



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**DANİMARKA, FİNLANDİYA, İSVEÇ, NORVEÇ VE TÜRKİYE EĞİTİM
SİSTEMİNDE İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE EĞİTİM – ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ GİRİŞİMCİLİK BECERİSİ AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Uğur ATASEVEN
ORCID: 0000-0002-5954-8746

Danışman
Prof. Dr. Ayşe Mentiş TAŞ
ORCID: 0000-0002-1175-812X

Konya – 2022

ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilköğretim sistemi içerisinde girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan eğitim uygulamalarını karşılaştırmalı olarak incelediğimiz bu doktora tez çalışmasında, konuyu seçmede, bilgi ve veri toplamada, çalışmayı tamamlamada bana fedakârca destek veren, sürecin her adımında bildiklerini ve rehberliğini esirgemeyen başta danışman hocam Prof. Dr. Sayın Ayşe Mentiş TAŞ'a, Tez İzleme Kurulundaki hocalarım Prof. Dr. Sayın Ömer BEYHAN'a ve Doç. Dr. Sayın Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD'e teşekkür ederim.

Hiç şüphesiz bu çalışmayı sürdürme ve tamamlamada, duygusal anlamda büyük desteklerini gördüğüm, "iyi ki" lerim, eşim Selma ATASEVEN, kızlarım Münibe ve Hasibe ATASEVEN ile oğlum Bahadır ATASEVEN'e;

Manevi desteğini ve dualarını her zaman ruhumda hissettiğim amcam Abdullah ATASEVEN'e;

Burada belirtmediğim ve bu çalışmanın tamamlanmasında nokta kadar bile desteği olan herkese;

İmkânsız ama bu günleri görmelerini çok istediğim sevgili annem ve babama; sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uğur ATASEVEN

Ekim-2022

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----------|
| ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR..... | ii |
| İÇİNDEKİLER..... | iii |
| TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU | vi |
| BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ | vii |
| TABLolar LİSTESİ..... | viii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xi |
| SİMGELER VE KISALTMALAR..... | xii |
| ÖZET | xvi |
| ABSTRACT | xvii |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 6 |
| 1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)..... | 6 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 7 |
| 1.6. Tanımlar | 7 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR) | 9 |
| 2.1. Karşılaştırmalı Eğitim | 9 |
| 2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi | 11 |
| 2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler | 16 |
| 2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Baz Alınan Uluslararası Kuruluşlar... .. | 27 |
| 2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Baz Alınan Uluslararası Göstergeler . | 36 |
| 2.2. Eğitim Programı | 52 |
| 2.3. Öğretim Programı..... | 55 |
| 2.4. Öğretim Programları ve Girişimcilik Eğitimi | 58 |
| 2.4.1. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı | 67 |
| 2.4.2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı..... | 69 |
| 2.5. Ders Dışı Etkinlikler, Sosyal Kulüp Çalışmaları ve Proje Etkinlikleri | 70 |
| 2.6. Danimarka Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış..... | 73 |
| 2.7. Finlandiya Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış..... | 78 |
| 2.8. İsveç Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış | 82 |
| 2.9. Norveç Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış.. | 86 |
| 2.10. Türkiye Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış | 91 |
| 2.14. Alan Yazın (İlgili Araştırmalar) | 97 |

| | |
|---|------------|
| 3. YÖNTEM..... | 106 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 106 |
| 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu..... | 109 |
| 3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri..... | 110 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 110 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)..... | 112 |
| 4. BULGULAR | 115 |
| 4.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilköğretim programlarında girişimcilik..... | 115 |
| 4.1.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim derslerinin saatleri ve çizelgeleri | 116 |
| 4.1.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim girişimcilik eğitiminin verildiği / girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar | 121 |
| 4.1.3. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konular..... | 123 |
| 4.1.4. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan derslerde, disiplinlerarası konularda, beceri ve öğrenme alanlarında girişimcilik kazanımları | 127 |
| 4.1.5. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler | 146 |
| 4.1.6. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında girişimcilik becerilerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları | 150 |
| 4.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilköğretim girişimcilik kapsamında gerçekleştirilen ders dışı uygulamalar | 156 |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 173 |
| 5.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilköğretim programlarında girişimcilik..... | 173 |
| 5.1.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim derslerinin saatleri ve çizelgeleri | 176 |
| 5.1.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim girişimcilik eğitiminin verildiği / girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar | 177 |
| 5.1.3. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konular..... | 178 |
| 5.1.4. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan girişimcilik kazanımları | 182 |
| 5.1.5. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler | 185 |
| 5.1.6. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında girişimcilik becerilerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları | 187 |

| | |
|--|------------|
| 5.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen ders dışı uygulamalar | 197 |
| 5.3. Sonuç | 202 |
| 5.4. Öneriler..... | 205 |
| 5.4.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler | 205 |
| 5.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler | 206 |
| KAYNAKLAR..... | 207 |
| EKLER..... | 246 |



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

DANİMARKA, FİNLANDİYA, İSVEÇ, NORVEÇ VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE EĞİTİM – ÖĞRETİM UYGULAMALARININ GİRİŞİMCİLİK BECERİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI başlıklı tez çalışmamın toplam **235** sayfalık kısmına ilişkin, 1/11/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%10** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

1/11/2022

Uğur ATASEVEN

Prof. Dr. Ayşe Mentiş TAŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

1/11/2022

Uğur ATASEVEN

TABLULAR LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Tablo 2.1 Uluslararası araştırma ve karşılaştırma yapan kuruluşlar ve göstergeleri | 38 |
| Tablo 2.2. Avrupa Komisyonu okul eğitimi kalitesine ilişkin on altı nitelik göstergesi | 48 |
| Tablo 2.3. Eğitim ve Öğretim 2020 göstergeleri | 49 |
| Tablo 2.4. Araştırma kapsamındaki ülkelerin ilkokul düzeyi ile ilgili özet bilgileri | 100 |
| Tablo 3.1. Araştırmada karşılaştırılan ülkelerin öğretim programları ve ders dışı uygulamaları | 109 |
| Tablo 3.2. Karşılaştırması yapılan ülkelerin eğitim sistemi ile ilgili elde edilen dokümanları | 112 |
| Tablo 4.1. Araştırma kapsamındaki ülkeleri girişimcilik eğitimi öğretim programları | 116 |
| Tablo 4.2. Danimarka eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri | 117 |
| Tablo 4.3. Finlandiya eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri | 118 |
| Tablo 4.4. İsveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri | 118 |
| Tablo 4.5. Norveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri | 119 |
| Tablo 4.6. Türkiye eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri | 120 |
| Tablo 4.7. Araştırma kapsamındaki ülkelere ilkokulda girişimcilik eğitiminin verildiği ve girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar | 123 |
| Tablo 4.8. Araştırma kapsamındaki ülkelere ilkokulda girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konuları | 127 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.9. Danimarka Zanaat (El Sanatları) Ve Tasarım (Seçmeli) Dersi Müfredatı Kazanımları | 128 |
| Tablo 4.10. Danimarka girişimcilik eğitimi taksonomisi ve kazanımları | 131 |
| Tablo 4.11. Finlandiya ilkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında hedefler, kazanım, öğrenme alanları, içerik ve kapsamlı yeterlik alanları | 134 |
| Tablo 4.12. Finlandiya ilkokul öğretim programında El Sanatları dersi hedefler, kazanım, öğrenme alanları, içerik ve kapsamlı yeterlik alanları | 136 |
| Tablo 4.13. İsveç ilkokul öğretim programında Yurttaşlık Bilgisi hedefler, kazanım, öğrenme alanları, içerik alanları | 137 |
| Tablo 4.14. İsveç ilkokul öğretim programında El İşleri dersi hedefler, kazanım, öğrenme alanları, içerik alanları | 138 |
| Tablo 4.15. Norveç ilkokul öğretim programında 2.sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar | 139 |
| Tablo 4.16. Norveç ilkokul öğretim programında 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar | 140 |
| Tablo 4.17. Norveç ilkokul öğretim programında 2.sınıf Sanat-El Sanatları dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar | 141 |
| Tablo 4.18. Norveç ilkokul öğretim programında 4.sınıf Sanat-El Sanatları dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar | 142 |
| Tablo 4.19. Türkiye ilkokul dersi öğretim programında Hayat Bilgisi dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları | 143 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.20. Türkiye ilkokul dersi öğretim programında Sosyal Bilgiler dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları | 144 |
| Tablo 4.21. Türkiye ilkokul dersi öğretim programında Fen Bilimleri dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları | 146 |
| Tablo 4.22. Araştırma kapsamındaki ülkelerde ilkokul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler | 149 |
| Tablo 4.23. Araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik eğitimi unsurları | 149 |
| Tablo 4.24. Danimarka’da ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri | 159 |
| Tablo 4.25. Finlandiya’da ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri | 165 |
| Tablo 4.26. İsveç’te ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri | 167 |
| Tablo 4.27. Norveç’te ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri | 168 |
| Tablo 4.28. Türkiye’de ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri | 171 |
| Tablo 4.29. İlkokulda girişimcilik eğitimi kapsamında yer verilen ders dışı uygulamalar | 172 |
| Tablo 5.1. Küresel Yaratıcılık İndeksi Sıralaması | 192 |
| Tablo 5.2. Küresel Girişimcilik Endeksi Sıralaması | 193 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|--------------------------------------|-------|
| Şekil 2.1. Danimarka Eğitim Sistemi | 81 |
| Şekil 2.2. Finlandiya Eğitim Sistemi | 83 |
| Şekil 2.3. İsveç Eğitim Sistemi | 88 |
| Şekil 2.4. Norveç Eğitim Sistemi | 92 |
| Şekil 2.5. Türkiye Eğitim Sistemi | 97 |



SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|---------|--|
| ABD | Amerika Birleşik Devletleri |
| ACA | Akademik İşbirliği Derneği |
| ATCS | Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi |
| AVM | Alışveriş Merkezi |
| AYÇ | Avrupa Yeterlikler Çerçevesi |
| BM | Birleşmiş Milletler |
| CEDEFOP | Mesleki Eğitimi Geliştirme Avrupa Merkezi |
| CER | Comparative Education Review |
| CERI | Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi |
| CRELL | Yaşam Boyu Öğrenme Araştırma Merkezi |
| ÇHS | Çocuk Hakları Sözleşmesi |
| DFID | Birleşik Krallık Uluslararası Kalkınma Departmanı |
| EAG | Bir Bakışta Eğitim |
| ECTS | Yükseköğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi |
| ECVET | Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi |
| EDPC | Eğitim Politikaları Komitesi |
| ELP | Dünya Bankası'nın Erken Öğrenme Ortaklığı |
| EMEA | Avrupa, Orta Doğu ve Africa |
| EMU | Danimarka Öğrenme Portalı |
| ENQA | Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Birliği Standartları ve İlkeleri |

| | |
|----------|---|
| EPO | Eğitim Politikaları Görünümü |
| EQAVET | Mesleki Eğitim ve ğretim için Avrupa Kalite Güvencesi Referans erevesi |
| EQF-LLL | Hayat Boyu ğrenme için Avrupa Yeterlilikler erevesi |
| ESCO | Avrupa Beceriler, Yeterlilikler, Nitelikleri ve Meslekler |
| ESP | Girişimcilik Becerileri Kartı |
| EU | Avrupa Birliği |
| Eurostat | Avrupa İstatistik Ofisi |
| Eurdice | Avrupa Topluluğu Eğitim Bilgi Ağı |
| FFE | Danimarka Girişimcilik Eğitimi Vakfı |
| FISS | Uluslararası Bilim alışması |
| FMEC | Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığu |
| FMGU | Fen, Mühendislik Ve Girişimcilik Uygulamaları |
| FNBE | Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu |
| FUG | Aile Temel Eğitim Komitesi |
| GEM | Küresel Girişimcilik Endeksi |
| GERA | Global Girişimcilik Araştırma Derneğu |
| GİSEP | Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı |
| GPE | Küresel Eğitim Ortaklığu |
| ICEE | Girişimcilik Eğitimi için İnovasyon Kümesi |
| IEA | Uluslararası Eğitim Ajansı |
| IER | International Education Review |

| | |
|--------|--|
| INES | Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri |
| INFE | Finansal Eğitim Uluslararası Ağı |
| ISCED | Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması |
| ISEF | Intel Uluslararası Bilim ve Mühendislik Fuarı |
| IYF | Uluslararası Gençlik Vakfı |
| JADE | Avrupa Küçük İşletmeler Konfederasyonu |
| JA-YE | Genç Başarı-Genç Girişim |
| KOSGEB | Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi |
| LLL | Yaşam Boyu Öğrenme |
| LSO | İşgücü Piyasası, Öğrenmenin Ekonomik ve Sosyal Sonuçları Ağı |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| NER | Nordic Girişimcilik Araştırması |
| NIFU | İskandinav İnovasyon, Eğitim ve Araştırma Enstitüsü |
| NYSCI | New York Bilim Salonu |
| OECD | Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü |
| PEER | Profilleri Güçlendirici Eğitim İncelemeleri |
| PIAAC | Yetişkin Becerileri Anketi |
| PISA | Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı |
| RENT | Girişimcilik Araştırmaları |
| RISE | Eğitim Sistemlerini İyileştirme Araştırması |
| SABER | Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistem Yaklaşımı |

| | |
|---------|--|
| SCOPE | Eğitimde Kapsam Belirleme ve İlerleme |
| SDG | Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi |
| SKA | Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları |
| SSES | Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması |
| TALIS | Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi |
| TIMMS | Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması |
| TYÇ | Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi |
| UIL | Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü |
| UIS | UNESCO İstatistik Enstitüsü |
| ULAKBİM | Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi |
| UNDP | BM İnsani Gelişme Raporu |
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |
| UNICEF | Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu |
| USAID | ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı |
| VET | Mesleki Eğitim Ve Öğretimi |
| VNFIL | Yaygın ve Serbest Öğrenme Avrupa Kılavuz İlkeleri |
| WB | World Bank |
| WDI | Dünya Kalkınma Göstergeleri |
| WEF | Dünya Ekonomik Formu |
| YES | Finlandiya Öğretmen Girişimcilik Eğitim Ağı |

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

DANİMARKA, FİNLANDIYA, İSVEÇ, NORVEÇ VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE EĞİTİM – ÖĞRETİM UYGULAMALARININ GİRİŞİMCİLİK BECERİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Uğur ATASEVEN

Bu çalışmada, Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilkökul eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarında ve derslerde girişimcilikle ilgili kazanımlar, içerikler, öğrenme – öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında ders dışı etkinliklerle (ulusal projeler, kulüp çalışmaları, küçük okul şirketleri, eğitsel kollar vb) öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan uygulamaların karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma olarak yürütülmüş; veriler, doküman inceleme yoluyla elde edilmiş; toplanan bilgi ve veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Söz konusu ülkelerde girişimcilik eğitiminin farklı boyutları, derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla inceleneceğinden çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan ülkelerin, öğretim programları, ders saatleri çizelgeleri, derslerin müfredatları, girişimcilik eğitimi politika belgeleri belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmalara temel teşkil etmesi nedeniyle, küresel izleme raporları, Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği ile Nordik ülkeleri ortaklığı resmi belge ve raporları araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Veriler, ilgili ülkelerin resmi web sayfaları üzerinden alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların karşılaştırılmasında tanımlayıcı ve yatay yaklaşım kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; Türkiye dışındaki ülkelerin bir girişimcilik eğitimi stratejisi uyguladıkları; bütün ülkelerde ilkökulun bütün sınıflarında girişimcilik eğitimiyle ilgili konuların yer aldığı derslerin olduğu; Danimarka'da girişimcilik eğitimi ile ilgili konuların Zanaat ve Tasarım dersinde; Finlandiya'da Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde; İsveç'te Yurttaşlık Bilgisi, El İşleri, Yenilik ve Yapılandırma derslerinde; Norveç'te Sanat ve El Sanatları derslerinde; Türkiye'de Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde verildiği; girişimcilik eğitiminin Danimarka'da seçmeli derslerde; Finlandiya'da, İsveç'te ve Türkiye'de zorunlu derslerde; Norveç'te zorunlu ve seçmeli derslerde verildiği; girişimcilik eğitiminin araştırma kapsamındaki bütün ülkelerde disiplinlerarası konular ve ortak becerilerle ilişkilendirildiği; araştırma kapsamına giren ülkelerden İsveç ve Türkiye'nin öğretim programlarında girişimcilik eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yer verilmediği; ders dışı etkinliklerin en çok çeşitlendiği ülkenin Danimarka; en az çeşitlendiği ülkelerin ise İsveç ve Türkiye olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle; Türkiye'nin okullarda uygulanabilecek bir girişimcilik eğitimi stratejisine ihtiyacı olduğu; girişimcilik eğitiminin bütün eğitim-öğretim kademelerinde bir ders olarak verilmesi gerektiği; ders dışı girişimcilik eğitimi etkinliklerinin artırılması, çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesinin bir zorunluluk olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik karşılaştırmalı eğitim, öğretim programları.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Doctoral Thesis

COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION PROGRAMS AND EDUCATION – EDUCATIONAL PRACTICES IN DENMARK, FINLAND, SWEDEN, NORWAY AND TÜRKİYE EDUCATION SYSTEM IN TERMS OF ENTREPRENEURSHIP SKILLS

Uğur ATASEVEN

In this study, besides the achievements, contents, learning-teaching approaches, measurement and evaluation approaches in the curriculum and courses in the primary school education system of Denmark, Finland, Sweden, Norway and Türkiye, extracurricular activities (national projects, club activities, small school companies, educational branches, etc.), it is aimed to present comparatively the applications made in order to gain entrepreneurship skills to students. The study was conducted as a qualitative research; data was obtained through document review; the collected information and data were interpreted by content analysis. Purposive sampling method was preferred in the study, since different dimensions of entrepreneurship education in these countries will be examined in order to obtain in-depth information. Curricula, course schedules, curricula of courses, and entrepreneurship education policy documents of the countries included in the research were determined. Global monitoring reports, European Commission, European Council and European Union and Nordic countries partnership official documents and reports have been included in the research process as they serve as a basis for comparisons. The data were obtained from the official web pages of the respective countries. Descriptive and horizontal approaches were used to compare the findings obtained in the study. According to the findings obtained; Countries other than Türkiye implemented an entrepreneurship education strategy; that there are courses on topics related to entrepreneurship education in all classes of primary school in all countries; in the Craft and Design course of subjects related to entrepreneurship education in Denmark; in Social Studies and Crafts courses in Finland; In Civics, Crafts, Innovation and Constructing courses in Sweden; Arts and Crafts classes in Norway; it is given in Life Science, Science and Social Studies courses in Türkiye; entrepreneurship education in elective courses in Denmark; in compulsory courses in Finland, Sweden and Türkiye; it is given in compulsory and elective courses in Norway; that entrepreneurship education is associated with interdisciplinary issues and common skills in all countries covered by the study; methods and techniques that can be used in entrepreneurship education are not included in the curricula of Sweden and Türkiye, which are among the countries within the scope of the research; Denmark is the country where extracurricular activities are most diversified; it has been determined that the countries with the least diversity are Sweden and Türkiye. Based on these findings; Türkiye needs an entrepreneurship education strategy that can be implemented in schools; that entrepreneurship education should be given as a course at all educational levels; It has been concluded that increasing, diversifying and developing extracurricular entrepreneurship education activities is a necessity.

Keywords: Comparative education, curricula, entrepreneurship,.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Girişimcilik, yeni sektörlerin oluşumu, inovasyon ve yenilikçilik, üretkenlik ve büyümeye katkı sağlama gibi birçok ekonomik yarar oluşturma konusunda ön plana çıkmaktadır. Ayrıca gençler arasında da alternatif bir kariyer fırsatı olarak görülen girişimciliğe (KOSGEB, 2020) sürekli artan bir ilginin olduğu söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda günümüzde bireylerden etkili bir iletişime sahip olmaları, takım ruhuyla ve iş birliği içinde esnek ve uyumlu çalışmaları, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, yaratıcı-eleştirel düşünceleri, problem çözümleri, üretim yapmaları, sosyal ve kültürel yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, öz-düzenleme yapabilmeleri ve girişimcilik becerilerinin beklenildiği görülmektedir (Dede, 2010).

21.yüzyıl bireyinin beceri profilinin önemi WEF (World Economic Form) 2018 raporu ve öngörülerinde de etkili bir şekilde ifade edilmektedir. WEF' in 2018 raporunda; fazla uzak olmayan bir gelecekte yüksek hızda internet, yapay zeka, bulut bilgi teknolojisi, artırılmış sanal gerçeklik ve makine öğrenmelerine yapılan yatırımların artması ve değer kazanması; 2022' de ortaya yeni çıkan mesleklerin dünya çapındaki tabanının % 16' dan % 22' ye çıkması ve buna bağlı olarak 133 milyon kişinin çalışabileceği yeni iş kollarının ortaya çıkması, şimdilerde oranı % 71 insan - % 29 makine olan insan-makine işbölümünün 2022 ye gelindiğinde % 58 insan - % 42 makine ve algoritma olacağı; makineler ve algoritmaların insanın yapabileceği karar verme, mantık yürütme, idare etme gibi yetenekler kazanacağı ve insanların idare kısmında bile etkisinin azalacağı, birçok işi yapmak için gereken becerilerin değişeceği ve bu becerilerin ortalama 101 günlük bir eğitimle kazanılabileceği için yetenek açıklarını kapatacağı; veri analisti, yazılım ve uygulama geliştirici, e-ticaret ve sosyal medya uzmanları, inovasyon yöneticileri, eğitim gelişim uzmanları gibi mesleklerin önem kazanacağı ön görülmektedir (Schwab, 2018).

Yukarıda verilen araştırma sonuçlarına göre girişimcilik becerisinin geliştirilmesi oldukça önem kazanmaktadır. Bireylere girişimcilik becerisi kazandırmada ise okulların önemli bir etki gücünün olduğu yadsınamaz. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın hem eğitimciler hem de MEB için girişimcilik eğitimi uygulamalarına yeni bir bakış açısı ve katkı sağlama beklenmekte, gelecekte bu konudaki tartışmalar için alanda önemli bir kaynak oluşturacağına inanılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemleri, ülkelerin; sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik olarak birçok alanda gelişmişlik düzeylerinin önemli ve belirleyici faktörleri arasında kabul edilir. Eğitim sistemlerinin önemini ve belirleyiciliğini ise uygulanmakta olan eğitim ve ğretim programlarının işlevselliği ortaya koymaktadır. Eğitim ve ğretim programlarının etkisi ve işlevselliğini ise öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı becerilerin gerçek ve günlük hayatla ilişkili olması, geleceğe ve yaşama dönük olması, mesleki bilgi ve gereklilikleri kazandırabilmesiyle ilgili sonuçlar gösterir.

21. yüzyıl “bilgi ve öğrenme” paradigmasında ciddi bir değişimi ve dönüşümü beraberinde getirmiş, bireyden beklenen davranışlar, yerini bireyden beklenen “beceri” lere bırakmıştır. Bu dönüşüm davranış temelli eğitimden beceri temelli bir eğitime de neden olmuştur. Günümüz bireyinden beklenen ise; öğrenmek için hızla harekete geçmek ve bilgiye hızla ulaşmak, bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak ve üretmek, ürettiklerini de global sayılabilecek bir şekilde paylaşmaktır. Bu beceriler, raf ömrü kısa olan beceriler olup aynı zamanda sürekli geliştirilmesi ve farklı alanlara da transfer edilmesi gereken becerilerdir (Gonzalez, 2004; Delf ve Ovenden, 2016; Malik, 2020).

Yukarıda yer verilen gelişmelerle ilgili olarak Manpower Group CEO su Jonas Prising, EMEA lkeleri Global Yetenek Kıtılığı / İhtiyacı Araştırmasının giriş kısmında, yeteneklerin çok daha farklılaştırıcı olduğu yeni bir çağın ortaya çıktığını, gelişmiş yeteneklere olan ihtiyacın eksilmek yerine gittikçe arttığını, aktif olarak yer aldıkları 80 ülkede şirketlerin en çok liderlik ve yetenek eksikliği ile mücadele ettiklerini, teknolojinin hızla gelişmesiyle işlerin ve gerekli olan becerilerin de hızla değiştiğini, iş ve yaşam becerileri döngüsünün kısıldığını, bir işi yapmak için gerekli olan becerilerin zaman içerisinde arttığını ve farklı yönlere doğru kaydığını, yüksek arz becerisine sahip olan işlere olan talebin arttığını ve bu nedenle yetenek havuzlarının daraldığını, yetenek kıtlılığının ortadan kaldırılabilmesi için yetenek stratejilerinin iş stratejileri ile uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Manpower Group, 2015).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, bütün eğitim sistemini kapsayan beceri ve yetkinlik temelli bir hayata hazırlama politikası izlenmesini, buna bağlı olarak, bireylerden ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilmesini, ulaştığı bilgiyi kullanmasını, geliştirmesini ve paylaşmasını beklemektedir. Bu beklentiye uygun hareket ederek eğitim sisteminin beceri temelli olarak yapılandırılması başarılı ülkeleri diğerlerinden ayıran önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir ülkenin ekonomik, siyasi ve kültürel gelişmişliğini

o ülkenin öğrencilerine sunduğu eğitimin kalitesi, bilimsel araştırma yapabilme kapasitesi, yüksek teknolojiye dayalı bir ekonomik model ve yeniliği destekleyen ekonomik atmosferi belirlemektedir (Sancar, 2017; Aydeniz, 2017). Bu nedenle Türkiye eğitim sisteminin de yukarıda belirtilen gerekliliğin dışında kalması düşünülemez.

Ekonomi ile eğitim arasında güçlü bir bağ olması ve bunun her geçen gün artması girişimciliği sadece ekonominin konusu olmaktan çıkarmış eğitim alanının içinde çok önemli bir noktaya getirmiştir. Nitekim öğrencilere kazandırılması gereken 21.yüzyıl becerilerinin içerisinde de yer alan girişimcilik kavramı her geçen gün daha da fazla önem kazanmaktadır (Taş ve Köksoy, 2019). Dünyada birçok ülke girişimcilik eğitimlerini, istihdam, iş geliştirme ve üretim, yaşam standartlarının yükseltilmesi, sosyal ve ekonomik olarak büyüme ve gelişme, yoksulluk gibi önemli sorunların çözümünde etkili bir çözüm yolu olarak görmektedir (Lin~'a'n ve Serrano, 2014; Raposo ve Paço, 2011). Bu sorunların çözümü için geçmişe göre günümüzde eğitim programları arasına girişimcilikle ilgili içeriğin eklendiğini daha fazla görmekteyiz. Globalizasyona paralel olarak, girişimcilik; global eğitimin de en önde giden ve hızla gelişen bir alanı haline gelmiştir. (Solomon, 2007). Bu problemleri bertaraf etmeye çalışan birçok ülkede farklı kademelerde girişimciliği geliştirmek için girişimcilik eğitimi verilmektedir (Özdemir, Yılmaz, Arsu ve Polat, 2016).

Daha çok sosyal bilimlerin ekonomi ile ilgili alanlarında gündeme gelen girişimcilik, son yıllarda öğretim programlarında ve eğitsel uygulamalarda gittikçe etkisini artıran bir olgu olarak karşımıza çıkıyor. Çünkü araştırmacılar son yıllarda eğitimin niceliğiyle değil, niteliğiyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişler ve eğitimin niteliğinin ekonomiyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (ERG, 2015).

Eğitim politikalarında eskiden beri bilişsel becerilerin yanında mesleki / mesleğe özgü becerilerin geliştirilmesine odaklanma eğilimindeyken, artık sosyal ve duygusal beceriler de dahil olmak üzere bilişsel olmayan becerilerin önemine artan bir vurgu yapılmaktadır. Global sınavlar ve sonuçları, izlem raporları bu becerilerin yaşam boyu başarı için bilişsel ve mesleki beceriler kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (OECD, 2015). Bu nedenle, ulusal ve uluslararası düzeyde birçok yeni eğitim politikaları ve uygulamalarının, öğrencileri gelecekteki iş ve yaşam için hazırlamaya yardımcı olacak sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine odaklanması beklenmektedir (Kautz, 2014). Nitekim Devenci (2016), girişimci özellikleri; risk alma, yenilikçi olma, yaratıcı olma, fırsatları görme, değişime uyum sağlama, kendine güven, belirsizliğe karşı toleranslı olma, azimli ve kararlı olma, başarma isteği, bağımsız hareket etme,

liderlik, etkili iletişim kurma, içsel kontrol odağı, karar verebilme, sorumluluk alma vb. şeklinde sıralamıştır. Bu sıralamada girişimcilik ile ilgili araştırmalarda en fazla dikkate alınan boyutların risk alma, yenilikçi olma, kendine güven, fırsatları görme gibi duygusal zekâ olduğunu ortaya konulmuştur.

Gelişmiş ülkeler ve Avrupa ülkeleri de girişimcilik eğitimine önem vermekte, girişimcilik programlarını ortaokul ve lise düzeyinde etkili bir şekilde yürütmekte, girişimciliği; Avrupalı gençlerin kişisel yaşamları için temel beceriler arasında görmektedir. Avrupalı gençlerin, gelecek yaşamları için gerekli temel becerilerle mezun olabilmeleri ve gerekli olan yeterlikler ilgili kaliteyi artırabilmek, işsizlikle mücadelenin yanında sahip olunan nitelikler ile iş nitelikleri arasındaki uyumsuzluğu giderebilmek amacıyla Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (Eurydice) oluşturulmuştur. Öğrencilere kazandırılması gereken girişimcilik becerileri ve bununla ilgili verilmesi gereken girişimcilik eğitimi, Avrupa Birliği tarafından, girişimcilik becerileri, girişimcilik tutumları, girişimcilik bilgisi, girişimcilik eğitimi verimliliği ve girişimcilik niyetleri şeklinde beş başlık altında ele alınmıştır (EC, 2007). Bu kapsamda ilk, orta ve lise kademelerinde birçok öğrenciye girişimcilik eğitimi verilmesi sağlanmıştır (EU, 2016). Nitekim, erken yaşta girişimcilik eğitiminin etkilerinin ortaya konulduğu bir çalışmada da (Hubery, Randolph ve Van Praag, 2012), özellikle ilkokulda verilen girişimcilik eğitiminin öğrencilerin eğitimin sonunda bilişsel olmayan girişimcilik becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, bu dönemde verilecek olan girişimcilik eğitiminin ilerisi için de kalıcı olabilecek bilişsel olmayan girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde etkisi olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da ilkokulda eğitim-öğretim uygulamalarında Avrupa’ da öncü kabul edilen Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç ile Türkiye’nin temel eğitimde (ilkokul) girişimcilik eğitimindeki durumlarının bir karşılaştırılması yapılmıştır.

Bu araştırmanın hareket noktasını İskandinav ülkelerinin (Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç) Dünya ve Avrupa ülkeleri içerisinde eğitim ve öğretim programlarını uygulama başarısı, TIMMS ve PISA gibi global sınavlarda elde ettikleri başarılar ile diğer eğitim sistemleriyle ilgili karşılaştırmaların da yer aldığı global izlem raporlarında (GEM - Global Entrepreneurship Monitor, Eurodice - Avrupa Eğitim Bilgi Ağı, SEECCEL - South East European Centre for Entrepreneurial Learning yani Güney Doğu Avrupa Girişimci Öğrenme Merkezi, WEF - World Economic Forum, Küresel İnovasyon Endeksi, ASTEE Projesi - İlkokul Kademesinde Girişimcilik Yeterlilikleri Ölçme) ortaya çıkan sonuçlar oluşturmuştur. Bu sonuçlara göre okullarda girişimcilik eğitiminin verilmesinin çok önemli bir konu olduğu

sonucuna varılmıştır. Bu konu üzerinde özellikle Türkiye’de yapılan araştırma sayısının sınırlı olması ve girişimcilik konusunu ele alan karşılaştırmalı araştırmaya rastlanılmaması nedeniyle bu konu üzerinde çalışılmıştır.

Bu noktadan hareketle araştırmada ele alınan ülkelerin öğretim programlarında ve ders dışı uygulamalarında yer alan girişimcilik becerilerinin incelenmesi problem olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’nin ilkökul eğitim sistemi içerisinde öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımlar, içerikler, öğrenme – öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında ders dışı etkinliklerle (ulusal projeler, kulüp çalışmaları, küçük okul şirketleri, eğitsel kollar vb) öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan uygulamaların karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda;

1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilkökul öğretim programlarında girişimcilik ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökulda okutulan derslerin saatleri ve çizelgeleri nasıldır?

1.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökulda girişimcilik dersi var mıdır? Varsa hangi sınıfta veya sınıflarda okutulmaktadır?

1.3. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökulda girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinlerarası konular hangileridir?

1.4. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökulda öğretim programlarında yer alan dersler, disiplinlerarası konular, beceri ve öğrenme alanlarına ait girişimcilik kazanımları nelerdir?

1.5. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri hangileridir?

1.6. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye temel eğitim ilkokul öğretim programlarında ve girişimcilik becerilerinin değerlendirilmesi hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ele alınmaktadır?

2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan ders dışı faaliyetler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’nin ilkokul eğitim sistemi içerisinde öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek için yapılan uygulamaların karşılaştırılarak incelenmesi ve Türkiye’de girişimcilik eğitiminde yer verilebilecek uygulamaların ortaya konulması adına önem taşımaktadır.

Ayrıca söz konusu ülkelerin temel eğitim sistemleri (ilkokul), hayat bilgisi / sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik öğretim programları ile öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar, ders dışı girişimcilik uygulamalarına ilişkin yapılan literatür taramasında bu kapsamda bir çalışmanın yer almamış olması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırma ile yapılan literatür çalışmasında Türkiye’ de araştırmamız kapsamına giren ülkelerle ilgili karşılaştırmalı eğitim konusuyla üzerine hazırlanmış tezler incelendiğinde, ilkokulda girişimcilik eğitimi konusunda bir tez çalışmasına ulaşılamamış olup; eğitimin diğer alanlarında olmak üzere, 7 çalışmayla (İnci, 2009; Akarsu, 2009; Yıldız, 2013; Aksoy, 2013; Usta, 2014; Uludüz, 2016; Erişen, 2017) Türkiye ile en fazla Finlandiya’nın karşılaştırıldığı; iki çalışmada (Bağcı,2007; Yüceer, 2011) Danimarka’nın Türkiye ile karşılaştırıldığı; İsveç ve Norveç’in Türkiye ile karşılaştırıldığı birer çalışma (Tekin, 2019; Acun, 2018) olduğu; yapılan karşılaştırmaların ise daha çok yükseköğretim, öğretmen yetiştirme ve ekonomi alanında olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumun yapılacak olan çalışmanın özgünlüğünü ve önemini artıracakı düşünölmektedir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Alan yazın taramalarından elde edilecek olan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu, araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçların Türkiye eğitim sistemine, MEB ve öğretmenlere yeni ve farklı örneklerle katkıda bulunabileceği ve başarılı sonuçlar ortaya koyabileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma; Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilköğretim sistemi içerisinde öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek için yapılan uygulamalara dayanmaktadır. Bu amaçla çalışmada ulaşılan basılı, yazılı, görsel ve sesli kaynaklar ile araştırmanın yapıldığı süreçte ülkelerin uygulamış olduğu öğretim programları ve eğitim uygulamalarından elde edilen ölçüm sonuçları ve değerlendirmeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Girişimcilik: Girişimcilik, ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak veya yeni fırsatlar oluşturabilmek amacıyla, üretim girdilerini örgütleyerek ve risk alarak, yeni ve farklı tasarımlar, üretimler ve sistemler geliştirebilmektir (Başar, Ürper ve Tosunoğlu, 2013).

Temel Eğitim: Bireyin, insanlık onuruna yaraşır bir yaşam sürmesi için gerekli temel yeterlikleri kazanabileceği örgün bir eğitim sürecidir (Ural, 2008).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015).

Öğretim Programı: Bir dersle / derslerle ilgili kazanımların, içerik ve konuların, öğrenme-öğretme sürecinde nelerin nasıl yapılması gerektiğini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gösteren kılavuz (Demirel, 2015).

Kazanım: Öğrencinin öğrenme süreci sonunda ne bilmesini, ne anlamasını ve /veya yapabilmesinin belirlendiği ifadelerdir (Donnelli ve Fitznaurice, 2005).

Karşılaştırmalı Eğitim: Çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir (Ergün,1985).

AYÇ (Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi): 2008 de Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nde kabul edilen, Kopenhag ve Bologna Süreçlerindeki gelişmeler üzerine inşa edilmiş olup hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik olarak; örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmeleri kapsayan, bilgi, beceri ve yetkinliklerle bütünleştirilmiş, girişimciliğin de dâhil olduğu 8 seviyeyi içeren bir üst (meta) çerçevedir (EC, 2015b; MYK, 2015).

Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı): Çeşitli eğitim politikası ve uygulaması hakkında bilgi sağlayarak ulusal eğitim sistemlerinin belirli konulara yönelik karşılaştırmaların, göstergelerin ve istatistiklerin tanımlarını yapan ve Avrupa'daki eğitim sistemlerini, geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla 38 ülkede oluşturulan yapıdır. Eurydice Türkiye Birimi, 2003 yılında kurulmuş olup halen çalışmalarına Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı altında devam etmektedir (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015).

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement): Merkezi Hollanda olan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşudur.

TIMSS: Katılımcı ülkelerin matematik ve fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili eğitim politikalarını iyileştirmek ve bir kanıta dayalı kararlar almalarını sağlamak amacıyla IEA tarafından uygulanan uluslararası sınavdır (IEA, 2020).

OECD (The Organisation For Economic Co-Operation And Development): Batı Avrupa ekonomilerinin desteklenmesi amacıyla İkinci Dünya Savaşı sonrasında oluşturulan İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatıdır.

PISA (Program For International Student Assessment): Geleceğin iş gücü olarak görülen öğrencilerin yetenek ve kapasitesini, gelecekteki muhtemel problem ve engellere karşı ne kadar hazırlıklı olduğunu ölçmeyi amaçlamayan ve 15 yaş grubu öğrencilerine periyodik olarak 3 yılda bir tekrarlanarak uygulanan, matematik ve temel okuryazarlık becerilerini ölçen uluslararası sınavdır (Çelebi, Güner, Taşçı ve Korumaz, 2014).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Küresel gelişim, farklı ülkelerin eğitsel, kültürel ve ekonomik gelişimlerinin birbirlerinden etkilenmelerini de beraberinde getirmektedir. Birçok faaliyet alanı için önemli ve dinamik etkileri olan küreselleşme süreci (Bray, 2003), karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını da etkilemiştir (Crossley, 2000). Küreselleşme ve bunun sosyal çevre üzerindeki etkileri, geniş bir disiplin geçmişine sahip sosyal bilimcilerin ilgisini çekmekte, bu durum geleceğe katkıda bulunma çabalarıyla, küresel ve yerel arasında, teorik ve ampirik çalışmalar, politika ve uygulamalar bağlamında dünya çapında hem eğitim araştırmaları hem de eğitim geliştirme süreçlerinde yapılan çalışmalarla önemini ortaya koymaktadır (Crossley, 2000).

Uluslararası değişim süreci, baskın paradigmalara, metodolojik yaklaşımlara ve çalışma odaklarına yansır. Uluslararası analizlerle ilgilenen karşılaştırmalı eğitim alanı, diğer akademik araştırma alanlarından çok daha fazla küreselleşme ile ilgili bir alandır (Bray, 2003).

Kneller (1965), karşılaştırmalı eğitimi, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin, ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik büyümelerinin dikkate alınarak, eğitim kuram ve uygulamalarının tarihsel gelişimlerinin ışığı altında incelenmesi girişimi olarak tanımlarken; Mallinson (1980) ise, değişik kültürlerin eğitim sistemlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek için diğer kültürlerin sistematik olarak incelenmesi bütün eğitim sistemleri için ortak olan sorunlara değişken çözümler denenmesi konsepti olarak tanımlamıştır. Karşılaştırmalı eğitimle ilgili kapsamlı bir tanım ortaya koyan Ergün (1985) ise, çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tesbit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir, şeklinde tanımlamıştır.

Eckstein ve Noah' a (1985) göre karşılaştırmalı eğitimin beş temel amacı vardır:

- i. Eğitim sistemlerini, süreçlerini veya sonuçlarını tanımlamak.
- ii. Eğitim kurumlarının ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmak.
- iii. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri vurgulamak.

iv. Eğitimle ilgili birden fazla ülkede geçerli olan genelleştirilmiş ifadeler oluşturmak.

v. Şimdiki neslin, geçmiş ve günümüz eğitim sistemlerini anlamasına yardımcı olmak.

Karşılaştırmalı eğitimle, iki veya daha fazla ulusal eğitim sistemi hakkındaki veriler bir araya getirilerek karşılaştırmalı olarak incelenirken, ulusal eğitim sistemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarına bakılarak tümevarım yöntemiyle eğitim sistemlerinde bulunan özellikler belirlenmektedir. Karşılaştırmalı eğitim ayrıca, eğitim üzerinde etkili olan yerel kültürün etkisini, ulusal veya bölgesel ortamlardaki yaklaşım farklılıklarını ortaya koymaya çalışır (Turner, 2019). Eğitime etki eden faktörlerin çeşitli eğitim sistemlerinde nasıl sonuçlar doğurduğunu incelemeyi (Ergün, 1985) amaçlamanın yanında, uluslararası nitelikte farklı eğitim sistemlerinin yapıları, süreçleri, dinamikleri, politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmeyi de amaçlar (Jain, Mun, Gardner-McTaggart ve Savvides, 2014). Ayrıca eğitimsel olarak en iyi uygulamaların ve eğitim reformlarının dayandığı temeller ve bir yerdeki başarılı eğitim politikalarının bir başka yere nasıl aktarılabilceği üzerine vurgu yapar (Cowen, 2006).

1817'de Jullien de Paris'in çalışmaları ile birlikte ortaya çıkan (Cowen, 2006) ve günümüzde giderek daha fazla önem kazanan karşılaştırmalı eğitim, disiplinler arası ve akademik bir disiplindir. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitimde sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve yasal konular, önemli bir rol oynar. Çalışma alanıyla ilgili disiplinlerin nitel ve nicel yöntemlerinden yararlanarak uluslararası eğitim alanında, uluslararası işbirliği ile yürütülen projelere ve çalışmalara odaklanır. Karşılaştırmalı eğitimde araştırmacılar, araştırma sorularına kapsamlı cevaplar vermek amacıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim süreçlerinin en geniş anlamda, uluslararası gelişmelerle, nasıl ve hangi koşullar altında farklılık gösterdiğini bulmak için çaba gösterirler (Lauterbach ve Mitter, 1998).

Eğitim sistemlerinin işlevlerinin ve sonuçlarının herhangi bir şekilde karşılaştırılması, aynı zamanda kültürler arası bir karşılaştırmadır. Sistemler ve işlevleri hakkında bir fikir edinmeye yardımcı olan istatistiksel korelasyonlar değil, çeşitli kültürlerdeki tarihi, kültürel ve sosyo-ekonomik ilişkilerin geniş kapsamlı bir bileşimidir (Lauterbach ve Mitter, 1998). Karşılaştırmalı eğitimin içeriği, dünyadaki eğitim sistemlerinin çeşitliliğidir. En geniş anlamıyla eğitim, bir neslin kültürel mirasını diğerine aktarmak için tasarlanan veya amaçlanan her kültürel etkinliği içerir. Bu açıdan bakıldığında; eğitimin içeriği insanların yaptığı veya

yapabileceği her şey olduğuna göre, sonuç olarak karşılaştırmalı eğitim, dünya çapında kültürel alanda meydana gelen her şeydir (Turner, 2019).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmacısı, bazı kültürel fenomenlerin açıklamasını da arar. Çünkü bir eğitim sisteminde herhangi bir şeyin nasıl ve neden belirli bir şekilde yapıldığına dair bir sonuca varır varmaz, başka bir sistemde buna paralel veya karşı bir örneği ortaya çıkarmaya çalışır. Bu sonuçlar ve örneklerle, karşılaştırması yapılan toplum ve eğitim sistemi hakkında bilinenleri de tartışmaya açar (Turner, 2019). Ayrıca araştırmacılar, dünya çapında eğitim için terminolojiler ve yönergeler geliştirmeye, eğitim yapılarını güçlendirmeye, eğitim programlarının başarısının ve etkinliğinin değerlendirilebileceği bir bağlam üretmeye odaklanırlar.

Herhangi bir ulusun veya toplumun eğitim sisteminde, eğitimin gelişimi, eğitim sistemlerinin teorileri ve uygulamalarını incelemek, yenilik ve reformları hayata geçirmek (Cowen, 2006) için diğer kültürlerin incelenmesi bir zorunluluktur. Bir toplum veya ülke eğitim sistemini geliştirmek, reformlar yoluyla dönüşümü gerçekleştirmek, sorunlarını çözmek ve benimsediği çözümün yanında çözümlerin başka durumlarda da uygulanabilir olması için kendi özelliklerini aşmak durumundadır (Abdulrahman ve Paulley, 2014).

2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihçesi

Karşılaştırmalı eğitim terimi 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmış olsa da bu terimin bir disiplin olarak görülmesi II. Dünya savaşıdan sonra olmuştur (Çetin, Korkmaz ve Öner, 2017).

Karşılaştırmalı eğitim alanına ait kabul edilebilecek ilk çalışma, 1817'de Fransa'da Marc-Antoine Jullien tarafından "Esquisse et Vues Préliminaires D'un Ouvrage Sur L'Éducation Com-parée" adıyla yayınlanmıştır. Jullien, karşılaştırmalı eğitim (l'éducation comparée) terimini, yayınlanmış çalışmasıyla belirgin bir şekilde kullanan ilk bilim adamıdır. (Weidman ve Nurshatayeva, 2018). Jullien, bu eserinde karşılaştırmalı araştırmaların yapılabilmesi için sistematik bir yaklaşım önermekte, karşılaştırmalı eğitimin amaç ve yöntemlerini de ilk defa bu kitapta açıklamaktadır (Erdoğan, 2003). Jullien'in önerilerinin bir sonucu olarak; Avrupa'da ve Amerika'da bir eğitim bürosunun kurulması, eğitimden ödünç alınan karşılaştırmalı eğitimde bir yöntem haline gelmesi, eğitim araştırmalarına ayrılan bütçelerin artırılması gibi çalışmalar, karşılaştırmalı eğitimin gelişimine ivme kazandırmıştır.

Bu alanda ikinci eser İngiltere’de P. Sandiford'un yayınladığı "Comparative Education, Studies of the Educational System of 6 Modern Countries" (1818) adlı eserdir. Almanya'da ise, 1925’te E. Krieck'in "Menschenformung" u kabul edilmektedir (Ergün, 1985).

Bağımsızlığını yeni elde eden ve gelişmekte olan devletlerin bir an önce iyi bir eğitim sistemine ulaşmak istemeleri; uluslararası seminer, çalıştay, forum ve konferanslara katılmak için daha fazla seyahat ve ziyaret gerçekleştirme; modern ulaşım ve iletişim araçlarındaki gelişmeler; evrensel düzeyde kabul gören bilimsel ve teknolojik başarıların farkındalığı; ülkelerin karşı karşıya olduğu sosyo-ekonomik ve politik sorunlar, karşılaştırmalı eğitime olan ilgiyi artırmıştır (Osokoya, 1992).

Karşılaştırmalı eğitimin gelişim süreci, farklı araştırmacılar tarafından (Kneller, 1965; Mallinson, 1980; Eckstein ve Noah, 1985; Ergün, 1985; Lauterbach ve Mitter, 1998; Crossley, 2000; Bray, 2003; Cowen, 2006; Khamsi, 2006; Türkoğlu, 2012; Wolhuter, 2017; Turner, 2019) farklı aşamalar altında incelenmiştir.

Bereday (1964), karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi,

- i. Tanımlayıcı aşama (19. Yüzyıl),
- ii. Tahmin aşaması (1900 lü yılların balangıcı – 2.Dünya Savaşı),
- iii. Bilimsel aşama (1945 ve sonrası) olmak üzere üç aşamada inceler.

Tanımlayıcı aşama, ödünç alma aşaması olarak ta bilinmektedir. Ödünç alma aşaması, toplanan eğitim verilerinin, ülkede eğitim uygulamalarında kullanılmak üzere nakledilmesidir (Ravi, 1997; Wet ve Wolhuter, 2007; NOU, 2017). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının ikinci aşaması olan tahmin ve öngörü aşaması, 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmaya başlar. Kültürel bağlam aşaması olarak ta bilinen bu aşamada, başka bir ülkenin eğitim kurumlarını ve uygulamalarını inceleyen uzmanlar, kendi ülkelerindeki eğitim uygulamalarının ve sonucunun başarısının veya başarısızlığının ne olacağını tahmin edebilecekleri karşılaştırmalara yer vermişlerdir. Bu aşamada yer alan uzmanlar, Almanya'dan Friedrich Schneider, Franz Hilker, Isaac Kandel ve Amerika'dan William Torrey Harris, Robert Ulich ve Nicholas Hans ve İsviçre'den Pedro Rosselo, İngiltere'den Michael Saddler ve Joseph Lanwerys'tir. Sosyal Bilimler perspektifinin evresi olarak ta adlandırılan üçüncü aşama, bilimsel dönem olarak bilinir ve analitik dönem olarak ta kabul edilebilir. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra gerçekleşen bu aşamada, ülkelerin eğitim uygulamalarının incelenmesinde etkili ve eleştirel bir analize ve nesnelliğe de yer verilmiştir (Ravi, 1997; NOU, 2017). Brian Holmes, Vernon

Mallinson, Edmond J. King ve Joseph A. Lauwerys (İngiltere), George Z. F. Bereday, Harold Noah ve Max Eckstein (ABD), bu dönemin araştırmacıları arasında sayılabilir.

Noah ve Eckstein (1969), karşılaştırmalı eğitimin, pedagoji ve sosyal bilimlere iç içe geçirdiğini ifade ederek, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının tarihi gelişimini,

- i. Karşılaştırmalı eğitimin kuruluş devri (1816-1830 yılları arası),
- ii. Eğitim seyahatleri devri (1830 – 1918 yılları arası),
- iii. Teorik sistemciler devri (İki dünya savaşı arası dönem),
- iv. Ulusal ve uluslararası eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulması,
- v. Bilimsel metot devri (20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren), olmak üzere 5 döneme ayırmıştır (Ergün, 1985; Erdoğan, 2003; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

19. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, gezgin, eğitimci veya uzmanların genelde kendi ülkeleri dışındaki ülkelerin eğitim sistemleri hakkında gezerek bilgi toplamaları ve daha sonra bu bilgiler ışığında kendi ülkelerinde reform çalışmalarını başlatan çalışmalardır (Ergün, 1985; Erdoğan, 2003; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Eğitim Seyahatleri Devri olarak tanımlanan bu dönem, 1830'lardan Birinci Dünya Savaşı'nın olduğu 1914-18 yıllarına kadar sürmektedir (Ergün, 1985). Örneğin, ABD' li eğitim yöneticisi Horace Mann, 1837 de Massachusetts Eğitim Kurulu'nun sekreteri olarak atandıktan sonra eyaletindeki bütün okulları ziyaret etmiş ve önce onları karşılaştırmış, 1843 yılında da Avrupa'yı ziyaret ederek 6 Avrupa ülkesinin eğitim sistemlerini incelemiş ve bunu raporlaştırmıştır (Winship, 1924). Bir başka örnek te Avrupa'yı gezen kimya öğretmeni John Griscom'dur. 1818-1819 yılları arasında İngiltere, Fransa, İsviçre, İtalya ve Hollanda gibi ziyaret edilen ülkelerdeki eğitim kurumları hakkındaki bulgularını dönüşünde yayınlamıştır (Sinkankas, 1998). Henry Barnard (1811-1900) ve Mathew Arnold (1822-1888) da bu dönemin örnekleri arasında sayılabilir.

İki dünya savaşı arasındaki dönem, karşılaştırmalı eğitimde genellikle "Teorik Sistemciler Devri" olarak bilinir. Bu dönemde yabancı ülkeler pedagojisinden sistemli karşılaştırmalara doğru bir gidiş vardır. Teorik sistemciler, her ülkenin eğitimine şekil veren, temelde yatan ana faktörleri tespit etme amacını gütmüşlerdir. 1916'da J.F. Scott'un yurtseverlik eğitimi açısından Amerika'nın Fransa ve Almanya'dan neler öğrenebileceğini işleyen araştırması; 1927'de W.S. Learned'ın, Avrupa'da ve Amerika'da öğretim olgusunun kalitesini araştırması; 1929'da John Dewey'in Türkiye, Çin, Rusya ve Meksika'ya yaptığı eğitim gezilerinin izlenimleri; L. Kandel'in, 1925'ten itibaren (1944'e kadar) "Educational Yearbook" u çıkarması; Fr. Schneider'ın, 1931-32'de "Internationale Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft"ı yönetmeye başlaması, Teorik Sistemciler Devri' nin önemli çalışmalarıdır. İki dünya savaşı arasındaki bu dönemde bir yandan yabancı ülkeler pedagojisi üzerine araştırmalar ve yayınlar devam ediyor bir yandan da bu döneme damgasını vuracak teorik araştırmalar ortaya çıkıyordu (Ergün, 1985; Gelen, 2020). Teorik sistemciler, eğitimin milli karakterde ve sistemlerde ortaya çıkan itici güçleri üzerinde dururlar ve kültürel bağlantıları analiz ederler. Milli eğitim sistemlerinin karakteristiğini oluşturan dil, ırk, politika, kültür, ekonomi, din gibi faktörleri ve bunların sınırlar ötesine taşma durumlarını incelerler (Ergün, 1985).

Ülkelerin ve kültürlerin milli ve ulusal özelliklere verdikleri önem, eğitim sistemlerini şekillendirmede belirleyici bir rol üstlendiği için karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının başlangıcında ve teorik sistemciler döneminde ulusal esasta eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulmasını beraberinde getirmiştir (Khamsi, 2006). 1866'da ABD'nde kurulan Office of Education, 1879'da Fransa'da kurulan Musée Pédagogique, 1874'te İngiltere'de kurulan Office of Special Inquiries and Report bunlar arasında sayılabilir. Uluslararası dokümantasyon merkezlerinin kurulması ise ancak 20. yüzyılda mümkün olabilmıştır. Birinci Dünya Savaşının arkasından bir taraftan Milletler Cemiyeti' nin kurulmasını takiben 1925 yılında da Cenevre'de Bureau International d'Éducation kurulması ve İkinci Dünya Savaşından sonra da UNESCO' nun kurulması (Ergün, 1985), uluslararası eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulmasına öncülük etmiştir. 1956'da New York'ta bir konferansta Brickman tarafından tanıtılan Karşılaştırmalı Eğitim Topluluğu ve Derneği, Karşılaştırmalı Eğitim adlı derginin yayınlanmasına, ulusal ve bölgesel konferanslar düzenlenmesine yardımcı olur. Benzer bir dernek 1961'de Londra'da kuruldu. Kanada, Kore ve Japonya'da da benzer sivil toplum kuruluşları oluşturulmuştur (NOU, 2017). 1950 ve 1960'lar, başta ABD ve Sovyetler Birliği olmak üzere dünyanın farklı yerlerinde karşılaştırmalı eğitim toplulukları için biçimlendirici dönemler olmuştur. 1945'te UNESCO'nun kurulması, 1950 ve 1960'ların sonrasında dünyadaki silah, uzay ve teknoloji yarışı ve yumuşama dönemi, karşılaştırmalı eğitimi küresel ölçeğe taşımıştır (Khamsi, 2006).

Karşılaştırmalı eğitimin bilimsel bir çerçeveye oturtulması çabaları 1960'lardan sonra artmaya başlar. Bu konudaki ilk çabalar, George Bereday'in "Comparative Method in Education" adlı çalışmayla ortaya konulur (Erdoğan, 2003). Bu konuda en önemli çalışma, Columbia Üniversitesi'nden Harold Noah ve City University of New York Max Eckstein' in çalışmasıdır. Noah ve Eckstein birlikte, "Towards science of comparative Education" (1969) ve

"Scientific Investigations in Comparative Education" (1969) kitaplarını yazarak, karşılaştırmalı eğitimde çalışmaların sistematik, kontrollü, ampirik ve mümkün olduğunca nicel araştırmalarla karakterize edilmesini teklif ettikleri yöntemlerini ortaya koydular. Bu çalışmalar aynı zamanda karşılaştırmalı eğitimde metodolojinin iyileştirilmesine de katkıda bulunmuştur (Morris, 2019).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, savaşta yenilen ülkelerin ve özellikle Almanya ve Japonya'nın yeniden inşası, Sovyetler Birliği ile Soğuk Savaş, Birleşmiş Milletler ve onun eğitim organizasyonu olan UNESCO'nun kurulması, 1945'ten sonra karşılaştırmalı ve uluslararası eğitimle ilgili konuların ve araştırmacıların rolünü şekillendirdi. Soğuk Savaş döneminin başlaması, iki kutuplu dünya ve düşük gelirli ülkelerdeki eğitim sorunu, 1950'lerde eğitimin yaygınlaştırılması ve reform politikaları, eğitim, ekonomik kalkınma ile sosyal ve politik modernleşmede önemli bir faktör olarak kabul edildi. Hem ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı (USAID) hem de Birleşmiş Milletler, eğitim ajansı UNESCO aracılığıyla, 1950'lerde gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerini etkileme çabalarını genişletmeye başladı. ABD üniversitelerinin eğitim ve sosyal bilimler fakülteleri; USAID ve UNESCO, özellikle gelişmekte olan ülkelere eğitimin yayılmasını teşvik etmesi, müfredatlarını ve eğitim sistemlerinin diğer yönlerini şekillendirmeyi amaçlayan araştırma ve danışmanlık çalışmalarının başlıca organizatörleriydi. Uluslararası kalkınma eğitimi adı verilen yeni alan ortaya çıktı. Bu alan, eğitim sistemlerini belirli bir ekonomik ve sosyal kalkınma modelinin hizmetine dönüştürmek için eğitim ve sosyal bilim yöntemlerini uygulamaya odaklandı. 1950'lerde ekonomik kalkınma için önemli olan eğitim kavramı, uluslararası kalkınma eğitimi projesini, yeni sosyal bilim temelli karşılaştırmalı eğitimciler grubu için çekici hale getirdi. Her iki grup için de, gelişmekte olan ülkelerdeki çalışmalar için mevcut olan büyük miktarda devlet fonu, uluslararası karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının bu yönde genişlemesini teşvik etti. UNESCO ve ABD'de bulunan üniversiteler, uluslararası kalkınma ajansları ve karşılaştırmalı eğitim ajansları, uluslararası kalkınma eğitimi tanımlamada ve yönlendirmede öncü bir rol oynadı. "Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim" ve "uluslararası kalkınma eğitimi" programları, misyon farklılıkları daralarak günümüze kadar devam etmiştir. Dünya Bankası'nın uluslararası kalkınma eğitimi araştırmalarındaki rolü 1970'lerde, 1980'lerde ve bankanın bu tür araştırmaların en büyük fon sağlayıcısı haline geldiği 1990'lara doğru hızla arttı. 1980'lerde ve 1990'larda, Dünya Bankası araştırmacılarının eğitim ve kalkınma konusundaki ampirik tartışmalara egemen olduğu söylenebilir (Carnoy, 2019).

Türkiye’de, Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında reform hareketleri nedeniyle özellikle eğitim konusunda dünyada ki pek çok ülkenin eğitim sisteminin araştırıldığı anlaşılmakta ve cumhuriyetin kuruluşundan çok önce karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına başlandığı görülmektedir. (Kazamias, 1966; Yüceer ve Keskin, 2012; Çelik, 2016; Demir, 2017). 1918 – 1938 yılları arasında Türkiye’de 11 farklı dergide karşılaştırmalı eğitime konu olabilecek daha çok Avrupa ülkeleri ile Türkiye’ nin eğitim sistemini karşılaştıran, İngiltere ve Almanya’nın eğitim sisteminin daha fazla konu edinildiği 124 makaleye ulaşılmıştır. Avrupa’yla ilgili makaleler incelendiğinde ise genel olarak okul yapılarından bahsedildiği görülmüştür (Demir, 2017).

Türkiye’de bugünkü anlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ise 1940 yılından itibaren yapılmaya başlanmış, pek çok ülkenin eğitim sistemi Türk eğitim sistemi ile mukayese edilmiştir. (Erdoğan, 2003; Yüceer ve Keskin, 2012; Çelik, 2016). Bu dönemde Türk eğitim sistemini inceleyen yabancı araştırmacılara ait çalışmalar da literatüre girmiştir. Bunlar arasında Kazamias’ ın (1966) “The Quest for Modernity in Turkish Education” adlı eseri ile Szyliowicz’ in (1973) “Education and Modernization in the Middle East” adlı eseri sayılabilir (Erdoğan, 2003).

21. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, geleneksel eğitim biçimlerinin kabul edilen eksikliklerini gidermeye yönelik ve yükselen yeni eğitim beklentilerine cevap veren, amacı ve bağlamı için ileriye dönük bir vizyon sunmaktadır. Bu yeni-karşılaştırmalı eğitimin, öğrenmeye ve bunun kültürle olan ilişkisine odaklanacağı ileri sürülmektedir (Broadfoot, 2000).

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler

Karşılaştırmalı eğitim alanı, sosyal bilimlerin teorik temellerinden güçlü bir şekilde yararlanmışır. Bu nedenle, sosyal bilimlerdeki baskın paradigmlar ve bu paradigmalardaki değişimler, karşılaştırmalı eğitim alanındaki yaklaşımlara ve değişimlere de yansımıştır. 1960'larda ve 1970'lerde pozitivistimin, 1980'ler ve 1990'larda postmodernizmin yükselişi bu bağlamda değerlendirilebilir (Bray, 2003).

Diğer sosyal bilimler ve eğitim disiplinlerinde olduğu gibi karşılaştırmalı eğitim metodolojisi de farklı zamanlarında ve farklı bilimsel yöntemlerle çalışma ve araştırmaların amacına göre belirlenmiştir. 19. yüzyıl karşılaştırmalı eğitim araştırmacılarının ulusal okul sistemlerine önem verdikleri klasik yaklaşım, 20. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiştir

(Klees, 2017; Milošević ve Maksimović, 2020). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına farklı yöntemler kazandırmak ve bunların bilimsel bir çerçeveye sahip olmasını sağlamak adına 1960 lardan itibaren yapılan çalışmalar artmıştır (Carnoy, 2019). Bu anlamda Horald Noah, Max Eckstein, Brain Holmes, Andreas Kazamias, Paul Hanna, Maria Manzon, C. Arnold Anderson ve George Bereday'in çalışmaları önde gelmektedir. Friedrich Schneider tarafından alanında 1930 da yayınlanan ilk uluslararası dergi olan International Education Review (IER) (Manzon, 2018) ve günümüzde Chicago Üniversitesi tarafından yayınlanmakta olan, Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Derneği' nin yayını olan Comparative Education Review (CER) adlı dergi o yıllardan itibaren karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim alanında eleştirel, sorgulayıcı ve alanda yeniliklere yer veren yayınlar yapmaya başlamıştır (Erdoğan, 2003; Bray, Adamson ve Mason, 2014; Klees, 2017; Manzon, 2018; Huaman, 2019).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ilk olarak, okullaşma, müfredat, öğretmenler, eğitim standartları, okul-kurumlar ve işlevleri ile ilgili süreçler ve politikalara odaklanmıştır. Özellikle Noah ve Eckstein'in başını çektiği eğitim araştırmacıları, çalışmalar ve araştırmalarında, o dönem eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri vurgulamışlardır (Huaman, 2019). Noah ve Eckstein (1969), karşılaştırmalı araştırmada üç metodolojik aşama ortaya koyar: veri toplama, ansiklopedik ve kısmen seçici olmayan bir yaklaşım olarak nitelendirilen ilk aşama; tarihsel ve kültürel bağlamı arayan ve betimlemeden çok açıklamaya vurgu yapan ikinci aşama; sosyal bilimlerin ampirik yöntemlerinin kullanımını ve prosedürlerini içeren yeni bir ana akım metodoloji olan üçüncü aşama. Kazamias (1961) ise, karşılaştırmalı araştırmalarda yeni ve eski metodoloji arasında ayırım yapar. Eski metodoloji tanımlayıcı, kuralcıdır ve ayırım gözetmeksizin “olan” ile “olması gereken”i araştırır. Yeni metodolojik yaklaşım ise felsefi, işlevsel, daha analitik ve bilimseldir (Akt: Milošević ve Maksimović, 2020). Nóvoa ve Yariv-Marshal (2003) a göre karşılaştırmalı eğitimi şekillendiren tarihsel sınıflandırmalar ve araştırmalar göz önüne alındığında; 1880'lerde “ötekini bilmek”; 1920'lerde “ötekini anlamak”; 1960'larda "ötekini yapılandırmak"; ve 2000'lerde “ötekini ölçmek” dönemlerin odak noktası olmuştur (Akt: Huaman, 2019).

2000 li yıllardan bu tarafa karşılaştırmalı eğitim; beceri oluşturma profilleri, Bologna Süreci, UNESCO, PISA ve TIMMS puanları gibi göze çarpan politika konularıyla eğitim için çok yararlı bir rehber olacağı düşünülerek yeniden konumlandırılmıştır (Cowen, 2006). Karşılaştırmalı eğitim alanının günümüzdeki sıcak konusu, eğitim sistemlerinin nasıl tasarlandığı ve müfredatların nasıl yürütüldüğüdür. Karşılaştırmalı eğitimde öğrenme ve

akademik başarı; ulusal rekabet gücü sıralaması için uluslararası kıyaslamaların odak noktası haline gelmektedir. Günümüzde gittikçe karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, eğitimsel değişime, uluslararası reform ve yeniliklere daha çok odaklanmaktadır. Bu yeni eğilim, küresel değişim taleplerini inceleyerek ve bunlarla etkileşim kurarak karşılaştırmalı eğitim alanını zenginleştirmektedir (Bray, Adamson ve Mason, 2014).

Morris (2019), karşılaştırmalı eğitimde kullanılan metodolojik yaklaşımları geleneksel yaklaşım ve modern yaklaşım olmak üzere iki geniş kategoriye ayırdığını ifade etmektedir. Geleneksel yaklaşımın altında betimleyici/istatistiksel yöntem ve tarihsel yaklaşım; modern yaklaşımın altında ise sosyolojik, analitik ve sentezleyici yaklaşımlar olmak üzere beş yaklaşım bulunmaktadır. Khakpour (2012) ise karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarını; tarihsel, sosyal, metodolojik, felsefi, bilimsel klasik ve bilimsel çağdaş yaklaşımlar olmak üzere altı kategoride incelemektedir.

Wolhuter, Kamere ve Biraimah (2013) ise, karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri aşağıdaki gibi sınıflamışlardır:

I. Geleneksel yöntem

- a. Açıklayıcı yöntem
- b. Seçmeli eğitim borçlanması (uygulamaları alma)

II. Sosyal bilim metodolojisi

- a. Tarihsel yaklaşım
- b. Sosyolojik yaklaşım
- c. Felsefi yaklaşım

III. Konvansiyonel yöntemler

- a. Sistemik çalışma alanı
- b. Problem çözme yaklaşımı

2.1.2.1. Tarihsel Yaklaşım

Geriye dönük olan bu yaklaşımda araştırmacılar, eğitim teorisinin geçmişteki nedenlerine odaklanırlar (Khakpour, 2021). Ulusal eğitim sistemlerini karşılaştırmanın bir yolu

da bu sistemlerin evrimsel süreçlerine dair bilgi sahibi olmaktır. Hans' a göre (1967) tarihsel karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, modern ulusal eğitim sistemlerindeki hem geçmiş hem de geleceğe odaklanır. Genellikle birçok ulusta ortak olan faktörlerden ulusal geçmişleri olduğu gibi gelecekteki idealleri de evrensel hareketlerin sonucudur. Farklı ülkelerdeki eğitim sorunları benzerlik gösterebilir. Bu nedenle çözümlerine rehberlik eden ilkeler karşılaştırılabilir. Bu faktörlerin tarihsel bir perspektifle analitik olarak incelenmesi ve karşılaştırılması ortaya çıkan sorunların çözümü için temel amaçtır (Akt: Abdulrahman ve Paulley, 2014).

Nicholas Hans, Isaac Kandel, Schneider ve Michael Sadler gibi bilim adamları bu yöntemi yaygınlaştırma çabalarıyla tanınırlar. Eğitime etki eden faktörler olarak ta bilinen (Ergün, 1985) bu yaklaşımda her ulusal sistem; terminoloji, veri toplama ve sınıflandırma yöntemlerindeki farklılıklar dikkate alınarak, bir ülkenin eğitim sistemi; sistemi etkileyen tüm coğrafi, sosyal, ırksal, politik, dini ve dilsel faktörlerle tarihsel bağlamında ayrı ayrı incelenmelidir (Morris, 2019).

Bu yaklaşım, neden ve sonuçların aranmasını içerir. Eğitim politikasının öncül nedenlerini araştırır (Wolhuter, Kamere ve Biraimah, 2013). Araştırmacı, mevcut tarihsel verileri basitçe tanımlar ve analiz eder, geçmişi yeniden inşa etmek için belgeler ve sözlü kanıtlar sunar. Tarihsel-fonksiyonel yaklaşımın temel unsurları ve belirleyicileri; eğitim, çevresinden bağımsız olmadığı için çalışılan alanla ilgili fenomenlerdir. Bir eğitim sistemini ve gelişimini anlamak ve değerlendirmek için o milletin tarihi gelenekleri, toplumsal yapısını yöneten güçleri ve tutumları, siyasi ve ekonomik koşulların örgütlenmesini bilmek te önemlidir. Bu yaklaşımda eğitimin iyileştirilmesini amaçlayan belirli önlemlerin reçete edilmesi yoluyla gelecek sistemin içine yansıtılarak sorunların çözülmesi amaçlanır. Tarihsel yaklaşımla ele alınan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları; eğitim sisteminin yöneticileri ve planlayıcılarının zihninde, mevcut eğitim sisteminin yetersizliklerini ortaya koyarak, değişim için gerekli bilinci oluşturarak, gerekli olan ideal sistemle ilgili bir bilgi ve anlayış uyandırmaya, uygulanması zor olabilecek 'ideal' bir durumu ortaya koymaya çalışır (Abdulrahman ve Paulley, 2014).

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili tarihsel materyallerin güvenilir olmayabileceği; tarihçilerin açıklamalarında tarafsız olmayabilecekleri; kendi ülkelerinin tarihiyle ilgili istenmeyen unsurları gizlemek ve diğer ülkelerle ilgili gerçeklere önyargılı bakmak istemeleri, bu yaklaşımın sınırlı yanlarını oluşturur (Morris, 2019).

2.1.2.2. Sosyolojik Yaklaşım

Karşılaştırmalı araştırma, sosyal bilimlerde teorik bir temel bulur. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılması konusundaki araştırma ilgisi, sosyal kalkınma ve sosyal kaynakların genel küreselleşmesi çalışmalarına paralel olarak ortaya çıkmıştır. Kalkınma politikalarının yanında, eğitim alanında uluslararası karşılaştırmaların uygulanması, aynı zamanda eğitim ve sosyal bilimler ilişkisini ortaya koyan araştırmaların gelişimine katkıda bulunmuştur. Bir taraftan da elde edilen sonuçların, ülkelerin eğitim sistemlerinin demokratikleşme, sosyal ve ekonomik kalkınmasına nasıl katkıda bulunabileceği sorusunun cevabı aranmıştır. Karşılaştırmalı araştırmalarda ele alınan konular ve problemler çoğunlukla eğitimi şekillendiren sosyal faktörlerle (ekonomik, politik, demografik, felsefi vb.) ve eğitim sisteminin çeşitli yönleriyle ilgili konulardır (Miloseviç ve Maksimovic, 2020).

Sosyolojik yaklaşımda karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, birkaç farklı toplumsal odadaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek için kullanılacak analitik bir yöntemdir. Sosyolojik yöntemde bir ülkenin eğitim sorunları, kaynağı durumundaki sosyal sorunlar ve sosyal bağlamda yani kültürel, ekonomik, politik ve dini özellikleriyle incelenir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmasının sosyolojik yöntemleri, yalnızca geçmişteki nedensel faktörleri değil, aynı zamanda sorunların kaynağı olabilecek sosyal ve kültürel yönleri de vurgular. Bir başka açıdan sosyolojik yaklaşımda karşılaştırmalı eğitim çalışması, bir eğitim sisteminin dinamikleri ve bunun toplumun diğer yönleriyle ilişkisi üzerine bir incelemedir (Morris, 2019; Khakpour, 2021).

Muszyflski' ye göre (1971), sosyolojik yaklaşımda, eğitim sosyolojisi alanı karşılaştırmalı eğitime en yakın ve konularının içeriğinde yer aldığı bir disiplin olduğundan belirleyicidir. Karşılaştırmalı eğitimle çeşitli eğitim sistemlerinin;

- Sosyal tabakalaşmada, demografik yapı ve ekonomi üzerinde etkinliği,
- Yeni kurulması veya var olanın iyileştirilmesi,
- Belirli unsurları (sistemin organizasyonu, personeli, binaları, ekipman ve eğitim kurumları) tarafından üstlenilen faaliyetlerin amacı ve etkinliği,
- Dış sistemleri etkileyen - kültürel, ekonomik, politik faktörlerdeki etkililik koşulları,
- Yeni bir ortama aktarılması durumunda uygulanabilirliği ve etkililiği,

- Alt birimleri arasındaki karşılıklı ilişkiler, eğitim sistemlerinin işlevsel olan ve işlevsel olmayan yönlerini incelenmesiyle problemler ve çözümler ortaya konulabilir.

Bu yaklaşımda; yabancı eğitim sistemlerinin incelenmesinden öğrenilebilecek pratik değeri olan durumların belirlenmesi ve toplanması; okulların dışındaki faktörlerin okul içindeki şeyleri ne ölçüde etkileyebileceğinin analizi, okuldaki eğitim personelinin ve öğrencilerin, sınıflarının kendilerini toplumsal sistemle nasıl ilişkilendirdiğinin ve bunların ulusun yaşamıyla nasıl bağlantılı olabileceğinin bir analizi; bir reform aracı olarak karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının uluslararası anlayışı nasıl teşvik edebileceği ve başka bir ülkenin eğitim sisteminden alınabilecek en değerli durumların ipuçlarının neler olabileceği, eğitim reformunun ve inovasyonun geniş sosyal etkilerinin olacağına bilinmesi; olayları tahmin etmemizi sağlayacak araçlar ve teorilerin araştırılması konularına odaklanılır. Bunların aksine, özneyi ve her ülkede, kendi ülkelerinde eğitimin büyümesine katkıda bulunan bireyler olduğunu göz ardı etmesi nedeniyle sosyolojik yöntem eleştirilmektedir (Wolhuter, Kamere ve Biraimah, 2013).

2.1.2.3. İstatistiksel / Kantitatif Yaklaşım

İstatistiksel yöntemlerin yaygın olarak uygulanmaya başladığı 1950'ler ve 1960'lara gelinceye kadar karşılaştırmalı eğitimde yapılan önceki çalışmalar, daha nitel, kültürel ve tarihsel yaklaşımlara dayanmaktaydı. Noah ve Eckstein'in, ekonomi ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerde kullanılan nicel yöntemlerin karşılaştırmalı eğitimde de yaygın olarak kullanılabileceğini savunması, nicel yöntemlere olan ilgiyi canlandırmıştır (Klees, 2017).

Bir ülke hakkında çeşitli türde eğitim verilerinin toplandığı bu yaklaşım, verilerin istatistiksel/nicel analitik çizelgeler kullanılarak toplanması, yorumlanması, doğrulanması ve karşılaştırılmasına vurgu yapmıştır (Morris, 2019). Bu yaklaşımda, bir ülkedeki belirli bir eğitim kademesindeki öğrenci sayısı, bunlara yapılan harcamalar, eğitimin çeşitli kademelerindeki öğrencilerin başarı yüzdeleri, eğitim girdilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, ülkenin eğitim seviyesi ve GSMH arasındaki ilişki gibi değişkenlerle ilgili veriler toplanır ve başka bir ülkenin aynı verileriyle karşılaştırmalar yapılır. Böylece, herhangi bir ülkedeki eğitim sistemindeki ve çıktılardaki ilerleme veya gerileme istatistiksel olarak analiz edilir (Abdulrahman ve Paulley, 2014; Klees, 2017; Morris, 2019).

Herhangi bir eksikliği gizlemek için yetkililer tarafından abartılabilen rakamlardan derlenen istatistiksel veriler; yerel kayıtların yanlış olabileceğine dair inançlar;

standartlaştırılmamış terimlerin belirsizliği ve farklı ulusal bağlamda incelendiğinde elde edilen farklı sonuçlar; sosyal etkiler ve değerlerin eğitimi nasıl etkilediği dikkate alınmadan verilerin yorumlanması; bir ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve dini durumlarının çoğu zaman istatistiksel yöntemlerle anlaşılabilmesi ve uluslararası çalışmalarda verilerin farklı kısıtlamaları nedeniyle doğrulanmasının zor olması istatistiksel yöntemin kullanımıyla ilgili sınırlılıklardır (Morris, 2019). Bu sınırlılıklar; önyargılı elde edilen veriler ve göstergeler, uygulamanın veya metodolojik özellikleri bilinmeyen araçları kullanarak elde edilen veriler, yanlış tahminler, yanlış istatistiksel çıkarımlar; yanıltıcı politika önerilerinin ortaya çıkmasına neden olabilir (Neumann ve Graeff, 2015).

2.1.2.4. Analitik Yaklaşım – Bereday Yaklaşımı

Karşılaştırmalı eğitim için en iyi bilinen sistematik yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen (Kidd, 1975), Bereday yöntemi, sosyal bilimlerin teorilerinin ve yabancı eğitim sistemleri hakkında verilerin yorumlanmasında sosyal bilimlerin tekniklerinin uygulanmasını gerektirir. Pedagojik verilerin açıklanması için siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji ve ekonomi gibi ilk aşamada hangi verilerin toplanması gerektiğini vurgular. Sistematik Alan Etütleri Yöntemi Yaklaşımı olarak ta bilinen (Abdulrahman ve Paulley, 2014; Wolhuter, Kamere ve Biraimah, 2013; Prakash, 2016; Morris, 2019) Bereday'ın alan çalışması olarak tanımladığı karşılaştırmalı çalışmalar, bir ülkenin veya bölgenin eğitim sisteminin incelenmesi şeklinde yürütülür. Bereday'a göre, belirli bir bölgenin alan çalışmaları, belirli verilerin ve bilgilerin toplandığı bir tür eğitim coğrafyası üzerinde yürütülür (Wojniak, 2018). Bereday, alan çalışmalarını tanımlayıcı ve betimleyici olmak üzere iki aşamaya ayırır (Malao, 1983). Tanımlayıcı aşamada, hipotezlerin veya ön genellemelerin formülasyonu için ülkelerle ilgili tüm birincil, ikincil ve yardımcı kaynaklardan, bilgilendirici raporlardan, okul ve eğitim kurumuna yapılan ziyaretlerden veri kayıtları tutulur. Veriler, sonraki aşamalarda daha ileri analizleri kolaylaştırmak için tanımlayıcı biçimde sunulmalıdır. Alan çalışmalarının ikinci yani açıklama ve yorumlama aşamasında; belirli bir ülkenin özelliklerinin, bireysel sistemleri etkileyen belirli tarihsel, politik, ekonomik, sosyal, coğrafi, felsefi ve diğer arka plan faktörleri açısından yorumlanmasına yer verilir (Malao, 1983; Kidd, 1975). Bu aşamada araştırmacının görevi, okullar hakkında toplanan pedagojik verileri bir sosyal uygunluk testine tabi tutmaktır. Buradaki amaç, tanımlanan fenomenin mümkün olduğu kadar mutlak olarak açıklanması veya yorumlanmasıdır (Malao, 1983).

Bereday' a göre, iki veya daha fazla ülke veya alanın karşılaştırılması da iki aşamada gerçekleşir: Yan yana getirme ve karşılaştırma. Yan yana getirmede; karşılaştırmaya hazırlık için farklı ülkelerdeki verilerin ön eşleştirilmesi yapılır. Verileri sınıflandırmak ve verileri işlemek için gerçeklerin ve bulguların, kavramların ve ilkelerin ön karşılaştırmaları yapılır. Karşılaştırılabilirlik kriterleri belirlenir. Yan yana getirmede, tablolar (dikey yan yana getirme) ve metinler (yatay yan yana getirme) kullanılır. İkinci aşamasında ise, iki veya daha fazla ülke veya bölgenin verileri aynı anda ele alınarak gerçek karşılaştırma yapılır. Bereday' a göre gerçek karşılaştırma, dengeli ve açıklayıcı karşılaştırma olarak iki şekilde yapılır. Dengeli karşılaştırma, incelenen alanların simetrik bir şekilde ele alınmasıdır. Bu karşılaştırma türünün püf noktası, bir ülkeden gelen her tür bilginin diğer ülkelerden gelen karşılaştırılabilir bilgilerle dengelenmesidir. Açıklayıcı karşılaştırma durumunda, analizler karşılaştırmalı verilerden elde edilerek nesnel sonuçlara varmak amacıyla hipotez test edilir (Kidd, 1975; Malao, 1983, Abdulrahman ve Paulley, 2014; Wojniak, 2018).

Bu yaklaşımda araştırmacı, günlük yaşamda sergileyebileceği her türlü kültürel ve kişisel önyargıyı kontrol edebilecek kadar farkında ve aynı zamanda disiplinli olmalıdır (Wojniak, 2018).

Analitik yaklaşım, eğitim sistemlerinin bütününe yeterince dikkat etmemesi ve çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklara rağmen, eğitim sistemlerinde var olan doğal benzerliği görmezden gelmeye eğilimli olması nedeniyle eleştirilmektedir (Morris, 2019).

2.1.2.5. Problem Çözme Yaklaşımı

Bu yaklaşım Brian Holmes tarafından 1964'te *Problems in Education: A Comparative Approach* başlıklı incelemesinde geliştirilmiş ve popüler hale getirilmiştir. Holmes, karşılaştırmalı eğitim için en iyi yöntemi problem çözme yöntemi olarak görmüştür (Turner, 2020). Holmes'in eğitim problemlerini çözmek için karşılaştırmalı eğitim çalışmasına uyguladığı beş aşamalı yaklaşım, problemlerin çözümü üzerinde değerlendirme ve önerilerde bulunulmasını sağlar. Holmes'in eğitim problemlerini çözmek için karşılaştırmalı eğitim çalışmasına uyguladığı bu beş aşama;

- i) Sorun Tanımlama
- ii) Problem Analizi
- iii) Önerilen sorun çözümleri

iv) İçeriğin belirtilmesi

v) Karşılaştırma ve sonuç çıkarmadır (Morris, 2019).

