

Sosyal Bilimler Alan Becerileri: Kavram, Kapsam ve Geliştirilme Öyküsü

DERLEME MAKALESİ

Yasin DOĞAN¹, Yücel KABAPINAR², Serhat ZAMAN³, Ekrem Ziya DUMAN⁴

1 Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, yasind@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1155-2105.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ykabapinar@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6039-0096.

3 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, serhatzaman@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4300-9382.

4 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ezduman@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1965-1378.

Gönderilme Tarihi: 02.06.2023 Kabul Tarihi: 28.11.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1309009

Atf: “Doğan, Y., Kabapınar, Y., Zaman, S., ve Duman, E. Z. (2023). Sosyal bilimler alan becerileri: Kavram, kapsam ve geliştirme öyküsü. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 1055-1118. DOI: 10.37669/milliegitim.1309009

Öz

Akademik dünyadaki sosyal bilimlerin metodolojik işleyişiyle okul düzeyindeki derslere yansımaları arasında oldukça büyük farklar vardır. Sosyal bilimler farklı bakış açıları ve yorumlayışlara, akademik kurallar çerçevesindeki göreceliğe son derece açık; araştırmacının perspektifinden ele aldığı konuyu değerlendirmeler yapabileceği bilim dalları bütünüdür. Buna karşılık Sosyal bilimler merkezindeki derslerden Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Felsefe grubu dersleri uzun yıllardan bu yana ezberle özdeşleşmiştir. Bilginin merkezde olduğu bu derslerde, eğitimin temel öznesi olan öğrenci, kendi öğrenme sürecinde etkin olamamaktaydı. Oysa günümüz dünyasında internet aracılığıyla bilgiye çok kısa bir sürede ulaşılmaktadır. Bu noktada temel amaç, öğrencinin hızla ulaştığı bilginin güvenilirliğini sorguladıktan sonra bilgiyi işlemden geçirerek fikir/türün oluşturmalarıdır. Gelişmiş ülkelerdeki temel anlayış, öğrencinin, o ders alanının bilgiyi üretme yöntem, basamak ve kavramlarını deneyimleyen küçük bir bilim insanı olduğu düşüncesi olmuştur. Bir diğer deyişle, ders Tarih dersi ise, öğrencinin “küçük tarihçi”, ders Coğrafya dersi ise “küçük coğrafyacı”, ders Felsefe dersi ise “küçük düşünür” olarak görülmesidir. Nitekim 21. yüzyılın başlangıcında Türkiye’deki sivil toplum kuruluşları da eğitimde beceri geliştirmeye önem verilmesinin altını çizmekteydiler. 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı ve devamında ortaöğretim sosyal alan derslerine yönelik hazırlanan öğretim programları bu anlamda ‘becerinin keşfi’ gibi görülebilir. Ardından 2018 yılı öğretim programında da beceriye yapılan vurgu devam etmiştir. Öğretim programlarındaki bu değişimlere karşılık, beceriler ders kitaplarına yeterince yansımamıştır. Yine ders kitaplarında bazen amaçları belirsiz, niteliği görece düşük metin ve etkinliklerin yazılmasına da neden olabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, becerileri anlam ve kapsam olarak daha etkin bir şekilde tanımlamak ve işlem basamakları olarak daha görünür bir yapıya kavuşturmak, bundan sonraki öğretim programlarına kılavuzluk etmesi noktasında “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’ni (2023) yayımlamıştır. Bu araştırmanın amacı, “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan Sosyal Bilimler alan becerilerini kavram, kapsam, geliştirilme öyküsü ve becerilerin nasıl yorumlanacağı noktasında tanıtmaktır.

Anahtar Kelimeler: K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli, sosyal bilimler alan becerileri, coğrafya becerileri, tarih becerileri, felsefe grubu becerileri

Social Sciences Disciplinary Skills: Concept, Content and Development Story

Abstract

There are great differences between the methodological functioning of social sciences in the academic world and their reflection on school-level courses. Social sciences are extremely open to different perspectives and interpretations, to relativity within the framework of academic rules; It is the whole of the branches of social sciences in which the researcher can have subjective evaluations. On the other hand, Social Studies, History, Geography and Philosophy from the courses in the Social Sciences have been identified with memorization for many years. In these lessons, where knowledge was at the center, the student, who was the main subject of education, could not be active in his own learning process. However, in today's world, information is accessed through the internet in a very short time. At this point, the main purpose is to create an idea/product by processing the information after questioning the reliability of the information that the student quickly reaches. The basic understanding in developed countries has been the thought that the student is "a little scientist" who experiences the methods and concepts of producing knowledge in that field. In other words, if the course is a History course, the student is seen as a "little historian", if the course is a Geography course, as a 'little geographer', and if the course is a Philosophy course, as a 'little thinker'. As a matter of fact, at the beginning of the 21st century, non-governmental organizations in Türkiye were also demanding from the MoNE to attach importance to skill development in education. In this sense, the 2005 curriculum can be seen as a 'discovery of skills'. Then, the emphasis on skills continued in the 2018 curriculum as well. Despite these changes in the curricula, the skills were not sufficiently reflected in the textbooks designed. Again, it has sometimes caused the writing of texts and activities with unclear aims and relatively low quality in these textbooks. The Ministry of National Education has published the "K12 Skills Integrated Model of Türkiye" in order to define skills more effectively in terms of meaning and scope and to guide future education programs. The purpose of this research is to introduce the Social Sciences field skills in the "K12 Skills Integrated Model of Türkiye" in terms of concept, scope, development history and how to interpret the skills.

Keywords: *K12 skills integrated model of Türkiye, social science skills, geography skills, history skills, philosophy group skills*

1. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'ne Giden Yolda: Sorunlar ve Çabalar

İnsanın insanla, insanın toplumla ve insanın/toplumun doğayla olan etkileşimlerini geçmiş ve günümüz bağlamında inceleyen sosyal bilimler, çalışılan alan, işe koşulan yöntemler ve bu süreçlerde kullanılan kavramlar noktasında özgünlük göster-

mektedir. Bilindiği üzere, Sosyal bilimler konu ve yapısı itibarıyla zaman ve mekân boyutunda mutlak doğrudan uzak, farklı bakış açıları ve yorumlayışlara, akademik kurallar çerçevesindeki göreceliliğe son derece açık; araştırmacının sübjektif değerlendirme ve yönlendirmelerinin de gündeme gelebileceği bir bilim dalları bütünüdür. Bu açıklamalar ışığında, Sosyal bilimlerin birtakım katı ve genel geçer formülasyonlara, tek ve biricik açıklamalara, doğru algılamalarına indirgenemeyecek kadar dinamik ve çok perspektifli bir bilim dalları bütünü olduğu sonucu çıkmaktadır. Tekil olan yerine farklı bakış açıları, seçenekler ve farklı yorumlayışlar bu bilim dallarının büyük çoğunluğunun önemli bir boyutunu temsil etmektedir (Kabapınar, 2017).

Bu anlamda sosyal bilim alanlarının okul düzeyindeki yansımaları olan derslerde yukarıda açıklanan metodolojik ve kavramsal süreçlere ilişkin farkındalıkların ve bunun sonucunda öğrencide oluşabilecek becerilerin sınırlı yer bulduğu ifade edilmelidir. Sosyal bilimler merkezinde öne çıkan derslerden Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Felsefe grubu dersleri uzun yıllardan bu yana neredeyse ezberle özdeşleşen dersler olarak anıla gelmektedir. Tarih dersleri büyük oranda padişah/kral isimleri, yer, yıl, antlaşma isimleri, siyasi ve savaş tarihiyle anılırken, Coğrafya dersleri ise beceri temelli doğasından son derece uzak bir şekilde, “yerlerin tasvirinin” ön plana çıktığı yaklaşım ile karakterize olmuştur. Felsefe dersleri ise, düşünürlere ait görüşler, yüzyılların genel özellikleri ile belirli dönemlerdeki felsefi görüşlerin verildiği içeriklerin göze çarptığı dersler olmuştur.

Öğrencinin adeta bir harici bellek gibi bilgileri ezberleyerek sınavlarda kâğıda döktüğü ve sonra büyük oranda unuttuğu bu yapıda büyük bir eksiklik bulunmaktadır. Bilginin merkezde olduğu bu yapıda, eğitimin temel öznesi olan öğrenci, kendi öğrenme sürecinde etkin olamamaktadır. Genel bilişsel ve duyuşsal beceriler ile dersin alanına ilişkin becerilerin işe koşulmaması, sosyal bilimlerle ilintili dersleri adeta zihinsel becerilere dayalı işlem yapmaya müsait ol(a)mayan dersler olarak göstermektedir. Oysa günümüzde öğrenciler interneti olan bir cep telefonu ile dilediği bilgiye ortalama 7-8 saniye içerisinde ulaşabilmektedir. Bilginin bu denli çok olduğu ve her geçen gün daha da arttığı bir dünyada işe koşulması gereken anlayış, bilgiyi zihinde tutmak değildir. Bu noktada temel amaç, öğrencinin hızla ulaştığı bilginin güvenilirliğini sorguladıktan sonra bilgiyi işlemden geçirerek bir fikir ya da ürün oluşturmasıdır.

Gelişmiş ülkelerdeki Sosyal bilimlerle ilintili derslerde beceriyi işe koşma noktasında merkeze alınan anlayış, öğrencinin, o ders alanının bilgiyi üretme yöntem, basamak ve kavramlarını deneyimleyen küçük bir bilim insanı olduğu düşüncesi olmuştur. Bir diğer deyişle, ders Tarih dersi ise, öğrencinin “küçük bir tarihçi”, ders Coğrafya dersi ise “küçük bir coğrafyacı”, ders Felsefe dersi ise “küçük bir düşünür” olarak görülüp öğrenme ortamı, materyalleri ile ölçme ve değerlendirme sürecinin

buna göre düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Sözelimi, küçük bir tarihçi olarak görülen öğrenciye incelenen konuyla/sorunla ilgili temel birinci/ikinci elden, yazılı/görsel, kaynaklar/kanıtlar tanıtılacak; öğrencilerin kaynaklara/kanıtlara şüpheyle yaklaşarak kanıttaki olası önyargı, boşluk ve belirsizlikler üzerinde çalışması sağlanacaktır. Yine çalışılan konuyla ilgili akademik dünyada birbirinden farklılaşan bakış açıları da öğrencinin önüne getirilecektir. Kanıt ve görüş çeşitliliği içerisinde çalışan öğrenci, bu ham materyaller üzerinde etkin bir şekilde işlem yaparak konuya/soruna ilişkin kendi bakış açısını ortaya koyacaktır. Böylelikle tarihinin bilgi üretme basamaklarını, öğrenci kendisine ders kitabı yazarı ve öğretmeni tarafından hazırlanan olanaklar çerçevesinde deneyimlemiş olacaktır.

Tüm bu süreçlerin öğrencide, tarihsel bilginin üretimi ve kanıtın önemine ilişkin bir perspektif kazandırması beklenmektedir. Bundan başka öğrenci, kaynağı/kanıtı sorgulamanın anlam ve önemine dair beceriler kazanacak, kendi bakış açısını ifade ederken aynı bilgi ve kaynakları/kanıtları kullansa dahi arkadaşının kendisinden çok daha farklı bakış açısı ürettiğini de görecektir. Bu da Sosyal bilimlerin kendi doğası gereği çoklu bakışı gündeme getirdiğine dair bir perspektif kazanmasının alt yapısını hazırlayacaktır. Benzer durum öğrencinin, coğrafya dersinin kendine has bilgiyi üretim basamaklarını küçük bir coğrafyacı olarak deneyimlemesi için de geçerlidir. Felsefe grubu dersleri ise, öğrencinin merak, şüphe ve eleştirel tavır eğilimleriyle sorgulayıcı olmasını, bilgiyi elde etme sürecinde çaba içerisinde olarak tutarlı ve temellendirilmiş olana yönelmesini besleyen özelliğe sahiptir. Böylece öğrencinin kendini, toplumu, evreni anlaması/anlamlandırması ve yorumlaması daha kolay hale gelmiş olacaktır. Dolayısıyla tutarlı, temellendirilmiş bilgiyi elde edebilen ve bunu beceriye dönüştürebilen birey olmanın yolu açılmış olmaktadır.

Türkiye’de de 2000’lerin ilk yıllarından itibaren, salt bilginin eğitimin çerçevesini oluşturmasına ilişkin anlayışlara itirazlar iki sivil toplum kurumundan geldi. Bilginin yanına becerinin de eşlik etmesi gerektiğine ilişkin itirazı TÜSİAD ve Tarih Vakfı gerçekleştirmiştir. Özellikle TÜSİAD’ın bu noktada yaptıkları oldukça şaşırtıcıdır. Açılımı “Türkiye Sanayici ve İş İnsanları Derneği” olan sivil toplum kuruluşu beceri temelli örnek kitaplar hazırlatarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın ders kitaplarına örnek olabilecek kitaplar önermiştir. Bu kurum üç ders için alternatif ders kitapları yazdırtmıştır. Yazdırılan kitaplar Tarih, Coğrafya ve Felsefe ders kitapları olup bu kurum tarafından “Çağdaş Yurttaş Üçlemesi” olarak nitelenmiştir. Coğrafya ve Felsefe ders kitaplarından farklı olarak birbirini konu kapsamı olarak bütünleyen iki Tarih ders kitabı hazırlanmıştır. Coğrafya 2001, Tarih 1839-1939, Tarih 2002, ve Felsefe 2002 olarak adlandırılan bu kitapların yazılma amacı, “lise ve dengi okullar için yardımcı kitap olması ve bu alana dair örnek teşkil etmek gayesi” olarak ifade edilmiştir. Bu

alternatif ders kitaplarının yaklaşık 3/4'ü Fransız ders kitaplarının tercümesidir. Buna karşılık Türkiye ile ilgili bölümler aynı eğitim felsefesi izdüşümünde Türk akademisyenler kurulu tarafından yazılmıştır. Her iki tarih kitabının da yayın yönetmeni olan Kuyaş (2002), kitabının önsözünde şunları demektedir;

“..... içeriğiyle de Tarih 2002, yeni bir kitap. En önemli yeniliği, Türkiye’de yürürlükte olan ortaöğretim tarih müfredatını genişletiyor olması. ... Tarih 2002’nin ikinci önemli yeniliği, adı ortaöğretimdeki tarih derslerinin en başında hep geçen, ama öğrencilerin hemen hemen hiç görmedikleri bir şeyi, “tarihsel belge”yi öğrencilere veriyor olması”

Gerçekten de TÜSİAD tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme anlayışı temelinde kanıt kullanımı söz konusudur. Bu durum da Kuyaş (2006) tarafından adeta ‘tarihsel belgenin keşfi’ gibi tanıtılmaktadır. Çünkü var olan MEB onaylı tarih ders kitapları gerçekten de tarihsel belge ve kanıtları öğrencinin önüne getirmiyordu.

20. yüzyılın ilk üç çeyreği bilgiyi zihinde tutmanın önemli olduğu dönemlerdir. Çünkü bilgiye ulaşmak (kitaba, kütüphaneye, bilgisayara) çok da kolay değildir. Bu anlamda bilgi ve bilginin akılda tutulması önemlidir. Ancak bu yüzyılın son çeyreğinden itibaren gün geçtikçe gelişen İnternet ve diğer elektronik kolaylaştırıcılar bilgiye ulaşmayı inanılmaz derecede olanaklı kıldı. Artık bilgi kişinin telefonunda, tabletinde ya da bilgisayarında idi. Öte yandan insanlığın her yıl ürettiği devasa bilgi ve teknoloji, bu bilgileri zaten zihinde tutmayı hem imkânsız kıldı hem de zihinde tutmaya çok daha az gerek kaldı. Çünkü bilgi hemen yanı başımızdaydı. Böylesi bir yapıda öğrenciden beklenen yeterlilikler de değişmeye başlamıştır. “21. yüzyıl becerileri” olarak da adlandırılan “bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi ve beceriyi kullanıp işleyerek bir ürüne dönüştürme ve problem çözme” giderek önem kazanmaktadır. Bu anlamda 21. yüzyıl insanından/öğrencisinden/vatandaşından beklenen; eleştirel düşünme becerilerini kazanarak yaratıcı düşünmesidir.

Sivil toplum kuruluşları olarak gerek TÜSİAD’ın Tarih, Coğrafya ve Felsefe gerekse Tarih Vakfı’nın Tarih ders kitabıyla geliştirdiği alternatif yaklaşımlar dönem için önemlidir. Var olan öğrenme anlayışlarının yetmediğinin alternatif ders kitaplarıyla sisteme anımsatılması çok da beklenen ve sık olabilen bir durum değildi. TÜSİAD’ın ders kitapları bu üç konu/ders alanı bağlamında beklenti çitasını artıran çabalar olmuştur. Nitekim ülkemizde 2005 yılında başlatılan yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelindeki büyük dönüşümün öncülleri olarak bu ve benzeri sivil toplum kuruluşlarının da çabaları görülmelidir.

Sivil toplum kuruluşlarının çabalarının ardından, 2005 yılı Türk eğitim tarihi için önemli bir dönüştürme işaret etmektedir. Bu yılda açıklanan öğretim programları

yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, en azından teorik olarak, önceleyen bir niteliğe sahipti. Bu öğrenme anlayışı merkezinde ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitiminin içeriğinden, hizmet içi eğitimlere, öğrencilerde geliştirilecek becerilerden ölçme ve değerlendirme sistematığına dek her şey yeni anlayışa göre planlanmıştır.

2005 yılında yayınlanan öğretim programlarının en dikkat çeken özelliği adeta bir Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi akademik kitabı olarak görülebilecek içerik ve derinliğe sahip olmasıdır. Sözgelimi, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı tüm bileşenleriyle birlikte 100 sayfaya yakındır. Sadece program amaçları, kazanımlar, beceriler sunulmamış becerilerin anlamı ve kapsamı ile birlikte yeni öğretim yöntemlerinin teorisi örnek etkinliklerle birlikte sunulmuştur. Öğretim programı bir bakıma kapsam genişliği ile adeta öğretmenlere ‘yerinde hizmet içi eğitim’ verir gibidir. “*Mekânı algılama, Zaman ve kronolojiyi algılama, Değişimi ve sürekliliği algılama, Sosyal katılım ve Empati becerisi*, 2005 yılında öğretim programında ilk kez tanımlanan becerilerdendir (MEB, 2005). Benzer şekilde lise düzeyindeki Tarih dersinin öğretim programında da “*kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma*” olarak adlandırılan 5 temel beceriye yer verilmiştir (MEB, 2011).

2005 yılı öğretim programının ardından ilk radikal değişim 2018 yılında gelmiştir. 2018 Öğretim Programlarında, 2005 yılındakinin aksine, bir öğrenme anlayışına referans gösterilmemiştir. 2018 programının, yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme anlayışlarını bir potada eritmeyi deneyen “eklektik bir program” olduğu söylenebilir. 2018 yılı Tarih Dersi Öğretim Programında da kanıt vurgusu devam etmiştir. “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” Amerika’daki tarih öğretimiyle ilgili Okullarda Tarih Ulusal Merkezi (NCHS) isimli sivil toplum kuruluşunun önerdiği beceriler tercüme edilerek beceri sayısı beşten sekize çıkarılmıştır. Bu beceriler; “*Kronolojik düşünme becerisi, Tarihsel kavrama becerisi, Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi, Tarihsel analiz ve yorum becerisi, Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, Geçmişte geçen insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati*” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018b).

2. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli: Genel Bir Bakış

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği üzere, yüzeysel açıklamaların ötesinde, Türkiye’de bilginin yanında becerinin de öğrencinin öğrenme sürecine eşlik etmesi gerektiğine ilişkin ilk somut ve detaylı deneyimler 2005 yılı Öğretim Programı ile birlikte gündeme gelmiş ve 2018 Öğretim Programıyla da bu süreç evrilerek devam

etmiştir. Türkiye’de görece yeni olarak ifade edilebilecek bu süreç, becerilerin ne olduğu, kapsam genişliğinin ne olması gerektiği noktasında zihin karışıklıklarının gündeme gelmesine yol açmıştır. Bu zihinsel/kavramsal karmaşa bazen amaçları belirsiz, hedeflenen becerilerin öğretimi noktasında niteliği görece düşük ders kitabı metinlerinin ve etkinliklerin yazılmasına da neden olmuştur. Kitaptan kitaba, etkinlikten etkinliğe büyük farklılıklar gösteren bu yapı, zincirleme olarak ölçme ve değerlendirme sürecinde de etkisini olumsuz olarak göstermiştir. Beceri öğretiminin uygulamada oturmamasının bir sebebi de öğretmenlerin pratiğini kolaylaştıracak ölçme araçlarının ve değerlendirme ölçütlerinin istenilen ölçüde geliştirilmemiş olmasıdır. Tüm bu sorunlara çözüm olması noktasında 2023 yılında ilan edilen K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli;

- Kavramsal beceriler (temel, bütünlük ve üst düzey düşünme becerileri),
- Sosyal-duygusal öğrenme becerileri (benlik, sosyal yaşam ve ortak/birleşik beceriler),
- Eğilimler (benlik, sosyal ve entelektüel eğilimler),
- Alan becerileri (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilimler alan becerileri),
- Okuryazarlık becerileri (bilgi, dijital, finansal, görsel, çevre ve iklim okuryazarlığı gibi)

olmak üzere 5 ana bölümden oluşmaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde 3 “üst düzey düşünme becerisi” belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bunlar karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisidir. Görüldüğü üzere “karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme” becerileri modelin çatı becerileri olarak yer bulmuştur. Yine aynı modelde “bütünlük beceri” olarak nitelenen beceriler de aşağıdakiler gibidir (MEB, 2023);

Tablo 1

Bütünlük Beceriler

Çelişki giderme	Gözlemeleme	Özetleme	Çözümleme	Sınıflandırma
Bilgi toplama	Karşılaştırma	Sorgulama	Genelleme	Çıkarım yapma
Yapılandırma	Yorumlama	Yansıtma	Değerlendirme	Tartışma
Muhakeme/akıl yürütme		Mantıksal denetleme	Sentezleme	
Gözleme dayalı tahmin etme		Mevcut bilgiye dayalı tahmin etme		

Yukarıdaki bütünleşik becerilerin bütünü teorik olarak çok nitelikli olarak seçilmiş beceriler olarak modelde kendini göstermektedir. Gerek üst düzey gerekse bütünleşik becerilerin bütünü uygulamada nitelikli olarak işe koşulabilse öğrenciler ve ülke için oldukça verimli sonuçlar doğuracağı aşikârdır. Bunlardan başka modelde Türkçe, Matematik, Fen bilimleri ve Sosyal bilimlere ait olmak üzere alan becerileri de tanımlanmıştır. Çalışmanın temel amacı çerçevesinde aşağıda Sosyal bilimlere ait alan becerileri tanıtılacaktır.

