

# Küresel Beceriler ve Ders Kitaplarına Yansıması\*

Alaettin İşeri<sup>1</sup>

## Öz

Araştırma, Türkiye ortaöğretim kademesinde, sosyal bilimler (coğrafya), dil bilimleri (dil ve anlatım), fen bilimleri (kimya) ve din bilimleri (din kültürü ve ahlak bilgisi) alanlarındaki ders kitaplarına küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin yansıma durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma, konu içeriği, veri kaynağı ve tür olarak betimsel olup nitel bir durum çalışması olarak doküman incelemesine dayalı yürütülmüştür. Araştırma verileri, 2016-2018 eğitim-öğretim yıllarında Millî Eğitim Bakanlığınca ortaöğretim kademesi 10. sınıf düzeyinde okutulan farklı alanlardaki ders kitaplarının ikinci üniteleri kesit alınarak toplanmıştır. Kesit alınan ünitelerdeki metin çalışmaları, sorular, örnek olay, etkinlik, araştırma, tartışma, görsel okuma vb. öğrencinin etkin katılımını içeren etkinlik örneklerinin içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, belirlenen analiz kategorileri bağlamında, analitik, kategorisel, ilişkisel, değerlendirici ve frekans analizi teknikleri uygulanmıştır. Araştırmada incelenen içerik örneklerinin; incelenen küresel becerilerin kapsamıyla sınırlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. İçerik örneklerinin, en fazla eleştirel düşünme, en az ise yaratıcı düşünme becerisiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Küresel beceriler, Türkiye, ortaöğretim, ders kitapları

## Abstract

The objective of this research is to determine the reflections of the critical thinking, creative thinking, problem solving, communication skills from global skills on the textbook contents in the fields of social sciences (geography), linguistics (language and expression), science (chemistry) and religious sciences (religious culture and moral knowledge) at secondary education in Turkey. In this context, the research was carried out as a qualitative case study (document analysis) within the scope of descriptive survey as subject content, data source and type. The research data were collected by sectioning the second units of the textbooks in different fields taught at the 10th grade level of secondary education by the Ministry of National Education in 2016-2018 academic years. The content analysis of content samples including the active participation of the student such as questions, case studies, activities, research, discussion, visual reading etc. have been done. Within the scope of content analysis, analytical, categorical, relational, evaluative and frequency analysis techniques have been applied. It has been determined that the content samples examined in the research are related with the scope of critical and creative thinking, problem solving and communication skills to a limited extend; and among these skills, the most related skill is critical thinking skills while the least related skill is creative thinking skills.

**Keywords:** Global skills, Turkey, secondary education, textbooks

\* Bu makalenin bir bölümü, IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde (27-29 Ekim 2016) sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, aiseri.ebb@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3621-7220

## Giriş

Eğitim kurumu, tarihsel ve bağlamsal koşullara dayalı inşa edilen pragmatik bir sosyal yapı olmakla birlikte aynı zamanda politik ve ideolojik bir yeniden üretim aracıdır. Buradan, içinde bulunulan yüzyıldaki tarihsel ve bağlamsal koşulların eğitim kurumuna yansımalarına bakıldığında Bauman (2020; 2006), akışkan modern dünyada her şeyin ortalama ömrünün alabildiğince kısaltılarak geçici ve uçucu şeylere; sonsuzluk ve evrenselliklerin de gününbirlik tekrarlar dönüşüğünü belirtir. Buna bağlı anlam ve değer üretim merkezlerinin günümüzde yerel kısıtlamalardan kurtularak yurtsuzlaştığını belirtir. Bu durum, modern dönem sonrası küresel çağda eğitim kurumunun sunduğu bilgi, beceri ve değerlerin, belirli küresel gereksinimleri karşılama açısından niteliği, kapsayıcılığı ve sürdürülebilirliğine ilişkin işlevselliğini sorgulanır kılmaktadır. Bu açıdan dünya toplumlarındaki hızlı ve derinden değişimin, çözüm gerektiren üç kategorideki küresel sorunları, OECD (2018b) tarafından; (i) çevre alanında, iklim değişikliği ve doğal kaynakların tükenmesine ilişkin acil eylem ve adaptasyon sorunları (ii) ekonomik alanda, bilimsel bilginin yeni çözümler yaratırken yıkıcı değişim dalgalarını beslemesi, biyo-teknoloji ve yapay zekâ ile insan olmanın anlamı, herkes için daha iyi yaşam arayışı, küresel düzeyde finansal bağımlılığın ekonomik riskleri ve siber güvenlik sorunları; (iii) sosyal alanda, küresel nüfus artışı, göç, kentleşme, sosyo-kültürel çeşitliliğin ülkeleri ve toplulukları yeniden şekillendirmesi, yaşam koşullarındaki eşitsizliklerin genişlemesi, çatışma, istikrarsızlık, savaş ve terörizm tehditlerine ilişkin sorunlar olarak tanımlanmıştır. Bu küresel sorun alanlarına yönelik küresel eğitim politikaları geliştirilerek, yarının dünyasındaki bireylerin bu sorunlarla baş edebilmeleri için belirli küresel beceri-yeterlilikler öngörülmektedir. Araştırmada bu küresel yeterlilikler kapsamında, yaygınlık gösteren beceriler incelenmiş olup OECD'nin (2018a, 2018c) küresel yeterlilikler tanımlaması kapsamındaki becerileri içermesi nedeniyle de küresel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda küresel yeterlilik ve becerilerin kapsamı, ulusal ve uluslararası politika örnekleri irdelenebilir.

### Küresel Beceri-Yeterliliklerin Kapsamı

Küresel beceri ve yeterlilik kavramlarının terminolojik kapsamı farklılık göstermektedir. Alan yazında, beceri kavramı, karmaşık bir motor veya bilişsel davranışı, doğru ve değişen koşullara uygun bir biçimde gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik kavramı ise, farklı öğrenme ürünü becerileri belirli ortamlarda (eğitim, iş, kişisel veya mesleki) yetkin bir biçimde kullanabilme yetisi olup bilişsel unsurlar (kuram, kavram, bilgi) yanında işlevsel teknik beceriler, kişiler arası ilişkiler (sosyal beceriler) ve etik değerleri bir arada kullanma olarak tanımlanmaktadır (Rychen, Salganik, 2003; Eurydice, 2002). Bu açıdan, yeterliliklerin, birden çok bilgi, beceri ve tutumu içermesi, becerilerden daha kapsamlı olmasını öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda küresel yeterlilik kavramını OECD (2018a,c), yerel, küresel ve kültürler arası konuları inceleyebilme, farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlamaya açıklık, farklılıklara değer verme, farklı kültürden insanlarla etkili ve saygılı bir şekilde iletişim kurma,

sürdürülebilir kalkınma ve toplu refah için sorumlulukla harekete geçme kapasitesi olarak açıklamaktadır. Beceri ve yeterliliklerin amaç ve işlevini Eurydice (2002), birey ve toplum açısından gerekli-faydalı olma; bireyin bilinen, yeni veya öngörülemez bir çevrede amaca yönelik, bağımsız, sorumlu ve başarılı bir yaşantı sürebilmesi; farklı sosyal ağlara başarılı bir biçimde entegre olma olarak açıklamaktadır.

Küresel eğitim politikalarının amaç ve içeriğini belirlemede etkili olan küresel beceri-yeterlilikler gereksinimini Eurydice (2002), bilginin yaratılması ve dağıtılması hızının artması, bilgiye erişimi kolaylaştırırken bilgiye sahip olma gerekliliğini azalttığını, bu durumun eğitimde somut gerçeklerin bilgisini öğretme yerine yeterlilikleri geliştirme eğilimini oluşturduğunu belirtir. OECD (2018a) ise ekonomik, kültürel, teknolojik, çevresel ve politik güçlerin, dünyadaki toplum ve ulusları birbirine bağımlı hâle getirmesi durumunun, küresel yeterlilikler gereksinimini doğurduğunu belirtmektedir. Bu küresel gereksinimleri OECD (2018a), küresel ekonomide istihdam edilebilirlik, çok kültürlü topluluklarda işbirliği içinde yaşamak, iletişim kurma ve öğrenmede medya araçlarını etkili kullanmak, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak olarak dört kategoride toplamıştır. Bu küresel gereksinimlere ilişkin geliştirilen dört hedef alanını OECD (2018a, c): (i) küresel, yerel ve kültürel öneme sahip sorun ve durumları inceleme becerisi (yoksulluk, ekonomik bağımlılık, göç, eşitsizlik, vb.), (ii) farklı bakış açıları ve dünya görüşlerini anlama, değer verme becerisi, (iii) farklı ulusal, etnik, dinî ve kültürel geçmişlere sahip kişilerle olumlu etkileşimler kurma becerisi, (iv) sürdürülebilir kalkınma ve kolektif refah için yapıcı önlem alma eğilimlerini geliştirme becerisi olarak belirlemiştir. Küresel gereksinimler kapsamındaki dört hedefe erişmeyi içeren küresel beceri-yeterlilikleri OECD (2018a, c): (a) dünyayı araştırma (yerel, küresel ve kültürel konuları, dünyayı yakın çevresinin ötesinde araştırmak) (b) perspektifleri tanıma (öteki bakış açılarını ve dünya görüşlerini tanımak, anlamak ve değer vermek) (c) fikirleri aktarma (kültürler arası etkileşimlere katılım, farklı kitlelere fikirlerini etkili aktarma) (d) harekete geçme (yerel-küresel kolektif refah ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçmek) olarak açıklamaktadır.

Küresel beceri ve yeterliliklere ilişkin sınıflamalar; öğrenme, günlük yaşam, düşünme, uyum, sorunlarla başa çıkma gibi farklı alanları kapsamaktadır. OECD (2018b), toplumu dönüştürme ve geleceği şekillendirme becerileri olarak bilgi, beceri, değer ve tutumları içeren "Dönüştürücü Yeterlilikler"i: (i) yeni değerler yaratma, (ii) sorun ve gerilimlerle baş etme, (iii) sorumluluk alma olarak üç kategoride belirler. NRC (National Research Council, 2012), 21. yüzyıl becerilerini, bilişsel beceriler (bilişsel süreç ve stratejiler, bilgi, yaratıcılık), içsel beceriler (entelektüel açıklık, iş etiği / bilinç, olumlu öz benlik değerlendirme), kişilerarası beceriler (etkin dinleme, düşüncelerini etkili olarak açıklama, iş birliği ve organizasyon, farklılıklara duyarlı ve saygılı olma vb.) olarak belirler. WHO (Dünya Sağlık Örgütü, 1997), karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişiler

arası ilişkiler, öz farkındalık, empati, duygular ve stresle baş etme becerileri olarak belirler. NCCA (2009), bilgi işleme becerileri, iletişim becerisi, etkili birey olma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, başkalarıyla birlikte çalışma olarak açıklar. British Council (2015), eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği, vatandaşlık, yaratıcılık ve hayal kurma, dijital okuryazarlık, kişisel gelişim ve öğrenci liderliği olarak belirler. Shaw, (1998), öz beceriler, yaşam becerileri, anahtar beceriler, istihdam becerileri, girişimcilik becerileri, işletme becerileri, geniş kapsamlı beceriler olarak belirler. 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi, Partnership for 21st Century Skills (P21); öğrenme ve yenilik becerileri (4Cs), bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri (Partnership for 21st Century Skills, 2015, akt. Cansoy, 2018) olarak açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmada esas alınan eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri incelenebilir.

**Eleştirel Düşünme Becerisi:** Eleştirel düşünme, eğitimden felsefeye, psikolojiden siyaset bilimine kadar farklı alanlarda fikir geliştirilen bir olgudur. Moon (2008) eleştirel düşünmenin, bir şeyi düşünme ile ilgili düşünme ve bir şeyi öğrenme süreci olduğunu, fakat tamamen bir düşünme ve öğrenme süreci olmadığını belirtir. Nosich (2015) ise eleştirel düşünmeyi, neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı, yansıtıcı bir düşünme, içinde bulunulan bağlama duyarlı, kriterler üzerine kurulu, iyi bir yargıya götüren sorumlu ve kendini düzeltici bir düşünme, düşündüklerinizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla kendi düşündükleriniz hakkında düşünme olarak üç farklı boyutta açıklamaktadır. Chance (1986) ise gerçekleri analiz etme, fikirler üretip düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin bir bütünü (akt. Gürkyanak ve arkadaşları 2008, s.1) olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünmenin beceriler ve eğilimler olarak iki boyutunu belirten Facione (2015), eleştirel düşüncenin merkezinde yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme, bilişsel becerilerinin yer aldığını belirtir. Eleştirel düşünme (düşünen) eğilimlerini ise açık görüşlü, mantıksal, gerçek arayışı, akılcı, meraklı, analitik ve sistematik olarak belirtir. Ennis (1964, 1985, 2011), eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini sınıflar. Eğilimleri, sorunun açık bir ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilenme, güvenilir kaynakları kullanma, duruma bütünsel bakma, ana noktaya bağlı kalma, temel soruna odaklanma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlere dayalı karar alma, konuda kesinlik arama, karmaşık parçaları düzenleme, başkalarının duygu, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma olarak belirtir. Becerileri ise odak, sebepler, çıkarım, durum, açıklama ve genel bakış başlıkları altında belirler. Literatürde eleştirel düşünmenin, eğilimler ve beceriler olarak iki temel boyutu öne çıkmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1’de eleştirel düşünme becerileri ile ilgili sınıflamalar verilmiştir.

