



[itobiad], 2020, 9 (2): 1419/1451

**Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında
Anahtar Yeterlilikler**

Key Competences in the Curriculum of Some European Union
Countries

Özge Ceren ÇELİK

Arş. Gör., Gazi Üni., Gazi Eğitim Fakültesi

R. A., Gazi Univ., Gazi Faculty of Education

cerenozge@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3280-0654

Mehmet TAŞPINAR

Prof. Dr., Gazi Üni., Gazi Eğitim Fakültesi

Prof., Gazi Univ., Gazi Faculty of Education

mehmetaspinar@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3152-0300

Makale Bilgisi / Article Information

| | |
|-----------------------------------|---|
| Makale Türü / Article Type | : Araştırma Makalesi / Research Article |
| Geliş Tarihi / Received | : 07.05.2020 |
| Kabul Tarihi / Accepted | : 18.06.2020 |
| Yayın Tarihi / Published | : 21.06.2020 |
| Yayın Sezonu | : Nisan-Mayıs-Haziran |
| Pub Date Season | : April-May-June |

Atıf/Cite as: ÇELİK, Ö , TAŞPINAR, M . (2020). Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 9 (2) , 1419-1451 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/issue/54141/733728>

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

Copyright © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

Öz

Bu araştırmada amaç; Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarını anahtar yeterlilikler açısından incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması benimsenerek, çalışma kapsamındaki her bir ülkede uygulanan program bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan ülkelerin zorunlu eğitim kapsamında uyguladıkları eğitim programları ve ek resmî belgelerin incelenmesi için betimsel analizden yararlanılmıştır. İncelenen dokümanlarda yer alan yeterlilikler Avrupa Birliği anahtar yeterlilikler çerçevesi ile kıyaslanarak incelenmiştir. Sonuç olarak, programlarda anahtar yeterliliklere farklı kavramlar kullanılarak değişen ölçüde yer verildiği belirlenmiştir. Yeterliliklerin öğretim sürecine yansımaları kolaylaştıracak öğrenme çıktılarının, düzeylendirmelerin ve anahtar yeterliliklerin değerlendirilmesini zorunlu kılan uygulamaların özellikle konu alanından bağımsız yeterlilikler açısından eksik olduğu görülmüştür. Yeterliliklerin kazandırılması ve değerlendirilmesi açısından düzeylere göre öğrenme çıktıları üzerinde daha fazla çalışma yapılması, uygulayıcıları yönlendirici uygulama ve etkinliklerin geliştirilmesi önerilmiştir.

Özet

2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin aldığı tavsiye kararında hayat boyu öğrenme kapsamında tüm Avrupa Birliği üyesi ülkelerde bireylere kazandırılması gerekli görülen anahtar yeterlilikler çerçevesi belirlenmiştir. Bu çerçevede yer alan yeterlilikler, (1) ana dilde iletişim, (2) yabancı dilde iletişim, (3) matematik, fen ve teknolojide temel yeterlilik, (4) dijital yeterlilik, (5) öğrenmeyi öğrenme, (6) sosyal ve beşerî yeterlilikler, (7) inisiyatif alma ve girişimcilik ve (8) kültürel bilinç ve ifade olarak belirlenmiştir. Anahtar yeterlilikler, bireylerin kendilerini gerçekleştirmek ve geliştirmek, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam için gerek duyduğu yeterlilikler olarak tanımlanmıştır (European Union, 2006; European Commission, 2012). AB'nin tavsiye kararına göre temel eğitimde, anahtar yeterliliklerin, bireyleri yetişkin hayatına hazırlayacak ve daha sonraki öğrenmeler ve çalışma hayatlarına bir zemin hazırlayacak düzeyde geliştirilmesi için tüm bireylere birtakım fırsatlar sunulması gerekli görülmüştür. Bunun bir yansıması olarak, birçok ülkede zorunlu eğitim kapsamında anahtar yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar



yürütmektedir. Yeterliliklerin ilköğretimden itibaren tüm bireylere kazandırılması hedefi ile uyumlu olarak eğitim programlarında geliştirme çalışmaları yapılmaktadır (Gordon vd., 2009). Bu kapsamda uygulanan eğitim programlarının farklı ülke örneklerine dayalı olarak incelenmesi hem alanyazına hem de Türkiye’de bu yöndeki uygulamalara katkı sağlaması açısından gerekli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı; Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç’te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarını anahtar yeterlilikler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç’te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarında anahtar yeterliliklerin kapsamı, öğretim ve değerlendirme süreçlerindeki yeri incelenmiştir. Bu kapsamda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenerek, her bir ülkede uygulanan program bir durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk aşamada araştırma kapsamında bulunan ülkelerin eğitim bakanlıkları ya da resmi kurumlarının web siteleri incelenerek, erişime açık olan bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. İkinci aşamada dokümanların özgünlüğünü teyit etmek amacıyla, eğitim programlarında referans olarak gösterilen resmi düzenlemeler ve kanunlar incelenmiştir. Üçüncü aşamada, dokümanları anlamak amacıyla öncelikle resmi eğitim programları temel alınarak, internet sitelerindeki açıklamalar ve ek dokümanlar paralel bir biçimde incelenmiştir. Ardından dört ülkenin programı temel program unsurları açısından karşılaştırmalı olarak yeniden incelenmiştir. Beşinci aşamada çalışmanın veri analizi için betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu süreçte, elde edilen dokümanlar ülke bazında incelenerek, programlarda hangi yeterliliklerin yer aldığı, yeterliliklerin öğretimi ve değerlendirilmesi bakımından ne tür uygulamalara yer verildiği özetlenmiştir. Bu süreçte araştırma raporunda kullanılan dokümanların doğru yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca dokümanlar arasında kurum ve kuruluşlar açısından yanıtıcı bir unsur olmaması için, yalnızca resmi web sitesinden herkesin erişimine açık olan belgeler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla birincil kaynaklar kullanılmış, veri kaynağı olarak yalnızca eğitim programları alınmamıştır. Veri kaynakları duruma ilişkin farklılıkları yansıtacak biçimde genişletilmiş, ilgili web siteleri ve ek dokümanlar da incelenmiş ve elde edilen veri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar bir uzmana gönderilmiş ve araştırma süreci veriler çerçevesinde incelendikten sonra dönüt alınmıştır. Elde edilen bulgular hem ülke bazında hem de alanyazında yer alan çalışma bulgularına dayalı olarak sunulmuştur. Öncelikle çalışma kapsamında yer alan dört ülkenin zorunlu eğitim sistemlerinde yer alan programlar incelendiğinde, programlarda “anahtar yeterlilik” ifadesinin doğrudan kullanılmadığı belirlenmiştir. Programlarda yeterlilik ifadesi yerine beceri, kapasite, yetenek, tutum ve bakış açısı gibi farklı terimler kullanıldığı görülmektedir. Çalışma kapsamında yer alan Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç zorunlu eğitim sistemlerinde



benimsenen yeterliliklerin, bilgi, beceri ya da tutumlar açısından farklılıklar gösterse de oluşturulma amaçları açısından ortak özellikte olduğu saptanmıştır. Programların günlük yaşama uyarlanan bilgi, beceri ve tutumlarla sınırlı olmadığı, topluma katılım ile ilişkilendirilmesi yönüyle hayat boyu öğrenme için gerekli yeterliliklerin geliştirilmesini hedeflediği söylenebilir. Her bir programda yer alan yeterlilikler, Avrupa Birliği anahtar yeterlilikler çerçevesine dayalı olarak incelendiğinde, bazı yeterliliklerin birebir uyduğu ya da kapsamının oldukça yakın olduğu; bazılarının ise kısmen yer aldığı veya hiç yer almadığı görülmüştür. Öğretim süreci açısından elde edilen bulgulara göre, dört programda da yeterlilikler konu alanlarından bağımsız olarak programın genel çerçevesinde ele alınmış ve tüm derslerde kazandırılması öngörülmüştür. Diğer yandan programlarda yeterliliklere ilişkin öğrenme çıktıları ve yeterliliklerin öğrenim basamaklarına göre düzeyleri konusunda farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yerine ait bulgular ise, programlarda yeterliliklerin kazandırılması açısından destek sağlayabilecek yardımcı uygulamalar ve yeterliliklerin değerlendirilmesini zorunlu hale getiren resmi düzenlemeler açısından incelenmiştir. Bu bağlamda dikkat çeken değerlendirme uygulamaları arasında gelişim düzeyleri, gelişim haritaları ve performans göstergeleri dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, çalışma sonucunda anahtar yeterliliklerin kazandırılması açısından eğitim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koyan araştırmalar yapılması önerilmiştir. Özellikle öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik gibi konu alanlarından bağımsız olan yeterliliklerin geliştirilmesi açısından düzeylere göre öğrenme çıktıları üzerinde daha fazla çalışma yapılması önemli görülmüştür. Anahtar yeterliliklerin kazandırılması sürecinde kullanılacak uygulamaların sayısı ve çeşitliliğinin artırılması ve ölçme-değerlendirme sürecinde uygulayıcıları yönlendirici etkinliklerin belirlenmesi amacıyla farklı uygulama ve araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, anahtar yeterlilikler, eğitim programı, karşılaştırmalı eğitim.



Key Competences in the Curriculum of Some European Union Countries

Abstract

In this study, the aim is to examine the curriculum implemented in Northern Ireland, Estonia, Scotland and Sweden within the scope of compulsory education in terms of key competences. In the research, by adopting the case study, which is one of the qualitative research designs, the curriculum implemented in each country within the scope of the study was regarded as a case. In the research, document analysis was used as the data collection method. Descriptive analysis was used to examine the curriculum and additional official documents implemented by in the countries within the scope of the compulsory education. The competences included in the documents examined were compared with the European Union key competences framework. As a result, it was found that key competences were included in varying degrees using different concepts in the curricula. It was observed that learning outcomes and classifications based on levels that would facilitate the reflection of the competences to the instruction process and the practices that require the evaluation of the key competences were insufficient particularly in terms of subject independent competences. In order to develop and evaluate competences, it is suggested to carry out studies on learning outcomes according to education levels, and to develop practices and activities that guide the practitioners.

Summary

The key competences framework, which is deemed necessary to be acquired by individuals in all EU member countries within the scope of lifelong learning, has been determined in the recommendation of the European Parliament and of the European Council in 2006. Competences included in this framework are (1) communication in the mother tongue; 2) communication in foreign languages; 3) mathematical competence and basic competences in science and technology; 4) digital competence; 5) learning to learn; 6) social and civic competences; 7) sense of initiative and entrepreneurship; and 8) cultural awareness and expression. Competences are defined as those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment (European Union, 2006; European Commission, 2012). According to the recommendation of the EU, it has been deemed necessary to provide opportunities for all individuals in basic education to develop key competences at a level that will prepare individuals for adult life and provide a basis for later learning and working life. As a reflection of this, in many countries, studies are carried out to develop key competences within the scope of compulsory education. Curriculum development studies are in



place in line with the goal of supporting acquisition of key competences by all individuals starting from primary education (Gordon et al., 2009). In this context, examination of the curriculum implemented based on the sample of different countries is considered necessary to contribute to both the theoretical framework and practices in this context in Turkey.

