

## A Comparative Analysis of the Measurement and Evaluation Component of the Curricula for Life Sciences and Social Studies Courses: Samples from Singapore, Hong Kong, Canada and Turkey

Bilge Gök<sup>1</sup>

### To cite this article:

Gök, B. (2022). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinin karşılaştırmalı olarak analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye Örneği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 148- 170. doi:10.30900/kafkasegt.975451

Research article


Received: 28.07.2021.

Accepted:18.03.2022

### Abstract

This paper aims to compare the curricula for Life Sciences and Social Studies courses used in Turkey, Singapore, Hong Kong and Canada and to reveal the similarities as well as differences between the curricula of those countries. The study uses holistic multiple case study design- a method of qualitative research. The sources of data in this paper are the curricula for Life Sciences and Social Studies courses- which is the continuation of the modifications made in 2005 and which has been used in Turkey since 2018 – (1-4.grades) and the curricula for the two courses used in Singapore, Hong Kong and Canada (Ontario). Criterion sampling method- one of the methods of purposeful sampling- was used in choosing the sources of data. The criterion in this context was the inclusion of the countries, which ranked at the top in achievement in international examinations (PISA, TIMSS) in the sample. The research data were collected through document analysis. The data collected were then put to content analysis. The results indicated that the curricula for Life Sciences and Social studies courses in Turkey, Singapore, Hong Kong and Canada had similarities in that their approach of measurement and evaluation was student oriented. However, the ways approaches were considered and the knowledge about how to make assessment were found to be different in the four curricula. An examination of the differences showed that limited descriptions and samples for activities were available in the curricula for Life Sciences and Social Studies in Singapore and in Turkey but that detailed descriptions were available in the curricula in Hong Kong and in Canada. This study considers the similarities and differences between the curriculum used in Turkey and the curricula used in the other three countries, and recommendations are made in relation to the curricula and for the educational system.

**Keywords:** Primary Education, measurement and assessment, life sciences and studies course, curriculum, comparative education.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Associate Professor, , bilgeb@hacettepe.edu.tr, Hacettepe University, Faculty of Education, Turkey.

## Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Ögesinin Karşılaştırmalı Olarak Analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye Örneği

Bilge Gök<sup>1</sup>

### Atıf:

Gök, B. (2022). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinin karşılaştırmalı olarak analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye Örneği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 148- 170. doi:10.30900/kafkasegt.975451

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 28.07.2021

**Kabul Tarihi:** 18.03.2022

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmak ve bu ülkelerin programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada verilerin kaynağını Türkiye’de 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ile bu dersler kapsamında Singapur, Hong-Kong ve Kanada’da uygulanmakta olan programlar oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çerçevede ölçüt olarak uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS) üst sıralarda yer alan ülkelerin örnekleme dahil edilmesi esas alınmıştır. Bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci odaklı olması, değerlendirmenin çeşitliliğine ve çoklu değerlendirmeye vurgu yapması bakımından benzerlik gösterdiği görülmekle birlikte, yaklaşımların ele alınış biçimlerinin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerin programlarda farklı biçimlerde ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda ülkeler arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Singapur ve Türkiye öğretim programlarında sınırlı açıklamalara ve etkinlik örneklerine yer verilirken, Hong-Kong ve Kanada programlarında ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Çalışmanın sonucunda incelenen programların Türkiye ile benzer ve farklı yönleri ele alınarak öğretim programlarına ve eğitim sistemine yönelik öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Eğitimi, ölçme ve değerlendirme, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim.

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Doç. Dr, bilgeb@hacettepe.edu.tr, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

## Giriş

Eğitimin en önemli amaçları bireyin kendini tanıması, sorumluluk duygusunu geliştirmesi, sosyalleşmesi ve topluma uyumlu bir vatandaş olarak yetiştirilmesidir (Öztürk, 2006; Binbaşıoğlu, 2003). İlköğretimde bu amaçları gerçekleştirmek için en önemli disiplinler arasında “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler” dersleri yer almaktadır (Kop ve Tuncel, 2010). Binbaşıoğlu’na (2003) göre okullarda verilen eğitimin genel amacı, bireyin çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlama sürecidir. Bu uyum sürecini sağlamaya yönelik ilk ders ise Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi ders programının birincil amacı, öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri temel yaşam becerilerini onlara kazandırmak ve kişisel niteliklerini olumlu olarak geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Şimşek, 2014). Hayat Bilgisi dersi öğrencilerin hayatlarında temel düzeyde kullanabilecekleri bilgileri içeren ve ilkokullarda okutulan zorunlu bir derstir (Acat, Anılan, Girmen ve Anagün, 2005). Bu derste öğrencilerin, problem çözme becerilerini geliştirerek günlük yaşama uyum sağlaması, yakın ve uzak çevresini tanıması, iyi bir vatandaş olması amaçlanmaktadır (Öztürk ve Kalafatçı, 2017). Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinde, öğrenciler okul kültürünü, birbirlerine karşı saygılı davranmayı, iş birliğini, birbirleriyle yardımlaşmayı, kısaca yaşadıkları çevrede yaşam kurallarını öğrenirler. Bu şekilde günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı çözüm yollarını keşfetmeyi öğrenirler (Bahçe, 2010).

Sonuç olarak Hayat Bilgisi dersi, öğrencileri hayata hazırlamayı ve hayatın kendisini konu olarak edinmektedir. Hayat Bilgisi dersinin devamı olan ve öğrencilerin kendilerini, çevrelerini tanımasına yarayan diğer bir ders de Sosyal Bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler çok farklı disiplinin bir araya gelmesiyle oluşmuş çok disiplinli bir alandır. Bundan dolayı herkes tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Doğanay, 2003; Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Sönmez’e (2005) göre Sosyal Bilgiler, günlük yaşamda kullanılacak gerçek bilgiler ile bağ kurma ve bu bilgilerin kullanılacağı dirik bir süreçtir. Sosyal Bilgiler dersi vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak amacıyla sanat, edebiyat ve sosyal bilgilerin disiplinler arası bir yaklaşımla bir araya geldiği bir çalışma alanıdır (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), 1993).

Sosyal Bilgiler farklı disiplinler arası içerikleri kullanarak vatandaşların gelecekte sosyal konularda daha iyi düşünmelerini ve daha iyi seçim yapmalarını desteklemektedir (Savage, 1996). NCSS (Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi), 1970 tarihinde yayımladığı Sosyal Bilgiler öğretim kılavuzunda dört amaç önermektedir:

1. İnsanın geçmiş, bugün ve gelecek hakkında deneyim kazandıracak bilgiler edinmesini sağlamak.
2. Bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmek.
3. Yaşanmış ya da yaşanılacak inanç ve değerlerle ilgili bilgi sahibi olmak ve bunları yorumlamak.
4. Bireylerin sosyal hayata katılımı için bilgi edinmek ve bu bilgiyi kullanmak.

Bu amaçlar hem Sosyal Bilgiler dersinin program geliştirme çalışmalarında hem de alan yazında kabul edilen ortak amaçlardır (Öztürk, 2007). Yukarıda da ifade edildiği üzere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri disiplinler arası yaklaşımı ele alan ve konuların kapsamının oldukça geniş olduğu mihver derslerdir. Geleceğin yetişkinlerinin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan bu derslerin, bilgiyi üreten ve kullanan bireylerin yetiştirmesinde de oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda günümüzde problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri ile bilgiyi üretme ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi için 2005 yılında öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmıştır. 2005 ve 2009’da yapılan değişikliklerle içerikte öğrenme alanları oluşturulmuş ve tematik yaklaşım benimsenmiş ve içerik oluşturmada sarmal yaklaşım kullanılmıştır. Ayrıca konuların seçiminde ulusallıktan ziyade daha çok evrensel bir boyutta olmasına özen gösterilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

2005 yılında Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yapılan en büyük değişikliklerden birisi de öğrenme ve öğretme sürecinde olmuştur. Program öğretmenden ziyade

