



Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2024

Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi

NEFAD

Volume 1, Issue 1, June 2024

Journal of Nizip Education Faculty

JoNEF

Baş Editör
Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK

Editörler
Doç. Dr. Bayram BOZKURT
Doç. Dr. Mevlüt KARA

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)
JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

Bu Sayıdaki Makaleler

- 1. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Konu ve Kazanımlara İlişkin Tartışmalı Kavramların Belirlenmesi / Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook**
- 2. İlkokul-Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik ve Becerilerine Yönelik Görüşleri / Primary and Secondary School Teachers' Views on Professional Competence and Skills**
- 3. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi / Examination of Vocational High School Students' Life Skills**
- 4. Küreselleşme Çağında Sosyal Bilgiler Müfredatını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Yeniden Değerlendirme / Re-evaluating The Social Studies Curriculum in the Context of Citizenship Education in the Age of Globalization**
- 5. Sevim Ak Hikâyelerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi / Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook**

Baş Editör

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK

Editörler

Doç. Dr. Bayram BOZKURT

Doç. Dr. Mevlüt KARA

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nefad>

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)
JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

DERGİ KURULU/ JOURNAL BOARDS

Dr. Cafer ÇARKIT
Dr. Orhan KAPLAN
Dr. Turan KAÇAR
Dr. Bülent DÖŞ
Dr. Sümeyye AYDIN GÜRLER
Dr. Neşe UYGUN
Dr. Mustafa ŞENEL
Dr. LEVENT YIKICI

YAYIN DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Mehmet ÖZENÇ
Dr. Ahmet KAYA
Dr. Nevzat GÜMÜŞ
Dr. Behçet ORAL
Dr. Servet ÜZTEMUR
Dr. İbrahim YERLİKAKAYA
Dr. Yusuf İNEL
Dr. Görkem AVCI
Dr. Tuncay CANBULAT
Dr. Cüneyit AKAR
Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dr. Durmuş EKİZ
Dr. Mehmet YILMAZ
Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Dr. Mustafa SÜRÜCÜ
Dr. Veysel AKÇAKIN
Dr. Yelena SMIRNOVA
Dr. Michael A. ERSKİNE
Dr. Olga SOPOTSKO
Dr. Xie MEİLİ
Dr. Narantsatsral DELGERKHUU

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nefad>

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)

JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)

Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi (NEFAD) yayın hayatına 2023 yılında başlamıştır. NEFAD, Gaziantep Üniversitesi bünyesinde Nizip Eğitim Fakültesi tarafından yayınlanmaktadır.

NEFAD, Haziran ve Aralık olmak üzere altı ayda bir (Yılda iki sayı) yayımlanmaktadır. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. NEFAD eğitim alanındaki makalelerin alanında uzman hakemler tarafından değerlendirildiği bir dergidir. Dergimize gönderilen çalışmaların özgün olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir dergide yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekmektedir. NEFAD, açık erişimle tüm araştırmacıların ücretsiz olarak yararlanabildiği, yazarlardan herhangi bir ücretin talep edilmediği elektronik ortamda yayımlanan bir dergidir.

JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

Journal Of Nizip Education Faculty (JoNEF) started its publication life in 2023. JoNEF is published by Nizip Faculty of Education within Gaziantep University.

JoNEF is published every six months (two issues a year), June and December. The publication language of the journal is Turkish and English. JoNEF is a journal where articles in the field of education are evaluated by expert referees. The studies submitted to our journal must be original, not previously published elsewhere or sent for publication in another journal. JoNEF is an open access journal published in an electronic environment where all researchers can benefit free of charge and no fee is requested from the authors

<https://dergipark.org.tr/en/pub/nefad>

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)

JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

Değerli meslektaşım,

Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi (NEFAD), eğitim alanında özgün araştırma makalelerinin, incelemelerin ve derlemelerin yayınlandığı hakemli ve bilimsel bir dergidir. Dergi, teorik ve kavramsal açıdan sağlam temellere dayanan, ilgili literatürle eleştirel bir ilişki içeren, araştırma tasarımı ve analizi etkili bir şekilde yapılandırılmış, ulusal ve uluslararası araştırmalara katkı sağlayan öneriler ve sonuçlar sunan çalışmalara öncelik vermektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası çerçevede eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacılar arasında bağlantılar kurmayı da hedeflemektedir.

Nizip Eğitim Fakültesi (NEFAD), eğitim sisteminin gelişimine ve sorunlarına çözüm üretme potansiyeline sahip nitelikli bilimsel çalışmaların ücretsiz olarak okuyucularla buluştuğu bir dergidir. NEFAD, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerindeki sorunlara uygulanabilir ve somut çözüm önerileri sunan akademik çalışmalara odaklanarak, öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve akademisyenlerin gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Böylelikle NEFAD'ın ulusal ve uluslararası eğitim alanında araştırma yapan araştırmacıların ve/veya kurumların yararlanacağı bir zemin oluşmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu hedefler doğrultusunda aşağıdaki alanlarda sunulan çalışmalarını kabul etmekten memnuniyet duyarız.

- Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim
- Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yapılan çalışmalar
- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmaları
- Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (nitel, nicel ve karma yöntemler) alanında yapılan çalışmalar
- Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalar
- Program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında yapılan çalışmalar
- Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları
- Özel eğitim üzerine yapılan çalışmalar
- Kapsayıcı eğitim konularında yapılan çalışmalar
- Liderlik ve denetim konularında yapılan çalışmalar
- Erken çocukluk/okulöncesi eğitimi konularında yapılan çalışmalar
- Eğitim yönetimi, denetimi, felsefesi, tarihi ve politikaları konularında yapılan çalışmalar
- Eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalar
- Fen bilimleri eğitimi alanında yapılan çalışmalar
- Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalar
- Dil eğitimi, yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim alanında yapılan çalışmalar
- Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalar

Haziran, 2024
Editör Kurulu

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)

JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

Dear Colleagues,

Gaziantep University Journal of Nizip Education Faculty (JoNEF) is a peer-reviewed and scientific journal that publishes original research articles, reviews and compilations in the field of education. The journal prioritises studies that are theoretically and conceptually grounded, critically engaged with the relevant literature, effectively structured in research design and analysis, and present recommendations and conclusions that contribute to national and international research. It also aims to establish links between researchers working in the field of education in national and international framework.

Journal of Nizip Education Faculty (JoNEF) is a journal where qualified scientific studies that have the potential to produce solutions to the development and problems of the education system meet with readers free of charge. JoNEF aims to contribute to the development of teachers, educational administrators and academicians by focusing on academic studies that offer applicable and concrete solutions to problems at all educational levels from pre-school education to higher education. In this way, JoNEF aims to contribute to the formation of a ground that national and international researchers and / or institutions conducting research in the field of education will benefit from.

In line with these objectives, we are pleased to accept the work presented in the following areas:

- Teacher training and professional development
- Studies on teaching and learning process
- Pre-service teacher training studies
- Studies in the field of scientific research methods (qualitative, quantitative and mixed methods) in education
- Studies in the field of measurement and evaluation
- Programme development and evaluation studies
- Studies on guidance and psychological counselling
- Comparative education studies
- Studies on special education
- Studies on inclusive education
- Studies on leadership and supervision
- Studies on early childhood/preschool education
- Studies on educational administration, supervision, philosophy, history and policies
- Studies in the field of educational technology
- Studies in the field of science education
- Studies in the field of mathematics education
- Studies in the field of language education, foreign language education and applied linguistics
- Studies in the field of social studies education

June, 2024
Editors

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)
JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Konu ve Kazanımlara İlişkin Tartışmalı Kavramların Belirlenmesi / Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook

Ali Kırmızıateş & Zühre Kolağasıoğlu

1-14

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

-İlkokul-Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik ve Becerilerine Yönelik Görüşleri / Primary and Secondary School Teachers' Views on Professional Competence and Skills

Sultannur Öztürk & Fatih Bozdoğan

15-28

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

- Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi / Examination of Vocational High School Students' Life Skills

Sümeyye Kayaduman

29-48

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

- Küreselleşme Çağında Sosyal Bilgiler Müfredatını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Yeniden Değerlendirme / Re-evaluating The Social Studies Curriculum in the Context of Citizenship Education in the Age of Globalization

Adil Çeriz

49-61

NİZİP EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (NEFAD)
JOURNAL of NİZİP EDUCATION FACULTY (JoNEF)

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

- Sevim Ak Hikâyelerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi / Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook

Bektaş Akbaş & Erol Aksoy

62-73



7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Konu ve Kazanımlara İlişkin Tartışmalı Kavramların Belirlenmesi

Ali Kırmızıateş¹, Zühre Kolağasıoğlu²

Özet

Gelişen dünyada hızla yaşanan değişimlerden ötürü tartışmalı kavramlar konusu sosyal bilgiler dersinde yer alan konulardan bazılarını teşkil etmektedir. Bu çalışmayla 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tartışmalı konu, kavram ve kazanımlar; sınıf ortamında olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tartışmalı kavramlar öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın kuramsal evrenini özel bir yayınevine ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve sosyal bilgiler dersi kazanımları oluşturmuştur. Veri toplama aracı araştırmacıların geliştirdiği doküman inceleme formudur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde literatürden, alan uzmanlarının görüşlerinden, sosyal bilgiler öğretim programından ve ders kitabından yararlanılmıştır. Araştırma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 144 tartışmalı kavrama yer verilmiştir. Tartışmalı kavramlar en fazla Kültür ve Miras öğrenme alanındayken en az da Etkin Vatandaşlık öğrenme alanındadır. Araştırmacılara sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tartışmalı konu ve kavramların öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu ile ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir. Tartışmalı kavramlar en çok Küresel Bağlantılar (16 tane) ve Etkin Vatandaşlık (15 tane) öğrenme alanındayken en az da Bilim Teknoloji ve Toplum (2 tane) öğrenme alanındadır.

Anahtar Sözcükler

Konu
Tartışmalı kavram
Kazanım
Ders kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
17 Nisan 2024
Kabul Tarihi
22 Mayıs 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook

Abstract

Due to the rapid changes in the developing world, controversial topics are indispensable for social studies courses. In this study, the controversial topics, concepts and learning outcomes in the 7th grade social studies textbook were tried to be addressed. For this purpose, controversial concepts in the 7th grade social studies textbook were analyzed according to learning domains. In the literature, no research directly related to this research topic could be found in Turkey. Document review technique was used in the study conducted with qualitative research method. The theoretical universe of the research consists of a 7th grade social studies textbook belonging to a private publishing house and social studies course learning outcomes. The data collection tool is the document review form developed by the researcher. In order to ensure the validity and reliability of the research, literature, field experts' opinions, social studies curriculum and textbook were used during the research process. The data obtained in the study were analyzed using content analysis method. A total of 144 concepts are included in the 7th grade social studies textbook. Concepts are mostly in the Culture and Heritage learning domain (36) and least in the Active Citizenship learning domain (16). It is recommended that researchers conduct research on the suitability of the controversial topics and concepts in social studies textbooks to the developmental level of students. Controversial concepts are mostly in the Global Connections (16) and Active Citizenship (15) learning domains and least in the Science, Technology and Society (2) learning domain.

Keywords

Topic
Controversial concept
Learning outcome
Textbook
Social studies

Article Info

Received
April 17, 2024
Accepted
May 22, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Kırmızıateş, A. & Kolağasıoğlu, Z. (2024). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki konu ve kazanımlara ilişkin tartışmalı kavramların belirlenmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-14.

¹ Sorumlu Yazar, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, alikirmiziateş@hotmail.com, Türkiye. <https://orcid.org/0009-0000-7281-4503>

² Diğer Yazar, TC Milli Eğitim Bakanlığı, kolzuhre@gmail.com, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0003-8723-1337>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With this study, it is tried to address the controversial issues, concepts and achievements in the 7th grade social studies textbook. For this purpose, controversial issues in the 7th grade social studies textbook were examined according to learning areas. When the literature was examined, no research directly related to this research topic could be found in Turkey. When the literature was examined, no research directly related to this research topic could be found in Turkey. Therefore, the problem of this research can be expressed as follows: What are the controversial concepts in the context of the subjects and achievements in the 7th grade Social Studies textbook? In line with this problem, it has been tried to determine the controversial concepts included in the context of the subjects and achievements in the learning areas in the social studies textbook.

Method

This study was conducted using the qualitative research method. Qualitative research is research that allows the subject to be examined and interpreted in depth (Karasar, 2020; Karataş, 2015). The research is a document review design. Document review is a process that involves collecting, reviewing, questioning and analysing various documents that are the primary source of research data (Sak et al., 2021). In the review carried out within the scope of this study, the 7th grade social studies textbook approved by the Board of Education and the Ministry of National Education and belonging to the EKOYAY (2018-2023) publishing house and the 2023-2024 academic year social studies curriculum were selected. All subjects, fields and achievements in this 7th grade social studies curriculum are covered in this universe. All subjects, fields and achievements in this 7th grade social studies curriculum are covered in this universe. First of all, all the achievements in the 7th grade social studies curriculum were examined. Then, the opinions of two social studies experts (one professor and one faculty member) were consulted to determine whether these achievements covered controversial issues. Then, all controversial issues and concepts related to the achievements in the textbook were examined by the researcher and transferred to a form. The data obtained from this form was tabulated and presented again to field experts. In line with the opinions and suggestions of field experts, the data collection tool was finalized and the data collection process was completed. In order to ensure the validity and reliability of the research, topics and concepts directly from the relevant literature, the opinions of field experts, the social studies curriculum and the textbook were included in the research process. The data obtained in the study were analysed using content analysis method.

Results

There are controversial topics, concepts and achievements in all learning areas of the 7th grade social studies textbook. A total of 31 topics and outcomes are included. The subjects and achievements were mostly in the Production, Distribution and Consumption learning area (6). The number of achievements and the distribution of the subjects are generally parallel and close to each other, and the subjects are directly related to the achievements. The achievements and number of subjects in the learning areas are generally close to each other. The most concepts are in the field of Culture and Heritage learning (36) and the least in the field of Active Citizenship (16). Among the 144 concepts, the concepts of empathy, media, industrial revolution, immigration, Renaissance, social state and prejudice are included twice, while other concepts are included once. The most controversial concepts are in the learning area Global Connections (16) and Active Citizenship (15) and least in the Science, Technology and Society (2) learning area.

Discussion and Conclusion

When the literature is examined, there are various studies on controversial issues in the field of social studies education (Akman & Bastık, 2016; Akman & Patoğlu, 2016; Avaroğulları, 2015; Günel, 2016; Kaya, 2021; Memiş-Çakır, 2023; Özcan, 2021; Özü Doğru, 2022; Yılmaz, 2015). However, no research has been found in the literature to determine the controversial topics, concepts and achievements in the 7th grade social studies textbook, which directly covers the content of this research. According to the results of this research, the most controversial concepts are in the field of Global Connections (16) and Active Citizenship (15) and least in the field of Science, Technology and Society (2). The most important reason for this situation may be that the content and information included in the achievements and subjects of learning areas such as global connections and active citizenship include controversial concepts that have not been clarified on a universal and national scale. One of the most important reasons why the learning area with the least controversial topics is the science, technology and society learning area may be due to the fact that more space is given to clear and scientific content that is socially accepted in the content and information of this learning area. In their study, Akman & Bastık (2016) found that the concept of "family", which is a controversial issue, was used in 133 places in social studies textbooks. Although the subject of family is mentioned in the textbook, the intensively prepared units in the books made it difficult to include

discussion topics in the course (Akman & Bastık, 2016). In this respect, training given to social studies teachers on controversial issues would be extremely useful (Avaroğulları, 2015). Kirkit (2021) in his study, 5-7. examined some controversial topics in grade 1 social studies textbooks. In their study, Bastık & Parlak (2018) discussed the topic of "religion", which is among the controversial issues, in the 4th-7th grades. examined in grade social studies textbooks. Akman & Patoğlu (2016) conducted a study on how religious education, gender, compulsory and co-education subjects, which are considered controversial in social studies textbooks, should be taught to secondary school students. According to the results of Günel's (2016) research on social studies candidate teachers, one class hour is not enough to teach controversial concepts, and such topics should be taught in a planned and continuous manner by spreading them into the curriculum.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanların kendilerini daha kolay tanıyabilmeleri ve beraber yaşayabilmeleri için eğitimin önemi ve gerekliliği anlaşılmaktadır. Günümüzün eğitim anlayışı ve yöntemleri bu doğrultuda devam etmektedir. Günümüzde ülkelerin vatandaşlarının sosyal varoluşuna yön veren farklı eğitim sistemlerine sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak Amerika Birleşik Devletleri'nin bu ülkelere model olduğu söylenebilir. Amerika Birleşik Devletleri, sosyal dayanışmayı gerçekleştirmek ve vatandaşlarının sosyal gelişimini ilerletmek için eğitimde bazı yenilikler yapmışlardır. Daha önce tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji vb. konularda bilgiler veriliyordu. Farklı isimlerdeki bu dersler okullarda sosyal bilgiler çatısı altında okutulmaktadır (Bastık & Parlak, 2018). Bu açıklamalar ışığında Sosyal Bilgiler, sosyal bilim disiplinlerini içinde barındıran çok disiplinli bir ders olduğundan bu derste güncel, tartışmalı, ekonomik, politik vb. kavram, konu, içerik ve kazanımların oldukça fazla olduğu ifade edilebilir. Bu konular içerisinde yer alan önemli hususlarda ders kitaplarında yer verilen tartışmalı konu, kavram ve kazanımlardır. Toplumda bütünüyle bir görüş birliğinin olması mümkün değildir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konular hemen hemen her alanda karşımıza çıkabilir.

Değer ya da inanç tartışmalarını içeren, fazla sayıda kişi için önemli görülen, toplumun geneliyle ilgili, evrensel ve net bir görüşün olmadığı konular tartışmalıdır (Avaroğulları, 2015). Tartışmalı konular, çoğu insanın önemli olduğunu düşündüğü, içinde yaşadığımız toplumun tamamını etkileyen, sabit ve geniş çapta kabul görmüş konuları olmayan değerler veya inançlarla ilgili tartışmayı içeren konulardır. Tartışmalı bir konu çoğu zaman toplumsal değerlere aykırıdır. Bu çatışan değerler güçlü duygular yaratır ve konu politik açıdan hassas hale gelir. Zamanla pek çok unsur eklendiğinden ve farklı yönlerden ele alınabildiğinden, konular çok karmaşık ve önemli hale gelmiştir (Berg vd., 2003). Esas olan tartışmalı konuların varlığından veya fazlalığından ziyade bu konuların insanlara ve topluma olan yansımaları ve katkısıdır. Bu bağlamda tartışma içeren konuların derslerde işlenmesi öğrencileri hem derse karşı hem de günlük hayata karşı olumlu yönlerden etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin, tartışma içeren konular hakkında konuşabilmesi, var olan bir sorunu çözebilmesi, farklılıklarımıza saygı duyması, aktüel durumları sorgulayabilmesi gibi çeşitli yetenekler edindiği ve yeteneklerin etkisi ile konuları zorlanmadan daha kolay biçimde kazanabildikleri görülmektedir. (Öztürk ve Dilek, 2003). Bu sayede öğrencilerin derse ilişkin ön yargıları kırılabilir ve öğrenciler derse daha olumlu ve istekli katılabilirler. Ayrıca tartışılan konuların genellikle aktüel olaylarla ilgili olması, öğrencilerin günlük hayattan uzak olmaması, toplumsal olay ve sorunlara karşı daha duyarlı olmaları da yardımcı olmaktadır.

İşlenen konulardaki eğitim, topluma hem öğretmenler hem de öğrenciler için değerli fırsatlar sunar. Hiç şüphesiz topluma sağlanan en önemli fırsatı, insanlara demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli olan beceri, tutum ve davranışları kazandırmaktır. 21. yüzyılın demokratik vatandaşları diğer insanlarla iş birliği içinde hareket ederler. Eylemlerine rehberlik etmek için sosyal adalet ilkelerini kullanan; eleştirel ve sistematik düşünen, kültürel farklılıkları takdir eden ve onlardan öğrenen; sadece yakın çevredeki problemleri değil, uzak çevredeki ve küresel bağlamdaki sorunları da değerlendirebilen; problemleri şiddete başvurmadan çözen, çevreyi korumak için yaşam tarzını değiştiren; insanların haklarını tanımak ve korumak, daha adil bir gelecek arzulamak ve demokratik siyasete katılmak gibi beceri ve tutumlar kazandırır. Bu özelliklere sahip öğrencilere verilen yurttaşlık eğitiminin, uzlaşılmalı konularda açık ve demokratik bir tartışmayı da içermesi kaçınılmazdır (Berg vd., 2003).

Öğretmenlerin önemi ve öğrencileri motive etmenin zorluğu dikkate alındığında bu etkinliğin çok değerli bir fırsat olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Tartışmalı konular öğrencilerin meraklarını uyandırdığından daha etkili bir öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenci açısından bakıldığında tartışmalı konuların Sosyal Bilgiler dersine entegre edilmesinin faydaları; öğrendikleri konuları sosyal platformlardan, ailelerinden veya başka yerlerden duymaları ve istedikleri bilgileri alma fırsatı vermesidir. Eğer bu konular sınıflarda ve derslerde ele alınmazsa okullar, öğrencileri düşünmeye, değerlendirmeye, analiz etmeye ve sentez yapmaya teşvik eden kaliteli eğitimden uzaklaşabilir. Bu, şematik yaklaşımları uygulamaya çalıştığımız organizasyonları düşündüğümüz anlamına gelir.

Tartışmalı konuların bağlantılı olduğu en temel sorunlardan biri de tartışmalı kavramlardır. Sosyal Bilgiler dersinin farklı disiplinlerden oluşması ve bu dersin çok disiplinli yapısının yanında diğer disiplinlerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bu derste tartışmalı kavramların oldukça fazla olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal bilim disiplinlerinden önemli ölçüde etkilenen Sosyal Bilgiler dersi günümüz dünyasındaki güncel, evrensel, ulusal, politik birçok soruna ışık tutmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin başkalarının düşüncelerini dinleme ve anlayabilme, kendilerine ait fikirlerini geliştirme ve ifade etme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için en uygun platformlardan biridir (Wooley, 2010). Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersi tartışması yoluyla farklı bakış açılarını tanıtmak, onlara kendi sosyal, ahlaki, etik, manevi ve kültürel bakış açılarını geliştirme imkânı verebilir. Diğer açılardan bakıldığında, maruz kalmanın bir başka avantajı da yerel, ulusal veya küresel düzeyde bir arada yaşama kültüründe uzlaşma ve empati becerilerinin geliştirilmesidir.

Bu yüzden Sosyal Bilgiler öğretiminde tartışmalı konu ve kavramların önemi ve yeri yadsınamaz. Burada ön plana çıkan husus kavram öğretimi ve ilişkilendirmesi olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, işlenen konuların öğretilmesinin öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmesine (Dube, 2009) ve bilimsel bilgiyi önceki deneyimleriyle yapılandırmasına (Cannard, 2005) yardımcı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin gelecekte gösterecekleri siyasi katılım ile tartışmalı konuların öğretilmesi arasında pozitif yönde bir bağlantı olduğu söylenebilir. Çünkü tartışmalı konularda öğrenciler karar alma sürecine katılmaya hazırlardır, öğrencilerin önem verdiği değerlerden biri de özgürlüktür ve öğrenciler seçenekler arasından seçim yapabilmeyi öğrenir ve kararlar alırken dürüst ve adil olmanın önemini kavrarlar. Bununla beraber bu zamana ayak uydurabilme ve yaşayabilme becerilerini de öğrenirler. Bu beceriler arasında bilgiyi işleme, sorgulama, mantıksal değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin yer aldığı söylenebilir.

Düşünme etkinliğinin en temel unsurlarından ve araçlarından biri kavram (Ata, 2015) olduğundan ilkokuldan itibaren kavram öğretimine gerekli önem verilmelidir (Turan, 2022). Bu açıdan kavram öğretiminin yanında ders kitaplarında yer verilen temel kavramların, konuların, kazanımların tespit edilmesi ve bunlara yönelik tartışmalı kavramların belirlenmesi gerekir. Sosyal Bilgiler dersi, sosyobilimsel konuları içerisinde barındıran çok disiplinli bir ders olduğundan bu dersin bünyesinde oldukça fazla tartışmalı kavramların olduğu bir ders olarak söylenebilir. Bu cihetle Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilen tartışmalı kavramların belirlenmesi ve buna yönelik çeşitli kavram öğretimine ilişkin yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Bu açıdan bu araştırmanın önemli olduğu ve Sosyal Bilgiler eğitime katkı sunacağı söylenebilir. Bu araştırmayla 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında var olan tartışmalı konu, kavram ve kazanımların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci eleştirel düşünme, öz eleştiri yapabilme, empati kurabilme, olaylar karşısında kendini değerlendirebilme, doğrularını ve yanlışlarını görebilme becerisi gibi tartışmalı konuları öğrenir. Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde tartışmalı konuları öğrenirken birçok kavramla da karşılaşmaktadır. Bu kavramların içerisinde özellikle çözüme kavuşturulamayan ya da üzerinde toplumun genelinin ortak bir değerlendirmeye sahip olmadığı tartışmalı kavramların da oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bu tartışmalı kavramlar üzerinde özel olarak düşünülmesi ve bunların öğretimine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Aksi takdirde Sosyal Bilgiler dersinde öğretim sürecinde ve öğrenilenlerin yapılandırılmasında bazı aksaklıklarla karşılaşılabilir.

Bu çalışmayla 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tartışmalı konu, kavram ve kazanımlar ele alınmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tartışmalı konular öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de doğrudan bu araştırma konusuyla ilgili herhangi bir araştırmaya erişilememiştir. Bu çalışma, tartışmalı konu, kavram ve kazanımları belirleme açısından alan yazınına katkıda bulunmayı amaç edinmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir: 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki konu ve kazanımlar bağlamında tartışmalı kavramlar nelerdir? Bu problem doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitabındaki öğrenme alanlarında yer alan konu ve kazanımlar bağlamında yer verilen tartışmalı kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, konunun derinlemesine incelenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayan araştırmalardır (Karasar, 2020; Karataş, 2015). Araştırma doküman incelemesi desenindedir. Doküman incelemesi araştırma verilerinin birincil kaynağı olan çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizini kapsayan bir süreçtir. Doküman incelemesi, alan yazınında genellikle diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak ele alınırken, bu teknik tek başına da kullanılmaktadır (Sak vd., 2021). Bu açıdan bu çalışmada tasarım olarak doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Gerek basılı gerekse dijital materyalleri incelemek veya değerlendirmek için doküman incelemesi tekniği kullanılır (Bowen, 2009).