**Tablo 1.** Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Sınıflamalar

Robert Ennis, Eleştirel Düşünme Becerileri	Glaser (1941) Eleştirel Düşünme Becerileri	Joe Old (1998) Eleştirel Düşünme Becerileri	Özden (2014) Eleştirel Düşünme Becerileri
1. Bir soruna odaklanma	Problem-sorunları tanımak	Öncelikleri belirleme	Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt etme
2. Argümanları analiz etme	Bu problemleri çözmek için uygulanabilir yollar bulmak	Okuduklarının amacını belirleme	Kaynak güvenilirliğini test etme
3. Sorularla, soru ve cevapları açıklama	Problemlerle ilgili gerekli bilgileri toplama, düzenleme	Sonuçlarını belirleme	İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi
4. Bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek	Belirtilmemiş varsayımları ve değerleri tanımak	Etkilerini belirleme	Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma
5. Gözlem raporlarını gözleme ve yargılama.	Dili, doğruluk, açıklık ve ayrımcılığı kavramada kullanmak	Önyargıları tespit etme	Tutarsız yargıların farkına varma
6. Tümdengelim ve tümdengelimleri yargılama	Verileri yorumlamak	Varsayımları tespit etme,	Etkili soru sorma becerisi
7. Tümevarım ve tümevarımları yargılama	Kanıtların değerini belirleme ve ifadeleri değerlendirmek	Zıtlıkları belirme ve karşılaştırmalar yapma	Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı
8. Değer yargılamalarını ve yargılama	Önermeler arasındaki mantıksal ilişkinin varlığını tanımlamak	Sentez yapma	Düşünmeyi düşünme (meta cognition)
9. Terimlerin tanımlanması ve tanımların değerlendirilmesi	Kesin sonuç ve genellemeler yapmak	Hipotezler geliştirme (onları test etme)	
10. Tanım stratejisi	Tecrübelerine dayalı belirli inançlar, kalıp yargıları belirleme, hakkında doğru kararlar vermek	Sembolik dil kullanma	
11. Varsayımları belirleme	Ulaştığı genelleme ve sonuçları test etmek	Eleştiri yapma	
12. Bir eyleme karar vermek	Daha geniş deneyime dayanarak inanç kalıplarını yeniden yapılandırmak	Özetlemek	
13. Başkaları ile etkileşim	Günlük yaşamda belirli şeyler ve nitelikler hakkında doğru yargılarda bulunmak	Değerlendirmek	

Ennis (1964, 1985, 2011); Glaser (1941, akt. Fischer, 2001); Joe Old (1998, akt. Klimoviene, Urboniene, Barzdziukiene, 2006;79), Gürkaynak ve arkadaşları (2008), Özden (2014).

**Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Kavram, süreç ve ürün olarak yaratıcı düşünmeye bakıldığında Torrance (1977), süreç olarak yaratıcılığı, bilgi problemlerini veya boşlukları algılama, fikir oluşturma, fikirleri test etme, değiştirme ve sonuçları iletme süreci olarak açıklar. Bu sürecin, sözlü, sözsüz, somut ve soyut olarak farklı şekillerde gerçekleştiğini belirtir. Torrance, yaratıcılığı, farklı bir bakış açısı veya sorunlara yeni bir bakış açısı, bilinmeyene doğru başarılı bir adım, ana yoldan uzaklaşmak, kalıptan ayrılmak, deneyime açık olmak, fikirleri yeniden birleştirmek veya fikirler arasında yeni ilişkiler görmek olarak açıklar. Guilford (1958) ise yaratıcılığı, davranışların arkasında yatan özgün bir hayal gücü olarak düşündüğünü; bu tür davranışların, yeni keşifler yapan, yeni teoriler inşa eden, sanatçılar, tasarımcılar, yazarlar, besteciler, mimarların yaşamlarında açık biçimde bulunabildiğini belirtir. Bu insanların ürettiği şeylerin çoğu daha önce hiç ortaya çıkmadı. Bu açıdan Guilford, yaratıcılığı bir problem çözme

biçimi olarak görür, gerçek problemlerin çözümünde, çözücünün, yeni davranışlarının yaratıcı aktiviteleri içerdiğini belirtir. Yaratıcılık becerisi boyutunda Guilford (1958) ve Torrance (1977), dört yaratıcılık yeteneğini, akıcılık (birçok fikir üretebilme), esneklik, orijinallik (özgünlük) ve açıklama (fikri detaylandırabilme, geliştirme) olarak belirtmektedirler. Yaratıcı düşünmenin sekiz niteliğini Guilford, kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, fikir akıcılığı, anlatım akıcılığı, kendiliğinden esneklik, orijinallik, duyarlı ve meraklı olma (Guilford, 1958; Guilford, 1965; Guilford, 1966; akt. Sternberg ve Grigorenko, 2001, s.310) olarak belirtmektedir. Buna bağlı olarak Wallas (1926) yaratıcı düşünme süreçlerini, hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olarak (akt. Özden, 2014, s. 181) açıklar. Davis (1982) ise yaratıcılığı geliştirme modelinde, farkındalık, anlayış, teknikler ve kendini gerçekleştirme olarak dört aşamayı belirler. Bunlar, (i) kişinin yaratıcılık bilinci, yaratıcı düşünmeye hazır olması, (ii) yaratıcılık konusunu anlama, (iii) kişisel ve standart yaratıcı düşünme tekniklerini kullanma, (iv) kendini gerçekleştirme, kişisel potansiyeline ulaşma, (akt. Fasko, 2000-2001, s. 321) olarak açıklanmaktadır. Bialik ve Fadel (2015) ise beş aşamalı yaratıcı düşünmenin gelişimine ilişkin taksonomide: (i) taklit, özdeş bir replikasyon yaratımını içeren başlangıç aşaması, (ii) değiştirme, bir çalışmanın birkaç yönünü değiştirerek gerisini taklit eden aşama, (iii) birleştirme, iki veya daha fazla çalışmanın yeni bir iş-üründe birleştirilmesi aşaması, (iv) dönüştürme, mevcut bir çalışmanın farklı bir içeriğe çevrilmesi aşaması, (v) orijinal tasarım, önceki çalışmalarla ilişkili olmayan yeni bir çalışma ve ürünün yaratılması aşaması olduğunu belirtmektedirler.

**Problem Çözme Becerisi:** Beceri olarak problem çözümenin kavramsal içeriği ve süreçlerine bakıldığında, problem kavramına ilişkin Adair (2000), "Problem nedir?" sorusunu, bir problem genel anlamıyla sizin önünüze atılmış veya sizi engelleyen bir şeydir diye cevaplar. Kneeland (2001) ise bir şeyin olması gerektiği durum ile şu anda olan durum arasındaki farkı veya olayların şu anda bulunduğu yeri ile onların olmasını istediğiniz yer arasındaki fark olarak betimler. Kalaycı (2001) ise problem durumlarının, genellikle doğruluk ve gerçekliğinden emin olunamayan belirsizlik ve güçlük içeren sorular ve ilişkilerden oluştuğunu belirtir. Problem çözümenin sosyolojik ve epistemolojik arka planını Dewey, sabit bilgi, olgu ve doğrulara, sorgulanmadan itaat edilmesinin ezeli doğruları, itaatkâr bir halkı ve otoriter bir toplumu doğurduğunu belirtir. Bu durumun, düşünceyi, ezeli doğruları ve kesinliği deneyimleyerek pratik sonuçlarını, göreceliliğini belirleyen problem çözme ile aşılabildiğini belirtir. Bu bağlamda Dewey, problem çözmeyi, düşünce ve fikirleri deneyimleyen bilimsel ve zihinsel bir yöntem (akt. Gutek, 2006; akt. Nodding, 2016; akt. Shook, 2003) olarak açıklar. Dewey (2009) bir yöntem olarak problem çözme sürecine ilişkin beş aşama belirler. Bunlar, (i) henüz tam belirlenmemiş eksik olan bir durum nedeniyle şaşkınlık, karışıklık, şüphe durumu, (ii) belirsiz duruma ilişkin bir beklenti ve sonuçları etkilemeye yönelik belirli unsurları yorumlama eğilimi, (iii) problemi tanımlayacak ve açıklığa kavuşturacak, ulaşılabilir tüm kaynakları inceleme (inceleme, araştırma, keşif, analiz), (iv) belirsiz



duruma ilişkin hipotezi daha kesin ve tutarlı hâle getirmek için hipotezi ayrıntılı bir açıklama, (v) hipoteze ilişkin belirlenen eylem planı ile beklenen sonuçlara yönelik hipotezi test etmektir. Süreçteki üç ve dördüncü aşamanın, düşünmeyi deneyime dönüştürdüğünü belirtir. Kneeland (2001), Gutek (2006) problem çözme sürecini; problemin anlaşılması, gerekli bilgilerin toplanması, problemin köküne inme, çözüm yolları geliştirme, en iyi çözüm yolunun seçimi ve problemi çözme olarak açıklamaktadırlar.

**İletişim Becerisi:** İletişim olgusu kapsamında, iletişim becerilerine ilişkin yaklaşımlar farklılıklar göstermektedir. İletişim becerileri kapsamına ilişkin öne çıkan yaklaşım; sözel olan ve sözel olmayan mesajlara (sese dayalı, bedensel, dokunsal, hareket içeren mesajları duyarlılık) duyarlılık, etkili dinleme ve tepki verme (Dökmen, 2019; Erözkan, 2007; Korkut, 2005; Korkut Owen ve Bugay, 2014) olarak açıklanmaktadır. Baltaş ve Baltaş (2018) iletişimin kelimeleri söylemekten çok daha fazla ögeyi içerdiğini, bir iletişimde kelimeler, ses ve beden dili olarak gönderme becerilerinin başarılı olmasının, “Ne söylemek istiyorum? Ne zaman söylersem karşımdaki kişinin iletişim kanalları açık olur? Nerede iletişimi başlatırsam yerinde olur?” sorularına verilen cevaplarla mümkün olduğunu belirtmektedirler. Rosenberg (2019) şiddetsiz bir iletişimde iki tarafın da gözlem, duygu, ihtiyaç, istek-ricalarını içeren dört unsurun temel olduğunu belirtir. Şiddetsiz bir iletişimde bu dört unsurun, özne olarak ben: Ne gözlemliyorum? Ne hissediyorum? Neye ihtiyacım var? Yaşamımı zenginleştirmek için ne istiyorum? ve karşıdaki kişi olarak sen: Ne gözlemliyorsun? Ne hissediyorsun? Neye ihtiyacın var? Yaşamını zenginleştirmek için ne istiyorsun? sorularına verilen cevaplarla mümkün olduğunu belirtir. Korkut Owen ve Bugay (2014) ölçmeye yönelik dört faktörlü ölçekte iletişim becerilerini, insanları oldukları gibi kabul etme, düşüncelerini istediği zaman anlaşılır biçimde ifade etme, birisini dinlerken söylenenlerin altında yatan duyguları anlayabilme, iletişimi başlatabilme, iletişim kurmaya isteklilik olarak adlandırmaktadırlar. Bu bağlamda iletişim becerilerinin, bir dizi özellik ve kültür ögesinden etkilenebildiği ve bazı ilişki örüntülerinin değiştirilebildiği ancak iletişim becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir özellikler içerdiğinin araştırmalarla ortaya konulduğu belirtilir.

### **Eğitimde Küresel Becerilere İlişkin Politikalar**

Küresel beceri-yeterliliklere ilişkin yürütülen politikalara bakıldığında, Eurydice (2012) Avrupa politik belgelerinde, kendini gerçekleştirme, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam alanları kapsamında 8 yeterlilik alanı; iletişim, sayısal, teknoloji, öğrenmeyi öğrenme, yurttaşlık, girişimcilik, kültürel farkındalık ve kendini ifade etme olarak açıklamıştır. Bu yeterliliklere yönelik Avrupa genelinde; Polonya, ulusal strateji; İspanya ve Litvanya, öğretim programları; Belçika, disiplinler arası yurttaşlık eğitimi; Danimarka ve Norveç girişimcilik eğitim programlarını uygulamaya geçirmiştir. İskoçya ulusal düzeyde; okur-yazarlık, sayısal, sağlık ve mutluluk, istihdam-girişim, vatandaşlık ve düşünme yeterliliklerini derslere entegre etmiştir (The Scottish Government, 2009: [www.sqa.org.uk](http://www.sqa.org.uk)).

Amerika eğitim politikasında, tarım ekonomisine yönelik geliştirilen “Three Rs” (okuma, yazma, aritmetik) beceri modelinin, modern dünyada vatandaşlık ve küresel işgücü rekabeti için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bunun için 2002 yılında “Four Cs” (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık) modeli “21. Yüzyıl Becerileri” (<http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>) politikası olarak geliştirilmiştir. Avustralya eğitim politikasında Melbourne Deklarasyonu ile ders programlarını destekleyen yedi beceri-yeterlilik; okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, aritmetik, kişisel ve toplumsal yeterlilik, etik ve kültürlerarası anlayış (QCAA, 2015) olarak belirlenmiştir. Bu beceriler ise Avustralya Çekirdek Beceriler Çerçevesi (ACSF) kapsamındaki: ı) düşünme yolları (yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve öğrenmeyi öğrenme), ıı) çalışma yolları (iletişim, iş birliği-takım çalışması), ııı) çalışma araçları kategorisi (bilgi ve BİT okuryazarlığı), ıv) dünyada yaşam yolları (vatandaşlık-yerel ve küresel, kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk, kültürel farkındalık) dört kategoriye bağlı olarak (QCAA, 2015) belirlenmiştir. Türkiye perspektifinde küresel beceriler politikasına bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı (2004), Türk Millî Eğitim sisteminde tüm derslerin öğretim programlarında, ortak temel becerilerin yer aldığını, bu becerilerin etkinliklerle kazandırılabilceğini, becerilerin gelişmesi için etkinliklerin programların her bölümünde yer aldığını belirtmektedir. Belirlenen ortak temel beceriler ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmadır.