öğrenciyi merkeze almış ve etkinliklerle program zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen rehber konumundadır ve öğrenme sürecinde öğrencinin bireysel farklılıkları önemsenmiştir. Öğrenme sorumluluğu öğrenciye verilerek, öğrencinin bilgiyi yapılandırması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenme süreçleri öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Yöntem ve tekniklerin kullanılmasında daha çok aktif öğrenme yaklaşımının kullanılması önerilmiştir (MEB, 2005). Sonuç olarak, eğitim-öğretim hedeflerini kazandırmada çağın gerektirdiği şekilde bir anlayış oluşturmaya ve geleneksel öğretim metotlarından ziyade çağdaş eğitim metotları kullanılmaya çalışılmıştır (Güven, 2010). 2005 yılında programlarda yaklaşım açısından gerçekleşen köklü değişiklikten sonra, bu yaklaşım çerçevesinde 4+4+4 sistemine geçilmesiyle birlikte 2009, 2013 ve 2018 yıllarında ise programlarda bazı değişikliklere gidilmiştir. Örneğin; 2013 programından önce Hayat bilgisi dersi kapsamında fen konularına yer verilirken; 2013 yılında bu konular dersin kapsamından çıkarılmış ve 4. sınıftan itibaren verilen fen dersleri 3. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde yapılan değişikliklerde ise küreselleşme ile bilim ve teknolojiye meydana gelen değişiklikler programın oluşmasında etkili olmuştur (MEB, 2005). Bu alanda yapılan önemli değişiklikler, yapılandırmacı öğretim anlayışının geliştirilmesi ve NCSS tarafından belirlenen tematik yaklaşımın benimsenmesidir. Programda amaç bireyin gerekli kavram, beceri ve değerler yeterliği bulunan, bilgiyi üretecek ve kullanacak kapasitede bireyler yetiştirmektir (Ata, 2006). 2005'te yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, daha önceki öğretim programlarından pek çok açıdan önemli farklılıklar arz etmektedir. Bu farklılıklar, konuların disiplinler arası bir anlayışla belirlenmesi, geleneksel yaklaşımdan ziyade yapılandırmacı yaklaşım anlayışının gelişmesi, hedef davranış yerine kazanım ifadesinin kullanılması, kavram eğitimi, beceri ve değerler eğitiminin içerikte ayrı ayrı yer almasıdır (Tonga, 2017). Programda yapılan bu değişikliklerle birlikte yapılandırmacı yaklaşım beraberinde ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde de farklılaşmayı getirmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretim programında da öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve öğrenciyi merkeze alan öğretme-öğrenme süreci benimsenmiştir. Yapılan ölçme ve değerlendirme işleminde, sadece yazılı ve sözlü sınavların öğrenci başarısını değerlendirmede yeterli olmayacağı dikkate alınarak, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değerlendirmek için çoklu değerlendirmenin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi yöntemlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları vb.) kullanılması önerilmiştir. Ayrıca programda öğrencinin sahip olduğu tüm yeteneklerin değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıyla benzer şekilde Hayat Bilgisi dersi öğretim programına göre öğretmenler öğrencilerin kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel gelişimlerini izleyerek, öğrenme eksikleri sırasında karşılaştıkları zorlukları tanımlayarak ve öğrencileri bireysel olarak geliştirmeye özendirerek değerlendirme yaparlar (MEB, 2009). Dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde, programın tüm boyutları dikkate alınarak değerlendirme yapılmaya çalışılır. Bu şekilde öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesinde yapıcı ve geliştirici bir etkiye sahip olurlar. Bu programda, öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir. Bundan dolayı değerlendirmede, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme yapılmasının gerektiği ifade edilmektedir.

Hem Hayat Bilgisi hem de Sosyal Bilgiler öğretim programları incelendiğinde, her iki programda da yukarıda ifade ettiği şekilde ünitelerin değerlendirilmesinde geleneksel yöntemlerle, tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması öngörülmüştür. Çok değişik ölçme araçlarının birlikte kullanılmasının öğrencilere öğrendiğini gösterme şansı vereceği düşünülmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğrenciler derslerde edindikleri bilgileri nasıl kullandıkları, gerçek durumlarda ve hazırlanacak olan ödevlerde bu bilgilerden nasıl yararlandıkları konusunda yeterli bilgi almamışlardır. Bununla birlikte standart ve içerik ağırlıklı testler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki beceri temelli öğrenme faaliyetlerini desteklememektedir. Bu doğrultuda standart testlerin yanında kullanılması önerilen ve Hayat Bilgisi ile Sosyal Bilgiler derslerinin temelini oluşturan becerilerin ölçülmesine oldukça

katkı sağlayan tamamlayıcı yöntemler, geleneksel değerlendirme yöntemlerine yardımcı olarak görülmektedir. Bununla birlikte tamamlayıcı yöntemler, öğrencilerin okul dışındaki hayatlarıyla da ilgili olarak belirli görevlerdeki performanslarını sergileyebilmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemlerden bazıları, öğrencilerin pek çok açıdan gelişimini yansıtmakla birlikte aynı zamanda değerlendirmelerin kâğıt kalem testleriyle olduğu kadar performans ölçme araçlarıyla olabileceğine de vurgu yapmaktadır. Sonuç olarak değerlendirme yöntemi, tek ve standart olmaktan çıkıp çoklu değerlendirmelerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi değerlendirme işlemi daha zengin kılmakla birlikte birinin eksik yönünü diğerinin telafi etmesi şansını ortaya çıkarmaktadır (Arter ve Judith, 1995). Bu açıdan bakıldığında, eğitimde sadece standart testleri kullanmak pek uygun bir anlayış değildir. Çünkü standart testler nasıl öğrettiğimizi, öğretilenlerin çocuklar üzerindeki etkisini ve öğretimi bireylere nasıl uygulayabileceğimizi yansıtmazlar (Herbert, 1992).

Yukarıda ifade edilen hususlar doğrultusunda Türkiye’de 2005 yılında öğretim programlarında gerçekleşen bu değişimin gerekçelerinden biri de, ülkemizin uluslararası sınavlardaki (TIMSS-R, PIRLS, PISA vb.) durumudur. Bu tür sınavlar eğitim sisteminin çıktıları hakkında değerlendirme yapmaya imkan tanımaktadır. OECD tarafından düzenli olarak her üç yılda bir yapılan PISA ve dört yılda bir yapılan TIMSS kapsamında elde edilen sonuçlara göre, Türkiye fen ve matematik okuryazarlığı ile okuma becerileri alanında oldukça düşük puanlarla alt sıralarda yer almaktadır.

Ülkeler eğitim-öğretimdeki aksaklık ve eksikliklerini tespit etmek ve öğrencilerin başarı durumunu görmek için sınavlar yapmaktadır. Bu şekilde istenilen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını ve öğrencilerin düşünme yeterliliklerinin ne düzeyde geliştiğini görmektedirler. Durum tespiti yapıldıktan sonra gelecekle ilgili plan ve çözüm önerileri oluştururlar. Eğitim-öğretimin durum tespitinde ölçme ve değerlendirme ögesi son derece önemlidir. Ülkeler, dünyadaki diğer ülkelerle kendi eğitim durumlarını karşılaştırmak için uluslararası sınavları göz önünde bulundurmakta (Çelebi, Güner, Taşcı Kaya ve Korumaz, 2014) ve uluslararası sınavlarla kendi başarılarını ve sınava katılan ülkeler arasındaki yerlerini görmektedirler (Feniger, Livneh ve Yogev, 2012). Başka bir deyişle PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar ülkelerin eğitim politikalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Steiner-Khamsi, 2004).

Ülkelerin uluslararası düzeydeki seviyelerini karşılaştırmalarını sağlayacak sınavlar arasında TIMSS ve PISA sınavları yer almaktadır. TIMSS ve PISA gibi uluslararası projeler, ülkeler arasında bir yarışma niteliğinde olmayıp, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirme fırsatı vermektedir. Ayrıca fen, matematik ve okuma alanlarındaki bilgi ve becerilerinin yıllara göre gelişiminin nasıl değiştiğinin incelenmesini sağlayan projelerdir. Burada ülkelerden beklenen, bu sınav sonuçlarına göre kendi eğitim sistemlerini doğru değerlendirmeleri ve ülke genelinde bu doğrultuda eğitimde reform gerçekleştirmeleridir (Anıl, 2009).

Yurtiçinde Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri öğretim programında ölçme ve değerlendirme ögesinin ölçülmesine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Öztürk ve Kalafatçı (2017), Hayat Bilgisi dersi öğretim programının temel öğeleri ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Bunun sonucunda Hayat Bilgisi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı ve programa farklı yöntem ve tekniklerin ilave edilmesinin uygun olacağını tespit etmişlerdir. Aktay ve Çetin (2019) 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programlarının yapısını ve öğelerini incelemişlerdir. Sonuç olarak her üç programda amaçların, becerilerin, değerlerin ve ölçme ve değerlendirme anlayışının ortak olduğunu ifade etmişlerdir. Can (2019), 2018 Sosyal Bilgiler dersi programı hakkında öğretmen görüşleri almış ve 2005 ve 2018 yıllarında uygulanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarını inceleyerek karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının, 2005 yılında uygulanan öğretim programına göre kazanımlarda ve içerikte önemli sadeleştirmelerin olduğu tespit edilmiştir. Baysal, Tezcan ve Araç (2018), Türkiye ve Almanya-Hamburg’da uygulanan Hayat Bilgisi derslerinin mevcut müfredatlarını karşılaştırmak ve aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada her iki

