



Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri

Gizem AKSOY & Sibel SARAÇOĞLU

Önerilen atıf: Aksoy, G., & Saraçoğlu, S. (2021). Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 278-326. DOI: 10.47615/isssej.988374

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/isssej.988374>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.



Öne Çıkanlar

Yaşam becerileri, gelişen ve değişen dünyanın şartlarına uygun olarak bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini artırabilmek için sahip olunması gereken becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılmasını hedefleyen ve Türkiye’de yeni bir uygulama olan tasarım beceri atölye çalışmalarının; amaçlarına ulaşma durumu, verimliliği, etkileri ve beklentileri karşılama durumunun, hedef kitlenin görüşleri ışığında değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla yapılan araştırma bulguları öğrencilerin; eğitimlerin güçlü ve zayıf yönleri bulunduğunu, birçok becerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu, çevrim içi olması durumunda zorluklar yaşandığını, çeşitli yönlerden ilgi çekici olduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarının tüm eğitim paydaşlarının bu konudaki farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde eğitim planlamacılarına, program geliştirme uzmanlarına, idarecilere, öğretmen ve öğrencilere rehberlik edeceği ön görülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri*

Gizem AKSOY  Sibel SARAÇOĞLU 

Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 38039, Türkiye

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, tasarım beceri atölye etkinliklerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yönteminden biri olan ölçüt örneklemesine göre seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ili Pendik ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde bir devlet okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencilerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar, dört hafta süresince araştırmacılar tarafından hazırlanan yaşam becerileri odaklı etkinliklere katılmışlardır. Etkinlikler pandemi nedeniyle çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, yaşam becerileri eğitimine katılan öğrencilerin, atölye çalışmalarının okuldaki etkinliklerle benzer ve farklı yönleri olduğunu düşündükleri, yaşam becerileri eğitimi hakkında olumlu görüş belirttikleri, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları ve yaşam becerileri eğitiminin birçok becerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu düşündükleri sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca, etkinliklerin çevrim içi olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını, bazı etkinlikleri daha ilgi çekici bulduklarını, okullarda bu eğitimin yaygınlaştırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları dikkate alınarak bu konudaki eğitim ve araştırmaların sayısı ve kapsamının genişletilmesi önerilmektedir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 29 Ağustos 2021
Kabul tarihi 21 Eylül 2021

ANAHTAR KELİMELER

Tasarım beceri atölyeleri, yaşam becerileri eğitimi, nitel araştırma, durum çalışması, öğrenci görüşleri

Makale Türü

Araştırma makalesi

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Gizem AKSOY tarafından Prof. Dr. Sibel SARAÇOĞLU danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

İLETİŞİM Sibel SARAÇOĞLU  sarac@erciyes.edu.tr,  Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

© 2021 Yazar(lar). Gizem AKSOY, Sibel SARAÇOĞLU

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, küresel düzeyde yaşanmakta olan ekonomik, bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmeler, toplumların bireylerden beklentilerinin farklılaşmasını da beraberinde getirmiş ve yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç daha da artmıştır (Silva, 2009). Bu durum, bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin değişmesine yol açmış; öğrencilere temel bilginin yanı sıra; yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel, girişimcilik ve iletişim kurma gibi sosyal, öz denetim ve öz güven gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020).

Bu kapsamda gelişmekte olan ülkelerin en önemli hedeflerinden biri dünyadaki gelişmeleri takip eden, edindiği kazanımları kendi faydasına dönüştüren, yenilikçi, üretken, kısaca donanımlı bireyler yetiştirmektir (Aydeniz, 2017; Donnelly ve Ryder, 2011; Ulutan, 2018). Bu amacın gerçekleştirilmesinde bireylerin yaşam becerilerine sahip olmasının önemli bir yeri vardır (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerileri; karar verme ve eleştirel düşünme, sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme, yaratıcılık ve yenilikçilik, girişimcilik, iletişim ve kişiler arası becerileri kapsayan bir kavramdır (Bahar vd., 2014; Fox, Schroeder ve Lodl, 2003; Kavacık, Kılınç ve Kavacık, 2015; MEB, 2014; Railsback, 2002; World Health Organization (WHO), 2004). Küresel olarak önem kazanan ve 21. yy becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; gelişen ve değişen dünyanın şartlarına uyabilmek, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlayabilmek, küresel rekabette yer alabilmek, bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini artırabilmek için sahip olunması gereken beceriler olarak değerlendirilmektedir (Anagün vd., 2015; Care, Kim, Anderson ve Gustafsson-Wright, 2017; Kyllonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Ayrıca bu beceriler, bireylerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilikler olarak belirtilmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi 2008; Eskici ve Özsevgeç, 2019; Mesleki Yeterlik Kurumu, 2015, MEB, 2014; Rudolph, 2020).

Bireyler bu becerileri aile yaşamı, arkadaşlık ilişkileri, katıldıkları kurslar vb. ortamlarda kazanabilmekle birlikte; bu becerilerin kazandırılmasında, okulların önemli bir rolü bulunmaktadır (Cansoy, 2018; Eskici ve Özsevgeç, 2019). Okullarda verilen eğitim ile öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi beklenir. Öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp birer yetişkin olduklarında; sadece derslere yönelik bilişsel becerilere değil, iletişim, karar verme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcılık, girişimcilik, liderlik, zaman yönetimi vb. kişisel ve sosyal becerilere de ihtiyaç duyacaklardır. (Çepni, 2017; MEB, 2018a; Rudolph, 2020; Ulutan, 2018). 21.yy becerileri olarak da adlandırılan bu yaşam becerilerine sahip gençler nitelikli iş gücünü oluşturacaklardır. Bu nedenle iş dünyası ve siyasi liderler de okullardan bu becerilerin kazandırılmasını beklemektedir (Griffin ve Care, 2015). Bu durum, bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yaşam becerileri eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesini gerektirmektedir.

Yaşam becerileri eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde eğitimlerin tüm dünyada daha çok önleyici ve koruyucu rehberlik faaliyetlerinde kullanıldığı, belirlenen becerilerin bölgenin ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik olduğu görülmektedir (Bernhardt, Yorozu ve Medel Anonuevo, 2014; Giannotta ve Weichold, 2016; İşmen Gazioğlu ve Canel, 2015; Jegannathan, Dahlblom ve Kullgren, 2014). Oysaki yaşam becerileri eğitimleri bireylerin kimlik oluşturmalarına yardımcı programlar olup (Kolburan ve Tosun, 2011) kişisel, sosyal, mesleki ve ahlaki yönden gelişimi destekler niteliktedir. Bu nedenle bu kapsamda yürütülen çalışmaların sadece özel gereksinimli öğrencilere değil tüm bireylere yönelik olması gerekmektedir (MEB, 2018a; Voogt ve Roblin, 2012). Yapılan araştırmalarda yaşam becerileri eğitimini de kapsayan bir programın, kişiler arası iletişimi (Railsback, 2002), eleştirel düşünmeyi (Bahar vd., 2014), bilimsel süreç becerilerini, yaratıcı düşünmeyi (Kavacık, Kılınc ve Kavacık, 2015), diğer disiplinlerle ilişki oluşturmayı, problem çözmeyi, derslerde öğrenilenleri günlük yaşama aktarabilmeyi (Railsback, 2002) geliştirdiği, öğrencilerin ders başarılarını (Demiray, 2013; Kaşarcı, 2013; Özahioğlu, 2012; Yılmaz, 2015), akademik risk alma düzeylerini (Yıldız, 2012), motivasyonlarını (Railsback, 2002) arttırdığı belirtilmektedir.

Alan yazında elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında, küresel rekabetin odak noktası haline geldiği bilgi çağında eğitim kurumlarında, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilere hitap eden, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, esneklik ve çeşitlilik unsurlarını içeren ve bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim anlayışının kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır (Garda ve Temizel, 2016; MEB, 2017; Voogt ve Roblin, 2012). Bu bağlamda kullanılmakta olan öğretim programlarının gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte değişen toplumsal ihtiyaçlar ve sosyokültürel hayat doğrultusunda yenilenen dünya şartlarına uyum sağlayacak nitelikte olması son derece önemlidir (Coşkun, 2017; Donnelly ve Ryder, 2011; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Ulutan, 2018). Bireylerin hayatını kolaylaştıracak, birey ve toplumların yaşam kalitesini artıracak nitelikte eğitim programlarına ihtiyaç olduğu MEB 2023 Eğitim Vizyon Raporu'nda da vurgulanmaktadır (MEB, 2018a). Bu kapsamda ülkelerin öğretim programlarını, yaşanan bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel değişimleri dikkate alarak gözden geçirmeleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmeleri gerekmektedir (Coşkun, 2017; MEB, 2020; Yıldırım, Şahin ve Tabaru, 2017). Bu doğrultuda Türkiye'de de temel bilginin yanı sıra, ulusal ve uluslararası kaynaklarda tanımlanmış olan beceri ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak ve nitelikli birey yetiştirmek amacıyla öğretim programları yenileme çalışmaları gerçekleştirilmektedir (MEB, 2020).

Güncellenen eğitim programlarının odağında birey kavramı yer almakta olup, programlarda bireylerin gerçek yaşama hazırlanması ve yaşam becerilerine sahip olacak şekilde yetiştirilmesi temel hedef olarak benimsenmektedir. (Çepni, 2017). Bu doğrultuda; 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programlarında “yaşam becerileri” yeni bir beceri alanı olarak öğretim programlarına dahil edilmiştir (MEB, 2013). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarında da yaşam becerilerinin önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2018b).

2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de öğrencilerin yaşam becerilerinin güçlendirilmesi için tüm okullarda Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA) kurulması planlanmıştır (MEB, 2018a). Bu atölyeler, öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılması ve var olan becerilerinin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Güleş ve Kılınç, 2020; Gündoğan ve Can, 2020; MEB, 2018a). Bu çalışma kapsamında, yukarıda belirtilen önemi nedeniyle on bir farklı tasarım beceri atölyesinden biri olan yaşam becerileri atölyesi kapsamında etkinlikler yürütülmüştür.

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, TBA ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazında konu ile ilgili, sınıf öğretmenleri ve eğitim yöneticileri ile gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır (Akıllı vd., 2020; Gündoğan ve Can, 2020; Güleş ve Kılınç, 2020). Alan yazında bu atölyelerin etkililiğini ortaya koyacak olan öğrencilerle yapılmış çalışma sayısı da sınırlıdır. Oysaki eğitim programlarının hedef kitlesi olan öğrencilerin, almış oldukları eğitime yönelik görüşlerinin alınması; programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığının, uygulanabilirliğinin, etkililiğinin belirlenmesine, programların niteliklerinin artmasına ve programların yenilenmesine katkıda bulunacaktır (Aktacir vd., 2017; Göksoy, 2018; MEB, 2018a). Ayrıca öğretim programlarına ilişkin değerlendirme çalışmaları yapılarak sonuçlarının paylaşılması, veriye dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir (MEB, 2020). Nitekim 2017 yılında gerçekleştirilen eğitim programları güncelleme çalışmaları kapsamında içeriklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine katkı sağlamak amacıyla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır (MEB, 2020).

Bu kapsamda MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde pilot uygulama çalışmaları 2019-2020 yılında başlatılan TBA kapsamında verilen eğitimlere yönelik öğrenci görüşlerinin alınmasının da önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu atölyelerde verilen eğitimlerden biri olan yaşam becerileri eğitimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçlarının, atölye çalışmalarının amacına hizmet etme durumlarının, atölye çalışmalarının olumlu/olumsuz etkilerinin, etkinliklerin geliştirilme ve yaygınlaştırılma durumlarının, eğitimin verimliliğinin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin, yetenekleri ile ilgili farkındalıklarının ortaya çıkarılmasına ve tüm eğitim paydaşlarının bu konudaki farkındalıklarının artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma ile alan yazında bu konuda yer alan boşluğun da dolacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının yeni eğitim programlarının hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarına, etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmen, idareci ve öğrencilere, eğitim politikaların geliştirilmesinde eğitim planlamacılarına rehberlik edeceği ön görülmektedir. Aynı zamanda bu atölyede gerçekleştirilen disiplinler arası çalışmaların, öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerinin gelişmesini destekleyeceği düşünülmektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Bu kapsamda araştırmanın amacı; tasarım beceri atölyeleri etkinliklerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkartmaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

- Zaman açısından 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu açısından yaşam becerileri eğitimi almış İstanbul ilinde beşinci sınıfta okuyan 12 öğrenci ile sınırlıdır.
- Yaşam becerilerini içeren dört etkinlik ile sınırlıdır.

Metodoloji

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, özel bir niteliği olan bir durumun araştırmacı tarafından detaylı olarak betimlendiği nitel araştırma desendir. Durum çalışmalarında bir öğretmen, bir kurum ya da bir uygulamanın durumu incelenebilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da yaşam becerileri eğitiminin uygulamadaki durumunun öğrenci görüşlerine dayalı olarak ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada durum çalışması yöntemine ait olan bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninin seçilme nedeni, araştırmada kendine özgü tek bir analiz biriminin incelenmesidir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada araştırmanın amacına yönelik amaçlı örneklem türü olan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme çalışılan konu ile ilgili nitelikleri taşıyan birey ya da durumlardan oluşur (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada kullanılan ölçütlerden biri öğrencilerin beşinci sınıfta öğrenim görüyor olmalarıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; yaşam becerilerinin özellikle fiziksel ve psikolojik değişikliklerin gerçekleştiği; karar verme, kendi problemlerini çözme, kendini ifade etme gibi konularda zorlukların yaşandığı ergenlik dönemindeki bireylere kazandırılmasının oldukça önemli olmasıdır (Erkut, 2015; Kolburan ve Tosun, 2011). Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan bir diğer ölçüt öğrencinin daha önce yaşam becerileri eğitimine katılmamış olmasıdır. Bunun nedeni de katılımcıların araştırmada belirlenen duruma yönelik görüşlerinin alınması ve gözlenmesidir. Katılımcıların uygulama ve görüşmeye katılmaya gönüllü olmaları da dikkate alınan bir diğer ölçüttür. Bu kapsamda İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet okulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci ile araştırma çalışması hakkında bilgilendirme amaçlı ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonunda daha önce yaşam becerileri eğitimine katılmamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğrenci ile uygulama çalışmaları yürütülmüştür. Uygulama sonrasında 12 katılımcı ile odak grup görüşmesi, altı katılımcı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel

görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin odak grup görüşmesindeki iletişim durumları dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ölçütlerden biri de bireysel görüşme için hem kendini ifade etme güçlüğü çekmeyen hem de çekingen öğrencilerin katılımcılar arasında yer almasıdır. Buna göre araştırmanın katılımcılarını İstanbul ili Pendik ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde bir devlet okulunda belirlenen ölçütlere uyan beşinci sınıf öğrencilerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Etkinliklerin ilk ikisine 12 öğrenci katılmış olup diğer iki etkinlik bir öğrencinin sağlık probleminin dolayı etkinliklere katılamaması nedeniyle 11 öğrenci ile tamamlanmıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış; katılımcı öğrenciler Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄,....., Ö₁₁ şeklinde kodlanmıştır. Bu katılımcılardan ilk altısı bireysel görüşmelere katılan öğrenciler olup, diğerleri odak grup görüşmesine katılan öğrencilerdir. Görüşme sırasında sorulan demografik sorularla, katılımcıların özellikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan sekizi kadın, dördü erkektir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme (bireysel ve odak grup görüşmesi) ve gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme daha önceden planlanmış bir amaca yönelik tanımlayıcı veriler elde etmek için soru sorma ve cevap alma şeklinde gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Veri toplama aracı olarak kullanılan odak grup görüşmelerini bireysel görüşmelerden ayırtan nokta, grup etkileşiminin varlığıdır. Bu durum daha fazla bilgi edinilmesine katkı sağlamaktadır (Işık ve Semerci, 2019). Bu nedenle bu araştırmada katılımcıların yaşam becerileri eğitimine yönelik düşüncelerini derinlemesine anlamlandırılması amacıyla bireysel görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerden önce gerçekleştirilmiştir. Böylece bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği gönüllü katılımcılar belirlenip isteksiz olanların elenmesi sağlanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesi, araştırmada derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği iletişim becerisi güçlü katılımcıların belirlenmesine de katkı sağlamıştır.