The aim of the study is to examine the curriculum implemented in Northern Ireland, Estonia, Scotland and Sweden within the scope of compulsory education in terms of key competences. For this purpose, the scope of key competences and their place in the instruction and assessment processes were examined in the curriculum implemented in Northern Ireland, Estonia, Scotland and Sweden within the scope of compulsory education. In this context, the case study, which is one of the qualitative research designs, was adopted and the curriculum implemented in each country was considered as a case. In the research, document analysis was used as the data collection method. In this context, at the first stage, websites of education ministries or official institutions of the countries included in the research were examined and open access information and documents have been reached. In the second stage, in order to confirm the authenticity of the documents, the official regulations and laws that are referenced in the curriculum are examined. In the third stage, in order to understand the documents, the explanations and supplementary documents on the web sites were analyzed simultaneously based on the official curriculum. The curricula of four countries were reexamined comparatively in terms of basic curriculum elements. In the fifth stage, descriptive analysis was used for data analysis of the study. In this process, the documents are analyzed based on countries and which competences are included in the curriculum, and what kind of practices are included for teaching and assessing the competences are summarized. In this process, special attention was paid to correctly interpret the documents used in the research report. In addition, in order to ensure that there is no misleading element in the documents for institutions and organizations, only the open access documents presented by the official website are included in the scope of the research. In order to ensure the validity of the research, primary sources were used, and the curricula were not taken as the only data sources. Data sources were expanded to reflect the differences in the situation, related websites and additional documents were also examined and the data obtained were described in detail. In addition, the obtained data and results were sent to an expert and after the research process was examined within the framework of the data, feedback was received.

The findings are presented both on countries and findings of other study in the literature. First of all, when the curricula in the compulsory education systems of the four countries within the scope of the study are examined, it is determined that the term "key competence" is not used directly in the curriculum. It is seen that different terms such as skill, capacity, ability,



attitude and perspective are used in those curricula instead of the concept of competence. Although the competences adopted in Northern Ireland, Estonia, Scotland and Sweden compulsory education systems within the scope of the study differ in terms of knowledge, skills or attitudes, it has been determined that they are common in terms of their purposes. It can be said that the curriculum is not limited to the knowledge, skills and attitudes adapted to daily life, and that it aims to develop the competences required for lifelong learning in terms of association with participation in society. When the competences included in each curriculum are examined based on the key competences' framework of the European Union, some competences match or are quite close to the scope; others were found to partially or not appear in the curriculum at all. According to the findings obtained in terms of teaching process, competences in four programs were covered in the general framework of the curriculum regardless of the subject areas and it was envisaged to be developed in all courses. On the other hand, it has been determined that there are differences in learning outcomes related to competences and levels of competences according to education levels. Findings regarding the place of competences in the assessment process were analyzed in terms of supportive practices that can provide support in terms of developing competences in the curriculum and official regulations that require the evaluation of competences. In this context, the levels of progression, progression maps and benchmarks were among the remarkable evaluation practices. In conclusion, a result of the study it is suggested to conduct research that reveal the reflections of curriculum on in-class practices in order to develop key competences. More studies on learning outcomes have been considered to be important, especially in terms of developing competences that are independent of subject areas such as learning to learn and entrepreneurship. It has been proposed to carry out practices and research to increase the number and variety of practices that can be used in the process of developing key competences and to determine the activities that guide the practitioners in the assessment-evaluation process.

Keywords: Lifelong learning, key competences, curriculum, comparative education.



Giriş

Hayat boyu öğrenme, küreselleşen dünyada hem bireysel hem de toplumsal gelişimin sağlanması, bu sayede ekonomik gelişimin sürdürülmesi açısından temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Hayat boyu öğrenme için gerekli görülen yeterliliklerin belirlenmesi ve bunların topluma erken yaşlardan itibaren kazandırılması önem kazanmıştır. Bu amaçla ortaya konulan anahtar yeterlilikler çerçevesi ve bu çerçeveye ilişkin eğitim reformları Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerden başlayarak etki alanını genişletmiştir. Bu durum birçok ülkenin eğitim politikaları ve programlarında düzenlemelere neden olmuştur. Bu çalışma kapsamında, anahtar yeterlilikler çerçevesinin Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te eğitim programlarına nasıl yansıtıldığını belirlemek ve yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik uygulamalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Küreselleşme 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren köklü, sosyal ve ekonomik değişikliklere sebep olmuştur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte uluslararası iş birliğinin yanı sıra uluslararası rekabet artmıştır. Yeni düzenin güçlükleri ile başa çıkabilmek, sosyoekonomik standartları geliştirebilmek, bilgiye dayalı ekonomilerde sürdürülebilir bir gelişme sağlayabilmek işgücüne beceri kazandırılmasına bağlı hale gelmiştir. Değişken işgücü piyasasında rekabet, toplumdaki bireylerin bilgi ve beceri kazanması ve bunları yeterliliğe dönüştürmesi ve bireylerin sahip olduğu nitelikleri sürekli olarak geliştirmesi ve yenilemesi ile mümkündür. Bu durum sağlam bir temel eğitim ile başlayan ve hayat boyu öğrenme ile sürdürülen açık uçlu bir süreci zorunlu kılmaktadır (Eurydice, 2002; MEB, 2014).

Hayat boyu öğrenme ya da hayat boyu eğitim kavramı, 1970'lerde yaygın hale gelmiştir. Başlangıçta, yetişkinlere eğitim kurumlarındaki resmi kurslara erişim hakkı vermekle eşdeğer görülen bu kavram (OECD, 2001), bununla sınırlı kalmamıştır. 1996 yılında OECD tarafından benimsenen "herkes için hayat boyu öğrenme" politikasında hayat boyu öğrenme, öğrenme etkinliklerine katılmak isteyen tüm bireyler için gereken bilgi ve yeterlilikleri geliştirmeyi amaçlayan, beşikten mezara kadar, tüm amaçlı öğrenme etkinlikleri olarak ele alınmıştır. Benzer biçimde, Avrupa Komisyonu hayat boyu öğrenmeyi, bilgi, beceri ve yeterliliklerin kişisel, sosyal ya da iş ile ilgili bir bakış açısıyla geliştirilmesi amacıyla hayat boyu gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlayarak hayat boyu öğrenmenin okul öncesinden emeklilik sonrası yaşlardaki öğrenmelerin tümünü kapsamı gerekliliği vurgulamıştır (CEC, 2001).

2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi küreselleşme karşısında temel bir önlem olarak hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla bir tavsiye kararı almıştır. Kararda hayat boyu öğrenme



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

kapsamında tüm AB üyesi ülkelerde bireylere kazandırılması gerekli görülen anahtar yeterlilikler çerçevesi belirlenmiştir. Anahtar yeterlilikler, bireylerin kendilerini gerçekleştirmek ve geliştirmek, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam için gerek duyduğu yeterlilikler olarak tanımlanmıştır. Temel eğitimde, anahtar yeterliliklerin, bireyleri yetişkin hayatına hazırlayacak ve daha sonraki öğrenmeler ve çalışma hayatlarına bir zemin hazırlayacak düzeyde geliştirilmesi için tüm bireylere fırsatlar sunulması gerekli görülmüştür. Söz konusu anahtar yeterlilikler (1) ana dilde iletişim, (2) yabancı dilde iletişim, (3) matematik, fen ve teknolojiye temel yeterlilik, (4) dijital yeterlilik, (5) öğrenmeyi öğrenme, (6) sosyal ve beşeri yeterlilikler, (7) inisiyatif alma ve girişimcilik ve (8) kültürel bilinç ve ifade olarak sınıflandırılmaktadır (European Union, 2006).

“Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlilikler Avrupa Referans Çerçevesi” birçok AB üyesi ülke tarafından kabul edilmiş ve uygulanmıştır. Ülkelerin ulusal bağlarına göre yeterlilik kavramını yorumlama ve uygulama biçimlerinde önemli farklar olsa da hemen hemen bütün üye ülkeler ulusal programlarını yeterlilik geliştirmeye uygun biçimde düzenlemiştir. Çerçeve, AB ülkeleri ile sınırlı kalmamış Avrupa dışındaki ülkelerde de hem formal hem de informal eğitimdeki reformları ve stratejik gelişmeleri etkilemiştir (European Commission, 2018; Halász & Michel, 2011). 2014-2018 Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planına göre Türkiye’de de bireylere anahtar becerilerin kazandırılması kişisel gelişim, sosyal katılım ve istihdam açısından son derece önemli görülmüştür (MEB, 2014). Anahtar yeterlilikler zorunlu eğitim sisteminde ise 2017 yılından itibaren somut biçimde yer almıştır. 2005 yılından itibaren kullanılan eğitim programlarında tüm kazanımların temelini oluşturan ortak/temel beceriler belirlenmiş (Doğan, 2014), daha sonra 2017’de hazırlanan taslak eğitim programlarında söz konusu temel becerilerin yerini 8 anahtar yeterlilik almıştır.

Alan yazında anahtar yeterlilikler çerçevesinin özellikle Avrupa Birliği üyesi ülkelerin eğitim sistemlerine ve uygulamalarına nasıl yansımaları ortaya koyan araştırma ve raporlara ulaşmak mümkündür. Bazı çalışmalarda, farklı üye ülkelerin anahtar yeterlilikleri temel eğitim düzeyinden itibaren kazandırmak için geliştirdiği uygulamalar ve iyi örnekler ele alınmıştır (European Commission, 2012, 2018). Ayrıca üye ülkelerde anahtar yeterliliklerin nasıl tanımlandığını, programdaki yeri ve değerlendirme sürecini belirleyen (Eurydice, 2002), anahtar yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik 27 üye ülkedeki politika ve uygulamaların karşılaştırmalı bir analizini ortaya koyan (Gordon vd., 2009) raporlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, ilköğretim ve ortaöğretimde programlar arası anahtar yeterliliklerin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları inceleyen (Pepper, 2011), İspanya’da zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarında anahtar yeterliliklerin yerini ele alan (Tiana, Moya & Luengo, 2011) ve Polonya eğitim programlarını anahtar yeterlilikler açısından ele alan (Dabrowski & Wisniewski, 2011), Türkiye ve İrlanda sosyal bilgiler eğitim programını anahtar yeterlilikler açısından karşılaştıran



(Koç & Erdem, 2016), böylece anahtar yeterliliklerin farklı ülkelerin eğitim sistemlerine yansımalarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde, AB ülkelerinde uygulanan güncel eğitim programlarının yapısı, özellikleri, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin detaylı biçimde karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan, çalışma kapsamında AB yeterlilikler çerçevesinin benimsendiği 2006 yılından itibaren eğitim programlarında geliştirme çalışmaları yapmış olan ve programları erişime açık olan dört AB üyesi ülkenin zorunlu eğitim kapsamında yer alan eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Zorunlu eğitim, mikro düzeyde anahtar yeterliliklerin toplumdaki tüm bireylere kazandırılması yoluyla makro düzeyde toplumsal ve ekonomik refahın sağlanması sürecinde temel teşkil etmektedir. Bu açıdan zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarının analizi, anahtar yeterliliklerin öğretime ilişkin uygulama ve araştırmalar açısından önemlidir. Tüm ülkeler en azından zorunlu eğitim kapsamında anahtar yeterliliklere uyum sağlamaya çalıştığı için, esas soru hangi ülkelerin buna uyum sağladığı ya da değiştiğinin belirlenmesi değil; uygulama ve değerlendirmeye yansımalarının incelenmesi olarak görülmektedir (Gordon vd., 2009). Anahtar yeterliliklerin eğitim sistemine getirdiği temel yenilik program içeriğinin statik biçimde kavramsallaştırılması durumundan, gerçek hayata dair çeşitli durumlarda insanların kullanabileceği uygun bilgi, beceri ve tutumların dinamik biçimde birleştirilmesi durumuna geçişi sağlamasıdır (EC, 2012). Bu durum temel eğitimden itibaren kazandırılması hedeflenen anahtar yeterliliklere uygun olarak zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarının yeterlilik kazandırma amacına hizmet edecek biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda, programlarda yeterliliklere ne ölçüde yer verildiği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin nasıl yapılandırıldığına farklı ülke örneklerine dayalı olarak değerlendirilmesi ile yeterlilikleri temel alan program çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarını anahtar yeterlilikler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarında anahtar yeterliliklerin;

1. kapsamı,
2. öğretim sürecindeki yeri,
3. değerlendirme sürecindeki yeri nasıldır?



