

Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme

Ishak TEKİN*

Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme	Competency Based Learning in Moral Education
<p>Özet</p> <p>Beceri merkezli öğrenme, MEB'in 2017 yılından itibaren programları güncellemede benimsediği öğrenme yaklaşımlarından birisidir. Beceri merkezli öğrenmenin, öğrencilerin matematik, okuma becerisi, fen ve işbirlikçi problem çözme alanlarında bilgiyi kullanma ve transfer edebilme yeterliğini ölçmeyi amaçlayan PISA sınav sonuçlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ahlaki becerilerin kazandırılması açısından değerlendirildiğinde, ahlak eğitiminde beceri merkezli öğrenmenin daha işlevsel olacağı savunulabilir. Buradan hareketle çalışmada, beceri merkezli öğrenme yaklaşımının kuramsal temellendirilmesinin yapılması ve onun ahlak eğitiminde uygulanabilirliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede yeterlik kavramının ne anlama geldiği ve gelişim süreci ortaya konulmuş, yeterlik merkezli anlayışın ahlak eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmıştır. Doküman incelemesi ile desenlenmiş olan bu çalışmanın beceri merkezli öğrenme yaklaşımının daha iyi anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Beceri merkezli öğrenme, ahlak eğitimi, yeterlik modeli ve standartlar.</p>	<p>Abstract</p> <p>Competence based-learning is one of the approach adopted by MEB in curriculum renewal since 2017. It has especially emerged as a consequence of PISA which aims to measure the literacy competencies to use and transfer knowledge in mathematics, reading skills, science and collaborative problem solving areas. Considering to nurture moral skills to students, it can be argued that competence-based learning will be more functional in moral education. So this work aims to discuss the theoretical basis of this approach and its contribution to moral education. In this regard, it is revealed what the competence means, how this concept follows a developmental process, whether it could be effective in moral education. The study is designed in document review and is expected to contribute to a better understanding this approach.</p> <p>Key Words: Competence based learning, moral education, competence model and standards.</p>

1. Giriş

Ahlak eğitiminin, nihai anlamda bireylere ahlaki olgunluğu kazandırma amacına hizmet etmesi beklenir. Ahlak eğitiminde erdem ahlakına dayanan, ödev ahlakına dayanan ve bu ikisini bütünleştiren ahlak eğitimi yaklaşımlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu üç ana yaklaşım dikkate alındığında, bunlarda ahlaki olgunluk amacının öne çıktığı görülür. Erdem merkezli ahlak eğitimi yaklaşımlarında ahlaki olgunluk, erdemlerin ilgili durumlarda bilinçli ve istemli bir şekilde ve düşünmeksizin yapılacak derecede karakterde yerleşmiş olması olarak anlaşılmıştır. Ödev ahlakını merkeze alan ahlak eğitimi yaklaşımlarında

*Ishak TEKİN, Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, ORCID: 0000-0002-3850-5691
ishaktekin05@gmail.com

Bu çalışma, yazarın Sakarya Üniversitesi SBE'nde hazırlamış olduğu "İnsan-ı Kâmil Anlayışı Bağlamında Ahlak Eğitimine Kuramsal Bir Yaklaşım" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

ahlaki olgunluk, kişinin ahlaki yargı yeteneklerini kullanarak üst düzeyde bir ahlaki muhakeme sonucu evrensel düzeyde kabul görecektir bir davranışı benimsemesi ve buna uygun davranış geliştirmesi olarak değerlendirilmiştir. Bütüncül ahlak eğitimi yaklaşımlarında ise ahlaki olgunluk, kişinin hem erdemleri, hem de ahlaki yargı becerilerini kazanması olarak düşünülmüştür. Bu yaklaşımlarda ahlakın farklı boyutlarına işaret eden ahlaki becerilere ve bunların bütüncül bir şekilde kazanılmasına ağırlıklı bir vurgu söz konusudur. Ahlak eğitimi yaklaşımlarındaki tarihi ve felsefi dönüşüm dikkate alındığında, bu tanımlardaki vurgunun ahlaki erdemini kazanılmasından ahlaki becerilerin kazanılmasına doğru bir değişim gösterdiği görülür. Bu noktadan hareketle Tekin (2017, s. 2291), ahlaki olgunluk kavramının tanımında ahlaki becerilerin bütüncül bir şekilde kazanılmasına ve bunun bir yetkinleşme süreci olduğuna vurgu yapar. Bu gerçek, ahlak eğitiminde beceri kazandırmayı temele alan eğitimsel bir yaklaşımı benimsemeyi gerekli kılar.

Beceri merkezli öğrenmenin yapı taşı oluşturulan yeterlik kavramı, Avrupa’da özellikle Almanya ve Avusturya özelinde derinlemesine tartışılmıştır. Bu durumun arkasında, iki ülkenin 2000 yılındaki PISA (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) sonuçlarında yaşadığı “PISA Şoku” yatmaktadır. Bunlar doğrultusunda her iki ülke de eğitim programlarını yeterlikler ve standartlar çerçevesinde yeniden yapılandırma ihtiyacı duymuştur. Böylece “girdi odaklı eğitimden çıktı odaklı eğitime” doğru bir geçişe yönelmişlerdir. Bu anlayış yeterlik ve becerilerin günümüz toplum hayatının sağlıklı bir şekilde devam edebilmesinde önemli yeri olduğunu savunmaktadır (Medeni, 2013, s. 11). Beceri merkezli eğitim, Avrupa Birliği üyelik süreci ve üye ülkelerindeki tartışmalarla paralel şekilde ülkemizde de tartışılmaya başlanmıştır. Bu konuda Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi kararları, Avrupa Birliği İlerleme Raporları’nda, Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi’nde yer alan ifadeler oldukça dikkat çekicidir. Bahsedilen kararlarda vatandaşların bilgi, beceri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinin, sosyal bütünlüğün geliştirilebilmesi bakımından önemli bir argüman olarak değerlendirildiği söylenebilir (Gözübüyük Tamer, 2013, s. 44).

Bununla birlikte ülkemizdeki öğretim programlarında beceri merkezli öğrenme doğrultusunda yürütülen çalışmalar için kullanılan kanıtlardan birisi de uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarıdır (<http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>). Buna göre PISA 2015 yılı raporları dikkate alındığında, 15 yaş grubu Türk öğrencilerin ölçülen beceri alanlarında başarı düzeylerinin oldukça gerilerde olması dikkat çekicidir (OECD, 2016). Yine benzer bir gösterge olması bağlamında “Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills (OECD, 2016)” başlıklı rapor, 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sahip olması beklenen becerilere sahip olma düzeyini, başka bir deyişle “temel bilgi işleme becerilerinin” genel durumunu ortaya koymayı hedefler. Bu amaç kapsamında odağa alınan beceriler ise sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileridir. Türkiye’den 5277 katılımcının yer aldığı araştırma sonuçlarına göre, Türk öğrenciler OECD

ülkeleri ortalamasının oldukça altında bir performans sergilemiştir (TEDMEM, 2016). Bunlardan hareketle, ülkemizde öğretim programlarında temel yaklaşım açısından gerçekleştirilen değişimin bir nedeninin de, Almanya ve Avusturya örneğinde olduğu gibi, PISA sonuçlarının ortaya çıkardığı şok olabileceği değerlendirilebilir.

“Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...(TTKB, 2017)” başlıklı basın bilgi notunda, bilimsel, teknolojik, sosyal değişim ve gelişmelerin, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; toplumsal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; öz denetim, öz güven, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kıldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda müfredatlarda öğrencilere kazandırılması hedeflenen şu yeterlilik ve becerilere yer verilmiştir: Ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade.¹ Buna göre ilkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 öğretim programının tamamına 10 kök değer ve 9 temel yeterlilik ve beceri örtük olarak yerleştirilmiştir. Buna karşın MEB’in öğretim programlarındaki bu güncellemesinde dikkati çeken husus, becerileri temele alan bir yaklaşımın benimsenmiş olmasına karşın, programların hemen hiç birisinde benimsenen yaklaşım altında beceri merkezli yaklaşımın açıkça belirtilmemiş olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak gerçekleştirilen bu değişimin, yeterli bir teorik temele sahip olmamasından dolayı da ciddi eksiklikleri beraberinde getirdiği söylenebilir. Sonuç itibarıyla bu girişim, her ne kadar geç kalmış olsa da, bu konuda belirli bir yola girilmesi bağlamında önemlidir.

Bu noktadan hareketle ülkemizdeki mevcut durumun yeniden gözden geçirilmesi ve var olan problemleri giderecek çözüm yollarının araştırılması büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla öncelikle beceri merkezli eğitime ilişkin teorik bir temelin inşa edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma iki kısım halinde kurgulanmıştır. İlk kısımda MEB tarafından son program revizyonunda benimsenen beceri merkezli anlayışın gelişim süreci ile onun teorik arka planının ortaya konulması ve ikinci kısımda ise bu anlayışın ahlak eğitiminde kullanılabilirliğinin tartışılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada çözümlenecek problemler şu şekilde ifade edilebilir: *Beceri merkezli öğrenmenin dayandığı temel argüman nedir? Beceri merkezli öğrenmenin eğitime sunabileceği fırsatlar ve getirebileceği sınırlılıklar nelerdir? Beceri merkezli öğrenme yaklaşımının ahlak eğitiminde kullanılabilirlik durumu nedir?* Beceri merkezli yaklaşıma ilişkin teorik bir çerçeve sunmayı amaçlayan yukarıdaki problemlerin çözümü için, liteatür taraması yürütülmüş, bunun sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki başlıklar altında takdim edilmiştir.

¹ Burada ifade edilen yeterliklerin açıklamaları için bkz. DÖGM (2018, s. 3-4).

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniğinde tasarlanmıştır. Doküman incelemesi yönteminde araştırılması amaçlanan konu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizi ve bu analizin yeni bir bakış açısıyla yorumlanması söz konusudur. Bir veri toplama tekniği olarak düşünüldüğünde doküman incelemesinin, hemen her araştırmada sağlam bir teori oluşturabilmesi açısından kaçınılmaz bir teknik olduğu söylenebilir (Arslantürk ve Arslantürk, 2016, s. 76). Bu kapsamda mevcut literatür taranarak, ulaşılan çalışmaların incelenmesi ve tematik değerlendirilmesi yapılmıştır. Bunun sonucunda, ahlaki becerilerin kazandırılmasına imkân sunacağı düşünülen bir yaklaşım olarak beceri merkezli öğrenmenin temelleri ve onun ahlak eğitiminde kullanılabilirliği tartışılmıştır.

3. Beceri Merkezli Eğitim/Öğrenme Yaklaşımının Kuramsal Çerçevesi

İngilizce literatürde “competence-based/centered education/learning” ve Almanca literatürde “Kompetenzorientiertes Lernen” olarak adlandırılan bu yaklaşım, temelde öğrencilere öğretim programları içerisinde kazandırılması hedeflenen öğrenme yeterliklerine dayalı bir yaklaşım olarak ifadesini bulur. Kavram tam karşılığı itibarıyla “Yeterlik Temelli/Merkezli Eğitim/Öğrenme” şeklinde Türkçe’ye çevrilebilir. Benzer şekilde Medeni (2013, s. 9-12) “Kompetenzmodells und Bildungsstandarts” kavramlaştırmasını “Yeterlilik Modeli ve Eğitim Standartları” şeklinde Türkçe’ye çevirmiştir. Buna karşın Güneş (2012) ve Karademir (2017) çalışmalarında, competence/competency kavramlarının kapsamına işaret etmesi bağlamında sıklıkla becerilere ve beceri öğretimine atıf yapmaktadır. Ayrıca MEB’in 2017 yılı içerisinde güncelleştirdiği bazı öğretim programlarının hazırlanmasında, ilgili derslerin program kılavuzundaki “Programın Yaklaşımı” başlığı altında (DÖGM, 2017) “*beceri temelli*” bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmiştir. Buna ilave olarak, Matematik Dersi Öğretim Programı’nın “*öğrenciyi merkeze alan ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkardığı*” ifade edilmektedir (MEB, 2017, s. 21).