3. Sosyal Bilimler Alan Becerileri: Anlam ve Kapsam

Sosyal bilimler alan becerileri kapsamında, yerli ve yabancı literatür, alanın kendine özgü yapısı ve çağın gereklilikleri göz önünde bulundurularak yirmi birinci yüzyıl becerileri ile de güçlü ilişkileri olan 15 alan becerisi belirlenmiştir. Aşağıda başlıklar altında önemi ve kapsamı ifade edilen Tarih- sosyal alan becerilerinin neden bu becerilerle sınırlandırıldığı konusu elbette önemlidir. Gerek 2018 sosyal bilgiler programı gerekse 2018 ortaöğretim tarih programı birlikte düşünüldüğünde 30'un üzerinde öğretilebilir alan becerisine yer verilmiştir. Bu becerilerin hepsi ortaöğretimde tarih veya temel eğitimde sosyal bilgiler derslerinde işe koşulabilecek ve öğrencilerin gelişimi için önemli becerilerdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan tarih ve sosyal bilgiler komisyonu olarak 2 aylık süre zarfında alan becerilerini belirlemek, bu becerilerin alt becerilerini oluşturmak, alt becerilerin eyleme dönüşme süreçlerini ifade eden süreç bileşenlerini yerleştirmek, alan becerilerini oluştururken K12 Beceriler Çerçevesindeki bütünleşik beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ve eğilimlerle ilişkilendirmek ayrıca ilkökul ortaokul ve lise düzeylerinde bu becerilerin göstergelerini tasarlamak ister istemez alan beceri setini beş beceriyle sınırlandırmayı zorunlu kılmıştır.

Bu açıdan tarih/sosyal alan becerilerinin sadece aşağıda verilen becerilerle sınırlı olduğu iddiası söz konusu değildir. Beceri seti oluşturulurken tarih için yaygın referans becerileri olarak kabul edilen NCHS'in 5 becerisi doğrudan alınmamıştır. İncelenen Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi isimli sivil toplum kuruluşu çatısı altında hazırlanan The College, Career and Civic Life: Framework for Social Studies Standards (2013) isimli K12 düzeyinde tasarlanan beceri çerçeve programında tarih alanına yönelik 5 boyutlu yapıda süreklilik değişim ve bağlam, nedensellik ve argümantasyon, tarihsel kaynaklar ve kanıt, perspektif alma, dil becerileri ve okuryazarlığa yer verilmiş ve NCHS'nin tarihsel düşünme becerileri doğrudan referans alınmamıştır. Ancak Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan gerek kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi gerek zamanı algılama ve kronoloji becerisi ve gerekse tarihsel empati becerisi alt becerileriyle birlikte uygun şekilde tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulama becerilerinin geliştirilmesini yansıtacak işlem basamak-

larına ve göstergelere yer verilmiştir. Örnek verilecek olursa NCHS'in tarihsel düşünme becerileri içerisinde yer alan tarihsel kavrama becerisinin içinde yer alan; "Tarihsel belgenin veya anlatının yazarını veya kaynağını tanımlar." "Tarihsel gerçekler ve tarihsel yorumlar arasında ayırım yapar." "Tarihsel anlatıda sunulan bilgileri açıklığa kavuşturmak, göstermek veya detaylandırmak için çizelgeler, tablolar, pasta ve çubuk grafikler, akış şemaları, Venn diyagramları ve diğer grafik düzenleyiciler dahil olmak üzere grafiklerde sunulan görsel ve matematiksel verileri kullanır" göstergeleri/standartları bütüncül modelde kaynağı kanıtı yorumlamak alt becerisinin süreç bileşenlerinin göstergeleriyle yansıtılmıştır. Türkiye Bütüncül Modeli'ndeki tarih becerileri içerisinde buna benzer şekilde NCHS Tarihsel düşünme becerileri standartları yapıya uyumu gözetilerek büyük ölçüde yansıtılmaya çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler derslerinde sosyal beceriler olarak önemli yere sahip olan iletişim becerisi, işbirliği becerisi, sosyal farkındalık becerisi, sorumlu karar verme becerisi K12 Beceriler Çerçevesinin sosyal duygusal öğrenme becerileri çatısı altında ayrıntılı bir şekilde süreç bileşenleri ve bu bileşenlere ulaşılmasını sağlayan göstergelere yer vermiş ve bu beceri seti model içerisinde hazır hale getirilmiş olması tarih/sosyal alan becerilerinde aşağıda açıklanan becerilerin tercih edilmesinde rol almıştır.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri içerisinde yer alan bahsedilen bu beceriler doğrudan sosyal alan becerileri olarak da değerlendirilebilir. Bununla birlikte Bakanlık, hazırlanan tarih/ sosyal bilgiler alan becerilerini dış değerlendirmeci olarak alan eğitimi uzmanlarının incelemesine sunmuş ve uzmanlardan gelen öneriler K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'ndeki tarih-sosyal bilgiler alan becerilerinin taslağına yansıtılmış ve son şekli verilmiştir.

Aşağıda açıklanan beceriler, küçük/genç sosyal bilimciler olarak görülen öğrencilerin çalıştıkları sosyal bilimlere ilişkin dersin/derslerin metodolojik süreçlerinde işe koşacakları beceriler olması noktasında önemlidir. Yine becerilerin saptanması sürecinde öncelikle 2005 ve 2018 yılında ilan edilen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Felsefe dersleri öğretim programları deneyiminden yararlanılmıştır. Bunun ardından Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya ve Felsefe dersleri öğretim programları noktasında dünya deneyiminden yararlanmak için bu derslerin amaç, kavram, öğretme-öğrenme ilkelerini belirlemede temel rol oynayan "National Council for Social Studies", "National Council for Geography Education" gibi sivil toplum kuruluşlarının ilan ettikleri rapor, çerçeve modeller, öğretim programı ve beceri örnekleri de incelenmiştir. Bu beceriler kısa açıklamalarıyla birlikte Tarih/Sosyal, Coğrafya ve Felsefe grubu dersleri şeklindeki sıraya göre açıklanmıştır.

3.1. Tarih/Sosyal Alan Becerileri

Bu dersler özelinde 6 temel beceri gündeme gelmiştir. Bunlar sırasıyla “Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi, Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi, Tarihsel Empati Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi ve Girişimcilik Becerisi”dir. Bilindiği üzere bir beceri olarak “zamanı algılama ve kronolojik düşünme”, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler bünyesindeki tarih konuları ve lise düzeyindeki Tarih derslerinde işe koşulması gereken temel becerilerden biridir. Bununla paralel olarak “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi” de hem akademik tarihçiliğin merkezinde yer almaktadır hem de öğrencinin küçük tarihçi beceri ve kavramları ile donatılması sürecinde temel öğretim yöntemlerinden biridir. Dolayısıyla bu iki becerinin seçilmesi çok önemli olarak görüldü. Tarihsel empati becerisi de özellikle “zamanı algılama ve kronoloji becerisi” ve “kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi” ile hayat bulabilecek bir beceri olarak gündeme geldi. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ise gerek geçmiş ve gerek günümüzle ilişkili kavramların, olayların, kurumların veya zihniyetlerin boylamsal incelenmesini ve bu yapıların geleceğine dair çıkarımları gösterebilmek için önem taşımaktadır. Sosyal katılım becerisi, bir grupta birlikte yaşamı anlamlandırmak, diğer insanlara, canlılara ve hatta ekosisteme katkı sunabilmek amacıyla projelerin geliştirilmesi ve uygulanması boyutuyla sosyal bilgiler öğretimi temelinde oldukça önemlidir. Yukarıda anılan anlayış temelinde belirlenen sosyal bilimler alan becerilerinde, hem K12 çerçevesinde yer alan kavramsal, sosyal, duygusal beceriler ve eğilimlerle mümkün olduğunca ilişkilendirme yapabilmek, hem de alanın kendine özgü yapısını ve sosyal bilimlerin metodolojisini yansıtabilmek ve işe koşabilmek önemsenmiştir.

3.1.1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi

Tarih, bir zaman olarak geçmişin günümüze ulaştırdıkları izlerden kalanlarla ortaya konulan bir bilimdir. Tarihçilerin üzerinde çalışmış oldukları her türlü kaynak, üretildikleri geçmiş zamandan bugüne bir mesafeyi yansıtır. Tarih çalışmalarında nesnel olarak ölçülebilen zamana kronoloji denilmektedir. Tarihsel zaman kavramı kronoloji bilgisi, kronoloji becerisi, süreklilik ve değişim algısı ile ilişkilendirilerek öğretilir (Safran ve Şimşek, 2006). Tarih öğretiminde kazandırılması gereken temel becerilere genel olarak tarihsel düşünme becerileri denilmektedir.

Tarihsel düşünme becerilerini geliştirirken öğrencilere kronolojik düşünme becerilerini öğretmek oldukça önemlidir. Olayların ne zaman ve hangi sırada meydana geldiğine dair güçlü bir kronoloji anlayışı olmadan öğrencilerin bu olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihsel nedenselliği açıklaması imkânsızdır. Kronoloji, tarihsel düşünceyi organize etmek için zihinsel iskele sağlar. Tarihsel kavrama, yorum-

lama, çözümlene, sorgulama ve araştırma becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için tarihsel zamanın kavram ve zihinsel düşünce olarak yerleşmesi gerekmektedir. Hodkinson ve Smith (2018) kronolojiyi tarihin soluduğu havaya benzetmektedir ve onsuz çocukların tarih anlayışlarının sınırlı kalacağını ifade etmiştir. Araştırmalar, öğretmenlerin hedefledikleri etkinlikleri etkili bir şekilde planladıkları ve uyguladıkları sürece küçük çocukların karmaşık zaman kavramlarını ve kronolojiyi kavrayabileceklerini güçlü bir şekilde ileri sürmektedirler. Örneğin beş yaşından itibaren çocuklar, kendi yaşamlarına ait fotoğraflarını kronolojik sırayla doğru bir şekilde sıralayabilmektedirler (Barton ve Levstik, 1996).

Kronoloji becerisi en temelde tarihsel olay, dönem ve aktörleri zamanın içine yerleştirmeye katkı sağlamaktadır. Ayrıca farklı olay ve dönemlerin birbirleriyle ilişkisini tanımayı kolaylaştırmaktadır. Kronolojik düşünme, öğrencilerde bir olayın kısa ve uzun süreli sonuçlarını düşünmelerini sağladığı gibi öğrencilerde nedenselliği anlamaya da yardımcı olur. Öğrenciler, tarihsel zamanı anlamayı öğrenerek, geçmiş yorumlama, günümüzü anlama ve geleceğe bakış arasında tutarlı bir bilinç geliştirirler. Kronoloji becerisi zamanı tanımlayan kelime, terim ve sembollerin anlaşılmasını da sağlar.

Zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerisi, bütünlük becerilerden karşılaştırma ve değerlendirme ile alana özgü bütünlük becerilerden dönüştürme ve sıralama becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin süreç bileşenleri; özellik belirlemek, benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek, zaman kavramlarını hesaplayarak dönüştürmek, olay/dönem kavramları kronolojik olarak sıralamak, olay/dönem/kavramları ölçütlerle karşılaştırmak ve karşılaştırmaya ilişkin yargıda bulunmak şeklinde oluşturulmuştur (MEB, 2023).

3.1.2. Kanıt Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi

Tarih disiplininin temel anlayışı ile metodolojik kavram ve söylemlerinin öğrenciye tanıtılması; bu temelde becerilerin oluşturulması “kanıt temelli tarih öğretimi” anlayışının en önemli hareket noktasıdır. Bu çerçevede kanıt temelli öğrenmede ana vurgu, tarihçilerin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerinin öğrenciye tanıtılması ve öğrencide bu süreçlere ilişkin deneyim ve becerilerin oluşturulmasıdır. Böylelikle öğrencileri edilgen birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine büyük oranda gerek kalmamakta; öğrencilerin tarihsel bilgi ve yorum üretim sürecine etkin katılımları sağlanmaktadır. Böylelikle öğrenci, tarihte tartışılabilir konuları irdelemekte; tarihçilerin farklı bakış açılarını tanıyarak mutlak doğrunun tarih biliminde yeri olmadığını görmekte; tarihsel bilgi ve yorumdaki bakış açıları, değer yargıları, inanç ve ideolojik tutumdan kaynaklanan muhtemel ön yargıları anlayarak birinci ve

ikinci elden kaynaklara şüpheyle yaklaşılması gerektiğini algılamaktadır. Kanıt temelli tarih öğretimi, öğrencilerin tarih ve sosyal bilimlere ilişkin bazı farkındalıklar geliştirmelerine önemli katkılarda bulunmaktadır (Doğan, 2021; Kabapınar, 2021). Bu açıklama sistematığı sadece tarih dersi için geçerli değildir. Bu çerçevede kanıt temelli öğretim yaklaşımı, vatandaşlık, coğrafya, arkeoloji, ekonomi, sosyoloji, medya okuryazarlığı gibi alanların konularının öğrencilerin önüne getirilmesi sürecinde de kullanılabilir.

“Kanıt dayalı sorgulama ve araştırma becerisi” de diğer becerilerde olduğu gibi, ilk kez 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında kanıt kullanma becerisi şeklinde “doğrudan verilecek beceri” olarak tanımlanmıştır. “Kanıt” sözcüğü tüm 2005 yılı programı boyunca 40 kez kullanılmıştır. Nitekim bu programda “Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından birisi de öğrencilerde, kanıt kullanma, kanıt dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirmektir” (MEB, 2005) denilerek becerinin önemi vurgulanmıştır. Bunun ardından da kaynağın/kanıtın “sınıf içinde kullanımında” izlenecek yollar olarak “Bilginin bir formattan diğer bir formata dönüştürülmesi”, “İki ya da daha fazla kaynaktan alınan bilgileri sentezlemek” gibi toplam altı farklı yol önerilmiştir. Bundan başka aynı öğretim programının içerisinde “Görsel Kanıt Kullanma” ile “Tarihsel Kanıtları Analiz İçin Örnek Modeller” başlıkları da açılmış ve 3 ayrı model eğitim paydaşlarına sunulmuştur. Bu anlamda 2005 yılı öğretim programları için ‘becerinin sosyal bilimlerdeki keşfi’ olarak ifade edilebilir. Ortaöğretim tarih programında da “Analiz yapma, kavrayış ile ilgili beceriler üzerine inşa edilir ve öğrenciden tarihçinin kanıtlarının ve bu kanıtlardan yola çıkarak ortaya attığı yorumlarının sağlamlığını değerlendirmesini ister” denilerek tarihçi için tarihsel bilginin oluşumu ve yorumlanması sürecindeki kanıtın önemine vurgu yapılmıştır. (MEB, 2011). 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda 27 temel beceri ifade edilmiştir. Bu temel becerilerden biri de “Kanıt kullanma” becerisi olmuştur. Bu anlamda 2005’te başlayan gelenek 2018 yılı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında devam etmiştir (MEB, 2018a). 2018 ortaöğretim tarih programının amaçları arasında “Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları” da yer bulmuştur (MEB, 2018b). Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi isimli sivil toplum kuruluşu çatısı altında hazırlanan The College, Career and Civic Life: Framework for Social Studies Standards (National Council for the Social Studies, 2013) isimli K12 düzeyinde tasarlanan ulusal beceri çerçeve programında kaynağı değerlendirme ve kanıt kullanma becerisi ana modelin 4 temel boyutundan birini oluşturmuş tarihe birlikte coğrafya alanıyla da ilişkilendirilmiştir.

Kanıtla dayalı sorgulama ve araştırma becerisinin bütünü, alana özgü bütünlük becerilerden oluşmaktadır. Kanıtla dayalı sorgulama ve araştırma becerisinin alana özgü bütünlük becerileri; merakla dayalı soru sorma kaynaklardan bilgi toplama, kaynağı inceleme, kaynağı sorgulama, kaynağı yorumlama, kanıtla dayalı ürün oluşturma ve paylaşma şeklindedir (MEB, 2023).

3.1.3. Tarihsel Empati Becerisi

Tarihsel empati, tarihteki kişileri/olayları ya da tarihsel kişiliklerin faaliyetlerini/davranışlarını kendi zamanının eşsiz şartları içinde değerlendirmeye çalışmaktır. Öğrencinin tarihsel empati yapabilmesi için öncelikle ele alınan tarihsel olayın geçtiği/tarihsel kişinin yaşadığı dönemin siyasi, sosyal, ekonomik, teknolojik şartlarını iyi bilmesi; sonrasında ilgili olayı/kişiyi tarihsel bağlam ve kronoloji bilgisine sahip olarak değerlendirmesi gerekecektir. Bu becerinin sınıf ortamında geliştirilebilmesi için öncelikle öğrenciler, işlenen konuya ilişkin birincil ve ikincil kaynakları tarihsel bağlam içinde inceler. Bu inceleme sürecinde elde edilen bilgilerden yola çıkılarak, öğrencilerden tarihi/tarihin belli bir dönemini zihinlerinde yeniden canlandırmaları, tarihsel olay/olgu/kişilerle alakalı kendi duygu ve düşüncelerini oluşturmaları ve nihayetinde kendi tarih anlatısını ortaya çıkarabilmeleri beklenir (Foster ve Yeager, 2001). Tarih biliminin bilgi kaynağı olan tarihsel kanıtların incelenmesi yoluyla geliştirilebilecek olan bu beceri, öğrencilerde bilgiyi derinlemesine irdeleme, tarihsel olayların/olguların iç yüzünü fark edebilme, insanların farklılıklarına/çeşitliliklerine saygı duyabilme gibi kazanımlar sağlayabilir. Bu beceriyi geliştirmek adına gerçekleştirilen kanıtları incelemeye dayalı öğrenme süreci, derslerin daha eğlenceli hâle gelmesine de olumlu etkilerde bulunacaktır (Karabağ, 2015).

K12 Ulusal Beceri Geliştirme Programı sosyal bilimler becerileri kapsamında hazırlanan tarihsel empati becerisinde tarihteki bir kişi ve olayın kendi zamanının şartları içinde ele alınması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan tarihsel empati becerisi süreç bileşenleri; yorumlama ve yapılandırma adlı bütünlük becerilerden ve tarihsel bağlamsallaştırma adlı alana özgü bütünlük beceriden oluşmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile esneklik, sorumlu karar verme, iletişim ve iş birliği becerileri gibi sosyal-duygusal öğrenme becerileri (CASEL,2020) merak, yaratıcılık, analitik bakma gibi eğilimler ile de doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023).

3.1.4. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Geçmişte ve günümüzde doğa olaylarının ve insanların neden olduğu dinamikler gerek insanı gerekse doğayı etkilemektedir. Bu etkilenmeler değişime neden olmaktadır. İnsanı ve toplumları etkileyen yönüyle bu değişimler sosyal bilimlerin inceleme

ve araştırma konuları arasında yer almaktadır. Değişim için kısaca zaman içinde meydana gelen olumlu ve olumsuz farklılaşma olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte insanları etkileyen her şeyin zaman içinde istikrarını ve devamlılığını ise süreklilik kavramıyla açıklayabiliriz. İnsanlığın ilk zamanlarından günümüze değişime maruz kalmayan herhangi bir yapıdan söz edilemez. Değişimin etkileri ve boyutları gerek eşzamanlı olarak gerekse de farklı zamanlarda kendini gösterebilmektedir. Bu bağlamda Seixas ve Morton (2012) değişim ve sürekliliği, tarihsel düşünmenin anahtar kavramlarından biri olarak ele almışlardır. Kronolojik düşünmeyi ve zamanı anlamayı kolaylaştıran, her değişimin ilerleme olamayacağını fark ettiren (Stradling 2003) bağlamsal bir bakış geliştiren ve geleceğe dair öngörü ve çıkarım yapmayı sağlamak adına değişim ve süreklilik kavramının bir süreç yaklaşımı şeklinde “değişim ve sürekliliği algılama becerisi” olarak kullanılması sosyal bilimlerin anlaşılması açısından K12 Beceri Çerçevesi Bütüncül Modeli’nde tarih/sosyal alan becerisi içerisinde yer almıştır. Bu becerinin geçmiş- bugün- gelecek bağlamında karşılaştırma ve yorumlama üzerinden tüm sosyal bilim disiplinlerini, birey, toplum ve kurumlarla ilişkilendirebilme özelliği bütüncül yaklaşım için oldukça kıymetlidir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, tarihsel düşünmeyi geliştiren “sebep-etki” kavramının anlaşılması açısından da önemlidir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, bütünlük becerilerden karşılaştırma ve sentezleme ile alana özgü bütünlük becerilerden sıralama, değişim ve sürekliliğin neden ve sonuçlarını yorumlama, değişim ve sürekliliğin geleceğine yönelik kanıt, gözleme ve/veya deneyime dayalı öngöründe bulunmak becerilerinden oluşmaktadır. Ayrıca söz konusu beceri; eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri ile öz farkındalık, öz yansıtma, sosyal farkındalık, esneklik, sorumlu karar verme ve iş birliği gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri; analitiklik, merak ettiği soruları sorma, açık fikirlilik, yaratıcılık, odaklanma, empati, özgün düşünme, sistematik olma ve eleştirel tavır gibi eğilimler ile de doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023).

3.1.5. Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal katılım, bağımsız ya da bir grubun üyesi olarak başkaları ile uyum içinde gönüllü hizmet faaliyetlerine katılma şeklinde tanımlanabilir (Adler ve Goggin, 2005, s. 238). Sosyal katılım becerisi ise, öğrencilerin hem kendini hem de yakın çevresini etkileyen konularla ilgili bilgi sahibi olmasının yanında ihtiyaçların giderilmesinde bireysel, grupsal, kurumsal ve sosyal örgütler arasındaki ilişkileri ortaya çıkartarak ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme sürecidir. Üretilen fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma faaliyetlerini içeren bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Seyhan, 2014). Bunlardan başka bireysel farklılıklara saygılı olabilmek, sorumluluk alıp bu sorumlulukları istekle yerine getirebilmek, bireysel veya iş birliği içerisinde toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve sorunların çözümüne yönelik projeler geliştirerek katkı sağlayabilme, grupça yerine getirilmesi

gereken görevlere aktif katılma ve sorumluluklarını istekle yerine getirebilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasına çalışılır (TTKB, 2013).

Bu amaçlar doğrultusunda sosyal katılım becerisi; sosyal temas oluşturma, grup dinamiğini sağlama, fikir üretme, müzakere etme ve fikri eyleme dönüştürme gibi alana özgü bütünlük becerilerin yanında bütünlük becerilerden olan sorgulama becerisinden oluşmaktadır. İletişim, iş birliği, sosyal farkındalık becerileri ile eleştirel düşünme becerisinin yanı sıra merak, açık fikirlilik, sorumluluk, analitik bakma, yaratıcılık, sistematik olma ve girişkenlik gibi eğilimlerle de ilişkilidir. Ayrıca uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerisi bu becerinin kazanımında önemli rol oynayan ortak/birleşik beceriler arasındadır (MEB, 2023).