ülkedeki Hayat Bilgisi öğretim programlarının haftalık ders saati, dersin amaçları, kazandırmayı hedeflediği beceriler ve ölçme değerlendirme bazında bazı farklılıkların ve benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada'nın Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunu karşılaştırmak ve bu ülkelerin programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesini, "Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada'nın Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada, Türkiye'deki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının Singapur, Kanada ve Hong-Kong öğretim programlarıyla karşılaştırılmasının başlıca nedeni, bu ülkelerin uluslararası sınavlarda oldukça başarılı sonuçlar almasıdır. Örneğin 2018 yılında yapılan PISA sınavında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin devamı niteliğinde olan Fen Bilimleri alanında Türkiye 79 ülkeden 39. sırada, 37 OECD ülkesinden 30. sırada yer alırken, Kanada ise 79 ülkeden 8. sırada, 37 OECD ülkesi arasından 5. sırada; Singapur 2. sırada; Hong-Kong ise 9. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Hong-Kong ve Singapur OECD ülkesi arasında yer almamaktadır. Nitekim benzer durum okuma ve matematik alanlarında da geçerlidir. Bu kapsamda yapılacak çalışma ışığında, Türkiye'nin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının, uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler arasında olan ülkeler ile benzerlik ve farklılıklarını belirlemenin, Türkiye'deki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili yapılacak program geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını karşılaştırmak eğitimin amaçlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu karşılaştırma, araştırmacıya önerilen muhtemel çözüm yollarını öngörmesi ve eğitimin en iyi duruma gelmesi için daha fazla çaba sarf eder. Burada temel amaç eğitim ve öğretimin daha nitelikli hale gelmesidir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının öğelerini özellikle de ölçme ve değerlendirme ögesini karşılaştırmak, eğitim-öğretim sürecinde başka ülkelerin deneyiminden faydalanmak ve ülkelerin kendi eğitim-öğretim sorunlarını daha sağlıklı değerlendirip, daha iyi anlamalarına yardımcı olmak adına oldukça önemlidir (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018). Bu noktadan hareketle, öğretim programlarının tüm boyutları ele alınarak bir karşılaştırma yapılmak istendiğinde derinlemesine bir analiz yapılmasının çok güç olacağı ve makalenin ortaya çıkış noktasının ölçme-değerlendirme yaklaşımları olduğu ve Türkiye'deki eksikliklerin ya da diğer ülkelerin programlarıyla benzerliklerin ya da farklılıkların bu anlamda ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçme ve değerlendirme eğitim süreçlerinin gözden geçirilerek bu süreçlere yön verilebilmesini sağlayan önemli bir kavram olduğundan dolayı eğitim süreçlerinin yürütülmesinde en önemli araç ve öğretim programları için de vazgeçilmez bir öğedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, farklı ülkelerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının tüm boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar mevcut olmakla birlikte, Türkiye ile Hong-Kong, Kanada ve Singapur'un Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunu derinlemesine bir biçimde karşılaştırmalı olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan yöntemlerden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi araştırmacıya yazılı dokümanları analiz ederek veri toplama imkânını vermektedir (Patton, 2002). Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu desen birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumun söz konusunda durumlarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Burada önemli olan nokta aynı boyutlar hakkında seçilen farklı durumlar için karşılaştırılabilir verinin toplanmasıdır. Bu kapsamda çalışmada tek bir problem durumunda yola

çıkılarak farklı ülkelerin öğretim programları karşılaştırılmıştır.

### **Verilerin Kaynağı**

Bu çalışmada verilerin kaynağını Türkiye’de 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan güncel Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ile bu dersler kapsamında Singapur, Hong-Kong ve Kanada (Ontario)’da uygulanmakta olan öğretim programları oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çerçevede ölçüt olarak uluslararası sınavlarda üst sıralarda yer alan ülkelerin örnekleme dahil edilmesi esas alınmıştır. Singapur ve Kanada’da 1.sınıftan itibaren tek ders olarak okutulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları incelenmiş iken Hong-Kong’da bu derslerin karşılığı olan Kişisel, Sosyal ve Beşeri öğretim programı ele alınmıştır. Öğretim programlarına ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi sitelerden ulaşılmış olup programlarda ölçme-değerlendirme ögesine ait unsurlar karşılaştırmalı olarak incelenerek yorumlanmıştır. Bununla birlikte Singapur, Hong-Kong ve Kanada’nın Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları İngilizce’den Türkçe’ye araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Bu çeviri ve orijinal doküman, araştırmacı ve bir çevirmen tarafından karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Daha sonra Türkiye, Kanada, Singapur ve Finlandiya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme bölümleri karşılaştırmalı olarak incelenerek kodlamalar yapılmıştır.

### **Etik Kurul Belgesi**

Araştırmanın verileri yukarıda sözü edilen ülkelerin resmi web sitelerindeki dokümanlardan elde edildiğinden araştırma için etik kurul izni bulunmamaktadır. Bununla birlikte raporlama objektif bir şekilde gerçekleştirilmiş ve veri analizi sırasında gerekli hassasiyet gösterilerek bulgular değiştirilmeden net bir biçimde sunulmuştur. Araştırma sırasında herhangi bir ticari amaç güdülmemiş ve resmi olarak internet sitelerinde paylaşılan bilgiler dışında herhangi bir kişisel bilgiye yer verilmemiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kapsamında incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnanırıcılık kapsamında uzman incelemesi yöntemi kullanılmış ve sınıf eğitimi (Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi /ölçme-değerlendirme alanında çalışan) ve nitel araştırmalar alanında uzman bir kişiye tüm dokümanlar ve ilgili çalışma gönderilmiş ve alan uzmanları dokümanları inceleyerek geri bildirimde bulunmuş, bu doğrultuda çalışmada gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aktarılabilirlik kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi (ölçüt örnekleme) ve ayrıntılı betimleme kullanılmış ve bu doğrultuda çalışmada incelenen programlara ait ham verilere yer verilmiştir. Tutarlık kapsamında programlardaki öğeler araştırmacı ve bir alan uzmanı (Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi /ölçme-değerlendirme alanında çalışan) tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamaların benzer olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılmış ve yapılan hesaplama sonucunda bu katsayı %84 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayı %80’in üzerinde olduğu için yapılan kodlamaların tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Son olarak teyit edilebilirlik kapsamında ise teyit incelemesine başvurulmuştur. Bu kapsamda dışarıdan bir uzman tarafından ulaşılan yargıların ham verilere geri gidildiği zaman teyit edilip edilmediğini kontrol edilmiştir. Bu nedenle araştırmada kullanılan öğretim programlarına ilişkin dokümanlar ve ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar saklanmaktadır. Bununla birlikte çalışmada söz konusu ülkelere ait incelenen öğretim programları, ilgili ülkenin resmî eğitim bakanlığı sitesinden alınmış, herhangi bir değişikliğe gidilmeden çevirisi yapılarak olduğu gibi verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada veriler “doküman incelemesi” yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, dokümanların orjinalliğini kontrol etme,

dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler tek başına araştırmancının tüm veri setini oluşturmaktadır. Bu durumda elde edilen verilerin (dokümanların) analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda içerik analizi yoluyla elde edilen kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmış ve elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar Miles ve Huberman'ın (2015) değişken-değişken matrisleriyle ortaya konulmuştur. Miles ve Huberman (2015), araştırmada ele alınan durumları düzenlemek ve açıklamak için verilerin sunumunda çizelgeler, grafikler ya da matrisler yapılmasının, verileri görünür kılma ve kavramlaştırmada kolaylık sağlayacağını savunmaktadır. Bu nedenle çalışmada program karşılaştırmasını kolay anlaşılır hale getirebilmek için değişken-değişken matrislerinden yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda toplam üç temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temalar şunlardır: Türkiye-Singapur Karşılaştırması, Türkiye-Hong Kong Karşılaştırması, Türkiye-Kanada Karşılaştırması. Elde edilen her bir tema için oluşturulan kategoriler ve kodlar Miles ve Huberman'ın (2015) değişken-değişken matrisleriyle incelenmiştir.

#### **Türkiye-Singapur Karşılaştırması**

Çalışma kapsamında ilk tema olan “Türkiye-Singapur Karşılaştırması”nda öncelikli olarak Türkiye’de uygulanmakta olan “Hayat Bilgisi Dersi 1-3.Sınıflar Öğretim Programı (2018)” ve “4-7.Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)” incelenmiştir. Söz konusu öğretim programları ölçme-değerlendirme süreçleri açısından ele alındığında programlarda bu süreçlere ilişkin kodların ortak olarak “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” kategorisi altında yapılmış olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersine özgü olmayan bu başlık Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2016 sonrasında geliştirilmiş olan farklı derslere ait öğretim programlarında da yer almakta olup bu açıklamalar aracılığıyla öğretim programlarının genelinde benimsenmiş olan ölçme-değerlendirme anlayışı tanımlanmaktadır. İlgili açıklamalar aracılığıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına atıfta bulunularak geliştirilen öğretim programları ve beraberinde bu programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geneli kapsayacak nitelikte ve standart olamayacağını altı çizilmiştir. Bu gerekçeden ötürü öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin azami çeşitlilikte ve esneklik anlayışı doğrultusunda yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu etkinliklerin yürütülebilmesi için öğretim programlarının yol gösterici olması gerektiği vurgulanarak asıl sorumluluğun programların uygulayıcıları olan öğretmenler olduğu net bir şekilde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dersin içeriğini, okul koşullarını, öğrenci özelliklerini dikkate alarak belirleyecekleri en uygun ölçme değerlendirme etkinlikleri ile öğrenme süreçlerini yönetmeleri beklenmiştir. Bu anlamda öğretmenlere rehberlik edilebilmesi için ölçme-değerlendirme ilkeleri Hayat Bilgisi / Sosyal Bilgiler öğretim programlarında şu şekilde yer almıştır:

- 1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.*
- 2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.*
- 3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.*
- 4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün*



*öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.*

*5. Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.*

*6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.*

*7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018: s.6).*

Yukarıda sunulmuş olan ölçme değerlendirme ilkelerinde de görüldüğü gibi, Türkiye’deki öğretim programlarında genel olarak bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara cevap verebilen zenginleştirilmiş uygulamalardan yararlanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu durum geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışından sıyrılarak öğretim programlarının genelinde kabul edilmiş olan öğrenci katılımlı etkinliklerin yürütülebilmesi için destekleyici görülmeyle birlikte programlarda bu anlayışı yansıtacak örnekler yer verilmemiş olmasından ötürü ölçme-değerlendirme ögesi açısından öğretim programlarının uygulayıcıları için yeterince anlaşılır bir içeriğe sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışmada incelenen bir diğer program “Singapur 2020 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim 1-6.Sınıflar Öğretim Programı”dır. Programda ölçme-değerlendirme ögesine “Değerlendirme” başlığı ile yer verilmiştir. Bu başlık altında değerlendirmenin öğrencilerin derse ilişkin öğrenmelerindeki gelişimlerinin izlenebilmesi için önemli olduğu belirtilmiştir. Programda öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde Türkiye’de uygulanan programlarda kazanım olarak ifade edilen Singapur Sosyal Bilgiler öğretim programında ise “öğrenme çıktıları” (learning outcomes) şeklinde isimlendirilmiş olan hedef-davranışların referans alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilebilmesi ve desteklenebilmesi için çeşitli değerlendirme görevlerinin kullanılabilmesi ifade edilerek bu görevler “performans görevleri” şeklinde isimlendirilmiştir. Performans görevlerine ilişkin açıklamalar incelendiğinde bu görevlerin öğrencilerin ders kapsamında öğretilen kavramlara dayalı anlayışlarının kontrol edilmesi için yararlanılabilecek en etkili araçlar olduğu vurgulanarak bu araçların öğrencilere uygun ve onlar için anlamlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Performans görevlerinin somut bir ürüne ya da eyleme dayalı olması gerektiğine değinilerek bu görevlerin öğretmen yönlendirmesi ile yapılabileceği gibi öğrencilerin kendilerince de başlatılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu görevlerin yazılı ya da yazılı olmayan bir şekilde olabileceği, uzun dönemli ya da kısa dönemli görevlerin yılda bir defadan az olmamak koşulu ile öğrencilere sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin yapmaları beklenen bu görevlerin 3-6.sınıflar arasında notla değerlendirilmesi gerektiğinin de programda altı çizilmiştir. Programda bu başlık altında yapılmış olan açıklamalar dışında herhangi farklı bir bilgi yer almamaktadır.

Her iki ülke için yukarıda yapılan açıklamalar ışığında Türkiye ile Singapur Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının ölçme değerlendirme açısından karşılaştırmasına ait değişken-değişken matrisi ve açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Değişken-Değişken Matrisi: Türkiye–Singapur Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Ölçme Değerlendirme Açısından Karşılaştırması

	Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Kodları	Ortak Temalar	Singapur Sosyal Bilgiler Programının Kodları
<b>Ölçme ve Değerlendirme Kategorisi</b>	Bireysel farklılıklar	Öğrenci odaklı ölçme ve değerlendirme	Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi odaklı
	Öğretmen sorumluluğu	Sınırlı etkinlik örnekleri	Performans görevlerinin etkin olduğu bir yaklaşım ve buna ilişkin ayrıntılı açıklamalar
	Zenginleştirilmiş uygulamalar	Etkinliklerin hazırlanmasında	
	Kazanım temelli bir yapı	kazanımların ya da öğrenme çıktılarının dikkate alınması	Bilimsel süreç becerilerine dayalı ölçme değerlendirme
	Farklı türde değerlendirme uygulamaları		Öğrenme çıktıları temelli bir yapı
	Programda notlandırmadan söz edilmemesi		Performans görevlerinin 3-6.sınıflar arasında notlandırılması

Tablo 1’de yer alan bilgiler ışığında her iki ülkenin öğretim programları karşılaştırıldığında, iki ülkenin programının da öğrenci odaklı bir ölçme-değerlendirme anlayışına sahip olduğu ve söz konusu etkinliklerin düzenlenmesinde kazanımlara/öğrenme çıktılarına atıfta bulunduğu görülmektedir. Her iki programda da ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin oldukça sınırlı açıklamaların yer alması önemli bir eksiklik olarak görülmekle birlikte, Singapur programında çoğunlukla sayısal derslerle ilişkilendirilen projeye dayalı performans görevlerine önem verilmiş olmasının üst düzey düşünme becerileri ile bilimsel süreç becerilerine dayalı ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulamaya yansıtılabilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

### Türkiye-Hong-Kong Karşılaştırması

Araştırmada ikinci tema olan “Türkiye-Hong-Kong Karşılaştırması”nda araştırma kapsamında incelenen bir diğer program olan “Hong-Kong 2017 Kişisel, Sosyal ve Beşeri Eğitim Öğretim Programı” ele alınmıştır. Bu programda ölçme-değerlendirme uygulamaları benzer şekilde “Değerlendirme” başlığı altında ele alınmıştır. Programda öncelikli olarak öğrenme, öğretme ve değerlendirmenin bir bütün olduğunun altı çizilerek “Ne değerlendirilmelidir?” sorusuna bu öge aracılığıyla yanıt aranmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Değerlendirmenin öğrenci başarısını not veya seviye ile ölçmenin dışında okullar ve öğretmenler için önemli geri bildirimler sağladığı belirtilmiştir. Programda çeşitli değerlendirme araçlarından yararlanılması gerektiği belirtilmekle birlikte hangi araç kullanılırsa kullanılsın temel amacın öğrencilerin öğrenmesinin kolaylaştırılması ve geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu amaç kapsamında yürütülen değerlendirme etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerine bütünleştirilmesi ve öğrencilere bu etkinlikler aracılığıyla geribildirimler sunulması gerektiği belirtilmiştir. Başlıkta bu duruma ilişkin örneklerle ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin açıklamalara da yer verilmiştir. Ayrıca programda biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelerden yararlanılması gerektiği belirtilerek, bunlara ilişkin örnekler sunulmuştur. Temel olarak değerlendirmenin program-öğrenme-değerlendirme dairesine uyması gerektiği, zamanlamanın önemli olduğu, öğrencilerin çalışmalarını gözden geçirmelerine fırsat verilmesi gerektiği, öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını dikkatlice analiz ederek sonuçlarını etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Farklı türde değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanılmasına vurgu yapılarak, bunlara ilişkin örnekler sunulmuştur. Programda değişen öğrenme anlayışının bir uzantısı olan e-değerlendirme yöntemlerinden de etkin bir şekilde yararlanılması gerektiği belirtilerek değerlendirme yapılırken bilgi teknolojilerinden de yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. E-değerlendirmenin e-öğrenmenin bir parçası olduğuna değinilerek bu değerlendirme yönteminde sadece uzaktan testlere değil çevrimiçi tartışmalar gibi interaktif değerlendirme uygulamalarına da yer verilmesi gerektiği belirtilmiş ve örneklerle yer verilmiştir. Bununla birlikte

programda “iç değerlendirme” başlığı altında okul içinde yapılabilecek değerlendirme etkinliklerine değinilerek öğretim programının okula ve öğrencilere nasıl uyarlanabileceği açıklanmaya çalışılmış ve öğretmenlerin okullarında yapacakları değerlendirme uygulamalarında göz önüne almaları gereken önemli noktalar üzerinde durulmuş ve öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanabilecek değerlendirme etkinliklerinin tasarlanmasında kullanılabilir bir model önerisinde bulunulmuştur.