Her iki görüşmede de aynı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından alan yazın araştırması yapılarak oluşturulmuştur. Kullanılacak görüşme formu iki fen bilimleri alan uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir türkçe öğretmeni olmak üzere beş uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre ikinci, üçüncü ve dördüncü soruda yer alan “TBA’da aldığımız yaşam becerileri eğitiminin” ifadesi “katıldığımız eğitimin” şeklinde değiştirilmiş, dördüncü sorudaki ikinci sonda soru çıkarılmıştır. Daha sonra bu haliyle soruların açık, anlaşılır ve kapsayıcılığını sağlamak amacıyla çalışmaya katılmayan üç öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütlere ile yedinci sorunun net anlaşılması nedeniyle yedinci soru iki soru olarak sorulmuş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali sekiz sorudan oluşmaktadır.

Nitel araştırmalarda genellikle arařtırmacılarđan veri toplama sűrecinde birden fazla kaynağı kullanması beklenir (Kıral, 2020). Bu amaçla çalışmada araştırmayla ilgili birinci elden verilerin toplanması amacıyla eğitim sűresince video kayıdı yapılmıştır. Kayıt altına alınan etkinlik sűreci, gözlem formuna göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Gözlem formunda tarih, etkinlik numarası, sűre gibi gözlem sűrecine ilişkin genel bilgiler ile öğrencin eğitim sűresince ne gibi değerişimler yaşadığı, hangi zorluklarla karşılaştığı ve eğitimin ne gibi katkılar sağladığına yönelik sorular yer almaktadır. Kullanılan gözlem formu araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak oluşturulmuş ve incelenmesi için bir fen bilimleri alan uzmanına sunulmuştur. Gelen dönűtler dikkate alınarak gözlem formuna son hali verilmiştir.

Veri toplama sűreci

Yüz yüze yapılması planlanan etkinlikler pandemi nedeniyle zorunlu olarak çevrim içi gerçekteşirilmıştir. Katılımcılar araştırmacı tarafından belirlenmiş bir program doğrultusunda dört hafta yaşam becerileri eğitimi almışlardır. Etkinlikler oluşturulurken öncelikle MEB tarafından yayınlanan TBA El Kitabı'nda yer alan örnek etkinlikler ve çeşitli atölye çalışmaları incelenmiştir. Daha sonra beşinci sınıf ders kitabında yer alan etkinlikler ve kazanımlar taranmıştır. Eř zamanlı olarak yaşam becerilerini kapsayan beceriler araştırılmış ve bu araştırmalar sonucunda birçok sınıflandırma ile karşılaşılmıştır (Hendricks, 1998; Fox vd, 2003; WHO, 2004; MEB, 2014). Etkinlikler tasarlanırken bu sınıflandırmalardan MEB (2014)'de yer alan yaşam becerileri referans alınmıştır.

Tasarlanan etkinlikler kazanımlarla uyum ve bağlam açasından eğitim alanında uzman iki akademisyen ve iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere dört uzman görűşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönűtlere göre etkinlik amaçları gözden geçirilmış ve dördüncü etkinlik sűresi "40 + 40 + 40 dk" olacak şekilde değerştirilmiştir. Etkinlik planlanmalarının tamamlanmasıyla veri toplama araçları ve uygulama için etik kurul onayı alınmıştır. Etkinliklerin uygulanması ve görűřmelerin yapılabilmesi için ise İstanbul Valiliđi İl Milli Eđitim Müdürlüđü tarafından 19/03/2021 tarihinde E-59090411-20-22679351 sayı nolu izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından katılımcıların uygunluğuna göre her hafta bir etkinlik olacak şekilde etkinlikler gerçekteştirilmıştir. Uygulanan etkinliklerin isimleri ve içerdikleri yaşam becerileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaşam becerileri eğitim programı etkinlikleri ve beceri yoğunluğu

Yaşam Becerileri	Etkinlikler			
	Mükemmel paraşüt	Kağıt mı plastik mi?	Kendi tatlımı yapıyorum	Gezi planı
Eleştirel düşünme	X	X		X
Sorun çözme	X	X		
Karar verme	X	X	X	X
Tasarlama ve modelleme yapma	X	X	X	X
Zamanı yönetme ve etkin kullanma	X	X	X	X
İletişim ve kişilerarası beceriler	X	X	X	X
İş birliği ve ekip çalışması		X		X
Duyguları yönetme	X	X	X	X
Özgüven sahibi olma			X	
Öncülük ve yöneticilik yapabile		X		X
Organizasyon yapabile				X

Etkinlikler tamamlandıktan bir hafta sonra tüm katılımcıların uygun saatleri belirlenerek odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sessiz bir odada görüşmeye katılması sağlanmıştır. Araştırmacı odak grup görüşmesi öncesi katılımcılara görüşme hakkında bilgi vermiş ve rahat iletişim kurabilmeleri için grubu cesaretlendirmiştir. Görüşmeler gönüllülük esas alınarak yapılmıştır. Katılımcılara görüşmenin kayıt edileceği bilgisi verilmiş ve tüm katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinin transkripte dökülmesinin ardından görüşmede pasif kalan bir öğrenci ve araştırmaya katkı sunulacağı düşünülen beş öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler aynı şekilde katılımcı onayı ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Daha sonra etkinlik sürecine ilişkin video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve veriler gözlem formuna kaydedilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmış ve bazı noktalara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; öncelikle uygulanacak etkinlik planları, kullanılacak görüşme formunda bulunan sorular ve gözlem formları uzman incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmenin yanı sıra odak grup görüşmesi ve gözlem ile veri çeşitliliği yoluna gidilmiştir. Görüşme verileri katılımcılara onaylatılarak teyit edilmiştir.

Araştırmacı çeşitlemesi için veriler araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Görüşmeler, çalışmaya katılmaya gönüllü kişilerle yapılmış ve katılımcılara istedikleri zaman görüşme yapmaktan vazgeçme imkânı olduğu belirtilmiştir. Araştırma süreci, çalışmayla ilgisi bulunmayan meslektaşların denetimine açılmıştır. Bu amaçla araştırma süreci, bir fen eğitimi alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bulgular kısmında katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden alıntı yapılarak verilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmesinde bazı katılımcılar çok istekli olup kimi katılımcı hiçbir soruya katılmamıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla istekli fakat fikrini belirtmeyen bir katılımcı ile görüşülüp bire bir görüşme yapılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise; çalışmanın amacına hizmet edecek bireylerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Yani amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları (yöntem, çalışma grubu, analiz gibi) ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiş olup ses kayıtları araştırmacılar dışında bir uzman tarafından rastgele bir biçimde dinlenerek oluşturulan transkript ile tutarlılığına bakılmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden okuyucuya aynen sunulmuştur.

Güvenirliliği sağlamak amacıyla, araştırmayla bağı bulunmayan bir fen eğitimi alan uzmanından, araştırma sürecinin detaylarını içeren raporu incelemesi ve teyit etmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan incelemeler sonucunda, araştırmanın güvenilir olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Yine bu kapsamda güvenilirliği sağlamak için tarafsız bir kişi tarafından gözlem formu kullanılarak uygulama sırasında araştırmacı ve katılımcılar gözlemlenmiştir. Bu gözlem her dört etkinlik için de ayrı ayrı yapılmıştır. Gözlemci tarafından araştırmacının derse planlı geldiği, her etkinlik sonunda değerlendirme yaptığı, grup çalışmalarını farklı kişilerden oluşturduğu, etkinlik malzemelerini önceden istediği ve tüm katılımcıların elinde aynı malzemeler bulundurduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra bazı etkinliklerde teknik sebepler nedeniyle zaman sıkıntısı yaşadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla yapılan gözlem sonucunda yapılan çalışma gözlemci tarafından güvenilir bulunmuştur.

Veri analizi

Bu çalışmada öğrencilerle yapılan samimi görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve farkında olunmayan düşüncelerin açığa çıkarılması amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre toplanan veriler incelenerek birbirine benzeyen kavramlardan oluşturulan kod, kategori ve temalar okuyucunun anlayabileceği biçime getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani amaç; verileri yorumlayabilecek ilişkileri ve kavramları saptamaktır. Bu nedenle çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmede elde edilen ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Bu ham veriler araştırmacılar tarafından okunarak kodlara ulaşılmıştır. Kodlar alan yazın araştırması yapılarak (Hendricks, 1998; Fox vd, 2003; WHO, 2004; MEB, 2014) anlamlı hale getirilmiş ve gereksiz kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra kodları belirli bir anlamda toplayan

kategori ve temalar oluşturulmuştur. Örneğin; “Katıldığımız bu eğitimin size ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö₂ kodlu katılımcının verdiği “*Her katıldığım etkinlikte kendimi daha iyi ifade edip daha da kendimi kazandığımı düşünüyorum*” cevabından “iletişim becerisi” kodu bu kodu kapsayan “iletişim ve kişiler arası beceriler” kategorisi çıkarılmış olup bu sorudan çıkarılan kod ve kategoriler “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler” teması altında toplanmıştır. Diğer sorulara verilen cevaplar da benzer şekilde analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yedi tema, 14 kategori ve 76 kod oluşturulmuştur. Elde edilen veriler gözlem bulguları ile desteklenmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve temalar iki fen eğitim alanı uzmanına gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda “bir ürün ortaya çıkarma” ve “el becerisi” kodu “tasarım ve modelleme yapabilme” kodu içerisine eklenmiş, “yaşam becerilerinde dikkat çeken etkinlikler” teması “yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri” olarak değiştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen bulgular “Yaşam Becerileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuldaki Etkinlik Deneyimleri ile Karşılaştırılması”, “Yaşam Becerileri Eğitiminin Güçlü ve Zayıf Yönleri”, “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler”, “Yaşam Becerileri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler”, “Yaşam Becerileri Eğitiminde İlgi Çekici Etkinlikler ve Gerekçeleri”, “Yaşam Becerilerinin Yaygınlaştırılması” ve “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirilmesi” olmak üzere yedi tema altında incelenmiştir. Verilerin analizi ile elde edilen kategoriler ve kodlar, ilgili temaların altında tablo halinde sunulmuştur. Bulgularda görüşme sonuçları gözlem verilerinden elde edilen sonuçlarla desteklenerek verilmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin okuldaki etkinlik deneyimleri ile karşılaştırılması temasına ait bulgular

Yapılan görüşmelerde katılımcıların yaşam becerileri eğitimini okuldaki etkinliklerle karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak benzerlikler ve farklılıklar kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler altında yer alan kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin okuldaki etkinlik deneyimleri ile karşılaştırılması” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Benzerlikler	Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Öğretici olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₈
	El becerisi geliştirme	Ö ₆
	Fen dersi ile ilgili olma	Ö ₁ , Ö ₃
Farklılıklar	Yaşam becerileri ile ilgili olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Süreçte öğrenci aktifliği	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈
	Öğretmen rehberliği	Ö ₄ , Ö ₈
	Yöntem farklılığı	Ö ₃
	Özgün olma	Ö ₂
	El becerisi geliştirme	Ö ₄
	Çevrim içi yapabilme	Ö ₄
	Öğrenci sayısı	Ö ₅
	Duyuşsal özellik	Ö ₅

Tablo 2’den görüldüğü gibi katılımcılardan beşi yaşam becerileri eğitimini okuldaki etkinliklerle karşılaştırdığında benzerlik olarak her ikisinin de eğlenceli olduğunu dile getirmiştir. Bu katılımcılardan üçü, benzerlik olarak etkinliklerin eğlenceli olmalarının yanı sıra öğretici olduklarını da belirtmiştir. Ö₂ bu yöndeki düşüncesini “*Öğretmenim ortak noktaları ikisinin de eğlenip öğreniyorsun...*” şeklinde ifade ederken Ö₆ da düşüncesini “*... benzerlikleri ikisi de öğretici oluyor. İkisi de eğlenceli...*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı da gözlem formunda bu konu ile ilgili olarak “*Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₁₀’nun eğitim süresince etkinliklerde eğlendiği gözlemlenmiştir.*” şeklinde öğrenci görüşlerine benzer şekilde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan Ö₆ diğerlerinden farklı olarak her iki etkinliğin de el becerisi geliştirdiği düşüncesini “*Öğretmenim bence ikisini de ortak yanı bir de el becerilerimizi geliştiriyor...*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerden üçü ise okulda yapılan etkinlikler ile katıldıkları eğitimi karşılaştırdıklarında; her ikisinin de fen dersiyle ilgili olması bakımından benzer, fakat yaşam becerileri içermesi bakımından katıldıkları eğitimin farklılığını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri belirten Ö₁ ve Ö₃ kodlu katılımcıların ifadeleri sırasıyla şöyledir:

“Farklılık olarak birinde yaşam becerileri ile ilgili iken biri derslerle ilgili oluyor... tatlı yapma etkinliğimizde fen bilimleri dersindeki erime donma gibi şeyleri gördük. Yaşam becerileri ile ilgili çoğu alakalı olsa bile derslerle alakalı şeyler de vardı.”

“Farklılık olarak erime yine donmayı gözlemledik. Yani diğer dersler dersle ilgili oluyor okuldayken deney yaptığımızda. Ama burada günlük yaşamdaki becerilerimizi geliştirdik. Erime ile donmayı da gözlemledik. Burada bir benzerlik var.”

Üç katılımcı ise fen dersiyle ilgili olmasına değinmeden katıldıkları eğitimin sadece yaşam becerilerini içermesi bakımından farklılığını dile getirmiştir. Bu düşüncesini Ö₂ *“Öğretmenim burada yaşam becerisi daha iyi...”* şeklinde ifade etmiştir. Yine katılımcıların çoğunluğu katıldıkları eğitimin diğer etkinliklerden farkını kendilerinin süreç içerisinde aktif olması ile ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁ bu düşüncesini *“Öğretmenim mesela paraşüt yaparken siz bize şöyle yapacaksınız böyle yapacaksınız demediniz sadece malzeme verdiniz.”* sözleriyle belirtmiştir. Burada katılımcı etkinlikleri yaparken yönlendirme olmadan verilen malzemelerle kendilerinin bir ürün ortaya çıkardığına yani süreç içerisinde kendilerini aktif hissettiğine değinmiştir. Yine aynı düşüncüyü Ö₂ kodlu katılımcı *“... Okulda yaparken ya bir öğretmen önderliğinde ya arkadaşlarımızla aynı şeyi yaptığımız için kendi tasarımıyı pek sağlayamıyorduk. Ama burada... tamamen kendiniz...”* şeklinde ifade ederken Ö₈ kodlu katılımcı da *“Farklılıkları olarak fen dersi yani yaşam becerileri atölyesinde Ö₁’ in de dediği gibi tek başına bir şeyler yapmaya çalışıyorsun.”* şeklinde belirtmiştir. Tablo 2 incelendiğinde odak grup görüşmesine ek olarak bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin farklılıklardan bahsettikleri, odak grup görüşmesine katılanlardan Ö₈ hariç diğerlerinin farklılıklara değinmedikleri dikkat çekmektedir.