Yöntem

Bu çalışmada amaç eğitim programlarının “doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde” incelenmesi olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39), nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden ise, durum çalışması benimsenerek, her bir ülkede uygulanan program bir durum olarak ele alınmıştır. Durum çalışması tek bir durumun özelliği ve karmaşıklığı üzerine çalışarak, önemli durumlarda faaliyetinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Çoğunlukla, eğitim ve sosyal hizmet alanında çalışılan durumlar, insanlar ve programlardır. Birey ya da programların her biri, diğer birey ya da programlarla benzer özelliklere sahip olduğu kadar eşsiz özelliklere de sahiptir. Durum çalışmasında amaç hem farklı yönleri hem de ortak özellikleri anlamaktır. Araştırmada ele alınan durum, öğrenme güçlüğü çeken bir öğrencinin incelenmesi ya da bir programın değerlendirilmesi olabilir. Burada amaç diğer durumlar hakkında ya da genel bir problem konusunda bilgi edinmek değil, özel olarak belirlenen durum hakkında bilgi edinmektir (Stake, 1995, s. xi-8). Bu doğrultuda araştırma kapsamında yer alan Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç’te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programları anahtar yeterlilikleri içermesi açısından incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan” doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniği (Karasar, 2012, s. 183) ve özellikle nitel durum çalışmalarında için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi beş temel aşamada gerçekleştirilmektedir (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 193).

- 1. Dokümanlara ulaşma:** Bu kapsamda ilk aşamada araştırma kapsamında bulunan ülkelerin eğitim bakanlıkları ya da resmi kurumlarının web siteleri incelenerek, erişime açık olan bilgi ve belgelere ulaşılmıştır. Kuzey İrlanda’da, 2007 yılı eğitim düzenlemesi (The Education [Curriculum Minimum Content] Order), buna uygun olarak programı farklı kademelere göre detaylandıran dokümanlar (The Northern Ireland Curriculum Primary, The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail) incelemeye tabi tutulmuştur (Council for The Curriculum Examinations and Assessment [CCEA], 2019b). Estonya’da 2014 yılında düzenlenen Temel Okullar için Milli Eğitim Programı (National curriculum for basic schools) araştırma kapsamında ele alınmıştır (Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2019a). İskoçya’da eğitim programının oluşturulmasına yönelik belgelerin tümü (The building the curriculum document series) incelemeye tabi tutulmuştur (Education Scotland, 2019b). İsveç’te ise, 2018 yılında son düzenlemesi yapılan, zorunlu eğitim, okul öncesi sınıfı ve okul dışı bakım için eğitim programı (Curriculum for



the compulsory school, preschool class and school-age educare) incelenmiştir (Skolverket, 2019).

2. **Özgünlüğün kontrol edilmesi:** Bu aşamada dokümanların özgünlüğünü teyit etmek amacıyla, eğitim programlarında referans olarak gösterilen resmi düzenlemeler ve kanunlar incelenmiştir.
3. **Dokümanları anlama:** Dokümanları anlamak amacıyla öncelikle resmi eğitim programları temel alınarak, internet sitelerindeki açıklamalar ve ek dokümanlar paralel biçimde incelenmiştir. Ardından dört ülkenin programı temel program unsurları açısından karşılaştırmalı olarak yeniden incelenmiştir.
4. **Veriyi analiz etme:** Çalışmanın veri analizi için betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu süreçte, elde edilen dokümanlar, daha önceden belirlenen temalara göre analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Buna göre, Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programları ülke bazında incelenerek, programlarda hangi yeterliliklerin yer aldığı, yeterliliklerin öğretimi ve değerlendirilmesi bakımından ne tür uygulamalara yer verildiği özetlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.
5. **Veriyi kullanma:** Araştırma raporunda kullanılan dokümanların doğru yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca dokümanlar arasında kurum ve kuruluşlar açısından yanıltıcı veya gizliliği ihlal edebilecek bir unsur olmaması için, yalnızca resmi web sitesinden herkesin erişimine açık olan belgeler araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla araştırmada birincil kaynaklar kullanılmış, veri kaynağı olarak yalnızca eğitim programları alınmayarak, veri kaynakları duruma ilişkin farklılıkları yansıtacak biçimde genişletilmiş, ilgili web siteleri ve ek dokümanlar da incelenmiş ve elde edilen veri ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar bir uzmana gönderilmiş ve araştırma süreci veriler çerçevesinde incelendikten sonra dönüt alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarının anahtar yeterlilikler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular ülkelere göre ayrı başlıklar altında sunulmuştur. Bu başlıklar altında, araştırma kapsamında incelenen dokümanlarda yer alan yeterliliklerin kapsamı, öğretim ve değerlendirme sürecine olan yansımalarına ilişkin bulgular özetlenmiştir.

1. Kuzey İrlanda



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

Kuzey İrlanda, Avrupa'da zorunlu eğitime başlama yaşının en düşük olduğu ülkelerden biridir (Eurydice, 2019). Tüm çocuklar için 4 yaşında başlayan zorunlu eğitim kapsamında yer alan kademeler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Zorunlu eğitim süreci

| Kademe | Yaş | Yıllar |
|--------------|---------|--------|
| Temel kademe | 4 -6 | 1-2 |
| Ana kademe 1 | 6 - 8 | 3-4 |
| Ana kademe 2 | 8 - 11 | 5-6-7 |
| Ana kademe 3 | 11 - 14 | 8-9-10 |
| Ana kademe 4 | 14 - 16 | 11-12 |

Tablo 1'de sunulan 12 yıllık zorunlu eğitim, 4-12 yaş arası kapsamaktadır. Temel kademe ile başlayan ve ana kademe 4 ile sona eren zorunlu eğitim kapsamında toplam beş kademe bulunmaktadır.

a. Yeterliliklerin kapsamı

Kuzey İrlanda'da 2007'deki eğitim düzenlemesi (The Education (Curriculum Minimum Content) Order) kapsamında uygulanan eğitim programı, 12 yıllık zorunlu eğitimin tümünü kapsamaktadır. Program, zorunlu eğitim kapsamında yer alan her ana kademedeki öğrenme alanları için minimum içeriği ortaya koymaktadır. Programın başlıca amacı, genç insanları potansiyellerini gerçekleştirme ve hayatları boyunca bilinçli ve sağlıklı kararlar almaları konusunda güçlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, üç temel hedef benimsenmiştir. İlk olarak, bireylerin başarılı bir hayat sürerek kendini gerçekleştiren ve bireysel refaha ulaşan bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. İkinci hedef, bireyleri kendi refahları kadar başkalarının refah düzeyini de düşünebilen, topluma katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirmektir. Son olarak programda yer alan temel bir diğer hedef ise gençleri ekonomiye ve çevreye katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirerek, onların istihdamın, yaptıkları ekonomik seçimler üzerinde nasıl bir etki yaratacağını ve bunun da bireysel ve toplu olarak çevreyi nasıl etkilediğini anlamasını sağlamaktır. Bu üç temel hedef için ana unsurlar belirlenmiştir. Her bir ana unsur altında öğrenme çıktıları yer almaktadır (CCEA, 2007a, 2007b). Tablo 2'de programın üç temel hedefi ve bu hedefler altında yer alan ana unsurlar listelenmiştir.

Tablo 2. Temel hedefler

| Hedefler | Ana unsurlar |
|-------------|--|
| Birey olmak | Kişisel ve karşılıklı anlayış Kişisel sağlık Ahlaki karakter Manevi farkındalık |



| | |
|-----------------------------------|---|
| Topluma katkı sağlamak | Vatandaşlık Kültürel anlayış Medya bilinci Etik farkındalık |
| Ekonomi ve çevreye katkı sağlamak | İstihdam edilebilirlik Ekonomik farkındalık Sürdürülebilir kalkınma için eğitim |

Zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarında, beceri ve yetenek kavramlarının kullanıldığı görülmüştür. Programın Bütününe ait Beceri ve Yetenekler (Whole Curriculum Skills and Capabilities) olarak adlandırılan bu beceri ve yetenekler, hayat boyu öğrenme ve toplumda etkili biçimde rol alma için gerekli görülerek somut biçimde vurgulanmıştır. Her bir becerinin ayrı ayrı öğretilmesinden ziyade, programın her parçasında bütünleştirilmesi amaçlanmıştır (CCEA, 2007a, 2007b). Tablo 3'te Programın Bütününe ait Beceri ve Yetenekler altında yer alan programlar arası beceriler ile düşünme becerileri ve kişisel yetenekler yer almaktadır.

Tablo 3. Beceri ve yetenekler

| Programlar arası beceriler | Düşünme becerileri ve kişisel yetenekler |
|---------------------------------|---|
| İletişim | Düşünme, problem çözme ve karar verme |
| Matematik | Öz yönetim |
| Bilgi ve iletişim teknolojileri | Başkalarıyla çalışma Bilgi yönetimi Yaratıcılık |

b. Yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri

Zorunlu eğitim kapsamında yer alan tüm kademelerde programlar öğrenme alanları biçiminde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin bağımsız konu alanları olan öğrenme alanları arasında uygun olduğunda bağlantılar kurması hedeflenmiştir. Programlar arası beceriler, düşünme becerileri ve kişisel yeteneklerin ana kademelere göre belirlenmiş öğrenme alanları üzerinden öğrenme yaşantıları aracılığıyla kazandırılması öngörülmüştür.