Örneklere de görüldüğü üzere, söz konusu kavramın Türkçe karşılığının kullanımında henüz birlikteliğe ulaşamadığı görülmektedir. Burada kavramın isimlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken iki husus bulunmaktadır. İlki, beceri ve yeterlik kavramlarının anlam ve kapsam açısından farklı olmasıdır. Zira beceri daha çok bilişsel ya da pratik olarak yüksek düzeyde karmaşık olan bilişsel ve/veya psikomotor işlemleri yapabilmeyi simgeler. Yeterlik ise daha geniştir ve daha bütüncül bir şekilde bilgi, tutum, bilişsel beceri ve icraatları kapsar (Linhares vd., 2013, s. 265). Buna göre beceriler, yeterliğin altında ve daha özel nitelikleri açıklayan bir kavramdır. Kavramın isimlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken ikinci husus ise, yeterlik merkezli eğitim (competence-oriented education) ve yeterlik

temelli eğitim (competence-based education) anlayışlarının programda yer verdiği ağırlık açısından ortaya çıkan farklılıktır. *Yeterlik merkezli eğitimde*, yeterliğin kazandırılması amaçlanır ve öğrenme çıktıları yeterlik durumlarını içerir. Buna göre yeterlikler, öğrencilerin analitik düşünmeye ihtiyaç duyması, belirli bir stres durumu içerisinde hoşgörü sahibi olabilmesi veya yaratıcı olabilmesi gibi davranış durumlarını ifade eder. Bu yaklaşımın dezavantajı, yeterliklerin detaylı bir şekilde özelleştirilmeksizin ve onların özel bir bağlamla ilişkisi kurulmaksızın tanımlanmış olmasıdır. *Yeterlik temelli eğitimde* ise yeterlikler, eğitim programının tasarlanmasında, yenilenmesinde veya gözden geçirilmesinde sürecin başlangıç noktası olarak görülür. Yeterlik profilleri, program ve öğretim tasarımının dayandığı temellerdir. İçerik, görev ve iş analizleri yeterlik temelli eğitimin gelişimi için bir başlangıç noktasıdır. Bu analizlerin sonuçları, eğitim içeriğine ilişkin kararlar alınmasında dikkate alınır (Mulder, 2012a, s. 307). Buradan da anlaşılacağı üzere, yeterlik merkezli eğitim ve yeterlik temelli eğitim kavramları arasında yeterliğin programa etkisi ve programda yer bulduğu derinlik açısından farklılık söz konusudur. Buradan hareketle, yeterlik merkezli eğitimin ilk, orta ve lise düzeyindeki eğitim programlarında; yeterlik temelli eğitim yaklaşımının ise lisans ve üzeri düzey programlarda ve özellikle orta ve yükseköğretimde mesleki eğitim bağlamında kullanılmasının daha işlevsel olabileceği söylenebilir.

Buraya kadar dile getirilen ifadelerden hareketle, bu çalışmada söz konusu eğitim yaklaşımın isimlendirilmesinde, hem kavramın daha isabetli bir şekilde kullanılması, hem de Türkçe literatürde kavramsal bir bütünlük oluşması açısından “beceri merkezli eğitim/öğrenme” ifadesi tercih edilmiştir. Çalışmada yeterlik kavramı ile bir eğitim yaklaşımı veya programı ifade edilmek istendiğinde “beceri merkezli eğitim”; öğrencinin kazanması amaçlanan nitelikler ifade edilmek istendiğinde “beceri merkezli öğrenme” kavramı kullanılmıştır. Bununla birlikte burada beceri ile temelde daha genel bir anlama sahip olan yeterlilik kavramının ifade edildiği ve böylece asıl itibarıyla “yeterlik merkezli eğitim/öğrenme”ye atıfta bulunulduğu dikkate alınmalıdır. Beceri ve yeterlik kavramları arasındaki farklılık ve ilişki ileride daha geniş bir şekilde sunulmuştur.

3.1. Yeterlik Kavramının Gelişim Süreci

Değişim ve ilerlemenin daha yoğun etkili olduğu işletme ve finans alanlarında beceri ve yeterlik kavramına yönelik vurgu, sektörde çalışacak kişilere bu niteliklerin kazandırılması açısından mesleki eğitim programlarında karşılığını bulmuştur. “White Paper on Education and Training (1995)” başlıklı raporda Avrupa Komisyonu, çalışabilirliğin artışı desteklemek bağlamında sadece bilgiye değil, aynı zamanda temel becerilere de ihtiyaç duyulacağına ilişkin büyük bir vurguya yer vermiştir. Yine Avrupa Komisyonu 2010 yılında yayınladığı “New Skills for New Jobs” başlıklı raporunda, bütün Avrupa birliği ülkeleri için konunun güncelliğine ve keskinliğine işaret etmiştir (Tchibozo, 2011, s. 194).

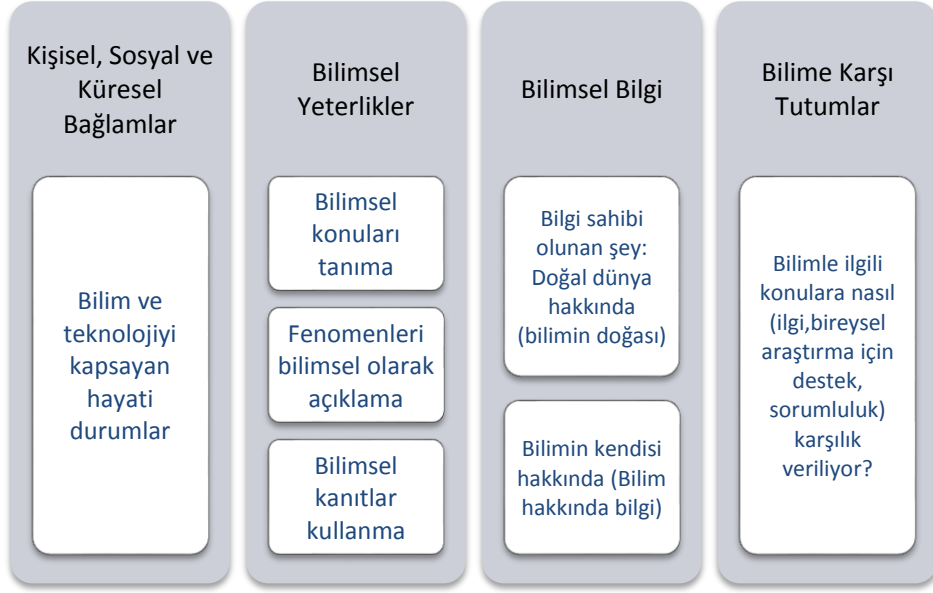
Esasen eğitim alanında “competence” kavramının ilk olarak ortaya çıkışı, OECD bünyesinde yeterliklerin belirlenmesi üzerine yürütülen çalışmaya dayanmaktadır (Salganik

vd., 1999; Diethelm & Dörge, 2010). Bu amaç doğrultusunda, “Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçimi: Teorik ve Kavramsal Temeller” başlıklı üç yıllık bir program gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel çıkış noktası, çocuklar ve yetişkinlerin modern ve demokratik bir toplumda hayatlarını başarılı ve sorumlu bir şekilde idare edebilmek ve ayrıca bugünün ve geleceğin zorlukları ile yüzleşecek bir toplum oluşturmak için ihtiyaç duyulacak yeterliklerin belirlenmesidir. Buna ilave olarak program, yeterliklerin doğru ve uygun bir şekilde değerlendirilebilmesi ve sonuçların yorumlanabilmesine imkan sunacak temel yeterliklerin (key competencies) belirlenmesi için teorik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlar (Salganik vd., 1999, s. 5).

Yukarıda bahsi geçen projede öğrenme çıktılarının göstergelerinin geliştirilmesi görevini üstelenen birim (Network A) çalışmalara başladığı zaman “yeterlikler” kavramı henüz kullanılmamıştır. Geniş anlamda çıktı göstergelerinin geliştirilmesi üzerine yürütülen tartışmalarda, bilişsel olmayan hedefler, hedefe yönelik çıktı göstergeleri, programla sınırlandırılmamış bilgi-beceriler ve programlar üzeri beceriler gibi farklı kavramlar ön plana çıkmıştır. Ayrıca programlar üzeri beceriler kavramı, başlangıçta sadece okul programlarının kapsamadığı bilgi ve becerileri ifade ederken, sonunda bu kavram program üzerinde farklı konu alanlarını kapsar mahiyette bir anlama işaret etmektedir (Salganik vd., 1999, s. 16).

Çalışmanın sonucunda üzerinde uzlaşılan programlar üzeri yeterlikler kavramı, hayatın sosyal ve ekonomik katmanlarından duyulan ihtiyaçlara cevap olarak, geniş anlamda eğitimin çıktıları ile ilişkili bilgi ve becerileri kapsayan yeterlikler alanına işaret eder. Bunun arka planında yatan önemli soru ise şudur: “Formal eğitimini tamamlamış genç yetişkinler, toplumda bir vatandaş olarak yapıcı bir rol oynayabilecek beceriler bağlamında nelere ihtiyaç duyarlar?” Bu çerçevede INES (Indicators of National Education Systems) projesi ile ulaşılabilir bilgilere dayanan öğrenci başarısının göstergelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu göstergeler iki başlık altında incelenmiştir. Birisi, okulda öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerine dayanan okulla sınırlandırılmış bilgi ve beceriler; diğeri ise toplum içerisinde birey ve toplum açısından kıymetli bulunan bir hayatı sürdürebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin eğitim vasıtasıyla kazandırılıp kazandırılmadığına dayanan, programla sınırlı olmayan sosyo-kültürel bilgi ve becerilerdir (Trier, 1992; Akt: Salganik vd., 1999, s. 12). Sonuçta bireylere kazandırılacak nitelikleri genel anlamda karşılayan bilimsel okuryazarlık kavramı ön plana çıkmıştır. Buna göre bilimsel okuryazarlığa sahip olan birey şu niteliklere sahiptir: 1. Bilimsel bilgi ve soruları tanımlayabilmek için bu bilginin kullanımı, yeni bilgiler kazanma, bilimsel fenomenleri açıklama ve bilime ilişkin bir konu hakkında kanıta dayalı sonuçlar ortaya koyma. 2. İnsan bilgisinin ve araştırmasının bir şekli olarak bilimin karakteristik özelliklerini anlama. 3. Bilim ve teknolojinin insanın maddi, zihinsel ve kültürel çevresini nasıl şekillendirdiğini fark edebilme. 4. Yansıtıcı bir vatandaş olarak bilimle ilgili konularla meşgul olmaya ve bilimle yakından ilgili olmaya

karşı isteklilik. Bu noktadan hareketle PISA’da bilimsel okuryazarlık bağlamında matematik, okuma becerisi, fen ve işbirlikçi problem çözme alanlarında bilgiyi kullanma ve transfer edebilme yeterliğini ölçmeyi amaçlayan dört temel alan dikkate alınmıştır. Bunların ortaya çıkmasında etkili olan temel bileşenler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (OECD, 2006, s. 23; Akt: Neuman, 2011, s. 8):



Şekil 1. PISA İçin Genel Değerlendirme Çerçevesi

Dörge (2010, s. 80), yeterlik kavramının ortaya çıkış sürecinde göze çarpan kavramlardan birinin de anahtar nitelikler (key qualifications) kavramı olduğuna işaret eder ve onun gelişim sürecine temas eder. Mertens (1974, s. 36) bu kavramı, mesleki eğitim programlarının iş alanında ortaya çıkan değişime ayak uydurması yönünde tartışmak üzere ilk defa kullanan araştırmacılardan birisidir. Daha sonra Helen Orth (1999, s. 107), çalışmasında yükseköğretim programlarında kazandırılacak anahtar niteliklerin neler olacağı konusunu incelemiş ve anahtar niteliklerin anahtar yetkinliklere dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Orth’tan iki yıl sonra Jaeger (2001, s. 70-78) anahtar nitelikler kavramını reddederek bunun yerine anahtar yeterlikler kullanımını önermiş ve anahtar niteliklerin ne olduğuna ilişkin detaylı bir liste ortaya koymuştur. Sonuç olarak Jaeger’in bu listesi, anahtar yeterlikler için özelleştirilmiş mesleki, sosyal, yönetsel ve kişisel yetkinlik olmak üzere dört boyutun “süper yetkinlik” içerisinde birleştirildiği, diğer bir adıyla davranışa götüren yetkinliğe (action-enabling competency) ilişkin yeterlikleri kapsar. Daha sonraki süreçte OECD’nin yeterlik kavramını tanıttığı ve anahtar yeterlikleri belirlediği raporu

yayınlanmıştır. OECD'nin ortaya koymuş olduğu raporda anahtar yeterlikler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Dörge, 2010, s. 82):

Tablo 1. OECD Raporunda Tanımlanan Anahtar Yeterlikler

1) Araçları interaktif olarak kullanabilme:

- a. Dil, sembol ve metinleri interaktif olarak kullanabilme,
- b. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme,
- c. Teknolojiyi interaktif şekilde kullanabilme.