Programda öğrencilere yalnızca puana dayalı bir değerlendirme sonucu sunmanın onların öğrenmelerini gözden geçirebilmeleri ve geliştirebilmeleri için yeterli olmadığı vurgulanarak değerlendirme sonuçlarının geribildirim olarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda yapıcı geribildirimlerin sunulmasında göz önüne alınması gereken temel noktalara değinilerek bir örneğe yer verilmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin özellikle ortaöğretim ve sonrasında dahil olacakları genel değerlendirme etkinliklerine değinilmiş ve okullarda öğrencilerin bu değerlendirme türüne de aşina olabilmelerini sağlayacak uygulamalara yer verilmesi önerilmiş olup programda buna ilişkin bir örnek sunulmuştur. Programda değerlendirme kapsamında öğretmenlerin rolüne değinilerek söz konusu amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin değerlendirme açısından kendilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi Hong-Kong 2017 Kişisel, Sosyal ve Beşeri Bilimler Öğretim Programı’nda ölçme-değerlendirme ögesi oldukça kapsamlı şekilde sunulmuştur. Programda yer alan başlıklar ve ilgili alt başlıklarda yer alan açıklamaların yanı sıra uygulama örneklerine de yer verilmiş olması programın detaylı bir içeriğe ulaşmasını sağlamıştır. Buna göre öğretim programının ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından oldukça yetkin ve anlaşılır bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Her iki ülke için yukarıda yapılan açıklamalar ışığında Türkiye ve Hong-Kong Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilimler programlarının ölçme değerlendirme açısından karşılaştırmasına ait değişken-değişken matrisi ve açıklamalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Değişken-Değişken Matrisi: Türkiye–Hong-Kong Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilimler Programlarının Ölçme Değerlendirme Açısından Karşılaştırması

	Türkiye Bilgisi ve Sosyal Bilimler Programının Kodları	Ortak Kodlar	Hong-Kong Sosyal ve Beşeri Bilimler Programının Kodları
Ölçme ve Değerlendirme Kategorisi	Sürecin nasıl yürütüleceğine dair sınırlı açıklamalar ve etkinlik örnekleri	“Öğrenme-öğretme-değerlendirme”nin bir bütün olduğu bir yaklaşım	Sürecin nasıl yürütüleceğine dair ayrıntılı açıklamalar ve etkinlik örnekleri
	Bireysel farklılıklar	Farklı türde değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanılması	E-değerlendirme ve e-değerlendirmede interaktif tartışmaların uygulanması
	Öğretmen sorumluluğu	Biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme vurgusu	“İç değerlendirme” kavramı ve vurgusu ile ilkelerine yönelik açıklamalar
	Zenginleştirilmiş uygulamalar	Temel amaç öğrencilerin öğrenmesinin ve geliştirilmesi	“Nitelikli” geri bildirim vurgusu (sadece not açısından bir bildirim değil)
	Kazanım temelli bir yapı		
	Farklı türde değerlendirme uygulamaları Programda notlandırmadan söz edilmemesi		Ortaöğretim sonrasında karşılaşılabilecekleri değerlendirme örneklerine dair açıklamalar Öğretmenlerin değerlendirme konusundaki profesyonel gelişimine vurgu

Tablo 2’de yer alan bilgiler ışığında her iki ülkenin programları karşılaştırıldığında, programlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. En göze çarpan farklılık Hong-Kong programında sürecin nasıl yürütüleceğine dair ayrıntılı açıklamalar ve her bölüme ait etkinlik örneklerine yer verilirken, Türkiye programında bu tür açıklama ve etkinlik örneklerine yer verilmemesidir. En belirgin benzerlik ise her iki programda da farklı türde değerlendirme yaklaşımlarının bir arada kullanılmasına yapılan vurgudur.

### **Türkiye-Kanada Karşılaştırması**

Araştırmada üçüncü tema olan “Türkiye-Kanada Karşılaştırması”nda araştırma kapsamında yer alan son program “Kanada (Ontario) 2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”dır. Öğretim programında ilk olarak ölçme ve değerlendirmenin temel amacına değinilmiş olup yapılacak olan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öncelikli amacının öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek olduğu ifade edilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda ölçme-değerlendirme etkinliklerinin aşağıda sunulmuş olan özellikleri karşılayacak nitelikte hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (The Ontario Curriculum, 2013):

- *Bütün öğrenciler için adil, şeffaf ve eşitlikçi olmalıdır,*
- *Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler ve farklı uyruktaki öğrenciler dahil olmak üzere bütün öğrencileri destekleyici nitelikte olmalıdır,*
- *Öğretim programının beklentileri ve hedefleri ile bütün öğrencilerin ihtiyaçları, tercihleri ve deneyimleri göz önüne alınarak planlanmalıdır,*
- *Dönem başında ya da dönem içinde öğrenciler ve velilere gerekli noktalar açıkça anlatılarak uygulanmalıdır,*
- *Sürekli ve çeşitli olmalıdır; öğrencilerin öğrenmelerinin tamamını göstermeleri için birden fazla fırsat sunacak yapıda olmalıdır,*
- *Öğrenme ve başarının gelişimini desteklemek için açık, belirgin ve anlamlı açıklayıcı nitelikte sürekli geri bildirim sağlamalıdır,*
- *Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri, spesifik hedefler belirlemeleri ve öğrenmeleri için sonraki adımları planlamaları için öz değerlendirme becerilerini geliştirmelidir.*

Programda öğrenme becerileri ve çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğuna değinilmiş olmakla birlikte program beklentileri içinde yer alan (hedefler içerisinde yer alan) beceri ve alışkanlıklar dışında öğrencilerin öğrenme becerilerinin ve çalışmalarının değerlendirilmesinde not verme ve puanlama yapılmaması gerektiği belirtilmiştir. Programda altı öğrenme becerisi ve çalışma alışkanlığının altı çizilmiş olup bunlar sorumluluk, organizasyon, bağımsız çalışma, işbirliği, inisiyatif ve özdenetimdir. Programda ölçme-değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde referans alınması beklenen içerik ve performans standartlarına yer verilmiştir. İçerik standartları, öğretim programının geneli için belirlenmiş olan beklentiler olarak tanımlanmıştır. Performans standartları ise her konu için ayrı ayrı belirlenmiş olup bu standartlar programda yer alan “başarı tablosu” içerisinde detaylandırılmıştır. Değerlendirmenin birincil amacının öğrencinin öğrenmesini geliştirmek olduğu ifade edilerek, öğretmenlerin değerlendirme aracılığıyla öğrencilere açıklayıcı geribildirimler sağlayarak onların gelişimleri için rehberlik görevini üstlendikleri vurgulanmıştır. Bu gelişimdeki temel amaç öğrencilerin bağımsız olma kapasitelerini geliştirmek, bireysel hedefler belirlemelerini, kendi ilerlemelerini izleyebilmelerini, sonraki adımları belirleyebilmelerini ve öğrenmeleri üzerinde düşünmelerini sağlamak olarak belirtilmiştir. Değerlendirmenin öğretim programında yer alan beklentilere göre öğrencinin neyi bildiğine ve yapabildiğine ilişkin özetleyici bilgileri öğrenciye, veliye, diğer öğretmenlere, işverenlere, gelecekteki eğitim kurumlarına sunduğu ifade edilmiştir. Programda ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirmek için hangi beklentileri dikkate alacaklarını mesleki muhakemelerini kullanarak belirlemelerinin önemine değinilmiştir. Programda öğrenci başarısının raporlaştırılmasında kullanılacak iki resmi rapor kartı olduğu belirtilmiştir. Bu rapor kartları şunlardır;

• “İlköğretim İlerleme Raporu Kartı”, bir öğrencinin öğrenme becerilerini ve çalışma alışkanlıklarının gelişimini "çok iyi ilerleme", "iyi ilerleme" veya "güçlkle ilerleme" şeklinde göstermektedir.

• “İlköğretim Bölge (Eyalet) Rapor Kartı”, öğrencinin öğretim yılı içerisindeki belirli noktadaki başarısını göstermektedir. İlk bölge raporu, öğrencilerin eylül-ocak/şubat arasındaki genel başarılarını yansıtmakta, ikincisi ise ocak ayından haziran ayına kadar program beklentileri çerçevesinde nasıl bir gelişim gösterdiğini kapsamaktadır. 1-6. Sınıflar için bölge rapor kartlarında harf notları, 7. ve 8. sınıflarda ise yüzde notları kullanılmaktadır.

Programda ayrıca bu rapor kartları dışında öğrenciler ve veliler ile olan iletişimin sürekli olarak devam ettirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Programda öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken onlara yol göstermek adına başarı kartlarından söz edilmiş ve başarı kartlarındaki bilgi ve becerilerin neler olduğu ve bunların nasıl değerlendirileceği ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Öğretmenlerin programda dikkate almaları gereken bilgi ve beceriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Kanada Öğretim Programı Başarı Kartında Tanımlanan Bilgi ve Beceriler

Bilgi ve Anlama	Düşünme	Bilgi ve Beceriler	
		İletişim	Uygulama
1.İçerik bilgisi	1.Planlama	1.Fikirlerin ve	1.Bilindik bağlamlarda bilgi ve becerilerin uygulanması
2.İçerik algısı	becerilerinin kullanımı	bilgilerin sözlü, görsel ve / veya yazılı formlar aracılığıyla ifade edilmesi	2.Bilgi ve becerilerin yeni bağlamlara aktarılması
	2. İşleme becerilerinin kullanımı	2.Sözlü, görsel ve / veya farklı izleyiciler ve amaçlar için iletişim kurulması	3.Çeşitli bağlamlar içinde ve arasında bağlantı kurulması
	3.Eleştirel/yaratıcı düşünme süreçlerinin kullanımı	3.Sözlü, görsel olarak disiplin sözleşmelerinin, kelime dağarcığının ve terminolojisinin ve / veya yazılı formların kullanılması	

Tablo 3’de yer alan başarı kartında yer alan bilgi ve becerilerin dört farklı seviyede ele alınması gerektiği ifade edilmiş ve bu başarı seviyeleri şu şekilde açıklanmıştır: *Seviye 1*, bölge standardının çok altında olan başarıyı temsil etmektedir. Öğrenci, sınırlı bilgi ile belirtilen bilgi ve becerileri göstermektedir. *Seviye 2*, standarda yaklaşan başarıyı temsil eder. Öğrenci belirli bilgi ve becerilere sahiptir. *Seviye 3*, başarı için bölge standardını temsil eder. Öğrenci belirgin bilgi ve becerilere sahiptir. *Seviye 4*, bölge standardını aşan başarıyı tanımlar. Öğrenci belirlenen bilgi ve becerileri yüksek derecede etkililikle göstermektedir.