Veri Kaynakları

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen incelemede, Talim ve Terbiye Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve EKOYAY (2018-2023) yayınevine ait 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulanan sosyal bilgiler öğretim programı seçilmiştir. Bu açıdan bu araştırma kapsamında incelenen veri kaynakları seçilmiş teorik evren olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki tüm konular, öğrenme alanları, kavramlar ve kazanımlar bu evrende ele alınarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan EKOYAY Yayıncılığa ait 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından ve sosyal bilgiler dersi öğretim programından elde edilmiştir. Öncelikle 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tüm kazanımlar incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından ders kitabında yer alan kazanımlarla ilişkili bulunan tüm tartışmalı konular ve kavramlar incelenerek bir forma aktarılmıştır. Bu formda sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarındaki konuların, kazanımların, kavramların ve tartışmalı kavramların yer aldığı tablolar oluşturulmuştur. Bu formdan elde edilen veriler tablolaştırılarak alan uzmanlarına tekrar sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda veri toplama aracına son şekli verilerek veri toplam süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler tematik içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar ders kitabında yer alan tartışmalı kavramların belirlenmesinde öncelikle sosyal bilgiler dersi kazanım, konu ve kavramlarını tespit etmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde yer alan içerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere erişmek için doküman, metin ve evrak gibi birçok farklı materyali belli kurallar doğrultusunda analiz eden bir tekniktir (Metin & Ünal, 2022).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik de oldukça önemlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma verilerinin benzer durumlara güvenilirliğini ve uygulanabilirliğini ifade eder. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma sürecinde ilgili literatürden, alan uzmanlarının görüşlerinden, sosyal bilgiler öğretim programından ve ders kitabından doğrudan geçen konu ve kavramlara yer verilmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden ayrı olarak verileri kodlayıp yapılan kodlamaları birbirleriyle karşılaştırmışlardır. İçerik analizinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az % 80 olması gerekir (Patton, 2002). Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği hesaplama doğrultusunda $[(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})) \times 100]$, uyum yüzdesi %85 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Birey ve Toplum Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanında psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji üzerine yoğunlaşmakta ve disiplinler arası bir yaklaşım uygulamaktadır (SBDÖP, 2018). Tablo 1'de Birey ve Toplum öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Birey ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Konu, Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
İletişim kurarak anlaşırız	İletişim	SB.7.1.1.
	Sözlü iletişim	
	Beden dili	
	Kültür	
	Empati	
Olumlu iletişim, mutlu birey ve toplum	Sen dili	SB.7.1.2.
	Ben dili	
	Olumlu iletişim	
	Olumsuz iletişim	
	Empati	
Medyanın hayatımızdaki yeri	Etkili iletişim	SB.7.1.3.
	Medya	
	Medya okuryazarlığı	
	Muhabir	
	Basın	
Özgürüm, sorumluluklarımın olduğu yere kadar	Sosyal medya	SB.7.1.4.
	Medya	
	Sansür	
	Kitle iletişim aracı	

Tablo 1'deki bulgulara göre Birey ve Toplum öğrenme alanında dört konu ve kazanıma yer verilirken 17 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. Birey ve Toplum öğrenme alanında empati ve medya kavramlarına iki defa yer verilirken diğer kavramlara birer kez yer

verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (6 adet) “kültür, medya, basın, sosyal medya, sansür, kitle iletişim aracıdır.”

Kültür ve Miras Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanı tarih odaklı olup öğrenme alanında kültür ve kültürel miras ön plana çıkarılmaktadır (SBDÖP, 2018). Tablo 2’de Kültür ve Miras öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanına İlişkin Konu, Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Osmanlı Devleti’nin kuruluşu	Yurt	SB.7.2.1.
	Gaza	
	Cihat	
	Süvari	
	Şehzade	
	Siyasi yapı	
Osmanlı Devleti’nin fetih siyaseti	İskan politikası	SB.7.2.2.
	Fetih	
	Cihat	
	Derebeylik	
	Donanma	
	Fetret	
Avrupa’daki gelişmeler ve Osmanlı Devleti’ne etkileri	Halife	SB.7.2.3.
	İstimalet politikası	
	Rumeli	
	Tebaa	
	Ticaret yolları	
	İpek yolu	
Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri	Baharat yolu	SB.7.2.4.
	Coğrafi keşifler	
	Rönesans	
	Reform	
	Sanayi inkılabı	
	İsyan	
Seyyahların gözüyle Osmanlı	Devlet otoritesi	SB.7.2.5.
	Islahat	
	Matbaa	
	Lale devri	
	Telgraf	
	Seyyah	
	Hat	
	Tenzip	
	Minyatür	
	Hayrat	
	Coğrafi keşifler	
	Kervansaray	

Tablo 2’deki bulgulara göre Kültür ve Miras öğrenme alanında beş konu ve kazanıma ve 36 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. Kültür ve Miras öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (13 adet) “gaza, cihat, iskân politikası, fetih, halife, Rönesans, Reform, Sanayi İnkılabı, isyan, devlet otoritesi, ıslahat, Lale Devri ve Coğrafi Keşifler”dir. Bu kavramlardan bazılarının örnek olarak fetih kavramı ile ilgili ders kitabının 55. Sayfasında (...İstanbul’un fethi için başka hangi hazırlıkları yaptınız? Neden?) ifadelerine yer verilmiştir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanında coğrafya ile ilgili konular ön plana çıkarılmıştır (SBDÖP, 2018). Tablo 3’te İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında İlişkin Konu, Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Yeryüzünde yaşam	Beşeri Beşeri faktör Demografi Coğrafi konum Nüfus	SB.7.3.1.
Nüfusumuz	Kentleşme Kırsal Mübadele Mülteci	SB.7.3.2.
Nedenleriyle ve sonuçlarıyla göç	Göç İç göç Dış göç Konum TUİK Beyin göçü İltica İş gücü	SB.7.3.3.
Yerleşme ve seyahat özgürlüğü	İşsizlik İnanç turizmi Yüz ölçüm	SB.7.3.4.

Tablo 3'teki bulgulara göre İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında dört konu ve kazanıma yer verilirken 20 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (8 adet) "kentleşme, mübadele, mülteci, göç, beyin göçü, iltica, inanç turizmi ve işsizlik"tir. Bu kavramlardan bazılarını örnek olarak ders kitabının 114. sayfasında göç kavramıyla ilgili (*ülkemizde yaşanan mevsimlik göçlere örnek veriniz. Bu göçün nereden nereye ve nasıl yapıldığını söyleyiniz.*) ifadelerle yer verilmiştir.

Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanında bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ve bunların toplum hayatına etkilerini, var olan bilgiye ulaşabilmek için teknolojiyi yeteri düzeyde kullanabilme becerisi ön plandadır (SBDÖP, 2018). Tablo 4'te Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına İlişkin Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Geçmişten günümüze bilginin serüveni	Bilim insanı Bilimsel düşünce	SB.7.4.1.
Türk-İslam medeniyetinde bilginler	Çivi yazısı Avicenna Rasathane Papirüs	SB.7.4.2.
Avrupa'daki bilimsel gelişmeler	Matbaa e-kitap Hiyeroglif Parşömen	SB.7.4.3.
Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı	Z-kitap Teorik Önyargı Rönesans	SB.7.4.4.

Tablo 4'teki bulgulara göre Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında dört konu ve kazanıma yer verilirken 14 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (2 adet) "matbaa ve bilim insanı"dır.

Üretim, Tüketim ve Dağıtım Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanında ekonomi, bilinçli tüketim ve girişimcilik ön planda tutulmuştur (SBDÖP, 2018). Tablo 5'te Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 5. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında İlişkin Konu, Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Toprak ana	Ahilik Çiftbozan Derebeyi	SB.7.5.1.
Geçmişten günümüze üretim araçları	Endüstri Oda Sanayi İnkılabı Vakıf Vakfiye	SB.7.5.2.
Sosyal hayatta vakıfların yeri	Sivil toplum Sosyal devlet İkta Tımar Kalfa	SB.7.5.3.
Meslek edindiren kurumlar	Lonca teşkilatı Ahi teşkilatı Usta Teknoloji	SB.7.5.4.
Yeni Meslekler	Teknolojik gelişmeler Dernek Meslek Meslek seçimi E-ticaret	SB.7.5.5.
Dijital dünya	Dijital teknoloji Genel ağ	SB.7.5.6.

Tablo 5'teki bulgulara göre Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında altı konu ve kazanıma ve 24 kavrama yer verilmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (11 adet) "derebey, Sanayi İnkılabı, teknoloji, dernek, sivil toplum, ikta, tımar, meslek seçimi, e-ticaret, dijital teknoloji ve genel ağ"dır. Ders kitabı sayfa 161'de (Aslında tarım düşündüğümüzün aksine teknolojiye en erken uyum sağlayan alanlardan biridir.) ve 164'te (Milli ve ahlaki değerleri gözeterek ve bilimsel metotlar kullanarak tütün, alkol, uyuşturucu madde, teknoloji, kumar vb. bağımlılıklarla mücadele eden,.....) şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanı sosyoloji ve politika bilimindeki konular dikkat çekmektedir (SBDÖP, 2018). Tablo 6'da Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 6. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında İlişkin Konu, Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Demokrasinin serüveni	Demokrasi Demokratik değerler Temel haklar Azınlık İrkçılık	SB.7.6.1.
Atatürk ve demokrasi	Milli mücadele Egemenlik Çok partili hayat Anayasa	SB.7.6.2.
Anayasa'dan gelen güç	Yasa Kanun Sosyal devlet Hukuk devleti	SB.7.6.3.
Daha fazla demokrasi	Antidemokratik Seçme ve seçilme hakkı Laiklik	SB.7.6.4.

Tablo 6'daki bulgulara göre Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında dört konu ve kazanıma yer verilirken 16 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (15 adet) "demokrasi, demokratik değerler, temel haklar, azınlık, ırkçılık, egemenlik, milli mücadele, çok partili hayat, sosyal devlet, hukuk devleti, anayasa, kanun, antidemokratik, seçme ve seçilme hakkı, laiklik"tir. Ders kitabı sayfa 192'de (Anayasa'nın ilk üç maddesinin dördüncü madde ile koruma altına alınmasının sebebi nedir? Açıklayınız.) ve sayfa 197'de gazeteden alınmış bir haber de (...Mersin Barosu Çocuk Hakları Merkezinin öğrencilere yönelik eğitim çalışmaları yapmasının sebebi nedir?) şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu öğrenme alanında Türkiye'nin diğer ülkelerle olan ilişkileri ele alınmaktadır (SBDÖP, 2018. Tablo 7'de Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin tartışmalı konu, kavram ve kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 7. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanına İlişkin Kavram ve Kazanımlar

Konular	Kavramlar	Kazanım numarası
Yurtta barış, dünyada barış	Devlet	SB.7.7.1.
	Savaş	
	Barış	
	Uzlaş	
Biz de varız	Dış politika	SB.7.7.2.
	Uluslararası kuruluşlar	
	Küresel ekonomi	
	Ekonomik ilkeler	
Biz konuksever bir milletiz	Konukseverlik	SB.7.7.3.
	Ön yargı	
	Kalıp yargı	
	Mülteci	
Dünyayı biz kurtaracağız	Doğal afet	SB.7.7.4.
	İklim değişikliği	
	Terör	
	Göç	
	Aç	

Tablo 7'deki bulgulara göre Küresel Bağlantılar öğrenme alanında dört konu ve kazanıma yer verilirken 17 kavrama yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında yer verilen kavramlar doğrudan kazanım ve konularla bağlantılıdır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanında tüm kavramlara birer defa yer verilmiştir. Bu öğrenme alanında tespit edilen tartışmalı kavramlar (16 adet) "devlet, savaş, barış, uzlaş, dış politika, uluslararası kuruluşlar, küresel ekonomi, ekonomik ilkeler, ön yargı, kalıp yargı, mülteci, doğal afet, iklim değişikliği, terör, göç, açlık"tır.

Tüm Öğrenme Alanlarındaki Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında toplam 7 öğrenme alanına yer verilmiştir. Tablo 8'de 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tüm öğrenme alanları bağlamında işlenen tartışmalı konu, kavram ve kazanımların dağılımı genel olarak verilmiştir.

Tablo 8. Tüm Öğrenme Alanlarına Göre Tartışmalı Konu, Kavram ve Kazanımların Genel Dağılımı

Öğrenme alanı	Konu sayısı	Kavram sayısı	Tartışmalı kavram sayısı	Kazanım sayısı
Birey ve Toplum	4	17	6	4
Kültür ve Miras	5	36	13	5
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	20	8	4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	4	14	2	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	6	24	11	6
Etkin Vatandaşlık	4	16	15	4
Küresel Bağlantılar	4	17	16	4
Toplam	31	144	71	31

Tablodaki 8'deki verilere göre 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının tüm öğrenme alanlarında tartışmalı konu, kavram ve kazanımlar vardır. Toplam 31 tane konuya yer verilmiştir. Konular en çok Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında (6 tane) yer almıştır. Kazanım sayısı ile konuların dağılımı genel olarak paralel ve birbirine yakındır ve konular kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Öğrenme alanlarındaki kazanımlar ve konuların sayısı genel

olarak birbirine yakındır. Kavramlar en fazla Kültür ve Miras öğrenme alanındayken (36 tane) en az da Etkin Vatandaşlık (16 tane) öğrenme alanındadır. 144 kavram içerisinde yer alan empati, medya, Sanayi İnkılabı, göç, Rönesans, sosyal devlet ve ön yargı kavramlarına iki kez yer verilirken diğer kavramlara birer kez yer verilmiştir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 71 tane tartışmalı kavram tespit edilmiştir. Tartışmalı kavramlar en çok Küresel Bağlantılar (16 tane) ve Etkin Vatandaşlık (15 tane) öğrenme alanındayken en az da Bilim Teknoloji ve Toplum (2 tane) öğrenme alanındadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının tüm öğrenme alanlarında tartışmalı konu, kavram ve kazanımlar yer almaktadır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 31 konu ve kazanıma yer verilirken konu ve kazanımlar en çok Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında (6 tane) yer almıştır. Kazanım sayısı ile konuların dağılımı genel olarak paraleldir, birbirine yakındır ve konular kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Ders kitabındaki öğrenme alanları için belirlenen kazanımlar ve konuların sayısı genel olarak birbirine yakındır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan 144 kavramdan 71 tanesi tartışmalı kavramdır. Kavramlar en fazla Kültür ve Miras öğrenme alanındayken (36 tane) en az da Etkin Vatandaşlık (16 tane) öğrenme alanındadır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 144 kavram içerisinde yer alan empati, medya, Sanayi İnkılabı, göç, Rönesans, sosyal devlet ve ön yargı kavramlarına iki kez yer verilirken diğer kavramlara birer kez yer verilmiştir. Ders kitabında tespit edilen tartışmalı kavramlar en çok Küresel Bağlantılar (16 tane) ve Etkin Vatandaşlık (15 tane) öğrenme alanındayken en az da Bilim Teknoloji ve Toplum (2 tane) öğrenme alanında yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konulara ilişkin çeşitli çalışmalara (Akman ve Bastık, 2016; Akman ve Patoğlu, 2016; Avaroğulları, 2015; Günel, 2016; Memiş-Çakır, 2023; Özcan, 2021; Özudoğru, 2022; Kaya, 2021; Yılmaz, 2015) rastlanmaktadır. Yapılan bu araştırmaların önemli çoğunluğu, öğretmenler, öğrenciler öğretmen adayları üzerinde yapılan olgubilim modelindeki görüşmeye dayalı araştırmalardır. Ancak doğrudan bu araştırma içeriğini kapsayan, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tartışmalı konu, kavram ve kazanımların belirlenmesine yönelik alanyazında herhangi bir araştırmaya erişilememiştir.

Bu araştırma sonucuna göre tartışmalı kavramlar en çok Küresel Bağlantılar (16 tane) ve Etkin Vatandaşlık (15 tane) öğrenme alanındayken en az da Bilim Teknoloji ve Toplum (2 tane) öğrenme alanında yer almaktadır. Bu durumun en önemli nedeni küresel bağlantılar ve etkin vatandaşlık gibi öğrenme alanlarının kazanım ve konularının içerisinde yer alan içeriklerin, bilgilerin evrensel ve ulusal ölçekte netliğe kavuşturulamamış ihtilafli kavramlara yer verilmesinden kaynaklanabilir. Tartışmalı konuların en az yer aldığı öğrenme alanının ise bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı olmasının en önemli nedenlerinden biri bu öğrenme alanının içeriklerinde, bilgilerinde toplumca kabul gören net ve bilimsel içeriklere daha fazla yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Tartışmalı kavramların Sosyal Bilgiler ders kitabında fazla olması (%49.30) sosyal bilgilerin çok disiplinli bir yapıda olması ve bünyesinde sosyobilimsel konu ve kavramları barındırmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Grant'a (1997) göre Sosyal Bilgiler dersi sayesinde, öğrenciler; araştırma ve tartışma sonucu yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bulgulara dayalı olarak sosyal olayları anlamlandırır (Grant, 1997).

Akman ve Bastık (2016) yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konulardan olan "aile" kavramının 133 yerde kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ders kitabında aile konusuna değinilmesine rağmen kitaplarda yoğun bir şekilde hazırlanan üniteler derste tartışmalı konulara yer verme fırsatını zorlaştırmıştır (Akman ve Bastık, 2016). Bu açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tartışmalı konulara ilişkin verilecek bir eğitim son derece yararlı olacaktır (Avaroğulları, 2015). Kirit (2021) yaptığı çalışmada 5-7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan bazı tartışmalı konu başlıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda "bilim" kavramına ders kitaplarında yeterince yer verildiği, alt başlıklarının ise yeteri kadar kitaplara yansıtılmadığı tespit edilmiştir. Bastık ve Parlak (2018) yaptıkları çalışmada tartışmalı konular arasında yer alan "din" konusunu 4-7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında incelemiştir. Din kavramının kullanım sıklığı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında daha fazladır ve "din" kavramının kullanım sıklığı Sosyal bilgiler ders kitaplarının içindeki ünitelere göre de farklılık göstermektedir. Akman ve Patoğlu (2016) yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ihtilafli olarak nitelendirilen din eğitimi, toplumsal cinsiyet, zorunlu ve karma eğitim konularının ortaokul öğrencilerine nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre bu konuların Sosyal Bilgiler ders kitaplarında asgari düzeyde genişleme indirildiği ve genel olarak ortaokulların seviyelerine uygun bir şekilde verildiği tespit edilmiştir. Günel (2016) Sosyal Bilgiler aday öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre tartışmalı kavramların öğretiminde bir ders saati yeterli olmamakta, bu tür konuların planlı ve sürekli bir biçimde öğretim programlarına yayılarak öğretilmesi gerekir.

Bu araştırma bulgularından hareketle MEB'e, araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıdaki öneriler dile getirilmiştir:

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan tartışmalı konu ve kavramların öğretimine ilişkin öğretmenlere yönelik fenomenolojik ve tarama modelinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan tartışmalı konu ve kavramların öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu ile ilgili araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Tartışmalı kavramların öğretiminde öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri uyguladığına ilişkin araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Ders kitaplarında öğrenme alanlarının başında kavram öğretimine yönelik bilgilendirmelerin ve rehberliğin yapılması önerilmektedir.

Araştırmacıların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Çatışma beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akman, O. ve Patoğlu, E. B. (2016). Examination of controversial topics in secondary school social studies textbooks: A content analysis. *Journal of Research in Education, Science and Technology*, 1(1), 77-93.
- Akman, Ö., ve Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilafli konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 24-263.
- Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (4. baskı), (s. 33-47). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *NWSA-Education Sciences- E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 139-150. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0638>
- Bastık, U., & Parlak, F. (2018). Tartışmalı konular arasında yer alan "din" konusunun 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3(5), 172-191. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0638>
- Berg, W., Graffe, L. ve Holden, C., (2003). *Teaching Controversial Issues: A European Perspective*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cannard, K. (2005). Embracing controversy in the classroom. *Science Scope*, 28(8), 14-17. <https://my.nsta.org/resource/4384/embracing-controversy-in-the-classroom>
- Dube, O. (2009). Güncel tartışmalı konuların sosyal bilgiler müfredatı yoluyla ele alınması: Sosyal bilgilerin hayata geçirilmesi. *Avrupa Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 25-34.
- Grant, S. G. (1997). A policy at odds with itself: The tension between constructivist and traditional views in the new york state social studies framework. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1). 92-113.
- Günel, E. (2016). Türkiye'de küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılması: Sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 440-461. <https://doi.org/10.17569/tojq.21319>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1),62-80.
- Kaya, İ. F. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde tartışma tekniklerinin akademik başarıya etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Kirkit, M. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bazı ihtilafli konu başlıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 322-353. <https://doi.org/10.38015/sbyy.905668>
- Memiş-Çakır, S. (2023). *Argümantasyona dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin argümantasyon düzeyine ve tartışmaya istekliliklerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviren: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik Analizi Tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide Doktora Tezlerinde Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı* (7. sınıf). Ekoyay Yayıncılık
- Özcan, E. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konular bağlamında gerçekleştirilen sosyobilimsel konu temelli öğretimin etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2003). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk, D. Dilek (Editörler), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Pegem Akademi.
- Özüdoğru, G. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3th ed.). Sage Publications.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ.T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP, 2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Woolley, R., (2010). *Tackling controversial issues in the primary school: facing life' s challenges with your learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203848326>
- Yılmaz, K. (2013). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.



İlkokul-Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik ve Becerilerine Yönelik Görüşleri

Sultannur Öztürk¹, Fatih Bozdoğan²

Özet

Öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerini öğrenmeye yönelik yapılan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep'in Nizip ilçesinin kamu eğitim kurumlarında çalışan farklı branşlardaki yirmi öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcıların adil ölçme değerlendirme yaklaşımlarına, sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik stratejilerine, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik görüşleri ve öğrencilerin ders içerisindeki aktif katılımlarına yönelik görüşlerinin alınması ve incelenmesi hedeflenmektedir. Bu örneklem seçilirken seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda mesleki beceri yeterliklerini öğrenmeye yönelik açık uçlu dört soru bulunmaktadır. Bu formun sorularına verilen cevaplar araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu teknikle yapılan analiz işlemlerinde öğretmenlere yöneltilen her bir soru alt problem olarak ele alınmış ve bu alt problemlerin her birinin yanıtları için kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin adil ölçme değerlendirme, istenmeyen davranışları yönetme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve ders içi aktif katılımı sağlayabilme konularında mesleki yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun mesleki yeterlik ve beceriler yönünden gelişime açık olduğu, bu konuda kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda bu konuda çalışma yapacak diğer araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Mesleki yeterlik
Mesleki beceri
Öğretmen yeterlikleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
03 Nisan 2024
Kabul Tarihi
22 Mayıs 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Primary and Secondary School Teachers' Views on Professional Competence and Skills

Abstract

This research, which was conducted to learn teachers' professional skills competencies, used phenomenology, which is one of the qualitative research designs. The sample of the study consists of twenty teachers from different branches working in public educational institutions in Nizip district of Gaziantep. In the study, it is aimed to obtain and examine the views of the participants on fair assessment and evaluation approaches, strategies for undesirable behaviors in the classroom, their views on students' higher-order thinking skills, and their views on students' active participation in the lesson. While selecting this sample, convenience sampling, which is one of the random sampling methods, was used. A teacher interview form was used to collect the data. In this form, there are four open-ended questions to learn professional skills competencies. The answers given to the questions of this form constitute the data of the research. Descriptive analysis method was used to analyze the research data. In the analysis processes carried out with this technique, each question posed to the teachers was considered as a sub-problem and codes and categories were created for the answers to each of these sub-problems. As a result of the research, it was concluded that teachers' professional competencies in fair assessment and evaluation, managing undesirable behaviors, developing higher order thinking skills and ensuring active participation in the classroom were at a sufficient level. It was revealed that the majority of the participants were open to improvement in terms of professional competencies and skills and considered themselves quite competent in this regard. As a result of the research, suggestions were made for other researchers who will study on this subject.

Keywords

Professional competence
Professional skills
Teacher competencies

Article Info

Received
April 03, 2024
Accepted
May 22, 2024
Article Type
Research Paper

Atıf: Öztürk, S. & Bozdoğan, F. (2024). İlkokul-ortaokul öğretmenlerinin mesleki yeterlik ve becerilerine yönelik görüşleri. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15-28.

¹ Sorumlu Yazar, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, ozturksnur@gmail.com, Türkiye. <https://orcid.org/0000-0002-5155-8480>

² Diğer Yazar, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, bozdoganft27@gmail.com, Türkiye. <https://orcid.org/0009-0009-7671-8397>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools are the education and training environments that make societies ready for life, and teachers are the people who undertake this task (Şimşek, 2019). Therefore, it is important in this context that teachers who raise future generations are equipped with certain professional skills and competencies against technological and scientific developments. Because only qualified teachers who think innovatively, have effective communication, have developed problem-solving skills, respect cultural differences and think critically can provide a qualified and good education. Our education system and society need qualified individuals who think, question, systematically cope with daily life problems and take responsibility for their own learning. In addition to this qualified manpower needed, it can be said that how children are raised, how teachers who play a role in raising children are raised or how their status is, and the education they receive in higher education institutions in the training of teachers play an important role in our country and our social development (Gelen, 2002). In this context, another goal of the study is to determine to what extent teachers on duty can contribute to students' higher order thinking skills.

Method

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study. Qualitative research provides in-depth information about social events and psychological measurements (Büyüköztürk et al., 2019). Phenomenology design is the process of interpreting the meaning of individuals' experiences by the researcher (Creswell, 2012). The study was conducted in a primary-secondary school in Nizip district of Gaziantep, where the researchers work, with 20 teachers from different branches determined according to the purposeful sampling method. A structured interview form was used in the study. Interview questions; 1. "How do you ensure fair assessment and evaluation?" 2. "What do you do when you encounter unwanted behaviors in the classroom? Explain." 3. "Explain the practices you use to develop students' high-level cognitive skills." 4. "What do you do to ensure students' active participation in the learning process? Explain." Before the interview form was prepared, a literature review on the subject was conducted and four semi-structured interview questions were asked to the participants with expert support. During the interview, data were collected from volunteer participants in an environment where they could express themselves comfortably. In order to ensure the reliability and validity of the research analysis, the stages followed throughout the process are given below in order:

1. At the end of each interview, the researcher summarized the data collected and asked the participants to express their opinions about their accuracy. Therefore, the researcher tried to provide evidence for the credibility of the research.
2. The audio recordings taken during the interviews were analyzed and transcribed.
3. The transcribed data were compared with the notes obtained from the interviews.

Results and Discussion

According to the results of the research, when it was analyzed whether the teachers conducted fair assessment and evaluation, it was seen that the absolute majority of the teachers conducted fair assessment and evaluation. It was observed that the majority of teachers conducted the process impartially by covering the names of their students during formative and summative assessments. It shows that the strategies applied by the teachers for undesirable behaviors in the classroom avoid the repetition of the behavior with the emotional communication established one-to-one with the student. When the practices carried out by the participants to develop students' higher-order thinking skills are examined, it can be said that the teachers on duty have a general command of higher-order thinking skills. Another conclusion drawn from the research is that the majority of the teachers on duty continue to use traditional methods to ensure students' active participation in the lessons, which are far from the innovative and technological integration into education required by the age.

It was observed that the majority of the teachers conducted the process impartially by covering the names of their students during formative and summative assessments. This revealed that the teachers were professionally competent regardless of their tenure in the profession. When they were not objective, it was observed that they were both conscientiously disturbed and faced various classroom problems. Korkmaz (2005) interpreted the strategies used in dealing with undesirable behaviors as "making eye contact, ignoring, asking questions, warning, physical intervention, showing the correct behavior, punishment, general verbal warning". Neyişçi Karakaş (2005) added to these behavioral strategies: "Giving responsibility, establishing a relationship with the school administration and family, making changes in the teaching method, and punishment". In parallel with the study, Arslan (2019) found that teachers mostly avoided expressions that respect their basic rights by avoiding words that would damage their personalities without offending their honor and pride while determining their management strategies (Arslan, 2019).

GİRİŞ

Öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde daha etkili olabilmeleri için çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Beceri bir işi yapabilme yeteneği/meziyeti olarak ifade edilir. Çeşitli becerilerin yer aldığı önemli bir süreç olan eğitim insan yetiştirme sürecini ifade etmektedir. Bir süreçten oluşan eğitimin birçok faktörden etkilendiği düşünüldüğünde teknoloji de bu faktörlerden biridir. Değişen ve değişerek hızlı bir şekilde dönüşen toplumsal yapı, toplumsal istekler doğrultusunda eğitimi değiştirmeye ve dönüşmeye zorlamaktadır. Teknolojik uygulamaların da eğitim öğretim ortamına aktarılmasıyla öğretmenlerin bu sürece adapte olabilmeleri için 21. Yüzyılın gerektirdiği teknolojik donanım, mesleki beceri ve yeterliğe sahip olması gerekir. Bir diğer ifade ile günümüzde eğitim sistemine günden güne artarak devam eden talebi karşılayabilmek için öğretmenlerin mesleki anlamda bazı yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Yenen ve Kılınc, 2018). Eğitim-öğretim ortamlarında verilen eğitimin niteliğinin artırılmasında ve öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlenmesinde öğretmen yeterliklerinin büyük bir önemi vardır (Köksal, 2008). Bu anlamda öğretmenler, sınıf içerisindeki başarılarını arttırmak için sahip oldukları becerileri, devamlı güncellemelidir (Şimşek, 2019).