Programda yer alan beceri ve yeteneklerin öğretim süreci ile bütünleştirilmesini desteklemek amacıyla programda bazı uygulamalar önerilerek, yardımcı ek materyaller hazırlanmıştır. Örneğin, öğretimin ilişkilendirilmesi için ortaya konulan fikirler (Ideas for Connecting Learning) öğretmenlere programı uygulamaları sürecinde yardımcı olacak aktif öğrenme yaşantıları sunarak, öğrenme alanları arasında nasıl bağlantı kurulabileceğinin altını çizmektedir. Öğretimin ilişkilendirilmesi için ortaya konulan fikirler (ÖİF), programın genel amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek



için bir araç olarak tanımlanmıştır ve ana kademe 1 ve 2’de öğretmenlerin programı daha esnek biçimde uygulamalarına destek olmak amacıyla geliştirilmiştir. ÖİF uygulamasının temel ilkeleri programlar arası becerilerin gelişimi, öğretimin ilişkilendirilmesi ve biçimlendirici değerlendirmedir. Bu ilkelere dayalı olarak programlar arası bir yaklaşımla programın gerekliliklerinin sağlanması ve öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine göre dersin planlanmasını kolaylaştırma hedeflenmektedir (CCEA, 2019a). Bunun yanı sıra, ÖİF ile ortaya konulan fikirlere dayalı olarak geliştirilen tematik üniteler bulunmaktadır. Her tematik ünite 6 haftalık bir süreci kapsamakta ve öğretmenlere yapılandırılmış öğretim fırsatları sunmaktadır. Bir sınıf için belirli öğretim ve öğrenme fırsatlarının belirlenmesi, düzenlenmesi ve planlanması yoluyla ÖİF’lere dayalı olarak geliştirilebilmektedir. Her bir tematik ünite, programın temel hedeflerinden birine, düşünme becerileri ve kişisel yeteneklerden ve öğrenme alanlarından da bir tanesine odaklanmaktadır (CCEA, 2009). Bunun yanı sıra, çalışma kapsamında incelenen internet sayfasında, programın uygulayıcılarına destek olmak amacıyla, örnek etkinlik ve görevlerin yer aldığı bir uygulamaya da erişmek mümkündür. Uygulama kullanılarak ana kademe 1, 2 ve 3 için programlar arası becerilerden yapılacak seçime dayalı olarak öğretim sürecinde kullanılacak etkinlik ve ödevlere ulaşılabilir (CCEA, 2019d).

Zorunlu eğitim kapsamında beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi için kullanılan önemli uygulamalardan bir diğeri ise programlar arası beceriler için hazırlanan gelişim düzeyleridir (Levels of Progression). Gelişim düzeyleri, öğrencilerin yaşamda ve iş dünyasında etkin bir şekilde çalışmak için gereken becerilerini geliştirebilmeleri için göstermeleri gereken becerilerin sürekliliği biçiminde hazırlanmıştır. Kademelere dayalı olarak iletişim, matematik ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından öğrencinin ortaya koyması gereken performansın tür ve kapsamını ortaya koymaktadır. Öğrenme çıktıları biçiminde hazırlanan gelişim düzeyleri yalnızca ana kademeler açısından değil, kademeler içinde de düzeylendirilmiştir. Örneğin, iletişim ile ilgili öğrenme çıktıları ana kademe 1-2 için beş düzeyde ele alınmıştır. Bu gelişim düzeylerinin, öğretmenler tarafından öğretimi planlama, öğrenci gelişimini planlama, rehberlik etme, betimleme ve raporlama için kullanılması mümkündür (CCEA, 2017). Ayrıca düşünme becerileri ve kişisel yetenekler çerçevesi temel alınarak düzeylere göre (ana kademe 1, 2 ve 3) hazırlanmış hazırlanan gelişim haritaları ve gelişim örnekleri (progression maps/strands of development) aracılığıyla, öğretimin planlanması ve öğrenci gelişiminin belirlenmesi konusunda öğretmenlere gereken desteğin sağladığı görülmektedir (Partnership Management Board, 2007a, 2007b). Örneğin, ana kademe 3 için istihdam edilebilirlik, yerel ve küresel vatandaşlık için gereken yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olacak, öğrenme çıktıları ve örnekler bulunmaktadır. Bu açıdan, gelişim düzeyleri ve gelişim haritalarının hem öğrenme öğretme sürecinin planlamasında hem de değerlendirme sürecinde yeterlilik kazandırılması amacına hizmet ettiği söylenebilir.



c. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri

Programın değerlendirme sürecine ilişkin resmi çerçeve, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmenin kullanılmasını gerektirmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme ve öğretim döngüsünün merkezinde görülmekle birlikte resmi olarak zorunlu tutulmamıştır. Öğrenci ürünlerinin geliştirilmesi için güçlü bir pedagojik araç olması, öğrencinin gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını betimlemeyi mümkün kılması, sonraki öğrenmeleri planlamaya yardımcı olması ve böylece öğrenmeyi geliştirmesi yönüyle biçimlendirici değerlendirme uygulanması faydalı görülmüştür. Beceri ve yetenekler açısından bakıldığında ise, programın temel hedeflerine ve özellikle programdaki zorunlu unsurlar olarak görülen düşünme becerileri ve kişisel yeteneklerin kazandırılması açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Diğer yandan düzey belirleyici değerlendirme öğretmenlerden resmi olarak istenen raporların hazırlanması açısından zorunludur. Her yılın sonunda öğretmenler öğrencilerin öğrenme alanındaki becerilerini, programlar arası becerilerini, düşünme becerilerini ve kişisel yeteneklerini değerlendirmek ve rapor etmek zorundadır. Bu süreçte, sayısal olarak gelişim düzeyinin belirlenmesi beklenmemektedir. Ana kademe 1, 2 ve 3'ün sonunda diğer bir ifadeyle ilköğretimin 4, 7 ve 10. yılında ise her bir beceri açısından öğrencinin başarı durumunu ortaya koyan düzey belirleyici değerlendirme yapılması ve değerlendirme sonucunun hem ailelere ve hem de eğitim bölümüne rapor edilmesi zorunludur. Sunulan raporda, programlar arası beceriler için gelişim düzeyleri kullanılarak öğrencinin ulaştığı düzey ortaya konulurken aynı zamanda diğer öğrencilerin de hangi aşamalarda olduğu bilgisinin de verilmesi gerekli görülmüştür. Diğer yıllardan farklı olarak 10. yıl sonunda, iletişim ve matematik kullanımının değerlendirilmesi diğer bölümlerin desteği ile İngilizce ve Matematik bölümleri tarafından yapılmaktadır (CCEA, 2013, 2019c).

2. Estonya

Estonya'da genel eğitim, okul öncesi, temel ve lise düzeyi olarak düzenlenmiştir. Temel eğitim (basic education) genel eğitimin zorunlu ve minimum kısmını kapsamaktadır. Zorunlu eğitim, çocuk 7 yaşındayken başlamaktadır ve temel eğitimin tamamlanması ya da öğrencinin okuldan ayrılma yaşı olan 17 yaşına gelmesi ile bitmektedir. Temel eğitim okullarında, ilk kademe 1-3. sınıfı; ikinci kademe 4-6. sınıfı ve üçüncü kademe ise 7-9. sınıfı kapsamaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014; Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2019).

Estonya'da temel okullarda, eğitim ve öğretimin esas amacı öğrencilerin yaşına uygun, ahlaki, fiziksel ve sosyal gelişimini desteklemek ve kapsamlı bir dünya görüşü oluşturmasını sağlamaktır. Temel okullar için son olarak 2014 yılında düzenlenen eğitim programı (National curriculum for basic



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

schools) temel eğitim için ulusal standartları ortaya koymaktadır. Program, genel bir bölüm ve eklerden oluşmaktadır. Bu genel bölümde programın yapısı ve kapsamı hakkında detaylı bir çerçeve oluşturulmuştur. Eklerde ise zorunlu ve seçmeli ders programları ve programlar arası konular yer almaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

a. Yeterliliklerin kapsamı

1-9. sınıfı kapsayan temel eğitim programı bağlamında, yeterlilik kavramı, belirli bir iş alanında yaratıcı, girişimci biçimde ve esnek biçimde çalışma becerisini sağlayan bilgi, beceri ve tutumların bütünü olarak ele alınmıştır. Programda, kademelere göre kazandırılması gereken yeterlilikler, konu alanı yeterlilikleri ve genel yeterlilikler olmak üzere üç tür yeterlilik bulunmaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Kademelere göre kazandırılması hedeflenen yeterlilikler, temel eğitim programının genel bölümünde yer almaktadır. Bu yeterlilikler, standartlara dayalı öğrenme çıktıları biçiminde, kademeler temel alınarak hazırlanmıştır. Etnik kimliğin bilincinde olma, insanlara saygı duyma, öğrenme isteği duyma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme gibi hayat boyu öğrenme için önemli görülen yeterlilikleri yansıtmaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Temel eğitim kapsamında yer alan konu alanları, dil ve edebiyat, yabancı diller, matematik, doğal bilimler, sosyal konular, sanat, teknoloji ve beden eğitimidir. Konu alanları altında benzer amaç ve içeriğe sahip konular yer almaktadır. Örneğin, doğal bilimler konu alanı içerisinde fen, biyoloji, coğrafya, fizik ve kimya; sosyal konular konu alanı içerisinde ise kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi, tarih, yurt bilgisi ve vatandaşlık gibi konular bulunmaktadır. Konu alanı yeterlilikleri, her konu alanında farklı gelişim düzeyleri için öğrencinin konuyla ilgili ulaşması beklenen öğrenme çıktılarını ortaya koymaktadır (Republic of Estonia Ministry of Education and Research, 2019b).