Bu aşamaların temeli, John Dewey'in "Yansıma Aşamaları" ve Karl Popper' in "Eleştirel İkilik" düşüncesidir (Turner, 2020; Papong,2013). Holmes'e göre karşılaştırmalı eğitim, reform ve eğitimde planlı kalkınma için ilgili verilerin sistematik olarak toplanmasını ve analizini içeren bir araçtır (Noah ve Jennifer, 2013). Bu nedenle araştırmacı öncelikle kendi ülkesinden belirli bir eğitim sorununu belirlemeli ve ardından aynı sorunu yaşayan başka bir ülke aramalıdır. Araştırmacı, başka bir ülkenin eğitim sorununu kendi kültürleriyle bağlantılı olarak da incelemelidir. Daha sonra araştırmacı sadece başka bir ülkenin eğitim sorununu incelemekle kalmamalı, aynı zamanda sorundan etkilenen ülke tarafından bu soruna uygulanan çözümü de incelemelidir. Araştırmacı bunları yaparken Holmes'e göre ilk adım olarak, iki alan arasındaki bağlantıları anlamak için bireysel normları toplumsal kurumlardan ayırarak çalışmalı; politika konularını da karşılaştırmalı bir bağlamda incelemelidir (Papong, 2013; Morris, 2019; Turner, 2020).

Holmes tarafından açıklanan problem çözme yaklaşımı tümdengelimlidir. Holmes'e göre karşılaştırmalı eğitim; genel ilkelerin, kalıpların veya yasaların belirli ülkelerde denenebileceği bir araç olduğundan herhangi bir çözüm ve karşılaştırma şekli ortaya konulmadan önce test edilmesi gereken hipotezlerin formülasyonunu önerir. (Noah ve Jennifer, 2013). Ayrıca problem çözme yaklaşımının John Dewey'in yansıtıcı düşünme aşamalarını kullandığı göz önüne alındığında, araştırma metodolojisinde varsayımsal-tümdengelim ve pragmatizm açıkça yansıtılmaktadır. Varsayımsal-tümdengelim yöntemi araştırmacının, araştırma konusuna ve bağlamına göre faktörleri toplamasına izin verir. Hipotez önceden oluşturulmuş faktörlere göre formüle edildiği için tümevarımın aksine veriler önceden toplanmıştır. Buna göre varsayımsal tümdengelim yöntemi ile önce çözümler önerilir (Papong, 2013).

Bu yaklaşımın varsayımlarına göre, problemlere çözüm geliştirmede yansıtıcı düşünmeden yararlanılabilir. Yansıtıcı düşünmenin işlevi, bir sorunu çözmek için kafa karışıklığını gidermektir. İlgili faktörler bağlamında hipotezler ve tahmin edilen olayların gerçek olaylarla karşılaştırılması yoluyla mantıksal çıkarım yapılabilir. Öngörülen ve gözlemlenen olaylar arasındaki durum, açıklanan hipotezin doğrulanmasını sağlar. Olaylar, karışık durumun başarılı bir çözümünü de barındırırlar. Olaylara ve karmaşık durumlara ait

gözlemlerden sonuçlar çıkararak öneriler geliştirilir (Wolhuter, Kamere ve Biraimah, 2013; Morris, 2019).

2.1.2.6. Bilimsel yaklaşım

Karşılaştırmalı eğitim alanında zaman içinde tarihsel ve açıklayıcı çalışmalardan istatistiksel bilgilere ve nicel veri analizi prosedürlerini kullanan çalışmalara doğru bir kayma ortaya çıkmıştır (Khakpour, 2012). Özellikle tarihsel yaklaşımın aksine karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında; araştırma prosedürlerinin belli olması, veri ve bilgilerin daha doğru ve daha kapsamlı toplanması, daha geniş kabul edilebilirlik ve araştırma sonuçlarının geçerliliğinin daha fazla olması ve sonuçların doğrulanması için bilimsel yöntem gündeme gelmiştir (Khakpour, 2012; Abdulrahman ve Paulley, 2014). Bu yaklaşım, Harold Noah ve Mark Eckstein'in 1960 yılında yazmış oldukları "Toward, a Science of Comparative Education" adlı kitapla birlikte ortaya çıkmıştır (Morris, 2019). Bilimsel yaklaşım için Noah ve Eckstein aşağıdaki prosedürü önermişlerdir:

- i) Problemi tanımlama ve literatürün gözden geçirilmesi
- ii) Önemli kavramların, terimlerin ve göstergelerin tanımlanması
- iii) Çalışma birimlerinin veya çalışılacak vakaların seçimi/örneklenmesi
- iv) Veri toplama
- v) Veri analizi ve manipülasyonu
- vi) Veri bulma ve sonuçların yorumlanması
- vii) Sonuçların ve tavsiyelerin çıkarılması

1980'lerde Robert Arnove, Edmond King ve Philip Altbach gibi bazı bilim adamları da karşılaştırmalı eğitimde belirli bir yöntem önermek yerine, bir yöntem kombinasyonu (eklektik yaklaşım) önermişlerdir. Onlara göre, kullanılacak yöntem, büyük ölçüde her çalışmanın amacına ve tasarımına göre belirlenmelidir (Morris, 2019).

Uluslararası eğitim çalışmalarından elde edilen büyük ölçekli veri tabanlarının, uluslararası kuruluşlar tarafından toplanan eğitim istatistiklerinin başarılı bir şekilde analiz edilebilmesi ve etkileri nedeniyle bu yaklaşım zaman içerisinde daha çok tercih edilir hale

gelmiştir. Bunların aksine, diğer yaklaşımlarda olduğu gibi bilimsel yaklaşımda da karşılaştırılabilir örnekler sağlamanın zorluğu, bilimsel metodolojinin uygulanmasında nicel ve nitel yöntemlerin ağırlıklandırılmasının yanında araştırma sonunda nitel ve nicel sonuçlarını birleştirme zorluğu bilimsel yaklaşımın sınırlı özelliğidir (Khakpour, 2012).

2.1.2.7. Julien Yöntemi

Jullien, geliştirdiği yöntemle toplumdaki tüm sınıflar için eğitimin iyileştirilmesine odaklanmıştır. Jullien'e göre, eğitimin iyileştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi ancak karşılaştırmalı ve uluslararası eğitimle mümkündür. Ünlü Esquisse'si ve tabloları ile Jullien, merak ettiği sorularla çeşitli eğitim sistemlerinin kusurlarını tespit etmeyi ve eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamıştır (Karras ve Synodi, 2012).

Jullien, tüm bilimsel araştırmaların olgulara ve gözlemlere dayanması gerektiği iddiasına dayanarak, karşılaştırmalı eğitimin de karşılaştırmalı gözlem tabloları (Jullien Tabloları) üzerine inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu tablolardaki bilgiler yani veriler, eğitimin temel özelliklerini aydınlatmak için tasarlanmış bir dizi ilgili sorudan türetilmelidir. Çeşitli eğitim sistemlerinin temel yönleri hakkında bilgiler içeren bu tablolar, belirli ilkeler ve belirlenmiş kurallarla temel yapının bilimsel bir şekilde çıkarılmasını sağlamıştır. Jullien, ayrıntılı açıklayıcı bilgiler sağlamak üzere tasarlanmış altı seri soru ve her serinin de eğitim düzeyi ve türü için tasarlanmış dokuz paralel kapsamlı sorudan oluşan ve Esquisse adını verdiği bir form geliştirdi. İlk üçü, okul seviyelerine yansıyan eğitim alanlarını (ilk ve yaygın eğitim, orta ve klasik eğitim, yüksek ve bilimsel eğitim) kapsayan formda, diğer üçü de normal eğitim, kız çocuklarının eğitimi, mevzuat ve sosyal kurumlarla ilgili olarak eğitim alanlarını kapsamaktadır (Gautherin, 1993; Wolhuter, 2017; Weidman ve Nurshatayeva, 2018).

Jullien, Esquissede yer alan her sorunun cevaplarına dayalı olarak verilerin toplanmasını sağlayacak ve izleyecek çok uluslu bir enstitünün ve komisyonun kurulmasını önerdi. Bunun üzerine Cenevre'de misyonu; kamu ve özel eğitimle ilgili belgeleri merkezileştirmek, eğitim alanındaki bilimsel araştırmalara yer vermek, eğitimle ilgili kurum ve topluluklar için bir koordinasyon merkezi olarak hizmet etmek olan özel bir sivil toplum kuruluşu yani Uluslararası Eğitim Bürosu (IBE) oluşturuldu. IBE, 1945'te UNESCO'ya üye oldu ve 1969'a kadar bu statüsünü devam ettirdi (Weidman ve Nurshatayeva, 2018).

2.1.2.8. Bray ve Thomas Küp Yöntemi - Üç Boyutlu Analiz Modeli

Bray ve Thomas, ülkeleri ve dünyanın farklı bölgelerini hedef alan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının baskınlığını eleştirmişler, coğrafyaya bu kadar odaklanmanın, incelenen fenomenin tam olarak anlaşılmasını engelleyeceğini ifade etmişlerdir (Leite, 2014).

Karşılaştırmalı eğitim alanında, ülkeler arası karşılaştırmaların hakim olması, ulusal karşılaştırmaların daha az kullanımını beraberinde getiriyor. Buna karşılık, uluslararası odakların ulaşamadığı, ulusal karşılaştırmalarda yerel odakların etkisi altında olan ve yerelde herkesin yararlanabileceği birçok alan vardır. Birçok araştırma, tek bir düzeyde kalarak eğitim sistemlerinde alt seviyelerdeki kalıpların eğitim üzerindeki etkisinin ne şekilde olduğunu ortaya çıkartamadıkları için etkisi sınırlı kalmıştır. Bu nedenle daha yüksek seviyelerde desenlenmiş araştırmalar bu sınırlılığı giderebilir. Bray ve Thomas, eğitim olgusunun bütüncül analizi ve karşılaştırmalı çalışmalarda çok yönlü bilgi ve veri elde edebilmek ve çok düzeyli analizler yapabilmek için bu yaklaşımı önermiştir (Leite, 2014; Bray, Adamson, Mason, 2007).

Bray & Thomas, araştırmacılar için, coğrafi odağın doğasında var olan bazı eksiklikleri gidermek (Leite, 2014), odaklarının sınırlarını ve bu odakların diğer seviyelerle karşılıklı ilgisi ve eğitim fenomenleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla, karşılaştırmalı eğitimde yeni bir çerçeve sağlayan ve bir analiz aracı olan (Nordtveit, 2016) küp yöntemini ortaya atmışlardır. Küp yöntemi; demografi, toplum içindeki eğitim ve konum olmak üzere üç boyut içermektedir. Küpün bir yüzeyinde yedi coğrafi / konumsal seviye; bir yüzeyinde konumsal olmayan demografik özellikler; bir diğer yüzeyinde de eğitim ve toplum ilgili bakış açısı unsurları vardır (Bray, Adamson, Mason, 2007).

Burada sunulan yaklaşım, yöntem ve metodlar bağlamında, sürekli değişen ve kompleks bir eğitim disiplini olan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, yeni ve dinamik bir disiplinin sürekli evriminin ve gelişiminin bir işareti olarak metodolojik tartışmaları bugüne kadar devam etmiştir (Morris, 2019).

2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Baz Alınan Uluslararası Kuruluşlar

Türkiye, Birleşmiş Milletler (BM); Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO); Avrupa Konseyi (AK); İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD); Dünya Bankası; Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (İEA); Avrupa Birliği (EU) gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapmakta, ilgili kuruluşların global izleme ve değerlendirme çalışmaları ile uygulamalarına katılmakta, ilgili kuruluşların global mahiyetteki eğitim ve öğretime ilişkin faaliyetlerini yakından takip etmekte ve çalışmalarla ilgili olarak

eğitim camiası da bilgilendirilmektedir (MEB, 2020a). Bu nedenle bu başlık altında ele aldığımız uluslararası kuruluşlar, misyonları gereği ũkelere ve hũkũmetlere başta eğitim olmak ũzere farklı alanlarda destek veren, Tũrkiye'nin de uluslararası anlaşmalar ve sũzleşmelerle altına imza koyarak paydaşı olduğu kũresel kuruluşlardır.

2.1.3.1. Milletlerarası Eğitim Derneği - International Association for the Assessment of Educational Achievement (IEA)

Eğitim araştırması alanında lider bir kuruluş olarak IEA, 1958'den beri dũnya çapında kanıtla dayalı politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunarak, eğitim kalitesini ve eşitliğini geliştirmeye çalışmaktadır. (UNESCO, 2021a).

Ulusal araştırma kurumları, devlet araştırma kurumları, akademisyenler ve dũnya çapında eğitimi araştırmak, anlamak ve geliştirmek için çalışan analistlerden oluşan uluslararası bir oluşumdur. Eğitimcilere, politika yapıcılara ve ebeveynlere ũđrencilerin nasıl performans gŕsterdiđine dair igŕrũler sağlamak için dũnya genelinde bũyũk ŕlekli karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yũrũtũr. Bunların başlıcaları, TIMSS ve PIRLS tir (IEA, 2020).

IEA'nın misyonu, eğitimin kalitesini artırmaktır. alışmalarının iki ana amacı vardır: (1) politika yapıcılara ve eğitim uygulayıcılarına, ũlkelerle ilgili olarak eğitimlerinin kalitesi hakkında bilgi sağlamak; (2) eğitim sistemleri arasında gŕzlemlenen farklılıkların nedenlerini anlamaya yardımcı olmak. Bu amaçlar gŕz ŕnũne alındığında, IEA, çalışmalarında iki tũr karşılaştırma için çaba gŕstermektedir: (1) uluslararası uygulanan testlerden elde edilen puanlar açısından eğitimin etkilerinin doğrudan uluslararası karşılaştırmalarının yapılması; (2) bir ũlkenin resmi mũfredatının okullarda ne kadar iyi uygulandığı ve ũđrenciler tarafından ne kadar başarılı olduğunun ortaya konulmasıdır (Education Encyclopedia, 2002). IEA kũresel ilerlemeyi ŕlebilmek adına araştırmacılar, politika yapıcılar ve UNESCO Kũresel Eğitim Koalisyonu ũyeleri için, ũđrencilerin matematik, fen ve okuma gibi konulardaki ilerlemelerini (TIMSS ve PIRLS); yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi (ICCS) ũzerine yapılan değerlendirmeleri; ũđrencilerin bilgisayar ve bilgi okuryazarlığını (ICILS) ŕlmektedir (UNESCO, 2021b).

alışmaları mũfredat odaklı olan ve katılımcı ũlkelerin resmi mũfredatının (hedeflenen mũfredat) analizi temelinde eğitim sonuçlarını (ulaşılan mũfredat) ŕlerek; okul ve sınıf sũreci değerkenlerinin (uygulanan mũfredat) yanında ŕđretmen ve ŕđrenci değerkenlerini de değerlendirir. IEA, Okul Öncesi Proje ve Eğitimde Bilgisayar alışması gibi mũfredata dayalı olmayan çalışmalar da yũrũtmektedir (Education Encyclopedia, 2002).

2.1.3.2. Uluslararası Eğitim Ofisi - International Bureau of Education (IBE)

IBE, 1925 yılında özel bir sivil toplum kuruluşu olarak, önde gelen İsviçreli eğitimciler tarafından entelektüel liderlik sağlamak ve eğitimde uluslararası işbirliğini teşvik etmek için kurulmuştur. Bir UNESCO alt kuruluşu olan IBE, 1929 yılında eğitim alanında ilk ortaya çıkan hükümetler arası bir kuruluş yapısına kavuşmuştur. Kuruluşu Jean Piaget, 40 yıl boyunca yönetmiştir. 1999'da IBE, müfredat geliştirme yoluyla eğitim içeriği, yöntemleri ve öğretme/öğrenme stratejilerinden sorumlu bir UNESCO enstitüsü olmuştur. 2011'de UNESCO Genel Konferansında IBE, müfredat ve ilgili konularda Küresel Mükemmeliyet Merkezi ilan edilmiştir. IBE'nin görevi, üye devletlerin eğitim ve öğrenim sistemlerinin eşitliğini, kalitesini, gelişme-uygunluğunu ve kaynak verimliliğini sağlayan müfredat tasarlama, geliştirme ve uygulama kapasitelerini güçlendirmektir. Yukarıda ifade edilen görev amaçlarının yanında günümüzde IBE; üye devletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ü (SDG4) uygulama çabalarını desteklemek, öğrencilere kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek adına çalışmalar gerçekleştirmektedir (IBE-UNESCO, 2020).

2.1.3.3. Dünya Bankası - World Bank (WB)

189 üye ülke, 170'ten fazla ülkeden bir araya gelen personel ve 130'dan fazla lokasyondaki ofisleri ile küresel bir ortaklık olan Dünya Bankası, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğu azaltma, ortak refahı oluşturma ve sürdürülebilir çözümler üretmeyi amaçlayan global bir kurumdur.

Dünya Bankası; erken çocukluk gelişimi ve eğitimi, öğretmenlerin eğitimi, eğitim yönetimi, eğitim finansmanı, yükseköğretim, eğitimde beceri ve yetenekler, kızların eğitimi, yeni teknolojiler, kapsayıcı eğitim, çatışma ve şiddet bağlamlarında eğitim, eğitim verileri ve ölçümü başlıklarında çalışmalar gerçekleştirmektedir.

Dünya Bankası, Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistem Yaklaşımı (Systems Approach for Better Education Results-SABER) ve Hizmet Sunum Göstergeleri (Service Delivery Indicators-SDI) gibi projelerle, ülkelere okullarda hizmet sunumunun kalitesine ilişkin ölçümler sağlamaktadır. SABER aracılığıyla, Dünya Bankası ülkelerin eğitim sistemlerini sistematik olarak güçlendirmelerine yardımcı olmak amacıyla eğitim politikaları, kurumları ve hizmet sunumunun kalitesi hakkında karşılaştırmalı veriler üretir (World Bank, 2021).

Dünya Bankası'nın destek verdiği eğitim projelerinden biri de Erken Öğrenme Ortaklığıdır (The Early Learning Partnership-ELP). Oluşum, dünyanın her yerinde küçük çocuklar için erken öğrenme fırsatlarını ve sonuçlarını iyileştirmek için ülkelere destekler vermektedir. Erken öğrenmeye erişimi artırmak ve kapasite geliştirme yoluyla kaliteyi sağlamak için ülke ve hükümetlerle, üniversitelerle, sivil toplum ve UNICEF, UNESCO ve Küresel Eğitim Ortaklığı (Global Partnership of Education-GPE) ve diğer uluslararası kuruluşlarla birlikte çalışmalar yürütmektedir (World Bank, 2015).

2.1.3.4. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

16 Kasım 1945 tarihinde imzalanan bir anlaşma ile ortaya çıkan ve eğitimin tüm yönlerini kapsama yetkisine sahip tek Birleşmiş Milletler kuruluşu olan UNESCO; gerçek barış kültürünü oluşturmak amacıyla bir araya gelen kırk dört ülke tarafından, insanlığın entelektüel ve ahlaki dayanışmasını oluşturmak ve başka bir dünya savaşının başlamasını engelleme misyonu ile kurulmuştur. Türkiye UNESCO'yu, 20 Mayıs 1946 tarihli ve 4895 sayılı kanunla onaylamış, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu 25 Ağustos 1949 tarihinde faaliyete başlamıştır (Türkiye UNESCO Milli Komisyonu, 2018).

Görevi eğitim, bilim ve kültürün hümanist misyonlarını yeniden onaylamak olan UNESCO, her çocuğun ve vatandaşın kaliteli eğitime erişebilmesi; insanların nefret ve hoşgörüsüzlükten uzak küresel vatandaşlar olarak yaşamalarına yardımcı olacak eğitim araçları geliştirilmesi; kültürel mirası ve tüm kültürlerin eşit saygınlığının teşvik edilmesi; kalkınma ve işbirliği platformları ile bilimsel programların ve politikaların teşvik edilmesi; ülkelerin uluslararası standartları benimsemelerine yardımcı olma ve fikirlerin serbest akışını ve bilgi paylaşımını teşvik eden programlar yönetmek amacıyla hizmet vermektedir (UNESCO, 2021b).

25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Sustainable Development Goal 4-SDG) kabul edilmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefinden dördüncüsü olan "Herkes için eşit ve kapsayıcı kaliteli eğitimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi" hedefi UNESCO tarafından üst amaç olarak belirlenmiştir (MEB, 2019c). UNESCO, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (Sustainable Development Goal 4 - SDG4) aracılığıyla Küresel Eğitim 2030 Gündemi'ne liderlik etmektedir. Küresel Eğitim 2030 Gündemi'nin yol haritası ise, Eğitim

2030 Eylem Çerçevesi (Education 2030 Framework for Action - FFA) başlığı altında yayınlanmıştır (UNESCO, 2021). Türkiye, UNESCO SDG-4 Eğitim Yönlendirme Komitesi ve UNESCO Eğitim Görev Gücü 2030 (Küresel Eğitim 2030 Gündemi) üyesidir.

UNESCO, eğitimin geleceği, eğitim hakkı ve herkes için okuryazarlık, öğretmenler, kızlar için eğitim, eğitim ve cinsiyet eşitliği, acil durumlarda eğitim, diğer eğitim temaları hakkında çalışmalar yapmakta ve elde ettiği verileri analiz ederek Küresel Eğitim İzleme Raporu (Global Entrepreneurship Monitor – GEM) adı altında raporlaştırmaktadır. Dünya genelinde eğitim eşitsizlikleri hakkındaki çevrimiçi veri tabanı olan Eğitimde Dünya Çapında Eşitsizlik Veritabanı (Worldwide Inequality Database on Education - WIDE) ve Eğitimde İlerleme Kapsamını Belirleme (Scoping Progress in Education-SCOPE) çevrimiçi izleme aracı ile Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ün (Sustainable Development Goal 4 - SDG4) temelini oluşturmuştur. Elde edilen verileri Küresel Eğitim İzleme Raporu (Global Entrepreneurship Monitor - GEM) ile yayınlamaktadır. Ülkelerin kapsayıcılık ve eğitimle ilgili yasa ve politikalarını açıklayan GEM Raporunun sonucunda da tamamlayıcı özelliği ile yeni bir çevrimiçi platform olan Profilleri Güçlendirici Eğitim İncelemeleri (Profiles Enhancing Education Reviews-PEER) başlatılmıştır (UNESCO, 2021a).

UNESCO, dünya çapında eğitim sistemlerini değerlendirmek, erken çocukluk eğitiminden yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına kadar bütün eğitim sistemlerinin ihtiyaç duyacağı yenilikleri ve gelişmeleri yakalamak ve güncellemek için Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması yani ISCED standartlarını (International Standard Classification of Education) geliştirmiştir. ISCED, eğitim istatistiklerinin ve karşılaştırılabilir göstergelerin toplanması, derlenmesi ve bunların gerek ulusal gerek uluslararası düzeyde sunumu için tasarlanmıştır. ISCED, eğitim seviyesi ve alanlarına göre eğitim programlarının sınıflandırılmasında uluslararası karşılaştırılabilirliği sağlamayı amaçlayan gelişmiş bir dizi standart içermektedir (Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2010).

2.1.3.5. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü - Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development-OECD), misyonu daha iyi yaşamlar için daha iyi politikalar oluşturmak olan uluslararası bir kuruluştur. Amacı; herkes için refahı, eşitliği ve fırsatı teşvik eden politikaları şekillendirmek ve daha iyi bir yarının dünyasını hazırlamaktır. Paydaşları ve üye ülkelerle

birlikte kanıta dayalı uluslararası standartlar oluşturmak, çeşitli sosyal, ekonomik ve çevresel zorluklara çözüm üretmek için kamu politikaları ve uluslararası standart belirleme konusunda bir forum ve bilgi merkezi olarak ta çalışmalar yapmaktadır (OECD, 2021).

OECD, eğitim alanında bireylerin ve ulusların; daha iyi iş ve meslekler kurma, daha iyi yaşamlar sağlama, refah oluşturma ve sosyal unsurlar sağlanması konusunda bilgi ve becerileri belirlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı misyonu ile hareket etmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA); Yetişkin Becerileri Anketi (Survey of Adult Skills-PIAAC); Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey-TALIS); Bir Bakışta Eğitim (Education at a Glance-EAG), Geleceğin Eğitim ve Becerileri 2030 (Future of Education and Skills-2030), Eğitim Politikası Görünümü (Education Policy Outlook-EPO) ve Eğitim GPS'i, OECD' nin amiral gemisi sayılabilecek projeleri ve çalışmalarıdır.

Türkiye, OECD kapsamında yürütülen,

- Eğitim Politikaları Komitesi (EDPC),
- Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi (CERI),
- Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA),
- TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması,
- TALIS Güçlü Başlangıç Anketi,
- Sosyal ve Duygusal Beceriler Çalışması,
- Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES),
- Eğitim Yapıları, Politikaları ve Uygulamaları Hakkında Sistem Düzeyinde Tanımlayıcı Bilgilerin Toplanması ve Yargılanması Ağı (INES Sistem Düzeyindeki Bilgiler Çalışma Grubu/Ağı-NESLI),
- İşgücü Piyasası, Öğrenmenin Ekonomik ve Sosyal Sonuçları Ağı (LSO)
- Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
- Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Tanımlayıcıları Programı

- Eğitimin Ekonomik, İşgücü Piyasası ve Sosyal Sonuçlarına İlişkin Veri Toplama ve Geliştirme Ağı (LSO), çalışmalarına katkı ve katılım sağlamaktadır (MEB, 2022a).

2.1.3.6. Avrupa Konseyi (Council of Europe)

Ülkemizin üyeleri arasında yer aldığı ve 1949 yılında kurulan Avrupa Konseyi'nin kuruluş amacı insan hakları, hukukun üstünlüğü ve çoğulcu demokrasi ilkelerini korumak ve güçlendirmektir (MEB, 2022a).

Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği ile herhangi bir organik bağı bulunmayan ayrı bir uluslararası teşkilattır. Ancak Avrupa Konseyi ile Avrupa Birliği'nin yakın iş birliği söz konusudur.

Avrupa Konseyi'nin norm ve sözleşme ürettiği alanlar arasında hukukun üstünlüğü, seçim gözlemciliği, insan haklarının, demokrasinin, kültürel mirasın ve eğitim hakkının korunması gibi konular yer alıyor.

Türkiye, Avrupa Konseyinin eğitimle ilgili olarak Eğitim Politikaları ve Uygulamaları İzleme Komitesi (CDPPE), Eğitim Politikası Danışmanlar Ağı (EPAN), Eğitimde Etik, Şeffaflık ve Bütünlük Platformu ve Avrupa Konseyi Eğitim Personeli Hizmetiçi Eğitim Programları (PESTALOZZİ), Demokrasi Kuşağı: Türkiye'de Temel Eğitim Kurumlarında Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi ve Avrupa Konseyi Eğitimde Etik, Şeffaflık ve Dürüstlük Platformu (ETINED) platformu çalışmalarının üyesi ve paydaşdır.

2.1.3.7. Avrupa Birliği (EC)

AB, 1957'de Roma Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) olarak kurulmuştur.

AB, eğitim ve öğretim çerçevesinde belirlenen hedeflere ulaşmak için; erken çocukluk eğitimi ve bakımı, okullar, mesleki eğitim ve öğretim, yükseköğretim, yetişkin eğitimi alanında politikalar uygulamaktadır. Gençlik alanında, AB Gençlik Stratejisi aracılığıyla üye devletler arasında işbirliği için bir çerçeve geliştirmiştir. AB, üye devletlerin vatandaşlarına en iyi eğitim ve öğretimi sağlama amacıyla; AB ülkelerinin en iyi uygulamaları paylaşımları ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olabilecek çalışmalara yer verir. Aynı zamanda, farklı dillerin öğretilmesine ve öğrenilmesini; öğrencilerin, kursiyerlerin, öğretmenlerin ve gençlerin

hareketliliğini teşvik ederek, bilgi ve deneyim alışverişini kolaylaştırmaktadır. Bunların dışında AB;

- Yaşam boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçeğe dönüştürmeye,
- Eğitim ve öğretimin kalitesini ve verimliliğini artırmaya,
- Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmeye,
- Yaratıcılığı, yenilikçiliği ve girişimciliği geliştirmeye üye ülkelerde yardımcı olmaya çalışmaktadır (European Union, 2020).

Avrupa Birliği üye ülkeleri arasında, eğitim alanında işbirliği sağlayabilmek amacıyla Avrupa Birliği Antlaşmasının 149. ve 150. maddeleri temel alınarak 1995 yılında; Comenius (örgün eğitim), Erasmus (yükseköğretim), Grundtvig (yaygın eğitim), Minerva (açık-uzaktan eğitim), Lingua (Avrupa dilleri eğitimi), Observation and Innovation (eğitim sistemlerinin/politikalarının izlenmesi ve yenilikler), Joint Actions (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), Accompanying Measures (diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleri) den oluşan ve sekiz eylem alanı bulunan Socrates Programı uygulamaya konulmuştur. Socrates Programı, birliğe üye ülkelerle işbirliği içerisinde eğitimin tüm düzeylerinde fırsat eşitliği oluşması ve eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Türkiye de Socrates Programının bir üyesidir. Socrates Programının yanı sıra mesleki eğitim alanında işbirliğini sağlamak, politika geliştirmek ve uygulamaları desteklemek amacıyla Leonardo da Vinci; gençlerin bireysel proje, etkinlik ve çalışmalarını desteklemek ve iletişimlerini sağlamak amacıyla Youth Gençlik Programı da uygulamaya konulmuştur (Gedikoğlu, 2005).

Türkiye, 2004 yılından bu yana Avrupa Birliği eğitim programlarından tam üyeler gibi faydalanabilmektedir. Önceden farklı başlıklar altında yer alan AB eğitim programları Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi'nin Hayat Boyu Öğrenme'yi yasalaştıran 15 Kasım 2006 tarihli kararı ile yasalararak, genel ve mesleki eğitimin yanı sıra eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetler, Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları adı altında birleştirilmiştir (MEB, 2022b).

Avrupa Komisyonu, Avrupa çapında eğitim ve öğretim sistemleri ve uygulamalarının bir değerlendirmesini, Eğitim ve Öğretim Monitörü (Education and Training Monitor) adıyla her yıl rapor olarak sunmaktadır. Rapor, eğitim ve öğretimde Avrupa işbirliğine yönelik

stratejik çerçeve kapsamında kabul edilen hedefleri ve kriterleri analiz etmektedir. Hedefler, erken çocukluk eğitimine katılımı; eğitim ve öğretimden erken ayrılma; üçüncül eğitim kazanımı; temel becerilerde başarısızlık; yeni mezunların istihdam oranı; yükseköğretimde yetişkin öğrenimi ve öğrenim hareketliliği; girişimcilik eğitimi; dijital eğitim ve çok dillilik gibi konuları öncelik olarak kabul etmektedir (European Union, 2020).

AB, eğitim alanında İstihdam Eğitim ve Sosyal Politikalar Operasyonel Programı – Europe 2020 ve Eğitim Alanındaki Projeler: Geleceğin Anahtarı projelerini uygulamakta ve Türkiye’yi de bu projelerde desteklemektedir (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2021).

AB eğitim programlarının Türkiye’de yürütülmesinden sorumlu olan birim, Ulusal Ajanstır. Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik, Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları, Erasmus+ Programı, Türkiye Ulusal Ajansı ile Türkiye Dışişleri Bakanlığı AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi tarafından AB ile işbirliği içerisinde yürütülmektedir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021).

2.1.3.8. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu – United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)

Dünya ülkeleri arasında imzalanan Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) doğrultusunda faaliyet gösteren UNICEF, erken çocukluktan ergenliğe kadar çocukların hayatlarını kurtarmak, haklarını savunmak ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için 190'dan fazla ülke ve bölgede faaliyetlerine devam eden uluslararası bir kuruluştur. Eğitim alanında, özürlü çocuklar, erken çocukluk gelişimi, eğitim, acil durumlarda eğitim, cinsiyet eşitliği, eğitimde yenilik konularında faaliyetler yürütmektedir. Her çocuğun öğrenme hakkı vardır vizyonu ile UNICEF, özellikle geride kalma tehlikesi en yüksek olanlar ülkeler önde gelmek üzere, her kız ve erkek çocuk için kaliteli öğrenimi desteklemek için dünya çapında çalışmalar organize etmekte, tüm çocuklar için öğrenmeyi geliştiren güçlü, yenilikçi eğitim sistemleri oluşturmak için topluluklar, okullar ve Hükümetlerle birlikte çalışmalar yürütmektedir (UNICEF, 2021).

Burada sıralanan kuruluşların dışında son yıllarda, büyük ölçekli ve çok ülkeli araştırma ve destek projelerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar arasında, Eğitim Sistemlerini İyileştirme Araştırması (RISE) programı; Birleşik Krallık Uluslararası Kalkınma Departmanı (DFID); Dünya Bankası'nın Erken Öğrenme Ortaklığı (ELP); Küresel Eğitim Ortaklığı (GPE);

Eğitim Sistemlerinin İyileştirilmesi Araştırması (RISE) gibi projeler sayılabilir (Magrath, Aslam ve Johnson, 2019).

2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Baz Alınan Uluslararası Göstergeler

Eğitim kalitesinin ne olduğunu açıklamak için en basit yol, tarama çalışmaları yoluyla belirli bir alana özgü bilgi, beceri veya davranışları inceleyen, uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelere (Aydın, 2020) ve mevcut uluslararası gösterge sistemlerine atıfta bulunmaktır. Eğitim kalitesine ilişkin bakış açıları, eğitimi tanımlayan çerçevelerle kavramsal bir temelde açıklığa kavuşturulabilir. Eğitim, girdilerin sonuçlara aktarıldığı üretken bir sistem olduğundan bunu yapmanın en sık kullanılan yolu, doğrudan girdiler ve sonuçların nihai farklılaşmasına bakmaktır (Scheerens, 2004).

1960'lı yılların başından itibaren ülkelerin eğitim kalitesini ölçmek ve karşılaştırmak için uluslararası araştırma ve sınavlardan yararlanılmaya başlanılmıştır (Hanushek ve Woessmann, 2015). Uzmanların "doğal ortamda bir uygulama" olarak gördükleri bu tür uygulamalar, ilk olarak Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından 1959-1962 yılları arasında gerçekteştirilir (Aydın, 2020).

OECD' nin Nisan 1973'te yayınladığı eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkilerinin ölçülmesini amaçlayan "Hükümet Kararlarına Yön Verecek Eğitim Göstergeleri İçin Bir Çerçeve" başlıklı belge, uluslararası eğitim göstergeleri üzerine ilk çalışma olarak kabul edilmektedir. Göstergeler, altı politika sektöründen oluşuyordu: i) eğitimin bilgi aktarımına katkısı; ii) eğitimin fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkısı ve sosyal hareketlilik; iii) eğitimin toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya katkısı; iv) eğitimin bireysel gelişime katkısı; v) eğitimin evrimi için katkı değerlerinin aktarımı; vi) kaynakların etkin kullanımı (Bottani ve Tuijnman, 1994).

1980'lerin sonunda Uluslararası Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından yürütölen büyük ölçekli uluslararası araştırmalarda elde edilen sonuçların yayınlanması, Matematik ve fen bilimleri gibi konularda yapılan öğrenci başarısında ilerlemeyi ölçen Uluslararası Eğitim Değerlendirmesi (IAEP) hem toplumların hem de karar vericilerin dikkatini eğitimin sonuçlarına odaklamıştır. Bu durum; öğrenci ve okul performansının değerlendirilmesi, işleyişin izlenmesi, eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, eğitim politikalarının yönlendirilmesi ve kaynak yönetimi gibi konuların siyasî arenada merkezî konular haline gelmesine neden olmuştur. Eğitimin sonuçlarına gösterilen ilginin artması, sistemin niceliksel büyümesini

yönetmedeki sorunlardan okul gelişimine kadar birçok konunun politikacıların da gündemine girmesine neden olmuştur. Bütün bunların sonucunda; eğitim sisteminin etkinliği ve kaliteyi değerlendirmek için öğrenci başarısının değerlendirilmesi bir kriter haline gelmiştir (Bottani ve Tuijnman, 1994).

Eğitim sistemleri ülkeler arasında yapı ve içerik bakımından farklılık gösterdiğinden, göstergeler, verilerin karşılaştırılabilir ve tek tip bir şekilde sunulması için bir çerçeve sağlar. Göstergeler, ulusal eğitim verilerinin, uluslararası karşılaştırmaları mümkün kılan uluslararası kabul görmüş kategorilere dönüştürülmesini kolaylaştırır (ISCED, 2011). Göstergeler, istatistiksel veriler kullanılarak oluşturulabilirken (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Ala,2017) yalnızca sayısal bir ifade veya bileşik bir istatistik değil; aynı zamanda bir eğitim sisteminin performansı veya davranışı hakkında bir şeyler orta koymayı da amaçlar. Göstergeler, paydaşlar ve karar vericileri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve genel kamuoyunu bilgilendirmek için kullanılabilir. En önemlisi de göstergelerin, vizyon, beklenti ve yeni ürünler oluşturmak için bir temel sağlamasıdır (Bottani ve Tuijnman, 1994).

Göstergeler, belirli bir kalkınma setinin hedefine ulaşmasındaki araçlar olan; politikaların, programların veya projelerin başlangıcı, süreci veya sonucunun izleme ve değerlendirilmesini yansıtırlar. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitimde kullanılan eğitim göstergeleri; geçerli, güvenilir, güncel, şeffaf, konu ile ilgili ve belli bir amaca dönük olmalıdır (Bakioğlu, Türkmenoğlu ve Ala, 2017).

Göstergeler farklılıklarla birlikte genelde; (i) girdi göstergeleri; (ii) erişim göstergeleri; (iii) çıktı göstergeleri ve (iv) sonuç göstergeleri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Girdi göstergeleri, ihtiyaçların karşılanmasını kolaylaştırmak için kullanılan araçları veya kaynakları ölçer. Öğretmen sayısı, okul binaları, öğretim materyalleri, harcamaların (kamu ve özel) maliyeti ve düzeyi gibi belirli bir ihtiyaç veya taleple ilgili hizmetlerin (girdilerin) sürecin başındaki durumunu ve miktarını ortaya koyar. Erişim göstergeleri, mevcut ve potansiyel kullanıcıların talep faktörlerini tanımlayan, belirleyen ve sunulan hizmetlerin kullanımı ve erişilebilirliğini ortaya koyan değişkenleri içerir. Okul tesislerine coğrafi uzaklık, öğrencilerin aile ve kültürel geçmişi, bireyler ve hanelerin özel eğitim maliyetleri (ücretler, üniformalar, servisler vb.) örnek verilebilir. Çıktı ve sonuç göstergeleri, belirli bir politika dizisinin veya bir projenin yaşam üzerindeki etkisini ölçer. Kalkınma etkisini ölçmeye çalışırken politikalar ve projelerin çıktıları, verimliliği yakalama oranları, mezunların bilgi ve becerileri örnek olarak verilebilir. Çıktı göstergeleri, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ölçmeye çalışır. Daha iyi eğitim,

daha yüksek emek verimliliği, daha iyi sağlık gibi daha geniş kalkınma hedeflerinin belirlenmesine hizmet edebilir (Vos, 1996).

Ülkelerin eğitim kalitesini ölçmek ve karşılaştırmak amacıyla araştırmalar yapan kuruluşlar ve bu kuruluşların karşılaştırmalar için geliştirdikleri uluslararası sınavlar ve göstergeler aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2.1. Uluslararası araştırma ve karşılaştırma yapan kuruluşlar ve göstergeleri

| Uluslararası Kuruluşlar | Dünya Bankası | IEA | OECD | UNESCO | Avrupa Komisyonu | Avrupa Birliği |
|--|---------------|---------|-------------------------|----------------------|------------------|---------------------|
| Karşılaştırma Yapılan Uygulama ve Gösterge | ✓ WDI | ✓ TIMMS | ✓ PISA | ✓ SDG4 | ✓ Eurostat | ✓ Lifelong Learning |
| | ✓ EdStats | ✓ PRLS | ✓ INES | ✓ Herkes İçin Eğitim | ✓ Eurydice | ✓ EQF-LLL |
| | ✓ EA | | ✓ TALIS | ✓ GEM | ✓ CEDEFOP | ✓ ENQA |
| | ✓ SABER | | ✓ Education at a Glance | ✓ ISCED | | ✓ ECTS |
| | | | ✓ OECD Skills Outlook | ✓ UIS | | ✓ VET |
| | | | | | | ✓ ECVET |
| | | | | | | ✓ EQAVET |
| | | | | | | ✓ ESCO |
| | | | | | | ✓ VNFIL |
| | | | | | | ✓ AYÇ |

2.1.4.1. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) İstatistik Enstitüsü (UIS)

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) İstatistik Enstitüsü (UIS), eğitim, bilim, kültür ve iletişim konularında ulusal ve uluslararası düzeyde çapraz karşılaştırılabilir verilerin resmi ve güvenilir kaynağı ve UNESCO'nun resmi istatistik kurumu olan UIS; UNESCO'nun faaliyet alanlarında çeşitli göstergeler üretmektedir. 1999 yılında kurulan UIS, bilim, teknoloji ve yenilik; kültür ve iletişim, kendi yetkinlik alanlarında küresel bir bakış açısı sağlamak için, eğitim alanlarındaki tüm gelişim aşamalarındaki ülkeler için, ülkeler arası karşılaştırmalı veriler üreten tek BM organıdır. UNESCO İstatistik Enstitüsü (UIS), paydaşlarıyla birlikte ülkelerin güçlü ulusal veri ekosistemleri oluşturmasına ve kanıta dayalı politika oluşturmaları için verilerin toplanması, üretilmesi, dağıtılması ve kullanımını iyileştirmek; yeni kalkınma hedeflerine yönelik ilerlemeyi izlemek için çerçeveler, metodolojiler, standartlar ve göstergeler geliştirmek ve test etmek için gerekli uygulamaları organize etmektedir. UIS, BM İstatistik Bölümü'nün SDG küresel veri tabanı, Küresel Eğitim İzleme Raporu, Dünya Kalkınma Göstergeleri ve Dünya Kalkınma Raporu (Dünya Bankası), İnsani Gelişme Raporu (UNDP), Dünya Çocuklarının Durumu (UNICEF) gibi birçok küresel rapor ve veri tabanlarına eğitimle ilgili veriler sağlar (UNICEF ve UIS, 2016; UIS, 2020).

UIS, devletler için Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri İçin Veriler adı altında eğitim programlarını ve nitelikleri düzenlemek için oluşturulan kapsamlı bir çerçeve olan Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) ve uluslararası karşılaştırılabilir eğitim verilerinin resmi kaynağı olan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4 (SDG4) kapsamında, ülkelerin hedeflerine ulaşabilmelerini kolaylaştırmak adına yüksek kaliteli veriler üretmelerine ve kullanmalarına yardımcı olmak için, eğitim teması ve okuryazarlık teması altında öğrenme çıktıları; okul dışı çocuklar ve gençler; okuryazarlık; eğitimde cinsiyet eşitliği; eğitimde eşitlik; eğitim finansmanı; yükseköğretim; eğitimsel kazanımlar; öğretmenler başlıklarında göstergeler üreterek küresel veri tabanı ile uluslararası karşılaştırmalar yapmaktadır (UIS, 2020).

2.1.4.2. Dünya Bankası (WB)

Dünya Bankası, Dünya Kalkınma Göstergeleri (WDI) ile, resmi olarak tanınan uluslararası kaynaklardan derlenen kalkınma göstergelerinin yer aldığı birincil Dünya Bankası koleksiyonudur. Mevcut en güncel ve doğru küresel kalkınma verilerini kullanarak ulusal, bölgesel ve küresel tahminleri içerir. Dünya Bankası EdStats, 1998'den beri tüm Dünya Bankası Eğitim Projelerinin faaliyetleri, bileşenleri ve alt sektörlerine göre sınıflandırılan Dünya Bankası Eğitim Projeleri Veri tabanını içerir. EdStats, eğitime erişim, eğitimde ilerleme, eğitimi tamamlama, okuryazarlık, öğretmenler, nüfus ve harcamalar için yaklaşık 2.500 uluslararası karşılaştırılabilir eğitim göstergesine sahiptir. Göstergeler, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan eğitim döngüsünü kapsar. EdStats, UIS'den alınan idari ülke verileri ile ayrıca uluslararası öğrenme değerlendirmelerinden (PISA, TIMSS, ISCED vb.) öğrenme sonucu verilerini, hane halkı anketlerinden elde edilen özsermaye verilerini ve 2050'ye kadar olan projeksiyon verilerini de içerir. Dünya Bankası, Daha İyi Eğitim Sonuçları için Sistem Yaklaşımı (SABER) çerçevesi ile ilgili ülke ve bölge raporları, politikalarıyla dünya çapındaki eğitim politikaları hakkında karşılaştırmalı ve kolay erişilebilir veriler sağlar. SABER, tüm çocukların ve gençlerin okula gitmesini ve öğrenmesini sağlamak amacıyla ülkelerin eğitim politikaları hakkında bilgi toplamasına ve analiz etmesine, kendilerini diğer ülkelerle kıyaslamasına ve reform alanlarına öncelik vermesine yardımcı olmaktadır. Dünya Bankası, Eğitimsel Kazanımlar Göstergeleri (Educational Attainment-EA) başlığı altında; ülkeleri (i) Başarı profilleri: Her sınıfı tamamlayan 15 ila 19 yaşındakilerin yüzdesi. (ii) Kayıt profilleri: Şu anda okulda olan 6 ila 14 yaşındakilerin yüzdesi. (iii) Sınıfta kalma ve devam etme profilleri: Her sınıfa ulaşan 10 ila 19 yaşındakilerin oranı. (iv) Kayıt piramitleri: Yaş ve eğitim düzeyine göre okullara kayıtlı 6 ila 24 yaşındakilerin yüzdesi. (v) Daha yaşlı grup için başarı profilleri:

Her sınıfı tamamlayan 20 ila 29 ve 30 ila 39 yaşındakilerin yüzdesi ile karşılaştırmaktadır (World Bank, 2021).

2.1.4.3. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu - IEA

Başlangıçta, UNESCO Eğitim Enstitüsü'ne (UIE) bağlı olan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 1969'da Stockholm'e taşınarak, UNESCO Eğitim Enstitüsü'nden ayrılır ve bağımsız bir araştırma birliği olarak bilimsel ve hukukî kimliğiyle dünya genelinde eğitim araştırmaları yürüten ayrı bir kuruluş haline gelir (Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2021). IEA, dünya genelinde TIMMS ve PIRLS olmak üzere ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile eğitim sistemini inceleyen sınav tabanlı iki araştırma uygulamaktadır.

2.1.4.4. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması - TIMMS

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Assessment - IEA) tarafından dört yılda bir gerçekleştirilen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS) öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın hedef kitlesi dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerdir (TIMMS & PIRLS, 2019; Altunel, 2020). TIMSS örneklem planı dâhilinde, ülkemizdeki hedef kitle sınıfların bulunduğu tüm ilkokul ve ortaokulların listesinden uygulamanın yapılacağı okul, IEA tarafından seçkisiz olarak belirlenmektedir. Dünyadaki en büyük ve en kapsamlı uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme çalışması olan TIMMS araştırmaları; başarı bilgileri, bağlamsal bilgiler ve öğrenci değerlendirmeleri olmak üzere üç boyutlu bir analiz sunmaktadır.

1964'te ortaöğretimin son sınıfındaki öğrenciler için uygulanan I. Uluslararası Matematik Çalışması (FIMS) ile başlayan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ve sınavları, 1970-71'de 10 ve 14 yaşındaki öğrenciler için I. Uluslararası Bilim Çalışması (FISS) ile devam etti. TIMMS'in habercisi olan bu ilk çalışmalar IEA tarafından ilk kez 1995 yılında uygulanan TIMSS'i oluşturmak için revize edilerek birleştirilmiştir (Hanushek ve Woessmann, 2015).

İlk olarak 1995'te gerçekleştirilen TIMSS araştırmasına Türkiye, ilk defa 1999'da sekizinci sınıf düzeyinde katılmıştır. 2003'te üçüncü kez gerçekleştirilen araştırmaya Türkiye

katılmamıştır. 2007’de sekizinci sınıf düzeyinde, 2011 ve 2015 yıllarında dördüncü ve sekizinci sınıf düzeylerinde, 2019 araştırmasına sekizinci sınıf düzeyinde katılırken dördüncü sınıf düzeyine beşinci sınıf öğrencileriyle katılmıştır (Altunel, 2020). 2019 Raporu 7. TIMSS araştırma raporudur ve 64 ülkede uygulanmıştır. 2019 TIMSS raporu, ülkelerin matematik ve fen başarısı; ev ve okul bağlamı; sınıf bağlamı olmak üzere üç ana bölümden oluşmuştur (TIMSS & PIRLS, 2019).

2.1.4.5. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması - PIRLS

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından üye ve diğer katılımcı ülkelerde beş yıllık dönemler halinde 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bir tarama araştırmasıdır. PIRLS, temsili bir rastgele örneklem üzerinde yürütülen bir çalışmadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerini ve okuma alışkanlıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. PIRLS, dördüncü sınıf öğrencilerinin edebi ve bilgilendirici metinlerle ilgili okuma yeterlilikleri hakkında bilgi sağlayacak şekilde yapılandırılmaktadır (TIMSS & PIRLS, 2019).

PIRLS araştırmasında, öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için bilişsel testler ile öğrencilerin bu becerilerini etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla okul, öğretmen, öğrenci ve veli anketleri de uygulanmaktadır. Türkiye, PIRLS araştırmasına sadece 2001 yılında katılmıştır. 2021 yılında beşinci döngüsü yapılacak olan PIRLS 2021 araştırmasına Türkiye, 20 yıl aradan sonra tekrar katılacaktır.

2.1.4.6. OECD ve Göstergeleri

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), ortak zorluklara çözümler bulmak; deneyimleri paylaşmak ve en iyi uygulamaları belirleyerek küresel standartlar geliştirmek ve daha iyi yaşamlar için daha iyi politikaları teşvik etmek ve birlikte çalışmak amacıyla kurulmuş, hükümetlerin içinde yer aldığı uluslararası bir kuruluştur. OECD, kilit küresel konularda yakın işbirliği yapan üye ülkeleri ve ortakları bir araya getirmeye çalışan küresel bir oluşumdur. Amacı, herkes için refahı, eşitliği, fırsatları ve iyiliği teşvik eden politikaları şekillendirmektir. OECD, bilgi ve kanıtlar aracılığıyla daha iyi politikalar ve standart belirleme konusunda karar verme sürecini bilgilendirerek ülkelerin birbirlerinden öğrenmelerine ve en iyi uygulamaları karşılaştırabilmelerine yardımcı olarak uyarlanabilir ve başka alanlarda da uygulanabilir çözümler geliştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Eğitimin niteliğini ölçmek ve kıyaslamak için; Bir Bakışta Eğitim, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası

Yetişkin Yeterlilikleri Değerlendirme Programı (PIAAC) verilerini kullanmaktadır (OECD, 2021).

OECD eğitim değerlendirme çerçevesi, üç eğitim göstergesi kümesinden oluşur: i) eğitim sistemlerinin demografik, ekonomik ve sosyal bağlamları; ii) eğitim sistemlerinin özellikleri; iii) eğitimin sonuçları (Bottani ve Tuijnman, 1994).

2.1.4.6.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. Temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmenin yanında öğrencileri daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır. Örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. İlk olarak 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA araştırmasına Türkiye, ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA'da; çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir (MEB, 2020c).

2.1.4.6.2. Bir Bakışta Eğitim (Education At A Glance) ve INES

OECD'nin, erken çocukluk eğitiminden yükseköğretime ve eğitimin ötesinde, eğitimin ekonomik ve sosyal sonuçlarına kadar eğitim kurumlarının çıktılarını, öğrenmenin ekonomik ve sosyal sonuçlar üzerindeki etkisini, eğitime yatırılan finansal ve insan kaynaklarını, eğitime erişimi, katılımı ve ilerlemeyi ve öğrenme ortamını ve okulların organizasyonu hakkında her yıl, eğitim raporunu (Bir Bakışta Eğitim – Education At A Glance) oluşturan programı INES'tir. 100'den fazla çizelge ve 200 tablo içeren eğitim göstergeleri ile bu rapor, OECD'ye göre dünyadaki eğitim durumu hakkında güvenilir ve etkili bilgiler içeren önemli bir kaynaktır. INES, 37 OECD ülkesinin tamamının ve ayrıca bir dizi ortak ülkenin eğitim sistemlerine ilişkin yıllık bir ankettir. İlk kez 1992'de yayınlanan program, katılımcı ülkeler, UNESCO ve Avrupa Komisyonu dâhil olmak üzere bir dizi uluslararası kuruluş ile birlikte geliştirilmiştir. INES, eğitim sistemlerinin kendi kendilerini ve diğer ülkelerin eğitim performansını

değerlendirebilmelerini sağlayabilecek karşılaştırılabilir bir dizi gösterge sunmaktadır. Bunlar, eğitim kurumlarının çıktıları ve eğitim kurumlarının etkisi; ekonomik ve sosyal sonuçları öğrenme; eğitime yatırılan mali ve insan kaynakları; eğitime erişim, katılım ve ilerleme; okulların öğrenme ortamı ve organizasyonudur. INES programı tarafından kullanılan veriler, UNESCO, Avrupa Birliği ve OECD'den elde edilmektedir. Veriler, OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA); küresel öğrenci okuma değerlendirmesi (PIRLS); matematik, bilim ve problem çözmenin temel alanlarında öğrenme çıktıları (TIMSS); OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), OECD Yetişkin Yeterliliklerinin Uluslararası Değerlendirmesi için (PIAAC), araştırmacılar için geliştirilen ve kullanılan EUROSTAT (UOE) anketlerinden sağlanmaktadır. (OECD, 2012).

2.1.4.6.3. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi - TALIS

OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS), okullarda etkili öğretim ve öğrenme için gerekli koşullara ilişkin veri sağlamak ve analizler yapmak için oluşturulmuş ilk uluslararası araştırma çalışmasıdır. Çalışma, ulusal ve uluslararası düzeyde öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretmen inançları, tutumları ve uygulamaları; öğretmen değerlendirmesi ve geribildirim ve okul liderliği gibi dört konuda tespit edilen önemli bilgi boşluklarını doldurmayı amaçlamaktadır. TALIS'in ilk uluslararası raporu 2009 da yayınlanan, Öğretim ve Öğrenme Ortamlarında Etkili Oluşturma: TALIS'ten İlk Sonuçlar başlıklı rapordur. Veriler, okul müdürleri ve öğretmenler tarafından doldurulan iki tür anket aracılığıyla toplanmaktadır. TALIS'in ilk döngüsü aralarında Türkiye'nin de olduğu 24 ülkede gerçekleştirilmiştir. OECD tarafından beş yılda bir uygulanan TALIS; 2008, 2013, 2018 yıllarında uygulanmıştır. Türkiye, 2013'teki TALIS çalışmasına katılmamıştır. (OECD, 2010).

2.1.4.6.4. OECD Becerileri Görünümü - OECD Skills Outlook

Hızla değişen ve belirsiz bir dünyada, bireylerde yaşam boyu öğrenme kültürü oluşturmak, bireylerin dış şoklara uyum sağlamasına ve dirençli hale gelmesine ayrıca bireylere değişimi yönetmeye yardımcı olabilir. OECD Skills Outlook, beceri geliştirme ve kullanımını yöneten politikaların herkes için yaşam boyu öğrenmeyi en iyi şekilde nasıl teşvik edebileceğini araştıran yapıdır. Outlook Skills, bireylerin “nasıl öğreneceklerini öğrenebilmeleri” için yaşam boyu öğrenme yolculuklarını desteklemenin en iyi yollarına dair kanıtlar sunmak ve yaşam boyu öğrenmeyle başarılı bir katılımı şekillendirmede sosyo-duygusal ve motivasyonel

faktörlerin oynadığı kilit rolü vurgulamak için karşılaştırmalı nicel verilerden yararlanmaktadır (OECD, 2021).

Türkiye, OECD'nin yirmi kurucu üyesinden biri olarak, MEB OECD Eğitim Direktörlüğü çatısı altında, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), TALIS Güçlü Başlangıç Uluslararası Anketi (ECEC), Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri Programı (INES) ve Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi (CERI) çalışmalarına katılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından takip edilen OECD çalışmalarının en önemlileri; Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), TALIS Güçlü Başlangıç Anketi, Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES), INES Sistem Düzeyindeki Bilgiler Çalışma Grubu/Ağı (NESLI), Eğitimin Ekonomik, İşgücü Piyasası ve Sosyal Sonuçlarına İlişkin Veri Toplama ve Geliştirme Ağı (LSO Ağı), Sosyal ve Duygusal Beceriler Çalışması, Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı ve Uluslararası Eğitim Sistemleri Göstergeleri Programı Eğitim Araştırma ve Yenilik Merkezi Çalışmaları'dır (MEB, 2021).

2.1.4.7. UNESCO ve Göstergeleri

2.1.4.7.1. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri - SDG

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Sustainable Development Goals - SDG), 25-27 Eylül 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde belirlenmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nden dördüncüsü olan "Herkes için eşit ve kapsayıcı kaliteli eğitimin sağlanması ve hayat boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi" hedefi (UNESCO SDG-4), UNESCO tarafından üst amaç olarak belirlenmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4, eğitimin birçok farklı yönünü kapsayan 10 hedefe sahiptir. İlk yedi hedef, beklenen sonuçlar iken sonraki üç hedef te bu hedeflere ulaşmanın araçlarını göstermektedir. UNESCO'ya göre, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ün başarılmasının ve gerçekleştirilebilmesinin yol haritası, Küresel Eğitim 2030 Gündemi ve Eğitim 2030 Eylem Çerçevesidir (MEB, 2019c; UNESCO, 2021). Ekonomik, sosyal ve çevresel boyutları kapsayan 17 maddeden oluşan Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi, "insanlar, gezegen ve refah için bir eylem planı"dır (UNESCO, 2021).

2.1.4.7.2. Küresel Eğitim İzleme Raporu Global Education Monitoring - GEM

Küresel Eğitim İzleme Raporu (Global Education Monitoring – GEM), Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'e (SDG 4) yönelik ilerlemeyi ve bunun on hedefini ve diğer ilgili eğitim hedeflerini değerlendirir. Rapor ayrıca, geçmişleri veya yetenekleri nedeniyle eğitimden dışlanan herkese dikkat çekerek eğitime katılım konusunu ele almaktadır. Rapor, SDG4 vizyonuna ulaşmaktan alıkoyan zorlukları ve bunlarla başarılı bir şekilde başa çıkmayı başaran ülkelerden somut politika örneklerini de göstermektedir. GEM, öğretmen desteği eksikliğini, eğitimden dışlananlarla ilgili veri eksikliğini, uygun olmayan altyapıyı, paralel sistemlerin ve özel okulların kalıcılığını, siyasi irade ve topluluk desteğinin eksikliğini, hedeflenmemiş finans, koordine edilmemiş yönetim, çoklu ve tutarsız yasalar ile uygulanmayan politikaları da ortaya çıkarmaktadır. Eğitim eşitsizlikleri durumu, Education Worldwide veri tabanı (WIDE) üzerinden; bunun yanında SDG 4 verileri de, Eğitimde Kapsam Belirleme ve İlerleme (SCOPE) veri tabanı kullanılarak paylaşılmaktadır. Ülkelerin kapsayıcılık ve eğitimle ilgili yasaları ve politikaları da GEM Raporu tarafından hazırlanan ve tamamlayıcı yeni bir çevrimiçi platform olan Profilleri Güçlendirici Eğitim İncelemeleri (PEER) tarafından paylaşılmaktadır (UNESCO, 2020).

2.1.4.7.3. Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması - ISCED

UNESCO tarafından, her eğitim seviyesinin süresinin ülkeler arasında değişebileceği ve bu farklılıkların ülkeler arasında istatistikleri karşılaştırmaya çalışırken sorunlara yol açabileceği düşünülerek, ISCED sınıflamaları ve göstergeleri hazırlanmıştır. Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED), eğitim sistemlerinin uluslararası karşılaştırmalarını kolaylaştırmak için kullanılan resmi çerçevedir. 1976'da Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından geliştirilen ISCED, 1997 ve 2011'de revize edilmiştir. Bu sınıflandırmalar;

- ISCED 0 = Erken çocukluk eğitimi
- ISCED 1 = İlköğretim
- ISCED 2 = Alt Orta Öğretim
- ISCED 3 = Lise Eğitimi
- ISCED 4 = Ortaöğretim Sonrası Yükseköğretim Dışı Eğitim
- ISCED 5 = Kısa dönem yükseköğrenim - önlisans
- ISCED 6 = Lisans derecesi veya eşdeğeri yükseköğrenim seviyesi
- ISCED 7 = Yüksek lisans derecesi veya eşdeğeri yükseköğrenim seviyesi
- ISCED 8 = Doktora derecesi veya eşdeğeri yükseköğrenim seviyesidir.

ISCED 2011 sınıflandırmalarına dayalı olan bu göstergeleri Dünya Bankası EdStats ta kullanmaktadır.

2.1.4.7.4. Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü ve UIL

1971'in başında kurulan ve başkanlığını Edgar Faure'nin yaptığı UNESCO Uluslararası Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu'nun raporudur. “Learning to Be” ya da “Faure” Raporu, değişen bir dünyada eğitimin geliştirilmesi için ulusal stratejiler formüle etmede hükümetlere yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Raporun bu anlamda, eğitim yoluyla demokrasinin teşviki; her bireyin kendini gerçekleştirme fırsatı; yaşam boyu eğitim ihtiyacı ve ülkelerin ortak sorunlarına yer vermesi nedeniyle önemli bir yeri vardır (Faure, 1972).

1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında “sürekli eğitim” kavramı olarak popülerleşmiştir. UNESCO, herkes için yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etme taahhüdünün bir yansıması olarak ve yaşam boyu öğrenme politikalarının geliştirilebilmesine yardımcı olmak için, UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü'nü (UIL) kurar. UIL, eğitim ve öğretimde ulusal niteliklerle çerçeveler geliştirilmesine ilişkin çalışmalarının yanı sıra yaşam boyu öğrenmede Ulusal ve Bölgesel Yeterlilikler Çerçevelerinin Küresel Envanteri'ni hazırlamakta ve paylaşmaktadır. UNESCO, Herkes için Eğitim (Education for All - EFA) programını, özellikle Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler UNICEF, Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kuruluşların ilgili yapıları ile ortak olarak yürütmektedir (Yolcu, 2020; UNESCO, 2021a).

Hayat Boyu Öğrenme Programı aşağıdaki alanlara odaklanmaktadır (UNESCO, 2021a):

- Hayat boyu öğrenme politikası analizi,
- Yaygın öğrenmenin tanınması, onaylanması ve akreditasyonu,
- Ulusal yeterlilikler çerçeveleri,
- Öğrenen şehirler,
- Etkili cezaevi eğitim politikaları ve uygulamalarını teşvik etmek.

Türkiye, hayat boyu öğrenme programı kapsamında 2006'da Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi'ni (Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi-MEGEP) hazırlayarak UNESCO ile paylaşmıştır.

2.1.4.8. Avrupa Komisyonu Eğitim Göstergeleri

Eurydice, Avrupa'da eğitim sistemlerinin (37 ülke) nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını açıklayan Avrupa Komisyonu oluşumudur. Eurydice, ulusal eğitim sistemlerinin belirli konularda karşılaştırmalı göstergeler, istatistikler ve raporlar yayınlamaktadır. Yayımlanan raporlar, ülkelerin tüm eğitim seviyeleri (erken çocukluk eğitimi ve bakımı, ilk ve orta öğretim, yükseköğretim ve yetişkin öğrenimi) ile gelişmelerle karşılaştırmaları ve karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktığını örnek uygulamalarla küresel düzeyde paylaşmaktadır. Eurydice ağının çalışmaları Erasmus+ programı kapsamında ortak finanse edilmektedir. Eurydice ağı, öncelikle Avrupa'da eğitimin her düzeyde yapılandırılması ve düzenlenmesine odaklanmakta; (i) ulusal eğitim sistemlerinin ayrıntılı açıklamaları ve genel bakışları; (ii) topluluğun ilgi alanına giren belirli konulara ayrılmış karşılaştırmalı tematik raporlar; (iii) ulusal eğitim yapıları, okul takvimleri, maaşların ve ülkeler ve eğitim seviyelerine göre gerekli öğretim süresinin karşılaştırılması gibi eğitimle ilgili olgusal raporları, geniş bir bilgi kaynağı ile sağlamaktadır (Eurydice, 2021a).

Eurydice Ağı, ihtiyaç duyduğu verileri, Avrupa Birliği'nin istatistik ofisi olan Eurostat'tan almaktadır. Eurydice, eğitim ve öğretim istatistikleri konusunda Eurostat (Avrupa Toplulukları İstatistik Ofisi), ve CEDEFOP (Mesleki Eğitimi Geliştirme Avrupa Merkezi) ile ortak raporlar hazırlamakta; öğretim süresiyle ilgili veriler üzerinde faaliyetler yürütmek üzere OECD'nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) NESLI Ağı ile birlikte çalışmakta; Yaşam Boyu Öğrenme Araştırma Merkezi (CRELL) ile göstergeler alanında işbirliği içindedir. Ayrıca Avrupa Konseyi ve UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) gibi uluslararası kuruluşlarla yaptığı çalışmalarda Komisyonu desteklemektedir (Eurydice, 2021a).

23 ve 24 Mart 2000'de Lizbon'da yapılan toplantıda, Avrupa Konseyi, dünyanın diğer ekonomileri ile rekabet edebilmek ve sürdürülebilir büyümeyi sağlamak adına, daha fazla ve daha kaliteli iş ve daha fazla sosyal uyumu öncelik olarak kabul eden stratejik bir hedef belirlemiştir. Bu hedefe ulaşmak için de, Avrupa Birliğinin daha rekabetçi, bilgi temelli ve dinamik bir ekonomiye sahip olmasını amaçlayan genel bir strateji olan Lizbon Stratejisi hazırlanmıştır. Lizbon Stratejisi, tam istihdam hedefine doğru ilerleme ve bilgi ekonomisinin gelişmesinde eğitimin temel rolünü dikkate alarak, elde edilen ilerlemeyi izlemek ve gözden geçirebilmek, en iyi uygulamayı belirleyebilmek için karşılaştırmalarda kullanılacak ölçülebilir hedefler, göstergeler ve ölçütlerin belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu göstergelerin, okul eğitiminin kalitesine katkı sağlamasının yanında hem bilgi havuzu oluşturma hem de

Avrupa için eğitimin kalite politikalarının oluşturulmasında işlevsel olması sağlanmıştır. Buna göre okul eğitiminin kalitesine ilişkin dört alanda 16 göstergeye dayalı olarak bir raporlama oluşturulmuştur.

Tablo 2.2. Avrupa Komisyonu okul eğitimi kalitesine ilişkin on altı nitelik göstergesi

| Alanlar | Göstergeler |
|-------------------------|---|
| 1. Beceriler | 1. Matematik 2. Okuma 3. Bilim 4. Bilgi ve iletişim teknolojileri 5. Yabancı diller 6. Öğrenmeyi öğrenmek 7. Yurttaşlık eğitimi |
| 2. Başarı ve Geçiş | 8. Okul terki oranları 9. Lise eğitimi tamamlama oranları 10. Yükseköğretime katılım oranları |
| 3. Eğitiminin İzlenmesi | 11. Okul eğitiminin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi 12. Ebeveyn katılımı |
| 4. Kaynaklar ve Yapılar | 13. Öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi 14. Okul öncesi eğitime katılım 15. Bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 16. Öğrenci başına eğitim harcaması |

Kaynak: European Commission, 2001.

Lizbon Stratejisi kapsamında Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı hazırlanmıştır. Eğitim ve Öğretim 2010 çalışma programından elde edilen çıktılar değerlendirilerek, akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyüme çerçevesinde istihdam, eğitim, sosyal içerme, Ar-Ge, iklim ve enerji konularında birbirini destekleyen hedefler belirlenerek Avrupa 2020 Stratejisi geliştirilmiştir.

Eğitim ve Öğretim 2020 Stratejisi dört stratejik hedef sunmaktadır. Bunlar (Eurydice, 2021a);

- ✓ Hayat boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçekleştirmek;
- ✓ Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak;
- ✓ Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek;
- ✓ Eğitimin her seviyesinde girişimcilik dâhil, yaratıcılık ve yenilikçiliğe yönelik çabaları artırmak.

Eğitim ve Öğretim 2020 (ET 2020) hedefleri çerçevesinde ayrıca aşağıdaki göstergeler oluşturulmuştur:

Tablo 2.3. Eğitim ve Öğretim 2020 göstergeleri

| Alanlar | Göstergeler |
|---------|-------------|
|---------|-------------|

| | |
|-------------------------|--|
| 1. Beceriler | ✓ Okuma, matematik ve bilim alanlarında 15 yaş grubunda başarısızlık oranının% 15 altına düşürülmesi (OECD/PISA verileri), |
| 2. Başarı ve Geçiş | ✓ Eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının (18-24 yaş) %10'un altına indirilmesi, ✓ 30-34 yaş aralığında yükseköğretimi tamamlama oranının en az % 40 olması, ✓ Yükseköğretim mezunlarının en az %20 ve 18-34 yaş aralığında olup mesleki eğitim almış olanların %6'sının eğitimlerinin bir kısmını yurt dışında gerçekleştirmesi, ✓ İstihdam edilen mezunların oranının (20-24 yaş aralığında, en az lise mezunu ve 1 ila3 yıl önce mezun olanlardan) en az %82 olması, |
| 3. Eğitiminin İzlenmesi | ✓ Yetişkinlerin en az % 15'inin hayatboyu öğrenime katılımının sağlanması |
| 4. Kaynaklar ve Yapılar | ✓ 4 yaş ile zorunlu ilköğretim yaşı arasındaki çocukların en az % 95'nin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması, |

Avrupa referans araçlarının, Türk eğitim sistemi üzerinde en önemli etkisi, reform sürecinin hızlandırılması olmuştur. Bu etkiyi oluşturan referans araçları Bologna Süreci olarak ifade edilebilir (Eurydice, 2022a).

2.1.4.9. Avrupa Birliği Eğitim Göstergeleri

Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki ana odak noktalarını ve hedeflerinin yapısını aşağıdaki konular oluşturmaktadır:

- Kız çocuklarının eğitime katılması,
- Engelli bireyler,
- Dezavantajlı grupların eğitime erişimi,
- Mesleki eğitimin kalitesini artırmak ve mesleki yeterlilikler sistemini geliştirmek,
- Hayat boyu öğrenmedir.

AB üyesi ülkeler ve ilgili paydaşlarla kalite güvence sistemlerini uygulamak ve hedeflere ulaşma derecesinin izlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla oluşturulan göstergeler aşağıda sıralanmıştır (Ulusal Ajans, 2017):

- ✓ Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL)
- ✓ Europass
- ✓ Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence Birliği Standartları ve İlkeleri (ENQA)
- ✓ Yükseköğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi (ECTS)
- ✓ Mesleki Eğitim Ve Öğretimi (VET) İyileştirme (CEDEFOP)

- ✓ Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi (ECVET)
- ✓ Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi (EQAVET)
- ✓ Avrupa Beceriler, Yeterlilikler, Nitelikleri ve Meslekler (ESCO)
- ✓ Yaygın ve Serbest Öğrenmeyi Geçerli Kılmaya Yönelik Avrupa Kılavuz İlkeleri (VNFIL)
- ✓ Ortak Kalite Güvencesi Çerçevesi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)

2.1.4.9.1. Hayat Boyu Öğrenme - LLL

Avrupa Birliği (AB), 2009'da, yaşam boyu öğrenmeyi (Lifelong Learning-LLL) desteklemek adına 2020'ye kadar on yıl boyunca eğitim ve öğretim konusunda bir işbirliği stratejisi geliştirmiştir. ET2020 olarak anılan bu strateji; eğitim, öğretim, gençlik ve spora ayrılmış finansman programı olan Erasmus+ ve diğer AB finansman programları tarafından da desteklenmiştir. Daha sonra AB, 2020 sonrası Erasmus programı önerisinin ardından 2025 yılına kadar bir Avrupa Eğitim Alanı kurma projesini başlatmıştır. ISCED, Lizbon Startejisi ve sekiz göstergesiyle de ilişkilendirilen Hayat Boyu Öğrenme ve ET2020'nin kapsamında; erken çocukluk eğitimi ve bakımı, zorunlu eğitim, yükseköğretim, mesleki eğitim ve öğretim, yetişkin eğitimi göstergeleri yer almaktadır. Buna göre; okul öncesi eğitim, ISCED 0 seviyesi; zorunlu eğitim ISCED 1-3 seviyeleri (ilk, alt orta ve lise); mesleki eğitim ve öğretim, ISCED 4-5 seviyeleri (orta öğretim sonrası ve kısa dönem önlisans-yükseköğrenim); üçüncül eğitim, ISCED 6-8 seviyeleri (lisans, yüksek lisans, doktora veya eşdeğer seviyeleri), yetişkin eğitimi, (ilk eğitim ve öğretimden ayrıldıktan sonra üstlenilen hem genel hem de mesleki örgün ve yaygın öğrenme etkinliklerinin tamamı) olarak belirlenmiştir.

2.1.4.9.2. Mesleki Eğitim ve Öğretim Kalitesinin Artırılması - EQAVET

Mesleki Eğitim ve Öğretim Kalitesinin Artırılması projesi ile iş gücü piyasası ve eğitim arasındaki ilişkileri geliştirmek ve AB standartlarında bilgi, beceri ve yetkinlikler geliştirerek mesleki ve teknik eğitimin içerik ve kalitesini artırmayı hedeflenmektedir. Bu projede, üye ve paydaş ülkeler için Avrupa Kalite Güvencesi Referans Çerçevesi (EQAVET) uygulanmaktadır. Bu çerçeve ile farklı ulusal kaynakların kalitesi ve verimliliği hakkında rapor verme veya bunlar arasında karşılaştırmalar yapma aracı olarak ta kullanılmaktadır. Hem mesleki eğitim sistemi hem de mesleki eğitim sağlayıcı seviyelerinde kalite yönetimine yol gösteren bu çerçeve, bir

dizi kalite kriterine, tanımlayıcılara ve uygulanabilir göstergelere dayalı olan; planlama, uygulama, değerlendirme, gözden geçirme ve revizyon döngüsünden oluşmaktadır (European Parliament And Council, 2009).

2.1.4.9.3. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi - AYÇ

Ulusal yeterlilik sistemleri arasında kıyaslanabilirlik sağlayarak farklı ülke ve sistemlerde verilen yeterliliklerin anlaşılmasını kolaylaştıran, 23 Nisan 2008 Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nde Avrupa Birliği tarafından kabul edilen referans çerçevedir. Öğrenme kazanımlarına dayalı seviye tanımlayıcılarından oluşan sekiz seviyeye sahiptir. İş piyasasında hareketlilik ve hayat boyu öğrenmeyi; farklı ülkeler ve sistemler arasında yeterliliklerin anlaşılmasını; ülkelerin kendi ulusal yeterlilik çerçevelerini geliştirmelerini amaçlar. Her bir seviyesi belli bilgi, beceri ve yetkinliklerin bileşiminden oluşan AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak, yükseköğrenimin yanı sıra, genel ve yetişkin eğitimini, mesleki eğitim ve öğrenimi de içermektedir (Ulusal Ajans, 2017).

Türkiye, Ulusal Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'ni (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK); Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ortak çalışması ve ilgili sosyal paydaşların işbirliğiyle hazırlayarak 2015 yılında, Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun sorumluluğunda yürürlüğe koymuştur (Eurydice, 2021c).

Avrupa ülkelerinin yeterlilikler çerçeveleri incelendiğinde Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin ortak hedefleri (TC. Bakanlar Kurulu Kararı, 2015):

- ✓ Eğitim ve öğretimde uluslararası şeffaflığı artırmak ve yeterliliklerin karşılaştırılmasını ve aktarılmasını sağlamak,
- ✓ Ulusal yeterlilik sistemlerinin şeffaflığını artırmak,
- ✓ Hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek,
- ✓ Eğitim ve öğretimde öğrenme kazanımlarına dayalı bir yaklaşım kullanma eğilimini desteklemek ve hızlandırmak,
- ✓ Aktarım ve ilerleme sağlamak için eğitim ve öğretim sistemlerinin geçirgenliğini ve esnekliğini artırmak,
- ✓ Yaygın ve serbest öğrenmelere geçerlilik kazandırmak,

- ✓ Yeterlilikler arasındaki tutarlılığı artırmak,
- ✓ Kalite güvencesi için referans noktası sağlamak,
- ✓ Paydaşlar arasında işbirliğini güçlendirmek ve iş piyasası ile daha yakın ilişkiler kurmaktır.

2.1.4.9.4. Mesleki Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kredi Transferi Sistemi-ECVET

ECVET, mesleki eğitim ve öğretimde farklı öğrenme yolları ile elde edilmiş öğrenme kazanımlarının (bilgi, beceri ve yeterlilikler) ülkeler arası transferinin sağlanması, tanınması ve biriktirilmesi amacıyla geliştirilmiş bir transfer sistemidir. ECVET, bireylerin farklı bir ülkede, farklı bir eğitim ve öğretim kurumunda ve farklı bir öğrenme ortamında elde ettikleri bilgi, beceri ve yeterliliklerin kendi ülkelerinde anlaşılması ve tanınmasını kolaylaştırmaktadır. ECVET, AYÇ'deki öğrenme seviyeleri ve öğrenme çıktıları, yeterlilikleri, hayat boyu öğrenmeyi merkeze alarak hareketliliğe odaklanır (Ulusal Ajans, 2017).

Bütün bu göstergeler, Eğitim ve Öğretimde İşbirliği için Avrupa Birliği Stratejik Çerçevesi-2020 (ET 2020) ve AYÇ'nin ayrılmaz bir parçası olan Lifelong Learning (Hayat Boyu Öğrenme-HBÖ) politikaları ile ilişkilidir (Borat, 2016).

2.2. Eğitim Programı

Eğitim ve öğretim, özellikle öğrencilerin belli yeterlilikleri geliştirmelerini sağlamada ve hayata mümkün olan en iyi başlangıç için gerekli olan koşulları sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencileri çok hızlı gerçekleşen karmaşık ve birbirine bağlı; teknolojik, kültürel, ekonomik ve demografik değişimlere ayak uydurabilecek ve başarılı olacak bir şekilde eğitmek, okullar ve eğitim kurumlarının temel misyonlarıdır (EC, 2020). Bu temel misyonun nasıl gerçekleştirileceği ve nasıl bir insan yetiştirileceği sorusu, eğitim programlarının cevap aradığı sorulardan biridir.

Eğitim programı en genel anlamıyla; eğitim-öğretim izlencesi, öğrenme-öğretme sürecinde takip edilecek yol olarak tanımlanabilir. Eğitim programı, işlenecek derslerin konuların sırası ve zamanını gösteren basit bir planlama olmayıp ders dışı sosyal etkinlikler, rehberlik çalışmaları vb. gibi tüm yaşantıları kapsayan geniş bir olgudur. Eğitim programı, pedagojik bir süreci düzenlemeye ve detaylandırmaya izin veren uygulamalar bütünüdür. Bu açıdan bakıldığında; eğitim Programı, önceden belirlenmiş ve tutarlı bir dizi öğrenme hedefine ulaşmak, belirli eğitim görevlerini sürekliliği sağlanmış belli bir süreç boyunca gerçekleştirmek

için tasarlanmış ve organize edilmiş eğitim etkinlikleri dizisidir. Bir eğitim programı içinde, ulusal bağlamda dersler, modüller olarak çeşitli şekillerde tanımlanan alt bileşenlere ayrılabilceği gibi bunların yanında, oyun temelli etkinlikler, araştırma projeleri, öğrenme ve yaşam deneyimleri gibi ana bileşenlere de sahip olabilir (UNESCO, 2012a).

Eğitim programını Hollis L. Caswell ve Doak S. Campbell (1935), çocukların öğretmenlerinin rehberliğinde yaşadıkları tüm deneyimler; Duncan ve Frymier (1967), insan deneyimini yeniden yapılandırma potansiyeline sahip bir dizi etkinlik; Harnack (1968), okul tarafından yönlendirilen ve yönlendirilen tüm öğretme-öğrenme deneyimleri; Doll (1988), öğrencilerin okulun himayesi altında bilgi ve anlayış kazandığı, beceriler geliştirdiği, tutumları, takdirleri ve değerleri değiştirdiği resmi ve gayri resmi içerik ve süreç olarak tanımlamışlardır. Oliver (1977) ise, okulun eğitim programını; etkinlik programları, uygulamalar, eğitim-öğretim programlar, gizli programlardan oluşan dört temel unsura ayırmıştır (Akt: Sweetland, 2012).

Bir eğitim kurumunun en önemli bileşenlerinden biri eğitim programlarıdır. Bir eğitim sisteminde yer alan eğitim programlarının temel doğası, o sistemin varlığını, kişiliğini ve benzersizliğini yansıtır. Eğitim programı, hizmet ettikleri toplum ve hedef kitlenin gelişimini ilerletmek, sunulan öğretim hizmetlerine yön vererek ekonomik büyüme ve küresel rekabet gücünün artırmak adına değerlidir. Bu durum, kültürel gelişme ve ekonomik destek sağlamak adına eğitim programlarının bir toplumun temel misyonu için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (ASCCC, 2016).

Eğitim programını oluşturan kavramlar, çevrede meydana gelen değişiklikler nedeniyle doğası gereği dinamiktir. Bir programın oluşturulması aynı zamanda eğitim eko-sistemine yeni kaynaklar ve unsurlar eklemek demektir. Çıkış kaynağı veya unsuru ne olursa olsun, eğitim programları; öğrenciler, yöneticiler ve sistemin üzerinde etki sahibi olduğu diğer bütün paydaşların katılımı ile öğrenciler için hayati önem taşıyan öğrenme çıktıklarına yön verecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu nedenle eğitim programları, hizmet ettiği toplumun ve hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

Eğitim programının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak, bilgi, anlayış, beceri ve tutumları kazandırmak ve geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve organize edilmiş öğrenme faaliyetleri olduğu dikkate alındığında; etkili bir eğitim programı:

- Gerekli bilgileri kazandırmalı,
- Farkındalığı artırmalı,

- Becerileri geliştirmeli,
- Davranış ve tutumları değiştirmelidir.

Eğitim programı aynı zamanda, eğitim ve kalkınma arasındaki kpşyşy sağlayan ve yaşam boyu öğrenmeyle ilişkili olarak, programın en geniş ve bştşnsel anlamıyla kalkınma ihtiyaçları ile uyumlu yetkinliklerdir (Stabback, 2016).