Küresel sorunların çözümüne ilişkin ortak bir gereksinim olarak ortaya çıkan küresel beceriler politikasının, ulusal alandaki eğitim politikaları ve uygulamalarını yönlendirici etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de, küresel becerilerin, ulusal eğitim politikalarına bağlı olarak eğitim-öğretim uygulamalarına yansması durumu irdelenebilir. Bu irdelemenin yapılabileceği alanlardan biri de ders kitaplarıdır. Bir inceleme alanı olarak Türkiye’deki, ders kitapları araştırmalarına ilişkin literatür incelendiğinde araştırmaların genel olarak ilköğretim ders kitaplarına yoğunlaştığı, ortaöğretim düzeyindeki çalışmaların, ders kitaplarının alan bilgisi, kitabın hazırlanma kriterlerine uygunluğuna odaklandığı belirtilebilir. Bu kapsamda inceleme metodolojisi ve yöntemi olan araştırma örneklerine bakıldığında, Şen ve Nakiboğlu (2012, 2014) ve Aslan Efe, Efe ve Yücel (2012), Gültekin ve Nakiboğlu’nun (2015) çalışmalarında, fen bilimleri alanı ders kitaplarında, bilimsel süreç becerilerinden çok temel becerilere yer verildiği, farklı uygulama, araştırma etkinlik ve becerilerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Ders kitaplarının ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen Aydın (2010), Özcan ve Erduran (2018) ise öğretmenlerin, kitapların içerik bilgisini yeterli, bilginin günlük hayatla ilişkilendirilmesini, örneklendirme çeşitliliğini, gözlem yapma ve keşfetme boyutlarında ise kitapları yetersiz olarak değerlendirdiklerini belirtmektedirler. Bu verilerden hareketle küresel beceriler politikasının, ders kitaplarına yansması boyutunda, araştırmada iki temel soruya cevap aranmıştır: (1) Türkiye



ortaöğretim kademesindeki ders kitaplarına, küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin yansımaları durumu nedir? (2) Ortaöğretim düzeyinde tüm okul türlerinde öğretimi yapılan 10. sınıf düzeyindeki sosyal bilimler (coğrafya), dil bilimleri (dil ve anlatım), fen bilimleri (kimya) ve din bilimleri (din kültürü ve ahlak bilgisi) alanlarındaki ders kitapları içeriklerine, bu becerilerin dağılım durumu nedir? Bu sorulara bağlı, ders kitaplarında, öğrencilerin düşünme-sorgulama, aktif katılım, deneyimleme ve etkileşimini içeren aktivitelerin niteliği irdelenerek ulaşılan sonuçların, öğretim içeriklerinin geliştirilmesinde sosyal etki değerinden söz edilebilir.

### Yöntem

Araştırma içerdiği, sorular, amaç, konu, veri kaynağı ve türü olarak var olan durumun kapsam ve niteliğini, dokümanlara dayalı belirlemeyi içermektedir. Bu yönüyle araştırma, değerlendirme odaklı bir durum çalışması olup Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığınca ortaöğretim kademesinin tüm okul türlerinde (10. sınıf düzeyinde) öğretimi yapılan sosyal bilimler (coğrafya), dil bilimleri (dil ve anlatım), fen bilimleri (kimya) ve din bilimleri (din kültürü ve ahlak bilgisi) alanlardaki ders kitapları içeriklerini incelemeyi kapsamaktadır. Araştırma, çoklu durum çalışması kapsamında, bütünsel-tek parça analizine dayalı yürütülerek, farklı disiplin alanlarındaki derslerin ünite içerikleri, küresel becerilerden eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerisinin kapsamına bağlı incelenmiştir. Araştırma, soruların belirlenmesi, durumun tanımlanması, kuramsal ve kavramsal çerçevenin oluşturulması, çoklu durumun seçilmesi olarak beş aşamalı durum çalışması modeline bağlı yürütülmüştür (Akar, 2016: Akturan, 2008: Robson, 2015: Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### İncelenen Durum

Araştırma, ortaöğretim kademesindeki tüm okul türlerinde öğretimi yapılan sosyal bilimler olarak Coğrafya; fen bilimleri olarak Kimya; dil bilimleri olarak Dil ve Anlatım; din bilimleri olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, amaçlı örneklemeyle ilgili olarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme kapsamında seçilen bu dersler, temsil edilebilirlik ve karşılaştırılabilirlik (Teddle ve Tashakkori, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018) açısından, derslerin enlemsel bir kesiti olarak 10. sınıf düzeyi seçilmiştir. 10. sınıf düzeyinin seçilmesinde; 11 ve 12. sınıf düzeylerinde farklı alanlardaki bu derslerin tüm okul türleri ve alanlarında (sözel, sayısal, Türkçe-Matematik, dil vd.) mevcut olmaması; 9. sınıf düzeyinin de ortaöğretime giriş olması nedeniyle ilgili disiplin alanlarını tam yansıtamaması, durumları etkili olmuştur. Buna bağlı olarak derslerin ilgili ünitelerinin seçiminde, araştırmacı eğilimlerini önlemeye yönelik, tüm derslerin ikinci üniteleri örneklem seçilmiştir. Ders kitaplarının geliştirilmesinde öğretim programları belirleyici olduğundan dolayı, ilgili becerilerin öğretim programlarında olup-olmadığına ilişkin öğretim programları da araştırmada dikkate alınmıştır. Bu kapsamda incelenen ders kitapları bilgileri ve dikkate alınan öğretim programları ile ders kitaplarının ikinci üniteleri ve kapsamı ve bu ünitelerin kapsamında yer alan etkinlik örnekleri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Durum Kapsamı

10. Sınıf Düzeyi	İncelenen Ders Kitapları ve Kaynak Öğretim Programları	Ünite ve Ana Konuları	Ünitelerdeki Etkinlik Örnekleri
Sosyal Bilimler Coğrafya Dersi	<p><b>Öğretim Programı:</b> “04/09/2014 tarih ve 85 sayılı karar: Ortaöğretim Coğrafya Dersi 10.Sınıf Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması (2014-2015’ten itibaren uygulanması)”</p> <p><b>Ders Kitabı:</b> “Kırdar, O. (2016). Ortaöğretim Coğrafya 10 Ders Kitabı, Dikey Yayıncılık; Millî Eğitim Bakanlığı, TTKB’nin 30/11/2015 tarih ve 92 sayılı kararı ile (5 yıl) ders kitabı olarak kabul edilmiştir. ISBN 978-975-9168-39-1”</p>	<p><b>II. Ünite:</b> <b>Beşeri Sistemler</b></p> <p>Nüfus Coğrafyası Nüfus Hareketleri Ekonomik Faaliyetler</p>	
Fen Bilimleri Kimya Dersi	<p><b>Öğretim Programı:</b> “Millî Eğitim Bakanlığı, TTKB’nin 01/02/2013 tarih ve 11 sayılı, Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı (2013-2014’ten itibaren)”</p> <p><b>Ders Kitabı:</b> “Kingir, S. ve Aydemir, N. (2016) Ortaöğretim Kimya 10 Ders Kitabı, Tuna Matbaacılık; Millî Eğitim Bakanlığı TTKB’nin 16/12/2014 tarih ve 106 sayılı kararı ile 2015-2016 öğretim yılından itibaren (5 yıl) kabul edilmiştir. ISBN 978-975-8198-74-0</p>	<p><b>II. Ünite:</b> <b>Karışımlar</b></p> <p>Homojen Karışımlar Heterojen Karışımlar Karışımların Ayrılması</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Metin çalışmaları</li> <li>– Sorular</li> <li>– Tartışma etkinlikleri</li> <li>– Grupla çalışma etkinlikleri</li> <li>– Proje çalışmaları</li> </ul>
Dil Bilimleri Dil ve Anlatım Dersi	<p><b>Öğretim Programı:</b> “15/08/2011 tarih ve 114 sayılı karar: Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi ile Türk Edebiyatı Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı”</p> <p><b>Ders Kitabı:</b> “Alan, M. (2016). Ortaöğretim Dil ve Anlatım 10 Ders Kitabı, Yıldırım Yay. Millî Eğitim Bakanlığı, TTKB’nin 25.05.2016 tarih ve 34 sayılı kararı ile ders kitabı (5 yıl) olarak kabul edilmiştir. ISBN 978-975-6050-70-5”</p>	<p><b>II. Ünite:</b> <b>Anlatım ve Özellikler</b></p> <p>Anlatıma Hazırlık Anlatımda Tema, Konu Anlatıcının Amacı... Anlatımın Özellikleri Anlatımın Oluşumu, Anlatım Türleri</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ödev çalışmaları</li> <li>– Görsel okuma</li> <li>– Örnek olaylar</li> <li>– Araştırma etkinlikleri</li> <li>– Deney çalışmaları</li> </ul>
Din Bilimleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi	<p><b>Öğretim Programı:</b> “30/12/2010 tarih ve 329 sayılı: Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı”</p> <p><b>Ders Kitabı:</b> “Yaldız, H. (2016). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 Ders Kitabı, Gün Basım Yayıncılık; Millî Eğitim Bakanlığı TTKB’nin 30/11/2015 tarih ve 92 sayılı Kurul Kararı ile 2016-2017 öğretim yılından itibaren (5 yıl). ISBN 978-975-7325-86-4”</p>	<p><b>II. Ünite:</b> <b>İslam’da İbadetler</b></p> <p>İnanç İbadet İlişkisi Başlıca İbadetler Salih Amel</p>	

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Millî Eğitim Bakanlığınca 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yıllarında ortaöğretim kademesi 10. sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarının ikinci ünitelerinden toplanmıştır. Bu üniteler: “Beşeri Sistemler (Coğrafya)”, “Karışımlar (Kimya)”, “Anlatım ve Özellikleri (Dil ve Anlatım)”, “İslam’da İbadetler (Din Kült. Ahlak Bilgisi)”dir. Verilerin toplanması üç aşamalı bir sürece dayalı yürütülmüştür. İlk aşama üç düzeyde yürütülmüştür: İlk düzeyde, derslerin ilgili ünitelerinde öğrencilerin etkin katılımını içeren sorular, etkinlikler, örnek olaylar, grupla çalışma, araştırma etkinlikleri, proje çalışmaları, tartışma vb. içerik örnekleri belirlenmiştir. İkinci düzeyde, her bir dersin ilgili ünitesine ilişkin belirlenen içerik örnekleri, ders kitaplarında verildiği hâliyle hazırlanan tablolara olduğu gibi ve kaynakça bilgileriyle yazılmıştır. Yazımdan sonra içerik örneklerinin yazım hataları ve özgünlüğü kontrol edilmiştir. Üçüncü düzeyde, her bir etkinlik içeriğinin doğru ve hatasız bir şekilde

tabloya aktarımına bağlı olarak etkinlik örneklerinin, hem yönerge kısmı hem yönergenin işaret ettiği ilgili metin veya görseller incelenerek etkinliklerdeki cümle ve paragrafların öngördüğü uygulamalar, içerdiği bilişsel aktiviteler ve anlamlarının doğru anlaşılması çalışması yapılmıştır. İlk aşamadaki bu süreç, her bir ünite için ayrı ayrı olarak uygulanmış olup her bir ünitenin incelenmesi yaklaşık 15 gün sürmüştür. Tüm ünitelerin ilk aşama incelemesi tamamlandıktan sonra ikinci aşamada, her bir üniteye ilişkin hazırlanan içerik tabloları çıktı alınarak veriler, kitaptaki ünite içeriği ve buna bağlı olarak küresel becerilerin kapsamıyla karşılaştırılmış olup bu süreç de her ünite için birer hafta sürmüştür. Üçüncü aşamada ise bütünsel bir okuma kapsamında ünite içerikleri tekrar gözden geçirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri analizinde, ünite içeriklerinde yer alan; metin çalışmaları, sorular, etkinlikler, örnek olaylar, grupla çalışma, araştırma, proje çalışmaları, tartışma vb. içerik örneklerinin küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin kapsamına bağlı incelenmesinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizine ilişkin izlenen süreçte: a) Farklı disiplin alanlarına ilişkin derslerin ünite/temaları kapsamındaki etkinlik örnekleri belirlenmiştir. b) Belirlenen etkinlik örneklerinin analizine ilişkin analiz kategorileri olarak ilgili becerilerin alt boyutları belirlenmiştir. c) Analiz birimi olarak etkinlik örneklerinin verildiği metinlerdeki, paragraf, cümleler, yönerge ifadeleri ve anlamları analiz birimi olarak seçilmiştir. d) Belirlenen analiz kategorileri ve birimlerine uygun ilgili ünitelerdeki etkinlik örnekleri analiz edilmiştir. İçerik analizi sürecinde uygulanan analiz teknikleri ise analitik betimleme-kodlama tekniği, farklı disiplin alanlarından ünite içerik örneklerinin incelenme ve kodlanması sürecinde uygulanmıştır. Kategorisel analiz tekniği, her bir ünite kapsamında etkinlik içeriklerinin dört farklı becerinin alt boyutuna göre incelenmesinde; ilişkisel analiz tekniği, her bir ünite içindeki içerik örneklerinde dört becerinin hangi boyutlarının nasıl dağıldığının belirlenmesinde uygulanmıştır. Frekans analizi tekniği, her ünite içeriğinde var olan etkinlik örneklerinin sayısı ve incelenen içerik örneklerinin tablolaştırılması, dört beceri açısından dağılım grafiklerinin oluşturulmasında; değerlendirici analiz tekniği ise incelenen ünite içeriklerine küresel becerilerin dağılım durumu ve bunun anlamının irdelenmesinde (Akturan, 2008; Akturan, ve arkadaşları, 2008; Bilgin, 2006; Gökçe, 2006; Robson, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018) uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan analiz kategorilerinin belirlenmesinde: eleştirel düşünme becerisinde, Ennis (1964; 1985; 2011), Glaser (1941) ve Joe Old'un (1998) sınıflaması; yaratıcı düşünme becerisinde, Guilford (1958) ve Torrance'nin (1977) sınıflaması; problem çözme becerisinde Dewey (2009), Kneeland'ın (2019) sınıflaması; iletişim becerisinde, Korkut Owen ve Bugay (2004) ve Rosenberg'in (2019) sınıflaması esas alınmıştır. Bu becerilere ilişkin ilgili sınıflamaların uygulanabilirliği, yaygınlığı ve kapsayıcılığı referans alınmasında belirleyici olmuştur. Oluşturulan içerik analiz kategorileri aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** İçerik Örneklerinin Küresel Beceriler Açısından Analiz Kategorileri

Eleştirel Düşünme (ED)	Yaratıcı Düşünme (YD)	Problem Çözme (PÇ)	İletişim Becerisi (İB)
ED1: Verilerin anlam ve amacını belirleme, kavrama	YD1: Akıcılık	PÇ1: Problemin varlığının farkında olma	İB1: Etkili dinleme ve anlama (kabul, empati),
ED2: Verileri toplama/ yorumlama	YD2: Esneklik	PÇ2: Problem hakkında bilgi toplamak	İB2: Kendini etkili ifade etme (sözlü, yazılı, sözel olmayan, beden dili),
ED3: Öncelikleri, özellikleri belirleme	YD3: Orijinallik	PÇ3: Probleme çözümler üretme	İB3: Başkalarıyla birlikte çalışma (paylaşma, tartışma),
ED4: Sebep-sonuçları belirleme	YD4: Açıklama	PÇ4: Çözüm önerilerini deneyerek test etme	İB4: Saygı duyma ve değer verme (farklılıklar)
ED5: Çelişki-tutarsızlıkları belirleme		PÇ5: Uygulama hakkında bilgi toplama,	
ED6: Gerçekler ve iddialar arasındaki farkı belirleme		PÇ6: Yeni bir uygulama planı oluşturma	
ED7: İlkeleri belirleme			
ED8: Karşılaştırma yapma			
ED9: Hipotezler geliştirme			
ED10: Değerlendirme yapma			
ED11: Sentez yapma			
ED12: Genelleme-çıkartım yapma			

Araştırma verileri analizinde kodlama yapılmıştır. İncelenen her bir içerik örneğinin, ilgili becerilerin alt boyutlarına göre kodlanmasında Tablo 3'te verilen, alt boyut kodları kullanılmıştır. Örneğin, "beşeri sistemler" ünitesindeki bir araştırma etkinliğinin kodlamasında: ED6-2 kodunun kapsamı: ED-eleştirel düşünme becerisi; 6-altıncı alt boyut; 2-alt boyut demektir.