3.1.6. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik, insanlarla ilişkilerde uyum gösterebilme ve onlarla empati yapabilme, risk alarak toplumda ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda bir ürüne olan ihtiyacı sezme, ürüne ilgili planlama yapma, ürün üretme ve pazarlama süreçlerini kapsayan temel bir beceri alanıdır (MEB, 2005). Girişimcilik becerilerini oluşturan özellikler; kendine güvenmek, sorumluluk almaya istekli olmak, yenilikçi ve yaratıcı fikirler üretmek problemlerle başa çıkmak, belirsizliklerden beslenerek risk alabilmektir. Bu beceri ve tutumlar bireyin iş hayatı kadar sosyal hayatındaki başarıyı da etkilemektedir (Ofsted, 2005). Bireylere kazandırılacak girişimci özellikleri değişime ayak uydurma, rekabet edebilme, kendine güvenmekle beraber disiplinli ve azimli olabilme, yeniliğe açık olup risk alabilme olarak sıralanmaktadır (California Department of Education, 2013).

Günümüzde ülke ekonomilerinin kalkınmasında, gelişiminde, toplumsal refahın yükselmesinde ve küresel rekabet ortamında girişimcilik becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Girişimci kişiler bu girişimcilik ruhları ve anlayışları ile sadece kendileri ekonomik olarak kazanmaz aynı zamanda üretilen ürün, fikir, değer, hizmet sayesinde ülke ekonomisine de önemli katkı sağlarlar.

Bu amaçlarla birlikte girişimcilik becerisi; sorgulama, gözleme dayalı tahmin etme gibi bütünlük beceriler ile riskleri değerlendirerek karar verme, kaynakları yönetme, fikri sonuçlandırma gibi alana özgü bütünlük beceri aşamalarından oluşmaktadır. Ayrıca problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile finansal okuryazarlık becerisinin yanı sıra öz motivasyon, öz yönetim, öz yansıtma, esneklik, sorumlu karar verme, iletişim ve iş birliği becerileri gibi sosyal-duygusal öğrenme becerileri; merak, bağımsızlık, azim, kararlılık, öz güven, yaratıcılık, analitik bakma, uzmanlaşma, sorumluluk, girişkenlik gibi eğilimler ile de doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023).

3.2. Coğrafya Alan Becerileri

Coğrafya günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Jensen, 2014). Karmaşık dünyayı anlamının ideal bir yoludur ve en basit biçimde insan ile doğal ortam arasındaki renkli ilişkiyi inceler (Blij, 2019). İnsanoğlunun evi olan yeryüzünü ve onu nasıl değerlendirdiğimizi, işgal ettiğimizi, yerlerin özgünlüğünü, birbirleriyle olan ilişkisini, işlevlerini, insan ve çevre arasındaki etkileşimi coğrafya sayesinde görebiliriz (Natoli, 1995). İnsanlar ve devletlerin coğrafyaya olan bağlılığı antik dönemden beri süregelen bir süreçtir. Coğrafya kendini zamanın koşullarına hızla uyarlayan dinamik yapısı sayesinde her zaman önem verilen bir bilim olmuş, uzun geçmişi boyunca kendisinden beklenenlere cevap vermiş ve güncel kalmayı başarmıştır. Genelde coğrafya, özelde ise coğrafi bilgi ve becerileri sıradan bir insan, devletler veya uluslararası karar verme süreçlerinin aktörleri için hayati önem taşır. Kısacası coğrafya herkes içindir.

Coğrafyayı dünya için bu denli önemli kılan yanları nelerdir? Coğrafya neden sadece coğrafyacıların değildir? Çünkü en basit biçimde temel coğrafi bilgi ve beceriler hayatı kurtarır, yaşam kalitesini artırmaya yardım eder, ekonomik rekabet gücünü artırır, çevresel sürdürülebilirliğe katkı yapar, ulusal güvenliğe dayanak oluşturur ve belki de en önemlisi karar verme süreçlerine yardım eder (Heffron ve Dawis, 2012). Coğrafya sadece bilişsel düzeyde öğrenilecek bilgiler bütünü değil, dünyayı bütüncül olarak görmenin, sorunlara yaklaşmanın, soruları yanıtlamanın ve yeni anlayışlar geliştirmek için bir dizi beceriyi uygulamanın yoludur (Bednarz ve Bednarz, 1995). İşte bu nedenlerle coğrafya eğitimi ile elde edilen beceriler yaygın bir etki alanına erişir. Temel coğrafi beceriler coğrafya dışında diğer bilimler ve hatta gündelik hayatın içindeki çeşitli aktörler tarafından da kullanılır. Örneğin, harita becerisi en sıradan işlerde veya son derece hayati görevlerde başvurulan şemsiye bir beceridir.

Bilindiği gibi, az sayıda disiplin çeşitli düzeydeki okullara ders olarak girme şansına sahiptir. Coğrafya bilimsel doğası ve kendisine yönelik farklı beklentiler nedeniyle, uzun bir süredir üniversitelerdeki güçlü varlığının yanında okullarda da kendine yer edinmiştir. Okul coğrafyası, birçok devletin vatandaşlarına birtakım beceriler kazandırmayı hedeflediği bir araç haline gelmiştir. İleride hangi mesleği tercih edeceği fark etmeksizin eğitimin hemen her kademesindeki bireylerin coğrafi beceriler ile donatılmasına yönelik politikalar yürütülmesi coğrafyaya verilen önemin en açık göstergelerindedir. Peki, coğrafya eğitimi ile kazandırılmak istenen beceriler nelerdir? Bu konuda evrensel standartlardan söz etmek mümkün müdür? Bu ortak motivasyona karşın, temel coğrafi becerilerin evrensel standartları gibi konularda henüz mutlak bir uzlaşma olduğu söylenemez.

Toplumların coğrafyadan beklentilerinin farklılaşması anlaşılabilir bir durum olsa da coğrafi becerilerin belirli standartlarının oluşturulması önemli bir ihtiyaçtır.

Uluslararası literatürde temel coğrafi beceriler ile ilgili farklı yaklaşımlar mevcuttur. Örneğin, ABD’de Coğrafya Eğitimi Ulusal Konseyi tarafından, ülkenin önce gelen kurumlarının (AAG, NCS, AGS, NCGE) iş birliği ile hazırlanan “Geography Education National Implementation Project” (GENIP)’e göre coğrafi beceriler 5 başlık altında listelenmiştir. Türkiye’de MEB Coğrafya Müfredatında da coğrafi becerilere yer verilmiş ve burada sekiz beceriden söz edilmiştir. Bu beceriler, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Becerileri ile birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Coğrafi Becerilere Örnekler

Geography For Life Becerileri	MEB (2018) Müfredatındaki Beceriler	K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Becerileri
Coğrafi sorular sorma	Coğrafi gözlem	Mekânsal düşünme becerisi
Coğrafi bilgi toplama	Arazide çalışma	Coğrafi sorgulama becerisi
Elde edilen coğrafi bilgiyi organize etme	Coğrafi sorgulama	Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi
Organize edilen coğrafi bilgiyi analiz etme	Zamanı algılama	Harita becerisi
Analiz sonuçlarına bağlı olarak coğrafi soruları cevaplandırma	Değişim ve sürekliliği algılama	Tablo, grafik, şekil ve diyagram becerisi
	Harita becerileri	
	Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama	
	Kanıt kullanma	

Ulusal ve uluslararası alanda coğrafi becerileri temel alan literatürün yanı sıra coğrafya öğretim programları incelenmiş ve bu doğrultuda “Coğrafya Alan Becerileri” oluşturulmuştur. Coğrafya literatürü incelendiğinde farklı sayılarda beceri listeleri görülmüştür. Zaman, ihtiyaçlar, disiplinin zaman içinde yaşadığı paradigma dönüşümleri vb. nedenlerle beceriler çeşitlenmiştir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli Coğrafya Alan Becerileri çalışmasında, literatürde sözü edilen bütün coğrafi beceriler yerine, temel düzeyde, kapsayıcı ve çağın şartlarına uygun beceriler bir araya getirilmiştir. İşte bu doğrultuda coğrafya alan becerileri beş temel başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; “Mekânsal Düşünme, Harita, Coğrafi Sorgulama, Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram, Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması” becerileridir (Tablo 3). Bunların yanında sosyal bilimler ortak beceri listesinde yer alan Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Kanıt Dayalı Sorgulama ve Araştırma Becerisi ile

Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerileri de diğer sosyal alanlar ile birlikte kullanılan ve içinde coğrafyaya ait bütünleşik beceriler veya süreç bileşenleri bulunan becerilerdir.

Coğrafya alan becerileri ve bütünleşik becerileri oluşturulurken Türkiye Bütüncül Modeli beceriler havuzunda yer alan “gözleme, çözümlenme, yorumlama, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, sınıflandırma, çıkarım yapma” gibi kavramsal becerilerden yararlanılmıştır. Hazırlanan Ulusal Beceri Haritasının sonraki süreçte program ve kitap çalışmalarına temel olacağı düşüncesi de göz önüne alınarak coğrafi beceriler, basit, anlaşılır ve açık bir biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Coğrafya alan becerilerine ait bütünleşik beceriler alan becerisinin öğrencide bütünüyle gerçekleşmesi dikkate alınarak oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Alan becerilerini oluşturan bütünleşik becerilerin alt boyutunda açık ve gözlemlenebilir eylemleri içeren “süreç bileşenleri” yer almaktadır. Süreç bileşenleri açıklanırken öğrencilerden beklenen açık ve gözlemlenebilir eylemlerin neler olduğu “Okul öncesinde A”, ilkökul düzeyinde D1”, “ortaokul düzeyinde D2” ve “lise düzeyinde D3” kavramları kapsamında detaylandırılarak, öğrencilerin sosyal bilimler becerilerini kazanma süreci anasınıfından liseye kadar uzanan geniş bir zaman aralığına yönelik olarak somutlaştırılmıştır (MEB, 2023).

Bütünleşik becerileri oluşturan her bir süreç bileşeni ilgili olduğu sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile birlikte belirtilmiştir. Coğrafya alan becerileri; sosyal duygusal öğrenme becerilerinden, öz yansıtma, öz farkındalık, öz motivasyon, öz yönetim, öz düzenleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık esneklik ve sorumlu karar verme becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Beceriler, *Bütüncül Model* içerisindeki eğilimlerden; merak, bağımsızlık, azim, kararlılık, öz yeterlilik, sorumluluk, girişkenlik, oyunseverlik, sistematik olma, gerçeği arama, merak ettiği soruları sorma, açık fikirlilik, uzmanlaşma, analitik bakma, odaklanma ve yaratıcılık eğilimleri ile ilişkilendirilmiştir. Diğer yandan coğrafya alan becerileri; diğer sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve eğilimlerin yanı sıra karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de gelişimini destekler.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, alan becerileri ve okuryazarlık becerileri birbirleriyle ilişki olduğundan, bunların ölçme ve değerlendirmesi birbirinden bağımsız değildir. Ölçme ve değerlendirme, iki boyutlu bir yapıyı içerecek şekilde planlanmalıdır. Boyutlardan ilki süreç içerisinde, ikincisi ise sürecin sonunda ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıdır. Aktif öğrenci katılımını temel alan eğitim modellerinde, öğrencinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine de aktif

olarak katılıyor olması önemli bir role sahiptir. Coğrafya, doğası gereği mekânsal bir bilimdir. Dolayısıyla coğrafyanın öğretiminde olduğu gibi ölçme ve değerlendirilmesinde de mümkün olduğunca mekânsal temsil araçları ve mekânsal teknolojiler kullanılmalı ve öğrenciler, mekânsal sonuçlar çıkarma ve verilerin kullanımına teşvik edilmelidir (Heffron ve Dawis, 2012). Ölçme araçları; performansa dayalı ölçme araç ve yöntemlerinden (performans ödevleri, projeler, gözlemler, görüşmeler, posterler, portfolyolar vb.) oluşmalıdır. Performans görevlerinin oluşturulmasında oyun temelli ve senaryo tabanlı uygulamalar benimsenebilir. Değerlendirme sürecine öğrenciler de dâhil edilmeli ve bu konuda objektifliğin sağlanması için puanlayıcı eğitimler olmalıdır. Değerlendirme; sonuç odaklı (çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sınavlar vb.) ve süreç odaklı (akran değerlendirme, öz değerlendirme, rubrik-dereceli puanlama anahtarı vb.) ölçme araçlarının kullanımına uygun şekilde gerçekleştirilmelidir.

Tablo 3*Coğrafya Alan Becerileri/Bütünleşik Beceriler*

Coğrafya Alan Becerisi	Bütünleşik Becerileri
<i>Mekânsal Düşünme Becerisi</i>	-Konum Algılama -Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama -Mekânsal Bağlantıları Çözümleme -Mekânları Karşılaştırma -Mekânsal Etkiyi Sorgulama -Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme -Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme -Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunma -Mekânsal Analoji Yapma -Mekânsal Deseni Algılama -Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme
<i>Coğrafi Sorgulama Becerisi</i>	-Coğrafi Sorular Sorma -Coğrafi Bilgi Toplama -Coğrafi Bilgileri Düzenleme -Coğrafi Bilgileri Çözümleme -Coğrafi Sonuçlara Ulaşma ve Bunları Paylaşma

<i>Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışma Becerisi</i>	-Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması İçin Hazırlık Yapma -Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasında Uygulama - Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Düzenlenme - Coğrafi Gözlem ve Çalışma Sahasından Elde Edilen Bilgileri Çözümleme - Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Verilerine Dayalı Tahminde Bulunma - Coğrafi Gözlem Sahasından Elde Edilen Bilgileri Raporlama
<i>Harita Becerisi</i>	-Harita Okuma -Haritayı Çözümleme -Haritadan Çıkarım Yapma -Harita Oluşturma
<i>Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Becerisi</i>	- Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma ve Yorumlama - Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Hazırlama

MEB (2023)

3.2.1. Mekânsal Düşünme Becerisi

Mekânsal düşünme; mekân kavramlarını bilme, temsil araçlarını kullanma ve akıl yürütme süreçlerini uygulama şeklinde üç unsurun yapıcı bir bileşimi olarak tanımlanabilir (NRC, 2006). Mekânsal düşünme becerisi ile mekânsal bilgi teknolojilerinin kullanımı arasında ilişki vardır. Öğrenciler, mekânsal bilgi teknolojilerini etkin olarak kullandıkları ölçüde mekânsal düşünme becerileri gelişmektedir (Chun, 2010). CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri), GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi), UA (Uzaktan Algılama) ve dijital küreler coğrafya eğitiminde kullanılan mekânsal bilgi teknolojilerine örnektir. Bu teknolojiler, özellikle çevrim içi coğrafi veri teknolojileri tarafından desteklenmektedir.

Mekânsal düşünme becerisi ile bireyden bir mekânın konumunu algılaması, koşulları ve şartlarını belirlemesi, mekânsal bağlantıları çözümlemesi, farklı mekânları karşılaştırması, bir mekânın diğer mekânlar üzerinde sahip olduğu veya olabileceği etkiyi sorgulaması, mekânsal bölgelerin dağılımını belirlemesi ve çizmesi, mekânsal hiyerarşiyi çözümlemesi, mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunması, mekânsal analogi yapması, bir mekândaki coğrafi özelliklerin desenini belirlemesi ve aynı haritada desenlenen farklı coğrafi özellikleri çözümlemesi beklenir.

Mekânsal Düşünme Becerisi; Konum Algılama, Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama, Mekânsal Bağlantıları Çözümleme, Mekânları Karşılaştırma, Mekânsal Etkiyi Sorgulama, Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme, Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme, Mekânsal Geçiş ile İlgili Çıkarımda Bulunma, Mekânsal Analogi Yapma,

Mekânsal Deseni Algılama, Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgu, Konu veya Mekânları Çözümleme bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.2.2. Coğrafi Sorgulama Becerisi

Coğrafi sorgulama; bireylerin çevresinde merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekânları öğrenmek için sorular sormasını, doğru bilgi kaynaklardan çeşitli yöntemlerle veri toplamasını, coğrafyanın temel ilkeleri çerçevesinde düzenlemesini, görselleştirmesini, analiz ederek incelemesini, sonuçlar çıkarmasını sağlayan coğrafi becerilerden birisidir. Ayrıca bireyin tespit ettiği problemlere coğrafya biliminin yöntem, teknik ve donanımları ile çözüm önerileri geliştirmesi ve bu bilgileri çeşitli temsiller ile sunmasıdır (Heffron ve Dawis, 2012).

Coğrafi sorgulama becerisi ile bireyden öncelikle gözlemlerinde, günlük yaşantısında veya yakın çevresinde merak ettiği coğrafi olay, olgu, konu veya mekânı tanımlaması ve bununla ilgili soru sorması (5N1K) beklenir. Daha sonra bu soruları cevaplandırmak için çeşitli yöntem ve araçlarla bilgi toplaması, bu bilgileri doğrulaması ve kaydetmesi gerekir. Üçüncü aşamada ulaştığı bilgileri sınıflandırması, harita, grafikler, şekiller, diyagramlar, tablolar ve çizelgeler gibi temsil araçlarıyla görselleştirmesi ve coğrafi sorgulama açısından yeterliliğini değerlendirmesi beklenir. Çözümleme aşamasında bu bilgilerin mekânsal dağılımlarını, kalıplarını, eğilimlerini ve ilişkilerini belirleyerek çözümlemesi, son aşamada ise araştırma sorusunu cevaplaması, alternatif çözüm önerileri sunması ve ulaştığı bilgileri paylaşması beklenir. Böylelikle coğrafi sorgulama becerisinin etkin bir şekilde gerçekleşmesi sağlanır. Coğrafi sorgulama becerisi; karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerin de gelişmesine katkı sağlar (Heffron ve Dawis, 2012). Coğrafi sorgulama becerisi; coğrafi sorular sorma, coğrafi bilgi toplama, coğrafi bilgileri düzenleme, coğrafi bilgileri çözümleme, coğrafi sonuçlara ulaşma ve bunları paylaşma bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.2.3. Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi

Coğrafi gözlem; coğrafi bir olay, olgu, konu ve mekân hakkında bilgi ve fikir sahibi olmak amacıyla planlı ve sistemli bir biçimde yapılan incelemedir (Doğanay, 2014). Coğrafi saha çalışması; coğrafi olayların meydana geldiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunmak ve olaylar arası ilişkileri belirlemek şeklinde gerçekleşir (Ünlü, 2014). Coğrafi gözlem ve saha çalışma becerisini ifade etmek için gezi-gözlem, arazi tatbikatı (Yılmaz, 1997), ekskürsiyon, arazi çalışması, arazi öğretimi, saha çalışması (Arı, 2014), arazi gezisi, gözlem gezisi (Doğanay, 2014), ekspedisyon, araştırma ve öğretim gezisi (İzbirak, 1968) gibi isimler kullanılmaktadır (Arı, 2020).

Coğrafi gözlem ve saha çalışma becerisi sınıfta öğrenilenlerin sahada uygulanmasına fırsat sunar. Bu becerinin ilk basamağını bireyin araştırma sahasına yönelik ön hazırlık yapması oluşturur. Daha sonraki basamakta birey araştırma sahasında uygulama aşamasına geçer. Bu aşamada araştırma sahasında gözlem veya uygun veri araçları, yöntem ve teknikler ile bilgi toplar. Öte yandan uygulama aşamasında çevreye duyarlı bir şekilde çalışması önemlidir. Coğrafi gözlem ve saha çalışma becerisinin üçüncü ve dördüncü aşamasında araştırma sahasından elde ettiği bilgileri düzenlemesi, çözümlenmesi ve yorumlaması gerekir. Beşinci aşamada gözlem ve çalışma sahasından elde ettiği verilere dayalı tahminde bulunması, son aşamada ise bu verileri çeşitli ürünlere dönüştürerek raporlaması beklenir. Bu beceri; gözlemlenme, sorgulama, planlama, veri toplama, kaydetme, çözümlenme, hesaplama, ölçüm yapma, coğrafi temsil, görüşme yapma, tartışma, karar verme, sonuç çıkarma becerilerinin gelişimine de katkı sağlar (Woolhouse, 2016).

Coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi; coğrafi gözlem ve çalışma sahası için hazırlık yapma, coğrafi gözlem ve çalışma sahasında uygulama, coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen bilgileri düzenleme, coğrafi gözlem ve çalışma sahasından elde edilen bilgileri çözümlenme, coğrafi gözlem ve saha çalışması verilerine dayalı tahminde bulunma ve coğrafi gözlem sahasından elde edilen bilgileri raporlama bütünsel becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.2.4. Harita Becerisi

Bir harita ilk bakışta bile başka hiçbir resmin ifade edemeyeceği kadar çok şey içerir. Harita, coğrafyanın dilidir, genellikle büyük fikirler ve karmaşık teorileri aktarmanın en kestirme ve etkili yoludur. Bugün haritaların “ikna etmekten” “tahminde bulunmaya” kadar geniş bir yelpazede, bambaşka işlevleri bulunmaktadır (Blij, 2019, s.104). Coğrafya öğretiminde haritalar önemli bir yere sahip olup gerek arazi çalışmalarında gerekse sınıfta coğrafi olay ve olguların dağılımlarında haritalardan faydalanılmaktadır (MEB, 2018). Harita becerisinde amaç; mekânı tanıma, mekândan doğru şekilde yararlanma, mekânda meydana gelebilecek olumsuzluklara karşı tedbirli olma gibi konularda bilinçli davranmayı öğrenmektir (Öncü ve Elmastaş, 2020). Mekânsal bilgi teknolojilerinin kullanımı harita becerisinin kazanılmasını kolaylaştırır ve daha eğlenceli hale getirir. Bu becerinin kazandırılmasında kullanılabilecek başlıca mekânsal teknolojiler arasında CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri), GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi), UA (Uzaktan Algılama) ve dijital küreler sayılabilir.

Harita becerisi ile bireyden haritada yer alan sembol, renk ve diğer unsurları kullanarak haritayı okuması, çözümlenmesi, haritada çeşitli hesaplamalar yapması; haritalardan coğrafi mekân veya unsurların özellikleri, konumları, dağılımları, ilişkileri ve

değişimine yönelik çıkarımda bulunması ve son aşamada harita oluşturması beklenir. Harita becerisi; harita okuma, haritayı çözümleme, haritadan çıkarım yapma ve harita oluşturma bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.2.5. Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Becerisi

Belirli bir konuya ait sayısal verilerin ve sözel ifadelerin daha kolay incelenebilmesi için sistemli bir şekilde düzenlenmiş ve çizgiler ile sınırlandırılmış veriler sisteme tablo denir (Doğanay, 2014). Verileri, olay ve olguları anlama ve anlatmaya yardımcı olan şekillere de grafik adı verilir (Doğanay, 2014; Namal, 2019). Diyagram ise herhangi bir olayın verilerindeki değişimi ve bu değişimin farklı aşamalarını gösterir, Diyagramlarda daha önceden hesaplanmış ya da gözlenmiş verilerin görsel şekillerle ifade edilmesi söz konusudur (Doğanay, 2014). Tablo, grafik, şekil ve diyagram becerisinin coğrafya öğretiminde öğrencinin dikkatini çekme, kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir (Durmuş ve Kuruyer, 2021). Tablo, grafik ve diyagramlar iki ya da daha fazla unsur arasındaki ilişkinin gösterilmesinde kullanılır. Dolayısıyla bu veriler, yoğun ve çok sayıda bilgiyi simgesel formda sunarak hem zaman kazandırır hem de bireyleri sayfalar dolusu yazıyı incelemekten kurtarır (Akın Köse, 2011).