2) Heterojen gruplar içerisinde etkileşime girebilme:

- a. Başkaları ile iyi bir şekilde ilişki kurabilme;
- b. İşbirliği geliştirebilme;
- c. Çatışmaları çözme ve yönetebilme.

3) Özerk bir şekilde hareket edebilme:

- a. Resmin bütününe göre buna uygun davranabilme;
- b. Hayat planlarını ve kendi projelerini oluşturabilme ve bunları gerçekleştirebilme;
- c. Hakları, ilgileri, sınırları ve ihtiyaçları değerlendirebilme.

Esasen OECD'nin ortaya koyduğu bu yeterlikler tamamen yeni sayılmaz. Zira bunlardan birinci grup Jaeger'in (2001, s. 78) de ortaya koymuş olduğu yetkinlik türlerinden yönetsel yetkinlik, ikinci grup sosyal yetkinlik, üçüncü grup ise kişisel yetkinlik olarak değerlendirilebilir (Dörge, 2010, s. 82). Bununla birlikte Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi, Hayat Boyu Öğrenme yeterlikleri kapsamında sekiz temel yeterlilik alanı kabul etmiştir. Bu yeterlikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Hayat Boyu Öğrenme Yeterlikleri

1. Ana dilde yeterlilik
2. Yabancı dillerde yeterlilik
3. Fen, Teknoloji ve Matematik alanlarında yeterlilik
4. Dijital yeterlilik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikler
7. Girişimcilik ve İnisiyatif
8. Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, yeterlik kavramı önceleri iş dünyasında ve mesleki eğitim alanında ortaya çıkmış, daha sonra ise eğitimsel çıktılarının değerlendirilmesinde bir gösterge olması bağlamında genel eğitimde yaygınlık kazanmıştır. Günümüzde de kişilerin hem okulda hem de okul sonrası hayatlarında bu yeterliklere sahip olmaları hayati önem arz eder. OECD tarafından yapılan çalışmalarda da bu yeterliklere sahip olma durumunun öncelendiği rahatlıkla görülmektedir. Bu noktadan hareketle aşağıda yeterlik kavramının ne anlama geldiği ele alınmıştır.

3.2. Yeterlik Kavramının Tanımı

Latince “competentia”dan gelen, Almanca “Leistungsvermögen, Kompetenz”, Fransızca “capacité”, İngilizce “competence, competency” ve eski Türkçe’de “ehliyet, kifayet” kavramları ile ifade edilen yeterlik kavramı, belli bir iş ya da mesleğe karşı anıklık, normal insanlarla yarışma, görevini yerine getirme gücü olarak tanımlanmıştır. Yine diğer bir anlamı da, insanın kendi sorunlarını çözme yeteneğine sahip olma duygusudur, kendine yeterliği ifade eder (Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, 2000). Yeterlik, bir şeyi başarılı ve etkili bir şekilde yapabilme yeteneğidir. Bu ise bilgi ve davranış arasında bir uyum olması anlamına gelir. Bu kavrama ilişkin yapılan birçok farklı tanım bulunmaktadır.

Sözlük anlamı bağlamında yeterlik kavramı, APA Psikoloji Sözlüğü’nde (APA Dictionary of Psychology, Competence, s.220) farklı alanlara göre farklı boyutlara işaret edecek şekilde tanımlanmıştır. Psikoloji açısından yapılan ilk tanıma göre yeterlik, kişinin, durumlara olduğu gibi ayak uydurması ya da onları benimsemesinin aksine, belirli problemleri etkili bir şekilde çözebilmesi, kendi davranışlarını ve çevresini değiştirebilmesi için kendi hayatını kontrol edebilme yeteneğidir. Yeterliğin buradaki anlamına bakıldığında, kişinin kendi hayatını sağlıklı bir şekilde idame ettirebilmesine ve kendi sorunlarının başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Mesleki eğitim bağlamında ortaya konulan ikinci anlamında ise yeterlik, bir görev ya da görev dizisini kapsayan, insanın geliştirilmiş yetenekler repertuarıdır. Yeterlik ve performans arasında, kişinin bir problem veya problem dizisi üzerindeki güncel çalışmasında hangi yeterliğin geliştirileceği açısından ayırım yapılır. Bu bağlamda yeterlik, bir görev konusundaki maharete işaret eder ve burada performansı etkileyen bir husus olarak ön plana çıkar. Aynı sözlükte dilbilim ve psikodilbilim açısından yapılan üçüncü tanımda yeterlik, bireylerin konuşabilmesine ve anlamasına imkân sağlayan bir dilin temel kurallarına ilişkin bilinçli olmayan bilgidir. Bu çerçevede ise yeterlik, belirli bir konuşmacının hafıza, dikkat ve yorgunluk gibi dilbilimle ilgili olmayan faktörlerce sınırlandırılan güncel dilbilimsel performansından ayrı tutulması gereken akılcı (rasyonalist) bir kavramdır. Buradaki yeterlik ve performans kavramları, dilbilimin doğru bir görevi olarak dilbilimsel yeterliklerin incelenmesini tasarlayan Noam Chomsky tarafından takdim edilmiştir. Binaenaleyh dilbilim açısından düşünüldüğünde yeterlik, bir dili kullanma bağlamında ulaşılan olgunluk seviyesine işaret eder. Chomsky’nin bu bakış açısı aşağıda daha detaylı şekilde ele alınmıştır. Son olarak, hukuk bağlamında yeterlik kavramı, işlemlerin doğasını kavrayabilme ve kişinin eylemlerinin

yasal sorumluluğunu üstlenme yeteneği olarak ifadesini bulur. Bu çerçevede düşünüldüğünde de yeterlik kavramında, kişinin eylemlerinin sonuçları bakımından üstlenilmesi gereken sorumluluğa ilişkin bir vurgu söz konusudur (APA Dictionary of Psychology, Competence, s.220).

Klieme ve Hartig (2007; Akt: Neumann, 2011, s. 14) yeterlik kavramını tanımlarken, literatür taramasını 1950'lere kadar geri götürür ve söz konusu kavramın tanımlanmasında üretken (generic or generative approach), normatif ve işlevsel-pragmatik olmak üzere üç farklı yaklaşım olduğunu belirtir. Üretken yaklaşım, dili gözlemlenebilir ses ve cümle kalıplarıyla eşleştiren ve davranışçı dil anlayışını benimseyen Chomsky'nin (2001) dil kazanımı ile ilgili çalışmasına dayanmaktadır. Chomsky, dilin insanların yaratıcı olmasını sağlayan bir kurallar sistemi olarak algılaması fikrini Descartes ve Wilhelm von Humboldt'a dayandırmaktadır. Bu bağlamda dil, insanlara karşılaştıkları her yeni durumda yeni düşünceler ifade etmelerini sağlar. Şu halde Chomsky, bu yaratıcı dilsel yeteneklerin altında yatan bilişsel sistemi tanımlamak için (etimolojik kökene atıf yapmaksızın) teknik bir terim olarak yeterlilik terimini ortaya koymuştur. Binaenaleyh onun ilgilendiği husus, bütün insanlar için yaygın olan dille ilgili davranışların bilişsel temeline ilişkin anlayıştır. Diğer taraftan Chomsky, yeterlik kavramı ile ilişkisi bağlamında performans kavramına da değinir. Buna göre kişilerarası farklılıklar, yeterliğin gerçekte ortaya konulması bağlamında sadece, kişiye ve duruma ilişkin faktörlerden etkilenen performansla ilgilidir. Ayrıca Habermas, Chomsky'nin ortaya koyduğu bu kavramı, daha geniş bir şekilde, bireylerin iletişimsel durumlar üretmesine olanak tanıyan sosyo-bilişsel kuralların ve yapıların özü olarak iletişimsel yeterlik şeklinde genelleştirmiştir. Bu durum, 1990'lara kadar yeterlik kavramını kullanan sosyal bilimciler için olukça etkili bir çerçeve oluşturmuştur. Kısacası üretken yaklaşımı benimseyen kuramlar yeterlik ve performans arasında ayırım yapmışlardır (Klieme vd., 2008, s. 5). Buraya kadar ifade edilenlerden anlaşıldığı üzere, Chomsky'nin ortaya koyduğu bağlamda dil yeterliği, kişilerin ana dilini öğrenmeleri için herkeste var olan ve doğuştan getirilen bir yetenektir. Bununla birlikte bu yeterliğin kullanılması veya ortaya çıkışında farklılaşan husus, kişilere veya duruma bağlı olarak değişebilir bir nitelik gösteren performanstır.

Klieme ve arkadaşlarının yeterlik kavramını incelerken ortaya koyduğu ikinci yaklaşım, temelde eğitim filozofu Heinrich Roth'un (1971) çalışmasına dayanan normatif yaklaşımdır. Esasen Roth, özellikle Alman eğitim sisteminde eğitimin genel amaçlarının ne olacağına yönelik tartışmalar bağlamında Alman felsefe geleneği ile eğitim arasında denge oluşturmak için eğitim ve yeterlik fikrini birleştirmiştir. Buna göre, klasik anlamda eğitim kavramı, insanın kendi öz-düzenlemesi (self-formation) ile ilgilidir ve bu öz-düzenlemenin zorunlu bir parçası, özellikle aydınlanma döneminde Kant'ın ortaya koymuş olduğu olgunluk (mündigkeit) kavramıdır. Roth bu olgunluk kavramını irdeler ve onu yeterlik kavramı ile ilişkilendirir. Ona göre olgunluk, şu üç anlamda yeterlik olarak yorumlanmalıdır: 1. Öz-

yeterlik olarak - Kendi eylemlerinden sorumlu olabilme. 2. Mesleki yeterlik – Bir mesleği icra edebilme ve değerlendirebilme. 3. Sosyal yeterlik – Sosyal, toplumsal ve politik bağ-lamlarla ilgili olan sosyal alanlarda veya meslekte sorumluluk alabilme, sorumlu şekilde davranabilme ve sorumlu bir şekilde değerlendirebilme (Roth, 1971, s. 180; Akt: Klieme vd., 2008, s. 6). Genel eğitimin bileşeni olarak yeterlik kavramını kullanan Baumert (2002) ve eğitim kavramını, yeterlik anlamında anahtar problemleri başarılı ve sorumlu bir şekilde çözebilmek olarak yorumlayan Klafki (2007), Roth'un yeterlik tanımlamasındaki nor-matif yaklaşımından etkilenmiştir. Burada işaret edilen üç düşünürün de ortaya koyduğu yeterlik kavramı, kişinin hayatta karşılaştığı kişisel, toplumsal ve küresel bütün problemler ile baş edebilmesini ifade eder. Buna göre yukarıda değinilen bakış açıları, geleneksel anlamdaki eğitim ile yeterlik kavramlarının birleştirilebileceğini ortaya koyar (Neumann, 2011, s. 15).