Bir programın oluşturulması gşndeme geldiğinde, öncelikle öğrencilerin öğrenme ıktıları (ğrenme dşzeyi, davranış değişikliği, başarı gibi) için odağının ve ne tşr bir program olduğunun belirlemesi gerekir. Program; temel becerileri, yurttaşlık becerilerini, mesleki becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirebilecek ve sşrdşrşlebilir bir duruma getirme misyonu ile hazırlanmalıdır. Bu açıdan, öğrencilere en iyi şekilde hizmet verebilecek etkili ve başarılı bir eğitim sistemi ve programın yapısının belirlenmesinde aşağdaki sorular rehberlik edebilir (ASCCC, 2016):

- Toplum için ne tşr bir program uygun veya değerli olarak kabul edilebilir?
- Program için öğrencilerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçları nelerdir?
- Öğrencilerin hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak için programda, öğrenme ıktıları ile hangi becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır?
- Öğrencilerin belli alanlarda yetkin sayılmaları için hangi disiplinde (veya disiplinlerde), hangi dşzeyde bilgi kazanmaları gerekir?
- Bir ğrencinin bu sonuçlara ulaşmak için hangi dersleri alması ve hangi eğitsel etkinliklere katılması gerekecek?
- Öğrenciler, aldıkları derslere, ulaştıkları öğrenme dşzeylerine ve elde ettikleri başarıya göre, ileride bu programın geçekleşen sonucundan yararlanabilirler mi?
- Program, eğitim sisteminde devam edecek öğrencilere eğitim dşnyasında veya mezun olanlara iş dşnyasında tutunabilecekleri verim ve niteliği nasıl sağlayacak?
- Bu programdan yararlanacak öğrencilere en iyi şekilde hizmet verebilmek için program ne kadar esnek olmalıdır?

Okullar ğrenen organizasyonlardır. Sorumlu oldukları çocuklar ve geçenler için sşrekli olarak daha iyisini yapmaya çalışırlar. Bunu yaparken yeni şeyler denerler, bu deneyimlerden bir şeyler öğrenmeye çalışırlar ve en iyi sonucu veren uygulamaları benimsemeye ve yerleştirmeye çalışırlar. Programların uygulanması, okulların sistemi ve öğrenmeyi geliştirmek için yaptıklarının önemli bir ynş ve etkili olması gereken bir alanıdır. Etkili olan ve daha az

etkili olan okulları birbirinden ayıran özelliklerden biri de, ne uyguladıklarına ek olarak, programları nasıl uygulamaya koyduklarıdır. Başarılı uygulama bir etkinlik olarak değil, bir süreç olarak ele alınmalı; aşamalar halinde planlanıp yürütülmelidir. (EEF, 2019). Bu süreçte, öğrencileri ve öğrenmeyi eğitim uygulamalarının merkezine koymak, öğrenme ve öğretim süreci ile sınıf ortamına odaklanmak, daha iyi öğrenme sonuçları elde etmek için oldukça önemlidir (Yelland ve Pont, 2014).

Programın değerlendirilmesi, kurumların öğretim sunumunun iyileştirilmesini istediği süreçtir. Bir programın değerlendirilmesi sonucu itibari ile kurumsal hedeflere doğru ilerleme düzeyini gösterir. Ayrıca hedef kitlenin tutum ve davranışlarındaki değişiklikleri de ortaya koyar. Hem programın hem de bireysel bazda öğrencilerin başarısı veya başarısızlığı, öğrencinin davranışında ve kişiliğinde (davranışsal hedeflerin buluşması) önceden belirlenmiş değişikliklerin oluşup oluşmadığına göre değerlendirilir (Smith, 2018).

Herhangi bir eğitim programının başarısı, hedeflerine ve özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle, eğitim politikaları ve programları değerlendirilirken, programı hazırlayan ve değerlendirmede karar verenlerin bir programı neyin etkili kıldığı üzerinde durmaları gerekir. Eğitim programlarının etkili yönleri ve kendine özgü özellikleri farklılık gösterebilir. Etkili ve başarılı bir eğitim programının en kolay tanınan yönleri; kültürü veya iklimi, müfredatı ve öğretim uygulamaları, diğer program ve eğitim-öğretim hizmetleriyle olan ilişkisi gibi özellikleridir (Aronson, 1995). İyi organize edilmiş bir eğitim programı, zaman ve kaynakları koruyacak, olması gereken içerik ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilecek ve etkin katılımı teşvik edecek kadar esnek olmalıdır.

2.3. Öğretim Programı

Öğretim programı, öğrencilerin mümkün olduğunca, eğitim ve diğer okul amaçlarına veya hedeflerine ulaşması için tasarlanmış bir faaliyetler bütünü oluşturur (Grundy 1987). Müfredat programı olarak ta bilinen öğretim programı, eğitim programının hedefleri doğrultusunda, belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda ve derslerde, öğrenme çıktıları olarak belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak, okulda ya da okul dışında planlanan tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği ve bilgi kümeleridir. Öğretim programı, okul içi yaşantılara dayalı okulda okutulan dersleri ya da kursları kapsayan kılavuz kitap ya da doküman niteliğindedir. Diğer bir deyişle öğretim programı, ders programlarının bütünüdür.

Öğretim programını, Tyler (1957), eğitim hedeflerine ulaşmak için okul tarafından planlanan ve yönetilen öğrencilerin tüm öğrenmeleri; Harnack (1968), okul tarafından yönlendirilen ve yönlendirilen tüm öğretme-öğrenme deneyimleri; Johnson (1967), amaçlanan öğrenme çıktılarının yapısal bir dizisi; Oliva (1989), programı, bir plan, içerik ve öğrenme deneyimleri olarak tanımlamışlardır. Hilda Taba'ya (1962) göre; özel tasarımları ne olursa olsun, tüm müfredatlar belirli unsurlardan oluşur. Bir müfredat, genellikle bir amaç ve belirli hedefler içerir; içeriğin seçimini ve organizasyonunu gösterir; ister hedefler isterse içerik organizasyonu için olsun belirli öğrenme ve öğretme kalıpları gerektirir ve sonuçları bir değerlendirme programını içerir (Akt: Sweetland, 2012). Arzu edilen sonuçlar genellikle, bir görevin yerine getirilmesini sağlamak için artan bilgi ve beceriler veya davranışlardaki değişikliklere yansıtacak olan tutum değişiklikleridir (NAP, 1991).

Marsh ve Willis (2003), müfredatın işlevini; tüm eğitimciler ve öğrenciler için bir temel ve standartlaştırılmış olması; her öğrencinin eşit akademik eğitime erişimini sağlama çabası; içerik, ders ve deneyimlerle ilgili tüm yönleri içermesi; öğrencilerin pratik yapması ve beceri geliştirmesine imkân vermesi; planlı ve plansız deneyimlerle gerçekleştirdiği ve başarılı olduğu öğrenme becerilerini sağlaması şeklinde ifade etmiştir.

Etkili bir müfredatın önemli bir özelliğinin de, farklı bilgi türlerini sadece konunun değil, aynı zamanda farklı disipline ait bilgilerin öğrencinin ihtiyaçlarını da karşılayan bir sırayla yönetme yeteneği olduğu ileri sürülmektedir (Winch, 2012). Müfredat sadece yazılı ve fiziksel bir şey değil, esasen, uygulamaya yönelik bir dizi unsurun, öğretmen, öğrenci ve bilginin etkileşimidir. Yani müfredat, sınıfta gerçekte olan şeydir (Smith, 2018). Müfredat, öğrencilerin sınıflarda, atölyelerde, oyun alanları aracılığıyla elde ettiği kazanımları, öğretmenlerle olan etkileşimleri ve deneyimlediği her şeyi ifade eder. Bu anlamda, öğrencinin yaşamını kişiliğiyle uyumlu bir hale getirir ve okul hayatı boyunca müfredat herkese etki eder (Mondal ve Das, 2021).

Öğretim programı, neyin öğretileceğini, kime öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini sistematik olarak düzenler. Buradaki her bileşen, diğer bileşenleri etkiler ve onlarla etkileşime girer. Öğretim programları oluşturulurken sırasıyla;

- Sorun ve ihtiyaçlar belirlenir (ne öğretilecek?).
- Öğrenenlerin karakteristiği ve ihtiyaçları belirlenir(hedef kitle, kime öğretilecek?).

- Öğrencilere yönelik davranışa değişiklikleri (amaçlanan sonuçlar ve hedefler, öğrenciler neler yapabilecekleri?).
- Önemli ve ilgili içerik (hangi konular ve bilgiler – ne öğretilecek?).
- Amaçlanan sonuçlara ulaşmak için yöntemler (nasıl öğretilecek?).
- Yöntemler, içerik ve amaçlanan sonuçlar için değerlendirme stratejileri (Ne kadar öğrenilmiş?), sorularına sistematik ve ilişkisel olarak cevap aranır (El Sawi, 1996).

Öğrenme hedefleri, programların odak noktasıdır. Programın temel işlev ve misyonu, öğrencilere etkili bir şekilde öğrenebilecekleri ve yararlanabilecekleri gerçek yaşam deneyimleri sunarak onları geliştirmektir. Hedefler, eğitimin odak noktası olan öğrenci kitlesi göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır. İyi bir hedef, belirsiz olmayan bir ifadedir (Kemp, 1971). Öğrenme hedefleri, programların geliştirilmesi sürecinin ilk aşamalarında açıkça tanımlanmalıdır. Ölçülebilir bir hedef, öğrencinin belirli bir eğitim veya öğretim deneyiminin tamamlanması üzerine ne yapabilmesi gerektiğinin bir ifadesidir. Örneğin, bir dersin sonunda, öğrencinin somut bir şekilde, sözlü veya yazılı olarak ne yapacağını göstermesi uygun bir hedef olacaktır. Daha yüksek düzeyde bir hedef, öğrenciden bilgiyi belirtilen bir duruma uygulamasını veya bir kavramın geçerli olup olmadığı konusunda belli durumlar arasında ayırım yapmasını gerektirecek şekilde olacaktır. Hedefleri belirlerken üç önemli husus vardır. Öncelikle, istenen sonuçlarla uyumlu olmalıdırlar. İkincisi, gerçek hayattaki uygulamalarla tutarlı olmalıdırlar. Son olarak, eğitim, öğrencinin hedeflere ulaşmasını sağlamak için hem bilgi hem de beceriler sağlamalıdır. Tyler' a göre eğitimin asıl amacı, eğitimcinin belirli etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlamak değil, öğrencilerin davranış kalıplarında önemli değişiklikler meydana getirmek olduğundan (Akt: Smith, 2018), hedeflerin belirlenmesinde, süreç sonunda istenilen değişiklikleri ifade edici olması önemlidir.

Program, bilgi içeriği ve konuların tasarlanabilecek en etkili yöntemlerle öğrencilere iletildiği süreç olduğundan (Blenkin, Edwards ve Kelly, 1992) öğretme-öğrenme süreci, öğrenme ve performans aktiviteleri müfredata dayalı olarak devam eder (Mondal ve Das, 2021). Öğrenme ve performans aktivitelerinin seçilip geliştirilmesinde; belirli bilgi, beceri ve yetenekleri gerçekleştirebilmek için özelleştirilmiş deneyimler dikkate alınır. Bu adımda, gerçek öğrenme faaliyetleri tasarlanıp üretilerek, öğrenme çıktıları ve yeterliliklerle eşleştirilmeye çalışılır (Tatum, 2019).

Öğrenci, müfredatın uygulama sürecinde merkezi figürdür. Uygulama, öğretmen tarafından yapılandırıldığında gerçekleşir. Programın uygulanması sürecinde; öğrencinin amaçlanan sonuçlara ulaşmasına yardımcı olacak etkinlikler, öğrenme deneyimleri, yöntem ve tekniklere yer verilir (El Sawi, 1996). Yöntemler, öğretmenlerin tüm öğrencileri anlamlı öğrenmeye dâhil etmek için kullandıkları öğretimsel kararlar, yaklaşımlar, prosedürler ve rutinlerdir. Öğrencinin içerik ve becerileri, anlama ve uygulama becerisini geliştirmek için öğrenme deneyimlerinin kolaylaştırılmasını destekler. Yöntemler, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini, öğrenme stillerini ve öğrenme ortamını daha uygun hale getirebilmek amacıyla farklılaştırılır. Aynı zamanda yöntemler, öğrencilerin hedeflere ulaşma yolundaki ilerlemelerinin sürekli gözden geçirilmesine dayalı olarak ayarlanır.

Seçilecek olan eğitim ve öğretim yöntemleri; hedef kitleye, belirlenen hedeflere ve sahip olunan kaynaklara bağlı olmalıdır. Davranışlarda arzu edilen değişiklikler, bilginin verilmesinin ardından otomatik olarak ortaya çıkmaz. Uygulanan programın, bilgi ve öğrenmenin performansa dönüştürülmesi öğrencinin;

- Kavramların karmaşık bir davranış kalıbına nasıl entegre edileceğini bilmesini,
- Arzu edilen davranışlarla ilişkili becerilere olan bağlılığı geliştirmesini,
- Kuralları ve ilişkili davranışları kişisel fayda ile birleştirmesini,
- İlke ve kuralları pratik durumlarla birleştirmesini,
- Bilgilerin ne zaman ve nasıl uygulanacağını anlamasını,
- Uyumsuzluk durumunda olası riskleri bilmesini,
- Yerel ve ulusal olarak mevcut hizmetlere ve kaynaklara nasıl erişmesi gerektiğini,
- İstendik davranışlar için olumlu geribildirim alabilmesini sağlar (NAP, 1991).

2.4. Öğretim Programları ve Girişimcilik Eğitimi

Girişimcilik, yaratıcı problem çözüme, etkili ekipler oluşturma ve liderlik becerilerinin yanı sıra sürekli değişen ortam ve durumlara uyum sağlama becerisini gerektirir. Girişimcilik eğitimi ise, temelleri; başarı odaklılık, inisiyatif ve risk alma, işbirliği ve fırsatları tanıma olan girişimci zihniyetin oluşmasına yardımcı olur. Bu nedenle öğrencilere girişimci olmanın öğretilmesi ve bunun erken yaşlardan itibaren başlatılması çok önemlidir (Seelig, 2017).

Sadece ekonomi bilimleriyle sınırlı kalmayan girişimcilik becerileri, girişimcilik eğitiminin önemi ve işlevleri, girişimcilik eğitiminin eğitim ve öğretim programlarında yer alması, girişimcilik eğitiminin verilmesi gereken eğitim kademeleri ve hangi sınıflarda verilmesi gerektiği eğitimin önemli tartışma konuları haline gelmiştir. “Öğrencilere neden girişimcilik eğitimi verilmelidir?” sorusunu Seelig (2017), eğitim sistemleri, gençleri başarılı yaşamlar kurmaya hazırlamaktan sorumludur diye cevaplar; Xingjian, Xiaolang ve Jian (2019), gelecekte kalkınma için önemli bir itici güç olan yenilikçi yetenekleri geliştirmesi ve inovasyon odaklı kalkınma stratejilerinin, girişimcilik eğitime yeni yaklaşımlar getirmesi olarak cevaplamışlardır. Nathan (2014) ise, “bütün eğitim uygulamalarında olduğu gibi girişimcilik eğitiminin de tohumlarının fikir, ürün ve projelere dönüşmesi genellikle yıllar alır. Girişimcilik becerisinin öğrencinin DNA'sının bir parçası olması isteniyorsa mümkün olan en genç yaşta kazandırılması çok önemlidir. Gelecek, çocuklara ne getirirse getirsin, girişimcilik eğitimi aktarılabilir beceriler kazanmalarına yardımcı olacaktır.” şeklinde cevaplayarak, bu becerilerin gelecekte öğrencilerin başarısı için kritik olmasının beş nedenini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- i. Geleceğin belirsiz olduğu bir dünyada öğrencilerin kendi yollarını çizmelerine izin verecek becerilere ihtiyaçları var. Öğrencilerin okullardan ayrıldıktan sonra başarılı olmaları için hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını tahmin edemiyoruz. Girişimcilik eğitimi, öğrencileri problem çözme, fırsat ve imkânları bulma, yaratıcı düşünme, risk alma, başarısızlığı gelişme sürecinin bir parçası olarak kabul etme ve başarı arasındaki ilişkiyi öğrenmelerini sağlar.
- ii. Öğrencilerin okullarda yaratıcılık, yenilikçilik ve iş birliği için daha fazla fırsata ihtiyacı vardır.
- iii. Öğrencilerin, problem çözme becerilerini öğrenmeden önce problemleri veya ihtiyaçları nasıl belirleyeceklerini öğrenmeleri gerekir: Gerçek dünyada, sorunlar ancak doğru bir şekilde tanımlandığında çözülür. Bu nedenle, öğrencilerin hem problemleri nasıl belirleyeceklerini hem de doğru bir şekilde nasıl çözeceklerini öğrenmeleri gerekir. Bir öğrenci bir problemi yanlış tespit ederse veya yanlış problemi çözerse, problemin çözümünün hiçbir değeri yoktur. Girişimcilik eğitimi, çocuk ve gençlere hata yapmanın doğal olduğunu ve onlardan da öğrenilebileceğini gösterir.
- iv. Öğrencilerin daha fazla cesarete ihtiyacı var. Cesaret, bir kişinin bu dünyadaki uzun vadeli başarısında önemli bir faktör olabilir: Öğrenciler girişimcilik eğitimiyle,

sürecin cesaretlerini ortaya koymalarını gerektiren hem zorlu hem de belirsiz olduğunu öğrenirler.

- v. Dünyanın bir fark oluşturmak isteyen bireylere ihtiyacı var: Girişimciler, bir fark oluşturmak isterler. Girişimciler; insan veya çevre üzerinde oluşturabileceği etki nedeniyle sorunları çözmeye, ihtiyaçları karşılamaya çalışır. Girişimcilik eğitimi, tüm öğrenciler için büyük değer taşır. Gelecek, yenilikçilere aittir ve girişimcilik eğitimi, 21. yüzyılda öğrencilerimizin ve dünyamızın ihtiyaç duyduğu yaratıcı, yenilikçi fikir türleri için büyük bir kuluçka aracı olarak hizmet eder.

21. yüzyılda eğitim ve insan kaynaklarının geliştirilmesine yatırım yapılmasının ekonomik ve sosyal kalkınma için taşıdığı önemin artmasıyla birlikte herkese küresel düzeyde ihtiyaç duyulan bilgi, değer ve becerilerin kazandırılması, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin her seviyede kaliteli eğitime erişebilmesi yönünde çalışmalar hız kazanmıştır (MEB, 2014).

2000 li yılların başından itibaren ABD ve Avrupa ülkelerinde, girişimcilik eğitimi ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2017).

21.yüzyıl insanı profilini tanımlamak ve 21.yüzyıl bireylerinden beklenen becerileri tespit ederek global bir anlayış oluşturabilmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde 2002' de iş dünyası, gelecek bilimciler, eğitim liderleri ve politika belirleyiciler, P21 (Partnership for 21st Century Learning – 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık) oluşumuyla bir araya gelerek, 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATCS - Assessment and Teaching of 21st Century Skills) başlığı altında, beceri temelli müfredatın temellerini oluşturmuşlardır (Hamarat, 2019). ATCS' de girişimcilikle ilgili beceriler, Yaşam ve Kariyer Becerileri olarak yer almıştır.

Mart 2002'de birliğe üye ve aday ülkelerin eğitim ve öğretim sistemlerinin iyileştirilmesi ve işbirliğinin desteklenmesi amacıyla, Avrupa Birliği Konseyi tarafından Lizbon Stratejisi bağlamında, ortak hedeflere dayandırılmış ilk somut çerçeve olan "Eğitim ve Öğretim 2010" çalışma programı hazırlanmıştır. "Eğitim ve Öğretim 2010" çalışma programından elde edilen çıktılar ve AB 2020 stratejisi ile "Eğitim ve Öğretim 2020" hazırlanmıştır. 3 Mart 2010 tarihinde Avrupa Komisyonu'nda açıklanan "Avrupa 2020 Stratejisi: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme İçin Avrupa Stratejisi (AB 2020)" ile eğitime yönelik olarak ölçülebilir beş temel hedef ve bu hedefleri gerçekleştirmek için eğitimi

kalkınma politikalarının temeline oturtan yedi temel girişim belirlenmiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014). Yedi temel girişim kapsamında eğitimle ilgili olarak;

- Yenilikçilik alanında eğitim, iş dünyası, araştırma ve yenilikçilik sektörleri arasındaki bağların kuvvetlendirilmesi,
- Eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme alanında “Hareket Halindeki Gençlik” (Youth on the Move) girişimiyle gençlerin istihdam olanaklarının artırılması,
- İstihdam ve beceriler alanında “Yeni beceriler ve işler için gündem” girişimi ile Birlik içindeki istihdam olanaklarını artırmak amacıyla işgücüne küresel dönüşümlere uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracak yeni beceriler kazandırılarak verimliliğin artırılması

konularına vurgu yapılmaktadır. Avrupa 2020 hedeflerinin aday ülkeler tarafından da benimsenmesi ve politikalarının uyumlu hale getirilmesi de vurgulanmıştır. Eğitim ve Öğretim 2020'nin dört ana hedefinden biri de “eğitim ve öğretimin her aşamasında girişimcilik de dâhil olmak üzere yaratıcılık ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Avrupa Birliği düzeyinde belirlenen temel ölçüt ve göstergelerin, düzenli bir şekilde karşılaştırmalı olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) tarafından yapılmaktadır. Eğitim ve Öğretim 2020 kapsamında belirlenen ölçüt ve göstergelere ulaşmada gelinen düzeyler ise Eğitim ve Öğretim 2020 Raporu (Education and Training Monitor) ile değerlendirilerek paylaşılmaktadır (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014).

Dünya genelinde etkili olan bu tür gelişmeler doğrultusunda Türkiye de, 2004 yılında ilköğretim müfredatı değişikliklerinde bir reform sürecine girmiş ve 2005 yılında öğretim programlarında köklü bir değişim hareketi başlamıştır (Yağan, 2020). Bu değişimin arkasındaki temel motivasyon, Türkiye'nin bilgi toplumuna dönüşmesine yardımcı olmak; küreselleşmeyi teşvik etmek; dünya meselelerinde söz sahibi olma arzusu ve uluslararası akademik sınavlarda (PIRLS, PISA, TIMSS) yaşanan başarısızlıklara karşı koymaktır. Öğretim programlarındaki ikinci güncelleme 2009 yılında, üçüncüsü 2015 yılında ve en sonuncusu 2017 yılında gerçekleşmiş ve 2018 de yeni program uygulamaya konulmuştur. 2017 yılında ilköğretim müfredat değişiklikleri için belirtilen temel amaç, “birey” olmanın geniş “dünya ailesinin” bir üyesi olmak anlamına geldiğini anlayacak, sınavlarında farklı türde sorular sorabilecek öğrenci nesiller yetiştirmek olmuştur. Öğretim programlarının uygulamaya konulmadan önce deneme

süreleri kısa tutulduğu için sık sık değişiklikler yapılması gerekmiştir. Öğretim programlarının öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçladığı ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği konusunda bugüne kadar gerçekleştirilen araştırma sonuçları olumludur. Bunun yanında öğretmenlerin, müfredatı etkili bir şekilde uygulayabilmek için etkinlik ve materyal hazırlama konusunda desteğe ve üst düzey düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda tavsiyelere ihtiyaçları vardır (Aktürkoğlu, 2019).

Girişimcilik Eğitimi, 2008 yılında, “Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi - AYÇ” adı altında Avrupa Birliği’ ne üye ve aday ülkeler tarafından Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi’nde kabul edilmiştir. Avrupa Birliği’nin kararıyla uyumlu olarak Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Mesleki Yeterlilik Kurumu başta olmak üzere toplumun diğer kesimlerinin işbirliği ile hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı kararıyla yürürlüğe girmiştir (Mesleki Yeterlik Kurumu – MYK, 2015). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Birliği Referans Çerçevesi ile uyumlu hale getirilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), eğitim sistemimiz içerisinde, örgün ve yaygın öğrenme ortamlarında kazanılan tüm yeterlikleri kapsamaktadır. TYÇ de yer alan sekiz beceri, programlarda yer alan bilgi, beceri ve yetkinlikler kapsamında öğrenme kazanımları ile ilişkilendirilmiştir (Lifelong Learning – LLL, 2007; MYK, 2015; European Union, 2019). 2018 yılında güncellenen İlköğretim Programlarında, bu doğrultuda Türkiye Eğitim sisteminin, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı bütün öğretim programlarında vurgulanmıştır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ de yer alan sekiz anahtar yetkinlik aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (MEB, 2018b):

1. Ana dilde iletişim,
2. Yabancı dillerde iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
4. Dijital yetkinlik,
5. Öğrenmeyi öğrenme

6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,

7. İnisiyatif alma ve girişimcilik,

8. Kültürel farkındalık ve ifade.

TYÇ anahtar yetkinlikler arasında yukarıda da belirtildiği gibi inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliği, MEB İlköğretim Programlarında (MEB, 2018b), bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir. Bu yetkinlik, özel hayatta ve toplumda bağlam ve şartların farkında olabilme, iş fırsatlarını yakalayabilme, toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaçları olan özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir (MEB, 2018b).

Eğitim alanında işbirliği oluşturmak için Avrupa Topluluğu eylem programı ve Avrupa Birliği'nin başlıca eğitim programlarından biri olan Socrates Programı, Avrupa Birliği üye ülkelerinde 2000 li yılların başlangıcında (Socrates II Eylem Planı 2000-2006, Ocak 2000'de Avrupa Parlamentosu ve AB Bakanlar Konseyi'nin ortak karar ile) uygulamaya konulmuştur. Programın amacı, kültür alışverişini, dil öğrenimini, kişilerin dolaşımını ve eğitim alanında Avrupa çapında standartlaşmaya yönelik yenilikleri teşvik etmek olarak belirlenmiştir (ESIB, 2016). Socrates programları Türkiye'deki ilköğretim programlarını da etkilemiştir. Türkiye'de yeni ilköğretim programlarında öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerin belirlenmesinde etkili olmuştur. Bu beceriler sözel, matematiksel beceriler, fen ve teknolojiye temel yeterlikler, yabancı diller, bilgi ve iletişim becerileri ve teknoloji kullanımı, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, girişimcilik, yaratıcılık, araştırma, eleştirel düşünme, sentezleme, sorun çözme ve genel kültür alanındaki beceriler gibidir (Sağlam, 2009; Sağlam, Çıray ve Özüdoğru, 2011).

Dünya Ekonomik Formu'nda da (2009) girişimcilik eğitimi; öğrencilerin girişimsel değer üretme sürecini başlatan, bu sürece aktif katılmasını sağlayan, öğrencilerde girişimcilikle ilgili bilgi, yeterlilik ve deneyimlerin oluşmasını ve gelişmesine yardımcı olan içerik, yöntem ve aktiviteler olarak tanımlanmıştır (WEF, 2009).

Avrupa Komisyonu Tematik Çalışma Grubu Final Raporu (2014), "Öğrenci, yaratıcı fikirlerini girişimsel eylemlere dönüştürebilir." Temasıyla belirlediği, Girişimcilik Eğitimi Ekosistemi'nde 8 aşamadan biri de "Öğretim programları, Öğrenme Çıktıları ve Ölçme-değerlendirme" dir. Girişimcilik, Avrupa Komisyonu tarafından temel bir yeterlik olarak

görülmüş, Eurydice tarafından hazırlanan Avrupa’da Okulda Girişimcilik Eğitimi Raporunda (2016) girişimcilik eğitimi; öğrencilerde yaratıcı fikirleri girişimci eylemlere dönüştürme becerisi ve zihniyeti oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu rapora göre girişimcilik eğitimi, tüm öğrenciler için kişisel gelişim, aktif vatandaşlık ve sosyal katılımı destekleyen temel bir unsur olarak açıklanmıştır.

Türkiye’de 2018 öğretim programlarında kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler ile bunlara ilişkin tanımlamaların belirlenmesinde ve oluşturulmasında; 21. Yüzyıl Becerileri olarak anılan yeterlilik ve beceriler, uluslararası araştırmalar, uluslararası raporlar ve sonuçları, diğer ülkelerdeki uygulamalar, PISA – TIMSS gibi uluslararası uygulanan sınavların çıktıları ve raporları yanında;

- 2023 hedefleri ve hükümet programları,
- MEB Kalite Çerçevesi,
- MEB Stratejik Planı 2015 – 2019,
- TÜBİTAK Vizyon 2023 Belgesi,
- Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı 2015 – 2018,
- Değerler Eğitimi Yönergesi,
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014 – 2018 dikkate alınmıştır (MEB, 2017; Ataseven, 2020).

Girişimcilik kültürünü yaygınlaştırmak, güçlü bir ekosistem oluşturmak ve girişimciliği geliştirmek amacıyla KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi) koordinatörlüğünde, Girişimcilik Konseyi tarafından 2015-2018 yıllarını kapsayacak şekilde Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP) hazırlanmıştır. Buna göre oluşturulan stratejik planda “girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılması” ile ilgili olarak hedefler belirlenmiştir. Bu doğrultuda, girişimcilik kültürünün eğitimin her kademesinde, girişimciliğe yönelik örgün ve yaygın eğitim programları, girişimcilik eğitimlerinin niteliğinin artırılması, girişimci rol modellerinin tanıtılması ve ödüllendirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi planlanmıştır (KOSGEB, 2015). GİSEP kapsamında oluşturulan Eylem Planında, 2018 yılı sonuna kadar (Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı-GİSEP, 2015-2018);

- Girişimcilik konusunun en az 3 öğretim programında yer alacak şekilde ilk ve orta öğretim programına yerleştirilmesi,
- İlk ve orta öğretim öğretmenlerinin girişimcilik konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilebilmesi için en az 3 hizmetiçi eğitimle, öğretmenlere yönelik olarak "öğrencilere girişimcilik algısı ve becerileri kazandırabilecekleri" eğitimler verilmesi,
- 2017 sonuna kadar eğitim fakülteleri müfredatına girişimcilik eğitimlerinin eklenmesi,
- İlk ve ortaokullarda mini şirket projeleri ile girişimcilik projelerinin gerçekleştirilmesi,
- 2015 yılı sonu itibarı ile girişimci okul kriterlerinin belirlenerek, öğretmeni, öğrenciyi ve veliyi kapsayacak ve girişimciliği teşvik edecek şekilde girişimci okul modelinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması,
- İlk ve orta öğretim okullarında girişimcilik, yenilikçilik, patent, Ar-Ge ve teknoloji kültürünü destekleyen en az 10 kulübün kurulması programlanmıştır.

Milli Eğitim Kalite Çerçevesi ile (2014b), Temel Öğrenme Kazanımları kapsamında yer alan Hayatla İlgili Beceriler alt alanında 5 yeterli belirlenerek, girişimcilikle ilgili aşağıda sıralanan becerilere yer verilmiştir:

- i. İletişim ve Kişiler Arası Beceriler,
- ii. Karar Verme ve Eleştirel Düşünme,
- iii. Sorunlarla Başa Çıkma ve Kendini İdare Etme,
- iv. Yaratıcılık ve Yenilikçilik,
- v. Girişimcilik

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2018a) ortaya koyduğu 2023 Eğitim Vizyonu'nda, öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmaları için desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda, 21. yüzyıl becerilerine yönelik olarak çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanmaları için tasarım-beceri atölyeleri kurulması, dijital içerik ve becerilerin geliştirilmesi gibi hedeflere yer verilmiş, bu hedeflerin 3 yıllık bir süre içerisinde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Girişimcilik eğitiminin öğretim programlarına yansıtılması gerektiği Avrupa Komisyonu'nun "Girişimcilik Eğitimi: Önemli Bir Başarı Faktörü Olarak Öğretmenleri

Etkinleştirmek” başlıklı raporunda da (2011) ele alınmıştır. Bu raporda, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde girişimciliğin anahtar bir yetkinlik olarak ele alınması ve temel bir yetkinlik olarak öğretilmesi; eğitim sistemi boyunca yer verilen, müfredat ve öğrenme çıktıları ile ilişkili öğretim uygulamalarının girişimcilik eğitiminin niteliğini artırdığı; girişimcilik eğitiminin uygulamadaki başarısı ile programlarda, derslerde ve sınıflarda kullanılan pedagoji arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu vurgulanmıştır (European Commission, 2011).

Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde girişimcilik eğitiminin programlara yansıtılması ve derslerin verilmesi ile ilgili olarak disiplinler arası uygulama, zorunlu ders ve seçmeli ders gibi uygulamalar olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2005 Öğretim Programları değişikliği ile bütün derslerde kazanım ve beceri temelli uygulamaya geçilmiş (Eraslan, 2011; Ataseven, 2020); öğretim programlarında, girişimcilik becerileriyle birlikte diğer temel beceriler, hayat bilgisi dersi öğretim programının yanında (Güven, 2010; Eraslan, 2011), sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersi öğretim programlarında yer almıştır (MEB, 2018b; MEB, 2018c). Bu derslerde doğrudan yer alan girişimcilik kazanımlarının yanında, 2005 yılındaki değişiklik ve sonraki yıllarda yapılan güncellemelerle geliştirilen öğretim programlarında girişimcilik, ara disiplin kazanımları arasında da yer almıştır (MEB, 2009a; Yurtseven ve Ergün, 2018).

2005 programında girişimcilik, bütün derslerde öğrencilerin ulaşmasının hedeflendiği aşağıda sıralanan ortak beceriler arasında yer almıştır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

2005 öğretim programında bütün derslerde etkinliklerin planlanması ve yürütülmesinde öğrenme alanlarındaki kazanımlar ile aşağıda sıralanan yedi ara disiplin kazanımları ile ilişkilendirilmesine dikkat çekilmiştir:

- Sağlık Kültürü
- İnsan Hakları ve Vatandaşlık
- Girişimcilik
- Kariyer Bilinci Geliştirme
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma
- Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim
- Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam

Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında değişikliğe giderek uygulamaya koyduğu öğretim programlarında girişimcilik becerisi Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersi öğretim programlarında doğrudan alana özgü beceriler arasında yer aldığı için bu araştırmada, Türkiye için karşılaştırmada bu üç dersin öğretim programına yer verilecektir (MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018e).

2.4.1. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları incelendiğinde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2018 yıllarında programların hazırlandığını görürüz. Öncekilerden farklı olarak 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Avrupa Birliği normlarına uygunluk amacıyla hazırlandığı için yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğretim programı olarak karşımıza çıkar. 2005 İlköğretim Programlarında Türkiye Cumhuriyeti'nin sürdürülebilirliği ve büyümesi vurgulanmış, Türkiye'nin mevcut eğitim özellikleri, dünyadaki gelişmeler, Avrupa Birliği normları ve eğitim yaklaşımı, başarıları ve başarısızlıkları değerlendirilmesi ve sonuçları referans noktaları olarak belirlenmiştir. Bu müfredatta, öğrenme ve öğretim etkinlikleri önemli ve kritik unsurlar olarak vurgulanmıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programının amacı, öğrencilere olumlu özellikler ve temel yaşam becerilerini kazandırmak olarak açıklanmıştır. 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilerin kazanması gereken beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorgulama, iletişim, problem çözme,

bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme, kaynakları verimli kullanma, güvenliğini koruma, öz-yönetim gibi becerilerdir. 2009 yılında program üzerinde yapılan değişikliklerle hayat bilgisi dersinin diğer derslerle ve sekiz farklı disiplinler arası konuyla bütünleşmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu disiplinler arası konulardan biri de girişimcilik olmuştur. (MEB, 2005a; MEB, 2009a; Sahin, 2017). 2005 programında 376 kazanım, 2009 programında 292 kazanım vardır (Atik ve Aykaç, 2019).

2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, 1., 2. ve 3. sınıflarda üç ana tema kapsamında (Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın) toplam 11 adet girişimcilik kazanımı bulunmaktadır. Ara disiplin bağlamında ise 12 kazanım bulunmaktadır (Eraslan, 2011). Bu kazanımlardan dört tanesi finansal okuryazarlık kapsamında değerlendirilebilir (MEB, 2009a).

2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Programda 1., 2. ve 3. sınıflarda toplam 146 kazanım vardır. Bu programla ara disiplin kazanımları ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmıştır (Atik ve Aykaç, 2019). 2015 program güncellemesinde temel amaç, temel yaşam becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2009a; Sahin, 2017). 2015 programında 2005 ve 2009 program güncellemelerinden farklı olarak içerik, ünite temelli yaklaşım ile oluşturulmuştur. Her üç sınıf düzeyinde de “Ben ve Okulum, Ailem ve Evim, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemi seviyorum, Doğa ve Çevre” başlıklarıyla altı ünite belirlenmiştir (Atik ve Aykaç, 2019; MEB, 2015).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, 148 kazanım vardır. Programlarda öğrenciye, birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, yaşam becerileri, anahtar yetkinlikler ve değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir. 2018 programında ders içeriği temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar bağlamında yapılandırılmıştır. 2018 programında temel yaşam becerileri vurgusu önceki programlara göre daha etkin olup bu durum ünite adlarından da anlaşılmaktadır. 2015 programında uygulamaya konulan ünite temelli yaklaşım 2018 programında da devam ettirilmiştir. Üç sınıf düzeyinde de “Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat” başlıklarıyla altı ünite belirlenmiştir (MEB, 2018e; Atik ve Aykaç, 2019).

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler başlığı altında ilk kez 1968 İlkokul Programları ile okutulmaya başlanmıştır. 1968 İlkokul Programları öncesi programlarda (1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında) sosyal bilgiler kapsamına giren alanlar ve dersler tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri olarak ayrı ayrı okutulmuştur. 2005 yılında yürürlüğe konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının sosyal yapılandırmacılık ve tematik anlayış ile hazırlandığı ve önceki programlara göre birçok farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Önceki programlardan farklı olarak 2005 İlkokul Öğretim Programları ile hedef-davranış yerine kazanımların, üniteler yerine disiplinler arası temalar ve öğrenme alanlarının geldiğini, yöntem ve tekniklere de beceri ve değerlerle ilişkilendirilmiş etkinliklerin eklendiği görülmektedir (Çatak, 2015; Tay, 2017).

2.4.2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Fen öğretim programları da cumhuriyetin kuruluşundan günümüze çeşitli değişikliklere uğrayarak okutulmaya gelmiştir. Cumhuriyetin ilk ilkökuller programı olan 1924 programında içerisinde Fen Bilimleri dersi Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha ismi ile 4 ve 5. sınıflarda haftada dört ders saati şeklinde yer almıştır. Aynı şekilde 1926 İlk Mektepler Müfredat Programında da bu dersler yer almıştır. 1936 ilkökuller programı içerisinde Fen Bilimleri dersi Tabiat Bilgisi adı altında 4 ve 5. Sınıflar da haftada üçer saat şeklinde okutulmuştur. 1948 ilkökuller programı içerisinde de Fen Bilimleri dersi Tabiat Bilgisi adı altında 4 ve 5. sınıflarda haftada üçer saat benzer şekilde okutulmuştur. 1968 ilkökuller programında "Fen ve Tabiat Bilgileri" adıyla belirlenen ders, 1948 programında yer alan Tabiat Bilgisi, Tarım-iş ve Aile Bilgisi derslerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. 1992 Fen Bilgisi Programının genel amaçları incelendiğinde çevreyi koruma, öğrenciye, kendi aklını kullanabilme yollarını gösterebilme, araştırma, inceleme, gözlem ve deney yapabilme, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi kurabilme, sağlıklı yaşamın gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanabilme gibi amaçlara yer verildiği görülmüştür. 2001-2002 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2000 Fen Bilgisi Dersi (4.,5.,6., 7. ve 8. sınıf) öğretim programı uygulamaya konulmuştur (Bakaç, 2019).

2005 yılında dersin adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş, fen ve teknoloji okuryazarlığı kavramı programda ön plana çıkartılmıştır. Önceki yıllarda 4. sınıftan itibaren okutulan fen dersleri, 2013 yılında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile birlikte 3. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2018d).

Son üç fen bilimleri öğretim programının (2005-2013-2018) genel amaçları incelendiğinde; fen ve teknoloji / fen bilimleri okuryazarı bireyler yetiştirme, öğrencilerin

doğayı keşfetmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkileri anlayabilmelerini sağlamak, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları ve kariyer bilinci geliştirmelerini sağlamak, günlük hayatında karşılaşacağı sorunların çözümünde bilimsel süreç becerilerini kullanmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere, doğaya karşı merak uyandırmak gibi ortak amaçlar belirlendiği görülmektedir. (MEB, 2013; MEB, 2018b; Bakaç, 2019).

2.5. Ders Dışı Etkinlikler, Sosyal Kulüp Çalışmaları ve Proje Etkinlikleri

Okullar ve eğitim kurumları, ders içi kazanımların öğrenme çıktılarına dönüştürüldüğü, içerikte yer alan teorik ve akademik bilgilerin öğretildiği, programda yer alan etkinlik ve uygulamaların ders içi süreçte gerçekleştirildiği yapılar olmanın yanında, ders içi ve ders dışı etkinliklerde verilen yaşantı ve deneyimlerle; beceri ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrencilerin sosyal davranışlar edindiği, olumlu tutumlar kazandıkları yerlerdir. Özellikle ders dışı etkinlikler, öğretim programlarının çıktıları ile birleşerek, son derece yaşantısal olan bireysel ve sosyal, beceri ve davranışların gelişmesine imkân tanımaktadır. Özgüven ve sorumluluk duygusu, olumlu benlik algısı, özdenetim, özyeterlik, yeni ilgi alanı geliştirme ve inisiyatif alma gibi özellikleri bireysel beceriler arasında; millî, manevî, ahlaki, insanî ve kültürel değerleri kazanma, bilimsel, toplumsal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında yer alma çabalarını da sosyal beceri ve davranışlar arasında sayabiliriz (Akar ve Nayir, 2015; MEB, 2019b).

Ders dışı etkinliklerin eğitim sürecine etkili bir şekilde entegre edilmesi, öğrenciler için teorik kavramlar ile gerçek dünyayı ilişkilendirmede yoğun pratik deneyimler sağlar (Cordea, 2014). Ders ve müfredat dışı etkinlikler, eylem odaklı olup deneyimsel öğrenme için de bir temel sağlar (Pittaway, Gazzard, Shore ve Williamson, 2015). Bu aktiviteler öğrencilerin bir gruba veya projeye liderlik etme, stratejik planlar geliştirme, risk alma eğilimlerini ve kapasitelerini geliştirmek adına deneyimler sağlar (Nguyen, Nguyen, Phan ve Vu, 2021). Girişimciliğin gerektirdiği davranış ve eylemler göz önüne alındığında, öğrenciler, girişimcilikle ilgili beceri ve yeterlilikleri çoğunlukla yaparak öğrenme yoluyla kazanırlar. Bu noktada ders içi ve ders dışı etkinlikler, iş fırsatlarını belirlemek ve öğrencilerin girişimci tutum ve değerleri anlamalarını artırma konusunda yardımcı olabilir (Kailer, Gutschelhofer, Abfalter ve Taferner, 2019).

Müfredat dışı faaliyetlerin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi güçlüdür. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin girişimcilik bilincini ve tutumunu artırdıkları, iş ve girişimcilik faaliyetlerini deneyimledikleri destekleyici bir ortam oluşturur. Öğrencilerin ders dışı

uygulamalardan elde edebilecekleri sosyal sermaye, ancak girişimci niyet, bilgi ve sosyal yollarla geliştirilebilir. Ders dışı etkinliklere katılma, öğrencilerin hem başarılarından hem de başarısızlık deneyimlerinden öğrenmelerine yardımcı olur. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin inisiyatif alma ve harekete geçme konusundaki güven düzeylerini de artıracaktır (Nguyen ve diğerleri, 2021).

Müfredat dışı faaliyetler, geleneksel olmayan öğretim yöntemlerini ve faaliyetlerini içermelidir (Parsley ve Weerasinghe, 2010). Cordea (2014), müfredat dışı girişimcilik faaliyetlerini yaygın eğitim, akredite olmayan öğrenci faaliyetleri, oyunlar, yarışmalar, kulüpler ve topluluklar, yaz okulları, öğrenci değişimleri, mentorluk, iş hayalleri, stajlar, çalıştaylar, finansal destek, kuluçka, iş desteği, simülasyon vaka çalışmaları, girişimcilerin konuşmaları, girişimcilerin modellemeleri, sosyal ağlarla tanışma gibi sıralamıştır.

Öğrencilerin girişimcilik ruhu ve kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek eğitim faaliyetleri üretmenin yanında (Nguyen ve diğerleri, 2021), verilen eğitimlerin ne kadar teşvik edici ve eğlenceli olduğu da önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler için “katma değerli” etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir (Cordea, 2014). Bu nedenle girişimcilik eğitimi çok çeşitli kurslar, etkinlikler ve deneyimler içermelidir. Girişimcilik oyunları, iş planı yarışmaları, iş danışmanlığı, kulüpler ve topluluklar, atölye programları, girişimcilik desteği programlar, yeni ürün ve inovasyon rekabeti geliştirme, fikir geliştirme ve kuluçka merkezleri etkinlikleri farklı alternatifler olarak değerlendirilebilir. Çünkü yaparak öğrenme veya deneyime dayalı öğrenme, öğrencilere girişimcilerin ihtiyaç duyduğu kritik becerileri geliştirmesine yardımcı olacaktır (Nguyen ve diğerleri, 2021). Gerçek start-up'larla çalışan veya bir start-up içerisinde staj yapan öğrencilerle uygulanan proje ve etkinlikler, sosyal ağ oluşturma etkinlikleri, diğer (girişimcilik odaklı) öğrencilerle işbirliği yapmalarının sağlanması, öğrencilerin girişimcilik niyetleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğundan, sistematik olarak yer verilmeli ve geliştirilmelidir (Kailer ve diğerleri, 2019).

Nguyen ve diğerleri (2021), Vietnam'da 11 üniversiteden 640 öğrencinin katıldığı, yapısal eşitlik modelleme analizi yaklaşımı ile gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, girişimcilikle ilgili ders dışı etkinliklerin, öğrencilere girişimcilik ilhamı sağlamada önemli ölçüde etkili olduğu; öğrencilerin girişimcilik niyeti ve girişimcilik özyeterliliğinin gelişmesine kısmen aracılık ettiği; öz yeterliliğin yeni bir girişim başlatmaya yönelik bireysel niyeti olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşımlardır.

Girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde etkili olan, ders içi ve ders dışı uygulama yaklaşımlarından biri de olan proje yöntemi, 18. yüzyılda Avrupa'daki mimarlık ve mühendislik okullarından, mezun olan öğrencilerin, öğrendikleri bilgi ve becerileri, çözmeleri gereken problemlere uygulama çalışmalarında kullandıkları bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmıştır (Knoll, 1996; Knoll, 1997). İlk kez 20. yüzyılın başlarında, William Heard Kilpatrick tarafından Proje Yöntemi başlıklı makalesinde ayrıntılı olarak tanımlanmış ve sınırları ortaya konulmuştur (Knoll, 1997; Pecore, 2015). Kilpatrick, proje konseptini Dewey'in deneyim teorisine dayandırmıştır. Buna göre çocuklar, sosyal durumlarda pratik problemleri çözerek deneyim ve bilgi edinmelidir. Proje yöntemi, çocukların pasif bir şekilde bilgiyle doldurulmadan, geleneksel eğitimden farklı olarak, uygulamalı öğrenme ile aktif olmalarına imkan veren, inisiyatif alma, yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir eğitim mekanizmasıdır. Bu yöntemde, öğrenciler problemleri olabildiğince az öğretmen yönlendirmesiyle çözmeye çalışırlar. Öğretmen, bilgi aktarıcı olmaktan çok kolaylaştırıcı olarak görülür (Knoll, 1997).

Uluslararası proje çalışmaları ve sonuçlarının paylaşıldığı yarışmaların ilk uygulamalarını 1900'lü yılların ilk çeyreğinde, Amerika Bileşik Devletleri'nde yer alan Society for Science the Public (SSP) ile görmekteyiz. Society for Science, kendini bilimsel okuryazarlığı, etkili STEM eğitimini ve bilimsel araştırmayı genişletmeye adanmış bir bilim platformu olarak tanımlamaktadır. SSP, 1942 yılında The Science Talent Search (Bilim Yetenek Arama) başlığı altında dünyada ilk bilim yarışması ve fuarını düzenleyen topluluk olmuştur. Halen SSP, katılımcıların bireysel olarak müracaat edebildikleri bilim ve mühendislik proje yarışmaları gerçekleştirmektedir (<https://www.societyforscience.org/mission-and-history/>).

Uluslararası proje çalışmaları ve sonuçlarının paylaşıldığı yarışmalardan biri de Intel International Science and Engineering Fair (ISEF) tir. ISEF-Intel Uluslararası Bilim ve Mühendislik Fuarı, dünyanın en büyük üniversite öncesi bilimsel araştırma fuarı olup, dünya genelinde 80 den fazla yerleşim bölgesinden yaklaşık 1.700 projenin yarıştığı fuar, SSP (Society for Science and the Public) tarafından organize edilmektedir (<http://www.intel.com>).

Bunların dışında küresel ölçekli olarak proje yarışmaları düzenleyen kuruluşlardan bazıları New York Hall of Science (NYSCI - New York Bilim Salonu, <http://nysci.org/>), World Maker Faire (<http://makerfaire.com/>), Google Science Fair (<https://www.google-sciencefair.com/>), LEGO Education (<https://education.lego.com/tr-tr/>),

NASA Engineering Design Challenge (<http://www.nasarealworldinworld.org/>) olarak belirlenmiştir (Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu, 2015).

Girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde etkili olan ders dışı uygulama yaklaşımlarından biri de öğrenci kulüpleridir. Öğrenci kulüplerinin 1700'lü yılların başlarından bu yana Oxford ve Cambridge üniversitelerinde var olduğu bilinmektedir. Kulüpler genellikle kendi kendini organize eden oluşumlardır. Öğrenci kulüpleri öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan önemli müfredat dışı etkinlikleri olarak kabul edilir. Öğrenci kulüpleri, girişimcilikte de yaygın olup eğitimciler, okul ve kurumlar ile diğer ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmekte ve öğrencilerin sunulan fırsatlarla öğrenmelerine yardımcı olmak için önemli kaynaklar sunmaktadır. Bunlardan biri de Avrupa'daki üniversite öğrencileriyle birlikte çalışarak kampüste sosyal girişimler kurmalarına ve yönetmelerine yardımcı olmak amacıyla 1967'de kurulan Avrupa Küçük İşletmeler Konfederasyonu (JADE) dir. JADE, kampüste kâr amacı gütmeyen küçük işletmeler oluşturarak öğrencileri girişimcilik konusunda uygulamalı öğrenmeye dâhil etmeye çalışmaktadır (Pittaway ve diğerleri, 2015).

2.6. Danimarka Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış

Danimarka'da zorunlu eğitim 10 yıldır. Okul öncesinden 9.sınıfa kadar olan zorunlu eğitimin 10. sınıfı isteğe bağlıdır. Zorunlu eğitim, "Folkeskole (halk okulları)" denilen ücretsiz belediye okulları, özel okullar ve devam okulları tarafından verilir. 1814'te kurulan Folkeskole sistemi, bir yıllık okul öncesi sınıfı, dokuz yıllık ilk ve alt ortaöğretim ve bir yıllık 10. sınıftan oluşur. İlk ve orta öğretim, tek bir yapı içinde entegre edilmiştir. Danimarka Folkeskole sistemi, hem ilk hem de ortaöğretime içerisine alan kapsamlı bir okul sistemidir. 1-6. sınıflar arası yani birinci aşama, 7-9. sınıflar arası (10. sınıf isteğe bağlı) ikinci aşamadır. Temel ve zorunlu eğitim 7-16/17 yaşlar arası için hizmet vermektedir. Danimarka'da 6-7 ("Bornehaveklasse" denilen okul öncesi) ve 16 yaş arasındaki herkes için eğitim zorunludur. Eğitimin devlet tarafından sağlanan bir okulda mı, özel bir okulda mı yoksa evde mi alınacağı, kabul edilen standartlar karşılandığı sürece bireysel tercih meselesidir. Zorunlu olan eğitimidir, okul değil (Ministry of Higher Education, 2022; Agreement On The Danish Public School, 2013).

Folkeskole Sistemi, ulusal düzeyde, okulların faaliyetleri için genel çerçeve sağlayan Folkeskole Yasası ile düzenlenir. Folkeskole Yasası, tüm belediye ilk ve orta dereceli okullar için ortak amaçları, belirli sınıf seviyelerinde öğretilecek konulara ilişkin standart gereksinimleri, Ortak Hedefler olarak adlandırılan ilgili standart düzenlemelerini ortaya koyar. Her okul, Folkeskole Kanununun 1 inci maddesi çerçevesinde, Folkeskole'nin amaçlarına

uygun olarak eğitimin kalitesini sağlamaktan, eğitim programlarının planlanması ve düzenlenmesinden sorumludur. Kanun, yerel konularda öğretimin yanı sıra okul sisteminin liderliği ve organizasyonu ile ilgili diğer standartların düzenlenmesine de izin verir. Belediye Folkeskole okullarında kanunla belirlenen çerçevede uygulamanın nasıl organize edileceğini belirlemek belediye kurullarının sorumluluğundadır. Belediye kurulları, Folkeskole için belediye hizmet düzeyini kendileri belirleyerek okullar için kendi ek hedeflerini belirleyebilir. Bu nedenle Danimarka Folkeskole Sistemi, bir dizi ortak ve yerel düzenlemeyi uygulamak zorundadır. Bunun sonucu olarak, okul değiştiren herhangi bir çocuk, yeni okulunda daha önce gittiği okula tanıdık okul rutinleri ile karşılaşır. Bir taraftan da her okulun kendi yerel özelliklerini program içerisine yerleştirilmesine izin verilir (Ministry of Higher Education, 2022; Folkeskoleloven, 2021).

Bireysel belediye kurulları yıllık bir kalite raporu hazırlar. Kalite raporu belediyenin okul sistemini, okulların akademik seviyesini, belediye kurulunun akademik seviyeyi değerlendirmek için aldığı önlemleri ve belediye kurulunun önceki kalite raporuna karşılık olarak attığı adımları ortaya koyar (Ministry of Higher Education, 2022).

Orta öğretim iki ila dört yıl sürer ve 15 - 16 ve 18 - 19 yaşları arasındaki öğrenciler katılır. Orta öğretim zorunlu değildir, ancak ücretsizdir ve öğrencilerin seçim yapabilecekleri geniş bir program yelpazesi vardır. Danimarka'da öğrencilerin orta öğretimlerini tamamlamak için üç deneme hakkı vardır. "Gymnasium" (STX) denilen eğitim programları akademik odaklı olup diğerleri meslek okulları ve çıraklık eğitimini kapsar. Genel ortaöğretim ikinci devre de kendi içinde "Almengymnasiale uddannelser" (Gymnasiun and HF) ve "Erhyervsgymnasiale uddannelder" (HTX ve HHX) şeklinde ikiye ayrılır. Gymnasium Folkeskole 9. ya da 10. yılından sonra alınan, üç yıllık, akademik olarak yönlendirilmiş bir kurstur. HF ise Folkeskole 10. sınıfından sonra yükseköğrenime hazırlanmak için alınan iki yıllık genel bir kurstur. HTX ve HHX adındaki daha meslek yönelimli kurslar 3 yıllıktır ve öğrenciler Folkeskole 9. ya da 10. yılından sonra alınarak yükseköğrenime veya iş hayatına hazırlanırlar. Danimarka eğitim sistemi öğrencilere orta öğretim sonrası eğitimde iki yıllık akademi meslek programları, lisans programları, ileri yetişkin eğitimi ve diploma programları sunmaktadır. Akademik standartlar, akademik konuların farklı yönleriyle yakından bağlantılı olup öğrenciler, yükseköğrenimi tamamlayabilmek için beşeri bilimler, doğa bilimleri ve sosyal bilimlerin birinde bir akademik yeterlilik elde etmelidir. (Resmi Gazete, 2013; Ministry of Higher Education, 2022; The Gymnasium (STX), 2016).

Danimarka’ da okullarda ilköğretim ve orta öğretim çocukları ve gençlerin ders dışı zamanlarını değerlendirebilecekleri, kulüp faaliyetleri ile sosyal etkinliklere katılabilecekleri “Skolefritidsordning”, (SFO-kulüp merkezi) merkezleri, okul öncesi çocukları için de “Fritidshjem” (eğlence merkezi) vardır. Skolefritidsordning ve Fritidshjem merkezleri, Folkeskole yasasına uygun bir şekilde, belediye meclisinin görevi kapsamında okulların bir parçası olarak yapılandırılır (Dagtilbudsløven, 2021).

Folkeskole Kanunu ve Hükümet Sözleşmesi, mümkün olduğunca öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini öncelikli amaç olarak belirlemiştir. Buna göre öğretim ortamının, öğrencilerin proje tabanlı çalışma ve öğrencilere ortak deneyimler kazandırabilmek amacıyla takım çalışması ve işbirliğine dayalı öğrenmelerine imkân verecek şekilde oluşturulması önemsenmiştir. Folkeskole Hükümet Sözleşmesi’nde zanaat ve tasarım için ortak amaçların belirlenmesinde inovasyon ve girişimciliğin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca Folkeskole Kanunu ve Folkeskole Hükümet Sözleşmesi’nde ortak amaçların netleştirme ve basitleştirilmesi çalışmalarına ek olarak, belediye/devlet okullarının inovasyon ve girişimciliği nasıl alabileceğine odaklanılmıştır (Agreement On The Danish Public School, 2013).

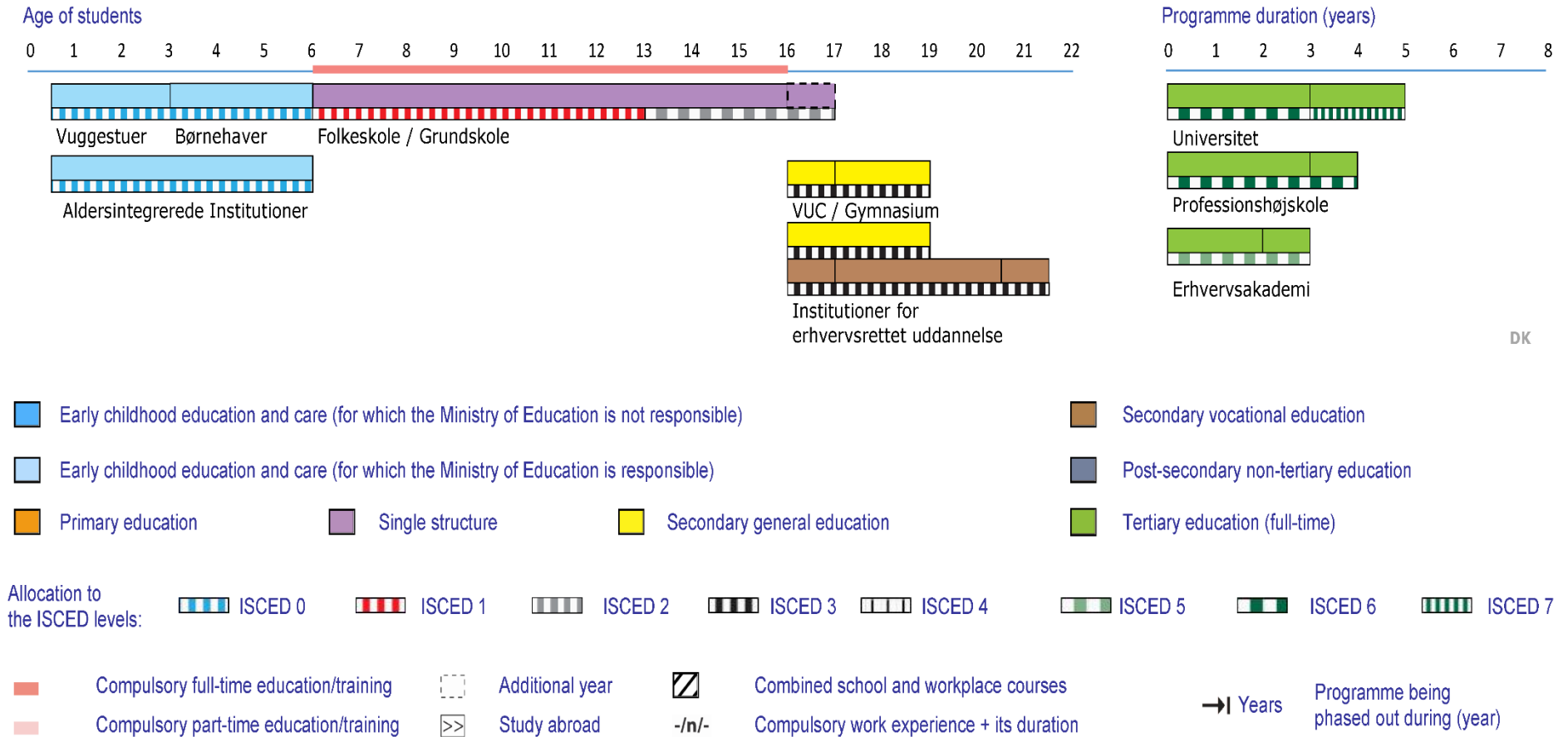
Folkeskole Kanunu ve Hükümet Sözleşmesi, çocukların okulda geçirdikleri günün daha zengin, çeşitli ve etkili olması gerektiği üzerinde durur. Okul, destekleyici öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin sosyal yeterlilikleri, gelişimlerini destekleyerek, motivasyonlarını ve öğrenmeye açık olmalarını artırarak bilgiyi katma değeri yüksek ürünlere dönüştürmelerine yardımcı olmalıdır. Bu durum, öğrencilerin kendilerini derinlemesine çalışmaya adanmaları, sınıf öğretimini güçlendirmeyi, sınıftaki öğrencilerin akademik başarıları, öğrenmeleri, motivasyonları konusunda da etkili olacaktır. Etkinliklerin zengin olması, okulu bilgi, yenilik, girişimcilik ve yaratıcılıkla dolu dünyaya açabilen, öğrencilere imkânlar tanıyan, hem güçlü hem de zayıf öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayan, pratik ve uygulamaya yönelik öğretim yöntemlerinin çeşitli ve farklılaştırılmış öğrenme biçimleriyle ilgilidir (Agreement On The Danish Public School, 2013; Folkeskoleloven, 2021).

Danimarka eğitim sisteminin pedagojisi, derslerin yerini, yatay bir yapı ile karakterize edilen, problem çözmeye, yansıtmaya, müzakere etme ve diyaloga, bireysel çalışma yerine grup çalışmasına imkân veren bir yapıya dayanmaktadır. Alıcı öğrencinin aksine, yansıtıcı ve üretken etkinliklere yer veren proje uygulamaları belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır (Telhaug, Mediås ve Aasen, 2006).

Danimarka, ileriki yıllarda da etkili olabilecek büyümede sürekliliğin ve refahın sağlanmasına katkıda bulunabilecek kapsamlı eğitim reformlarını hayata geçirmiştir. Bunlardan biri de herkes için eğitim ve beceri yükseltme temasıyla 2008 yılında hayata geçirilen yaşam boyu öğrenme stratejisidir (Denmark's Strategy For Lifelong Learning). Bu strateji ile birlikte okul öncesinden yüksek eğitime, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitime kadar, tüm eğitim çalışmalarında becerilerin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Bunun sonucunda Danimarka, insanların çoğunun eğitime katıldığı ülkelerden biri haline gelmiştir. Uzun vadeli bir strateji olarak vurgulanan Danimarka'nın yaşam boyu öğrenme stratejisine göre yüksek nitelikli ve iyi eğitilmiş bir işgücü, Danimarka'nın lider bir bilgi toplumu olarak gelişmesinin anahtarı kabul edilerek küresel bilgi ekonomisinde belirleyici bir rol oynamasına yardımcı olur. Danimarka yaşam boyu öğrenme stratejisinde, öncelikle dünya standartlarında bir eğitim sistemi için hedefler ele alınmıştır. Buna göre eğitim sistemi yaratıcılığı, bağımsızlığı ve sorumluluğu teşvik eden bir öğrenme kültürünün geliştirilmesine katkıda bulunmalı; bireylerin nitelikler ve yeterlilikler elde edebilmesi için çeşitli eğitim yolları ve seviyelerinin uyumlu olması sağlanmalıdır. Stratejide Folkeskole için ise hükümetin amacının, Danimarka eğitiminin genç Danimarkalıları güçlü, akademik yeterlilikler ve küresel bir bakış açısı kazandırmak olduğu; tüm öğrencilerin mükemmel akademik becerilere ve bilgiye sahip olması; öğrencilere bilgi ve beceriler sağlanarak yaratıcılığın ve bağımsızlığın teşvik edilerek öğrencilerin ilerideki eğitimlerine hazırlanmaları; öğrencilerin dört temel konu alanında dünyanın en iyileri arasında olması (okuma, matematik, doğa bilimleri ve İngilizce); tüm gençlerin, küreselleşmiş bir dünyada aktif olarak yer almaları için gerekli temeli sağlayan bilgi ve becerileri kazanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Undervisnings Ministeriet; 2012).

Şekil 2. 1. Danimarka Eğitim Sistemi

Denmark – 2021/22



DK

Kaynak: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/sites/default/files/dk_en_sees_2021_22.png

2.7. Finlandiya Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış

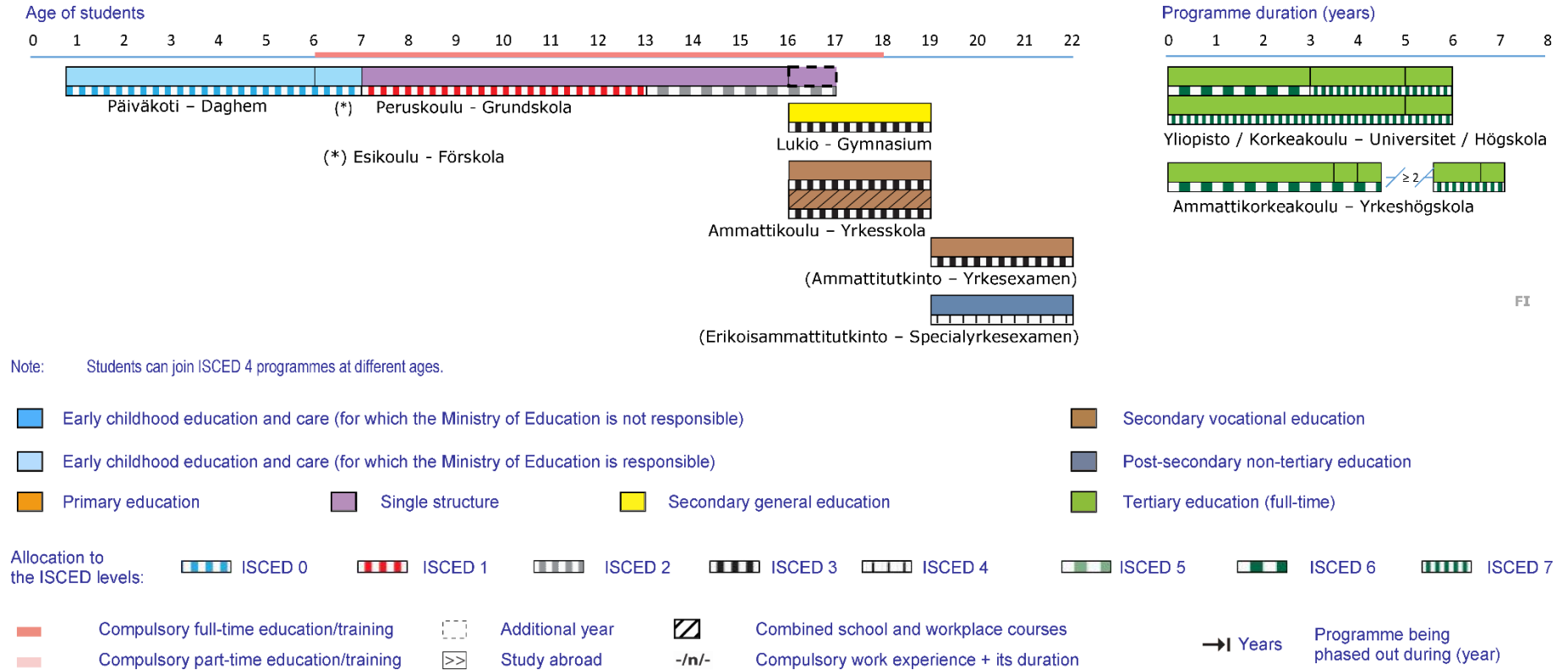
Finlandiya eğitim sistemi, erken çocukluk eğitimi ve bakımı, okul öncesi eğitim, temel eğitim, genel lise eğitimi, mesleki eğitim, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi kademelerinden oluşur. Eğitim sisteminin temelinde “eğitim sisteminde çıkmaz sokak yok” anlayışı vardır. Zorunlu eğitim tüm 6-18 yaşındakiler için geçerlidir. Okul öncesi, temel ve lise eğitimini içerir. 9 yıllık temel eğitimden sonra genel lise veya mesleki lise eğitimi vardır (Finnish National Agency for Education, 2021). Finlandiya’da zorunlu temel eğitim, çocukların 6 yaşında okul öncesi eğitim sistemine dâhil olmasıyla başlar ve 9 yıl devam eder. Temel eğitim, okul öncesi (1 yıl), “Comprehensive School” yani kapsamlı okullar (6 yıl ilkokul) ve ortaöğretim (3 yıl) okullarında, ücretsiz verilir. Öğrenciler, temel eğitim için, yerel idareler tarafından belirlen, evlerine en yakın ve ulaşımı en kolay olan okula giderler (FMED, 2015; Antinluoma, Ilomäki, Lahti-Nuuttila ve Toom, 2018).

Kapsamlı okuldan sonra öğrenciler liseye devam ederler. Genel ve mesleki eğitim arasında seçim yaparlar. “Lukio” adı verilen genel lise eğitiminin sonunda, öğrenciler Fin olgunluk sınavı olarak bilinen ulusal bir okul bitirme sınavına girerler. Sınavı geçenler, üniversitelerde, uygulamalı bilimler üniversitelerinde ve meslek kuruluşlarında ileri eğitim için başvurabilirler. Genel lise eğitiminin tamamlanması genellikle üç yıl sürer. Mesleki nitelikler, lise niteliklerini, ileri nitelikleri ve uzmanlık niteliklerini içerir. Mesleki lise yeterlilikleri, alanda gerekli olan temel becerileri sağlar. Mesleki eğitim ve öğretimin başlangıcında, öğrenci ve kurum, öğrenci için içeriği, programı ve çalışma yöntemlerini ana hatlarıyla belirten bir kişisel yeterlilik geliştirme planı hazırlar. Mesleki eğitim ve öğretim, çıraklık sözleşmesi veya eğitim sözleşmesi yoluyla işyerlerinde de verilebilir. Mesleki eğitim ve öğretime hem gençler hem de yetişkinler başvurabilir. Mezunlar, üniversitelerde veya uygulamalı bilimler üniversitelerinde ileri eğitim için başvurabilirler (Ministry of Education and Culture, 2021).

Temel eğitim, Finlandiya Anayasasının “herkesin ücretsiz temel eğitim alma hakkı vardır. Kamusal makamlar, herkese yeteneklerine göre eğitim hizmetlerinden yararlanmada eşit fırsatlar ve özel ihtiyaçlarının yanı sıra kendilerini engellemeden geliştirme fırsatı sunmayı garanti eder” ilkesi üzerine kurulmuştur (Finnish National Agency for Education, 2021).

Şekil 2.2. Finlandiya Eğitim Sistemi

Finland – 2021/22



Kaynak: Finnish National Agency for Education 2022. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/2021-03%20Koulutusjarjestelma-infograafi.pdf>

Finlandiya’da temel eğitim sistemi, “Her öğrenci benzersizdir ve potansiyelleri maksimize edilerek yüksek kaliteli eğitim alma hakkı vardır” anlayışı üzerine kurulmuştur. Temel eğitim yetkinlikleri bilgi, beceriler, değerler, tutumlar ve gelecek üzerine odaklanır. Aktif öğrenme, sürdürülebilir yollar üzerine bir yaşam, bütünleştirici öğretim, öğrenen okul ve toplum, kapsamlı eğitim Finlandiya temel eğitim sisteminin çekirdek fikir yapısıdır. Aktif öğrenci rolleri (belirlenmiş hedefler, yansıtıcı ve analitik düşünme, problem çözme), Etkileşim (farklı ortamlarda başkalarıyla birlikte öğrenme), öğrenmeyi öğrenme (kendi öğrenme biçimini tanıma ve öğrenmeyi desteklemek için uygulama), benlik algısı ve kendine güven (hedeflerin belirlenmesine yardımcı olma ve geri bildirim alma) bu dört unsur öğrenme konsepti olarak belirlenmiştir (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Temel eğitim için ulusal çekirdek müfredat 2016 yılında yeniden düzenlenmiştir. Çekirdek müfredat, okul eğitimi ve öğretiminin yenilenmesi için ortak bir yön ve temel sağlar. Finlandiya’da çekirdek müfredat, ulusal kalkınmanın sürekli gelişimini sağlamış, küresel ve yerel zorluklara karşı bir cevap olmuştur (FNBE, 2014a). Yeni çekirdek müfredat, öğrenmenin eğlenceli olmasını, öğrencilerin aktif rolünü, işbirlikçi ve etkileşim içerisinde çalışmanın gerekliliğini, yaratıcı etkinlik ve olumlu duygusal deneyimler yoluyla öğrenmeyi, çapraz (genel) yeterlilikleri geliştirmeyi vurgular (FMEC, 2015).

Öğrenci refahı ve mutluluğunun oldukça önemli görüldüğü Finlandiya eğitim sisteminde “İyi olma öğrenmeyi teşvik eder” anlayışıyla, annelik ve bebeklik çağında, erken çocukluk dönemi ve eğitiminde verilen genel ve özel desteklerle çocuklar okul hayatına hazırlanır. Okulda bireysel ve toplumsal yaşam, okul sağlığı, okul yemekleri ve güvenlik oldukça önemsenmektedir (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Eğitim kurumları kamu, merkezi hükümet ve belediyelere bağlıdır. Temel eğitimde, 2018’de okulların yaklaşık % 96’sını belediyeler tarafından sağlanan, 3’ünü de devlet tarafından finanse edilen özel okullar oluşturmuştur. Kamu ve yerel temel eğitim okullarının kalite standartlarını yakalamış olması ve okul sayılarının yeterli olması, Finlandiya’da özel okullara olan ihtiyacı azaltmıştır. Özel okullar da kamu tarafından finanse edilirler ve kamu denetimi altındadırlar. Bu nedenle, ulusal temel müfredatı ve Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı tarafından onaylanan yeterlilik şartlarını takip ederler ve özel kurumların çoğu uluslararası eğitim organizasyonları tarafından açılmış kurumlardır (Eurydice, 2021b).

Eğitimde iki kademeli ulusal yönetim söz konusudur. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı, eğitim politikaları, mevzuatın hazırlanması ve devlet finansmanının sağlanmasından sorumludur. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı ise ulusal kalkınma ajansı ile birlikte ulusal çekirdek müfredat ve yeterlilik ve gereksinimlerin belirlenmesi, kanıta dayalı politika oluşturma desteği, kalkınma için destek ve reformların hazırlanması, uluslararasılaşmayı desteklemek ve öğrencilere verilebilecek hizmetlerin belirlenmesinden sorumludur. Ulusal ve yerel yetkililer, öğretmenler sendikaları, sosyal ortaklar, ebeveynler, öğrenciler ve araştırma kurumları eğitimin ortaklaşa geliştirilmesinden sorumlu olan paydaşlardır (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Yerel yönetimler, eğitim önceliklerinin belirlenmesi, yerel müfredatın oluşturulması, devlet desteklerinin dağıtılması, dersliklerin yapılması, öğretmenlerin istihdamı ve değerlendirilmesi ile kalite güvencesinin sağlanması konusunda kararlar alarak uygulamaya geçirirler (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Finlandiya eğitim sistemine göre öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, trafik ışıkları gibi uyarı ve geçiş işlevi görür. Her yıl öğrenciler, ulusal değerlendirme planına göre, örneğe dayalı ve tabakalı olarak, ana dil ve matematikle birlikte eğitim politikaları önceliklerine göre diğer konular ve derslerden de değerlendirilir. Beceri göstergeleri ve yetkinlik bazlı nitelikler, sistematik ve tematik olan değerlendirmeler, öğrenme çıktılarına göre ulusal ve uluslararası değerlendirmeler bazında öz değerlendirme yapma, eğitim sağlayıcıların ana kalite sorumluluğudur (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Üst düzey eğitimli öğretmenler, öğretmenliğin çekici hale getirilmesi, öğretimde geçen sürenin düşük tutulması, ölçme ve test etmek yerine öğrenmeye odaklanma, sıralama yerine desteklemeye odaklanma, seçme yerine esnek gruplamaya önem vermesi Finlandiya eğitim sisteminin temel özellikleri arasında gelmektedir (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Fin eğitim sistemi, kendini uluslararası karşılaştırma sonuçlarına göre; düşük zamanlı talimat ve müdahale, okullar arasında düşük farklılıklar, kızların erkeklere göre daha iyi performans göstermesi, azalmış maliyetler, eğitim üzerinde orta düzeyde sosyo-ekonomik etki, öğretmenlerin kendini çok değerli hissetmesi şeklinde değerlendirmektedir. Özellikle PISA 2018 sonuçlarına göre, okullar arasındaki farklılıkların en küçük olduğu (OECD ortalaması 29 %, Finlandiya 7 %) ülkelerdendir (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Fin eğitim sistemi, kendi okullarının başarısı altına yatan nedenleri; yalnızca en iyi başvuru sahiplerini kabul eden bir seçim süreci ile sağlam, çok prestijli bir öğretmen yetiştirme programının olması (Telhaug ve diğerleri, 2006), doğru insanların öğretmen olarak işe alınması, onları yüksek performanslı etkili eğitimciler haline getirmeleri, her çocuğun mükemmel bir eğitim alabilmesi için öğretmenleri ve hedeflenen desteği devreye sokmaları olarak açıklamaktadır (Finnish National Agency for Education, 2017b).

Finlandiya' nın temel eğitim için ulusal çekirdek müfredat çalışmaları, toplumun bütün kesimlerini eğitimin paydaşı olarak görmeleri, etkili bir seçme sistemine dayalı olarak geliştirilen öğretmen eğitimi, okullarda öğrencilerin refahına verilen önem; Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) matematik, doğa bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında, dünyanın önde gelen ülkeleri arasında ve üst düzey bir başarı elde etmesini sağlamıştır. Bu başarılarla Finlandiya, diğer dört İskandinav ülkesi ile arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koyarak Finlandiya'yı diğer İskandinav ülkelerine göre önemli ölçüde ilgi odağı haline getirmiştir (Telhaug ve diğerleri, 2006).

2.8. İsveç Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış

İsveç' te zorunlu eğitim (grundskola), ilkokul (1-3.sınıf) , ortaokul (4-6.sınıf) ve lise (7-9.sınıf) olarak ve 6-16 yaşlar arasını kapsamak üzere dokuz yıldır. Çocuklar altı yaşına bastıkları yıldan itibaren en az on yıl okula giderler. İsveç'te zorunlu eğitim dört aşamadan oluşur: förskoleklass (okul öncesi yıl, 0. yıl), lågstadiet (ilkokul, 1-3. yıllar), mellanstadiet (ortaokul 4-6) ve högstadiet (lise, 7-9. yıllar). Altı ile on üç yaş arasındaki çocuklara da okul saatleri öncesi ve sonrası okul dışında bakım hizmeti sunulmaktadır. Zorunlu eğitim ayrıca yerli Sami halkının çocukları için sameskolor (Sami okulları) içerir. Gymnasium (üst ortaokul veya lise), isteğe bağlıdır. Tüm öğrencilerin bir okul doktoruna, okul hemşiresine, psikoloğa ve okul refah görevlisine erişimi vardır ve tümü devletin vergi sistemi ile finanse edilmektedir. İsveç zorunlu eğitimi, Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasında (ISCED) yer alan ilk ve orta öğretime göre seviye 1 ve 2'ye karşılık gelmektedir (Swedish Institut, 2021; Eurydice, 2022b).

Çocukların büyük çoğunluğu belediye okullarında (6-16 yaş arası tüm çocukların %98'i) öğrenim görmektedir. Bunun yanında friskola denilen bağımsız okullar ve privatskola denilen ücretli özel okullarda da öğrenim gören öğrenciler vardır. Ebeveynler çocuklarının okulunu kendisi seçer ve okul idaresine kabul için bir başvuruda bulunurlar. Eğitim kurumunda boş yer varsa çocuk kabul edilir. İlköğretim, İsveç'te çevre dostu olma ilkesine dayanan 21. Yüzyıl

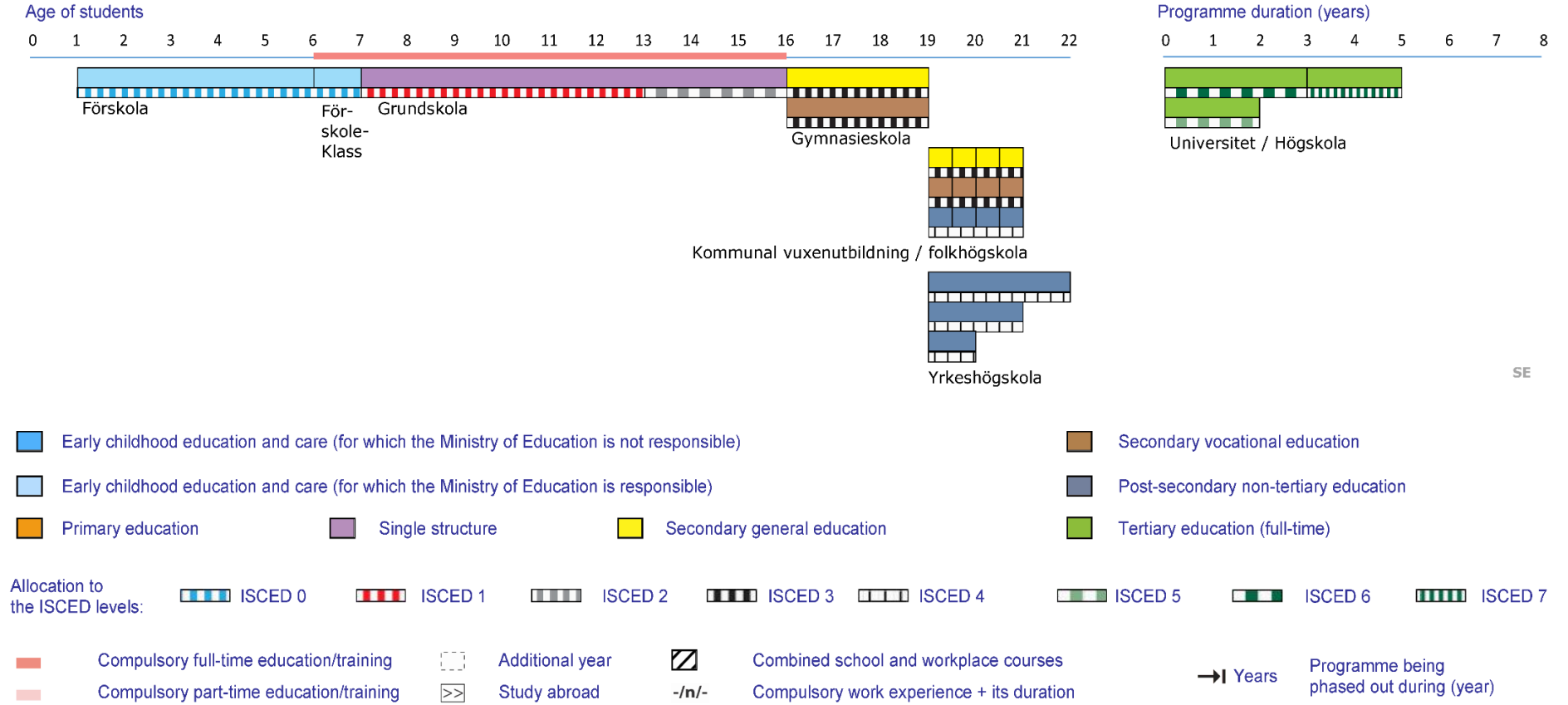
İlköğretim Okulu programına dayanmaktadır. İlk olarak, çocuklar İsveççe, matematik, müzik, jimnastik, çizim, ev ekonomisi (erkekler ve kızlar) ve din dersleri alırlar. Devamında İngilizce ve el sanatları öğrenmeye başlarlar. Ana odak, iletişim kurma ve öğrenme yeteneğidir. Son sınıflarda doğa bilimleri, sosyal bilimler, resim, ekonomi, aile hayatı ve ikinci bir yabancı dil eğitimi dersleri eklenir (<https://poradnuk.com.ua/>).