Tablo, grafik, şekil ve diyagram becerisi ile bireyden tablo, grafik, şekil ve diyagramı bileşenleri ile tanıması; değişkenler arası ilişkileri, eğilimleri, modelleri, değişimleri, sıralama ve bağlantıları belirlemesi, sonuç çıkarması ve bu sonuçları karşılaştırması beklenir. Ayrıca tablo, grafik, şekil ve diyagram hazırlamak için veri toplaması, verileri sınıflaması ve uygun formları kullanarak görselleştirmesi gerekir. Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Becerisi; “Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma ve Yorumlama” ve “Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Hazırlama” bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.3. Felsefe Grubu Alan Becerileri

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli bu bağlamda eğitim ve öğretim süreçlerinin yeniden temellendirilmesi ve değişen koşullar içerisinde yeni yönelimlerin belirlenebilmesi için önemli bir olanak yaratmaktadır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisinde belirtilen hedefler, felsefe grubu alan derslerinin öğretim hedefleri ile de örtüşmektedir. Ulusal Beceri Haritası içerisinde; Kavramsal Beceriler, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ve Eğilimler; Felsefe, Mantık, Sosyoloji ve Psikoloji öğretimi ile kazandırılması amaçlanan becerileri önemli ölçüde içermektedir.

Felsefe alan becerilerinin geliştirilmesi kapsamında dünyada önemli çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların başında ‘Çocuklar İçin Felsefe Programı’ gelmekte-

dir. P4C’de amaç, K12 kapsamındaki öğrencilerin mantık ve akıl yürütme becerilerini felsefe uygulamalarıyla geliştirmektir (Makaiau, 2015, s. 1). Programın temel amacı olan “Felsefi Düşünmeyi ve Argümanı Öğretmek”, felsefi konuları tartışma yoluyla, düşünme, akıl yürütme ve tartışma, fikir ve hipotez geliştirme, kendi düşüncesini açıklığa kavuşturma, doğrulama ve uygulama becerilerinin gelişimini teşvik etmektir (Costello, 1996, s. 48). Uluslararası alanda kabul gören öğretim programlarından birisi de NCSS’dir. NCSS, demokratik değerleri yerleştirmeyi amaçladığı gibi öğrencilerde bilgiyi kullanma, sorgulama, karar verme ve problem çözme becerilerini de geliştirmeyi içermektedir (NCSS, 2013). NCSS bu bakımdan felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer alan, mantıksal muhakeme, felsefi sorgulama ve eleştirel sosyolojik düşünme becerileri, bu programın kapsamı ile yakından ilişkili gözükmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanda becerileri temel alan bu çalışmalar ile felsefe programları incelenmiş ve bu doğrultuda ‘Felsefe Grubu Alan Becerileri’ oluşturulmuştur. Felsefe grubu alan becerileri beş temel başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; ‘Mantıksal Muhakeme’, ‘Felsefi Sorgulama’, ‘Felsefi Muhakeme’, ‘Felsefi Düşünce Ortaya Koyma’, ‘Eleştirel Sosyolojik Düşünme’ becerileridir (MEB, 2023).

3.3.1. Mantıksal Muhakeme Becerisi

Felsefe etraflarındaki gizemleri çözmeye çalışan öğrenciler için anlam elde etmelerini, önlerindeki yaşam bulmacalarını çözmelerini sağlayacak uygun bir yoldur (Munby, 1979, s. 237). Mantık da bu doğrultuda kullanışlı bir araçtır. Felsefe öğretiminin temelini oluşturan mantıksal muhakeme becerisinin kazandırılmasında, akıl yürütmenin temel öğelerinin (öncül, sonuç, çıkarım, argüman, geçerlilik, güvenilirlik) öğrenciler tarafından kavranması önemli bir adımdır. Öğrenciye akıl yürütme becerilerinin kazandırılması felsefe öğretiminin temel hedeflerindedir (Cahn, 2018, s. 52). Akıl yürütme türlerinin örneklendirilerek öncüller sonuçlar arasındaki ilişkinin somutlaştırılması bu becerilerin yaşama aktarılmasında etkili bir yoldur. Felsefe öğretiminde esas amaç, insanlığın felsefi birikiminin aktarılmasından ziyade öğrenciye felsefe yapmayı öğretmek başka bir deyişle felsefi sorgulama, felsefi muhakeme ile mantıksal muhakeme becerisi kazandırmaktır.

Felsefe grubu alan becerileri içinde mantıksal muhakeme temel becerisi; mantıksal yorumlama, akıl yürütme biçimlerini uygulama, mantıksal denetleme olmak üzere üç süreç bileşeninden oluşmaktadır. Bu süreç bileşenleri ile D3 düzeyinde belirtilen göstergeler, öğrencilerde mantıksal muhakeme becerisini bütünüyle içermektedir. Mantıksal muhakeme becerisi aynı zamanda sıralı şekilde düşünmeyi de içermektedir (MEB, 2023).

3.3.2. Felsefi Sorgulama Becerisi

Felsefi sorgulama, felsefe öğretiminin en temel becerilerindedir. Felsefe bir anlamlandırma girişimi olarak insanın bu dünyadaki pozisyonunu, dünyaya ve problemlere bakışını değiştirecektir. Bir etkinlik olarak felsefe, soru ve cevaplar üzerine kurulu olsa da felsefe öğretimi cevaplardan daha çok sorularla eleştirel tavrı kazandırmaktadır. Soruların yön verdiği eleştirel tavır öğrencide felsefi sorgulamanın yolunu açacaktır. Felsefi sorgulayış, öğrencilerin yaşamları süresince başarılı olmaları sağlayacak kullanışlı bir araçtır.

Felsefi soruların ve cevapların ortaya çıkışı çoğunlukla felsefi bir tartışma içerisinde doğar. Bu bakımdan felsefe dersleri içerisinde tartışma, sürecin değerli bir bölümünü oluşturur. Sınıflarda, bilgi ve düşünmenin doğası hakkında açık fikirli bir tutuma sahip olmaları ve düşünme hakkında konuşmanın değil, sorgulama, tahmin etme, çelişme, şüphe etme; sadece hoş görülen değil, aynı zamanda aktif olarak sürdürüldüğü bir eğitim ortamı yaratılması gerekir (Winstanley, 2015, s. 4). Tartışmak, birlikte keşfetmek, paylaşmak, genellemek, açıklamak felsefe dersinde öğrencilerin yaşaması gereken deneyimlerdir. Felsefe öğretmeni de bu doğrultuda öğrencilerin sorgulama ve açıklama arayışlarını teşvik etmeli, onlara güven duygusu vermeli ve öğrencilerin görüşlerine saygı göstermelidir. Felsefi sorgulama becerisi; felsefi merak etme ve şüphe duyma, felsefi derinlemesine düşünme, felsefi soru sorma, eleştirel tavır alma ve tartışma bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023, s. 231).

3.3.3. Felsefi Muhakeme Becerisi

Soru ve cevaplar üzerine kurulu olan felsefi birikimin anlaşılır kılınmasının bir boyutunu felsefi problemler diğer boyutunu ise bu problemler karşısında ortaya konulmuş felsefi düşünce ve argümanlar oluşturmaktadır. Öğrencinin felsefi problemi ortaya çıkış koşulları içerisinde değerlendirebilmesi, kendi yaşamı ve gündem ile ilişkilendirebilmesi, ele aldığı problemi düşünce tarihinin bütünlüğü içerisinde değerlendirebilmesi felsefi muhakemenin ilk sürecini oluşturmaktadır. Felsefi problemler karşısında sunulan düşünce ve argümanları düşünür ve dönem bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek, yorumlamak bu becerinin diğer sürecini oluşturmaktadır.

Felsefe öğretimi, düşünmeyi, soru sormayı, cevap aramayı, keşfettiklerini ifade edebilmeyi, hayal gücünü, yaratıcılığı aktif etmeyi gerektirmektedir. Bu süreç öğrencinin kendisine ve yaşama dair bir anlam arayışını içerir. Bu arayışı başlatacak ve bu arayışa yön verecek yöntemler bu süreci kolaylaştıracaktır. Bu noktada ‘metin okuma, inceleme’, dersin kazanımlarını gerçekleştirebilecek yöntemler arasında karşımıza çıkmaktadır. Felsefe dersinin içeriğini oluşturan felsefi görüşlerin metinler üzerinden incelenmesi, üzerine tartışılması, yeni soruların, yeni cevapların ortaya çıkması,

felsefi görüşlerin anlaşılabilirliğini daha fazla mümkün kılmaktadır. Felsefi muhakeme becerisi; felsefi problemleri anlama, felsefi düşünce ve argümanları değerlendirme, yorumlama, felsefi metin inceleme bütünlüklük becerilerini içermektedir (MEB, 2023, s. 235).

3.3.4. Felsefi Düşünce Ortaya Koyma Becerisi

Felsefi düşünce ortaya koyma, kapsamlı ve sistematik yapısı gereği, karmaşık bir süreç olduğundan eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik gibi entelektüel eğilimleri ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerini gerektirir. Öğrencinin kendi düşüncesini ortaya koyması açısından metin, deneme yazma da felsefe öğretiminde önemli bir etkinliktir. Deneme ya da makale yazmak, düşünceleri yazı ile ifade edebilmek etkili bir ders yöntemidir (West, 1972, s. 320). Bu tür deneyimler öğrencileri zorlasa da yüksek beklenti güdülmeyeceğinde, sonrasında yıkıcı eleştiriler yöneltilmediğinde; öğrencinin kendisini felsefi bir eylem içinde bulması, bundan duyacağı özgüven ve farkındalık, onu düşünce dünyasına daha fazla çekecektir. Felsefi düşünme ortaya koyma becerisi çözümleme, felsefi argümantasyon oluşturma, özgün felsefi görüş sunma ve felsefi metin yazma bütünlüklük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2023).

3.3.5 Eleştirel Sosyolojik Düşünme Becerisi

Sosyoloji dersinin en önemli öğretim hedeflerinden biri öğrencilerin sosyal olgulara ilişkin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleridir. Eleştirel düşünme, rasyonel olmayan temellere dayandırdığımız düşünme tarzından uzaklaşıp, bunun yerine ampirik kanıtlarla desteklenmiş, mantıksal olarak sağlam temellere dayalı bir düşünme alışkanlığı edinmeyi vurgulamaktadır (Logan, 1976, s. 30). Paul (1991, s. 125)'a göre eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncesini geliştirebilmek için gözlemlere ve elde edilen bilgilere dayanarak güvenilir sonuçlar elde etmedir. Grauerholz ve Bouma-Holtrop (2003, s. 485) tarafından literatüre kazandırıldığı şekliyle "eleştirel sosyolojik düşünme" ise bir sorunu veya argümanı, onu etkileyen sosyal güçlerin ve içinde şekillendiği toplumsal bağlamın bilinciyle ve duyarlılığıyla sağduyulu bir şekilde değerlendirme becerisini ifade etmektedir.

Eleştirel sosyolojik perspektif, sosyal yapıya dair geniş ve açık bir düşünsel bakış açısı sunar. Bu bağlamda öğrencilerin toplumsal konularda analitik eleştirel düşünme becerisini kazanmalarına kılavuzluk etmek, onların kişisel gerçekliği geniş çaplı toplumsal gerçeklikle bağlantılı olarak anlamalarına yardımcı olmak beceri eğitimi açısından önem arz etmektedir. Eleştirel sosyolojik düşünmenin alana özgü bütünlüklük becerileri çözümleme, sorgulama, sentezleme ve eleştirel düşünme becerileridir (MEB, 2023).

4. Modeldeki “Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi” Nasıl Anlaşılmalıdır?

Kronoloji olmadan bir dizi olay anlamsız olurdu çünkü hem tekil olaylar hem de büyük ölçekli olaylar, süreçler ancak uygun şekilde bir zaman şeridine “yerleştirilirse”, yani daha geniş bir bağlama oturtulursa doğru şekilde yorumlanabilir. Kronolojik düşünme becerileri, tarihsel olayları ve zaman içindeki gelişmeleri sıralama ve sıralarına göre anlama, zaman içindeki gelişmeleri karşılaştırma ve analiz etme becerisini ifade eder. Bu beceriler tarihçiler, öğrenciler ve geçmişi ve bugünü nasıl şekillendirdiğini anlamakla ilgilenen herkes için önemlidir. Kronolojik düşünme becerisinin işe koşulduğunda ortaya çıkabilen düşünme süreçlerinin ve eylemlerinin bazıları tarih şeritleri hazırlamak, süreklilik ve zaman içindeki değişim kalıplarını tanımak, sebep ve sonuç ilişkilerini analiz etmek, dönüm noktalarını belirlemek, tarihte önemi olan şeylere karar vermek, tarihsel kanıtları sırayla düzenlemek, tarihsel kanıtın içerisindeki zamanın akışını tanımak, kanıtı değerlendirmek şeklinde sıralanabilir.

Kronolojik düşünme becerileri her şeyden önce tarihsel olayları, gelişmeleri ve tarihsel aktörleri uygun bağlamları içinde anlamaya yardımcı olur. Olayların ardışıklığını anlayarak birbirlerini nasıl etkilediklerini ve meydana geldikleri tarihsel bağlama nasıl katkıda buldukları daha iyi anlaşılır. Kronolojik düşünme becerileri, öğrencilerin olaylar ile gelişmeler arasında bağlantılar kurmalarını gerektirir. Öğrenciler, tarihsel olayları ve gelişmeleri kronolojik bağlamları içinde anlayarak, o dönemde yaşamış insanların bakış açılarını ve deneyimlerini daha iyi anlayabilirler ve öğrencilerin tarihsel empati oluşturmalarına yardımcı olabilir. Tarihsel olayların sırasını anlayarak, öğrenciler geçmişin bugünü nasıl şekillendirdiğini daha iyi anlayabilirler. Bu, öğrencilerin tarihsel olaylar ile güncel sorunlar arasında bağlantılar kurmalarına ve bugün dünyamızı şekillendirmeye devam eden sosyal, politik ve ekonomik güçleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Kronoloji becerisi gelişmeden çocukların olayları, kişileri, dönemleri kronolojik olarak nasıl sıralayacaklarını anlayamayacakları gibi zamanın nasıl ölçüldüğünü fark edemeyeceklerdir. Geçmişteki olayları, dönemleri, değişimleri ve aktörleri sıralamadan geçmişe bakmanın bir kaos hissi uyandırabileceği düşünülebilir. Genel olarak, kronolojik olarak düşünme yeteneği, tarihi anlamlandırmak ve bugün içinde yaşadığımız dünyayı nasıl şekillendirdiğini anlamak için gereklidir denilebilir. Bu beceri, öğrencilerde zaten var olan doğal bir beceri değil, özellikle tarih çalışırken öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Kronolojik düşünme, tarihsel bir anlatıyı yapılandırmak ve bir dizi olaya anlam vermek için vazgeçilmez bir araçtır. Bu nedenle öğretimde bu beceriyi harekete geçiren görevlerin bilinçli olarak dahil edilmesi çok önemlidir (Lorenc, Mrozowski, Oniszcuk, Staniszewski ve Starczynowska, 2013).

Geçmiş zamanı anlama ve kronolojik düşünme becerileri, tarihsel düşünme becerilerinin hepsinin kullanılabilmesi için temel bir beceridir. Tarihsel kavramları anlama, tarihsel olayları yorumlama ve analiz, tarihsel sorgulama, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel empati yapma, tarihsel kanıt kullanma gibi becerilerin anlaşılır bir şekilde uygulanabilmesi için kronolojik düşünme becerilerinin hepsine entegre edilmesi gerekmektedir. Tarihsel düşünme becerileri açısından anahtar bir alan becerisi olarak değerlendirilmiştir. Hodkinson ve Smith (2018) kronolojiyi tarihin soluduğu havaya benzetmektedir ve onsuç çocukların tarih anlayışlarının sınırlı kalacağını ifade etmiştir. Ayrıca Seixas ve Morton'un (2013) önemle üzerinde durduğu altı tarihsel düşünme kavramı içerisinde yer alan değişim ve süreklilik, en başta kronolojik düşünme becerisiyle birlikte geliştirilecek bir kavram olarak belirtilmelidir.

Kronolojik düşünme becerileri geliştirilirken işe koşulan süreç bileşenlerinin önemli bir kısmı konusunda alan yazın, öğrencilerin (1) geçmişi, bugünü ve geleceği ayırt etmesine; (2) tarihsel anlatıları belirlemesine ve zaman ve nedensel ilişkilere dayalı tarihsel anlatıları inşa etmesine; (3) zamanı ölçmesine, hesaplamasına ve yorumlamasına; (4) kalıpları tanımlamasına ve yeniden oluşturmasına; (5) çeşitli dönemlendirme yaklaşımlarını anlamasına; (6) verileri bir zaman çizelgesinde oluşturmasına ve yorumlamasına; (7) değişimi ve sürekliliği tanımlaması eylemlerinin gerçekleştirilmesi noktasında hem fikir olmuşlardır (NCHS, 2022). Bu 7 süreç bileşenine ek olarak; (8) alternatif dönemlendirme modellerinin karşılaştırılması ve (9) özelliklerine göre çağların ve dönemlerin ayırt edilmesi diğer araştırmacılar tarafından da önerilmiştir (Lorenc vd., 2013). Bazı araştırmacılar ise, kronoloji bilgisi, kronoloji becerileri ve süreklilik ve değişim algısını süreç bileşeni olarak öne çıkarmaktadırlar (Safran ve Şimşek, 2006). NCSS, K12 düzeyinde kronoloji becerisinin, değişim süreklilik ve bağlam süreç bileşenleriyle ilişkilendirmiş ve bunun üzerinde göstergeler oluşturmuştur (NCSS, 2013, s. 46).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli'nde Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme becerileri 4 alt beceriden oluşturulmuştur. Bu beceriler, "karşılaştırma, sıralama, dönüştürme ve değerlendirme becerileri" olarak isimlendirilmiştir. Bu becerilerden "karşılaştırma becerisi" ve "değerlendirme becerisi" K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli'nin bütünleşik becerilerinden alınmıştır. Diğer iki alt beceri ise zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisine uygun olarak "Dönüştürme Becerisi" ve "Sıralama becerisi" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt becerilerin yerine göre, kronolojik düşünme becerisini işe koşabilmesi için bazen ardışık ve hiyerarşik olarak kullanılması gerektiği gibi bazı durumlarda birbirinden bağımsız olarak da kronolojik düşünme becerisinin işe koşulmasında yeterli görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler karşılaştırma alt becerisinin süreç bileşenlerinin gerek-

tirdiği yetkinliğe sahip olmadan da sıralama becerisinde olduğu gibi geçmişteki bazı olayları sıraya koyabilir, olayı zaman içinde konumlandırabilirler.

K12 Beceriler Türkiye Bütünleşik Modeli'nde Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsayacak şekilde (A, D1, D2 ve D3 olarak) bir bütün halinde tasarlanarak oluşturulmuştur. Yani öğrencilerin bu beceriyi edinmeleri noktasında oluşturulan süreç bileşenlerinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eyleme dönüştürebilecekleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu eylemlerin nasıl yansıdığını görebilmek için göstergeler önerilmiştir. Soyut bir kavram olarak geçmiş zaman kavramının ve bu kavramın edinilmesini gerektiren zihinsel becerilerin hangi gelişim düzeyinden itibaren verilebileceği noktasında alan yazındaki görüşler zamanla evrilmiştir. Örneğin, Piaget'in soyut işlem döneminde yani ilkokul düzeyinde 10'lu yaşlarda çocuklara zaman kavramının öğretiminin daha uygun olacağı düşüncesi (Piaget, 2006) bir yana çocuklardaki dil gelişimiyle ilişkili çalışmalarda geçmiş zamanla ilgili zihinsel gelişimin daha erken yaşlarda görülebileceği de ortaya konulmuştur (Safran ve Şimşek, 2009). Bu açıdan ilkokul düzeyindeki çocukların zaman akışını hikâye şeklinde anlatı formatında daha kolay yakalayabilecekleri de önerilmiştir (Hoodless, 2002). Beş yaşından itibaren çocuklar, kendi yaşamlarına ait fotoğraflarını kronolojik sırayla doğru bir şekilde sıralayabilmektedirler. Giyim, ulaşım, mimari gibi konularda fiziksel unsurların zaman içinde gösterdikleri değişimleri ayırt edebilmektedirler. Kısacası, daha önceki çalışmaların ileri sürdüğü tarihsel zamanı anlamının gelişimsel bir süreçle bağlı olduğu görüşü çocukların tarihsel zamanı anlamasının öğrenme sürecine bağlı olduğu ve erken yaşlardan itibaren başlanabileceğine doğru evrilmektedir (Barton ve Levstik, 1996). Seyahat, bilgi teknolojisi ve medya gibi modern yaşamın etkilerinin zaman algısı konusunda çocukların gelişiminde belirgin bir şekilde yansıdığını da göstermiştir. Yukarıdaki araştırmaların ışığında K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde çocuklarda kronoloji becerisinin ilkokuldan itibaren geliştirilebileceği esas alınmıştır.

Tarih alan becerilerinin Türkiye Bütünleşik Modeli'nde nasıl tasarlandığı, alt becerilerin neyi ifade ettiği, bütünleşik becerilerle ilişkilendirilmesi, alt becerilerin eyleme dönüşme sürecini ifade eden süreç bileşenleri, bu süreç bileşenlerinin Okul Öncesi (A), ilkokul (D1) düzeyinde, ortaokul (D2) düzeyinde ve lise (D3) düzeyinde hangi etkinliklerle gerçekleştirilebileceğinin göstergeleri ve süreç bileşenlerinin bütünleşik modeldeki eğilimlerle ilişkilendirilmesi aşağıda zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi üzerinde açıklanmaya çalışılmıştır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli'nde Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisi 4 alt beceriden oluşturulmuştur. Bunlar; karşılaştırma, dönüştürme, sıralama ve değerlendirmedir.