Yeterlik kavramı bireyin sorumluluk alabilmesi ve mesleğini nitelikli bir şekilde icra edebilmesi için gereken beceriler bütünüdür (Yeşilyurt, 2011). Mesleki beceri ve yeterlik, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan ve 2017'de yürürlüğe giren öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde benzer bir şekilde, "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak ifade edilmiştir (MEB, 2017). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencileri, araştıran, sorgulayan, kendi öğrenmelerinin farkında bireyler olarak yetiştirebilmesi için gerekli donanıma yani çeşitli yeterliklere sahip olması büyük önem arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini üç ana ve on bir alt başlık altında toplamıştır (MEB, 2017):

A. Mesleki Bilgi

- Alan bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.
- Alan eğitimi bilgisi: Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.
- Mevzuat bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

B. Mesleki Beceri

- Eğitim öğretimi planlama: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.
- Öğrenme ortamları oluşturma: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.
- Öğrenme öğretme sürecini yönetme: Öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütür.
- Ölçme ve değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

C. Tutum ve Değerler

- Millî, manevi ve evrensel değerler: Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
- Öğrenciye yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
- İletişim ve işbirliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve işbirliği kurar.
- Kişisel ve meslekî gelişim: Öz değerlendirme yaparak kişisel ve meslekî gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Değişen öğretim programlarıyla birlikte öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de değişiklik meydana gelmiştir. Bu anlamda klasik ölçme değerlendirme yöntemlerinin yerini ürün ve süreç odaklı alternatif yöntemlerin aldığı görülmektedir. Bu alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, sadece puan vermeye yönelik değerlendirmenin aksine kendi sorumluluklarını almayı öğreten, öğretmenin öğrencilerin öğrenme hızlarını, ilerleme aşamalarını kaydederek anında dönüt vermeye imkan sağlayan araçlardır (Karamustafaoğlu vd., 2012). 21. yüzyılda görev yapan öğretmenlerin de bu ölçme değerlendirme yöntemlerinden haberdar olmaları, bu yöntemleri sahada uygulamaya dökabilmeleri mesleki yeterlik ve becerilerini geliştirme adına önemlidir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim-öğretim ortamları içinde bulunduğu sınıflar, geçmiş yaşantıları, yetenekleri, becerileri, öğrenme hızları bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu toplumsal gruplardır (Arslan, 2019). Öğretmenlerin bu ortamlarda istenmeyen davranışlarla karşılaşması kaçınılmazdır. Bu nedenle okulda istenmeyen davranışların görülmesinin altında yatan birçok sebebin olduğu söylenebilir. Özdemir'e (2007)

göre okulda istenmeyen davranışlar; okul ortamından, aileden, öğretmenlerden, öğrencilerden, kitle iletişim araçlarından, akran ve arkadaşlarından, öğretim programı ve öğretim yönteminden kaynaklanmaktadır. Bentham'ın (2006) istenmeyen davranışları yönetme stratejileri ise genel anlamda üç başlık altında toplanmaktadır: Geçmiş sonuçlar, duygular ve düşünceler ile düşünme süreçleridir. Öğretmenlerin bu gibi sebeplerle baş edebilme stratejileri de alanyazında değişiklik göstermektedir. Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin istenmeyen durumlarla baş etme stratejileri Arslan'ın (2019) dört temel stratejisi kapsamında yorumlanacaktır.

Davranışa dayalı stratejilerde, sınıf içerisinde istenmeyen davranışları istedik yönde değiştirmek için öğrencilerin davranışlarının sonucunun değişmesinin gerektiği ifade edilmiştir (Arslan, 2019). Yine bu gibi durumların sağlanmasında; öğrenciyi övme, öğrenci ile özel olarak görüşme, öğrenciye rol model olma, öğrenciyi görmezden gelme, öğrenci ile göz temasında bulunma ve ceza verme gibi yöntemlere başvurulabileceği belirtilmiştir. Duyguya dayalı stratejilerde, davranışın duygular tarafından belirlendiğinin savunulduğunu öğretmenin bu stratejideki rolünün ise etkin dinleme, yapıcı dönüt sağlama, öğrencinin olumlu duygularını cesaretlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir (Arslan, 2019). Düşünmeye dayalı stratejilerde ise öğrencilerin düşünme yapılarının olumsuz duygulara neden olabileceğini belirterek öğretmenlerin uygulaması gereken yöntemler şöyle sıralanmıştır; Düzeltici dil kullanmak, sınıf kurallarını birlikte belirlemek gibi yöntemlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını söndüreceği ifade edilmiştir (Arslan, 2019). Yine son olarak diğer istenmeyen davranışları yöneltme stratejilerine bakıldığında öğretmenlerin, okul ve aile ile iletişime geçme, ders içerisinde kullandıkları yöntem ve stratejilerinde değişiklik sağlama, öğrenciye sorumluluk verme, öğrencinin sınıf içerisindeki yerini değiştirme gibi istenmeyen davranışlara yönelik çeşitli yöntemlerden faydalanılabileceği ifade edilmiştir (Arslan, 2019).

Toplumları hayata hazır hale getiren eğitim-öğretim ortamı olan okullar, bu görevi üstlenen kişiler ise öğretmenlerdir (Şimşek, 2019). Nitelikli ve iyi bir eğitim ancak yenilikçi düşünen, etkili iletişim becerilerine sahip, problem çözme becerisi gelişmiş, kültürel farklılıklara saygılı ve eleştirel düşünebilen nitelikli öğretmenler ile sağlanabilir. Eğitim sistemimizin ve toplumumuzun en temelde düşünen, sorgulayan günlük yaşam problemiyle sistematik olarak başa çıkabilen, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan nitelikli bireylere ihtiyacı vardır. İhtiyaç duyulan üst düzey düşünme becerilerine sahip olması beklenen bu nitelikli insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterliklerinin bu anlamda önem kazandığı söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın bir diğer hedefi de görev başındaki öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne düzeyde katkı sağlayabildiklerini tespit etmektir. Bu araştırma ile görev başındaki öğretmenlerin, adil ölçme değerlendirme yaklaşımlarına, sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik stratejilerine, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik görüşlerine ve öğrencilerin ders içerisindeki aktif katılımlarına yönelik görüşlerinin alınması ve incelenmesi hedeflenmektedir. Yeni yüzyılda gittikçe önem kazanan eğitim ve öğretim, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan öğretim programlarında bulunan çeşitli becerileri öğrencilere kazandırabilmeyi amaçlamaktadır. Öğrencileri çağın gerektiği bilgi ve becerileri kazandıracak olan öğretmenlerin yeterince donanımlı ve mesleki açıdan istenilen yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Şimşek, 2019). Son yıllarda ülkemizde; dünyadaki eğitim politikalarına paralel bir biçimde üstbilişsel beceriler (eleştirel düşünme, etkili iletişim, problem çözme vb.), küresel farklılıklara saygılı, etkili iletişim, yüksek düzeyde iş birliği geliştirme, milli benliğimizi koruyarak yücelten nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Bu yeni neslin alacağı eğitimin niteliğini arttırmak konusunda öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlilikleri önemli bir etkidir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterliliklerine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazında yurt içi ve yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalar özetlendiğinde, Kunter vd.'nin (2013) Almanya'da 194 ortaokul matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin öğrencilerin gelişimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Rahman'nın (2014) Ternate'de bulunan 9 farklı okuldaki toplam 61 fen bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin mesleki becerilerini öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Murkatik vd.'nin (2020) Prabumulih'de 133 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ders içerisindeki performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Jabri'nin (2017) Madagaskar'daki İngilizce öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin materyal seçme ve belirlemeye yönelik mesleki becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gelen (2002), sosyal bilgiler öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yeterliliklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, üst düzey düşünme becerilerinin istenilen düzeyde kazandırma yeterliğine sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun nedenleri şöyle sıralanmıştır; öğretmen yetiştiren kurumların programına etkili şekilde üst düzey düşünme becerilerinin entegre edilememesi, eğitimin tek taraflı öğrenci merkezli hale getirilmesi olarak ifade edilmiştir. Özer ve Gelen (2008), yaptıkları çalışmada görev başındaki öğretmenler ve lisans eğitimi dönemindeki öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi

yeterliklerine hangi düzeyde sahip olduklarını yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının görev başındaki öğretmenlere oranla mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenen ve Kılınc (2018), yaptıkları çalışmada Nevşehir’de görev yapan öğretmenlerin genel yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendi görüşleri incelendiğinde kendi mesleki beceri ve yeterliliklerini üst düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Bostancı (2019), fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin laboratuvar etkinliklerinde meydana gelebilecek olası aksaklıklara önlem almaları, etkinliklere öğrencilerin de dahil olmalarını sağlamaları sayesinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini beslediği sonucuna varmıştır. Gürlü ve Tekmen (2020) yaptıkları çalışmada, lisans öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerine dair yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecini yönetme, öğrenciyi bireysel farklılıklara özen göstererek tanımaya çalışma, erişim düzeylerinin gelişimini izleme ve değerlendirme gibi kendini geliştirmeye yönelik mesleki yeterliklerinin, ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ergun (2013), fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada lisans eğitimi süreçlerinde kazandıkları yeterliklerin görev başında iken özel alan yeterlikleri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin yaşadıkları yere ve cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda literatürdeki yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adayları ve görev başındaki öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların da tek bir bransa yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Gelen, 2012; Numanoğlu ve Bakır, 2009; Yalçın İncik ve Akay, 2015). Bir diğer yandan öğretmenlerin mesleki yeterlik ve becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaların oldukça sınırlı olması da çalışmamızı özgün kılan bir diğer etken olduğu söylenebilir. Bu anlamda alanyazındaki mevcut boşluğu doldurarak bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki beceri gelişimlerine katkı sağlayacağı hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada görev başındaki öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterliklerine yönelik görüşlerini almak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki adil ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin öğrencilerin ders içi aktif katılımlarına yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olaylar ve psikolojik ölçümler ile ilgili derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Fenomenoloji deseni, araştırmacı tarafından bireylerin deneyimlerinin anlamına yönelik yorumlama sürecidir (Creswell, 2012). Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2019).

Çalışma Grubu

Çalışma araştırmacıların görev yaptığı Gaziantep’in Nizip ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda seçkisiz örneklem yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme göre belirlenmiş farklı branşlardaki 20 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle göre, araştırmacı ulaşılması kolay zaman, konum bakımından yakın bir durumu seçerek araştırma sürecini kolaylaştırır (Büyüköztürk vd., 2019).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	9	45
Erkek	11	55
Öğretmenlik Mesleği Süresi		
1-5 yıl	7	35
6-10 yıl	9	45
11-15 yıl	2	10
16 yıl ve üzeri	2	10
Branş		
Sınıf Öğretmeni	5	25
Matematik	4	20
Türkçe	4	20
Fen Bilimleri	3	15
Sosyal Bilgiler	2	10
Beden Eğitimi	1	5
Bilişim Teknolojileri	1	5
Medeni Hal		
Evli	12	60
Bekar	8	40
Toplam	20	100

Tablo 1’de görülebileceği üzere, cinsiyete göre erkek öğretmenler %55 ile çoğunluktadır. Öğretmenlik meslek süresine göre 5-10 yıl arasında görev yapan öğretmenler %45 oranında çoğunlukta olduğu görülmektedir. Branşa göre incelendiğinde, sınıf öğretmenleri %25 ile çoğunluktadır. Öğretmenlerin medeni hallerine bakıldığında ise evli öğretmenlerin %60 oranında çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları; 1. “Adil bir ölçme değerlendirme için nasıl bir yol izliyorsunuz?” 2. “Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşınca ne yapıyorsunuz? Açıklayınız.” 3. “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamaları açıklayınız.” 4. “Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.”

Araştırmada doğrulanabilirlik ve inandırıcılığın sağlanabilmesi adına görüşme formunun içeriği sosyal bilgiler eğitimcisi olan iki uzmana ve dil anlatım bakımından formun özelliklerini incelenmesi bakımından Türkçe eğitimcisi olan bir uzmana sunularak üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Üç farklı branştaki öğretmenle görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek, verilen cevaplarla soruların uygunluğuna ilişkin deneme görüşmesi gerçekleştirildikten sonra görüşme formunun kapsamı tekrar gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme sırasında veriler gönüllü 20 katılımcıdan, kendilerini ifade edebilecekleri, dış ortamdan olabildiğince etkilenmeyecekleri boş bir sınıfta ses kayıtları alınarak toplanmıştır. Görüşmeler her katılımcı ile ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, verilerin analiz edilmesinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, temalar ve kategoriler eşliğinde elde edilen verilerin kodlar oluşturularak okuyucuların anlamlandırabileceği şekilde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uygulama esnasında katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak kullanılan her bir forma Ö1, Ö2, ..., Ö20 gibi art arda numaralar verilmiştir. Bu işlemin sonucunda her bir form katılımcılara okunmuştur. Bu işlemde sonra katılımcıların kişisel özelliklerinden elde edilen yüzde ve frekans işlemleri katılımcılara sorulan soruların tamamı alt problem olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Temalar kod ve yüzdelerin hesaplanması sonucu veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın analizinin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak adına süreç boyunca izlenmiş olan aşamalar aşağıda sırayla verilmiştir:

1. Araştırmacı her bir görüşme sonunda topladığı verileri özetleyerek katılımcılardan bunların doğruluğuna ilişkin görüşlerini belirtmesini istemiştir. Dolayısıyla araştırmanın inanırılığına ilişkin kanıt sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Görüşmeler esnasında alınmış olan ses kayıtları çözümlenerek yazıya dökülmüştür.
3. Yazıya dökülen veriler görüşmelerden elde edilen notlar ile karşılaştırılmıştır.
4. Araştırmacılar birbirlerinden ayrı olarak verileri kodlamış, daha sonra kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi hesaplaması yapılarak $[(\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$, uyum yüzdesi %80 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Sınıf İçerisindeki Adil Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırma katılımcılarına, "Adil bir ölçme değerlendirme için nasıl bir yol izliyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

Soru	Kod	f	%
Adil bir ölçme değerlendirme için nasıl bir yol izliyorsunuz?	Cevap anahtarı hazırlama	5	25
	Rubrik hazırlama	4	20
	Açık ve anlaşılır soru hazırlama	4	20
	Öğrenci isimlerini gizleme	3	15
	Bireysel değerlendirme	2	10
	Süreç odaklı değerlendirme	2	10

Tablo 2. incelendiğinde, birinci alt problemde yer alan soruya katılımcıların, %25 (5kişi)'nin adil ölçme ve değerlendirme için cevap anahtarı hazırladıkları, %20 (4 kişi)'nin adil ölçme ve değerlendirme için rubrik hazırladıkları, %20 (4 kişi)'nin adil ölçme ve değerlendirme için açık ve anlaşılır sorular hazırladıkları, %15 (3 kişi)'nin adil ölçme ve değerlendirme için değerlendirme esnasında öğrencilerin isimlerini kapattıkları, %10 (2 kişi)'unun adil ölçme ve değerlendirme için bireysel değerlendirmelerde bulduklarını ve %10 (2 kişi)'unun adil ölçme ve değerlendirme için ise süreç odaklı değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Katılımcılara ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

-Cevap anahtarı ve puanlama ölçeği hazırlayarak bu durumu sağlıyorum. (Ö2)
Cevap anahtarı doğrultusunda öğrencilerin isimlerine bakmadan puanlama yapıyorum. (Ö5)
.... Soruları açık ve anlaşılır hazırlamaya çalışırım... (Ö7)
Genellikle öğrencilerimin isimlerini kapatarak ölçme değerlendirmeye gerçekleştiriyorum. (Ö11)
Akranlarına göre dezavantajlı durumda olan öğrencilerime seviyelerine uygun etkinlik materyal hazırlayarak adil olmaya çalışıyorum... (Ö13)
....Bireysel farklılıklara dikkat ederek her öğrenciyi kendi içinde değerlendiriyorum. (Ö14)
Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanarak (rubrik hazırlama gibi) objektif olmaya çalışıyorum... (Ö17)
...Özellikle ders içi performansları yaparken ölçeklerden faydalanıyorum yanlış davranmamak adına... (Ö18)
Adil bir şekilde ölçme değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Etnik köken, cinsiyet ayrımı gözetmiyorum. (Ö19).
Hem süreci değerlendiriyorum hem de potansiyeli ölçüyorum doğal olarak adil bir şekilde süreci yönetiyorum. (Ö20).

Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışlara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcılarına, "Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşınca ne yapıyorsunuz? Açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İstenmeyen Davranışlara Yönelik Görüşleri

Soru	Kategori	Kod (f)	%	
Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşınca ne yapıyorsunuz? Açıklayınız.	Davranışa dayalı	Görüşme yapma (9)	22	
		Ceza verme (4)	10	
		Görmezden gelme (3)	7	
		Göz teması kurma (2)	5	
		Ödül verme (2)	5	
	Düşünmeye dayalı	Problemin sebebini öğrenmeye çalışma (3)	7	
		Duyulara dayalı	Empati kurma (2)	5
		Diğer istenmeyen davranışlar	Veli ile iletişim (4)	10
			İdareye yönlendirme (3)	7
			Görev- sorumluluk verme (3)	7
			Yer değişikliği (2)	5
			Rehberlik servisine yönlendirme (2)	5
			Ses tonunu değiştirme (1)	2

Tablo 3. incelendiğinde, ikinci alt problemde yer alan katılımcıların davranışa dayalı kategorisinde %22 (9 kişi) öğrenciyle görüşme gerçekleştirdiği, %10 (4 kişi) öğrenciyi cezalandırdığı, %5 (2 kişi) göz temasında bulunduğu ve %5 (2 kişi) ise ödül verdiği belirtilmiştir. Düşünmeye dayalı kategorisinde, %7 (3 kişi) problemin sebebini öğrenmeye çalıştıkları, %5 (2 kişi) empati kurduğu belirtilmiştir. Diğer istenmeyen davranışlar kategorisinde ise %10 (4 kişi) veli ile iletişim kurduğu, %7 (3 kişi) katılımcının idareye yönlendirdiği, %7 (3 kişi) idareye yönlendirdiği, %7 (3 kişi) görev ve sorumluluk verdiği, %5 (2 kişi) yer değişikliğinde bulunduğu, %5 (2 kişi) rehberlik servisine yönlendirme yaptığı ve %2 (1 kişi) ses tonunu değiştirme stratejisini kullandığı görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak katılımcıların istenmeyen davranışları önlemek adına davranışa dayalı stratejileri benimsedikleri görülmektedir yorumu yapılabilir. Ek olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öncelikle öğrenciyle birebir görüşme sağladıkları görülmektedir. Katılımcılara ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

İstenmeyen davranışla karşılaştığımda öğrenciyle görüşme yapıp davranışın nedenini anlamaya çalışırım... (Ö3)
 ...Sınıfta cezadan çok ödül yöntemini kullanarak, istenilen davranışların artışı sağlayarak istenmeyen davranışların önüne geçerim...(Ö1)
 ...İstenilen bir şeyden mahrum bırakma yöntemini kullanırım, empati yeteneğini harekete geçirerek davranışın doğru olmadığını anlamasını sağlarım... (Ö10)
 Sınıf öğretmeni olduğum için sorunu birlikte çözmeye çalışırız. Konuyu açık, anlamlı hale getirmeye çalışır duruma göre aile, rehberlik, idare gibi çözüm yollarına başvururum. (Ö12)
 Öncelikle sorunun kaynağını tespit ediyorum duruma göre önlem alıyorum... (Ö14)
 Olabildiğince fiziksel müdahaleden kaçmıyorum, ama sözlü olarak uyarılarım oluyor. (Ö15)
 Sınıfın atmosferine zarar vermemek adına görmezden geliyorum sırasına giderek dikkat çekmeye çalışıyorum. (Ö16)
 Küçük müdahalelerde bulunuyorum, hemen bir görev-sorumluluk üstlenmesini sağlıyorum. (Ö17)
Sınıf kurallarını hatırlatıyorum.... (Ö18)
 Ceza yöntemini çok sık kullanmıyorum ancak sözlü uyarı, göz teması kurarak halledemediğim durumlarda sevdiği şeylerden mahrum bırakıyorum örneğin teneffüse çıkmasına izin vermiyorum. (Ö19)
 Hiçbir koşulda baş edemediğim durumlarda rehberlik servisinden yardım alıyorum, veli ile görüşüyorum. (Ö20)

Öğretmenlerin Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcılara “Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamaları açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenciler Üzerinde Yaptığı Üst Düzey Bilişsel Becerilere Yönelik Uygulamalar

Soru	Kategori	Kod (f)	%	
Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirmeye yönelik yaptığınız uygulamaları açıklayınız.	Ön bilgileri harekete geçirme	Açık uçlu sorular (5)	19	
		Beyin fırtınası (3)	11	
		Günlük hayat problemi ile baş başa bırakma (2)	7	
	Bilgiyi çağırma, yapılandırma ve ilişki kurma	İzleme, değerlendirme ve planlama	Örnek olay (1)	4
			Yaparak yaşayarak öğrenme (2)	7
			Akıllı tahta uygulamaları (2)	7
			Görsel materyal kullanma (2)	7
			Şiir/öykü yazma (1)	4
			Bulmaca/Eğitsel oyun (1)	4
			Rol oynama (4)	15
			Yaratıcı drama (3)	11

Tablo 4 incelendiğinde, ön bilgileri harekete geçirme kategorisinde %19 (5 kişi) öğrencilere açık uçlu sorular yönelttiği, %11 (3 kişi) beyin fırtınası modelini kullandığı, %7 (2 kişi) öğrenciyi günlük hayat problemleriyle baş başa bıraktığı görülmektedir. Bilgiyi çağırma, yapılandırma ve ilişki kurma kategorisinde %7 (2 kişi) yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaya çalıştığı, %7 (2 kişi) dersini akıllı tahta uygulamalarıyla desteklediği, %7 (2 kişi) görsel materyal kullandığı, %4 (1kişi) şiir/öykü yazdırma tekniğinden faydalandığı ve %4 (1kişi) ise bulmaca/eğitsel oyun yönteminden faydalandığı görülmektedir. İzleme, değerlendirme ve planlama kategorisinde ise %15 (4 kişi) rol oynama tekniği kullandığı %11 (3 kişi) ise yaratıcı drama yönteminden yararlandığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak katılımcılar, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik en çok öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek açık uçlu sorular yönelttiği görülmektedir. Katılımcılara ait ifadelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

...Farklı yöntem ve teknikler; görüş geliştirme, beyin fırtınası, balık kılıcı, rol oynama, şiir/öykü yazma gibi çeşitli teknikler kullanırım. Bunların yanında öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerini kullanarak çocukların kendilerini daha iyi ifade etmesini sağlarım. (Ö2)
Tüm duyu organlarına hitap eden görseller ve akıllı tahta uygulamalarını kullanırım. (Ö3)
Özellikle matematik dersinde oyunlar ve eğlenceli sayı bulmacaları ile bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışırım. (Ö5)
Derste öğrendiklerini renkli kağıtlarla etkinliklere dönüştürmek, resme dökmelerini sağlamak ve günlük tutmak. (Ö9)
Konuyla ilgili hemen bir örnek olayı gündeme getiriyorum dolayısıyla eleştirel bir bakış açısıyla konuyu yorumlamış oluyorlar. (Ö11)
Özellikle fen bilimleri derslerinde açık uçlu sorular yönelterek üst düzey düşünmelerine yardımcı oluyorum. (Ö12)
Akıllı tahta uygulamaları kullanıyorum canva, kahoot, storyboardthar gibi uygulamalarla öğrencilerin aktif olmasını sağlayarak yaratıcı düşünmelerine katkı sağlamaya çalışıyorum... (Ö14)
Sınıf içerisinde gözlemlerim sonucunda öğrencilerim sorumluluk üstlenerek dramada rol oynadıklarında kendi öğrenmelerinin farkına varıyorlar. (Ö16)
Beyin fırtınası yöntemi gibi öğrencilerin zihinlerini aktif olarak çalıştıracak etkinlikler gerçekleştiriyorum...(Ö18)

Öğretmenlerin Öğrencilerin Ders İçi Aktif Katılımlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma katılımcılarına "Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Bu soruya ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlamak İçin Yaptığı Uygulamalar

Soru	Kod	f	%
Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.	Soru-cevap	5	25
	Cesaretlendirme	3	15
	Etkinlik	3	15
	Deney	2	10
	Şiir/şarkı söyleme	1	5
	Animasyon	1	5
	Oyun	1	5
	Beyin fırtınası	1	5
	Hikaye/anı anlatma	1	5
	EBA/Z kitap kullanma	1	5
	Grup çalışması	1	5

Tablo 5 incelendiğinde dördüncü alt problemde yer alan katılımcıların, %25 (5 kişi)'nin soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. %15 (3 kişi)'nin öğrencilerini "Cesaretlendirerek" derse aktif katılımlarına destek olduklarını ifade etmişlerdir. %10 (2 kişi) "Deney" yaparak öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir yandan azınlıkta da olsa öğretmenlerin, aktif katılımı sağlamak adına, %5 (1 kişi) şiir okuma/şarkı söyleme, %5 (1 kişi) çeşitli animasyonlar, %5 (1 kişi) oyun, %5 (1 kişi) beyin fırtınası, %5 (1 kişi) hikaye/anı anlatma, %5 (1 kişi) EBA/Z kitap kullanma ve %5 (1 kişi) grup çalışmasını tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak için soru-cevap yöntemini sıklıkla tercih ettikleri söylenebilir. Bazı örnek ifadeler aşağıda sıralanmıştır:

Bir hikaye veya anımı anlatarak çocuğun konuya ve ders anlatım sürecine aktif katılımını sağlamaya çalışırım. Birbirlerine ve öğretmenlerine soru sorma, cevap verme alışkanlığı kazandırıyorum böylece her öğrenci derse aktif katılım sağlıyor. (Ö1)

Öğrencinin başarabileceği bir şeyler olduğunu hissettirip cesaretlendirerek kalemi veya tebeşiri eline verip tahtada soru çözümünü, gerekli etkinlikleri yapmasını sağlayarak sürece dahil etmek... (Ö3)

...Öğrendiğimiz konuları ve kazanımları şiir veya şarkı türüne getirerek birlikte söylüyoruz böylece tüm sınıf derse aktif katılıyor. (Ö5)

Bireysel çalışmaların yanında grup çalışması içeren iş birliğine dayalı etkinlikler yapıyorum. Öğrencileri soru-cevap etkinliğine katılması için onları cesaretlendiririm. Verilen cevapların yanlışlığını ya da doğruluğunu sorgulamam. (Ö6)

Öğrencilerin birden fazla duysunu aktif hale getirmek için animasyonlardan faydalaniyorum. (Ö10)

Kavram şemaları yaratmalarını sağlıyorum bu şekilde öğrenciyi aktif olarak derse katmış oluyorum. (Ö15)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Teknolojinin hızla değiştiği ve geliştiği 21.yy.'da öğretmenlerin de en az öğrenciler kadar çeşitli bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Değişim ve gelişim halinde olan bu süreçte, öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu özelliklerin her birine sahip olmalarını beklemek mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi ve becerilerine ışık tutmak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017'de yayınlanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri Belgesi ile öğretmenlere rehber görevi üstleneceği öngörülmektedir.