Yeterlik kavramının tanımlanmasındaki üçüncü yaklaşım ise, David McClelland'a ka-dar geri götürülen işlevsel – pragmatik yaklaşımdır. McClelland (1973) "Zekâ Yerine Yeter-liğin Ölçülmesi" başlıklı makalesinde, klasik zekâ tanımlarını eleştirerek, zekânın yerine kişilerin sahip olduğu yeterlik durumunun ölçülmesini önermiştir. McClelland, eğitimsel araştırmalarda gerçek yaşam durumlarına ilişkin kavramlar ve değerlendirme araçları ortaya koyabilmek adına yeterlik merkezli tanılamayı savunmuştur (Klieme vd., 2008, s. 7). Ona göre yeterlik kavramı, işin doğası gereği ihtiyaç duyulan eylemlerin etkin ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli değerler, bilgiler ve becerileri harekete geçirme, ilişkilendirme ve fiiliyata geçirebilme yeteneğidir (Linhares vd., 2013). Buradaki anlamıyla yeterlik kavramı, bir mesleğin yerine getirilmesi için kazanılması gereken belirli davranış kalıplarını etkin ve bağımsız şekilde icra edebilmeye işaret eder. Klieme ve arkadaşları McClelland'ın, bu yeterlik tanımı içerisinde, somut başarı durumlarında başarıyı yordama-ya katkı sağlayacak herhangi bir kişisel özelliğin yeterlik olarak değerlendirilebileceğini, buna karşın yeterlikle ilgili anlayışı herhangi bir teori ile ilişkilendirmek suretiyle özelleş-tirmemesini eleştirirler. Diğer taraftan Klieme vd. (2008, s. 8), bilgi ve becerilere sahip olmakla, bunları belirsiz, öngörülemez ve stresli çeşitli durumlar altında iyi şekilde kul-lanmak arasında önemli bir fark olduğuna (Bandura, 1990, s. 315) ve yeterliğin "gerçek-leştirilmiş yetenekler (realized abilities)" şeklindeki tanımına (Connell vd., 2003, s. 142) değinir. Buradan hareketle de yeterlik kavramının geçmişine bakıldığında, "gerçek hayat" vurgusunun önemli bir yere sahip olduğunu belirtir. Diğer taraftan Klieme vd.'nin (2008, s. 8) işlevsel – pragmatik yaklaşım bağlamında işaret ettiği iki yeterlik tanımı daha vardır. Buna göre Mayer (2003, s. 265), "Beceriye, kişinin bilişsel performansını destekleyen öğ-renme bilgisi için var olan potansiyel; yeterliği, bilişsel performansı destekleyen, kişinin kendi kazandığı özelleştirilmiş bilgi; uzmanlığı ise yeterliğin çok daha üst düzey bir seviye-si" şeklinde tanımlar. Ayrıca Simonton (2003, s. 230) da yeterliği, belirli bir alandaki bir performans veya başarı için önemli bir bileşen içeren herhangi bir kazanılmış bilgi veya beceri olarak ortaya koyar. Yine bu yaklaşım bağlamında işaret edilen diğer bir araştırmacı da Weinert'tir. Onun tanımı aşağıda daha detaylı şekilde ele alınmıştır. Buraya kadar or-

taya konulanlardan anlaşıldığı üzere işlevsel – pragmatik yaklaşımda yeterlik, gerçek hayatta kişiyi başarıya ulaştıran eğilimler olarak görülmüş ve bu anlamda onların doğuştan getirilmekle birlikte daha çok sonradan öğrenilebilir olduğuna vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla yeterliklerin, bilişsel, öğrenilebilir ve alana özgü yönleri (Neumann, 2011, s. 17) olmak üzere üç özelliği ön plana çıkarılmıştır.

Yeterlik kavramı eğitim bağlamında düşünüldüğünde onun kullanımının, Franz Weinert'e (2001) kadar geri gittiği ifade edilmektedir (<http://lexikon.stangl.eu/>). Esasında Weinert, OECD adına yaptığı araştırmasında, yeterlik kavramına ilişkin dokuz kavramı irdeler ve onların teorik ve pratik önceliklerini eğitimsel bağlamda tartışır. Ona göre, yeterlik kavramının teorik ve pratik olarak, alana özgü öğrenme, alana özgü beceri, bilgi ve stratejiler şeklinde sınırlandırılması uygundur (Weinert, 2001; Kleime & Hartig, 2007; Akt: Neumann, 2011, s. 16).

Weinert (2001, s. 27) yeterlik kavramını şöyle tanımlar: “*Yeterlik, bireylerin, belirli problemleri çözebilmek, farklı problemlerle ilgili farklı çözümleri üretmek ve bunları başarılı bir şekilde ve sorumluluk içerisinde kullanabilmeye yardımcı olan, güdüsel, iradi ve sosyal eğilimleri ile becerilerinin yanı sıra, önceden sahip oldukları veya öğrenme yoluyla kazandıkları bilişsel beceri ve yeteneklerdir*”.² Bu çerçevede yeterlik, eğitim açısından gündelik ve mesleki hayatta karşılaşılabilecek durumlarda geleceğe dönük ihtiyaçların başarıyla karşılanabilmesini hedefleyen, öğrenilebilir, bilişsel olarak sağlamca edinilmiş, bilgiye dayanan yetenekler ve becerilerdir (<http://lexikon.stangl.eu/>). Dolayısıyla Weinert'in bu tanımındaki yeterlik, farklı yönleriyle yetenek, bilgi, anlama, beceri, eylem, deneyim ve motivasyon hususlarını da kapsamaktadır (Klieme vd., 2008, s. 74).

Burada işaret edilen ihtiyaçlar sayesinde yeterlikler, işlevsel olarak tanımlanabilir, öğrenilebilir ve test edilebilirler. Bu bağlamda yeterlik, bilgiyle bağlantılı olan kabiliyet ve becerilerin dışı vurulan bir uygulaması olarak hem bilginin hem de davranışın gelişmesi anlamına gelir. Böylece tecrübeler davranım sürecinde mevcut olan bilgi ve becerinin arka planında daima yansıtılır ve sürekli olarak değiştirilir. Ayrıca tanımda da işaret edildiği üzere yeterlik, sadece bilgi ve beceriyi içermez, bunun ötesinde ilgileri, güdülerini, değer yargıları ve sosyal eğilimleri de kapsar. Sosyal eğilimlerin de yeterlik kavramı ile bütünleştirilmesi, öğrenmeye ve öğrenene ilişkin yeterliklerin hem etkili bir şekilde hem de sosyal bağlamla uyumlu bir şekilde desteklenmesi gerekliliğindedir. Öte yandan yeterlik kavramını günlük anlayışta olumlu bir anlama sahip olmakla birlikte okul bağlamında o, bir şeyler

² Medeni (2013), çalışmasında bu tanımları Türkçe'ye şu şekilde çevirmiştir: “Bireylerin sahip oldukları veya öğrenme yoluyla kazandıkları bilişsel beceri ve yeteneklere dayanarak, çözdükleri belirli problemlerin yanı sıra, farklı durumlarda kişisel çıkarlarını gözetmeksizin fark etikleri toplumsal sorunları çözebilecek eylemleri seçme ve gerçekleştirme motivasyonudur.” Kavramın İngilizce çevirisi için bkz. Neumann, 2011, s. 16.

yapmak için ne görünebilir ne de ölçülebilir bir koşulu olan içsel bir anlamı ifade eder. Dolayısıyla alan içeriği, yeterlik perspektifi altında ikinci sırada gelir. Yeterlikler elbette öğretilebilir bir içerik olmaksızın da vardır. Bununla birlikte öğrenmek ayrı bir şeydir. Öğrenen alana ilişkin bilgiyi tartışmak, içeriği anlamak, ilişkileri fark etmek ve yeni alanlar keşfetmek ister. Binaenaleyh bu durum, kişinin kendi kendine düşünmesi anlamına gelir. Ancak kendi kendine düşünme yeterlikle daha az ilişkilidir, zira burada konu tam aksine noktası noktasına kontrol edilebilir uyumlu ve eğitilebilir becerilerle ilgilidir (<http://lexikon.stangl.eu/>).

Buraya kadar ifade edilenlerde de görüldüğü üzere eğitim özelinde yeterlik kavramı, temelde okul hayatıyla sınırlandırılacak hedefleri aşarak, çocuğun toplum içerisinde değerli ve sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi ve toplumda var olabilmesi için ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriler olarak anlaşılmıştır. Bu noktada yeterlikler, eğitim sisteminin genel ve özel amaçları doğrultusunda kişilerde hem geliştirilmesi hedeflenen yetenekleri, hem de kazandırılması amaçlanan, öğretilebilir, değerlendirilebilir ve şekillendirilebilir çok boyutlu çıktılarını kapsamaktadır. Sonuç olarak yeterlikler, kendi aktif katıldığı süreçler sonucunda edindiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı kapsayan çeşitli donatılar olarak değerlendirilebilir. Bu donatılar, kişinin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesine, kendisini değişen şartlar ve ihtiyaçlar karşısında yeni durumlara hazırlayabilmesine ve hayatını etkin ve yetkin bir şekilde sürdürebilmesine katkı sağlar.

3.3. Yeterliğin Bileşenleri

Yukarıda da işaret edildiği üzere yeterlik kavramı, bilgi, beceri, tutum, değer, inanç, performans gibi birçok bileşenden oluşmaktadır. Bu bağlamda konuya ilişkin farklı kaynaklarda, farklı bileşenlere yer verildiği de görülebilir. Bununla birlikte Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (2015) ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde (2009) yeterliğin bileşenlerinin bilgi, beceri ve yetkinlik olmak üzere üç boyut halinde belirlendiği görülmektedir. Binaenaleyh bu bileşenlerden ilki, yeterliğin kapsamına ilişkin bilgidir. Bilgi, verilerin öğrenme yoluyla özümsemesidir. Herhangi bir çalışma veya araştırma alanı ile ilgili kuramsal ve/veya uygulamalı gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların bütünüdür (YÖK, 2009). Bilgi, birey tarafından formal olmayan ve informal süreçlerde toplanmış ve geliştirilmiş olabilir. Bu çerçevede bilgi, gerçekler ve kavramlara ilişkin olarak deklaratif; prosedürlere, yöntem ve tekniklere ilişkin olarak süreçsel; bilginin kullanılabileceği şekiller altındaki şartlara ilişkin olarak da durumsal/şartsal olarak ayrılabilir. Ayrıca bilginin edinilmesinde, bilgiyi değerlendirme, muhakeme etme, imgelem yapma, seçme, soyutlamalar gösterme, indirgeme, karar verme, bir strateji belirleme ve organize etme gibi zihinsel süreçler kullanılır (Tchibozo, 2011, s. 195). Bu bağlamda bilgi, sınırları iyi bir şekilde belirlenmiş ve belirli bir bağlamla ilişkilendirilmiş bilişsel yapıları ifade eder. Bu bilgiler, hazır oluşturulmuş, öğretmen ya da kitap tarafından aktarılacak yığınlar olarak değil, öğrenciler tarafından yapılandırılmak suretiyle kazanılacak şemalar olarak değerlendirilmelidir.