Araştırma verilerinin toplanması ve analizinde, geçerlik kapsamında yapısal geçerlilik, güvenilirlik kapsamında iç ve dış güvenilirlik esas alınmıştır. Yapısal geçerlilik kapsamında, veri kaynağı ve kuramsal çeşitleme geçerlik türlerinden yararlanılmıştır. Veri kaynağı çeşitlenmesine ilişkin, Scott ve Morrison (2016) araştırma belgelerinin kanıt niteliği için sahilik, güvenilirlik, inandırıcılık, temsil yeteneği ve anlam kriterleri doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanan belgeler esas alınmıştır. Dört farklı disiplin alanı ders kitaplarının ünite içeriklerindeki farklı türdeki içerik örnekleri incelenerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Buna bağlı olarak kuramsal çeşitleme kapsamında, her bir dersin ünite içeriği, belirlenen dört farklı becerinin alt kategorilerine göre analiz edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin iç güvenilirlik kapsamında, farklı disiplin alanlarındaki derslerin ünite içeriklerinin analizinde, ortak analiz birimi olarak; paragraf, cümle, yönergeler ve bunların içerdiği bilişsel aktiviteler ile anlamları esas alınmıştır. Bu analiz birimlerine bağlı, araştırmacının inceleme ve kodlamaları haricinde, her bir üniteden farklı etkinlik örneklerinden birer örnek (toplam 14 örnek), ikinci bir uzmanın (eğitim programları ve öğretim uzmanı) kodlamasına sunulmuştur. İki farklı inceleme ve kodlama arasındaki tutarlılık ve teyit edilebilirlikle iç güvenilirlik sağlanmış, farklı kodlama ve incelemelerde görüş birliği esas alınmıştır. Dış güvenilirlik kapsamında ise dört küresel becerinin alt boyutları açısından incelenmesiyle teyit edilebilirlik (Akar, 2016; Gökçe, 2006) sağlanmıştır.

### Bulgular

Araştırma bulguları, Türkiye ortaöğretim kademesi 10. sınıf düzeyinden kesit alınan farklı disiplin alanlarındaki derslerin, ikinci ünite içerikleri incelemesini kapsamaktadır. Bu incelemede, öğrenciyi düşünme, eylemde bulunma, deneyimleme ve etkileşime geçme gibi aktiviteleri içeren sorular, etkinlikler, örnek olaylar, grupla çalışma, araştırma, proje çalışmaları vb. içerik örneklerinin üniteye yer alma sıklıklarına ilişkin genel veriler aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** İncelenen Ünite İçeriklerindeki Etkinliklerin Kapsamına İlişkin Veriler

Etkinlik Örnekleri	Derslerin Ünite İçerikleri								Toplam	İncelenen	İnceleme Oranı
	Beşeri Sistemler Ünitesi (3 konu)		Karışımlar Ünitesi (3 konu)		Anlatım ve Özellikleri Ünitesi (7 konu)		İslam'da İbadetler Ünitesi (3 konu)				
	Toplam	İncelenen	Toplam	İncelenen	Toplam	İncelenen	Toplam	İncelenen			
Örnek Olay/Durum	2	1			20	20			22	21	.95
Sorular	16	5	9	4	40	8	7	7	72	24	.33
Etkinlikler	29	5	7	3	58	12	7	7	101	27	.27
Görsel Okuma	5	5							5	5	.100
Uygulama					3	2			3	2	.67
Araştırma	4	3	5	5					9	8	.89
Toplam	56	19	21	12	121	42	14	14	212	87	.41
Oran	.100	.34	.100	.57	.100	.35	.100	.100	.100	.41	

Tablo 4, 10. sınıf düzeyinde incelenen ders kitaplarının, ünite etkinliklerini göstermektedir. Ünitelerin kapsamı boyutunda, dört üniteye toplam 16 konu incelenmiş olup anlatım ve özellikleri ünitesinde yedi konu diğer ünitelerde ise üçer konunun tümü incelenmiştir. İçerik örnekleri bazında ise altı farklı içerik örneğinden toplam 87 içerik örneği incelenmiş olup bu da toplam içerik örneklerinin .41'ini oluşturmaktadır. İçerik türlerinde en fazla "etkinlik (101 adet)" ve "soru (72 adet)" olarak tanımlanan içerik örneklerine yer verilirken, en az ise "uygulama (3 adet)" ve "görsel okuma (5 adet)" verildiği söylenebilir. Bu incelemede; beşeri sistemler ünitesindeki görsel okuma etkinlikleri; karışımlar ünitesindeki araştırma etkinlikleri; anlatım ve özellikleri ünitesinde örnek olay etkinlikleri ve İslam'da ibadetler ünitesindeki etkinliklerin tümü incelenmiştir.

**Coğrafya-10 Ders Kitabı İncelemesi:** Coğrafya-10 ders kitabı "Beşeri Sistemler Ünitesi"nde, iki araştırma, beş etkinlik, beş görsel okuma, beş soru ve bir örnek olay olmak üzere toplam 19 içerik örneğinin incelenmesi aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

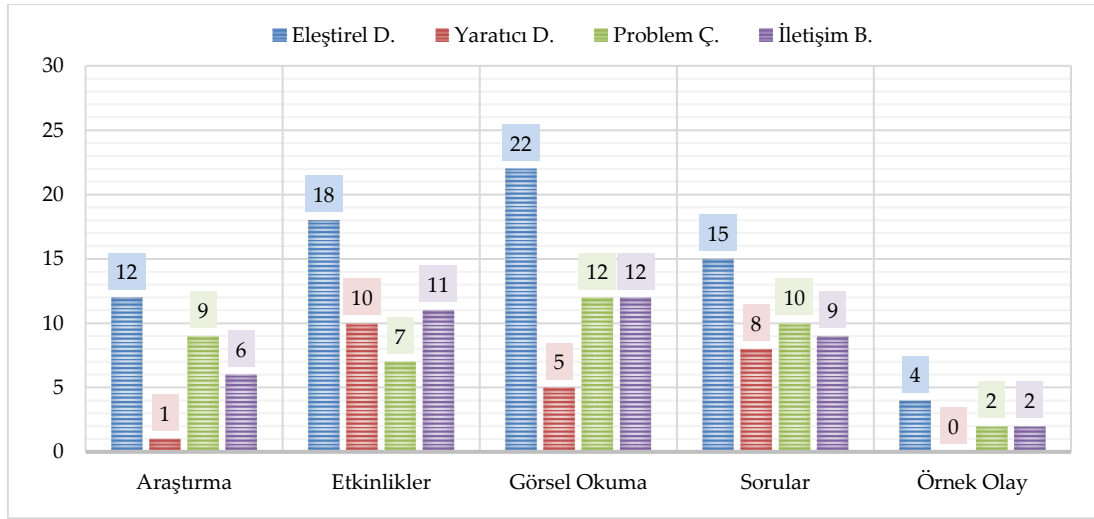
**Tablo 5.** Beşeri Sistemler Ünitesi İçerik Örneklerinin Küresel Beceriler Açısından İncelenmesi

Beşeri sistemler ünitesi etkinlik örnekleri	Becerilerin Kapsamı Açısından Kodlama			
	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Problem Çözme	İletişim Becerisi
<b>Araştırma-1:</b> “Günümüzde hangi ülkelerin hızlı nüfus artışı ile buna bağlı olarak plansız kentleşme sorunu yaşadığını araştırınız. Bu ülkeler, plansız kentleşmenin yol açtığı sorunlar karşısında ne gibi önlemler almaktadır. Çalışmanızda Genel Ağ’ı ve farklı kaynakları kullanınız. Dokuzuncu sınıfta öğrenmiş olduğunuz coğrafi bilgi sistemlerinin, bu sorunların çözümünde ülkeler tarafından nasıl kullanıldığına dair örnekler bulunuz. Çalışmanızı ürün dosyanızda saklayınız... (Kırdar, 2016, s. 66).”	ED-2-4-8		PÇ-1-2-3	İB-2
<b>Araştırma-Performans Görevi-2:</b> “Görev- yakın çevrenizden seçtiğiniz örneklem grubunun nüfus özellikleri, 4-5 kişilik bir grup oluşturunuz, nüfus özelliklerini içeren kavramlarla ilgili anket formu oluşturunuz, 50-60 kişilik örneklem grubu oluşturarak formları uygulayınız, sayım sonucunda elde ettiğiniz verileri değerlendirerek görselleştiriniz, çalışmayı bilimsel araştırma sürecine göre raporlaştırınız, sınıfta arkadaşlarınıza raporun sunumunu yapınız? (Kırdar, 2016, s. 68).”	ED-1-2-4		PÇ-1-2-3-4-5	İB-2-3
<b>Araştırma-3:</b> “Sınıf arkadaşlarınızla, ...birlikte göç veren ya da alan bir yerleşim birimine gezi düzenleyiniz. Gittiğiniz yerleşim yerinde yaşayan insanlarla konuşarak o yerde yaşanan göçün, yerleşmeyi nasıl etkilediğini; mekânsal, sosyal ve ekonomik anlamda olumlu-olumsuz ne gibi değişiklikler yaşandığını öğreniniz (Kırdar, 2016, s. 95).”	ED-2-3-4-8-10-12	YD-1	PÇ-2	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-1:</b> “Bir kentin belediye başkanı olduğunuz düşününüz. Seçildiğiniz yerleşim yeri için hizmetler sunmak istiyorsunuz. Bu hizmetleri sunabilmek için o yerdeki nüfusun bazı özelliklerine ihtiyacınız var. Altta boş bırakılan yerlere nüfusun hangi özelliklerini ve bu özellikleri neden bilmek istediğinizi örnekteki gibi belirtiniz (Kırdar, 2016, s. 55).”	ED-3-4-6-8-11	YD-1-2	PÇ-1-2	İB-2
<b>Etkinlik-2:</b> “Yanda bazı ülkelerin 2010 yılına ait kadın ve erkek ve toplam nüfuslarının ortalama yaşam süreleri verilmiştir. Ülkeler arasında ortalama yaşam sürelerinin farklı olmasının sebepleri neler olabilir? Arkadaşlarınızla tartışınız... (Kırdar, 2016, s. 62).”	ED-1-2-4-10	YD-1-2	PÇ-1-2	İB-2-3
<b>Etkinlik-3:</b> “Beyin göçünü anlatan bir afiş, slogan, resim, şiir veya kompozisyon çalışması yaparak okul ya da sınıf panosunda sergileyiniz. Yaptığınız çalışmayı daha sonra ürün dosyanıza yerleştiriniz (Kırdar, 2016, s. 87).”	ED-2-4-11	YD-1-2	PÇ-1	İB-2-3
<b>Etkinlik-4:</b> “Yukarıda 2008 yılında Dünyadaki ülkelerin net göç durumları gösterilmiştir... Bu ülkelerin neden verdiklerinden daha fazla göç aldıklarını arkadaşlarınızla tartışınız...(Kırdar, 2016;89).”	ED-2-4-10	YD-1-2	PÇ-1	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-5:</b> “Yukarıda verilen örnekleri inceleyerek göç veren yerleşmelerde, ne tür sorun yaşandığı ve mekânsal anlamda ne gibi değişiklikler meydana geldiğini arkadaşlarınızla tartışınız (Kırdar, 2016, s. 94).”	ED-2-4-10	YD-1-2	PÇ-1	İB-1-2-3
<b>Görsel okuma-1:</b> “Grafik 2.1’i inceleyiniz. Bu haritaya göre, toplam nüfus içerisinde genç nüfus (15-20 yaş grubu) oranının en fazla olduğu ülkeler hangileridir? Bu ülkeler için hangi ortak özellikleri belirleyebilirsiniz? Tartışınız (Kırdar, 2016, s. 57).”	ED-2-4-12		PÇ-1-2	İB-1-2-3
<b>Görsel okuma-2:</b> “Okuryazar nüfusun toplam nüfusa oranının en yüksek olduğu ülkeleri Harita 2.2’den belirleyiniz. Bu ülkelerin ortak özellikleriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz. Okuryazar oranının düşük olduğu ülkeler hangileridir. Bu ülkeler okur-yazar oranlarını artırmak için neler yapmalıdır? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (Kırdar, 2016, s. 59).”	ED-1-2-4-8-10-12	YD-1-2	PÇ-1-2-3	İB-2-3
<b>Görsel okuma-3:</b> “Harita 2.5’i inceleyerek ortalama yaşam sürelerinin en yüksek ve en düşük olduğu ülkeler... örnekler veriniz. Ortalama yaşam sürelerinin düşük olduğu ülkelerin ortak özellikleri nelerdir? Arkadaşlarınızla tartışınız (Kırdar, 2016, s. 61).”	ED-2-4-8-10		PÇ-1-2	İB-2-3
<b>Görsel okuma-4:</b> “Yanda bazı ülkelerin 2010 yılına ait kadın, erkek ve toplam nüfus oranlarının ortalama yaşam süreleri gösterilmiştir. Grafiği inceleyerek aşağıdaki soruları yanıtlayınız: 1. Ülkeler arasında ortalama yaşam sürelerinin farklı olmasının sebepleri neler olabilir? Tartışınız. 2.	ED-2-4-8-10-12	YD-1-2	PÇ-1-2-3	İB-1-2-3