Toplumun en küçük bireyleri olan çocukları yetiştirip hayata hazırlayan ailede görülen temel eğitimden sonra bu görev hiç şüphesiz öğretmenlerindir. Bu meslek layıkıyla yerine getirildiğinde toplum ve çocuklar başta olmak üzere nitelikli insan gücü beslenerek eğitim sistemimiz adına istendik yönde gelişim sağlayacağı düşünülmektedir. Görev başındaki öğretmenler mesleklerinin gerekliliklerini gerçekleştirdikleri takdirde eğitim-öğretim süreci üzerindeki olumlu sonuçlar sürekli artarak devam edecektir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Bu çalışma ile katılımcıların mesleki beceri ve yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin adil ölçme ve değerlendirme yapıp yapmadıkları incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının çoğunluğunun adil ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir kısmının, biçimleyici ve tanımlayıcı değerlendirmeler esnasında öğrencilerinin isimlerini kapatarak süreci tarafsız bir şekilde yürüttükleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin mesleklerindeki görev

sürelerinden bağımsız, mesleki olarak bilgi düzeylerinin yeterli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda katılımcıların ölçme değerlendirme konusunda tarafsızlıklarını koruma adına gerekli hassasiyeti gösterip çeşitli problemlerin önüne geçmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu çerçevede 2017 yılında yayınlanan mesleki yeterlik alanı ölçme değerlendirme yeterliği ve performans göstergelerinde yer alan “Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.” (MEB, 2017), ifadesinin karşılandığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesinde öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığı görülmektedir (Arslan, 2019; Ekinci ve Burgaz, 2009; Kapucuoğlu ve Tolunay, 2008). Korkmaz (2005), “İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler; göz teması kurmak, umursamamak, soru sormak, uyarmak, fiziksel müdahale etmek, doğru davranışı göstermek, ceza vermek, genel sözlü uyarı,” şeklinde yorumlamıştır. Neyişçi Karakaş (2005), bu davranış stratejilerine “Sorumluluk verme, okul yönetimi ve ailesiyle ilişki kurma, ders anlatım yönteminde değişiklik yapma, ceza verme” gibi eklemelerde bulunmuştur. Bentham (2006) ise istenmeyen davranışları yönetmede kullanılan farklı stratejileri genel anlamda düşünmeye, davranışa ve duygulara dayalı stratejiler şeklinde üç başlık altında özetlemiştir. Bu çeşitli stratejiler göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonucunda katılımcıların verdikleri tepkiler neticesinde katılımcıların sınıf içindeki istenmeyen davranışları yönetmede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları, davranışa dayalı stratejilerin çoğunu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çalışmaya paralel olarak düşünmeye dayalı stratejilerin, davranış ve duygulara dayalı stratejilere göre çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir (Arslan, 2019; Özer vd., 2014; Keyik, 2014). Katılımcıların sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yönelik uyguladıkları stratejilerin, öğrenciyle birebir kurulan duygusal iletişim ile öğrencilerin davranışın tekrarından kaçındığını göstermektedir. Yine çalışmaya paralel olarak Arslan’ın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetme stratejilerini belirlerken öğrencilerin onurunu, gururunu kıran, kişiliklerini zedeleyecek sözlerden kaçınarak temel haklarına saygılı ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Türnüklü ve Yıldız’ın (2002) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı; göz kontağı kurmaya çalışmaları, öğrenciyle birebir görüşme gibi stratejiler kullanmaları çalışmayla örtüşmektedir. Atıcı (2002) Türk ve İngiliz öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada elde edilen bulgulara göre Türk ve İngiliz öğretmenlerin en çok övgü, teşvik etme ve öğrenciyle birebir konuşma gibi stratejileri benimsedikleri tespit edilmiştir. Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede en çok uygun bir dille uyarı yaptıkları, olumlu davranış örnek gösterdikleri ve öğrenci ile ders sonrasında birebir görüştiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmadan farklı olarak, Memişoğlu (2005) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun istenmeyen davranışlar konusunda öğrenciyi notla tehdit ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde, katılımcıların üst düzey düşünme becerilerine genel anlamda hakim oldukları söylenebilir. Katılımcıların özellikle ön bilgileri harekete geçiren (soru-cevap, örnek olay, beyin fırtınası), izleme, planlama ve değerlendirme (beyin fırtınası, mantık soruları yönlendirme) etkinliklerine yöneldikleri görülmektedir. Bir diğer yandan üst düzey bilişsel becerilerinin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünmeyi içerdiği göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların ders içerisinde sıkça beyin fırtınası yöntemini kullanması, günlük hayatta karşılaşılabileceği olası sorunlara ilişkin çözüm yollarını sınıf içi tartışmaya yönlendirmesi, öğretmenlerin bu konudaki mesleki yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunun göstergesidir. Alanyazın incelendiğinde, Aldan Karademir (2013), öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada, araştırma sorgulama üst düzey becerileri incelendiğinde eleştirel düşünmeye açık oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek adına karşılaştıkları engelleri aşmak için çaba gösterdiklerinin görülmesi çalışmamızla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, Dinçer Göbel (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerisi öğretimine ilişkin gerçekleştirdikleri uygulamalarda kendilerini yeterli hissettikleri görülmüştür. Bu sonucun, katılımcıların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaların ve bu becerileri kazandırmak için gösterdikleri çabanın çalışmamız bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan çıkarılan bir diğer sonuç ise katılımcıların, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak adına ilgi ve dikkatlerini çekecek farklı etkinlikleri kullandıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Özdemir ve Karateke (2019) tarafından öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama yollarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin öğrencileri toplu olarak derse katma yollarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Özyürek ve Çavuş (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada oyun yönteminin öğrencilerin derslere katılım oranlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tuğral ve Güvenç (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada ise işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematik derslerine aktif katılımını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Konuya yönelik çalışmalar yapacak araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin çeşitli konulardaki mesleki gelişmelerini sağlamak adına hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Farklı branşlardaki katılımcılar örnekleme dahil edilerek araştırma kapsamı genişletilebilir.
3. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmek adına farklı etkinlikler düzenlenerek katılımcılara farklı bakış açıları kazandırılabilir.

Araştırmacıların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A. ve Türk, Z. (2015). *STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme*. İstanbul Aydın Üniversitesi: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetme stratejilerine ilişkin bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atıcı, M. (2000). İlköğretimde sınıf kurallarının sınıf yönetimindeki rolü. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 68, 22-26.
- Baysal, Z. N., Arkan, K. ve Yıldırım, A. (2010). Preservice elementary teachers' perceptions of their self-efficacy in teaching thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4250-4254.
- Bektaş, M., Aydın, E., ve Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-190
- Bentham, S. (2006). *A teaching assistant's guide to managing behaviour in the classroom*. London: Routledge, UK.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Pearson.
- Dinçer Göbel, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlikleri ve uygulamaları. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitimde Reform Girişimi (2005). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 91-111.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İncik, E. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 179-197 .
- Jabri, U. (2017). The profile of English teachers' professional competence and students' achievement at sma negeri 1 enrekang. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 1(1), 61-77.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.). Ankara: Anı.
- Karateke, T., ve Özdemir, Ş. (2019). İhl meslek dersleri öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim derslerinde öğrencilerin derse katılımını sağlama yolları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 891-925.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Korkmaz, İ. (2005). *İstenmeyen davranışların önlenmesi sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 36-46.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., ve Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Memişoğlu, A. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 323, 32-39.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*.

- Murkatik, K., Harapan, E., ve Wardiah, D. (2020). The influence of professional and pedagogic competence on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(1), 58-69.
- Neyişçi Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855981>
- Önal İ. ve Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programların da eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Özdemir, İ. E. (2007). *Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ve yönetim*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30. doi: 10.26701/uad.371662
- Özyürek, A., ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyun öğretim yöntemi kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2157-2166.
- Rahman, M. H. (2014). Professional competence, pedagogical competence and the performance of junior high school of science teachers. *Journal of Education and Practice*, 5(9), 75-80.
- Sağlam, M., A. Adıgüzel ve Ö. Güngör (2008). İlköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. *International Conference on Educational Sciences*, 23-25 Haziran 2008, Famagusta, North Cyprus.
- Şimşek, N. (2019). Öğretmenlerin mesleki beceri yeterlikleri ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2152-2165.
- Rotherham, A. J., ve Willingham, D. (2009). *21st century skills: Educational Leadership*, 67(1), 16-21. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889143.pdf>
- Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tuğluk, M. N., ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.480236>.
- Tuğral, Z., ve Güvenç, H. (2016). İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, başarı ve etkin katılımlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 259-274.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (23), 449-466.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi*

Sümeyye Kayaduman¹

Özet

Çalışmanın amacı, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada yaşam becerileri ölçeğinin demografik değişkenlere göre ve ölçeğin alt boyutlarına göre nasıl bir ilişki gösterdiği incelenmiştir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Gaziantep'te öğrenim gören mesleki ve teknik lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme birimi Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim gören 737 öğrenci oluşturmıştır. Araştırmada şehrin farklı semtlerinden küme örnekleme yöntemi ile seçilen üç farklı mesleki- teknik lise belirlenmiş, bu liselerde okuyan öğrenciler örneklem grubuna dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini veri toplama aracını gönüllü bir şekilde doldurmayı kabul eden toplam 737 mesleki-teknik lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında "Yaşam Becerileri Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ile bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler bağımsız örneklem t-testi, korelasyon analizi ve ANOVA teknikleri ile analiz edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre stresle başa çıkmada erkek öğrencilerin, eleştirel düşünmede ise kız öğrencilerin yaşam becerisinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel olarak üst sınıflardaki öğrencilerin yaşam becerisinin alt sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yaşam becerileri
Lise öğrencileri
Mesleki eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
02 Nisan 2024
Kabul Tarihi
29 Nisan 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examination of Vocational High School Students' Life Skills*

Abstract

The aim of the study is to examine the life skills of students studying at vocational high schools. In the study, it was examined how the life skills scale showed a relationship according to the demographic variables and the sub-dimensions of the scale. In this study, relational screening model research design, which is one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research consists of vocational and technical high school students studying in Gaziantep. The sample of the research consisted of 737 students from 3 schools studying in the official vocational/technical Anatolian high school affiliated to the Şahinbey and Şehitkamil District Directorate of National Education in Gaziantep. In the study, three different vocational - technical high schools were selected from different districts of the city by cluster sampling method, and the students in these high schools were included in the sample group. In this study, the "Life Skills Scale" and the "Demographic Information Form" were used to collect data. In the analysis of the data, primarily descriptive statistics were used. Relationships between dependent variables and independent variables of the study were analysed using t-test, correlation and ANOVA techniques. Statistical significance level was accepted as $p < 0.05$. According to the findings, the stress coping skills of male students were found to be significantly higher than that of female students. On the other hand, a significant difference was found in favour of girls in critical thinking skills. In general, it was determined that the life skills of the students in the upper classes were higher than those in the lower classes.

Keywords

Life skills
Vocational education
High school students

Article Info

Received
April 02, 2024
Accepted
April 29, 2024
Article Type
Research Paper

Atıf: Kayaduman, S. (2024). Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin incelenmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-48.

¹ Sümeyye Kayaduman, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, kayadumansumeyye.7@gmail.com, Türkiye.

*Bu makale aynı isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life skills facilitate the acquisition of a number of psychological skills necessary to overcome difficulties or problems encountered in daily life (Papacharisis et al., 2005). Since these skills can be acquired through learning, it is possible to see various programs under the name of "life skills training" (Kolburan and Tosun, 2011).

Adolescence, which coincides with the period of high school students today, represents both a positive and challenging process for individuals. In short, it is possible to say that adolescence is a turning point in an individual's life. How successful an adolescent is in coping with the difficulties and obstacles he encounters in daily life is determined by many factors, including life skills. For this reason, it is possible to say that the life skills of an adolescent individual in showing responsible behavior are a very effective tool. Based on this, examining the life skills of high school students going through adolescence appears as an important research topic. There are skills and abilities that vocational high school students in particular must have. Because the content of vocational high school courses requires having certain skills. In this context, it is important to determine the life skills levels of vocational high school students and the variables that may affect these skills.

The aim of this study is to examine the life skills of vocational high school students. Within the framework of this general purpose, while examining the life skills of vocational high school students, answers were sought to the following sub-problems:

1. What is the level of skills of Vocational High School students regarding life skills / life skills sub-dimensions (Coping with Emotions and Stress, Empathy and Self-Awareness, Decision Making and Problem Solving, Creative Thinking and Critical Thinking, Communication, Interpersonal Relationship)?
2. Is there a relationship between life skills, life skill subdimensions and demographic variables of vocational high school students?
3. Life skills / life skills sub-dimensions of vocational high school students; does it differ according to the students' gender, grade level, field of study, mother's education level, father's education level, and family income level?

Method

This research was modeled in the relational survey design, one of the quantitative research methods. The study population consists of vocational and technical high school students studying in Gaziantep center in the 2021-2022 academic year. Since the universe is large in volume, it was determined by dividing it into groups on the basis of districts (Baltacı, 2018). Three vocational high schools were selected by cluster sampling method in the center of Gaziantep. The total number of students in the three selected schools is 2612. The data collection tool was applied to 850 students who wanted to participate in the research voluntarily. Cluster sampling is a type of sampling in which groups are sampled rather than individuals (Kaptan, 1998). The sample group consists of a total of 728 students studying in 9th-12th grades of vocational high schools (78.6% boys, 21.4% girls). "Life Skills Scale" and "Demographic Information Form" were used to collect data. Life Skills Scale (LSS) was developed by Bolat & Balaman (2017) and consists of 30 items of 5-point Likert type. There are 5 dimensions in the scale that explain 47.7% of the total variance. Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient for the entire scale was reported as 0.90 (Bolat and Balaman, 2017). Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, skewness-kurtosis and histogram graph were used for descriptive statistics in the analysis of the data. Analyses were made using t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and correlation to determine whether life skill score averages differed according to demographic variable categories.

Discussion and Conclusion

The average life skills score of vocational high school students was calculated as 3.32 out of 5. In the research, it was determined that the lowest life skill that vocational high school students have is the ability to cope with stress. It has been observed that students' life skills are positively related to their grade level, and as the grade level increases, their life skill scores also increase.

It was determined that the coping with stress sub-dimension of life skills was related to boys, the critical thinking sub-dimension was related to girls, and other sub-dimensions of life skills were not related to gender. No significant difference was found between the average scores of life skills according to parental education level. It was concluded that there was no significant difference between the life skill scores of the students according to their income level.

It was concluded that vocational high school students have low ability to cope with stress. Considering that there are also studies abroad reporting that students have the lowest scores in the dimension of coping with stress, this indicates that more emphasis should be placed on the acquisition of this skill in order to cope with the challenging demands of daily life. The research concluded that gender is a factor affecting coping with stress and emotions and

critical thinking skills. The study concluded that grade level is effective in coping with stress, decision-making-problem solving and communication dimensions. It has been concluded that students with higher grade levels generally have higher life skills.

In the study, it was observed that there was no difference in any sub-dimensions according to life skills, income level, and education level of the mother and father. In other words, it was concluded that the family's income level and education level are not effective. Based on the results of this study, the following recommendations are presented.

Practical-based training should be provided to vocational high school students to improve their skills in coping with stress. It is recommended that life skills be prepared by taking into account gender and grade level (age) factors in the evaluation and development of life skills. Life skill acquisition should be given more space in course curricula.

GİRİŞ

Gençlik dönemi, bireyin hayatında en hareketli ve belki de en problemlili zaman dilimi olarak ifade edilmektedir (Tuncay, 2000). Gençlerin bu yoğun hareketlilik dönemini verimli ve etkin bir biçimde kullanması oldukça önemli bir husustur. Şüphesiz bireyin bu dönemdeki verimliliğini etkileyen gerek dolaylı gerekse doğrudan çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörler; gerek araştırmalar sonucunda uzmanlarca tespit edilen (Baş, 2017; Yalçınkaya, 2021), gerekse gençlerin bizzat beyan ettikleri sorunlarla ilgili kurum veya kuruluşların gençlik çalışmalarındaki konumlarıdır. Gençlik kurum ve kuruluşları gençlerin gelişimi için büyük öneme sahiptir. Bu kurum ve kuruluşların gençlik çalışmalarındaki konumları önemli bir yere sahiptir (Tuncay, 2000). Bu kurum ve kuruluşların başında okullar gelmektedir. Bir eğitim kurumu olan meslek liseleri, sadece bilginin verildiği kurumlar değil aynı zamanda bilginin beceriye dönüştüğü kurumlardır. Bu kurumlarda bireyler eğitim- öğretim yoluyla bilimsel yeterlikler ile donatılmaya çalışılır. Ancak bireyin edindiği bu bilgileri nasıl ve nerede kullanacağını bilmesi farklı bir beceri olarak ifade edilir. Nitekim Milli Eğitim öğretim programlarında bireylerin fen, edebiyat, matematik, sosyoloji, coğrafya gibi bilim dallarında bilgi-beceriler kazanmalarını hedeflemekte, bu beceriler yanında toplum ile iç içe birlikte çalışma, bir işi başarılı bir şekilde yürütme gibi farklı becerileri de kazanmasının gerektiğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2017). Bireylerin gündelik hayatta karşılaştıkları farklı problemlere çözüm üretebilmeleri, toplum içinde toplumla birlikte uyumlu bir biçimde çalışabilmeleri oldukça önemlidir. Bireylerin günlük hayatta karşılarına çıkan problemlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeye dayanan bu beceriler kısaca yaşam becerileri olarak ifade edilebilir. Yaşam becerileri “bireylerin okul, ev ve mahalle gibi yaşadıkları farklı ortamlarda başarılı olmalarını sağlayan beceriler” olarak tanımlanmıştır (Danis ve ark., 2004). Yaşam becerileri, öğrenmeye dayalı davranışlar olarak da bilindiğinden birçok akademik çalışmanın konusu olmaktadır (Özmete, 2008). Alanyazında koruyucu ve önleyici uygulamalar kapsamında ele alınmakta olan “yaşam becerileri”, bireyin, gelişim ve adaptasyon sürecinde varlığını etkili bir biçimde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterlilikleri ifade eder (Kolburan ve Tosun, 2011).

Bireylerin ortaokul-lise öğrenciliği dönemine denk gelen ergenlik dönemi, sosyal ve ruhsal değişimlerin yaşandığı ve yetişkinliğe hazırlık dönemi olarak da görülen bir dönemdir (Kutsal, 2018). Bu dönemi bireyler için bir fırsat dönemi olmasının yanında aynı zamanda bir risk dönemidir. Özellikle yetişkinlikte bireyin sağlığı üzerinde, negatif etkilere yol açması muhtemel problemler, ergenlik döneminde başlamaktadır (WHO, 1997). Bu problemler ergenlerin sosyal çevrelerinden biri olan okullarda da görülebilmektedir.

Okullardaki problemlerle davranışlara müdahale etmede risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri oldukça önemli bir konudur. Yapılan çalışmalarda okul öncesinden itibaren okullarda pedagojik ve önleyici rehberlik hizmetlerine yer verilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Siyez ve Aysan, 2007; Yalaki ve ark., 2015).

Yaşam becerileri gündelik hayatta karşılaşılan zorluklar veya problemlerin üstesinden gelmede gerekli bir takım psikolojik becerilerin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır (Papacharisis ve ark, 2005). Bu beceriler öğrenme yolu ile kazandırılabilir olduğundan “yaşam becerileri eğitimleri” adı altında çeşitli programların yapıldığını görmek mümkündür (Kolburan ve Tosun, 2011). Yaşam becerileri eğitimi verilecek hedef kitlenin mevcut durumunun ortaya konmasına yönelik akademik araştırmalar bu noktada önem kazanmaktadır.

Yaşam Becerileri: Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yapılan tanımlamaya göre yaşam becerilerine sahip birey; Karar verme ve problem çözme, Eleştirel ve yaratıcı düşünme, Kişilerarası beceriler ve iletişim, Öz farkındalık ve empati, Stres ve duygularla başa çıkma becerileri gelişmiş birey demektir (WHO, 2002).

Yapılan farklı araştırma sonuçları sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesi açısından yaşam becerileri programlarının oldukça etkili olduğu, yaşam becerisi programlarının başta öğrenci davranışları olmak üzere okul iklimi ve çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde gelişmelere katkı sağladığı belirlenmiştir (Donat-Bacıoğlu, 2014; Göl-Güven, 2019). Günümüzde lise öğrenciliği dönemine denk gelen ergenlik dönemi, bireylerin hem olumlu hem de zorlu süreci ifade eder; bireyler bu dönemde üstün yetenekli, yaratıcı, idealizme sahip, macera ruhuna sahip olabileceği gibi aynı zamanda risk alma, zorbalığa maruz kalma veya zorbalık yapma, negatif akran baskısına maruz kalma, umutsuzluğa kapılma, kararsızlık yaşama ve duygularıyla başa çıkma konusunda zorlu bir süreci de ifade edebilir (Ulus, 2018). Kısaca ergenliğin, bireyin yaşamında bir dönüm noktası olduğunu söylemek mümkündür. Ergen bir bireyin gündelik hayatta karşısına çıkan zorluklarla ve engellerle başa çıkmada ne kadar başarılı olduğu yaşam becerilerini de içeren birçok faktör tarafından belirlenir. Bu nedenle ergen bireyin sorumlu davranış gösterme konusunda sahip olduğu yaşam becerisinin oldukça etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Buradan yola çıkarak ergenlik dönemlerini yaşayan lise öğrencilerinin yaşam becerilerini incelemek önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkar. Özellikle meslek lisesi öğrencilerinin sahip olması gereken

beceri ve yetenekler vardır. Çünkü meslek lisesi derslerinin içeriği birtakım becerilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Örneğin meslek lisesi öğrencileri sınıfta öğrendikleri kavramları iş ve günlük yaşamlarında kullanma becerisine sahip olmaları iş ve çevre ortamlarıyla ilişki kurmaları gerekmektedir (Göçen, 2007). Bu bağlamda meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri düzeylerini ve bu beceriyi etkilemesi olası değişkenleri belirlemek önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aynı zamanda meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri incelenirken aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Meslek Lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri ile yaşam becerileri alt boyutlarına (Duygularla ve Stresle Başa Çıkma, Empati Kurma ve Öz-Farkındalık, Karar Verme ve Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce, İletişim Kişilerarası İlişki) ilişkin becerileri ne düzeydedir?
2. Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri, yaşam beceri alt boyutları ve demografik değişkenler arasında ilişki var mıdır?
3. Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri ve yaşam becerileri alt boyutları; öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, okudukları alana, anne eğitim durumlarına, baba eğitim durumlarına, aile gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Yaşam becerileriyle ilgili çalışmalara 1970'lerden sonra yoğunlaşmıştır. Yaşam becerileriyle ilgili ilk çalışmaların Adkins'e (1970) ait olduğu görülmüştür. Yaşam becerilerini tanımlamak gerekirse, bireyin gelişim ve değişimini devam ettiren varlığını etkili bir biçimde sürdürebilmesi için gerekli olan yeterliliklerdir (Boysak, 2020). Yaşam becerileri son yüzyılın becerileri olarak ifade edilmektedir (Selçuk, 2019). Yaşam becerileri ile ilgili bir diğer tanıma göre ise insanların günlük yaşama dair sorumluluklarıyla başa çıkabilme becerileri olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2017).

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre eğitiminde yaşam becerileri eğitiminde okul önemli bir yere sahiptir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre 5 temel yaşam becerisi şunlardır (WHO, 2002);

- Karar verme ve problem çözme,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme,
- Kişilerarası beceriler ve iletişim,
- Özfakındalık ve empati,
- Stres ve duygularla başa çıkma becerisidir.

Bolat ve Balaman (2017) yaşam becerilerini; karar verme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, iletişim becerileri, kişiler arası iletişim becerileri, problem çözme becerileri, empati kurma becerileri, öz farkındalık becerileri, duygularla başa çıkma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri olarak kategorize etmiştir.

Modern iletişim çağı ile birlikte meydana gelen ihtiyaçlar bireylerin çeşitli yetenek ve becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu becerilerden birisi bireylerin özel hayatı, okul hayatı veya iş hayatı gibi farklı ortamlarda başarılı olmalarını sağlayan yaşam becerileridir. Yaşam becerilerine sahip birey, yaşadığı bu çevrelere uyum sağlamak suretiyle hayatını kaliteli hale getirir (Danish ve ark., 2004). Yaşam becerileri bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Çocukluk çağından üniversiteye kadar öğrencilerin yaşam becerilerine sahip olması gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri olumlu sosyal davranışların gelişimini destekler, davranış ve uyum sorunlarının oluşmasını engeller ayrıca çocukların sınıfa uyum kurmalarına yardımcı olur (Sezgin, 2018).

Yaşam becerileriyle ilgili birçok çalışma yer almakla birlikte lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (örneğin Altun, 2023; Bahçeci ve Kuru, 2008; Kutsal ve Nazlı, 2022; Taştan-Akdağ, 2017). Gaziantep ili özelinde ise yaşam becerileriyle ilgili böyle bir çalışma yer almaktadır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran nokta mesleki ve teknik liseli öğrencilerin yaşam becerileri üzerine ve Gaziantep ili özelinde yapılmış çalışmaların sınırlı olması bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Çalışma grubunun meslek lisesi öğrencileri olması çalışmanın önemini arttırmaktadır. Çünkü lise öğrencileri ve özellikle meslek lisesi öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, ayrıca sanayi – teknik alanda çalışan sayısının fazla olduğu bir bölgede yapıyor olması, Gaziantep ili özelinde yaşam becerileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması, Covid19 pandemi süreci devam ederken yapılan bir çalışma olması, meslek liseleri üzerine yapılan bir çalışma olması nedeniyle literatüre özgün değer katması noktasında önem arz etmektedir.

Bu çalışmada yaşam becerilerinin incelenmiş olması bu konuyla ilgili yapılacak çalışmaların planlanması için kayda değer bir yol gösterici olabilecektir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, lise öğrencilerinin yaşam becerileri hakkında bir farkındalık oluşturması ve yeni araştırmalara kapı açması beklenmektedir.

Yaşam Becerileri Modeli

Yaşam becerileri genellikle 10 kategoriden oluşan becerilerin birleşimi olarak ele alınmaktadır. Yaşam becerilerini oluşturan bu kategoriler; karar verme, iletişim, kişiler arası iletişim, öz farkındalık, duygularla başa çıkma, problem çözme, stresle başa çıkma, empati kurma, eleştirel ve yaratıcı düşünme şeklinde isimlendirilebilir (Bolat ve Balaman, 2017).

Stres ve duygularla başa çıkma becerileri: Stresle başa çıkma becerisi, bireyin stres kaynaklarını azaltma girişimi olup yaşam biçimini ve fiziki ortamını değiştirerek rahatlamayı öğrenmesi demektir (Sreekumar, 2016). Stres, kısaca, "bireyin zorlayıcı durumlar karşısında verdiği psiko-fizyolojik tepkiler", stresle başa çıkma ise "kişilerin stresli bir durumda gösterdiği uyum sağlama çabaları" (Boysan, 2012) veya "bireylerin stresli durumlar karşısında ürettikleri ve çevresel taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar" (Türküm, 2002) biçiminde tanımlanmaktadır. Fazla stres altında kalan bireyin bedeninde stresten kaynaklı birçok psikolojik ve fiziksel tepki meydana gelmektedir; bununla birlikte az miktardaki stresin bireye faydası vardır, belirli bir miktar stres altında kalan bireyin motivasyonu artar (Canel, 2012). Stresle başa çıkma becerisine sahip birey, stres kaynaklarından kaçınmada başarılıdır ve üzerindeki stresi kendi motivasyonunu arttırmak için bir fırsat şeklinde kullanabilir.

Empati kurma ve öz farkındalık becerileri: Öz farkındalık özellikle gençlik döneminde geliştirilmesi gereken en önemli yaşam becerilerindendir. Benlik bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerini, isteklerini, memnuniyet durumlarını tanımasıyla ilgilidir. Birey kendini baskı altında hissettiğinde eğer öz farkındalık sahibiyse üstündeki baskının içsel nedenini bilir. Öz farkındalık aynı zamanda başkaları ile empati kurmak için ön koşuldur (Ulus, 2018). Empati, genellikle, başkalarının duygusal durumlarını anlamayı ve onlara duygusal olarak yanıt vermeyi içeren bir süreç (Davis, 1983); veya başkalarının duygusal deneyimlerini içselleştirme ve başkalarına duygusal bir tepki verme yeteneği (Decety ve Lamm, 2006) olarak tanımlanmıştır.