Okul öncesi, zorunlu devlet ve belediye okulu, zorunlu özel okul, özel okul, Sami okulu ve zorunlu eğitimin gerçekleştirilebileceği her kurumda, belediyeler tarafından zorunlu olarak yapılan ve finanse edilen, adına serbest zaman ve eğlence merkezleri (fritidshem) denilen, okul-ders sonrası merkezler vardır (Utbildningsdepartementet-Sverige Riksdagen, 2010; Eurydice, 2022b). Okul binasının içerisinde yer alan serbest zaman merkezleri öğrencinin, duygusal, entelektüel, fiziksel, sosyal gelişimini destekleyen, zaman ve içerik bakımından okulu tamamlayan anlamlı etkinlikler sunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda erken okul çağındaki öğrencilerin demokrasi, normlar ve değerlerle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan merkezlerdir. 6-9 yaş arasındaki öğrencilerin yaklaşık % 84'ü, belediyeler tarafından etkili bir şekilde desteklenen bu merkezlerde eğitim görmektedir. Zorunlu okul müfredatına bağlı olan serbest zaman merkezlerinin eğitim kalitesinden Belediyeler, yapılan çalışmalardan da okul müdürü sorumludur (EYTEPE, 2020).

Bu merkezler; boş zaman merkezleri, eğlence merkezleri, tatil merkezleri, açık boş zaman etkinlik merkezleridir. Bu merkezler, öğrencilerin görüşü ve bütüncül eğitim ihtiyaçlarını dikkate alarak oluşturulur. Okul-ders sonrası merkezler öğrencilere, kendilerini geliştirme, birlikte öğrenme, zamanlarını anlamlı ve eğlenerek değerlendirme imkânı sunar. Merkezler, öğrencilerin çok yönlü temasları ve sosyal toplulukta rol ve sorumluluk üstlenmeyi teşvik ederler. Anne ve babası çalışan öğrencilere 13 yaşına kadar, ders sonrasında ve tatil günleri de dâhil olmak üzere, öğrenim gördükleri okullarında, eğlence merkezleri veya tatil evleri denilen yapıda, belediyeler tarafından, öğrenmeye yardım ve bakım sunulur. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri arttıkça, eğitim ihtiyaçlarına göre merkezlerde sunulan hizmetlerin kapsamı da değişmektedir (Utbildningsdepartementet-Sverige Riksdagen, 2010; Eurydice, 2022b).

Şekil 2.3. İsveç Eğitim Sistemi

Sweden – 2021/22



Kaynak: Eurydice 2021/22, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/content/sweden_en#:~:text=Sweden%20has%20a%20comprehensive%20system,the%20year%20they%20turn%2056.

Zorunlu eğitim için İsveç genelinde geçerli olan genel hedefler, skollagen adı verilen eğitim yasasında yer alır. Eğitim için amaçlara, yönerge ve pratik uygulamalara, araç ve yöntemlerin seçimine, yerel planlama ile karar verilir. Eğitimin amaçları, öğrencilerin zorunlu eğitimleri boyunca kazanacakları bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmiştir (Utbildningsdepartementet-Sverige Riksdagen, 2010; Eurydice, 2022b).

İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (Skolverket), İsveç eğitim sistemi için merkezi idari otoritedir. Ajans, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na bağlı olup, eğitim yasasında belirlenen hedeflere ulaşmak için ve müfredatlar hazırlar ve pedagojik olarak yeni bilgiler geliştirerek eğitim sisteminin gelişimine destek sağlar (Eurydice, 2022b).

3., 6. ve 9. sınıflarda, İsveç'te zorunlu eğitim sistemi içinde yer alan tüm öğrencilere ulusal sınavlar uygulanır. Bu testlerin temel amacı, tüm öğrencilerin eşit olarak değerlendirilmesini sağlamaktır (Skolverket, 2022b). İsveç eğitim sisteminde, 6. sınıfa kadar olan çocuklara not verilmez. Ölçme ve değerlendirmede "A" (en yüksek not) ile "F" (kredili) arasında bir puanlama kullanılır. Puanlamada "yetersiz" değerlendirme mevcut değildir (<https://poradnuk.com.ua/>). Her sömestrde birden çok sınav yapılır. İsveç'te öğrencilerin yıl içinde geçirdiği testler ve yaptığı çalışmalar başarı için yeterlidir. 9. Sınıfa kadar karne verilmez (EYTEPE, 2020).

İsveç eğitimin içeriği, ekonomik gereksinimlere ve çağdaş gelişmelere uygun olarak sürekli olarak yenilenmektedir. Reformlar sayesinde sistemin rasyonel ve plânlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (EYTEPE, 2020). İsveç'in uzun süredir eğitime odaklanması, ülkenin inovasyon kapasitesinin nereden kaynaklandığını da açıklamaktadır. Son 10 yılda, değişen müfredatlarda, her sınıf düzeyinde öğrencilerden ne beklendiği (bilgi ve süreç hedefleri) akademik içerik ve yöntem olmaksızın kesin hedefler üzerine vurgu yapılmıştır. 1992 İsveç müfredat raporunda, önceki uygulamaların aksine yeni müfredatın ulusal hedefleri izlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum, konu içeriği ile öğretim yöntemlerinin özellikle bireylerin ihtiyaçlarına odaklanarak tanımlanmasını, öğrencilerin kendi okullarının organizasyonuna karar vermelerini kolaylaştırmıştır (Telhaug ve diğerleri, 2006).

İsveç'te özellikle zorunlu eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenlerin öğretim programlarını belirlemede birincil derecede yetkili olması, öğretmenlerin uygulamada daha etkili olmalarını sağlamaktadır. İsveç'te öğretmenler zamanlarının yarısını okulda diğer yarısını

ise hizmetiçi eğitimlerde geçirmektedir. Eğitimcilerin tüm yetişme stratejilerinde hizmet-içi eğitim temel alınır (EYTEPE, 2020)

İsveç, 17 hedeften oluşan, 2030 Gündemini hayata geçirmiştir. 2030 Gündemi, evrensel ve sürdürülebilir çevresel, sosyal ve ekonomik kalkınma için oluşturulmuş bir eylem planıdır. 2030 Gündeminin 4. Hedefi, Eğitim için Sürdürülebilir Gelişimi ele almakta olup burada kaliteli eğitim, sürdürülebilir toplumlar ve yaşam tarzları için bir ön koşul olarak kabul edilmiştir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmeyi ve geçişi sağlamak, örgün ve yaygın eğitimin temel bir parçasıdır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, devlet kurumları, sivil toplum kuruluşları ve yerel toplulukları ilgilendirmektedir. Bu nedenle, İsveç eğitim sisteminde yer alan tüm düzeylerdeki düzenlemelere dâhil edilmiştir. 2030 Gündemi ile ilgili hem örgün hem de yaygın öğrenme ortamlarında karar alma süreçlerinde ve uygulanmasında çocuklar ve gençler kritik bir role sahiptir. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, tüm çocukların gelişimini, öğrenmesini ve ömür boyu öğrenme arzusunu teşvik etme, örgün ve yaygın öğrenme yoluyla çocuklara yaşam boyunca ulaşılabilir olan fırsatlar sunmayı amaç edinmiştir. 2030 Gündeminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinden belediyeler sorumludur (UNESCO, 2021a; Government Offices of Sweden, 2021).

2.9. Norveç Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış

Norveç eğitim sisteminde ilkökul ve ortaokul 6-16 yaş arası tüm çocuklar için zorunlu olup ortaokul yasal bir haktır. İlk ve orta öğretim, tüm öğrencilere eşit ve uyarlanmış eğitim sağlayan birleşik bir okul ilkesi üzerine kurulmuştur. İlk ve orta öğretim için ortak bir ulusal müfredat vardır. Norveç eğitim sisteminde hem kamu hem de özel ilköğretim okulları vardır. Kamu ilköğretim okullarının sahibi belediyeler olup ücretsizdir. Belediye ve ilçe yetkilileri, okullar ve öğretmenler eğitim ve öğretimin sisteminin uygulanması üzerinde söz sahibidir. (Euridyce, 2018; OsloMeT ve FUG, 2019; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019; Ministry of Education and Research, 2020).

Norveç okul sistemi ve Grunnskolen denilen zorunlu eğitim üç bölüme ayrılır: İlkokul (Barneskole, 6-13 yaş ve 1-7. sınıf arası), ortaokul (Ungdomsskole, 13-16 yaş) ve lise (Videregående skole, 16-19 yaş). 8-10. sınıfları kapsayan ve 13-16 yaş arasındaki öğrencilerin devam ettiği orta öğretimin alt seviyeleri, zorunlu eğitimin sonudur (Euridyce, 2018. Warbletoncouncil, 2016; Ministry of Education and Research, 2020). Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü, anaokulu ve ilk ve orta öğretimin geliştirilmesinden sorumludur.

Müdürlük, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın yürütme organıdır (Norwegian Directorate for Education and Training, 2021).

Barneskole ve Ungdomsskole seviyeleri zorunlu olup Videregående opplæring denilen lise eğitimi zorunlu değildir. İlk ve alt orta eğitimi veya eşdeğerini tamamlayan gençlerin dört yıla kadar üst orta eğitim ve öğretim hakkı vardır. Mesleki eğitim ve öğretim, iki yıl okul ve bir yıl hizmet içi eğitimden oluşur. (Eurydice, 2018; Ministry of Education and Research, 2020). 2006'da Kunnskapsløftet (bilgi vaadi veya bilginin yükseltilmesi) reformunun tanıtılmasından sonra öğrenciler genel bir eğitim kademesine (studieforberedelse) veya bir mesleki eğitim programına (yrkesfag) başvurabilmektedir (Warbletoncouncil, 2016). Lisede öğrenciler üç akademik eğitim programı ve dokuz mesleki eğitim programı arasından seçim yapabilirler. Genel lise üç yıl, mesleki programlar normalde dört yıl sürer, ancak bazı programlar 4,5 yıl sürer. (Euridyce, 2018; OsloMeT ve FUG, 2019; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

Küçük çocuklar için okul günü kısa ve günlük ders sayısı azdır. Belediyeler ve okullar, 1-4. sınıflardaki çocuklar için okul sonrası eğitim programı ve 1-7. sınıflardaki özel ihtiyaçları olan çocuklar için de gündüz bakım tesisleri sunmakla yükümlüdür. İlkokulun ilk yılında öğrenciler zamanlarının çoğunu eğitici oyunlar oynayarak ve sosyal etkinliklerde yer alarak, toplama ve çıkarma gibi basit matematik işlemlerini ve temel İngilizce öğrenerek geçirirler. Bu dönemde öğrencilere not verilmez. Ancak öğretmenler, öğrencilerin ilerlemelerine ilişkin bazı analizler yaparak velileri bilgilendirirler (Euridyce, 2018; Warbletoncouncil, 2016; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

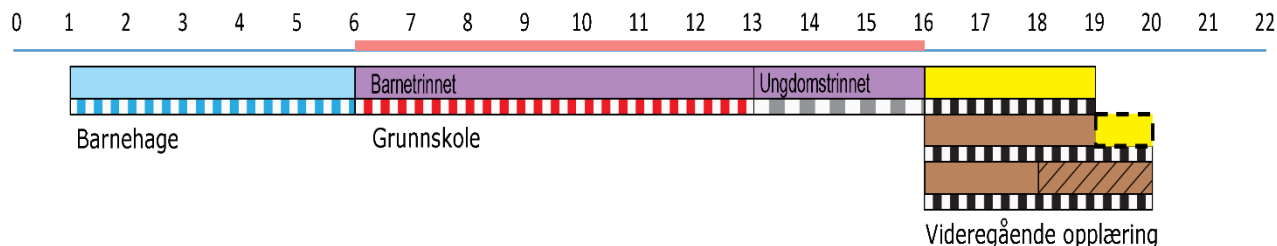
Bütün belediyelerin bir Kültür Okulu olması zorunludur. Bu okullarda çocuklara ve gençlere müzik, dans, tiyatro ve benzeri sanatlar alanlarında kurslar ve eğitimler verilmektedir. Kültür okulları, okul çocukları için gündüz bakım tesisleri ile işbirliği yapar ve gündüz bakım merkezlerine devam eden çocuklar için de kurslar sunar. Ebeveynler, okul sonrası gündüz bakımı ve kültür okulu etkinliklerine katılım için bir ücret ödemek zorundadır. Ücretler, belediyeler tarafından belirlenir (Euridyce, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

2005 yılına kadar, Norveç yasaları özel ortaokulları "dini veya pedagojik bir alternatif ve eğitim sistemine katkı" sunmadıkları sürece yasa dışı kabul etmiştir. Norveç, nispeten az nüfusa sahip olan bir ülkedir. 100 yıl önce Avrupa'nın en fakir ülkeleri arasında yer alan Norveç,

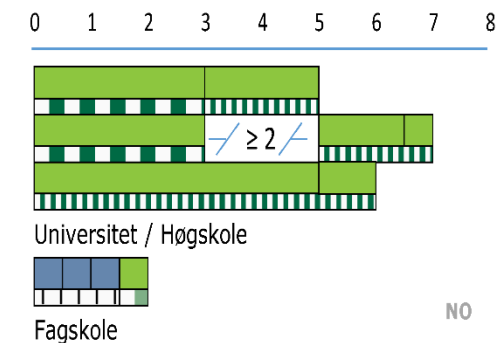
Şekil 2.4. Norveç Eğitim Sistemi

Norway – 2021/22

Age of students



Programme duration (years)



■ Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is not responsible)

■ Early childhood education and care (for which the Ministry of Education is responsible)

■ Primary education

■ Single structure

■ Secondary general education

■ Secondary vocational education

■ Post-secondary non-tertiary education

■ Tertiary education (full-time)

Allocation to the ISCED levels:

■ ISCED 0

■ ISCED 1

■ ISCED 2

■ ISCED 3

■ ISCED 4

■ ISCED 5

■ ISCED 6

■ ISCED 7

■ Compulsory full-time education/training

■ Additional year

■ Combined school and workplace courses

■ Compulsory part-time education/training

■ Study abroad

■ -/n/- Compulsory work experience + its duration

→ Years

Programme being phased out during (year)

Kaynak: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/content/norway_en

şimdilerde dünyanın en zengin ülkeleri arasında yer almaktadır. Norveç refah sistemi, evrensel haklara dayalı olarak iyi gelişmiştir. Belediyeler, ilköğretim ve alt orta öğretim dâhil olmak üzere temel refah hizmetlerinden sorumludur. İlçeler, lise eğitimi ve öğretimi ile ortaöğretim sonrası mesleki eğitiminden sorumludur. Norveç'te eğitim, yüksek istihdam oranlarını, üretken ve yenilikçi iş gücünü korumanın anahtarı olarak görülür. (Euridyce, 2018).

Norveç eğitim sistemi 'eşitlik ve kapsayıcılık' prensiplerine dayalıdır. Farklı aile geçmişlerinden gelen çocukların kendi yerel topluluklarında eşit şartlarda bir araya gelmeleri ve sınıf farklılıkları veya kültürel ve dini farklılıklar ne olursa olsun aynı fırsatlara sahip olmaları önemlidir. (Euridyce, 2018). Okullarda rekabeti beraberinde getiren etkinliklere yer verilmez. 8. sınıfa kadar karne almayan, sınava tabii tutulmayan ve tüm müsabakalarda sadece katıldığı için ödül alan Norveçli çocukların öğretmenleri sınıfa ya da veliye kimin en iyi olduğunu açıklamaz. Her çocuk en iyilerden biridir. Spor müsabakaları sonucunda tüm çocuklara birincilik madalyası verilir. Okullarda ya da aile içinde disiplin konusu üzerinde fazla durulmaz. Çocuklar çok erken yaşta sorumluluk almaya ve kendi kararlarını vermeye başlarlar. 18 yaşına geldiğinde hâlâ ailesiyle yaşayan çok az çocuk vardır. 9-10 yaşlarında ailenin maddi durumu ne olursa olsun çocuklar; gazete/broşür dağıtarak, hasta, çocuk ya da özürlü bakıcılığı yaparak ya da mahalle futbol turnuvalarında sosis ve kek satarak para kazanmaya başlarlar (Held, 2015).

Sosyalleşme ve doğal hayatı öğrenmek, bilgi eğitiminden daha önemlidir. Norveç'te ilkokul binalarında aynı seviyede olan sınıflar arasında duvar bulunmaz. Norveçli öğrenciler hava koşullarının elverişli olma durumuna göre bazen bütün günü okul binası dışında geçirirler. Hava sıcaklığı ne olursa olsun günde en az bir saat bahçede kalmaları şarttır. Hava sıcaklığının -20 derece olması bile buna engel değildir (Held, 2015).

Eğitim sisteminin yönetimi, merkezi hükümet ve yerel yönetimler arasında paylaşılır. Norveç'in merkezi hükümeti, hedefleri ve çerçeveyi belirlerken, belediyeler ilk ve orta dereceli okulları, ilçeler ise liseleri yönetir. Norveç, eğitim sisteminin her seviyesinde cömert fonlara sahiptir. (OECD, 2015c)

Norveç, etkili değerlendirme uygulamalarını desteklemenin yanında tamamlanabilen ve daha tutarlı bir kalite değerlendirmesi de dâhil olmak üzere okullarda değerlendirme için çok yönlü bir sistem geliştirmiştir. Bu değerlendirme sisteminin mesleki gelişim faaliyetleri için fırsatlara veya okul geliştirme girişimlerinde yeniliklere yol açması beklenmektedir (OECD,

2015). 2006'da Kunnskapsløftet Reformunun (bilgi vaadi, bilginin yükseltilmesi veya bilgi teşviki) başlatılmasından sonra değerlendirmeyi güçlendirmeye yönelik çabalar ortaya çıkmıştır. Norveç Eğitim Bakanlığı, okullarda etkili değerlendirme uygulamalarını desteklemek için Ulusal Kalite Değerlendirme Sistemini (Effective Skills Strategy for Norway-NKVS) tamamlayan bir müfredat geliştirmiştir. Ayrıca, okul düzeyinde biçimlendirici değerlendirmeyi geliştirmeye yönelik ulusal bir program olan Öğrenme için Değerlendirme (2010) programının süresi de 2014'ten 2017'ye kadar uzatılmıştır. OECD ve Norveç, Norveç için Etkili Beceriler Stratejisi (Norwegian Skills Strategy-2015) oluşturmuştur. (OECD, 2015; Ministry of Education and Research, 2017).

Norveç'te ailelerin eğitime katılması ve sürekli okul ile işbirliği içinde olması önemlidir. Bunun için ulusal düzeyde okul ve aile işbirliğini sağlayabilmek amacıyla, ilköğretim ve lise okulları için, ulusal bir Ebeveynlik Komitesi (Foreldreutvalget for Grunnskolen-FUG) kurulmuştur. Bu komite hem ebeveynlere hem de okula danışmanlık ve rehberlik sağlamaktadır (Norwegian Directorate for Education and Training, 2019; OsloMeT ve FUG, 2019; Ministry of Education and Research, 2020).

Norveç, 1995'ten 2003'e kadar, 4. sınıfta (9 yaşındaki öğrenciler) doğa bilimlerinde tüm Avrupa ülkeleri arasında en düşük puana sahiptir. Son 10 yılda, değişen müfredatlarda, her sınıf düzeyinde öğrencilerden ne beklendiği (bilgi ve süreç hedefleri) akademik içerik ve yöntem olmaksızın kesin hedefler üzerine vurgu yapılmıştır. 2006' da uygulanacak yeni müfredatın tanımında, 2004'te Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, müfredatın, öğrencilerin her sınıfta başarması beklenen kesin akademik hedefleri belirtmesini ancak organizasyon, yöntem ve çalışma şeklinin, müfredatın uygulanacağı yere göre belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, konu içeriği ile öğretim yöntemlerinin özellikle bireylerin ihtiyaçlarına odaklanarak tanımlanmasını, öğrencilerin kendi okullarının organizasyonuna karar vermelerini kolaylaştırmıştır (Telhaug ve diğerleri, 2006).

Norveç, Avrupa Birliği üyesi değildir, ancak Akademik İşbirliği Derneği (ACA) Anlaşması aracılığıyla diğerlerinin yanı sıra AB'nin eğitim programı Erasmus+ ve araştırma ve yenilik çerçeve programı Horizon2020'nin tam üyesidir (Eurydice, 2018).

Buraya kadar olan bölümde İskandinav ülkelerinin (Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç) eğitim sistemleri, kendi bakanlıklarının verilerine dayalı olarak ele alınmıştır. Bu

kısımda ise araştırma kapsamına giren dört ülkenin eğitim modellerinin ortak yönleri üzerinde durulacaktır.

Diğer ülkeler tarafından ideal model olarak kabul edilen İskandinav modelinde (Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Norveç ve İsveç), okul gelişimi, “girdi yönetimi” anlayışıyla büyük ölçüde devlet tarafından yönetilen koşullar tarafından belirlenirken yeni müfredat değişiklikleri ile teknik ve araçsal hedeflerin gerçekleştirilmesine öncelik verilerek “çıktı yönetimi” anlayışı ile öğrencilerin akademik becerilerinin değerlendirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır (Telhaug ve diğerleri, 2006).

Genel bir yenilik perspektifine, değişim ve ekonomik büyüme için toplumda geniş bir uzlaşmaya dayanan İskandinav eğitim modeli, eşitlik, kapsayıcılık ve uyarlanabilir öğrenmeye vurgu yaparak, diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile son derece etkili bir şekilde rekabet edebilmesini beraberinde getirmiştir. İskandinav ülkelerinin tamamında ilk ve orta öğretime önem verilmektedir. İskandinav eğitim sisteminde öğrenci merkezli okul anlayışı hâkimdir. Genel öğrenme ortamları, çok disiplinli (disiplinler arası) içerik, tema tabanlı öğrenme, ekip çalışması yoluyla öğrenme, problem ve proje odaklı yöntemler, yerel topluluğa katılım ve deneyim yoluyla öğrenme şeklinde tasarlanmaktadır. Öğretmenin rolü, öğretim unsuru olarak rehberlik ve destek olmak şeklinde tanımlanmıştır. Yukarıda sayılan pedagojik beceriler, öğretmen eğitiminde akademik niteliklerden daha önemli hale getirilmiştir. İskandinav ülkelerinde öğretim kadrosu için işveren sorumluluğunun belediyelere devredilmesiyle (1989'da İsveç'te, 1993'te Danimarka'da ve Norveç'te 2003) öğretmenlere kendi maaşlarını belediye yetkilileriyle müzakere etme fırsatı getirilirken, merkezi yönetimdeki bürokratik organların feshedilmesi veya yetkilerinin azaltılması sonucunda, yerel yetkililere kendi öğrenci profillerini oluşturmaları için daha büyük fırsatlar sunulmasına, ebeveynlerin de çocuklarının gittiği okulun yönetim ve organizasyonlarına katılımlarına yol açmıştır. Tüm bunların sonunda İskandinav ülkeleri Yıllık İnsani Gelişme Endeksi (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı), Büyüme Rekabet Edebilirlik Endeksi (Dünya Ekonomik Forumu) ve Yaşam Kalitesi Endeksi verileriyle yıllar içinde bir dizi ölçümde, ilk on ülke arasında en tutarlı ve düzenli performans gösteren ülkeler olmuştur. Dolayısıyla İskandinav ülkeleri, rekabet statüsüne sahip refah toplumları geliştirmiştir (Telhaug ve diğerleri, 2006).

2.10. Türkiye Eğitim Sistemine Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğretime Genel Bakış

Türkiye’de eğitim sistemi, 1973 yılında çıkartılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu tarafından şekillendirilmiştir. Eğitim sistemi okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve

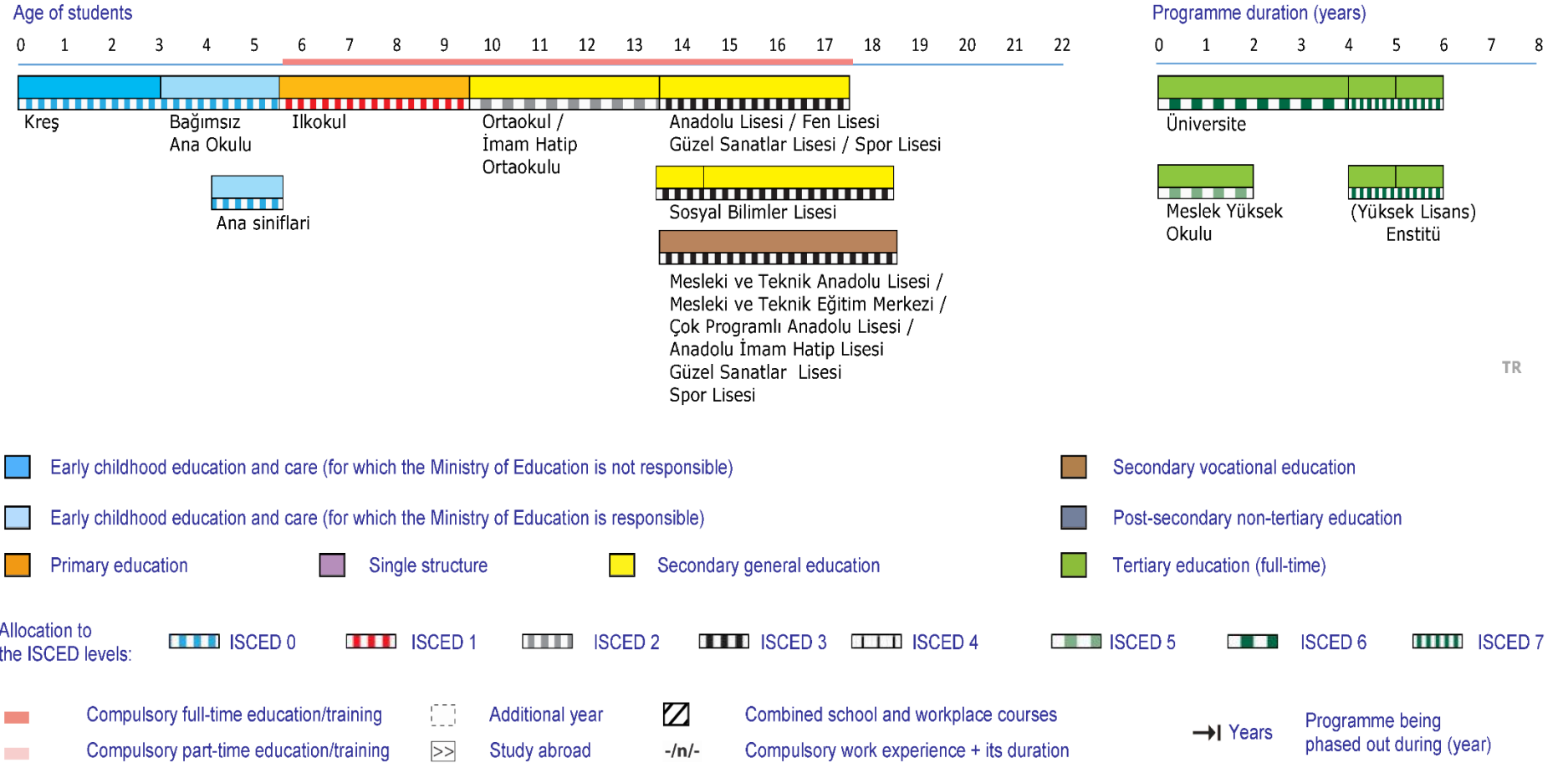
yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Türkiye’ de okullar düzeyindeki tüm politikalardan MEB sorumlu olup eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi düzeyde yürütülmektedir. 36-68 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim veren kurumlara anaokulları denir. Anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Türkiye’de 6-18 yaş arası öğrenciler, zorunlu olarak temel eğitime devam ederler. Temel eğitim, devlet okullarında ücretsizdir. 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak üç aşamaya ayrılmıştır. İlk aşama 4 yıllık ilkokul (1, 2, 3 ve 4. sınıf), ikinci aşama 4 yıllık ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve üçüncü aşama, dört yıllık lise (9, 10, 11 ve 12. sınıf) olup temel eğitimin süresi 12 yıldır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için de ilk ve ortaöğretim zorunludur (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015; Eurydice, 2018; TÜSEB, 2019).

Türkiye’de temel eğitim, 2012-13 öğretim yılından itibaren, ilköğretim (ilkokul 4 yıl + ortaokul 4 yıl), ortaöğretim (4 yıl) olmak üzere 4+4+4 formatında uygulanmaktadır. İlköğretime (ilkokul ve ortaokul) dayalı ortaöğretim (lise) dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın eğitimin yanında tüm mesleki ve teknik eğitim kurumlarını da kapsar. Bu okulları tamamlayan öğrenciler lise diploması ile mezun olur. Ortaöğretim düzeyi 14 yaşında başlar ve 18 yaşında sona erer. Öğrenimine devam etmek isteyenler için yaş sınırı aranmaz. 18 yaşından sonra öğrenimine devam etmek isteyenler yaygın eğitim sistemiyle de eğitimlerine devam edebilirler. 18 yaş ve üzeri bireyleri içeren yükseköğretim sistemi ise, devlet ve özel üniversitelerden oluşmaktadır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015; TÜSEB, 2019).

İlkokullar, 69 ay ve 10 yaş arasındaki çocukların devam ettiği (ISCED 1) okullardır. Ortaokullar, 10 ila 14 yaş arasındaki çocukların devam ettiği (ISCED 2) okullardır. İlk ve ortaokullar, Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Ayrıca, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için ilk ve ortaokullar zorunludur. Liseler ise 14-18 yaş arasındaki öğrencilerin devam ettiği (ISCED 3) okullardır. Liseler, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve mesleki ve teknik program yürüten diğer liseleri kapsamaktadır. Liseler Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Eğitimi Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır (Eurydice, 2018). Türkiye’de temel eğitime, İlköğretim ve Eğitim Kanunu (MEB, 2020b) ile Millî Eğitim

Şekil 2.5. Türkiye Eğitim Sistemi

Turkey – 2021/22



Kaynak: Eurydice 2021/22, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/content/Türkiye_en

Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2019a) yön vermektedir.

Türkiye’ de yükseköğretim, farklı programlarda ortaöğretim yani lise düzeyi üzerine 2, 4, 5 ve 6 yıl öğretim uygulayan sistemdir. 2 yıllık eğitim önlisans, 4, 5, 6 yıllık eğitim ise lisans olarak tanımlanır. Üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleri yükseköğretime oluşturan yapılardır (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2015).

Türkiye’de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim için başlangıç öğretmen yetiştirme programları üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Günümüzde öğretmen yetiştirme temeli kaynağı eğitim fakülteleridir. Öğretmen yetiştirme programlarının tamamı dört yıl sürmektedir (Eurydice, 2018).

Türk eğitim sisteminde müfredatlar, MEB'e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından oluşturulmaktadır. Türk eğitim sistemi 2004 yılında ilköğretim müfredatının değiştirilmesi ile bir reform sürecine girmiştir. Reform süreci 2009 yılında, 2015 yılında ve 2017 yılında yapılan değişikliklerle devam etmiştir. 2017 yılında yenilenen ilköğretim müfredatı, ilkokul (1–4. sınıflar) ve ortaokul (5–8. sınıflar) derslerini içermektedir. Türk eğitim sisteminde, her bir ders için ayrı bir müfredat geliştirilmiştir (Aktürkoğlu, 2019). Haftalık ders saati ilkokullarda 30 saattir. Birinci sınıf öğrencileri için 26 saatin üzerine dört ders saati, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için 28 saatin üzerine iki ders saati ücretsiz etkinlik bulunmaktadır. Ortaokulda ise öğrencileri lise eğitimine hazırlamayı amaçlayan ve öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre haftalık 30 saat dersin üzerine seçtikleri seçmeli dersler (her sınıf için 6 saat) bulunmaktadır.

Müfredatlarda eğitim sisteminin temel amacı, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Değerler, toplumun millî ve manevi kaynaklarından dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktarılması gereken öz miras olarak; yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayacak eylemsel bütünlükler olarak tanımlanmıştır.

Müfredatta Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) temel alınarak hazırlanan “Temel Beceriler” bölümü, bütün öğrencilere müfredat yoluyla kazandırılması gereken ortak temel becerileri tanımlamaktadır (Aktürkoğlu, 2019). Bu temel beceriler; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlilik, bilim ve teknoloji yetkinliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi

öğrenmek, sosyal ve vatandaşlık yetkinliği, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir. Bütün müfredatlarda ortak becerilerin yanı sıra genel hedeflere, özel hedefler ve kazanımlara yer verilmiştir.

Türk eğitim sisteminde ilkokul ve ortaokulda ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin, ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardaki başarıları, not ve puan kullanılmadan sınıf etkinliklerine katılımları ile belirlenir. İlkokul dördüncü sınıfta öğrenci başarısı, sınavlardan, ders ve etkinliklere katılımdan alınan puanlara göre değerlendirilir. Ortaokulda öğrenci başarısı, sınavlar, ders ve etkinliklere katılım ve proje çalışmasından alınan puanlara göre değerlendirilir. Ortaokul öğrencileri, bir eğitim-öğretim yılında kendi seçtikleri ders veya derslerde, bireysel veya grup çalışması şeklinde ve öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlarlar. İlkokul dördüncü sınıfta ve ortaokulda öğrenciler, haftalık ders saati üç veya üçten az olan bir dersten iki, haftalık ders saati üçten fazla olan bir dersten üç sınava girmek zorundadır (MEB, 2019a).

Türk Eğitim sisteminde de diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi genel eğitim stratejileri ile ilgili hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için ülke çapında planlanan ve uygulanan reformlar ve projelere 2004 yılında gerçekleştirilen müfredat değişiklikleri sonrasında önem verilmektedir. Bunların en önemlilerinden biri de 2023 Eğitim Vizyonudur. MEB, 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda hazırlanan stratejik planda, “sağlıklı, mutlu ve hayata hazır bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi geliştirmeyi” amaçladığını belirtmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu, bütün eğitim alanlarında ulaşılması gereken hedefleri ve bunun için de atılması gereken adımları ele almaktadır (MEB, 2018a). Ayrıca Hayat Boyu Öğrenme ve Eylem Belgesi, MEB Stratejik Planı (2019-2023) ile Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejik Belgesi ve Eylem Planı eğitim reformu kapsamında halen uygulamada olan çalışmalardır.

Buraya kadar olan bölümde araştırma kapsamına giren ülkelerin eğitim sistemlerinin genel yapı ve özellikleri, kendi eğitim bakanlıkları ve dünya çapında üye oldukları kuruluşların verilerine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ülkelerin, yapılan literatür çalışmasıyla ele alınan eğitim sistemlerinin genel yapı ve özellikleri (*Tablo 2.4*) karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 2.4. Araştırma kapsamındaki ülkelerin ilkököl düzeyi ile ilgili özet bilgileri

| Ülkeler | Avrupa Birliğine Üyelik | Zorunlu Eğitim Süreleri (Yıl) | Zorunlu Eğitim Tanım ve Kademeleri | Öğretim Programlarını Hazırlayan Kurum | Son Öğretim Programı Değişikliği (Tarih) | Okul Yönetim Sistemleri | Öğretmen Eğitim Süresi |
|-------------------|-------------------------|-------------------------------|--|---|--|---|--|
| Danimarka | Üye | 10 yıl | “Folkeskole” İlkokul (6 yıl) ve ortaokul 3 yıl) + 1 yıl isteğe bağlı | Danimarka Eğitim ve Kalite Ajansı “Styrelsen for Undervisning og Kvalitet” | 2014 | Merkezi hükümet, yerel yönetimler ve özel okullar | Okul öncesi öğretmenliği için 3,5 yıl, ilköğretim için 4 yıl, ortaöğretim için lisans + yüksek lisans. |
| Finlandiya | Üye | 9 yıl | “Comprehensive” Okulöncesi + İlkokul (6 yıl), ortaokul (3 yıl) | Ulusal Eğitim Ajansı “National Agency for Education” | 2016 | Merkezi hükümet, yerel yönetimler ve özel okullar | 6 yıl |
| İsveç | Üye | 10 yıl | “Grundskola” Okulöncesi (1 yıl), ilkököl (3 yıl), ortaokul (3 yıl), lise (3 yıl) | Ulusal Eğitim Ajansı “Skolverket” | 2018 (2022 de güncellenecek) | Merkezi hükümet, yerel yönetimler ve özel okullar | Okul öncesi öğretmenliği için 3,5 yıl, 1-7.sınıflar için 3,5 yıl, 4-9.sınıflar için 5,5 yıl |
| Norveç | Üye değil | 10 yıl | “Grunnskole” Okul öncesi + ilkököl (7 yıl), ortaokul (3 yıl) | Eğitim Müdürlüğü “Utdanningsdirektoratet” | 2020 | Merkezi hükümet ve yerel yönetimler | Okul öncesi öğretmenliği için 3 yıl, ilkököl için 4 yıl, ortaöğretim için 5 yıl. |
| Türkiye | Üye değil | 12 yıl | “Temel Eğitim” İlkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (4 yıl) | Merkezi Yapı - Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu | 2018 | Merkezi hükümet ve özel okullar | Bütün branşlarda 4 yıl |

2.14. Alan Yazın (İlgili Araştırmalar)

Bu bölümde, öncelikle araştırma kapsamında söz konusu ülkelerin girişimcilik eğitimleri üzerine yapılan karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına, sonrasında ise yine söz konusu ülkelerin temel eğitim sistemleri, öğretim programları, global sınavlarda elde edilen sonuçlar, global izlem raporları, öğretmen eğitimi uygulamaları ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalara yer verilmiştir. Karşılaştırmalı çalışmaların yanında Türkiye’de temel eğitimde (ilkokul) girişimcilik eğitimi ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalara da değinilmiştir. Çalışmalar, en yakın zamandan geriye doğru sıralanmıştır.

Bağcı (2007), Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma başlıklı çalışması ile Vezne (2017), Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye'nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi başlıklı çalışmada benzer konular ele alınmıştır.

İnci (2009), Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada-Ontario, İrlanda, ABD - New York ve Kaliforniya, Finlandiya, Yeni Zelanda) başlıklı araştırmasında, doküman analizi ve betimsel tarama modelini kullanarak, adı geçen ülkelerin Sosyal Bilgiler programlarını vizyonları, amaçları, öğrenme alanları, yaklaşım ve yöntemleri ve ölçme değerlendirme yöntemleri açısından karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları tespit etmeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye Sosyal Bilgiler programının kabul edilen Sosyal Bilgiler eğitimi standartlarına büyük oranda uygun bir program olduğu, çok kültürlülük, aktif vatandaşlık, girişimcilik, anti-ayrımçı eğitim, sürdürülebilirlik, tarihe eleştirel bakış, güncel olaylar ve sorunlar konularında geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. İn (2015) in ulaştığı sonuçlar, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Akarsu (2009) da Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya başlıklı çalışmada, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı çoklu grup faktör analizi kullanılarak PISA 2003 sonuçlarının incelenmesi ve yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, her iki ülkede de öz-yeterliğin matematik başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Usta'nın (2014), ulaştığı sonuçlar da burada ulaşılan sonuçları doğrular niteliktedir.

Yüceer (2011), Danimarka ve Türkiye'de uygulanan sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması başlıklı çalışmasında, sosyal bilgiler programı kapsamına giren derslerin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları, benzerlikleri ve farklılıkları yönünden karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmış, veriler Danimarka Eğitim Bakanlığı kaynaklarına ulaşılarak ve okullara gidip öğretmenlerle birebir görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Chiu (2012), İskandinav Yenilik Raporları ve Girişimcilik Eğitimi, Uygulamaları ve İyi Örnekler adlı çalışmasında (rapor); İskandinav ülkelerinde girişimcilik eğitim stratejilerini ve paylaşılmasını kolaylaştırmak, girişimcilik eğitimi ve uygulamalarında ortak yanları ve örnek uygulamaları ortaya çıkarmak, engelleri ortadan kaldırabilmek ve girişimcilik eğitime yeni bir boyut kazandırmak için yol gösterici bir proje olan İskandinav Girişimcilik Projesi çerçevesinde İskandinav İşbirliği Programının uygulamalarını, uygulama sonuçlarını ve ölçümlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Çalışmada, İskandinav ülkelerinin ulusal ve global projeler ve programlar kapsamında uyguladıkları eğitim etkinliklerine de karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir.

Yıldız (2013), Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu başlıklı çalışmasında, 20 öğretmen ve idareci ile derinlemesine görüşme yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Çalışma ile Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında, Türkiye'nin bu sınavlarda yaşadığı başarısızlığın nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Aksoy (2013), A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye' de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010) başlıklı doktora tezinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemini kullanarak dört ülkenin öğretmen eğitimi sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Eylem araştırması olarak desenlenen araştırmada, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Türkiye'de farklı üniversiteden beş öğretim üyesi ile yurtdışından ise Finlandiya, Singapur ve New York'taki öğretim üyeleri ile görüşme yapılmıştır. Finlandiya' da Öğretmen adaylarının kapsamlı bir seçim sürecinden geçtiği ve toplumun öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, araştırma temelli öğretmen eğitiminin etkili bir şekilde uygulandığı, öğretmenlere sağlanan özerklik ve sosyal imkânlar neticesinde mesleğe yoğun bir talebin olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Usta (2014), ‘‘PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya’’ başlıklı çalışmasında, aşamalı doğrusal model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile PISA 2003 ve PISA 2012 verileri baz alınarak Türkiye ve Finlandiya’ nın matematik okuryazarlığı performansını etkileyen öğrenci ve okula ait değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, okulöncesi eğitim alma, anne ve baba mesleği, anne ve baba eğitim düzeyi, sosyokültürel indeks, evdeki eğitim kaynaklarının kalitesi, haftalık matematik çalışma süresi, matematikte kendini yeterli bulma, matematikte özgüven, sınıf disiplin ortamı ve okulda teknoloji kullanımını değişkenler incelenmiştir.

İn (2015), 1968-2012 yılları arasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi başlıklı çalışmasında, 1968, 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Dersi Programlarına uygun olarak yazılmış her programdan 2 şer tane olmak üzere 6 tane 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabını incelemiştir. Araştırma ile kitaplardaki girişimcilik becerileri içerik analizi yoluyla taranmış, yüzde ve frekans tabloları çıkarılarak yorumlanmış, girişimcilik becerilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kitaplarında geçmişten günümüze nasıl yer aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Uğur (2015), ‘‘Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi’’ başlıklı yüksek lisans tezi ile alana katkıda bulunmuştur. Yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre desenlenmiştir. Araştırmada, Almanya, Avusturya, Fransa, Finlandiya ilköğretimde verilen girişimcilik eğitimleri bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak incelenmiş, girişimcilik eğitimi ilköğretim programlarında uygulayan 4 ülke ve çocuk girişimciliği üzerine yazılmış kitaplar incelenerek karşılaştırmalar yapılmıştır. İncelenen kitaplarla, ilköğretim düzeyinde girişimcilik derslerinin tasarlanıp, eğitim programlarına dâhil edilmesi ve böylece girişimcilik kültürünün yaygınlaştırılmasına katkı sağlamak amacıyla Türkiye’de ilköğretim düzeyinde girişimcilik eğitimlerine ilişkin bir model önerisi sunulmuştur.

Ataseven (2016), ‘‘Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki ilkokul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması’’ başlıklı yüksek lisans tezinde nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelini kullanarak ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik yeterliliklerine sahip olma düzeylerini ölçmek amacıyla Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ‘‘ASTEE Projesi İlkokul Kademesinde Girişimcilik Yeterlilikleri Ölçme Aracı’’ nı, Sakarya İl merkezindeki öğrenciler üzerinde uygulamış, ölçümler aynı kademe öğrenim gören Avrupa Birliği üyesi 13 ülkedeki 1362 öğrencinin

ölçüleriyle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerinin analizinde t-test, korelasyon analizi, regresyon analizi, frekans ve betimsel tablolar kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Türkiye’de son yıllarda yenilenen öğretim programlarında girişimcilik eğitimi revizyonlarının faydalı olduğu ve öğrencilerin ilkökul seviyesinde girişimcilik yeterliliklerinin Avrupalı akranlarından istatistiki olarak anlamlı ölçüde daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Uludüz (2016), "Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım" başlıklı araştırmasında; doküman incelemesi, literatür taraması, gözlem ve görüşme yöntemlerini birlikte kullanarak, Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapısı, temel eğitim sistemleri, temel eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleği, temel eğitim sistemlerinde öğretim programlarını araştırarak PISA sonuçlarından hareketle temel eğitimin bütün kademelerini dikkate alarak, 2 ülke eğitim sistemini karşılaştırmıştır. Araştırma ile OECD ve Avrupa ülkeleri arasında Finlandiya temel eğitim sistemini inceleyerek Türkiye temel eğitim sorunlarına çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada Finlandiya eğitim sisteminin başarısına ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye temel eğitim sistemine yönelik değerlendirmeler yapılmış, Türkiye temel eğitim sistemindeki ihtiyaçların anlaşılacak Türkiye’nin temel eğitim sorunlarına çözümler önerilmiştir. Ayrıca araştırmada, Finlandiya’nın eğitim performansında belirleyici olduğu düşünülen etmenler belirlenmeye çalışılmış, Finlandiya’ nın eğitim deneyiminden Türkiye’nin edinebileceği kazanımlara yer verilmiştir.

Arcagök (2016), Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi başlıklı araştırmasında karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntemi kullanarak nicel verilere dayalı olarak nitel veriler toplamış, araştırmanın birinci aşamasını oluşturan nicel boyutun örnekleme 487 öğrenci, ikinci aşamasını oluşturan nitel boyutun çalışma grubuna ise 30 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Özerklik Desteği Algısı Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Motivasyon Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Girişimcilik Becerisi Ölçeği, Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır.

Erişen (2017), Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki başlıklı çalışmasında; Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’nin ekonomik kalkınmaları konusunda, eğitim ve beşeri sermayenin önemi üzerine ampirik analizler

yapılmıştır. Çalışmada Finlandiya' nın başarılı bir eğitim sistemi ve başarılı okullara sahip ülkelerden biri olarak değerlendirildiği; Güney Kore'nin 1980'li yıllarda Türkiye'yle kişi başına düşen GSYH konusunda benzer özellikler gösterdiği; bugün hem eğitimde hem de ekonomide Türkiye'den daha ileri düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde kayıt oranı ve kişi başına düşen GSYH değişkenleri kullanılarak eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin test edildiği çalışmada, Dünya Bankası veri tabanından alınan 1971-2013 arası dönem karşılaştırmada baz alınmış; Türkiye ve Finlandiya için eğitim ve ekonomik büyüme arasında uzun vadeli bir ilişki olduğu; Güney Kore için sadece yükseköğretim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu; eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin Güney Kore ve Finlandiya'da Türkiye'ye kıyasla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Acun (2018), İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları başlıklı araştırmasında, nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak, veriler doküman inceleme yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin, söz konusu ülkelerin eğitim bakanlıkları resmi yayınlarından ve eğitim üzerine yayın yapan uluslararası yayın yapan siteler ile diğer resmi yayın organlarından elde edildiği çalışmada, Türkiye'de erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilen politikaların toplumsal, ekonomik temellerinin ve gerekçelerinin İsveç'teki kadar güçlü bir şekilde ifade edilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin (2019), 2015 PISA iş birlikli problem çözme becerilerinin ülkelere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi: Türkiye, Norveç, Singapur başlıklı tezinde, açımlayıcı faktör analizi kullanarak Türkiye'den 1032, Norveç'ten 923, Singapur'dan 1035 olmak üzere toplam 2990 kişi üzerinde topladığı verileri doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulamıştır. İş birlikli problem çözme kapsamında uygulanan maddelerin faktör dağılımlarını görmek ve modelin kültürler arasında ölçme değişmezliğini sağlayıp sağlamadığını incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularla, iş birlikli problem çözme modelinin kültürler arasında yapısal değişmezliği sağladığını; metrik değişmezlik, ölçek değişmezliğini ve katı değişmezliği sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda, söz konusu ülkeler için iş birlikli problem çözme becerilerinin ülke katılımcıları arasında farklı yorumlanabileceği ve ülkelerin özellikle bu maddelere karşılık gelen becerileri yerine getirebilme düzeylerinde farklı yorumların olduğu ortaya çıkabileceği belirtilmiştir.

Özkan (2019), Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programına eklenen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına (FMGU) yönelik görüşlerinin incelenmesi başlıklı çalışmada, Ağrı Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 4.sınıf düzeyinde derse giren 70 sınıf öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden görüş formu ile verileri toplamış, içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz etmiş, FMGU' nun öğrenciye girişimcilik, problem çözme becerisi, üretken, sorgulayan, yenilikçi, analitik düşünen, grupla çalışma becerisi ve alternatif çözüm yolları üretme becerisi kazandırdığı, sınıf öğretmenlerinin FMGU hakkında hizmet içi eğitim alması gerektiği, fiziki ortam ve yeterli materyal olmadığı gerekçesiyle FMGU kapsamında herhangi bir proje hazırlayamadıkları, birçok okulda FMGU' ya yönelik gerekli alt yapının (fiziki ortam, laboratuvar, materyal vs.) olmadığı, fiziki koşullar, materyal konusunda iyileştirmeler yapılması gerektiği ve öğretmenlerin FMGU konusunda hizmet içi kurslarla bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yurtseven (2020), ilkokulda girişimcilik öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi başlıklı çalışmada; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir girişimcilik öğretim programı tasarlayıp uygulamış ve öğretim programının; ilkokul öğrencilerinin girişimcilik bilgi, beceri ve eğilimlerinin gelişmesini sağladığı; programın, öğrenciler üzerinde istenilen etkileri sağladığı; girişimcilik becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamaların öğrencilere ilkokuldan itibaren başlanabileceği ortaya konulmuştur.

Erbil (2021), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetlerinin incelenmesi başlıklı çalışmada, sosyal girişimcilik etkinlikleri uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetleri ile kalıcılığına olan etkisini belirlemek ve öğrencilerin sosyal girişimcilik etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarma amacını taşımaktadır. İç içe karma yöntem durum çalışmasına göre yürütülen araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmemiş ön test - son test kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desenden; nitel boyutunda ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 71 öğrenci oluşturmuş; nitel boyutunun çalışma grubunu ise deney grubunda yer alan öğrencilerden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 12 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Girişimcilik Niyetleri Ölçeği kullanılmış; geliştirilen ölçek ön test, son test uygulamasından üç hafta sonra kalıcılık testi için deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise verilerin elde

edilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada, nicel sonuçların açıklanmasını kolaylaştırmak amacı uygulama esnasında ve uygulama sonrasında nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel boyuttan elde edilen sonuçların nicel bulguları desteklediği tespit edilmiştir. Araştırmada, sosyal girişimcilik etkinlikleri uygulamasının gerçekleştirildiği öğrencilerin sosyal girişimci niyeti, sosyal girişimcilik öz yeterliği, empati, ahlaki zorunluluk ve algılanan sosyal destek boyutları üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu ve bu olumlu etkinin kalıcı olduğu; öğrencilerin sosyal girişimcilik etkinliklerine yönelik görüş ve deneyimleri; sosyal girişimci özellikleri, sosyal girişimcilikte engeller ve sosyal girişimci olma isteği olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Türkiye’de girişimcilik zerine 1988 – 2019 (Ağustos 2019) yılları arasında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde, girişimcilikle ilgili olarak 422 teze ulaşılmış, bunlardan 51 tanesinin eğitim ğretim alanında yapılan çalışmalar olduğu, bu 51 lisansüstü tezin 18’inin eğitim-ğretim ve işletme, eğitim-ğretim ve turizm, eğitim-ğretim ve sosyal hizmetler vb. gibi alanlarda iken sadece 33’ünün eğitim-ğretim alanında olduğu, eğitim – ğretim alanındaki 33 tezdten 9 tezin ilkokul (ğretim programları, öğrenciler ve sınıf öğretmenleri) düzeyinde hazırlandığı tespit edilmiştir (Ataseven ve Taş, 2019).

Eğitim – ğretim alanında girişimcilik üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerden, ilkokulu (ğretim programları, dersler ve ders kitapları, öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve ğretmen adayları, okul yöneticileri) konu edinen tezlerde yer alan anahtar kavramlar; en çok girişimcilik, girişimcilik becerisi, girişimcilik eğitimi ve girişimci birey olarak geçmektedir. Anahtar kavramlar arasında ilkokul ve ilkokul ğretim programı çok az yer almakta, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler olarak 2 ders ne çıkmaktadır. Bulguları incelediğimizde girişimcilikle ilgili konuların birkaç ders ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır (Ataseven ve Taş, 2019). Oysa girişimcilik eğitimi; kişisel gelişimi, aktif vatandaşlığı, sosyal faaliyetlere katılımı ve istihdam imkanlarını görebilme gibi birçok beceriyi içerdiğinden eğitimin her kademesinde tüm disiplinlerle aynı zamanda ders dışı etkinliklerle de ilişkilendirilmelidir (Eurydice, 2016).

Türkiye’de yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun girişimcilik eğitimi ile girişimci olma niyeti üzerinde yoğunlaştığı, üzerinde çalışılan bir diğer başlığın ise girişimcilik eğitimi vererek girişimciyi etkileme ve yönlendirme olduğu tespit edilmiştir (zdemir ve diğerleri, 2016). Girişimcilik alanında yapılan araştırmaları eleştirel bir yaklaşımla ele alan Eser ve Yıldız (2015) da; Türkiye’de girişimcilik alanında yapılan çalışmalarda öncelikle girişimcilik

özelliklerinin yer aldığı, “girişimci birey” in ilk sırada geldiği, yapılan çalışmalarda daha çok girişimcinin özelliklerini tanımlamaya yönelik araştırmalara yer verildiği, girişimci bireyi, girişimcilik eğilimini ve girişimci olma nedenlerini ortaya koymayı hedefleyen çalışmaların çoğunlukta olduğu, girişimcilik araştırmalarında araştırmacıların girişimcinin kişisel özelliklerine gereğinden fazla odaklandığı ve girişimcilik yazınında önemli diğer unsurların ihmal edildiği, bu tür çalışmaların alanın gelişmesine katkı sağlamaktan ziyade aynı konuların tekrar tekrar farklı örneklemeler üzerinde test edildiği bulgularına ulaşmışlardır.

Türkiye’ de karşılaştırmalı eğitim konusuyla ilgili hazırlanmış tezler incelendiğinde, araştırmamız kapsamına giren ülkeler üzerine karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, ilkökulda girişimcilik eğitimi konusunda bir tez çalışması olmadığı; eğitimin diğer alanları olmak üzere Türkiye ile 7 çalışma ile (İnci, 2009; Akarsu, 2009; Yıldız, 2013; Aksoy, 2013; Usta, 2014; Uludüz, 2016; Erişen, 2017) en fazla Finlandiya’nın karşılaştırıldığı; iki çalışmada (Bağcı,2007; Yüceer, 2011) Danimarka’nın Türkiye ile karşılaştırıldığı; İsveç ve Norveç’in Türkiye ile karşılaştırıldığı birer çalışma (Tekin, 2019; Acun, 2018) olduğu; yapılan karşılaştırmaların ise daha çok yükseköğretim, öğretmen yetiştirme ve ekonomi alanında olduğu tespit edilmiştir. Koç (2019) ta Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi başlıklı çalışmasında benzer bulgular elde etmiş, Türkiye’de 2005-2018 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezleri incelemiş, çalışma kapsamında yer alan YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı 217 adet lisansüstü tezi, araştırma problemleri doğrultusunda içerik analizi tekniğinden yararlanarak çözümlemeye çalışmıştır. Çalışmada, karşılaştırmalı eğitim alanında en fazla tezin 2010 yılında yapılmış olduğu; tezlerde nitel desenin yaygın olarak tercih edildiği ve veri toplama sürecinde çoğunlukla doküman incelemesi tekniğinden yararlandığı; ABD, Almanya ve İngiltere’nin en fazla karşılaştırma yapılan ülkeler olduğu; öğretim programları ve eğitim sistemlerinin en sık karşılaştırma yapılan konu başlıkları olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Türkoğlu (2018), karşılaştırmalı eğitim alanında 2002–2013 yılları arasında Türkiye’de yazılmış makale, yüksek lisans tezleri ve doktora tezlerini, nitel araştırma ve doküman incelemesi yöntemi ile analiz ettikleri çalışmasında; ULAKBİM, ASOS ve YÖK Tez Merkezi veritabanları taranarak, 82 makale, 47 yüksek lisans tezi ve 22 doktora tezi olmak üzere toplam 151 çalışmaya ulaşmışlardır. Çalışmada ulaşılan araştırmalar; yayınlanma yılı, yayınlanma türü, modeli, araştırma deseni, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, karşılaştırma türü, gerçekleştirildiği düzey/alan, veri toplamı araçları, karşılaştırma ölçütü/örnekleme ve konu

alanına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının büyük çoğunluğunda yatay yaklaşım kullanılmış olduğu; ilkökul düzeyinde 7 çalışmanın yapıldığı; toplam 151 karşılaştırmaların yapıldığı çalışmanın 17 sinde Erasmus uygulaması, ulusların gelişmişlik düzeyi, PISA ve TIMMS sonuçlarının ölçüt olarak kullanıldığı; öğretim kademesi olarak en çok yükseköğretim, konu olarak ta en çok öğretmen yetiştirme ve eğitim sisteminin yapısı konularının ele alındığı; çalışmalarda toplamda 48 ülkeye dair karşılaştırmaların yer aldığı; karşılaştırmalara en çok İngiltere, Almanya, ABD, Fransa ve Japonya'nın konu olduğu; en çok incelenen ülkelerin dünya ekonomisinin yarısından fazlasını elinde bulunduran G8 ülkeleri arasında olduğu; Finandiya'nın 9 çalışmada, İsveç ve Danimarka'nın 4 çalışmada, Norveç'in 2 çalışmada karşılaştırmaya konu olduğu; çalışmaların büyük bir bölümünde incelenen bölge ya da ulusların belirlenmesinde herhangi bir seçme ölçütüne yer verilmediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitimi etkileyen unsurlar ortamdaki ortama değişebilmekte ve ortamda bulunan kişiler bu unsurları etkileyebilmektedir (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma yöntemleri araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduklarından eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanırlar (Erdoğan, 2005). Eğitimde karşılaşılan problemler sadece bir ya da birkaç değişkenin etkisi altında olmayıp çok fazla değişkenin etkili olduğu karmaşık ve kompleks yapıya sahiptirler. Araştırılan problemin bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesine olanak verdikleri için nitel araştırma yöntemleri karmaşık ve birbirleri ile kompleks ilişkileri olan sosyal durumları inceleyen eğitim araştırmalarına bu çalışmalarını derinlemesine analiz etme imkânı vermektedirler (Best ve Khan, 2017). Bu nedenle bu araştırma, eğitim alanındaki nitel araştırmalarda sık sık kullanılan temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar, olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar dışında da yorumlamacı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2009). Kullanılan bu desenin elde edilen verilerin nitel bir yaklaşımla incelenmesine imkân sağlayabileceği varsayıldığı için bu çalışmada temel nitel araştırma deseni, söz konusu ülkelerin öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar ve ders dışı girişimcilik uygulamalarının incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulguların karşılaştırılmasında tanımlayıcı ve yatay yaklaşım kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşımda araştırmacı, farklı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında mevcut literatürü gözden geçirerek başlar (Bereday, 1964); elde ettiği bulguları (bu araştırma için öğretim programı, dersler, ders saatleri, derslerin içerik ve kazanımları, yöntemleri, ölçme ve değerlendirme) açıklar (Awolola, 1986) ve daha sonra elde edilen bulgular doğrultusunda veri ve bilgiler bir araya getirilerek sınıflandırılır. Benzerlikler ve farklılıkların kolay ve net bir şekilde görülebilmesi için benzer, zıt ve karşılaştırılabilir özellikler kategorize edilir. Sonraki

aşamada, bir sistemdeki özellikler başka bir sistemle karşılaştırılarak ilgili ülkelerin eğitim sistemleri ve uygulamalarının yanı sıra kendi eğitim sisteminin tanımını da yapar (Bereday, 1964).

Bu araştırmada tanımlayıcı yaklaşım doğrultusunda araştırma kapsamındaki ülkelerin;

1. Eğitim sistemleri hakkında literatür gözden geçirilerek eğitim sistemleri ortaya konulmuştur.
2. Öğretim programları ve özellikleri tanımlanmıştır.
3. Öğretim programında yer alan dersler ve ders saatleri belirlenmiştir.
4. Öğretim programında yer alan derslerin kazanımları incelenerek girişimcilikle ilgili olanlar belirlenmiştir.
5. Öğretim programında yer alan derslerin içerikleri incelenmiş ve girişimcilikle ilgili olanlar belirlenmiştir.
6. Öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları belirlenmiştir.
7. Ders dışı uygulamaları gösteren eğitim programları incelenerek girişimcilikle ilgili olanlar belirlenmiştir.

Yatay karşılaştırmada ise, konuları ele almak için aynı mantığı izleyen durumlar yan yana getirilir (Barlett, 2014). Yatay karşılaştırmada ele alınan unsurların araştırma konusuyla ilgili (örneğin stratejiler, eğitim politikası veya eğitim programları) benzer ve farklı uygulamalara nasıl yol açabileceği ve bunun nedenlerinin neler olabileceği üzerinde durulur. Karşılaştırmada kullanılacak unsurlar, daha önceden yapılandırılmıştır. Araştırmacı kendi araştırma projesini ilgilendiren olguları etkileyen ilgili politikalardaki, programlardaki ve müfredatlardaki eğilimleri inceler (Bartlettand ve Vavrus, 2017).

Bu araştırmada yatay yaklaşım doğrultusunda; Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye öğretim programları ve ders dışı uygulamaları tek tek ele alınarak yan yana getirilerek incelenmiştir. İncelemede önce araştırma kapsamındaki ülkelerin girişimcilikle ilgili derslerin kazanımları, içerik yapısı, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci ile ders dışı uygulamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, daha sonra ayrıtları ve genel özellikleri yansıtan özet tablolar verilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamına giren ülkelerin;

1. Ulaşılabilen ve uygulamada olan girişimcilik öğretim programları ve stratejileri tablolaştırılmıştır.
2. Ulaşılabilen ve uygulamada olan ilköğretim programları tablolaştırılmıştır.

3. İlkokul öğretim programlarında yer alan girişimcilik kazanımlarının yer aldığı ders adları tablolaştırılmıştır.
4. İlkokul öğretim programlarındaki derslerde yer alan girişimcilik kazanımları tablolaştırılmıştır.
5. İlkokul öğretim programlarındaki derslerde yer alan girişimcilikle ilgili içerik yapıları (öğrenme alanları, beceri alanları ve disiplinlerarası konular vb.) tablolaştırılmıştır.
6. İlkokul öğretim programlarındaki girişimcilikle ilgili derslerde uygulanan öğrenme-öğretme sürecine (öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlik ve uygulamalar) ait olan uygulamalar tablolaştırılmıştır.
7. İlkokul öğretim programlarındaki girişimcilikle ilgili derslerde uygulanan ölçme ve değerlendirme süreci açıklanmıştır.
8. İlkokul öğretim programlarındaki girişimcilikle ilgili ders dışı uygulamaları tablolaştırılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmada karşılaştırılan ülkelerin öğretim programları ve ders dışı uygulamaları

| Ülkeler | Öğretim Programı İncelenerek Karşılaştırması Yapılan Dersler | Karşılaştırması Yapılan Ders Dışı Uygulamalar |
|-------------------|--|--|
| Danimarka | Zanaat ve Tasarım (Craft and Design) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuklar Ve Gençler İçin Eğlence Ve Kültür Faaliyetleri Yönetmeliği, 2. Danimarka Girişimcilik Vakfı (Fonden for Entreprenørskab), 3. Edison Projesi (Project Edison), 4. Fikir Yolu Projesi |
| Finlandiya | Sosyal Bilgiler (Social Science) ve El Sanatları (Handicrafts) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Çocuk Kültürü Programı (Programme for Children's Culture), 2. Ulusal Eğitim Ajansı (YES Finland), 3. Çocuk ve Gençlik Vakfı, 4. Genç Başarı Finlandiya (Junior Achievement Finland), 5. Ekonomi ve Gençlik Programı (Talous ja nuoret TAT) |
| İsveç | Yurttaşlık Bilgisi (Citizenship) ve El İşleri (Handicrafts) | <ol style="list-style-type: none"> 1. İsveç Ulusal Eğitim Ajansının (Skolverket), 2. Öğretimde Çalışma Ve Kariyer Rehberliği, 3. Toplumumuz ve Fırsatları Gör Programı Genç Başarı İsveç (Junior Achievement Sweden) |
| Norveç | Sosyal Bilgiler (Social Science) ve El Sanatları (Handicrafts) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Genç Başarı Norveç (JA-YE, Junior Achievement - Young Enterprises Norway), 2. PedEnt (Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü - Norveç Eğitimde Bilgi Teknolojileri Merkezi - Nord-Fron Belediyesi), |
| Türkiye | Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri | <ol style="list-style-type: none"> 1. MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005) 2. MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (2019) 3. eTwinning, 4. Scientix, 5. Future Classroom Lab (FCL- MEB- European Schoolnet), 6. Design FILS, |

-
7. EDUSIMSTEAM,
 8. Novigado,
 9. SOSACT
 10. TÜBİTAK
 11. Bu Benim Eserim Yarışması– MEB
 12. Bilişimle Üretim Projesi – MEB
 13. TEKNOFEST
-

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın desenini de oluşturan nitel araştırmalarda sonuçların evrene genellenmesi gibi bir amaç olmadığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bu çalışmada nitel araştırmanın bu özelliğine uygun olarak evren belirtilmemiştir. Söz konusu ülkelerde girişimcilik eğitiminin farklı boyutları derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla inceleneceğinden (Büyüköztürk, 2012) amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Amaçlı örnekleme, belirli bir temayı, kavramı veya fenomeni aydınlatılabilir özelliğine dayanarak kasıtlı bir şekilde bilgi kaynaklarının seçimidir (Robinson, 2014). Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Amaçlı örneklemede işlevsel ve gerekli olan bilgileri sağlayabilecek olan, olaya veya duruma ışık tutarak açıkça ortaya koyan örneklere yer verilir (Best ve Khan, 2017). Patton'a (2002) göre de nitel araştırmalarda inceleme, bir konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeye dayalı olduğundan "bilgi açısından zengin durumlar" ın ortaya konulmasını sağlayan amaçlı örnekleme ile yapılır (Administration for Children & Families, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemlerinde Shenton'a (2004) göre, örnekleme büyüklüğü ve örneklemin uygulanması ile ilgili karar verirken bilgi toplama esnasında araştırmacının karşılaştığı durumlar ve araştırmaya yönelik ilk düzey bilgilendirici değerlendirmeler dikkate alınabilir (Baltacı, 2018).

Bu araştırmada, Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilköğretim sistemi içerisinde öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımlar, derslerde yer alan içerikler, öğrenme – öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, ders dışı etkinliklerle öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan uygulamaların karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlandığından, çalışma grubunu araştırma kapsamındaki ülkelerin ulaşılabilen öğretim programları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ülkelerin aşağıda yer alan öğretim programlarına ve girişimcilik eğitimi ile ilgili resmi dokümanlarına ulaşılmıştır:

- Danimarka için The Folkeskole ve the Danish Foundation of Entrepreneurship,

- Finlandiya için National Core Curriculum For Basic Education For Adults 2017 ve Finland Opetus-Ja Kulttuuriministeriö Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017,
- İsveç için Skollag (2010:800) ve Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018),
- Norveç için Læreplaner ve Framework for Basic Skills,
- Türkiye için İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018), İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018), İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018), MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005), MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2019).

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu çalışmada verilerin toplanmasında, araç ve teknik olarak; araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim bakanlıklarının yanında girişimcilik eğitimleri ve uygulamaları ile ilgili diğer bakanlıkların da resmî web sayfaları, ülkelerin resmi eğitim ve öğretim programları, ders dağılımı çizelgeleri kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenecek olan konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerden ve metinlerden analiz edebilmek amacıyla veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dokümanlar, araştırmalar için önemli veri kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, bir çalışmada kendi başına belli başlı bir teknik olarak kullanılabilir gibi (Best ve Khan, 2017), diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman çözümlemesi betimsel olarak uygulandığında güncel belgeler odak noktası olarak kabul edilir (Best ve Khan, 2017). Bu durumda doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında toplanan dokümanların gözden geçirilmesi, analiz edilmesi ve karşılaştırılması, araştırmacıya; uygulanmakta olan programların unsurları ve uygulama süreçlerinin ortaya konulması, öngörüler geliştirmesi ve raporlaştırmada kolaylıklar sağlama gibi bir dizi avantaj sağlar (Administration for Children & Families, 2016).

Ders programları doküman incelemede eğitimde veri kaynağı olarak etkili bir şekilde kullanılabilir (Best ve Khan, 2017). Bu süreçte; önce araştırma kapsamında yer alan söz konusu

ülkelerin eğitim sistemlerini ve girişimcilik eğitimi uygulamalarını açıklayan dokümanlara ulaşılmış, sonrasında özgünlük kontrol edilmiş, en sonunda da elde edilen doküman ve veriler analiz edilerek karşılaştırma ve yorumlamada kullanılmıştır.

Bu araştırmada, araştırma konusu ile ilgili bilgi ve veri toplarken ilk etapta Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç eğitim bakanlıkları ile iletişime geçilmiş, bakanlıkların verdiği bilgiler doğrultusunda;

- İlkokul eğitim sistemine,
- Öğretim programlarına,
- Girişimcilik eğitimleri uygulamalarına,
- Girişimcilik ve üretkenlik etkinlikleri ve proje uygulama yönergelerine ait olan dokümanlar elde edilmiştir.

Veri toplama işlemleri, tez hazırlama sürecinde de derinleştirilerek devam ettirilmiştir.

Tablo 3.2. Karşılaştırması yapılan ülkelerin eğitim sistemi ile ilgili elde edilen dokümanları

| Ülke | Doküman Kaynağı | Doküman Adı |
|------------|---|---|
| Danimarka | 1. Ministry of Children and Education 2. Ministry of Higher Education and Science 3. Danish Foundation for Entrepreneurship | 1. The Folkeskole 2. The Danish Foundation of Entrepreneurship |
| Finlandiya | 1. Opetus- Ja Kulttuuriministeriö 2. Finnish National Agency for Education | 1. National Core Curriculum For Basic Education For Adults 2017 2. Finland Opetus- Ja Kulttuuriministeriö Koulutuksen yrittäjyyslinjaukset 2017 3. Finland Opetus- Ja Kulttuuriministeriö Entrepreneurship-for-Education-Guidelines |
| İsveç | 1. Swedish National Agency for Education | 1. Skollag (2010:800) 2. Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018) |
| Norveç | 1. Ministry of Education and Research 2. Utdannings- direktoratet/Udir 3. Lovdata (Norveç Mevzuat Bankası) | 1. Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act) 2. Læreplaner 3. Framework for Basic Skills 4. The Norwegian Education Mirror, 2019 |
| Türkiye | 1. Milli Eğitim Bakanlığı – Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı | 1. MEB-İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) 2. MEB-İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) 3. MEB-İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) 4. MEB-İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005) 5. MEB-Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde (2019) |

Dokümanlarda özgünlüğün sağlanabilmesi amacıyla, dokümanlara ilgili ülkelerin eğitim bakanlıkları ve ilgili diğer bakanlıkların resmi internet sitelerinden, resmi basılı, yazılı

ve görsel yayınları yoluyla ulaşılmıştır. Türkiye Dış İşleri Bakanlığı ve Türkiye dışındaki söz konusu ülkelerde bulunan dış temsilciliklerle iletişime geçilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Miles ve Huberman'a (1994) göre, nitel araştırmalarda analitik sürecin amacı, temaları, kalıpları ve verilere gömülü fikirler arasındaki bağlantıları ortaya koymaktır. Nitel veri analizinde; muhtelif veriler tanımlanarak detaylı bir şekilde betimlenir ve farklı veriler karşılaştırılarak sonuçlar ortaya konulur (Çelik, Başer ve Memur, 2020).

Veri analizi, (i) olguları tanımlama, (ii) sınıflandırma ve (iii) kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını betimleme süreçlerini kapsar (Çelik ve diğerleri, 2020). Verilerin çözümlenmesi ve analizinde; nitel araştırmalarda verileri analiz etmek için genellikle Strauss ve Corbin' e (1990) göre, betimsel ve içerik analizi olarak sınıflandırılmış yöntemler kullanılmaktadır.

Bu yöntemlerden içerik analizi, araştırmanın temel soruları ile ilgili elde edilen bilgilerin kategoriler halinde düzenlemesi sürecidir (Bowen, 2009). Bu süreçte; desen, tema, varsayım ve anlamlar çıkarma çabası ile elde edilen materyal dikkatli, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenir ve yorumlanır (Berg ve Lune, 2019). Günbayı' na (2019) göre ise, içerik analizi; birinci aşamada temalandırılıp, ikinci aşamada anlamlandırıldığı verinin son aşamada karşılaştırmalı olarak araştırmacının kendi yorumlarını da dâhil ederek ortaya konulmasıdır. Yani bu aşamada “buzulun görünmeyen su altında kalan kısmını” araştırmacının okuyucuya ortaya koyduklarının ne anlama geldiğini ilişkilendirerek ve kendi yorumunu da ekleyerek göstermesidir.

Bu araştırmada, araştırma kapsamına giren ülkelerin eğitim ve öğretim programlarında yer alan girişimcilik becerileri içerik analizi ile bir programda yer alması gereken temel unsurlar (kazanımlar, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme ile ders dışı uygulamaları) dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada dikkate alınacak bu unsurların belirlenmesine, doktora tez çalışmasına başlarken gerçekleştirilen ilk Tez İzleme Kurulu toplantısında, üyelerin önerileri ile karar verilmiştir. Ayrıca, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapmakta olan ve Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik becerilerini inceleyen bir alan uzmanı ile Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde görev yapmakta olup Fen Bilgisi dersinde girişimcilik becerileri alanında çalışmaları olan bir başka alan

uzmanına da sorularak, karşılaştırmada dikkate alınacak bu unsurlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

Bu araştırmada dokümanlar, incelenmekte olan ülkeler ve bir programda olması gereken temel unsurlar bazında sınıflandıktan sonra belirli bir sistem içerisinde çözümlenmiş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Doküman ve veriler, ülkelerin temel eğitim sistemleri (ilkokul), girişimcilik kazanımlarının yer aldığı dersler ve öğretim programları ile ilgili ülkelerin eğitim bakanlıkları tarafından resmi olarak desteklenen ders dışı girişimcilik uygulamaları incelenerek karşılaştırılmıştır.

Bu bağlamda araştırma kapsamına giren ülkelerin ilkokul eğitim ve öğretim programlarının girişimcilik becerileri açısından karşılaştırılmasında betimsel analizinde uygulanan süreç aşağıda sunulmuştur:

1. Ülkelerin girişimcilik eğitimi ile ilgili özel bir öğretim programı veya stratejilerinin olup olmadığının belirlenmesi.
2. Ülkelerin ilkokul öğretim programlarında yer alan derslerin ve girişimcilik konularının yer aldığı derslerin belirlenmesi.
3. Ülkelerin ilkokulda okutulan derslere ait ders saatleri çizelgesinin elde edilmesi.
4. Ülkelerin ilkokul öğretim programlarında yer alan girişimcilik kazanımlarının tespit edilmesi: İlkokul eğitim ve öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar, ilişkili oldukları dersler bazında sınıflandırılarak verilmiştir.
5. Ülkelerin ilkokul öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili içeriğin incelenmesi: İlkokul programlarında verilmiş olan ilkokul öğretim programlarının öğrenme alanı içerikleri belirlenmiştir.
6. Ülkelerin ilkokul öğretim programlarında yer alan girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında uyguladıkları öğrenme-öğretme süreçlerinin tespit edilmesi: İlkokul öğretim programlarında yer verilen öğrenme öğretme süreçleri ele alınmıştır. Uygulama, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler programlara göre tespit edilmiştir.
7. Ülkelerin ilkokul öğretim programlarında yer alan girişimcilik becerilerinin yoklanmasında uyguladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tespit edilmesi.
8. Ülkelerin ilkokulda girişimcilik becerilerinin kazandırılması kapsamında yer verdikleri ders etkinliklerin belirlenmesi: Ders dışı etkinlik türlerinin tespit edilmesi.

Araştırma kapsamına giren ülkelerin Eurydice ağında olmaları nedeniyle Eurydice'nin girişimcilik eğitimi perspektifi, küresel izleme raporları, Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği, Nordik ülkeleri ortaklığı resmi belge ve raporları araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Elde edilen belge ve dokümanlar, doküman inceleme yöntemlerine uygun olarak toplanmıştır. Ülkelerin (Danimarka, Finlandiya, İsveç, Türkiye, Norveç) öğretim programlarına kendi eğitim bakanlıklarının resmî web siteleri üzerinden ulaşılarak İngilizce versiyonları araştırmacı tarafından Türkçe 'ye çevrilerek incelenmiştir. Çevirilerin güvenilirliğinin anlaşılması için Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde görevli olan bir Dr. Öğretim Üyesi; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda halen İngilizce öğretmenliği yapmakta olan ve doktorasını Din Sosyolojisi alanında tamamlamış bir öğretmen ve İngiltere'de doğup büyümüş, Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü mezunu bir öğretmen adayı tarafından kontrolü yapılmış, çevrilmiş olan her öğretim programından birkaç sayfa yeniden orijinal dillerine çevrilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde; Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilkökul eğitim sistemi içerisinde hayat bilgisi / sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik derslerinin öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımlar, içerikler, öğrenme – öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında ders dışı etkinliklerle (ulusal projeler, kulüp çalışmaları, küçük okul şirketleri, eğitsel kollar vb) öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan uygulamalar, elde edilen bulgular doğrultusunda karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.

4.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilkökul öğretim programlarında girişimcilik

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin girişimcilik eğitimiyle ilgili öğretim programlarına yer verilmiştir.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç girişimcilik eğitiminde ulusal girişimcilik eğitimi stratejilerini kullanmaktadır. Girişimcilik eğitiminde Danimarka, inovasyon stratejilerini; Finlandiya, İsveç ve Norveç ise, özel girişimcilik eğitimi stratejisini kullanmaktadır. Türkiye'nin ilkökullarda uyguladığı ayrı bir girişimcilik eğitimi stratejisine ulaşamamıştır (Eurydice, 2016; Nordic Innovation, 2012). Aynı zamanda Danimarka, Girişimcilik Vakfı koordinasyonunda 2020 yılından itibaren Herkes İçin Girişimcilik (Entreprenorskab For Alle) Stratejisini uygulamaktadır (Fonden For Entreprenorskab, 2021).

Ülkelerin girişimcilik eğitimi ile ilgili ulaşılabilen öğretim programları ve uygulamadaki girişimcilik eğitimi stratejileri aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.1. Araştırma kapsamındaki ülkeleri girişimcilik eğitimi öğretim programları

| Ülkeler | Girişimcilik Eğitimi Programı ve Uygulamalarının Çerçevesi |
|------------|---|
| Danimarka | Girişimcilikte Eğitim ve Öğretim Stratejisi 2009 ile Herkes İçin Girişimcilik 2020 Stratejisi. |
| Finlandiya | Girişimcilik Eğitimi Rehberi 2017 |
| İsveç | Girişimcilik Stratejisi 2009 |
| Norveç | Girişimcilik Eğitimi Eylem Planı 2009 |
| Türkiye | İlkokullar için girişimcilik eğitimi stratejisine veya girişimcilik eğitimine yönelik bir öğretim programına ulaşamamıştır. |

Kaynak: Eurydice, 2012; Nordic Innovation, 2016; Fonden For Entreprenorskab, 2021.

4.1.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim derslerinin saatleri ve çizelgeleri

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin girişimcilik eğitiminin verildiği dersler ve ders saatlerinin çizelgeleri ile uygulanışına yer verilmiştir.