Ö₄ kodlu katılımcı aldıkları eğitimde farklılık olarak süreçte aktif olduklarını ve etkinlikleri öğretmen rehberliğinde kendi düşünceleriyle gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır. Bu görüşünü *“... genelde okulda yapılan etkinlikler bir büyüğümüz yardımı ile oluyor. Burada öğretmenim kendi düşüncelerimizle oluyor... Kimse karışmıyor. Sadece göz altındayız...”* cümlesiyle belirtmiştir. Bu konu hakkında benzer düşünceye sahip olan Ö₈ kodlu katılımcı da düşüncesini, *“... yani burada sadece göz altındayız. Ama diğerini de mesela daha farklı. Böyle yardım alarak yapılır. Yani sadece bizi kontrol ediyorlar o kadar. Yani öğretmen karışmıyor. Kendimiz yapıyoruz.”* sözleriyle belirtmiştir. Bu görüşlere ilave olarak bu konu hakkında Ö₃ kodlu katılımcı *“Evet hem de böyle öğrenirken böyle daha farklı şekilde öğrendik mesela bunu tatlı yaparak öğrendik, yani donmayı ve erimeyi tatlı yaparak öğrendik. Plastik - kağıt etkinliğinde okul müdürü olarak öğrendik...”* cümlesi ile etkinliklerin yöntem farklılığına değinmiş, Ö₂ kodlu katılımcı ise *“Yaşam becerileri atölyesinde kendimiz tamamen kendi tasarımıyı yani kendi çalışmamızı sergiliyoruz...”* cümlesi ile diğer etkinliklerden farklı olarak özgün bir çalışma ortaya koyabildiklerini vurgulamıştır. Ö₄ kodlu katılımcı ise katıldığı eğitimin çevrim içi olmasını farklılık olarak belirtmiştir. Bu görüşünü *“Farklı olarak buradan nasıl desem buradan böyle uzakta yapıyoruz. Korona olduğu için*

mesela. Uzaktan yapıyoruz yani evden yapıyoruz...” cümlesiyle açıklamıştır. Aynı katılımcı el becerisi geliştirmeyi benzerlik olarak ifade eden Ö₆ kodlu katılımcının aksine, katıldığı etkinliklerin okuldaki etkinliklerden farklı olarak el becerilerine katkısı olduğuna değinmiştir. Ö₄ bu düşüncesine yönelik görüşünü *“Yani aslında yaptığımız bütün etkinliklerde ben kendi mesela el becerileri, onları geliştirdiğini düşünüyorum...”* sözleriyle belirtmiştir. Diğer katılımcılardan farklı bir noktaya değinen Ö₅ *“Bence öğretmenim okulda daha çok böyle daha heyecanlı oluyoruz. Daha çok kişi var, yani öğretmenlerim var. Ama yaşam beceri atölyesinde de daha az kişi daha az öğretmen o yüzden daha sakin davranabiliriz.”* cümleleriyle katıldığı etkinliklerin daha az sayıda kişi ile yapıldığını ve duygu kontrolü açısından diğer etkinliklere göre farklılık yaşadığını vurgulamıştır. Araştırmacı da öğrencilerin etkinlik süresince heyecan, sakinlik ve şaşkınlık gibi farklı duygu durumları yaşadığını gözlemlemiştir. Bu durumu araştırmacı gözlem formunda *“...bazı öğrenciler heyecan yaşarken bazılarının ise sakin olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin; Ö₅' in aksine Ö₄ ve Ö₁'in özellikle sunum sırasında heyecan yaşadıkları görülmüştür. Ö₇'nin ise birinci etkinlikte paraşütünü kullanırken şaşırıldığı ve heyecan yaşadığı tespit edilmiştir... Üç nolu etkinlikte gezi planı yapılacağını duyunca öğrencilerin bazılarının şaşırıldığı ve heyecanlandığı dikkat çekmiştir.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri temasına ait bulgular

Öğrencilerin katılmış oldukları yaşam becerileri eğitiminin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili düşüncelerinden yola çıkılarak oluşturulan yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. “Yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Güçlü yönler	Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Beceri geliştirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Günlük yaşamda uygulama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆
	Çevrim içi uygulanabilirlik	Ö ₄ , Ö ₉
	Boş vakitleri verimli geçirme	Ö ₁ , Ö ₄
	Yeteneklerini fark ettirme	Ö ₄
	Tecrübe kazanma	Ö ₅
	Olumlu duyuşsal özellikler	Ö ₅
Zayıf Yönler	Çevrim içi eğitim	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈
	Kısıtlı süre	Ö ₅

Tablo 3'te görüldüğü gibi bireysel görüşmeye katılan katılımcıların tamamı yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönleri olduğunu belirtmişler ve bu katılımcıların da büyük bir kısmı yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönlerini eğlenceli olması, çeşitli beceriler (sözel, el vb.) geliştirmesi, yaparken öğrenmeyi sağlaması ve günlük yaşama aktarılabilmesi olarak ifade etmişlerdir. Güçlü yönlerden eğlenceli olma ve beceri geliştirme görüşleri odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden dördü tarafından da desteklenmiştir. Aynı şekilde araştırmacının video kayıtlarından elde ettiği bulgular da katılımcı görüşlerini desteklemektedir. Bu durumu araştırmacı “*Etkinlik süresince öğrencilerin çoğunluğunun eğlendiği gözlemlenmiştir... Öğrencilerin etkinlikleri yaparken bir taraftan öğrendiği.... Ekip çalışması sırasında öğrencilerin sözel, iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirerek özgüven kazandıkları gözlemlenmiştir...*” şeklinde aktarmıştır. Bahsedilen bu dört güçlü yönü görüşmelerde ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan Ö₂ bu yöndeki düşüncesini “... olumlu yanı ilk olarak öğretmenim öğreniyoruz. Tasarım ve sözel becerimizi geliştiriyoruz ve öğretmenim yaparken

öğrenmekle birlikte bir de... sizin yaptığınız paraşüt sayesinde ben onu yazılı tasarlayıp öğretmenim bir şey istediğimde anneme söyleyeceğim. Balkondan atsın veya yukarıdan bırakmasını isteyeceğim...” sözleriyle belirtirken Ö₁ kodlu katılımcı “... tatlı yaparken işte hem eğleniyoruz tatlı yapmak her yerde karşınıza çıkabilir... yani her şeyi başarabileceğimi anladım... mesela grup çalışmalarında hayatta her zaman karşımıza çıkacak birlikte çalışmayı öğreniyoruz. Diğer etkinliklerde el becerimizi geliştiriyor...” şeklinde görüş belirtmiştir. Burada iki katılımcının ifadelerine bakıldığında güçlü yön olarak farklı becerilere vurgu yaptıkları görülmektedir. Örneğin; Ö₂ sözel becerilere katkıdan bahsederken, Ö₁ ekip çalışması, el becerisi ve özgüvene olan katkıdan bahsetmektedir. Bu konu hakkında görüş belirten bir diğer katılımcı Ö₁₀ ise “... ben daha çok hayal gücümüzü büyütmesini ve genişletmesini düşünüyorum. Yani eğlenceli oluyor...” ifadesi ile eğitimin hayal kurabilme becerisine olan katkısına ve eğlenceli olmasına yönelik düşünce belirtmiştir. Araştırmacı da gözlem formunda, eğitim sürecince Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₈ ve Ö₁₀'nun çalışmalarda aktif bir şekilde yer aldığını ve eğitim sonunda çeşitli becerilerine katkı sağladıklarını belirtmiştir. Araştırmacı bu düşüncelerini “Özellikle Ö₁, Ö₂ ve Ö₃'ün ekip çalışması ve iletişim konusunda kendilerini geliştirip özgüven kazandıkları söylenebilir. Ö₁, Ö₂, Ö₆ ve Ö₁₀'nun yaptıkları etkinliklerde hayal gücünü kullandıkları dikkat çekmiştir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılardan ikişer kişinin ise katıldıkları eğitimin çevrim içi gerçekleştirilebilir olmasını ve eğitimin boş zamanlarını keyifli geçirmede etkili olmasını güçlü yön olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Eğitimin güçlü yönünü çevrim içi uygulanabilirlik olarak gören Ö₉ ve Ö₄'ün düşünceleri benzerdir. Ö₉ “...Ö₄'ün de dediği gibi yaşam becerilerini uzaktan da olsa görüyoruz keşfediyoruz...” şeklindeki ifadesiyle bu konuda arkadaşına katıldığını belirtmiştir. “Eğitim süresince Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈ ve Ö₉'ün etkinliklerin çevrim içi yürütülmesinden memnun olduğu gözlemlenmiştir. Hatta öğrenciler etkinlik sırasında da kendi ifadeleri ile bu durumu belirtmiştir.” şeklindeki araştırmacı gözlem verileri de görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemektedir. Ö₂ ise etkinlikler sayesinde boş vakitlerini evde eğlenerek verimli geçirebildiği yönündeki düşüncesini “Öğretmenim bir de eskiden vaktimi hafta sonları boş geçirerek hani sıkılıyordum. Yaşam becerisi atölyesinde ama bir şeyler yaparak ve eğlenerek vaktimi de güzel geçirdim.” ifadesi ile belirtmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö₅ “Bize tecrübe kazandırdı yani güzel bir şey, daha tecrübeli daha sakin, empati daha rahat kurabiliriz.” ifadesi ile tecrübe kazanma ve sakin olma gibi olumlu duygusal değişiklikler yaşamasını etkinliklerin güçlü yönü olarak belirtmiştir. Etkinlik süresince Ö₅'in sakin olduğu ve öğrencilerin deneyim yaşadıkları araştırmacı tarafından da desteklenmektedir. Bu görüşünü araştırmacı “Ö₅ ve Ö₁₀'nun etkinliklerde sakin tavırları dikkat çekmiştir... Öğrencilerin eğitim süresince farklı bir deneyim yaşadıkları gözlemlenmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan sadece üçü yaşam becerileri eğitiminin güçlü yanına ek zayıf yönünden de bahsetmiştir. Etkinliklerin çevrim içi gerçekleştirilebilmesi, iki katılımcı tarafından güçlü yönler olarak verilirken, üç katılımcı tarafından zayıf yön olarak belirtilmiştir. Ö₈ bu düşüncesini “Çünkü çevrim içi olunca bazen

ne olduğunu anlayamıyorsun. Yani nasıl yapacağını falan. Yani yüz yüze olunca böyle insanın daha hoşuna gidiyor, iyi oluyor...” şeklinde ifade etmiştir. Ö₅ bu yöndeki görüşüne ek olarak sürenin de kısıtlı olmasının etkinliklerin zayıf yönü olduğunu belirttiği düşüncesini “...bir tek uzaktan olduğu için onda zorlandım. Bazen internet kesintisi oldu. Ses gelmedi ya da bağlantı sorunu yaşadım... Süre biraz kısıtlıydı...” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının da gözlem notlarında bu durum “Katılımcılardan Ö₂, Ö₅, Ö₆ ve Ö₈'in internette kopma, şarj bitme ve uygulamada kullanılan programı yeterince etkin kullanamama gibi sorunlar nedeniyle süreyi etkili kullanamada zorlandıkları gözlemlenmiştir...” şeklinde ifade edilmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin geliştirdiği beceriler temasına ait bulgular

Bu çalışma öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan yaşam becerileri atölye eğitimine katılan öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin, almış oldukları eğitimin yaşam becerilerine katkılarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar dikkate alınarak “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ait kategoriler ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’te yer alan kod ve kategoriler oluşturulurken MEB (2014)’in yaşam becerileri sınıflandırması dikkate alınmıştır.

Tablo 4. “Yaşam becerileri eğitiminin geliştirdiği beceriler” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerisi	Zamanı yönetme ve etkin kullanma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Özgüven sahibi olabilme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Duyguları kontrol etme	Ö ₄
İletişim ve kişiler arası beceriler	İletişim becerisi	Ö ₂
	İş birliği ve ekip çalışması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈
	Empati kurma	Ö ₃ , Ö ₅
Girişimcilik becerisi	Sorun çözme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₂
	Organizasyon yapabilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₁
Karar verme ve eleştirel düşünme	Karar verebilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆
	Düşünme becerisi	Ö ₁ , Ö ₈
	Veri toplama ve analiz edebilme	Ö ₁
	Gözlem yapabilme	Ö ₈
Yaratıcılık ve yenilikçilik	Tasarım ve modelleme yapabilme	Ö ₂ , Ö ₆
	Fikir oluşturma ve fikir hareketliliği	Ö ₂ , Ö ₅
	Yaptığından keyif alma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃
	Hayal kurabilme	Ö ₇ , Ö ₁₀