Karar verme ve problem çözme becerileri: Bireyin belli bir konu hakkında karar verirken sürecin başlangıcı ve sonucuyla ilgili çıkarımda bulunabilmesi, bireyin karar verme becerisi ile ilgilidir. Karar verme, bireyin herhangi bir konuyla ilgili şüphelerin sonlandığı ve seçilen seçeneğin uygulanmaya başlandığı mantıksal sürecin ürünü olarak ifade edilebilir (Bolat ve Balaman, 2017). Karar verme, muhtemel seçenekler arsından en etkin eylemin seçilmesi işlemi olup insan doğasının önemli eylemlerinden birisidir (Pujar ve Patil, 2016). Bir teknik eleman veya mühendis adayının karar verme becerisi çok önemlidir; yapmayı planladığı iş ve üretim sürecinde en doğru olan ve en hızlı olan çözümleri üretebilmesi bu becerisine bağlıdır. Karar verme becerisi gelişmiş bireylerde sürecin başı ve sonucuyla ilgili çıkarım yapma ve kaygı ve çatışma duygularının yoğun olmaması beklenir. Bundan dolayı karar verme becerisinin meslek lisesi öğrencilerince sahip olması gereken beceriler arasında yer aldığını söylemek mümkündür.

Problem Çözme Becerileri ise; kavram olarak bireyin problem çözmesi, bireyin bir bilgiyi alması, bilgiyi süreçten geçirmesi ve bu bilgiyi kullanması aşamaları ile ilgilidir (Abaan ve Altıntoprak, 2005). Yani kısaca problem çözme becerisi, bireyin bilgiyi işleme süreci ile ilgilidir. Birey bir problemle karşılaştığı zaman başarılı olması onun problem çözme becerisinin yeterli olup olmamasına bağlıdır. Birey, bu beceri sayesinde günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere çözüm bulabilmektedir. Problemlere çözüm bulamadığında bu problemler bireyde fiziksel gerilime ve zihinsel strese neden olabilmektedir (WHO, 1997).

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri: Eleştirel Düşünme; bilginin daha iyi öğrenilmesi, bilginin yeni durumlara uygulanması ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi anlamında olup, bilginin tam olarak öğrenilmesini, öğrenilen bilginin yeni durumlara uygulanmasını ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesini kapsamaktadır (Semerci, 2003). Bireyin bir problem durumunda eleştirel düşünebilmesi için öncelikle problemi tanımlayabilmesi ve ardından muhtemel bütün durumları dikkate alarak değerlendirme yapması gerekmektedir (Ersoy ve Başer, 2011). Eleştirel düşünen birey, tutum ve değerleri anlamlandırma başarısına sahip olma eğilimindedir (Pujar ve Patil, 2016). Buna göre meslek lisesinde okuyan bir öğrencinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması, karşılaşılabilecek problemlere çok yönlü bakmasına, farklı çözümlere ulaşabilmesine ve muhtemel çıktıları tahmin etmesine yardımcı olacaktır.

İletişim ve kişiler arası ilişki becerileri: İnsan sosyal ve toplumsal bir varlık olduğu için iletişim ve kişiler arası ilişki becerileri hayatın her safhasında ve evresinde bütün mesleklerde karşımıza çıkmaktadır. Bireyin iletişim ve kişiler

arası ilişki becerileri kazanması sadece okul hayatı sürecini etkilemez aynı zamanda bireyin iş, sosyal yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilmesi, zorluklarla başa çıkabilmesi, sosyal etkileşimler ve ekip çalışmalarında bireyin güven ve motivasyonunun oluşması açısından önemlidir (Duffy vd., 2004).

Yaşam Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Şiddet olaylarının önlenmesinde yaşam becerileri eğitimi gelişimsel ve koruyucu faktörleri ön plana almaktadır. Yaşam becerilerinin okullarda uygun bir biçimde öğretilmesi durumunda öğrenciler güçlendirilmiş ve yaşam kaliteleri arttırılmış olur (Bharath ve Kumar, 2008).

Bir başka deneysel çalışmada Bahçeci ve Kuru (2008), portfolyo değerlendirme sürecinin üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisini incelemişlerdir. Sefer ve Akfırat (2009) İstanbul'da 8.sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerine yaşam becerileri kazandırmak için yaratıcı drama yönteminin olumlu etki yaptığını belirlemişlerdir. Esmailinazsab ve ark., (2011) İran-Karaj bölgesinden yaptıkları deneysel çalışmada yaşam becerileri eğitiminin, öğrencilerinin benlik saygısında önemli artışa yol açtığına, yaşam becerileri eğitimi gibi ruh sağlığı programlarının öğrencilerde olumlu becerilerin artmasına aynı zamanda okul sorunlarının azalmasına neden olabileceğini bulmuşlardır. Ankara'da lise öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada (Esin ve Dursun, 2014) okul türlerine göre mesleki teknik liselerine devam eden öğrenciler arasında gerçekleşen şiddet olaylarının daha fazla oranda olduğu belirlenmiştir (Altındağ RAM, 2011). Türkiye'de bütün lise türleri içinde mesleki ve teknik liselerin büyük bir orana sahip olduğu göz önüne alındığında rehberlik uzmanlarının mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin sorunları üzerinde çalışmaları önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşam becerileri üzerine yapılan başka bir çalışmada (Tomar ve ark., 2018) üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileriyle ilgili eğitim programıyla ilgili proje çalışması yapılmıştır. Sonuçta 4H modeline göre 35 tane yaşam becerisini içeren Yaşam Becerileri Eğitim Programı geliştirilmiştir. Birbirinden bağımsız iki gözlemcinin video kayıtları üzerinden güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır.

Kutsal (2018), tez çalışmasında meslek lisesinde okuyan kız öğrencilerin yaşam becerilerini incelemiştir. Tez çalışması deneysel olup bir psikoeğitim programını mesleki / teknik / Anadolu lisesine devam eden kız öğrencilerin yaşam becerilerini nasıl etkilediği araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yaşam becerileri psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin yaşam becerilerinin artış gösterdiği belirlenmiştir.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik önleyici çalışmaların, okullardaki şiddet olayları ile ilgili risk faktörlerinin azaltılmasında, önleyici faktörlerin güçlendirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Siyez ve Aysan, 2015).

Ümmet ve Demirci (2017) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, yaşam becerisi eğitimi verilen grupla psikolojik danışma uygulaması, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini arttırmada etkilidir. Devci ve ark. (2018), yaptıkları çalışmada yaşam becerileri açısından fen bilimleri 2018 yılı öğretim programını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın bulgularına göre fen bilgisi programında en fazla yer verilen yaşam becerisini iletişim kurma ve karar verme olduğu, 7.sınıftaki kazanımlarda diğer sınıflara göre daha fazla yaşam becerisi kazanımı olduğu belirlenmiştir.

Literatürde yer alan ve yukarıda kısaca özetlenen yaşam becerilerini konu alan çalışmaların yanında özel olarak yaşam becerileri hakkında yapılmış bir meta sentez çalışmasına da rastlanmıştır. Eskici ve Özsevgeç (2018), yaşam becerilerini konu alan çalışmaların meta-sentez çalışmasını yapmışlardır. Eskici ve Özsevgeç (2018), yurt içi ve yabancı toplam 9 çalışmayı meta sentez yöntemi kullanarak betimsel içerik analizine tabi tutmuşlardır. Çalışmanın bulgularına göre yaşam becerisini konu edinen çalışmaların birisi "belli bir öğretim seviyesindeki veya belli bir gelişim dönemindeki bireylerin yaşam becerileri", diğeri ise "belirlenen bir öğretim yöntemi ya da geliştirilen bir program kapsamında ortaya çıkan yaşam becerileri" olmak üzere iki farklı kümede toplandığı görülmüş; "yaşam becerisi ölçekleri geliştirme" ve "yaşam becerileri eğitimi programları hazırlama" konularının ön plana çıktığı, tüm çalışmalarda en fazla tarama yönetimine başvurulduğu, ulusal çalışmalarda deneysel çalışmaların sayısının fazla olduğu, uluslararası çalışmalarda ise doküman analizi metodunun daha fazla kullanıldığı rapor edilmiştir.

Kutsal ve Nazlı (2021) yaptıkları çalışmada lise öğrencileri için yaşam becerilerini ölçmeye yönelik bir araç geliştirmişlerdir. Çalışmada lise öğrencisi toplam 801 öğrenciden toplanan veriler kullanılmış, beşli Likert tipinde ve 16 maddeden oluşan "Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Formu (YBÖ-LF)" geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda açıklanan toplam varyans oranının %52 olduğu, DFA sonucunda ölçek modelinin modelin iyi uyum gösterdiği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,82 olarak hesaplandığı rapor edilmiştir.

Yılın (2022), bireyin yaşam becerisini geliştirmede rekreatif yürüme fiziksel aktivitesinin etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada örneklem olarak Gaziantep'te çeşitli parklarda yürüyüş yapan, yaşları 18-79 arası değişen toplam 92 kişi oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre boş zaman yaklaşımına göre yaşam becerilerinin geliştirilebildiği, ayrıca, iletişim ve kişilerarası ilişki becerileri boyutunda kadınların yaşam becerisinin daha yüksek olduğu, stresle ve duygularla başa çıkma becerileri alt boyutunda gelir düzeyi daha düşük olanların yaşam becerisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Avcı ve Korur (2022) yaptıkları çalışmada 83 maddeden oluşan yaşam becerileri ölçeğini geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme, stres ve duygularla baş etme, sosyal sorumluluk, takım çalışması, kendini değerlendirme, öz saygı, öz farkındalık, empati, kişilerarası ilişki ve iletişim becerileri olmak üzere 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Veriler ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan (5-12.sınıflar) 765 kişiden toplanmıştır. Çalışmada geliştirilen yaşam becerileri ölçeği ile ayrıca öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre yaşam becerileri karşılaştırılmıştır. Empati boyutunda kızlar lehine; stresle baş etme de erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Temiz ve Yılmaz (2023) yaptıkları çalışmada çocuk kütüphanesinden yaşam becerilerini desteklemesi için bir eğitim programı oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonucunda oyun etkinlikleri, hikâyeler ve kukla tiyatrolarından oluşan program uzman görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Farklı 3 modül biçiminde olan kütüphane programının yaşam becerilerini çocuk kütüphanelerinde programlı bir şekilde geliştirilmesine ilham sağlayacak nitelikte olduğu rapor edilmiştir.

Sarı ve Bozdağ (2021) Yozgat iline 538 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada sporun yaşam becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sporun yaşam becerileri ile çoklu zeka alanları arasında yüksek pozitif düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Örneğin Ünal (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada etkileşim kaygısı ile yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre yaşam becerileri (YB) ile etkileşim kaygısı arasında orta düzeyde, negatif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşam becerilerinin genç yaşta kişilerde daha yüksek olduğu, yaşam becerileri empati alt boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Kasapoğlu ve Didin (2019) okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif ve orta düzeyde korelasyon olduğu belirlemiştir. Calp ve Edis (2020), sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki deneyim ve bilgilerini belirlemeyi amaçladıkları bir çalışma yapmışlardır. Ustabulut (2021), Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, çalışmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamış, daha genç öğrencilerin STRES puanları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Gün (2021), doktora tez çalışması için toplam 702 üniversite öğrencisinden topladığı veriler ile yaşam becerisi, algılanan sosyal destek ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre yaşam becerileri alt boyutları (empati ve öz-farkındalık, stres ve duygularla başa çıkma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme-iletişim ve kişilerarası iletişim) ile algılanan sosyal destek birlikte psikolojik dayanıklılığın yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde modellenmiştir. İlişkisel tarama modelleri korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkileri ifade etmekte olup, iki veya daha fazla değişken aralarındaki değişimin varlığı ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Creswell, 2017). Bu çalışmada lise öğrencilerinin yaşam becerilerini etkileyebilecek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken (yaşam becerileri) ile ilişkileri incelendiğinden araştırma modelinin ilişkisel tarama olduğu söylenebilir.

Evren-Örneklem

Çalışma evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep merkezde öğrenim gören mesleki ve teknik lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin hacim olarak büyük olmasından dolayı evren ilçeler bazında gruplara ayrılarak belirlenmiştir (Baltacı, 2018). Gaziantep merkezde küme örnekleme yöntemiyle 3 meslek lisesi seçilmiştir. Seçilen üç okuldaki toplam öğrenci sayısı 2612'dir. Bu öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 850 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmıştır. Küme örnekleme bireylerin değil de grupların

örnekleminin yapıldığı örneklem türüdür (Kaptan, 1998). Aşağıdaki tabloda örnekleme ilişkin demografik değişkenleri verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	156	21.4
	Erkek	572	78.6
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	203	27.9
	10. Sınıf	210	28.8
	11. Sınıf	213	29.3
	12. Sınıf	101	13.9
	Cevapsız	1	0.1
Alan	Bilişim	183	25.1
	Muhasebe ve Finansman	162	22.3
	Yenilenebilir Enerji Kaynakları	80	11.0
	Biyomedikal	211	29.0
	Elektrik Elektronik	68	9.3
	Cevapsız	24	3.3
Anne Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	451	62.0
	Ortaokul-Lise	251	34.5
	Üniversite	16	2.2
	Cevapsız	10	1.4
Baba Eğitim Durumu	En fazla ilkokul	289	39.3
	Ortaokul-Lise	405	55.6
	Üniversite	30	4.1
	Cevapsız	7	1.0
Aile Gelir	Düşük	140	19.2
	Orta	370	50.8
	Yüksek	121	16.6
	Cevapsız	97	13.3
Toplam		728	%100

Not: Cevapsız kategorisi analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 1.'de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan erkeklerin oranının kızlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne eğitim durumu "En fazla ilkokul" kategorisinde olduğunu (%62.0) görülmüştür. Anne eğitim durumu üniversite olanların oranı çok düşüktür, sadece katılımcılardan %2.2'sinin anne eğitim durumu üniversitedir. Tablo 1'e göre Baba Eğitim Durumu "Ortaokul Lise" olan katılımcıların oranının yüksek olduğu (405 kişi; %55.6) görülmektedir. Baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların oranı %4.1'dir. Hem anne eğitim durumu hem baba eğitim durumu üniversite olanların oranının oldukça düşük olduğu (%2.2 ve %4.1) dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendi beyanlarına göre aile gelir düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının (%50.6) aile gelir düzeyi orta seviyededir. Katılımcıların yaklaşık %13'ü aile gelir durumunu beyan etmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, alan/dal, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyine ait bilgiler yer almıştır.

Yaşam Becerileri Ölçeği: Öğrencilerin yaşam becerilerini ölçmek için Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)" kullanılmıştır. YBÖ, beş yaşam becerisi temel alanını kapsamaktadır. Ölçek Likert tipi 30 maddeden oluşmakta olup katılımcının ölçek puanının yüksek olması yaşam becerisinin de yüksek olması anlamına gelmektedir.

Açımlayıcı (Explanatory) faktör analizi sonucunda toplam varyansın %47.7'sini açıklayan 5 boyut elde edildiği rapor edilmiştir. Birinci boyut "Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri" olarak adlandırılmış olup 7 maddeden (1-7. maddeler) oluşmakta, faktör yük değerleri 0.54-0.74 aralığında değişmektedir. İkinci boyut "Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri" olarak adlandırılmış olup 7 maddeden (8-14.Maddeler) oluşmakta, faktör yük değerleri 0.51-0.77 aralığında değişmektedir. Üçüncü boyut "Karar Verme ve Öz farkındalık Becerileri" olarak adlandırılmış olup 7 maddeden (15-21.maddeler) oluşmakta, faktör yük değerleri 0.44-0.66 aralığında değişmektedir. Dördüncü boyut "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri" olarak adlandırılmış olup 5 maddeden (22-26.maddeler) oluşmakta, faktör yük değerleri 0.52-0.69 aralığındadır. Beşinci boyut "İletişim

Kişilerarası İlişki Becerileri” olarak adlandırılmış olup 4 maddeden (27-30.maddeler) oluşmakta, faktör yük değerleri 0.42-0.68 aralığında değişmektedir. Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısının 0.90 olarak hesaplandığı, ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 5 faktör ve 30 maddelik ölçeğin uyum indekslerinin yeterince yüksek olduğu (Kikare/sd=2.24; NFI=0.93; CFI=0.96; RMSEA=0.051) rapor edilmiştir (Bolat ve Balaman,2017). Bu çalışmada toplanan veriler ile Yaşam Becerileri Ölçeği ve alt boyutlarına ait iç tutarlık güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında Gaziantep ilinde küme örnekleme yöntemiyle belirlenen üç meslek lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere, okul idarecileri ve araştırmacı tarafından veri toplama aracı uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere araştırmacının amacı hakkında kısaca bilgilendirme yapılmış, araştırmacının gönüllülük esasına dayandığı özellikle belirtilmiştir. Veri toplama aracının doldurulması ile ilgili bilgilendirme yapılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının cevaplama süresi ortalama 25 dakika olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama 2 hafta sürmüştür. Hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları analizlere dahil edilmemiştir. Geriye kalan 737 öğrenciden toplanan veriler ile analizler yapılmıştır. Toplanan veriler kodlanarak bilgisayarda SPSS programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık, histogram grafiği kullanılmıştır. Yaşam beceri puan ortalamalarının demografik değişken kategorilerine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon kullanılarak analizler yapılmıştır.

Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında yaşam becerileri altboyutları için aşağıdaki kısa isimlendirmeler kullanılmıştır:

STRES: “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” becerileri,
 EMPATİ: “Empati Kurma ve Öz farkındalık” becerileri,
 KPÇÖZ: “Karar Verme ve Problem Çözme” becerileri,
 ELDÜŞ: “Yaratıcı Düşünce ve Eleştirel Düşünce” becerileri,
 İLETİŞİM: “İletişim Kişilerarası İlişki” becerileri

Bu çalışmada çalışma grubuna uygunluğu ve birçok çalışmada kullanılmış olması nedeniyle Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen yaşam becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler kullanılarak Yaşam Becerileri Ölçeği’nin güvenilirlik analizi tekrar yapılmıştır. Bütün maddeler için korelasyonlar yeterli düzeyde yüksek (en düşük korelasyon madde-3 için 0.32 ve en yüksek korelasyon madde-17 için 0.63) elde edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sorularına bağlı olarak ulaşılan bulgular, başlıklar halinde sırayla sunulmalıdır. Bu bölümde araştırma sorularına uygun şekilde araştırmacının belirleyeceği açıklayıcı kısa başlıklar kullanılmalıdır. Başlıklar, aşağıdaki örnekteki gibi yapılandırılabilir.

Çalışmanın bu kısmında bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

Yaşam Becerileri Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılan Yaşam Becerileri Ölçeği ve alt boyutlara ait bazı betimsel (tanımlayıcı) istatistikleri ile iç tutarlık güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Yaşam Becerileri Ölçeği’nin Tanımlayıcı İstatistikleri

		min	max	Çarpıklık	Basıklık	Madde Sayısı	Cronbach Alfa katsayısı	
							Bolat, Balaman (2017)	Bu çalışmada
STRES	2,91±,81	1,00	5,00	-,20	,10	7	0,82	0,72
EMPATİ	3,45±,82	1,00	5,00	-,20	-,15	7	0,77	0,76
KPÇÖZ	3,38±,84	1,00	5,00	-,05	-,23	7	0,72	0,79
ELDÜŞ	3,44±,90	1,00	5,00	-,20	-,37	5	0,73	0,78
İLETİŞİM	3,52±,96	1,00	5,00	-,36	-,41	4	0,66	0,75
Toplam-YBÖ	3,32±,70	1,00	5,00	,36	,18	30	0,90	0,92

STRES: Duygularla ve stresle başa çıkma, EMPATİ: Empati kurma ve öz farkındalık KPÇÖZ: Karar verme ve problem çözme, ELDÜŞ: Yaratıcı düşünce ve eleştirel Düşünce, İLETİŞİM: İletişim kişilerarası ilişki, YBÖ: Yaşam Becerileri Toplamı

Öğrencilerin yaşam becerileri puanları ortalaması 3,32 olarak görülmektedir. YBÖ'nin 5'li Likert olduğu dikkate alındığında öğrencilerin yaşam becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü 5'li Likert ölçeğin orta noktası 3,00'dir. Alt boyutlar bazında incelendiğinde en yüksek yaşam becerilerinin İLETİŞİM boyutunda olduğu, en düşük yaşam becerisinin ise STRES boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin yüksekte düşüğe doğru İLETİŞİM, EMPATİ, ELDÜŞ, KPÇÖZ, STRES şeklinde sıralanmaktadır. Her ne kadar alt boyut madde sayıları farklı olsa da ilgili alt boyut puanı hesaplanırken ortalama (alt boyut puan toplamı / alt boyut madde sayısı) alındığından katılımcıların hangi alt boyutta daha yüksek yaşam becerisine sahip olduğu görülebilmektedir. Tablo 2'deki sonuçlar incelendiğinde Yaşam Becerileri Ölçeği için Bolat ve Balaman (2017) tarafından yapılan çalışmada toplam Cronbach's Alpha değeri 0.90 olarak bu çalışmada ise 0.922 olarak daha yüksek değerde olduğu görülmüştür. Yaşam Becerileri Ölçeği'nin alt boyutlara ilişkin verilerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık-basıklık değerleri ve grafiksel yöntemlerle incelenmiştir. Tablo 4.1'de görüldüğü gibi bütün puanların dağılımına ait basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) değerleri (-1, +1) aralığı dışına çıkmamıştır. Bu durum verilerin yaklaşık normal dağıldığını göstermektedir (Uysal & Kılıç, 2022).

Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Yaşam Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler ve yaşam beceri puanları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Korelasyonlar hesaplanırken demografik değişkenler sıralama düzeyi ve dummy değişken olarak kullanılmıştır. Yaşam Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları arasında ilişki Tablo 3'teki korelasyon matrisinde özetlenmiştir.

Tablo 3. Yaşam Becerileri Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	STRES	EMPATİ	KPÇÖZ	ELDÜŞ	İLETİŞ	YBÖ-TOPLAM
STRES	1					
EMPATİ	.56**	1				
KPÇÖZ	.50**	.72**	1			
ELDÜŞ	.45**	.65**	.73**	1		
İLETİŞİM	.42**	.57**	.66**	.70**	1	
YBÖ-TOP	.73**	.86**	.88**	.84**	.78**	1

** :p<0.01, STRES: Duygularla ve stresle başa çıkma, EMPATİ: Empati kurma ve öz farkındalık KPÇÖZ: Karar verme ve problem çözme, ELDÜŞ: Yaratıcı düşünce ve eleştirel Düşünce, İLETİŞİM: İletişim kişilerarası ilişki, YBÖ: Yaşam Becerileri Toplamı

Tablo 3'te meslek lisesi öğrencilerinin YBÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonlar ve anlamlılık düzeyleri görülmektedir. YBÖ'nün alt boyutları arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde STRES ile EMPATİ arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.56$; $p<0.05$). STRES boyutu ile KPÇÖZ boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r=.50$; $p<0.05$). STRES ile ELDÜŞ boyutu arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.45$; $p<0.05$). STRES boyutu ile İLETİŞİM arasında yüksek düzeye yakın, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.66$; $p<0.05$).

Tablo 3'teki korelasyon matrisi genel olarak incelendiğinde Yaşam Becerileri Ölçeği Toplamı ile alt boyutlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu görülmektedir. Tablo 4.3'e göre YBÖ-TOPLAM (Yaşam Becerileri Ölçeği Toplam) ile en yüksek ilişkili olan alt boyutlar sırasıyla KPÇÖZ ($r=.88$; $p<0,01$), EMPATİ ($r=.86$; $p<0,01$), ELDÜŞ ($r=.84$; $p<0,01$), İLETİŞİM ($r=.78$; $p<0,01$) ve STRES ($r=.73$; $p<0,01$) şeklindedir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Becerileri

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşam becerileri puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Beceri Puanları t Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Kız (n=156)	Erkek (n=572)	sd	t	P
TOPLAM-Yaşam Becerileri	3,37±,62	3,30±,73	726	1,067	,287
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerisi	2,77±,76	2,95±,82	726	-2,365	,018*
Empati Kurma ve Öz farkındalık	3,53±,74	3,42±,84	726	1,493	,136
Karar verme Problem Çözme	3,48±,82	3,36±,84	726	1,661	,097
Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	3,60±,83	3,39±,92	726	2,528	,012*
İletişim Kişilerarası İlişki	3,64±,93	3,49±,96	726	1,644	,101

*p<.05

Tablo 4'te sunulan ortalama yaşam becerisi puanlarında görüldüğü üzere Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerisinde erkeklerin; diğer tüm alt boyutlarda ise kızların yaşam becerileri daha yüksektir. Kızlar ve erkekler arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığı hem YBÖ toplamı için hem de her bir alt boyut için bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. YBÖ toplamına göre kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında görülen fark istatistik olarak anlamlı değildir (t=1,067; p>0,05).

Analiz sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre STRES becerileri puanları incelendiğinde kızlarla erkekler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (t=2,365, p<0,05). Bu bulguya göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerileri anlamlı derecede daha yüksektir. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme (ELDÜŞ) becerilerinde kızların becerisinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (t=2,528; p<0,05). Bu sonuca göre kız öğrencilerin ELDÜŞ becerileri erkek öğrencilerin ELDÜŞ becerilerinden daha yüksektir. Katılımcı öğrencilerin cinsiyete göre EMPATİ, KPÇÖZ ve İLETİŞİM puanları incelendiğinde, EMPATİ ve KPÇÖZ becerilerinde kızların İLETİŞİM becerisinde ise erkeklerin bir miktar daha yüksek olduğu ancak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Becerileri

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşam becerilerinin karşılaştırılması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Yaşam Becerileri ANOVA Testi Sonuçları

BOYUT	Sınıf	N	$\bar{X} \pm ss$	Var.K.	KT	Sd	F	p	Fark
YBÖ-Top	9.	203	3.17±.64	G.Arası	6.60	3	4.503	.004**	12>9
	10.	210	3.38±.70	G.İçi	353.18	723			
	11.	213	3.33±.69	Toplam	359.78				
	12.	101	3.45±.81						
STRES	9.	203	2.83±.73	G.Arası	7.71	3	3.961	.008**	12>11
	10.	210	2.96±.81	G.İçi	469.32	723			
	11.	213	2.84±.78	Toplam	477.03				
	12.	101	3.13±.97						
EMPATİ	9.	203	3.28±.78	G.Arası	7.73	3	3.858	.009**	12>9
	10.	210	3.51±.79	G.İçi	483.02	723			
	11.	213	3.50±.82	Toplam	490.75				
	12.	101	3.54±.92						
KPÇÖZ	9.	203	3.23±.78	G.Arası	7.01	3	3.358	.018*	10>9
	10.	210	3.47±.86	G.İçi	503.32	723			
	11.	213	3.41±.82	Toplam	510.33				
	12.	101	3.46±.91						
ELDÜŞ	9.	203	3.28±.84	G.Arası	7.58	3	3.111	.026*	12>9
	10.	210	3.50±.90	G.İçi	586.92	723			
	11.	213	3.48±.90	Toplam	594.49				
	12.	101	3.55±1.01						
İLETİSİM	9.	203	3.36±.91	G.Arası	8.64	3	3.165	.024*	12>9
	10.	210	3.55±.97	G.İçi	658.24	723			
	11.	213	3.58±.98	Toplam	666.88				
	12.	101	3.67±.94						

Tablo 5'te görüldüğü gibi meslek lisesi öğrencilerinin üst sınıflara doğru yaşam becerileri ortalama puanları da artma eğilimindedir. 9.sınıflar en düşük ve 12.sınıflar en yüksek yaşam becerisine sahiptir. Sınıflar arasında görülen bu fark ANOVA ile test edilmiş ve istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($F(3-723) = 4.503$; $p < 0.05$). Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 12.sınıflar ile 9.sınıflar arasında ve 10.sınıflar ile 9.sınıflar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Yaşam becerileri alt boyutlarında sınıf düzeyine göre ortalama puanlar incelendiğinde düşük sınıflardaki öğrencilerin yaşam becerilerinin düşük, üst sınıflardaki öğrencilerin yaşam becerilerinin yüksek olduğu dikkat çekmektedir (üstte Tablo 5). Genellikle en düşük beceri 9.sınıflarda en yüksek beceri 12.sınıflarda gerçekleşmiştir.