Ortalama yaşam sürelerinin dünya ortalamasının altında olduğu ülkeler için ne gibi ortak özellikler söylenebilir? (Kırdar, 2016, s. 62)."				
<b>Görsel okuma-5:</b> "Harita 2.6'yı inceleyiniz. Dünyada kentleşme oranlarının en yüksek ve en düşük olduğu ülkelere, atlaslarınızdan yararlanarak örnekler veriniz. Bazı ülkelerde kent nüfus oranının düşük olmasının sebepleri neler olabilir? Arkadaşlarınızla paylaşınız (Kırdar, 2016, s. 63)."	ED-2-4-8-10	YD-1	PÇ-1-2	İB-2-3
<b>Konu soru-1:</b> "Bir ülkede, doğum oranları ölüm oranlarından daha fazla olmasına karşın o ülkede nüfus azalabilir mi ya da tam tersi, bir ülkede ölüm oranları doğum oranlarından daha fazla olmasına karşılık nüfusu artabilir mi? Bu durum nasıl gerçekleşir, hiç düşündünüz mü? (Kırdar, 2016, s. 65)."	ED-2-4-8-10	YD-1-2	PÇ-1-2	İB-1-3
<b>Konu içi soru-2:</b> "Avcılık ve toplayıcılıkla geçindiği zamanlarda insanın doğal çevresine olan etkisiyle şu andaki etkisi aynı mıdır? Bu farklılığın meydana gelmesindeki temel neden ne olabilir... (Kırdar, 2016, s. 55)."	ED-4-8-10	YD-1-2	PÇ-1-2	İB-1-2
<b>Konu soru-3:</b> "...Bir ülkede eğitim seviyesinin yüksek olması, kalkınma hızını neden ve nasıl artırır? Arkadaşlarınızla tartışınız (Kırdar, 2016;59).	ED-4-8-10	YD-1-2	PÇ-1-2	
<b>Konu soru-4:</b> "Bir ülkede bağımlı nüfusun, aktif nüfusa göre daha çok fazla olması ya da az olması o ülkede olumlu ve olumsuz hangi durumlara neden olabilir? Tartışınız (Kırdar, 2016, s. 74)."	ED-4-12	YD-1-2	PÇ-2-3	İB-1-2-3
<b>Konu soru-5:</b> "Dünya'daki iklim çeşitlerini de düşündüğünüzde hangi ülkelerde yaz turizminin, hangi ülkelerde kış turizminin gelişmiş olduğunu söyleyebilir misiniz? (Kırdar, 2016, s. 105)."	ED-2-4-12		PÇ-1-2	İB-1-2
<b>Örnek olay-1:</b> "Ahmet ve Yeliz'in yaptıkları genel ağ sohbetinden yararlanarak nesillerdir Nevşehir'de yaşayan Özlem'in ailesinin geçim kaynaklarının nasıl değişip geliştiğini arkadaşlarınızla tartışınız (Kırdar, 2016, s. 99)."	ED-2-4-8-10		PÇ-1-2	İB-2-3

Tablo 5'te incelenen 19 içerik örneğinin, küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri açısından görsel özeti aşağıdaki Grafik 1'de verilmiştir.



**Grafik 1.** Küresel beceriler açısından beşeri sistemler ünitesi içerik örnekleri incelemesi

Coğrafya-10 ders kitabı "Beşeri Sistemler" ünitesindeki, araştırma, etkinlikler, görsel okuma ve sorular içerik örneklerinin incelendiği Tablo 5 ve Grafik 1'de, tüm içerik örneklerinde, eleştirel düşünme becerisi öne çıkmakta ve yoğunlaştığı içerik örneği de görsel okumadır. Etkinlikler içerik örneği hariç diğer içerik örneklerinde (araştırma, görsel okuma, sorular, örnek olay) en az bulunan beceri ise yaratıcı düşünme becerisidir. İncelenen içerik örneklerinin, becerilerin hangi alt boyutuna yoğunlaştığına

bakıldığında (bkz Tablo 5); eleştirel düşünme becerisinin (ED4-sebeup-sonuç belirleme, ED2-verileri toplama yorumlama); yaratıcı düşünme becerisinin (YD1-akıcılık, YD2-esneklik); problem çözme becerisinin (PÇ1-problemin fark edilmesi, PÇ2-problemin tanımlanması); iletişim becerisinin (İB2-kendini ifade etme, İB3-başkalarıyla çalışma) alt becerilerine yoğunlaştığı görülmektedir.

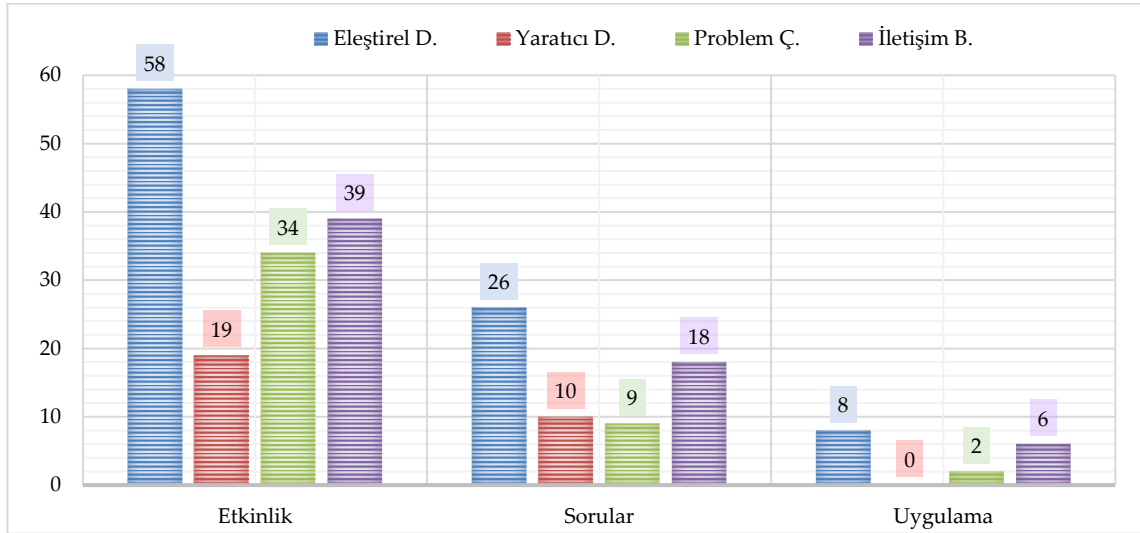
**Dil ve Anlatım-10 Ders Kitabı İncelemesi:** Dil ve Anlatım-10 ders kitabı “Anlatım ve Özellikleri Ünitesi”nde 12 etkinlik, sekiz soru, iki uygulama olmak üzere toplam 22 içerik örneğinin incelemesi aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Anlatım ve Özellikleri Ünitesi İçerik Örneklerinin Küresel Beceriler Açısından İncelenmesi

Anlatım ve özellikleri ünitesi etkinlik örnekleri	Becerilerin Kapsamı Açısından Kodlama			
	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Problem Çözme	İletişim Becerisi
<b>Etkinlik-1:</b> “2. Okuduğunuz ‘Beste’ ve ‘Çamlıca’daki Eniştemiz’ adlı metinleri karşılaştırarak bir yazının hazırlanmasında kişisel deneyimlerin rolünü tartışınız? ...sonuçları sözlü olarak ifade ediniz (Alan, 2016, s. 32).”	ED-2-4-8-10-12	YD-1	PÇ-2-4	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-2:</b> “İnsan hakları ve özgürlükler konusundaki düşüncelerinizi ortaya koyan bir yazı yazınız ve bunu sınıfta okuyunuz. Arkadaşlarınızdan gelen eleştirilere de dikkat ederek ele aldığınız konunun anlatımında kendinizi başarılı görüp, görmediğinizi nedenleriyle birlikte açıklayınız (Alan, 2016, s. 33).”	ED-4-8-10	YD-1-2-3	PÇ-1-2	İB-1-2-3-4
<b>Etkinlik-3:</b> “‘Kitaplarım bana yetecek kadar büyük bir krallıktır.’ Sözü ile ilgili bir yazı hazırlayınız. (a) yazınıza başlamadan önce hangi hazırlıkları yapacağınızı, neler üzerinde duracağınızı belirleyiniz. (b) yazınızda düşüncelerinizi nasıl sıralayacağınızı not ediniz. (c) hazırladığınız yazıyı sınıfta okuyarak düşünce ve deneyimlerinizi nasıl sıraladığınızı, ana düşünce etrafında yardımcı düşünceleri nasıl birleştirdiğinizi açıklayınız. (ç) yazınızda bu özellikleri, incelediğiniz metinlerle karşılaştırınız. Elde ettiğiniz sonuçları tahtaya yazınız (Alan, 2016, s. 34).”	ED-1-2-3-4-8-10	YD-1-2-3	PÇ-1-2-3-4-5	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-4:</b> “İki grup oluşturulur ve grup sözcüleri seçilir. Birinci grup, hiçbir ön hazırlık yapmadan ‘Çevre ve İnsan’ konulu bir metin oluşturulur. İkinci grup da hazırlıkta yapılan araştırmadan hareketle; (a) öncelikle yazının hangi amaca yönelik olacağını belirleyerek neyi, niçin ve nasıl anlatacaklarına karar verir (b) konuyla ilgili topladıkları bilgileri tasnif eder (c) deneyimlerinden ve araştırmalardan elde ettikleri bilgileri kısa kısa not eder (d) anlatacakları alt alta yazıp gruplandırır (e) düşünce, bulgu ve bilgileri sıralayıp, ... yazının iletişi ve amacıyla ilgileri bakımından tutarlı bir sıra halinde düzenler (f) yazıyı oluştururken bilgi topladıkları kaynakları dipnot olarak verir ve aynı konuda bir metin oluşturur (Alan, 2016, s. 38).”	ED-1-2-3-4-8	YD-1-2-3	PÇ-1-2-3-4-5	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-5:</b> “Sağlık, özgürlük, hoşgörü ve çalışkanlık temalarından birisiyle ilgili okuduğunuz metinlerde nelerin nasıl anlatıldığını açıklayınız? (Alan, 2016, s. 42).”	ED-1-2-3		PÇ-2	İB-1-2
<b>Etkinlik-6:</b> “...üç grup oluşturulur ve grup sözcüleri belirlenir. (a) birinci grup ‘kıskançlık’ temasının işlendiği ‘öyküleyici’, ikinci grup ‘açıklayıcı’, üçüncü grup da ‘güldürücü’ tarzda olmak üzere birer kısa metin yazar (b) hazırlanan metinler grup sözcülerince sınıfta okunur (c) aynı temayla yazılmış olan bu metinlerin, hangi özellikleri dolayısıyla farklılıklar gösterdiği gruplarca belirlenir, grup sözcüleri de bunları tahtaya yazar (Alan, 2016, s. 43).”	ED-1-2-3-4-8-10	YD-1-2-3	PÇ-1-2-4-5-6	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-7:</b> “Dostluk, ‘insanlık’ ve ‘sevgi’ temalarını kişi, zaman, mekan, bağlam, ifade ve anlatım... çerçevesinde sınırlandırarak tahtaya yazınız? (Alan, 2016;47).”	ED-1-2-3-4	YD-1		İB-2-3
<b>Etkinlik-8:</b> Ulaştığınız sonuçlardan hareketle ‘çevre kirliliği’ konulu biri öznel, diğeri nesnel anlatımlı iki kısa yazı yazınız ve bunları sınıfta okuyunuz. En beğenilen yazıyı sınıf panosuna asınız (Alan, 2016, s. 54).	ED-1-2-4-10	YD-1-2	PÇ-2	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-9:</b> “Deneme, hikaye, tiyatro, şiir türlerinde örnekler bulup sınıfa getiren gruplar, bu metinlerde anlatıcıların gerçekleştirdiği farklı anlatımları	ED-1-2-3-8-10		PÇ-2	İB-1-2-3-4