Katılımcıların hepsinin yaşam becerileri eğitiminin birden fazla becerilerini geliştirdiğini düşündükleri Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplardan yaşam becerileri eğitiminin sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerisi altına giren zamanı yönetme ve etkin kullanma, özgüven sahibi olabilme ve duyguları kontrol etme becerilerini kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Bahsedilen bu becerilerin üçünü de kazandığını düşünen Ö₄; katıldığı eğitime yönelik *“Çünkü bazen zamanımı idareli kullanamıyorum. Hatta çoğu zaman. Ama şimdi artık zamanı daha iyi kullanmayı öğrendim, her şey böyle daha zamanında yapmayı daha iyi öğrendim...”* sözleriyle zamanı idareli kullanabilme, *“... Gerçekten ve gerçekten başka biri olmadan kendim bir şeyler yapabilmeyi daha iyi öğrendim... üçüncü etkinliği ben çok sevmişim ve bunun da katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle özgüven sahibi olabilme becerisine katkıya vurgu yapmıştır. Yine aynı katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak etkinlikler sırasında heyecanını yönetmeyi öğrendiğini belirtmiş ve bu yöndeki düşüncesini *“... Mesela heyecanlanıyorsun yapamayacağım sanıyorsun o böyle kendini bir yere odaklandığım zaman. Yani bunu yapamam deyip başka bir şey düşünüp başka bir şeyle başka bir şeyle uğraşmadığın zaman bir şey yapamazsın zaten. Ama bunu da böyle biraz da heyecanlanmamak da lazım. Tabii heyecanlanırsan da yapamıyorsun...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁ de katıldığı eğitimin zamanı yönetme ve etkin kullanabilme ve özgüven sahibi olabilme becerisine katkısı olduğunu belirterek Ö₄'ün duyguları yönetme becerisi haricindeki düşüncelerini desteklemiştir. Bu yöndeki düşüncesini Ö₁ *“... bana kalırsa en fazla zamanı verimli kullanma ile ilgili oldu. Çünkü yani zamanlar ilk başta bana ilk etkinliklerden filan az geliyordu Ondan sonra alışmaya başladım...”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının gözlem notlarında yer alan *“Ö₅ ve Ö₁₀'nun ilk etkinliklerde çekimser ve güvensiz davranırken son etkinliklere doğru kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve güven kazandıkları gözlemlenmiştir.”* sözleri de öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö₂ katıldığı eğitimin iletişim becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Ö₂ görüşünü, *“...Her katıldığım etkinlikte kendimi daha iyi ifade edip daha da kendimi kazandığımı düşünüyorum... Sözel becerimizi geliştiriyor...”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan, iletişim ve kişiler arası beceriler içerisine giren iş birliği ve ekip çalışması cevabını verenlerin sayısı çoğunluktadır. Ö₃ bu yöndeki görüşünü *“...tatil planı yaparken arkadaşlarım dedi. Ben oteli bulayım mesela. Okul müdürü olduğumuzda ben şuna bak... Takım çalışması yaptık beraber...”* sözleriyle ifade etmiştir. Burada katılımcı etkinlik içerisinde grup arkadaşlarıyla sorumluluk paylaştığını ve ekip çalışması yaptıklarını belirtmiştir. Bu konuda Ö₅ te *“...Grup çalışmasını daha iyi anladık, bazı şeyler de ortak yorumlamayı daha çabuk yani birbirini dinleyip de ortak yorumlamak ya da birleştirip güzel bir fikir elde etmek gibi...”* sözleriyle ekip içerisinde herkesin görüşünü önemseyerek çalışma yapmayı öğrendiklerini ifade etmiştir. Ö₂ ise daha önce ekip çalışmalarında arkadaşlarıyla zorlandıklarını fakat katıldıkları eğitimle beraber bu zorlukları aştığına değinmiştir. Bu düşüncesini *“...Yaşam becerisi atölyesinde kendime grup çalışmasını daha önceki sınıflarda*

arkadaşlarımla o kadar iyi beceremiyorduk. Bu sefer biraz daha iyi grup çalışmasına katılabildim...” cümlesiyle belirtmiştir. Araştırmacının gözlem notlarındaki “Ö₂ ikinci etkinlikte yer alan çalışmanın neler kazandığı ile ilgili değerlendirme sorusuna ‘Bence öğretmenim grup çalışmasını öğrendik. Önceden öyle pek yapmamıştık.’ cevabını verdiği gözlemlenmiştir.” açıklaması Ö₂’nin bireysel görüşmedeki bulgularını desteklemektedir. Bunlara ek olarak araştırmacının “Eğitim sürecinde Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈ ve Ö₁₂’nin grup etkinliklerinde ekip ruhu oluşturarak görev ve sorumluluk aldıkları ve iyi organize oldukları söylenebilir.” şeklindeki sözlerinde etkinliklerin işbirliği ve ekip çalışması becerilerine katkısının vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcılardan Ö₃ ile Ö₅ ise etkinlikler sayesinde farklı bir kişi yerine geçerek onlar gibi düşünebildiklerini yani empati kurabildiklerini vurgulamışlardır. Bu yöndeki düşüncelerini sırasıyla şöyle ifade etmişlerdir;

“... empati kurduk mesela. Okul müdürü olduk. Gezi planladık. Yani kim bilir büyüklerimiz gezi planlarken bizim gibi mi yapıyorlar, öyle düşündük. Onların yerine geçtik. Ben böyle düşünüyorum...”

“... daha çok empati kurabiliyorum... Mesela insanlar ya da başbakanlar böyle bazı kurumların başı böyle daha çok fikir nasıl buluyormuş onu öğrendim. Eğer ben de böyle topluluk kurarsam mesela çevre dostu grup bir tane onlara daha çok fikir bulabilirim...”

Beşer katılımcı katıldıkları eğitimin girişimcilik becerisi içerisine giren sorun çözebilme ve organizasyon yapabilme becerisine katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılardan üçü ise her iki beceriyi de kazandığını ifade etmektedir. Yaşam becerisi eğitiminin girişimcilik becerisine katkısına yönelik düşüncesini Ö₆ “...mesela büyüyünce hani böyle diyelim pilot olduk. Hani böyle uçağı indireceğiz. Birden böyle hani uçağın ayarları bozulmuş diyelim. Hani oradaki malzemelerle paraşüt yapıp aşağı inebiliriz mesela...” sözleriyle savunurken etkinlikler sayesinde ileride karşılaştığı problemlere çözüm üretebileceğine değinmiştir. Ö₁, Ö₂, Ö₃ ve Ö₁₂’ de Ö₆ ile benzer düşünceye sahiptir. Bu düşüncesini Ö₂ “...bende Ö₆’nin dediği gibi düşünüyorum. İleride bir pilot olduğunuzda uçakta büyük bir nasıl söylesem poşet gibi bir madde bulduğumuzda onunla yapıp hemen atmayabileceğimiz yani kurtulmaya bir şansımız olabilir. Ya da öğretmenim hayatımızın her yerinde acil bir çözüm üretebiliriz... Mesela ben bir kere babaannemin bahçesinde oynarken öğretmenim su bizim oynadığımız yere doğru geliyordu. Bir şey yapmıştık öğretmenim oraya kumları koymuştuk. Çözüm üretebilmek gibi işte hemen basit çözüm üretebilme...” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerin girişimcilik becerilerine katkısına yönelik Ö₁, “... grup çalışmamızda ise tatil planı hazırladık yani tatile gitmek için her zaman tatile gitmek için tatil planı hazırlayabiliriz...” sözleriyle plan ve organizasyon yapma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ö₁₁ de “... gezi planı yapmıştık. Yani gezi planı sayesinde bir yere giderken daha kolay gidebiliriz daha hızlı şekilde...” şeklindeki ifadesiyle kazandığı planlama becerisinin günlük hayatını kolaylaştıracağını vurgulamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan dördü etkinliklerin karar verme ve eleştirel düşünme becerileri içerisine giren karar verebilme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Bu konuda bazı katılımcılar grup olarak karar verebilmeden bahsetmiştir. Örneğin Ö₅ konu ile ilgili görüşünü “... arkadaşlarımla bir fikir buluyorsun mesela bir yere gideceğin zaman. Böyle birlikte fikir önce buraya giderim dersin ama orası çok uzak böyle arabalar geçiyordu. O zaman buradan gidelim dersin. Orada daha kestirme güvenli bir yol geçiyordur. Öyle işte ortak bir karar alırsın... Herkesin istediği ve herkesin istediği şekil yapıyoruz...” sözleriyle ekip çalışmaları içeren etkinliklerin ortak karar verebilme becerileri kazandırdığını belirtmiştir. Ö₃ ise “... diyebildik ki ben bunu istiyorum. Karar verdik...” şeklindeki ifadesiyle kendi seçimlerini yaparak bireysel olarak karar verebildiklerine vurgu yapmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında yer alan “Öğrencilerin bireysel ve ortak karar alabilme konusunda ilk başlarda zorluk yaşarken zamanla bu becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir...” sözleri katılımcıların ifadelerini destekler niteliktedir. Düşünme becerilerini kullanarak etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve zihinlerini geliştirdiğini düşündüklerini belirten iki katılımcı vardır. Ö₁ bu konu ilgili düşüncesini “... sadece malzeme verdiniz. Bir de hem aklımızı kullanarak hem de mantığımızı kullanarak bir şeyler yaptık... hem mantığımız gelişiyor.” sözleriyle açıklarken Ö₈ “... Düşünmeyi daha iyi kullanıyoruz...” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu beceri sınıflandırmasında diğer katılımcılardan farklı düşünen iki katılımcı vardır. Bu katılımcılardan Ö₁ etkinliklerin yine karar verme ve eleştirel düşünme becerileri içerisine giren veri toplama ve analiz etme becerilerine katkısından bahsederken Ö₆ eğitimin gözlem yapma becerisine olan katkısını vurgulamıştır. Ö₁ düşüncesini “... araştırdık bulmaya çalıştık hance bu da çok eğlenceli bir şeydi araştırmak bulmaya çalışmak...” sözleriyle belirtmiştir. Burada katılımcı etkinliklerde bir konu hakkında araştırma yapıp veri topladığına ve bunu yaparken keyif aldığına değinmiştir. Bu durum ile ilgili olarak araştırmacı da “Öğrencilerin gezi planı yaptıkları etkinlikte gitmeyi planladıkları yer hakkında internetten araştırma yaptıkları ve edindikleri bilgileri kendi içlerinde değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin araştırma yapmaktan keyif aldığı göze çarpmıştır.” sözleriyle etkinliklerin veri toplama ve analiz etme becerilerine katkısına değinmiştir. Ö₆ ise fen ile ilgili kavramları etkinliklerde gözlemlendiğini belirtip etkinlik sırasında gözlemlendiği olaylara örnek vermiştir. Bu yöndeki düşüncesini Ö₆ “...bir şey bir şeyleri gözlemlemeyi öğrendik... Yani nasıl öğrendiğimizi de örnek vereyim. Mesela yemek yaparken yağı yağı demişim. Çikolatayı falan eritirken erime gözlemlendi. Buzdolabına koyunca donma gözlemlendi. Böyle şeyler gözlemledik...” cümlesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö₂ etkinliklerin yaratıcılık ve yenilikçi becerisi içerisine giren tasarım ve modelleme yapabilme, fikir oluşturma ve fikir hareketliliği ile yaptığından keyif alma becerisine sağladığı katkıyı belirtmiştir. Bu katılımcı bir ürün ortaya koyarak tasarım oluşturduğu düşüncesini “Yaşam becerileri atölyesinde kendimiz tamamen kendi tasarımıımız yani kendi çalışmamızı sergiliyoruz.” sözleriyle ifade ederken, bir fikir ortaya koyup o fikri uygulamaya geçirdiklerini “... arkadaşlarımızla beraber onların fikirlerini herkesin fikirlerini

ortaya koyarak güzel bir çalışma ortaya koymak...” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinlikleri yaparken keyif aldığını ise “... *yaşam becerisi atölyesinde ama bir şeyler yaparak ve eğlenerek vaktimi de güzel geçirdim...*” cümlesiyle dile getirmiştir. Araştırmacı da öğrencilerin “mükemmel paraşüt” etkinliğinde paraşütleri denerken keyif aldıklarını ve bazı öğrencilerin farklı tasarımlar oluşturduğunu gözlemlemiştir. Bu gözlemini araştırmacı “*Mükemmel Paraşüt etkinliğinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından ilgi gördüğü dikkat çekmiştir... Öğrencilerden özellikle Ö₂, Ö₄ ve Ö₁₂'nin farklı tasarımlar ortaya çıkardığı söylenebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi ise etkinliklerin hayal kurmalarını desteklediğine değinmiştir. Örneğin Ö₇ bu konu ile ilgili düşüncesini “... *öğretmenim hayal gücümüzü hayal tasarımımızı kullanıyoruz. Yani nasıl? Böyle kendi hayalimizde kurduklarımızı yapıyoruz. Yani hayal ürünlerimizi...*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu konu hakkında Ö₁₁ de benzer şekilde düşünerek “...*öğretmenim ben daha çok hayal gücümüzü büyütmesini ve genişletmesini düşünüyorum...*” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır.

Yaşam becerileri eğitiminde karşılaşılan güçlükler temasına ait bulgular

Katılımcıların yaşam becerileri eğitiminde karşılaştığı güçlükler hakkındaki görüşlerine yönelik veri analizinden beş koda ulaşılmıştır. Bu kodlar dikkate alınarak “Yaşam Becerileri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler” teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilişkili kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Yaşam becerileri eğitiminde karşılaşılan güçlükler” temasına ilişkin kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Teknik Sorunlar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
Zaman yönetimi	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
Etkili iletişim	Ö ₄ , Ö ₅
Görev paylaşımı	Ö ₃ , Ö ₅
Karar verme	Ö ₅ , Ö ₆

Tablo 5’te görüldüğü gibi üç katılımcı hariç diğer katılımcılar eğitim sürecinde bazı zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, çoğu öğrencinin eğitim sürecinde etkinliklerin çevrim içi yapılmasından dolayı teknik sorunlar ve zaman yönetimi ile ilgili zorluklar yaşadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin, Ö₂ kodlu katılımcı “...*Ben şey uzaktan olduğu için bir sorun yaşadım. Bir de öğretmenim nasıl söylesem tabletimin o sırada tam şarjı bitiyordu öğretmenim. Kardeşim de odaya girdi. İki üç işle birden uğraşınca kafam karıştı...*” ifadesi ile eğitim sürecinde teknik sorunlar yaşayıp dikkatinin dağıldığını, Ö₆ kodlu katılımcı ise “*Öğretmenin zamanı yetişemeyeceğim diye korktum... özellikle de gezi planında çünkü biz gezi planını*

tahtaya yazmıştık. Daha sonra silindi bütün gitti. Tekrar yapmak zorunda kaldık. Biraz zor oldu o yüzden...” şeklindeki ifadesiyle teknik sorunlarla birlikte zaman yönetiminde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 5’te ikişer katılımcının etkili iletişim kurmakta, görev paylaşımı yapmakta ve karar verme sürecinde güçlük yaşadığı görülmektedir. Ö₄ kodlu katılımcı sunum sırasında kendini ifade etmekte zorlandığı yönündeki düşüncesini “... yani evet böyle ben bir şeyler sunarken çok geriliyordum. O yüzden hep duraksıyordum. Böyle heyecanlanıyordum yani... Böyle konuşurken birden heyecan bastırıyordu konuşamıyordum. Kelimeleri tutuyordum falan...” şeklinde açıklarken, Ö₃ kodlu katılımcı ise ekip çalışması yaptıkları etkinlikte görev paylaşımı yapamadıkları için güçlük yaşadıkları yönündeki düşüncesini “... okul müdürü olduğumuzda bir zorluk yaşamamıştık ama tatil planı anlatırken Ö₉ ile sürekli aynı anda söylüyorduk. En sonda Damla susunca hepsini ben anlatmak zorunda kaldım. İsterdim ki arkadaşlarım da anlatsın. Onlar susunca ben de anlatmak zorunda kalmıştım... Biz hesaplayamadık yani kim sunsun kim nereyi anlatsın diye. Yani süremiz bitmeden kararlaştıramamıştık demiştim. Kim sunum yapsın? Şöyle mi olsun? Böyle mi olsun? diye...” şeklinde açıklamıştır. Etkinlikleri gerçekleştirirken karar vermekte zorlandığını belirten iki katılımcıdan Ö₅ kodlu katılımcı düşüncesini “Karar vermede zorluk yaşadım bir de. Böyle biraz şüphe duydum. Bunu yaparsam böyle mi olur diye kötü olur.” şeklinde ifade ederken Ö₆ da “... gezi planı yaparken böyle önce bi karar veremedik. Böyle bir 10- 20 dakikayı falan karar vermekle geçirdiğimiz için biraz fazla zaman oldu...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı etkinlik süresince öğrencilerin ekran paylaşımı yapamama, internette kopma, şarj sorunu gibi problemler yaşadığını ve bu sebeple etkinliklerin bir kısmını yetiştiremediklerini gözlemlemiştir. Örneğin gözlem formunda yer alan “Ö₈ iki nolu etkinlikte internette kopma nedeniyle bir süre dersten ayrılmış ve daha sonra annesinin telefonundan yeniden bağlanmıştır.” açıklaması iki nolu etkinlikte Ö₈ katılımcısının internet problemi yaşadığını göstermektedir. Bunlara ek olarak “Ö₁₁’in üç nolu etkinlikte grup arkadaşlarının fazla konuşmasından rahatsız olduğu ve düşüncelerini paylaşmadığı dikkat çekmiştir. İki nolu etkinlikte Ö₃, Ö₅ ve Ö₉’un yer aldığı grupta öğrencilerin uygulamalarda güzel bir ekip çalışması yaptığı fakat zamanlarının iyi kullanamadıkları için sunumla ilgili görev paylaşımı yapamadıkları görülmüştür. Sunum sırasında da arkadaşları söz almayınca sunumu sadece Ö₃ yapmıştır. Bu durumun da öğrenciler arasında kırgınlıklara neden olduğu gözlemlenmiştir.” açıklaması ile grup çalışması yapılan iki ve üç nolu etkinlikte öğrencilerin bazılarının çatışma yaşayıp anlayamadıkları, zaman yönetimi ve görev paylaşımı yapmakta zorlandıkları kaydedilmiştir. Paraşüt yapma etkinliğinde ise öğrencilerin bir kısmının malzeme seçerken karar vermede zorlandığı ve bundan dolayı panik oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumu araştırmacı “Ö₅’in paraşütünü tasarlarlarken malzemeleri seçmekte zorlandığı ve bu nedenle panik olduğu görülmüştür.” sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmacının gözlemleri katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Katılımcıların belirtmediği fakat araştırmacının gözlemlediği bir durum ise bazı öğrencilerin sunum sırasında kendini ifade etmekte zorlanmalarıdır. Bu durumu araştırmacı