STRES puanları incelendiğinde 9.sınıfların en düşük beceriye sahip olduğu, 12.sınıfların ise en yüksek beceriye sahip olduğu görülmektedir. STRES alt boyutunda sınıflar arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlı olup anlamlı fark 12.sınıflar ile 9.sınıflar ve 12.sınıf-11.sınıf arasında 12.sınıf lehinedir ($F(3-723) = 3.961$; $p < 0.05$). Yani 12.sınıf öğrencilerinin STRES alt boyutundaki becerileri 11 ve 9.sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksektir. EMPATİ alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3-723) = 3.858$; $p < 0.05$). Tukey testi ile sınıflar ikili karşılaştırılmış ve 12.sınıf-9.sınıf arasındaki farkın 12.sınıf lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. KPÇÖZ becerileri alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3-723) = 3.358$; $p < 0.05$). Tukey testi ile sınıflar ikili karşılaştırılmış ve 10.sınıflar ile 9.sınıflar arasındaki farkın 10.sınıf lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ELDÜŞ becerileri alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F(3-723) = 3.111$; $p < 0.05$). Tukey testi ile sınıflar ikili karşılaştırılmış ve 12.sınıflar ile 9.sınıflar arasındaki farkın 12.sınıf lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İLETİŞİM becerileri alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(3-723) = 3.165$; $p < 0.05$). Tukey testi ile sınıflar ikili karşılaştırılmış ve 12.sınıf-9.sınıf arasındaki farkın 12.sınıf lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemek için Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre YBÖ toplamına göre karşılaştırmalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Yaşam Becerileri ANOVA Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X} \pm ss$	Var.K.	KT	Sd	F	p	Fark
YBÖ-Top	İlköğretim	451	3.32±.65	G.Arası	2.49	2	2.840	.059	yok
	Orta-Lise	251	3.23±.68	G.içi	313.42	715			
	Üniversite	16	3.01±.75	Toplam	315.01				
STRES	İlköğretim	451	2.95±.79	G.Arası	2.67	2	2.066	.127	Yok
	Orta-Lise	251	2.84±.83	G.içi	462.94	715			
	Üniversite	16	2.72±.82	Toplam	465.61				
EMPATİ	İlköğretim	451	3.47±.82	G.Arası	1.96	2	1.450	.235	Yok
	Orta-Lise	251	3.43±.81	G.içi	482.09	715			
	Üniversite	16	3.14±.96	Toplam	484.05				
KPÇÖZ	İlköğretim	451	3.41±.80	G.Arası	1.92	2	1.379	.257	Yok
	Orta-Lise	251	3.35±.88	G.içi	499.16	715			
	Üniversite	16	3.10±.94	Toplam	501.08				
ELDÜŞ	İlköğretim	451	3.49±.90	G.Arası	3.66	2	2.252	.106	yok
	Orta-Lise	251	3.37±.89	G.içi	581.64	715			
	Üniversite	16	3.13±.99	Toplam	585.30				
İLETİŞİM	İlköğretim	451	3.57±.93	G.Arası	2.35	2	1.285	.277	yok
	Orta-Lise	251	3.46±.98	G.içi	654.61	715			
	Üniversite	16	3.36±1.11	Toplam	656.96				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, meslek lisesi öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre yaşam becerileri puanları incelendiğinde STRES, EMPATİ, ELDÜŞ, KPÇÖZ ve İLETİŞİM alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir (Bütün alt boyutlar için $p > 0.05$ elde edilmiştir). Bu sonuca göre meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri, anne eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri ile baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi incelemek için Anova testi yapılmıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre Yaşam becerileri karşılaştırma sonuçlarını gösteren Tablo 7 aşağıda verilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Yaşam Becerileri ANOVA Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X} \pm ss$	Var.K.	KT	Sd	F	p	Fark
YBÖ-Topl	İlk	286	3.37±.68	G.Arası	1.40	2	1.421	.242	yok
	Orta-Lis	405	3.29±.71	G.İçi	352.72	718			
	Üniv	30	3.22±.76	Toplam	354.12				
STRES	İlk	286	2.96±.81	G.Arası	1.01	2	.774	.461	Yok
	OrtaLis	405	2.88±.82	G.İçi	469.46	718			
	Üniv.	30	2.95±.69	Toplam	470.47				
EMPATİ	İlk	286	3.49±.81	G.Arası	0.58	2	.432	.649	Yok
	OrtaLis	405	3.43±.82	G.İçi	480.47	718			
	Üniv.	30	3.41±.79	Toplam	481.05				
KPÇÖZ	İlk	286	3.44±.80	G.Arası	1.72	2	1.226	.294	Yok
	OrtaLis	405	3.36±.85	G.İçi	502.90	718			
	Üniv.	30	3.25±.97	Toplam	504.62				
ELDÜŞ	İlk	286	3.53±.88	G.Arası	3.22	2	1.980	.139	Yok
	OrtaLis	405	3.40±.91	G.İçi	583.80	718			
	Üniv.	30	3.31±.98	Toplam	587.02				
İLETİSİM	İlk	286	3.58±.93	G.Arası	3.93	2	2.142	.118	Yok
	OrtaLis	405	3.51±.97	G.İçi	658.15	718			
	Üniv.	30	3.22±.97	Toplam	662.08				

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yaşam becerileri puanları incelendiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir (Bütün alt boyutlar için $p > 0.05$). Bu sonuca göre meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir (Bakınız Tablo 7).

Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Yaşam Becerileri

Meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri puanlarının aile gelir düzeyi kategorilerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Öğrencilerin aile gelir düzeyine göre yaşam becerileri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Yaşam Becerileri ANOVA Testi Sonuçları

ALT BOYUT	Gelir Durumu	n	$\bar{X} \pm ss$	Var.K.	KT	Sd	F	p	Fark
YBÖ-Top	Düşük	140	3.32±.66	G.Arası	2.86	2	2.960	.053	Yok
	Orta	370	3.30±.70	G.İçi	303.28	628			
	Yüksek	121	3.48±.71	Toplam	306.14				
STRES	Düşük	140	2.89±.72	G.Arası	2.44	2	1.841	.160	Yok
	Orta	370	2.90±.81	G.İçi	416.44	628			
	Yüksek	121	3.06±.92	Toplam	418.88				
EMPATİ	Düşük	140	3.47±.79	G.Arası	3.162	2	2.413	.090	Yok
	Orta	370	3.42±.83	G.İçi	411.487	628			
	Yüksek	121	3.61±.77	Toplam	414.649				
KPÇÖZ	Düşük	140	3.40±.87	G.Arası	4.049	2	2.979	.052	Yok
	Orta	370	3.36±.80	G.İçi	426.791	628			
	Yüksek	121	3.57±.82	Toplam	430.840				
ELDÜŞ	Düşük	140	3.39±.88	G.Arası	4.14	2	2.639	.072	Yok
	Orta	370	3.43±.88	G.İçi	493.08	628			
	Yüksek	121	3.62±.90	Toplam	497.22				
İLETİŞİM	Düşük	140	3.55±.96	G.Arası	1.09	2	.606	.546	Yok
	Orta	370	3.54±.94	G.İçi	565.84	628			
	Yüksek	121	3.65±.97	Toplam	566.93				

Tablo 8'deki bulgulara göre meslek lisesi öğrencilerinin Toplam-YBÖ, STRES, EMPATİ, KPÇÖZ, ELDÜŞ ve İLETİŞİM alt boyutlarındaki yaşam becerileri, öğrencilerin aile gelir durumuna göre farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Beceriler Düzeyleri ile Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma yaşam becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, alan/dal, gelir düzeyi, ebeveyn (anne /baba) eğitim durumu, baba eğitim durumu, kendi beyanlarına göre aile gelir düzeyi değişkenlerine göre ve yaşam becerileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmıştır. Araştırmada meslek lisesi öğrencilerin sahip olduğu en düşük yaşam becerisinin stresle baş etme becerisi olduğu saptanmıştır. Hindistan'da 10-19 yaşlarındaki ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada (Dhingra ve Chauhan, 2017) yaşam becerileri alt boyutları bazında en düşük becerinin stresle başa çıkma becerisi olduğu belirlenmiştir. Avustralya'da ergenler üzerinde yapılan çalışmada (Poole ve Evans, 1989) 1061 ergenin yaşam becerileri incelenmiş, stresle başa çıkmada öğrencilerin kendilerini daha düşük düzeyde derecelendirdikleri belirtilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada da (Akyavuz ve Karakaş, 2020) benzer bulguya ulaşılmış olması ilginçtir. Meslek lisesi öğrencilerinin en yüksek sahip olduğu yaşam becerisi ise iletişim ve kişiler arası ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan farklı araştırmalarda da (Kasapoğlu ve Didin, 2019; Akyavuz ve Karakaş, 2020) iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerisi en yüksek yaşam becerisi olarak bulunmuştur. Örneklem grupları farklı eğitim düzeylerinde olduğu halde en yüksek yaşam becerisinin iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerisi olması, sosyolojik olarak iletişime açık bir toplumda yaşıyor olmamızdan kaynaklanmış olabilir.

Yaşam Beceri Alt Boyutları ve Demografik Değişkenler Arasında İlişkilere Ait Tartışma

Araştırmada Yaşam Becerileri Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. STRES boyutu ile EMPATİ boyutu arasında; STRES boyutu ile KPÇÖZ boyutu arasında, STRES boyutu ile ELDÜŞ boyutu arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empati Kurma ve Öz farkındalık alt boyutu incelendiğinde ise; KPÇÖZ, ELDÜŞ, İLETİŞİM ile anlamlı düzeyde güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Karar Verme ve Problem Çözme alt boyutları sonucuna göre; Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme arasında İletişim Kişiler Arası İlişki ile anlamlı güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Boyutu incelendiğinde İletişim Kişiler Arası İlişkide pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kuvvetli düzeyde korelasyona sahip olan değişkenler aynı anda analiz modeli içerisinde kullanıldığı takdirde doğrusallık problemi ortaya çıkabilmektedir (Kalaycı, 2009). Bu çalışmada birbirleriyle yüksek ilişkili olan alt boyutlar aynı anda herhangi bir analize tabi tutulmadığından çoklu doğrusallık probleminin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaşam becerilerinin sınıf düzeyi ile pozitif ilişkili olduğu, sınıf düzeyi arttıkça yaşam beceri puanlarının da arttığı görülmüştür. Literatürde bu sonucu destekleyen (Shahmohammadi, 2011) ve desteklemeyen (Yılmaz, 2021) çalışmalara rastlamak mümkündür. Bununla birlikte bireyin, olgunlaşma ile birlikte yaşam becerileri kapasitesinin artma eğiliminde olduğu (Zimmer-Gembeck ve Skinner, 2011) belirtilmektedir.

Yaşam becerilerinin STRES alt boyutunun erkekler ile ELDÜŞ alt boyutunun ise kızlar ile ilişkili olduğu, diğer alt boyutlara yaşam becerilerinin cinsiyetle ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Literatürde genellikle erkeklerin stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu (Matud, 2004; Shahmohammadi, 2011) rapor edilmiştir. Bununla birlikte hiçbir altboyutta cinsiyet farklılığının olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Yılmaz, 2021).

Ebeveyn eğitim durumu ile yaşam becerilerinin bu çalışmada negatif korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada (Yılmaz, 2021) anne ve baba eğitim durumu kategorik değişken olarak ele alınmış ve herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. Bu çalışmada ebeveyn eğitim durumu düşük olanların yaşam becerileri nispeten daha yüksektir. Bu da çalışma grubunun meslek lisesi öğrencilerinden oluşması, dolayısıyla ebeveyn eğitim durumu düşük olan öğrencilerin çalışma hayatına erken yaşlarda girmiş olmaları ve yaşam becerilerini çalışma hayatlarında edindikleri ile açıklanabilir.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerileri ve Yaşam Becerileri Alt Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre stres ve duygularla başa çıkma boyutu, yaratıcı ve eleştirel düşünme boyutu puanlarında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin EMPATİ, KPÇÖZ, İLETİŞİM boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Sánchez-Hernando ve arkadaşlarının (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada erkekler bilişsel becerilerde ve duygusal dengede daha yüksek puanlar alırken kızlar ise sosyal becerilerde daha yüksek puan almıştır. Avcı ve Korur (2022) tarafından yapılan çalışmada da EMPATİ boyutunda kızlar lehine, STRES boyutunda erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu yönüyle bu çalışmada elde edilen bulguların Avcı ve Korur (2022) çalışmaları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Adı geçen çalışmanın örneklem grubu ile bu çalışmanın örneklemini hemen hemen aynı yaş grubundaki ergenleri kapsadığından elde edilen bu sonucun önemli olduğunu belirtmek mümkündür.

Araştırmaya katılan katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam beceri puanları karşılaştırmasına göre STRES boyutunda, KPÇÖZ boyutunda, ELDÜŞ boyutunda ve İLETİŞİM boyutunda anlamlı fark olduğu; EMPATİ boyutunda ise anlamlı farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyleri arasında görülen bu fark bir bakıma literatürdeki kimi çalışma bulguları ile çelişmektedir. Örneğin Güvenç ve Aktaş, (2006) çalışmalarında ergenlerin yaşamın onların yaşam becerileri değişkenini yordamadığını bulmuşlardır.

Gelir düzeyine göre öğrencilerin yaşam beceri puanları incelendiğinde hiçbir gelir kategorisinde yaşam beceri puanları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre aile gelir düzeyi ne olursa olsun öğrencilerin yaşam becerilerinin benzer olduğu söylenebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen (örneğin Taşçı, 2020) ve gelir durumunu iyi olarak algılayanların yaşam becerilerinin daha yüksek olduğunu belirten (Çakmak ve ark., 2022) araştırmalara rastlanmıştır.

Bir diğer değişken olan anne eğitim durumuna göre ve baba eğitim durumlarına göre katılımcıların yaşam beceri puan sonucuna göre anlamlı düzeyde farkın olmadığı görülmüştür. Öte yandan Dhingra ve Chauhan (2017) Hindistan'da yaptıkları çalışmada ebeveyn eğitimi ile ergenlerin yaşam becerileri düzeyleri arasında anlamlı korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada ebeveyn eğitim durumu ilköğretim, lise, üniversite şeklinde sadece 3 kategori üzerinden belirlendiğinden anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması korelasyon olmadığını göstermez. Ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarının farkına varmasında eğitimin önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde ebeveyn eğitimi ile çocuğun yaşam becerisi arasında pozitif bir ilişki olması olasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Meslek lisesi öğrencilerinin stres ile baş etmede becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin stresle başa çıkma boyutunda en düşük puanları aldıklarını rapor eden yurtdışı çalışmaların da olduğu dikkate alındığında, günlük yaşamın zorlu gereksinimleriyle başa çıkmak için bu becerinin edinilmesine daha fazla vurgu yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada yaşam becerileri boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani yaşam becerilerinin tüm boyutlarının bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği bir beceri arttığında veya azaldığında diğer becerilerin de artacağı veya azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile yaşam becerileri puanları arasında zayıf ancak pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Üst sınıfa gidildikçe yaşam becerilerinin arttığı söylenebilir. Cinsiyetin stres ve duygularla başa çıkma ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada STRES, KPÇÖZ ve İLETİŞİM boyutlarında sınıf düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle sınıf düzeyi yüksek öğrencilerin yaşam becerileri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam becerileri ile gelir düzeyi, anneve babanın eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta farkın bulunmadığı görülmüştür. Yani ailenin gelir durumunun ve eğitim düzeyinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- 1) Meslek lisesi öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerini geliştirici uygulamaya dayalı eğitimler verilmelidir.
- 2) Yaşam becerisi eğitimlerinin verilmesi daha etkili olacağından hazırlanan programların bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir.
- 3) Yaşam becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde cinsiyet ve sınıf düzeyi (yaş) faktörü dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

Araştırmacı Beyanı

Çatışma beyanı: Herhangi bir kişi veya kurum ile çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Habib ÖZKAN'a desteklerinden ötürü teşekkür ediyorum.

Kaynakça

- Abaan, S. ve Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 12(1), 62-76.
- Akyavuz, E. K. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- Altındağ-RAM (2011). *Güvenli ortamların sağlanması okullarda şiddetin önlenmesi araştırma raporu*. Ankara: Altındağ Rehberlik Araştırma Merkezi.
- Altun, M. (2023). *Lise öğrencilerinde spor etkinliklerine katılımın yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, D. E. ve Korur, F. (2022). Evaluation of the life skills of students in adolescence: Scale development and analysis. *Journal of Science Learning*, 5(2), 226-241.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baş, H. (2017). Türkiye’de genç nüfus sorunları ve politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 255-288.
- Bharath, S. ve Kumar, K.V. (2008). Health promotion using life skills education approach for adolescents in schools - development of a model. *Journal of Indian Association of Child & Adolescent Mental Health*, 4(1), 5-11.
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Boysak, M. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Boysan, M. (2012). Validity of the coping inventory for stressful situations-short form (ciss-21) in anon-clinical Turkish sample. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 25(2), 101-107.
- Calp, Ş. ve Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili bilgi ve deneyimleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- Canel, N., A. (2012). *Aile yaşam becerileri* (2. Baskı). İstanbul: Nakış Ofset.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çeviren: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakmak, A., Güney, M., & Görgülü, B. (2022). Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJ)*, 103, 3259-3268.
- Danish, S., Taylor, T., Hodge, K. ve Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38 - 49.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Decety, J. ve Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programının kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797
- Dhingraa, R. ve Chauhanb, K.S. (2017). Assessment of life-skills of adolescents in relation to selected variables. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(8), 201-212.
- Donat-Bacıoğlu, S. (2014). Şiddet ve saldırganlığın azalmasında önleme ve müdahale programlarının etkililiği: Meta analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 294-304.
- Duffy, F. D., Gordon, G. H., Whelan, G., Cole-Kelly, K. ve Frankel, R. (2004). Assessing competence in communication and interpersonal skills: *The Kalamazoo II Report*. *Academic Medicine*, 79(6), 495-507.

- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Esin, İ. S. ve Dursun, O. B. (2014). Okullarda Görülen sorunlu davranışlar ve okul ruh sağlığı uygulamaları. *Sakarya Tıp Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Esmailnazab, M., Malek Mohamadi, D., Ghiasvand, Z. ve Bahrami, S. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 30, 1043-1047.
- Göçen, A. (2007). *Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin işletmelerde gördüğü temel beceri eğitiminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Göl-Güven, M. (2019). Lions Quest yaşam becerileri programının Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254-282.
- Gün, S. (2021). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, yaşam becerileri ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Çok değişkenli istatistik teknikleri* (4.baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Kasapoglu, K. ve Didin, M. (2019). Life skills as a predictor of psychological well-being of pre-service pre-school teachers in Turkey. *Educational Research*, 6(1), 70-85.
- Kaya, A. (2014). Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349-356.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 363-390.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademedeki edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, (ss.246-247). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011.
- Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlara etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kutsal, D. ve Nazlı, S. (2021). Yaşam Becerileri Ölçeği-Lise Forumu'nun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1310-1326.
- MEB (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 177, 253-269.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. ve Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3): 247-254.
- Poole, M. E. ve Evans, G. T. (1989). Adolescents' self-perceptions of competence in life skill areas. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(2), 147-173.
- Pujar, L.L. ve Patil, S.S. (2016). Life skill development: educational empowerment of adolescent girls. *RA Journal of Applied Research*, 2(5), 468-472.
- Salimzadeh, R., Hall, N.C. ve Saroyan, A. (2021). Examining academics strategies for coping with stress and emotions: a review of research. *Frontiers in Education*, 6, 1-15.
- Sánchez-Hernando, B., Juárez-Vela, R., Antón-Solanas, I., Gasch-Gallén, Á., Melo, P., Nguyen, T. H., ... ve Gea-Caballero, V. (2021). Association between life skills and academic performance in adolescents in the autonomous community of Aragon (Spain). *International journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4288.
- Sarı, H.G. ve Bozdağ, B. (2021). Lise öğrencilerinin çoklu zeka alanları ve sporda yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 130-144.

- Selçuk, A. M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Shahmohammadi, N. (2011). Students' coping with stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 395-401.
- Siyez, M. D. ve Aysan, F. (2015). Ergenlerde görülen problemlili davranışları psikososyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yorumlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Sreekumar, V. N. (2016). Life skill education among adoloscents. *International Journal of Development Research*, 6(11), 10188-10191.
- Şen, M. (2011). Türkiye'de ergen profili. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(27), 89-102.
- Taşçı M (2020). *Ortaöğretimde sportif faaliyetlere katılımın bireyin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Temiz, N. ve Yılmaz, B. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerileri geliştirmek: Bir kütüphane programı modeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 37(1), 51-73.
- Tomar, İ. H., Özbay, Y., Eşici, H., Büyüköztürk, Ş. ve Aydoğan, D. (2018). *Üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi*. TÜBİTAK SOBAG Proje. Proje No: 115K458.
- Tuncay, S. (2000). Türkiye'de gençlik sorunlarının psikolojik boyutu. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 231-257.
- Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-219.
- Uysal, İ. ve Kılıç, A. (2022). Normal Dağılım İkilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1): 220-248.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170.
- Ünal, A. (2019). Life Skills as Predictor of Interaction Anxiety on University Students. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 2(2), 36-40.
- WHO (2002). Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school (Information series on school health. Document 9). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- WHO [The World Health Organization]. (1997). Life Skills Education in Schools. Programme on Mental Health.Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.World Health Organization.
- Yalaki, Z., Çetin, F. ve Dallar, Y. B. (2015). Bir eğitim ve araştırma hastanesine başvuran adolesanlardaki riskli davranışların değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 54(3), 127-133.
- Yalçınkaya, M. (2021). Gençlik çalışmalarında yapı ve failliği yeniden düşünmek. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(28), 85-99.
- Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılğın, A. (2022). Rekreatif yürüme fiziksel aktivitesinin yaşam becerisini geliştirmeye etkisinin incelenmesi: randomize yarı deneysel çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 66-84.

- Yılmaz, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ve prososyal eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Zimmer-Gembeck M. J. ve Skinner E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of Research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1),1-17.



Küreselleşme Çağında Sosyal Bilgiler Müfredatını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Yeniden Değerlendirme

Adil Çeriz¹

Özet

21. yüzyıl ile beraber insanlığın hayatında yer edinmeye başlayan küreselleşme olgusu, eğitim, siyaset, ekonomi, teknoloji, kültür gibi pek çok alanda bir dönüşüm başlatmıştır. Bu dönüşüm özellikle eğitim ve eğitimin sosyo-kültürel boyutunda yer alan Sosyal Bilgiler eğitimi üzerinde yoğun bir etki bırakmıştır. Küreselleşmenin bıraktığı etkiden dolayı, küreselleşme karşısında Sosyal Bilgiler eğitimi artık geleneksel yapısını sürdüremez olmuş ve yeni yaklaşımların oluşturulma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Oluşturulan yaklaşımların en önemli amaçlarından birisi de 'küresel vatandaş' yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en büyük pay Sosyal Bilgiler eğitimine düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler eğitiminin görevi 'vatandaş' yetiştirmektir. Yetiştirilmek istenen vatandaşlığın tipolojisi (yerel, ulusal ve evrensel) müfredatın yapısı ile ilgilidir. Yaşadığımız çağın gerektirdiği vatandaş tipolojisi de, evrensel/küresel vatandaşlıktır. Sosyal Bilgiler müfredatının, küresel vatandaşlığı yaygınlaştırmasının önemli yollarından birisi de UNESCO'nun belirlediği öğrenme boyutlarıdır. Her ne kadar bu öğrenme boyutları öğretim sırasında etkili olsa da öğrencilerin ve bireylerin küresel vatandaşlığa karşı olumsuz algıları bulunmaktadır. Bu olumsuz algıların başında, küresel vatandaşlık eğitiminin bireyi kendi öz benliği ve ulusal kimliğinden uzaklaştırdığına işaret edilmiştir. Yapılan araştırmanın amacı ise, küresel vatandaşlığın bireyin ulusal kimliğini reddetmesini değil, ulusal kimlik anlayışını daha geniş bir bağlamda derinleştirmeyi ve bireyin küresel kimliğiyle ilişkisini güçlendirmeyi içerdiğini ileri sürmektir. Özellikle bir konunun yerel, ulusal ve küresel boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin farkındalık yaratmak, insanlığın ve küresel vatandaşlık eğitiminin temel bileşenidir: "Yerel hareket edin, ulusal analiz yapın ve küresel düşünün." Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden, doküman inceleme ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Küreselleşme
Küresel vatandaşlık eğitimi/algısı
Sosyal bilgiler müfredatı
Öğrenme Boyutları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

23 Nisan 2024

Kabul Tarihi

29 Mayıs 2024

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Re-evaluating The Social Studies Curriculum in the Context of Citizenship Education in the Age of Globalization

Abstract

The phenomenon of globalization, which started to gain a place in the lives of humanity with the 21st century, has initiated a transformation in many areas such as education, politics, economy, technology, culture. This transformation has had an intense impact especially on education and Social Studies education, which is located in the socio-cultural dimension of education. Due to the impact of globalization, Social Studies education can no longer maintain its traditional structure in the face of globalization and necessitates the creation of new approaches. One of the most important aims of the approaches created is to raise 'global citizens'. The biggest share in achieving these goals falls on Social Studies education. Because the duty of Social Studies education is to raise 'citizens'. The typology of the citizenship desired to be cultivated (local, national and universal) is related to the structure of the curriculum. The citizen typology required by the age we live in is universal/global citizenship. One of the important ways that the Social Studies curriculum popularizes global citizenship is the learning dimensions determined by UNESCO. Although these learning dimensions are effective during teaching, students and individuals have negative perceptions towards global citizenship. At the top of these negative perceptions, it has been pointed out that global citizenship education alienates the individual from his or her own self and national identity. The purpose of the research is to argue that global citizenship does not involve rejecting one's national identity, but rather deepening the understanding of national identity in a broader context and strengthening one's relationship with one's global identity. Raising awareness, particularly of the relationships between the local, national, and global dimensions of an issue, is an essential component of human and global citizenship education: "Act locally, analyze nationally, and think globally."

Keywords

Globalization
Global Citizenship Education/Perception
Social Studies Curriculum
Dimensional Learning

Article Info

Received

April 23, 2024

Accepted

May 29, 2024

Article Type

Research Paper

Atıf: Çeriz, A. (2024). Küreselleşme çağında sosyal bilgiler müfredatını vatandaşlık eğitimi bağlamında yeniden değerlendirme. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-61.

¹ Adil Çeriz, Gaziantep Üniversitesi, adilceriz2001@gmail.com, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0002-6436-1879>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The human race has adopted different lifestyles throughout history and has seen these lifestyles as an integral part of its life. Among these lifestyles, there are two types that people adopt the most; They are Social (Social) and Individual (Individual) lives. These two ways of life have given rise to a phenomenon that will bring about their own end; "Globalization". According to Modelski, the phenomenon called globalization is the expansion and deepening of the general solidarity between nations, civilizations and political communities (Act. Kürkçü, 2013). As globalization has an impact on societies and individuals living in the world, it has also created new citizenship typologies such as Global Citizenship. The phenomena brought about by the era of globalization have weakened the individual's sense of national identity by affecting the individual's sense of self and cultural identity (Hermans & Dimaggio, 2017). With the influence of globalization, it appears that many people's identity derived from their local culture is shifting towards a "bicultural" identity formed by a newer, global equivalent. Thus, the concept of identity has expanded and gained a new definition (Cho, 2018). As a result, the world of thought regarding the development and teaching of citizenship education with new approaches has expanded (Law, 2004). Hahn (2001) proposes the idea of expanding Global Citizenship Education to include democratic understanding and 'decision making, controversial issues, and civic actions set in multicultural and global contexts'. Although students maintain their sense of national citizenship, they also develop a mutual respect for others' perspectives/cultures and understand and recognize that culture, which is a requirement of global citizenship. It is very important for the individual trying to adapt to an ever-changing world to learn and teach his global rights and responsibilities. Because events happening in the most remote corner of the world can deeply affect an individual's life at home. For this reason, the individual's national identity should be supported by a sense of global citizenship and educational programs should overcome the difficulty in teaching the concept of 'Globalization' (Davies, 2006). UNESCO has stated its own understanding of what global citizenship education entails and its primary aim is to: "Empower students to engage and take on active roles, both locally and globally, to confront and solve global challenges and to become more proactive contributors." "a world that is just, peaceful, tolerant, inclusive, safe and sustainable" (UNESCO, 2014). Specifically, UNESCO (2014) suggested that global citizenship education should encompass three learning dimensions: cognitive (e.g. civics), socio-emotional (e.g. social and emotional skills) and behavioral (e.g. acting in a civilized manner). These three dimensions are in relationship with each other; They provide a guidance and learning space on which teachers, pedagogues and education policy makers should focus. Many experts in the literature on Social Studies Teaching discuss the importance of teaching Global Citizenship and develop new approaches (Rapoport, 2010). Because the main purpose of the Social Studies Curriculum is to prepare students for active citizenship in a culturally diverse and interconnected world (NCSS, 1993). In fact, the Social Studies course teaches students in the classroom; It has a significant potential to teach global citizenship, develop students' perceptions of the complex world, tolerate differences between cultural identities and enable active participation (Davies, 2006).