Kanada 2013 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan başlıklar ve başarı kartı tablosunda yer alan bilgiler bütüncül olarak ele alındığında programda ölçme-değerlendirme ögesinin detaylandırılarak sunulmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna göre her ne kadar programda ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin örneklere yer verilmemiş olsa da, tercih edilmiş olan sistematik ve ayrıntılı sunum şekli ve içerik yapılanması sayesinde programın uygulayıcıları tarafından etkin bir şekilde kullanılabilir bir rehber yapısına ulaşmış olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte programda başarının seviyelere ayrılmış olması bireysel farklılıkların dikkate alındığının da bir göstergesidir.

Her iki ülke için yukarıda yapılan açıklamalar ışığında Türkiye ve Kanada (Ontario) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının ölçme değerlendirme açısından karşılaştırmasına ait değişken-değişken matrisi ve açıklamalar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Değişken-Değişken Matrisi: Türkiye–Kanada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Ölçme Değerlendirme Açısından Karşılaştırması

	Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programının Kodları	Ortak Kodlar	Kanada Sosyal Bilgiler Programının Kodları
Ölçme ve Değerlendirme Kategorisi	Sürecin nasıl yürütüleceğine dair sınırlı açıklamalar	Temel hedef öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek	Öğrenme becerileri ve çalışma alışkanlıklarına vurgu ve bu özelliklerin nottan bağımsız olması
	Bireysel farklılıklar	Değerlendirmenin sürekli ve çeşitli olması	Referans alınması beklenen içerik ve performans standartlarına vurgu
	Öğretmen sorumluluğu	Adil, şeffaf ve eşitlikçi bir değerlendirme anlayışının benimsenmesi	Öğrenmenin değerlendirilmesi ve değerlendirmenin öğrenmenin bir parçası olarak ele alınması
	Zenginleştirilmiş uygulamalar	Değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgilere ve örneklerle yer verilmemesi	Değerlendirmenin özel eğitim ihtiyacı olan, ana dili eğitim dilinden farklı olan ve farklı uyruktaki öğrencileri de kapsamaması
	Kazanım temelli bir yapı		Öz değerlendirmeye özellikle vurgu yapılması
	Farklı türde değerlendirme uygulamaları		Velilerin ve öğrencilerin dönem başında ve ortasında bilgilendirilmesi ve onlarla sürekli iletişim halinde olunması
	Programda notlandırmadan söz edilmemesi		Değerlendirme mesleki bilginin önemine yapılan vurgu Öğrenciye, veliye, diğer öğretmenlere, işverenlere, gelecekteki eğitim kurumlarına gerekli bilginin verilmesi Öğrenci başarısının raporlaştırılmasında başarı kartlarının ve kartlarda yer alan başarı seviyelerinin dikkate alınması Değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ayrıntılı ve sistematik içerik tanımlaması

Tablo 4’de yer alan bilgiler ışığında her iki ülkenin programları karşılaştırıldığında, programlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. En göze çarpan farklılık Kanada programında öğrenci başarısının raporlaştırılmasında başarı kartlarının ve kartlarda yer alan başarı seviyelerinin dikkate alınması fakat Türkiye programında kazanımlara ilişkin bir derecelendirme söz konusu olmadığından öğrencinin kazanımın hangi seviyesinde olduğu ile ilgili bir tespit yapılamamasıdır. Bununla birlikte Kanada programında değerlendirmenin özel eğitim ihtiyacı olan, ana dili eğitim dilinden farklı olan ve farklı uyruktaki öğrencileri de kapsamaması, Türkiye programında buna ilişkin herhangi bir yönlendirmeden söz edilmemesidir. En belirgin benzerlik ise her iki programda da değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgilere ve örneklere yer verilmemiş olmasıdır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada eğitim süreçlerinin önemli bir aşaması ve öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim

programlarında yer alma durumları karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Türkiye ve beraberinde Singapur, Hong-Kong, Kanada'da (Ontario) uygulanmakta olan muadil derslere ait programlar ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de öğretim programları için ortak bir içeriğe yer verilmiş olduğu, "Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme" başlığı altında genel olarak okullarda ölçme-değerlendirme uygulamalarının hangi yaklaşımla yürütülmesi gerektiğine değinildiği belirlenmiştir. Öğretmenlere derslere ve sınıf seviyesine özgü bir açıklama sunulmamış olup onlardan derse ait kazanımlar başta olmak üzere okul koşullarını, öğrenci özelliklerini de dikkate alarak programlarda sunulan genel ilkeler çerçevesinde en uygun ölçme değerlendirme etkinliklerini belirlemeleri beklenmiştir.

Öğretim programları karşılıklı dinamik bir ilişki içinde olan öğelerden oluşmaktadır (Demirel, 2011). Programlarda yer alan her öğe önemli olmakla birlikte ölçme-değerlendirme ögesi gerek öğrenci başarısına yönelik ortaya koyduğu sonuçlar gerekse öğretimin niteliğine ilişkin verdiği ipuçlarından ötürü öne çıkmaktadır. Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında ölçme-değerlendirme boyutu bu bağlamda ele alındığında programların önemli eksiklikleri barındırdıkları görülmektedir. Programlarda bu boyutun oldukça genel bir yaklaşımla ele alınarak sınırlı düzeyde açıklamalar yapılmış olması öğretim programlarında yer alması beklenen zorunlu öğelerden biri olan ölçme-değerlendirme ögesine yeterince önem verilmediği bir başka ifade ile incelenen öğretim programlarının program öğeleri açısından dengeli bir içeriğe sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yapılmış olan benzer çalışmalar incelendiğinde Karaman (2019) Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğrenci merkezli olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme boyutunun bunu tam olarak karşılayamadığını belirlemiştir. Baysal, Tezcan ve Araç (2018) programda ölçme ve değerlendirme formlarına ve örneklere yer verilmemiş olduğundan ötürü önemli eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Kalafatçı (2017) yaptıkları çalışmada öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı, programa farklı yöntem ve tekniklerin eklenmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşırlarken, Tay ve Baş (2015) programın ölçme-değerlendirme boyutunun bir önceki programa göre rafine edilmiş olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkyılmaz (2011) programın ölçme-değerlendirme boyutunda kullanılan tekniklerin öğrenci performansını değerlendirmek için yeterli olmadığını tespit etmiştir. Güven (2010) çalışmasında derse ait kitaplarda ve öğrenci çalışma kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmaları bakımından bazı yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) programda yer alan örneklerin artırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Taş ve Kıroğlu (2017) öğretim programındaki ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bekdemir ve Polat (2016) bir önceki programla benzer bir ölçme-değerlendirme anlayışına sahip olmakla birlikte programın bu boyutunun sadeleşmiş olduğunu tespit etmiştir. Dursun (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çeşitli ölçme araçlarının kullanımına vurgu yapıldığını fakat uygulamada bu yöntemlere yer verilmediğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere her iki derse ilişkin yapılmış olan farklı çalışma sonuçları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bilindiği gibi öğretim programlarının istenilen verimlilikte uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının başarısı iyi hazırlanması yanında programı uygulayan öğretmenlerin niteliği ve donanımı ile doğrudan orantılıdır (Gümüş ve Aykaç, 2012). Alanyazında yapılmış olan pek çok farklı çalışma (Aschbacher, 1995; Anıl ve Acar, 2010; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; DeFina, 1992; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kılmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009; Erdal, 2007; Gömlüksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011; Gümüş ve Aykaç, 2012; Özdemir, 2009; Ryan, 1998; Tuncer, 2009; Wolfe, Chiu ve Reckase, 1999; Yiğit, 2015) öğretmenlerin programlarda önerilmiş olan ölçme-değerlendirme uygulamalarının yürütülmesinde birtakım sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. İlgili çalışmalarda öğretmenler söz konusu sıkıntıların yaşanmasının pek çok sebebi olduğundan söz etmişlerdir. En sık dile getirdikleri gerekçeler arasında, öğretim programlarında ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin açıklamaların ve örneklerin sınırlı düzeyde olması ile tamamlayıcı ölçme araçları konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları bulunmaktadır. Çalışmada öğretim programları için elde edilmiş olan sonuçlar bu bakış açısı ile değerlendirildiğinde, öğretim programları için belirlenmiş olan eksiklikler kolay uygulanabilir, pratik ancak programların doğası ile örtüşmeyen geleneksel ölçme-değerlendirme