Danimarka eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

Tablo 4.2. Danimarka eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

| Dersler | Sınıf Düzeyleri Ve Saatler | | | | | | | | | | Toplam saat sayısı |
|--|----------------------------|-----|-----|-----|-----------|------------|------------|-----------|-----|-----|--------------------|
| | Bh. Okul Öncesi | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | |
| A. Beşeri Bilimler | | | | | | | | | | | |
| Danca (minimum saat sayısı) | | 330 | 300 | 270 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 2.160 |
| İngilizce (gösterge saat sayısı) | | 30 | 30 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 630 |
| Almanca veya Fransızca (gösterge saat sayısı) | | | | | | 30 | 60 | 90 | 90 | 90 | 360 |
| Tarih (minimum saat sayısı) | | | | 30 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | 360 |
| Hristiyanlık bilgisi (gösterge saat sayısı) | | 60 | 30 | 30 | 30 | 30 | 60 | | 30 | 30 | 300 |
| Sosyal çalışmalar (gösterge saat sayısı) | | | | | | | | | 60 | 60 | 120 |
| B. Bilim | | | | | | | | | | | |
| Matematik (minimum saat sayısı) | | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 1.350 |
| Doğa / teknoloji (gösterge saat sayısı) | | 30 | 60 | 60 | 90 | 60 | 60 | | | | 360 |
| Coğrafya (gösterge saat sayısı) | | | | | | | | 60 | 30 | 30 | 120 |
| Biyoloji (gösterge saat sayısı) | | | | | | | | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Fizik kimyası (gösterge saat sayısı) | | | | | | | | 60 | 60 | 90 | 210 |
| C. Pratik / müzikal konular | | | | | | | | | | | |
| Spor Dalları (gösterge saat sayısı) | | 60 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 60 | 60 | 60 | 630 |
| Müzik (gösterge saat sayısı) | | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | | | | 330 |
| Görsel sanat (gösterge saat sayısı) | | 30 | 60 | 60 | 60 | 30 | | | | | 240 |
| El sanatları (zanaat) – tasarım ve yemek bilgisi (gösterge saat sayısı) | | | | | 90 | 120 | 120 | 60 | | | 390 |
| D. Seçmeli Dersler (gösterge saat sayısı) | | | | | | | | 60 | 60 | 60 | 180 |

Kaynak: Folkeskoleloven, 2017. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1510>

Danimarka’da bu çizelgede yer alan dersler ve ders saatleri, 2017 yılından itibaren uygulanmaktadır. Danimarka’da her sınıf için yıllık toplam asgari gösterge saat sayısı ve minimum saat miktarı ilgili Kanun’da belirtilmiştir. Her okul, 1-9. sınıfların her birinde, 1.-9. sınıf seviyeleri için belirlenmiş olan zorunlu derslerdeki, ayrıca 7-9. sınıf seviyelerinin her biri için belirlenmiş olan seçmeli derslerdeki toplam yıllık minimum öğretim saatini tamamlamalıdır. Çizelgede saatler, saat (60 dakika) olarak ve ara verilmeden belirtilmiştir (Folkeskoleloven, 2017). Girişimcilik eğitimi, yukarıda verilen çizelgeye göre 4-5-6-7.sınıflarda El Sanatları (Zanaat) ve Tasarım-Yemek Bilgisi derslerinde verilmektedir.

Finlandiya eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

Tablo 4.3. Finlandiya eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

| Dersler ve Ders Saatleri | Sınıf Düzeyi ve Saati | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---------|----|---|----------|---|----|------|----|
| | Okul Öncesi | İlkokul | | | Ortaokul | | | Lise | |
| | | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Anadil Ve Edebiyat | 14 | | 18 | | | | 10 | | |
| A1-Yabancı Dil | 2 | | 9 | | | | 7 | | |
| B1-Yabancı Dil | ----- | | | | 2 | | 4 | | |
| Matematik | 6 | | 15 | | | | 11 | | |
| Çevre Eğitimi | 4 | | 10 | | | | | | |
| Biyoloji ve Coğrafya | | | | | | | 7 | | |
| Fizik ve Kimya | | | | | | | 7 | | |
| Sağlık | | | | | | | 3 | | |
| Din Ve Ahlak | 2 | | 5 | | | | 3 | | |
| Tarih Ve Sosyal | ----- | | | 5 | | | | | |
| Müzik | 2 | | 4 | | | | | | |
| Görsel Sanatlar | 2 | | 5 | | | | | | |
| El İşleri (Sanatları) | 4 | | 5 | | | | | | |
| Beden Eğitimi | 4 | | 9 | | | | | | |
| Sanatsal Ve Uygulamalı Seçmeli Dersler | | | | | | | | | |
| Seçmeli Dersler | 9 | | | | | | | | |
| Seçmeli Yabancı Dil | ----- | | 12 | | | | | | |
| Seçmeli Yabancı Dil | | | | | | | | | |

Kaynak: Government Decree (20. 9. 2018) - Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako. Finlex (2018), <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>.

Finlandiya’da bu çizelgede yer alan dersler ve ders saatleri, 1.1.2020 tarihinden itibaren uygulanmaktadır. Ders saatlerinin dağılımı en az yıllık 234 saat ders olacak şekilde dağıtılmıştır. Temel eğitimdeki dersler veya ders grupları, çeşitli dereceleri birleştiren bölümlere ayrılmıştır. Her bölüm için asgari ders sayısı, yıllık haftalık dersler olarak tanımlanmıştır. Bir eğitim-öğretim yılında 38 hafta vardır. 60 dakikalık bir dersin en az 45 dakikası öğretime ayrılmalıdır. Finlandiya’da girişimcilik eğitimi, bu çizelgeye göre 3-6. ve 7-9. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve El İşleri (Sanatları) derslerinde verilmektedir. Sosyal Bilgiler, 4-6. sınıflarda haftada en az 2 saat, 7-9. sınıflarda haftada en az 3 saat olarak okutulmaktadır. Yerel yetkililer veya okullar, derslerin farklı sınıflara nasıl dağıtılacağına karar verebilir (Finlex, 2018).

İsveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

Tablo 4.4. İsveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

| Dersler ve Ders Saatleri | İlkokul | Ortaokul | İlk ve ortaokul |
|--------------------------|---------|----------|-----------------|
| Resim | 50 | 80 | |
| İngilizce | 60 | 220 | |
| Ev Ekonomisi | | | 36 |
| Spor ve Sağlık | 140 | 180 | |

| | | | |
|--|-------------|--------------|-----------|
| Matematik | 420 | 410 | |
| Müzik | 70 | 80 | |
| Bilim konuları | 143 | 193 | |
| Biyoloji | | 55 | |
| Fizik | | 55 | |
| Kimya | | 55 | |
| Toplum odaklı konular | 200 | 333 | |
| Coğrafya | | 70 | |
| Tarih | | 70 | |
| Din bilgisi | | 70 | |
| Yurttaşlık | | 70 | |
| El sanatları | 50 | 140 | |
| İkinci dil olarak İsveççe veya İsveççe | 680 | 520 | |
| Teknik | 47 | 65 | |
| Dil seçimi | | 48 | |
| Öğrencinin seçimi | 177 | 177 | |
| Toplam garantili saat sayısı | 1860 | 2 269 | 36 |

Kaynak: Sveriges Riksdag, Skolförordning (2021b), https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185

İsveç'te bu çizelgede yer alan dersler ve ders saatleri, 01.04.2021 tarihinden itibaren uygulanmaktadır. Verilen zaman çizelgesi öncelikli zaman çizelgesidir. Okullar bir öğretim yılında en az 178 gün açık olmalıdır. Ders saatleri yıllık toplam ders saatlerini gösterir. Öncelikli zaman çizelgesinde, ders başına belirtilen saatlerin değiştirilmesinde veya eklenmesinde esneklik sözkonusudur. İsveç eğitim sisteminde bu çizelgeye göre girişimcilik eğitimi, ilkokulda 1-3.sınıf ve 4-6.sınıflarda Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri (Sanatları) derslerinde verilmektedir (Sveriges Riksdag, Skolförordning, 2021b; Skolverket, 2022a; Skolverket, 2022b).

Norveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

Tablo 4.5. Norveç eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

| Dersler Ve Sınıf Düzeyleri | 1. – 4. | 5. – 7. | Toplam | 8. – 10. | Toplam İlkokul |
|--|----------------|----------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| Hıristiyanlık, Din, Felsefe ve Etik | | | 427 | 153 | 580 |
| Norveççe | 931 | 441 | 1372 | 398 | 1770 |
| Matematik | 560 | 328 | 888 | 313 | 1201 |
| Bilim | 187 | 179 | 366 | 249 | 615 |
| İngilizce | 138 | 228 | 366 | 222 | 588 |
| Yabancı diller/ Uzmanlık / Çalışma Hayatı Konuları | | | | 222 | 222 |
| Sosyal çalışmalar | | | 385 | 249 | 634 |
| Sanat ve El işi | | | 477 | 146 | 623 |
| Müzik | | | 285 | 83 | 368 |
| Yemek ve sağlık | | | 114 | 83 | 197 |
| Beden Eğitimi | | | 478 | 223 | 701 |
| Seçmeli Dersler | | | 0 | 171 | 171 |
| Eğitim seçenekleri | | | 0 | 110 | 110 |
| Esnek zaman | | | 38 | 0 | 38 |
| Fiziksel aktivite | | 76 | 76 | 0 | 76 |
| Toplam minimum saat | | | 5272 | 2622 | 7894 |

Norveç'te bu çizelgede yer alan dersler ve ders saatleri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 1-10. sınıflardaki öğrenciler için ders ve saatlerin olağan dağılımını göstermektedir. Ders ve saat dağılımı, özel bir ders ve saat dağılımına sahip olmayan herkes için geçerlidir. Okul idareleri, ders saatlerinin yüzde 5'ine kadarını diğer derslere dağıtabilir. Öğrenciler, derslerin toplam minimum saat miktarını alma hakkına sahiptir. Seçmeli derslerde saat sayısı her kademede 57 saat olacak şekilde dağıtılmaktadır. Esnek saatlerin yıl bazında dağılımına okul yönetimleri karar verebilir. Dersler arasında saatlerin yeniden düzenlenmesi, yalnızca ana kademeler (1.-4. ve 5.-7.sınıflar) için gerçekleşebilmektedir. 1-7. sınıflardaki öğrenciler için genel bir minimum saat sayısı belirlenmiştir. Okul idareleri bu saat sayısını sağlamakla yükümlü olmakla birlikte, daha fazla ders saati verebilirler. Derslerin ve saatlerin dağılımı okul yönetim kurulu tarafından belirlenir. Asgari saat sayısı içinde dersler ve saatlerin yıl düzeyine göre dağılımını okul idaresi belirler. 5.-7.sınıflardaki öğrencilerin, yıl içerisinde Beden Eğitimi dersi dışında 76 saat düzenli fiziksel aktivite yapma hakkı vardır. Amaç, Beden Eğitimi dersinden bağımsız olarak tüm öğrenciler için daha çeşitli ve aktif bir okul günü geçirmelerini sağlamaktır. Esnek zaman dilimi 1. – 7.sınıflar için 38 saati içerir. Esnek zaman dilimindeki ders saatlerini okul idaresi okulun ihtiyaçlarına göre değerlendirebilir. Bu çizelgeye göre Norveç'te ilkokulda girişimcilik eğitimi, 2. ve 4.sınıflarda, Sosyal Bilgiler ve Sanat-El Sanatları derslerinde verilmektedir. (Regelverks-Tolkingar Fra Udir, 2021).

Türkiye eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

Tablo 4.6. Türkiye eğitim sisteminde okutulan dersler ve derslerin saatleri

| | Dersler | Sınıflar | | | | | | | |
|-----------------|-------------------------------------|----------|----|---|---|----------|---|---|---|
| | | İlkokul | | | | Ortaokul | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Zorunlu Dersler | Türkçe | 10 | 10 | 8 | 8 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| | Matematik | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | Hayat Bilgisi | 4 | 4 | 3 | | | | | |
| | Fen Bilimleri | | | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Sosyal Bilgiler | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| | T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük | | | | | | | | 2 |
| | Yabancı Dil | | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Görsel Sanatlar | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Müzik | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Beden Eğitimi ve Oyun | 5 | 5 | 5 | 2 | | | | |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Teknoloji ve Tasarım | | | | | | | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------|--|--------------------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| | Trafik Güvenliği | | | | | 1 | | | |
| | Bilişim Teknolojileri ve Yazılım | | | | | 2 | 2 | | |
| | Rehberlik ve Kariyer Planlama | | | | | | | | 1 |
| | İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi | | | | | 2 | | | |
| | Zorunlu Ders Toplamı | 26 | 28 | 28 | 30 | 29 | 29 | 29 | 29 |
| Seçmeli Dersler | Din, Ahlak ve Değerler | Kur'an-ı Kerim (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Peygamberimizin Hayatı(4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Temel Dinî Bilgiler (2) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Dil ve Anlatım | Okuma Becerileri (1) | | | | 2 | 2 | | |
| | | Yazarlık ve Yazma Becerileri (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Yaşayan Diller ve Lehçeler (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | İletişim ve Sunum Becerileri (1) | | | | | | 2 | 2 |
| | Yabancı Dil | Yabancı Dil (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Fen Bilimleri ve Matematik | Bilim Uygulamaları (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Matematik Uygulamaları (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Çevre Eğitimi (1) | | | | | | 2 | 2 |
| | | Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2) | | | | | | 2 | 2 |
| | Sanat ve Spor | Görsel Sanatlar (4) | | | | 2/4 | 2/4 | 2/4 | 2/4 |
| | | Müzik | | | | 2/4 | 2/4 | 2/4 | 2/4 |
| | | Spor ve Fizikî Etkinlikler | | | | 2/4 | 2/4 | 2/4 | 2/4 |
| | | Drama | | | | 2 | 2 | | |
| | | Zekâ Oyunları (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Satranç (1) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Sosyal Bilimler | Halk Kültürü (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | "Şehrimiz ..." (1) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Ortak Türk Tarihi (1) | | | | | | | 2 | |
| | Medya Okuryazarlığı (1) | | | | | | 2 | 2 | |
| | Hukuk ve Adalet (1) | | | | | 2 | 2 | 2 | |
| | Düşünme Eğitimi (2) | | | | | | 2 | 2 | |
| | Seçilebilecek Ders Saati Sayısı | | | | | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | Serbest Etkinlikler | 4 | 2 | 2 | | | | | |
| | Toplam | 30 | 30 | 30 | 30 | 35 | 35 | 35 | 35 |

Kaynak: MEB - Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf

Türkiye’de bu çizelgede yer alan dersler ve ders saatleri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda (1-8.sınıf) sınıflarda uygulanmaktadır. Öğretim programlarının uygulanmasında haftanın belirli bir günü/günleri altı (6) ders saatlik zaman dilimi "seçmeli ders saatleri" olarak belirlenir. Bu şekilde farklı sınıf düzeylerinde olup fakat seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrenciler, seçmeli ders grubu oluşturulabilmektedir. Seçmeli derslerden birden fazla sınıf düzeyinde alınabilecek derslerin öğretim programları modüler bir yapıda oluşturulur. Öğrenciler, bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabileceklerdir. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde belirtilmiştir. Okullarda seçmeli ders uygulaması konusunda esneklik sağlanması esastır. Serbest etkinliklerin uygulanması velinin isteği doğrultusunda okul yönetiminin kararına bağlı olup zorunlu değildir. İsteyen okullar, on (10) ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak okul yönetiminin kararıyla her türlü eğitici faaliyeti (örneğin sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar,

sosyal ve kültürel etkinlikler, yabancı dil vb.) uygulayabilir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020).

4.1.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik eğitiminin verildiği / girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin girişimcilik eğitiminin verildiği sınıf süzeyeğine yer verilmiştir.

Danimarka’da ilkokulda girişimcilik eğitimini, inovasyon ve girişimciliğin gelişimi ve yayılması, devlet tarafınan yetkilendirilen *Danimarka Girişimcilik Vakfı* tarafından desteklemektedir. İlkokulda yenilik ve girişimcilik genel eğitim hedefinin bir parçasıdır. Girişimcilik eğitimi, normal okul derslerini başlangıç noktası olarak alır. Danimarka’ da Haziran 2013’te tamamlanan ilkokul eğitim reformu ile girişimcilik, ilkokullarda 4-7. sınıflara yerleştirilen yeni bir ders olan Zanaat Ve Tasarım dersinin zorunlu bir unsuru haline getirilmiştir. Ayrıca girişimcilik, tüm okul dersleri için *Ortak Hedeflerin (Fælles Mål)* bir parçasıdır (Danish Foundation for Entrepreneurship, 2013). Danimarka Hükümeti tarafından kurulan Danimarka Girişimcilik Vakfı, girişimcilik eğitime erişimi dâhil etmek amacıyla "*ABC'den Doktora'ya*" diye bir proje uygulamaktadır (EU, 2015).

Finlandiya’da girişimcilik eğitimi ülkenin öğretim politikalarının bir parçasıdır ve aynı zamanda temel eğitim müfredatına dâhil edilmiştir (ISCED 1 – ilköğretim, ISCED 2 – ortaöğretim). Finlandiya’da girişimcilik eğitimi ilkokulda 1. ve 2. sınıfta müfredatlar arası, "*Kişisel Gelişim*" ve "*Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik*" konularıyla temalarla bütünleştirilmiştir. 3-6. ve 7-9. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde girişimcilik eğitimiyle ilgili konulara yer verilmektedir. Finlandiya’da girişimcilik eğitiminde, müfredatın yapısı orta ve yükseköğretimde de devam edecek, temelden elde edilen bir öğrenme sürekliliği sağlayabilecek şekilde oluşturulmuştur. 1. ve 2. sınıfta amaç, programın ana öğrenme çıktısı olarak "*Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik*" kapsamında hem yurttaşlık hem de girişimcilik için gerekli becerileri geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir. 3. sınıfta, Sosyal Bilgiler dersinde girişimciliğin temelleri, toplumun refahı ve toplum için ekonominin önemi üzerinde durulur. Ulusal çekirdek müfredat, okulların öğrencilerin kendi hedeflerini kendilerinin belirlediği, hem bağımsız hem de işbirliği içerisinde olabilecekleri bir çalışma ortamı oluşturmasını gerektirmektedir. "*Girişimcilik ve Girişimcilik Faaliyetleri*" modülü tüm öğrenciler için zorunludur (EU, 2016). Finlandiya’da Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından oluşturulan girişimcilik eğitimi yönergeleri, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Komisyon tarafından

belirlenen yönergeleri takip eder (EC, 2017; EC, 2021). Finli bir öğrenci, zorunlu eğitim sisteminin bir parçası olarak ortalama 12 yıllık girişimcilik eğitimini zorunlu olarak almakta ayrıca üst öğrenimlerde ise zorunlu olmayan eğitimlerle bağlantılı olarak üç ila yedi yıl daha almaktadır (Finnish National Agency for Education, 2021).

İsveç hükümeti, Eğitim ve Öğretimde Girişimcilik Stratejisi (Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet) ile 2009'da girişimcilik eğitiminin tüm öğretim programlarına entegre edilmesine karar vermiştir. Girişimcilik eğitimi, tüm eğitim seviyelerinde ve türlerinde yerleşik ve merkezi müfredatın bir parçasıdır. İsveç ilköğretim sisteminde girişimcilik, müfredatlar arası kazanımları da içeren bir ara disiplindir (Skolverket, 2018).

Norveç'te ilköğretimde girişimcilik eğitimi, 2006 da açıklanan İlkokul ve Ortaokul Bilgi Promosyonu Eğitim ve Öğretimde Ulusal Programı (National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training) içerisinde yer aldığı durumyla, ilköğretimde hem zorunlu bir eğitim hem de daha üst sınıflar için temel beceri olarak kabul edilir. Girişimcilik eğitimi, ilköğretimde zorunlu bir ders olan sosyal bilgiler ile bütünleştirilmiştir. Ortaokul seviyesinde ayrıca isteğe bağlı bir ders olarak ta verilmektedir (Ministry of Education and Research, 2020; Eurydice, 2016).

Türkiye'de girişimcilik eğitimi, ilköğretim 1-3.sınıflarda Hayat Bilgisi dersinde; 4.sınıflarda ise Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde üniteler ve öğrenme alanları kapsamında verilmektedir. Ayrıca girişimcilik, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bütün derslerde geliştirilmesi gereken sekiz anahtar yetkinlikten biri olarak ele alınmaktadır. Türkiye'nin öğretim programları dışında ilköğretimde uyguladığı ayrı bir girişimcilik eğitimi stratejisine ulaşamamıştır. Girişimcilik eğitimi, hayat boyu öğrenme kapsamında bir dizi daha geniş stratejiyle birlikte sağlanmaktadır (Eurydice, 2016; Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019).

Buraya kadar yapılan açıklamalar, aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.7. Araştırma kapsamındaki ülkelerde ilköğretimde girişimcilik eğitiminin verildiği ve girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar

| Ülkeler | İlkokulda Girişimcilik Dersi ve Okutulduğu Sınıflar | Dersin /Eğitimin Veriliş Şekli |
|--------------|---|--|
| Danimarka* | İlkokulda bütün sınıflarda | Girişimcilik eğitimi, seçmeli ders içi ayrı bir konu ve disiplinler arası konular olarak verilmektedir. |
| Finlandiya** | İlkokulda bütün sınıflarda | Girişimcilik eğitimi zorunlu ders içi ayrı bir konu ve disiplinler arası ortak konular olarak verilmektedir. |

| | | |
|--------------|----------------------------|--|
| İsveç*** | İlkokulda bütün sınıflara | Girişimcilik eğitimi zorunlu, ders ve disiplinler arası ortak konular olarak verilmektedir. |
| Norveç**** | İlkokulda bütün sınıflarda | Girişimcilik eğitimi zorunlu, ilkokulda ve ortaokulda zorunlu ve seçmeli bir ders ve disiplinler arası konular ortak olarak verilmektedir. |
| Türkiye***** | İlkokulda bütün sınıflarda | Zorunlu ders içi konu ve bütün sınıflarda temel beceri ve disiplinler arası konular olarak verilmektedir. |

* Danish Foundation for Entrepreneurship, 2013

** Finnish National Agency for Education, 2017b

*** Skolverket, 2018

**** The Ministry of Education and Research, 2020

***** MEB Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programları, 2018

4.1.3. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konular

Bu kısımda araştırma kapsamındaki ülkelerin ulaşılabilen öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili olan dersler, ortak disiplinler ve disiplinler arası konulara yer verilmiştir.

Danimarka’da temel ve zorunlu eğitim (Folkeskole-Dokuz yıllık ilk ve orta öğretim) dersleri; “*Beşeri Bilimler Konuları, Pratik Uygulamalar ve Yaratıcı Tasarım Konuları, Matematik*” olmak üzere, farklı sınıf seviyelerinde üçe ayrılmaktadır. Tüm dersler, “*Bilgi Teknolojileri Ve Medya, Dil Geliştirme, Yenilik ve Girişimcilik*” olmak üzere birbiriyle kesişen üç konuyu içermektedir. “*İnovasyon ve Girişimcilik*” ortak öğrenme alanı, hangi dersin kapsamında ise o dersle ilgili olarak fikir geliştirme, süreç uygulama ve ürüne odaklanma çalışmalarına yer verilmektedir (Ministry of Children and Education, 2018). Danimarka’da, eğitim ve kariyer rehberliği kapsamında, okul öncesinden 9. sınıfa kadar verilen eğitimde, zorunlu okulda Mesleki ve İşgücü Piyasası Yönelimi konu alanında; çalışma ziyaretleri, gençlik eğitimi, kursları, şirketlerde stajlar, kuruluşlar veya endüstrilerle temaslar gibi okul dışındaki birçok etkinlik sınıfın öğretmeni tarafından koordine edilir. Çalışma ve kariyer rehberliği için zaman çizelgesinde ayrılmış bir zaman dilimi olmayıp üç zorunlu ders alanından biridir. Mesleki ve İşgücü Piyasası Yönelimi konu alanının amacı, öğretimin içeriği, farklı yıl ve dönem derslerinde / kurslarında nelerin başarılacağı ve uygulamaya yönelik destek, ulusal yönetim belgelerinde formüle edilmiştir. Okulların sorumlu olduğu rehberliğe ek olarak, 25 yaşın altındaki gençler için yerel rehberlik merkezleri de vardır. Rehberlik merkezleri, okullarla işbirliği yaparak öğretmenleri rehberlik çalışmalarında destekler. Ayrıca, ulusal bir internet tabanlı e-rehberlik hizmeti (e-Rehberlik) ve bir ulusal rehberlik portalı da bulunmaktadır (Sveriges Riksdag, 2018).

Finlandiya’da her belediye ve okul, kendi müfredatını, yerel ihtiyaçları dikkate alarak öğretim ve okul çalışmalarını yürüttüğü için Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ulusal Eğitim Ajansı tarafından ülkenin her yerinde uygulanmak üzere yerel müfredat için tek tip bir temel sağlayabilmek ve eğitimde eşitliği artırmak için 2016 yılında temel eğitim için “Ulusal Çekirdek Müfredat” hazırlanmıştır. Ulusal çekirdek müfredat, temel değerler, öğrenme anlayışı ve okul kültürü ile ilgili politikaların tanımlanmasıyla bağlantılı olarak bütün dersler için açıklanan hedef ve içeriklerden oluşur. Ulusal çekirdek müfredat, tüm sınıflar için Temel Eğitim Yasasında belirtilen dersler için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. Her ders, ortak çapraz yeterliklerle ilişkilendirilmiştir. Müfredatta belirlenen yedi çapraz yeterlilikten biri de “Çalışma Hayatı Yeterliliği ve Girişimcilik” tir. Çapraz yeterliliklerin amaçları ulusal çekirdek müfredatta belirtilmiştir. Finlandiya’da girişimcilik eğitimi, “Kişisel Gelişim” ve “Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik” gibi müfredatlar arası temalarla bütünleştirilmiştir (Finnish National Agency for Education, 2017b).

İsveç’te ilkokulda girişimcilik eğitimi Eğitim ve Araştırma Bakanlığı Ulusal Eğitim Ajansı tarafından hazırlanan öğretim programı (Skolverket) doğrultusunda verilmektedir. Öğretim programı 2011 yılında yürürlüğe girmiş ve 2018 ve 2022 yılında güncellenmiştir. Dersler bilim konuları ve toplum odaklı konular olmak üzere iki ana başlık altında toplanmaktadır. 3.bölüm ise belediye ve okulun seçeceği derslerden oluşmaktadır. Girişimcilik eğitimi, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası ve ilkokulda programın odak alanlarından biri kabul edilir. Öğrencilerin eğitimleri boyunca, ulaşımları hedeflenen sekiz temel yeterlilikten biri de girişimcilik becerileridir. Okulda girişimcilik eğitimi müfredata dayalı olarak öğrencinin eğitimi boyunca ortak bir konu olarak ele alınır. Girişimcilik eğitimi müfredatı, öğrenci etkinliği, öğretmen etkinliği ve okul müdürlerinin rolü olarak üç başlığa ayrılmıştır. Okullar ve öğretmenlerin toplum ve çalışma hayatıyla işbirliği yapması, müfredatta açıkça formüle edilmiş bir hedeftir. Okul ve öğretmenler öğrencilere, Çalışma ve Kariyer Rehberliği ile meslekler, işgücü piyasası ve kendileri hakkında daha geniş perspektifler sunmaya çalışarak seçim yeterliliklerini geliştirmeye yardımcı olur. Okul müdürlerinin rolü, öğrenciler için okulda girişimcilik için ortam ve imkânlar sağlamaktır. Ulusal Eğitim Ajansı, Girişimcilik Eğitim Destekleri adı altında İsveç’te kamu kurumlarına, belediyelere, üniversitelere, sivil toplum kuruluşlarına, ticaret ve sanayi odaları ile iş dünyasına okullarda portallar üzerinden girişimcilik eğitimi verebilecekleri platformlar oluşturmaları için izin ve yetki vermiştir. Okul ve öğretmenler, bu platformlarla (Örneğin; E-kampen, Finn upp, Framtidsfrön, Komtek, Svenska Science Centers, Ung Drive, Ung Företagsamhet) işbirliği içerisinde girişimcilik eğitimlerini

yürütmektedirler. Aynı zamanda okulda girişimcilik eğitimi, sistematik kalite çalışmasının bir parçasıdır. Portallar üzerinden yürütülen ve ilkokullar için verilen genel girişimcilik eğitimi, “Sürdürülebilir Kalkınma” hedefleri ile disiplinler arası olarak ilişkilendirilmiştir. Girişimcilik eğitimi portal üzerinden, 1-3. ve 4-6. sınıflarda “Yenilik ve Yapılandırma” dersi içerisinde “Teknoloji ve Girişimcilik” başlığı altında verilmektedir (Skolverket, 2022a).

Norveç’te ilkokulda girişimcilik eğitimi, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretim programı (Læreplanverket) doğrultusunda verilmektedir. Öğretim programı 2020 yılında yürürlüğe girmiştir. Müfredat; eğitimin değerleri, öğrenme-gelişme-oluşum ilkeleri ve okulun uygulama ilkeleri olmak üzere üç genel bölümden oluşur. Müfredatın genel kısmı tüm dersler ve okul kademeleri için geçerlidir. Öğrenme-gelişme-oluşum ilkeleri bölümünde; sosyal öğrenme ve gelişim, konulardaki yeterlilik, temel beceriler, öğrenmeyi öğrenme, disiplinler arası temalar (halk sağlığı ve yaşam becerileri, demokrasi ve vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma) başlıklarında müfredatın ortak alanları bulunmaktadır. Müfredatta beş temel beceri tanımlanmıştır: Okuma, yazma, aritmetik, sözlü beceriler ve dijital beceriler. Okulun rolü, eğitim süresi boyunca öğrencilerin beş temel becerisinin gelişimini kolaylaştırmak ve desteklemektir. Müfredatta yer alan bütün derslerde; konunun içerik düzeyi ve temel değerleri, dersin ve konuların çekirdek unsurlar, disiplinler arası temalar, temel becerilerin olduğu beş unsurdan oluşmaktadır. Ayrıca bütün derslerin yetkinlik hedefleri ve değerlendirme kısmı yer almaktadır. Norveç eğitim sisteminde girişimcilik, ilkokullarda Eğitimde Bilgi Teşviği Ulusal Müfredatında belirtilmiştir. Girişimcilik eğitimi, ilkokulda ayrı bir ders olarak yer almadan Çekirdek Müfredat ve Kalite Çerçevesi ile ilişkilendirilerek farklı derslerin müfredatlarına yerleştirilmiştir (European Commission, 2021; Utdannings direktoratet, 2021).

Türkiye’ de ilkokulda girişimcilik eğitimi, ayrı bir ders altında yer almamakla birlikte Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde temalar, üniteler ve öğrenme alanlarında bir konu olarak ele alınmaktadır. Girişimcilikle ilgili konu ve kazanımlar; Atatürkçülük, afet eğitimi, girişimcilik, özel eğitim gibi yedi farklı aradisiplinden biri olarak 2005 programında bütün derslerde, disiplinler arası konu olarak kazanımlarla yapılan ilişkilendirmelerle ele alınmıştır. Ayrıca programda yer verilen 15 beceriden bir de girişimcilik becerisi olmuş, kazanımların yeri geldiğinde bu beceri ile ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b).

Girişimcilik konusu ilkökulda, 2018 öğretim programlarında 1-3.sınıflarda Hayat Bilgisi dersinde farklı ünitelerde ve derse özel beceriler kapsamında; 4.sınıflarda Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde yer alan öğrenme alanlarında derse özel becerilerde; ayrıca 2018 yılında uygulamaya konulan, yeni öğretim programlarının tamamında bütün derslerin çakıştığı; Türkiye Yeterlilikler Çerçevesiyle birlikte kazandırılması hedeflenen sekiz alanından biri olarak ifade edilmiştir (Talim ve Terbiye Başkanlığı, 2017; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

Bulgularda elde edilen ve buraya alınan derslerin beceri alanları, içerik ve ortak konularla ilgili yapıları bir sonraki başlıkta kazanımlarla birlikte ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Buraya kadar yapılan açıklamalar, aşağıdayer alan tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.8. Araştırma kapsamındaki ülkelerde ilkökulda girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konular

| Ülkeler | İlkokulda Girişimcilik Konularının Yer Aldığı Dersler ve Disiplinler Arası Konular | | |
|--------------|--|--|---|
| | Sınıf | Ders Adı | Disiplinler Arası Uygulama Adı |
| Danimarka* | İlkokul bütün sınıflar | Zanaat ve Tasarım dersinde konu olarak ele alınmakta. | Bütün derslerde “Yenilik ve Girişimcilik” adı altında ortak öğrenme alanı kapsamında verilmektedir. Ayrıca girişimcilik eğitimi taksonomisi geliştirilmiştir. |
| Finlandiya** | İlkokul bütün sınıflar | Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde verilmektedir. | Ayrıca bütün derslerde “Çalışma Hayatı Yeterliliği ve Girişimcilik” adı altında çapraz yeterlikler ile birlikte “Kişisel Gelişim” ve “Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik” adı altında müfredatlar arası temalarla verilmektedir. |
| İsveç*** | İlkokul bütün sınıflar | Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri derslerinde verilmektedir. | “Çalışma ve Kariyer Rehberliği” kapsamında “Yenilik ve Yapılandırma” dersiyle birlikte “Sürdürülebilir Kalkınma” hedefleri ile disiplinler arası ortak konular olarak verilmektedir. |
| Norveç**** | İlkokul bütün sınıflar | Sanat ve El Sanatları dersinde verilmektedir. | Disiplinler arası konular olarak Temel Müfredat, Kalite Çerçevesine yerleştirilmiştir. |
| Türkiye***** | İlkokul bütün sınıflar | Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde ünite ve öğrenme alanlarında konu olarak ele alınmaktadır. | Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında anahtar yetkinlik olarak bütün derslerde ele alınmaktadır. |

* Børne-og Undervisningsministeriet, 2019. Håndværk og design (valgfag) Læseplan, 2019.

** Opetushallitus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2017.

*** Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educate, Skolverket, 2018.

**** Læreplanverket, Læreplaner, Samfunnsfag samisk, Samfunnsfag samisk (SAF02-04), 2021.

*****MEB Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programları, 2018.

4.1.4. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan derslerde, disiplinlerarası konularda, beceri ve öğrenme alanlarında girişimcilik kazanımları

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin ulaşılabilen öğretim programlarında yer alan dersler, ortak disiplinler ve disiplinler arası konuların girişimcilikle ilgili olan kazanım ve konuları verilmiştir.

Danimarka Zanaat (El Sanatları) Ve Tasarım Dersi Müfredatı Kazanımları

Danimarka’da girişimcilik konuları, ilköğretim ve ortaokulda 4.-7. sınıflarda zorunlu olan Zanaat (El Sanatları) ve Tasarım Dersi (Craft and Design) dersinde ele alınmaktadır. Bu ders ile öğrencilerin yenilikçi ve girişimci yetkinliklerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Derste öğrenciler, pratik ve duyuşsal deneyimler yoluyla, estetik, işlevsel ve iletişimsel değeri olan ürünler tasarlamak, üretmek ve değerlendirmek için zanaat yetkinliklerini geliştirmeye çalışırlar. Öğrenciler, başta tekstil, ahşap ve metal olmak üzere farklı el sanatları ile atölyelerde uygulamalı çalışmalar yaparak el sanatları, şekil verme ve işleme, malzeme ve tasarım süreçleri hakkında bilgi ve beceri kazanırlar. Programa göre zanaatkârlık ve tasarım, yenilikçi bir düşünce tarzı ile karakterize edilmelidir. Derste, inovasyon ve girişimciliğe, yapılan çalışmalarda fikir geliştirmeye, süreç ve ürüne odaklanılmaktadır. Ayrıca bu derste konular, Bütün bunların yanında dersin programında sürdürülebilirliğe de önem verilmiş, malzemeleri kullanırken, malzemelerin nereden geldiğini, doğayı ve çevreyi nasıl etkilediğini bilmenin önemli olduğu; kaynakların farkındalığı ve geri dönüştürülmüş malzemelerin kullanılması; işçilik ve tasarımda sürdürülebilirliğe odaklanması vurgulanmıştır (Børne-og Undervisningsministeriet, 2019; EMU, 2019).

Tablo 4. 9. Danimarka Zanaat (El Sanatları) Ve Tasarım (Seçmeli) Dersi Müfredatı Kazanımları

| Yetkinlik alanları | Konu ve içerik Bilgi ve beceri alanları | Yetkinlik hedefleri |
|--|--|---|
| Zanaatkârlık (El Sanatları) ve işleme (İşçilik) | El aletleri ve gereçler, çalışma yöntemleri ve teknikler, makineler ve güvenlik. Disiplinlerarası Konular: Dil bilimsel konular. Bilişim ve medya. Yenilik ve girişimcilik. | Öğrenci amaçlı ve güvenli bir şekilde, aletler, makineler ve malzemeleri işleme için hareket geçer. |
| El sanatları ve malzemeler | Malzeme bilgisi, Malzeme seçimi, Kaynak bilinci, Sürdürülebilirlik ve Malzeme işleme. Malzeme bileşimi. Estetik. | Öğrenci ürünün işlevi ile ilgili birçok farklı malzemeyi ve işleme bağımsız olarak işleyebilir. |

| | | |
|----------------|--|---|
| | Malzeme güvenliği. | |
| | Disiplinlerarası Konular: Dil bilimsel konular. Bilişim ve medya. Yenilik ve girişimcilik. | |
| Tasarım | Fikir geliştirme. Deneme ve analiz. Ürün gerçekleştirme. Değerlendirme. | Öğrenci, üretim için tasarım süreçlerini uygular. |
| | Disiplinlerarası Konular: Dil bilimsel konular. Bilişim ve medya. Yenilik ve girişimcilik. | |

Kaynak: Børne-og Undervisningsministeriet, 2019. Håndværk og design (valgfag) Læseplan 2019.

Tablo incelendiğinde; Danimarka’da Zanaat ve Tasarım dersinde girişimciliğin, 3 yetkinlik alanında 3 kazanımla (burada yetkinlik hedefi olarak), 8 konu ve 3 disiplinlerarası konu ile yer aldığı görülmektedir. Derste yer alan üç yeterlik alanı: Zanaatkârlık (işleme ve şekil verme,) el sanatları ve malzemeler, tasarımdır. Derste yer alan disiplinlerarası konuların ise dilbilimsel konular, bilgi teknolojileri ve medya ile yenilik ve girişimcilik olduğu görülmektedir.

Danimarka eğitim sisteminde yer alan ortak öğrenme alanlarından olan Yenilik ve Girişimcilik; inovasyon, öğretimde zanaat becerilerinde yeni ve geliştirilmiş ürünler oluşturmakla ilgilidir. Yenilikçi tasarım süreçlerine paralel olarak öğrenciler girişimci yaklaşımlarla tanışır. Öğrenciler, bu derslerde üretilen ürünlerin başkaları için nasıl bir değere sahip olabileceğine odaklanırlar. Öğretim uygulamalarında, öğrencilerin geleneksel olmayan yollarla düşünmeye yönlendirilebileceği şekilde organize edilmelidir anlayışı sözkonudur. Keşfe dayalı denemeler burada büyük önem taşımaktadır (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Danimarka’da hükümet tarafından yetkilendirilen Girişimcilik Vakfı uygulamalarının çerçevesini belirleyen Girişimcilik Eğitimi Stratejisinde, girişimcilik eğitiminin genel amaçları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Fonden for Entreprenørskab, 2016):

- Bireye kendi hayatını şekillendirmesi için fırsat ve araçlar vermek.
- Kendini adanmış ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek.
- Şirketler ve işler kurmak için bilgi ve hırs geliştirmek.
- Mevcut organizasyonlarda yaratıcılığı ve yeniliği artırmak.
- Kültürel, sosyal ve ekonomik olarak sürdürülebilir büyüme ve gelişme yaratmak.

Danimarka’ da ilköğretim girişimcilik eğitimi, müfredatlarda birbirine bağlı ve birbirini tamamlayan dört yetkinlik boyutuna odaklanmaktadır (Fonden for Entreprenørskab, 2016). Bunlar; 1. *Eylem, Hareket ve Etkinlik*, 2. *Yaratıcılık*, 3. *İlişkiler ve İletişim*, 4. *Kişisel tutum, özellik ve tercihlerdir*.

Danimarka’da, geliştirilebilir ve sürdürülebilir bir girişimcilik eğitime oldukça önem verilmektedir. Girişimcilik eğitimindeki ilerleme ve sürdürülebilirlik, üç parametre arasındaki bağlantı yoluyla gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Fonden for Entreprenørskab, 2016).

1. Eğitim boyunca büyüyen temel ve temel profesyonellik.
2. Yetkinliklerin geliştirilmesi (Eylem, yaratıcılık, ilişkiler ve iletişim, kişisel özellik ve tercihler)
3. Değer yaratan süreçlerle sürekli deneyimlerin geliştirilmesi.

Öğrencinin girişimcilik eğitimi ve becerilerinin ilerleme ve gelişmesi, farklı disiplinlerde aldığı eğitimin bağlamıyla ilgilidir. Burada amaç, tüm öğrencilerin aynı girişimcilik becerilerine sahip olması değil, herkesin, kişisel ve girişimci yeterlilikler ile temel profesyonelliklerine dayalı olarak, girişimci gibi hareket etmeyi öğrenmesinin sağlanmasıdır. Bu noktadan hareketle Danimarka girişimcilik eğitimi sisteminde aşağıda verilen tabloda yer alan taksonomik yaklaşım uygulanmaktadır:

Tablo 4.10. Danimarka girişimcilik eğitimi taksonomisi ve kazanımları

| Seviye (NQF 1) İlkokul | Yetkinlik hedefleri | Bilgi ve içerik | Yetenekler |
|---|--|--|--|
| Eylem, Hareket ve Etkinlik | <ul style="list-style-type: none">• Öğrenci bağımsız olarak veya işbirliği içerisinde, basit projeleri organize eder, planlar ve yürütür. | <ul style="list-style-type: none">• Basit proje yönetimi• Temel ekonomi, bütçeleme muhasebe yapma ve kaynakları kullanma• İşbirlikçi ilişkiler kurma• Basit iletişim kurma ve araçları kullanma• Kişisel ağlar oluşturma• Risklerin basit değerlendirmesi | <ul style="list-style-type: none">• Basit değer üreten proje ve faaliyetleri planlar ve uygular.• Kendi faaliyetlerini değerlendirir ve bir kitle ile ilgili sonuçlar sunar.• Faaliyetler için bütçeleri yapar ve hesapları tutar.• Görev ve projelerle ilişkili konularda bağlantılı kişilerle kişisel ağını kullanarak amaçlı bir şekilde iletişim kurar. |
| Yaratıcılık | <ul style="list-style-type: none">• Öğrenci deney, araştırma ve basit yaratıcı süreçlerde, profesyonel bilgi temelinde ısrarla çalışabilir. | <ul style="list-style-type: none">• Kavramlar, hayal gücü ve yaratıcılık• Basit yaratıcı süreçler• Yaratıcılığın toplumda oynadığı rol• Basit yaratıcı yöntemler | <ul style="list-style-type: none">• Yapılandırılmış uygulamalardan farklı türde fikir üretme.• Temel bilgilere dayalı olarak fırsatları ve fikirleri belirleme.• Modeller ve çizimler aracılığıyla yaratıcılığı ve hayal gücünü ifade etme.• Mesleki ve kişisel bilgi birikimi ve temel bilgilerle denemeler ve doğaçlamalar yapma. |
| İlişkiler ve iletişim | <ul style="list-style-type: none">• Öğrenci, kendi anlayışına göre kendi kültürel geçmişini yansıtır, basit sosyal fırsatlar üzerinde, kültürel ve ekonomik konuşmalar yapar. | <ul style="list-style-type: none">• Temel kültürel, sosyal ve ekonomik koşullar• Farklı alanlardaki sorunlar ve fırsatlar• Kültürel, sosyal ve ekonomik koşullar• Temel iş modelleri, piyasa ve piyasa koşulları | <ul style="list-style-type: none">• Sosyal ve kültürel durumlarda basit finansal tanımlar ve karşılaştırmalar yapma.• Sosyal ve ekonomik sorunlar ve seçenekler bağlamında yerel ve bölgesel kültürü betimleme.• Fırsatları basit bir şekilde analiz eder ve değerlendirir. |
| Kişisel özellik ve tercihler | <ul style="list-style-type: none">• Bağımsız olarak veya başkalarıyla işbirliği içinde çalışma konusunda inanç geliştirme.• Belirsizlikleri kendi yeteneklerini kullanarak aşma ve kendi işini halletme konusunda duygusal tepkiler geliştirme. | <ul style="list-style-type: none">• Kendi kişisel kaynaklarımız• Kişisel kaynakların geliştirilmesi için farklı kariyer yolları ve fırsatları keşfetme | <ul style="list-style-type: none">• Yerel ve kişisel durumlarla ilgili etik değerlendirmeler yapma.• Kendi kaynaklarını kullanmak görevleri yerine getirme.• Kişisel hayal ve vizyonlarını gerçekleştirme.• Kendisinin ve başkalarının hatalarıyla ilişki kurması ve ders çıkarması. |

Kaynak: Fonden for Entreprenørskab, 2016. Taksonomi i Entreprenørskabsuddannelse.

Finlandiya Sosyal Bilgiler ve El Sanatları Dersleri ile Ara Disiplinlerin Kazanımları

Finlandiya’da girişimcilik eğitimi 3-6.sınıflarda hem Sosyal Bilgiler derslerinde, hem El Sanatları derslerinde verilmektedir. Bunun dışında bütün derslerle ve konularla ilişkili ve ortak olan kapsamlı yeterlik (çapraz yeterlikler) veya geniş uzmanlık alanları olarak tanımlanan becerilerle verilmektedir. 3-6. sınıflar için kapsamlı yeterlilik; öğrencinin yeterliliğinin gelişmesini, kendini tanıması ve değer vermesi ve kendi kimliğini oluşturması için ön koşulları güçlendirmesi üzerine odaklanmıştır. Kimliğin, diğer insanlarla ve çevreyle etkileşim içinde inşa edilmesi önemli görülmektedir. Bu yaş grubunun, sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemek ve sürdürülebilir kalkınma ihtiyacını dikkate almak için çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Kapsamlı yeterlik alanları yedi başlıkta ifade edilmiştir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014):

1. Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme
2. Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi
3. Kişisel bakım ve günlük yönetim
4. Çoklu okuryazarlık
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma
6. Çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik
7. Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme.

Akademik yıl boyunca her sınıf düzeyinde bütün öğretim programlarında en az bir multidisipliner öğrenme ünitesi uygulanır. Uygulamada çeşitli okullarla ve aktörlerle işbirliği yapılır. Çok disiplinli öğrenme etkinliklerinde hedeflerin ve içeriğin seçimi sağlandıktan sonra, bütün sınıf düzeylerinde konular her yıl tekrarlanır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

Finlandiya ilkokul öğretim programında 3-6. sınıflar için kurumlardan beklenen görevler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014):

- Öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmek ve kişinin kendi öğrenme yöntem ve becerilerini belirleyip geliştirmektir.
- Öğrenciler kendilerini kabul etmeye, kendi sınırlarını ve haklarını belirlemeye ve savunmaya, kendi güvenliklerini sağlamaya teşvik edilir.
- Görev ve sorumluluklarının anlaşılmasına, yapıcı ifade ve etkileşime yönlendirilirler. Zorbalık veya ayrımcı davranışlara izin verilmez.

- Öğrencilerin etik ve ahlaki konulara olan ilgileri, tartışma ve yansıtma, katılım ve sorumluluk alma pratiği için fırsatlar yaratılarak kullanılır.
- Öğrenciler, cinsiyete dayalı çözümlerden kaçınarak, kendi başlangıç noktalarına göre seçimler yapmaya teşvik edilir.
- Öğrencilerin rehberlik ve destek ihtiyaçlarına özellikle dikkat edilir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

Finlandiya ilkokul öğretim programında 3-6. sınıflarda uygulanacak öğretimin özellikleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014):

- 3-6. sınıfların öğretiminde alt sınıflarda kazanılan temel beceriler güçlendirilip pekiştirilir ve artan konularla yeni şeyler öğrenilmesini sağlamak.
- Öğretimin amacı entegrasyonu sağlamaktır.
- Çok disiplinli öğrenmeyi uygulamak, disiplinler arası etkileşimi güçlendirmek ve öğrencilere yaşları için önemli deneyimler kazanma fırsatları sunmak.
- Öğrenen varlıklar olarak, öğrenme ve öğretimin işlevselliğini artırmak için farklı öğrenme ortamlarında öğrenmeyi yaparak ve araştırarak uygulamak.
- Öğrencilerin planlamadaki rolü güçlendirerek öğrenme birimlerinde birlikte çalışma, kendini ifade etme ve topluma faydalı olma fırsatları sağlamak.

Finlandiya'da girişimcilik eğitimi ilkokulda 3-6.sınıflarda sosyal bilgiler derslerinde verilmektedir. Öğretim programında sosyal bilgiler dersinin rolü; öğrencilerin aktif, sorumlu ve girişimci vatandaşlar olarak yetişmelerini desteklemek olarak açıklanmıştır. Öğrencilerin bu derste, demokrasinin değer ve ilkelerine uygun olarak, çeşitliliği anlayan, insan haklarına ve eşitliğe saygı duyan çoğulcu bir toplumda çalışmaya yönlendirilmesi esas kabul edilmiştir. Programda sosyal bilgiler dersinin amacı; öğrencilere toplumun işleyişi ve toplumsal fırsatlar hakkında bir bilgi temeli sağlayarak öğrencileri toplumda inisiyatif alabilen sosyal ve ekonomik aktörler haline getirmeyi sağlamaktır. Merkezinde öğrencilerin olduğu sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilere güncel konuları ve olayları takip etmeleri ve kendi hayatlarıyla olan bağlantılarını anlamaları öğretilir. Öğrenciler, farklı durumlarda ve topluluklarda katılmaya ve aktif ve yapıcı olmaya teşvik edilir. Toplumsal karar almanın, fikir birliği bulma çabasıyla alternatifler arasında yapılan seçimlere dayandığını anlamaları için yönlendirilirler. Sosyal bilgiler dersinin odak noktası, toplum hayatını ve yapıcı etkileşimi öğrencilere tanıtmaktır. Öğretimin, öğrencilerin iş, çalışma hayatı ve girişimcilik ile farklı mesleklere olan ilgilerini güçlendirmesi bir diğer odak konudur (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017).

Finlandiya ilkokul Sosyal Bilgiler ve El Sanatları dersleri öğretim programı

Tablo 4.11. Finlandiya ilkokul Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan temel unsurlar

1. Öğrenme Alanı: Anlam, Değerler Ve Tutumlar

| Öğretim Hedefleri Ve Öğretim Amaçları | Hedeflerle İlgili İçerik Alanları (S) | Kapsamlı Yeterlilik Alanları (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) | Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesneleri |
|--|---|---|--|
| Öğretim Amacı 1 , öğrenciyi bir disiplin olarak çevredeki toplum ve sosyal bilgilerle ilgilenmeye yönlendirir. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S4) Ekonomik faaliyet | | |
| Öğretim Hedefi 2 , öğrencileri çeşitli insani, sosyal ve ekonomik konularla ilgili etik yargılarını uygulamada desteklemek. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S4) Ekonomik faaliyet | | |

2. Öğrenme Alanı: Toplumda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazanılması ve toplumsal anlayış

| Öğretim Hedefleri Ve Öğretim Amaçları | Hedeflerle İlgili İçerik Alanları (S) | Kapsamlı Yeterlilik Alanları (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) | Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesneleri |
|--|---|--|--|
| Öğretim Hedefi 3 , öğrencilere kendilerini farklı toplulukların bireyleri ve üyeleri olarak algılamalarını, insan hakları ve eşitliğin önemini ve toplumun yasal ilkelerini anlamalarını öğretir. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S3) Aktif vatandaşlık ve etki | (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi (L3) Kişisel bakım ve günlük yönetim (L4) Çoklu okuryazarlık (L7) Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme. | Ortak kural ve eşitlik ilkelerinin gözden geçirilmesi. |
| Öğretim Amacı 4 , öğrenciyi medyanın günlük yaşamlarında ve toplumdaki rolü ve önemi konusunda rehberlik eder. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S4) Ekonomik faaliyet | (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi (L4) Çoklu okuryazarlık (L5) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma | Medyanın rolünün gözden geçirilmesi. |
| Öğretim Hedefi 5 , öğrenciyi kendi yerel topluluklarında çalışmanın ve girişimciliğin önemini fark etmesi için rehberlik eder. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S4) Ekonomik faaliyet | (L3) Kişisel bakım ve günlük yönetim (L4) Çoklu okuryazarlık (L6) Çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik (L7) Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme. | Çalışmanın ve girişimciliğin öneminin incelenmesi. |
| Öğretim Amacı 6 , öğrencinin farklı aktörler tarafından üretilen sosyal bilgilerin farklı değerlere, bakış açılara ve amaçlara sahip olduğunu anlamasını desteklemek. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S3) Aktif vatandaşlık ve etki | (L1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi | Farklı değerleri, bakış açılarını ve amaçları algılamak. |

(L4) Çoklu okuryazarlık

3. Öğrenme Alanı: Sosyal bilgilerin kullanımı ve uygulanması

| Öğretim Hedefleri | İçerikle İlgili İçerik Alanları (S) | Kapsamlı Yeterlilik Alanları (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) | Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesneleri |
|--|---|---|--|
| Öğretim Amacı 7 , öğrenciyi demokratik etki için temel becerileri uygulamaya ve farklı görüşleri yapıcı bir şekilde tartışmaya teşvik eder. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S3) Aktif vatandaşlık ve etki | (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi (L6) Çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik (L7) Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme. | Demokratik etkinin temel becerilerini ve toplumda çalışmak için gerekli bilgi ve becerileri uygulamaya koymak. |
| Öğretim Hedefi 8 , öğrencileri kendi harcama ve tüketim tercihlerinin temellerini anlamaları ve ilgili becerileri uygulamaları konusunda desteklemek. | (S1) Günlük yaşam ve kendi yaşamınızı yönetme (S4) Ekonomik faaliyet | (L3) Kişisel bakım ve günlük yönetim (L4) Çoklu okuryazarlık | Harcama ve tüketim seçim kriterlerinin uygulanması. |
| Öğretim Amacı 9 , öğrencileri farklı topluluklarda çalışmaya, medyayı güvenli ve sosyal açıdan bilinçli bir şekilde kullanmaya teşvik eder. | | | Medya becerileri. |

Kaynak: Opetushallitus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2017.

Finlandiya’da ilköğretimde girişimcilik eğitimi 3-6.sınıflarda Sosyal Bilgiler ve El Sanatları (Zanaat) derslerinde verilmektedir. Finlandiya’da her hangi bir dersin öğretim programının yapısı; öğretim hedefleri (öğrenci açısından düzenlenir), öğretme amaçları (öğretmene yöneliktir), hedefle ilgili içerik, kesişen kapsamlı yeterlik alanı, ders / konudaki değerlendirme araç ve nesneleri, ders / konuyla ilgili yeterlik tanımı (ölçme ve değerlendirmede bakılır) kısımlarından oluşmaktadır. Ayrıca her dersin öğretim programında; öğrenciyi rehberlik, farklılaştırma ve destek olma, beceri geliştirme ve kurum içi çözümler de yer almaktadır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017).

Tablo incelendiğinde dersin öğretim programının; Öğretim Hedefleri Ve Öğretim Amaçları, Hedeflerle İlgili İçerik Alanları, Kapsamlı Yeterlilik Alanları ve Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesneleri olmak üzere 4 unsurun dikkate alınarak oluşturulduğu; 3-6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimciliğin; 3 öğrenme alanında, 4 öğretim hedefi ve 5 öğretim amacı ile 7 yeterlik alanı ve 4 konu ile ele alındığı görülmektedir.

El Sanatları (Zanaat) dersinde; esnaflık görevi, el sanatlarının işlevleri ve özellikleri, el sanatları öğretiminin önemi üzerinde durularak giriş yapılmaktadır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017). 3-6. sınıflarda El Sanatları (Zanaat) öğretiminin amaç, kazanım, içerik ve kapsamlı yeterlik alanları ile ölçme ve değerlendirme:

Tablo 4.12. Finlandiya ilkökul öğretim programında El Sanatları dersi temel unsurları

| Öğretim Hedefleri Öğretme Amaçları Sınıf Düzeyi | Hedeflerle İlgili İçerik Alanları (S) | Hedefin İlgili Olduğu Kapsamlı Yeterlilik (L1-L2-L3-L4-L5-L6-L7) | Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesneleri |
|--|---|---|--|
| Hedef 1 , öğrencinin el yapımına olan ilgisini güçlendirir ve yaratıcı, deneysel ve yerel el sanatlarına ilham verir. Ve 3-6.sınıf | (S1) Fikir, Dokümantasyon Değerlendirme | (L1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi | |
| Hedef 2 , öğrenciye tüm zanaat sürecini ve belgelerini algılaması ve ustalaşması talimatını verir. Ve 5-6.sınıf | (S1) Fikir, Dokümantasyon Ve Değerlendirme | (L1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme (L5) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma | İşin sürecini tasarlama, üretme, değerlendirme ve belgeleme. |
| Hedef 3 , öğrencinin kendi estetik ve teknik çözümlerine güvenerek, bir el işi ürünü tasarlamasına ve yapmasına veya tek başına veya birlikte çalışmasına rehberlik eder. 5-6.sınıf | (S1) Fikir, (S4) Yapma | (L2) Kültürel yeterlilik etkileşimi ve ifadesi (L4) Çoklu okuryazarlık (L5) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma | Ürünün imalatı. |
| Öğretme amacı 4 , öğrenciye kavramları tanımlamasını ve birçok farklı materyali tanımasını ve bunlar üzerinde uygun şekilde çalışmasını sağlar. 3-6.sınıf | (S3) Deneme, (S5) Uygulama | (L4) Çoklu okuryazarlık (L6) Çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik | El sanatlarında kullanılan malzeme ve imalat tekniklerinin seçimi, birleştirilmesi ve işlenmesi. |
| Öğretme amacı 5 , öğrenciyi uzun vadeli ve sorumlu davranmaya, güvenli çalışmaya özen göstermeye ve işe uygun ekipman seçmeye ve kullanmaya teşvik eder. 3-6.sınıf | (S1) Fikir, (S5) Uygulama | (L3) Kişisel bakım ve günlük yönetim (L6) Çalışma hayatı becerileri ve girişimcilik | Çalışma becerileri. |
| Öğretmen amacı 6 , zanaat sürecinin tasarımı, üretimi ve belgelenmesinde bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımında öğrenciye rehberlik eder. Ve 5-6.sınıf | (S1) Fikir, (S2) Tasarım, Dokümantasyon Değerlendirme | (L5) Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma | İşinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma. |
| Öğretmen amacı 7 , öğrenciye kendisinin ve diğerlerinin tüm zanaat sürecini değerlendirme, takdir etme ve bunlarla etkileşim kurma konusunda rehberlik eder. 3-6.sınıf | (S6) Dokümantasyon Değerlendirme | (L1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme (L4) Çoklu okuryazarlık (L7) Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme. | Kendisinin ve başkalarının çalışmalarını değerlendirmek, akran geri bildirimini vermek. |

| | | |
|---|--|--|
| Öğretme amacı 8 , öğrenciyi (S1) Fikir, tüketim ve üretim kalıplarını (S3) Deneme, eleştirel olarak değerlendirmeye (S5) Uygulama sevk eder. 3-6.sınıf | (L1) Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme (L3) Kişisel bakım ve günlük yönetim (L7) Katılım, etki ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme. | Tüketim ve üretim kalıplarına yansımaya. |
|---|--|--|

Kaynak: Opetushallitus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2017.

Tablo incelendiğinde dersin öğretim programının; Öğretim Hedefleri Ve Öğretim Amaçları, Hedeflerle İlgili İçerik Alanları, Kapsamlı Yeterlilik Alanları ve Konuyla İlgili Değerlendirme Araç Ve Nesnelere olmak üzere 4 unsurun dikkate alınarak oluşturulduğu; Finlandiya’da 3-6.sınıf El Sanatları dersinde girişimciliğin, 3 öğretim hedefi ve 5 öğretim amacı ile 7 yeterlik alanında 6 konu ile ele alındığı görülmektedir.

İsveç ilkökul Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri dersi kazanımları

İsveç eğitim sisteminde girişimcilik eğitimi, ilkökulda 1-3.sınıf ve 4-6.sınıflarda Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri derslerinde verilmektedir. İsveç eğitim sisteminde Yurttaşlık Bilgisi dersleri, öğrencilere kendi becerilerini geliştirme fırsatları verme ilkesi doğrultusunda verilmektedir. Bu dersin ve programının okula yüklemiş olduğu görevlerden biri de, yeterlilik ve girişimciliği teşvik eden bir tutumla öğrencilere kendini geliştirme koşulları sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Yurttaşlık bilgisi dersleri ile öğrencilere çekirdek içerikler aracılığı ile aşağıdaki becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır:

Tablo 4.13. İsveç ilkökul öğretim programında Yurttaşlık Bilgisi dersi kazanım, öğrenme alanları, içerik alanları

| Yurttaşlık bilgisi dersinin ilkökulda 1-3. sınıf ve 4-6. sınıflarda temel becerileri: | Yurttaşlık bilgisi dersi, 1-3.sınıf temel çekirdek içeriği | Yurttaşlık bilgisi dersi, 4-6.sınıf temel çekirdek içeriği |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Bireylerin ve toplumun nasıl şekillendiğini, değiştirildiğini ve etkileşime girdiğini yansıtmak. • Toplumla ilgili yerel, ulusal ve küresel sorunları farklı açılardan analiz etmek ve eleştirel bir şekilde incelemek. • Sosyal bilimlerdeki kavram ve modelleri kullanarak sosyal yapıları analiz edebilmek. • Güncel toplumsal sorunlar ve tartışmaları, gerçeklere, değerlere ve farklı bakış açılara dayalı olarak inceleyebilmek. • Medya, internet ve diğer kaynaklardan toplum hakkında bilgi almak ve güvenilirliğini değerlendirebilmek. | <ul style="list-style-type: none"> • Birlikte yaşama • Yakın çevrede yaşam • Dünyada yaşam • Gerçekliği keşfetmek | <ul style="list-style-type: none"> • Bireyler ve topluluklar • Bilgi ve iletişim • Haklar ve yargı sistemi • Toplumun kaynakları ve dağılımı • Karar verme ve siyasi fikirler |

-
- İnsan hakları ve demokratik değerler, ilkeler, çalışma biçimleri ve karar verme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmak.
-

Kaynak: Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare, Skolverket, 2018.

Yurttaşlık Bilgisi dersinde girişimcilik, 4-6.sınıflarda yer alan, toplumun kaynakları ve dağılımı çekirdek içeriğinde ele alınmaktadır. Bu kapsamda; iş gücü piyasası ve çalışma hayatındaki değişiklikler ve koşullar, çevre ve çalışma mevzuatı; eğitim ve meslek seçimi; küresel bir toplumda girişimcilik; Bireysel seçimleri etkileyen bazı faktörlerden meslekler ve gelir farkı konularıyla birlikte girişimciliğe yer verilmektedir (Skolverket, 2018).

Tablo inceendiğinde 1-3.sınıflarda ve 4-6.sınıflarda Yurttaşlık Bilgisi dersinde girişimciliğin, 6 temel ve ortak beceri ile 1-3.sınıflarda 4 çekirdek konuyla; 4-6.sınıflarda ise 5 çekirdek konuyla ele alındığı görülmüştür.

Tablo 4.14. İsveç ilkokul öğretim programında El İşleri dersi hedefler, kazanım, öğrenme alanları, içerik alanları

| El İşleri dersinin ilkokulda 1-3.sınıf ve 4-6.sınıflarda temel becerileri: | El İşleri dersi, 1-3.sınıf ve 4-6.sınıf temel çekirdek içeriği |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Aletler, el sanatları teknikleri ve uygun ekipman kullanarak farklı malzemelerden nesnel tasarlamak ve üretmek.• Amacına uygun el sanatları yaklaşımlarını seçme ve gerekçelerini açıklama.• İş, kalite ve çevre boyutlarını değerlendirme.• Zanaatlara özgü terimleri kullanarak iş süreçlerini ve sonuçlarını analiz etme ve değerlendirme.• Zanaat nesnelere estetik ve kültürel ifadelerini yorumlama becerileri belirlenmiştir. | <ul style="list-style-type: none">• El sanatlarında kullanılan malzeme, araç ve teknikler• El sanatlarında çalışma süreçleri• El sanatlarının estetik ve kültürel anlatımları• Toplumda el sanatları |

Kaynak: Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare, Skolverket, 2018.

Tablo inceendiğinde 1-3.sınıflarda ve 4-6.sınıflarda El İşleri dersinde girişimciliğin, 5 temel ve ortak beceri ile hem 1-3.sınıflarda hem de 4-6.sınıflarda 4 ortak çekirdek konuyla ele alındığı görülmektedir.

Norveç ilkokul Sosyal Bilgiler ve Sanat-El Sanatları dersi kazanımları

Norveç eğitim sistemine, *Norveç Çekirdek Müfredatı* yön vermektedir. Müfredat, Norveç'teki ilk ve orta öğretim ve eğitim için geçerlidir. Eğitim Yasasındaki hedefler maddesindeki temel değerleri, ilk ve orta öğretimde verilecek olan eğitim için uyulması gereken ilkeleri detaylandırır. Çekirdek müfredat, yönetmelik statüsüne sahiptir. Programın ilk kısmı, *1. Eğitim ve Öğretimin Temel Değerleri*, *2. Eğitim ve Çok Yönlü Gelişim İlkeleri*, *3. Okulun*

Uygulama İlkeleri olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır. Çekirdek müfredat, tüm dersler ve konularda uygulanacak olan eğitim öğretim etkinliklerine yön verir. Müfredatta, eğitim öğretimin temel değerleri altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar; *İnsan Onuru, Kimlik ve Kültürel Çeşitlilik, Eleştirel Düşünme ve Etik Farkındalık, Yaratma Sevinci ile Katılım ve Keşfetme Dürtüsü, Doğaya Saygı ve Çevre Bilinci, Demokrasi ve Katılımdır*. Norveç eğitim sisteminde girişimcilik eğitimi, programın temel değerlerinden olup, *Eğitim ve Öğretimin Temel Değerleri* başlığı altında yer alan *Yaratma Sevinci ile Katılım ve Keşfetme Dürtüsü* içerisinde yer alır. Programda, konuların yeterlik alanları, temel beceriler ve disiplinlerarası konular ve temalar, *Eğitim ve Çok Yönlü Gelişim İlkeleri* başlığı altında yer almaktadır. Girişimcilik eğitimi, disiplinlerarası konulardan biri olan Sürdürülebilir Kalkınma içeriğinde yer almaktadır. Çekirdek Müfredatta beş temel beceri tanımlanmıştır: *Okuma, Yazma, Aritmetik, Sözlü Beceriler ve Dijital Beceriler*. Ayrıca bütün dersler, beş temel çekirdek içerik konusuyla ilişkilendirilmiştir. Girişimcilik konu ve kazanımları, bu beş temel çekirdek içerik konularından biri olan Sürdürülebilir Topluluklar içerisinde ele alınmaktadır. Norveç'te ilkokulda girişimcilik eğitimi, 2. ve 4.sınıflarda, Sosyal Bilgiler ve Sanat-El Sanatları derslerinde konu temelli olarak verilmektedir. Aşağıda Norveç eğitim sisteminde Sosyal Bilgiler ve Sanat-El Sanatları derslerinin kazanımları, konuları, çekirdek içerikleri ve temel becerileri tablolar halinde yer almaktadır (Utdannings Direktoratet, 2021):

Tablo 4.15. Norveç ilkokul öğretim programında 2.sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar

| Sosyal Bilgiler | Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri | Çekirdek İçerik Unsurları | Temel Beceriler | Disiplinlerarası Temalar |
|---|--|--|-----------------|----------------------------------|
| 2. Sınıf | Hikayeler ve haritalar dahil olmak üzere çeşitli Norveççe ve Sami kaynaklarının sosyal bilim konularında nasıl bilgi sağlayabileceği hakkında konuşma. | | | |
| | Kültürel anıtları ve yerel çevredeki kültürel ve doğal peyzaj alanlarını keşfetmek ve tanımlamak. | Merak ve keşif | Sözlü Beceriler | Halk Sağlığı Ve Yaşam Becerileri |
| | Geçmişte insanların nasıl yaşadığını keşfetmek ve sunmak. | Sosyal olarak eleştirel düşünme ve bağlamlar | Yazma | Demokrasi Ve Vatandaşlık |
| | İnsanların neden farklı fikirlere sahip oldukları ve farklı seçimler yaptıkları üzerine konuşmak. | Demokrasiyi ve katılımı anlamak | Okuma | |
| | Arkadaşlık, aidiyet ve ilişkileri neyin etkilediği hakkında konuşmak. | | Sayma | Sürdürülebilir Kalkınma |
| Farklı aile biçimleri ve etnik gruplar üzerinde durularak Norveç ve Sami akrabalığını tanımlamak, eşitlik ve çeşitlilikle ilgili örnekleri verme. | | Dijital Beceriler | | |

| | |
|--|-----------------------------|
| İnsanların iklimi ve çevreyi nasıl etkilediğine dair örnekler vererek etkilerin yerel toplulukta nasıl görüldüğü keşfetme. | Sürdürülebilir topluluklar |
| Norveç'te ve dünyada çocukların sahip olduğu haklara ve bu hakların ihlali durumunda çocukların neler yapabileceğine örnekler verme. | Kimlik gelişimi ve topluluk |
| Çocukların kararları nasıl etkileyebileceğine dair örnekler vererek ve demokratik süreçler hakkında işbirliği yapmak. | |
| Dijital işbirliğindeki fırsatlar ve zorluklar hakkında konuşma. | |
| Duygular, beden, cinsiyet ve cinsellik, kişinin kendisinin ve başkalarının sınırlarının nasıl ifade edilip saygı gösterilebileceği hakkında konuşma. | |
| Dünyanın farklı yerlerindeki insanların birbirlerinin hayatlarını nasıl etkilediğine dair örnekler vermek. | |

Kaynak: Læreplanverket, Læreplaner, Samfunnsfag samisk, Samfunnsfag samisk (SAF02-04), 2021. Kjerneelementer, <https://www.udir.no/lk20/saf02-04/om-faget/kjerneelementer>

Tablo incelendiğinde; dersin öğretim programının; Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri, Çekirdek İçerik Unsurları, Temel Beceriler ve Disiplinlerarası Temalar şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Norveç'te 2.sınıf Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik, 12 kazanımla, 5 konu ile 5 temel beceri ve 3 disiplinlerarası tema ile yer almaktadır.

Tablo 4.16. Norveç ilköğretim programında 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar

| Sosyal Bilgiler | Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri | Çekirdek İçerik Unsurları | Temel Beceriler | Disiplinlerarası Temalar |
|-----------------|--|--|-------------------|----------------------------------|
| 4. Sınıf | Sosyal bilim sorularıyla ilgili olarak, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak ve bilgilerin soruları aydınlatmak için ne kadar yararlı olduğu üzerine düşünmek ve konuşmak. | Merak Ve Keşif | Sözlü Beceriler | Halk Sağlığı Ve Yaşam Becerileri |
| | Sami yerel tarihi, kültürel anıtlar ve kültürel anıtların olduğu dönemde insanların nasıl yaşadıkları ve bugün nasıl yaşadığımızla karşılaştırılması. | | | |
| | Norveç'teki kültürel ve doğal manzaralar, haritalar ve hikayeler de dahil olmak üzere coğrafi ve tarihi kaynakların manzaralar hakkında nasıl fikir verebileceği hakkında bir konuşma. | Sosyal Olarak Eleştirel Düşünme Ve Bağlamlar | Yazma | Demokrasi Ve Vatandaşlık |
| | Okulda ve yerel çevrede neden çatışmaların ortaya çıktığı hakkında konuşma, başkalarının görüşlerini dinleyip ve yapıcı çözümler bulmak için başkalarıyla işbirliği yapmak. | Demokrasiyi Ve Katılımı Anlamak | Okuma | Sürdürülebilir Kalkınma |
| | | Sürdürülebilir Topluluklar | Dijital Beceriler | |

| | |
|--|--------------------------------|
| İnsan hakları ve çocuk haklarının neden var olduğu konusunda konuşmak. | Kimlik Gelişimi Ve Topluluk |
| Samilerin neden Norveç'te yerli statüsü olduğu, kişinin kendi toplumuna vurgu yaparak, önce ve şimdi Sami kültürel ve sosyal yaşamının merkezi özellikleri hakkında konuşma. | |
| Sami geleneksel bilgisi de dahil olmak üzere sürdürülebilir kalkınmanın özelliklerine örnekler verme. | |
| Kişisel finans ve bireyin tüketimi arasındaki bağlantıları keşfetme ve üzerinde konuşma. | |
| Topluluğun bir parçası olmamanın kimlik, çeşitlilik ve topluluk konuları üzerinden nasıl deneyimlenebileceği hakkında konuşmak. | |
| Gizlilik, bilgi paylaşımı ve bilginin korunmasına ilişkin kurallar, normlar ve dijital etkileşimde yargının ne anlama geldiği hakkında konuşmak. | |
| Bedenle ilgili sınırlar, şiddet ve cinsel istismarın ne olduğu, şiddet ve cinsel istismara maruz kalma durumunda nereden yardım alabileceğiniz hakkında konuşma. | |
| Norveç ve Sami'deki bazı önemli kamu kurumları ve şirketleri hakkında insan hayatı için ne anlama geldikleri üzerine konuşmak. | |
| Hükümet ve demokrasinin ne olduğu üzerine ve alınan kararları etkilemeye nasıl yardımcı olabileceğine dair öneriler sunmak. | |

Kaynak: Læreplanverket, Læreplaner, Samfunnsfag samisk, Samfunnsfag samisk (SAF02-04), 2021. Kjerneelementer, <https://www.udir.no/1k20/saf02-04/om-faget/kjerneelementer>

Norveç'te 4.sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik, 11 kazanımla, 5 konu ile 5 temel beceri ve 3 disiplinlerarası tema ile yer almaktadır.

Tablo 4.17. Norveç ilköğretim programında 2.sınıf Sanat-El Sanatları dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar

| Sanat ve El Sanatları Dersi | Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri | Çekirdek İçerik Unsurları | Temel Beceriler | Disiplinlerarası Temalar |
|-----------------------------|---|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| 2. Sınıf | Ahşap, kil ve tekstilde el aletleri ve birleştirme tekniklerini çevreye duyarlı ve güvenli bir şekilde kullanmak. | İşçilik | Sözlü beceriler Yazma Okuma | Halk Sağlığı Ve Yaşam Becerileri |
| | Malzemelerin özelliklerini araştırmak ve duysal deneyimleri paylaşmak. | İşçilik | | |
| | Farklı görsel ifadeleri keşfederek ve kendi yaratıcı çalışmalarında başkalarının fikirleri üzerine inşa etme. | Sanat Ve Tasarım Süreçleri | | |
| | Şekil, renk, ritim ve kontrastla denemeler yapma. | Görsel İletişim | | |
| | Çizim, boyama ve fotoğraflama yoluyla çalışmalarını bir araya getirme. | Görsel İletişim | | |

| | | | |
|---|--|-------------------|--------------------------|
| Yerel ve ulusal sanat eserlerinden ilham olarak ve dijital araçları kullanarak sunular oluşturma. | Sanat ve Tasarım Süreçleri - Görsel İletişim | Sayma | Demokrasi Ve Vatandaşlık |
| Çizim ve modeller aracılığıyla geleceği hayal etme ve tanımlama. | Sanat ve Tasarım Süreçleri - Görsel İletişim | Dijital Beceriler | Sürdürülebilir Kalkınma |
| Yerel yapı geleneklerinden ilham olarak doğal malzemelerle inşalar yapma. | Kültürel Anlayış | | |
| Sergi veya koleksiyon yoluyla gösteri ve sunumlar yapma. | Görsel İletişim | | |

Kaynak: Læreplanverket, Læreplaner, Kompetansemål og vurdering, 2. Trinn, Kunst og håndverk (KHV01-02), 2021. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemal-og-vurdering/kv156>.

Tablo incelendiğinde; dersin öğretim programının; Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri, Çekirdek İçerik Unsurları, Temel Beceriler ve Disiplinlerarası Temalar şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Norveç'te 2.sınıf Sanat-El Sanatları dersinde girişimcilik, 9 kazanımla, 4 konuyla, 5 beceri ve 3 disiplinlerarası tema ile yer almaktadır.

Tablo 4.18. Norveç ilkokul öğretim programında 4.sınıf Sanat-El Sanatları dersi hedefler, kazanımlar, çekirdek içerik unsurları, temel beceriler ve disiplinlerarası temalar

| Sanat ve El Sanatları Dersi | Kazanımlar Ve Yetkinlik Hedefleri | Çekirdek İçerik Unsurları | Temel Beceriler | Disiplinlerarası Temalar |
|-----------------------------|--|--|----------------------|-------------------------------------|
| 4. Sınıf | Ahşap, kil ve tekstilde el aletleri ve birleştirme tekniklerini çevreye duyarlı ve güvenli bir şekilde kullanmak. | İşçilik | | |
| | Sanat ve tasarım süreçlerinde ilham arama, fırsatları keşfetmek, seçimler yapıp uygulayarak kendi ürünlerini yaratma | İşçilik Sanat Ve Tasarım Süreçleri | | |
| | Geri dönüştürülmüş malzemelerde farklı fikirleri ve fırsatları deneyerek, kendi günlük yaşantısında doğayı ve çevreyi korumaya nasıl katkıda bulunabileceğini başkalarıyla paylaşma. | Sanat Ve Tasarım Süreçleri | Sözlü Beceriler | Halk Sağlığı Ve Yaşam Becerileri |
| | Araçları kullanarak şekil ve derinlik çizme. | Görsel İletişim | Yazma | Demokrasi Ve Vatandaşlık |
| | Fotoğrafçılıkta ve dijital araçlarda basit kompozisyon ilkeleri. | Görsel İletişim | Okuma | Sürdürülebilir Kalkınma |
| | Farklı binalarda kullanım, işlev ve malzeme seçimi hakkında konuşmak ve yeni mimari önerileri ile eskiz yapmak. | Sanat ve Tasarım Süreçleri | Sayma | |
| | Farklı kültürlerden şekiller ve sembolleri görsel anlatımda kullanmak. | Sanat ve Tasarım Süreçleri, Görsel İletişim | Dijital Beceriler | |
| | Geleneksel el sanatlarını ve doğal malzemelerin özelliklerini ve nasıl kullandığını inceleyerek ve kullanarak basit mutfak eşyaları yapma deneyimi. | Kültürel Anlayış | | |

| | |
|---|------------------|
| Farklı kıtalardan sanatta motifler ve görsel anlatımlardaki çeşitliliği keşfederek dijital bir sunum oluşturma. | Kültürel Anlayış |
| Bir sergi aracılığıyla kendi çalışmalarını iletmek ve göstermek | Görsel İletişim |

Kaynak: Læreplanverket, Læreplaner, Kompetansemaal og vurdering, 2. Trinn, Kunst og håndverk (KHV01-02), 2021. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156>.

Norveç'te 4.sınıf Sanat-El Sanatları dersinde girişimcilik, 10 kazanımla, 4 konuyla, 5 beceri ve 3 disiplinlerarası tema ile yer almaktadır.

Türkiye ilkokul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersi öğretim programında kazanımlar

Türkiye'de ilkokulda girişimcilik eğitimi ile ilgili kazanımlar, ilkokul 1-3.sınıflarda hayat bilgisi, 3-4.sınıflarda fen bilgisi ve 4.sınıfta sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır.

Hayat bilgisi dersinin temel amacı, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2018 hayat bilgisi programı). İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin 14 genel amaca ulaşması beklenir. Bunlardan kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olma; sosyal katılım becerisi kazanma; kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirme amaçları girişimcilik becerisi kapsamında ele alınabilir (MEB, 2018e).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında bütün üniteler için söz konusu olan 23 beceri belirlenmiş olup girişimcilik becerisi de bunlardan birisidir. Ayrıca Türkiye'de bütün sınıf düzeylerinin bütün öğretim programları, değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlar ekseninde bütünleştirildiği için bütün öğretim programlarında yer alan kazanım ve konuların, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 4.19. Türkiye ilkokul Hayat Bilgisi dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları

| Sınıf Düzeyi | Kazanımlar | Üniteler ve Konular | İlişkili Olduğu Beceriler |
|--------------|------------|---------------------|---------------------------|
|--------------|------------|---------------------|---------------------------|

| | | | |
|----------------|---|------------------|------------------------------|
| 1.Sınıf | <ul style="list-style-type: none"> • İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder. • Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder | Evimizde Hayat | Öz Yönetim |
| | | Doğada Hayat | Kaynakların Kullanımı |
| 2.Sınıf | <ul style="list-style-type: none"> • Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar. • Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler. • Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur. • Sağlıkla ilgili hizmet veren kurum ve meslekleri tanır. | Okulumuzda Hayat | Kaynakların Kullanımı |
| | | Ülkemizde Hayat | Girişimcilik |
| | | Doğada Hayat | Kaynakların Kullanımı |
| | | Sağlıklı Hayat | Kariyer Bilinci Geliştirme |
| 3.Sınıf | <ul style="list-style-type: none"> • İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır. • Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okulda demokratik yollarla ifade eder. • Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkıların örnek verir. • Gün içerisinde neler yapılabileceğini planlar. • Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. • Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir. | Okulumuzda Hayat | Araştırma ve Kariyer Bilinci |
| | | Okulumuzda Hayat | Sosyal Katılım |
| | | Evimizde Hayat | Öz Yönetim |
| | | Evimizde Hayat | Öz Yönetim |
| | | Evimizde Hayat | Sorumluluk |
| | | Doğada Hayat | Kaynakların Kullanımı |

Kaynak: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 Ve 3. Sınıflar), 2018.

Tablo incelendiğinde; dersin öğretim programının Kazanımlar, Üniteler ve Konular; Konuların İlişkili Olduğu Beceriler şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde girişimcilikle ilgili kazanımlar; 1.sınıfta 2 ünite 2 kazanım ve 2 farklı beceri ile; 2.sınıfta 4 ünite 4 kazanım ve 3 farklı beceri ile; 3.sınıfta 3 ünite 6 kazanım ve 5 beceri ile yer almaktadır.

Türkiye’de ilkökulda girişimcilikle ilgili konuların yer aldığı derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi ilkökul 4.sınıfta verilmektedir. Sosyal bilgiler dersi için 18 genel amaç, 27 alana özgü beceri belirlenmiştir. Bunlardan; ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavrama; çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanma; toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilme; katılımın önemine inanma, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtme amaçları, girişimcilikle ilişkilendirilebilir.