Although teaching Global Citizenship is an important step in achieving the main purpose of Social Studies education, current teaching practices aimed at developing students' civic knowledge, skills and values in the age of globalization are mostly weak and focused on classical education (Leahey, 2014). When the studies and applications in the literature are examined, the reason for this weakness is; It has been shown that this is due to the fact that teachers, school administrators and experts who determine education policies have a superficial understanding of the concepts and practice of Global Citizenship education (Davies, 2006). One of the most important reasons for this situation, according to Alazmi (2021), is that scientists, as well as Social Studies teachers, have difficulty in defining citizenship education and that the roots of the approach are based on archaic classical definitions and states that examples by country are as follows; in the USA (Marri, 2013; Myers, 2006), Singapore (Sim, et al., 2017), Arab Countries (Faour, 2013) and Turkey (Şan, et al., 2019). Shively (2014) stated that a common consensus should be reached on supporting global citizenship education in the Social Studies curriculum and that concepts related to citizenship should be better defined and explained by experts. Because in the age of Globalization, it is very important for Social Studies teachers to expand their understanding of Global Citizenship education with new approaches in order to succeed in raising students as 'good citizens'. Therefore, the aim of the study is to reframe the concept of citizenship education in the Social Studies Curriculum in order to provide experts and teachers with sufficient information about the features and learning areas of Global Citizenship education and to explain how they can teach it. In order to achieve this goal, answers were sought to the following research questions regarding Global Citizenship education within the scope of the learning dimensions determined by UNESCO (2014):

1. In the age of globalization, what are the ideal features of Citizenship Education within the Social Studies curriculum?

2. Learning; How should global citizenship education be conceptualized in the Social Studies curriculum in terms of its cognitive, socio-emotional and behavioral dimensions?

Many Social Studies teachers have an inadequate understanding of the characteristics and definitions of citizenship and how to teach them. According to Rapoport (2019), one of the important factors in the formation of this insufficiency is that although teachers have knowledge about the meaning of citizenship, their perceptions are generally based on traditional theories. The study addresses the gap in the literature by determining the characteristics and learning areas of citizenship education and also offers ideas on how to practically integrate these areas into the Social Studies curriculum. Additionally, the study includes explanations based on theoretical/conceptual approaches regarding global citizenship education.

Method

In the study, which was conducted to examine how the phenomenon of globalization affected 'Citizenship Education', which is included in the scope of Social Studies teaching, qualitative research method was used and document analysis technique was applied during the collection of data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data, and one of the most important reasons for using the descriptive analysis technique is that it is a research approach that aims to describe and convey a situation that occurred in the past or continues to exist today, as it is (Yıldırım and Şimşek, 2021).

Discussion and Conclusion

The traditional definition of citizenship continued to develop within the framework of learning, adapting and maintaining the individual's national vision, but this concept has lost its validity due to the phenomenon of globalization (Myers, 2006). Therefore, it is imperative to effectively educate students about global citizenship (Rapoport, 2013). Because globalization significantly determines how individuals perceive international problems and how these problems affect them. Despite growing concern about world disasters and international events, and people's increasing empathy for others, traditional views about citizenship continue to suppress these concerns by focusing on isolated definitions and ignoring events. Technological advances have encouraged regular intercultural interaction, where individuals from different nationalities and ethnicities can connect closely with others in different geographies, increasing awareness of differences and emphasizing the importance of universal rights/responsibilities in our common world. For this reason, Myers (2006) argues that human rights should form the basis of global citizenship education in order to create a more peaceful and sustainable world. Rapoport (2013) says; Global citizenship education can go beyond moral development to include the social, digital, political, economic, spatial and cultural aspects of citizenship, and the social studies curriculum can be used to teach global citizenship to students. A Social Studies that develops knowledge, skills and attitudes regarding the development of curriculum content in this direction is required. So they can be thoughtful and socially active in local and global communities.

GİRİŞ

İnsan ırkı, tarih boyunca farklı yaşam tiplerini benimsemiş ve benimsediği yaşam biçimlerini hayatının ayrılmaz bir parçası olarak görmüştür. Bu yaşam biçimleri arasında insanın en çok benimsediği iki tip vardır; İhtimai (Toplumsal) ve Münferit (Bireysel) yaşamlar. Bu yaşam biçimleri beraberinde kendi sonlarını getirecek olan bir olgu doğurmuştur; "Küreselleşme". Küreselleşme denen olgu Modelski'ye göre, uluslar, medeniyetler ve siyasal topluluklar arasındaki genel dayanışmanın genişlemesi ve derinleşmesidir (Akt. Kürkçü, 2013). Küreselleşme, dünyada yaşayan toplum ve bireyler üzerinde etkili olmakla beraber, Küresel Vatandaşlık gibi yeni vatandaşlık tipolojilerini de meydana getirmiştir.

Küreselleşme olgusunun en yoğun yaşandığı bir çağda, Küresel Vatandaşlığın öğretilmesi, kritik öneme sahiptir; çünkü 1940'lardan bu yana küresel kalkınmanın hızlı tempoda ilerlemesi birçok olumlu etkiye sahip olsa da, ciddi sayıda olumsuz etki ve belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Bu süre zarfında yaşanan değişimler her zamankinden daha hızlı ve bir akışkanlık durumu içinde gelişim sağlamıştır (Rist, 2014). Tikly'e (2001) göre yaşanan gelişimin sebebi, sanayileşmedeki ilerlemenin birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeyi aynı arenada karşı karşıya getirerek küresel çapta büyüme rekabeti içerisine itmiş olmasıdır. Söz konusu rekabeti, aynı zamanda doğal kaynakların giderek azalmasına ve bazen de doğal kaynakların denetimsiz ve aşırı kullanımı ile milyonlarca insanı etkileyen çevresel felaketlere yol açmıştır (Bavinck vd., 2014). Ayriyeten, teknoloji, ulaşım ve iletişimdeki çarpıcı değişikliklerin yanı sıra (hem küresel hem de bölgesel) yeni ticaret anlaşmaları, bir zamanlar aşılabilir olan ulusal sınırların derin erozyona uğramasına neden olmuş ve giderek homojenleşen dünyayı heterojen bir yapıya iterek çeşitli kültürleri rekabete sürüklemiştir (Yearley, 2007). Yaşanan kültürel rekabet, toplumların yeni fikirlere karşı eski ve uzun süre devam eden gelenekleri terk etmeme mücadelesi vermeleri nedeniyle "eski-yeni" kültür arasında sürtüşme ve çatışmaları da beraberinde getirmiştir.

Küreselleşme çağının getirdiği olgular, bireyde, benlik ve kültürel kimlik anlayışını etkileyerek, ulusal kimlik algısını zayıflatmıştır (Hermans ve Dimaggio, 2017). Küreselleşmenin etkisiyle, pek çok kişinin yerel kültürden türetilen kimliğinin daha yeni ve küresel eşdeğerle oluşan "iki kültürlü" bir kimliğe yöneliminin olduğu görülmektedir. Böylece kimlik kavramı genişlemiş ve yeni tanımlamaya kavuşmuştur (Cho, 2018). Bunun sonucunda vatandaşlık eğitiminin yeni yaklaşımlarla beraber geliştirilmesi ve öğretilmesine ilişkin düşünce dünyası genişlemiştir (Law, 2004). Hahn (2001), Küresel Vatandaşlık Eğitiminin, demokratik anlayışla beraber 'karar alma, tartışmalı konular, çok kültürlü ve küresel bağlamlarda belirlenen sivil eylemleri' kapsayacak şekilde genişletilmesine ilişkin fikir öne sürmektedir. Öğrencilerin ulusal vatandaşlık duygusunu sürdürmelerine rağmen, aynı zamanda başkalarının bakış açılarına / kültürlerine karşı, karşılıklı bir saygı geliştirmeleri ve o kültürü anlayıp-tanımlama küresel vatandaşlığın zorunlu kıldığı bir olgudur. Sürekli değişen bir dünyaya uyum sağlamaya çalışan birey için, küresel haklarını ve sorumluluklarını öğrenmek ve öğretmek çok önemlidir. Çünkü dünyanın en ücra köşesinde yaşanan olaylar bireyin evindeki hayatını derinden etkileyebilir. Bu nedenle, bireyin ulusal kimliği küresel vatandaşlık duygusuyla desteklenmeli ve eğitim programları 'Küreselleşme' kavramının öğretiminde yaşanan zorluğun üstünden gelmelidir (Davies, 2006).

UNESCO, küresel vatandaşlık eğitiminin neleri gerektirdiğine ilişkin kendi anlayışının ve öncelikli amacının şu şekilde olduğunu belirtmiştir: "Öğrencileri küresel sorunlarla yüzleştirmek ve sorunları çözmek için hem yerel hem de küresel olarak aktif roller üstlenmeleri konusunda onlara destek vermek ve onları daha fazla proaktif katkıda bulunanlar haline getirerek adil, barışçıl, hoşgörülü, kapsayıcı, güvenli ve sürdürülebilir bir dünya oluşturmak" (UNESCO, 2014). Spesifik olarak bakıldığında UNESCO (2014), küresel vatandaşlık eğitiminin üç öğrenme boyutunu kapsaması gerektiğini öne sürmüştür: bilişsel (örneğin yurttaşlık bilgisi), sosyo-duygusal (örneğin sosyal ve duygusal beceriler) ve davranışsal (örneğin uygar bir şekilde hareket etmek). Bu üç boyut birbirleri ile ilişki içerisinde olup; öğretmenlerin, pedagoğların ve eğitim politikalarını belirleyenlerin odaklanması gereken bir rehberlik ve öğrenme alanı sağlar.

Sosyal Bilgiler Öğretimi alanyazınında birçok uzman, Küresel Vatandaşlık öğretiminin önemini tartışmakta ve yeni yaklaşımlar geliştirmektedir (Rapoport, 2010). Çünkü Sosyal Bilgiler Müfredatının temel amacı, öğrencileri kültürel açıdan çeşitli ve birbirine bağlı bir dünyada aktif vatandaşlığa hazırlamaktır (NCSS, 1993). Aslında Sosyal Bilgiler dersi sınıf içerisinde öğrencilere; küresel vatandaşlığı öğretmeyi, öğrencilerin karmaşık dünyaya ilişkin algılarını geliştirmeyi, kültürel kimlikler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı ve aktif katılımı bulmayı sağlamak için önemli bir potansiyele sahiptir (Davies, 2006).

Küresel Vatandaşlık öğretiminin verilmesi, Sosyal Bilgiler eğitiminin temel amacına ulaşmasında önemli bir basamak olmasına rağmen, küreselleşme çağında öğrencilerin yurttaşlık bilgisi, beceri ve değerleri geliştirmeye yönelik mevcut öğretim uygulamaları çoğunlukla zayıf ve klasik eğitime odaklanmıştır (Leahey, 2014).

Alanyazında yapılan çalışma ve uygulamalar incelendiğinde, bu zayıflığın sebebi; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitim politikalarını belirleyen uzmanların Küresel Vatandaşlık eğitiminin kavramları ve uygulamasına ilişkin yüzeysel anlayışa sahip olmalarıdır (Davies, 2006, s.11). Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi de Alazmi'ye (2021) göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra bilim insanlarının, vatandaşlık eğitimi tanımlamakta zorluk çekmesi ve yaklaşım kökenlerinin arkaik klasik tanımlara dayanmasıdır. Ülkelere göre örnekler ise şu şekildedir; ABD (Marri, 2013; Myers, 2006), Singapur (Sim, vd., 2017), Arap Ülkeleri (Faour, 2013) ve Türkiye (Şan, vd., 2019).

Shively (2014), Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlık eğitiminin desteklenmesi konusunda ortak bir fikir birliğine gidilmesi ve vatandaşlıkla ilgili kavramların uzmanlar tarafından daha iyi bir şekilde tanımlanıp açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü Küreselleşme çağında, öğrencileri 'iyi vatandaşlar' olarak yetiştirmeyi başarabilmeleri için, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Küresel Vatandaşlık eğitimine yönelik anlayışlarını yeni yaklaşımlarla genişletmeleri çok önemlidir. Bu nedenle yapılan çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretiminde, Uzman kişi ve Öğretmenlerin, Küresel Vatandaşlık eğitiminin özellikleri ile öğrenme alanları hakkında yeterli bilgiyi sağlamalarını ve nasıl öğretebileceklerini açıklamak için Sosyal Bilgiler Müfredatında vatandaşlık eğitimi kavramını yeniden çerçevelemektir. Bu amaca ulaşmak için, UNESCO'nun (2014) belirlediği öğrenme boyutları kapsamında Küresel Vatandaşlık eğitime yönelik aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yaşanan Küreselleşme çağında, Sosyal Bilgiler müfredatının içerisinde yer alan Vatandaşlık Eğitiminin ideal özellikleri nelerdir?
2. Öğrenmenin; Bilişsel, Sosyo-duygusal ve Davranışsal boyutları açısından Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlık eğitimi nasıl kavramsallaştırılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yapılan araştırma nitel bir araştırma olup, araştırmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme tekniği, belli bir amaca dönük kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Karasar, 2012). Bir başka ifadeyle doküman inceleme tekniği, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemidir (Bowen, 2009). Bu süreç ayrıca, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Materyali

Araştırmanın kuramsal evrenini, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında küreselleşme olgusunun vatandaşlık aktarımı ve öğretim programını hangi yönde etkilediği ile ilgili kitaplar, tezler, araştırma makaleleri, akademik raporlar oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizin daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edildiğini ve elde edilen verilerin daha önce belirlenen alt amaçlara göre ele alındığını belirtmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik yönünden analiz edilmesi, elde edilen verilere katkı sunar (Creswell, 2003). Araştırmacının araştırma esnasında veriler açısından ne derece tarafsız olduğu verilerin geçerliliği açısından önemli bir olgudur. Araştırma boyunca söz konusu dokümanlardan faydalanılmış, görüş ve alıntılara yer verilmiştir. İncelenen dokümanların içeriği çeviri yapılarak araştırmaya aktarılmıştır. Araştırmacının konu ve içerik bakımından Küreselleşme olgusunun alt boyutlarından olan "Eğitimin McDonaldlaştırılması, Eğitimde Aynılaşıma, Standardizasyon ve Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim" gibi konular hakkında çalışma yapmış olması konunun kaynak ve içerik açısından sağlıklı bir yapıda olmasını sağlamıştır. Doküman incelemesinde elde edilen verilerin karşılaştırılması neticesinde, sosyal bilgiler alan uzmanları ile araştırmacının analizlerinin bazı kısımlarda örtüştüğü bazı kısımlarda ise çatıştığı görülmüştür.

BULGULAR

Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramının geleneksel tanımı Tawil'e (2013) göre, bireyin bir ulus devletin sınırları içerisinde bulunan topluluğa üye olması durumudur. Hukuki açıdan bakıldığında ise, bireyin kendi ulusuna karşı yurttaşlık haklarıyla görev ve sorumluluklarının bilincine sahip olmasıdır. Ancak yapılan geleneksel vatandaşlık kavramlarının tanımlamaları, çeşitli küreselleşme süreçlerinin etkisiyle değişmektedir (Rist, 2014). Bu tür süreçlerin gelişiminde en önemli etmenler arasında, uluslararası ticaret/anlaşmalar, sosyal iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve göç/hareketlilik yer almaktadır (Bavinck vd., 2014).

Yaşanan, sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik değişimler insan grupları arasındaki ilişki bağımlılığını arttırmıştır. Law'un (2004) da belirttiği gibi, küreselleşme ulusal sınırların ötesinde yeni siyasi, ekonomik ve sosyal ilişki ağları yaratmaktadır. Meydana gelen bu gelişme, vatandaşlık kavramının ulusal devlet düzeyinin dışına çıkıp küresel bir düzeyi kapsayacak şekilde genişlemesine yardımcı olmuştur (Arnett, 2002). Dolayısıyla, 'küresel vatandaşlık' kavramının ortaya çıkışı, yaşanan küreselleşme süreçleri ile bağlantılı olup, saygı, barış, hak eşitliği ve sosyal adalet ilkelerini içeren evrensel insani değerlerin bilincine vararak bireyin küresel bir siyasi topluluğa ait olma duygusunu geliştirmeye odaklanır (Tawil, 2013).

Küresel vatandaşlığın, eğitimin önemli bir bileşeni olduğu ve resmi müfredata dahil edilmesi gerektiği konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Hahn, 2001). Davies (2006) bu görüş birliğine yönelik farkındalığı arttırmak için, vatandaşlık eğitimi kavramının ulusal kimliğin inşasına odaklanmasının yanı sıra küresel kimliğin gelişimi ve inşasına yönelik bir yaklaşıma doğru kayması gerektiğini, ayrıyeten küresel vatandaşlığı öğretme ve öğrenme sürecine, etnik, dini ve mezhepsel azınlıklar gibi geleneksel olarak dışlanmış grupların da dahil edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Küresel vatandaşlığın, Sosyal Bilgiler eğitimi müfredatının içerisinde yer alması gerektiği Davies'le (2006) sınırlı kalmıyor. Lin de (2013) bu görüş birliğinin sağlanmasına ve küresel vatandaşlık kavramının Sosyal Bilgiler Müfredatının temel kavramlarından biri olmasına yönelik fikir sunmuştur (bkz. Şekil 1.).



NCSS (1993), Sosyal Bilgileri "yurttaşlık yeterliliğini geliştirmek için sosyal bilimlerle beşeri bilimlerin entegrasyonu" olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgilerin temel amacı, öğrencilere vatandaşlık konusunda eğitim vermek olsa da küreselleşme çağında öğrencilerin yurttaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimi hala zayıf olup geleneksel tanımlamalara fazlasıyla odaklanılmaktadır (Cho, 2018). Örneğin; Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede (2000), Amerika'nın Chicago eyaletinin Illinois kentinde 8. sınıftan 10. sınıfa kadar farklı değişkenlere sahip 135 Sosyal Bilgiler sınıfını değerlendirmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin küresel yurttaşlık bilgisini veya katılımını geliştirmeyi amaçlayan öğretim yöntemlerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Dahası bu sınıflardaki öğretmenler, öğrencilere, onları yalnızca alt düzey düşünmeye dahil ederek, yalnızca temel yurttaşlık

bilgilerini sağlıyor ve kültürel çeşitliliği, küresel sorunları ve demokratik katılıma yönelik isteklerini keşfetmek için dar bir çerçeve sunuyordu.

Alanyazındaki birçok çalışma, sosyal bilgiler müfredatının 'küresel vatandaşlığı' öğretmedeki zorluğunu tartışmış ve bunun sonucunda akademisyenler iki temel zorluğu engel olarak görmüştür (Karlberg, 2008); İlk olarak, Sosyal Bilgiler dersinde rastgele fikirlerle bağlantılı olan güncel olayların tutarsız ve yöntemden yoksun bir şekilde tartışılmasının yanı sıra öğretmenlerin genellikle bilgi odaklı küresel sorunlara yönelmesi ve ayrıyeten insan hakları, barış gibi küresel vatandaşlığın ön plana çıkardığı değerlerin öğretilmesinden yoksun olması. Leming, Ellington ve Porter (2003) bu tür bir bakış açısının oluşmasındaki en önemli kaynağının, güncel Tarih ve Sosyal Bilgiler kitaplarının empati veya diğer kültürlere saygıyı teşvik etmek yerine sıklıkla 'çeşitliliği kutlama' olduğunu belirtmektedir. Aslında bu tür ders kitapları, öğrencilere kendi kültürlerinden farklı kültürleri nasıl anlayacaklarını veya takdir edeceklerini öğretmede çoğunlukla başarısız olmuştur. Dahası Girard ve Harris'e (2013) göre, sosyal bilgiler ders kitapları küresel bağlantılılık veya değişen kültürel bakış açıları gibi belirli faktörleri vurgulamada çoğu zaman başarısız olmakta ve küresel sorunlara nadiren değinmektedir. Bu gözlemlere dayanarak çoğu eğitimcinin Vatandaşlık perspektiflerini küresel bağlamla bütünleştirmek için daha fazla araştırmaya ve desteğe ihtiyacı vardır.

Küresel vatandaşlık eğitiminin karşılaştığı ikinci zorluk ise, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin arasında ilgili kavramlara ilişkin genel bir anlayış eksikliğidir (Karlberg, 2008). Alazmi'ye (2021) göre, Türkiye, Singapur ve ABD'de yapılan araştırmalar, belirtilen ülkelerde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramına geçmişte sabit kalan bakış açılarından baktıklarını ortaya çıkarmıştır (Marri vd. 2013; Myers 2006; Şan vd., 2019; Sim vd. 2017). Örneğin; Şan, Dedebalı ve Dasdemir (2019), Türkiye'de 165 Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Vatandaşlık kavramına ilişkin algılarını araştırmak amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Katılımcı öğretmenlerin kavrama yönelik eski algılarını korudukları, vatandaşlık eğitimi ise, ulus devlet düzeyinde (ötesinde değil) sorumluluk, görev, sadakat, haklar ve özgürlükler gibi temel ahlaki değerlerin öğretilmesi şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Yazarlar, örneklem tarafından yapılan geleneksel tanımlamanın küresel, dijital ve çevresel vatandaşlığı içeren çok daha geniş ve derin bir perspektifi içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini öne sürüyor. Benzer bir şekilde ABD'de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu ulusal düzeyde sorumlu demokratik vatandaşlığa odaklanıyor, ancak birkaç küresel vatandaşlığın katılımcı ve adalet odaklı yönlerini değerlendiriyor (Marri vd., 2013). Arap ülkeleri ile ilgili olarak Faour (2013), vatandaşlığın bu ülkelerde Sosyal Bilgiler eğitiminin temel bileşeni olmasına rağmen, modern küresel vatandaşlık için gerekli olan öğrenci becerilerini geliştirmede çoğunlukla başarısız olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında etkili küresel vatandaşlığı desteklemek ve öğretmek için gerekli bilgi, beceri ve eğitime sahip olmadıkları, yazarlar tarafından tespit edilmiştir (Faour, 2013).

Günümüzün küreselleşme çağında yaşanan bu öğretim eksikleri göz önüne alındığında, birçok çalışma sosyal bilgiler müfredatında vatandaşlık eğitimi için açık bir kavram ve bağlam sağlamanın zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedir (Rapoport, 2009). Ayrıyeten Sosyal Bilgiler alanında birçok uzman, müfredatın içeriğinde küresel vatandaşlık eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Lin, 2015). Örneğin Veugelers ve Groot (2019), vatandaşlık eğitimi kavramının son birkaç on yılda 'genişlediğini' ve 'derinleştiğini' öne sürerek, bu durumun genişletilmiş vatandaşlığın yalnızca ulusal bir ölçekte olmadığını, tüm dünyayı kapsayacak şekilde genişleyerek, vatandaşlığın siyasi yönlerden çok sosyal, ahlaki ve kültürel yönleri içerdiğini belirtmişlerdir.

Bazı akademisyenler küresel vatandaşlığı öğretmenin önemli olmasının yanı sıra, küresel vatandaşlık eğitiminin müfredat içerisinde geliştirilmesinin olumsuz etkileri doğurabileceği konusunda uyarıyor. Örneğin Fanghanel ve Cousin (2012), küresel vatandaşlığı öğretmenin, kendi kültürlerine/geleneklerine yönelik bir tehdit olarak algılanması sebebiyle, bazı birey ve kitleleri etnik milliyetçiliğe sürükleyebileceğini öne sürüyor. Law (2004) ise, küresel vatandaşlık eğitiminin, ulusal kimlik ve benliğinin erozyona sebebiyet verdiğini belirtiyor. Bütün bu eleştirilere rağmen Myers (2006), küresel vatandaşlığın gerekliliğini vurguluyor ve kavramın tekdüzeliği ve homojenliği teşvik etmediğinin, aksine küresel kimliği geliştirdiğini belirtiyor. Davies (2006) ise küresel vatandaşlık eğitiminin yerli vatandaşlık eğitiminin genişletilmesinden ziyade mantıksal bir gelişim olduğunu ileri sürerek Myers'ın bakış açısını desteklemektedir.

Küresel Vatandaşlık Eğitiminin Öğrenme Boyutları

Araştırmalar (Davies, 2006; Myers 2006; Rapoport, 2009; Faour, 2013; Marri, vd. 2013; Sim, Chua ve Krishnasamy 2017; Şan, Dedebalı & Daşdemir, 2019); pek çok öğretmenin küresel vatandaşlık eğitimi konusunda net anlayışa bir sahip olmadığını ortaya koymuştur. Ancak UNESCO gibi kuruluşlar, küresel vatandaşlık kavramının anlaşılması ve geniş bir tanıma sahip olabilmesi için önemli çalışmalar gerçekleştirdi. Örneğin UNESCO (2014), küresel vatandaşlık eğitiminin anlaşılıp müfredatlarda yer alabilmesi için şu şekilde bir hedef belirlemiştir; “öğrencileri küresel zorluklarla karşı karşıya getirip sorunların çözümü için aktif roller üstlenmelerini sağlayıp, daha adil, barışçıl, hoşgörülü ve kapsayıcı bir dünyaya proaktif katkıda bulunan bireyler haline” getirmek. UNESCO bulunduğumuz dönemde, okul ve sınıflarda küresel vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik temel özellik ve tanımlar konusunda kapsamlı bir rehber sunmaktadır (Alazmi, 2022). Sunulan temel özellik ve tanımların içeriğinde: “Daha geniş bir topluluğa, ortak insanlığa ait olma duygusunun sağlanmasına yönelik yerel, ulusal ve evrensel düzeyde; siyasi, ekonomik, sosyal ve karşılıklı kültürel bağlılık” vurgulanmaktadır (UNESCO, 2014). Ayrıca, küresel vatandaşlık eğitiminin birbirine bağlı ‘bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal öğrenme boyutlarını içerdiğini ve bunların Sosyal Bilgiler derslerinde, küresel konuların öğretilmesinde etkili yöntemler geliştirmek için yararlı olduğunu ileri sürüyorlar (bkz. Şekil 2.).



Şekil 2. Küresel Vatandaşlık Eğitiminin geliştirilmesine/öğretilmesine yönelik öğrenme boyutları (UNESCO, 2015).