Yeterlik kavramının diğeri bir bileşeni de beceridir. Güneş (2012, s. 2), beceri ifadesinden, önceden gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışların anlaşıldığına ve öğrencilerin davranış ve fiziksel becerilerinin geliştirildiğini söyler. Yeni yaklaşımda beceri kavramı ise daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal nitelikleri ifade eder. Götz'e (1989, s. 11) göre beceriler, alışkanlıklar gibi sonradan kazanılan yeterlik ve tavırlar kategorisi içerisinde. Alışkanlıklar bir taraftan kazanılarak edinilirken, diğeri taraftan bizim genelde doğuştan gelen yeteneklerimiz üzerine inşa edilirler. Beceriler, alışkanlıklar gibi, hallerdir, eğilimler değildir. Diğeri taraftan bunlar, sigara içmek, dondurma yemek gibi herhangi bir verici bir ihtiyacın karşılanmasına dönük eylemlerden de tamamen ayrı düşünülmelidir. Beceri ve alışkanlıklar davranışın yetenek ve melekeye dönüşümünü kapsamına karşın, onlar hevesleri ve temayülleri kapsamaz.

Güneş (2012) beceri kavramının alanda eski ve yeni yaklaşım doğrultusunda Lévy-Leboyer, Tardif, Bronckart, Piaget ve Vygotski tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığına ve bu tanımlarda becerinin "davranışlar bütünü" anlayışından "bilgiler ve zihinsel işlemler sistemi" olarak anlaşılmasına doğru bir dönüşümün öne çıktığına işaret eder. Beceri, bir işle ilgili bilgilere sahip olma; sorgulama, sorun çözme, karar verme vb. ve işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynakları harekete geçirme gibi aşamaları kapsar. Ayrıca o, bazı durumlarda psiko-sosyal kaynakları harekete geçirerek karmaşık durumların üstesinden gelme ve yönetme gibi hususları da içine alır (Bissonnette & Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD, 2005; Akt: Güneş, 2012, s. 3). Buna karşın Quiesse (2007; Akt: Güneş, 2012, s. 3) becerinin davranış olmadığını, zira davranışın bir uyarıcıya karşı verilen tepki olduğunu belirtir. Beceri, bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını hareket geçirdiği bir süreçtir. Dolayısıyla beceri, eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz; aksine bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı olarak geliştirilebilir. Diğeri taraftan Perrenoud (1999, 2004; Akt: Güneş, 2012, s. 3) da becerinin, bilinen bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete geçirilerek uygulamaya aktarılması olduğunu; ancak çeşitli bilgi ve tekniklerin bilinmesi ile becerikli olunamayacağını vurgular. Şu halde becerinin geliştirilmesi için bilgilerin uygulamaya nasıl aktarılacağı, düzenleneceği ve birleştirileceği; zihinsel ve fiziksel kaynakların nasıl harekete geçirileceği ve kullanılacağı vb. hususların ilgililere gösterilmesi ve bunlara yönelik sürekli uygulama yaptırılması önemlidir (Güneş, 2012, s. 3).

Beceriler, devimsel (motor), şekilsel (modal) ve bileşik (ambiantial) olmak üzere üç ana kategoriye ayrılabilir³: Devimsel beceriler, hem üretim hem de davranım türleri ile ilişkili olan yatkınlıkları kapsar. Üretim becerileri, boyama (resim), inşa etme ve genel

³ Becerilerle ilgili farklı alanlara özgü tasnifler de bulunmaktadır. Örneğin beden eğitimi alanında yer alan beceri sınıflandırmaları için bkz. http://users.metu.edu.tr/skirazci/Courses/LearningSlides/06071_01_SB.pdf (Erişim tarihi: 02.10.2017).

olarak bütün üretim faaliyetlerini kapsarken; ikinci alt kategori, konuşma, yürüme, oynama, atlama, şarkı söyleme, ıslık çalma vb. davranışları kapsar. Şekilsel beceriler, temelde performansın tarzıyla ilgilidir. Bu da yine düşünme, isteme, ilgilenme, dinleme (ve bunların zıtları) gibi zihinsel olabildiği gibi; hoşlanma, nezaket, ilgi, sağduyu, cesaret, ölçülülük, adalet (ve bunların zıtları) gibi erdemler olarak isimlendirilen duygusal becerileri kapsar. Temelde bu bölümlere Aristoteles'in zihinsel ve ahlaki erdem ayrımını dikkate alır. Son olarak, birleşik beceriler ise daha basit olan şekilsel ve devimsel becerilerin karmaşık bir kombinasyonundan ortaya çıkar. Kişinin yemekten sonra dişlerini fırçalaması, dinlenme sandalyesinde gazete okuması veya televizyon izlemesi, ayağa kalkması ve yatağa girmesi bu türden alışkanlıklardır. Bunlar hem sıradan yaşamının tekrarlayan doğası içerisinde ortaya çıkar, hem de bununla baş edebilmemize yardımcı olur (Götz, 1989, s. 12). Diğer taraftan bilgi ve koşullara göre becerinin düzeyi değiştiğinden dolayı onun yeterliliğinden söz edilemez. Dolayısıyla beceriler zaman içerisinde aşama aşama geliştirilir. Bu bağlamda beceriler temel, orta ve üst olmak üzere her biri farklı bir öğretime sahip olan çeşitli düzeylere göre gruplandırılır (Güneş, 2012, s. 3).

Yeterliğin diğer bir bileşeni de yetkinliktir. Yetkinlik, bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneğidir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlik Çerçevesi kapsamında "yetkinlik", bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik boyutları şeklinde tanımlanmıştır (YÖK, 2009). Sonuç olarak yeterlik kavramı, çeşitli bileşenleri kapsar. Bu çerçevede yeterlik merkezli programlarda, yeterlikler belirlenen bileşenleri kapsayacak şekilde somutlaştırılarak ifade edilmelidir.

3.4. Beceri Merkezli Öğrenme

Günümüz bilgi toplumunda bilgisayar teknolojileri ve teknolojiye hızlı değişim, eğitimcileri, yeni neslin gelecek hayatlarına hazırlamada daha donanımlı şekilde yetiştirme konusunda zorlamaktadır. Dolayısıyla bu değişimin, eğitim yaklaşımlarında da bir değişim yol açması beklenir. Bu bağlamda mevcut problem durumunun çözümünde yaşam boyu öğrenme, anahtar beceriler ve yeterlikler kavramları öne çıkar. Eğitim sisteminin böyle bir temel üzerinde inşası, başka bir deyişle beceri merkezli eğitimin benimsenmesi bazı psikolojik, sosyal ve politik nedenlerden dolayı zorunlu hale gelmektedir. Bunların başında her vatandaşın hızla değişen ve ilişkilerin yüksek oranda birbiriyle bağlantılı olduğu bir dünyaya uyum sağlayabilmesi, aktif bir vatandaş olabilmesi, sosyal dayanışma ve istihdam edilebilirlik gibi politik nedenler gelmektedir. Diğer taraftan yaşlanma ve nüfus bağlamında ülkeler arasında görülen değişkenlik, iş gücüne duyulan ihtiyaç gibi sosyal nedenler de böyle bir değişimi gerekli kılmıştır. Buna ilave olarak bilginin hızla artması, okul dışında bilgi edinebilme imkânlarının çoğalması ve başlangıç aşamasında öğrencilerin farklı bilgi düzeylerine sahip olmaları gibi girdiye ilişkin; ayrıca öğrenmenin öğrenci tarafından kaydedilen malumatın miktarına indirgenmesi ve bundan hareketle onun gelece-

ğine ilişkin bir vizyon belirlenmesi gibi çıktıya dair hususlar beceri merkezli öğrenmenin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Comenius LLP, 2015, s. 2-4).

Beceri temelli eğitim (competence based learning), 1960'lardan itibaren Amerika ve Kanada'da mesleki eğitim alanında ortaya çıkmış ve 1980'lerde ise Avrupa'da (British National Vocational Qualifications; Bilans et référentiels de compétences) artan bir şekilde yaygınlık kazanmıştır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında Avrupa'da o dönemde yaşanan ekonomik kriz, işsizlik ve okul bunalımının önemli etkisi olmuştur (Tchibozo, 2011, s. 193). Bu noktadan hareketle yeterlik temelli eğitim, işe yaramaz ve sosyo-ekonomik gelişmele-re ilgisiz kalan eğitim programlarına bir karşı tepki olarak yorumlanabilir (Mulder, 2012a).

Eğitimsel bir anlayış olarak bu yaklaşım 1990'lardan itibaren genel eğitimde, şimdilerde ise ilk orta ve üniversite öğretiminde merkezi bir yer işgal etmektedir. Onun önemli ilkelerinden birisi, öğrenenlere karmaşık durumların üstesinden gelmek için bilgi de dâhil olmak üzere çeşitli içsel ve dışsal kaynakları harekete geçirebilme becerisi kazandırmaktır (Tchibozo, 2011, s. 193). Yeterlik merkezli eğitim ile iş dünyası arasında ilişki kuran Edwards (2016, s. 307), makalesinde bu yaklaşımın ortaya çıkışında Foucault'un (1980) bilgi ve iktidar arasında kurduğu ilişkiye atıfta bulunur. Bu görüşe göre, güce hâkim konumda bulunan yetkenin kendi bilgisini inşa edeceğine dayanır. Bu çerçevede gerek devlet politikalarında gerekse yönetsel süreçlerde önemli bir güce sahip olan iş dünyası, ihtiyaç duyduğu nitelikleri yeterlik kavramıyla ortaya koymuş ve bu anlayışın eğitim programlarında merkeze alınması talebini ilgililere yöneltmiştir. Dolayısıyla bu eğitim anlayışının ortaya çıkmasında, iktidarın kendi bilgisini üretmek onu ilgili alanda kullanıma sunmasının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Edwards, 2016, s. 247).

Yukarıda ağırlıklı olarak kavramsal temellendirilmesi yapılan beceri merkezli eğitime ilişkin olarak Mulder (2012a), bu anlayışın temelde anahtar bir eğitim felsefesi olduğunu, bu felsefenin çekirdek kavramının da yeterlik olduğunu dile getirir. Bununla birlikte yeterlik merkezli eğitimin, tam anlamıyla bir yaklaşım olarak kuramsallaştığı da söylenemez (Mulder, 2016, s. 17). Bu konuda en geniş literatüre sahip olan Almanya'da dâhil olmak üzere, ilgili alan yazında beceri merkezli öğrenmenin, doğrudan bir öğrenme kuramı olarak ele alındığı çalışma bulunmamakta, daha çok onun eğitime nasıl yansıtılacağı ile ilgili eserler yer almaktadır (Paechter vd., 2012; Jude vd., 2008; Klieme vd., 2008; Michelsen & Rieckmann, 2014; Mulder, 2012a; Mulder, 2012b, Mulder, 2016; Tchibozo, 2011; Edwards, 2016). Bu çalışmalarda da özet olarak, çoğunlukla yeterlik kavramının tanımı, yeterliklerin programdaki somut göstergeleri olması bakımından eğitim standartları olarak nasıl ifade edileceği, beceri merkezli programların nasıl hazırlanacağı ve bu programlara göre hazırlanmış derslerde nasıl bir öğretim yapılacağı vb. konular ele alınmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, beceri merkezli eğitimin/öğrenmenin daha çok bir program tasarımı yaklaşımı olarak anlaşıldığı söylenebilir.