Tablo 4.20. Türkiye ilkökul Sosyal Bilgiler dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları

| Sınıf Düzeyi | Kazanımlar | Öğrenme Alanları (ÖA) ve Konular (K) | İlişkili Olduğu Değer (D) ve Beceriler (B) |
|--------------|---|---|---|
| 4.sınıf | Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır. | ÖA: Birey ve Toplum K: Ben ve biz olma | D: Saygı ve sorumluluk B: Empati |
| | Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. | ÖA: Bilim, Teknoloji Ve Toplum K: Bilim ve teknolojiye yenilikçi, eleştirel, bilimsel düşünmenin önemi | D: Bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık B: Değişim, yenilikçilik |
| | Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. | ÖA: Bilim, Teknoloji Ve Toplum K: Bilimsel eserlerin yasalarla korunması, akademik dürüstlük | D: Bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık B: Değişim, yenilikçilik |
| | İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. | ÖA: Üretim, Dağıtım Ve Tüketim K: Ekonomi, ülkenin kaynaklarını tanıma, nasıl geliştirileceğini düşünme, girişimcilik. | |
| | Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır. | ÖA: Üretim, Dağıtım Ve Tüketim K: Meslekleri tanıma, ilgi duyduğu mesleklerin gerekleri fark etme. | |
| | Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. | ÖA: Üretim, Dağıtım Ve Tüketim K: Bilinçli tüketici olma | D: Sorumluluk, tasarruf B: Özdenetim, karar verme, finansal okuryazarlık |
| | Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur. | ÖA: Üretim, Dağıtım Ve Tüketim K: Üretim, tüketim, dağıtımla ilgili temel kavramlar | |
| | Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. | ÖA: Üretim, Dağıtım Ve Tüketim K: Ülke kaynaklarının sınırlılığını fark etme K: Sınırlı kaynakları verimli kullanma | |
| | Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir. | ÖA: Etkin Katılım K: Toplumsal hizmetlere ve resmi etkinliklere katılma. | D: Sorumluluk, bağımsızlık B: İşbirliği, sosyal katılım, karar verme |

Kaynak: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), 2018.

Tablo incelendiğinde; dersin öğretim programının Kazanımlar, Öğrenme Alanları; Konuların İlişkili Olduğu Beceriler ve Değerler şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Türkiye’de 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde girişimcilik, 9 kazanımla 10 öğrenme alanında 11 konu ile 7 değer ve 8 alana özgü beceri ile ifade edilmiştir.

Türkiye’de ilkokulda girişimcilikle ilgili konuların yer aldığı derslerden biri de Fen bilimleridir. Fen bilimleri dersi ilkokul 3. ve 4.sınıfta verilmektedir. Fen bilimleri dersi için 10 genel amaç ve alana özgü 3 beceri belirlenmiştir. Bu genel amaçlardan; birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etme; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirme ve günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alarak sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerini kullanma; fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirme becerileri, girişimcilik becerisi ile ilişkilendirilebilir. Alana özgü beceriler ise;

1. Bilimsel Süreç Becerileri
2. Yaşam Becerileri (analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması)
3. Mühendislik ve Tasarım Becerileri (yenilikçi (inovatif) düşünme) dir.

Programda yer alan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında, öğrencilerden ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları; problemin çözümünde, öğrencilerin alternatif çözüm yollarını karşılaştırarak kriterler kapsamında uygun olanı seçmeleri; seçilen çözüme yönelik planlama yaparak sonraki aşamada ürünü ortaya koymaları ve sunmaları beklenir. Öğrencilerden girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ürünü pazarlamak için stratejiler oluşturmaları ve tanıtım araçlarını kullanmaları istenir. Tüm bu uygulamaların sonunda öğrenciler; ürün oluşturma ve girişimcilik yeterliliği ile hayata değer katma ve maddi kültürün gelişimine ve ekonomik yaşama katkı sunmayı öğrenmiş olurlar. Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları, her bir üniteye paralel bir şekilde ve her bir kazanıma yedirilmiş olduğundan bilim ve girişimcilik, dersin ayrılmaz bir parçası hâlinde gelmiştir. Burada öğrencilerden, bilimsel bilgiyi mühendislik uygulamalarıyla bütünleştirerek ürüne dönüştürmeleri beklenir. Bu ürünler, yıl sonunda da bilim şenliği ile okul paydaşlarına sunulmaktadır (MEB, 2018b).

Ayrıca bütün derslerde yer alan kazanımların süreçte Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik ve alana özgü beceriler ile de ilişkilendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB,2018e).

Tablo 4.21. Türkiye ilkokul dersi öğretim programında Fen Bilimleri dersi kazanım, öğrenme ve içerik alanları

| Sınıf Düzeyi | Kazanımlar | Konu Alanları (KA) ve Konular (K) | İlişkili Olduğu Değer (D) ve Beceriler (B) |
|--------------|---|--|--|
| 4.sınıf | Gelecekte kullanılabilir aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar. | KA: Fiziksel Olaylar K: Aydınlatma ve Ses Teknolojileri | B: Analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması. |
| | Kaynak kullanımı, tasarruf, tutumluluk, geri dönüşüm. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder. | KA: Canlılar ve Yaşam K: İnsan ve Çevre, Kaynak kullanımı, tasarruf, tutumluluk, geri dönüşüm | D: Tasarruf B: Kaynakların tasarruflu kullanma |

Kaynak: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar), 2018.

Tablo incelendiğinde; dersin öğretim programının Kazanımlar, Konu alanları; Konuların İlişkili Olduğu Beceri ve Değerler şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Türkiye’de 4.sınıflarda Fen Bilimleri dersinde girişimcilik, 3 kazanımla 2 konu alanında 2 ünite ile 8 alana özgü beceri ve 1 değer ile yer almıştır.

4.1.5. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin, öğretim programlarında yer alan girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında uyguladıkları öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yöntem ve tekniklere yer yerilmiştir.

Danimarka’da ilkokul öğretim programında bütün dersler için pedagoji ve didaktik başlığı altında; flipped classroom, işbirlikli öğrenme, senaryo tabanlı öğretim, yenilikçi öğrenme süreçleri ve estetik öğrenme süreçleri derslerde kullanılması gereken yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır (EMU, 2019).

Finlandiya’da öğretim programlarında, bütün öğretim uygulamaları için farklı yaşlara ve farklı öğrenme durumlarına uygun ve ortak olarak belirlenmiş öğretim yöntemleri yer almaktadır. Öğretim programlarında deneysel ve işlevsel öğrenme yöntemlerine ve öğretimde duyuların kullanılmasına geniş yer verilir. İşbirliğine dayalı öğrenme, drama etkinlikleri ve sanatsal ifade

araçlarının kullanılması programda yer alan yöntemlerdir. Buluş-keşif yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme, oyun, hayal gücünün kullanımını gerektiren etkinlikler ve sanatsal aktiviteler, kavramsal ve metodolojik yetkinliği artırmaya yönelik uygulamalara yer vermek, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler, programda öğretmenler için önerilmektedir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017; EC, 2021).

İsveçte öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için hazırlanmış öğretim yöntemlerine ilişkin bir düzenlemeye ulaşılamamıştır. Ancak müfredatta, genel olarak buluş – keşif yoluyla öğrenmeye, öğrenci merkezli yöntemlere, konu temelli ve disiplinler arası öğretime yer verilmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi bireysel çalışma planlarında kendi görevlerini ve yöntemlerini seçmelerine yardımcı olunur. Bazı okullarda Montessori ve Waldorf gibi alternatif yaklaşımlar kullanıldığından öğrenciler aynı yaştaki gruplarda veya karma yaş gruplarında eğitim görebilirler (Eurydice, 2022b; Skolverket, 2022b).

Norveç öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmelerini güçlendirebilecek, öğrencilere pratik yapma ve kendi sosyal becerilerinin farkına varma fırsatı veren çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekliliği belirtilmiştir. Programda, öğretmenler tarafından, öğrenci katılımı ve motivasyonunu sağlayabilecek yöntemlerin seçilmesinin önemi ayrıca belirtilmiştir. Programda işbirliğine dayalı öğrenmenin; sosyal öğrenmeye, katılımı, kendi fikirlerini ortaya koymadaki etkisi ve paylaşımı sağlamadaki rolü üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenin, öğrenciler arasındaki ve toplumdaki sorunların çözümünde destek olma ve rehberlik rolüne de vurgu yapılmıştır (Utdannings direktoratet, 2021).

Türkiye öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için hazırlanmış yöntem ve tekniklerle ilgili herhangi bir bilgilendirmeye ulaşılamamıştır. Her dersin öğretim programında, o dersin “*programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar*” başlığı altında yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili genel bilgiler verilmektedir. Programda hayat bilgisi dersi için; öğrenci merkezli etkinlikler, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, araştırma yapma, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. materyallerle sınıf arkadaşları ile paylaşma gibi yöntemlere değinilmiştir (MEB, 2018e). Sosyal Bilgiler öğretiminde ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiş; problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, alan gezileri, sanal geziler, müze gezileri, sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarının uygulanması belirtilmiştir (MEB, 2018c). Fen Bilimleri öğretiminde problem çözme, proje tabanlı öğrenme (proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya),

argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, informal öğrenme ortamlarında (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) öğrenme gibi yöntem, teknik ve yaklaşımlarla sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında derslerin yürütülmesi öngörülmüştür (MEB, 2018b).

Bu kısımda bulgular doğrultusunda buraya kadar yapılan açıklamalar, aşağıda verilen tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.22. Araştırma kapsamındaki ülkelerde ilköğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler

| Ülkeler | Girişimcilik becerileri / kazanımlarının kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları |
|---------------------|---|
| Danimarka* | Öğretim programında genel olarak dersler için flipped classroom, işbirlikli öğrenme, senaryo tabanlı öğretim, yenilikçi öğrenme süreçleri ve estetik öğrenme süreçleri yöntemlerine yer verilmiştir. |
| Finlandiya** | Öğretim programında genel olarak dersler için deneysel ve işlevsel öğretim yöntemleri, duyuların kullanımı, drama ve sanatsal ifade araçları, buluş ve probleme dayalı öğrenme, oyunlar, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok yönlü ve uygun kullanımı yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır. |
| İsveç*** | İsveç öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için öğretim yöntemlerine dair özel bir düzenlemeye ulaşılamamıştır. Genel olarak yöntem ve teknikler verilmiştir. |
| Norveç**** | Öğrencilere pratik yapma ve kendi sosyal becerilerinin farkına varma fırsatı veren yöntem ve teknikler; öğrenci katılımını ve işbirliği artıran etkinlikler; kendi fikirlerini ortaya koymalarını sağlayabilecek uygulamalarla sosyal öğrenmeyi sağlayabilecek uygulamalar ve probleme dayalı etkinlikler. |
| Türkiye***** | Türkiye öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için öğretim yöntemlerine dair bir düzenleme yerine her ders için dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Bunlar; öğrenci merkezli etkinlikler, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, araştırma yapma, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. sunumu, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, alan gezileri, sanal geziler, sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları, proje tabanlı öğrenme (proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya), argümantasyon, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, informal öğrenme ortamları (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.). |

* EMU, 2019

** Opetushallitus Perusopetuksen, 2017; EC, 2021

***Eurydice, 2022b; Skolverket, 2022a

**** Utdannings direktoratet, 2021

***** MEB, 2018b; MEB,2018c, MEB, 2018e

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan tablolarda verilen bilgiler ve buraya kadar yapılan açıklamalar, aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.23. Araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik eğitimi unsurları

| | Danimarka | Finlandiya | İsveç | Norveç | Türkiye |
|---|---|--|---|--|--|
| Girişimcilik eğitimi ile ilgili öğretim programı | Girişimcilikte Eğitim ve Öğretim Stratejisi ve 2009 ile Herkes İçin Girişimcilik 2020 Stratejisi. | Girişimcilik Eğitimi Rehberi 2017 | Girişimcilik Stratejisi 2009 | Girişimcilik Eğitimi Eylem Planı 2009 | İlkokullar için yok |
| Girişimcilik eğitiminin verildiği sınıflar | Tüm sınıflar | Tüm sınıflar | Tüm sınıflar | Tüm sınıflar | Tüm sınıflar |
| Girişimcilik eğitiminin verildiği dersler | Zanaat ve Tasarım dersi | Sosyal Bilgiler ve El Sanatları dersleri | Yurttaşlık Bilgisi, El İşleri, Yenilik ve Yapılandırma dersleri | Sanat ve El Sanatları dersleri | Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri |
| Girişimcilik eğitiminin verildiği ders türü | Seçmeli ders | Zorunlu ders | Zorunlu ders | Zorunlu ve seçmeli ders | Zorunlu ders |
| Girişimcilik eğitiminin ilişkilendirildiği disiplinlerarası beceri alanı ve konular. | “Yenilik ve Girişimcilik” ortak öğrenme alanı | “Çalışma Hayatı Yeterliliği ve Girişimcilik” çapraz yeterlikler, “Kişisel Gelişim” ve “Katılımcı Vatandaşlık ve Girişimcilik” müfredatlar arası temalar. | “Çalışma ve Kariyer Rehberliği” , “Yenilik ve Yapılandırma” dersiyle birlikte “Sürdürülebilir Kalkınma” disiplinlinler arası ortak konular. | Çekirdek Müfredat ve Kalite Çerçevesi ile ilişkili. | Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi anahtar yetkinlik olarak bütün derslerde disiplinler arası ortak konu ve beceri. |
| Öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için verilen yöntem-teknikler | Flipped classroom, işbirliğine dayalı öğrenme, senaryo tabanlı öğrenme, yenilikçi öğrenme süreçleri, estetik öğrenme süreçleri. | Deneysel öğrenme, drama, buluş ve probleme dayalı öğrenme, oyunlar, eleştirel ve yaratıcı düşünme etkinlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. | Öğretim programlarında öğretim yöntemlerine dair özel bir düzenlemeye ulaşılamamıştır. | İşbirliği dayalı öğrenme, tartışma, sosyal öğrenme, probleme dayalı öğrenme. | Öğretim programlarında her ders için dikkat edilmesi gereken hususlar, her dersin öğretim prograamında belirtilmiştir. |

Araştırma kapsamındaki ülkeleri girişimcilik eğitimi öğretim programları (Tablo 4.1), araştırma kapsamındaki ülkelerde ilkokulda girişimcilik eğitiminin verildiği ve girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar (Tablo 4.7), araştırma kapsamındaki ülkelerde ilkokulda girişimcilik

konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konuları (Tablo 4.8), araştırma kapsamındaki ülkelerde ilkökul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler (Tablo 4.22), Tablo 4.23' te bir araya getirilerek verilmiştir. Buna göre; Türkiye dışındaki ülkelerin bir girişimcilik eğitimi stratejisi uyguladıkları; bütün ülkelerde ilkökulun bütün sınıflarında girişimcilik eğitimiyle ilgili konuların yer aldığı derslerin olduğu; Danimarka'da girişimcilik eğitimi ile ilgili konuların Zanaat ve Tasarım dersinde; Finlandiya'da Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde; İsveç'te Yurttaşlık Bilgisi, El İşleri, Yenilik ve Yapılandırma derslerinde; Norveç'te Sanat ve El Sanatları derslerinde; Türkiye'de Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde verildiği; girişimcilik eğitiminin Danimarka'da seçmeli derslerde; Finlandiya'da, İsveç'te ve Türkiye'de zorunlu derslerde; Norveç'te zorunlu ve seçmeli derslerde verildiği; girişimcilik eğitiminin araştırma kapsamındaki bütün ülkelerde disiplinlerarası konular ve ortak becerilerle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına giren ülkelere İsveç ve Türkiye'nin öğretim programlarında girişimcilik eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yer verilmediği bulgusu da elde edilmiştir.

4.1.6. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'de ilkökul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

Bu kısımda araştırma kapsamında yer alan ülkelerin, öğretim programlarında yer alan girişimcilik becerilerinin değerlendirilmesinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

Danimarka eğitim sisteminde öğrencinin değerlendirilmesi

Danimarka'da zorunlu okullarda Folkeskole'de öğrenciler dört farklı şekilde değerlendirilir: Öğrenci planları, ulusal testler, ders ve bitirme sınavları ile genel yeterlilik (Restinformation, 2019a; Restinformation, 2019b).

Öğrenci planları, öğrencinin akademik düzeyi ve genel gelişimi hakkında öğrenci, öğretmenler ve veliler arasında iletişim kurmak için bir araçtır. Öğrenci planı, öğrencinin öğrenme sonucunu sistematik olarak değerlendirmek ve takip etmek için kullanılır. Öğrenci planı üç bölümden oluşur: Hedefler, durum ve takip. Hedefler bölümü, okul dersleri için ulusal öğrenme hedeflerini tanımlayan ortak hedeflere (Fælles Mål) dayalı olarak öğrencinin bireysel öğrenimi ve bireysel hedeflerini içerir. Durum bölümü, öğrencinin belirlenen öğrenme hedefleri

ile ilgili ilerlemesini gösterir. Takip bölümü, sırasıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin hedefleri nasıl ve ne zaman takip etmesi gerektiğini açıklar (Restinformation, 2019a; Restinformation, 2019b).

Okul öncesinden 9.sınıfa kadar tüm öğrencilerin, öğrenme çıktılarının sistematik ve sürekli bir değerlendirmesini, izlenmesini ve iyileştirilmesini gösteren ve destekleyen bir öğrenci planı vardır. Bu plan, öğrencinin ileride lisede hangi eğitim programına başvurmayı hedeflediğini veya planladığını da ortaya koyar. Öğrenci planı, yılda bir kez güncellenir ve tüm konularda bilgi içerir. Öğrenci planı, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için yararlı ve kolay erişilebilir bir araç olabilmesi için kısa ve net olmalıdır. Belediye meclisi öğrenci planına ilişkin kendi ek hedeflerini kararlaştırabilir (Restinformation, 2019a; Restinformation, 2019b).

Ulusal testler, öğrencilerin ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar, içerisinde sosyal bilgilerin olmadığı yedi farklı derste bilgi ve becerilerini test eder. Testlerin amacı, öğrencilerin akademik düzeylerinin daha iyi bir genel değerlendirmesini sağlamaktır. Okul ve yerel yönetimler, ulusal sınavları uygulamama özgürlüğüne sahiptir. Ders ve bitirme sınavları ise 9.sınıftan itibaren uygulanmaktadır (Ministry of Children and Education, 2020).

Finlandiya eğitim sisteminde öğrencinin değerlendirilmesi

İlköğretimde değerlendirme, öğrencinin öğrenmesine ve yeterliliğine odaklanır. Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrenme sürecine rehberlik etmek ve geri bildirim vermekle ilgilidir. Yeterlik değerlendirmesi ise öğrencinin bilgi ve beceri düzeyine odaklanır. Öğrenci yeterliklerinin değerlendirilmesinde, farklı sınıfların sonunda yapılan ölçme ve nihai değerlendirmede, temel eğitim müfredatının temellerinde tanımlanan kazanımlardan elde edilen değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Temel eğitimde, öğrencinin öğrenim programında yer alan tüm ortak dersler, her akademik yılın sonunda ayrı ayrı değerlendirilir. 1-3. sınıflarda, akademik yıl veya ara değerlendirme, sözlü veya sayısal not olarak verilebilir. 4 ila 8. sınıflar için ise sayısal notlar kullanılır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014) .

Finlandiya’da 4-6. sınıflarda sosyal bilgilerde öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinde; etkinlik, uygulama ve çok yönlülük dikkate alınır. Sosyal bilgilerde, öğrenme değerlendirilmesi ve geri bildirim, öğrencileri kendi topluluklarında aktif ve yapıcı olmaya ve toplum hakkında öğrendikleri bilgi ve becerileri pratikte uygulamalarına rehberlik ve

teşvik eder. Sosyal bilgilerde sözlü bir değerlendirme yapılırken, öğrencinin yerel müfredatta belirlenen hedeflerle ilgili yeterliliği değerlendirilir. 6. yıl akademik sertifikası için yeterlilik düzeyi öğretmen tarafından belirlenirken, sosyal bilgiler için belirlenmiş ulusal değerlendirme kriterleri kullanılır. Çalışmalarda ilerlemenin merkezi, öğrencinin çevresindeki toplumun işleyişini algılaması ve kendini sivil toplumun bir parçası olarak görmesi, kendi etki ve sorumluluk fırsatlarının farkında olmasıdır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

El sanatlarında müfredatın görevi, öğrencinin el sanatları, tasarım ve teknoloji konusundaki becerilerini güçlendirmektir. Amaç, öğrenciye, çok disiplinli beceriler geliştiren, amaçlı bir yaratıcı zanaatın temelini oluşturan içgörü, hayal gücü ve yapma sevinci konusunda ilham vermektir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

Sanal ve el sanatları dersinde öğrenci öğrenmesi, öğrenme sürecinin farklı aşamalarında çeşitli şekillerde yönlendirilir ve değerlendirilir. Değerlendirme ve bunun üzerine inşa edilen sürekli geri bildirim etkileşimlidir ve öğrenci katılımını teşvik eder. Öğrenciler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerilerini geliştirerek kendi öğrenmelerini yansıtmaya yönlendirilir. Öğrenciler kendilerini gözlemlemeye ve birlikte çalışmaya ve yapıcı geri bildirim vermeye teşvik edilir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

Süreç içerisinde değerlendirme, müfredatta açıklanan temel ve ileri düzey çalışma modüllerinin hedeflerine dayanmaktadır. Değerlendirme öğrencilerin değerlerine, tutumlarına veya kişisel özelliklerine odaklanmaz. Öğrenciye sanat değerlendirmesinin ilke ve uygulamaları tanıtılır. Öğrenci ve velisine, öğretmenin kendi müfredatında belirlediği şekilde yıl içinde tamamladığı çalışma birimleri hakkında bilgi verilir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

Öğrencinin süreç sonunda değerlendirilmesinin başlangıç noktası, öğrencinin derinlemesine tamamladığı çalışmalardır. Değerlendirme, öğrencinin sanat çalışmalarında, ileri düzeyde hedeflerine nasıl ulaştığını gösterir. Derinlemesine çalışmalar sırasında, öğrenciye becerilerini çeşitli şekillerde gösterme fırsatı verilir. Müfredatın değerlendirilmesi, önceden belirlenen ve onaylanan kriterlere dayanır. Süreç sonunda dersle ilgili sertifika (karne), öğrencinin yapılan sözlü bir değerlendirilmesiyle ortaya çıkar. Sözlü değerlendirme, öğrencinin ilerleyişini ve ileri düzeydeki çalışmalar için belirlediği hedefleriyle ilgili olarak edindiği yetkinliği tanımlar. Sözlü değerlendirme, öğrencinin öğrenme ve yetkinliğinin güçlü yanlarını vurgular (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

İsveç eğitim sisteminde öğrencinin değerlendirilmesi

Bir öğrencinin zorunlu eğitimi boyunca okul, öğrenci velilerini okuldaki ilerleme hakkında düzenli olarak bilgilendirir. Okul ve ev arasındaki temel iletişim biçimi, öğrencinin ilerlemesine, bilgisine ve sosyal becerilerine odaklanan sözlü bir kişisel gelişim diyalogu biçimindedir. Öğrenci ve velisi ile her dönem en az bir kez toplantılar yapılır ve her öğrenci için bireysel bir gelişim planı hazırlanır. Öğretmenler ise sürekli değerlendirme yoluyla öğrencilerin ilerlemesini izler (Skolverket, 2022b).

Notlandırma sistemi, hedefler ve kazanımlarla ilgilidir. Geçme sonuçları için en yüksek, orta ve en düşük şekilde kriterler mevcuttur. Notlar A dan E y kadardır. Öğrencinin ders programında belirtilen bilgi, beceri ve tutum hedefleriyle ilgili bilgisini değerlendirmek için üçüncü, altıncı ve dokuzuncu yıllarda zorunlu ulusal testler (nationalella prov) kullanılır. Hangi derslerden ulusal sınavlara girecekleri eğitim yasasında belirtilmiştir. Okul, bir öğrencinin üçüncü, altıncı ve dokuzuncu okul yılları için müfredattaki hedeflere ulaşamayacağından endişeleniyorsa, alınması gereken önlemleri içeren bir program geliştirmek okulun sorumluluğundadır. Belirli bir konuda başarılı olamayan öğrencilere o konudan not verilmez. Bunun yerine, öğrencinin daha ileri çalışmalar yapabilmesi için yeteneğini belirleyen yazılı bir değerlendirme yapılır (Skolverket, 2022b).

Yurttaşlık bilgisi ve el işleri derslerinin değerlendirilmesinde, programda önceden belirlenmiş ve derecelendirilmiş olan (kabul edilebilir düzey, orta düzey ve ileri düzey / E den A ya kadar) bilgi gereksinimleri kriterlerine göre uygulamalar yapılır. İsveç eğitim sistemi öğretim programlarına göre derslerin ölçme ve değerlendirme uygulamasında, ilgili ders ilkokullar için 6.yılın sonunda tamamlandığı için 6.yılda çocukların yurttaşlık bilgisi ve el sanatları dersi kapsamında ulaşmaları gereken ve önceden belirlenmiş olan bilgi, beceri ve tutumlarla gereksinimler doğrultusunda farklı tekniklerle değerlendirilerek dersin sertifikasını alırlar (Skolverket, 2018).

Norveç eğitim sisteminde öğrencinin değerlendirilmesi

Derslerde öğrenci değerlendirmesine yönelik mevcut yaklaşım, hem öğrenmeyi teşvik etme hem de dersler sırasında ve derste öğretimin sonunda her öğrencinin yeterliliğini sürekli olarak ifade etme hedefine dayanmaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesi, hem biçimlendirici

(sürekli) değerlendirme ve hem de sonuca dayalı değerlendirme ile eğitimin belgelenmesini sağlar. İlkokulda (ve 7. yılın sonuna kadar) sonuna kadar not kullanılmaz. Eğitim Yasası uyarınca, öğrenciler okul dersleri, düzen ve davranışları açısından değerlendirilir. Çekirdek müfredat, Bilgi Teşviki için Ulusal Müfredattaki Kalite Çerçevesine dayalı olarak akademik gelişimleri konusunda öğrencilerle sık sık diyalog kurmalıdır (Euridyce, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019; Ministry of Education and Research, 2020; Utdannings Direktoratet, 2021).

Norveç okullarında sürekli ve biçimlendirici değerlendirmeye daha fazla önem verilmektedir. Notsuz bireysel değerlendirme, günlük öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Ulusal müfredattaki hedefleri bir referans çerçevesi olarak kullanan değerlendirme, bireysel yetenekleri, öğrenme süreçlerini ve sonuçları vurgular. Biçimlendirici değerlendirme, hem öğrenmenin değerlendirilmesi hem de öğrenme için değerlendirme olarak anlaşılır ve aşağıdaki gibi alanları kapsar (Euridyce, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019; Ministry of Education and Research, 2020; Utdannings Direktoratet, 2021):

- Öğrenciye sürekli geribildirim şeklinde sınıfta biçimlendirici değerlendirme.
- Ulusal testler farklı test türlerinden elde edilen sonuçlar üzerinden takibi.
- Altı aylık değerlendirmeler: Öğrencilere her konu, düzen ve davranış için altı aylık değerlendirmeler verilir, yani okul yılı boyunca iki kez.
- Öz değerlendirme: Öğrencilerin öz değerlendirmesi, biçimlendirici değerlendirmenin bir parçasıdır. Yönetmelik, öğrencinin kendi çalışmasının, kendi yeterliliğinin ve akademik gelişiminin değerlendirilmesine aktif olarak katılmasını sağlar.
- Nihai değerlendirme, genel başarı ve sınavı içerir ve zorunlu eğitimin sonunda yapılır.
- 1., 2. ve 3. sınıflarda okuma becerilerinde, 2. sınıflarda ise sayı ve aritmetik becerilerinde, 3. sınıfta İngilizce (okuma ve dinleme) için zorunlu haritalama testleri vardır.

Norveç eğitim sisteminde her dersin müfredatında yer alan hedeflerin yeterlik düzeyleri de belirlenmiştir. Yeterlik düzeyleri, değerlendirmede referans çerçevesi olarak kullanılmaktadır. Müfredatta belirlenen yeterlik düzeyleri, hem süreç içerisinde hem de süreç sonunda öğrencinin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken kriteri göstermektedir. İlkokulda öğrencilere nota ve puana dayalı bir değerlendirme uygulanmamaktadır. Burada amaç, bireysel ve okul seviyesi

olarak, kim düşük becerilere sahip, kim fazladan destek ve gözetime ihtiyaç duyuyor belirlenmesi ve uyarlamaların yapılmasıdır (Utdannings Direktoratet, 2021).

2.sınıfta sosyal bilgiler dersinde değerlendirmede dikkate alınan kriterler ve yeterlilik düzeyleri (Utdannings Direktoratet, 2021):

- Sosyal bilimler konularını araştırıp merak etme.
- Sosyal bilimler konuların nasıl ilişkilendirilebileceğini öğrenme.
- Bilginin farklı yollarla elde edilebileceğini deneyimleme ve bilgi edinmeye çalışma.
- Kendilerini ve başkalarını farklı bir topluluğun parçası olarak görme ve deneyimleme.
- Sosyal katılım ve etkileşimin ne demek olduğunu deneyimleme.
- Dijital etkileşimin bazı fırsatlarını ve zorluklarını görerek deneyimleme.
- Dijital araçları amaçlar doğrultusunda kullanma ve deneyimleme.

4.sınıfta sosyal bilgiler dersinde değerlendirmede dikkate alınan kriterler ve yeterlilik düzeyleri (Utdannings Direktoratet, 2021):

- Sosyal bilimlerin konularını ve bunlar arasındaki bağlantıları tek başına ve başkalarıyla birlikte araştırma.
- Sosyal bilimlerle ilgili soru sorma ve sorunlar hakkında konuşma.
- Farklı kaynakların sosyal bilimlerle ilgili sorular hakkında ne tür bilgiler sağlayabileceği üzerinde düşünme.
- Toplumdan ve doğadan nasıl etkilenebileceklerini, toplumu ve doğayı nasıl etkileyebileceklerini deneyimleme.
- Dijital olarak etkileşime girme, mahremiyet ve dijital etkileşim için kural ve normları kullanma.

2.sınıfta sanat ve el sanatları dersinde değerlendirmede dikkate alınan kriterler ve yeterlilik düzeyleri (Utdannings Direktoratet, 2021):

- Farklı malzemelere şekil vermek için el ve araçları kullanma.
- Dijital ve görsel medya aracılığıyla anlatım ve sunum yapma.
- Sanat, nesnelere ve binalarla ilgili deneyimleri hakkında konuşma.

4.sınıfta sanat ve el sanatları dersinde değerlendirmede dikkate alınan kriterler ve yeterlilik düzeyleri (Utdannings Direktoratet, 2021):

- Zanaat tekniklerini, dijital araçları ve görsel ifadeleri deneme.
- Sanat ve el sanatlarında yaratıcı süreçlere katılma.
- Sanatın, nesnelerin ve binaların insanların düşünce ve ihtiyaçları hakkında neler söylediğini anlama ve açıklama.

Türkiye eğitim sisteminde öğrencinin değerlendirilmesi

Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde, müfredatta belirtilen kazanımlar esas alınır. Öğrencilerin ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflardaki başarısı; müfredatta belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde yürütülen ders ve etkinliklerine katılımları ile belirlenir. Değerlendirme sonucu "*çok iyi*", "*iyi*" ve "*geliştirilmeye ihtiyaç var*" şeklinde gösterilir. İlkokul 4. sınıfta öğrenci başarısı; sınavlardan alınan puanlarla birlikte öğrencinin ders etkinliklere katılımına göre değerlendirilir. İlkokul 4. sınıfta bir yarıyıldan her bir ders için iki sınav yapılır (MEB, 2019a).

4.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilkökulda girişimcilik kapsamında gerçekleştirilen ders dışı uygulamalar

Danimarka Eğitim Sisteminde İlkokul Düzeyinde Ders Dışı Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları

Danimarka Temel Eğitim Kanununa göre okullar; şirketler, mesleki eğitim kurumları, yerel toplumun kültürel, halkı bilgilendirme amaçlı kuruluşları, spor, sanat ve kültür okulları, yerel kulüplerle, sivil toplum kuruluşları ile ortaklıklar da dâhil olmak üzere işbirliklerine girebilirler. Belediye konseyi, okulların yukarıda belirtilen kurumlarla yapacağı işbirlikleri için hedef ve çerçeveleri belirler. Okul yönetim kurulu ise işbirliği için ilkeleri ortaya koyarak süreci başlatır. Yine kanuna göre ilkökul ve ortaokullar, yerel toplumun halkı bilgilendirme ve dernek yaşamı, gönüllü çocuk ve gençlik çalışmaları ve diğer ilgili vatandaş çevreleriyle işbirliği içinde, kültür merkezi faaliyetlerine katkıda bulunabilir, bunları yönetebilir ve koordine edebilir (Restinformation, 2019a). Ayrıca Çocuklar ve Gençler İçin Eğlence ve Kulüp Faaliyetleri yönetmeliğine göre, okul bünyesinde açılacak olan Okul Sonrası Merkezlerde çocuklar için ders dışı faaliyetler düzenlenebilmektedir. Bu faaliyetler, okullarda genellikle okuldaki derslerin sona erdiği öğleden sonraları ve okulun olmadığı bazı günlerde uygulanmaktadır. Gençlik

kulüpleri ise akşamları da açıktır. Merkezler ve kulüpler, çocuk ve gençler için çok çeşitli okul sonrası aktiviteleri sunarlar. 10-11 yaşındaki öğrenciler, Okul Sonrası (After-school) faaliyetlerine, 12-14 yaşındakiler öğreniler ise Junior denilen etkinliklere katılabilmektedir (Restinformation, 2015). Bu nedenle Danimarka'da öğrenciler için okullarda oldukça zengin etkinliklere yer verilmektedir. Ders dışı girişimcilik eğitimi etkinlikleri de bu kapsamda etkili bir şekilde uygulanmaktadır.

Danimarka eğitim sisteminde ilkokuldan yükseköğretime kadar, girişimcilik eğitiminin başlangıç seviyesinden sonuna kadar, öğretmen eğitimleri de dâhil olmak üzere bütün süreçlerinin takibinden Danimarka Girişimcilik Vakfı (Fonden for Entreprenørskab) sorumludur (Uddannelses-og Forskningsministeriet, 2020). Danimarka Girişimcilik Vakfı, ABC'den Doktora'ya adlı girişimcilik eğitimi projesini bütün eğitim sistemi yapılanmasında okullarda uygulamaktadır (Fonden for Entreprenørskab, 2021).

Danimarka'da inovasyon ve girişimcilik, öğrenim süresi boyunca, bütün derslerle ve konularla zorunlu olarak kesişen bir konu olup uygulamaya yönelik ders içi ve ders dışı eğitim-öğretim faaliyetleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Girişimcilik eğitiminin çıkış noktasını, *“okulda öğrendiklerimiz başkalarının faydasına değer yaratmak için nasıl kullanılabilir?”* sorusu oluşturmaktadır (Fonden for Entreprenørskab, 2022).

Girişimcilik Vakfı'nda, öğrenci ve öğretmenlere girişimcilik eğitimi konusunda, çok çeşitli fırsatlar, teklifler ve materyaller sunmaktadır. Bu materyaller tamamı ücretsiz olup ilkokullarda derslere ve günlük hayata dâhil edilebilmektedir (Fonden for Entreprenørskab, 2022).

Vakıf, eğitimlere, okulları ziyaret edip yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, tüm okul ve yönetim ekibi için gelişim kursları planlayarak başlamaktadır. Ayrıca pratik deneyimler ve deneysel öğrenme, girişimcilik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Fonden for Entreprenørskab, 2022).

Girişimcilik Vakfı, ilkokul öğrencileri için Edison Projesi ve İleri Seviye olmak üzere iki program sunmaktadır. Programlar, öğrencilerin yaratıcı, yenilikçi ve girişimci bir şekilde düşünmeyi ve hareket etmeyi öğrendiği örnek girişimcilik kurslarıdır. Edison Projesi (Project Edison), 6.-7. sınıfta bulunan öğrencilerin katılabildiği bir mucit yarışması. İleri Seviye (Next

Level) ise 7.-10. sınıf öğrencileri içindir. Danimarka Girişimcilik Vakfı, başlangıç programları da dâhil öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri çeşitli yarışmalar ve eğitim programları düzenlemektedir. Fikir Yolu ve Proje Edison, yinelenen girişimcilik yarışmaları arasındadır (Fonden for Entreprenørskab, 2022). Danimarka’da Girişimcilik Vakfı, ilkokul öğrencileri için 28 farklı ders dışı etkinlik sunmaktadır (Tablo 4.24).

Girişimcilik Vakfı, ulusal düzeyde öğretmenlerin birbirleri ile fikir, bilgi ve deneyim alışverişi yapabilecekleri, örnekleri paylaşabilecekleri, birbirlerine eğitim verebilecekleri, NEIS (öğretmenler ve eğitimciler için ağ) adıyla bir de platform oluşturmuştur (Fonden for Entreprenørskab, 2022).

Yenilikçilik ve girişimcilik için kullanılacak öğretim materyalleri, okulun verdiği eğitimin kapsamı (ilkokul, ortaokul, lise veya mesleki eğitim) ve düzeyine göre ve konu yelpazesine göre ayarlanmaktadır. Materyaller, başlangıç, orta ve ileri düzey olarak çeşitlenmektedir. İlkokullarda başlangıç ve orta düzey girişimcilik eğitimi ve materyalleri kullanılmaktadır (Fonden for Entreprenørskab, 2022).

Tablo 4.24. Danimarka’da ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri

| Seviye | Eğitim Etkinliği ve Materyal Adı | Materyal Türü | Sınıf Düzeyi | İlişkili Olduğu Beceri |
|------------------|--|---|----------------|---|
| Başlangıç | Siz Ve Aileniz Balonga'da | Hikâye ve öğretmen kılavuzu | 2.-3. sınıf | Problem çözme |
| | Sen Bir Kahramansın | Süper Posterler, kelime kartları ve öğretmen kılavuzu | 1.sınıf | Öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine karşı tutumları (güçlü yönleri ve yeteneklerini fark etme) |
| | Siz ve aileniz Balonga'da | Hikâye ve öğretmen kılavuzu | 2.-3. sınıf | Yaratıcı Platform |
| | Mucit Filizleri (doğa ve teknoloji) | Sınıflar, okullar ve şirketler arası işbirliği | Süresiz | Problem çözme, hayal gücünü geliştirme ve işbirliği yapma |
| | Bizim Topluluğumuz | Oyun | 5 ders | Hayal gücü, işbirliği becerileri, tartışma, hipotez geliştirme ve akıl yürütme |
| | Nesli Tehlike Altında Olan Hayvanlar ve Böcekler | Doğa ve teknoloji, el sanatları, tasarım ve görsel sanatlar | 3.sınıf | Üretim ve iletişim |
| Orta | Tasarımcı ve Yüklenici | El sanatları ve tasarım | 4.-5.-6. sınıf | İnovasyon ve girişimcilik, medya ve bilgi teknolojilerini kullanma, dil geliştirme, satış ve pazarlama becerileri |
| | Kulüp Faaliyeti | Senaryo tabanlı öğrenme ve öğretmen kılavuzu | 20 ders | Fikir geliştirme, proje hazırlama, |
| | Eğlenceli Matematik Deneyleri | İşbirliğine dayalı görev ve ödevler | | Deney yapma, hesaplama becerisi, akıl yürütme ve çözüm geliştirme |

| | | | |
|---|--|-----------------|---|
| Fikir Yolu - Daha İyi Ve Daha Güvenli Trafik | Öğrenciler için simülasyon ve öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Fikir Yolu - Daha İyi Veya Daha Kötüsü İçin Su | Öğrenciler için simülasyon ve öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Fikir yolu - Yeşil geçiş (2018 yılının teması) | Öğrenciler için simülasyon ve öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Fikir yolu - Değerli Topluluklar | Öğrenciler için simülasyon ve bilgi yapıları, öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Fikir yolu - Gelecekteki Günlük hayatım | Öğrenciler için simülasyon ve bilgi yapıları, öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Fikir Yolu - İklim - Nasıl Bir Fark Yaratabilirsiniz? | Öğrenciler için simülasyon ve bilgi yapıları, öğretmen kılavuzu | 6.-7. sınıf | Yenilikçi yetkinlik geliştirme, değer oluşturma, çalışma deneyimi ve fikir geliştirme |
| Avrupa'da | Disiplinlerarası, ortak hedeflerle ilişkili | 4.-7. sınıf | Toplum kaynaklarının kullanımı |
| Dünyanın En İyi Okuma Odası | Mimari tasarım ödevi, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapçığı, ses dosyaları, ilham veren kartlar | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık ve yenilik |
| Dünyanın En İyi Arkadaşı Mobilya | Mimari tasarım ödevi, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapçığı, ses dosyaları, ilham veren kartlar | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık ve yenilik |
| Meyers Mobil Madbox | Mimari tasarım ödevi, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapçığı, ses dosyaları, ilham veren kartlar | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık ve yenilik |
| Eğlenceli Bir Manzara | Mimari tasarım ödevi, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapçığı, ses dosyaları, ilham veren kartlar | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık ve yenilik |
| İlginç Bir Park - Londra | Mimari tasarım ödevi, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapçığı, ses dosyaları, ilham veren kartlar | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık ve yenilik |
| İşime Giden Yol Raspberry Pi | Deneysel öğrenme | Günlük uygulama | Girişimcilik niyeti Bilgi teknolojileri ve yazılım-kodlama |

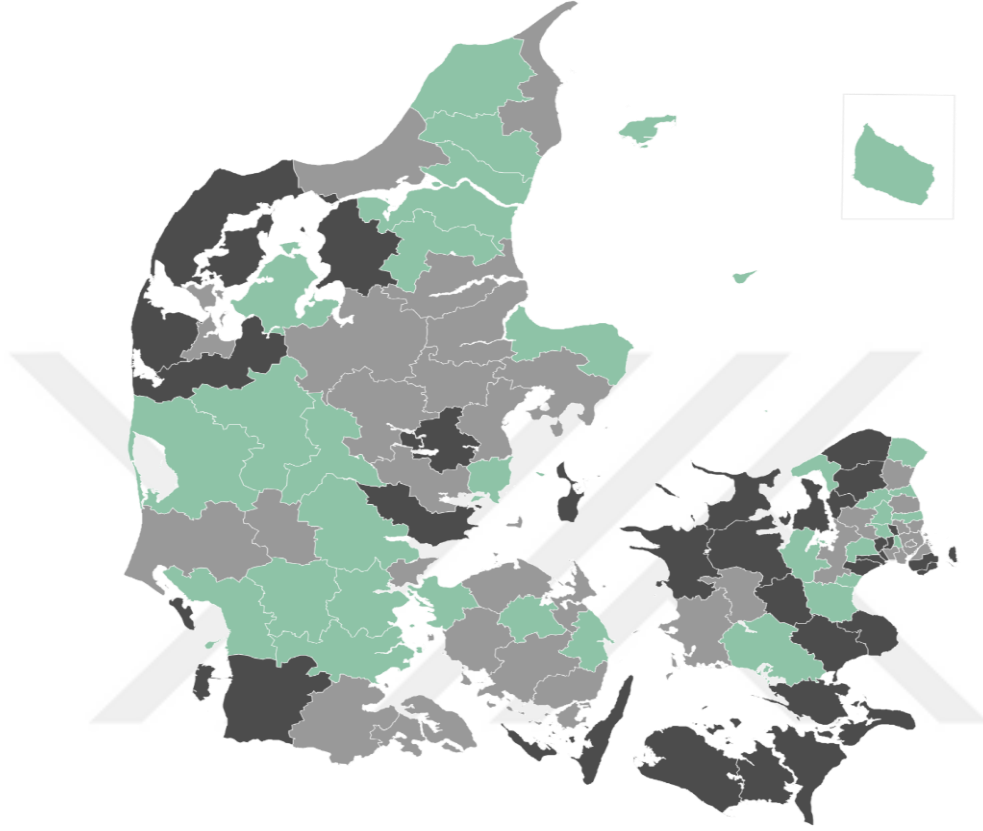
| | | | |
|-----------------------|---|-----------------------|---|
| Nihayet oldu! | Oyun simülasyonu, rol oynama. | 90 dakikalık uygulama | Yaratıcılık, fikir geliştirme ve ekip çalışması ve problem çözme |
| Kendi Patronunuz Olun | Eylem ve deneysel öğrenme odaklı çalışma kitabı | | Fikir geliştirme, pazar araştırması, rakip analizi, ekip oluşturma, pazarlama, tasarım, muhasebe ve satış |
| Avokado Gizemi | Sürdürülebilirlik ve yeşil dönüşüm üzerine konu ve proje tabanlı kurs | 4.-5.-6. sınıf | Yaratıcılık, yenilik ve girişimcilik |
| İletişim Kartları | Drama ve rol oynama | | Oyunculuk, yaratıcılık, sosyal yeterlilik ve kişisel kaynaklar farkındalığı |
| Dijital Danca | Ödev ve dijital medya | | Keşfetme, okuma, rol oynama, üretme, paylaşma ve iletişim kurma |

Kaynak: Fonden for Entreprenørskab, 2022. <https://ffefonden.dk/>

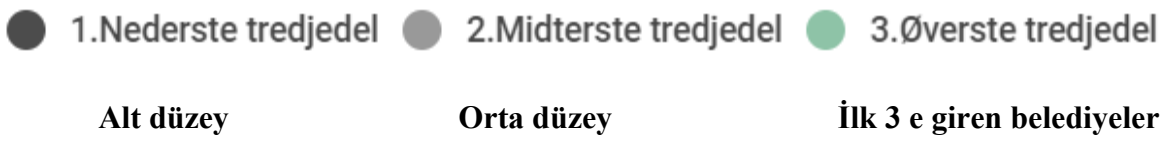
Tablo incelendiğinde; Danimarka’da ilkokullarda başlangıç düzeyinde 6, orta düzeyde 22 farklı ders dışı uygulama ve etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Danimarka eğitim sisteminde ABC'den Doktora'ya girişimcilik eğitimi uygulamaları kapsamında; 2009-2010 öğretim yılında Girişimcilik Eğitim Stratejisinin uygulamaya konulmasından bu yana, her 4 Danimarkalı öğrenciden 1'i öğretimde girişimcilik programlarına katılmıştır. Ülke genelinde girişimcilik eğitimi çalışmalarını koordine eden Girişimcilik Vakfı, ilk dört yılda (2009-2013) girişimcilik eğitimi alan öğrenci sayısını ikiye katlamıştır. Genel olarak, tüm öğrencilerin %24'ü 2019-2020 öğretim yılında okullarda ve eğitimde öğretimin bir parçası olarak girişimcilikle karşılaşmıştır (Fonden for Entreprenørskab, 2021).

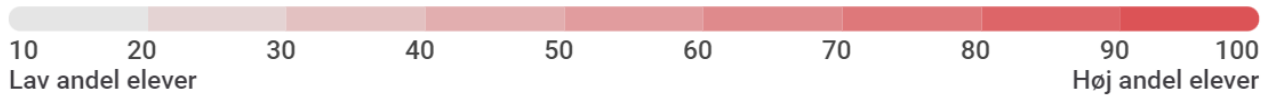
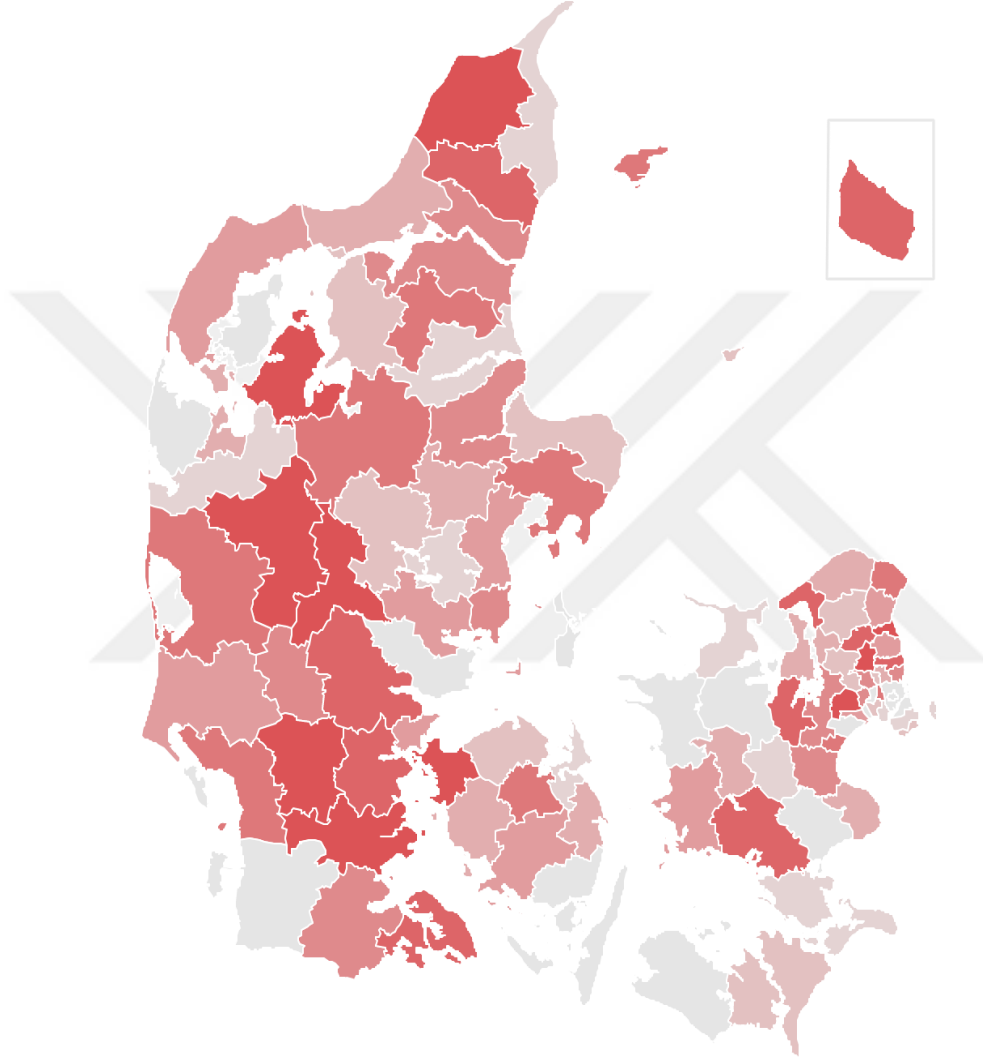
2019-2020 döneminde belediyeler düzeyinde girişimcilik eğitimi alan ilkokul öğrencilerinin oranı.



Kaynak: Fonden for Entreprenørskab, 2021. <https://www.ffe-ye.dk/41224>



2017-2020 yıllarında ülke genelinde girişimcilik eğitimi alan ilkokul öğrencilerinin ortalama oranı.



Kaynak: Fonden for Entreprenørskab, 2021. <https://www.ffe-ye.dk/41224>

Finlandiya Eğitim Sisteminde İlkokul Düzeyinde Ders Dışı Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları

Finlandiya’da girişimcilik eğitimi bağlamında 2009 yılından bu yana Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yürütülen Girişimcilik Eğitimi Stratejisi uygulanmaktadır. Stratejide, girişimcilik eğitimi için belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda okullarda verilmesi gereken girişimcilik eğitiminin çerçevesi belirlenmiştir. Finlandiya, girişimcilik eğitiminde, Girişimcilik Eğitimi Stratejisi ve Temel Eğitimde Müfredat Reformu çalışmalarını koordine ederek etkili uygulamalar ortaya koymuştur. Girişimcilik Eğitimi Stratejisinde, Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile Çalışma ve Ekonomi Bakanlığı koordinesinde; üniversitelerin, ticaret odalarının, işletme ve tarım konfederasyonlarının, eğitim sendikalarının, okul kulüplerinin, bilgi ve strateji üretme kuruluşlarının, girişimcilik ajanslarının ülke genelinde genişletilmiş bir işbirliği çerçevesinde okullarda girişimcilik eğitime yardımcı olmaları için gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Ministry of Education, 2009).

Finlandiya’da Gençlik Yasası uyarınca, gençlik örgütleri ve yerel gençlik çalışmaları, çocuk ve gençlerin katılımcı ve aktif vatandaşlığını destekleyebilecek eğitimler ve etkinliklere yer vermektedir. Bu nedenle, Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından, girişimcilik eğitiminde ders dışı ve yaygın öğrenme etkinliklerinde deneysel öğrenmenin rolü, esnek, yenilikçi ve işlevsel bir kültürün oluşturulması üzerinde önemle durulmaktadır. Bu tür etkinliklerle, katı ve sert prosedürlere boğulmadan örgün eğitimde kazanılan beceriler, örgün olmayan öğrenmeler yoluyla desteklenmekte ve yeterlilik temelli öğrenme ile ilişkilendirilmektedir (EC, 2021).

Finlandiya’da okul çocukları için ders dışı etkinliklerden olan Öğleden Sonra (After School) etkinlikleri düzenlemektedir. Öğleden sonra etkinlikleri, evlerin ve okulların eğitim çalışmalarını destekleyen boş zaman etkinlikleridir. Öğleden sonra yapılan etkinliklere katılan çocuklar gözetimli etkinliklere katılmanın yanı sıra kendi etkinliklerine de odaklanabilirler. Öğleden sonra etkinlikleri hem okul içerisinde hem de okul dışında (oyun parkları gibi) yapılabilir. Çocuklar, olabilecek kazalara karşı Belediyenin kaza sigortası kapsamındadır. Etkinlikler, tüm öğretim yılını kapsayacak şekilde planlanır (City of Helsinki, 2022).

Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2003 yılında, ülke çapında çocuklara ve ergenlere yönelik sanat ve kültür hizmetlerini geliştirmek ve uygulamak amacıyla bir Çocuk Kültürü Programı (Programme for Children’s Culture) yayınlayarak çocuklar için kültür merkezleri ağının kurulmasını gerçekleştirmiştir. 2015 yılında da Finlandiya Çocuk Kültür Merkezleri

Derneği ve ağı kurulmuştur. Derneğin finansmanını Eğitim ve Kültür Bakanlığı sağlamaktadır. Dernek her yıl okullarda yapılabilecek olan ders dışı faaliyetler ve kulüp çalışmaları ile ilgili olarak bir kültür eğitim olanı hazırlar. Plan müfredata göre yapılır. Aynı zamanda, her öğrenciye eğitimlere katılmak için fırsat sunmayı garanti eder. Planın Hedefi, tüm öğrencilere her yıl farklı konuları içeren kültür ve sanat etkinliklerine erişim sağlamaktır (Association of Finnish Children's Cultural Centers, 2022).

Ulusal Eğitim Ajansı, girişimcilik eğitimi kapsamında, öğretmenler için de kılavuzlar ve destekleyici materyaller sağlamaktadır. YES Finlandiya, ulusal düzeyde öğretmenler için girişimcilik eğitimi hizmeti sunan ve materyaller üreten bir kuruluştur. Okullarda girişimciliğin geliştirilmesi, okul-işletme ağlarının kurulması, girişimcilik eğitimi ve hizmetleri konusunda eğitimler vermektedir. YES, bölgesel ve ulusal düzeyde etkinlikler, seminerler ve eğitim programları düzenleyerek öğretim planlarının ve stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır (YES, 2022).

Finlandiya'da ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri Genç Başarı Finlandiya'dır (Junior Achievement). Genç Başarı Finlandiya, 2019 yılından bu tarafa Finlandiya genelinde okullarda, öğretmen ve öğrencilere, gelecekte gerekli olan becerilerin Finlandiya genelinde eşit olarak kazandırılmasını amaçlayan kuruluştur. Genç Başarı Finlandiya, 115 ülkede faaliyet gösteren küresel Junior Achievement (JA) ağı tarafından desteklenmektedir. Genç Başarı Finlandiya, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar JA Girişimcilik Yolu Anaokulundan Yükseköğretime başlıklı bir proje yürütmektedir (Junior Achievement Finland, 2022).

Finlandiya'da ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri TAT' tır. Her gencin çalışma hayatı için istekli olması, kendi mali durumunu yönetmesi ve toplumun girişimci bir üyesi olmasını sağlamak amacıyla; başlangıç noktası ne olursa olsun her gencin geleceği için gerekli becerileri öğrenme fırsatına sahip olması için belediyelere, okullara ve eğitim kurumlarına eğitim ve çalışma modülleri hizmetleri vermektedir. TAT'ın eğitimlerine okullara devam etmekte olan öğrencilerin % 80'i katılmaktadır. 6.sınıf öğrencilerinin (ilkokul son sınıf) ise % 83'ü katılmaktadır. TAT aynı zamanda, okullarla üniversiteler, konfederasyonlar, şirketler, vakıflar arasında çalışma hayatı ve finansal beceriler konusunda işbirliği çalışmalarını sağlamaktadır. TAT, ilkokul müfredatını temel alarak 6.sınıf öğrencilerini çalışma hayatıyla tanıştırmak ve onlar

için ilham verici ve pratik uygulamalar gerçekleştirmek amacıyla, bir simülasyon ve oyun etkinliği olan İş Köyü (Business Village) projesini hayata geçirmiştir. Bu köy, öğrencilerin bir meslekte çalıştıkları ve para kazandıkları minyatür bir şehir olan bir okul çocukları topluluğudur (TAT, 2022).

Finlandiya’da ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri 4H Derneğidir. Dernek, çocukların ve gençlerin yapacak anlamlı şeyler bulmalarına ve çok çeşitli hobiler üretmelerine yardımcı olan, kulüpler ve kamp etkinlikleri düzenleyen bir kuruluştur. Finlandiya genelinde yaklaşık 200 şubesi ve 3000 çocuk kulübü olan bir yapılanmadır. Kulüp çalışmaları 6-12 yaş arasındaki öğrenciler içindir. 2021 de ülkenin farklı yerlerinde, 27.000 gün kamp uygulanmıştır (4H, 2022).

Finlandiya’da ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri Çocuk ve Gençlik Vakfıdır. 2001’de kurulan Vakıf, 100’den fazla ülkede faaliyet gösteren Uluslararası Gençlik Vakfı (IYF) ağının bir parçasıdır. Kamu sektörü tarafından desteklenen Vakıf, belediyeler ve okullarla şirketler diğer kuruluşlar arasındaki işbirliğini sağlamakta, öğretmenler ve öğrencilere eğitimler vermektedir. Vakıf, gençlerin geleceğe olan inançlarını güçlendirmek ve onları hayallerine doğru somut adımlar atmaya teşvik etmek amacıyla, okullara ziyaretler gerçekleştirerek çocuklara ve gençlere ilham veren programlar uygulamaktadır. Vakıf ayrıca, Gelecek temalı (Geleceğin Dünyası, Geleceğin Eğitimi, Geleceğin Okulu, Geleceğin İşi) etkinlikler ve yarışmalar düzenlemektedir (Lasten ja nuorten säätiö, 2022).

Finlandiya, ilkokul öğrencilerine 10 farklı ders dışı girişimciliği etkinliği uygulamaktadır (Tablo 4.25).

Tablo 4.25. Finlandiya’da ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri

| Etkinlik Adı | Etkinliği Üstlenen Kuruluş | Sınıf Düzeyi | Kullanılan Yöntem ve Materyal ve Süresi | Geliştirmeyi Hedeflediği Beceriler |
|----------------------------|----------------------------|--------------|---|--|
| İş Köyü (Business Village) | TAT | 6. sınıf | 10 ders saati, öğretmen kılavuzu ve öğrenci etkinlik kılavuzu | Toplumsal beceriler, Finansal beceriler, Çalışma hayatı becerileri, Girişimcilik becerileri. |
| Bizim Ailemiz | JA Finlandiya | 1.-2. sınıf | 4 ders saati, öğretmen kılavuzu ve öğrenci kartları. | Düşünme ve öğrenme becerileri, Konuşma ve dinleme becerileri, Birlikte çalışma becerileri. |

| | | | | |
|--|--|----------------|---|--|
| Ben + Sen = Biz | JA Finlandiya | 1.-2.-3. sınıf | 2-4 hafta, | Olumlu bir benlik imajının gelişimi, kendi güçlü yanlarını, arkadaşlarının becerilerini tanıma ve bir grup içinde çalışma. |
| Bizim Topluğumuz | JA Finlandiya | 4.-5.-6. sınıf | Problem çözme, öğretmen kılavuzu ve öğrenci etkinlik kılavuzu. | Sosyal bilgiler, matematik ve görsel sanatlarla ilişkili, farklı meslekleri tanıma, karar verme ve ekonomik döngüyü anlama ve problem çözme. |
| İnovasyon Kampı Mini Şirket Etkinliği | JA Finlandiya | 5.-6. sınıf | 6 ders saati, Beyin fırtınası, iş simülasyonu. Öğretmen ve öğrenci kılavuzları. | İş fikirleri geliştirme, |
| Küçük Okul Şirketleri | JA Finlandiya | 4.-5.-6. sınıf | Öğretim yılı boyunca | İş simülasyonu |
| Gündem 2030 Okul Ziyaretleri | Gençlik Akademisi (Nuorten Akatemia) | 5.-6. sınıf | Sürdürülebilir Kalkınma için Gündem 2030 Eylem Planı, Atölye çalışmaları, tartışma ve etkinlikleri. | Sürdürülebilir kalkınma ve küresel kalkınma hakkında bilgi sahibi olma. |
| Fin Girişimci Günü | Girişimciler Vakfı (Yrittäjän päivä –säätio) | 5. sınıf | Hikaye anlatımı. | Girişimciliğe karşı olumlu tutum, niyet geliştirme. |
| Bir, İki Devam! | Girişimciler Vakfı (Yrittäjän päivä –säätio) | 5.-6. sınıf | İşlevsel görev paketi | Çalışma yaşamı becerileri, girişimcilik becerileri, sosyal katılım, sürdürülebilir gelecek inşa etme hedefleri. |
| Esnaf Kulüpleri, El Sanatları Kulüpleri, Yemek Kulüpleri, Orman Kulüpleri. | 4H | 3.-4.-5. sınıf | Deneysel öğrenme, görev ve ödev kartları. | Sürdürülebilir yaşama bilinci, inovasyon ve yenilikçi dönüştürme, fikir oluşturma, ürün fikri, geliştirme, fiyatlandırma, pazarlama ve ürün satışı, iş geliştirme adımları, tasarım ve uygulama, işçilik becerileri. |

Kaynak: Lasten ja nuorten säätio, 2022; 4H, 2022; Junior Achievement Finland, 2022; TAT, 2022.

İsveç Eğitim Sisteminde İlkokul Düzeyinde Ders Dışı Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları

İsveç'te ilkokullarda girişimcilik eğitimleri, 2009 yılında hükümet tarafından görevlendirilmesiyle İsveç Ulusal Eğitim Ajansının (Skolverket) koordinesinde gerçekleştirilmektedir. Ajans, okullarda girişimcilik üzerine yer verilecek uygulamalar için bir rehber görevi görür. İsveç'te ilkokullarda ders dışı girişimcilik eğitimleri, Öğretimde Çalışma Ve Kariyer Rehberliği kapsamında verilmektedir. Bu eğitim öğrencilere, kendilerine ve çevrelerindeki dünyaya bakış açılarını nasıl genişletebileceklerini, edindikleri çalışma ve kariyer yeterliliklerini nasıl entegre edip geliştirebileceklerini kazandırmayı amaçlar. Eğitim ücretsiz

olup 4-6 ay (yaklaşık 24 saat) devam eder. Ayrıca İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, ülkedeki herkes için, içinde girişimciliğin de olduğu farklı kurslar düzenlemektedir (Skolverket, 2022a).

İsveç, 2012-2015 yılları arasında, ilkokullarda (6.sınıf) IFOUS Girişimci Öğrenme Programını uygulamıştır. Program, Umeå Üniversitesi tarafından yürütülmüştür. Programda eğitimlerin yanı sıra girişimci öğrenme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi de gerçekleştirilmiştir. IFOUS programı, Öğrenme Yönetim Sistemi Moodle adlı ulusal bir eğitim ve araştırma platformu da oluşturmuştur (UMEA Universitet, 2013). 2015 yılında ise İsveç Ulusal Eğitim Ajansı ve Umeå Üniversitesi işbirliği ile Yarat ve Cesaret Et! Okulda Girişimcilik (Skapa och våga Om entreprenörskap i skolan) uygulamaları hayata geçirilmiştir (Skolverket, 2015).

İsveç'te ilkokulda girişimcilik eğitimleri, her belediyenin okullarda öğrencilere sunmuş olduğu okul sonrası merkezlerde ve tatil evlerinde verilen eğitimlerle birleştirilebilmektedir (Sveriges Riksdag, Skollag, 2021a).

İsveç'te ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri Genç Başarı İsveç'tir (Junior Achievement Sweden). Genç Başarı İsveç, İsveçli öğrenciler arasında girişimciliği teşvik etmek ve iş dünyası ile İsveç okul sistemi arasındaki ilişkileri kolaylaştırmak için çalışan bir kuruluştur. Genç Başarı İsveç, ilkokuldan liseye kadar öğrencilere girişimcilik konusunda eğitim programları sunmaktadır. Girişimciliğin öğretilen bir beceridir anlayışı, Genç Başarı İsveç platformunun mottosudur. İlk ve ortaokulda verilen girişimcilik eğitiminin temelini, yaratıcılık, yenilik ve etkinlik oluşturur. Girişimcilik eğitiminde Toplumumuz, Benim İşletmem ve Başarı için Ekonomi başlıkları olmak üzere üç eğitim-öğretim programı uygulamaktadır. Genç Başarı İsveç, yılda yaklaşık 60.000 öğrenciye ulaşmaktadır. Genç Başarı İsveç'in en tanınmış eğitim programı, bir Şirket Programıdır (UF-företagande). Öğrenciler bu programla, yıl boyunca iş planı yazma, pazar araştırma ve oluşturma, iş kurma, ürünü oluşturma ve geliştirmek, şirket işletme, ar-ge, ürün pazarlama ve satış, sermaye artırma bir işletmenin tüm yaşam döngüsünü ilk elden deneyimleme yoluyla gerçekleştirmektedir (JA Sweden, 2022).

İsveç'te ilkokulda ders dışı girişimcilik eğitimi ile ilgili olarak Toplumumuz ve Fırsatları Gör adı altında temel girişimcilik eğitimleri ve becerileri sunan üç etkinliğe ulaşılabilmektedir (Tablo 4.26).

Tablo 4.26. İsveç'te ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri

| Etkinlik adı | Düzyey, Sınıf veya Yaş | Eğitimi veya Programı Üstelenen Kuruluş | Kullanılan Yöntemler ve Materyal Türü ve | Geliştirilmek İstenen Beceriler |
|---------------------|------------------------|---|--|---|
| Olasılıklar Toplumu | 4.-6. sınıf | JA İsveç | Filmler, tartışma ödevleri ve etkileşimli alıştırma. | Toplumda şirketlerin önemi, girişimci nedir?, girişimcilik için fırsatlar nedir? |
| Fırsatlar Toplumu | 4. sınıf | JA İsveç | Dijital eğitim ve hikayeleştirme. 8 - 10 ders. | Girişimciliğin birey için önemi, şirketlerin toplumdaki rolü, İsveç'in tarihsel olarak nasıl geliştiği, geleceğin çalışma hayatı. |
| Dijital Toplum | Tüm ilkokul | JA İsveç | Dijital eğitim ve oyun tabanlı öğrenme | Temel girişimcilik becerileri |

Kaynak: <https://ungforetagsamhet.se/about-ja-sweden-0>

Norveç Eğitim Sisteminde İlkokul Düzeyinde Ders Dışı Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları

Norveç'te ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri Genç Başarı Norveç'tir (JA-YE, Junior Achievement - Young Enterprises Norway). JA-YE, Norveç genelinde faaliyet gösteren, öğretmenler ve 6-25 yaş aralığındaki öğrenciler için girişimcilik üzerine materyal ve eğitim programları geliştirerek eğitimler düzenleyen bir oluşumdur (JA Worldwide, 2015).

Norveç'te ilkokulda girişimcilik eğitiminde devlet tarafından desteklenen ve okullarda girişimcilik eğitimi için yetkilendirilen kuruluşlardan biri de Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü ve Norveç Eğitimde BİT Merkezi aracılığıyla eğitimler veren ve eğitim girişimciliği alanında bir kamu kaynak bankası olan, Nord-Fron Belediyesi'nin platformu PedEnt'tir. PedEnt platformu, web sitesi aracılığıyla eğitimci, öğretmen ve öğrencilere, öğretim materyalleri, iyi uygulama örnekleri ve pedagojik yaklaşımlar sunmaktadır. Platformun hedef kitlesi, ilkokul öğrencileri, öğretmenler ve kamuda görevli diğer eğitimcilerdir (Nord-Fron Kommune, 2022). Norveç, ilkokul öğrencilerine 12 farklı ders dışı etkinlik sunmaktadır (Tablo 4.27).

Tablo 4.27. Norveç'te ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri

| Düzyey, Sınıf veya Yaş | Eğitim Etkinliği veya Materyal Adı | Eğitimi veya Programı Üstelenen Kuruluş | Kullanılan Yöntemler ve Materyal Türü | Geliştirilmek İstenen Beceriler |
|------------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------|
|------------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------|

| | | | | |
|-------------|------------------------------------|--------|--|---|
| 6-12 yaş | Yaratıcı Kartlar | JA-YE | Fikir üretme ve alıştıırma yapma kartları (54 adet) | Problem çözme, işbirliği ve yaratıcı düşünme, karar alma, inisiyatif alma. |
| 9-13 yaş | Smart | JA-YE | İşbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, sunum ve tartışma. Öğretmen ve öğrenci kılavuzu. | Yerel topluluktaki çevre sorunlarına odaklanma. İnisiyatif alma, işbirliği ve sosyal beceriler geliştirme, yenilik ve yaratıcılık, problem çözme. |
| 6-12 yaş | SMARTkamp ve SMARTer Energy | JA-YE | Temiz / yeşil enerji alanında problem çözme ve yaratıcı fikirler geliştirmeye odaklanan bir program. | İnisiyatif alma, işbirliği ve sosyal beceriler, yenilik ve yaratıcılık, problem çözme ve özgüven geliştirme. |
| 6-12 yaş | İnovasyon Kampları | JA-YE | Belirli bir iş sorununu ele almak ve çözüm bulmak, iş adamlarını davet etme. | İşbirliği ve sosyal beceriler, karar verme, yenilik ve yaratıcılık, problem çözme. |
| 1.-2. sınıf | Ailemiz | JA-YE | Oyunlaştıma. | Aile nasıl çalışır ve her birey nasıl katkıda bulunabilir? Konularında farkındalık kazandırma. |
| 4.-5. sınıf | Bizim Topluluğumuz | JA-YE | Otantik öğrenme durumları | Öğrencilerin çevrelerindeki toplumu, meslekleri, ücretleri, vergileri, demokrasiyi ve refah devletini anlaması ve içselleştirmesi. |
| İlkokul | Öğrenci şirketi (Student Business) | PedENT | Uygulama odaklı bir program ve iş simülasyonu. | Yaratıcılık, deneyim, disiplinlerarası çalışma, yerel topluluk ve iş dünyası ile işbirliği ve değer yaratma. |
| İlkokul | Açık Hava Okulu (Uteskole) | PedENT | Orman, canlılar, çevredeki sanat unsurları, doğda ve mimaride uzay ilişkileri, zanaatın matematikle olan ilişkisi, doğal materyallerde geometri, sanat merkezleri etkinlikleri, farklı mesleklerle yerine getirilebilecek etkinlikler, oyunlar ve simülasyonlar. | Keşfetme, etkileşim ve işbirliği, otantik çalışma ortamında proje üretme ve deneyim elde etme, problem çözme. |
| İlkokul | Probleme Dayalı Öğrenme | PedENT | Keşif yoluyla gerçekçi ve disiplinlerarası öğrenme, durum betimleme, gözlem yapma. | Problem çözme, işbirliği yapma, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve hedef oluşturma. |
| İlkokul | Hikayeleştirme | PedENT | Disiplinlerarası ilişkilendirme, problem çözme, gerçekçi ilişkiler kurma. İş, seyahat, kamu hizmetleri, tarihi olaylar, günlük yaşam, çiftlikteki veya pazardaki yaşamla bağlantılı hikayeler. | Yansıtma, düşünme, değerlendirme, araştırma, ve bir problemi çözme, cevaplar ve çözümler üretme, karar verme. |
| İlkokul | Meraklı İzleme | PedENT | Fen bilimleri ile disiplinlerarası çalışma, varsayımsal düşünme ve tümdengelimli araştırma | Doğa deneyimi, gözlem, sorgulama, keşfetme, verileri toplama ve sistematik hale getirme, basit ölçüm aletlerini |

| | | | | |
|---------|-------------------|--------|---|--|
| | | | yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme. | kullanma, bilimsel kavramları öğrenme, dijital kanalları kullanarak sunma ve paylaşma. |
| İlkokul | Birleşik pedagoji | PedENT | Süreç odaklı çalışma, öğrencilerin, entelektüel, gelişim ve keşif çalışmaları için kişisel bir hedef doğrultusunda çalışması. | Temalar ve problem formülasyonu, araştırma ve sorgulama, tartışma, analiz etme ve sonuç çıkarma. |

Kaynak: JA Worldwide, 2015; Nord-Fron Kommune, 2022.

Türkiye Eğitim Sisteminde İlkokul Düzeyinde Ders Dışı Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları

Türkiye’de ders dışı eğitim ve öğretim etkinlikleri, MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005) ilkelerine göre düzenlenmektedir. MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’nde (2019) sosyal etkinliklerin, öğretim programlarının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları ile bu kapsamdaki diğer etkinlikleri kapsadığı belirtilmiştir. İlgili yönetmelikte, sosyal etkinliklerin amacı; planlı çalışma alışkanlığı, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirme, girişimci olma ve bunu başarı ile sürdürme, yeni durum ve ortamlara uyma şeklinde belirlenmiştir. Yönetmelikte “öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmalarında katılımcılık, planlılık, süreklilik, üretkenlik, gönüllülük ve iş birliği temel ilkedir” ifadesine yer verilmiştir (MEB – EARGED, 2009).

Sosyal etkinliklerin öncelikle ders saatleri dışında, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları kapsamında yürütülmesi; her öğrencinin, en az bir sanat veya spor dalında beceri kazanacak şekilde uygun bir öğrenci kulübü ile ilişkilendirilmesi; ilgili eğitim kurumu ile bölgesinde bulunan ve gençlere yönelik faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının işbirliği yapmaları prensip olarak benimsenmiştir. Yönetmelikte; eğitim ve öğretimin daha etkili ve verimli olması için; geziler, yarışmalar, yayınlar, belirli günler ve haftalar, toplum hizmeti gibi çalışmalarla; doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim merkezleri, sanat merkezleri, teknopark ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının ders programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda etkin olarak kullanılması da belirtilmiştir (MEB, 2019b).

Ulusal düzeyde ise Türkiye’de üniversiteler dışında Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK tarafından düzenlenen ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel ortaokul ile lise öğrencilerine yönelik olarak uygulanan proje yarışmaları vardır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın katıldığı ve organize ettiği uluslararası projeler arasında eTwinning, Scientix, Future Classroom Lab (FCL), Design FILS, EDUSIMSTEAM, Novigado, SOSACT projeleri sayılabilir. Bu tür projeler öğretmenlere yönelik olan projelerdir (MEB-YEĞİTEK, 2021). Milli Eğitim

Bakanlığı'nın organize ettiği ulusal projeler arasında ise Güvenli Okullaşma ve Uzaktan Eğitim Projesi, Bilişimle Üretim Projesi, Müze Kiti Projeleri sayılabilir Bu projelerden sadece Bilişimle Üretim Projesi ilkokul 4.sınıf öğrencilerine yöneliktir (MEB-YEĞİTEK, 2021). TÜBİTAK projeleri arasında ise Bu Benim Eserim ve TEKNOFEST yarışmalarından olan Uçan Araba, İnsanlık Yararına Teknolojiler Yarışması, Akıllı Mekânlar Hackathon Yarışması, (bunlar ilköğretim ve üzeri eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler için), İnsansız Sualtı Sistemleri Yarışması, Roket Yarışması, Savaşan İHA Yarışması, Robotik Fetih 1453 Yarışması, Yapay Zekâ Yarışması, Robotik Yarışmaları (bunlar ise lise ve üzerinde öğrenim gören öğrenciler için) gibi projeler ve yarışmalar sıralanabilir (TÜBİTAK, 2019). Yukarıda belirtilen proje ve yarışmaların dışında ilkokullar için uygulanan, resmi veya kamu adına doğrudan girişimcilik eğitiminin uygulandığı bir ders dışı etkinlik bulgusu elde edilememiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının ilkokul öğrencileri için sunmuş olduğu üç farklı ders dışı etkinliğe ulaşılabilmektedir (Tablo 4.28):

Tablo 4.28. Türkiye'de ilkokul öğrencileri için uygulanan ders dışı girişimcilik etkinlikleri

| Etkinlik Adı | Etkinliği Üstlenen Kuruluş | Kullanılan Materyal | Yöntem | ve | Düzeyi, Sınıf veya Yaş Grubu | Etkinliği Geliştirmeyi Amaçladığı Beceri |
|---|----------------------------|--|--|----|--|---|
| eTwinning | MEB- Avrupa Birliği | Proje tabanlı işbirliğine dayalı Okullarla uluslararası geliştirme. | öğrenme, öğrenme. uzun ve kısa vadeli ortaklıklar | | İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenler. | İletişim kurmak, işbirliği yapmak, projeler geliştirmek, paylaşmak. |
| Geleceğin Sınıfını Tasarlama Projesi (Future Classroom Lab-FCL) | MEB- European Schoolnet | Öğrenme senaryoları, işbirliğine dayalı Yenilikçi laboratuvarları öğrenme alanları. | senaryoları, tartışma, öğrenme. ve esnek | | 6-10 yaş | Bilgi alışverişi, işbirliği ve tartışma becerileri, |
| Bilişimle Üretim Projesi | MEB | Scratch ile Kodlama, Tinkercad ile 3B Tasarım, Akıllı Cihaz Tasarımı, Elektronik Devre Tasarımı. | Kodlama, Tinkercad ile 3B Tasarım, Akıllı Cihaz Tasarımı, Elektronik Devre Tasarımı. | | İlkokul 4.sınıf, haftada 2 saat | Dijital vatandaşlık, problem çözme, deneme-yanılma yoluyla öğrenme. |

Kaynak: MEB-YEĞİTEK, 2021

Elde edilen bulgular analiz edildiğinde;

- ✓ Danimarka'nın 11 farklı ders dışı girişimcilik etkinliği türünde 28 farklı etkinlik uyguladığı;
- ✓ Finlandiya'nın 10 farklı ders dışı girişimcilik etkinliği türünde 10 farklı etkinlik uyguladığı;
- ✓ İsveç'in 3 farklı etkinlik türünde 3 farklı etkinlik uyguladığı;
- ✓ Norveç'in 8 farklı etkinlik türünde 12 etkinlik düzenlediği;

✓ Türkiye'nin 3 farklı türünde 3 etkinlik uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda desdışı uygulamalar bağlamında buraya kadar yapılan açıklamalar, aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir:

Tablo 4.29. İlkokulda girişimcilik eğitimi kapsamında yer verilen ders dışı uygulamalar

| Ülkeler | İlkokulda Girişimcilik Eğitimi Kapsamında Yer Verilen Ders Dışı Uygulamalar |
|--------------|--|
| Danimarka* | Ders dışı girişimcilik eğitiminde; yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştiren yaklaşım, uygulama, yöntem ve tekniklerin yanında yenilikçi yetkinlik geliştirme ve değer oluşturma etkinliklerine yer verilmektedir: Örnek olaylar, rol oynama ve drama etkinlikleri, işbirliği, inovasyon ve fikir geliştirme tartışmaları, pratik uygulamalar, üretim faaliyetleri ve atölye çalışmaları, satış ve pazarlama faaliyetleri, problem çözme ve proje tabanlı etkinlikler, yinelenen girişimcilik yarışmaları, iş simülasyonları, yazılım ve kodlama etkinlikleri, okul şirketleri kurma ve görev alma, süpervizörlük uygulamaları. |
| Finlandiya** | Ders dışı girişimcilik eğitiminde; yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştiren yaklaşım, uygulama, yöntem ve tekniklere yer verilmektedir: Fikir tartışmaları, hikaye anlatımı, beyin fırtınası uygulamaları, deneysel öğrenme, probleme dayalı etkinlikler, atölye etkinlikleri, okul-işletme ağırları, mini okul şirketi kurma ve görev alma, girişimcilik yarışmaları, topluluk görevleri, inovasyon kampları. |
| İsveç*** | Ders dışı girişimcilik eğitiminde; yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştiren yaklaşım, uygulama, yöntem ve tekniklere yer verilmektedir: İnovasyon kampları, iş fuarları, okul şirketleri, öğrenci AVM, girişimcilik yarışmaları ve süpervizörlük uygulamaları. |
| Norveç**** | Ders dışı girişimcilik eğitiminde; yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştiren yaklaşım, uygulama, yöntem ve tekniklere yer verilmektedir: İnovasyon kampları, otantik öğrenme durumları, okul şirketleri, girişimcilik yarışmaları ve süpervizörlük uygulamaları, sunum ve raporlama. |
| Türkiye***** | Ders dışı girişimcilik eğitiminde; yarışmalar, belirli günler ve haftalar, toplum hizmeti çalışmalarına (MEB Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği) yer verilmektedir. |

* Fonden for Entreprenørskab, 2022.

** Association of Finnish Children's Cultural Centers, 2022.

*** Skolverket, 2022a.

****JA Worldwide, 2015; Nord-Fron Kommune, 2022.

***** MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2005); MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2019).

Etkinlik türlerinin tespit edilmesinde uygulanan etkinliğin öncelikli amacı dikkate alınmış olup birden fazla amaca ve çoklu beceri kazandırma özelliğine sahip olan etkinliklerin yalnız bir özelliği esas kabul edilmiştir. Girişimcilik eğitiminde, ders dışı etkinliklerin en çok çeşitlendiği ülkenin Danimarka; en az çeşitlendiği ülkelerin ise İsveç ve Türkiye olduğu da görülmektedir. İsveç, ilkökul (ve farklı kademelerdeki) öğrencilerinin El İşleri dersinde ortaya koydukları ürünleri internet üzerinde okullar tarafından açılan öğrenci AVM lerde satış ve pazarlamasını da öğrencilere yaptırmaktadır (JA Sweden, 2022).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye ilköğretim programlarında girişimcilik

Bu çalışmada, Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'nin ilköğretim sistemi içerisinde öğretim programlarında girişimcilikle ilgili kazanımlar, içerikler, öğrenme – öğretme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanında ders dışı etkinliklerle (ulusal projeler, kulüp çalışmaları, küçük okul şirketleri, eğitsel kollar vb) öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilmek adına yapılan uygulamaların karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda; araştırmaya konu olan ülkelerin ilköğretim düzeyinde vermiş oldukları girişimcilik eğitimi ve uyguladıkları stratejilerle bu stratejilerin etkisi hakkında kanıt sunan bulgular, bölgesel ve küresel değerlendirme raporlarından elde edilen sonuçlar, konu üzerinde yapılacak tartışma ve burada ele alınacak karşılaştırmalarda temel kabul edilmiştir.