“Öğrencilerin genel olarak grup çalışmalarında tartışıp bir ürün ortaya çıkarttığı fakat bazı öğrencilerin sunum sırasında zorlandığı görülmüştür. Örneğin; Ö₁₀'nun ‘Ben anlatamıyorum arkadaşlarım anlatsa olur mu?’ ifadesi dikkat çekmiştir.” şeklinde gözlem notlarına kaydetmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri temasına ait bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Eğitimde yer alan uygulamalardan en çok hangisi/hangileri ilginizi çekti? Neden?” sorusuna karşılık verilen cevaplardan seçilen etkinlikler kategori olarak, katılımcıların etkinlikleri seçme gerekçeleri de kod olarak belirlenmiştir. İlgili kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. “Yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Mükemmel Paraşüt	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Özgün olma	Ö ₂
	Eğlenceli	Ö ₁₀
	El becerisi geliştirme	Ö ₄
	Geçmiş hatırlatma	Ö ₄
Kağıt mı plastik mi?	Beceri geliştirme	Ö ₆
	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₆
Kendi tatlımı yapıyorum	Becerilere uygunluk	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₁₂
	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
	Eğlenceli	Ö ₁ , Ö ₅
	Yardım almadan yapabilme	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈
Gezi planı yapıyorum	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₉
	İlk defa yapma	Ö ₃
	Takım çalışması ve iş birliği olması	Ö ₃
	Beceri geliştirme	Ö ₆ , Ö ₉

Tablo 6 incelendiğinde, “mükemmel paraşüt” ve “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliklerinin yaşam becerileri eğitimine katılan katılımcıların çoğunluğunun ilgisini çektiği görülmektedir. Fakat aynı etkinliği seçen katılımcıların bu etkinlikleri seçme gerekçeleri ayrışmaktadır.

“Mükemmel Paraşüt” etkinliğini dört katılımcı günlük hayatta kullanılabilir olması nedeniyle ilgi çekici bulmuştur. Ö₂ kodlu katılımcı bu yöndeki düşüncesini “*Çünkü onu yapınca anladım ki ona birçok hayatta lazım olabilir. Öğretmenim ondan bir iki gün önce hatta babam evde cüzdanını unuttum. Acelesi vardı yukarı çıkamadı. Babam “cüzdanını yukarıdan atabilir misin?” dedi. Ben camdan atarken başka birinin balkonuna düştü babamın cüzdanı. O gün gideceği yere biraz geç kaldı. Ama paraşüt olsaydı öğretmenim hafif hafif yere ineceği için yani ihtiyacım yani günlük hayatta ihtiyacım olduğu bir şeydi... Kullandığım da oldu hatta. Öğretmenim şey bir tane Duru'nun arkadaşı geldi yani kardeşimin. Burada geldiler. Birlikte ödev yaptılar. Abiii sonra kardeşim dedi ki ‘aaaa kalemimi unutmuş’ dedi. Benim de paraşütüm duruyordu odamda. Hemen oradan atmıştım.*” şeklinde belirtip, bu düşünceye ek olarak bu etkinliği yaparken kendini özgün hissetmesinin de etkili olduğunu “*Tamamen grup çalışması değil de kendi düşüncemiz. Kendi kararlarımız altında bir proje olduğu için daha çok beğendim.*” ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcılardan birer kişi “mükemmel paraşüt” etkinliğinin eğlenceli olması el becerisi geliştirmesi ve geçmişi hatırlatması yönünden ilgisini çektiğini ifade etmektedir. Bu etkinliğin ilgisini çekme nedenini Ö₁₀ kodlu katılımcı eğlenceli olması olarak “*Öğretmenim hem yapması da eğlenceliydi böyle yani güzel geçti.*” ifadesiyle açıklarken Ö₄ kodlu katılımcı ise “*...ilk etkinliğimiz paraşüt yapma ve üçüncü etkinliğimiz tatlı yapma hoşuma gitti. Birinci etkinlikte böyle el becerilerimi daha iyi oldu böyle. Zaten küçüklüğümde beri çok iyidir. Yani küçüklüğüme döndüm biraz o yüzden onu çok sevdim.*” ifadesiyle el becerisi geliştirme ve geçmişi hatırlatması olarak belirtmiştir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak “Kâğıt mı plastik mi” etkinliğinin ilgisini çektiğini belirten Ö₆ kodlu katılımcı bunun nedenini etkinliğin beceri geliştirmesi ve günlük hayatta işe yarar olması yönünde belirtmiş ve bu düşüncesini “*... ya öğretmenim belediye başkanı, okul başkanı. Belediye başkanydık biz o zaman. Mesela öğretmenim eğer ileride belediye başkanı olursak daha çabuk karar vermeyi öğrendim mesela...*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğunluğunun ilgi çekici bulduğu diğer etkinlik olan “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliğini katılımcıların seçme nedenleri farklılık göstermektedir. Bu etkinliği yapmakta zorlanmadığı ve kendi becerilerine uygun olduğu için ilgisini çektiğini belirten Ö₄ bu yöndeki düşüncesini “*Üçüncü etkinliği de yani yemeklerle çok iyidir. Yani yemek yapmayı severim zaten. O yüzden çok sevdim yani...*” şeklinde ifade etmiştir. Ö₆ etkinliğin günlük hayatta kullanılabilmesine “*Öğretmenim şey tatlı olarak onu da beğenmişim. Bence öğretmenim hepsi günlük hayatta işe yarıyor. Sadece mutfakta mesela çikolata falan var yani böyle*

malzemeler var. O malzemelerle mesela bir şeyler yapmayı öğrendim” ifadesiyle dikkat çekerken Ö₅ “... Yemek yapmak çok hoşuma gitti öğretmenim. Çünkü daha zevkliydi... kendim böyle güzel bir şey başardım. Ve böyle master şef gibi...” ifadesiyle keyif alması ve kendi başına bir şeyler yapmasına vurgu yapmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında da bu durum “Ö₅'in mutfakta tatlı yapmaya başlamadan sürekli hareket ettiği ve istekli hali dikkat çekmiştir. Ayrıca etkinlik sırasında ilk defa mutfağa girerek bir şeyler yaptığı için mutlu olduğunu belirttiği göze çarpmıştır.” şeklinde ifade edilmiştir.

“Gezi planı yapıyorum” etkinliğini Ö₃ “... gezi planı ayarlamak çok hoşuma gitti çok güzeldi... Daha önce hiç gezi planı ayarlayamadım. O yüzden büyükler gibi plan falan ayarlamak çok güzeldi. Arkadaşlarımla beraber takım çalışması yaptık. Güzel bir grup çalışması yaptık, o yüzden ben çok sevdim gezi planı falan yapmayı... Giderleri hesapladık, oteller bulduk diğerlerinden daha farklıymış gibi geldi. Çünkü okul müdürü olmak falan bunları oyun oynarken de arkadaşlarımızla yapıyoruz. Yemek yaparken falan da yapıyoruz ama tatil planı ayarlayamıyoruz.” ifadesiyle günlük hayatta karşılaşılabılır olması, daha önce hiç yapmaması ve arkadaşları ile ekip çalışması yapması açısından ilgi çekici bulunduğunu belirtmiştir. Bu durumla ilgili araştırmacı gözlem notlarında yer alan “Ö₃'ün gezi planı etkinliğinde grup arkadaşları Ö₉ ve Ö₅ ile etkili iletişim kurduğu ve keyifli zaman geçirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö₃'ün arkadaşlarını etkinlik süresince motive ettiği görülmüştür.” şeklindeki ifade de katılımcı görüşünü desteklemektedir. Ö₆ da etkinliği günlük hayatta işine yarayacak olması ve birçok beceri kazandırması nedeniyle ilgi çekici bulunduğunu ve beğendiğini belirtmiştir. Ö₆ bu düşüncesini “... günlük hayatta işimize yarıyor... Acele bir şekilde bir yere gideceğimiz zaman gezi planı yapmayı öğrendim mesela. Zamanı kullanmayı öğrendim. Bir de karar vermeyi daha çabuk böyle... Daha çok bana bir şey kazandırdığı için hoşlandım.” şeklinde ifade etmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması temasına ait bulgular

Katılımcıların yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması hakkındaki önerileri ve bunun nedenleri ile ilgili düşüncelerinden yola çıkarak “Yaşam Becerileri Eğitiminin Yaygınlaştırılması” teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilişkili kategori ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması” temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Yaygınlaştırılmalı	Yararlı	Ö ₆
	Eğlenceli	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
	Beceri geliştirme	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆
	Kaliteli vakit geçirme	Ö ₂
	Eğlenerek öğrenme	Ö ₃
	Yaparak öğrenme	Ö ₁
	Yeteneklerini fark etme	Ö ₄
	Duyarlılık	Ö ₅
	Tecrübe etme	Ö ₅

Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması hakkında görüş belirten katılımcıların düşüncelerinin eğitimin yaygınlaştırılması yönünde olduğu görülmektedir. Ö₆ yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliğini, “*Bence öğretmenim yaygınlaştırılmalı, çünkü birçok yararı oluyor. Hem eğlenceli hem de yaşam becerileri öğretiyor. Mesela hani büyüdüğümüzde bunları kullanabiliriz.*” şeklinde ifade etmiştir. Burada katılımcı eğitimlerin eğlenceli olmasının yanı sıra öğrencilere ileride işlerine yarayacak birçok beceri kazandırması açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ö₁₂ ise etkinliklerin yaygınlaştırılmasında sadece eğlenceli olmasına vurgu yapmıştır. Bu yöndeki düşüncesini “*...bence de çoğaltılmalı. Güzel eğlenceli...*” şeklinde belirtmiştir. Bu konuda Ö₂ de etkinliklerin eğlenceli ve beceri geliştirme nedeniyle yaygınlaştırılması gerektirdiği noktasında Ö₆ ile benzer düşünceye sahiptir. Bu görüşüne ek olarak diğer katılımcılardan farklı şekilde Ö₂ “*... nasıl söylesem vaktimizi daha değerli harcarız. Bir de öğretmenin pandemi sürecinde herkes tüm arkadaşlarımızın canı sıkılıyor evde. Bu tarzda etkinlikler olursa zaman geçirirler.*” şeklindeki ifadesiyle bu eğitime katılacak öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması sayesinde boş vakitlerini verimli geçireceklerini belirtmiştir. Birer katılımcının, eğlenerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, kendinde

var olan yetenekleri fark etme, duyarlılık ve tecrübe edinmeyi sağlaması nedeniyle yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri Tablo 7’de görülmektedir. Ö₃ yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliğini “... evet çok istiyorum bütün okullar bunu tatmalı yani çok güzel. Çok keyifli hem eğlendiriyor hem öğretiyor. Yani eğlenirken öğreniyoruz yani arkada böyle bir gizli öğretim var. Çok güzel. Mesela gezi planı ayarlamak, okul müdürü olmak bunu çocuklar öğretmenleri ile beraber yapmalılar.” şeklindeki ifadesiyle katılımcıların eğlenirken öğrenmelerine vurgu yaparak açıklarken, Ö₁ “Yaygınlaştırılması gerekiyor çünkü herkesin herkes en az bir kere böyle kendi kendine bir şeyler yapmayı öğrenmeli.” şeklindeki ifadesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır. Ö₄ ise “... mesela, yani bunları benim yaşadığım şeyleri mesela nasıl desem onların da yapmasını yani onların da becerisi olur. Benim yaşadığım şeyleri yani becerileri onların da görmesi lazım. Onlarda becerilidir. Yani başka konularda onların bunu bilmesini isterim. Şöyle mesela biz becerimiz olmayan konularda böyle şeyler çıkarıyoruz işte. Bunu böyle yapabilirim, bunu böyle yapabilirim, yani onların da böyle etkinlikler yapıp bu konuda iyiymişim bu konuda kötüymüşüm gibi şeyleri olmalı yani. Onların da öğrenmesi lazım.” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin kendinde var olan yetenekleri görmesi, fark etmesi ve açığa çıkarması için okullarda yaşam becerileri eğitiminin ihtiyacına değinmiştir. Ö₅ te “Yaygınlaştırılırsa bence daha iyi olur. Herkes bizim gibi düşünebilir. Daha duyarlı olur. Daha tecrübelenir.” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin hem tecrübe kazanmalarına hem de çevrelerine karşı duyarlı olmalarına yardımcı olacağı için eğitimin gerekliliğine değinmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler temasına ait bulgular

Katılımcıların katıldıkları yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler” temasına ilişkin kodlar

Öneriler	Katılımcılar
Öğrencilerin ilgi alanına göre farklı etkinlikler olmalı	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀
Etkinlik sayısı artırılmalı	Ö ₂ , Ö ₅
El becerisi geliştiren etkinlikler eklenmeli	Ö ₃ , Ö ₈
Etkinlik süreleri arttırılmalı	Ö ₁ , Ö ₅
Etkinlikler çeşitlendirilmeli	Ö ₂ , Ö ₃
Uygun ortam sağlanmalı	Ö ₂
Etkinliğe katılım gönüllü olmalı	Ö ₁₀

Tablo 8 incelendiğinde, yaşam becerileri eğitiminin geliştirmesine yönelik önerilerden, katılımcıların ilgi alanlarına göre farklı etkinliklere katılmasının daha faydalı olacağını belirten katılımcı sayısının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ö₈ bu yöndeki düşüncesini “... mesela etkinlikler gruba ayrılabilir. Mesela sevdiği konularla alakalı mesela bir tanesi de resimle ilgili konularda başkası müzikle alakalı gibi konular olabilir.” şeklinde ifade ederken Ö₆ “... mesela böyle resimli etkinlikler de olabilir. Mesela hani biz belediye başkanı olmuştuk şey grup çalışması yapmıştık. O zaman biz mesela hani resim çizmiştik. Resim çizerek hem de yazı yazmıştık mesela. Öğretmenim bir de resim çizmeyi de sevdiği için hani daha çok resimli şeyleri...” şeklinde belirtmiştir. Bu konu hakkında Ö₅ “...bir de daha çok etkinlik olabilir...” cümlesiyle etkinliklerin sayısının arttırılmasını önerirken Ö₃, “... çocukların daha çok el becerileri falan gelişmesi için küçük bebek bere örmek. Mesela ben bunu evde yapıyorum bazen. Yani yapabildikleri kadar öğrenmek. Mesela yani böyle örgüler olabilir...” şeklindeki görüşü ile daha çok el becerilerini geliştirecek etkinliklerin olmasını önermiştir.