(öznel-nesnel, doğrudan-dolaylı, somut-soyut) sınıfa açıklar. Elde edilen sonuçlar grup sözcüleri tarafından renkli kartona yazılıp sınıf panosuna asılır (Alan, 2016, s. 56)."				
<b>Etkinlik-10:</b> "Sınıfa getirdiğiniz somut ve soyut anlatıma örnek olabilecek metinleri arkadaşlarınıza da okuyunuz. Okuduğunuz ve dinlediğiniz metinlerden hareketle her iki anlatım arasındaki farklılıkları tartışınız. Ulaştığınız sonuçlardan yola çıkarak soyut ve somut anlatıma uygun birer kısa metin yazınız ve yazdığınız bu metinleri sınıfta okuyunuz. Sınıfça beğenilen iki yazıyı panoya asınız (Alan, 2016, s. 56)."	ED-1-2-3-4-7-8	YD-1-2-3	PÇ-1-2-3	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-11:</b> "Okuduğunuz 'Kiralık Konak' metninde, benzer cümlelere örnekler gösteriniz. Bağlantı öğelerini çıkararak aynı cümleleri ve bunların bulunduğu paragrafları tekrar okuyunuz. Ortaya çıkan anlatım bozukluklarını belirleyiniz ve bunların nedenlerini tartışınız. Ulaştığınız sonuçlardan ve verilen açıklamalardan hareketle 'bağlaşıklık'ın sağlanmasıyla kelimelerin cümle, cümlelerin paragraf içinde istenilen anlamı sağlayıp sağlamayacağını tahtaya yazınız (Alan, 2016, s. 64)."	ED-1-2-4-7-8		PÇ-1-2-3-6	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-12:</b> "İki grup oluşturulur ve grup sözcüleri belirlenir. Birinci grup, 'Havuz Başı' adlı metnin konusunu, temasını ve amacını belirler. İkinci grup da araştırma sonuçları ile yukarıda verilen açıklamadan hareketle anlatım türlerinin oluşumunu ve nasıl sınıflandırıldığını açıklar, metnin anlatım türünü belirler. Elde edilen sonuçlar grup sözcüleri tarafından tahtaya yazılır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak Havuz Başı adlı metnin anlatım türünü nelerin belirlediği sözlü olarak ifade edilir (Alan, 2016, s. 72)."	ED-1-2-4-7-8-10		PÇ-1-2-4-5-6	İB-1-2-3-4
<b>Soru-1:</b> 3. Düşüncelerin belirli bir düzen çerçevesinde ifade edilmesi hangi bakımlardan önemlidir? Sözlü olarak ifade ediniz (Alan, 2016, s. 30).	ED-2-4	YD-1-2	PÇ-1	İB-1-2
<b>Soru-2:</b> "Verilen açıklama ve incelediğiniz metinden hareketle; a) bir metin hazırlanırken ne gibi kaynaklara başvurulabileceğini, kaynaklara başvurarak hazırlık yapmanın metne nasıl bir katkı sağlayabileceğini tartışınız (Alan, 2016, s. 31)."	ED-1-2-4-7-8	YD-1-2	PÇ-1-2	İB-1-2-3
<b>Soru-3: 2</b> "(a) Tutarlı yazma ve konuşmayı etkileyen hususları açıklayınız (b) buradan hareketle bir ön hazırlığa dayanmadan gerçekleştirilecek yazma ve konuşmada ne gibi kusurların oluşabileceğini neyi, niçin ve nasıl anlatmak gerektiği üzerinde düşünmeden konuşma ve yazmanın tutarlı olup olmayacağını tartışınız. Ulaştığınız sonuçları sebepleriyle birlikte tahtaya yazınız. (Alan, 2016, s. 31)."	ED-4-10-12	YD-1-2	PÇ-1-2-4-5-6	İB-1-2-3
<b>Soru-4:</b> "Okuduğunuz beste adlı metnin belirli bir hazırlık sonucu ortaya konduğu söylenebilir mi? Tartışınız ve metinden örneklerle sözlü olarak ifade ediniz? (Alan, 2016, s. 31)."	ED-1-2	YD-1		İB-1-2-3
<b>Soru-5:</b> "2. Okuduğunuz 'Köşe Başında' adlı hikayede ortaya konan duygu ve düşüncelerin hangi bağlamda kişi, yer, zaman ve durum bildiren dil birlikleriyle sınırlandırılıp somutlaştırılmış ve konu haline getirilmiş olduğunu belirleyerek hikayenin konusunu aşağıdaki noktali yerlere yazınız? (Alan, 2016, s. 41)."	ED-1-2-3-4-12			İB-1-2
<b>Soru-6:</b> "2. Metnin (Köşe Başında) anlatım türü ile teması ve dili arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu açıklayıp defterinize yazınız (Alan, 2016;42)."	ED-4-8	YD-2		İB-2
<b>Soru-7:</b> "3. Önceki derste incelediğiniz 'Köşe Başında' adlı metni bir kez daha okuyunuz. Bu metinde anlatıcının tavrı ve amacının, temanın sınırlandırılmasında etkili olup olmadığını tartışınız (Alan, 2016, s. 46)."	ED-1-2-3-4		PÇ-1	İB-1-2-3
<b>Soru-8:</b> "3. Anlatımın amaca yönelik olması hangi bakımlardan önemlidir. Günlük hayatınızdan örneklerle açıklayınız? (Alan, 2016;51)."	ED-1-2-12	YD-1-2		İB-1-2
<b>Uygulama-1:</b> "Sınıfta bir beyin fırtınası düzenlenir. Öğrenciler 'anlatıcının anlatımındaki tavrı, şekli ve niteliği' nelerin belirlediğini tartışır. Ulaşılan sonuçlar maddeler halinde deftere yazılır (Alan, 2016, s. 56)."	ED-4-7-12	YD-1-2-3	PÇ-1-2	İB-1-2-3
<b>Uygulama-2:</b> "Sınıfta bir jüri oluşturulur. Seçilen beş öğrenci, jürinin belirleyeceği güncel bir konuda sırasıyla beşer dakika konuşur, jüri üyeleri de bu öğrencilerin anlatımlarını açık, duru, akıcı, ve yalın olma özelliklerine göre değerlendirip birinci olan öğrenciyi açıklar (Alan, 2016, s. 61)."	ED-2-9-10-11-12	YD-1-2		İB-1-2-3

Tablo 6'da incelenen 22 içerik örneğinin, küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri açısından görsel özeti aşağıda Grafik 2'de verilmiştir.



**Grafik 2.** Küresel beceriler açısından anlatım ve özellikleri ünitesi içerik örnekleri incelemesi

Dil ve Anlatım-10 ders kitabı “Anlatım ve Özellikleri” ünitesindeki, etkinlik, sorular ve uygulama içerik örneklerinin incelendiği Tablo 6 ve Grafik 2’de, dört beceriden eleştirel düşünme becerisi öne çıkmakta ve yoğunlaştığı içerik örneğinin etkinlikler olduğu görülmektedir. İncelenen içerik örneklerinin, becerilerin hangi alt boyutuna yoğunlaştığına bakıldığında ise (bkz Tablo 6) eleştirel düşünme becerisinin (ED2-verileri toplama yorumlama, ED4-sebep-sonuç belirleme); yaratıcı düşünme becerisinin (YD1-akıcılık, YD2-esneklik); problem çözme becerisinin (PÇ2-problemi tanımlama, PÇ1-problemi fark etme); iletişim becerisinin (İB2-kendini ifade etme, İB1-etkili dinleme-anlama) alt becerilerine yoğunlaştığı görülmektedir.

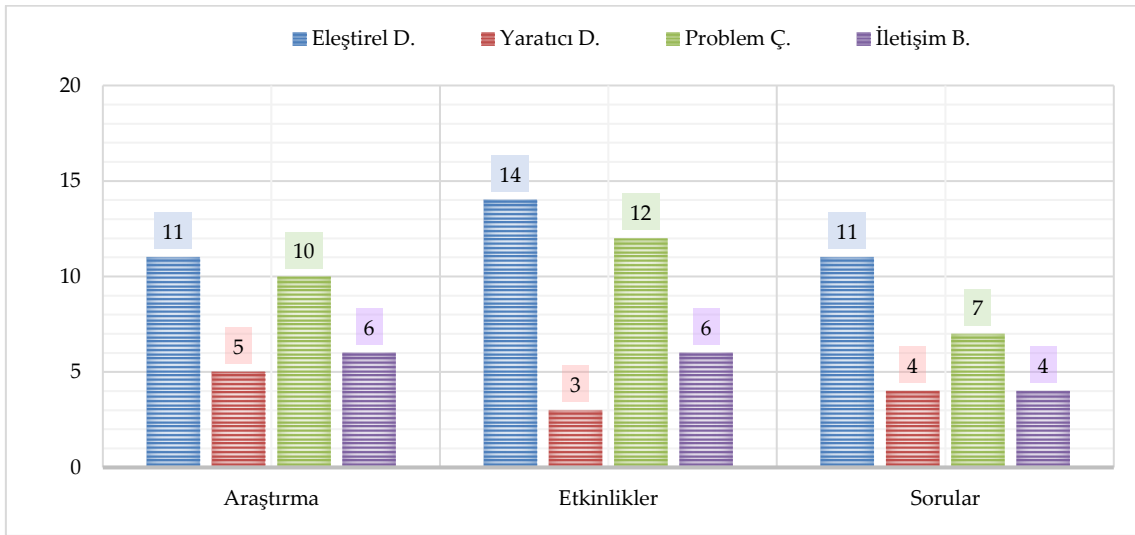
**Kimya-10 Ders Kitabı İncelemesi:** Kimya-10 ders kitabı, “Karışımlar Ünitesi”ndeki; beş araştırma, üç etkinlik-deney, dört sorudan oluşan toplam 12 içerik örneğinin incelemesi aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Karışımlar Ünitesi İçerik Örneklerinin Küresel Beceriler Açısından İncelenmesi

Karışımlar ünitesi etkinlik örnekleri	Becerilerin Kapsamı Açısından Kodlama			
	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Problem Çözme	İletişim Becerisi
<b>Araştırma-1:</b> “% 100 meyve suyu ile nektar arasındaki fark nedir? (Kingir ve Aydemir, 2016, s. 53).”	ED-2-4-8	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Araştırma-2:</b> “Evde kolonya nasıl yapılır? (Kingir, Aydemir, 2016;54).”	ED-2-4	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Araştırma-3:</b> “İçerisinde alkol çözündüğünde suyun kaynama noktası neden düşer? (Kingir ve Aydemir, 2016, s. 56).”	ED-2-4	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Araştırma-4:</b> “Denize dökülen akaryakıtın su üzerinde durmasının nedenlerini araştırınız? (Kingir ve Aydemir, 2016, s. 68).”	ED-2-4	YD-1	PÇ-1-2	İB-1-2
<b>Araştırma-5:</b> “Böbreklerde taş oluşumu nasıl gerçekleşir? Nedenini araştırınız (Kingir ve Aydemir, 2016, s. 70).”	ED-2-4	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Etkinlik-1:</b> “Amaç; sınıf ortamında heterojen karışımların yapılması; araç-gereçler; deneyin yapılışı; sonuçları değerlendirme: deney sonucunda neler gözlemlediniz? Kakao neden suyun dibinde kaldı? Nedenini açıklayınız (Kingir ve Aydemir, 2016, s. 60).”	ED-2-4-8-10-12	YD-1	PÇ-2-3-4-5	İB-1-2-3

<b>Etkinlik-2:</b> “Basit malzemelerle koloit yapma; deney sonucunda neler gözlemlediniz? Neden kabarcık oluştu? (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 62).”	ED-2-4-10-12	YD-1	PÇ-2-3-4-5	İB-1-2-3
<b>Etkinlik-3:</b> “Çöktürme ile karışımların ayrılmasını gözlemek; maddeleri birbirinden ayırırken hangi ayırma yöntemini kullandınız? Deney sonucunda deney tüpünün dibinde çökelek neden birikti? Biriken çökelek hangi maddedir? Nedenini açıklayınız (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 69).”	ED-2-4-9-10-12	YD-1	PÇ-2-3-4-5	İB-1-2-3
<b>Soru-cevaplayalım-1:</b> “Su-tuz çözeltisinde iyon varken neden su-şeker çözeltisinde iyon yoktur? (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 51).”	ED-2-4-12	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Soru-cevaplayalım-2:</b> “Kuru temizlemede neden CCl <sub>4</sub> kullanılır? (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 52).”	ED-2-4-12	YD-1	PÇ-1-2	İB-2
<b>Soru-cevaplayalım-3:</b> “Çözeltinin hacmi çözeltiyi oluşturan sıvıların toplam hacminden neden küçüktür? (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 54).”	ED-4-12	YD-1	PÇ-1-2	İB-1
<b>Soru-cevaplayalım-4:</b> “Sert suyun neden olabileceği sorunlar nelerdir? (Kingır ve Aydemir, 2016, s. 70).”	ED-2-4-12	YD-1	PÇ-1	İB-1

Tablo 7’de incelenen 12 içerik örneğinin küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri açısından görsel özeti aşağıda Grafik 3’te verilmiştir.



**Grafik 3.** Küresel beceriler açısından karışımlar ünitesi içerik örnekleri incelemesi

Kimya-10 ders kitabı “Karışımlar” ünitesindeki araştırma, etkinlikler ve sorulardan oluşan içerik örneklerinin incelendiği Tablo 7 ve Grafik 3’te temel becerilerden eleştirel düşünme becerisinin öne çıktığı ve en fazla yoğunlaştığı içerik örneğinin etkinlikler olduğu görülmektedir. Diğer içerik örneklerinde (araştırma, sorular) en az bulunan becerinin ise yaratıcı düşünme becerisi olduğu görülmektedir. İncelenen içerik örneklerinin temel becerilerin hangi alt boyutlarına yoğunlaştığına bakıldığında (bkz Tablo 7); eleştirel düşünme becerisinin (ED4-sebep-sonuç belirleme, ED2-verileri toplama yorumlama); yaratıcı düşünme becerisinin (YD1-akıcılık); problem çözme becerisinin (PÇ2-problemin tanımlanması, PÇ1-problemin fark edilmesi); iletişim becerisinin (İB1-etkili dinleme-anlama, İB2-kendini ifade etme) alt becerilerine yoğunlaştığı görülmektedir.