araçlarının kullanılması için itici bir sebep olarak görülmektedir. Bu durumun ayrıca, öğretim programlarının başarısı için önemli bir engel olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada Türkiye dışında Singapur, Hong-Kong ve Kanada'ya ait öğretim programları da incelenmiştir. Bu programlardan ilki olan Singapur 2020 Sosyal Bilgiler Dersi İlköğretim Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ögesinin Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarına oldukça benzer bir şekilde ele alınmış olduğu, bu ögeye ilişkin açıklamaların değerlendirme başlığı kapsamında sunulduğu, programda örnek ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmemiş olmakla birlikte programda öğrencilerin en az 1 adet performans görevini tamamlamaları zorunlu tutulmuştur. Hong-Kong 2017 Kişisel, Sosyal ve Beşeri Eğitim Öğretim Programı'nda ölçme-değerlendirme benzer şekilde değerlendirme başlığı altında incelenmiş olup bu başlık altında yer alan farklı alt başlıklarla bu ögeye ilişkin unsurlar detaylandırılmıştır. Programda Türkiye ve Singapur öğretim programlarında olduğu gibi ölçme-değerlendirmeye ilişkin genel bakış açısı ve ilkelerin sunumu dışında e-değerlendirme dahil olmak üzere biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme araçlarından yararlanılabileceği belirtilerek bu araçlar örneklendirilmiştir. Programda ayrıca ölçme-değerlendirme süreçlerinin planlanmasında yararlanılabilecek bir model önerisi sunulmuştur. Çalışmada incelenen son program olan Kanada 2013 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da programda yer alan başlık ve alt başlıklar ile ölçme-değerlendirme ögesi detaylandırılmaya çalışılmıştır. Programda her ne kadar örnek ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmemiş olsa da ölçme-değerlendirme esnasında göz önüne alınması beklenen bilgi ve beceriler kategorilere ayrılarak bu kategoriler kapsamında kriter olarak kabul edilecek ölçüt ve tanımlayıcılar sunulmuştur. Programda ayrıca öğrenciler tarafından bu kriterler çerçevesinde sergilenen davranışların doğru bir şekilde derecelendirilmesi için kullanılabilecek başarı seviyeleri de tanımlanmıştır. Hong-Kong programında Türkiye'den farklı olarak göze çarpan bir diğer unsur, değerlendirmenin özel eğitim ihtiyacı olan, ana dili farklı olan ve farklı uyruktaki öğrencileri de kapsamasıdır.

Çalışmada incelenmiş olan öğretim programları bütüncül olarak ele alındığında Hong-Kong ve Kanada öğretim programlarında ölçme-değerlendirme ögesinin oldukça sistematik bir şekilde ele alınmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye ve Singapur öğretim programlarının ise öncelikli amacı, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi olan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına dayalı benzer bir ölçme-değerlendirme anlayışını benimsemiş olmalarına rağmen bu anlayışın uygulamaya yansıtılabilmesi için gerekli olan içerik bilgisi ve örnekler açısından birtakım eksiklikleri barındırdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada ele alınan dört ülkenin programında da yapılandırmacı yaklaşım ışığında hem ürün hem de süreç değerlendirmeden söz edilerek değerlendirmenin çeşitliliğine ve çoklu değerlendirme yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak Singapur ve Türkiye Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında sınırlı açıklamalara ve etkinlik örneklerine yer verilirken, Hong-Kong ve Kanada öğretim programlarında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Erdoğan ve Gök (2011) tarafından Singapur, İrlanda ve Türkiye ana dil öğretim programlarının karşılaştırılmasını amaçladıkları çalışmalarında ölçme ve değerlendirme boyutunda üç programda da yapılandırmacı yaklaşımın benimsenerek çoklu değerlendirme yapılmasına odaklanıldığı fakat bu programların üçünde de yeterli ve ayrıntılı açıklamalara yer verilmediği, Finlandiya ve İrlanda programlarında ölçme-değerlendirme sürecinin ailelerle paylaşılması ve ailelerle işbirliğinin yapılmasını gerektiğinde söz edilirken Türkiye programında buna yer verilmediği ve Finlandiya programında göçmen ve özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesine yer verilirken Türkiye ve İrlanda programlarında bunlara yer verilmediği görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmanın Türkiye ve Singapur boyutunda elde edilen sonuçlarla Erdoğan ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Türkiye ve Güney Kore Fen Bilimleri dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmada ölçme ve değerlendirme süreci bakımından programların paralellik gösterdiği görülürken, Türkiye Ortaöğretim Biyoloji Dersi öğretim programının Güney Kore Fen Bilimleri dersi öğretim programına oranla ölçme ve değerlendirme sürecinin çok daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiş olduğu ve programda ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili daha fazla bilgiye yer verildiği görülmektedir. Güzel, Karataş ve Çetinkaya (2010) Almanya, Kanada ve Türkiye ortaöğretim matematik programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında her üç ülke programında belirtilen ölçme değerlendirme ölçütleri ile ülkelerin kazandırmayı hedefledikleri becerilerin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Yazılı sınavlarda kullanılan soru çeşitleri de üç ülke programında benzer biçimde tanımlanmıştır.



Ölçme değerlendirmedeki farklılığın not sisteminde olduğu belirlenmiştir. Yıldız (2015) Kore, Finlandiya ve Türkiye ana dil öğretim programlarının karşılaştırdıkları çalışmalarında her üç programının da ürün ve süreç değerlendirmeye odaklandığını fakat Kore ve Finlandiya öğretim programlarında değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin detaylı açıklamalara yer verilirken, Türkiye programında yer verilmediğini bulmuştur. Yukarıda sözü edilen çalışmalarda elde edilen bulgularla bu çalışmadan elde edilen bulguların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Eş, Sarıkaya, Ekici ve Ekici (2010) tarafından yapılan ve Kanada ve Türkiye Fen dersi öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında bu çalışmadan elde edilen sonuca paralel olarak Kanada programında Türkiye'den farklı olarak ölçme ve değerlendirme boyutu açısından öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken başarı kartlarını ve bu kartlarda yer alan başarı seviyelerini dikkate almaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli toplumlar, ülkeler, bölgeler ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönlerini tespit edip bunlardan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında yararlanan bir bilimdir (Ergün, 2012). Bu bilim dalı kapsamında elde edilen sonuçlar bilginin ve eğitimin küreselleşmesi sonucunda eğitim uygulamalarının giderek standart bir hal almaya başladığı günümüzde giderek daha değerli hale gelmektedir. Ülkeler tarafından yapılmakta olan eğitim uygulamaları artık uluslararası bir yaklaşımla ele alınıp biçimlenmektedir. Bu bakış açısı ülkemizde de geçerli olup TTKB tarafından geliştirilmiş olan öğretim programlarının planlanmasında farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programlarının incelenmiş olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018a,b). Çalışmada yapılmış olan karşılaştırmalar Türkiye'de uygulanmakta olan öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda sunulmuş olan kuramsal bilgilerin gözden geçirilerek zenginleştirilmesinin ve beraberinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme örneklerinin programlara dahil edilmesinin programların rehberlik özelliğinin sağlanması ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yeterliklerinin artırılması için bir ihtiyaç olduğunu belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle çalışma sonuçlarının programların gözden geçirilmesi için önemli ipuçları olabileceği; belirlenen eksikliklerin söz konusu programlar model alınarak geliştirilebileceği düşünülmektedir. Şüphesiz böyle bir iyileştirme program geliştirme mekanizmalarının devamlılığı için gerekli olan dönütlerin elde edilmesi ve öğretim programlarının verimliliğinin artırılarak öğrenme hedeflerine ulaşılmasında da önemli katkılar sağlayacaktır.

Etkili ölçme-değerlendirme çalışmalarının temel amacı öğrenci başarısına karar vermek değil öğrenci başarısını etkileyen değişkenlerin (öğrenme-öğretme yaşantıları, ders planları, öğretimde kullanılan araç, gereç ve materyaller, ders kitapları, derste kullanılan yöntem ve teknikler, öğretim programlarının diğer öğeleri) izlenerek bu değişkenlerin öğrenci başarısını arttıracak şekilde düzenlenmesini sağlayacak tespitlerde bulunmaktır. Bu nedenle Hong-Kong ve Kanada gibi uluslararası sınavlarda başarılı karnelere sahip ülkelere ait ölçme-değerlendirme uygulamalarının örnek alınarak mevcut programlara uyarlanmasının öğrencilerin akademik başarıları ve ülkenin eğitim sistemi üzerinde olumlu etkilerinin olacağı öngörülmektedir.