Kronolojik düşünme alt becerilerini eyleme dönüştüren süreç bileşenleri ve bu bileşenlerinin gerçekleştirilmesini sağlayabilecek göstergeler her bir alt beceride ilgili tablonun altında detaylı bir şekilde yorumlanmış ve açıklanmıştır. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli’nde zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin bir alt becerisi “Karşılaştırma Becerisi”dir. Bu becerinin süreç bileşenleri “birden fazla kavram veya duruma ilişkin özellikleri belirlemek ve “benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek” şeklinde tanımlanmıştır. Kronolojik düşünme alt becerilerinden olan karşılaştırma becerisi ve eyleme dönüştüren süreç bileşenleri ve bu bileşenlerin hangi etkinlikler veya eylemlerle gerçekleştirilebileceğini sağlayacak göstergeler Tablo 4’ün altında detaylı bir şekilde yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Tablo 4

Karşılaştırma Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
KB2.7. Karşılaştırma	KB2.7.SB1. Birden fazla kavram veya duruma ilişkin özellikleri belirlemek	B2.7.SB1.A.1. Günlük ıyatında karşılaştığı ıman kavramlarının loğum günü, gece, İndüz, dün, bugün, ırın, hafta İçi, hafta sonu b.) özelliklerini belirler.	KB2.7.SB1.D1.1. Günlük hayattında karşılaştığı zaman kavramlarının (gün, hafta, ay, mevsim, yıl) özelliklerini belirler.	KB2.7.SB1.D2.1. Geçmiş zamanla ilgili temel kavramların (tarih öncesi, MÖ, MS, çağ, yüzyıl, binyıl, takvim) özelliklerini belirler.	KB2.7.SB1.D3.1. Jeolojik dönemlerin özelliklerini belirler. KB2.7.SB1.D3.2. Tarihın dönemlere/ çağlara ayrılmasında kullanılan özellikleri belirler.
	Eğilimler: Merak				
KB2.7.SB2 ve KB2.7.SB3.	Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek	KB2.7.SB2.A.1. ve KB2.7.SB3.A.1. Günlük hayattında karşılaştığı zaman kavramlarının (doğum günü, gece, gündüz, dün, bugün, yarın, hafta İçi, hafta sonu vb.) benzerliklerini ve farklılıklarını belirler.	KB2.7.SB2.D1.1. ve KB2.7.SB3.D1.1. Günlük hayattında karşılaştığı zaman kavramlarının (gün, hafta, ay, mevsim, yıl gibi) benzerliklerini ve farklılıklarını belirler.	KB2.7.SB2.D2.1. ve KB2.7.SB3.D2.1. Geçmiş zamanla ilgili temel kavramların (MÖ, MS, yüzyıl, binyıl, takvim gibi) benzerliklerini ve farklılıklarını belirler.	KB2.7.SB2.D3.1. ve KB2.7.SB3.D3.1. Geliştirilen farklı takvimlerin özelliklerini belirler.
		KB2.7.SB2.A.2. ve KB2.7.SB3.A.2. Günlük hayattında karşılaştığı veya kullandığı oyuncakların zaman İçerisindeki değişimini belirler.	KB2.7.SB2.D1.2. ve KB2.7.SB3.D1.2. Günlük hayattında karşılaştığı veya kullandığı bir teknolojik aracın zaman İçerisindeki değişimini ve süregelen özelliklerini belirler.	KB2.7.SB2.D2.2. ve KB2.7.SB3.D2.2. Günlük hayattında karşılaştığı kültürel/ coğrafi unsurların zaman İçerisindeki değişimini ve süregelen özelliklerini belirler.	KB2.7.SB2.D3.2. ve KB2.7.SB3.D3.2. Günlük hayattında karşılaştığı sosyal bilim alanındaki çeşitli kavramların zaman İçerisindeki değişimini ve süregelen özelliklerini belirler.

MEB (2023)

Tablo 4’ün birinci sütununda Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme Becerisinin alt becerisine yer verilmiştir. İkinci sütunda süreç bileşenlerine ve bu süreç bileşeniyle ilişkili olan Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan tanımlanmış eğilimlere yer verilmiştir. Üçüncü sütunda okul öncesi, dördüncü sütunda ise ilkököl düzeyi olarak

da tabir edilen D1 düzeyinde ilgili süreç bileşenlerinin eyleme dönüşebileceğini gösteren sosyal bilim alanı kapsamında bir veya birden çok gösterge ile somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde D2 düzeyinde ortaokul ve D3 düzeyinde ise lise dönemi için dördüncü ve beşinci sütunlarla becerinin yapısı K12 sürecine uygun şekilde kurulanmıştır. Burada Türkiye Bütüncül Modeli'nde alan becerileriyle model içindeki kavramsal becerilerin nasıl birlikte tasarlandığını göstermek açısından karşılaştırma becerisi uygun bir örnek olarak açıklanabilir. Karşılaştırma becerisi birçok alan becerisinde kullanılan bir beceridir. Bu beceriyi eyleme dönüştürmeye yarayan süreç bileşenlerini öğrencilerin farklı derslerde farklı düzeylerde defalarca işe koşabilecekleri göz önünde bulundurmalıdır.

Her ne kadar Türkiye Bütüncül Modeli'nde karşılaştırma becerisi bütünlük kavramsal bir beceri olarak tanımlanmış olsa da zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin alt becerisi olarak doğrudan ilgili olduğu düşünülmüştür. Birden fazla kavram veya duruma ilişkin özellikleri belirlemek şeklinde ifade edilmiş olan süreç bileşeninin beceriyi işe koşmaya yarayan bir eylem olduğu göz önünde bulundurulduğunda bunun sağlanması için göstergeler yol gösterici olarak düşünülmüştür. Örneğin, öğrencilerin zamanla ilgili birden çok kavramın ve terimin özelliklerini belirleyebilmesi düzeylere göre farklı içeriklerle işe koşulmuş olsa da beceriyi geliştiren zihinsel eylemler aynı kalmıştır. Lise düzeyinde jeolojik zamanlarla ilgili kavramların özelliklerini belirleyen öğrencilerin ilkökul düzeyinde kendi hayatıyla ilişkili temel zaman kavramlarının özelliklerini belirlemeyle bunu gösterebilecekleri gösterge şeklinde önerilmiştir. Zamanla ilgili farklı kavramların özelliklerini belirleme eylemini gerçekleştiren öğrencilerin devamında bu kavramların birbirleriyle benzer ve farklı yönlerini belirleyebilme eylemlerini gerçekleştirerek karşılaştırma becerisini edinebilecekleri esas alınmıştır. Öğrenciler, karşılaştırma becerisiyle ilgili tabloda verilen süreç bileşenlerinden birini veya birkaçının işe koşmadan ve doğal olarak eylemin gerektirdiği göstergeleri uygun bir şekilde yansıtamadan karşılaştırma becerisini edinmiş olmayacaklardır.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde tanımlanan eğilimlerin karşılaştırma becerisiyle ilişkili olanları Tablo 3'de süreç bileşenlerinin altında verilmiştir. Karşılaştırma becerisinin “benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek” süreç bileşenini işe koşarken tanımlanmış eğilimlerden merak, analitik bakma ve özyeterlik eğilimlerinin bu eylemleri (benzerlikleri belirleme-farklılıkları belirleme) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi edinmede hızlandırıcı veya teşvik edici olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Her süreç bileşeninin bir eğilimle ilişkili olma zorunluluğu olmamakla birlikte beceriyi geliştirici potansiyele sahip eğilimlerin süreç bileşenleriyle birlikte işe koşulması modelde esas alınmıştır. “Günlük hayatında karşılaştığı

kültürel/coğrafi unsurların zaman içerisindeki değişimini ve süregelen özelliklerini belirler” şeklindeki bir gösterge ile analitik bakma eğilimi doğal olarak birlikte işe koşmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin “Eskiden düğünler nasıldı?”, “Günümüzde düğünler nasıl?” şeklindeki sorulara cevap verirken zaman içindeki benzerlikleri ve farklılıkları belirleyebilmesi için analiz yapabilmesi analitik bakabilmesi beceriyi edinmesi için teşvik edicidir.

Zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisiyle ilgili yapılardan süreklilik ve değişim algısı karşılaştırma becerisi içerisinde benzerlik ve farklılıkları belirlemek süreç bileşeninin içerisine entegre edilerek verilmiştir. Süreklilik ve değişim, tarihsel düşünme becerilerinin 6 önemli kavramından (Seixas ve Morton, 2013) birini ifade etmektedir. Süreklilik, insanların, olayların, fikirlerin ve kurumların zaman içinde devam etme ve kalıcı olma yollarını ifade ederken, değişim bunların dönüşme ve gelişme yollarını ifade eder. Süreklilik ve değişim birbiriyle bağlantılıdır, çünkü değişim sıklıkla bir süreklilik çerçevesi içinde meydana gelir. Örneğin, siyasi ve sosyal kurumlar zaman içinde önemli değişikliklere uğrayabilse de genellikle önceden var olan kurum ve uygulamaların temelleri üzerine inşa edilirler. Karşılaştırma becerisi ve bu beceriyi geliştirmede işe koşulan süreç bileşenleri olarak farklı kavramların özelliklerini belirleme ve bu kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını belirleme eylemleriyle öğrencilerde süreklilik ve değişim algılarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. A ve D1 düzeyi olarak tanımlanan okul öncesi ve ilköğretim düzeylerinde çocuğun çevresindeki nesnelere yola çıkılırken D3 düzeyinde zaman içinde fikirlerin ve kurumların süreklilik ve değişimi karşılaştırma becerisiyle kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin elbette değişim ve sürekliliği anlayabilmeleri için kronolojik düşünme alt becerilerinden olan sıralama becerisine sahip olmaları gereklidir. Olayların oluş/meydana geliş sırasını bilmeden değişim ve süreklilik algısı öğrencilerde yanlış yerleşecektir. Tarihteki dönüm noktaları, hatta belki de kırılma noktaları, değişimin yerini belirlemeye yardımcı olacağından incelenecek nesne, kavram, aktör veya kurumla ilgili dönüm noktalarının öğrenciler tarafından zaman akışı içindeki sıralama becerisini işe koşabilmeleri önemlidir.

K12 Beceriler Türkiye Bütünleşik Modeli’nde zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin bir alt becerisi “Dönüştürme Becerisi”dir. Bu becerinin süreç bileşeni “Zaman kavramlarını hesaplayarak dönüştürmek” şeklinde tanımlanmıştır. Kronolojik düşünme alt becerilerinden olan dönüştürme becerisi ve eyleme dönüştüren süreç bileşeni ve bu bileşenin sağlanmasına yol gösteren göstergeler Tablo 4’ün altında nasıl yapılandırıldığı detaylı bir şekilde yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Tablo 5*Dönüştürme Bütünleşik Becerisi Tablosu*

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	D1	D2	D3
SBAB1.1. Dönüştürme	SBAB1.1.SB1.1. Zaman kavramlarını hesaplayarak dönüştürmek Eğilimler: Öz yeterlilik, merak	SBAB1.1.SB1.D1.1. Günlük hayatında karşılaştığı zaman kavramlarını (gün, hafta, ay, mevsim, yıl gibi) birbirlerine dönüştürür.	SBAB1.1.SB1.D2.1. Geçmiş zamanla ilgili temel kavramları (MÖ, MS, yüzyıl, binyıl gibi) birbirlerine dönüştürür.	SBAB1.1.SB1.D3.1. Takvim çeşitlerine ait temel kavramlar üzerinden zamanı hesaplayarak diğer takvim türlerine dönüştürür.

MEB (2023)

Tablo 5’te yer verilen başlıkların ve içeriğinin neyi karşıladığı bir önceki tablonun açıklanmasında ayrıntılı bir şekilde belirtildiği için tekrar aynı açıklamalara yer verilmeyecektir. Dönüştürme becerisi K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde tanımlanan bütünleşik kavramsal beceriler arasında yer almayan bir beceridir. Zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin alt becerisi olarak zamanla ilgili hesaplamaya dayalı eylemler için oluşturulmuştur. Dönüştürme becerisi, hesaplamaya dayalı eylemlerin işe koşulduğu bir alt beceridir. Öğrencilerin farklı takvimlerdeki tarihleri hesaplayarak dönüştürmeleri beklenebildiği gibi tarih şeridi üzerinde veya farklı şekilde verilen tarihler arasında geçen zamanın hesaplanıp ölçülmesini de gerçekleştirebilmelerini içermektedir. Bu beceriyle öğrenciler milattan önce verilen bir tarihle milattan sonra verilen bir tarihin arasındaki zamanın ne kadar olduğu hesaplayabileceği gibi, verilen tarihin hangi yüzyılın, hangi yarım yüzyılın, hangi çeyreğinde yer alacağını da hesaplayabilecekleri ilgili süreç bileşeninin göstergeleri olarak sayabiliriz. Öğrencilerin dönüştürme becerisini geliştirebilmeleri için ilgili matematik alan becerilerinin yardımına ihtiyaçları bulunmaktadır. Bağlı sıfır olarak ifade edilen Milat ifadesi öğrencilerin zamanı hesaplarken zorlanabilecekleri bir durumdur. Bu beceriyle ilişkili eğilimler olarak matematiksel işlem yapmaya dayalı öz yeterliliğin beceriyi edinmede etkili olduğu düşünülmüştür.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli’nde zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin bir alt becerisi “Sıralama Becerisi”dir. Sıralama becerisinin süreç bileşeni “Olay/dönem/ kavramları kronolojik olarak sıralamak” şeklinde tanımlanmıştır. Kronolojik düşünme alt becerilerinden olan sıralama becerisi ve eyleme dönüştüren süreç bileşeni ve bu bileşenin sağlanmasına yol gösteren göstergeler tablo 5’in altında nasıl yapılandırıldığı detaylı bir şekilde yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Tablo 6

Sıralama Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB1.2. Sıralama	SBAB1.2.SB1. Olay/dönem/ kavramları kronolojik olarak sıralamak Eğilimler: Uzmanlaşma	SBAB1.2.SB1. A.1. Kendisinin/ailesinin geçmiş yaşamına ait fotoğrafları kronolojik olarak sıralar.	SBAB1.2.SB1.D1 .1. Kendisinin/ailesinin geçmiş yaşamına ait fotoğrafları kronolojik olarak sıralar.	SBAB1.2.SB1. D2.1. Bir tarihsel döneme ait olayları/kişileri kronolojik olarak sıralar.	SBAB1.2.SB1.D 3.1. Oluşturacağı tarihsel anlatıda kanıtları kullanarak kronolojik verileri sıralar.
		SBAB1.2.SB1. A.2. Kendisine sunulan masaldaki/hikayedeki olaylara ilişkin görselleri oluş sırasına göre sıralar.	SBAB1.2.SB1.D1 .2.Kendisinin/ailesinin yaşadıklarını kronolojik olarak sıralar.	SBAB1.2.SB1.D1. 3. Kendisinin/ailesinin yaşadıklarını tarih şeridi üzerinde sıralar.	SBAB1.2.SB1. D2.2. Sözlü veya yazılı bir tarihsel anlatıda geçen olayları kronolojik olarak sıralar.
		SBAB1.2.SB1. A.3 Bir gün içerisindeki eylemlerini kronolojik olarak sıralar.		SBAB1.2.SB1. D2.3. Bir dönemi yansıtan tarihsel olayları tarih şeridi üzerinde sıralar.	SBAB1.2.SB1.D 3.3. Oluşturacağı tarihsel anlatıda yer alan tarihsel olayları eş zamanlı tarih şeridi üzerinde sıralar.

MEB (2023)

Tablo 6’da yer verilen başlıkların ve içeriğinin neyi karşıladığı tablo 3’ün açıklanmasında ayrıntılı bir şekilde belirtildiği için tekrar aynı açıklamalara yer verilmeyecektir. Sıralama becerisi K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde tanımlanan bütünleşik kavramsal beceriler arasında yer almayan bir beceridir. Bu beceri her ne kadar birçok alanla ilişkili geliştirilmesi mümkün olsa da genel bütünleşik beceriler arasında yer almamıştır. Bu açıdan zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin alt becerisi olarak bu beceri için tasarlanmış bir alt beceridir. Sıralama becerisinin kronolojik düşünme becerisi ile ilişkisini Jackson ve Michon (akt. Safran ve Şimşek, 2006) üç farklı işlemle ortaya koymuşlardır. Bunlar:

- *Yerleştirme yargıları:* Geçmişte yaşanmış birden çok olayın tam olarak meydana geldiği yer neresidir?
- *Sıralama yargıları:* Bir dönem içinde yaşanan iki olaydan hangisi daha önce yaşanmıştır.
- *Konulandırma yargıları:* Başlangıç ve bitiş olarak tabir edilebilecek iki olay arasında kaç olay meydana gelmiştir?

Ardışıklık olarak da ifade edilen kronolojik sıra, olayların, tarihlerin veya tarihsel dönemlerin en erkenden en yakına doğru meydana gelme sırasına göre düzenlenmesini ifade eder. Olayların zaman içinde nasıl geliştiğini ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamamızı sağladığı için tarihte ve diğer sosyal bilimlerde temel bir kavramdır. Ardışıklığın anlaşılması sayesinde tarihin en temel kavramlarından olan sebep ve sonuç ilişkisi ortaya konulabilmektedir. Kronolojik sıralama, olaylar arasında bağlantılar kurmamızı, kalıpları ve yönelimleri belirlememizi ve sebep-sonuç ilişkilerini analiz etmemizi sağladığı için kronolojik düşünmede temel bir beceridir. Sıralama becerisinde özellikle dil becerilerinin kullanılmasının geliştirici etkisi olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bir öyküdeki veya bir tarihsel anlatıdaki dilsel ifadelerle olayların sıralamasını anlatmada kullanması önemlidir. İlk ne oldu, sonra ne oldu, daha sonra, en sonunda gibi kavramları metin içerisinde veya anlatı içerisinde kullanması zamanı algılama becerisini geliştirmek açısından işe koşulması gereklidir.

Kronolojik sıralama, tarih şeritleri, kronolojik listeler veya anlatılar dahil olmak üzere çeşitli şekillerde gösterilebilir. Öğrenciler, senkronize tarihi yani eşzamanlılığı, bir olayın veya değişimin olduğu zamanda dünyanın farklı yerlerinde farklı mekânlarda hangi olay veya gelişmelerin olduğunu ilişkilendirerek bilgileri tarihsel döneminden soyutlanmadan sıralayabilirler.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli'nde zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin bir alt becerisi "Değerlendirme Becerisi"dir. Bu becerinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri ise "olay, dönem ve kavramları ölçütlerle karşılaştırmak" ve "karşılaştırmaya ilişkin yargıda bulunmak" şeklinde tanımlanmıştır.

Tablo 7

Değerlendirme Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
	KB2.17.SB3. Olay/dönem ve kavramları ölçütlerle karşılaştırmak Üst Düzey Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme Eğilimler: Empati, analitik bakma	KB2.7.SB1.A.1. Günlük SBAB2.4.SB2. A.1 Kendisi ve ailesinin geçmiş yaşantılarını günümüz yaşam koşullarıyla karşılaştırır.	KB2.17.SB3.D 1.1. Kendisi ve ailesinin geçmiş yaşantılarını günümüz yaşam koşullarıyla karşılaştırır.	B2.17.SB3.D2.1. Bir tarihsel dönemi/ olayı/durumu/ kişiyi günümüz koşullarıyla benzerlik/farklılık arı bağlamında karşılaştırır.	KB2.17.SB3.D3.1. Farklı mekânlarda eş zamanlı olarak gerçekleşen tarihsel olayları/durumları benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırır.
KB2.17. Değerlendirme	KB2.17.SB4. Karşılaştırmaya ilişkin yargıda bulunmak Eğilimler: Empati, analitik bakma, eleştirel tavrı	KB2.17.SB4.A. 1. Kendisi ve ailesinin geçmiş yaşantılarını günümüz koşullarıyla benzerlik ve farklılıkları açısından değerlendirir.	KB2.17.SB4. D1.1. Kendisi ve ailesinin geçmişte yaşadıklarını günümüz koşullarıyla benzerlik ve farklılıkları açısından değerlendirir.	KB2.17.SB4.D2.1. Bir tarihsel dönemi/ olayı/durumu/ kişiyi günümüz koşullarıyla benzerlik ve farklılıkları açısından değerlendirir.	KB2.17.SB4.D3.1. Farklı mekânlarda eş zamanlı olarak gerçekleşen olayları birbiri üzerinde yarattığı etkiler bakımından değerlendirir. KB2.17.SB4.D3.2. Tarihsel olayları/durumları/ kişileri farklı zamanlarda yarattığı etkiler bakımından değerlendirir. KB2.17.SB4.D3.3. Kanıtları kullanarak, tarihsel olayları/durumları/k işileri dönemin bakiş açısıyla değerlendirir.

MEB (2023)

Değerlendirme becerisi, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde tanımlanmış bütünleşik kavramsal beceriler arasında yer almaktadır. Değerlendirme becerisinin zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisinin çatısı altında bir alt beceri olarak tasarlanması öncelikle zamana ilişkin yorum ve değerlendirmelerin yapılmasının gerekliliği ve bunun yapılabilmesi için de somut ölçülebilir ölçütlerin zaman kavramının doğasında kolaylıkla belirlenebilmesiyle ilişkilidir. Değerlendirme becerisini geliştirebilmek için ölçüt belirleme eylemine ve bu ölçütlere dayalı karşılaştırmalar yapabilme eylemine ve karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan verilerin görüş,

karar veya yargı sürecinde kullanılması eylemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Zamanın kendine göre ölçütleri arasında dün/bugün, geçmiş/günümüz, benzerlikler/farklılıklar, süreklilik/değişim kavramları sayılabilir. Geçmiş zamanda bir nokta değerlendirmeler yapabilmek için kıyas veya çıkış noktası belirlemek için uygun bir ölçüttür. İnsanlar ve toplumlar yaptıkları veya yapamadıklarıyla ilgili her koşulda geçmişle bugünü karşılaştırmaktadırlar. Bu karşılaştırmalar bireyler toplumlar ve devletler için çoğu zaman muhasebe yapmak şeklinde ifade edilen değerlendirmelere ulaştırır. Bu beceride özellikle tarihin kırılma noktaları, dönüm noktaları gibi zaman dönemleri öğrencilerin yargıların oluşması için kullanılabilir. Öğrencilerin zamanın koşullarını değerlendirerek tarihsel aktörleri anlamaları, yargılamaları beklenirken anakronizm denilen günümüz koşullarından bakarak geçmişi anlamaları ve değerlendirmelerinden uzaklaşması bu beceri geliştirilerek sağlanabilir. Geçmişte yaşanmış hangi olay veya gelişmelerin incelenecek ve hatırlanacak kadar önemli ve hangilerinin daha az önemli olduğunu belirlemek için değerlendirme becerisinin işe koşulması gerekir. Tarih derslerinde bazı durumlarda kullanılan hipotetik sorular (o zaman öyle olmasaydı ne olurdu?) değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için etkili düşünme sorularıdır.

Değerlendirme becerisinde kullanılan üst düzey düşünme becerisi olarak Eleştirel düşünme becerisi Türkiye Bütüncül Modeli'nden alınmış ve her iki beceri ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Türkiye Bütüncül Modeli'nde tanımlanan empati, analitik bakma ve eleştirel tavır gibi eğilimlerin öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmeleri için teşvik edici olacağı düşünülerek ilgili süreç bileşenleriyle ilişkilendirilmiştir. Çizgisel olarak tarihin öğretimi geçmiş zamanın çeşitli unsurlarına yönelik öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirirken tematik tarih öğretimi olarak ifade edilen kronolojik akıştan bağımsız konu temelli içeriklerin zaman bağlantısını yansıtamamış olmasından dolayı sıralama ve değerlendirme becerilerini geliştirme sürecinde faydalı olduğu tartışılmaktadır.