Ö₁ ise etkinlik sürelerini yeterli bulmadığı ve etkinliklerin sürelerinin arttırılmasının etkinliklerin iyileştirilmesi için faydalı olacağı yönündeki düşüncesini “Öğretmenim ben biraz süre sıkıntısı çektiğim için süre bence biraz daha uzun olabilir.” cümlesiyle belirtmiştir. Araştırmacı da katılımcı görüşlerine benzer biçimde gözlemlerinde “Genel olarak öğrenciler grup çalışmalarının yapıldığı

etkinliklerde süre sıkıntısı yaşamıştır. Bu sıkıntının bir kısmının etkinliklerin çevirim içi ortamda yürütülmesinden kaynaklı problemlerden (internet, şarj, vb.) kaynaklandığı dikkat çekmiştir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₂ ise bilim ve teknoloji gibi konuları kapsayacak şekilde etkinliklerin çeşitlendirilmesini düşünmektedir ve görüşünü, “Bir de öğretmeni daha da farklı şeyler olabilir. Biz zaten güzel şeyler yaptık. Ama daha da böyle... Bilimsel şeyler yapılabilirdi mesela. Öğretmenim mesela bir tane arkadaşım benim teyzesi öğretmendi. Bilim Sanat Merkezi'nde öğretmenim. Kendisi bir robot yapmış. Robota kalem takınca robot resim çiziyor, öğretmenim yani robot yapma gibi daha da teknolojik şeyler olabilirdi.” sözleriyle savunmuştur. Bu konudaki düşüncesine ek diğer katılımcılardan farklı olarak ta “...Öncelikle öğretmenim ben bir arkadaşımı da konuşmuştum. Evde olması bazı arkadaşlarıma sorun yaşattı daha da böyle yani büyük bir ortamda daha uygun bir ortamda çalışabilirdik... daha da uygun proje yapmaya... Biz hani paraşütün uzunluklarını ölçerek saniyesinde ölçtük ya herkes aynı yükseklikte ayarlayıp herkes aynı yükseklikten paraşütle atsaydı daha iyi karşılaştırma yapabilirdik. Daha da iyi konusunda ilerletebilirdik. Bu benim fikrimdi...” şeklindeki düşüncesinde, etkinliklerin çevrim içi yapılmasının kendilerini sınırladığını ve herkesin aynı şartlarda etkinlikleri yapması sağlanırsa ürünlerin daha rahat karşılaştırılacağını dile getirmiştir. Araştırmacı da bu konu ile ilgili görüşünü “Bir nolu etkinlikte öğrenciler kendi evinde belirlediği bir yükseklikten paraşütünü bırakarak zaman ölçümü yapmıştır. Bu nedenle öğrencilerin paraşütlerinin yere iniş süresini arkadaşlarıyla kıyaslamakta zorlandığı görülmüştür. Bu durum Ö₂, Ö₅ ve Ö₇'de hayal kırıklığı oluşturmuştur.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁₀ diğer katılımcılardan farklı olarak etkinliklere katılımın gönüllülüğe bağlı olmasını önerdiği düşüncesini “...yani mesela bizim sınıftaki herkese bir tane etkinlik yaptırınız. Sevmeyenler daha istemiyorsa şey yapmasın. Ama isteyenlerde böyle daha çok yaptırabilirsiniz... Evet önce bir deneme etkinlik sonra sevenler de daha sonra daha çok etkinlik yapabilir...” cümlesiyle belirtmiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, dört hafta süresince araştırmacı tarafından hazırlanan yaşam becerileri odaklı etkinliklere katılmışlardır. Etkinlikler sonrasında katılımcıların yaşam becerileri eğitimi ile ilgili deneyimlerinden ortaya çıkan görüşleri, araştırmacı gözlemleri de dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu kısımda araştırmadan elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alan yazın verileri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin, yaşam becerileri eğitiminde yer alan etkinlikleri okulda gerçekleşen etkinliklerle bazı yönlerden benzer bazı yönlerden farklı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğrenciler, yaşam becerileri eğitiminin okuldaki etkinliklerde olduğu gibi eğlenceli, öğretici ve fen dersi ile ilgili olduğunu

düşünmektedirler. Araştırmacının gözlem kayıtlarında da katılımcıların süreç boyunca etkinliklerden keyif aldığı ve bilgi edindiği belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okullarda gerçekleşen bilim fuarları (Sontay ve Anar, 2016), serbest zaman etkinlikleri (Gömleksiz ve Özdaş, 2013), proje çalışmaları (Çetin ve Şengezer, 2013) ve STEM etkinliklerinin (Aydın ve Karşlı, 2019) öğretici ve eğlenceli olmasıyla birlikte derslerle ilgili olduğu sonucu bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda etkinlikleri el becerisi içermesi bakımından okulda katıldıkları etkinliklerle benzer bulmuştur. Bu durumun sebebi öğretim programlarında el becerisi içeren çizim, boyama ve ağaç dikme gibi etkinliklerin yer alması (Gündoğan ve Can, 2020) olabilir.

Araştırmada öğrencilerin katıldıkları eğitimdeki etkinlikleri diğer etkinliklerden çeşitli açılardan farklı buldukları görülmüştür. Öğrencilerin aldıkları eğitimde günlük yaşamda kullanacağı bilgi ve becerileri kazanması bunlara ek olarak bu bilgileri farklı yöntemle öğrenmesi bu farklılıklar arasında yer almaktadır. Örneğin; öğrenciler “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliğinde erime ve donma gibi kavramları tatlı yaparken gözlemlenmiştir. Farklılık olarak gösterilen diğer durum ise süreçte öğrenci aktifliği ve öğretmen rehberliğidir. Bu durum TBA’da verilecek eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2018b). Böyle ortamlar öğrenciyi daha fazla motive edip kendini işe yarar hissetmesine yardımcı olacaktır (Eshach, 2007; Gömleksiz ve Koç, 2011). Araştırmada odak grup görüşmesine ek olarak bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin farklılıklardan bahsettikleri, odak grup görüşmesine katılanlardan Ö8 hariç diğerlerinin farklılıklara değinmedikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç veri çeşitlenmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Nitekim odak grup görüşmesinin yanı sıra bireysel görüşme yönteminin de kullanılması, elde edilen verilerin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Atkins ve Wallace, 2012).

Araştırmada yer alan etkinlikler, öğrencilerin aktif olacakları biçimde planlanmıştır. Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif olarak çalışmalarda yer almaları, onların tasarım oluşturma alanlarını artırmış ve ürünlerini özgün bir şekilde tasarlamalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi ve farkındalıklarının artması için aktivitelere dayalı uygulamalar gerekmektedir (Baltacı ve Eker, 2019). Çünkü bilgiden daha önemli olan, kazanılan bilginin nasıl kullanılacağını öğrenmektir (Aikenhead, Orpwood ve Fensham, 2011). Deveci, Konuş ve Aydın (2018) da öğrencilerde beceri gelişimi için aktivite temelli fen eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Bu araştırmada öğrenci görüşleri de bu gerekliliği doğrulamaktadır. Güncellenen öğretim programlarında da yapılandırıcı yaklaşımın benimsenerek öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kendi öğrenmesinden sorumlu hale geçmesi ve aktif olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018b; Yolcu, 2014). Ancak Cengiz (2019) yaptığı çalışmada fen programlarında teoride belirtilen değişmelerin uygulamalara pek yansımadağı belirtmiştir. Bu bağlamda ders dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin pasif kalma sorununa çözüm getirdiği bilinmektedir (Smith, Steel ve Gidlow, 2010). Dolayısıyla bu çalışmanın öğrencileri süreç içerisinde aktif tutacak etkinlikler içermesi, öğrencileri bu yönde düşünmeye yöneltmiş olabilir. Ayrıca bireyi süreçte

aktif tutan bu ortamların yalnızca başarının artmasına değil yaşam becerilerini de kapsayan 21. yy becerilerinin gelişmesine katkısı olduğu bilinmektedir (Biazak, Marley ve Levin, 2010). Bu sebeple çalışmada yer alan uygulamaların hem ders içi hem ders dışı kullanılabilmesi bakımından kullanıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin bakış açısına göre; öğrenci sayısının azlığı ve etkinliklerin çevrim içi olması da yaşam becerileri etkinliklerini diğer etkinliklerden ayıran özellikler arasında yer almaktadır. Türkiye’de okullardaki sınıflarda öğrenci sayısının fazla olduğu bilinmekte fakat bu sorun üzerinde pek durulmamaktadır (Çepni, Küçük ve Ayvacı, 2003). Alan yazın incelendiğinde sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasının grup çalışmalarında (Topbaş ve Yücel Toy, 2007) ve güncellenen programların uygulanmasında zorluk oluşturduğu (Acat ve Uzunkol, 2010) tespit edilmiştir. Nitekim araştırmalarda öğrenci sayısının az olduğu etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerinin daha az dağıldığı ve başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kıncal ve Ulutaş, 2009). Dolayısıyla yaşam becerileri eğitiminin verileceği öğrenci grubunun da kalabalık olmaması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada öğrenciler etkinliklerin çevrim içi olmasını farklılık olarak belirtmiştir. Yaşanan pandemi dönemi çevrim içi dersleri zorunlu kılmıştır. Ancak bu dönemdeki derslerde daha çok soru çözme ve düz anlatıma yer verilmiş olması ile çevrim içi etkinliklerin çok fazla yer almaması bu görüşü ortaya çıkarmış olabilecektir. Nitekim Bakioğlu ve Çevik (2020)’nin yürüttüğü araştırma sonucu bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre yaşam becerileri eğitimi farklı kılan yönlerden biri de öğrencilerin farklı duyuşsal değişimler yaşamasıdır. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Alan yazında bireylerde duyuşsal becerilerin kazandırılması amacıyla yaşam becerisi eğitiminin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2014; WHO, 2004)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular neticesinde, yaşam becerileri eğitiminin katılımcılarda olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkiler; eğlenceli olma, beceri geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşamda uygulama, çevrim içi uygulanabilirlik, boş vakitleri verimli geçirme, yeteneklerini fark ettirme, tecrübe kazanma, olumlu duyuşsal özellikler kazanma olarak sıralanabilir. Eğitim sürecinde öğrenci deneyimleri ne kadar fazla olursa bireyin kendini fark etmesi ve yaşama adapte olması o oranda artar (Karaca ve Aral, 2016). Nitekim TBA’da da öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler (Salı ve Arslan, 2000). Bunun yanı sıra bu tür atölyelerde öğrenciler bir şeyler üretirken eğlenerek öğrenirler (Yıldırım ve Altun, 2015). Bu çalışmada da öğrenciler etkinlikleri yaparken keyifli vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Araştırmacı da öğrencilerin uygulama sürecinde eğlendiğini gözlemlemiştir. Derste eğlenen öğrencilerin olumlu duyuşsal özellikler oluşturduğunu (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) tespit eden araştırma sonuçları yapılan bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Roodbari, Sahdipoor ve Ghale (2013) ve Railsback, (2002) de yaptıkları çalışmada yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Gündoğan ve Can (2020) tarafından yapılan

çalışmada da TBA’da yer alan atölye çalışmaları sayesinde öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, yeteneklerini fark edip var olan becerilerini geliştirdikleri, kazandıkları bilgiyi günlük yaşama transfer edebildikleri ve boş zamanlarını verimli geçirebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Akıllı vd. (2020) ile Railsback, (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da bu atölyelerin birçok avantajı olduğu ve bunların başında da öğrencilerin tecrübe kazanarak edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarabilmelerinin yer aldığı bahsedilmektedir.

Yapılan analizlerde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminin bazı sınırlılıkları olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu sınırlılıkları; çevrim içi eğitim ve kısıtlı süre olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar yüz yüze eğitime alışık olmaları ve çevrim içi ortamlarda yaşanan sıkıntılarla baş edememeleri nedeniyle etkinlik sürelerinin kısıtlı olduğu görüşüne sahip olabilirler. Nitekim öğrencilerin bir kısmı teknik sorunlar ve eğitimde kullanılan programın (ZOOM) bazı özelliklerini etkin kullanamama nedeniyle zamanı etkili kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı gözlem notlarında da bu duruma dikkat çekilmiştir. Etkinlik içeriği ile planlanan sürenin uygun olmasına karşın, süreçte yaşanan teknik sorunlar öğrencilerin etkinlik süresini yetersiz bulmalarına sebep olmuştur. Akca (2006), çalışmasında çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaş gruplarına göre problemlerinin değiştiği ve küçük yaş gruplarındaki öğrencilerde bazı sorunlar oluşabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da katılımcıların bir kısmı eğitimlerin yüz yüze olmasının kendileri için daha iyi olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Siew, Amir ve Chong (2015) da öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada zaman sıkıntısının etkinliklerin yapılmasında önemli bir husus olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları ve alan yazın verileri değerlendirildiğinde çevrim içi düzenlenen yaşam becerileri eğitiminde katılımcı grubun özelliklerine göre etkinlik sürelerinin belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular dikkate alındığında katılımcıların yaşam becerileri eğitiminin birçok becerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüş gözlem verileriyle de doğrulanmıştır. Bu beceriler; zamanı yönetme ve etkin kullanma, özgüven sahibi olabilme, duyguları kontrol etme gibi sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerilerini; iletişim, iş birliği, ekip çalışması ve empati kurma gibi iletişim ve kişiler arası becerileri; sorun çözme ve organizasyon yapabilme gibi girişimcilik becerilerini; karar verebilme, düşünme becerisi, veri toplama ve analiz edebilme ve gözlem yapabilme gibi karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini; tasarım ve modelleme yapabilme, fikir oluşturma ve fikir hareketliliği, yaptığından keyif alma ve hayal kurabilme gibi yaratıcılık ve yenilik becerilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin gerekçesi; yapılan etkinliklerde sorunlara yönelik grup arkadaşlarıyla birlikte çözüm üretmeleri, özgün ürün tasarımları ve bu ürünleri sunmaları olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı da gözlem kayıtlarında son etkinliklere doğru öğrencilerin özgüven kazandığını ve özellikle grup çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin işbirliği, ekip çalışması ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca etkinliklerde bazı öğrencilerin yaratıcılık ve hayal