Genel yeterlilikler ise, temel okullarda uygulanan eğitim programının özünde yer alan ve öğrenme sürecinde geliştirilmesi gereken 8 genel yeterlilihtir. Genel yeterliliklere paralel olarak, hayat boyu öğrenme için önemli görülen bazı yeterliliklerin de programlar arası konular adı altında yer aldığı görülmüştür (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Tablo 4. Genel yeterlilikler ve programlar arası konular

| Genel yeterlilikler | Programlar arası konular |
|--|--|
| Kültürel ve değer yeterliliği | Hayat boyu öğrenme ve kariyer planlama |
| Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği | Çevre ve sürdürülebilir gelişim |
| Öz-yönetim yeterliliği | Sivil inisiyatif ve girişimcilik |
| Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği | Kültürel kimlik |
| İletişim yeterliliği | Bilgi ortamı |
| Matematik, doğa bilimleri ve teknoloji | Teknoloji ve yenilik |



| | |
|--------------------------|--------------------|
| yeterliliği | Sağlık ve güvenlik |
| Girişimcilik yeterliliği | Değerler ve ahlak |
| Dijital yeterlilik | |

b. Yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri

Genel yeterliliklerin tüm konu alanlarında, program dışı ve okul dışı etkinlikler aracılığıyla geliştirilmesi hedeflenmiştir. Genel yeterliliklerin geliştirilmesi sürecinde hem öğretmenler arasında hem de aileler ile işbirliği yapılması, böylece genel yeterliliklerin izlenmesi ve yönlendirilmesi gerekli görülmüştür. Diğer yandan, toplumun önceliği olan çok sayıda konuyu kapsayan programlar arası konular ise genel yeterlilikleri ve konu alanı yeterliliklerinin bütünleştirilmesi için araç olarak görülmüştür. Ayrıca öğrencinin bilgisini farklı durumlarda uygulama kapasitesini destekleyerek, bir bütün olarak toplumun gelişiminin sağlanması amaçlanmıştır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Temel okullarda uygulanan eğitim programında konu alanları, genel yeterlilikler ve programlar arası konular arası ilişki kurulması için bazı yönlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, genel yeterliliklerin konu alanı içerisinde nasıl geliştirilebileceği, konu alanlarının diğer alanlarla bağlantısının nasıl kurulabileceği ve programlar arası konuların nasıl uygulanabileceği programda yapılan açıklamalar yoluyla ortaya konulmuştur. Eğitim öğretimin organizasyonunun ise, ulusal programın gerekliliklerine dayalı olarak okul programında yapılması gerekli görülmüştür (Government of the Republic of Estonia, 2014). Bakanlık tarafından hazırlanan program bağlayıcı bir ulusal eğitim programı olarak kabul edilerek, temel eğitimde, okulların bu bağlayıcı eğitim programı temelinde program geliştirilmesi talep edilmiştir (Santiago, Levitas, Rado, & Shewbridge, 2016).

c. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri

Temel okullar için uygulanan eğitim programlarında değerlendirme ve mezuniyet ile ilgili genel esaslar yer almaktadır. Detaylı değerlendirme sürecinin ise okul programında açıklanması gerekli görülmüştür. Programda yer alan genel esaslara göre, ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrenci gelişimini desteklemek, öğrencinin gelişimi ile ilgili dönüt vermek, öğrenciyi bağımsız çalışmaya yönlendirmek, öğrencinin özsaygısını geliştirmek ve öğrencinin gelişimi destekleyecek öğretmen etkinliklerine rehberlik etmektir. Değerlendirme uygulamaları, öğrencinin sonraki eğitim kademelerine geçişinde gelişimiyle ilgili temel oluşturmaktadır ve temel eğitimden mezuniyet sürecinde bilgi sağlamaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Okulda öğrencinin davranış, tutum ve değerlerinin gelişimini desteklemek için öğrenciye dönüt verilmesi gerekli görülmüştür. Bu kapsamda, okulların,



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

bir akademik yılda en az iki kez öğrencinin davranışlarına ilişkin yazılı dönüt vermesi zorunlu kılınmıştır. Temel okulların ayrıca genel kabul gören değer ve uygulamalara aykırı durumlara müdahale etme sorumluluğu bulunmaktadır (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde biçimlendirici değerlendirme, portfolyo, öz ve akran değerlendirme ve notlandırma amaçlı değerlendirme uygulamaları üzerinde durulmuştur. Anahtar yeterliliklerin değerlendirilmesine ilişkin uygulamaların ise özellikle biçimlendirici değerlendirme ve portfolyo ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Biçimlendirici değerlendirmede temel amaç öğrencinin gelişimini önceki başarılarıyla kıyaslamaktır. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencinin bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlarının analiz edildiği çalışmalar esnasında yapılması, öğrencinin güçlü ve zayıf yanları ile ilgili uygun zamanda ve mümkün olduğunca net biçimde dönüt verilmesi ve öğrencinin gelişimini destekleyecek etkinlikler önerilmesi üzerinde durulmuştur. Ders esnasında öğrencinin konu alanındaki bilgi ve becerilerinin sözel veya yazılı biçimde dönüt verilmesi gerekli görülmüştür. Bu kapsamda genel yeterlilikler, kademelere göre kazandırılması gereken yeterlilikler, programlar arası yeterliliklerin de değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca portfolyo kullanılarak konu alanları içinde, programlar arası konular ya da genel yeterliliklerin değerlendirilebileceği ifade edilmiştir (Government of the Republic of Estonia, 2014).

Diğer yandan, öz ve akran değerlendirme kapsamında, öğrencilerin kendilerine hedefler koyma becerilerini geliştirmek, öğrenmelerini ve davranışlarını programın hedefleri doğrultusunda analiz etmelerini sağlamak ve öğrenme motivasyonlarını arttırmak hedeflenmiştir. Notlandırma için bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi kapsamında ise öğrencilerin konu alanına ilişkin bilgi ve becerileri ders programında yer alan öğrenme çıktıları ile kıyaslanması öngörülmüştür (Government of the Republic of Estonia, 2014).

3. İskoçya

İskoçya’da genel eğitim (broad general education) 3 yaş ile birlikte başlayan erken öğrenme aşamasından ortaöğretimin dördüncü yılına kadar geçen süreci kapsar. İlköğretim toplam yedi, ortaöğretim ise altı yıldır. 2010 yılından beri uygulanmakta olan “Mükemmellik için Eğitim Programı” (Curriculum for Excellence [CfE]) anaokulundan ortaöğretime kadar uygulanmakta, diğer bir ifadeyle 3-18 yaş arasını kapsamaktadır (Education Scotland, 2019b). Tablo 5’te programın yapısal temelini oluşturan düzeyler yer almaktadır.

Tablo 5. Program düzeyleri

| Genel eğitim (Broad general education) | | | | |
|--|-----------|--------------|-----------------|-----------|
| 3 yaş-P1 | P2-P4 | P5-P7 | S1-S3 | S4-S6 |
| Erken düzey | İlk düzey | İkinci düzey | Üçüncü/Dördüncü | Üst aşama |



Tablo 5'e göre, program genel eğitim (P1-S3) ve üst aşama (S4-S6) olmak üzere iki temel basamağa dayalı olarak düzenlenmiştir. Genel eğitim, beş program düzeyi (erken, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü) ve sekiz program alanı için planlanmış yaşantı ve çıktıları kapsamaktadır. Ortaöğretimin son üç senesini kapsayan üst aşama ise, genel eğitimde kazandırılan yaşantı ve çıktılara dayalı olarak tasarlanmıştır. 15-18 yaş arasındaki bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun nitelikler kazanmalarını ve dersler almalarını sağlamaktadır (Education Scotland, 2019b).

a. Yeterliliklerin kapsamı

Mükemmellik için Eğitim Programı, geçmişte uygulanan programlara kıyasla daha uyumlu, daha esnek ve zenginleştirilmiş bir program uygulamak amacıyla geliştirilmiştir. Bireylere, öğrenme, yaşam ve iş hayatı için gereken beceriler ve 21. yüzyıl için gerekli olan bilgi, beceri ve özellikleri kazandırmak hedeflenmiştir. Program, aynı zamanda programın amacını da oluşturan dört temel yeterlilik (capacities) üzerine kurulmuştur. Programın temel amacı çocuk ve gençlerin a) başarılı öğrenenler, b) kendine güvenen kişiler, c) sorumlu vatandaşlar ve d) topluma etkili katkı sağlayan kişiler olmasına yardımcı olmaktır. Söz konusu yeterlilikler İskoçya'da vatandaş ve eğitilmiş bir kişi olmak için temel olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda bu yeterlilikler programın merkezine yerleştirilmiş ve tüm öğrenmelerin bu dört yeterliliğin geliştirilmesine hizmet etmesi gerekli görülmüştür. Yeterlilikler, nitelik ve beceriler biçimde detaylandırılmıştır. Örneğin, başarılı öğrenenler yetiştirmek amacı altında öğrenmeye isteklilik, yeni fikirlere açıklık gibi nitelikler ve bağımsız öğrenebilme, yaratıcı düşünebilme, teknoloji kullanabilme gibi beceriler yer almaktadır (Education Scotland, 2019b, Scottish Government, 2009).

Programda öğrenme, hayat ve iş becerileri (skills for learning, skills for life and skills for work) adı altında okuryazarlık ve aritmetik ve bunlarla ilişkili olarak düşünme becerileri; sağlık ve refah ile ilgili beceriler, kişisel öğrenme planlaması, kariyer yönetimi becerileri, başkalarıyla çalışabilme, liderlik ve fiziksel koordinasyon ve hareket becerileri ve girişimcilik ve istihdam edilebilirlik becerileri tüm çocuk ve gençlere kazandırılması gereken ve öğretim sürecindeki tüm uygulayıcıların sorumluluğu olarak görülmüştür. Bu beceriler öğrenmeye erişimlerinin sağlanması, hayatta başarılı olmaları ve sağlıklı ve aktif bir hayat sürmeleri açısından tüm bireyler için önemli görülmüştür. Okuryazarlık, aritmetik, sağlık ve refah becerileri programda aynı zamanda üç öğrenme alanı olarak benimsenmiş ve bütün öğrenme alanlarındaki tüm öğrenmelerin merkezine konularak ortak sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir (Scottish Government, 2009).

b. Yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

Dört temel yeterlilik etrafından geliştirilen program, genel eğitim kapsamında bulunan beş düzeyde (erken, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü), öğrenme ve gelişime ilişkin beklentileri ortaya koyan yaşantı ve çıktılar (experience-outcome) temelinde geliştirilmiştir. Yaşantı ve çıktılar her bir program alanında öğrencinin öğrenme ve gelişimini ortaya koyan açık ve kısa ifadelerdir. Öğrenmenin planlanması ve gelişimin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Yaşantı ve çıktılar temel alınmasının nedeni, öğrenme yaşantılarının niteliğinin öğrencilerde nitelik ve beceri geliştirmesinde ve aktif öğrenme, motivasyon ve derin öğrenmenin sağlanmasında önemli rolü olduğunun kabul edilmesidir. Bir bütün olarak alındığında, yaşantılar ve çıktılar programın dört temel amacına ilişkin nitelik ve beceriyi somutlaştırdığı ifade edilmektedir. Genel eğitim kapsamındaki beş düzeyde, yaşantı ve çıktılar düzenleyicisi olarak görülen sekiz öğrenme alanı (anlatım sanatları, diller ve okuryazarlık, sağlık ve refah, matematik ve aritmetik, din ve ahlak eğitimi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, teknoloji) bulunmaktadır. Her bir öğrenme alanının öğrencilerin dört yeterliliğini geliştirmeye ilişkin kendine özgü katkıları olduğu ifade edilmiş ve açıklamalar ile ortaya konulmuştur. Tüm öğrenme alanları için yaşantı ve çıktılar, erken aşamadan dördüncü aşamaya kadar gelişim çizgisi şeklinde detaylandırılmıştır. Bu kapsamda, okuryazarlık, aritmetik, sağlık ve refah için de yaşantı-çıkıtı çerçevesine ulaşmak mümkündür (Education Scotland, 2019a).