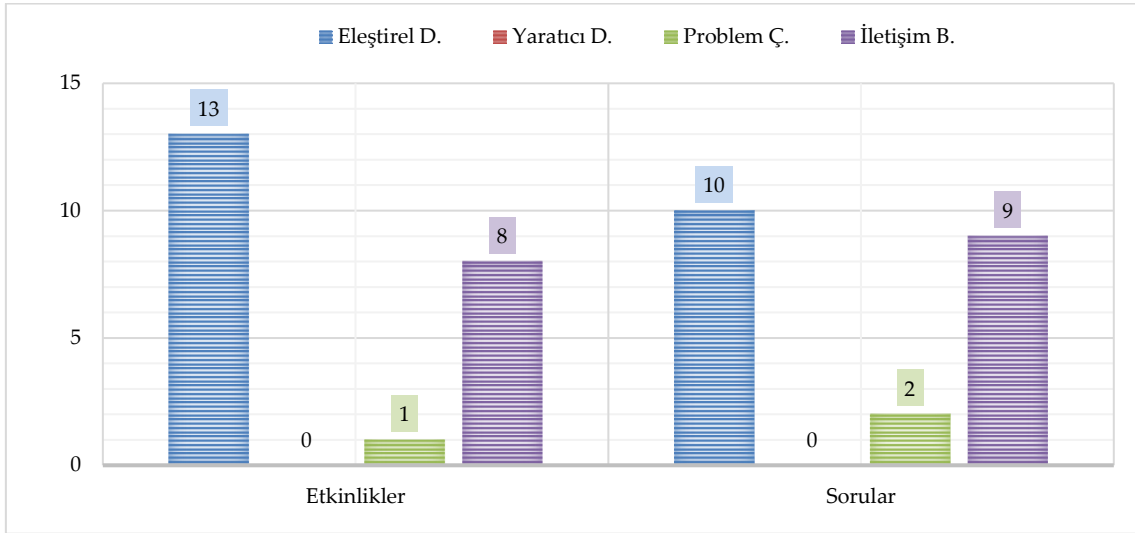
**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kitabı-10 İncelemesi:** Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-10 ders kitabı, “İslam’da İbadetler Ünitesi”ndeki yedi etkinlik ve yedi soru olmak üzere toplam 14 içerik örneğinin incelemesi Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** İslam’da İbadetler Ünitesi İçerik Örneklerinin Küresel Beceriler Açısından İncelenmesi

İslam’da ibadet ünitesi etkinlik örnekleri	Becerilerin Kapsamı Açısından Kodlama			
	Eleştirel Düşünme	Yaratıcı Düşünme	Problem Çözme	İletişim Becerisi
<b>Etkinlik-1:</b> “Yukarıdaki ayeti inanç-ibadet ilişkisi açısından değerlendiriniz (Yaldız, 2016, s. 39).”	ED-2			İB-1
<b>Etkinlik-2:</b> “Yukarıdaki tabloyu beş vakit namazın rekât sayılarına göre doldurunuz (Yaldız, 2016, s. 41).”	ED-1-2			İB-1
<b>Etkinlik-3:</b> “Yukarıdaki hadis-i şerifleri orucun önemi ve faydası açısından yorumlayınız. Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (Yaldız, 2016, s. 46).”	ED-1-2-12			İB-1
<b>Etkinlik-4:</b> “Yukarıdaki ayet-i kerime ve hadis-i şeriften zekât ve sadakanın önemi ile zekât ve sadakada dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında ilkeler çıkarınız (Yaldız, 2016, s. 48).”	ED-2-7			İB-1
<b>Etkinlik-5:</b> “Hacca gidip gelen bir insan nelere dikkat etmeli, nasıl davranmalıdır? Sınıfınızda tartışınız (Yaldız, 2016, s. 50).”	ED-2-7-12		PÇ-2	İB-1-2
<b>Etkinlik-6:</b> “Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız (Yaldız, 2016, s. 51).”	ED-1			İB-1
<b>Etkinlik-7:</b> Sizler de salih amelle ilgili örnekler belirleyip aşağıdaki şemaya yazınız (Yaldız, 2016, s. 52).”	ED-1			İB-1
<b>Soru-1:</b> “Fakir ve muhtaçlara yardım etmek için neler yapılabilir? Dinimizin bu konuda ne gibi emir ve tavsiyeleri vardır? (Yaldız, 2016, s. 46).”	ED-2-4		PÇ-1-2	İB-1
<b>Soru-2:</b> “İnsanı Yüce Allah’a (c.c.) kullukta bulunmaya, ibadet etmeye yönelten temel unsur nedir? (Yaldız, 2016, s. 38).”	ED-4			İB-1
<b>Soru-3:</b> “İnsan, namaz kıldığında neler hisseder, ne gibi duygular yaşar? (Yaldız, 2016, s. 39).”	ED-4			İB-1
<b>Soru-4:</b> “Yukarıdaki hadis-i şerif, orucun önemi ve oruç tutan insanın dikkat etmesi gereken davranışlar konusunda sizlere neler düşündürmektedir? (Yaldız, 2016, s. 44).”	ED-1-2			İB-1-2
<b>Soru-5:</b> “Çevrenizde hacca giden insanlar oldu mu? Haccın insan davranışları üzerinde ne gibi etkisi olmaktadır? Gözlem ve izlenimlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız (Yaldız, 2016, s. 48).”	ED-2-3			İB-1-2
<b>Soru-6:</b> “Kurban Bayramı çevrenizde nasıl kutlanmakta, bu bayramda neler yapılmaktadır? (Yaldız, 2016, s. 50).”	ED-2			İB-1
<b>Soru-7:</b> “Yukarıdaki ayetlerin vermek istediği mesaj nedir? (Yaldız, 2016, s. 51).”	ED-2			

Tablo 8’de incelenen 14 içerik örneğinin, küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri açısından görsel özeti aşağıda Grafik 4’te verilmiştir.





**Grafik 4.** Küresel beceriler açısından İslam'da ibadetler ünitesi içerik örnekleri incelemesi

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-8 dersi “İslam’da İbadetler” ünitesindeki etkinlikler ve sorulardan oluşan içerik örneklerinin incelendiği Tablo 9 ve Grafik 4’te, dört beceriden eleştirel düşünme becerisinin öne çıktığı ve yoğunlaştığı içerik örneğinin “etkinlikler” olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin ise en az bulunan beceri olduğu görülmektedir. İncelenen içerik örneklerinin becerilerin hangi alt boyutuna yoğunlaştığına bakıldığında ise (bkz Tablo 8) eleştirel düşünme becerisinin (ED2-verileri toplama yorumlama, ED1-verilerin anlam ve amacını belirleme); iletişim becerisinin, (İB1-etkili dinleme-anlama, İB2 kendini ifade etme) alt becerilerine yoğunlaştığı görülmektedir.

### Tartışma

Küresel becerilerden, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin Türkiye ölçeğinde, ortaöğretim kademesindeki ders kitapları içeriklerine yansımaları durumuna ilişkin araştırma bulguları farklı boyutlarda tartışılabilir.

Küresel yurttaşlık bağlamında, araştırma bulgularının küresel dünyaya entegrasyonu sağlama etkisi irdelenebilir. Bauman (2020) erken modern dönemin, yabancılarla başa çıkmak için başvurduğu din değiştirme ve asimilasyonun, çok merkezli ve çok kültürlü dünyamızın mevcut koşulları içinde artık bir seçenek olmadığını, yabancılarla ve farklılıklarıyla yaşama sanatını öğrenme ve uygulamayı geliştirme, ihtiyacının kaçınılmaz olduğunu belirtir. Bu bağlamda, OECD (2018a, b), OECD (2015) bugünün öğrencilerinin, yerel, ulusal ve küresel sorunları ile toplumların birbirine bağımlılığı, ortak insani değer ve sorumluluklar, farklılıklara saygı duyma gibi küresel dünya vatandaşlığına ilişkin bilgi, beceri ve tutumların, küresel sorunların çözüm aracı olduğunu belirtir. Bu kapsamda incelenen ders kitapları içeriklerine yansıyan eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerine ilişkin bulguların kapsam ve niteliği, küresel dünya yurttaşlığı becerileri açısından yetersiz kalmaktadır.

Küresel ölçekte eğitim sistemlerinin performansını ölçmede esas alınan beceriler bağlamında araştırma bulguları irdelenebilir. Bu bağlamda OECD (2009, 2018c), PISA kapsamındaki küresel beceri yeterlilikleri, bilişsel beceriler, sosyal beceriler, tutum ve değerleri altı yeterlilik düzeyinde ölçmektedir. Bu yeterlilik düzeylerine Türkiye'deki öğrencilerin, yaklaşık yarısının hayata etkin katılım için gerekli olan ikinci düzeydeki temel yeterliliklere erişemediği (Dünya Bankası, 2011; OECD, 2009; ERG, 2010) belirtilmektedir. Bu durumun beceri öğretimi ile ilişkisine bakıldığında, PISA performansı ile ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın eğitim politikasına ilişkin Shalberg (2018), Finlandiya'da uluslararası sınavlardaki puanların yükseltilmesi yerine, okulların gençlere hayatlarında ihtiyaç duydukları şeyleri öğretmesi, pratik yaşam sorunlarına daha bütünsel bir bakış ve problemlere dayalı yaklaşımın esas alındığını belirtir. Türkiye boyutunda ise İşeri (2019), ERG (2010), Türkiye öğretim programları kazanımlarının, PISA üst yeterlilik düzeylerinde ölçülen becerileri içermediği, kazanımların yoğunlaştığı, alt yeterlilik düzeyleri ile Türkiye'nin PISA performansının örtüşüğünü belirtmektedir. Bu durum, incelenen ders kitapları içerik örneklerinin, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri boyutundaki yetersizliği ile ilişkili okunabilir.

Küresel becerilerin öğretimi bağlamında araştırma bulguları irdelenebilir. Dört farklı alandan incelenen ders kitaplarına ilişkin programlar (MEB, 2011a, 2011b, 2013, 2010) incelendiğinde, ortak temel beceriler, kazanımlar, içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerinden bağımsız belirlenmiştir. Buna bağlı olarak incelenen ders kitaplarındaki içerik örneklerinin kavramsallaştırılmasında, aktivite olarak tanımlanan uygulamaların ilgili kavramın kapsamıyla örtüşmediği; örneğin soru, etkinlik, araştırma, örnek olay olarak geliştirilen uygulamalar, kapsam olarak benzer eylemleri içeren soru cümlelerinden oluşmaktadır. Sadece farklı isimlerle kavramsallaştırmaya gidilmiştir. Bu kapsamda Gürkaynak ve arkadaşları (2008) Türkiye öğretim programları ve ders kitapları içeriklerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirme anlamında önemli eksiklikler içerdiğini belirtmektedirler. Buna yönelik dünya ölçeğinde farklı ülkelerin, küresel beceriler öğretimi uygulamaları incelenebilir. Hammond ve McCloskey'e (2016) göre, eğitimde başarılı ülkelerin öne çıkan özellikleri, daha az konuyu daha derinlikli öğretme: problem çözmek için bilgiye ulaşma, araştırma tasarlama ve yürütme, veri analizi, öğrenileni yeni durumlarda uygulama, kendini izleme ve geliştirme, çeşitli biçimlerde iletişim kurma ve takımla çalışmadır. Buna yönelik, Avustralya'da her dersin öğretim programı, öğrenilecek az sayıdaki kilit kavramı, beceri, proje, etkinlikleri içermekte olup her okul kendi öğrencilerinin ihtiyaç ve deneyimlerine göre araştırma ve performans odaklı programını tasarlamaktadır (Hammond ve McCloskey, 2016; Mclean, Perkins, Tout, Brewer ve Wyse, 2012; QCAA, 2015). Hong Kong ise 2007 yılında öğrenmeyi öğrenme reformu ile üst bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, öz yönetim ve iş birliği) odaklı modeli uygulamaya geçirmiştir (Hammond ve McCloskey, 2016). İrlanda ise temel beceriler çerçeve programı kapsamında bilgi işleme, iletişim, bireysel gelişim, eleştirel ve

yaratıcı düşünme, başkalarıyla çalışma becerilerinin temel öğelerini ve kazandırılacak nitelikleri program olarak belirlemiştir (NCCA, 2009). İskoçya, 2006'da ulusal düzeyde okur-yazarlık, sayısal, sağlık ve mutluluk, istihdam-girişim, vatandaşlık ve düşünme yeterliliklerini, güzel sanatlar, sağlık, dil, matematik, din ve ahlak eğitimi vb. derslere entegre etmiştir (The Scottish Government, 2009). Bu veriler, Türkiye'de küresel becerilerin öğretim uygulamaları ve kapsamının, dünya ölçeğinde farklı ülkelerin, küresel becerileri öğretim uygulamaları açısından yetersiz kaldığını göstermektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırmada dört farklı alandan seçilen birer ders kitabı içeriği incelemesinde doğrudan öğrencilerin düşünme-sorgulama, aktif katılım, deneyimleme ve etkileşime geçme gibi aktiviteleri içeren araştırma, sorular, etkinlik, deney, örnek olay, tartışma, ödev, görsel okuma gibi toplam 212 içerik örneğinden 87 (.41) içerik örneği incelenmiştir. İncelenen içerik örneklerinin, belirlenen küresel becerilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin kapsamıyla sınırlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ilişkinin beceriler bazında dağılımında, içerik örneklerinin en çok eleştirel düşünme, en az ise yaratıcı düşünme becerisinin kapsamıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Gürkaynak ve arkadaşları (2008) ve ERG (2010) verileri ile örtüşmektedir. İçerik örneklerinin belirlenen becerilerin alt becerileriyle ilişkili olma durumuna bakıldığında eleştirel düşünmede (verileri toplama yorumlama, sebep-sonuç belirleme); yaratıcı düşünmede (akıcılık, esneklik); problem çözme becerisinde, (problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması); iletişim becerisinde (etkili dinleme-anlama, kendini ifade etme) alt becerilerine yoğunlaşmaktadır. Bu verilerden hareketle ders kitapları içerikleri, daha çok ilgili becerilerin alt düzeyleriyle ilişkilidir. Eleştirel düşünme boyutunda, üst düzey soyutlayıcı düşünme etkinlikleri; yaratıcı düşünme boyutunda yaratıcı ürün örneklerinin ortaya çıkarılması deneyimleri; problem çözme boyutunda araştırma ve deneyimlemeye dayalı çözüm önerilerinin üretimi; iletişim becerisi boyutunda başkalarıyla birlikte çalışma deneyimleri ve başkalarına saygı duymaya yönelik, nitelikler açısından yetersiz kalmaktadır. Bu durum, ders kitabı içeriklerinin; olay, olgu ve kavramları çok boyutlu düşünme ve sorgulama, derin ve kapsayıcı analizler yapma, sorunların nasıl çözülebileceği, hangi kaynakların, nasıl ve neden kullanılması gerektiği, en iyi çözümün nasıl belirlenebileceğine ilişkin epistemolojik arka planının olmadığını ifade etmektedir.

Araştırma bulgu ve sonuçlarına bağlı olarak ders kitapları içeriklerine küresel beceri ve yeterliliklerin yansımaları durumuna ilişkin farklı öğretim kademeleri ve sınıf düzeylerinde farklı araştırma tür ve desenlerine dayalı benzer çalışmalar yürütülebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme aracı olarak ders kitaplarına yaklaşımları ve ders kitaplarıyla etkileşim durumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yürütülebilir.