kurma becerilerindeki gelişim dikkat çekmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da yaşam becerilerini kapsayan etkinliklerin öğrencilerin iletişim (Bahar vd., 2014; Kim, Ko ve Han, 2014; Railsback, 2002; Yıldırım ve Selvi, 2018), karar verme, işbirliği, problem çözme (Estapa ve Tank, 2017; Özdemir, 2015; Taştan Akdağ, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2018), özyeterlik (Sorensen vd., 2012), tasarım (English ve King, 2015), yaratıcılık (Güleş ve Kılınç, 2020; Hathcock vd., 2015; Kavacık, Kılınç ve Kavacık, 2015) gibi becerilerini geliştireceği yönünde sonuçlar mevcuttur. Yapılan çalışmalar serbest etkinliklerin bireyin var olan becerilerini fark etmesinin yanı sıra özgüven duygusuna katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Gömlüksiz ve Özdaş, 2014; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Maguth ve Yamaguchi, 2010). Erdem ve Morgil (2002)'in küçük gruplarla yaptıkları çalışmada grup üyeleri arasında iş birliği, sorumluluk paylaşma, iletişim, kendine güven duygularının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Şengezer (2013)'in yürüttükleri çalışmada da benzer şekilde proje çalışmalarında yapılan grup etkinliklerinin öğrencilerin iletişim becerilerini ve grup içerisinde dayanışma duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla alan yazında, bahsedilen çalışma sonuçları ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda katılımcı öğrenciler etkinlikler sayesinde çalışma yaparken zaman yönetimi becerisi kazandıklarını ve daha planlı hale geldiklerini belirtmiştir. Gama (2004) çalışmasında bu tür üst bilişsel etkinliklere katılan öğrencilerin zamanı verimli kullanıp sorunları daha iyi çözebildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerde 21. yy becerilerini geliştirme açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmasının günümüzde yaşanan değişikliklere uyum sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yaşam becerileri eğitiminin amacı da öğrencileri gerçek yaşam problemleri ile mücadele edecek beceriler kazandırmanın yanı sıra sorun çözme, duyguları kontrol etme, empati kurma, özgüven, karar verme, iletişim gibi 21. yy'da bireylerden beklenen becerilerini de geliştirmektir (Bahar vd., 2014; Fox vd., 2003; Jordaan, Beukes, ve Esterhuyse, 2017; MEB, 2014; Railsback, 2002, Tunkham, Donpudsa ve Dornbundit, 2016; WHO, 2004). Nitekim hedeflenen yaşam becerileri eğitiminin amaçlarına ulaşmak için okullarda bu amaca yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar büyük önem taşımaktadır (Erkut, 2015; Eskici ve Özsevgeç, 2019; MEB, 2018a; Murthy, 2016; OECD, 2018; Voogt ve Roblin, 2012). Bu çalışma sonuçları, öğrencilerin, yaşam becerileri eğitiminin bireylerin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşam kalitesinin artması için ihtiyaç duyacağı becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı konusunda alan yazın verilerini destekleyecek yönde düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada 2023 Eğitim Vizyonu'nda okullarda açılması planlanan TBA'da yer alan yaşam becerileri atölyeleri ile çağın şartlarını yakalayan, üretken bir nesil yetişmesinin sağlanabileceği belirtilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de katılımcı öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminde; teknik sorunlar, zaman yönetimi, etkili iletişim kurma, görev paylaşımı yapma ve karar verme konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmeleridir. Gözlem verilerine göre de öğrencilerin çoğunluğu, etkinlikleri yaparken internete bağlanamama ve ekran paylaşımı yapamama gibi teknik sorunlar yaşamışlardır.

Öğrencilerin bu sorunları yaşamasının nedeni, çevrim içi uygulamada kullanılan programın özelliklerini yeterince bilememeleri olabilir. Aydın ve Karşlı (2019) ile Burke ve Dempsey (2020) de öğrencilerinin bilgisayar kullanımındaki eksikliklerden dolayı eğitimde zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla pandemi döneminde yürütülen bu araştırmada da öğrencilerin bilgisayar kullanımı engel yaratmış ve olumsuzluklara yol açmış olabilir. Katılımcıların karşılaştığı bir diğer zorluk ise zaman yönetimidir. Zamanı iyi yönetememe durumu etkinliklerin yapılmasına engel bir unsurdur (Kolodner, 2002). Nitekim bu çalışmada da öğrenciler, teknik sorunlar, grup çalışmalarında etkili iletişim kuramama ve görev paylaşımı yapamama gibi problemler nedeniyle sorunlar yaşadığı, bu durumun zaman yönetimini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Araştırmacı da gözlemlerinde bazı öğrencilerin internet kesintisi ve programı etkin kullanamama kaynaklı sorunlar yaşadığını, bu durumun öğrencilerde panik oluşturarak zaman yönetimi sorunu yaşamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak grup çalışması yapılan etkinliklerde bazı öğrencilerin iletişim problemi yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların çözümü için etkinlik öncesinde öğrencilere bilgisayar kullanımı ve kullanılacak programın tanıtımı konularında eğitim verilmesi gerektiği, ayrıca okullarda grup çalışmalarına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Taştan Akdağ (2017) ve Özcan ve Koca (2019) da, öğrencilerin grup çalışmalarında iş birliği ve sorumluluk paylaşımı yapamamaları nedeniyle sorun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu noktada derslerde yapılan grup çalışmalarının iletişim, iş birliği gibi sosyal kazanımlara etkisi olduğu (Ünlü ve Aydın, 2011) bilinmektedir. Araştırma sonuçları yaşam becerileri atölye etkinliklerinin bu noktada yaşanan zorluklarının üstesinden gelmede ve bu becerilerin geliştirilmesinde ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Çalışmada öğrencilerin hangi etkinliklere daha çok ilgi duyduğu sorgulandığında görüşlerin “mükemmel paraşüt” ve “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, bu etkinlikleri dikkat çekici bulma nedenlerinin, günlük hayatta kullanabilme, özgün olma, eğlenceli olma, beceri geliştirme, geçmişi hatırlatma, becerilerine uygunluk, yardım almadan yapabileme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler daha önce böyle etkinlikler yapmadıklarını ve bu etkinliklerde çok eğlendiklerini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise yardım almadan kendilerine ait bir tasarım yapmanın eğlenceli olduğunu ve günlük yaşamda kullanabilecek beceriler kazandıkları için bu etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi etkinlikler sürecinde araştırmacının sadece rehberlik etmesi, öğrencilerin özgün bir biçimde kendi ürünlerini tasarlamaları ve aktif olmaları olabilir. Nitekim Aydın ve Karşlı (2019) ile Altan, Yamak ve Kırıkkaya (2016) da aktivite temelli etkinliklerin ilgi çekici olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Ders dışı çalışmalarda öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile ilişki kurulması da öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir (Stocklmayer ve Gilbert, 2002). Bu noktada öğrencilerin katıldıkları etkinliklerden keyif alması, geçmişle bağlantı kurması ve günlük yaşam problemlerini çözmesinin etkinlikleri ilgi çekici kıldığı düşünülmektedir. Yamak vd. (2014) tarafından beşinci sınıf öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin tasarladıkları ürünü günlük

hayatta kullanabilmelerinin etkinliklere karşı ilgi ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu tür etkinliklerin okullarda uygulanmasının aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artıracakı düşünülmektedir. Araştırmada yer alan gözlem verileri de bu konudaki görüşleri desteklemektedir.

Yapılan çalışmada öğrenciler yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönlerinin olduğunu belirtse de tüm katılımcılar bu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik görüş bildirmiştir. Alan yazın incelendiğinde 21.yy becerilerini geliştirecek programların yaygınlaştırılmasının gerekliliğine yönelik sonuçlar mevcuttur (Altunel, 2018; Bakırcı ve Kutlu, 2018; MEB, 2018a; Wendell, Watkins ve Johnson, 2016). Katılımcıların bu eğitimlerin yaygınlaştırılmasını isteme nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılardan biri yaşam becerileri eğitiminin eğlenceli ve yararlı olmasının yanı sıra beceri kazandırması sebebiyle yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bazı katılımcılar ise yaşam becerileri eğitiminin kaliteli vakit geçirme, eğlenerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, yetenekleri fark ettirme, duyarlılık ve tecrübe yaşatma yönüne dikkat çekmiştir. 21. yy becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli projeler (STEM ve FETEM uygulamaları, bilim fuarları, bilim şenlikleri vb.) geliştirilmektedir (Akgündüz vd, 2015; Cansoy, 2018; Chonkaew, Sukhummek ve Faikhamta, 2016). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de yine bu amaçla okullarda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri, kendi keşfetmesine imkân sağlayacak TBA'nın kurulması planlanmıştır (MEB, 2018a). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan, henüz pilot aşamada olan atölye etkinliklerinin öğrenciler tarafından da ihtiyaç olarak görülmesi ve beğenilmesi sonucunun alan yazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan öğrenciler yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu çerçevede öğrenciler ilgi alanlarına göre farklı etkinliklerin olması, etkinlik sayısının artırılıp çeşitlendirilmesi, el becerisi geliştiren etkinliklerin eklenmesi, etkinlik sürelerinin artırılması ve etkinliklere katılımın gönüllülük esaslı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin sebebi farklı tür etkinliklerin yer almasının ilgi alanlarına ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek olması ile açıklanabilir (Wang, 2013). Ayrıca bir katılımcı, etkinliklerin aynı ortam ve şartlarda yapılmasının etkinliklerin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacağı biçiminde öneride bulunmuştur. Örneğin; “mükemmel paraşüt” etkinliğinde her öğrencinin aynı yükseklikten paraşütünü bırakıp zamanı ölçmesinin karşılaştırma yapabilme açısından daha etkili olacağı belirtilmiştir. Bu çalışma çevrim içi gerçekleştiği için bu durum sağlanamamıştır. Araştırmacı da gözlemlerinde bu noktaya dikkat çekmiştir. Bu bağlamda etkinliklerin gerçekleştirileceği alanın atölye şeklinde tasarlanması (Gündoğan ve Can, 2020) ve atölyenin fiziksel imkanlarının yeterli olması (Bozak, Apaydın ve Demirtaş, 2012) gerekmektedir. Aksi takdirde olumsuz durumlar yaşanıp zaman kaybı yaşanabilecektir. Dolayısıyla atölye çalışmaları yapan öğretmen ve eğitimcilerin uygulama yapacakları mekânı düzenlemeleri ve uygun hale getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada; yaşam becerileri eğitimine katılan öğrencilerin bu tür atölye çalışmaları hakkında olumlu düşündükleri, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları, okullarda bu eğitimin yaygınlaştırılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarının yeni eğitim programlarının hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarına, etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmen, idareci ve öğrencilere, eğitim politikalarının geliştirilmesinde eğitim planlamacılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışma İstanbul ili Pendik ilçesi bir devlet okulunda okuyan yaşam becerileri eğitimi almış beşinci sınıfa giden 11 öğrenci ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak farklı çalışmalarda örneklem çeşitlenmesi yapılabilir.
2. Çalışma sadece öğrencilerle sınırlı tutulmuştur. Öğretmen, idareci ve velilerin de bu konuda görüşleri araştırılabilir.
3. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Verileri desteklemek adına gözlem ve döküman incelemesi de kullanılabilir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında aldıkları yaşam becerileri eğitiminin 21. yy becerilerini geliştirmesi nedeniyle bu tür çalışmaların ve eğitimlerin sayısı artırılabilir.
5. Çalışma pandemi nedeniyle çevrim içi yapılmış ve çeşitli sınırlılıklar ortaya çıkmıştır. Çevrim içi yapılacak çalışmalarda, öğrencilere etkinlik öncesinde eğitiminde kullanılacak programın özellikleri tanıtılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Zaman açısından 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubu açısından yaşam becerileri eğitimi almış İstanbul ilinde beşinci sınıfta okuyan 12 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Yaşam becerilerini içeren dört etkinlik ile sınırlıdır.

Yazar Katkıları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Yayın etiği

Araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 23.02.2021 tarihli ve 99 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir finansman almadı.

ORCID

Gizem AKSOY  <http://orcid.org/0000-0001-9904-8159>

Sibel SARAÇOĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 1-27.
- Aikenhead, G.S., Orpwood, G. & Fensham, P. (2011). Scientific literacy for a knowledge society. C. Linder, L. Ostman, D.A. Roberts, P-O. Wickman, G. Erickson, & A. MacKinnon (Eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (28-44) içinde. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıllı, C., Yıldız, M., Ateş, A. ve Ateş, N. (2020). *Tasarım Beceri Atölyelerinin işlevselliği ile ilgili yönetici görüşleri*. (ss. 29-46) içinde (Ed. Zahal, O.) *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar*, Ankara: Gece Kitaplığı.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Aktacı, M. A., Akpınar, B., Erdamar, F. S. ve Elmastaş, N. (2017), Meslek yüksek okulu teknik müfredatlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *UMYOS International Vocational Schools Symposium*, 2(1), 48-55.
- Altan, E. B., Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 207, 1-7.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. ve Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı?. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 127-148.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London, Sage Publications.
- Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, (2008). Hayat boyu öğrenme için Avrupa yeterlilik çerçevesinin (AYÇ) oluşturulması hakkındaki tavsiye kararı (2008/C 111/01)
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. Erişim adresi: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Aydın, E. ve Karşlı, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baltacı, H. ve Eker, M. (2019). Türkiye'de ilk ve ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1089-1102.
- Bernhardt, A. C., Yorozu, R. & Medel-Anonuevo, C. (2014). Literacy and life skills education for vulnerable youth: What policy makers can do. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 60(2), 279-288.
- Biazak, J. E., Marley, S. C. & Levin, J. R. (2010). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 515-526.
- Bozak, A., Apaydın, Ç. ve Demirtaş, H. (2012). Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 520-529.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report*. Ireland: National University of Ireland Maynooth. Erişim adresi: <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report.pdf>. Erişim tarihi: 3 Temmuz 2021.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Care, E., Kim, H., Anderson, K. & Gustafsson-Wright, E. (2017). *Skills for a changing world: National perspectives and the global movement*. Washington: Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B. & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 842- 861.
- Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org>. Erişim tarihi: 10 Şubat 2021.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). USA: SAGE

Publications.

- Cepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H.Ş. (2003) İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3),131–145.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, İ., Konus, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 765-797.
- Donnelly, J. & Ryder, J. (2011). The pursuit of humanity: curriculum change in English school science. *History of Education*, 40(3), 291-313.
- English, L. D. & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-18.
- Erdem, E. ve Morgil, İ. (2002). Kimya dersinde küçük grupta öğrenme konusunda öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Eğitim Kongresi*, 1, 759-763.
- Erkut, E. (2015). *21. yüzyıl yetkinlikleri – sorun*. Erişim adresi <http://docplayer.biz.tr/1816381-21-yuzyil-yetkinlikleri-sorun-prof-erhan-erkut-mart-2015.html>. Erişim tarihi: 17 Mayıs 2021.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16.
- Fox, J., Schroeder, D. & Lodl, K. (2003). Life skill development through 4-H clubs: The perspective of 4-H alumni. *Journal of Extension*, 41(6).
- Gama, C.A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Published doctoral thesis, University of Sussex, Brighton.
- Garda, B. ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 23-43.
- Giannotta, F. & Weichold, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two european countries: one-year follow-up. *Child Youth Care Forum*, 45, 607–624. doi: 10.1007/s10566-016-9349-y
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *Education Sciences*, 7(1), 148-154.
- Gömleksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 105- 118.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güleş, E. ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4227-4245.
- Gültekin, M., Atalay, N. ve Ay, Y. (2014). İlköğretimde serbest etkinliklere yönelik sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(3), 172-194.
- Gündoğan, A. ve Can, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies-Education*, 15(2), 851-876. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357>
- Hathcock, S. J., Dickerson, D. L., Eckhoff, A. & Katsioloudis, P. (2015). Scaffolding for creative product possibilities in a design-based STEM activity. *Research in Science Education*, 45(5), 727-748.
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model*. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- İşmen-Gazioğlu, A. E. ve Canel, A. N. (2015). Bağımlılıkla mücadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *The Turkish Journal On Addictions*, 2(2), 5-44.
- Jegannathan, B., Dahlblom, K. & Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*, 9, 78–84. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2014.01.011>
- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077– 3096.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2016). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Kaşarçı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kavacık, İ., Kılınç, H. ve Kavacık, L. (2015). Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin bu benim eserim proje yarışmasına proje hazırlama süreci ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Niğde.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin

- değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293-312.
- Kim, D.H., Ko, D.G. & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- Kitzinger, J. (1995). "Qualitative research: introducing focus groups", *British Medical Journal*, 311 (7000), 299-302. doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi*. Erişim adresi: <http://91.239.204.115/bitstream/11547/222/1/yasam.pdf>. Erişim tarihi: 25 Aralık 2020.
- Kolodner, J., 2002. Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. In *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (pp. 7-8).
- Maguth, B. M. & Yamaguchi, M., (2010). Beyond the surface: A guide to substantive world fairs in the social studies. *The Social Studies*, Taylor & Francis Group. 101(2), 75-79.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*, Ankara
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 1 Mart 2021.
- MEB (2018b). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mesleki Yeterlik Kurumu, (2015), *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*, Ankara
- Murthy, C. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özcan, H. ve Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland: Orthwest Regional Educational Laboratory.
- Roodbari, Z., Sahdipoor, E. & Ghale, S. (2013). The study of the effect of life skill training on social development, emotional and social compatibility among first-grade female high school in Neka city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 382-390.
- Rudolph, J. L. (2020). The lost moral purpose of science education, *Science Education*, 104:895-906.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 1300-1337.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 1-20.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Sjöstedt, R. (2015). Assessing a broad teaching approach: The impact of combining active learning methods on student performance in undergraduate peace and conflict studies. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 204-220.
- Sontay, G. ve Anar, F. (2016). TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Trabzon*, 28-30.
- Sorensen, G., Gupta, P. C., Nagler, E., & Viswanath, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one*, 7(4), 1-7. doi.org/10.1371/journal.pone.0034982
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York: Sage Publications.
- Stocklmayer, S. & Gilbert, J. K. (2002). New experiences and old knowledge: towards a model for the personal awareness of science and technology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 835-858.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *Stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- The World Health Organization (WHO). (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. New York: John Wiley & Sons.
- Topbaş, E. ve Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 405-436.
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Ulutan, E. (2018). *TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://dx.doi.org/10.15285/maruabed.263879>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121.
- Wendell, K. B., Watkins, J. & Johnson, A. W. (2016). Noticing, assessing, and responding to students’ engineering: exploring a responsive teaching approach to engineering design. *In Paper To Be Presented At The 123rd 119 American Society for Engineering Education Annual Conference*, New Orleans, LA. pp. 26-29.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES’18), 47-54.
- Yıldırım, B., Şahin, E. ve Tabaru, G. (2017). STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimin doğası inançları, bilimsel araştırma ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *In International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(8), 16-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, Z. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının çerçeve açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education

Gizem AKSOY & Sibel SARACOGLU

To cite this article: Aksoy, G., Saraçoğlu, S. (2021). Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education, *The Journal of International Social Science Education*, 7(2), 278-326. DOI: 10.47615/issej.988374

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.988374>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Life skills are the skills that must be possessed in order to increase the quality of life of individuals and societies in accordance with the conditions of the developing and changing world. The design skill workshops, which are a new practice in Turkey, aiming at gaining these skills; there is a need to evaluate the state of achieving its goals, efficiency, effects and meeting expectations in the light of the views of the target audience. The findings of the research conducted for this purpose; It shows that students think that the trainings have strengths and weaknesses, contribute to the development of many skills, have difficulties if they are online, are interesting in various aspects and should be disseminated. It is foreseen that the results of the research will contribute to the awareness of all education stakeholders on this issue, and will guide education planners, curriculum development experts, administrators, teachers and students in the development and implementation of education programs.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education*

Gizem Aksoy  Sibel Saraçoğlu 

Faculty of Education, Erciyes University, 38039, Turkey

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the opinions of 5th grade students who attend design skill workshops on life skills education. In this study, case study, which is one of the qualitative research methods, was used as a research method. Participants were selected according to criterion sampling, which is a type of purposeful sampling method. The criterion is that students have not participated in life skills training before. Participants consist of 12 different 5th-grade students studying at a public school in Pendik/Istanbul within the academic year of 2020-2021. Students participated in activities focused on life skills prepared by the researcher for four weeks. Activities were held online due to pandemic restrictions. As a data collection tool, interview and observation were conducted. Data were analyzed by the method content analysis. In the study, it was found that the students who participated in the life skills training thought that the workshops had similar and different aspects with the activities in the school, they expressed positive opinions about the life skills training, they were aware of the strengths and weaknesses of the education, they thought that the life skills training contributed to the development of many skills. It was concluded that they had difficulties because the activities were online, that they found some activities more interesting, and that they wanted this education to be widespread in schools. Considering the research findings, it is suggested that the number and scope of education and research on this subject should be expanded.

ARTICLE HISTORY

Received XX Month 202X
Accepted XX Month 202X

KEYWORDS

Design skill workshops
life skills training,
qualitative research,
case study, student
opinions

Type of the paper
Research article

* This study was produced from the master thesis study prepared by Gizem AKSOY under the supervision of Prof. Dr. Sibel SARAÇOĞLU at Erciyes University Institute of Educational Sciences, Department of Science Education.

CONTACT Sibel SARAÇOĞLU  sarac@erciyes.edu.tr,

© 2021 The Author(s). Gizem AKSOY, Sibel SARAÇOĞLU

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

In the 21st century, the economic, scientific, technological and social developments experienced at the global level have brought about the differentiation of the expectations of the societies from the individuals and the need for trained manpower has increased even more (Silva, 2009). One of the most important goals of developing countries is to raise innovative and productive individuals who follow the developments in the world, turn their gains into their own benefits (Aydeniz, 2017; Donnelly and Ryder, 2011; Ulutan, 2018). Individuals' having life skills plays an important role in achieving this goal (Ümmet and Demirci, 2017). Life skills, which have gained global importance and are called 21st century skills; It is considered as the skills that must be possessed in order to adapt to the conditions of the developing and changing world, to ensure sustainable social and economic development, to take part in global competition, and to increase the quality of life of individuals and societies (Anagün et al., 2015; Trilling and Fadel, 2009). In addition, these skills are stated as the competencies that individuals will need in their personal, social, academic and business lives (Eskici and Özsevgeç, 2019; MEB, 2014; Rudolph, 2020).

Schools have an important role in gaining these skills (Eskici & Özsevgeç, 2019). Business world and political leaders also expect the acquisition of life skills from schools (Griffin and Care, 2015). This situation requires the creation and development of training programs aimed at improving individuals' life skills. In this context, it is planned to establish Design Skills Workshops (TBA) in all schools to develop various life skills such as communication, creativity, teamwork, and critical thinking skills of students in Turkey (MEB, 2018). In Turkey, there is a need to evaluate the achievement of the objectives, efficiency, effects and student expectations of the design skills workshop activities aimed at gaining life skills in the light of student opinions. It is foreseen that research results will guide to program development experts in the preparation of new educational programs; to teachers, administrators and students in the development and implementation of activities; to education planners in the development of education policies. The aim of this study is to reveal the opinions of the 5th grade students participating in the design skill workshops on life skills education.

Method

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. Criterion sampling was used to determine the research sample. The criterion is that the student has not participated in life skills training before. For the individual interview, it was taken into account that students who did not have difficulties in expressing themselves and who were shy were among the participants. The willingness of the participants to interview is another consideration. In the 2020-2021 academic year, focus group interviews were held with 12 fifth grade students who met the criteria determined in a public school in Pendik district of Istanbul province, and individual interviews were conducted with six of them.

Eight of the participants were women and four were men. Interview (individual and focus group interview) and observation were used as data collection tools in the research. The same semi-structured interview form was used as a data collection tool in both interviews. The interview and observation forms used were created by the researcher by scanning the literature. The forms were presented to seven experts, including four science field experts, two science teachers and one Turkish teacher. The forms were finalized based on the feedback received.

The events were held online. Participants received life skills training for four weeks in line with a program determined by the researcher. A focus group meeting was held one week after the activities were completed. One week after the focus group interview, individual interviews were conducted with six students. Then, the video recordings of the activity process were examined by the researcher and the data were recorded in the observation form. Various measures were taken to ensure the validity and reliability of the study. Content analysis was used in data analysis in the research. As a result of the analysis, seven themes, 14 categories and 76 codes were created.

Findings and Discussion

Taking into account the opinions of the students, the theme of "comparison of life skills education with students' activity experiences at school" was created. Students think that life skills education is fun, instructive and related to science lesson as it is in school activities. In the observation records of the researcher, it was stated that the participants enjoyed the activities and gained knowledge throughout the process. The students found the activities to be similar to the activities they attended at school in terms of including manual skills. The students considered it as a difference that the education they received gave them the knowledge and skills to be used in daily life through different methods. According to the students, student activity and teacher guidance are another difference. According to the students' point of view; The low number of students and the fact that the activities are online are among the features that distinguish life skills activities from other activities. The literature data show parallelism with the result of this research (Aydm and Karlı, 2019; Eshach, 2007; Smith, Steel and Gidlow, 2010; Topbaş and Yücel Toy, 2007).

The theme of strengths and weaknesses of life skills education was formed from the students' thoughts on the positive and negative aspects of the life skills education they attended. Strengths of life skills education according to students; to be fun, to develop skills, to learn by doing, to practice in daily life, to be applicable online, to spend free time productively, to realize their abilities, to gain experience, to gain positive affective features. The researcher's observation notes also support the students' views. The students learn by doing and having fun in TBA (Salı and Arslan, 2000; Gündoğan and Can, 2020; Yıldırım and Altun, 2015). The students stated that the education is online and the time is insufficient as a limitation. The researcher's observation notes also support the students' views. There are similar problems in the literature as well (Akca, 2006; Siew, Amir and Chong, 2015).

The theme of "Skills Developed by Life Skills Education" was created by taking into account the codes obtained from the opinions of the students on the contribution of the education they received to their life skills. Students think that the workshop activities develop life skills such as problem solving skills, self-management skills, communication skills, interpersonal skills, entrepreneurship skills, decision making skills, critical thinking skills, creativity skills and innovative skills. The researcher's observation notes also support the students' views. In other studies in the literature, it is stated that activities involving life skills improve various skills of students (Estapa and Tank, 2017; Güleş and Kılınç, 2020; Jordaan, Beukes and Esterhuyse, 2017; Kim, Ko and Han, 2014; Railsback, 2002; Tunkham, Donpudsa and Dornbundit, 2016; Yıldırım and Selvi, 2018).

Students stated that they had difficulties in time management, effective communication, task sharing and decision making, as well as technical problems in life skills education. The researcher's observation notes also support the students' views. In addition, Taştan Akdağ (2017) and Özcan and Koca (2019) emphasize that students have problems because they cannot cooperate and share responsibility in group work.

The "perfect parachute" and "I make my own dessert" activities attracted the attention of the majority of the participants. The reasons why students find these activities remarkable are that they can be used in daily life, be original, be fun, develop skills, remember the past, suit their skills, and be able to do without help. The researcher's observation notes also support the students' views. Aydın and Karşlı (2019) and Altan, Yamak and Kırıkkaya (2016) also emphasize that activity-based activities are interesting.

All participants think that life skills training should be expanded. There are also results in the literature regarding the necessity of disseminating programs that will develop life skills (Altunel, 2018; Bakırcı and Kutlu, 2018; MEB, 2018; Wendell, Watkins and Johnson, 2016).

Students presented various suggestions for the development of life skills education. In this context, the students stated that there should be different activities according to their interests, the number of activities should be increased and diversified, the activities that develop dexterity should be added, the duration of the activities should be increased and participation in the activities should be voluntary.

Conclusion

As a result, in the research; It has been revealed that the students participating in the life skills training think positively about such workshops, are aware of their strengths and weaknesses, and want this training to be widespread in schools.

Suggestions

1. This study is limited to 11 5th grade students studying at a public school in Pendik, Istanbul, who received life skills training. Sample diversity can be made in different studies to be carried out in the future.
2. The study was limited to students only. Opinions of teachers, administrators and parents on this subject can also be researched.
3. Interview was used as data collection tool in the study. Observation and document review can also be used to support the data.
4. Considering the opinions of the students participating in the research, the number of such studies and trainings can be increased since the life skills training they receive improves 21st century skills.
5. The study was conducted online due to the pandemic and various limitations emerged. In the online studies, the features of the program to be used in the education can be introduced to the students before the activity.

Research Limitations

Research;

1. It is limited to the 2020-2021 academic year in terms of time.
2. In terms of the study group, it is limited to 12 students studying in the fifth grade in Istanbul, who received life skills training.
3. Limited to four activities involving life skills.

Author Contributions

The authors contributed equally to the study.

Publication Ethics

The research was found ethically appropriate with the decision of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 23.02.2021 and numbered 99.

Funding

This research received no funding.

ORCID

Gizem AKSOY  <http://orcid.org/0000-0001-9904-8159>

Sibel SARAÇOĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

References

- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, E. B., Yamak, H. & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 207, 1-7.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. & Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı?. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 127-148.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. Erişim adresi: http://trace.tennesse.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Aydın, E. & Karşlı, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52.
- Bakırcı, H. & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Donnelly, J. & Ryder, J. (2011). The pursuit of humanity: curriculum change in English school science. *History of Education*, 40(3), 291-313.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Eskici, G. Y. & Özvegeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güleş, E. & Kılınc, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4227-4245.
- Gündoğan, A. & Can, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 851-876. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357>
- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077– 3096.
- Kim, D.H., Ko, D.G. & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- MEB (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*, Ankara
- MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 1 Mart 2021.
- Özcan, H. & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf

- öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland: Orthwest Regional Educational Laboratory.
- Rudolph, J. L. (2020). The lost moral purpose of science education, *Science Education*, 104:895–906.
- Salı, G. & Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 1300-1337.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 1-20.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *Stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Topbaş, E. & Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 405-436.
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Ulutan, E. (2018). *TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ümmet, D. & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.263879>
- Wendell, K. B., Watkins, J. & Johnson, A. W. (2016). Noticing, assessing, and responding to students' engineering: exploring a responsive teaching approach to engineering design. *In Paper To Be Presented At The 123rd 119 American Society for Engineering Education Annual Conference*, New Orleans, LA. pp. 26-29.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 47-54.