Okuryazarlık, aritmetik ve sağlık ve refah yalnızca program alanları ile bağlantısı olan belirli öğretim sorumluluklarına sahip kişilerin sorumluluğu değil, daha ziyade tüm öğretmen ve uygulayıcıların sorumluluğu olarak görüldüğünden, bu alanlara ait becerilerin kazandırılması açısından bazı disiplinler arası bağlantılar kurulmuştur. Örneğin belirli bir konu alanına ilişkin yaşantı ve çıktılar içerisinde farklı konu alanlarına ilişkin yaşantı ve çıktılar yer aldığı görülmektedir. Programlar arası yerleştirilen bu tür yaşantı ve çıktılar belirli bir öğrenme alanı için temel olduğu fakat diğer alan içinde de yer alması gerektiği durumlarda kullanıldığı; çerçevenin karmaşık bir hal almaması amacıyla bu tür programlar arası yer alan yaşantı ve çıktılar minimum düzeyde tutulduğu ifade edilmiştir (Education Scotland, 2019a).

c. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri

Genel eğitim kapsamında yer alan beş düzeyde bütün program alanları için beklenen ulusal standartları açıkça ortaya koymak amacıyla performans göstergeleri (benchmarks) geliştirilmiştir. Okuryazarlık, İngilizce, aritmetik ve matematik ve diğer tüm program alanlarında gelişim çizgisi açık bir biçimde ortaya konulmuştur. Amaç, öğrencilerin düzeyler boyunca ilerlerken bilmeleri ve yapabilmeleri gerekenleri açıklığa kavuşturmak ve öğretmenlerin ve diğer uygulayıcıların mesleki kararları arasında tutarlılık sağlamaktır. Ölçütlerin kısa, öz, erişilebilir olması ve her program düzeyi için beklenen standartları açık biçimde ortaya koyabilmek açısından uygun detayı içermesine özen gösterilmiştir. Tüm okullar okuryazarlık ve aritmetik



için program düzeyinde ulaşılan başarıyı rapor etmek zorundadır. Bu veri ulusal düzeyde toplanıp rapor hazırlanması sürecinde kullanılmaktadır. Diğer yandan ulusal düzeyde hazırlanacak rapor için okulların diğer program alanlarındaki gelişim-başarı düzenini rapor etmesi beklenmemektedir (Education Scotland, 2017; Scottish Government, 2011).

4. İsveç

İsveç'te zorunlu eğitim dört basamaktan oluşmaktadır: okul öncesi sınıfı (försköleklass), 1-3 yıl (lägstadiet), 4-6 yıl (mellanstadiet) ve 7-9 yıl (högstadiet). 6-13 yaş arası çocuklar için okul saatlerinin öncesi ve sonrasında, okul öncesi ve zorunlu eğitimi tamamlayan okul dışı bakım hizmetleri de bulunmaktadır (Sweden, 2019). 2018 yılında revize edilen eğitim programı, zorunlu eğitim, okul öncesi sınıfı ve okul dışı bakım hizmetlerini kapsamaktadır. Programda, temel olarak, okulun değer ve görevleri, eğitimin genel amaçları ve ilkeleri ve konu alanlarına ilişkin ders programları yer almaktadır (Skolverket, 2018).

a. Yeterliliklerin kapsamı

Okulun temel değer ve görevleri, tüm öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini ve yaşam boyu öğrenme arzusunu teşvik etmektir. Zorunlu eğitim kapsamında uygulanan programın temel değerleri arasında insan yaşamının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve doğruluk, tüm insanların eşit değeri, kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik ve insanlar arasındaki dayanışma okulun temsil etmesi ve vermesi gereken değerlerdir. Ayrıca anlayış ve şefkat önemli bir değer olarak görülmüştür. Okul, diğer insanları anlamayı ve empati kabiliyeti geliştirmeyi teşvik etmelidir. Yabancı düşmanlığı ve hoşgörüsüzlük bilgi, açık tartışma ve aktif tedbirlerle karşı karşıya kalmalıdır. Kişinin kendi kültürel kökenlerinin farkında olması ve aynı zamanda başkalarının değerlerini ve koşullarını anlama ve empati kurma yeteneği geliştirilmesi önemli görülmüştür. Okulun görevi ise bireylerin bilgi ve değerleri edinme ve geliştirmesi için onları güdüleyerek öğrenmeyi sağlamaktır. Ev ile işbirliği sağlayarak, öğrencilerin aktif yaratıcı yetenekli ve sorumluluk sahibi bireyler ve vatandaşlar olarak gelişimlerini desteklemelidir. Ayrıca eğitim ve öğretim kültürel mirasın-değerlerin geleneklerin dilin ve bilginin bir nesilden diğerine aktarımını da sağlamakla görevlidir. Okul temel değerleri aktarmak ve yerleştirmek ve öğrencilerin toplumda yaşamaya ve çalışmaya hazır olmalarını sağlamak için öğrenmelerini teşvik etmelidir. Toplumdaki herkesin ihtiyaç duyduğu ortak referans çerçevesini oluşturan kalıcı bilgileri aktarmalıdır. Öğrencilerin yoğun bilgi akışı, dijitalleşme ve değişimin hızı karşısında yaşam sürdürebilmesi açısından çalışma becerisi ve yeni bilgiyi edinme ve kullanma yöntemlerini kazanmaları önemli görülmüştür (Skolverket, 2018).

Zorunlu eğitim kapsamında uygulanan programda hayat boyu öğrenme kapsamında kazandırılacak yeterlilikler için yeterlilik, tutum ve bakış açısı



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

(competence, attitude, perspective) kavramları kullanılmıştır. Bunlar dijital yeterlilik, girişimciliği geliştirecek tutumlar, tarihi bakış açısı, çevresel bakış açısı, uluslararası bakış açısı, etik bakış açısıdır. Bu yeterlilik, tutum ve bakış açılarına ilişkin kısa açıklamalara yer verilmiştir (Skolverket, 2018).

b. Yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri

Konu alanları için hazırlanmış ders programları genel olarak hedefler, içerik ve bilgi gereksinimleri (knowledge requirements) olmak üzere üç temel başlıktan oluşmaktadır. Hedefler, ders sonunda ulaşılması beklenen öğrenme çıktılarını ortaya koymaktadır. İçerik kısmı ise basamaklara (1-3; 4-6; 7-9) göre detaylandırılmış bir konu listesi biçimindedir. Öğretim sürecinin planlanması amaç ve içeriğe dayalı olarak öğretmenlere bırakılmıştır (Skolverket, 2018).

c. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri

Bilgi gereksinimleri farklı basamaklar için kazanılmış olması gereken bilgileri farklı not düzeylerini de (A, B, C, D ve E) temel alarak ortaya koymaktadır ve farklı düzeyler temelinde olmak üzere notlar temelinde açıklanmıştır. Bilgi gereksinimleri, hedefler ve temel konulara dayalı olarak geliştirilmiştir. Bilgi gereksinimlerinin öğretim sürecinin hedefleri haline getirilmemesi, öğretimin amaç ve içerik temelinde planlanması öngörülmüştür (Skolverket, 2018).

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç'te zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak analizi yapılmıştır.

1. Yeterliliklerin kapsamı

Çalışma kapsamında yer alan dört ülkenin zorunlu eğitim sistemlerinde yer alan programlar incelendiğinde, programlarda "anahtar yeterlilik" ifadesinin doğrudan kullanılmadığı; ayrıca yeterlilik ifadesi yerine de beceri, kapasite, yetenek, tutum ve bakış açısı gibi farklı terimler kullanıldığı görülmektedir. Bu çeşitlilik anahtar yeterlilikleri temel alan çalışmalarda sıklıkla vurgulanan konulardan biridir (EU, 2012; Eurydice, 2002). Halasz ve Michel (2011)'e göre, yeterlilik, yetenek, beceri, kapasite, eğilim gibi terimler bazı durumlarda aynı anlamda bazı durumlarda ise farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Çoğu ülkede beceri ve yeterlilik arasında ayırım yapmak güçtür ve hatta Avrupa'da bile resmi terminolojide anlam karmaşası bulunmaktadır. Bu açıdan, yeterliliklerin programdaki yerine göre bir analiz yapılması daha belirleyici olabilir. Çeşitli AB üyesi ülkelerin program ve uygulamalarının analizini kapsayan Eurydice raporunda, ülkelerin yeterlilikleri programlarına ne amaçla ve nasıl yerleştirdiğini temel alan bir sınıflama yapılmıştır. Buna göre, (1) bilgi, beceri, yetenek veya yeterliliklerin kazandırılmasını hedefleyen, bunların geliştirilmelerini dolaylı olarak hedeflemesine rağmen açıkça yeterlilikleri referans göstermeyen ülkeler (2) eğitim sürecinde kazandığı bilgi ve beceriyi gerçek yaşamda



uygulayabilmeye ilişkin yeterliliklerin geliştirilmesini hedef alan ülkeler (3) toplumda etkili biçimde yer alabilmek için gerekli anahtar yeterliliklerin geliştirilmesini hedef alan ülkeler olmak üzere üç farklı grup altında toplanmıştır. Bu sınıflamaya dayalı olarak, çalışma kapsamında yer alan Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç zorunlu eğitim sistemlerinde benimsenen yeterliliklerin, bilgi, beceri ya da tutumlar açısından farklılıklar gösterse de oluşturulma amaçları açısından ortak özellikte olduğu, günlük yaşama uyarlanan bilgi, beceri ve tutumlarla sınırlı olmadığı, topluma katılım ile ilişkilendirilmesi yönüyle hayat boyu öğrenme için gerekli yeterliliklerin geliştirilmesini hedeflediği söylenebilir.