Girişimcilik eğitimi, Danimarka'da hem ayrı bir konu hem de müfredatlar arası yaklaşımla; Finlandiya ve Norveç'te sosyal bilimlerin kapsamında ve müfredatlar arası yaklaşımla; İsveç'te müfredatlar arası yaklaşımla verildiği; Danimarka ve İsveç'te, müfredatlar arası ve zorunlu; Finlandiya ve Norveç'te ise hem müfredatlar arası zorunlu hem ayrı bir ders olarak hem de diğer derslerle entegre bir şekilde verildiği tespit edilmiştir (Eurydice, 2016).

Girişimcilik eğitimi ile ilgili üç temel stratejinin uygulandığı görülmektedir. Bunlar:

1. Özel stratejiler: Özellikle girişimcilik eğitime odaklanarak hükümet düzeyinde ortak bir vizyon oluşturup eğitim, yenilik ve ekonomik gelişme gibi bakanlıklar için politika öncelikleri belirleyen ve bu politika alanlarında ilgili eylemleri bir araya getiren stratejilerdir. Finlandiya, İsveç ve Norveç tarafından uygulanmaktadır.
2. Kapsamlı stratejiler: Eğitim ve öğretim, gençlik veya yaşam boyu öğrenme stratejileri gibi girişimcilik eğitimi hedeflerine sahip olan eğitimlerin uygulandığı stratejilerdir.
3. Geniş kapsamlı stratejiler: Girişimcilik, işe alma, küçük ve orta ölçekli şirket geliştirme stratejileri gibi girişimcilik eğitimi kapsayan ekonomiyle ilgili stratejilerdir. Danimarka tarafından uygulanmaktadır (Eurydice, 2016).

Finlandiya, İsveç ve Norveç özel stratejiler uygulayan ülkeler arasında; Türkiye, kapsamlı stratejiler uygulayan ülkeler arasında; Danimarka ise geniş kapsamlı stratejiler uygulayan ülkeler arasındadır (Eurydice, 2016).

- Danimarka'nın stratejisinin temeli 'Danimarka: Çözümler Ulusu' vurgusudur. Stratejinin temeli 'eğitim yenilik kapasitesini artırmak için vardır: yeniliğe daha fazla odaklanmak için eğitim sisteminde kültür değişimi ve yeni kültür oluşturma' esasına dayanır. Danimarka'da girişimcilik eğitimi, ilkokulda başlar ve üst kademelerde de devam eder (Eurydice, 2016; Reffstrup ve Christiansen 2017).
- Finlandiya, İsveç ve Norveç girişimcilik eğitimi uygulamalarında özel stratejileri olan ülkelerdir. Özellikle ekonomik büyüme, yenilik ve gençlerin iş kurması konularına vurgu yapan 'Girişimcilik Eğitimi Yönergeleri' isimli stratejisini 2009'da yayımlayan Finlandiya' da bu strateji ile öğrencilere verilebilecek olan girişimcilik eğitimi ile girişimcilik kültürü ve aktif vatandaşlık becerileri kazandırmaya çalışılırken iş kurmasına da destek olmaya çalışılmaktadır. Strateji uygulamaları kapsamında öğrencilerin büyük bir kısmını ilgilendiren farklı ölçeklerde projelerin üretilmesi üzerinde durulur.
- 2009'da 'Eğitim Alanında Girişimcilik Stratejisi'ni uygulamaya koyan İsveç; girişimcilik konusunda eğitimde temel yeterlik yaklaşımı geliştirme ve daha fazla bireyi kendi işini kurmaya teşvik etmek üzere iki odak nokta üzerinde durmaktadır. İsveç, ilköğretimde ve ortaöğretimde girişimcilik becerilerini vurgulama, iş dünyasıyla iş birliği oluşturma ve uygulamalı girişimcilik deneyimlerinin sağlanması gibi özel stratejileri uygulamaya koymuştur.
- Norveç, girişimcilik eğitimi stratejisini, ilköğretimden yükseköğretime tüm eğitim kademeleri ile ele alırken girişimcilik eğitimi ve öğretiminde diğer devletler arasında öncü güç olma ve 'girişimciliği bir işe girme gibi doğal bir seçim' haline getirmeye odaklanarak uygulamaktadır. Norveç, girişimcilik eğitimi ve öğretiminde diğer devletler arasında öncü güç olma stratejisini daha çok okullar ve okula dayalı mesleki eğitimde; girişimciliği bir işe girme gibi doğal bir seçim haline getirme stratejisini ise yükseköğretime odaklanarak gerçekleştirmektedir.

Araştırma kapsamında Türkiye'nin ilkokullar için uyguladığı girişimcilik eğitimi stratejisi ile ilgili bir bulguya ulaşılamasa da; Türkiye'de farklı zaman dilimlerinde, 2023 Vizyon Belgesi, MEB Kalite Çerçevesi, MEB Stratejik Planı 2015 – 2019, TÜBİTAK Vizyon 2023

Belgesi, Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı 2015 – 2018, Değerler Eğitimi Yönergesi, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014 – 2018, Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı- 2015 – 2018 (GİSEP), Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA-2030) hayata geçirilmiş ve uygulanmıştır.

Türkiye’de girişimcilik eğitimiyle ilgili olarak Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA-2030) hedefleri arasında da yer verilmiştir. Buna göre Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından (SKA) dördüncüsü; kapsayıcı, nitelikli eğitimle ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını sağlamakla ilgilidir. Burada yer alan 4. maddenin alt hedeflerinden biri de, 2030’a kadar, girişimcilik için teknik ve mesleki becerilere sahip gençlerin ve yetişkinlerin sayısını önemli ölçüde artırmaktır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

SKA 4. madde kapsamındaki hedefler, Kalkınma Planları, Yıllık Programlar, 10. Kalkınma Planı – Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı, MEB Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2015-2019), Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018), Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018), YÖK Strateji Belgesi (2016-2020), 2023 Strateji Belgesi (TÜBİTAK), Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi (2014-2020), Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ile ilişkilendirilmiştir. Fakat SKA 4 kapsamında girişimcilik eğitimi ile ilgili daha çok, açık öğretim, mesleki-teknik örgün ve yaygın eğitim, işgücü piyasasıyla uyum, yükseköğretim kapsamında yapılması gerekenlere yer verilmiş, ayrıca SKA 4. maddesinin ilgili alt hedefleri kapsamında da, mesleki ve teknik eğitim alan bireylerin temel mesleki becerilerinin ve iş dünyasıyla entegrasyonunun artırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle ilkokulda girişimcilik eğitimi ile ilgili hedefler ve stratejiler açıkça belirtilmemiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporunda da ifade edildiği gibi, Türkiye’de, hayat boyu öğrenmeye katılma oranları, hem Avrupa ülkeleri hem de İsveç, Norveç, Danimarka ve İsviçre gibi ülkelerin oldukça gerisinde seyretmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

İskandinav ülkeleri, gerek küresel raporların sonuçlarına göre gerekse girişimcilik eğitimi ile ilgili olarak birbirini izleyen yeni politika ve stratejiler geliştirmekte, hedefleri sürekli güncellemektedir. Bu durum, bu ülkelerdeki start-up sayısını gittikçe artırmaktadır. Danimarka, diğer İskandinav ülkelerine göre, stratejileri ve hedefleri sürekli güncellemede önde gelmektedir. Bu durumu Danimarka’da yeni kurulan şirketler ve girişimlerle büyüyen yeni firmaların sayısı da doğrulamaktadır. Finlandiya ise diğer İskandinav ülkelerine örnek olabilecek etkili bir girişimcilik eğitimi stratejisi geliştirmiştir. Tüm bunların sonucunda İskandinav ülkeleri, girişimcilik politikaları ve önlemleri ile sürdürülebilirlik konusunda yoğun bir çaba

sergilemektedir. İskandinav ülkeleri Ar-Ge ile ilgili faaliyetlere büyük kaynaklar ayırmaktadırlar. Birçok yatırım, inovasyon politikalarının kapsamına girebilecek alanlarda yapılmaktadır (Anders, 2008).

Küresel Girişimcilik Endeksinde üst sıralarda yer alan bazı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinden Danimarka, İsveç, Hollanda ve Finlandiya ile Türkiye'nin girişimcilik eğitimi uygulamalarını karşılaştıran Maya ve Yılmaz (2018), Danimarka, İsveç, Hollanda ve Finlandiya'da girişimcilik eğitimlerine yönelik çeşitli stratejiler benimsendiği; tüm eğitim kademelerinde ve öğretim programlarında girişimcilik eğitimlerinin yer aldığı; öğrencilerin girişimci olmasına yönelik uygulamalı eğitimler düzenlendiği; girişimcilik eğitimi için okullara öğretim ve materyal desteği sağlandığı, okullar ile iş dünyasının işbirliği içerisinde çalıştığı; öğretmen yetiştirme programlarında girişimcilik eğitimlerinin yer almasına ilişkin çalışmalar yürütüldüğü; Türkiye'de ise, girişimciliğe yönelik 2015-2018 yıllarını kapsayan "Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı" bulunmasına rağmen Türkiye'de, tüm eğitim kademelerinde ve öğretmen eğitiminde, okullara materyal desteği sağlanmasında ve girişimci kültürün oluşturulmasına yönelik okulların iş dünyası ile işbirliğinde girişimcilik eğitimi uygulamaları açısından yetersizlik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye'de ilkokulda okutulan derslerin saatleri ve çizelgeleri

Danimarka, İsveç, Finlandiya, Norveç'te ders saatleri ve ders çizelgeleri ülkelerin eğitimle ilgili kanunları veya mevzuatları çerçevesinde yıllık ve toplam olarak belirlenmektedir. Bu ülkelerde yasal mevzuatla zorunlu ve seçmeli derslerin, zorunlu olarak verilmesi gereken ders saatleri öncelikle belirlenmekte, yerel olarak ta okul yönetimlerine toplam ders saatinin %5-%10 u kadar daha ders ilave etme imkânı verilmektedir.

Türkiye'de dersler, ders saatleri ve çizelgeler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenmektedir. Türkiye'de ilkokullarda derslerin saatleri haftalık olarak 30 saat üzerinden 26-28 saat olarak belirlenmekte, 2-4 arasında değişebilen serbest etkinliklere yer verilmektedir.

Araştırma kapsamına giren ülkeler arasında Finlandiya ve Türkiye'de ise ders saatleri çizelgeleri haftalık olarak okutulması gereken toplam saate göre oluşturulmaktadır.

Araştırma kapsamına giren bütün ülkelerde girişimcilik konularının ve becerilerinin yer aldığı sınıflar, dersler ve ders saatleri çizelgelerde gösterilmiştir.

5.1.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik eğitiminin verildiği / girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflar

Danimarka’da ilkokulda girişimcilik eğitimi, normal okul derslerinin başlangıç noktası ve tüm okul dersleri için oluşturulan Ortak Hedeflerin bir parçası olarak kabul edilerek genel eğitim hedefinin bir unsuru olarak tanımlanmıştır. Girişimcilik, ilkokullarda 4-5-6-7. sınıflara yerleştirilen Zanaat Ve Tasarım dersinin zorunlu bir unsuru haline getirilmiştir.

Finlandiya’da girişimcilik eğitimi ilkokulda 1. ve 2. sınıfta dersler arası temalarla bütünleştirilmiştir. 3.-9. sınıflarda Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde girişimcilikle ilgili konulara yer verilmektedir. “Girişimcilik ve Girişimcilik Faaliyetleri” modülü tüm öğrenciler için zorunludur. Finli bir öğrenci, temel eğitim sisteminin bir parçası olarak 12 yıllık girişimcilik eğitimini zorunlu olarak almaktadır.

İsveç’te girişimcilik eğitimi, tüm öğretim programlarına entegre edilerek tüm eğitim seviyelerinde ve türlerinde yerleşik hale getirilmiştir. İsveç ilkokul eğitim sisteminde girişimcilik, Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri derslerinin yanında müfredatlar arası kazanımları içeren bir ara disiplin olarak ele alınmaktadır.

Norveç’te ilkokulda girişimcilik eğitimi, ilkokulda hem zorunlu bir eğitim hem de daha üst sınıflar için temel beceri olarak kabul edilmiş, ilkokulda zorunlu bir ders olan Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirilmiştir.

Türkiye’de girişimcilik eğitimi, ilkokul 1-2-3.sınıflarda Hayat Bilgisi dersinde, 4.sınıflarda ise Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde ünite ve öğrenme alanlarında konu olarak verilmektedir. Girişimcilik becerisi, bütün sınıflarda ve bütün derslerde ise Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında ortak bir beceri ve yetkinlik olarak ele alınmaktadır.

Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik eğitiminin verildiği / girişimcilik dersinin okutulduğu sınıflara bakıldığında; ilkokulun bütün sınıflarında girişimcilikle ilgili becerilerin kazandırılması için farklı sınıflarda derslerin okutulması için gerekli düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Buna göre girişimcilik eğitiminin Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç’te daha çok Zanaat ve Tasarım, El İşleri/Sanatları gibi uygulamalı derslerde verildiği; Türkiye’de ise Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde verildiği görülmektedir. Türkiye ve Finlandiya ortak olarak Sosyal Bilgiler derslerinde

girişimciliğe yer vermekte; diğer ülkelerden farklı olarak İsveç, Yurttaşlık Bilgisi dersi ile Türkiye ise Fen Bilimleri dersi ile girişimciliği ele almaktadır.

5.1.3. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkokulda girişimcilik konularının yer aldığı dersler ve disiplinler arası konular

Türkiye dışında araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik eğitiminde üç genel yaklaşım uyguladığı görülmektedir (Eurydice, 2016).

1. Girişimcilik eğitimi hedeflerinin farklı derslerde çapraz ve yatay olarak ifade edildiği çapraz müfredat yaklaşımı. (Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç).
2. Girişimcilik eğitiminin zorunlu ayrı bir ders olarak veya zorunlu dersin (derslerin) bir konusu olarak öğretildiği yaklaşım. (Finlandiya, İsveç, Norveç).
3. Girişimcilik eğitiminin seçmeli ders olarak veya seçmeli dersin (derslerin) bir konusu olarak öğretildiği yaklaşım. (Danimarka, Finlandiya, İsveç).

Danimarka ilkokulda girişimcilik eğitimini çapraz müfredat yaklaşımı ve ayrı seçmeli derslerle; Finlandiya, sosyal bilimler dersleri kapsamında her üç yaklaşımı da kullanarak; İsveç, her üç yaklaşımla birlikte çapraz müfredatı kullanarak Norveç ise sosyal bilimler dersleri kapsamında çapraz müfredat yaklaşımı ve zorunlu derslerle vermektedir. Türkiye, Eurydice’ a göre (2016), girişimcilik eğitiminin türü belli olmayan kategorisinde yer almaktadır. Her ne kadar bu kategoride yer alsada; yukarıda 2. maddede belirtilen yaklaşıma göre zorunlu derslerde (yani hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri kapsamında, ünite ve öğrenme alanları içerisinde) girişimcilik eğitiminin verildiği yaklaşım bağlamında değerlendirilebilir.

Finlandiya’da temel eğitim çekirdek müfredatı 2004, 2006 ve 2016 yıllarında revize edilmiştir. Temel eğitim ulusal çekirdek müfredatı, bütün derslerde geçerli olan dersler arası “katılımcı vatandaşlık ve girişimcilik” temasını içermektedir. Ulusal çekirdek müfredat profili, belediyelerin yapacakları kendi planları doğrultusunda yerel ve okula göre özelleştirilebilmektedir. Girişimcilik konusunda temel eğitimde odak nokta, öğrencilere tutumlar, girişimci nitelikler ve toplumun işleyişini anlama açısından prosedürlerin öğretilmesidir. Bunun için de; okul topluluğu ve diğer topluluklar içinde sorumluluk ve inisiyatif alma, ortak sorunlara ilişkin sorunları çözme konusunda görüşler geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir (Ministry of Education, 2009).

Norveç’te, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Ticaret ve Sanayi Bakanlığı ile Yerel Yönetim ve Bölgesel Kalkınma Bakanlıklarının iş birliği ile ortaya çıkmış olan ve ülkede tüm eğitim sistemi boyunca girişimcilik eğitiminin daha etkili olması için geniş bir Eylem Planı uygulanmaktadır. Eğitimde Girişimcilik Eylem Planı - İlkokuldan Yükseköğretime 2009–2014 adlı stratejiye dayalı olarak yerine getirilen eğitim ve uygulamaların yine tüm eğitim seviyelerini kapsayan sürekli etki değerlendirilmesi yapılmaktadır (EC, 2015b).

Türkiye’de ilkokullar için girişimcilik eğitimi ile ilgili özel bir ders veya öğretim programı yer almamakta olup girişimcilik becerisi 1-2-3.sınıflarda Hayat Bilgisi, 4.sınıflarda ise Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri dersleri içinde yer alan kazanımlara serpiştirilmiştir (MEB, 2018d). Türkiye’de girişimcilik eğitiminin ders olarak okutulması 2009 yılında hazırlanan “Girişimcilik Dersi Öğretim Programı” ile gerçekleşmiştir. Program, ortaöğretim kademesi için hazırlanmış olup ilköğretim için uygun değildir (MEB, 2009b; Tarhan ve Kılıç, 2017; Tarhan, 2019).

Hayat Bilgisi Dersi 2005 Öğretim Programı’nı girişimcilik açısından incelediği araştırmasında Güven (2010), programın kazanımlarının önceki programların kazanımlarına göre daha kapsamlı olduğu, ancak öğretim programı kazanımlarının girişimci özellikleri kazandırma konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Girişimcilik becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Girişimcilik dışında sosyal bilgiler dersinde alana özgü beceriler arasında finansal okuryazarlık becerisi de yer almaktadır. Finansal okuryazarlık becerisi, 2005 öğretim programında bir beceri olarak ekonomi okuryazarlığı adı altında ele alınmış, 2018 programında adı değişmiştir (Köroğlu, 2021). Finansal okuryazarlık becerisi, 2018 İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, Üretim-Dağıtım-Tüketim öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Aynı öğrenme alanında yer alan konuların işlenirken sorumluluk ve tasarruf gibi değerlerle öz denetim, karar verme ve finansal okuryazarlık gibi becerilerin ilişkilendirilmesi istenmektedir. İlgili öğrenme alanı incelendiğinde öğrencilerden; ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu kavramaları, mevcut kaynakları korumak gereğinin önemine inanmaları, kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininkiyle karşılaştırarak farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları, yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. Kazanımlar incelendiğinde; istek ve ihtiyaçların ayırt edilmesi, çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıma, sorumluluk sahibi birey olma ve bilinçli

tüketici davranışları sergileme, bütçe oluşturma ve kaynakları israf etmeme kazanımlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018c; Yalçınkaya ve Er, 2019).

2005 yılında yapılandırmacı anlayışla kullanılmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018 yılına kadar kullanıla gelmiştir. 2018 programında yetkinlikler adı altında becerilere daha fazla yer verildiği ve girişimcilik becerisinin hem Hayat Bilgisi hem de Sosyal Bilgiler programında yer aldığı, finansal okuryazarlığın ise 2018 öğretim programında bir beceri olarak yer aldığı görülmektedir. Buna karşın 2005 Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan sekiz ara disiplin 2017 öğretim programında kaldırılmıştır (Çatak, 2015; Tay, 2017).

Sosyal Bilgiler dersi içinde 2018 programlarında öğrenme alanları ve kazanımlarda yerini alan girişimcilik becerisinin kazandırılması ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olup ilköğretim programları ve girişimcilik eğitimi ilgili çalışmaların sayısı da oldukça yetersizdir (Tarhan ve Kılıç, 2017). Benzer bir sonuç ta İn (2015) tarafından tespit edilmiştir. Buna göre, 1968-2012 yılları arasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, girişimcilik becerilerinin kişisel, iletişimsel ve ekonomik olmak üzere üç grupta toplandığı; ders kitaplarında kişisel girişimcilik becerilerinden azim, risk alma, fırsatları değerlendirme, başarıma arzusu, güvenilirlik, liderlik, inisiyatif alma ve sıkı çalışma becerilerinin yenilikçi fikirler sunma, ürünler tasarlayabilme, yaratıcılık ve sorumluluk becerilerine göre daha az yer aldığı; iletişimsel girişimcilik becerilerinden ikna etme becerisinin başkalarıyla çalışmaya göre daha az yer aldığı; ekonomik girişimcilik becerilerinden meslekleri ve iş yerlerini tanıma, başarılı girişimcileri tanıma ve girişimcilerin karşılaştığı zorlukları anlama becerisinin ekonominin temel kavramlarını bilme ve kişilerin ekonomideki rolünü keşfetme becerilerine göre daha az oranda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Seyhan (2020), 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan finansal okuryazarlık becerisine yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu hakkındaki farkındalıklarını tespit etmek ve bu becerinin kazandırılmasıyla ilgili görüşlerini almak amacıyla, Rize ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerisinin tanımını ve beceriye ilişkin yeterlilikleri bildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlere göre sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin ve kazanımlarının olması önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler derslerinde finansal okuryazarlık becerisini geliştirmek için en

çok anlatım, örnek olay, drama, soru cevap ve problem çözme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler finansal okuryazarlık becerisini geliştirmek için daha çok istek ve ihtiyaçlar tablosu oluşturma, öğrencilere girişimci hayallerini anlattırma, harcama planı yaptırma, farklı gazetelerden ekonomi takip etme etkinliklerini önermişlerdir. Ancak araştırmada bazı öğretmenlerin konu hakkında bilgisi olmadığını belirttiği, finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilebileceği yöntem, teknik ve etkinlikleri bilmedikleri de tespit edilmiştir.

Türkiye’de 2005 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikle birlikte girişimcilik becerisi Fen Ve Teknoloji dersi öğretim programında, temel beceriler içerisinde ve disiplinlerarası konular kapsamında yer alırken; 2013 te programda yerini alan yaşam becerileri öğrenme alanı kapsamına alınmış olup, bu durum 2018 öğretim programlarında da devam ettirilmiştir (Ataseven, 2020). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında, girişimcilik becerisi, kapsamında beş beceri olan (analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, iletişim ve takım çalışması gibi) yaşam becerileri içerisinde yer almıştır. 2018 programında genel amaçlarda ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan 8 temel yetkinlikte girişimcilik becerisine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018b).

2018 Fen Bilimleri Dersi Programında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına özel bir önem verilmiştir. Programda bu uygulamalara 4. Sınıf seviyesinden itibaren yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda yer alan, mühendislik ve tasarım becerileri (STEM- Science, Technology, Engineering, Mathematic) kapsamında;

- Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirme (STEM),
- Problemlere disiplinler arası bakış açısı,
- Buluş ve inovasyon yapabilme,
- Bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturma,
- Ürünlere katma değer kazandırabilme ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Deveci ve Çepni (2017), 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları, ders kitabı etkinliklerini ve öğrenci çalışma kitabı etkinliklerini girişimcilik becerileri açısından incelediği çalışmasında, öğretim programının; iletişim kurma ile yaratıcı düşünme özelliklerini geliştirme noktasında yeterli olduğu; ancak risk alma, değişime uyum

sağlama, yenilikçi olma, fırsatları görme, kendine güven, takım halinde çalışma ve bağımsız hareket edebilme özelliklerini geliştirme noktasında yetersiz olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada Türkiye’de girişimcilik eğitiminin öğretim programlarında ne düzeyde yer aldığı ya da hangi öğretim programlarında (öğretim alanı) nasıl yer alması gerektiği konusunda eksikliklerin çok fazla olduğu sonucu da belirtilmiştir.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç’in girişimciliğin temeli olan yaratıcılık özellikleri, İskandinav kültürünün özel bir ifadesi ve deyim olan "skaberkraft" yani "yaratma gücü" ne eğitim sistemlerinde verdikleri önemden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bölge insanı (Nordikler) ayrıca problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanan bir eğitim sistemine sahiptir (Lund, 2014; Thygesen, 2018). Bu dört ülkenin müfredatında, bulgularda da görüldüğü gibi sanat, el sanatları, sanat ve tasarım, yapı-inşa gibi derslerin temel girişimcilik eğitiminde yer almasının nedeni de bireyleri yenilikçi enerjisi ile sorunlarla başa çıkmada inisiyatif alma ve “yaratma gücü” kültürüdür (Norden, 2008; Thygesen, 2018). Nitekim, OECD’nin konuyla ilgili yapmış olduğu bir araştırmanın bulguları da bu durumun etkisini doğular niteliktedir. OECD tarafından, 2019 yılında, 9 ayrı ülkeden, 10 ve 15 yaş gruplarında toplam 60.985 öğrenci, 35.468 veli ve 56.393 öğretmenin katılımcı olduğu Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırmasının (SSES) Türkiye Ön Raporuna göre, sanat derslerindeki başarı ile sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkiler, diğer derslerle sosyal ve duygusal beceriler arasındaki ilişkilerden farklılaşmaktadır. Özellikle sorumluluk, sebat ve merak becerileri ile sanat derslerindeki başarı arasında çoğu ülkede tutarlı olarak pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, girişkenlik ile sanat derslerindeki başarı arasındaki ilişkiler de çoğunlukla anlamlı ve pozitifdir. 10 yaş grubunda okuma (dil becerileri), matematik ve sanat gibi derslerle; sorumluluk, sebat, merak ve girişkenlik gibi becerilerin gelişmesi arasında, araştırma kapsamındaki bütün ülkelerde akademik başarı ile anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2021).

5.1.4. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim programlarında yer alan girişimcilik kazanımları

Danimarka’da girişimcilik konuları, ilköğretim ve ortaokulda 4.-7. sınıflarda zorunlu olan Zanaat (El Sanatları) ve Tasarım Dersi (Craft and Design) dersinde ele alınmaktadır. Bu ders ile öğrencilerin yenilikçi ve girişimci yetkinliklerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu derste kazanımlar; tekstil, ahşap ve metal olmak üzere farklı el sanatları ile atölyelerde uygulamalı çalışmalar yaparak el sanatları, işleme, malzeme ve tasarım süreçleri gerçekleştirebilecek şekilde

yerleştirilmiştir. Kazanımlar; öğrencilerin pratik ve duyuşsal deneyimler yoluyla, estetik, işlevsel ve iletişimsel değeri olan ürünler tasarlamak, üretmek ve değerlendirebilme becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuştur. Zanaat ve Tasarım dersinin kazanımları; *zanaatkârlık – işleme, el sanatları ve malzemeler, tasarım* olmak üzere üç yeterlik alanı üzerine kurulmuştur. Bu kazanımlar yoluyla öğrencilerin; inovasyon ve girişimciliğe, yapılan çalışmalarda fikir geliştirmeye, süreç ve ürüne odaklanmaları amaçlanmıştır. Ayrıca bu iki dersteeki kazanımlar, diğer bütün derslerde yer alan *dil geliştirme, bilgi teknolojileri ve medya ile yenilik ve girişimcilik ortak alanları* ile de ilişkilendirilmiştir. Kazanımlarda, sürdürülebilirlik önemsenerek; malzemeleri kullanırken, malzemelerin nereden geldiğini, doğayı ve çevreyi nasıl etkilediğini bilmenin önemli olduğu; kaynakların farkındalığı ve geri dönüştürülmüş malzemelerin kullanılması; işçilik ve tasarımda sürdürülebilirliğe odaklanması da vurgulanmıştır (Børne-og Undervisningsministeriet, 2019; EMU, 2019).

Finlandiya’da girişimcilik eğitimi kazanımları, 3-6.sınıflarda Sosyal Bilgiler ve El Sanatları derslerinde yer almaktadır. Kazanımlar, ayrıca bütün derslerle ve konularla ilişkili ve ortak olan kapsamlı yeterlik (çapraz yeterlikler) veya geniş uzmanlık alanları olarak tanımlanan becerilerle ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde kazanımların odak noktası, toplum hayatını ve yapıcı etkileşimi öğrencilere tanıtmak, öğrencilerin iş/çalışma hayatı ve girişimcilik ile farklı mesleklere olan ilgilerini güçlendirmektir. Kazanımlar; öğrencilerin aktif, sorumlu ve girişimci vatandaşlar olarak yetişmelerini destekleyebilecek şekilde oluşturulmuştur. Kazanımlarda; öğrencilerin demokrasinin değer ve ilkelerine uygun olarak, çeşitliliği anlayan, insan haklarına ve eşitliğe saygı duyan çoğulcu bir toplumda çalışmaya yönlendirilmesi esas kabul edilmiştir. Kazanımlar, hem öğretmen açısından hem de öğrenciler açısından oluşturulmuştur. Kazanımlarda yer alan öğretim hedefleri, öğrenci açısından; öğretme amaçları da öğretmen açısından ele alınmıştır. Ayrıca öğretmene yönelik olarak ta her dersin kazanımları arasında; öğrenciye rehberlikte bulunma, öğretimi farklılaştırma ve öğrenciye destek olma, becerileri geliştirme ve kurum içi çözümler de yer almaktadır (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017).

İsveç eğitim sisteminde girişimcilik eğitimi kazanımları; ilkokulda 1-3.sınıf ve 4-6.sınıflarda Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri derslerinde yer almaktadır. Yurttaşlık Bilgisi dersinin kazanımları, öğrencilere kendi kişisel becerilerini geliştirme fırsatları verme ilkesi doğrultusunda oluşturulmuştur. Kazanımların oluşturulmasında; öğrencilerin yeterlilik ve girişimciliğini teşvik eden bir tutumla kendini geliştirebilmesi dikkate alınmıştır. Dersin kazanımlarında toplumun

kaynakları ve kaynakların dağılımı çekirdek içeriği ele alınarak; iş gücü piyasası ve çalışma hayatındaki değişiklikler ve koşullar, çevre ve çalışma mevzuatı; eğitim ve meslek seçimi; küresel bir toplumda girişimcilik; bireysel seçimleri etkileyen faktörler; meslekler ve gelir farkı çerçevesinde hazırlanmıştır (Skolverket, 2018).

Norveç'te girişimcilik eğitimi kazanımlarına *Norveç Çekirdek Müfredatı* yön vermektedir. Çekirdek müfredat, yönetmelik statüsüne sahiptir. Çekirdek Müfredatta, eğitim öğretimin altı temel değerinden biri de *Yaratma Sevinci ile Katılım ve Keşfetme Dürtüsüdür*. Bu nedenle Norveç eğitim sisteminde girişimcilik eğitimi, programın temel değerlerindedir. Programda, girişimcilikle ilgili kazanımlar; konuların yeterlik alanları, temel beceriler ve disiplinlerarası konular ve temalar, eğitim ve çok yönlü gelişim ilkeleri ve sürdürülebilir kalkınma ile ilişkilendirilmiştir. İlkokulda girişimcilik kazanımları, 2. ve 4.sınıflarda, Sosyal Bilgiler ve Sanat-El Sanatları derslerinde konu temelli olarak verilmektedir (Utdannings Direktoratet, 2021).

Türkiye'de ilkokulda girişimcilik eğitimi ile ilgili kazanımlar, ilkokul 1-3.sınıflarda Hayat Bilgisi, 3-4.sınıflarda Fen Bilgisi ve 4.sınıfta Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır. Hayat Bilgisi Dersi ile ilkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılması hedeflenmiştir. Hayat Bilgisi dersinde yer alan, kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olma; sosyal katılım becerisi kazanma; kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirme amaçları girişimcilik becerisi ve ilgili kazanımlar kapsamında ele alınabilir (MEB, 2018e). Türkiye'de ilkokulda girişimcilikle ilgili kazanımların yer aldığı derslerden biri de ilkokul 4.sınıfta Sosyal Bilgiler dersidir. Yedi öğrenme alanına sahip olan bu derste girişimcilikle ilgili kazanımlar bütün öğrenme alanları içerisine yerleştirilmiştir (MEB, 2018c). Türkiye'de ilkokulda girişimcilikle ilgili kazanımların yer aldığı derslerden biri de 3. ve 4.sınıfta verilen Fen Bilimleri dersidir. Girişimcilikle ilgili kazanımlar Fen Bilimleri dersinde alana özgü becerilerden olup Yaşam Becerileri ile Mühendislik ve Tasarım Becerileri (yenilikçi-inovatif düşünme) ile ilişkilendirilmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları konu alanında yer alan kazanımlar; planlama, problem çözme, buluş ve inovasyon, çözüme yönelik ürünü ortaya koyma, sunma, tanıtma ve pazarlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilecek şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2018b).

5.1.5. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikler

Danimarka, girişimcilik için öğretim programlarında ayrı bir yöntem teknik belirtmeden genel olarak bütün dersler için geçerli olan flipped classroom, işbirlikli öğrenme, senaryo tabanlı öğretim, yenilikçi öğrenme süreçleri ve estetik öğrenme süreçleri gibi yöntem ve tekniklere yer vermiştir (EMU, 2019).

Finlandiya’da öğretim programlarında, bütün öğretim uygulamaları için farklı yaşlara ve farklı öğrenme durumlarına uygun ve ortak olarak belirlenmiş öğretim yöntemleri yer uygulanmaktadır. Öğretim programlarında işbirliğine dayalı öğrenme, drama etkinlikleri ve sanatsal ifade araçlarının kullanılması, buluş-keşif yoluyla öğrenme, probleme dayalı öğrenme, oyun, hayal gücünün kullanımı, kavramsal ve metodolojik yetkinliği artırmaya yönelik uygulamalar, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerle deneysel ve işlevsel öğrenme yöntemlerine, duyuların kullanılmasına ağırlık verilmektedir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2017; EC, 2021).

İsveç’te öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için hazırlanmış öğretim yöntemlerine ilişkin bir düzenlemeye ulaşılammıştır. Öğretim programlarında genel olarak; öğrenci merkezli yöntemlerle buluş – keşif yoluyla öğrenmeye, öğrencilerin kendi bireysel çalışma planlarında kendi görevlerini ve yöntemlerini seçmelerine önem verilmiştir (Eurydice, 2022b; Skolverket, 2022b).

Norveç öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için programda, öğretmenler tarafından, öğrenci katılımı ve motivasyonunu sağlayabilecek, akademik ve sosyal öğrenmelerini güçlendirebilecek, pratik yapma ve kendi sosyal becerilerinin farkına varma fırsatı sağlayabilecek yöntemlerin kullanılması gerekliliği belirtilmiştir. Programda işbirliğine dayalı öğrenme ve problem çözmeye özellikle vurgu yapılmıştır (Utdannings direktoratet, 2021). Norveç Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü’nün ulusal düzeyde öğretmenlerin matematik, doğa bilimleri, İngilizce (yabancı dil olarak) ve sosyal bilimler derslerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde kullanmış oldukları yöntemleri ele alan araştırmasında (ARK&APP Araştırma Projesi), öğretmenlerin en çok gösteriler (TV, film veya fotoğraf kullanımı), alan gezileri (müzeler, bilim ve sanat merkezleri, iş merkezleri, kuluçka

merkezleri, teknokent ve teknoparklar vb.), geziler ve görüşmeler, oyun tabanlı öğretim ve simülasyonlar, drama, rol yapma ve hikâye anlatımı, proje ve grup çalışmaları, araştırma-inceleme ve verileri grafiğe dönüştürme gibi yöntem ve teknikleri sıklıkla uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Chiu, 2012; UIO, 2016; Solhaug, Borge ve Grut, 2020).

Türkiye öğretim programlarında girişimcilik eğitimi için hazırlanmış yöntem ve tekniklerle ilgili herhangi bir bilgilendirmeye ulaşılamamıştır. Her dersin öğretim programında, o dersin “programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar” başlığı altında yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla ilgili genel bilgiler verilmektedir. Buna göre farklı öğretim programlarında (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri); öğrenci merkezli etkinlikler, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, doğa eğitimi, araştırma yapma, araştırma sonuçlarını afiş, poster, pano, broşür, gazete, tablo, grafik vb. sunumu, problem çözme, iş birliğine dayalı öğrenme, alan gezileri, sanal geziler, sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları, proje tabanlı öğrenme (proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya), argümantasyon, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, informal öğrenme ortamları (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) vurgulanmıştır (MEB, 2018b; MEB,2018c, MEB, 2018e).

Öğretim yöntemleri geleneksel (konu ve öğretmen merkezli) ve yenilikçi-aktivite temelli (öğrenci merkezli) olmak üzere incelenebilir. Girişimcilik eğitimi, deneysel öğrenme yöntemleri ve yaratıcı problem çözme yöntemleri ile daha etkili hale getirilebilir (Jones ve Iredale, 2010). Yenilikçi veya aktivite temelli uygulamalar, hem öğrencinin hem de öğretmenin yoğun katılımını gerektirir. Girişimcilik eğitiminde ve becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilecek öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri; iş ve bilgisayar simülasyonları, rol oynama, iş planı geliştirme, kişisel ve grup projeleri, girişimci ziyaretleri, iş fikri geliştirme ve yeni iş yaratma, atölye çalışmaları, grup tartışmaları, vaka çalışmaları, yaparak ve yaşayarak öğrenme, girişimci ortamların gezilmesi ve incelenmesi olarak sıralanabilir (Samuel ve Rahman, 2018).

Norveç dışında araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik eğitimine özel yöntem ve teknikler belirlemediği görülmektedir. Danimarka, Finlandiya ve İsveç’in öğretim programlarında girişimcilik eğitimi ile ilgili ayrı ve özel olarak oluşturulmuş yöntem ve tekniklere yer verilmemesinin nedeni, bu ülkelerin öğretim programlarından farklı bir girişimcilik eğitimi stratejisi uygulaması şeklinde yorumlanmıştır. Türkiye’de ise herhangi

1

konu veya bir beceri için düzenleme yapmak yerine ilgili derste kullanılabilecek ve her ders için farklılıklar gösterebilecek olan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Türkiye dışında araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik eğitimi ve girişimcilik becerilerinin kazandırılabilmesi için kullandıkları yöntemler incelendiğinde; örnek olay ve yaşantıların deneyimsel olarak ele alındığı, yenilikçi yöntemler ile vaka temelli girişimcilik eğitimi ve öğretimi uygulamalarının ön plana çıkartıldığı görülmektedir. Vakaya dayalı eğitimler öğrencilerin düzeylerine uygun olarak aşama aşama; girişimci olma, erken dönemde girişim oluşturma ve işletmelerde girişimci olarak hareket etme gibi becerilere yönelik olarak verilmektedir (Nordic Council of Ministers ve Monday Morning, 2014; Wigger, Aaboen, Haneberg, Jakobsen ve Lauvås, 2022).

Girişimcilik eğitiminin kuramsal çerçevesinin Türkiye’de oluşturulamaması, özellikle girişimciliğin kapsamlı bir pedagojik tanımının yapılamaması öğretim yönteminde ve uygulamalarda aksaklıkları da beraberinde getirmektedir. Girişimcilik eğitiminde hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, girişimcilik müfredatının içeriğinde hangi konuların olması gerektiği, bu konuların nasıl öğretileceği, hangi seviyede öğretileceği, materyallerin çeşitliliğine yönelik ayrıntılı bir programın var olması gerekmektedir. Program, amaçlanan çıktıları içermeli ve eğitim süreci sonucunda hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik değerlendirmenin yapılmasına da imkân vermelidir (Tarhan, 2019; ERG, 2017).

5.1.6. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilkökul öğretim programlarında girişimcilik becerilerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları

Danimarka’da temel eğitim okulları olan Folkeskole’de öğrenciler; öğrenci planları, ulusal testler, ders ve bitirme sınavları ile genel yeterlilik durumlarına göre dört farklı araçla değerlendirilmektedir. Öğrenci planları, okul öncesinden 9.sınıfa kadar tüm öğrencilerin, öğrenme çıktılarının sistematik ve sürekli bir değerlendirmesini, izlenmesini ve iyileştirilmesini gösteren ve destekleyen bir ölçme aracıdır. Planlar, öğrencinin akademik düzeyi ve genel gelişimi hakkında öğrenci, öğretmenler ve veliler arasında iletişim ve işbirliğini geliştirmektedir. Bu plan, öğrencinin ileride lisede hangi eğitim programına başvurmayı hedeflediğini veya planladığını da ortaya koyar (Restinformation, 2019a; Restinformation, 2019b). Amacı, öğrencilerin akademik düzeylerinin daha iyi bir genel değerlendirmesini sağlamak olan ulusal testler, ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar uygulanır. Ders ve bitirme sınavları ise 9.sınıftan

itibaren uygulanmaktadır. Okul ve yerel yönetimler, ulusal sınavları uygulamama esnekliğine sahiptir (Ministry of Children and Education, 2020).

Finlandiya’da ilköğretimde değerlendirme, öğrencinin öğrenmesine ve yeterliliğine odaklanmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğrenme sürecine rehberlik etmek ve geri bildirim vermeye odaklanırken, yeterliklerin değerlendirmesi ise öğrencinin bilgi ve beceri düzeyine odaklanmaktadır. Yeterliklerin değerlendirilmesinde, temel eğitim müfredatında yer alan kazanımlardan elde edilen değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Öğretim programında yer alan tüm ortak dersler, her akademik yılın sonunda ayrı ayrı değerlendirilir. 1-3. sınıflarda öğrenci düzeyi, durumunu açıklayan bir ifadeyle veya sayısal olarak, 4-8. sınıflarda ise sayısal olarak ortaya konulur. Finlandiya’da girişimcilik becerilerinin verildiği, 4-6. sınıflar Sosyal Bilgiler ile Sanat ve El Sanatları derslerinde öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinde; etkinlik, uygulama ve çok yönlülük dikkate alınmaktadır. Değerlendirmede sürekli geri bildirim ve öğrenci katılımı teşvik edilir. Öğrenciler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme becerileri ile kendi öğrenmelerini yansıtmaya yönlendirilir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmeler, müfredatta açıklanan temel ve ileri düzey çalışma modüllerinin hedeflerine dayanmaktadır. Süreç sonunda yapılan değerlendirilmenin başlangıç noktası, öğrencinin tamamladığı çalışmalardır. Değerlendirme, öğrencinin ileri düzey hedeflerine ulaşmış olup olmadığını ortaya koyar. Müfredatın değerlendirilmesi, belirlenmiş olan kriterler üzerinden gerçekleştirilir. Süreç sonunda öğrencinin başarı ve düzeyi; öğrencinin kendi yetkinliğini anlattığı, güçlü yanlarını vurguladığı, ilerleyişini ve ileri düzeydeki çalışmalar için kendi belirlediği hedefleri ortaya koyan sözlü bir değerlendirme ile belirlenir (Opetushallitus Perusopetuksen, 2014).

İsveç’te öğretmenler, sürekli değerlendirme yoluyla öğrencilerin ilerlemesini izleyerek öğrenci velilerini, ilerleme hakkında düzenli olarak bilgilendirir. Öğretmen-veli görüşmelerinde her öğrenci için bireysel bir gelişim planı hazırlanır ve öğrenci bu bireysel gelişim planına göre izlenir. Puanlama sistemi, hedefler ve kazanımlarla ilgilidir. Öğrencinin ders programında belirtilen bilgi, beceri ve tutum hedefleriyle ilgili bilgisini değerlendirmek için üçüncü, altıncı ve dokuzuncu yıllarda zorunlu ulusal testler (nationalella prov) kullanılır. Belirli bir derste veya konuda başarılı olamayan öğrencilere not verilmeden daha ileriki çalışmalar için yeteneklerini ortaya koyan bir değerlendirme yapılır. Okul, bu durumda olan öğrenciler için alınması gereken önlemleri içeren bir program geliştirmek zorundadır. Girişimcilik becerilerinin ele alındığı

Yurttaşlık Bilgisi ve El İşleri derslerinin değerlendirilmesinde, programda önceden belirlenmiş ve derecelendirilmiş olan kriterlere göre uygulamalar yapılır (Skolverket, 2022b).

Norveç'te öğrenci değerlendirmesinde temel yaklaşım, hem öğrenmeyi teşvik etme hem de her öğrencinin yeterliliklerini sürekli olarak ifade etmesine dayanmaktadır. İlkokulda not ve puanın kullanılmadığı değerlendirilmede, hem biçimlendirici (sürekli), hem de sonuca dayalı değerlendirme türleri uygulanmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin seviye olarak, hangi becerilere sahip olduğu, kimin daha fazla destek ve gözetime ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bireysel değerlendirme, günlük öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilir. Değerlendirmede ulusal ve merkezi müfredatta yer alan kazanımlar ve yeterlik düzeyleri referans çerçevesi olarak kullanılır. Değerlendirmede; araştırma, elde ettiği bilgi ve verileri ilişkilendirme, katılım ve deneyimde bulunma, yüz yüze ve dijital olarak etkileşime girme, tartışma, çözüm geliştirme, kuralları uygulama, araç-gereç kullanımı, anlatım ve sunum yapma gibi yeterlik ve beceriler üzerinde durulmaktadır (Euridyce, 2018; Norwegian Directorate for Education and Training, 2019; Ministry of Education and Research, 2020; Utdannings Direktoratet, 2021).

Hangi alanda olursa olsun verilen eğitimlerin verimlilik ve etkililiğinin değerlendirilebilmesi eğitim sistemleri için önemli bir unsur ve sorundur. Danimarka, İsveç ve Norveç'te, eğitim-öğretimin farklı düzeyleri için ulusal eğitim politikasının bir unsuru olarak ayrıca kurumsallaşmış bir değerlendirme sistemi geliştirebilmenin yanında, ölçme ve değerlendirmenin daha nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi amacıyla uzmanlaşmış kurumlar oluşturulmuştur (Hansen; 2009).

Türkiye'de öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde, müfredatta belirtilen kazanımlar esas alınır. Değerlendirmede tanılayıcı, sürece ve sonuca dayalı değerlendirme türleri kullanılabilir. Öğrencilerin ilkökul 1-2-3. sınıflardaki başarısı; öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkeleri ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak ortaya konulur. İlkokul 1-2-3. sınıflarda öğrenciler, sürece dayalı olarak derse ve etkinliklere katılımlarına göre değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları "*çok iyi*", "*iyi*" ve "*geliştirilmeye ihtiyaç var*" şeklinde ifade edilir. İlkokul 4.sınıflarda hem sürece hem de sonuca dayalı değerlendirme uygulanır. 4.sınıfta öğrenci başarısı; sınavlardan alınan puanlarla birlikte öğrencinin derse etkinliklere katılımına göre değerlendirilir. İlkokul 4. sınıfta bir yarıyıldan her bir ders için iki sınav yapılır (MEB, 2019a).

Girişimcilik eğitiminde ölçme araçları ve ölçeklerin oluşturulmasında teorik olarak iyi yapılandırılmış ve doğrulanmış model ve yaklaşımlar kullanılmalıdır. Vaka çalışması, taksonomiye dayalı ölçme araçları, girişimci öğrenme çıktılarına dikkate alan ölçme araçları, bireylerin bir iş kurma düzeylerini ve yoğunluğunu ölçmeyi amaçlayan araçlar, Likert tipi tutum ölçekleri, girişimcilik programının etkisini ortaya koyan etkililiği değerlendiren araçlar, nitel bilgi sunan açık uçlu sorular, mülakatlar, katılımcıların gözlemlenmesi, dergiler, günlükler, portföyler, deneysel yöntemlere yer verilebilir (EC, 2015a).

Avrupa Komisyonu öncülüğünde, girişimcilik becerilerinin ve girişimcilik eğitimlerinin değerlendirilebilmesi adına ASTEE Projesi adı verilen kapsamlı bir ölçek geliştirilmiştir. Avrupa Komisyonu'nun girişimcilik eğitimi için belirlemiş olduğu AB Girişimcilik Eğitimi Yeterlilikler Çerçevesi (EC, 2007) ve Avrupa Anahtar Yetkinlikler Çerçevesinde ele alınan unsurlar doğrultusunda geliştirilen ASTEE Projesi ile (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) ülkelerin ilköğretimden yükseköğretime kadar verilen girişimcilik eğitimlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. ASTEE Projesinde değerlendirme kriterleri; *girişimcilik bilgisi, girişimcilik becerileri, girişimcilik zihniyeti, eğitime bağlılık ve gelecekteki kariyere bağlılık* olarak 5 boyutta tanımlanmıştır. ASTEE Projesinde öğrencilerin girişimcilik becerileri; *yaratıcılık, planlama, finansal okuryazarlık, kaynak elde etme, riskleri ve belirsizliği yönetme, ekip çalışması* alt boyutlarında incelenmiştir. Projede, *girişimci niyet ve zihniyet, öz değerlendirme, girişimci tutumlar, yenilikçi çalışma* alt boyutları da değerlendirilmiştir. Bunların yanında okullarda verilen *girişimcilik eğitimi ve öğretmen desteği* de araştırmaya dâhil edilmiştir (Moberg, Vestergaard, Fayolle, Redford, Cooney, Singer, Sailer ve Filip, 2014). ASTEE Projesinde ele alınan kapsamlı değerlendirme kriterleri incelendiğinde ülkelerin öğretim programlarında girişimcilik eğitiminde yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeniden ele alınmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına giren ülkelerin girişimcilik açısından uluslararası değerlendirme kuruluşları ve göstergelere göre ele alınması

İskandinav ülkelerindeki kaliteli çocuk bakımı, okul eğitimi ve aile odaklılık bu coğrafyayı diğerlerinin önüne geçirmektedir. Okul öncesinden itibaren iki dilin öğretilmesi ve tüm coğrafyanın birkaç dile hâkim olması, yeni girişimlerin potansiyel "küresel doğumlu" olarak ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir. Birçok yabancı şirket (bölge dışından) ve yerel

olmayan girişim, bu coğrafya insanların farklı dilleri konuşabilmeleri ve homojen nüfusları nedeniyle, bu bölgeyi bir öğrenme laboratuvarı gibi görmektedir (Thygesen, 2018).

Ekonomik büyümeyi sağlama ve küresel rekabette yerini alabilmek için okullar, yeniliği “artırma” aracıdır. İskandinav ülkeleri bu aracı kullanarak, “eğitim yoluyla inovasyon için insan kapasitesi nasıl inşa edilir?” sorusunun cevabını etkili bir şekilde vermişlerdir (Lund, 2014).

Dünya Bankası'nın gerçekleştirmiş olduğu 2006 Türkiye İşgücü Araştırması Raporu, gençler arasında toplam işsiz genç sayısının %40'ı bulduğu; gençlerin iş bulma konusundaki en büyük dezavantajının ve iş bulamamalarının en önemli nedeninin (%29,9) genç ve deneyimsiz olmak şeklinde ifade edildiğini belirtmektedir (UNESCO, 2008).

Gençliğin Durumu Araştırması (State of Youth Survey) raporuna göre, 2006'da 24,8 milyon olan toplam işgücünün %18.5'ini (4.6 milyon) 15-24 yaş arasındaki gençlerin oluşturduğu; işsizlerin toplam sayısının %35'inin de yine 15-24 yaş arasındaki gençler tarafından oluşturulduğu; yaşlı nüfustan iki kat daha fazla genç işsiz olduğu; çalışmaya başlayan gençlerin sadece %38'inin herhangi bir işte altı aydan fazla çalıştığı; eğitilmiş olmayan gençler için istikrarlı ve kalıcı bir şekilde iş dünyasında yer alma durumunun oldukça düşük olduğu; işe giriş yapan gençlerin gerekli yetenek ve becerilere sahip olmadığı için ilk birkaç ayda %30,8'inin işten çıkarıldığı belirtilmiştir (UNESCO, 2008).

Yine Türkiye'de İnsani Gelişme 2008: Türkiye'de Gençlik (Türkiye Human Development Report 2008: Youth in Türkiye) Raporunda; yeni mezunların çok azının herhangi bir iş veya staj deneyimine sahip olduğu; işletmelerin, çalışanlarına önceden eğitim vermeye istekli ve hazır olmadığı; personele verilecek olan eğitimin iş ve zaman kaybı olarak görüldüğü; firmaların hemen işe başlayacak olan kişilerin tam donanımlı olarak kabul etmeye çalıştığı ifadelerine yer verilmektedir (UNESCO, 2008).

Dünya Değerler Araştırmasıyla (World Values Survey - WVS), dünyanın farklı yerlerinde çocukların hayal gücüne değer verilmesine ilişkin düzenli olarak kültürler arası araştırmalar yürütülmüştür. Araştırma, 1981'den 2008'e kadar olan dönemde, beş periyotta, 87 ülke ve jeopolitik oluşumda yaklaşık 256.000 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, standartlaştırılmış, yüz yüze görüşmelerle temsili ulusal örnekler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada değer olarak bağımsızlık, çalışkanlık, sorumluluk duygusu, hayal gücü, hoşgörü,

tutumluluk/para ve eşya biriktirme, kararlılık, dini inanç, özveri ve itaat değerleri yer almıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan Küresel Kültürel Harita’da, Finlandiya, Norveç, İsveç, Hollanda ve Büyük Britanya’ da hayal gücüne, kendini ifade etme kanalı olarak yaratıcılığa ve özerkliğini sürdürmeye verilen destek oldukça yüksek gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma verilerine göre hazırlanan kültürler arası varyasyonun boyutlarından biri olan, hayatta kalmaya karşı kendini ifade etme değerlerinin bileşenleri; ekonomik ve fiziksel güvenliğe değer verme, kendini ifade etme ve yaşam kalitesine değer verme olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre; hayatta kalma noktasından kendini ifade etme kutbuna doğru gidildikçe çocuğun hayal gücüne değer vermenin çok önemli bir değer değişimi olduğu tespit edilmiştir (Inglehart ve Baker, 2000; Maksić ve Pavlović, 2013).

Türkiye’ nin yer almadığı 22 ülkenin katılımı ile gerçekleşen eğitimin işgücüne katılım üzerindeki etkisini gösteren incelemede, araştırmamıza konu olan ülkelerden Norveç’ in 2., Danimarka’ nın 4., İsveç’ in de 10.sırada olduğunu görmekteyiz (OECD, 2015a).

Toronto Üniversitesi'nin Rotman Yönetim Okulu'nda bulunan Martin Prosperity Institute (Refah Enstitüsü)'nün global düzeyde hazırlamış olduğu 139 ülkenin yer aldığı araştırma raporuna göre, Türkiye, 0.348 küresel yaratıcılık puanı ile 88. olmuştur. Rapora göre; Danimarka 5, Finlandiya 6, İsveç 7, Norveç 11. sırada yer almaktadır (Tablo 5.1). Rapor; yetenek, teknoloji ve hoşgörü gibi alanlarla ekonomik kalkınmanın, gelişmiş ekonomik büyüme ve sürdürülebilir refah için geniş tabanlı bir ölçüsünü sunmaktadır. Küresel yaratıcılıkta (GCI) yüksek puan alan ülkeler, kişi başına ekonomik çıktı olarak ölçülen daha yüksek üretkenlik seviyelerine, rekabet gücüne, girişimciliğe ve genel insani gelişmeye sahiptir. Üst sıralarda yer alan uluslar, aynı zamanda dengede ve daha eşit toplumlar olma eğilimindedir. Raporda araştırmaya konu olan ülkelerin sıralamaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Florida, Charlotta ve King, 2015):

Tablo 5. 1 Küresel Yaratıcılık İndeksi Sıralaması

| Ülkeler | Genel Sıralama | Teknoloji | Yetenek | Hoşgörü | Küresel Yaratıcılık Endeksi |
|------------|----------------|-----------|---------|---------|-----------------------------|
| Danimarka | 5 | 10 | 6 | 13 | 0.917 |
| Finlandiya | 6 | 5 | 3 | 20 | 0.917 |
| İsveç | 7 | 11 | 8 | 10 | 0.915 |
| Norveç | 11 | 18 | 12 | 9 | 0.883 |
| Türkiye | 88 | 58 | 53 | 123 | 0,348 |

Kaynak: The Global Creativity Index — Overall Rankings, 2015.

<http://www-2.rotman.utoronto.ca/mpi/content/the-global-creativity-index-2015/>

Ülkelerin ekonomik büyüme ve gelişmelerinin değerlendirilmesinde işsizlik oranları önemli bir veridir. Raporlara göre tarım dâhil edilmediğinde Türkiye'nin işsizlik oranı yaklaşık %12'dir. Bunun yanında Türkiye'nin işgücüne katılım (15-64 yaş grubu) oranı %48'dir. Bu oran aynı yaş grubu aralığında OECD ortalaması olarak %66'dır. Türkiye'deki %48'lik bu oran, çalışma yaş aralığında bulunan her iki kişiden birisinin herhangi bir işte çalışmadığını göstermektedir. Türkiye, nüfusu halen artmakta olan bir ülke olduğundan istihdam önemli bir unsurdur. Türkiye'de işgücüne yeni katılmaya başlayanların (15-19 yaş grubu) sayısının (6.8 milyon), işgücünden ayrılmak üzere olanların (55-59 yaş grubu) sayısından (3.2 milyon) iki kat daha fazladır. Bu durum her yıl yaklaşık 750,000 yeni iş oluşturulması gerektiği sonucunu ortaya koymakta, önümüzdeki 40 yıl boyunca Türkiye'nin yeni istihdam alanları oluşturmasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'nin 2014 yılında %8,6 olan Küresel Girişimcilik Monitörü (Global Entrepreneurship Monitor - GEM) oranının, %11,7 olan dünya ortalamasına ulaşabilmesi için 800,000 in üzerinde yeni girişimci yetiştirmesi gerekmektedir. Türkiye'nin devlet politikası haline getirerek girişimci sayısını artırmaktan başka bir yolu yoktur (Erkut, 2014).

Türkiye, 2016 yılında yapılan Küresel İnovasyon Endeksi ölçümlerine göre; 128 ülke arasında 42. sırada yer almaktadır. İskandinav ülkeleri ise Global İnovasyon Endeksinde de en iyi 20 ülke arasındadır (WIPO, 2016). İsveç, Finlandiya ve Danimarka 2015 Avrupa İnovasyon Karnesinde en üst sıralarda; Norveç, ortanın üzerinde yer alırken; Türkiye, Avrupa İnovasyon Performansı'nda ise 37 ülke arasında en düşük 5 ülke arasındadır (EU, 2016). Eurodice 2016 raporuna göre; İskandinav ülkelerinin uluslararası inovasyon/yenilikçilik sıralamalarında üst sıralarda olmaları, özel girişimcilik eğitimi stratejilerinin uygulanması ve bu ülkelerin yenilikçiliğe olan bağlılığıyla açıklanmaktadır.

Avrupa, Orta Doğu ve Africa (EMEA) ülkelerinden 43 ülkenin katıldığı Global Yetenek Kıtlığı / İhtiyacı araştırmasında ortaya çıkan sonuçlara göre; en az yetenek sıkıntısı çeken 10 ülkeden dokuzu Avrupa'dadır. Finlandiya en az yetenek sıkıntısı çeken 6.ülke olurken Norveç 13.sıradadır. Global ortalamanın %38 olduğu ve ülkemizin Avrupa bölümünde ele alındığı bu araştırmada Türkiye %52 ile sıralamada en fazla yetenek sıkıntısı çeken 10.ülkedir (Korn Ferry, 2018).

Küresel Girişimcilik Geliştirme Enstitüsü'nün 2018 de yayınlamış olduğu üç farklı (girişimci tutumlar, girişimci yetenekler, girişimci gözlemler) alanda girişimcilik becerilerini içeren, 14 farklı kriterin baz alınarak hazırlanmış olduğu rapora göre Türkiye, 137 ülke arasından

37. olmuştur. Türkiye, bu sonuçla, araştırmaya konu olan diğer ülkelerin oldukça gerisindedir. Türkiye' nin girişimci tutumlardaki puanı 38.08; girişimci yeteneklerdeki puanı 39.58; girişimci özelemlerdeki puanı ise 53.40 olarak gerçekleşmiştir. Rapora göre Türkiye'nin 14 kriter arasından en fazla geliştirilmesi gereken 9 tane girişimcilik ekosistemi özelliği vardır: Fırsat algısı, risk kabulü, network, kültürel destek, start-up fırsatları, insan kaynaklarının geliştirilmesi, rekabet, süreç inovasyonu, globalleşmedir (The GEDI Institute, 2018).

Tablo 5.2. Küresel Girişimcilik Endeksi Sıralaması

| Ülkeler | GSYİH (\$) * | GEI Puanı | GEI Genel Sırası |
|-------------------|--------------|-----------|------------------|
| Danimarka | 44005 | 74.3 | 6 |
| İsveç | 45533 | 73.1 | 9 |
| Finlandiya | 38509 | 67.9 | 12 |
| Norveç | 65457 | 56.6 | 21 |
| Türkiye | 18651 | 44.5 | 37 |

Kaynak: The GEDI Institute (2018), Global Entrepreneurship Index (GEI).

* GSYİH, 2011 Dünya Bankası verileridir.

Küresel Girişimcilik Monitörü (Global Entrepreneurship Monitor - GEM), dünya genelinde girişimcilikle ilgili uzun süreli veri toplayan, küresel çapta bir araştırma projesidir. Araştırma kapsamına giren ülkeler, dünya nüfusunun yaklaşık %70-75'ini ve dünya GSYH'sının yaklaşık %90'ını kapsamaktadır.

GEM 2015-2016 küresel raporuna göre, Türkiye'nin girişimcilik altyapısı ile ilgili olarak yeterliliği en düşük ve en yetersiz olduğu alan, 2.2 puan ile girişimcilik eğitimleridir (Kelley, Singer ve Herrington, 2016). 2018'deki karşılaştırma raporunda Türkiye'nin ilköğretim ve liselerde girişimcilik eğitim kalitesi 9 üzerinden 2.76 olarak puanlanmıştır. Türkiye'nin ilköğretim ve lise eğitiminin yaratıcılık, kendi kendine yetebilme ve kişisel inisiyatifin gelişmesini desteklemesi konusunda yetersiz olduğu ve girişimci bir ekonominin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştiren bir örgün eğitim sisteminin olmadığı; girişimcilik ekosisteminin en zayıf halkasının ilköğretim ve liselerde verilen eğitim kalitesinin yetersizliği; sürekli yapılan değişiklikler nedeniyle eğitim kalitesinin düştüğü ifade edilmektedir (Karadeniz, 2018). Herman (2018), Global Girişimcilik İndeksi ve Küresel Rekabet Endeksi üzerinden yapmış olduğu analizde; girişimcilik, inovasyon ve rekabet boyutları arasındaki ilişkileri incelemiş; girişimcilik, inovasyon ve rekabet değişkenleri arasındaki ilişkilerin tümünde anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır (Herman, 2018).

GEM 2021-2022 Global Raporunda, Türkiye'nin okul sonrası (mezuniyet) girişimcilik eğitimi 3,7 puan olarak gerçekleşmiştir. Bu puan, Türkiye gibi olan B sınıfı ekonomi ülkeleri arasında, üçüncü en düşük puan olarak ortaya çıkmıştır. Raporda Türkiye'de girişimcilik eğitiminin yetersiz olduğu tekrar belirtilmiştir (GERA, 2022).

İskandinav ülkeleri, Avrupa Birliği ülkeleri ve diğer devletler arasında inovasyon ve girişimcilik kavramlarını etkileyen önemli paydaşlardandır (Lund, 2014). Ayrıca GERA' nın (Global Girişimcilik Araştırma Derneği) raporlarında, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'in girişimcilik ekosisteminin üst düzeyde işlerlik kazandığı, inovasyon tabanlı bir ekonomiye sahip olduğu belirtilmektedir (GERA, 2017).

Nordic Girişimcilik Araştırması'na (Nordic Entrepreneurship Research-NER) göre, Uluslararası Küçük İşletmeler Konseyi (International Council for Small Business-ICSB) ve Girişimcilik Araştırmaları (Researching Entrepreneurship-RENT) konferanslarında İskandinav ülkeleri (Finlandiya, Norveç ve İsveç), diğer ülkelere oranla, elde edilen sonuçların orantısız olarak büyük bir bölümünü temsil etmektedir. İskandinav ülkeleri, yaratıcı ekonomi ve deneyim ile ilişkilendirilmiştir. İskandinav ülkelerinin girişimcilikte diğer ülkelere göre oldukça ileride olmaları ve refah devleti olarak anılmaları, bu ülkelerin, özellikle yerel kamu unsurları tarafından finanse edilen köklü bir eğitim sistemi ve geleneğine sahip olmasının yanında dayanışma ve iyi gelişmiş sosyal eşitliğe vermiş oldukları önemden kaynaklanmaktadır (Hjorth, 2008).

Eğitim imkânlarına erişim ve nitelikli eğitim alma imkânının artması, eğitim ve becerilerin bireylerin yaşam fırsatları üzerindeki etkisini bir hayli güçlendirerek gelişmiş ülkelerle diğer ülkeler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkları da derinleştirmektedir. İşgücü piyasasının, yüksek eğitim seviyesi ve yüksek becerilere sahip olan bireyleri öncelikle tercih etmesini bunun bir yansıması olarak değerlendirebiliriz. Ekonomik veriler, ekonomik krizlerde en çok gençlerin ve düşük eğitimli yetişkinlerin olumsuz etkilendiğini doğrulamaktadır. 37 ülkenin yer aldığı OECD Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (PIAAC) Anketinde Türkiye, eğitime bağlı istihdam (25-64 yaş) oranları sıralamasında 36. sıradadır. Araştırmaya konu olan ülkelere Norveç 2., İsveç 4., Danimarka 8., Finlandiya ise 18.sıradadır (OECD, 2013; OECD, 2014; OECD, 2015b). Dünyanın dört bir yanında gençler işgücü piyasasına girmek için mücadele ederken OECD ülkelerinin bir kısmında, 15-29 yaşındaki her dört kişiden biri ne istihdam içerisinde ne de eğitim sürecinde yer almaktadır. OECD (2015) nin konuyla ilgili 33 ülke arasında yaptığı araştırmasında 2013 verilerine göre; Türkiye, ne istihdam

edilen ne de eğitim ve öğretim sürecinde olan 15-29 yaş arası gençlerin sayısı/oranı olarak 33.sırada yer almaktadır. 15 yaşındaki çocukların sadece yarısının yaşam ve iş için ihtiyaç duyulan temel becerileri kazandığını, bunun yanında Türkiye’ de 15-24 yaş arası işsizlik oranının, OECD ortalamasından yüksek (OECD, 2019) olduğunu da görmekteyiz.

Avrupa Birliği 2. Refah Çalışması Raporu Girişimcilik Eğitimi Türkiye Eleştirileri (2012) kısmında şu eleştirilere yer verilmiştir: Türkiye’de, bugüne kadar girişimcilik becerileri eğitimi için ulusal bir eğitim stratejisi uygulanmamıştır. Öğrenciler, lisede girişimcilik konusunu ders olarak seçebilirler. Öğrencilerin girişimcilik konusunda bir fikri olmadığı gibi çoğunlukla öğretmenler de bu konuda uygun niteliğe sahip değildir. Bütün öğretim kademelerinde müfredata girişimcilik eğitiminin dâhil edilmesi gerekmektedir. Girişimcilik, öğretmenlerin yeterlilik profiline bir parçası olmadığından öğretmenlerin girişimcilik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin hepsi gelecekte kendilerini bir öğretmen, mühendis ya da doktor olarak gördükleri için girişimcilik, bir alternatif olarak görülmemektedir. Veliler, girişimcilik müfredatının okullarda uygulanmasında yer almıyor. Türkiye, öğrencilerde girişimcilik ruhunu oluşturmak, korumak ve sürdürmek için kısıtlamaları kaldırarak eğitim ve işletme arasındaki boşluğu kapatmalıdır. Türkiye’de okullarda hatta üniversitelerde, başarılı bir iş kurma ile eğitim birleştirilmemekte, araştırmacıların bilimsel uzmanlıklarını ürüne ya da hizmete dönüştürmek için etkinliklere yer verilmemekte (veya daha az yer verilmekte), fonlar, öğrencilere kendi şirketini nasıl kuracağını öğretmemektedir. Türkiye, eğitim ve işgücü piyasası arasındaki boşluğu kapatmalıdır. Eğitim kurumları ve iş dünyası arasındaki temasların son yıllarda daha yoğun olduğu görülmekte fakat geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, son yıllarda eğitimde girişimcilik adına yeterli olmasa da önemli adımlar atılmaktadır. Girişimcilik eğitiminde Avrupalı veya yerli projeler kendi başına hedeflere ulaşmak için yeterli değildir. Devlet eğitimde girişimciliğe daha fazla önem vermelidir (Erasmus+ ve 2015 TBG Project, 2016).

Friedrich Naumann Foundation for Freedom tarafından 2021 yılında Türkiye’de 81 ilden 3000 genç (18-30 yaş) katılımcı ile gerçekleştirilen Türkiye’nin Geleceğine Genç Bakış araştırmasının sonuç raporuna göre gençler, "Gelecekte daha iyi bir toplumda yaşamak için ne yapmayı düşünürdünüz?" sorusuna %81’i "Kişisel gelişimime önem veririm ve kendime yatırım yaparım" cevabını vermiştir (Friedrich Naumann Foundation for Freedom, 2021).

Yukarıda belli bir süreç içerisinde (2006-2022) farklı alanlarda Türkiye’ nin görünümünü ortaya koyan rakamların da sağlamış olduğu bakış açısıyla bu durumun Türkiye’de gelecekte,

kalkınma ve ekonomik istikrar için genç istihdamı oluşturma ne kadar kritik olduğu; yüksek işsizlik seviyelerinin ve başarısızlıkların devam etmesinin gençler arasında sosyal bir bunalıma yol açabileceği; gençlerin okul ve öğrenim hayatı boyunca gelecekte kendilerine lazım olabilecek becerilerle öğrenim görmelerinin ve donanımlı olarak mezun olmalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’de ilköğretim kapsamında gerçekleştirilen ders dışı uygulamalar

Araştırmaya konu olan ülkelerin ilköğretim düzeyinde dersler dışında vermiş oldukları girişimcilik eğitimi ve uyguladıkları stratejilerin etkisi hakkında kanıt sunan bulgular, bölgesel ve küresel değerlendirme raporlarından elde edilen sonuçlar, konu üzerinde yapılacak tartışma ve burada ele alınacak karşılaştırmada temel kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç’te, girişimcilik eğitiminde ders dışı uygulamalarda; yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştiren yaklaşım, uygulama, yöntem ve tekniklerin yanında yenilikçi yetkinlik geliştirme ve değer oluşturma etkinliklerine yer verildiği; bunlar arasında örnek olaylar, rol oynama ve drama etkinlikleri, işbirliği, inovasyon ve fikir geliştirme tartışmaları, beyin fırtınası uygulamaları, hikâye anlatımı, otantik öğrenme durumları, deneysel öğrenme, pratik uygulamalar, üretim faaliyetleri ve atölye çalışmaları, satış ve pazarlama faaliyetleri, problem çözme ve proje tabanlı etkinlikler, yinelenen girişimcilik yarışmaları, iş simülasyonları, fuarlar, öğrenci AVM, yazılım ve kodlama etkinlikleri, okul şirketleri kurma ve görev alma, topluluk görevleri, inovasyon kampları, süpervizörlük uygulamaları ile sunum ve raporlama etkinliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum Eurydice raporlarında da yerini almıştır (Eurydice, 2016).

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç’te, ders dışında verilen girişimcilik eğitimlerinin sistematik hale geldiği görülmektedir. Avrupa Komisyonu - Leonardo da Vinci Programı kapsamında oluşturulan ESP (Entrepreneurial Skills Pass - Girişimcilik Becerileri Onayı) projesi kapsamında JA-YE koordinatörlüğünde uygulanan ders dışı girişimcilik eğitimi uygulamalarında; Danimarka, Finlandiya, Norveç’te Norveç’te ilköğretimden itibaren, İsveç’te ise ortaokuldan itibaren; eğitim etkinlikleri, mini şirketler ve başarı hikâyelerinin paylaşıldığı örnekleme etkinlikleri, proje uygulamaları ve yarışmaların düzenlendiği görülmektedir. Proje çalışmaları sonunda, öğretmenler ve öğrenciler için resmi olarak hazırlanan sertifikalar, yani Girişimcilik Becerileri Kartı (Entrepreneurial Skills Pass-ESP), JA-YE tarafından

onaylanmaktadır. Programa katılan öğrencilerin ileride girişimci olma ve iş kurma niyetleri başlangıçta %3 iken, program, etkinlikler ve eğitimler sonrasında %15 e çıktığı gözlenmiştir. İskandinav ülkelerinde, JA-YE programına katılan öğrencilerin oranı %20 kadardır (EC, 2015b).

Avrupa ve İskandinav ülkelerinde girişimcilik eğitimi veren Genç Başarı ve Genç Girişim (JA-YE) programlarının temelini de “düşün ve hareket geç” anlayışıyla yaratıcı eylem oluşturmaktadır. Ayrıca programların önemli bir özelliği de, öğrencileri girişimci bir birey olarak görüp, onları düşünmeye ve hareket etmeye teşvik etme konusunda, öğretmenlerin girişimcilik becerileri ve eğitimiyle ilgili olarak rol model olmasıdır (Lund, 2014).

İskandinav Ülkeleri (Nordic), 2010 yılından itibaren Bakanlıklar Arası İşbirliği yaparak İskandinav ülkelerinde girişimcilik eğitimi stratejilerini ortaklaştırmayı amaçlamışlardır. Bu ülkeler, 2011-2013 yılları arasında Nordic Innovation ile Yenilik ve İş Politikaları uyarınca İskandinavya İşbirliği Programı ile Deniz Feneri Projelerini; 2012-2016 yılları arasında, eğitim sisteminde kaliteyi ve yeniliği teşvik etmek ve geliştirmek amacıyla beş yıllık bir program olan Nordplus Programını uygulamıştır. Bu projelerin odak noktalarını büyüme programları, girişimcilik eğitimi ve ilgili İskandinav ülkelerinin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Chiu, 2012).

Finlandiya’da; iki bakanlığın ve bakanlıklar dışında 16 kuruluşun doğrudan destek verdiği bir girişimcilik eğitimi Ulusal Strateji Çerçevesi geliştirilmiş; girişimcilik eğitimi, tüm eğitim seviyelerinde ve türlerinde yerleşik hale getirilmiş; girişimcilik eğitimi için ulusal bir öğrenme platformu olan Sanal Öğrenme Ortamı (YVI), hem ulusal hem de uluslararası bir platform olan YES oluşturulmuş; belediyeler, iş dünyası, STK lar ve okullarla girişimcilik eğitimleri işbirlikleri geliştirilmiş; girişimcilik eğitimi uygulayıcıları arasında (Girişimcilik Eğitim Merkezi-YES, Genç Başarı ve Genç Girişim (JA-YE), Finlandiya Lappeenranta Teknoloji Üniversitesi girişimcilik eğitimi vermek ve performans ölçme (Measurement Tool for Entrepreneurship Education-MTEE) için öğretmen eğitimi ve öğretim materyalleri sağlama konusunda etkili bir işbirliği oluşturulmuş; bütün eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına girişimcilik eğitimi zorunlu hale getirilmiş; mezun öğretmen adaylarına Ekonomi Bilgi Ofisleri ve Girişimcilik Eğitim Merkezlerinde (YES) öğretmen girişimcilik stajları gerçekleştirilmiş; girişimcilik eğitimi Fin ulusal temel eğitiminin bir parçası olmuştur (Chiu, 2012, Chambre de Commerce Luxembourg, 2016).

Finlandiya Eğitim Bakanlığı'nın girişimcilikle ilgili yönergelerine göre temel eğitimde girişimcilik eğitimi; okul kulüplerinde, sabah ve okul sonrası olarak düzenlenen etkinliklerle desteklenmeli; okullar, işletmeler ve derneklerle işbirliği içerisinde olmalı; okullar ve öğretmenler arasında çalışma hayatını gözlemleme için çalışma ziyaretleri, işletme sahipleri ve şirket ziyaretleri, projeler, hedef ve görev odaklı iş simülasyonlarıyla gerçekçi deneyimler ve deneyim alışverişi gerçekleştirilmelidir (Ministry of Education, 2009).

İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (SNAE) koordinatörlüğünde girişimcilik eğitimi tüm eğitim seviyelerinde ve türlerinde, ilk, orta ve mesleki eğitimde zorunlu ve müfredatlar arası yerleşik hale getirilmiş; girişimcilik eğitiminde öğretim materyali ve iyi uygulamaların paylaşılabilmesi amacıyla Ulusal Bilgi Merkezi (Pedagogiska Institutionen) adı verilen bir bilgi ve araştırma merkezi platformu oluşturulmuş; JA-YE İsveç, belediyeler, iş dünyası, STK lar ve okullarla girişimcilik eğitimleri işbirlikleri geliştirilmiştir (Chiu, 2012).

İsveç'teki bu uygulamalar Avrupa'nın diğer ülkeleri ile İsveç arasında yapılan karşılaştırmalarda da farkını ortaya koymaktadır. Fuchs, Werner ve Wallau (2008), Almanya'da ve İsveç'te verilen girişimcilik eğitimi sürecini karşılaştırmış, araştırma sonucunda İsveç'in öğrencilere olabildiğince fazla fırsat sunduğu; İsveçli öğrencilerin girişimcilik eğitimi sürecine daha aktif katıldıkları ve daha hızlı karar verdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmada İsveçli öğrencilerin karar verme sürecine aktif olarak katılmak için daha fazla fırsat yaşadıkları; İsveç'te öğrencilerin yüzde 55,5' i, Almanya'da yüzde 24,3' ü sık sık kendi hızlarında çalışabildikleri; sınıftaki çalışma hızı konusunda Alman öğrencilerin yüzde 35,7' sinin kendilerinin çok az etkiye sahip olduğu veya hiç etkisi olmadığını düşündükleri; İsveç' te öğrencilerin yüzde 10,6' sının bu görüşe sahip olduğu; İsveçli öğrencilerin, genel olarak karar alma süreçlerine katılımlarından da daha memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Norveç'te; Girişimcilik eğitimlerinin JA-YE ve Innovation Norway tarafından koordine edilmesi sağlanmış; girişimcilik eğitimi, tüm eğitim seviyelerinde ve türlerinde yerleşik hale getirilmiş; belediyeler, devlet kurumları STK'lar ve okullar arasında stratejik ortaklık geliştirilmiş; girişimcilik eğitimi, ilkökul öğretmenliğinden başlayarak zorunlu olarak öğretmen eğitimlerine entegre edilmiş; öğretmenler için Norveç Eğitim ve Öğretim Direktörlüğü (UDIR) üzerinden sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmiş; girişimcilik eğitimlerinde deneyimsel öğrenme yaklaşımına öncelik verilmiş; ilk ve orta öğretimde girişimcilik eğitimi ve öğretiminde öğretmenler için deneyim paylaşımı ve rehberlik amacıyla

web sitesi oluşturulmuş; öğretmenler ve sınıfları için finansal ve finansal olmayan ödüller konulmuş; işletme temsilcilerinin planlı bir şekilde okulları ziyaret ederek öğretmen ve öğrencileri bilgilendirdiği Lector adı verilen programlar uygulanmış; öğretmen ve öğrenciler için sürekli haline getirilen Norveç adı verilen konferanslar hazırlanmıştır (Chiu, 2012).

Nordik Ülkeleri Bakanlar Konseyi Raporunda İskandinav Girişimcilik Adaları olarak tanımlanan tüm Nordik ülkelerinin hepsinin, test edilmiş iyi ve işleyen öğretim programlarına sahip olan Genç Başarı (Junior Achievement-JA) programlarına ve ülkeye özel erişimi sağlanmıştır. Yapılan araştırmalar, JA programlarının öğrencilerin ders çalışma motivasyonları; okul puanları; okula bağlılık ve aidiyetleri; akademik güven; okul sonrası hayatlarında girişimci olma ve daha yüksek gelir elde etme üzerinde önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir (Chiu, 2012; Reffstrup ve Christiansen 2017; Johansen 2018).

JA-YE Avrupa' nın beş ülkede (Belçika, Estonya, Finlandiya, İtalya ve Letonya), 20 lise, 12.000 katılımcıdan (öğrenciler, öğretmenler, veliler ve iş dünyası) 27 aylık saha çalışması üzerinde, dört veri seti alanında (ulusal stratejiler, içerik ve araçlar, öğretmen eğitimi ve değerlendirme) elde ettiği nitel ve nicel bulgulara göre hazırlanmış olduğu, Girişimcilik Eğitimi için İnovasyon Kümesi (Innovation Cluster for Entrepreneurship Education-ICEE) raporunda, JA-YE etkinliklerinin;

- Sunum becerileri,
- İnisiyatif alma,
- Karar verme becerileri,
- Aktiviteleri koordine etme yeteneği,
- Sözleşme yetkinlikleri,
- Proje ve süreç yönetimi,
- Anlaşma yapma/müzakere etme becerileri,
- Liderlik becerileri,

- Azim,
- Başkalarını motive etme yeteneği,
- Network oluşturma,
- Zaman yönetimi,
- Risk yönetimi gibi 13 farklı alanda öğrencilerin beceri gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Raporla göre JA-YE etkinlikleri, en çok %88 ile sunum becerilerinin gelişimine, en az %66 ile risk yönetimi becerilerine katkı sağlamaktadır (Johansen, 2018).

Türkiye’de ise girişimcilik eğitiminde ders dışı uygulamalarda; yarışmalar, belirli günler ve haftalar, toplum hizmeti çalışmalarına yer verilmektedir (MEB, 2019b). Türkiye’de ders dışı etkinlik sayılabilecek üç adet planlı uygulamaya ulaşılabilmektedir. Bunların biri uluslararası proje yarışması, biri ulusal bir proje yarışması diğeri de 81 ilden seçilen 27 ilkokulda yürütölen ders dışı bir uygulamadır. Türkiye’de girişimcilik eğitimiyle ilgili ders dışı etkinlik ve uygulamaların sayısının artırılması önemli görölmektedir. Bu durum, konuyla ilgili yapılmış araştırma bulgularına da yansımıştır.