5. Modeldeki “Mekânsal Düşünme Becerisi” Nasıl Anlaşılmalıdır?

Mekânsal düşünme üç temel unsurdan oluşan bir düşünme biçimidir. Bunlar; mekân kavramlarını bilme, temsil araçlarını kullanma ve akıl yürütme süreçlerini uygulamadır. Mekânsal düşünme, coğrafya biliminin yanı sıra matematik, mimarlık, felsefe, işletme, tıp gibi birçok bilim tarafından da kullanılabilir. Bu düşünme yönteminden günlük hayatta, iş yaşamında ve bilimsel problemlerin çözümünde yararlanılmaktadır (NRC, 2006).

Uluslararası kaynaklar incelendiğinde Gersmehl ve Gersmehl, (2007), Gollidge, Marsh ve Battersby, (2008), Janelle ve Goodchild (2009), Anthamatten (2010)'ın mekânsal kavramlara ilişkin sınıflandırmalar yapan araştırmacılardan bazıları olduğu

ve bu konuda mutlak bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Örneğin Gollegge vd., (2008) “*Matching Geospatial Concepts with Geographic Educational Needs*” adlı eserinde mekânsal kavramları kimlik, konum, bağlantı, mesafe, ölçek, desen (örüntü) eşleştirme, tampon, yakınlık, sınıflandırma, eğim, profil, koordinat, düzen, dağılım, sıralanma, mekânsal ilişki, çakıştırma/çözülme, projeksiyon ve dönüşüm olarak belirtirken; Anthamatten (2010), “*Spatial Thinking Concepts in Early Grade-Level Geography Standards*” adlı eserinde bu kavramları konum, koşullar, bağlantılar, karşılaştırma, aura (etki), bölge, hiyerarşi, geçiş, analogi (benzeşim) ve desenler olarak belirtmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında hazırlanan bu çalışmada 11 mekânsal düşünme kavramı ele alınmıştır. Bunlar; “konum, koşullar, bağlantı, karşılaştırma, aura-etki, bölge, hiyerarşi, geçiş, analogi-benzeşim, desen ve çözümlemedir.

Mekânsal kavramların görselleştirilmesinde kullanılan harita, diyagram ve grafikler mekânsal düşünmenin temsil araçlarıdır (Jo ve Bednarz, 2014). Temsil araçları mekânsal yapılar içindeki ilişkileri ifade etmek için bir araç olarak kullanılabilir. Bu kapsamda haritalarla, çok boyutlu ölçekleme modelleri, bilgisayar destekli tasarım (CAD) işlemleri; grafik, metin, resim, video gibi temsillerden yararlanılmaktadır (NRC, 2006). Mekânsal bilgi teknolojilerinin işlevleri ile mekânsal düşünme becerisi ve coğrafi beceriler arasında korelasyon vardır. Öğrenciler, mekânsal bilgi teknolojilerini işlevsel olarak kullandıkları ölçüde mekânsal düşünme becerileri ve diğer coğrafi beceriler yönünden gelişmektedir (Chun, 2010). CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri), UA (Uzaktan Algılama), GPS (Küresel Konumlandırma Sistemi), dijital küreler gibi yazılımlar mekânsal bilgi teknolojilerine örnek verilebilir. Bu teknolojiler, özellikle çevrim içi coğrafi veri teknolojileri tarafından desteklenmektedir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında hazırlanan bu çalışmada mekânsal düşünme becerisini oluşturan bütünleşik becerilerin öğretilmesinde bir mekânın gösteriminde kullanılan mekânsal temsil araçları ve mekânsal teknolojilerin önemli bir yeri vardır. Örneğin, *mekânın coğrafi koşullarını tanımlama* bütünleşik becerisinin *mekânın coğrafi koşullarını görselleştirmek* süreç bileşenini işe koşarken mekânsal düşünmenin temsil araçlarından ve mekânsal teknolojilerden yararlanılmalıdır.

Mekânsal düşünme becerisi işletilirken K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, alan becerileri ve okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilebilir. Örneğin; *SBAB7.4. Mekânları Karşılaştırma* bütünleşik becerisi oluşturulurken kavramsal becerilerden *KB2.7. Karşılaştırma Becerisi* kullanılmıştır. *SBAB7.1.Konum Algılama* bütünleşik becerisi kazandırılırken oryantiring etkinliğiyle sosyal eğilimlerden oyunseverlik eğilimi işe koşulabilir. Böylece bireyin bilgi/konu/kavram veya dav-

ranışı öğrenme sürecinin keyifli ve eğlenceli hâle getirebilmesine olanak sağlanmış olur. Aynı zamanda bu etkinliğin uygulanması ile iletişim ve iş birliği sosyal-duygusal öğrenme becerileri de işe koşulabilir. *SBAB7.1. Konum Algılama* bütünleşik becerisi 4.4.10. *Harita Becerisi* ile ilişkilendirilebilirken *SBAB7.2. Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama* bütünleşik becerisi 4.4.9. *Coğrafi Gözlem ve Saha Çalışması Becerisi* ile ilişkilendirilebilmektedir. Mekânsal düşünme becerisi ile okuryazarlık becerilerinin ilişkilendirmesini örneklendirecek olursak *SBAB7.5. Mekânsal Etkiyi Sorgulama* bütünleşik becerisi ile çevre ve iklim okuryazarlığı becerisi ilişkilendirilebilir.

Mekânsal düşünme becerisini oluşturan süreç bileşenlerinin kazandırılmasında yakından uzağa, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa öğretim ilkeleri dikkate alınmıştır. Örneğin D1 düzeyinde öğrencilerden yakın çevredeki benzer özelliklere sahip veya birbirine bağlı mekânları; D2 düzeyinde yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânları; D3 düzeyinde ise yeryüzünün herhangi bir yerinde benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan yerleri belirlemesi istenmektedir. Mekânsal düşünme becerisini oluşturan bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve göstergeler her ne kadar sıralı olarak verilmişse de bütününde hiyerarşik bir yapıdan bahsedilemez. Başka bir deyişle *SBAB7.4. Mekânları Karşılaştırma* bütünleşik becerisine ait süreç bileşenlerinin gerektirdiği yetkinliğe sahip olunmadan da *SBAB7.6. Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme* becerisinde olduğu gibi benzer özelliklere sahip veya işlevsel olarak bağlantılı olan mekânların dağılışı belirlenebilir. Ancak mekânsal düşünme becerisinin kazandırılmasında tüm bütünleşik beceriler, süreç bileşenleri ve göstergeler kazandırılmış olmalıdır. Öğrenciler; mekânsal düşünme bütünleşik becerilerinin bütününde istenen yeterliliğe sahip olduğunda;

1. Mekânsal düşünme alışkanlığını kazandıkları için nerede, ne zaman, nasıl ve neden mekânsal düşüneceklerini bilirler.

2. Mekânsal düşünmeyi bilinçli şekilde uygularlar. Mekânsal kavramlar ve mekânsal temsiller hakkında detaylı bilgiye sahip olurlar, düşünme ve hareket etmede çeşitli mekânsal yollar kullanarak mekânsal muhakeme yaparlar. Mekânsal düşünmeyi destekleyen araç ve teknolojileri kullanmak için geliştirilmiş mekânsal yeteneklere sahip olurlar.

3. Mekânsal düşünmeye karşı eleştirel bir tutum geliştirerek kaynak, muhtemel doğruluk ve güvenilirlik bağlamında mekânsal verilerin kalitesinin yanı sıra problemlerin çözümü ve soruların cevaplanmasında muhakeme ve bakış açısının kurulması, ifade edilmesi ve savunulması için mekânsal verileri kullanabilir ve mekânsal bilgilere dayanarak görüşlerinin geçerliliğini değerlendirebilirler (NRC, 2006).

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde öğrencilerde mekânsal düşünme becerisi anasınıfından itibaren geliştirilebileceği esas alınmıştır. Bu modelde Mekânsal Düşünme Becerisi 11 bütünlük beceriden oluşturulmuştur. Aşağıda verilen tabloların 1. sütununda mekânsal düşünme becerisinin bütünlük becerisine yer verilmiştir. 2. sütunda bu bütünlük becerinin süreç bileşenlerine ve bu süreç bileşeniyle ilişkili olan Türkiye Bütüncül Modeli'nde yer alan tanımlanmış sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ve eğilimlere yer verilmiştir. 3. sütunda ise anasınıfı düzeyi A, 4. sütunda ilkokul düzeyi olarak da tabir edilen D1 düzeyinde ilgili süreç bileşenlerinin eyleme dönüşebileceğini gösteren sosyal bilim alanı kapsamında bir veya birden çok gösterge ile somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde D2 düzeyinde ortaokul ve D3 düzeyinde ise lise dönemi için beşinci ve altıncı sütunlarla becerinin yapısı K12 sürecine uygun şekilde kurgulanmıştır.

Konum algılama bütünlük becerisi alana özgü bir beceridir. Bu beceriyi eyleme dönüştürmeye yarayan süreç bileşenlerini öğrenciler farklı derslerde farklı düzeylerde defalarca işe koşabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Coğrafi olay, konu, durum veya mekânların konumunu belirlemek şeklinde ifade edilmiş olan süreç bileşeninin beceriyi işe koşmaya yarayan bir eylem olduğu göz önünde bulundurulduğunda bunun sağlanması için göstergeler yol gösterici olarak düşünülmüştür. Örneğin, öğrencilerin konum ve yönle ilgili terimleri ve araçları tanıyabilmesi ve kullanabilmesi düzeylere göre farklı içeriklerle işe koşulmuş olsa da beceriyi geliştiren zihinsel eylemler aynı kalmıştır. Lise düzeyinde konum ve yönle ilgili araçları tanıyan ve kullanan öğrenciler anasınıfı ve ilkokul düzeyinde konum ve yönle ilgili terimleri kavramlarının özelliklerini belirlemeyle bunu gösterebilecekleri gösterge şeklinde önerilmiştir. Öğrenciler, konum algılama bütünlük becerisiyle ilgili tabloda verilen süreç bileşenlerini işe koşmadan ve süreç bileşeninin gerektirdiği göstergeleri uygun bir şekilde yansıtamadan konum algılama bütünlük becerisini edinmiş olmayacaklardır.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde tanımlanan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerin konum algılama bütünlük becerisiyle ilişkili olanları Tablo 8'de süreç bileşenlerinin altında verilmiştir. Konum algılama bütünlük becerisinin “Olay, konu, durum veya mekânların konumunu belirlemek” süreç bileşeni ile işe koşarken tanımlanmış sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden iş birliği ile eğilimlerden oyunseverlik bu eylemleri (harita üzerine rotaları çizer, rotaları

izler ve konuma ulaşır) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi edinmede hızlandırıcı veya teşvik edici olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Her süreç bileşenin bir sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimle ilişkili olma zorunluluğu olmamakla birlikte beceriyi geliştirici potansiyele sahip sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerin süreç bileşenleriyle birlikte işe koşulması modelde esas alınmıştır.

Konum algılama bütünlük becerisi gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; coğrafi olay, konu, durum veya mekânların konumunu belirlemek, coğrafi olay, olgu, konu ve mekânların konumsal görselleştirmesini yapmak ve mekânın konumsal özelliklerini özetlemek şeklinde tanımlanmıştır. Bu süreç bileşenleri sağlanması için yol gösterici olarak düşünülen göstergelerin düzeylenmesinde yakından uzağa ilkesi doğrultusunda yakın çevre ile tanıdık bildik yerlerden başlayarak yaşadığı bölge, ülkeye ve son basamakta ise herhangi bir yerin konumunu algılama yoluna gidilmiştir (Tablo 8). Bu durum mekânsal düşünme becerisinin diğer bütünlük becerileri oluşturulurken de dikkate alınmıştır.

Tablo 8

Konum Algılama (Konum) Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.1.SB1. Coğrafi olay, konu, durum veya mekânların konumunu belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Oyunsuverlik	SBAB7.1.SB1.A.1. Konum ve yönlere ilgili terimleri tanımlar ve kullanır (yakın, uzak, yanında, arasında, üstünde, altında vb.).	SBAB7.1.SB1.A.1. Konum ve yönlere ilgili terimleri tanımlar ve kullanır (yakın, uzak, yanında, arasında, üstünde, altında vb.).	SBAB7.1.SB1. D1.1. Konum ve yönlere ilgili terimleri tanımlar ve kullanır (yakın, uzak, yanında, arasında, kuzey, güney, doğu, batı vb.).	SBAB7.1.SB1. D2.1. Yönleri, konum ve yön belirleme araçlarını tanımlar ve kullanır. SBAB7.1.SB1. D2.2. Coğrafi koordinat sistemini paralel ve meridyen ile kullanır. SBAB7.1.SB1. D2.3. Coğrafi olay, olgu, konu veya mekânın konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D2.4. Kendi konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D2.5. Günlük yaşamda kullandığı rotaları harita üzerine çizer. SBAB7.1.SB1. D2.6. Çeşitli haritaları kullanarak tanımlar, bildik yerlerde rotaları izler ve konuma ulaşır.	SBAB7.1.SB1. D3.1. Yönleri, konum ve yön belirleme araçlarını tanımlar ve kullanır. SBAB7.1.SB1. D3.2. Coğrafi koordinat sistemini kullanır. SBAB7.1.SB1. D3.3. Coğrafi olay, olgu, konu veya mekânın konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D3.4. Kendi konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D3.5. Harita üzerine rota çizer. SBAB7.1.SB1. D3.6. Çeşitli haritaları kullanarak rotaları izler ve konuma ulaşır.
	SBAB7.1.SB1.A.2. Kendi konumunu veya nesnelerin konumunu belirler. SBAB7.1.SB1.A.3. Günlük yaşamda kullandığı kısa rotaları (okul bahçesi, sınıf ortamı vb.) basit taslak harita/kroki üzerinde rehber eşliğinde takip eder ve konuma ulaşır.	SBAB7.1.SB1.A.2. Kendi konumunu veya nesnelerin konumunu belirler. SBAB7.1.SB1.A.3. Günlük yaşamda kullandığı kısa rotaları (okul bahçesi, sınıf ortamı vb.) basit taslak harita/kroki üzerinde rehber eşliğinde takip eder ve konuma ulaşır.	SBAB7.1.SB1. D1.2. Rakam ve harflerden oluşan basit konum bilgisini kullanır. SBAB7.1.SB1. D1.3. Yakın çevresi ile tanımlar, bildik diğer yerlerin, yakın çevresinde yer alan mekânların ve ülkesinin konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D1.4. Kendi konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D1.5. Okyanus ve kıtaların konumlarını bilir ve gösterir. SBAB7.1.SB1. D1.6. Günlük yaşamda kullandığı rotaları harita üzerine çizer. SBAB7.1.SB1. D1.7. Çeşitli haritaları kullanarak tanımlar, bildik yerlerde kısa ve basit rotaları izler ve konuma ulaşır.	SBAB7.1.SB1. D2.1. Yönleri, konum ve yön belirleme araçlarını tanımlar ve kullanır. SBAB7.1.SB1. D2.2. Coğrafi koordinat sistemini paralel ve meridyen ile kullanır. SBAB7.1.SB1. D2.3. Coğrafi olay, olgu, konu veya mekânın konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D2.4. Kendi konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D2.5. Günlük yaşamda kullandığı rotaları harita üzerine çizer. SBAB7.1.SB1. D2.6. Çeşitli haritaları kullanarak tanımlar, bildik yerlerde rotaları izler ve konuma ulaşır.	SBAB7.1.SB1. D3.1. Yönleri, konum ve yön belirleme araçlarını tanımlar ve kullanır. SBAB7.1.SB1. D3.2. Coğrafi koordinat sistemini kullanır. SBAB7.1.SB1. D3.3. Coğrafi olay, olgu, konu veya mekânın konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D3.4. Kendi konumunu belirler. SBAB7.1.SB1. D3.5. Harita üzerine rota çizer. SBAB7.1.SB1. D3.6. Çeşitli haritaları kullanarak rotaları izler ve konuma ulaşır.
	SBAB7.1.SB2. Coğrafi olay, olgu, konu ve mekânların konumsal görselleştirmesini yapmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Öz yeterlilik, sistematik olma	SBAB7.1.SB2.A.1. Sınıf içerisindeki büyük nesnelerin konumunu taslak harita üzerinde çizer.	SBAB7.1.SB2.A.1. Sınıf içerisindeki büyük nesnelerin konumunu taslak harita üzerinde çizer.	SBAB7.1.SB2.D1.1. Günlük yaşamda kullandığı mekânların basit krokinini çizer, taslak haritalarını oluşturur ve bu mekânları üç boyutlu olarak görselleştirir.	SBAB7.1.SB2.D2.1. Tanımlar, bildik mekânların krokinini çizer, taslak haritalarını oluşturur ve bu mekânları üç boyutlu olarak görselleştirir.
SBAB7.1.SB3. Mekânın konumsal özelliklerini özetlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Öz yeterlilik, sistematik olma	SBAB7.1.SB3.A.1. Sınıfındaki nesnelerin veya kişilerin göreceli konumlarını söyler.	SBAB7.1.SB3.A.1. Sınıfındaki nesnelerin veya kişilerin göreceli konumlarını söyler.	SBAB7.1.SB3.D1.1. Yakın çevresi ile tanımlar, bildik diğer yerlerin, yakın çevresinde yer alan mekânların göreceli konum özelliklerini çözümler. SBAB7.1.SB3.D1.2. Yakın çevresi ile tanımlar, bildik diğer yerlerin, yakın çevresinde yer alan mekânların göreceli konum özelliklerini sınıflandırır. SBAB7.1.SB3.D1.3. Yakın çevresi ile tanımlar, bildik diğer yerlerin, yakın çevresinde yer alan mekânların göreceli konum özelliklerini yorumlar.	SBAB7.1.SB3.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanımlar, bildik mekânların mutlak ve göreceli konum özelliklerini çözümler. SBAB7.1.SB3.D2.2. Yaşadığı bölge, ülke veya tanımlar, bildik mekânların mutlak ve göreceli konum özelliklerini sınıflandırır. SBAB7.1.SB3.D2.3. Yaşadığı bölge, ülke veya tanımlar, bildik mekânların mutlak ve göreceli konum özelliklerini yorumlar.	SBAB7.1.SB3.D3.1. Bir mekânın mutlak ve göreceli konum özelliklerini çözümler. SBAB7.1.SB3.D3.2. Bir mekânın mutlak ve göreceli konum özelliklerini çözümler. SBAB7.1.SB3.D3.3. Bir mekânın mutlak ve göreceli konum özelliklerini yorumlar.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir başka bütünleşik becerisi “Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama” becerisidir. Bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kavramsal becerilerden sınıflandırma ve bilgi toplama becerisinden yararlanılmıştır. Sınıflandırma becerisinde birey nesne, olgu ve olayları, gözlem ya da ölçme sonucunda belirlenen özelliklerine ve birbirleriyle ilişkilerine göre gruplara ayırır. Bilgi toplama becerisinde ise birey olay/konu/durum ile ilgili istenen bilgiyi çeşitli yöntemlerle elde eder, doğrular ve kaydeder. Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; mekânın coğrafi koşullarını ayırt etmek, mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplamak, mekânın coğrafi koşullarını sınıflandırmak ve mekânın coğrafi koşullarını görselleştirmek şeklinde tanımlanmıştır. Böylece öğrenci belirlediği bir mekânın coğrafi koşullarını tanımlamak için ayırt etme, bilgi toplama, sınıflandırma, görselleştirme ve tanımlama eylemleri ile bu bütünleşik beceriyi gerçekleştirmiş olacaktır. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken bu beceriyi geliştirici potansiyele sahip olduğu düşünülen iş birliği ve öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile gerçeği arama, öz yeterlilik ve sistematik olma eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Buna ilişkin bilgiler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.2. Mekânın Coğrafi Koşullarını Tanımlama	SBAB7.2.SB1. Mekânın coğrafi koşullarını ayırt etmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.2.SB1.A.1. Yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşullarını (görülen, duyulan, koklanan, tadılan, hissedilen ve diğer özellikler) ayırt eder.	SBAB7.2.SB1.D1.1. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşullarını (görülen, duyulan, koklanan, tadılan, hissedilen ve diğer özellikler) ayırt eder.	SBAB7.2.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların coğrafi koşullarını ayırt eder.	SBAB7.2.SB1.D3.1. Bir mekânın coğrafi koşullarını ayırt eder.
	SBAB7.2.SB2. Mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplamak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.2.SB2.A.1. Yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplar.	SBAB7.2.SB2.D1.1. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplar.	SBAB7.2.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplar.	SBAB7.2.SB2.D3.1. Bir mekânın coğrafi koşulları ile ilgili bilgi toplar.
	SBAB7.2.SB3. Mekânın coğrafi koşullarını sınıflandırmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Öz yeterlilik, sistematik olma	SBAB7.2.SB3.A.1. Yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşullarını doğal ve yapay olarak sınıflandırır.	SBAB7.2.SB3.D1.1. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan mekânların coğrafi koşullarını doğal ve beşeri olarak sınıflandırır.	SBAB7.2.SB3.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların coğrafi koşullarını doğal ve beşeri olarak sınıflandırır.	SBAB7.2.SB3.D3.1. Bir mekânın coğrafi koşullarını doğal ve beşeri olarak sınıflandırır.
	SBAB7.2.SB4. Mekânın coğrafi koşullarını görselleştirmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Öz yeterlilik, sistematik olma	SBAB7.2.SB4.A.1. Yakın çevresinde yer alan mekânların doğal ve yapay koşullarını görselleştirir.	SBAB7.2.SB4.D1.1. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan mekânların doğal ve beşeri koşullarını görselleştirir.	SBAB7.2.SB4.D1.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların doğal ve beşeri koşullarını görselleştirir.	SBAB7.2.SB4.D1.1. Bir mekânın doğal ve beşeri koşullarını görselleştirir.

MEB (2023)

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisi “Mekânsal Bağlantıları Çözümleme” becerisidir. Kavramsal becerilerden çözümleme becerisi bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Çözümleme becerisinde bireyden bütünü parçalarına ayırarak parçalar arasındaki ilişkileri belirlemesi istenir. Mekânsal Bağlantıları Çözümleme bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantıları (doğal ve beşeri) belirlemek ve mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantı (doğal ve beşeri) ilişkilerini belirlemek şeklinde tanımlanmıştır. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken öz motivasyon

sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama eğilimi bu eylemleri (doğal ve beşerî bağlantıları ve ilişkileri belirlemek) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 10).