### Kaynakça

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akturan, U. (2008). Doküman incelemesi. T. Baş ve U. Akturan (Editör), *Nitel araştırma yöntemleri nitivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (ss.117-126). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akturan, U., Domaç, B., Semiz, Y., Tosun, F., Tahminciler, E. ve Bağcı F. (2008). Söylem analizi. T. Baş ve U. Akturan (Editör), *Nitel araştırma yöntemleri nitivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (ss.25-40). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alan, M. (2016). *Ortaöğretim dil ve anlatım 10 ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Aslan Efe, H.; Efe, R. ve Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 1-20.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-224.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2019). *Beden dili*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Bauman, Z. (2006). *Küreselleşme* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2020). *Eğitim üzerine* (A. E. Pilgir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bialik, M. ve Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: What should students learn? Center for Curriculum Redesign* Boston: Massachusetts [www.curriculumredesign.org](http://www.curriculumredesign.org)
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- British Council. (2015). *Unlocking a world of potential, Core skills for learning, work and society*. British Council2015/F038([britishcouncil.org/sites/so/files/core\\_skills\\_brochure\\_unlocking\\_a\\_world\\_of\\_potential.pdf](http://britishcouncil.org/sites/so/files/core_skills_brochure_unlocking_a_world_of_potential.pdf), 23.08.2016).
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://www.itobiad.com/issue/39481/494286>.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Floating Press.
- Dökmen, Ü. (2019). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler. İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi. Rapor No: 54131-TR
- Ennis, R. H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17, 599-612.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 44-48.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011.
- ERG. (2010). *Eğitimin çıktıları, eğitim izleme raporu-2010*. Eğitim Reformu Girişimi: Sabancı Üniversitesi.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 135-150.
- Eurydice. (2002). *Key Competencies A developing concept in general compulsory education*. ISBN 2-87116-346-4. (<http://www.eurydice.org>).
- Eurydice. (2012). *Avrupa’da okullarda temel yeterlikler geliştirme: politik fırsatlar ve zorluklar*. Eurydice Raporu. Luxembourg: European Commission/EACEA, Publications Office of the European Union.

- Facione, P. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1, 1-28.
- Fasko, D. (2000-2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 317-327.
- Fischer, A. (2001). *Critical thinking an introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Gökçe, O. (2006). İçerik analizinde kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal kitabevi.
- Guilford, J. P. (1965). Creativity in the secondary school. *The High School Journal*, 48, 451-458.
- Guilford, J. P. (1958). Can creativity be developed? *Art Education*, 11, 14-18.
- Guilford, J. P. (1966). Measurement and creativity. *Theory into Practice*, Vol. 5, (4), 186-202
- Guttek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları
- Gültekin, C. ve Nakiboğlu C. (2015). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının grafikler ve grafiklerle ilgili aktiviteler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 211-222.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Hammond, L. D. ve McCloskey, L. (2016). Dünya genelinde öğrenme için değerlendirme: uluslararası (düzeyde) rakip olmak ne anlama geliyor? (N. T. Bümen, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşeri, A. (2014). Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin pragmatist felsefe açısından epistemoloji sorunu. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 214-230.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlilikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kingır, S. ve Aydemir, N. (2016) *Ortaöğretim kimya 10 ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Kırdar, O. (2016). *Ortaöğretim coğrafya 10 ders kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Klimovienė, G., Urbonienė, J. ve Barzdžiukienė, R. (2006). Critical thinking through cooperative learning. *Kalbu Studijos*, 9, 77-84.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Korkut Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149
- McClean, P., Perkins, K., Tout, D., Brewer, K. ve Wyse, L. (2012), Australian core skills framework: 5 core skills, 5 levels of performance, 3 domains of communication. Australian Council for Educational Research, [http://research.acer.edu.au/transitions\\_misc/12](http://research.acer.edu.au/transitions_misc/12).
- MEB. (2004). Tebliğler dergisi. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 67 (2563), 734-735.
- MEB. (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2011a). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2011b). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moon, J. A. (2008). *Critical thinking: an exploration of theory and practice*. US: Routledge Francis & Taylor Inc.

- National Research Council. (2012). Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century. committee on defining deeper learning and 21st century skills. Washington, DC: The National Academies Press.
- NCCA. (2009). Senior cycle key skills framework. national council for curriculum and assessment www.ncca.ie (erişim tarihi: 05.08.2016)
- NEA. Preparing 21st century students for a global society. an educator's guide to the "Four Cs". <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> (18.08.2016).
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi*. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN:978-605-4434-84-8.
- OECD (2018c). Preparing our youth for an inclusive and sustainable World: The OECD PISA global competence framework. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-aninclusive-world.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2009). PISA 2009 assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (erişim, 20.02.2017).
- OECD. (2015). Global citizenship education: topics and learning objectives. UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- OECD. (2018a) Teaching for global competence in a rapidly changing world. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264289024-en>
- OECD. (2018b). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\)](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018)).
- Özcan, Ö. ve Erduramaz, A. (2018). Lise matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: 10. sınıf örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3, 933-959.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN.978-975-6802-13-7.
- QCAA. (2015). 21st century skills for senior education, an analysis of educational trends. Queensland Curriculum and Assessment Authority ISBN:978-1-921802-73-7. [www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/paper\\_snr\\_21c\\_skills.pdf](http://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/paper_snr_21c_skills.pdf) (17.08.2016).
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rosenberg, M. B. (2019). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili* (G. A., Şapçı, Çev.). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Rychen, D. S. ve Salganik, L. H. (2003). (Ed.). Key Competencies for a successful life and a well-functioning society. Germany: Hogrefe Publishing.
- Scott, D. ve Morrison, M. (2016). *Eğitim araştırmasında temel fikir ve kavramlar* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Bursa: Sentez Yayınları.
- Shalberg, P. (2019). *Eğitimde Finlandiya modeli* (C. Mavituna, Çev.). İstanbul: Metropolis Yayınları.
- Shaw, S. (1998). *Development of core skills training in the partner countries* (subgroup final report). European Training Foundation.



- Shook, J. R. (2003). *Amerikan pragmatizminin öncüleri William James, John Dewey, Charles S. Pierce* (C. Tüer, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- SQA's Skills Framework: Skills for Learning, Skills for Life and Skills for Work ([http://www.sqa.org.uk/sqa/files\\_ccc/skills\\_for\\_learning\\_life\\_and\\_work\\_framework\\_final.pdf](http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/skills_for_learning_life_and_work_framework_final.pdf): [www.sqa.org.uk/sqa/files\\_ccc/SFLLW%20ALL%20080512.pdf](http://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/SFLLW%20ALL%20080512.pdf), erişim; 15.08.2016).
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2000-2001). Guilford's Structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13, 309-316.
- Şen, A. Z. ve Nakiboğlu, C. (2012). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13, 47-65.
- Şen, A. Z. ve Nakiboğlu, C. (2014). 9. Sınıf Kimya, Fizik, Biyoloji Ders Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4, 63-80.
- Teddie, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Y. Dede, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009).
- TEDMEM. (2019). Küresel yeterlik. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/kuresel-yeterlik>.
- The Scottish Government (2009). Curriculum for excellence building the curriculum 4 skills for learning, skills for life and skills for work. ISBN: 978-0-7559-8139-7: <http://www.educationscotland.gov.uk> (erişim, 10.08.2016).
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom: What research says to the teacher*. Washington: National Education Association.
- WHO. (1997). Life skills education in schools. programme on mental health. World Health Organization. Switzerland ([http://www.asksource.info/pdf/31181\\_lifeskillsed\\_1994.pdf](http://www.asksource.info/pdf/31181_lifeskillsed_1994.pdf)).
- Yaldız, H. (2016). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi 10 ders kitabı. İstanbul: Gün Basım Yayım Reklam.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## ORCID

Alaettin İşeri  <https://orcid.org/0000-0003-3621-7220>

## Extended Summary

### The Global Skills and Reflection on the Textbooks

#### Introduction

In the globalizing world, personal, social, cultural, economic and political life practices are interwoven, thus supranational standards are inevitable in the educational policies and the functioning of the institutions. The global interaction networks have accelerated the production and the distribution of the knowledge, therefore not the development of knowledge itself but the development of some qualifications, skills, and competence through knowledge has become the main goal of the educational policy. From this aspect, knowledge-based economy, globalization, new information technologies, rapid change, lifelong learning, employability, entrepreneurship, awareness, adaptation to the differences and encouragement of novelty culture are the influencing factors of the global competence need. In this

sense; that an individual can maintain a successful life, s/he can handle the prospective threats and the difficulties of the daily life and that s/he can be integrated into different social networks successfully are asked in these skills (Eurydice, 2002: WHO, 1997: QCAA, 2015).

British Council (2015), NCCA (2009), Shaw (1998) and WHO (1977)'s skill/competence categorizations consist of information processing skills, being an effective individual, critical thinking, creativity, digital literacy, self-improvement, group working, planning and deciding, problem-solving, effective communication and interpersonal communication skills, nationality, coping with uncertainty, foreign languages, leadership, entrepreneurship, management and organizational perception, self-awareness, empathy, and coping with emotions and stress. The EU has identified the basic skills as communication in mother tongue, communication in foreign languages, math skills and basic competencies in science and technology, digital competence, learning to learn, social and national competencies, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and self-expression (Eurydice, 2012). There have been identified four categories for designating the basic skills: ways of thinking category; ways of working category; working tools category; ways of life in the world category (QCAA, 2015).

When looked at the examples of the basic skills in educational policies and practises in the world's ranks; literacy skills, numeracy skills, health and happiness skills, employment, enterprise and citizenship skills, thinking skills, learning skills, life skills and work-study skills in Scotland at the national level are integrated into the programmes and classes (The Scottish Government, 2009). In American educational system, 4C (critical thinking and problem solving, communication, collaboration, and creativity and innovation) are integrated into the curriculum instead of 3R (reading, writing, and arithmetic) (<http://www.nea.org>). In Australia, the seven skills that promote the educational programs are identified as literacy, information technology, communication skills, critical and creative thinking, arithmetic, personal and social skills, ethics and intercultural understanding (QCAA, 2015). Many European countries of Eurydice (EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey) have added the basic skills to their national programs. In national strategies, Poland's basic skills strategy; Spain, Lithuania and Austria's action strategies for competencies; Belgium, Denmark and Norway's strategies for "sense of initiation and entrepreneurship" have been developed. Czech Republic, Spain, France and Lithuania designed their programs according to "basic skills" (Eurydice, 2012).

In the functioning of the global scale of skills training policies and institutions that have a decisive effect, the situation reflected in the curriculum and textbooks in Turkey is an important area of research. In this context the objective of research is to determine the reflections of the critical thinking, creative thinking, problem solving and communication skills from global skills on the textbook contents

in the fields of social sciences (geography), linguistics (language and expression), science (chemistry) and religious sciences (religious culture and moral knowledge) at secondary education in Turkey

### **Methodology**

The textbooks of Geography in social sciences, Chemistry in sciences, Language and Expression in linguistics and Religious Culture and Moral Knowledge in sciences of religion have been examined for this research. A sample of 10th grade textbooks have been chosen, and in order to avoid researcher bias, the second units of these books have been taken into consideration. Descriptive/ screening study and quantitative data analysis techniques have been used in this research.

Research data were taken from the textbooks designed by Ministry of Education for 2016-2018 school year. The second units considered in the 10th grade textbooks; Geography textbook (human systems), Chemistry textbook, (blends); Language and Expression textbook (expression and features), Religious Culture and Moral Knowledge textbook (worship in Islam) have been comparatively analyzed according to the baseline skills in Turkey (critical thinking, creative thinking, problem solving, communication skills, collaborative work, using information and communication technologies, research and investigation skills). The collected data of text studies, questions, discussion activities, group works, research activities, projects, assignments, images, case studies and so on were examined in terms of the examples of content, basic skills (critical thinking, creative thinking, problem-solving, communication skills, collaborative work, using information and communication technologies, research and investigation skills). The data were analyzed according to "content analysis" stages. The data were encoded by two research specialists separately and then peer-encoded by another specialist.

### **Findings**

The research findings have presented the status of the dimensions of global skills reflection on the textbooks of the 10th grade geography, chemistry, language and expression, and religious culture and moral knowledge courses from fields of social sciences, natural sciences, linguistics and religious studies, in Turkey have been studied.

Within the scope of the research findings, the results obtained from the courses taken from four different disciplines at the 10th grade level: In the 19 content samples examined as "research, activity, visual reading, questions and case study" at the unit of "human systems" of geography course in the field of social and human sciences, it can be stated that the content sample where critical thinking skill comes to the fore and concentrates among the skills is also visual reading, and the least skill-competence found in other content samples except the activity content sample is creative thinking skill. In the 22 content samples examined as "activities, questions, practices" at "expression and characteristics" unit of

the language and expression course, it can be stated that the content sample where critical thinking skill comes to the fore and concentrates is activities, and the least skill-competence found in other content samples is creative thinking skill. In the 12 content samples examined as “research, activities, questions” at “Unit of Mixtures” of chemistry course, it can be stated that the content sample where critical thinking skill comes to the fore and concentrates is activities, and the least skill-competence found in other content samples is creative thinking skill. In the 14 content samples examined as “activity and questions” at “Unit of Worships in Islam” at the religious culture and moral knowledge textbook, it can be stated that the content sample where critical thinking skill comes to the fore and concentrates is activities, and the least skill-competence found in other content samples is creative thinking skill.

In the research, the following results have been determined based on the findings obtained from the content samples examined from different disciplines. It has been determined that the content samples examined in the research are related with the scope of critical and creative thinking, problem solving and communication skills to a limited extend; and among these skills, the most related skill is critical thinking skills while the least related skill is creative thinking skills. When examined if the content samples are related to the sub-skills of the basic skills: Sub-skills of critical thinking (collecting and interpreting data, determining cause and effect); sub-skills of creative thinking (fluency, flexibility); sub-skills of problem solving skills (recognizing the problem, defining the problem); communication skills (effective listening-understanding, self-expression) has been found to be related to sub-skills.