Her bir programda yer alan yeterlilikler, Avrupa Birliği anahtar yeterlilikler çerçevesine dayalı olarak incelendiğinde, bazı yeterliliklerin birbirine uyduğu ya da kapsamının oldukça yakın olduğu; bazılarının ise kısmen yer aldığı veya hiç yer almadığı görülmüştür. Çerçevdeki yeterlilikler ile birebir örtüşen veya kapsamı oldukça yakın olan yeterlilikler tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Anahtar yeterliliklerin kapsamı

| Anahtar yeterlilikler | Kuzey İrlanda | Estonya | İskoçya | İsveç |
|--|---------------|---------|---------|-------|
| Ana dilde iletişim | + | + | | |
| Yabancı dilde iletişim | | + | | |
| Matematik, fen ve teknolojiye temel yeterlilik | + | + | + | |
| Dijital yeterlilik | + | + | | + |
| Öğrenmeyi öğrenme | | + | | |
| Sosyal ve beşeri yeterlilikler | | + | | |
| İnisiyatif alma ve girişimcilik | | + | + | + |
| Kültürel bilinç ve ifade | | + | | |

Tablo 6 incelendiğinde, anahtar yeterlilikler çerçevesine en fazla uyum sağlayan eğitim programının Estonya'da uygulandığı söylenebilir. Estonya programlarında genel yeterlilikler adı altında yer alan sekiz yeterliliğin (kültürel ve değer yeterliliği, sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, öz-yönetim yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, iletişim yeterliliği, matematik, doğa bilimleri ve teknoloji yeterliliği, girişimcilik yeterliliği, dijital yeterlilik), programlar arası konular ile de desteklendiği görülmektedir. Diğer yandan, Kuzey İrlanda programlarında iletişim, matematik, bilgi ve iletişim teknolojileri programlar arası beceriler olarak ele alınmıştır. Düşünme



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

becerileri ve kişisel yetenekler (düşünme, problem çözme ve karar verme, öz yönetim, başkalarıyla çalışma, bilgi yönetimi ve yaratıcılık) adı altında yer alan beceri ve yeteneklerin dolaylı olarak öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunların dışında kalan yeterlilik alanları ise, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve beşeri yeterlilikler ve kültürel bilinç ve ifadedir. Bu yeterliliklerin programın üç temel hedefi altında yer alan unsurlar olarak ele alındığı görülmüştür. İnisiyatif alma ve girişimcilik, ekonomi ve çevreye katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi hedefi olarak yer almaktadır. Sosyal ve beşeri yeterlilikler ile kültürel bilinç ve ifade yeterlilikleri de topluma katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi hedefi ile yakın unsurlar içermektedir. Benzer bir durum, İskoçya'da uygulanan programda da görülmektedir. Öğrenme, hayat ve iş becerileri kapsamında aritmetik ile girişimcilik ve istihdam edilebilirlik becerilerinin açık biçimde yer almaktadır. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği de kişisel öğrenme planlamasına eşdeğer görülebilir. Ancak kültürel bilinç ve ifade, sosyal ve beşeri yeterlilikler ve dijital yeterlilikleri, öğrenme, hayat ve iş becerileri altında değil; programın dört temel hedefi olarak görülen dört yeterlilik alanı altında yer almaktadır. Bu yeterliliklerin kapsadığı nitelik ve beceriler incelendiğinde, dijital yeterliliklerin başarılı öğrenenlere ilişkin bir beceri olarak yer aldığı söylenebilir. Sosyal ve beşeri yeterlilikler sorumlu vatandaşlar ve topluma etkili katkı sağlayan bireylerin özellik ve becerileri ile oldukça yakın kapsamlıdır. Kültürel bilinç ve ifade yeterliliklerinin ise doğrudan yer almadığı söylenebilir. Diğer yandan, İsveç'te uygulanan eğitim programı kapsamında ise anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik fen ve teknolojiye temel yeterlilik, öğrenmeyi öğrenmenin yeterlilikleri kapsamında olmadığı görülmüştür. Sosyal ve beşeri yeterlilikler ile kültürel bilinç ve ifadenin programda dolaylı biçimde ifade edildiği, tarihi, çevresel ve uluslararası bakış açısı olarak ele alındığı söylenebilir.

Gordon vd. (2009), matematik, yabancı dil gibi anahtar yeterlilikleri konu alanları ile ilişkili olan yeterlilikler (cross-curricular competences), öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik gibi yeterlilikleri konu alanlarından bağımsız olan yeterlilikler ('pure' transversal competences) olarak sınıflamıştır. Kuzey İrlanda ve İskoçya'da uygulanan eğitim programlarında da benzer bir şekilde konu alanlarına daha yakın olan yeterliliklerin ayrı biçimde ele alındığı görülmektedir. Kuzey İrlanda'da programlar arası beceriler adı altında iletişim, matematik ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin; İskoçya'da ise tüm derslerde kazandırılması gereken beceriler olarak okuryazarlık, aritmetik ve sağlık ve refahın geliştirilmesi hedeflenmiştir. Problem çözme, öz yönetim, girişimcilik ve istihdam edilebilirlik ayrı bir grup olarak ele alınmıştır. Estonya ve İsveç'te uygulanan eğitim programları kapsamında bu tür bir ayırım yapılmadığı söylenebilir.

2. Yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri

Alanyazında anahtar yeterliliklerin eğitim programları ile bütünleştirilmesinin üç temel yolu üzerinde durulmuştur (EC, 2012). Buna göre, yeterliliklerin (1) programlar arası statüde olması, (2) programdaki



mevcut konu alanı/alanları ile bütünleştirilmesi (3) ayrı bir konu alanı olarak yer alması mümkündür. Diğer bir ifadeyle, ilk olarak programlar arası yeterliliklere ilişkin öğrenme hedefleri ya da çıktıları, programlar arası hedefler, temalar ya da yeterlilikler olarak adlandırılarak konudan bağımsız biçimde yer alabilmektedir. İkinci alternatif olarak, herhangi bir konu alanı içine örneğin vatandaşlık yeterliliklerinin sosyal bilgiler dersinin bir parçası olarak ele alınması; ya da bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerinin teknoloji konu alanı içerisinde kazandırılması mümkündür. Son olarak yeterliliklerin ayrı birer konu alanı olarak ele alınması söz konusudur. Bu sınıflama göz önünde bulundurularak, çalışma kapsamında incelenen dört ülkenin de temel olarak yeterlilikleri programlar arası statüde ele aldığını söylemek mümkündür. Dört programda da yeterlilikler konu alanlarından bağımsız olarak programın genel çerçevesinde ele alınmış ve tüm derslerde kazandırılması öngörülmüştür.

Araştırma kapsamında yer alan ülkelerin programlarında anahtar yeterliliklere nasıl yer verildiğini ortaya koymak amacıyla, programlarda yeterliliklere ilişkin öğrenme çıktılarının olup olmadığı ve yeterliliklerin düzeylere dayalı olarak nasıl ele alındığı incelenmiştir. Buna göre yapılan karşılaştırma tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Anahtar yeterliliklerin öğretim sürecindeki yeri

| Ülkeler | Yeterlilikler | Öğrenme çıktıları | Düzeleştirilme durumu |
|---------------|---|-------------------|-----------------------|
| Kuzey İrlanda | Programlar arası beceriler | + | + |
| | Düşünme becerileri ve kişisel yetenekler | + | + |
| Estonya | Genel yeterlilikler ve programlar arası konular | - | - |
| İskoçya | Okuryazarlık, aritmetik ve sağlık ve refah | + | + |
| | Öğrenme, hayat ve iş becerileri | - | - |
| İsveç | Yeterlilik, tutum ve bakış açıları | - | - |

Tablo 7’ye göre, programda yer alan bütün konu alanlarında kazandırılmak üzere belirlenen yeterliliklerin öğretim sürecine yansımaları kolaylaştırmak amacıyla Kuzey İrlanda ve İskoçya programlarında yeterliliklere ilişkin öğrenme çıktılarının hazırlandığı görülmektedir. Kuzey İrlanda eğitim programlarında yer alan programlar arası beceriler, düşünme becerileri ve kişisel yetenekler düzeylere göre belirlenmiş öğrenme çıktıları biçiminde sunulmuştur. Programlar arası beceriler için daha detaylı biçimde düzeleştirme yapılması dikkat çekse de genel olarak düzeylere göre geliştirilen öğrenme çıktıları, öğretim sürecinin planlanması açısından oldukça önemlidir; öğretmenlerin hangi sınıfta hangi beceriyi ne ölçüde kazandırması gerektiği konusunda detaylı bilgi sağlayabilir. Benzer bir



uygulama, İskoçya eğitim programlarında da mevcuttur. Okuryazarlık, aritmetik ve sağlık ve refah için yaşantı ve çıktılar hazırlanmıştır. Bu yaşantı ve çıktıların düzeylendirilmiş olması uygulayıcılar açısından detaylı ve yönlendirici bir kılavuz olarak görülebilir. Diğer yandan programda öğrenme, hayat ve iş becerileri adı altında yer alan düşünme becerileri ve girişimcilik gibi beceriler için öğretim sürecinde kullanılacak bir materyale rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra tablo 5'te de görülebileceği gibi İskoçya programında yer alan yeterliliklerden çok azı beceri çerçevesi içinde somut biçimde yer almaktadır. Kalan çoğu anahtar yeterlilik alanı programın temelini oluşturan dört temel hedefin altında yer almaktadır. Bu hedeflerin programda yer alan konu alanları ile nasıl bütünleştirileceği açık biçimde görülememektedir. Bu konu programın eleştiri alan taraflarından biridir. Priestley ve Humes (2010), dört yeterliliğin bir dizi genel ilke ile sınırlı olduğu ve ekonomik başarıya ulaşma konusunda eğitimin rolünü ortaya koyan bir bakış açısını ortaya koymakla birlikte yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Programda bu dört yeterliliğin ayrıntısına inmeye yönelik yeterli çalışma olmaması eleştirilmiştir. Bu açıdan İskoçya'nın eğitim programında çoğu anahtar yeterliliğin bu dört yeterlilik altında ele alınmasının, yeterliliklerin öğretim sürecine yansımaları zorlaştıracağı söylenebilir.

Estonya'da kademelere göre yeterlilikler öğrenme çıktıları olarak hazırlanırken; genel yeterlilikler ve programlar arası konular açıklamalar ile sınırlı kalmıştır. Ders programları incelendiğinde de genel yeterliliklerin ve programlar arası konuların o konu alanı ile ilişkisi ve önemini ortaya koyan açıklamalar dışında, düzeylere göre öğrenme çıktıları ya da hedefleri bulunmamaktadır. İsveç için de benzer bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Programda somut olarak altı çizilen yeterlilik, tutum ve bakış açıları için yapılan açıklamalar dışında programda yönlendirici bir unsur olmadığı görülmektedir. Buna göre, anahtar yeterliliklerin öğretim sürecindeki ağırlığı, düzeylere göre kapsamı, uygulama örnekleri gibi yönlendirici unsurlar açısından bu programların yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğrenme sürecinde bu becerilerin gelişiminin kapsam olarak nasıl olacağı, örneğin belirli bir aşamada öğrencinin kazanması gereken herhangi bir becerinin ne düzeyde olacağı; bunların konu alanları ile nasıl bütünleştirileceği açık değildir. Kısaca programdaki disiplinler arası unsurların uygulamaya yansımaları açısından gerekli yönlendirme olmadığı söylenebilir. Avrupa Birliği raporuna göre, okullar ve öğretmenler, anahtar yeterlilikleri sistematik olarak öğrenme ve öğretme sürecine entegre etme konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadır. Özellikle öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve beşeri yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel bilincin kazandırılması sorunu bilgi boyutunun ötesinde görülmektedir (EU, 2010). Bu açıdan özellikle diğer yeterliliklere kıyasla, daha çok konuya dayalı olan matematik, iletişim ve bilgi iletişim teknolojileri gibi alanlarda düzeylere göre oluşturulan somut öğrenme çıktılarının, öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik gibi alanlarda da geliştirilmesi katkı sağlayıcı olabilir.

3. Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri



Yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri, programlarda yeterliliklerin kazandırılması açısından destek sağlayabilecek yardımcı uygulamalar ve yeterliliklerin değerlendirilmesini zorunlu hale getiren resmi düzenlemeler biçiminde iki temel yönden incelenmiştir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilecek uygulamalar tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Anahtar yeterliliklerin değerlendirme sürecindeki yeri

| Ülkeler | Yeterlilikler | Değerlendirme uygulamaları |
|---------------|---|----------------------------|
| Kuzey İrlanda | Programlar arası beceriler | Gelişim düzeyleri |
| | Düşünme becerileri ve kişisel yetenekler | Gelişim haritaları |
| Estonya | Genel yeterlilikler ve programlar arası konular | - |
| İskoçya | Okuryazarlık, aritmetik ve sağlık ve refah | Performans göstergeleri |
| | Öğrenme, hayat ve iş becerileri | - |
| İsveç | Yeterlilik, tutum ve bakış açıları | - |

Tablo 8’de sunulan değerlendirme uygulamalarına göre, Kuzey İrlanda programlarının değerlendirme sürecinde yeterliliklerin somut bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğretimin planlanması açısından da önemli olan gelişim düzeyleri programlar arası becerilerin; gelişim haritaları ise düşünme becerileri ve kişisel yetenekler açısından öğrencilerin gelişimini izleme ve raporlama sürecinde öğretmenlere rehber niteliğindedir. Benzer biçimde, İskoçya programlarında tüm düzeyler ve konu alanları için ulusal standartları açıkça ortaya koymak amacıyla geliştirilen performans göstergeleri okuryazarlık, İngilizce, aritmetik ve matematik ve diğer tüm program alanlarında öğrencilerin düzeyler boyunca ilerlerken bilmeleri ve yapabilmeleri gerekenleri ortaya koymaktadır. Bu noktada düşünme becerileri, girişimcilik ve istihdam edilebilirlik gibi konu alanından bağımsız beceriler için performans göstergeleri olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, İsveç programlarında da farklı basamaklar için kazanılmış olması gereken bilgi gereksinimleri yalnızca konu alanları ile sınırlıdır. Yeterlilik, tutum ve bakış açılarının değerlendirilmesine ilişkin rehberlik edilmemiştir. Estonya’da da yeterliliklere özel olarak değerlendirme sürecinde kullanılacak, düzeylere göre gelişim sürecini ya da kapsamını ortaya koyan bir çerçeveye rastlanmamıştır.

Genel bir değerlendirme ile İskoçya’da konu alanlarına daha yakın olarak görülen yeterlilikler açısından öğrencilerin gelişimini ölçme ve değerlendirme için daha fazla yapılandırılmış unsur olduğu söylenebilir. Konu alanlarından bağımsız yeterlilikler olarak da adlandırılan girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel bilinç ve ifade gibi yeterliliklerin değerlendirilmesi sürecinin daha belirsiz olduğu dikkat çekmektedir. İskoçya programında öğrenme, hayat ve iş becerileri altında yer alan



düşünme becerileri ya da girişimcilik; İsveç programlarında yer alan uluslararası bakış açısı ya da etik bakış; Estonya programlarında yer alan öz-yönetim yeterliliği için değerlendirme sürecinde kullanılabilir bir yardımcı materyal olmadığı görülmüştür. Bu durum uygulayıcılar açısından belirsiz bir değerlendirme süreci anlamına gelmektedir. Hangi becerinin ne ölçüde kazandırılması ve değerlendirilmesi gerektiği konusunun belirlenmesi öğretmenler açısından güçtür. Gordon vd. (2009), bu durumun, “iyinin ne kadar iyi olduğu” sorusunu yanıtlamak kadar zor olduğunu ifade ederek, öğrenmeyi öğrenme gibi salt çapraz yeterliliklere ilişkin öğretmenlerin sahip olduğu tereddüt ve isteksizliğin sebebinin bu belirsizlik ve güçlük olduğunu ifade etmiştir.

Programda değerlendirme sürecine rehberlik edecek uygulamalara ek olarak yasal düzenlemelerin yeterliliklerin değerlendirilmesini zorunlu kılması da önemlidir. Kuzey İrlanda da her yılın sonunda öğretmenler öğrencilerin öğrenme alanındaki becerilerini, programlar arası becerilerini, düşünme becerilerini ve kişisel yeteneklerini değerlendirmek ve rapor etmek zorunluluğu hem düzey belirleyici hem de biçimlendirici değerlendirmenin kullanımını kolaylaştırmaktadır. Estonya’da da benzer şekilde ders süresince öğrencinin, konu alanları ile ilgili bilgi ve becerilere ek olarak genel yeterlilikler, öğrenim görülen kademeye ilişkin yeterlilikler ve programlar arası konular hakkında sözlü veya yazılı geri bildirim alması gerekli görülmüştür. Buna karşın, İskoçya’da okulların okuryazarlık ve aritmetik dışında diğer program alanlarındaki gelişim ve başarı düzenini rapor etmesi beklenmemektedir. Benzer şekilde, İsveç programında da yeterliliklerin raporlanması konusunda bir uygulamaya yer verilmediği görülmüştür.

Öneriler

Kuzey İrlanda, Estonya, İskoçya ve İsveç zorunlu eğitim kapsamında uygulanan eğitim programlarında anahtar yeterliliklerin yerini inceleyen bu çalışma sonucunda gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde yapılabilecek araştırmalar adına şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Programların öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme sürecine yansımalarını daha detaylı biçimde incelemek için gözlem ve görüşmelerin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır.
2. Özellikle konu alanlarından bağımsız olan öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik gibi yeterliliklerin geliştirilmesi açısından düzeylere göre öğrenme çıktıları üzerinde daha fazla çalışma yapılmalıdır.
3. Yeterliliklerin kazandırılması sürecinde kullanılabilir uygulamaların sayısı ve çeşitliliği artırılmalıdır.
4. Değerlendirme sürecinde uygulayıcıları yönlendirici etkinliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.



Kaynakça / Reference

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- CCEA. (2007a). *The Northern Ireland Curriculum Primary*. Belfast: CCEA.
- CCEA. (2007b). *The Statutory Curriculum for at Key Stage 3 Rationale and Detail*. Belfast: CCEA.
- CCEA. (2009). *Introduction to The Thematic Units Years 3 & 4*. Belfast: CCEA.
Erişim adresi: http://legacy.ccea.org.uk/curriculum/key_stage_1_2/connected_learning/thematic_units
- CCEA. (2011). *Assessing the Cross-Curricular Skills: Guide to Assessment Supporting Schools in Meeting Statutory Requirements for Assessment and Reporting Foundation Stage to Key Stage 3*. Belfast: CCEA.
- CCEA. (2013). *Guidance on Assessment in The Primary School*. Belfast: CCEA
- CCEA. (2017). *Assessing the Cross-Curricular Skills. From 2017/18 Assessment Arrangements*. Belfast: CCEA
- CCEA. (2019a). *An Introduction to the 'Ideas For Connecting Learning' (ICLs)*. Belfast: CCEA. Erişim adresi: http://legacy.ccea.org.uk/curriculum/key_stage_1_2/connected_learning/ideas_connected_learning
- CCEA. (2019b). Curriculum. Erişim adresi: <https://ccea.org.uk/about/what-we-do/curriculum>
- CCEA. (2019c). Statutory assessment at a glance. Erişim adresi: <https://ccea.org.uk/key-stages-1-2/assessment-and-reporting/statutory-assessment-glance>
- CCEA. (2019d). Task & exemplification library. Erişim adresi: https://www.rewardinglearning.org.uk/Task_Exemplification_Library
- Commission of the European Communities. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning A Reality*. Brussels: COM 678.
- Dabrowski, M. ve Wisniewski, J. (2011). Translating key competences into the school curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education*, 46(3), 323-334.



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Education Scotland. (2017). Benchmarks, numeracy and mathematics. Erişim adresi: <https://education.gov.scot/nih/Documents/NumeracyandMathematicsBenchmarks.pdf>

Education Scotland. (2019a). Curriculum For Excellence: Experiences and outcomes. Erişim adresi: <https://education.gov.scot/Documents/All-experiencesoutcomes18.pdf>

Education Scotland. (2019b). What is curriculum for excellence? Erişim adresi: <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>

European Commission. (2012). Assessment of key competences in initial education and training: Policy guidance. Erişim adresi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0371:FIN:EN:PDF>

European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Erişim adresi: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF

European Union. (2006). *Key Competences For Lifelong Learning*. European communities. Belgium.

Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Erişim adresi: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503

Eurydice. (2019). United Kingdom - Northern Ireland overview. Erişim adresi: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-northern-ireland_en

Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. ve Wisniewski, W. (2009). *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research (CASE).

Government of the Republic of Estonia. (2014). *National Curriculum For Basic Schools*. Tallinn, Toompea.

Halász, G. ve Michel, A. (2011). Key competences in europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.



- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koç, E. S. ve Erdem, A. (2016). A comparative analysis of handling level of lifelong learning competences in social education curricula, Turkey and Ireland sample. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1293-1303.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı, 2014-2018. Erişim adresi: <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>
- OECD. (2001). *Lifelong learning for all: policy directions, education policy analysis*. OECD: Paris.
- Partnership Management Board. (2007a). *The thinking skills and personal capabilities for key stages 1&2*. Belfast: PMB Publication.
- Partnership Management Board. (2007b). *Thinking skills and personal capabilities for key stage 3*. Belfast: PMB Publication.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum-and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Priestley, M. ve Humes, W. (2010). The development of Scotland's curriculum for excellence: amnesia and déjà vu. *Oxford Review of Education*, 36(3), 345-361.
- Republic of Estonia Ministry of Education and Research. (2019a). Basic education. Erişim adresi: <https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/basic-education>
- Republic of Estonia Ministry of Education and Research (2019b). National curricula. Erişim adresi: <https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>
- Santiago, P., Levitas, A., Rado, P. ve C. Shewbridge, C. (2016). *School education in Estonia, in OECD reviews of school resources: Estonia 2016*. OECD Publishing, Paris.
- Scottish Executive. (2006). A curriculum for excellence effective contributors responsible citizens successful learners confident individuals, building the curriculum 1, the contribution of curriculum areas. Erişim adresi: <https://www.education.gov.scot/Documents/btc1.pdf>
- Scottish Government. (2009). Curriculum for excellence, building the curriculum 4, skills for learning, skills for life and skills for work, the Scottish Government Edinburgh. Erişim adresi: <https://www.education.gov.scot/Documents/btc4.pdf>



Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Eğitim Programlarında Anahtar Yeterlilikler

- Scottish Government. (2011). Curriculum for excellence building the curriculum 5, a framework for assessment The Scottish Government Edinburgh. Erişim adresi: <https://www.education.gov.scot/Documents/btc5-framework.pdf>
- Skolverket. (2018). *Curriculum For the compulsory school, preschool class and school-age educare*. AB Typoform, Stockholm.
- Skolverket. (2019). This is the Swedish National Agency for Education. Erişim adresi: <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska#h-Developmentandinservicetraining>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sweden. (2019). Education in Sweden. Erişim adresi: <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>
- The Education Curriculum Minimum Content Order. (2007). Statutory rules of Northern Ireland, No:46, Education 26th January 2007. Erişim adresi: <http://www.legislation.gov.uk/nisr/2007/46/article/1/made>
- Tiana, A., Moya, J. ve Luengo, F. (2011). *Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain*. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.