Tablo 10*Mekânsal Bağlantıları Çözümleme Bütünleşik Beceri Tablosu*

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.3. Mekânsal Bağlantıları Çözümleme	SBAB7.3.SB1. Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantıları (doğal ve beşerî) belirler. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.3.SB1.A.1. Yakın çevresindeki coğrafi bağlantıları görseller üzerinden belirler.	SBAB7.3.SB1.D1.1. Yakın çevresi ile yakın çevresi yakınında yer alan tanıdık, bildik diğer yerler arasındaki bağlantıları (doğal ve beşerî) görseller üzerinden belirler.	SBAB7.3.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların diğer yerlerle arasındaki bağlantıyı (doğal ve beşerî) görseller üzerinden belirler.	SBAB7.3.SB1.D3.1. İki veya daha fazla mekânın bağlantısını (doğal ve beşerî) görseller üzerinden belirler.
	SBAB7.3.SB2. Mekânın diğer mekânlarla sahip olduğu bağlantı ilişkilerini belirler. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.3.SB2.A.1. Yakın çevresindeki coğrafi bağlantı ilişkilerini belirler.	SBAB7.3.SB2.D1.1. Yakın çevresinin tanıdık, bildik diğer yerler ile bağlantı ilişkilerini (doğal ve beşerî) belirler.	SBAB7.3.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarla diğer yerler arasındaki bağlantı ilişkilerini (doğal ve beşerî) belirler.	SBAB7.3.SB2.D3.1. İki veya daha fazla mekânın bağlantı ilişkilerini (doğal ve beşerî) belirler.

MEB (2023)

Mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisi “Mekânları Karşılaştırma” becerisidir. Bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde tanımlanan kavramsal becerilerden karşılaştırma becerisi kullanılmıştır. Karşılaştırma becerisi birden fazla kavram veya durum arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemesini ifade eder. Mekânları Karşılaştırma bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; mekânların coğrafi koşullarını tanımlamak, mekânların benzer coğrafi koşullarını listelemek ve mekânların farklı coğrafi koşullarını listelemek şeklinde tanımlanmıştır. Böylece öğrenci belirlediği mekânların coğrafi koşullarını karşılaştırmak için tanımlama, benzer coğrafi koşulları listeleme ve farklı coğrafi koşulları listeleme eylemleri ile bu bütünleşik beceriyi gerçekleştirmiş olacaktır. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken bu beceriyi geliştirici potansiyele sahip olduğu düşünülen öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 11).

Tablo 11

Mekânları Karşılaştırma Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.4. Mekânları Karşılaştırma	SBAB7.4.SB1. Mekânların coğrafi koşullarını tanımlamak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz Motivasyon	SBAB7.4.SB1.A.1. Yakın çevresinde yer alan iki mekânın koşullarını tanımlar.	SBAB7.4.SB1.D1.1. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan iki mekânın coğrafi koşullarını tanımlar.	SBAB7.4.SB1.D2.1. İki farklı mekâna ait coğrafi koşulları tanımlar.	SBAB7.4.SB1.D3.1. İki veya daha fazla mekâna ait coğrafi koşulları tanımlar.
	Eğilim: Gerçeği arama				
	SBAB7.4.SB2. Mekânların benzer coğrafi koşullarını listelemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz düzenleme	SBAB7.4.SB2.A.1. Yakın çevresinde yer alan iki mekânın benzer koşullarını sözlü/görsel listeler.	SBAB7.4.SB1.D1.2. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan iki mekânın benzer coğrafi koşullarını sözlü/yazılı listeler.	SBAB7.4.SB1.D2.2. İki farklı mekânın benzer coğrafi koşullarını listeler.	SBAB7.4.SB1.D3.2. İki veya daha fazla mekâna ait benzer coğrafi koşulları listeler.
Eğilim: Gerçeği arama					
SBAB7.4.SB3. Mekânların farklı coğrafi koşullarını listelemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz düzenleme	SBAB7.4.SB3.A.1. Yakın çevresinde yer alan iki mekânın farklı koşullarını sözlü/görsel listeler.	SBAB7.4.SB1.D1.3. Yakın çevresi ile tanıdık, bildik diğer yerlerin ve yakın çevresinde yer alan iki mekânın farklı coğrafi koşullarını sözlü/yazılı listeler.	SBAB7.4.SB1.D2.3. İki farklı mekânın farklı coğrafi koşullarını listeler.	SBAB7.4.SB1.D3.3. İki veya daha fazla mekâna ait farklı coğrafi koşulları listeler.	
Eğilim: Gerçeği arama					

MEB (2023)

“Mekânsal Etkiyi Sorgulama” becerisi, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütünleşik Modeli’nde yer alan mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisidir. Bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kavramsal becerilerden sorgulama becerisinden yararlanılmıştır. Mekânsal Etkiyi Sorgulama bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemi tanımlayan süreç bileşenleri; mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sormak, mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenlemek, mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümlmek ve mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak şeklinde tanımlanmıştır. Sorgulama kavramsal becerisinin süreç bileşenlerinden olan sorular sorar, bilgi toplar, bilgileri düzenler, etkisini çözümler ve çıkarımda bulunur eylemleri her bir düzeyde işe ko-

şulmuşsa da bu eylemlerin gerçekleştirileceği mekân D1 düzeyinde yakın çevresi, D2 düzeyinde yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik iken D3 düzeyinde herhangi bir mekândır. Böylece öğrenci seviyesine göre farklı mekânlar olsa da beceriyi geliştiren zihinsel eylemler aynı kalmıştır. Bu bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama ve merak ettiği soruları sorma eğilimi sorgulama eyleminin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 12

Mekânsal Etkiyi Sorgulama Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.5. Mekânsal Etkiyi Sorgulama	SBAB7.5.SB1. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sormak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz farkındalık Eğitim: Merak, merak ettiği soruları sorma	---	SBAB7.5.SB1.D1.1. Yakın çevresinde yer alan bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sorar.	SBAB7.5.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sorar.	SBAB7.5.SB1.D3.1. Bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili sorular sorar.
	SBAB7.5.SB2. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi toplamak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz düzenleme, İletişim, iş birliği Eğitim: Odaklanma, gerçeği arama, öz yeterlilik, sistematik olma	---	SBAB7.5.SB2.D1.1. Yakın çevresinde yer alan bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi toplar.	SBAB7.5.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi toplar.	SBAB7.5.SB2.D3.1. Bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgi toplar.
	SBAB7.5.SB3. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim Eğitim: Öz yeterlilik, sistematik olma	---	SBAB7.5.SB3.D1.1. Yakın çevresinde yer alan bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgileri düzenler.	SBAB7.5.SB3.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili bilgileri düzenler.	SBAB7.5.SB3.D3.1. Bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili elde ettiği bilgileri düzenler.
	SBAB7.5.SB4. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz düzenleme, iş birliği Eğitim: Öz yeterlilik, açık fikirlilik	---	SBAB7.5.SB4.D1.1. Yakın çevresinde yer alan bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümler.	SBAB7.5.SB4.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümler.	SBAB7.5.SB4.D3.1. Bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisini çözümler.
	SBAB7.3.SB5. Mekânın diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz düzenleme Eğitim: Açık fikirlilik	---	SBAB7.5.SB5.D1.1. Yakın çevresinde yer alan bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunur.	SBAB7.5.SB5.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunur.	SBAB7.3.SB5.D3.1. Bir mekânın aynı çevrede bulunan diğer mekânlar üzerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunur.

MEB (2023)

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisi “Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme” becerisidir. Bu bütünleşik becerisi alana özgü bir beceridir. Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; benzer özellikler gösteren mekânların dağılımını belirlemek ve benzer özellikler gösteren mekânların sınırlarını çizmek şeklinde tanımlanmıştır. Öğrencilerin bölge belirlerken benzer coğrafi koşulları sahip alanları veya mekân üzerinde yürütülen ekonomik ve kültürel faaliyetler ile birbirine bağlı olan yerleri bulmaları ve daha sonra bu alanların çevresine sınır çizmeleri bu beceri geliştirilerek sağlanabilir. Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme bütünleşik becerinin süreç bileşenlerini işe koşarken öz motivasyon ve iş birliği sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile gerçeği arama ve oyunseverlik eğilimleri bu eylemleri (belirlemek ve çizmek) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 13).

Tablo 13*Mekânsal Bölge Belirleme/Çizme Bütünleşik Beceri Tablosu*

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.6. Mekânsal Bölge Belirleme/ Çizme	SBAB7.6.SB1. Benzer özelliklere sahip veya işlevsel olarak bağlantılı olan mekânların dağılımını belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.6.SB1.A.1. Yakın çevresinde yer alan ve gözlemediği doğal ve yapay bölgeleri belirler.	SBAB7.6.SB1.D1.1. Yakın çevresinde benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan mekânları belirler.	SBAB7.6.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan yerleri belirler.	SBAB7.6.SB1.D3.1. Yeryüzünün herhangi bir yerinde benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan yerleri belirler.
	SBAB7.6.SB2. Benzer özellikleri paylaşılan veya işlevsel olarak bağlantılı olan mekânların dağılımını çizmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İş birliği Eğilim: Oyunseverlik	SBAB7.6.SB2.A.1. Yakın çevresinde yer alan ve gözlemediği doğal ve yapay bölgeleri basit olarak çizer.	SBAB7.6.SB2.D1.1. Yakın çevresinde benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan mekânların çevresine sınır çizer.	SBAB7.6.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan yerlerin çevresine sınır çizer.	SBAB7.6.SB2.D3.1. Yeryüzünün herhangi bir yerinde benzer özelliklere sahip veya bir şekilde birbirine bağlı olan yerlerin çevresine sınır çizer.

MEB (2023)

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir başka bütünleşik becerisi “Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme” becerisidir. Kavramsal becerilerden çözümleme becerisi bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Çözümleme becerisinde bireyden bütünü parçalarına ayırarak parçalar arasındaki ilişkileri belirlemesi istenir. Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme bütün-

leşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; bir mekânda yer alan olay, olgu, durum veya mekânların hiyerarşik özelliklerini belirlemek ve hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek şeklinde tanımlanmıştır. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken öz motivasyon sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama eğilimi “belirlemek” eyleminin gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 14).

Tablo 14

Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.7. Mekânsal Hiyerarşiyi Çözümleme	SBAB7.7.SB1. Bir mekânda yer alan olay, olgu, durum veya mekânların hiyerarşik özelliklerini belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.7.SB1.A.1. Yakın çevresinde yer alan beşeri mekânların (il, ilçe, ülke vb.) hiyerarşik yapısını söyler.	SBAB7.7.SB1.D1.1. Yakın çevresinde yer alan coğrafi olay, konu, durum veya mekânların farklı boyutlarda iç içe geçmiş bileşenlerini belirler.	SBAB7.7.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda yer alan coğrafi olay, konu, durum veya mekânların farklı boyutlarda iç içe geçmiş bileşenlerini belirler.	SBAB7.7.SB1.D3.1. Bir mekânda yer alan coğrafi olay, konu, durum veya mekânların farklı boyutlarda iç içe geçmiş bileşenlerini belirler.
	SBAB7.7.SB2. Hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.7.SB2.D1.1. Yakın çevresinde yer alan hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirler.	SBAB7.7.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda yer alan hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirler.	SBAB7.7.SB2.D3.1. Bir mekânda yer alan hiyerarşik yapı unsurlarının birbirleriyle olan ilişkilerini belirler.

MEB (2023)

Mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisi “Mekânsal Geçiş ile İlgili Çıkarımda Bulunabilme” becerisidir. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan kavramsal becerilerden çıkarım yapma becerisi bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Bu bütünleşik becerinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; koşulları bilinen mekânlar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirlemek, mekânsal geçişte yer alan coğrafi özellikler ile mekânsal geçişe komşu coğrafi özellikleri karşılaştırmak, mekânsal geçişle ilgili önermede bulunmak ve mekânsal geçiş değerlendirmek şeklinde tanımlanmıştır. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken öz motivasyon, iletişim ve iş birliği sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile gerçeği arama, öz yeterlilik, açık

fikirlilik ve uzmanlaşma eğilimleri bu eylemleri (belirlemek, karşılaştırmak, önerme- de bulunmak ve değerlendirmek) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Süreç bileşeninin beceriyi işe koşmaya yarayan bir eylem olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu- nun sağlanması için göstergeler yol gösterici olarak düşünülmüştür. Diğer bütünlük becerilerde olduğu gibi mekânın göstergelerde düzeylenmesinde yakından uzağa ilke- si dikkate alınmıştır (Tablo 15).

Tablo 15*Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunabilme Bütünlük Beceri Tablosu*

Bütünlük Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.8. Mekânsal Geçiş İle İlgili Çıkarımda Bulunabilme	SBAB7.8.SB1. Koşulları bilinen mekânlar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.8.SB1.D1.1. Yakın çevresinde yer alan coğrafi koşullar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirler.	SBAB7.8.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda yer alan coğrafi koşullar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirler.	SBAB7.8.SB1.D3.1. Bir mekânda yer alan coğrafi koşullar arasındaki geçişin nasıl gerçekleştiğini (kademeli veya aniden) belirler.
	SBAB7.8.SB2. Mekânsal geçişte yer alan coğrafi özellikler ile mekânsal geçişe komşu coğrafi özellikleri karşılaştırmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim, iş birliği Eğilim: Öz yeterlilik, açık fikirlilik	---	SBAB7.8.SB2.D1.1. Yakın çevresindeki geçiş bölgesinde yer alan coğrafi özellikler ile geçiş bölgesine komşu coğrafi özellikleri karşılaştırır.	SBAB7.8.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânların geçiş bölgesinde yer alan coğrafi özellikler ile geçiş bölgesine komşu coğrafi özellikleri karşılaştırır.	SBAB7.8.SB2.D3.1. Bir mekânın geçiş bölgesinde yer alan coğrafi özellikler ile geçiş bölgesine komşu coğrafi özellikleri karşılaştırır.
	SBAB7.8.SB3. Mekânsal geçişle ilgili önermede bulunmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim Eğilim: Açık fikirlilik	---	SBAB7.8.SB3.D1.1. Yakın çevresindeki geçiş bölgesi ile ilgili önermede bulunur.	SBAB7.8.SB3.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda geçiş bölgesi ile ilgili önermede bulunur.	SBAB7.8.SB3.D3.1. Bir mekânda geçiş bölgesi ile ilgili önermede bulunur.
	SBAB7.8.SB4. Mekânsal geçiş değerlendirme Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim Eğilim: Uzmanlaşma	---	SBAB7.8.SB4.D1.1. Yakın çevresindeki geçiş bölgesini değerlendirir.	SBAB7.8.SB4.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda bulunan geçiş bölgesini değerlendirir.	SBAB7.8.SB4.D3.1. Bir mekânda bulunan geçiş bölgesini değerlendirir.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisi “Mekânsal Analoji Yapma” becerisidir. Kavramsal becerilerden analojik düşünme becerisi bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Böylece bu bütünleşik becerinin süreç bileşenleri; birden fazla mekânı gözlemlemek, birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek ve birden fazla mekânın benzerliklerinden çıkarım yapmak şeklinde oluşturulmuştur. Bu süreç bileşenlerini işe koşarken iletişim ve öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile açık fikirlilik ve gerçeği arama eğilimi becerinin kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bütünleşik beceride analojik düşünme kavramsal becerisinin süreç bileşenlerinin gerçekleşmesini sağlayan eylemler her bir düzeyde işe koşulmuşsa da bu eylemlerin gerçekleştirileceği mekân değişmektedir (Tablo 16).

Tablo 16

Mekânsal Analoji Yapma Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.9. Mekânsal Analoji Yapma	SBAB7.9.SB1. Birden fazla mekânı gözlemlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim Eğilim: Açık fikirlilik	---	SBAB7.9.SB1.D1.1. Yakın çevresinde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerleri gözlemler.	SBAB7.9.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerleri gözlemler.	SBAB7.9.SB1.D3.1. Yeryüzünde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerleri gözlemler.
	SBAB7.9.SB2. Birden fazla mekânın niteliklerini tespit etmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.9.SB1.D1.2. Yakın çevresinde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.	SBAB7.9.SB1.D2.2. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.	SBAB7.9.SB1.D3.2. Yeryüzünde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.
	SBAB7.9.SB3. Birden fazla mekânın benzerliklerinden çıkarım yapmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.9.SB1.D1.3. Yakın çevresinde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar ile ilgili benzerlikler üzerinden çıkarım yapar.	SBAB7.9.SB1.D2.3. Yaşadığı bölge, ülke veya tanıdık, bildik mekânlarda benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar ile ilgili benzerlikler üzerinden çıkarım yapar.	SBAB7.9.SB1.D3.3. Yeryüzünde benzer konumlara dolayısıyla benzer koşullara sahip yerlerdeki benzer coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar ile ilgili benzerlikler üzerinden çıkarım yapar.

MEB (2023)

“Mekânsal Deseni Algılama” mekânsal düşünme becerisinin bir bütünleşik becerisidir. Bu becerinin oluşturulmasında K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan genelleme kavramsal becerisinden yararlanılmıştır. Mekânsal Deseni Algılama bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek, bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânları incelemek, bir mekândaki olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirlemek şeklinde oluşturulmuştur. Bütünleşik becerinin süreç bileşenleri işe koşarken öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama eğilimi bu eylemleri (belirlemek, incelemek ve düzenlenme şekillerini belirlemek) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 17).

Tablo 17*Mekânsal Deseni Algılama Bütünleşik Beceri Tablosu*

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.10. Mekânsal Deseni Algılama	SBAB7.10.SB.1. Bir mekândaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.10.SB.1.D1.1. Yakın çevresindeki coğrafi olay, konu, durum veya mekânları belirler.	SBAB7.10.SB.1.D 2.1. Yaşadığı bölge, ilke veya tanıdık, bildik mekânlardaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.	SBAB7.10.SB.1. D3.1. Bir mekândaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.
	SBAB7.10.SB.2. Bir mekândaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları incelemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.10.SB.2.D1.1. Yakın çevresindeki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları inceler.	SBAB7.10.SB.2.D 2.1. Yaşadığı bölge, ilke veya tanıdık, bildik mekânlardaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları inceler.	SBAB7.10.SB.2. D3.1. Bir mekândaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları inceler.
	SBAB7.10.SB.3. Bir mekândaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânların düzenlenme şekillerini belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.10.SB.3.D1.1. Yakın çevresindeki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânların örüntüsünü (dengesizlik; eşit olan veya olmayan küme, dalga, halka ya da sıra dizisi gibi) belirler.	SBAB7.10.SB.3.D 2.1. Yaşadığı bölge, ilke veya tanıdık, bildik mekânlardaki coğrafi olay, olgu, konu veya mekânların örüntüsünü (dengesizlik; eşit olan veya olmayan küme, dalga, halka ya da sıra dizisi gibi) belirler.	SBAB7.10.SB.3. D3.1. Bir mekânda coğrafi olay, olgu, konu veya mekânların örüntüsünü (dengesizlik; eşit olan veya olmayan küme, dalga, halka ya da sıra dizisi gibi) belirler.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nde mekânsal düşünme becerisinin bir başka bütünleşik becerisi “Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgı, Konu veya Mekânları Çözümleme” becerisidir. Kavramsal becerilerden çözümleme becerisi bu bütünleşik becerinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgı, Konu veya Mekânları Çözümleme bütünleşik becerisinin gerektirdiği eylemleri tanımlayan süreç bileşenleri; mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek ve mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları arasındaki ilişkileri belirlemek şeklinde tanımlanmıştır. Süreç bileşenlerinin gerçekleşmesini sağlayan eylemler her bir düzeyde işe koşulmuşsa da bu eylemlerin gerçekleştirileceği mekân A, D1, D2 ve D3 düzeylerinde değişmektedir. Bütünleşik becerinin süreç bileşenini işe koşarken öz düzenleme sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile gerçeği arama eğilimi bu eylemleri (farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek ve ilişkileri belirlemek) gerçekleştirecek öğrencilerde beceriyi kazanmada teşvik edici ve hızlandırıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Tablo 18).

Tablo 18

Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgı, Konu veya Mekânları Çözümleme Bütünleşik Beceri Tablosu

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	A	D1	D2	D3
SBAB7.11. Mekânda Desenlenen Farklı Coğrafi Olay, Olgı, Konu veya Mekânları Çözümleme	SBAB7.11.SB1. Mekândaki farklı olay, olgu, konu veya mekânları belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	SBAB7.11.SB1.A.1. Yakın çevresinde desenlenmiş farklı mekânları belirler.	SBAB7.11.SB1.D1.1. Yakın çevresinin aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.	SBAB7.11.SB1.D2.1. Yaşadığı bölge, ilke veya tanıdık, bildik mekânların aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.	SBAB7.11.SB1.D3.1. Bir mekânın aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları belirler.
	SBAB7.11.SB2. Mekânda desenlenen farklı olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirlemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz motivasyon Eğilim: Gerçeği arama	---	SBAB7.11.SB2.D1.1. Yakın çevresinin aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirler.	SBAB7.11.SB2.D2.1. Yaşadığı bölge, ilke veya tanıdık, bildik mekânların aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirler.	SBAB7.11.SB2.D3.1. Bir mekânın aynı haritasında desenlenmiş farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânlar arasındaki ilişkileri belirler.

MEB (2023)

Sonuç olarak mekânsal düşünme becerisi bir coğrafya alan becerisi olmakla birlikte farklı bilim alanlarının kullanımına sunulan önemli bir beceridir. Yukarıdaki örnekte mekânsal düşünme becerisinin farklı düzeylerde (A, D1, D2, D3) nasıl işle-tilebileceğini ve bunu yaparken K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Mode-li kapsamında tanımlanan kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, alan becerileri ve okuryazarlık becerileri ile nasıl ilişkilendirildiği açıklan-mıştır.

6. Modeldeki “Felsefi Sorgulama Becerisi” Nasıl Anlaşılmalıdır?

Felsefe grubu alan becerileri içerisinde belirleyici alan felsefe olmakla birlikte mantık ve sosyoloji alanına ait beceriler de oluşturulmuştur. Felsefe grubu alan be-cerileri içerisinde yer alan psikoloji dersine ilişkin kazandırılmak istenen becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan sosyal ve duygusal beceriler, eğilimler ile örtüştüğü görülmüştür. Psikoloji dersi ile öğrencinin kendisi, çevresindeki gelişim ve değişimin farkında olan, öğrenmeye açık, sosyal konularda katılımcı, olumlu eleştiri yapan, uyumlu, üretken, merak duygusu gelişmiş, problem çözebilen, istek ve ihtiyaçlarını gidermede sosyal kuralları ve değerleri dikkate ala-bilen, psikolojik açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirilmesine olanak sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda öğrencilere kazandı-ri-lacak becerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde kapsayıcı bir biçimde verilmiştir. Bu Modelde Sosyal duygusal becerilerden benlik becerileri altın-da belirtilen; “öz farkındalık, öz motivasyon, öz düzenleme, öz yönetim/öz kontrol, öz yansıtma becerileri” ve bu becerilerin tüm alt bileşenleri öğrencinin kendini tanıma ve benlik geliştirme süreçlerinde oldukça yeterli görülmektedir. Yine Sosyal Duygusal Becerilerden Sosyal Yaşam Becerileri altında belirtilen; “İletişim, İş birliği ve Sosyal farkındalık” becerilerinin bireyin sosyo-kültürel çevresini tanımasında ve önemini kavramasında kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Ortak Birleşik Becerilerden Uyum, Esneklik ve Sorumlu Karar Verme becerilerinin bireyin kendisiyle ve toplumla uyum içinde yaşamasında, bireysel farklılıkların doğal olduğunu kavramasında kapsayıcı olduğu düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı felsefe grubu alan dersleri içe-risinde yer alan Psikoloji dersine ilişkin K12 düzeyinde kazandırılmak istenen be-cerilerin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’nde yer alan “Sosyal, Duygusal beceriler ve Eğilimler” ile karşılanıyor olmasından dolayı bu ders alanı için özel beceri yazmaya ihtiyaç duyulmamıştır.