Akar ve Nayir (2015), ilköğretim okulları ve liselerde uygulanan sosyal kulüp çalışmalarının etkililiğine ilişkin var olan durumu öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak amacıyla, İstanbul’da öğrenim gören 1574 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin sosyal kulüp çalışmalarını etkisiz buldukları, ilköğretim öğrencilerinin ise etkili buldukları; sosyal kulüplerin öğrenci üzerinde etkili olma nedenlerinin kişisel gelişim ve öğretmen etkisi olduğu; etkisiz olma nedenlerinin ise uygulama boşluğu, önemsememe yaklaşımı, yönetsel sorunlar ve kişisel nedenler olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumunu, 20 öğretmen ve idareci ile yapmış olduğu görüşmelerle ortaya koymaya çalışan Yıldız (2013), çalışmasında; Türkiye’de öğretmen ve idarecilerin, öğretmen profesyonelliği kavramının literatürdeki karşılığı konusundan habersiz oldukları; profesyonelliğin önündeki en dikkat çeken engelin gerekçeler olarak ortaya çıktığı; okul eğitiminin daha çok sınıf içi bir etkinlik olarak görülüp öğretmenlerin müfredat dışı etkinlikler ve alternatif yöntemler kullanma konusunda

isteksiz ve çekingen davrandığı; okulda gerçekleştirilmesi planlanan her türlü yeniliğe karşı önemli ölçüde mukavemet yaşandığı; bu nedenle öğretmen ve idarecilerin yenilikleri uygulama konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu (2015), öğretmenlerin “Bu Benim Eserim” Proje Yarışmasına rehberlik sürecine yaklaşımları, karşılaştıkları zorluklar ve katılımlarına engel olan durumları incelemek amacıyla bir Batı Anadolu ilinde çalışan fen bilimleri (45 öğretmen) ve matematik öğretmeni (20 öğretmen) olan toplam 65 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada; okul yönetimlerinin proje hazırlamayı zorunlu tutma gibi baskıcı yaklaşımları; okul yöneticilerinin projelere önem vermemeleri; maddi anlamda öğretmeni ve öğrencileri desteklememeleri; velilerin, en çok öğrencisinin başarısının düşmesi, proje için çok zaman harcanması, öğrencilerin sınavlara hazırlanamaması gibi akademik kaygılarla proje yarışmasına mesafeli yaklaştıkları; öğrencilerin, projeleri ders ödevi gibi görerek not beklentisi içine girmeleri ve hayal güçlerini kullanmadan daha önce yapılmış projelere yönelmeleri; proje hazırlamak için okullarda yeterli mekânın olmaması; öğretmenlerin teknik bilgi odaklı öğrenme yaklaşımlarının proje üretimini sekteye uğrattığı; öğretmenlerin özellikle proje hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri; öğrencinin hazırlaması gereken projenin öğretmen ya da veli tarafından hazırlanarak öğrenciye ait olarak gösterilmesi; öğretmenlerin proje beceri ve deneyimlerinin yetersizliğinin proje hazırlama süreçlerinin önünde önemli bir engel olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

5.3. Sonuç

Bu bölümde, çalışmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir.

- Araştırma kapsamına giren bütün ülkelerde girişimcilik eğitime erken yaşlarda başladığı, ders programlarında girişimcilik becerilerinin işlendiği derslere yer verilmenin yanında girişimcilik becerilerinin çekirdek bir beceri olarak bütün derslerde yer alan konularla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır.
- Danimarka'nın yenilik stratejisi uygulaması kapsamında; öğretim proramları, öğrenme kazanımları, uygulamalı girişimcilik deneyimi, kariyer rehberliği, öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, okul ağı kurma ve iyi uygulamaların

paylaşımı başlıklarının hepsinde etkili olduğu, bu alanlarda strateji ve eylem geliştirdiği,

- Finlandiya'nın özel girişimcilik eğitimi stratejisi uygulamaları kapsamında; öğrenme kazanımları, müfredat, uygulamalı girişimcilik deneyimi, kariyer rehberliği, öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, okul ağı kurma ve iyi uygulamaların paylaşımı başlıklarının hepsinde etkili olduğu, bu alanlarda strateji ve eylem geliştirdiği,
- İsveç'in özel girişimcilik eğitimi stratejisi uygulaması kapsamında; müfredat, uygulamalı girişimcilik deneyimi, okul ağı kurma ve iyi uygulamaların paylaşımı başlıklarında etkili olduğu, bu üç alanda strateji ve eylem geliştirdiği,
- Norveç'in özel girişimcilik eğitimi stratejisi uygulaması kapsamında; müfredat, öğrenme kazanımları, uygulamalı girişimcilik deneyimi, kariyer rehberliği, öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, okul ağı kurma ve iyi uygulamaların paylaşımı başlıklarının hepsinde etkili olduğu, bu alanların hepsinde strateji geliştirdiği; uygulamalı girişimcilik deneyimi, öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, okul ağı kurma ve iyi uygulamaların paylaşımı alanlarında strateji ve eylem geliştirdiği,
- Türkiye' nin ise eğitim, öğretim, gençlik stratejileri uygulaması kapsamında; müfredat ve kazanımları belirlediği, eylem planlarının ise hazırlanmadığı veya yeterli olmadığı sonuçları elde edilmiştir.
- Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'in, girişimcilik ekosistemi ve girişimcilik eğitimi politikaları, önlemleri ve sürdürülebilirlik konusunda yoğun çaba sergiledikleri; bütün öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim döneminde girişimcilik eğitimi verildiği; girişimcilik eğitimlerinin hizmet sonrasında da devam ettirildiği; Ar-Ge ile ilgili faaliyetlere büyük kaynaklar ayrıldığı; birçok yatırımın, inovasyon politikalarının kapsamına girebilecek ve geri dönüşü hem ekonomik hem de sosyal olarak etkili olabilecek alanlarda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'te uygulanan girişimcilik eğitimi stratejileri ve modelinde başarı sağlayan unsurlar;

- ✓ Genç Başarı-Genç Girişim (Junior Achievement–Young Enterprise) organizasyonlarının girişimcilik eğitimlerindeki rolü,
- ✓ Tüm Nordik JA-YE'lerinin öğretim materyali ve öğretmen eğitimi sağlaması,
- ✓ Ulusal Yeterlilikler Çerçevesine uygun girişimcilik eğitimlerinin uygulanmasında tam özerklik,
- ✓ Nordik ülkeleri Bakanlıklar arası işbirliği ile Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'te ortaklaşa yürütülen girişimcilik eğitimleri,
- ✓ Okullar, belediyeler ve iş dünyası arasındaki yoğun ilişki,
- ✓ Her düzeyde ve eğitim türünde yerleşik girişimcilik eğitimi ve
- ✓ Öğretmenlerin kolaylaştırıcı roller üstlenmeleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'te girişimcilik eğitimi stratejileri ve uygulamaları incelendiğinde, ortak özelliklerinin;

- ✓ Ulusal eğitim kuruluşları, belediyeler, okullar, iş dünyası ve kendi alanlarında uzmanlaşmış kuruluşlar ve paydaşlarla oluşturulan ağlar,
- ✓ Ulusal ve uluslararası düzeyde yüksek işbirliği,
- ✓ Okullarda hem ders içi hem de ders dışı etkinliklerde deneyimsel öğrenmeye odaklanma,
- ✓ Girişimcilik eğitimleri kapsamında bütün öğrencilere, insan kaynakları ve finansman yönetimini kazandırma,
- ✓ Etkili iletişim ve tanıtım stratejilerini uygulama olduğu tespit edilmiştir.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç'in girişimcilik eğitiminde önemli ve örnek alınabilecek özellikleri ise;

- ✓ Danimarka’da start-up etkinlikleri,
- ✓ Danimarka, Finlandiya ve İsveç’te ilköğretime odaklanan girişimcilik eğitimleri,
- ✓ Danimarka ve Norveç’te eğitimin tüm eğitim seviyelerine odaklanan girişimcilik eğitimleri,
- ✓ Norveç’te İskandinav İnovasyon, Eğitim ve Araştırma Enstitüsü’nün (NIFU) kurulması,
- ✓ Norveç’te inovasyon temelli endüstrilerle ilgili girişimcilik eğitimlerinin verilmesi,
- ✓ Finlandiya’da öğretmen odaklı girişimcilik eğitimi hizmetleri ve öğretmenlere yönelik olarak Girişimcilik Eğitim Merkezinin (YES) kurulması,
- ✓ Finlandiya’da öğretmenler için ulusal düzeyde kullanılabilmesi amacıyla Lappeenranta Üniversitesi tarafından girişimcilik eğitimi için performans değerlendirme araçlarının geliştirilmesi olarak tespit edilmiştir.

5.4. Öneriler

Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye’nin ilkokulda girişimcilik eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması sonucunda ulaşılan çıkarımlar doğrultusunda konu ile ilgili bazı önerilerde bulunmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

5.4.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Girişimcilik eğitimi ile ilgili olarak Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde uygulanabilecek, öğretim programlarından farklı bir girişimcilik eğitimi stratejisi geliştirilmelidir.

2. Girişimciliğin bir kariyer alternatifi olması özelliği gözönüne alınarak tüm eğitim kademelerinde rehberlik etkinliklerine yerleştirilmelidir.

3. Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde ders dışı uygulamalarda, sosyal kulüp faaliyetlerinde ve proje yarışmalarında girişimcilik becerilerinin kazandırılması ile etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

4. Halen aktif olarak öğretmenliğe devam eden öğretmenler, girişimcilik becerileri konusunda eğitim etkinliklerine dâhil edilmelidir.

5. Girişimcilik eğitiminin profesyonel bir anlayışla uygulanabilmesi için, okullarda öğretmen ve öğrencilere girişimcilik eğitimi verebilecek iş dünyası, sanayi ve ticaret odaları, iş merkezleri, özel kurum ve kuruluşlar devlet tarafından desteklenmeli ve gerekli düzenlemeler yerine getirilmelidir.

6. Girişimcilik eğitimi ve etkinlikleri için öğretmenlerin kullanabilecekleri içeriğinde yönergeler, kılavuzlar, materyaller, etkinlikler, simülasyon uygulamalarının yer aldığı öğretim paketleri hazırlanmalıdır.

7. Girişimcilik eğitimi ve becerilerinin geliştirilebilmesi için öğretim programına ek olarak öğrenciler ve öğretmenler için öğrenme portalları oluşturulabilir veya EBA üzerinden yayına açılabilir.

8. Türkiye’de farklı kurumlar tarafından ulusal düzeyde uygulanan Scientix, Novigado, Design FILS, EDUSIMSTEAM, SOSACT, TÜBİTAK projeleri, Bu Benim Eserim ve TEKNOFEST gibi etkinliklerin MEB koordinasyonunda ve ilkokullarda da gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

5.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. MEB için uygulanabilecek bir girişimcilik eğitimi modeli geliştirilebilir.
2. Girişimcilik eğitimini ders dışı etkinlikler bağlamında daha geniş bir yaklaşımla ele alan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Girişimcilik eğitiminde farklı ülkelerin en etkili olduğu alanlar incelenerek Türkiye’ye özgü bir model geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilebilir.
4. Girişimcilik eğitiminde öğretmen adayları için hizmet öncesi ve görevde olan öğretmenler için hizmetiçi eğitim etkinlikleri için modeller geliştirilebilir.
5. Araştırma kapsamına giren ülkeler kadar Türkiye’de de öğretim programında girişimcilik becerilerinin kazandırılabilmesiyle ilgili gerekli olan bütün unsurlara yer verilmesine rağmen uygulama sonuçlarına neden gerektiği gibi yansımadağı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abdulrahman, Y. M. & Paulley, G. F. (2014). Studies in Comparative Education: Issues, Processes and Engagements, *Integrated Foundations of Education*, 2, pp: 133-167
Department of Educational Foundations, Niger Delta University, Wilberforce Island, Bayelsa State.
- Acun, M. İ. (2018). *İsveç ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları* (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Administration for Children and Families. (2016). Qualitative research methods in program evaluation: Considerations for federal staff.
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/acyf/qualitative_research_methods_in_program_evaluation.pdf. (Erişim Tarihi: 19.05.2020).
- Agreement On The Danish Public School (2013). Agreement between the Danish Government (the Social Democrats, the Social- Liberal Party and the Socialist People’s Party), the Liberal Party of Denmark and the Danish People’s Party on an improvement of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education).
Ministry of Children and Education, <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/about-the-folkeskole> (Erişim tarihi: 28.03.2022).
- Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Akarsu, S. (2009). *Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aktürkoğlu, B. (2019). Curriculum in Primary Education (Türkiye). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic, 2019. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209434.0020>
- Aktürkoğlu, B. (2019). Curriculum in Primary Education (Türkiye). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved March 25, 2022, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209434.0020>.
- Altunel, M. (2020). TIMSS 2019’da Türkiye, *SETA Perspektif*, Aralık 2020, s: 303.
- Anders, L. (2008). Entrepreneurship policy in the Nordic countries - perspectives of the development since 2003, Stockholm: Nordic Innovation Centre.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P. & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities, *Journal of Education and Learning*, vol. 7, no. 5, pp. 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Arcagök, S. (2016). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Özerklik Desteği Algılarının Motivasyon, Girişimcilik Ve Yaratıcılık İle İlişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aronson, S. R. (1995). *Alternative Learning Environments*. Southwest Educational Development Laboratory, Insights, Number 6.
- ASCCC (2016) *Effective Practices for Educational Program Development*, ASCCC Educational Policies Committee 2016-2017, California Community Colleges.
- Association of Finnish Children’s Cultural Centers (2022). *Childrenculture.fi*. <https://lastenkulttuuri.fi/en/> (Erişim Tarihi: 26.0.2022).
- Ataseven, Ö. (2016). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerindeki İlkokul Öğrencilerinin Girişimcilik Yeterliliklerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ataseven, U. & Mentiş Taş, A. (2019). “Girişimcilik: Öğretim Programları, Öğrenciler Ve Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerle İlişkin Bir İçerik Analizi”,

International Social Sciences Studies Journal, 5 (52): 7198-7210,
<http://dx.doi.org/10.26449/sss.1826>.

Ataseven, U. (2020). Okulda Girişimcilik. U. Ataseven (Ed.) *21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar*, 1.baskı. s:259-286. Konya: NEÜ Yayınları.

Atik, S. & Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018), *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 4, 708-722.

Avrupa Birliği Bakanlığı (2014). Eğitim Ve Öğretim 2020 Bilgi Notu, Ankara: Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı.

Avrupa Birliği Başkanlığı. (2021). AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, https://www.ab.gov.tr/ab-egitim-ve-genclik-programlari-merkezi_46285.html, (Erişim tarihi: 04.11.2021).

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2021). Eğitim, İstihdam ve Sosyal Politikalar, <https://www.avrupa.info.tr/tr/egitim-istihdam-ve-sosyal-politikalar-7697>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).

Awolola, A. (1986). *Readings in Comparative Education*, Ibadan, Stevelola, Education Publishers.

Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası, STEM Türkiye projesi, (Önsöz, Aziz Sancar) <https://www.researchgate.net/project/STEM-Türkiye>, Erişim Tarihi: 20.04.2020.

Aydın, M. (2020). Eğitim Sisteminde Uluslararası Değerlendirmelerin Yeri, *Eğitime Bakış*, 16(49), s: 01-11.

Bağcı, E. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bakaç, E. (2019). 2005 Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 857-870. doi:10.14687/jhs.v16i3.5386858.
- Bakioğlu, A., Türkmenoğlu, G. & Ala, Ş. (2017). Ülke Karşılaştırmalarında Yararlanılan İstatistiki Göstergeler, *Karşılaştırmalı Eğitim: Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar*, (63-97), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barlett, L. (2014). Vertical Case Studies and the Challenges of Culture Context and Comparison, *Current Issues in Comparative Education*, 16 (2), pp: 30-33.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research A Comparative Approach*, New York: Routledge.
- Başar, M., Ürper, Y. & Tosunoğlu, B. T. (2013). *Girişimcilik*. (Ed. Yılmaz ÜRPER) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bereday G.Z.F. (1964). *Eğitimde Karşılaştırmalı Yöntem*, New York NY: Holt, Rinehart ve Winston Inc. s. 7-10 (1964).
- Berg, B. L & Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev: Asım Arı), Konya: Eğitim Yayınevi.
- Best, J. W. & Khan, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Ed. O. Köksal, Çeviri). Eğitim Kitabevi: Konya
- Blenkin, G. M., Edwards , G. & Kelly, A. V. (1992). *Change and the Curriculum*, SAGE Publications.
- Borat, O. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1), Sayfa 41-52.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Håndværk og design (valgfag) Læseplan 2019. København: Børne- og Undervisningsministeriet Styrelsen for Undervisning og Kvalitet Frederiksholms.
- Bottani, N., & Tuijnman, A. (1994). International education indicators: framework, development and interpretation. *Making education count: Developing and using international indicators*, 21-35. OECD-OECD Paris.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40. DOI:10.3316/QRJ0902027.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), pp: 209-224.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.2>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.) (2014). Comparative education research: Approaches and methods. Second edition. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong and Dordrecht: Springer. [Book review] - In: CEPS Journal 4 (2014) 3, S. 131-136, doi:10.25656/01:9622
- Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the Twenty-First Century: retrospect end prospect, *Comparative Education*, 36(3), pp: 357-371 (15 pages).
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri,
<http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/18082015132036.pdf>, (Erişim Tarihi: 20.04.2020).
- Carnoy, M. (2019). Transforming Comparative Education: Fifty Years of Theory Building at Stanford, USA: Stanford University Press, 1st edition.
- Chambre de Commerce Luxembourg (2016). Finland – Education And Entrepreneurship,
https://www.cc.lu/fileadmin/user_upload/cc.lu/Manifestations/20160513_Finland/Entrepreneurship_Education_in_Finland.pdf (Erişim tarihi: 27.04.2022).

- Chiu, R. (2012). *Nordic Innovation Report Entrepreneurship Education In The Nordic Countries Strategy Implementation And Good Practices*, Oslo: Nordic Innovation Publication. ISBN 978-82-8277-047-7.
- City of Helsinki (2022). After-school activities, <https://www.hel.fi/sote/perheentuki-en/school-aged-children/after-school-activities/> (Erişim Tarihi: 26.0.2022).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Cordea, C. (2014). The Role Of Extracurricular Activities And Their Impact On Learning Process, *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*, vol. 1(1), p: 1143-1148, July.
- Crossley, M.(2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36:3, pp: 319-332, <https://doi.org/10.1080/713656615>
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32:5, 561-573, <https://doi.org/10.1080/03054980600976155>
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 19, Sayı: 62 (Bahar 2015).
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı, G. K. & Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), DOI: 10.7596/taksad.v3i3.329.
- Çelik, M. A, (2016). *Finlandiya ve Türkiye Zorunlu Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Çelik, H., Başer, N. B. & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406, DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m.

Çetin, S. K., Korkmaz, S. P. & Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı Eğitim Alanında 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık 2017, 8(2), 28-40.

Dagtilbudsloven (2021). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), Børne- og Undervisningsministeriet, LBK nr 1912 af 06/10/2021, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1912> (Erişim tarihi: 28.03.2022).

Danish Foundation for Entrepreneurship (2013). Entrepreneurship education in primary school, <https://eng.ffe-ye.dk/education/primary-school>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).

Dede, C. (2010). “Comparing Frameworks for 21st Century Skills” (Eds. James Ballanca and Ron Brandt), 21st Century Skills, Solution Tree Press, USA, 2020, s:51-76.

Delf, M., Ovenden-Hope, T. (2016). Belirsiz Bir Gelecekte Sürdürülebilir Öğrenme için Öğretim. İçinde: Summers, D., Cutting, R. (eds) İleri Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim. Palgrave Macmillan, Londra. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51911-5_9.

Demir, G. T. (2017). 1918-1938 Yılları Arasında Yayımlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makaleleri, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, Vol 6 (1), 2017, 15 – 33.

Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Deveci, İ. (2016). *Fen bilimleri öğretim programıyla (5-8) bütünleştirilmiş girişimcilik eğitimi modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005) Designing Modules for Learning. In G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin(eds.) Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching, Dublin, All Ireland Society for Higher Education (AISHE).

- EC - European Commission. (2001). European Report On The Quality Of School Education Sixteen Quality Indicators, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EC - European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EC - European Commission, (2011). Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, Published by: Entrepreneurship Unit Bruxelles.
- EC - European Commission (2015a). Entrepreneurship Education: A Road To Success A Compilation Of Evidence On The Impact Of Entrepreneurship Education Strategies And Measures, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- EC - European Commission (2015b). Learning Opportunities and Qualifications in Europe, <https://ec.europa.eu/ploteus/tr?cookie=no>. Erişim Tarihi: 25.04.2020.
- EC - European Commission (2017). YouthWiki. Employment & Entrepreneurship, Development of entrepreneurship competence, <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/finland/38-development-of-entrepreneurship-competence+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- EC - European Commission (2020). About innovation in education - Improving and modernising education is a key priority for the EU and its Member States. <https://ec.europa.eu/education/> (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- EC - European Commission (2021). Finland YouthWiki. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/finland/38-development-of-entrepreneurship-competence> (Erişim tarihi: 21.04.2022).

- EC - European Commission (2021). YouthWiki. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/norway/38-development-of-entrepreneurship-competence> (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- Eckstein, M.A. & Noah, H.J. (1985). Dependency theory in comparative education: The new simplicitude. *Prospects* 15, 213–225. <https://doi.org/10.1007/BF02196891>
- Education Encyclopedia. (2002). International Assessments, <https://education.stateuniversity.com/pages/2110/International-Assessments-INTERNATIONAL-ASSOCIATION-EVALUATION-EDUCATIONAL-ACHIEVEMENT.html>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- EEF - Education Endowment Foundation. (2019). Putting Evidence to Work – A School’s Guide to Implementation, A guide to implementation applicable to any school improvement decision, <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation>
- El Sawi, G. (1996). Curriculum Development Guide: Population Education for Non-Formal Education Programs of Out-of-School Rural Youth, Rome: United Nations.
- EMU (2019). Grundskole, Håndværk og design, <https://emu.dk/grundskole> (Erişim tarihi: 19.04.2022).
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği), *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 27, s.82-94.
- Erasmus+ & 2015 TBG Project (2016). The Dutch Education System and Entrepreneurship – how can this be adapted to other realities? <http://transnationalbusinessgroups.eu/tbg> (Erişim tarihi: 29.04.2022).
- Erbil, B. A (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Girişimcilik Niyetlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265 – 283.

- Erdoğan, N. I. (2005). Eğitimde nitel araştırma, *Eğitim Araştırmaları*, 20, ss: 158-165.
- ERG. (2015). Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar, http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf – Erişim tarihi: 13.08.2019).
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, <https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- Erişen, D. A. (2017). *Türkiye, Finlandiya Ve Güney Kore'de Eğitim Ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkut, E. (2014). Üniversiteler Girişimci Yetiştirebilir mi?, *Harvard Business Review*, Eylül 2014.
- Eser, G. & Yıldız, M. L. (2015). Türkiye’de girişimcilik araştırmalarının odağı nedir? Yazın üzerine bir inceleme, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, Cilt 11, Sayı 43, Ocak 2015, ss. 91-117 DOI:10.14783/od.v11i43.5000070104.
- ESIB (2016). The National Unions of Students in Europe, <https://socrates-programi.nedir.org/> (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- EU - European Union. (2015). Entrepreneurship education in Denmark, <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Denmark>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- EU - European Union. (2016). Entrepreneurship education in Finland, <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Finland>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- EU - European Union. (2016). European Innovation Scoreboard.ec.europa.eu/docsroom/documents/17822/attachments/1/.../pdf, Erişim Tarihi: 25.04.2020.

- EU - European Union (2019). *Key Competences For Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN: 9789276004769, doi:10.2766/569540.
- EU - European Union. (2020). Education, Training and Youth, https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_en, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- European Parliament And Council. (2009). Of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, *Official Journal of the European Union Recommendation Of The European Parliament And Of The Council*, (2009/C 155/01).
- Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2018). Norway Overview, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/content/norway_en (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Eurydice (2021a). Eurydice (2021a). Mission And Activities, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/about_en (Erişim tarihi: 29.03.2022).
- Eurydice (2021b). Finland Organisation of Private Education, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/finland/organisation-private-education_en (Erişim tarihi: 29.03.2022).
- Eurydice (2021c). Ulusal Yeterlikler Çerçevesi, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-103_tr (Erişim tarihi: 29.03.2022).
- Eurydice (2022a). Avrupa Bakış Açışı, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>, (Erişim tarihi: 29.03.2022).
- Eurydice (2022b). Sweden Overview, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/Eurydice/content/sweden_en#:~:text=Sweden%20has%20a%20comprehensive%20system,the%20year%20they%20turn%2056. (Erişim tarihi: 30.03.2022).

EYTEPE (2020). İsveç Eğitim Sistemi, *Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi*, http://eytepe.com/2020/05/13/isvec-egitim-sistemi/#_Toc24843663 (Erişim tarihi: 30.03.2022).

Faure, E. (1972). Learning to be: the world of education today and tomorrow (Faure report), Paris: UNESCO.

Finlex (2028). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta, <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).

Finnish National Agency for Education (2017a). Finnish Education in a Nutshell, (Ed: 3. Edition), ISBN: 9789521363351. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf, (Erişim tarihi: 29.03.2022).

Finnish National Agency for Education (2017b). National core curriculum for basic education for adults, Regulations and guidelines 2017:9c, Finland: Helsinki 2019. ISBN 9789521-65720 (pdf). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/national_core_curriculum_for_basic_education_for_adults_2017.pdf, (Erişim tarihi: 29.03.2022).

Finnish National Agency for Education (2021). Education in Finland, Education in Finland – presentation, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_3.pdf (Erişim tarihi: 29.03.2022).

Florida, R., Charlotta M. & King, K. (2015). The Global Creativity Index 2015, Martin Prosperity Institute Rotman School of Management University of Toronto Toronto.

Folkeskoleloven (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2017/1510> (Erişim tarihi: 15.04.2022).

Folkeskoleloven (2021). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, Børne- og Undervisningsministeriet, LBK nr 1887 af 01/10/2021, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887> (Erişim tarihi: 28.03.2022).

Fonden for Entreprenørskab (2016). Taksonomi i Entreprenørskabsuddannelse-perspektiver på mål, undervisning og evaluering 2. udgave, Denmark: Odense, ISBN 978-87-90386-99-3.

Fonden for Entreprenørskab (2021). Fra ABC til ph.d. - kortlægning af entreprenørskabsundervisning i det danske uddannelsessystem, <https://www.ffe-ye.dk/41224> (Erişim tarihi: 21.04.2022).

Fonden for Entreprenørskab (2022). Grundskole. <https://ffefonden.dk/for-laerere-og-undervisere/grundskole/> (Erişim tarihi: 26.04.2022).

Friedrich Naumann Foundation for Freedom (2021). Youth Perspective on Türkiye's Future, The Foundation for Freedom in Germany and the World, İstanbul: İstanbul Ekonomi Araştırma ve Danışmanlık A.Ş.

Fuchs, K., Werner, A. & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Cilt. 15 No. 2, sayfa 365-381. <https://doi.org/10.1108/14626000810871736>.

Gautherin, J. (1993). This document may be reproduced free of charge as long as acknowledgement is made of the source Marc-Antoine Jullien ('Jullien De Paris') (1775–1848), *Prospects: the quarterly review of comparative*, XXIII (3/4), pp. 757–773.

GEDI. (2018). Global Entrepreneurship Index 2018, The Global Entrepreneurship and Development Institute. Washington, D.C., USA.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 66-80.

Gelen, İ. (2020). Teorik Sistemciler Devri, OMÜ-19 Mayıs Üniversitesi Ders Notu, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/Teorik%20Sistemciler%20Devri.ppt> (Erişim tarihi: 04.11.2021).

- GERA. (2017). Global Entrepreneurship Monitor: Global Report 2016/17, Global Entrepreneurship Research Association. London, UK.
- GERA.(2022). Global Entrepreneurship Monitor 2021/2022 Global Report Opportunity Amid Disruption, Global Entrepreneurship Research Association, London: London Business School.
- GİSEP. (2015-2018). Türkiye Girişimcilik Stratejisi Ve Eylem Planı 2015-2018. TC. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ankara.
https://www.kosgeb.gov.tr/Content/Upload/Dosya/Mali%20Tablolar/Gisep_2015-2018_TR.pdf, (Erişim tarihi: 13.08.2019).
- Gonzalez, C., (2004). The Role of Blended Learning in the World of Technology. de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm> (Erişim tarihi: 11.04.2022).
- Government Offices of Sweden (2021). Fact sheet: Education for sustainable development, <https://www.government.se/information-material/2021/05/fact-sheet-societyeducation-for-sustainable-development/> (Erişim tarihi: 11.04.2022.).
- Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme, *Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi Güncel Eleştirel Sosyal Bilimler Platformu*, <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>, (Erişim Tarihi: 19.05.2020).
- Güven, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5 (1), 49-57. ISSN:1306-3111.
- Grundy, S. (1987). Curriculum: Product or Praxis? (1st ed.). University of New England, USA., Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203058848>.
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. Ankara: SETA Yayınları. <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf> - (Erişim tarihi: 12.09.2019).

- Hansen, H. F. (2009). Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53:1, 71-87, DOI: 10.1080/00313830802628349.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT press.
- Held, D. A. (2015). Eğitimde Örnek Ülke: Norveç, *İndigo Dergisi*, <https://indigodergisi.com/2015/04/norvece-cocuk-egitmek/> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Herman, E. (2018). Innovation and Entrepreneurship for Competitiveness in the EU: An Empirical Analysis, *Proceedings of the International Conference on Business Excellence*, picbe-2018-0038, s. 425-435, Proceedings of the 12th International Conference on Business Excellence2018
- Hjorth, D. (2008). Nordic Entrepreneurship Research-NER, Entrepreneurship Theory and Practice, 1042-2587, pp: 313-339, March 2008 by Baylor University.
- Huaman, E S. (2019). Comparative Indigenous education research (CIER): Indigenous epistemologies and comparative education methodologies. *Int Rev Educ* 65, 163–184. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-09761-2>
- Hubery, L. R., Randolph, S. & Van Praag, M. (2012). The Effect of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Field Experiment. Amsterdam: Tinbergen Institute Discussion Paper.
- IBE-UNESCO. (2020). History, International Bureau of Education, <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- IEA. (2020). About IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Stichting I.E.A. Secretariaat Nederland), <https://www.iea.nl/> (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- Inglehart, R. & Baker, W. (2000): Modernization, culture change and persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.

- ISCED. (2011). International Standard Classification of Education. UNESCO Institute for Statistics, Canada, ISBN: 978-92-9189-123-8.
- İn, N. (2015). *1968-2012 yılları arasında 4. Ve 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnci, S. (2009). *Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada (Ontorio), İrlanda, ABD (New york, Kaliforniya), Finlandiya, Yeni Zelanda* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- JA Sweden (2022). About JA Sweden, <https://ungforetagsamhet.se/about-ja-sweden-0>, (Erişim tarihi: 27.04.2022).
- JA Worldwide (2015). About JA Program Central. <https://www.japrogramcentral.org/about-program-central.html> (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- Johansen, V. (2018). ICEE Research Project On The Impact Of Entrepreneurship Education, ENRI - Research Report 01/2018, Norway: Østlandsforskning/ Eastern Norway Research Institute.
- Jones, B. & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Junior Achievement Finland (2022). Junior Achievement Finland, <https://nuoriyrittajyys.fi/en/about-us/> (Erişim Tarihi: 26.0.2022).
- Kailer, N., Gutschelhofer, A., Abfalter, T. & Taferner, R. (2019): Entrepreneurial Intentions and Activities of Students and their interrelation with Entrepreneurship Education - Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey 2018 - National Report Austria. Linz: Johannes Kepler University & Graz: University of Graz.
- Karadeniz, E. E. (2018). Türkiye’de Girişimcilik Ve Uluslararası Karşılaştırma 2018 Global Entrepreneurship Monitor (GEM), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.

- Karras, K. G. & Synodı, E. (2012). Comparative And International Education And The Teaching Profession: The Case Of Marc-Antoine Jullien, International Perspectives on Education Almeida, P. (Eds.), BCES Conference Books, Volume 10, pp:43-48.
- Kautz, T. (2014), Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success, OECD Education Working Papers, OECD Press, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Kazamias, A. M. (1966). Education and the Quest for Modernity in Türkiye, Allen & U; First Edition, ISBN: 978-0043700068.
- Kelley,D., Singer, S. & Herrington, M.(2016). GEM 2015/2016 Global Report, Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
- Kemp, J. E., 1971. The Instructional Design Process. Belmont, Calif.: Fearon Publishers.
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*. 1(2012), pp. 20-26.
- Khamsi, G. S. (2006) The Development Turn in Comparative Education, *European Education*, 38:3, 19-47, <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380302>
- Kidd, J. R., (1975). Comparative Adult Education: The First Decade in Bennett, C., Kidd, J. R., and J. Kulich Comparative Studies in Adult Education: An Anthology. Syracuse, USA: Syracuse University Publications in Continuing Education.
- Klees, S. J. (2017). Quantitative Methods in Comparative Education and Other Disciplines: are they valid?, *University of Maryland Educação & Realidade*, 42(3), pp. 841-858, <https://doi.org/10.1590/2175-623664816>
- Kneller, G.F. (1965). Education as a discipline. *Studies in Philosophy and Education* 4, 136–156. <https://doi.org/10.1007/BF00373954>.
- Knoll, M. (1996) Faking a dissertation: Ellsworth Collings, William H. Kilpatrick, and the ‘project curriculum’, *Journal of Curriculum Studies*, 28:2, 193-222, doi: 10.1080/0022027980280205.

- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Koç, E. S. (2019). Türkiye’de Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 97, Ekim 2019, s. 231-245, ISSN: 2148-2489 doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.36768>.
- Korn Ferry (2018). Future Of Work The Global Talent Crunch. <https://www.kornferry.com/> (Erişim Tarihi: 30.04.2022).
- KOSGEB (2015). 2016 - 2020 Stratejik Plan. Ankara: Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- KOSGEB (2020). Girişimcilik El Kitabı. Ankara: Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- Köroğlu, H. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Lasten ja nuorten säätiö (2022). Säätiö, <https://www.nuori.fi/saatio/>, (Erişim Tarihi: 26.0.2022).
- Lauterbach, U. & Mitter, W. (1998). Theory and methodology of international comparisons, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998 ISBN 92-828-3614-2, Cedefop (ed) Vocational education and training – the European research field Background report – Volume II
- Leite, S. (2014). The Case for Multilevel Analysis, <https://educatinginternationally.wordpress.com/2014/04/22/the-case-for-multilevel-analysis/>
- Lifelong Learning Brief – LLL . (2007). *AEGEE Education Working Group expert on LLL*. https://www.projects.aegge.org/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_brief.pdf. Erişim tarihi: 12.09.2019
- LinˆaˆN, F., & Serrano, J. F. (2014). National Culture, Entrepreneurship And Economic Development: Different Patterns Across The European Union. *Small Business Economics* (42), ss.685–701. <https://doi.org/10.1007/s11187-013-9520-x>.

- Lund, B. (2014). How do innovative students fit into evidence-based education?, Joint AARE-NZARE 2014 Conference, Brisbane 2014.
- Magrath, B., Aslam, M., & Johnson, D. (2019). Systems Research in Education: Designs and methods, *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 7–29.
<https://doi.org/10.1177/1745499919828927>
- Maksić, S. & Pavlović, Z. (2013). Nurturing child imagination in the contemporary world: Perspectives from different nations. *Education in One World: Perspectives from Different Nations BCES Conference Books*, pp: 216-223. Volume 11, 2013. Sofia-Bulgaria.
- Malao, J. (1983). Planning An Educational System For Bophuthatswana, The Degree Of Magister Educationis, Potchefstroom University The Faculty Of Education Department Of Temporal And Comparative Education.
- Mallinson, V. (1980). An introduction to the study of comparative education. (4th Ed). London: Heinemann.
- Malik, S. (2020). Future of Work: Skills Transformation For The 2021 Workplace, <https://www.ibm.com/blogs/ibm-training/skills-transformation-2021-workplace/> (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- Manpower Group (2016). The talent shortages. <https://go.manpowergroup.com/talent-shortage> (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions, *Comparative Education*, 54:1, 1-9,
<https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1416820>.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Maya, İ ve Yılmaz, A. (2018). Karşılařtırılmalđ Eğitim Bağlamında Bazı AB Ülkeleri ile Türkiye'nin Girişimcilik Eğitimi Uygulamaları, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*

Journal of Entrepreneurship and Development, Yaz 2018, Cilt:13 Sayı:1, 25-41
Summer 2018, Volume:13 Number:1, 25-41.

- MEB. (2005a). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2009a). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf>, (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- MEB. (2009b). Girişimcilik Dersi Öğretim Programı.
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930143830793-G%C4%B0R%C4%B0C5%9E%C4%B0MC%C4%B0L%C4%B0K%20DERS%C4%B0%20C3%96%C4%9ERT.%20PROGR..pdf>,
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı, Ankara.
- MEB. (2014). Kalite Çerçevesi, Ankara.
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf,
(Erişim tarihi: 12.09.2019).
- MEB. (2015). İlkokul hayat bilgisi dersi (1,2,3.sınıflar) öğretim programı. www.meb.gov.tr. adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. 18 Temmuz 2017 tarihli Basın Bildirisi, Ankara.
- MEB. (2018a). Güçlü Yarınlar İçin 2013 Eğitim Vizyonu. Ankara.
- MEB. (2018b). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar). Ankara.

- MEB. (2018c). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2018d). Haftalık Ders Çizelgeleri. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>, (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- MEB. (2018e). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 Ve 3. Sınıflar), Ankara.
- MEB. (2019a). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 10.7.2019 tarih ve 30827 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2019b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği/icerik/810>, (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB. (2019c). UNESCO, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, <http://abdigm.meb.gov.tr/www/unesco/icerik/34>, (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB. (2020a). 2021 Yılı Bütçe Raporu, T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2020b). İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 17.4.2020 tarih ve 7243 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2020c). PISA Nedir? <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4>, (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB. (2021). OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması (SSES) Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:19, Eylül 2021, Ankara.
- MEB. (2022a). OECD, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, <https://abdigm.meb.gov.tr/www/oecd/icerik/478>, (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB. (2022b). Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, <https://abdigm.meb.gov.tr/www/avrupa-birligi/icerik/32>, (Erişim tarihi: 28.04.2022).

- MEB - EARGED (2009). İlköğretim Okulları Öğrenci Kulüp Faaliyetlerine Yönelik Eğitim Materyali ve Donanım İhtiyacının Değerlendirmesi. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Ankara.
https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilkogretim_kulup_faaliyetleri.pdf, (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- MEB - YEĞİTEK (2021). Projeler. <https://yegitek.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milošević, D. & Maksimović, J. (2020). Methodology of Comparative Research in Education: Role and Significance. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8(3), 155–162. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-155-162>
- Ministry of Children and Education (2018). The Folkeskole Subjects & Curriculum, <https://emu.dk/grundskole/billedkunst/innovation-og-entreprenoerskab?b=t5-t19> (Erişim tarihi: 14.04.2022).
- Ministry of Children and Education (2020). Om de nationale test. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test--trivselsmaaling-og-sprogproever/nationale-test/om-de-nationale-test>. (Erişim tarihi: 25.04.2022).
- Ministry of Education (2009). Guidelines for entrepreneurship education, Publications of the Ministry of Education 2009:9, Helsinki University Print, ISBN 978-952-485-683-6.

Ministry of Education and Culture (2021). The Finnish education system,

<https://okm.fi/en/education-system>, (Erişim tarihi: 12.04.2022).

Ministry of Education and Research (2017). Norwegian Strategy for Skills Policy 2017 – 2021

<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/norwegian-strategy-for-skills-policy-2017---2021/id2527271/> (Erişim tarihi: 12.04.2022).

Ministry of Education and Research (2020). The Education System,

<https://www.regjeringen.no/en/topics/education/grunnopplaring/the-norwegian-education-system/id445118/> (Erişim tarihi: 12.04.2022).

Ministry of Higher Education (2022). About Primary and Lower Secondary Education,

Denmark Ministry of Children and Education, <https://eng.uvm.dk/> (Erişim tarihi: 28.03.2022).

Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., Sailer, K., & Filip, D. (2014). How to Assess and Evaluate the Influence of Entrepreneurship Education: A Report of the ASTEE Project with a User Guide to the Tools. (Eds. Kåre Moberg, Lene Vestergaard and Susanne Kærn Christiansen). The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise. June 2014, ISBN: 978-87-90386-06-1.

Mondal, N. & Das, A. C. (2021). Overview Of Curriculum Change: A Brief Discussion. EPRA

International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), 7(3) doi: 10.36713/epra2013.

Morris, S. (2019). Education: An Introduction, UK: Ed-Tech Press.

Muszyflski, H. (1971). Wstep do metodologü pedagogiki (Introduction to the Methodology of Pedagogy). Warsaw: PWN.

MYK (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi.

https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/tyc_brosur.pdf, Erişim tarihi: 12.09.2019.

NAP (1991). How to Develop, Deliver, and Evaluate an Educational Program, National Academy of Sciences, Chapter V, P: 119-140.

- Nathan, B. (2014) Five Reasons for Teaching Entrepreneurship. SAIS, Southern Association of Independent Schools, <https://www.sais.org/news/205092/Five-Reasons-for-Teaching-Entrepreneurship.htm>, (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Neumann, R. & Graeff, P. (2015) Quantitative approaches to comparative analyses: data properties and their implications for theory, measurement and modelling. *Eur Polit Sci* 14, 385–393. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.59>
- Nguyen, T. T., Nguyen, L. T. P., Phan, H. T. T. & Vu, A. T. (2021). Impact of Entrepreneurship Extracurricular Activities and Inspiration on Entrepreneurial Intention: Mediator and Moderator Effect, *SAGE Open*, 2021: 1–13, doi: 10.1177/21582440211032174.
- Noah, M. & Jennifer, A. J. (2013). Methodological Issues In Comparative education Studies: An Exploration Of The approaches Of Kandel And Holmes, *Journal Of Educational Review*, 6(3), pp:349-356.
- Norden (2008). Education, Creativity and Entrepreneurship in an Era of Global Change, ANP2008:75, Nordic Council of Ministers, Copenhagen 2008.
- Nord-Fron Kommune (2022). PedEnt. <http://pedent.no/1%c3%a6ringsformer.html> (Erişim tarihi: 28.04.2022).
- Nordic Council of Ministers & Monday Morning. (2014). When I Grow Up – A Nordic magazine about entrepreneurship education in primary and secondary schools, ANP 2014:753, Nordic Council of Ministers and Monday Morning 2014 Project. Copenhagen: Nordisk Ministerråd, <http://dx.doi.org/10.6027/ANP2014-753>.
- Nordic Innovation. (2012). Entrepreneurship education in the Nordic countries. www.nordicinnovation.org/Global/Publications/Reports/2013/pdf, (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- Nordtveit, B. H. (2016). Trends in Comparative and International Education: Perspectives from the Comparative Education Review, *Annual Review of Comparative and International Education*, v:30.

- Norwegian Directorate for Education and Training (2019). The Norwegian Education Mirror, 2019, <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2021). Facts about Norwegian education, <https://www.udir.no/in-english/> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- NOU. (2017). Comparative Education, National Open University Of Nigeria, School Of Education, Lecture Notes, <https://nou.edu.ng/sites/default/files/2017-03/EDU%20314%20-%20COMPARATIVE%20EDUCATION.pdf>
- OECD. (2010). TALIS 2008 Technical Report, France: OECD Publications, ISBN: 9789264079854.
- OECD. (2012). Guidelines On Financial Education At School And Guidance On Learning Framework. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2012%20Schools%20Guidelines.pdf>, Erişim Tarihi: 24.04.2020.
- OECD. (2013). OECD Skills Outlook 2013 First Results from the Survey of Adult Skills, <https://doi.org/10.1787/e11c1c2d-en>, Erişim Tarihi: 24.04.2020.
- OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, Erişim Tarihi: 24.04.2020.
- OECD. (2015a) Skills Outlook 2015 Youth, Skills and Employability, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en>, Erişim Tarihi: 24.04.2020.
- OECD. (2015b). OECD360 Türkiye 2015 Türkiye Karşılaştırması, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264236448-tr.pdf>, Erişim Tarihi: 20.04.2020.
- OECD. (2015c). Education Policy Outlook Snapshot: Norway, <https://www.oecd.org/education/highlightsnorway.htm> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- OECD. (2019). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Türkiye'de Öğrenci Değerlendirmesi, <https://doi.org/10.1787/22230955>, Erişim Tarihi: 20.04.2020.

- OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en> Erişim Tarihi: 24.04.2020.
- Opetushallitus (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>, (Erişim tarihi: 20.04.2022).
- Opetushallitus Perusopetuksen (2014). Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014, (4. Painos), Määräykset ja ohjeet 2014:96, Helsinki: Painopaikka: Next Print Oy, ISBN 978-952-13-5999-6 (pdf).
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2015). Türk Eğitim Sistemi Ve Ortaöğretim, Ankara: MEB-Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, ISBN: 978-975-11-3898-9.
- OsloMeT & FUG (2019). Norveç'te İlköğretim, *Informasjon om grunnskolen – Tyrkisk*, https://morsmal.no/media/bilder/Informasjonshefte/Grunnskolen%20i%20Norge_tyrkisk.pdf (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Osokoya, I.O. (1992) Comparative Education, Ibadan: University of Ibadan.
- Özdemir, Ş., Yılmaz, N., Arsu, T., & Polat, Y. (2016). Türkiye’de girişimcilik eğitimi üzerine bir inceleme. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 569-581. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3575).
- Özkan, R. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Eklenen Fen, Mühendislik Ve Girişimcilik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- P21. Framework for 21st Century Learning, Partnership for 21st Century Learning. www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf , Erişim tarihi: 12.09.2019.
- Papong, E. (2013). Brian Holmes’ Problem Approach: Its Highlights and Unique Features, *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 2(5), pp: 66-69.

- Parsley, C. & Weerasinghe, M. (2010). *The Teaching and Practice of Entrepreneurship within Canadian Higher Education Institutions*. Publishing and Depository Services, Public Works and Government Services Ottawa, Canada. ISBN 978-1-100-17514-060841. [https://www.ic.gc.ca/eic/site/061.nsf/vwapj/entrepreneurship-entreprenariat_dec2010_eng.pdf/\\$file/entrepreneurship-entreprenariat_dec2010_eng.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/061.nsf/vwapj/entrepreneurship-entreprenariat_dec2010_eng.pdf/$file/entrepreneurship-entreprenariat_dec2010_eng.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.
- Jain, P., Mun, O., Gardner, A. McT. & Savvides, N. (2014). *Comparative And International Education Flyer*, British Educational Research Association,
- Pittaway, L. A., Gazzard, J., Shore, A. & Williamson, T. (2015). Student clubs: experiences in entrepreneurial learning, *Entrepreneurship & Regional Development*, 27:3-4, 127-153, doi: 10.1080/08985626.2015.1014865
- Prakash, S. (2016). Concept of comparative education, M. Brindhamani & K. Marisamy (Ed.), *Comparative Education*, (pp;1-13), Laxmi Book Publication.
- Raposo, M. & Paço, A. (2011). Special Issue: Entrepreneurship And Education Links Between Education And Entrepreneurial Activity. *International Entrepreneurship and Management Journal* 7(2):143-144. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0152-1>.
- Ravi, V. (1997). *Comparative Education*, Lulu.com, ISBN: 9781329714328.
- Reffstrup, T. & Christiansen, S. K. (2017). Nordic Entrepreneurship Islands Status and potential Mapping and forecasting Entrepreneurship Education on seven selected Nordic Islands, Nordic Council of Ministers, Denmark: TemaNord.
- Regelverks-Tolkingar Fra Udir (2021). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021, <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>, (Erişim tarihi: 15.04.2022).

- Resmî Gazete (2013). Anayasa Mahkemesi Kararı, 18 Nisan 2013 Perşembe Tarih ve 28622 Sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr> (Erişim tarihi: 28.03.2022).
- Restinformation (2015). Bekendtgørelse om fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2015/1111>. (Erişim tarihi: 26.04.2022).
- Restinformation (2019a). Bekendtgørelse om folkeskolens prøver. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/1128>. (Erişim tarihi: 25.04.2022).
- Restinformation (2019b). Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823>. (Erişim tarihi: 25.04.2022).
- Robinson R.S. (2014). Purposive Sampling. In: Michalos A.C. (Eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2337
- Sağlam, M. (2009). AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ve İlköğretimdeki Değişmeler. A. Hakan. (Editör): *Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* (s. 41- 60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sağlam, M., Çıray, F. ve Özüdoğru, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi'ne etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2011, Cilt: VIII, Sayı: I, 87-109.
- Sahin, M. (2017). Social studies curricula in Türkiye: historical evolution. *European Journal of Education Studies*, Volume 3, Issue 2, pp.48-65, <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.241260>,
- Samuel, A., & Rahman, M. (2018). Innovative teaching methods and entrepreneurship education: A review of literature. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 10(1), 1807-1813.
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on education quality, education indicators and benchmarking. *European educational research journal*, 3(1), 115-138.

- Schwab, K. (2018). Insight Report: The Global Competitiveness Report. Switzerland: World Economic Forum. <https://www3.weforum.org> (Erişim tarihi: 20.05.2020).
- Seelig, T. (2017). Why Schools Should Teach Entrepreneurship? Stanford University and Aspen Institute, <https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/schools-teach-entrepreneurship>. (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22 (2), 63-75.
- Seyhan, A. (2020). Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmen gürüşleri, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2020) 11, ss: 88-113, doi: 10.34086/rteusbe.726511.
- Sinkankas, J. (1998). John Griscom In Europe 1818–1819: An Early American View Of Mineralogy Abroad, *History Of Earth Sciences Society*, 17(1), Pp. 3-21 (19 Pages).
- Skolveket (2015). Skapa och våga Om entreprenörskap i skolan. Stockholm: DanagårdLITHO AB, ISBN: 978-91-7559-147-6.
- Skolverket (2018). Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare REVISED 2018. Stockholm: Norstedts Juridik kundservice. ISBN: 978-913832734-0.
- Skolverket (2022a). Grundskolan: Läroplan och kursplaner för grundskolan, <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>, https://larportalen.skolverket.se/#/modul/7-teknik/Grundskola/705-Innovation-konstruktion-arskurs_4-6/del_01/; <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/7-teknik/alla/alla> (Erişim tarihi: 14.04.2022)
- Skolverket (2022b). Nationella prov i grundskolan - Skolverket. www.skolverket.se (Erişim tarihi: 31.03.2022)
- Smith, M. K. (2018) ‘Curriculum theory and practice’ The encyclopedia of pedagogy and informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm. (Erişim tarihi: 12.04.2022).

- Solhaug, T., Borge, J. A. O. & Grut, G. (2020). Social Science Education (Samfunnsfag) in Norway: A Country Report, *Journal of Social Science Education*, v19 n1 p47-68 2020, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1251922> (25.04.2022).
- Solomon, G. (2007). Solomon, G. (2007), "An examination of entrepreneurship education in the United States", *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14 (2), pp. 168-182. <https://doi.org/10.1108/14626000710746637>.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning. *UNESCO International Bureau of Education*.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı (2019). Stratejik Plan 2019 – 2023. Ankara
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Değerlendirme Raporu, Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayınları.
- Sülün, Y., Onur, S. & Sülün, A. (2009). Proje yarışmasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, ssı: 75 – 94.
- Sveriges Riksdag (2018). Studie- och yrkesvägledning i grundskolan och gymnasieskolan – en uppföljning, Stockholm: Riksdagstryckeriet. ISBN 978-91-88607-58-4.
- Sveriges Riksdag (2021a). Skollag tom SFS 2022: 275. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- Sveriges Riksdag (2021b). Skolförordning (2011:185) t.o.m. SFS 2021:884, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185, (Erişim tarihi: 27.04.2022).
- Swedish Institut. (2021b). The Swedish school system, education is key in Sweden. It's tax-financed, and compulsory from the age of 6. <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system> (Erişim tarihi: 30.03.2022).

- Sweetland, R. (2012). Curriculum Definition Collection, Dr. Robert Sweetland's notes, <http://www.homeofbob.com/pedagogy/plan/curDev/defList.htm> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Szyliowicz, J. S. (19773). Education and Modernization in the Middle East. Cornell University Press; 1st edition, ISBN: 978-0801407581.
- Talim ve Terbiye Başkanlığı (2017). MÜfredatta Yenileme ve Değişiklik alışmalarımız Üzerine-18 Temmuz 2017. Ankara: MEB.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders izelgesi'nde Değişiklik Yapılması, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf
- Tarhan M. & Kılıç F. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanılabilir kaynaklar bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1974-1993.
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye'de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 667-682.
- Taş, Ayşe M. & Köksoy. (2019). *Girişimcilik ve girişimci öğretmen-TARAS* Shevchenko 4th International Congress On Social Sciences, December 14-15, 2019, İzmir.
- TAT (2022). Teemme työtä nuorten tulevaisuuden hyväksi, <https://tat.fi/mika-tat/> (Erişim Tarihi: 26.0.2022).
- Tatum, B. C. (2019). Developing and Evaluating Educational Programs, The Essence of Academic Performance, Department of Psychology, College of Letters and Sciences, National University, La Jolla, CA, USA, doi: 10.5772/intechopen.89574.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 27, pp. (461-487).

- TC. Bakanlar Kurulu Kararı. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 9/11/2015 tarih ve 2015/8213 sayılı karar.
- Tekin, Y. T. (2019). *2015 Pısa İş Birlikli Problem Çözme Becerilerinin Ülkelere Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Türkiye, Norveç, Singapur* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, A. (2006) The Nordic Model in Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:3, 245-283, doi: 10.1080/00313830600743274.
- The Finnish Ministry of Culture And Education, FMEC. (2015). Tomorrows' comprehensive school. Publications 2015:8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-340-8> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- The Finnish National Board of Education, FNBE. (2014a). The national core curriculum, <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school#:~:text=The%20national%20core%20curriculum%20for,Education%20in%20an%20open%20process>. (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- The Finnish National Board of Education, FNBE. (2014). What is changing and why? http://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- The Finnish National Board of Education, FNBE. (2016). Teachers and principals in Finland 2016. http://www.oph.fi/download/185381_teachers_and_principals_in_Finland_2016_brochure.pdf (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- The Gymnasium (STX). (2016). The Ministry for Children, Education and Gender Equality. <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/international-upper-secondary-schools> (Erişim tarihi: 28.03.2022).
- Thygesen, T. (2018). Nordic Entrepreneurial Environment, Baltic Media Translation Services in Northern Europe November 21, 2018, Örnköldsvik, Sweden.

- TIMMS & PIRLS, (2019). About PIRLS 2016, <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/#> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Turner, D. A. (2019), "What Is Comparative Education?", Wiseman, AW (Ed.) Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society, Cilt 37), Emerald Publishing Limited, Bingley, s. 99-114. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037011>
- Turner, D. A. (2020). Brian Holmes (1920–1993) The problem-solving approach in comparative education, British Scholars of Comparative Education, p: 14, Imprint Routledge, eBook ISBN: 9780429285615.
- TÜBİTAK (2019). Teknofest 2019 Yarışmalar, https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204/teknofest_2019_yarismalar_detayli_bilgi.pdf (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Türkiye UNESCO Milli Komisyonu. (2018). UNESCO Tarihi, <https://www.unesco.org.tr/Pages/99/2>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?. S. Aynal (Ed.). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları içinde (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- TÜSEB (2019). Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Yaş Aralıkları Ve Zorunlu Eğitimin Tarihsel Gelişimi, https://www.tuseb.gov.tr/tacese/uploads/genel/files/yayinlar/raporlar/tacese_2018_turk_egitim_sistemi_egitim_yasaralıkları_zorunlu_egitimin_tarihcesi.pdf (Erişim tarihi: 13.04.2022).
- Uddannelses-og Forskningsministeriet (2020). Uddannelse i innovation, iværksætteri og entreprenørskab, <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/samspil-mellem-viden-og-innovation/uddannelse-i-ivaerksaetteri-og-entreprenorskab>, (Erişim tarihi: 26.04.2022).
- Uğur, B. (2015). *Girişimcilik eğitiminin ilköğretim programlarına konulmasına yönelik model önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

UIO (2016). Ark&App Research Projects,

<https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/ark-app/> (25.04.2022).

UIS. (2020). Global Partnership for Sustainable Development Data, UNESCO.

<https://www.data4sdgs.org/partner/unesco-institute-statistics>, (Erişim Tarihi: 21.10.2021).

Uludüz, H. (2016). *Finlandiya Ve Türkiye Temel Eğitim Sistemine Karşılaştirmalı Bir Yaklaşım* (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ulusal Ajans. (2017). ECVET Mesleki Eğitimde Kredi Transfer Sistemi, Proje Uygulama Toplantısı Notları, 20 Aralık 2017, Ankara.

UMEA Universitet (2013). Ifous –programmet Entreprenöriellt lärande Resultat från år 1.

<https://www.uppsala.se/contentassets/59d27340647949b4a97c9ddaefee12ca/uan-arende-6.1-entreprenorskap-i-skolan.pdf> (Erişim tarihi: 27.04.2022).

Undervisnings Ministeriet (2012). Denmark’s strategy for lifelong learning – Education and skills upgrading for all, Udgivet i februar 2008 af Undervisningsministeriet, Frederiksholms Kanal 21, 1220 København K. www.uvm.dk (Erişim tarihi: 28.03.2022).

UNESCO. (2008). Türkiye Human Development Report 2008: Youth in Türkiye, Ankara: Desen Ofset.

UNESCO. (2012a). General Education Quality Analysis/Diagnostic Framework. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/> (Erişim Tarihi: 21.10.2021).

UNESCO. (2012b). International Standard Classification of Education, ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, ISBN 978-92-9189-123-8.

UNESCO. (2020). Sustainable Development Goal 4 (SDG 4),

<https://sdg4education2030.org/the-goal>, (Erişim tarihi: 30.03.2022).

- UNESCO. (2021a). Education for Sustainable Development, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>, (Erişim tarihi: 11.04.2022).
- UNESCO. (2021b). UNESCO in brief, <https://www.unesco.org/en/brief>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- UNICEF & UIS. (2016). *Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out*. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Vol I. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNICEF. (2021). UNICEF Türkiye, <http://www.unicef.org.tr/> (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- Ural, A. (2008). İyİ örgün temel eğitim. http://acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=900&ses= (Erişim tarihi: 12.09.2019).
- Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Utbildningsdepartementet-Sverige Riksdagen (2010). Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (Erişim tarihi: 30.03.2022).
- Utdannings direktoratet (2021) Læreplanverket. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/> (Erişim tarihi: 15.04.2022).
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S. & Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2):12-35, doi: 10.21666/mskuefd.87781
- Vos, R. (1996). Educational Indicators: What's To Be Measured?, Indes Working Papers, Working Paper Series I-1 Washington D.C.

- WARBLETONCOUNCIL (2016). Norveç'te eğitim: sistem ve nasıl çalıştığı, <https://tr.warbletoncouncil.org/educacion-en-noruega-16812#menu-7> (Erişim tarihi: 12.04.2022).
- Weidman, J. C. & Nurshatayeva, A. (2018). Jullien's 1817 *Esquisse*: Toward a "Science" of Comparative Higher Education?, *World Studies in Education*, 19(1-2), pp. 29-48(20) <https://doi.org/10.7459/wse/19.12.03>.
- Wet, C., & Wolhuter, C. (2007). From 'borrowing' to 'learning' in international comparative study: a critical reflection, *EASA South African Journal of Education*, 27(2), pp: 317–328.
- WIPO, Cornell University & INSEAD (2016). The Global Innovation Index 2016 Winning with Global Innovation. http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2016.pdf Erişim Tarihi: 20.04.2020.
- Wigger, K., Aaboen, L., Haneberg, D. H., Jakobsen, S. & Lauvås, T. (2022). Reframing the Case Method in Entrepreneurship Education, Elgaronline, ISBN: 9781800881143.
- Winch, C. (2012). Curriculum Design and Epistemic Ascent, *Journal of Philosophy and Epistemic Ascent*, 47(1), pp:128-146, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12006>
- Winship, A. E. (1924). Horace Mann, Personally And Professionally, *The Journal of Education*, 100, 21 (2507), pp. 567-570.
- Wojniak, J. (2018). George Z. F. Bereday (Zygmunt Fijałkowski) and his comparative method in educational research, ERPA International Congresses on Education 2018 (ERPA 2018), Volume 48, pp. 13, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801050>
- Wolhuter, C. C., Kamere, I. & Biraimah, K. (2013). A Students Textbook in Comparative Education, Platinum Press, Potchefstroom South Africa. ISBN: 978-1-86822-638.
- Wolhuter, C. C. (2017). Economics and Comparative and International Education: Past, Present, Future, Comparative Education & History of Education BCES Conference Books, 15. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

- World Bank. (2015). Early Learning Partnership, Brief, <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/early-learning-partnership>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- World Bank. (2021). Education, <https://www.worldbank.org/en/topic/education>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- WEF-World Economic Forum. (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century*. World Economic Forum Global Education Initiative, Switzerland. <http://reports.weforum.org/educating-the-next-wave-of-entrepreneurs-info/> Erişim tarihi: 14.09.2019.
- Xingjian, W., Xiaolang, L & Jian, S. (2019). How Does the Entrepreneurship Education Influence the Students' Innovation? Testing on the Multiple Mediation Model, *Frontiers in Psychology*, ISSN: 1664-1078, 10 – 1557, doi:10.3389/fpsyg.2019.01557.
- Yağan, S. A. (2020). Avustralya ve Türkiye ilkökul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (33), 294-320. doi: 10.29329/mjer.2020.272.14
- Yalçın, A. (2020). Uluslararası Ölçme, Değerlendirme Uygulamaları ve Eğitim Sistemimiz, *Eğitime Bakış*, 16(49).
- Yalçinkaya, E. ve Er, T. (2019). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Finansal Okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yelland, R. & Pont, B. 2014. OECD Education Policy Outlook 2014: Part 3. A Special Focus on Reforms. Paris, OECD. (EDU/EDPC(2014)6/PART3, draft for discussion, 10–11 April 2014.)
- YES (2022). YES – Own network of entrepreneurship educators, <https://yesverkosto.fi/en> (Erişim Tarihi: 26.0.2022).

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi, *Eğitim ve Bilim*, 23 (112).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, C. & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: “On Yıl Sonra” . Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (1) , 31-45. doi: 10.30803/adusobed.323374
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S. & Ceylan, E. (2021). Akademik Başarının İzinde: TIMSS 2019 Türkiye, Ankara: Ankara Eğitim Platformu, ISBN: 978-625-409-509-2.
- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, H. (2020). Uluslararası Örgütler Ve Eğitim: UNESCO ve UNICEF Örneği, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 57 Sayfa: 273-305.
- YÖK. (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=12>, (Erişim tarihi: 04.11.2021).
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7 (1), 118-140.
- Yurtseven, R. (2020). *İlkokulda Girişimcilik Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüceer, D. (2011). *Danimarka Ve Türkiye'de Uygulanan Sosyal Bilgiler Programlarının Analizi Ve Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yüceer, D. & Keskin, S. C. (2012). Danimarka ve Türk Eğitim Sistemlerinin İlköğretim Düzeyinde Karşılaştırılması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C: 31, S: 1, s. 3-4.

4H (2022). Innostu, onnistu ja opi uusia asioita kavereiden kanssa, <https://4h.fi/>, (Erişim Tarihi: 26.0.2022).



EKLER

EK-1. Danimarka Eğitim Bakanlığı'ndan öğretim programları talebi maili ve Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın cevabı maili.



To the attention of the Minister Pernille Rosenkrantz-Theil: Denmark education system

2 ileti

XXXXXXXXXXXXXXXXX 4 Mart 2020 18:38 Alıcı: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Hello, Dear Minister, Dear Mrs. XXXXXXXXXXX-Theil, I am from Türkiye, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX I am a PhD student in Educational Sciences at Necmettin Erbakan University (Konya, Mevlana's city). By the way, my English may be a little inadequate, sorry. I am working on entrepreneurship in basic education. My thesis will be on this subject. I know your country is in a good position in entrepreneurship education. In the Denmark and Turkish education system, I want to compare entrepreneurship education at primary school level. May be I could get help from others besides you about this issue. I thought of getting help from you, the primary responsible for the issue directly. Please, forgive my courage. I need publications, legislation, education and training programs related to your country's education policies. Can you help me with this? I would like to visit you at a later time. Thank you for your help in advance, I wish you success. Have a nice day. PhD. Stu. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Necmettin Erbakan University - Konya - Türkiye

XXXXXXXXXXXXXXXXX 12 Mart 2020 12:00 Alıcı: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Dear XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Thank you for your email regarding the Danish education system. I can suggest that you visit the Ministry's homepage in English to see if you can find the relevant information there: <https://eng.uvm.dk/> Also you might find the homepage of The Danish Foundation of Entrepreneurship helpful: <https://eng.ffe-ye.dk/> I hope that the above was helpful to you. Kind regards, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Lauenborg Specialkonsulent

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet



**BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

XXXXXXXXXXXXXXXXX

EK.2. Kopenhag Eğitim Müşavirliği'nden öğretim programları talebi maili ve cevabı mail.

10.12.2020

Gmail - RE: Doktora çalışması

XXXXXXXXXXXXXXXXXX



RE: Doktora çalışması

1 mesaj

XXXXXXXXXXXXXXXXXX 5 Mart 2020 11:15

Yanıtlama Adresi: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Alıcı: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Sayın xxxxxxxxxxxxxxxx,

Aşağıda verilen linkler resmi makamlara ait açık kaynak internet siteleri olup, uzaktan yapacağınız söz konusu bu çalışmaya en doğru temeli oluşturacaktır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

xxxxxxxxxxxxxxx Eğitim Müşavirliği

<https://eng.uvm.dk/>

<https://eng.uvm.dk/>

<https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system>

----- Original Message -----

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

To: undisclosed-recipients:

Sent: Wed, 4 Mar 2020 17:43:53 +0300

Subject: Doktora çalışmasıMerhabalar Sayın Yetkili,

Ben Konya' dan xxxxxxxxxxxxxxxx.

Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri doktora öğrencisiyim.Doktora tez çalışmam karşılaştırmalı eğitim üzerine.

Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç eğitim sistemleri ile Türkiye eğitim sistemini "temel eğitimde girişimcilik becerilerinin kazandırılması" açısından karşılaştırmak istiyorum.

Bulduğunuz ülkenin eğitim sistemiyle ilgili olarak, bana bilgi verebilecek, resmi web sayfalarına, eğitim-öğretim programlarına, öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili bilgiye ihtiyacım var.

Bana bu konuda yardımcı olabilir misiniz?

[İşlerinizde kolaylıklar, çalışmalarınızda başarılar diler saygılar sunarım.](#)

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=0566b9630a&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1660311159060333055&siml=msg-f%3A1660311159060333...> 1/1

EK.3. Finlandiya'dan öğretim programları talebi maili ve cevabî mail.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

**FW: academic aid**

1 mesaj

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

20 Mart 2020 11:53 Alıcı: XXXXXXXXXXXXXXXX

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----

Kimden: XXXXXXXXXXXXXXXX Tarih: 20.03.2020 11:38 (GMT+03:00)

Alıcı: XXXXXXXXXXXXXXXX Konu: Re: academic aid

Dear Prof Ayse Mentis Tas,

I hope you are all well. Maybe these documents will be helpful:

1. National core curriculum for basic education:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/national_core_curriculum_for_basic_education_for_adults_2017.pdf

2. National strategy for entrepreneurship education:

<https://minedu.fi/yrittajyyslinjaukset>

see its page:

<https://minedu.fi/documents/1410845/4363643/Entrepreneurship-for-Education-Guidelines.pdf/ad2a7ecc-ae1b-4460-8fc6-d394e9a0a23a/Entrepreneurship-for-Education-Guidelines.pdf>

Kind regards

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

From: XXXXXXXXXXXXXXXX**Date:** Monday, 16 March 2020 at 4.57

To: xxxxxxxxxxxxxxxx

Subject: academic aid

Dear xxxxxxxxxxxxxxxx

I am a faculty member of Necmettin Erbakan University Education Faculty Primary School Teaching Department. PhD student xxxxxxxxxxxxxxxx is my student. He, Sweden, Norway, Finland, Denmark and Türkiye wants to compare the entrepreneurial skills of elementary school curriculum.

You have a lot of work on entrepreneurship and teacher education. Can you help us find documents on the Finnish education system, curriculum and entrepreneurship skills? we will be very happy if you help us.

Best Regards

xxxxxxxxxxxxxx

Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Konya/Türkiye

EK.4. İsveç Eğitim Bakanlığı'ndan öğretim programları talebi maili ve cevabı maili.



XXXXXXXXXXXXXXXXXX

U2020/00893/S VB: Sweden education system

1 mesaj

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

15

Mayıs 2020 12:19

Alici: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Dear XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX,

Thank you for your letter to The Minister Education XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. I have been asked to reply your letter. Firstly, I would like to apologise for the delay.

The Swedish Ministry of Education and Research does not have the possibility to assist in this matter.

For information about the Swedish educational system, please see <https://sweden.se/society/education-in-sweden/> and <https://www.skolverket.se/about-us>. Here you could also find an English translation of the Swedish Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare (revised 2018).

Kind regards, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Desk officer

Division for Schools

Ministry of Education and Research

Från: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX>

Skickat: den 4 mars 2020 15:55

Till: U Registrator XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX **Ämne:** Sweden education system

Hello, Dear Minister, Dear XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, I am from Türkiye, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

I am a PhD student in Educational Sciences at Necmettin Erbakan University (Konya, Mevlana's city). By

the way, my English may be a little inadequate, sorry.

I am working on entrepreneurship in basic education.

My thesis will be on this subject.

I know your country is in a good position in entrepreneurship education.

In the Sweden and Turkish education system, I want to compare entrepreneurship education at primary school level.

May be I could get help from others besides you about this issue. I thought of getting help from you, the primary responsible for the issue directly. Please, forgive my courage.

I need publications, legislation, education and training programs related to your country's education policies. Can you help me with this? I would like to visit you at a later time.

Thank you for your help in advance, I wish you success. Have a nice day. Hope to see you ...

PhD. Stu. xxxxxxxxxxxxxx
Necmettin Erbakan University



EK.5. Norveç Eğitim Bakanlığı'ndan öğretim programı talebi cevabı maili.

10.12.2020

Gmail - 20/1026 PL Tyrkisk student ber om publikasjoner om norsk utdanningspolitikk



XXXXXXXXXXXXXXXXXX

20/1026 PL Tyrkisk student ber om publikasjoner om norsk utdanningspolitikk

1 mesaj

Postmottak KD XXXXXXXXXXXXXXXX

4

Haziran 2020 12:26

Alici: XXXXXXXXXXXXXXXX

Se vedlagte saksdokumenter/See attached documents.

Svar på denne forsendelsen eller nye henvendelser, sendes på e-post til XXXXXXXXXXXXXXXXAny
 answer to this e-mail, or new enquiries, should be sent to the following e-mail address:
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXMed hilsen/Yours sincerely

Kunnskapsdepartementet/Ministry of Education and

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

E-post/E-mail:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXNett/Web:

www.regjeringen.no/kd

Denne e-posten er beregnet for den institusjon eller person den er rettet til og kan være underlagt lovbestemtaushetsplikt. Dersom e-posten er feilsendt, vennligst slett den og kontakt Kunnskapsdepartementet.

This email is confidential and may also be privileged. If you are not the intended recipient please delete this e-mail and notify the Ministry of Education and Research, Norway, immediately.



PL Tyrkisk student ber om publikasjoner om norsk utdanningspolitikk .pdf

36K

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=0566b9630a&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1668559967988288018&simpl=msg-f%3A1668559967988288...> 1/1

EK.7. Danmarka ders saatleri çizelgesi.

Denmark De samlede årlige minimumstimetal er fastsat i lovens

| Timetal (minimumstimetal og vejledende timetal) for fagene | | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------|
| Klassetrin | Bh. | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | Timetal i alt |
| A. Humanistiske fag | | | | | | | | | | | |
| Dansk (minimumstimetal) | | 330 | 300 | 270 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 210 | 2.160 |
| Engelsk (vejledende timetal) | | 30 | 30 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 630 |
| Tysk eller fransk (vejledende timetal) | | | | | | 30 | 60 | 90 | 90 | 90 | 360 |
| Historie (minimumstimetal) | | | | 30 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | 360 |
| Kristendomskundskab (vejledende timetal) | | 60 | 30 | 30 | 30 | 30 | 60 | | 30 | 30 | 300 |
| Samfundsfag (vejledende timetal) | | | | | | | | | 60 | 60 | 120 |
| B. Naturfag | | | | | | | | | | | |
| Matematik (minimumstimetal) | | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 150 | 1.350 |
| Natur/teknik (vejledende timetal) | | 30 | 60 | 60 | 90 | 60 | 60 | | | | 360 |
| Geografi (vejledende timetal) | | | | | | | | 60 | 30 | 30 | 120 |
| Biologi (vejledende timetal) | | | | | | | | 60 | 60 | 30 | 150 |
| Fysik/kemi (vejledende timetal) | | | | | | | | 60 | 60 | 90 | 210 |
| C. Praktiske/musiske fag | | | | | | | | | | | |
| Idræt (vejledende timetal) | | 60 | 60 | 60 | 90 | 90 | 90 | 60 | 60 | 60 | 630 |
| Musik (vejledende timetal) | | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | | | | 330 |
| Billedkunst (vejledende timetal) | | 30 | 60 | 60 | 60 | 30 | | | | | 240 |
| Håndværk og design samt madkundskab (vejledende timetal) | | | | | 90 | 120 | 120 | 60 | | | 390 |
| D. Valgfag (vejledende timetal) | | | | | | | | 60 | 60 | 60 | 180 |
| E. Årligt minimumstimetal pr. klassetrin | 600 | 750 | 750 | 780 | 900 | 930 | 930 | 960 | 960 | 930 | 7.890 ekskl. bh. /8.490 |

Note: Timetallene er angivet i klokketimer og uden pauser.

Source: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1510>

EK.8. Finlandiya ders saatleri çizelgesi.

Finland Distribution of lesson hours for basic education.

| Subjects | Grades | | | | | | | | | Total |
|--|--------|---|----|---|---|------|---|-----|---|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| Mother tongue and literature | 14 | | 18 | | | | | 10 | | 42 |
| A1-language ⁴ | 2 | | 9 | | | | | 7 | | 18 |
| B1-language | | | | | | 2 | | 4 | | 6 |
| Mathematics | 6 | | 15 | | | | | 11 | | 32 |
| Environmental studies | 4 | | 10 | | | | | | | |
| Biology and geography ² | | | | | | | | 7 | | |
| Physics and chemistry ² | | | | | | | | 7 | | |
| Health education ² | | | | | | | | 3 | | |
| <i>Environment and nature studies in total</i> | | | 14 | | | | | 17 | | 31 |
| Religion/Ethics | 2 | | 5 | | | | | 3 | | 10 |
| History and social studies ³ | | | | 5 | | | | 7 | | 12 |
| Music | 2 | | 4 | | | | | 2 | | 8 |
| Visual arts | 2 | | 5 | | | | | 2 | | 9 |
| Crafts | 4 | | 5 | | | | | 2 | | 11 |
| Physical education | 4 | | 9 | | | | | 7 | | 20 |
| Home economics | | | | | | | | 3 | | 3 |
| Artistic and practical elective subjects | | | 6 | | | | | 5 | | 11 |
| <i>Artistic and practical subjects in total</i> | | | | | | | | | | 62 |
| Guidance counselling | | | | | | | | 2 | | 2 |
| Optional subjects | | | | | 9 | | | | | 9 |
| Minimum number of lessons | | | | | | | | | | 224 |
| (Optional A2-language) ⁴ | | | | | | (12) | | | | (12) |
| (Optional B2-language) ⁴ | | | | | | | | (4) | | (4) |
| --- = Subject is taught in the grades if stated in the local curriculum. | | | | | | | | | | |
| ⁴ A1 language teaching begins at 1 st grade spring term at the latest, for at least 0.5 hours per week. | | | | | | | | | | |
| ² The subject is taught as a part of integrated environmental studies in the grades 1-6. | | | | | | | | | | |
| ³ Social studies are taught in grades 4-6 for at least 2 hours per week and grades 7-9 at least 3 hours per week. | | | | | | | | | | |
| *The pupil can, depending on the language, study a free-choice A2 language either as an optional subject or instead of the B1 language. The pupil can study the B2 language as an optional subject. The free-choice A2 and B2 languages can, alternatively, be organised as instruction exceeding the minimum time allocation. In this case their instruction cannot be organised using the minimum time allocated in the distribution of lesson hours for optional or B1 language as defined in this paragraph. Depending on the language the pupil receives instruction in a B1 language or optional subjects instead of this B1 language. The distribution of lessons hours would be a minimum of 234 annual lessons for a pupil studying the A2 language as instruction exceeding the minimum time allocation. The corresponding number of annual lessons is a minimum of 226 for a pupil with the B2 language. The total number of annual lessons would be a minimum of 238 for pupils studying both the A2 and the B1 languages as instruction exceeding the minimum time allocation. | | | | | | | | | | |

Source: Finnish National Agency for Education (Government Decree, 20. 9. 2018).
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-11_en

EK.9. İşveç ders sattleri çizelgesi.

Skolförordning (2011:185) t.o.m. SFS 2021:884, Utfärdad: 2011-02-24, Ändrad: t.o.m. SFS 2021:884

Departement/myndighet: Utbildningsdepartementet

Övrig text: Rättelseblad 2011:506 har iakttagits.

Ändringsregister: SFSR (Regeringskansliet)

Källa: Fulltext (Regeringskansliet)

Timplan för grundskolan

| Ämnen | Undervisningstid i timmar | | | Hög- stadiet | Totalt |
|---|---------------------------|--------------------|--------------------------------|-----------------|--------|
| | Låg- stadiet | Mellan- stadiet | Låg- och mellan- stadiet | | |
| Bild | 50 | 80 | | 100 | 230 |
| Engelska | 60 | 220 | | 200 | 480 |
| Hem- och konsumentkunskap | | | 36 | 82 | 118 |
| Idrott och hälsa | 140 | 180 | | 280 | 600 |
| Matematik | 420 | 410 | | 400 | 1 230 |
| Musik | 70 | 80 | | 80 | 230 |
| Naturorienterande ämnen | 143 | 193 | | 264 | 600 |
| Biologi | | 55 | | 75 | |
| Fysik | | 55 | | 75 | |
| Kemi | | 55 | | 75 | |
| Samhällsorienterande ämnen | 200 | 333 | | 352 | 885 |
| Geografi | | 70 | | 75 | |
| Historia | | 70 | | 75 | |
| Religionskunskap | | 70 | | 75 | |
| Samhällskunskap | | 70 | | 75 | |
| Slöjd | 50 | 140 | | 140 | 330 |
| Svenska eller svenska som andraspråk | 680 | 520 | | 290 | 1 490 |
| Teknik | 47 | 65 | | 88 | 200 |
| Språkval | | 48 | | 272 | 320 |
| Elevens val | | | | | 177 |
| Totalt garanterat antal timmar | 1 860 | 2 269 | 36 | 2 548 | 6 890 |
| Därav skolans val | | | | | 600 |

Source: Skolförordning (2011:185), Regeringskansliets rättsdatabaser, 2021.

<https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2011:185>

EK.10. Norveç ders saatleri çizelgesi.

(Norveç Eğitim Sistemi, Bilgi Teşviki Udir-1-2021 için konu dağılımı ve saatleri)

Tabell 1 Ordinær fag- og timefordeling for elever på 1.-10.trinn skoleåret 2021-2022²

| Fag/trinn | 1.-4. trinn | 5.-7. trinn | Sum | 8.-10. trinn | Sum grunnskole |
|---|-------------|-------------|-------------|--------------|----------------|
| KRLE | | | 427 | 153 | 580 |
| Norsk | 931 | 441 | 1372 | 398 | 1770 |
| Matematikk | 560 | 328 | 888 | 313 | 1201 |
| Naturfag | 187 | 179 | 366 | 249 | 615 |
| Engelsk | 138 | 228 | 366 | 222 | 588 |
| Fremmedspråk / fordypning/arbeidslivsfag | | | 0 | 222 | 222 |
| Samfunnsfag | | | 385 | 249 | 634 |
| Kunst og håndverk | | | 477 | 146 | 623 |
| Musikk | | | 285 | 83 | 368 |
| Mat og helse | | | 114 | 83 | 197 |
| Kroppsøving | | | 478 | 223 | 701 |
| Valgfag ³ | | | 0 | 171 | 171 |
| Utdanningsvalg | | | 0 | 110 | 110 |
| Fleksibel time | | | 38 | 0 | 38 |
| Fysisk aktivitet | 0 | 76 | 76 | 0 | 76 |
| Samlet minstetimetall | | | 5272 | 2622 | 7894 |

Source: Regelverks-Tolkingar Fra Udir, 2021. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#>

EK.11. Türkiye ders saatleri çizelgesi.

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ- 22/12/2020

| DERSLER | | SINIFLAR | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|
| | | İLKOKUL | | | | ORTAOKUL | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| ZORUNLU DERSLER | Türkçe | 10 | 10 | 8 | 8 | 6 | 6 | 5 | 5 | |
| | Matematik | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | |
| | Hayat Bilgisi | 4 | 4 | 3 | | | | | | |
| | Fen Bilimleri | | | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| | Sosyal Bilgiler | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | |
| | T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük | | | | | | | | 2 | |
| | Yabancı Dil | | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Görsel Sanatlar | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | Müzik | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| | Beden Eğitimi ve Oyun | 5 | 5 | 5 | 2 | | | | | |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Teknoloji ve Tasarım | | | | | | | 2 | 2 | |
| | Trafik Güvenliği | | | | 1 | | | | | |
| | Bilişim Teknolojileri ve Yazılım | | | | | 2 | 2 | | | |
| | Rehberlik ve Kariyer Planlama | | | | | | | | 1 | |
| | İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi | | | | 2 | | | | | |
| ZORUNLU DERS TOPLAMI | | 26 | 28 | 28 | 30 | 29 | 29 | 29 | 29 | |
| SEÇMELİ DERSLER | Din, Ahlak ve Değerler | Kur'an-ı Kerim (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | | Peygamberimizin Hayatı (4) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | | Temel Dinî Bilgiler (2) | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Dil ve Anlatım | Okuma Becerileri (1) | | | | | 2 | 2 | | |
| | | Yazarlık ve Yazma Becerileri (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Yaşayan Diller ve Lehçeler (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | İletişim ve Sunum Becerileri (1) | | | | | | | 2 | 2 |
| | Yabancı Dil | Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Fen Bilimleri ve Matematik | Bilim Uygulamaları (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Matematik Uygulamaları (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | | Çevre Eğitimi (1) | | | | | | | 2 | 2 |
| | | Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2) | | | | | | | 2 | 2 |
| | Sanat ve Spor | Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4) | | | | | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
| | | Müzik (4) | | | | | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
| | | Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4) | | | | | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) | 2/(4) |
| | | Drama (2) | | | | | 2 | 2 | | |
| | | Zekâ Oyunları (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Satranç (1) | | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | Halk Kültürü (4) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| | "Şehrimiz ..." (1) | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sosyal Bilimler | Ortak Türk Tarihi (1) | | | | | | | | 2 |
| | Medya Okuryazarlığı (1) | | | | | | | 2 | 2 |
| | Hukuk ve Adalet (1) | | | | | | 2 | 2 | 2 |
| | Düşünme Eğitimi (2) | | | | | | | 2 | 2 |
| Seçilebilecek Ders Saati Sayısı | | | | | | 6 | 6 | 6 | 6 |
| SERBEST ETKİNLİKLER | | 4 | 2 | 2 | | | | | |
| TOPLAM DERS | | 30 | 30 | 30 | 30 | 35 | 35 | 35 | 35 |