Bu araştırma Türkiye, Singapur, Hong-Kong ve Kanada Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi güncel öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunun karşılaştırılmasıyla sınırlıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programının diğer boyutları da ele alınıp incelenebilir. Bununla birlikte farklı derslerde uluslararası sınavlarda başarı elde etmiş diğer ülkelerin ana dil, fen ve matematik dersi öğretim programları da programın boyutları açısından incelenebilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięi Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etięine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

## Kaynakça

- Acat, B., Anılan, H., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). *Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri*. Eğitimde yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 394-405, Tekişik Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları.
- Aktay, D., Çetin, H., S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arter J. A ve Judith A. (1995). *Portfolios for assessment and instruction*. ERIC digest ERIC-RIEO, 19950101 Database: ERIC.
- Aschbacher, P. (1995). *Los Angeles learning center alternative assessment guidebook*. Center for Research on Evaluation, Standard and Student Testing, University of California, Los Angeles: CA.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşımı*. (ss. 71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atik, S. ve Aytaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4),708-722.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baysal, Z., N., Tezcan, Ö. ve Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 117-134.
- Bekdemir, Ü., & Polat, S. (2016). 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programı ile 2015 Sosyal Bilgiler taslak öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Demirbaş, Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76.
- Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 104-120.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 16-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (17. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Fina, A. A. (1992). *Portfolio assessment: Getting started*. New York: NY 10003.
- Dursun, A. (2019). *2018 sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Erdoğan, T., ve Gök, B. (2011). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-19.
- Ergün, M. (2012). İsviçre ve Türkiye kimya öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Eş, H., Sarıkaya, M., Ekici, F. T., & Ekici, E. (2010). Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 567-583.
- Feniger, Y., Livneh, I. ve Yogev, A. (2012). Globalisation and the politics of international tests: The case of Israel. *Comparative Education*, 48(3), 323-335.
- Gömleksiz, M. N., Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ili kin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Science Academy*, 6(1), 823-840.
- Gümüş, M., ve Aykaç, N. (2012). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Güven, M., M. (2010). *Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.
- Herbert E. A (1992). Portfolios invite reflection-from students and staff. *Educational Leadership*, 49 (8), 58-61.
- Karaman, P. (2019). Hayat bilgisi öğretim programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17).
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kilmen, S., ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-54.
- Kop, Y., ve Tuncel, G. (2010). Türkiye’de sosyal bilgiler/bilimler öğretimi alanlarında bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler üzerine analitik bir çalışma (1987-2005). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 91-112.
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıflar programları tanıtım el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. 12.05.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- MEB (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4- 8. sınıflar)*. 12.05.2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, B., M. ve Huberman, A., M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Ministry of Education (2020). *Social studies syllabus primary one to primary six in the Singapore curriculum*. 09.05.2020 tarihinde [https://www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/syllabuses/humanities/files/2020-social-studies-\(primary\)-syllabus.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/defaultsource/document/education/syllabuses/humanities/files/2020-social-studies-(primary)-syllabus.pdf) adresinden erişildi.
- NCSS (Nacional Council for the Social Studies) (1993). *The social studies professional*. National Council for the Social Studies. 10.05.2020 tarihinde

- <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies> adresinden erişildi.
- Özdemir, S. M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 55-76.
- Öztürk, C. (2007). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı: kuramsal temeller yapısal özellikler ve planlama için yol haritası. K. Kıröğlü (Ed.). *İlköğretim programları (1-5) sınıflar*. (s. 761-781). Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, T., ve Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 102-123.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. London: Sage Publications, Inc.
- Ryan, P. J. (1998). *Teacher development and use of portfolio assessment strategies and the impact on instruction in mathematics*. [Doktora tezi], Stanford University School of Education, Stanford.
- Savage, T. V. ve Armstorng, D. G. (2000). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Conclusion: Blazing a trail for policy theory and practice. In *The global politics of educational borrowing and lending*. New York,: Teachers College Press.
- Şimşek, S. (2014). *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, H., ve Kıröğlü, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2).
- Tay, B. & Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- The Education Bureau (2017). Personal, social & humanities education curriculum in the Hong-Kong curriculum. 09.05.2020 tarihinde <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/pshe/archive.html> adresinden erişildi.
- The Ministry of Education (2013). *Social studies the Ontario curriculum*. Ministry of Education and Training. 09.05.2020 tarihinde <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg18curr2013.pdf> adresinden erişildi.
- Tonga, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *TİDSAD- Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 187-201.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Uygun, S., Ergen, G., ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Wolfe, E., Chiu, C. ve Reckase, M. (1999). Changes in secondary teachers' perceptions of barriers to portfolio assessment. *Teacher Education Research Reports*. 6 (1), 85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Yiğit, F. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-8.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

This study aims to compare the measurement and evaluation component of the curricula for Life Sciences and Social Studies courses in Turkey, Singapore, Hong Kong and Canada and to reveal the similarities and differences between the curricula in those countries. The main reason for comparing the curricula for Life Sciences and Social Studies courses in Turkey with the curricula in Singapore, Canada and Hong Kong is that the above-mentioned countries achieve very good success at international examinations. In PISA examination which was held in 2018 in the area of physical sciences- which was the continuation of Life Sciences and Social Studies-for instance, Turkey ranked the 39<sup>th</sup> among 79 countries and it ranked the 30<sup>th</sup> among 37 OECD countries while Canada ranked the 8<sup>th</sup> among 79 countries and the 5<sup>th</sup> among 37 OECD countries, Singapore ranked the 2<sup>nd</sup> and Hong Kong ranked the 9<sup>th</sup>. Hong Kong and Singapore were not included in the group of OECD countries. The case is also similar in the areas of reading and mathematics. Thus, identifying the similarities and differences between the curricula for Life Sciences and Social Studies courses Turkey and in the countries which achieve success at internationally held examinations is also thought to make contributions to curriculum development activities in those courses in Turkey. Comparing the curricula for Life Sciences and Social Studies courses secures that the goals of education are understood better. Such a comparison makes less effort to make researchers predict the probable ways of solution that are recommended and for the optimisation of education. The main purpose here is to make education and instruction better quality. Comparing the components of the curricula for Life Sciences and Social Studies courses- the component of measurement and evaluation in particular- can help to benefit from the experiences of other countries in the process of education and instruction and to understand the problems of our educational-instructional system better by evaluating it more efficiently. Due to the fact that measurement and evaluation are the two important concepts which enable one to revise the process of education and to direct the process, they are the most important instruments in conducting the process of education and the indispensable element of curricula. No other studies which consider the measurement and evaluation component of the curricula for Life Sciences and Social Studies courses in Turkey, in Hong Kong, in Canada and in Singapore comparatively were found in literature review. Therefore, the study is expected to make contributions to the area.

### **Method**

It uses the design of case study- a method of qualitative research. Of the designs of case study, multiple case study was used in the study. The sources of data in this paper are the curricula for Life Sciences and Social Studies courses- which is the continuation of the modifications made in 2005 and which has been used in Turkey since 2018 – and the curricula for the two courses used in Singapore, Hong Kong and Canada (Ontario). Criterion sampling method- one of the methods of purposeful sampling- was used in choosing the sources of data. The criterion in this context was the inclusion of the countries which ranked at the top in achievement in international examinations in the sample. Thus, the curricula for Social Studies course- which is taught as the only course beginning with the first grade- were analysed and the curriculum of the Personal, Social and Humanistic course- the corresponding course in Hong Kong- was analysed. The curricula were reached on the official websites of the ministries of education of the countries, and the measurement and evaluation components in the curricula were analysed comparatively and interpreted. The data were collected through “document analysis”. The data collected (the documents) were put to content analysis in this study. Having obtained the codes through content analysis, the categories and themes were distinguished; and the themes, categories and codes were demonstrated with Miles and Huberman’s variable-variable matrices.

### **Findings**

In this study, the curricula for Life Sciences and social Studies courses in Turkey, in Singapore, in Hong Kong and in Canada were compared in terms of measurement and evaluation component. The comparison made it clear that the curricula had similarities in some ways in the element of measurement and evaluation while they had differences in some ways. Considering the

curricula analysed in this study in a holistic perspective, it was concluded that the measurement and evaluation component was considered very systematically in the curricula in Hong Kong and Canada. The curricula in Turkey and in Singapore, on the other hand, was found to have adopted a similar conception of measurement and evaluation which was based on complementary measurement and evaluation instruments whose main target is to support students' development; yet, these two curricula were found to have deficiencies in terms of content knowledge and samples in the reflection of the conception into practice. In addition to that, both product and process evaluation were mentioned in the curricula of the four countries in the light of constructivist approach, and thus, emphasis was laid on the need for the diversification of evaluation and for multiple evaluation. Additionally, while limited descriptions and activity samples are included in the Life Sciences and Social Studies curricula in Singapore and in Turkey, detailed descriptions are available in the curricula in Hong Kong and in Canada. Apart from that, similar to the curriculum in Turkey, the curriculum in Hong Kong does not include sample measurement and evaluation instruments but the curriculum in Hong Kong is concerned with evaluation of students with special educational needs, students with a different native language and students of other nationalities- as different from the one in Turkey.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

As the conclusion of this study, similarities and differences between the Life Sciences and Social Studies curricula of Turkey, Hong-Kong, Canada and Singapore were observed. The comparisons made in this paper demonstrate distinctly that the theoretical knowledge offered in the measurement and evaluation component of the curricula in Turkey should be revised, enriched and complementary measurement and evaluation examples should be included in the curricula so as to add the property of guidance and to promote measurement and evaluation competencies. Therefore, it is believed that the results obtained in this study can provide clues for revising the curricula and that the deficiencies found can be remedied by taking the above-mentioned curricula as models. Undoubtedly, such improvements can make contributions to attaining the learning goals by receiving feedback- which is necessary for the continuation of curriculum development mechanisms- and by increasing the efficiency of the curricula.