Ziegler vd. (2012, s. 17), bilişsel öğretme-öğrenme yaklaşımı perspektifinden ele aldıkları makalelerinde, kimsenin bir tarayıcı yahut kayıt makinesi gibi olamayacağına değinir. Bu çerçevede herhangi bir bilginin, bir kişiden diğerine basitçe aktarılmasının imkânsızlığına, insanın aslında herhangi bir bilgiyi öğrenme sürecinde pasif bir alıcı olmadığına ve bunun aksine onu kendi tecrübesi doğrultusunda zihninde yapılandırarak edindiğine işaret eder. Dolayısıyla yeterlik de bu yapılandırılmış bilgi şemalarının bir sonucu olarak kazanılmaktadır. Buradan hareketle Ziegler vd. yeterliklerin esasında zihinsel bir bilgi yapısının sonucu olarak ortaya çıktığını vurgular. Bu bakış açısı bir anlamda, beceri merkezli öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme arasındaki ilişkiye işaret eder.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı öğrenme, beceri merkezli öğrenmenin önemli dayanaklarından birisini oluşturmaktadır. Bu anlayışın temel vurgusu, öğrencilerin bilgilerini deneyim ve buluş ile yapılandırması üzerinedir. Diğer taraftan beceri merkezli öğrenmede, öğrenenin becerileri geliştirmesi, uygulama denemeleri yapması ve göstermesi sağlanır. Bu noktadan hareketle eğitimcilerin, kazandırılması amaçlanan becerileri gerçekçi ve teşvik edici bir bağlamda sunması, göstermesi, öğrencilerin bunları eyleme dönüştürmesi için uygun imkânlar oluşturması beklenir. Diğer taraftan yapılandırmacı yaklaşımda yer alan değer bileşeni, beceri merkezli öğrenme için de dikkate değer bir husustur. Buna göre öğrenenin duygularından ve heveslerinden faydalanarak oluşturulacak öğrenme tecrübeleri, öğrenen açısından daha yoğun ve sürdürülebilir olacaktır. Dahası, değerın öğrenen tarafından içselleştirilmesi ve anlamlandırılması, ona kendi değer ve inançlarının farkına varması için yardımcı olabilir (Comenius LLP, 2015, s. 5).

Beceri merkezli eğitim bir anlamda çıktı temelli eğitimle de ilişkilidir. Zira beceri merkezli programlar hazırlanırken, belirli meslekler analiz edilir, öğrencilerin bir işi etkili bir şekilde nasıl yapabileceğine ilişkin ihtiyaçlar ortaya konur, önemli görevleri icra edebilme ve problemleri çözebilme için nasıl hareket edileceği belirlenir. Bu bağlamda yeterlik merkezli eğitim, yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, program sonucunda ulaşılması gereken çıktıları odaklanır. Buna karşın, girdi temelli eğitimde öğretmenler ve uzmanlar programın içeriğini kendi kendilerine belirler. Bu eğitim anlayışında öğretmen ve konu eğitim sürecinin merkezindedir ve tek yönlü-bilim odaklı (pratiğin göz ardı edildiği) bir yaklaşım benimsenir. Başka bir deyişle öğrenenler birçok şey bilirler, fakat bilgilerini uygulamaya geçirmeleri çoğu zaman mümkün olmaz (Mulder, 2012b, s. 305). Dolayısıyla temel vurgu noktası açısından beceri merkezli ile çıktı temelli eğitimin yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Beceri merkezli öğrenmenin öne çıkan belirgin özellikleri arasında şunlar zikredilebilir (Comenius LLP, 2015, s. 5): 1. Bireysel (öğrenen merkezli) öğrenme. 2. Keşfetme, yaşayarak öğrenme. 3. Anlamlı bağlam, interaktif işbirliği. 4. Disiplinler arası beceriler edinme. 5. Yansıtıcı değerlendirme. Bu özellikler kısaca açıklanacak olursa, ilk olarak, beceri merkezli öğrenme, diğer hususlarda da ifade edildiği üzere, öğrenen merkezli bir öğrenme sürecine vurgu yapar. Bu çerçevede, yeterlikleri kazanırken öğrenen, bir nesne değil, özne konu-

mundadır. İkinci olarak, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi beceri merkezli öğrenme, daha önce de ifade edildiği üzere, öğrenenin kendi bilgisini kendi tecrübeleri doğrultusunda oluşturmasına önem atfeder. Bu anlamda öğrenen, yeterlik kazanma sürecinin öznesi konumundadır. Üçüncü olarak, beceri merkezli öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak yeterliklerin, belirli bir bağlamla ilişkilendirilerek sunulması beklenir. Böylece öğrenen, söz konusu yeterlikleri hangi doğrudan veya dolaylı bağlamlarda kullanabileceğini ve onu hangi durumlara transfer edebileceğini kavrar. Yine belirlenen bu bağlamlarda da öğrenenin, akranlar, eğitimciler ve uzmanlar vb. ile etkileşim kurması sağlanmalıdır. Dördüncü olarak beceri merkezli eğitimde önce programlar üzeri temel yeterlikler belirlenir, sonrasında alana özgü alt yeterlikler tespit edilir ve bunlar ilişkilendirilir. Buna göre öğrenenlerin yeterlikleri, disiplinler arası bir yaklaşımla öğrenmeleri sağlanır. Son olarak, beceri merkezli öğrenmenin önemli özelliklerinden bir diğeri yansıtıcı değerlendirmedir. Buna göre yeterliklerin kazanılması sürecinde öğrenenin, sorumluluk alması ve bu süreç içerisinde öz-değerlendirme yapmasını ifade eder. Dolayısıyla öğrenenin hem süreç içerisinde hem de sonraki hayatında öz-değerlendirme ve derinlemesine düşünme becerisi kazanması sağlanır (Comenius LLP, 2015, s. 5).

Beceri merkezli eğitim, bilgiye ve kültürel mirası aktarmaya önem veren eğitim geleneğini küçük görmez, bunun aksine yeterliklerin gelişimini önemser. Yeterlik öğretiminin iki yönden başarılı sonuçlar ortaya koyacağı savunulabilir. Bu çerçevede bir taraftan, öğrenenin belirli bir eylem durumu içerisinde yapılandırmacı bir bakışla kendi yeteneklerini geliştirmesi için hedeflere ulaşmasını amaçlayan davranış boyutuna yer verilirken, öte yandan yine bu yapılandırma sürecinde rol oynayan anlam(a)lara, ilgi ve güdülere yer verilir (Tchibozo, 2011, s. 194). Dolayısıyla yeterlik yaklaşımı daha somut, daha aktif ve daha kalıcı bir öğrenmeyi sağlar. Bu gerçekten hareketle, özellikle Avrupa ülkelerindeki eğitim programları temelde öğrencilere, bir becerinin nasıl ve niçin yapıldığı, bunu yeni bir durumda uygulamak için neler gerektiğini ve onun ileriki bir zamanda nasıl geliştirileceğini öğretmeye öncelik verir. Kısaca beceri merkezli eğitimde, öğrencinin okulda öğrendiklerini yeni iş ve görevlerde, karmaşık durumlarda hayat boyu kullanma yeteneğinin geliştirilmesine önem verilir (Güneş, 2012, s. 3).

Beceri merkezli eğitimin mesleki eğitimde uygulanması ile ilgili birtakım eleştiriler de söz konusudur. Bu eleştiriler, genel olarak beceri merkezli öğrenmenin bütün uygulanma alanları için ileri sürülebilir. Bu çerçevede ilk eleştiri, beceri merkezli öğrenmenin temele aldığı yeterlik, bir özelliğin teorik yönünden ziyade davranış boyutunun öne çıkarıldığı beceriyi ifade eder. Bu yönüyle söz konusu kavramda davranışçı yaklaşıma ilişkin bir gönderme söz konusudur. Buna karşın beceri merkezli öğrenmede hedefler belirlenirken, bilişsel yaklaşım da dâhil olmak üzere, farklı kaynaklardan gelen girdiler birleştirilir (Hébrard, 2013). Bu noktadan hareketle Crahay (2006, s. 27; Akt: Hébrard, 2013, s. 113) da yeterlik kavramının bilimsel olarak belirli bir teoriye dayanmadığını ve bilişsel yaklaşımın

ona kendi temel ilkeleriyle tutarsız bir şekilde atıfta bulunduğunu dile getirmiştir. Yine Hébrard; Stroobants (1993, 1998), Brochier (2002), Dolz ve Ollagnier (2002)'in dile getirdiği, bu kavramın sürekli eğitimin yanında temel eğitimde kullanılmasını da eleştirilen bir husus olarak değerlendirir. İkinci bir eleştiri olarak Hébrard (2013, s. 113), yeterlik kavramı üzerinde bir fikir birliğine ulaşılmadığına ve onun açık-net bir şekilde tanımlanmadığına işaret eder. Bu bağlamda yeterlik kavramının, bilgi ve nitelik gibi farklı kavramların yerine kullanılmasına işaret eder. Buna karşın yeterlik kavramında bağlam ve bağlamla ilişkilendirme önemli iken, bilgide böyle bir ilişkilendirme söz konusu değildir (Barbier, 1996: Akt: Hébrard, 2013, s. 114). Ayrıca Hébrard (2013, s. 115), niteliklerin de üzerinde fikir birliği ile ulaşıldığını, onların geleneksel olarak kabul edildiğini; oysa yeterliklerin bireye ve duruma özgü olduğunu, genel bir kabul kazanılmadığını ve sürekli geliştirilmesi gerektiğini dile getirir. Daha sonra o bu eleştirilere cevap olarak, sosyal yapılandırıcılık temelinde Jonnaert'in (2002, s. 39) yaptığı sanal ve gerçek yeterlikler şeklinde bir ayrımı öngören ikinci bir yeterlik tanımına atıfta bulunur ve bu bakış açısının da eğitimsel anlamda oldukça tartışılır olduğunu ifade eder. Ona göre Jonnaert'in yeterlik tasnifindeki sanal yeterlikler doğrudan gözlemlenebilir olmasa da onlar performans veya eylemlerde açığa çıkmaktadır. Bunlardan farklı olarak Medeni (2013, s. 15), yeterlik anlayışında, dersteki işlevsel bilginin, bu yaklaşımın sunduğu öğrenim sonuçlarına indirgenmesinden dolayı klasik Alman eğitim kavramını (Bildung) değişime uğratmasından, eğitimin daha ziyade işlevsel ve ekonomik bir fonksiyona indirgenmesinden, din ve ahlak eğitiminde manevi boyuttan kaynaklanan algılanamayacak ve ölçülemeyecek birçok beceri ve yeterlikleri, bu yaklaşımın kapsayamayacağı bakımından da eleştiriler olduğunu dile getirmektedir.

Sonuç olarak, beceri (yeterlik) merkezli eğitim anlayışı öğrenene, günümüz bilgi toplumunda sınırları kestirilemeyecek bir hal alan bilginin yığınlar şeklinde aktarılmasına karşı çıkar. Bunun yerine öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olabilecek, onun bilgiye ulaşabilmesine imkân sağlayabilecek bugünün toplum şartlarına uygun beceri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Bu anlayışı, bilgi-konu merkezli anlayıştan ayıran en temel unsur, programların belirlenen temel yeterlikler üzerine inşa edilmesi ve öğrencilerden bu becerilere sahip olmalarının amaçlanmasıdır. Söz konusu yaklaşımla ilgili farklı eleştiriler getirilmekle birlikte, bunun eğitim sistemine sunabileceği fırsatlar da bulunmaktadır. Bu bağlamda söz konusu yaklaşım, genel eğitimde ve ahlak eğitiminde eksik ve zayıf yönler giderilmek suretiyle etkili bir şekilde kullanılabilir. Çalışmanın buraya kadarki kısmında beceri merkezli öğrenmenin ne olduğu, onun arka plana ve gelişim süreci ortaya konulmuştur. Aşağıda ise Bu çerçevede aşağıda önce erdem ve beceri arasındaki benzer ve farklı yönler irdelenmiş, sonrasında ise ahlaki yeterlik kavramının ne anlama geldiği ve ahlak eğitiminde beceri merkezli eğitimin imkânı tartışılmıştır.

4. Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Yaklaşımın İmkânı

Klasik ahlak düşüncesi dikkate alındığında Sokrates, Platon ve özellikle Aristoteles'ten beridir erdem ve beceri (techne) arasında sürekli bir ilişki kurula gelmiştir. Bununla birlik-

te bu iki kavram birebir aynı anlamı ifade eden kavramlar değildir. Buna karşın Zagzebski (1996, s. 116), ahlaki becerinin, erdemın uygulanmasında yardımcı bir rol oynayabileceğini söyler. Buna göre, örneğin işkenceye nasıl karşı konulacağını bilme becerisi sayesinde cesaret erdemi, yakınıını kaybetmiş olan birisine nasıl konuşulacağını bilme becerisi sayesinde merhamet erdemi işe koşulmuş olur, cömertlik erdemi ise başkalarına onları incitmeyecek şekilde davranma becerisi sayesinde işe koşulmuş olur. Ahlaki erdemler onlarla ilişkili olan birçok veya birkaç beceriye sahip olabilir veya belki hiçbirisine sahip olmayabilir. Ahlaki beceriler söz konusu olduğunda erdemler, becerilerden daha geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir, oysa beceriler daha çok konuya, bağlama ve role özgü olma eğilimindedir. Erdemli olmak üzere güdülenmiş bir kişi, erdeme uygun olarak beklenen davranışları yapmaya isteklidir ve eylem halinde gerekli olan becerileri öğrenmeye ve sürdürmeye güdülenmiş olacaktır. Bununla birlikte Zagzebski, bir eyleyenin davranış halinde etkili olacak becerilere sahip değilken aynı anda güdüsel bileşenlere sahip olmasının prensipte mümkün olduğunu söyler. Ama yine de bu, eyleyenin (failin) söz konusu erdeme sahip olmadığı anlamına gelmez, çünkü erdem aslında etkinlikten ziyade motivasyonda bulunur (Zagzebski, 1996, s. 113-115).

Genel anlamda insanı ahlaklı davranmaya yöneltecek bireysel bir ahlak becerisinin varlığı ve ahlaki kararlar alma sürecinde faal olan çeşitli yardımcı becerilerden farklılığı durumunu sorgulayan Götz (1989), makalesinde ahlakla ilgili bütün öğrenmelerin kazanılmış tavırlar olduğunu ve bu konuda yapılacak sorgulamanın da kişinin bu nitelikleri nasıl kazandığına bağlı olduğunu ifade eder. Bu çerçevede Götz, nasıl kendiliğinden bir basketbol oynama becerisi yoksa kendiliğinden de bir ahlak becerisi yoktur; buna karşın belirli bir durumda amaca hizmet edecek belirli becerilerin birleşimi söz konusudur. Dolayısıyla Götz, ahlaki bir hayat sürmeye ihtiyaç duyulan belirli becerilerin, bunu yapmaya patolojik ve sosyal olarak engeli olmayan bir kişi tarafından geliştirilebilir bir mahiyet arz ettiğini belirtir. Bu çerçevede ahlaki bir hayatın yaşanmasında bütün yardımcı yetenekleri düzenleme becerisinin geliştirilmesinde kişide onun ne miktarda var olduğuna ve teorik anlamda sunulan eğitimin çokluğuna bakılmaksızın ayırt edici hususun bu yeteneğin egzersizinin yapılması olduğunu dile getirir (Götz, 1989, s. 15).

Ahlakın, beceri ve yeterlik açısından değerlendirilebileceğine ilişkin değinilmesi gereken diğer bir araştırmacı da Lind'dir (2015). Onun geliştirmiş olduğu ahlaki yeterlik testinde kullandığı yöntemle göre, katılımcının ahlaki yeterliği, onun kendi ahlaki yönelimlerine göre ölçeklendirilir. (Zizek, Garz & Nowak, 2015; Lind & Nowak, 2015, 151). Burada şunu ifade etmek gerekir ki hem Kohlberg hem de Nowak & Lind çalışmalarında ahlaki yeterliği (moral competence) ahlaki yargılama açısından en üst basamağa ulaşma olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda buradaki yeterlik ile ifade edilen husus, yukarıda vurgulanan edinilmiş bir kabiliyet anlamındaki bir yeterliğe ulaşmaktan farklılık arz eder.

Meslek öncesi ahlaki yeterliğin öğretilmesi konusunu ele alan Kole (2011, s. 241) de ahlaki yeterliğin, bilgi, beceri ve tutumların bütünleşmiş bir kümesi olarak düşünülebileceğini ve öz-yansıtmanın (self reflection) de kişinin kendi ahlaki gelişimine bu kümeyi entegre edebilmesinde önemli rol oynadığını ifade eder. Bununla birlikte Kole, ahlak psikolojisi bakış açısıyla bu kümenin neyi kapsadığını ortaya koymak için Rest & Narvaez'in (1995) ortaya koyduğu dört bileşen modeline atıfta bulunur. Bu çerçevede ahlaki yeterlik, bir ahlaki telakkiler kümesine işaret eder. O, sadece ahlaken iyi-kötüye veya doğru-yanlışla ilişkin bilgiyi içermez, aynı zamanda eleştirel ahlaki düşünme, muhakeme ve yargı becerilerini, ahlaki bağlılığı ve ahlaki karakteri de kapsar. Ayrıca ahlaki yeterlik, bu bilgi, beceri ve tutumların takip edilmesi gereken herhangi bir (mesleki) durumdaki gerçek eylemlere odaklanır. Sözler veya iyi niyetler yeterli olmaz. Dolayısıyla ahlaki yeterlik bağlamında kişinin göstermesi beklenen husus, bu bilgi, beceri ve yetenekleri, kişiye özel eylem ve övülesi tutumlar yoluyla (mesleki) hayatında uygulamaya geçirmesidir. Öte yandan Kole literatürde "yeterlik" kavramına ilişkin farklı tanımların olduğunu, buna karşın kendisinin, kavram üzerindeki sis bulutlarını kaldırmasından dolayı Carr'ın (1993, s. 91-118) ahlaki yeterlik tanımlamasını benimsediğini ifade eder. Carr ise, yeterliği daha geniş bir yetenek anlamında kullanır. Kole'nin ifadesiyle yeterliğin bu yorumundaki vurgu, yeterli birisi olarak kişinin bu yetenekleri bütünleştirmesi üzerindedir. Yeterli bir kişi, esasında kazanılan yetenek ve eğilimler setinin toplamından daha fazlasıdır. Böylece odak, daha ziyade tek bir geniş yeterlik üzerindedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ahlaki yeterlik, bağımsız bir eylemliliğe ve kişinin (mesleki) uygulamalarındaki normatif standartlarla gönüllü bir özdeşliği vurgular. Bu ahlaki yeterli olma durumunun değerlendirilmesi için de, kişinin işbirliğiyle yürütülen uygulamalarda aktif bir katılımcı olarak "ilk kişi" bakış açısı ile hareket etmesi beklenir. İçeriden bakış diye adlandırılan bu tutum, kişinin aynı işi paylaşanların bu uygulamasına alıştırılması anlamına gelir. Bu sayede kişiler bir grubun katılımcısı olmak suretiyle ahlaki anlamda kendisini veya arkadaşlarını değerlendirebilir ve öz düzenleme ve rasyonel ahlaki kontrol gibi ahlaki becerilere sahip olabilir (Kole, 2011, s. 244).

Diğer taraftan Catalano vd. (2008), "Amerika'da Olumlu Gençlik Gelişimi" başlıklı çalışmalarında "olumlu gençlik gelişimi" kavramının yapısının tanımlanması için literatürde belirtilen 18 farklı hususa işaret eder. Bunlardan birisi ahlaki yeterlikler, diğerleri ise sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal yeterlikler olmak üzere gençlere kazandırılması istenen yeterliklerdir. Bu çerçevede ahlaki yetkinlik, kişinin bir durumun ahlaki, duygusal veya sosyal adalet boyutlarını değerlendirip bunlar doğrultusunda tepkiler geliştirebilme yeteneğini ifade eder (Catalano vd., 2008, s. 460). Diğer taraftan Saarni (2007; Akt: Elias vd., 2008, s. 257), arzunun gündelik yaşamdaki rolünü incelerken, "duygusal zeka"nın iyi bir şekilde tanımlanmasından önce duygusal yetkinliğin iyi bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Bu çerçevede o, duygusal yeterliliğin sekiz becerisine ilişkin olarak, karmaşık bir gelişimsel / işlemsel bakış açısı oraya koyar. Saarni, duygusal yetkinlik görüşünde sorun çözme ve duygusal alana yönelik ilişkilendirmeler yaptığı kadar, sosyal problem çözme ve diğer bilişsel becerilerle de ilişkiler kurmaktadır. Özellikle onun duygusal yetkinlik görü-

şündeki, ahlaki inançların sağladığı direktif ve bağlamsal etkiyi tanıyan ahlaki alana ilişkin “Duygusal deneyimimizi haklı olarak ve ahlaki inançlarımıza uygun olarak izlemeyi de kapsayan duygusal öz-yeterlik” becerisi dikkat çekicidir.

Davidson vd., (2008, s. 380)’nin “Akıllı ve İyi Okullar Yaklaşımı” çerçevesinde geliştirmiş oldukları sekiz karakter gücünden (gelişimsel çıktılardan) birisi olan “ahlaki düşünür (ethical thinker)”deki ve özellikle son maddedeki hususlar da ahlaki yeterliği ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir. Bunlar:

1. İyi bir yargılamaya, ahlaki bilgeliğe ve ahlaki temyiz gücüne sahip olma.
2. Doğru şeyi yapmaya ilişkin sorumluluk bilincine ve iyi oluşturulmuş bir vicdana sahip olma.
3. Diğer insanların da şahitlik ettikleri güçlü bir ahlaki kimliğe sahip olma
4. Muhakemesini, vicdanını ve kimliğini etkili bir ahlaki davranışa çevirmek için ihtiyaç duyulan beceriye (know-how) ya da yeterliğe sahip olma.

Yukarıda ifade edilenlerde de görüldüğü üzere, beceri ve yeterlik kavramı, diğer alanlarda olduğu gibi, ahlak alanında da uygulanabilir görünmektedir. Bu çerçevede ahlaki yeterliklerden ve becerilerden öğrenene kazandırılabilir özellikler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ahlak eğitiminde, yeterlik haline dönüştürülmüş ahlaki niteliklerin kazandırılmasını amaçlayan beceri merkezli bir yaklaşımın mümkün olduğu sonucu ortaya konulabilir. Sonuç olarak, nihai anlamda ahlaki olgunluk kazandırmayı amaçlayan bir ahlak eğitimi için beceri merkezli ahlak eğitimi yaklaşımı, işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Yeterlikler kavramı temelde okul hayatıyla sınırlandırılacak hedefleri aşarak, çocuğun toplum içerisinde değerli ve sağlıklı bir hayat yaşayabilmesi ve toplumda var olabilmesi için ihtiyaç duyulacak bilgi ve beceriler olarak anlaşılmalıdır. Ayrıca bu kavram, okulun sadece çocukları belirli alanlar hakkında bilgi sahibi kılmasının ötesine geçerek, bu bilgileri kendilerine mal edebilmeleri ve bunları gerçek yaşam durumlarında bir sorunu çözerken etkili bir şekilde kullanabilmeleri şeklinde sistemleştirilmiştir.