Felsefe grubu derslerine ait olarak, belirlenen alanlar doğrultusunda hazırlanan becerilerin süreç bileşenleri oluşturularak bu süreç bileşenlerine D3 düzeyinde gös-tergeler yazılmıştır. Diğer alanlardan farklı olarak felsefe grubu alan derslerinin sa-dece ortaöğretim düzeyinde olması ve ortaokullar için hazırlanan Düşünme Eğitimi

dersinin ortaokul düzeyinde felsefe grubu öğretmeni görev almadığı için bu dersin okutulmaması sebebiyle süreç bileşenlerine ait göstergeler sadece D3 düzeyinde hazırlanmıştır. Ancak felsefe grubu alanı için oluşturulan becerilerden K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli havuzuna atılan eğilim ve becerilerin, D1 ve D2 düzeyi derslerince kullanılacak olması öğrencilerin D3 düzeyine geldiğinde felsefe grubu alan becerileri için yeterli bir alt yapı oluşturacakları öngörülmektedir. Ayrıca felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer alan süreçlerin bir bölümünün diğer alan derslerinin içerisinde süreçlerde veya göstergelerde yer aldığı görülmektedir. Felsefe grubu derslerinin bu kapsayıcılığı ile birlikte diğer derslerin becerilerinin içerisinde D1 ve D2 basamaklarında bütünlük şeklinde yer alıyor olması D3 basamağının temelini aynı anda birden fazla alanda kazandırılıyor olduğunun göstergesidir. Dolayısıyla felsefe grubu derslerinin alan becerilerinin D1 ve D2 basamaklarının eş zamanlı ve sarmal bir şekilde D3 basamağına gelmeden diğer dersler içerisinde belirli ölçüde ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

K12 düzeyinde felsefe grubu derslerinde öğrencilerin kazanması gereken beceriler; en temel, genel, basit, anlaşılır ve açık bir biçimde ifade edilmeye, sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan Ulusal Beceri Haritasının sonraki süreçte ders programı ve kitap çalışmalarına temel olacağı düşüncesi de göz önüne alınmıştır. Belirlenen beş tane alan becerilerine ait süreç bileşenleri oluşturulmuştur. Süreç bileşenlerinin belirlenmesinde beş temel becerinin öğrencide bütünüyle gerçekleşmesini sağlayacak etkenler, koşullar dikkate alınmış ve eksik bir unsur kalmamasına özen gösterilmiştir.

K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında oluşturulan felsefe grubu alan becerilerinin her biri, beceri tablosu üzerinde bütünlük beceriler, süreç bileşenleri ve düzey göstergeleri ile ifade edilmiştir. Her bir becerinin içerdiği bütünlük beceriler 1. sütunda ifade edilmiştir. Bu bütünlük beceriye karşılık gelen süreç bileşenleri bu bütünlük becerinin karşısında, 2. sütunda yer almıştır. Aşağıda örnek teşkil etmesi açısından felsefe grubu alan becerilerinden ‘felsefi sorgulama becerisi’ne ait bütünlük becerilerin ilk ikisi ile bu bütünlük becerilere ait süreç bileşenleri ve düzey göstergeleri ile birlikte verilmiştir (MEB, 2023):

Tablo 19*Felsefi Sorgulama Becerisi Bütünleşik Becerileri/Süreç Bileşenleri/D3 Göstergeleri Tablosu*

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri	D3
SBAB12.1. Felsefi Merak Etme ve Şüphe Duyma	SBAB12.1.SB1. Merak duymak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Öz farkındalık, öz motivasyon Eğilimler: Merak	SBAB12.1.SB1.D3.1. Hayatın anlam ve değerine yönelik merak duyar. SBAB12.1.SB1.D3.2. Felsefi kavram, problemlere ve düşüncelere yönelik merak duyar.
	SBAB12.1.SB2. Şüphe ile yaklaşmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik Eğilimler: Şüphe duymak	SBAB12.1.SB2.D3.1. Yaşamın olgu ve olaylarına şüphe ile yaklaşır. SBAB12.1.SB2.D3.2. Sahip olduğu bilgilerin doğruluğundan şüphe duyar.
	SBAB12.1.SB3. Peşin hükümden kaçınmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik, öz yönetim Eğilimler: Eleştirel tavır, şüphe duymak	SBAB12.1.SB3.D3.1. Yeterli veri olmadan peşin hükümden kaçınır.
SBAB12.2. Felsefi Derinlemesine Düşünme	SBAB12.1.SB4. Şüpheli araç olarak kullanmak Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik, sorumlu karar verme Eğilimler: Şüphe duymak, eleştirel tavır, gerçeği arama	SBAB12.1.SB4.D3.1. Felsefi soru ve problemler karşısında doğru ve kesin bilgilere ulaşmak için şüpheli araç olarak kullanır.
	SBAB12.2.SB1. Düşüncelerin olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını incelemek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Odaklanma, eleştirel tavır	SBAB12.2.SB1.D3.1. Felsefi kavram, konu, problem, hakkındaki düşüncelerinin olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını inceler.
	SBAB12.2.SB2. Düşünceleri farklı açılardan analiz etmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik Eğilimler: Sistematik olma, analitik bakma	SBAB12.2.SB2.D3.1. Felsefi bir konu, problem, hakkındaki düşüncelerini farklı açılardan analiz eder.
	SBAB12.2.SB3. Düşüncelerini açık fikirlilikle değerlendirmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sorumlu karar verme Eğilimler: Açık fikirlilik, sorumluluk	SBAB12.2.SB3.D3.1. Felsefi bir konu, problem, dönem, düşünür hakkındaki düşüncelerini açık fikirlilikle değerlendirir.
	SBAB12.2.SB4. Alternatif düşünce sistemlerini, varsayım ve çıkarımlarını analiz etmek Eğilimler: Sistematik olma, analitik bakma	SBAB12.2.SB4.D3.1. Felsefi bir konu, soru, problem, dönem, düşünür hakkındaki alternatif düşünce sistemlerini, varsayım ve çıkarımlarını ele alır.
SBAB12.2.SB5. Düşüncelerini gerektiğinde değiştirmek Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Esneklik, öz düzenleme Eğilimler: Eleştirel tavır	SBAB12.2.SB5.D3.1. Felsefi bir konu, problem, felsefi dönem, düşünür hakkındaki düşüncelerini gerektiğinde değiştirir.	

MEB (2023)

Felsefi sorgulama becerisi; felsefi merak etme ve şüphe duyma, felsefi derinlemesine düşünme felsefi soru sorma, eleştirel tavır alma ile tartışma bütünleşik becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin bütünü felsefi sorgulama becerisini ortaya çıkarmaktadır. Fakat burada adı geçen bütünleşik becerilerde hiyerarşik bir durum söz konusu değildir. Örneğin felsefi sorgulama becerisinin ilk basamağı felsefi soru sorma değildir. Eleştirel tavır alma aşaması için felsefi soru sorma süreç bileşeni olmak zorunda değildir. Dolayısıyla bu beceri tablosuna göre bir öğrenci felsefi derinlemesine düşünme aşamasından başlayarak da felsefi sorgulama becerisini edinebilir tartışma

becerisinden başladığında da edinilebilir. Sonuç olarak, öğretmenin de buradaki becerileri sırası ile ele alma zorunluluğu bulunmamaktadır.

Felsefe grubu dersleri, sadece ortaöğretim düzeyinde okutulduğu için felsefe grubu alan becerilerine ait göstergeler sadece D3 (lise) düzeyinde oluşturulmuştur. Süreç bileşenlerinin yer aldığı sütunda, ifade edilen süreç bileşeni ile ilişkili bulunan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler de belirtilmiştir. Her bir beceriye ait bütünlüştük beceriler arasında hiyerarşik bir yapı bulunmamakla birlikte tümünün kazanılması, ilgili alan becerisinin bütünüyle kazanıldığı anlamına gelmektedir. Bir bütünlüştük becerinin birden fazla süreç bileşeni ve her bir süreç bileşeninin birden fazla düzey göstergesi olabilmektedir. Bu tablo öncelikle becerilerin içeriğini, kapsamını, nasıl ise koşulacağını, nasıl somut ve gözlenebilir hale geldiğini anlatmaktadır. Bu bakımdan eğitim öğretim süreçlerine yön verme fonksiyonunu yerine getirme amacını taşımaktadır.

Felsefe grubu alan becerileri arasında yer alan, çözümleme, yorumlama, yansıtma, eleştirel düşünme, sentezleme becerileri; Bütüncül Model içerisinde yer alan kavramsal beceriler içerisinde alınarak kullanılmıştır. Yine felsefe grubu alan becerileri arasında yer alan tartışma, sorgulama, mantıksal denetleme becerileri; kavramsal becerilere dahil edilmiştir. Türkiye Bütüncül Modeli beceriler havuzundan felsefe grubu alanına dahil edilen beceriler olduğu gibi felsefe grubu alanı becerilerinden Bütüncül Model beceri havuzuna dahil edilen beceriler de olmuştur.

Felsefe grubu alan becerilerinin bütünlüştük becerilerinin her bir süreç bileşeni; ilgili olduğu sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimler ile birlikte belirtilmiştir. Felsefe grubu alan becerileri; benlik becerilerinden, öz yansıtma, öz farkındalık, öz motivasyon, öz yönetim, öz düzenleme, becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal yaşam becerilerinden; iletişim, sosyal farkındalık ve iş birliği ile ilişkilendirilmiştir. Ortak bileşik becerilerden, esneklik, uyum, bağımsızlık, sorumlu karar verme becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Felsefe grubu alan becerileri, Bütüncül Model içerisindeki eğilimlerden, benlik eğilimleri içerisinde yer alan; kararlılık, merak, öz güven, öz yeterlilik, bağımsızlık ve azim eğilimleri ilişkilendirilmiştir. Sosyal eğilimlerden; empati, girişkenlik, sorumluluk, güven eğilimleri ile ilişkilendirilmiştir. Entelektüel eğilimlerin ise tümü ilişkilendirilmiştir. Entelektüel eğilimlerden; şüphe ve özgün düşünme felsefe grubu alan becerilerinden Bütüncül Model'e dahil edilmiştir.

Felsefe grubu alan becerilerinin K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisindeki önemini artıran unsurlardan birisi de bu modelin felsefe grubu dersleri öğretim programlarında yer alan becerileri bütünüyle kapsıyor olmasıdır. MEB (2018c, s. 13) ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen başlıca yeterlilik ve beceriler

şöyledir: “Felsefi Kavram ve Bilgi Edinimi, Akıl Yürütme, Sorgulama, Argümantasyon, Analitik Düşünme, Eleştirel Düşünme, İfade ve Yazma Becerisi, Felsefi Okuryazarlık, Özgün Fikirler Üretme.” Buradaki tüm maddeler felsefe grubu alan becerileri içerisinde yer almaktadır.

Felsefe grubu dersleri öğretim programlarında amaçlar açıklanırken “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”ne de sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Bu bölümde de felsefe grubu alan becerileri ile ilişkili olan hususlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2018c, s. 4-5):

“Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama, aritmetik becerisi, düşünme (mantıksal-uzamsal düşünme), soruları tanımlamak ve kanıtla dayalı sonuçlar üretmek, vatandaş olarak sorumluluklarını kavramak, eleştirel bakış, öğrenmenin peşine düşme ve ısrarcı olma, kişisel, kişilere-rası ve kültürlerarası yetkinlik, farklılaşan toplum ve kültüre kararlı olarak katılma”.

Sonuç olarak 2000’li yıllardan itibaren yapılandırmacı yaklaşım temelinde ortaya konulan öğretim programları ile ders içerikleri günlük yaşam ile daha fazla ilişkilendirilmeye çalışılmış, bu çerçevede beceri kavramı öne çıkmıştır. Her ne kadar bu süreçten sonra beceri kavramı gündeme gelse de özellikle felsefe grubu dersleri için beceri kavramının tamamen benimsendiğini ve uygulanabildiğini söylemek güçtür. Bu geçiş süreci içerisinde K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli içerisinde ortaya konulan felsefe grubu alan becerilerinin sınıf ortamları için uygulayıcılara somut bir örnek teşkil edeceği ve yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bütüncül modelin devamında yapılması öngörülen becerilerin nasıl işe koşulduğuna dair etkinlik çalışmalarının, yeniden hazırlanacak felsefe grubu dersleri öğretim programları ile ders kitaplarına rehber olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

2005 yılıyla başlayan ve 2018 yılı Öğretim Programlarıyla devam eden süreçte, ‘becerileri daha anlaşılır ve uygulanabilir kılma çabası’ olarak da nitelenebilecek K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, Türk eğitim tarihi için bir mihenk taşı olma potansiyeline sahiptir. Seçilen sosyal bilimler alan becerileri, bünyesinde barındırdıkları “bütünleşik beceriler” ve onların “süreç bileşenleri” ile birlikte ve okul öncesinden liseye dek ayrıntılandırılmış yapısıyla öğrencilerin beceri gelişimine hizmet etmeye hazırdır. Bu anlamda model, yeni geliştirilecek öğretim programlarına ve onların yansımaları olan ders kitaplarına önemli kılavuzluklar edecektir. Bu kılavuzlukla hazırlanacak öğretim programları ve ders kitaplarının eğitimde öğretmen ve öğrenci rol, işlev ve iletişimine derinlikler katması umulmaktadır. Nitekim modelin ardından hazırlanmakta olan ve uygulama örnekleri içeren öğretmen kılavuzu da bu etkinin ilk somut halkalarından biri olacaktır (MEB, 2023a).

Sosyal/Tarih, Coğrafya ve Felsefe grubu dersleri için işe koşulan becerilerin her bir alan için yeterli beceri sayısı olmadığı aşıkârdır. Bu nedenle yeni çalışmalarla bu detaylandırılmış beceri sayısının artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Unutmamak gerekir ki, bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiler içerisinde bilginin doğruluğunu sınıama, becerileri işe koşarak görüş, bakış açısı ya da ürün oluşturma güncel eğitim anlayışının beklentilerindedir. Bu anlamda bu ülkenin çocukları da salt bilgiyi zihinde taşımak yerine bilgiyi işleyerek daha çok beceriyle donanmayı hak etmektedirler. K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli'nin var olan beceriler ve modelde işlenecek yeni becerilerle bu ülkenin çocuklarına daha çok katkı sağlamasını umarak ...

Kaynakça

- Adler, R., Goggin J. (2005). What do you mean by civic engagement. *Journal of Transformative Education*, 3 (3), 236-253.
- Akın Köse M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde istatistik ve grafik kullanım tekniklerinin öğrencilerin grafik okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anthamatten, P. (2010). Spatial thinking concepts in early grade-level geography standards. *Journal of Geography*, 109 (5), 169-180.
- Arı, Y. (2014). Coğrafyada saha öğretimi ve saha araştırmaları. Arı, Y., Kaya, İ. (Edt.), *Coğrafya araştırma yöntemleri içinde* (s 303-317). Coğrafyacılar Derneği.
- Arı, Y. (2020). Fieldwork in geography undergraduate degree programmes of Turkish Universities: status, challenges and prospects. *Journal of Geography in Higher Education*, 44 (2), 285-309.
- Jensen, A. H. (2014). *Coğrafya tarihi, felsefesi ve temel kavramlar*. (Çev: E. Bekaroğlu, Ö.F. Anlı, H. Turut, S. Tüysüz), İdil Yayıncılık.
- Barton, K. C., L. S. Levstik. (1996). Back when God was around and everything: Elementary children's understanding of historical time. *American Research Journal*, 33 (2), 419-454.
- Bednarz, R., Bednarz, S. W. (1995). Teaching geography skills. Kembal W. (Eds.), *In Space and place: A geography manual for teachers* (p 53-72). Geographic Education Implementation Project (GENIP).
- Blij, H. (2019). *Coğrafya neden önemlidir-hiç olmadığı kadar* (Çev: F. Yavaş, B. Kaya). Hece Yayınları.
- Cahn, S. M. (2018). *Teaching philosophy a guide*. Routledge.

- California Department of Education, (2020, 19 Kasım). *Common core state standards, for english language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects, for california public schools kindergarten through grade twelve*. <https://www.teachingcalifornia.org>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2020, 27 Kasım). *CASEL's Sel framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL)*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chun, B. A. (2010). Effect of GIS-integrated lessons on spatial thinking abilities and geographical skills. *Journal of the Korean Geographical Society*, 45 (6), 820-844.
- Costello, P. J. M. (1996). Learning to philosophise and to argue a thinking skills programme for children. *Analytic teaching*, 17 (1), 48-53.
- Doğan, Y. (2021). Kanıt temelli öğrenmeyi geliştiren öğrenci merkezli stratejiler ve teknikler üzerine bir derleme. Safran M. (Edt), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s 322-338). PegemA.
- Doğanay, H. (2014). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. PegemA.
- Durmuş, E., Kuruyer, D. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 18 (1), 46-71.
- Foster, S. J., Yeager, A. Y., (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. Davis O. L., Foster, S. J., Yeager, A. Y. (Eds.), In *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (p 13-19). Rowman & Littlefield.
- Heffron, S.G., Dawis, R. M. (Eds.) (2012). *Geography for life: National geography standards*. National Council for Geographic Education.
- Gersmehl, P. J., Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”. *Journal of Geography*, 106 (5), 181-191.
- Golledge, R. G., Marsh, M., Battersby, S. (2008). Matching geospatial concepts with geographic educational needs. *Geographical Research*, 46 (1), 85-98.
- Grauerholz, L., Bouma-Holtrop, S. (2003). Exploring critical sociological thinking. *Teaching Sociology*, 31 (4), 485- 496.

- Hodkinson, A., Smith C. (2018). Chronology and the new National Curriculum for history: Is it time to refocus the debate? *International Journal of Primary Elementary and Early Years Education*, 46 (6), 1-12.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), 173-200.
- İzbrak, R., (1968). Coğrafi araştırma gezileri ve hazırlıkları. *Coğrafya Araştırmaları*, 2 (2), 1-51.
- Janelle, D. G., and Goodchild, M. F. (2009). Location across disciplines: Reflections on the CSISS experience. H. J. Scholten., R. Velde., & N. Manen (Eds.), In *Geospatial technology and the role of location in science* (pp. 15–29). Springer.
- Jo, I., Bednarz, S. W. (2014). Dispositions toward teaching spatial thinking through geography: Conceptualization and an exemplar assessment. *Journal of Geography*, 113 (5), 198-207.
- Kabapınar, Y. (2017). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. PegemA.
- Kabapınar, Y. (Edt.) (2021). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. PegemA.
- Karabağ, Ş. G. (2015). Kuramdan uygulamaya tarihsel empati. Kabapınar Y. (Edt.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek* (s 508-537) içinde. PegemA.
- Köse-Akın M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde istatistik ve grafik kullanım tekniklerinin öğrencilerin grafik okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuyaş A. (Edt.) (2002). *Tarih 2002*. TÜSİAD.
- Kuyaş A. (Edt.) (2006). *Tarih 1839-1939*. TÜSİAD.
- Logan, C. H. (1976). Do sociologists teach students to think more critically? *Teaching Sociology*, 4 (1), 29-48.
- Lorenc J., Mrozowski K., Oniszczyk A., Staniszewski J., Starczynowska K. (2013). How is chronological thinking tested? *Edukacja*, 1, 84-97.
- Makaiau, A. S. (2015). The philosophy for children Hawai'i approach to deliberative pedagogy: A promising practice for preparing pre-service social studies seachers in the college of Education. *Analytic teaching and Philosophical Praxis*, 36 (16), 1-7.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler dersi ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğretim programı*. MEB Yayını.

- MEB (2011). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. MEB Yayını.
- MEB (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. TTKB.
- MEB (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayını.
- MEB (2018b). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayını.
- MEB (2018c). *Felsefe dersi öğretim programı*. MEB Yayını.
- MEB (2023). *K12 Beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. MEB Yayını.
- MEB (2023a). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli öğretmen kılavuzu*. MEB Yayını.
- Munby H. (1979). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism. *Curriculum Inquiry*, 9 (3), 229-249.
- Namal, R. (2019). Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama. Aksoy, B. Akbaba B. ve Kılcan B. (Edt.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* (s 517-536) içinde. Pegem Akademi.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*. Silver Spring.
- NCGE, (2022, 20 Ekim). *National council for geography education*. <https://ncge.org/>.
- NCHS, (2022, 22 Ekim). *National standards for history basic edition*. <https://phi.history.ucla.edu/nchs/history-standards/>.
- Natoli, S. J, (1995). The Nature of Geography. In Kemball W. (Eds.), *Space and place: A geography manual for teachers* (p 1-15). Geographic Education Implementation Project (GENIP).
- NRC (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. National Academies Press.
- Ofsted-Better Education and Care, (2022, 19 Ekim). *Developing enterprising young people*. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=4093&type=pdf>
- Öncü, M., Elmastaş, N. (2020). A study on determining map skills of secondary school students: Şanlıurfa case. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 91-106.

- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy. A. L. Costa (Eds.), In *Developing minds (A resource book for teaching thinking)*, (p 124-131). Revised Education, ASCD.
- Piaget, J. (2006). *The child's conception of time*. Routledge.
- Safran, M., Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5 (2), 87-109.
- Safran, M., Şimşek A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*, 2 (6), 542-548.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The big 6: Historical thinking concepts*. Nelson.
- Seyhan, O. (2014) Sosyal katılım kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metafor durumları. *Researcher: Social Science Studies*, 2 (2), 34-43.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : A guide for teachers*. Council of European
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Pegem Akademi.
- West, D. (1972). The philosopher as teacher- articles, comments, correspondence, a new medium for teaching philosophy. *Metaphilosophy*, 3 (4), 310-323.
- Winstanley, C. (2022, 20 Ekim). *I'm a philosopher – get me out of here!* *Philosophy with children and thinking skills programmes*. <https://www.researchgate.net/publication/266089405>.
- Woolhouse, J. (2016). A case study of progressing geography fieldwork skills over years 7–10. *Geographical Education*, 29, 40-45.
- Yılmaz, C. (1997). Coğrafya eğitiminde arazi tatbikatlarının önemi ve bir uygulama örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10 (1), 287-307.