Yeterlikleri merkeze alan bir eğitim anlayışı öğrenene, günümüz bilgi toplumunda sınırları kestirilemeyecek bir hal alan bilginin yığınlar şeklinde aktarılmasına karşı çıkar. Bunun yerine öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olabilecek, onun bilgiye ulaşabilmesine imkân sağlayabilecek bugünün toplum şartlarına uygun beceri ve yeterlikleri kazandırmayı amaçlar. Konu ahlak eğitimi temelinde düşünüldüğünde, onun nihai anlamda ahlaki olgunluğu oluşturan becerilerin geliştirilmesi amacına hizmet etmesi beklenir. Bu bağlamda çalışma ile ulaşılan sonuçlar aşağıdaki maddeler halinde özetlenebilir:

- ❖ Beceri merkezli bir eğitim, hem öğrencilerin sınırsız bir bilgi yükü altında ezilmelerinin önüne geçebilecek, aynı zamanda öğrendiklerinin günlük hayatla ilişkisinin kurulmasına, böylece anlamlı ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanabilmesine imkân sunabilecektir.
- ❖ Beceri merkezli öğrenme, ahlak eğitiminde son dönemde ortaya çıkan değişimlerle tutarlılık gösteren bir mahiyete sahiptir. Bu çerçevede beceri merkezli bir ahlak eğitimi sayesinde, öğrenenlere ahlaki olgunlaşmayı oluşturan ahlaki beceri ve yeterliklerin etkin bir şekilde kazandırılması sağlanabilir.
- ❖ Ahlak eğitiminde beceri merkezli öğrenme, öğrencilerin ahlaki değerlerden ziyade, ahlaki becerileri kazanmalarını hedefler. Bu durum, ahlak eğitiminde sıkça tartışma konusu edilen ahlakın/değerlerin kaynağı, hangi değerlerin öğretileceği, hangi derste öğretileceği vb. hususların çözülmesinde bir önemli fırsatlar sunabilir.

Bu sonuçlardan hareketle çerçevede bugünün ahlak eğitiminde düşünülmesi gereken öncelikli husus, çocuklara hangi ahlaki değerlerin kazandırılacağı değil, programın hangi temel ahlaki becerileri öğrencilere kazandırması gerektiğinin ortaya konulmasıdır. Bu noktada şu önerilerde bulunulabilir:

- ❖ Beceri merkezli öğrenme, Türkçe literatürde hem genel eğitim hem de ahlak eğitimi bağlamında henüz oldukça yeni bir mahiyet arz etmektedir. Bu bağlamda konunun hemen alanda çalışılması büyük önem arz etmektedir. Yine bununla ilişkili olarak beceri merkezli öğrenmeye uygun öğretim programlarının sağlam bir temel üzerinde gerçekleştirilmesi açısından, bu konuda önemli bir teorik alt yapının oluşturulmasına acil ihtiyaç vardır.
- ❖ Beceri merkezli öğrenmeye uygun öğretim programları hazırlanırken, hem programlar üzeri hem de alana özgü yeterlik ve becerilerin belirlenmesi önemlidir. MEB tarafından 2017 yılında hazırlanan programlar dikkate alındığında, doğrudan ahlak öğretiminin sunulacağı (henüz taslak olarak yayınlanan) din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında ahlak alanına özgü herhangi bir yeterliğe yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim politikacılarının odaklanmaları gereken bir problem alanı da bu derste kazandırılacak ahlak alanına özgü yeterlik ve becerilerin eklenmesi hususudur.

Kaynaklar

APA Dictionary of Psychology (2015). "Competence." Washington DC: American Psychological Association.

Arslantürk, Z. ve H. E. Arslantürk (2016). *Uygulamalı Sosyal Araştırma. SPSS, Kavramlar, Teknikler, Metotlar, Bilgisayar Uygulamaları* (6. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yay.

Catalano, R. F., Hawkins, J. D. & Toumbourou, J. W. (2008). "Positive Youth Development in the United States: History, Efficacy and Links to Moral and Character Education." *Handbook of Moral and Character Education*. Larry Nucci & Darcia Narvaez (Ed.). NewYork: Routledge. 370-390.

Carr, D. (1993). "Questions of Competence." *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253-271.

Comenius Lifelong Learning Programme. (2015). *KEYS Etkin Yeterlilik Temelli Öğrenim İçin Ana Yöntemler Araştırma Raporu*. No: 539401-LLP-1-2013-1-BG-COMENIUS-CAM. 20 Aralık 2016 tarihinde <http://www.keysproject.eu/index.php/tr/keys-outcomes/documents/summary/4-documents/86-keys-arastirma-raportu> adresinden alınmıştır.

Davidson, M., Lickona, T. & Khmelkov, V. (2008). "Smart and Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education." *Handbook of Moral and Character Education*. Larry Nucci & Darcia Narvaez (Ed.). NewYork: Routledge. 370-390.

Diethelm, I., Dörge, C. (2010). "From Context to Competencies." *Key Competencies in the Knowledge*. Nicholas Reynolds & Márta Turcsányi-Szabó (Ed.). Berlin: Springer. 67-77.

DÖGM (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Taslak Öğretim Programı (4-8; 9-12. Sınıflar)*. 20 Temmuz 2017 tarihinde <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> adresinden alınmıştır.

DÖGM (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. 26.03.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318> adresinden alınmıştır.

Edwards, R. (2016). "Competence-based Education and the Limitations of Critique." *International Journal of Training Research*, 14(3), 244-255.

Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü (2000). “Yeterlik.” İstanbul: MEB Basımevi.

Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M. vd. (2008). “Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and A View Toward Convergence.” *Handbook of Moral and Character Education*. Larry Nucci & Darcia Narvaez (Ed.). New York: Routledge. 248-266.

European Commission (29.11.1995). *White Paper on Education and Training*. Brussels. 16 Aralık 2016 tarihinde <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> adresinden alınmıştır.

European Commission / EACEA / Eurydice (2012). *Avrupa’da Okullarda Temel Yeterlikler Geliştirme: Politik Fırsatlar ve Zorluklar. Eurydice Raporu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 16 Aralık 2016 tarihinde http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145TR.pdf adresinden alınmıştır.

European Communities. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning European Reference*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities. 16 Aralık 2016 tarihinde <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> adresinden alınmıştır.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–77*. Brighton, UK: Harvester Press.

Gözbüyük Tamer, M. (2013). “Yaşamboyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği.” *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3, 16-36.

Güneş, F. (2012). “Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler.” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (1), 1-9.

Hessisches Kultusministerium (t.y.). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen*. Wiesbaden.

Institut für Qualitätsentwicklung (2011). *Leitfaden, Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum. Sekundarstufe I*. Deutschland: Werbedruck GmbH Horst Schreckhase.

- Jaeger, P. (2001).** *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht.* Dissertation, Passau: Universität Passau.
- Karademir, E. (2017).** *Örnek Ve Uygulama Destekli Fen Öğretiminde Disiplinlerarası Beceri Etkileşimi.* Ankara: PegemA Yay.
- Khan, K. & Ramachandran, S. (2012).** "Conceptual Framework for Performance Assessment: Competency, Competence and Performance in the Context of Assessments in Healthcare – Deciphering the Terminology." *Medical Teacher*, 34 (11), 920-928.
- Klieme, E. vd. (2007).** *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* (Bildungsforschung Band 1). Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., Hartig, J. & Rauch, D. (2008).** "The Concept of Competence in Educational Contexts". *Assessment of Competencies in Educational Contexts.* Johannes Hartig, vd. (Ed.). Göttingen: Hogrefe Publishing. 3-22.
- Kole, J. J. (2011).** "Teaching Moral Competence to Professionals. Blessing or Curse?." *Moral Education and Development. A Lifetime Commitment.* Doret J. de Ruyter and Siebren Miedema (Ed.). Rotterdam/Boston/Tapei: Sense Publishers. 239-253.
- Lind, G. & Nowak, E. (2015).** "Kohlberg's Unnoticed Dilemma: The External Assessment of Internal Moral Competence?." *Kohlberg Revisited.* Boris Zizek, Detlef Garz & Ewa Nowak (Ed.). Rotterdam: Sense Publisher. 139-154.
- Linhares, J. J., Dutra Bde, A., Ponte, M.F. vd. (2015).** "Construction of a Competence-based Curriculum for Internship in Obstetrics and Gynecology within the Medical Course at the Federal University of Ceará (Sobral Campus)." *São Paulo Medical Journal*, 133 (3), 264-70.
- MEB. (2016).** *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 16 Aralık 2016 http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinde alınmıştır.
- McClelland, D.C. (1973).** "Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"." *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.

- Medeni, E. (2013).** “Din Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yeterlilik Modelleri ve Eğitim Standartları -Almanya ve Avusturya Örneğinin Türkiye’ye Uyarlanabilirliği-.” *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13 (2), 9-23.
- Michelsen, G. & Rieckmann, M. (2014).** “Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen – Veränderte Anforderungen und Bedingungen für Lehrende und Studierende.” *Campus Transformation. Education, Qualification & Digitalization*. Franz Keuper & Heinrich Arnold (Ed.), Berlin: Logos Verlag. 45-65.
- Mulder, M. (2012a).** “Competence-based Education and Training.” *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (3), 305-314.
- Mulder, M. (2012b).** “Competence-based Education and Training—About Frequently Asked Questions.” *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18 (4), 319-327.
- Mulder, M. (2016).** *Competence for Life: A Review of Developments and Perspective for the Future*. Wageningen: Wageningen University & Research.
- MYK (2015).** *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. 20 Aralık 2016 tarihinde tyc.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Neumann, I. (2011).** *Beyond Physics Content Knowledge: Modeling Competence Regarding Nature of Scientific Inquiry and Nature of Scientific Knowledge*. Berlin: Logos Verlag.
- OECD (2016).** *PISA-2015-Results-in-Focus*. Paris: PISA OECD Publishing. 16 Aralık 2016 adresinde <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> tarihinden alınmıştır.
- OECD (2016).** *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy*. Paris: PISA OECD Publishing. 16 Aralık 2016 tarihinde <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264255425-en.htm> adresinden alınmıştır.
- Orth, H. (1999).** *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen – Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand Verlag.

- Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S. vd. (2012).** *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Rest, J. & Narvaez, D. (1995).** "The Four Components of Acting Morally." *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction*. William M. Kurtines & Jacob L. Gewirtz (Ed.). New York: McGraw-Hill. 385-400.
- Roth, H. (1971).** *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Saarni, C. (2007).** "The Development of Emotional Competence: Pathways for Helping Children to Become Emotionally Intelligent." *Educating People to be Emotionally Intelligent*. Reuven Bar-On & Maurice J. Elias (Ed.). Westport, CT: Praeger. 15–36.
- Salganik, L. H, Rychen D. S., Moser U., Konstant J. (1999).** *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel.
- Salganik, L. H. & D. S. Rychen (Ed.). (2001).** *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Stangl, W. (2011).** Kompetenz. *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <http://lexikon.stangl.eu/7006/kompetenz/> (23.12.2016).
- TEDMEM. (2016).** *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, İ . (2017).** "Ahlaki Olgunluk Kavramı Üzerine Kuramsal Bir Çözümleme." *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 2275-2298.
- The Glossary of Education Reform.** (Son Gün.: 14.05.2014). "Competency-based Learning." 20 Aralık 2016 tarihinde <http://edglossary.org/competency-based-learning/> adresinden alınmıştır.
- Tchiboza, G. (2011).** "Emergence and Outlook of Competence-based Education in European Education Systems: An Overview." *Education, Knowledge and Economy*, 4 (3), 193-205.
- TTKB. (2017).** *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine....* Ankara. 08 Kasım 2017 tarihinde

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden alınmıştır.

- Weinert, F. E. (2001).** "Concept of Competence: A Conceptual Clarification." *Defining and Selecting Key Competencies*. Dominique Simone Rychen & Laura Hersh Salganik (Ed.). Göttingen: Hogrefe & Huber. 45–66.
- Weinert, F. E. (2002).** "Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit." *Leistungsmessungen in Schulen*. Franz E. Weinert (Ed.). 17–31.
- YÖK (Ocak 2009).** *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (TYUYÇ). Ara Raporu. S.1.* Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu. & Çalışma Grubu. 20 Aralık 2016 tarihinde tyyc.yok.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Zagzebski, L. (1996).** *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012).** "Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung." *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Manuela Paechter vd. (Ed.). Weinheim Basel: Beltz Verlag. 14-26.
- Zizek, B., Garz, G., Nowak, E. (2015).** "Introduction." *Kohlberg Revisited*. Boris Zizek, Detlef Garz & Ewa Nowak (Ed.). Rotterdam: Sense Publisher. 1-6.