Bilişsel Boyut

Küresel vatandaşlık eğitimi, dünyada yaşanan olay ve problemleri öğrenmeyi olay ve problemlerin çözümünde, Eleştirel ve Analitik Düşünme becerisinin edinilmesine yönelik bilişsel yönleri içerir. Temel olarak bilişsel boyut, bireyin küresel vatandaşlığa ilişkin kişisel hak ve sorumluluklarının farkına varmasını sağlar. Bu durum aynı zamanda dünyada yaşayan diğer toplumsal unsurlarla ilgili öncelikli kitlesel durumları anlamasına ve çözümlemesine yönelik öğrenmeyi içerir (UNESCO, 2015). Davies'e (2006) göre, iyi bir vatandaşın ulusal, bölgesel ve küresel sorunları çözmek için çoklu bakış açılarıyla empati kurarken aynı zamanda eleştirel düşünmesi koşuluyla sosyal, ekonomik ve politik olaylarla ilgili her zaman bilinçli kararlar verebileceğini savunmaktadır. Bu nedenle, öğrencileri küresel vatandaşlık olgusuna hazırlamak, onların küresel topluluğun bir parçası olarak araştırmaya dayalı öğrenme, problem çözme, bilinçli karar verme ve eleştirel akıl yürütme yoluyla daha yüksek düşünme becerilerini edinmelerine yardımcı olur (Maddox, Howell ve Saye, 2018; Ayers, Kumashiro, Meiners, Quinn ve Stovall, 2016; Eido, Ingram, Macdonald, Nabavi, Pashby ve Stille 2012). Örneğin Maddox vd. (2018), küresel vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgiler derslerinde daha kolay bir şekilde öğretilmesini kolaylaştırmak için, probleme dayalı coğrafi bir araştırma tasarladı. Bu yaklaşımı kullanmalarındaki en önemli sebeplerden birisi de; toplumsal alanda küresel sorunlarla ilgilenmeleri ve etik kararlar alırken üst düzey düşünmelerine yardımcı olmasıdır. Aslında, küresel vatandaşlığı edindirmenin ve dünyadaki bir kısım sorunları çözebilmenin bir yönü de; bireylere, hipotez üretmek, veri toplamak, analiz etmek ve kanıtları değerlendirmek gibi araştırmaya dayalı sorunla ilgilenme becerisini kazandırmaktır.

Sosyo- Duygusal Boyut

Dünyadaki birçok bilim insanı, insanlığı aidiyet duygusunun yapısına göre tanımlıyor (Rapoport, 2009). Bu nedenle birçok araştırma, aidiyet duygusunun gelenek, kültür, din, dil tercihi, sosyo-ekonomik koşullar, eğitim vb. gibi çeşitli faktörlerle ilişkili bireysel farklılıkların aşılması yoluyla değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Martin, 2014). Sosyo-duygusal beceriler, bireyin diğer insanlara karşı sorumlulukları açısından küresel vatandaşlıkla bir bağlantı içerisinde olup; karşılıklı saygı, uyum ve kültürlerarası becerilere katkıda bulunur (Banks, 2017). Bu duruma örnek olarak Tichnor ve Wagner (2017) verilebilir. Araştırmada, ortak sorumlulukların karşılıklı olarak kabul edilmesi ihtiyacı vurgulanıyor ve ortak faydaya yönelik çalışmaların, günümüz toplumlarından uzak bir noktada bulunduğuna dikkat çekiliyor. Yapılan bu değerlendirme, küresel vatandaşlığın müfredatın içerisinde yerleşmesi önünde ciddi bir engeldir. Bu engeli aşmak için, öğrencileri küresel sistem içerisinde sosyo-duygusal eğitime hazırlamak zorunludur. Spesifik bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekirse, *“birbirimize karşı ortak sorumluluğumuz var.”*

Davranışsal Boyut

Davranışsal boyut, küresel vatandaşlık öğretiminin öncülünde yer alan bir öğrenme boyutu olup, ulusal, bölgesel veya küresel ölçekte sivil ve resmi eylemlerin uygulanmasıyla ilgilidir. Brown ve Morgan (2008)'a göre küresel eğitimin iki hayati unsuru bulunmaktadır: bilgi ve eylem. Bu nedenle öğretmenlerin yapması gereken en önemli katkı; öğrencileri küresel sorunlar hakkında eğitmek yerine, öğrencilerin eylemlerini bilgi bazlı değerlendirerek onları sorunları çözüme kavuşturmaya teşvik etmektir. Örneğin Brunell (2013), öğrencileri ilgilendiren evrensel bir konuyu ele almak ve değerlendirmek için sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapabileceklerini belirtmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğreniminde küresel vatandaşlığı özgün bir şekilde geliştirmek için, öğrencilerin: 'sosyal eleştiri ve savunuculuk' ile ilgili beceri ve davranışlara sahip olup olmadıklarını bilmek önemlidir (Knowles ve Castro, 2019). Bazı akademisyenler, öğrencileri toplum hizmetine ve gönüllü katılıma dahil etmenin, onların iyi küresel vatandaşlar olmalarına yardımcı olabileceğini savunuyor. Örneğin, Berman (1990) sunu belirtmiştir: *“Topluma hizmet çabaları öz saygıyı geliştirir ve öğrencilerin kendilerini daha iyi bir dünya yaratmaya yardımcı olan daha geniş bir insan ağına parçası olarak deneyim yaşamalarına olanak tanır.”*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Geleneksel vatandaşlık tanımı, bireyin öğrenme, uyum sağlama ve ulusal görüşünü sürdürme çerçevesinde gelişimini sürdürüyordu, ancak bu kavram küreselleşme olgusu nedeniyle geçerliliğini yitirdi (Myers, 2006). Bu nedenle, öğrencileri küresel vatandaşlık konusunda etkili bir şekilde eğitmek zorunludur (Rapoport, 2013). Çünkü küreselleşme, bireylerin uluslararası sorunları nasıl algıladıklarını ve bu sorunların onları nasıl etkilediğini önemli ölçüde belirlemektedir. Dünyada yaşanan; felaket ve uluslararası olaylara ilişkin, artan endişeye ve insanların başkalarına karşı artan empatisine rağmen, vatandaşlık hakkındaki geleneksel görüşler, izole edilmiş tanımlara odaklanarak ve olayları göz ardı ederek bu endişeleri bastırmaya devam ediyor. Teknolojik ilerlemeler, farklı millet ve etnik oluşumdan gelen bireylerin farklı coğrafyalardaki diğer bireylerle yakın bir şekilde bağlantı kurabildiği, farklılıklara ilişkin farkındalığın arttığı ve ortak dünyamızdaki evrensel hakların/sorumlulukların önemini vurgulandığı düzenli kültürlerarası etkileşimi teşvik etmektedir. Bu nedenle Myers (2006), daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak için insan haklarının küresel vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Rapoport (2013) ise; küresel vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlığın sosyal, dijital, politik, ekonomik, mekansal ve kültürel yönlerini kapsayacak şekilde ahlaki gelişimin ötesine geçip, sosyal bilgilerin müfredatının öğrencilere yönelik küresel vatandaşlığın öğretilmesinin sağlanabileceğini savunmaktadır. Müfredat içeriğinin bu yönde geliştirilmesine ilişkin bilgi, beceri ve tutumları geliştiren bir Sosyal Bilgiler gereklidir. Böylece yerel ve küresel topluluklarda, düşünceli ve sosyal açıdan aktif olabilirler.

Küresel vatandaşlığın eğitimi sürecinde bilişsel boyutun öğretim sürecinde yer almasıyla ilgili uzmanlar farklı görüşlere sahiptir. Davies (2006); öğrencilerin üretken olmalarının yanı sıra, sadece diğer ülkeler hakkında bilgi edinmek değil, kişinin kendi ülkesine eleştirel bir şekilde yaklaşmasının bir yoludur. Harshman (2016) ise, üniversite, kariyer ve sivil yaşam alanında sorgulama çerçevesini küresel yeterlilik matrisleriyle entegre ederek, öğrencilerin küresel sorunları çoklu bakış açılarıyla gördüklerini öne sürmektedir.

Uzmanlar sosyo-duygusal boyutun, Sosyal Bilgiler müfredatında; küresel sorumluluğu, kültürel empatiyi ve karşılıklı şefkati teşvik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin Bates'e göre (2012), bir ulusun vatandaşlarının hem kendilerine hem de dünyanın farklı bir coğrafyasında yer alan insanlara karşı sorumlulukları vardır. Banks (2017) ise, öğrencilerin kendi hayatlarının ve kaderlerinin toplumdaki güçsüz ve mağdur grupların hayatlarına ne ölçüde sıkı sıkıya bağlı olduğunu anlamaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlığın sosyo-duygusal boyutunu geliştirmek için, uzmanlar iki ana öğretim yönteminin altını çizmiştir. İlk olarak, öğretmenler öğrencilerini dünya tarihi ve kitlesel savaşlar / çatışmalar hakkında okumaya, barışı

korumaya, çeşitliliği önemsemeye ve hoşgörüyü yaymaya teşvik etmelidir (Martin, 2012). İkinci olarak, öğretmenler etkili vatandaşlar yetiştirmek için, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren öğretim uygulamalarını/yöntemlerini tasarlamak ve uygulamak için sosyal medyayı, iletişimi, tartışmayı ve iş birliğini kullanmalıdır (Dague ve Abela, 2020).

Davranışsal boyuta ilişkin ise; küresel vatandaşlığın özü olarak eylemi vurgulamanın gerekliliği ileri sürülmektedir (Bates, 2012). Gönüllü çalışma yoluyla yurttaşlık davranışını uygulayan öğrenciler daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya için yerel, ulusal ve küresel düzeylerde etkin ve sorumluluk bilinciyle hareket ederler (UNESCO, 2015). Thieman ve Hart'a (2005, akt. Akar, vd. 2023) göre, eğer öğretmenler, öğrencilerinin 'sivil ve toplumsal hayata aktif olarak katılımlarını istiyorsa, sınıfta tartışılan konu ve problemleri kamusal alana bağlamalıdır. Sosyal Bilgiler eğitimi, öğrencilerin sınıfta vatandaşlık bilinciyle hareket etmelerini, kültürel/dini farklılıkları kabul etmelerini ve diğer görüşleri saygıyla dinlemelerini sağlayarak küresel vatandaşlığın gerekli pratik becerilerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmek için teorik bilgiyi aşmalıdır. Ayriyeten öğrencilerin okul içinde ve dışında toplumsal etkinliklere katılımını güçlü bir şekilde teşvik etmelidirler (Banks, 2017).

Vatandaşlığın özellikleri, tanımları ve bunların nasıl öğretileceği konusunda birçok Sosyal Bilgiler öğretmeni yetersiz bir anlayışa sahiptir. Bu yetersizliğin oluşmasında önemli etmenlerden birisi de Rapoport'a (2019) göre, öğretmenlerin vatandaşlığın anlamı hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen algılarının genellikle geleneksel teorilere dayanmasıdır. Yapılan çalışmada, vatandaşlık eğitiminin özelliklerini ve öğrenme alanlarını belirleyerek literatürdeki boşluk ele alınmakta ve aynı zamanda bu alanların Sosyal Bilgiler müfredatına uygulamalı olarak nasıl entegre edileceği yönünde fikirler sunulmaktadır. Ayrıca, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili teorik/kavramsal yaklaşımlara dayalı açıklamalara yer verilmektedir.

Öneriler

1. Sosyal Bilgiler müfredatında küresel vatandaşlığın öğretilmesiyle ilgili zorlukları kabul edip, bu zorlukların aşılmasına yönelik yaklaşımlar geliştirilebilir.
2. Çalışmada sunulan üç öğrenme boyutu kullanılarak Sosyal Bilgiler müfredatlarında Küresel Vatandaşlık öğretiminin yerleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin sivil ve kamusal alanda çalışmalara katılarak ilk önce yerel daha sonra evrensel algılara kavuşması yönünde uygulama ve programlar geliştirilebilir.

Araştırmacının Beyanı

Çatışma beyanı: Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Kaynakça

- Akar, H., Yılmaz N, E., Ayan Civak, R. ve Kandemir, A. (2023). Küresel vatandaşları eğitmek için müfredat politikası değişikliği yoluyla yüksek öğrenim ortamlarının dijitalleştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Geliştirme ve Değişim Dergisi*, 15(2), 1–14. <https://hdl.handle.net/11511/102759>
- Alazmi, H. S. (2022). Leveraging international experts' perspectives to reframe citizenship in social studies curriculum during the globalisation era: Shifting to a global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 291–309. doi: 10.1080/14767724.2021.1932434
- Ayers, W., Kumashiro, K., Meiners, E., Quinn, T., & Stovall, D. (2010). Teaching toward democracy: educators as agents of Change (1st ed.). *Routledge*. doi: 10.4324/9781315631691
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. doi: 10.1037/0003-066X.57.10.774
- Banks, J. A. (2017). Citizenship education and global migration: *Implications for theory, research, and teaching*, 572p.
- Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274. doi: 10.1177/1475240912461884
- Bavinck, M., Pellegrini, L., & Mostert, E. (Eds.). (2014). Conflicts over natural resources in the global south: conceptual approaches. *CRC*.
- Berman, S. (1990). Educating for Social responsibility. *Service Learning*, 43, 75-80. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/43>
- Bowen, G, A, (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brown, E. J., ve Morgan, W. J. (2008). A culture of peace via global citizenship education. *Peace Review*, 20(3), 283–291. doi: 10.1080/10402650802330089
- Brunell, L. A. (2013). Building global citizenship: engaging global issues, practicing civic skills. *Journal of Political Science Education*, 9(1), 16–33. doi:10.1080/15512169.2013.747833
- Cho, H. (2018). Crafting a third space: Integrative strategies for implementing critical citizenship education in a standards-based classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 42(3), 273-285. doi:10.1016/j.jssr.2017.07.001
- Dague, C. T., ve Abela, J. K. (2020). Fostering democratic citizenship through discussion pedagogy. *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 42–46. doi: 10.1080/00228958.2020.1696096
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. doi:10.1080/00131910500352523
- Eidoo, S., Ingram, L. A., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., ve Stille, S. (2011). “Through the kaleidoscope”: Intersections between theoretical perspectives and classroom implications in critical global citizenship education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 59-85.
- Fanghanel, J., ve Cousin, G. (2012). 'Worldly' pedagogy: A way of conceptualising teaching towards global citizenship. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 39–50. doi:10.1080/13562517.2011.590973
- Faour, M. (2013). A review of citizenship education in Arab nations (Vol. 20). *Washington, DC: Carnegie Endowment for International Peace*.
- Girard, B., ve Harris, L. M. (2013). Considering World history as a space for developing global citizenship competencies. *The Educational Forum*, 77(4), 438–449. doi:10.1080/00131725.2013.822042
- Hahn, C. L. (2001). Democratic understanding: cross-national perspectives. *Theory Into Practice*, 40(1), 14–22. doi:10.1207/s15430421tip4001_3
- Harshman, J. (2016). Critical global competence and the C3 in social studies education. *The Social Studies*, 107(5), 160–164. doi:10.1080/00377996.2016.1190915
- Hermans, H. J. M., ve Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61. doi:10.1037/1089-2680.11.1.31
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi Nobel*.

- Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B., ve Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 28(3), 311-338. doi:10.1080/00933104.2000.10505911
- Karlberg, M. (2008). Discourse, identity, and global citizenship. *Peace Review*, 20(3), 310-320. doi:10.1080/10402650802330139
- Kürkçü, D. D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 3(2), 1-11.
- Knowles, R. T., ve Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. doi:10.1016/j.tate.2018.10.009
- Law, W. W. (2004). Globalization and citizenship education in Hong Kong and Taiwan. *Comparative Education Review*, 48(3), 253-27 doi:10.1177/18681026221145406
- Leahey, C. (2014). Creating authentic spaces for democratic social studies education. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 51-70.
- Leming, J., Ellington, L., ve Porter, K. (2003). *Where did social studies go wrong?* Routledge.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63. doi:10.1080/00131911.2013.813440
- Maddox, L. E., Howell, J. B., ve Saye, J. W. (2018). Designing geographic inquiry: Preparing secondary students for citizenship. *Journal of Geography*, 117(6), 254-268. doi:10.1080/00221341.2018.1495249
- Marri, A.R., Michael-Luna, S., Cormier, M.S. (2014). Urban pre-service K-6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *Urban Rev* 46(7), 63-85. doi:10.1007/s11256-013-0248-3
- Martin, A. (2012). *Young people and politics: Political engagement in the Anglo-American democracies.* Routledge.
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34(3), 370-394. doi:10.1080/00933104.2006.10473313
- NCSS [National Council for the Social Studies]. (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 57(5), 213-223.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91-112.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. doi:10.1177/1746197910382256
- Rist, G. (2014). *The history of development: from western origins to global faith.* Bloomsbury.
- Saavedra, C., ve Camicia, S. (2009). A new childhood social studies curriculum for a new generation of citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 17(3), 501-517.
- Sim, J. B. Y., Chua, S., & Krishnasamy, M. (2017). "Riding the citizenship wagon": Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63(8), 92-102. doi:10.1016/j.tate.2016.12.002
- Şan, S., Dedebali, N. C., ve Dasedemir, I. (2019). Opinions of social studies candidate teachers on "democracy and citizenship". *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 96-107.
- Tawil, S., Education for global citizenship: a framework for discussion, *UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France.*
- Thieman, G., ve Hart, D. (2007). Creating effective citizens. *The Social Studies Professional*, 202(3), 5.
- Tichnor-Wagner, A. (2017). Inspiring global citizens. *Educational Leadership*, 75(3), 69-73.
- Tikly, L. (2007). Globalization and education in the postcolonial world: Towards a conceptual framework. *In Changing educational contexts, issues and identities*, 291-317. Routledge.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.* Paris: UNESCO.

- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2015). Global citizenship education: topics and learning objectives. Paris: United Nations Educational, *Scientific and Cultural Organization*.
- Veugelaers, W., ve de Groot, I. (2019). Theory and practice of citizenship education. In education for democratic intercultural citizenship, *15(2)*, 14-41. *Routledge*
- Yearley, S. (2007). Globalization and the environment. In *The Blackwell companion to globalization*, 239-253. *Routledge*.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı). *Pegem*.



Sevim Ak Hikâyelerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi

Bektaş Akbaş¹, Erol Aksoy²

Özet

Okuma, insan hayatının her aşamasında kullanılan temel bir beceridir. Kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde öncül olarak kitapların temel bir işlevi vardır. Çocukların bu beceriyi öğrenmelerinde kitabın içerik uygunluğu da önemlidir. Çocuğa görelilik ilkesinden yola çıkarak yaş düzeyinin belirlenmesinde okunabilirlik düzeyinin hesaplanması faydalı görülmektedir. Bu çalışmada, Sevim Ak'ın Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitapları Smog ve Fry okunabilirlik formülleri kullanılarak okunabilirlik düzeyi açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi ile betimsel yöntemle dayalı yapılan bu çalışmada araştırmacıyla birlikte bir alan uzmanı Sevim Ak'ın yazdığı hikâyeleri analiz etmiştir. Bu kapsamda araştırmacı ve alan uzmanı öncelikle hikâyelerde yer alan hece, sözcük ve cümle sayılarını tespit etmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Smog ve Fry okunabilirlik formüllerinin analizi sonucuna göre ortalama cümle, sözcük ve hece verileri açısından hikâye kitaplarının metin düzeyi saptanmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler ışığında kitapların denk geldiği yaş seviyeleri de belirlenmiştir. Hikâye kitaplarının eğitim düzeyi olarak ikinci çocukluk evresine hitap ettiği görülmektedir. Ayrıca metin düzeyinin kolay ve çok kolay olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Sevim Ak
Okunabilirlik
Okuma

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi

16 Nisan 2024

Kabul Tarihi

30 Mayıs 2024

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Determination of Controversial Concepts Related to Topics and Learning Outcomes in the 7th Grade Social Studies Textbook

Abstract

Reading is a basic skill used at every stage of human life. Books have a basic function as a precursor to acquiring the habit of reading books. The suitability of the content of the book is also important for children to learn this skill. Calculating the readability level is considered useful in determining the age level based on the principle of relativity to the child. In this study, Sevim Ak's story books Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler and Uçurtmam Bulut Şimdi were comparatively analyzed in terms of readability level using Smog and Fry readability formulas. In this study, which was based on the descriptive method with document analysis, the researcher and a field expert analyzed the stories written by Sevim Ak. In this context, the researcher and the field expert first determined the number of syllables, words and sentences in the stories. Content analysis technique, one of the qualitative research data analysis methods, was used to analyze the data obtained. According to the results of the analysis of Smog and Fry readability formulas, the text level of the story books was determined in terms of average sentence, word and syllable data. In the light of the data obtained from the studies, the age levels that the books correspond to were also determined. It seems that story books appeal to the second childhood stage in terms of education level. In addition, it was determined that the text level was easy and very easy.

Keywords

Sevim Ak
Readability
Reading

Article Info

Received

April 16, 2024

Accepted

May 30, 2024

Article Type

Research Paper

Atıf: Akbaş, B. & Aksoy, E. (2024). Sevim Ak hikayelerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 62-73.

¹ Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, akbasbektas@gmail.com, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-7631-547X>

² Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi, Erciyes Üniversitesi, erol@erciyes.edu.tr, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-2553-4052>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is one of the most important skills that a person must acquire regarding language in his life. The ability to structure a language at the pragmatic level and use it independently depends on increasing awareness of that language. In language teaching, where comprehension and expression skills are interconnected, the individual's ability to communicate and explain his needs depends on the development of his vocabulary. It is thought that the relationship established by vocabulary at active and passive levels is effective in increasing the quality of life of the individual's capacity to learn and use what he has learned. In this sense, reading can be seen as a center where receptive language skills are revealed and transformation into expressive skills is achieved. In addition, reading skill is not an individual's innate ability, language acquisition is innate, but is related to the level of skill acquired later through education. Word, sentence and syllable knowledge, which is the basis of reading skill, enables the structuring of reading. Additionally, this basic grammatical level makes it possible to determine the readability level. The numerical data revealed by the existing grammatical groups above give the interpretation of the compatibility between the text and age level of readability.

Although there are various definitions on the concept of readability, a general definition of this concept can be reached as revealing the quantitative features of how the text is perceived. We see that the concept is interpreted as the process of making sense of the text. Readability is a common point of existing studies, which involves obtaining statistical data about the text based on quantitative data and checking whether they match the appropriate age level. In this context, it can be concluded how the text discussed affects the attitude towards reading and whether the current age level's attitude towards the book matches the calculated data. Since readability affects language development, it also provides implicit learning of sentence constructions, words and syllable formations, in short, the formation of awareness of the current language and the internalization of grammar. We see that the first formulations developed on readability were adapted to the language in which they were developed. The person who came to the fore with this study in the field of Türkiye was Ateşman (1997). Ateşman developed a formula by adapting the Flesch formula to Turkish and paved the way for the readability scale of texts. This widely used formula enabled written materials to be criticized and their age appropriateness taken into consideration. The texts that constitute the material of this study are the story books titled Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler and Uçurtmam Bulut Şimdi, written by Sevim Ak. The data obtained as a result of comparative analysis of Smog and Fry readability formulas provides information about both the ease, difficulty and education level of the text. It reveals the importance of the study because reading difficulty is also a determinant of attitude towards the text.

Method

This section provides information about the study design, research objects, data collection and analysis. It is a qualitative study conducted with the document analysis method based on a descriptive model. In the study, the Smog and Fry readability formula of the stories Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf and Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler and Uçurtmam Bulut Şimdi, written by Sevim Ak, was applied. The works discussed in the form of comparative analysis were first formulated separately, and then the status of the text was analysed according to the level of education. In the Smog formula, about the educational level of books; In the Fry formula, information was obtained about the easy difficulty of the books. In the analysis of the two formulas, the ease and difficulty of the works were compared according to the education level.

Results and Discussion

As a result of the comparative analysis of the books discussed by Sevim Ak, it is seen that Smog and Fry readability formulas give equivalent results. By multiplying the variables considered in the smog formula, results were obtained with a different method compared to other formulas. Approximate education level was determined from the number of multisyllabic words according to the table. In the Fry formula, random sections were taken from the texts and the average of the number of sentences and syllables was taken. The data adapted to the Fry chart also tried to determine the ease and difficulty level of the text. In general, it has been understood that the works are at an easy or very easy level, and their education level is equivalent to the 5th grade (10 years old) and above. At the equivalence level, the books coincide with the second stage of primary education. In the development and dissemination of reading culture, readability's contribution to children's fluent reading is as important as comprehensibility. The results obtained from existing books ensure that the content is kept alive. It can be said that children in the current age range will read the texts without getting bored, as the easy and very easy texts included in the research will facilitate efficient reading for children. When the education level, which is higher than +1.5 in the Smog formula, is lowered to the normal level, it is possible that the easy and very easy levels in the Fry formula may change, as this will reduce the readability of the texts. In this context, multiple readability results of the quantitative data of books can be obtained with different formulations and comprehensive data about the

books can be obtained by averaging the results. The consistency of the results obtained according to the Smog and Fry formula is important in terms of the ease of the books and their suitability for the education level. In addition, based on the results of the examination of the books, it is understood that they contribute to the development of reading skills. Ultimately, in this study where quantitative features are examined, more detailed data will be obtained with qualitative results.

GİRİŞ

İnsanoğlunun geçmişten günümüze entelektüel birikiminin muhafaza edilmesi yazı vasıtasıyla olmuştur. Bilgi birikiminin gelecek nesiller için korunması ve kullanılması yanında içerik olarak anlaşılabilirliği de önemlidir. Temel dil becerilerinin aktif bir şekilde kullanımı anlama kapasitesinin gelişmesine bağlıdır. Anlama becerilerinden biri olan okuma becerisi, dil öğretiminde elzem bir kazanım olduğu gibi okunabilirliğe de doğrudan etki etmektedir (Göçer, 2018). Okunabilirliği zor olan bir metin ile okunabilirliği kolay olan bir metin okuma edimi için aynı seviyede değildir. Anlaşılmayan bir metin okunamaz. Okunabilirlik okuma hakkında anlaşılabilirliği de sunduğu için okuma üzerinde doğrudan etkilidir. Metin zor ise bireyi okumadan uzaklaştırır. Kolay ise okuma alışkanlığının devamını sağlar.

Okunabilirlik kavramı üzerine çeşitli tanımlamalara geçmeden önce okunabilirlik kavramı bir metnin sayısal veriler sonucunda kitaba dair elde edilen istatistiktir şeklinde tanımlanabilir. Sayısal veriler kitabın zor kolaylığını verirken kitap hakkında ön bilgilenmeyi de sağlamaktadır. Ateşman'a (1997) göre bu kavram metinlerin okuyucu tarafından nasıl algılandığı ile alakalıdır. Metinlerin farklı niceliksel özellikleri bu bağlamda işleme alınmaktadır. Ateşman (1997) tarafından yapılan tanımlama kapsayıcılığı açısından okunabilirlikle ilgili esas alınan bir tanımlamadır. Onun geliştirdiği formülasyon sistemi de Türkçe için en uygun istatistiki sonuçları vermektedir. Alan yazında okunabilirlikle ilgili çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlamalar da hem biçimsel hem de içeriksel bakış açılarını görmek mümkündür.

Chall (1998), bireyin anlama kapasitesinde dilin anlaşılabilirliği üzerine yoğunlaşmıştır. Klear, okunabilirlik kavramını metnin okur tarafından algılanabilirliğiyle ilişkilendirmiştir ve metnin kabulünü ise zihinsel durumlarla ifade etmiştir (Çetinkaya, 2010). Çetinkaya (2010) ise okunabilirlik kavramını okuma anlama olarak yorumlamıştır. Hargis vd. (2004), metni biçimsel olarak okuma kolaylığı şeklinde açıklamıştır. Tekşan ve Çinpolat (2020) okuma kavramı üzerinden okunabilirliği ele alarak okumayı zihinsel düzeyde metni anlamlandırma süreci şeklinde ifade etmişlerdir.

Metnin anlaşılmasını sağlayan harf sistemi yazının biçimsel özelliğini belirtmektedir. Okunabilirlik, biçimsel özelliklerin temel alındığı bir araştırma sistemi olduğundan hece, sözcük ve cümle durumları devreye girmektedir. Belirtilen küçük yapıdan büyük yapıya doğru hiyerarşik düzlem yazının biçimsel özelliğini vermektedir. Öyle ki yazının biçimsel özelliği; metnin içeriği ve anlama-kavramanın kolaylığını sağlamaktadır (Aslan, 2008). Yazının biçimsel özelliğinin yanı sıra okunabilirliğin mihenk noktasında anlam arayışının olduğu görülmektedir. Çocuklar için okuma kolaylığının zihinsel süreçle beraber ele alınması yanında yaş düzeylerine uygun kitapların seçilmesi okuma becerisine doğrudan etki etmektedir. Bu da dil öğretimindeki okuma becerisinin kalıcı olması ve devamında mühim bir noktaya tekabül etmektedir. Öyle ki, okunabilirlik açısından metnin zor olması, okumaya karşı olan ilginin azalmasına sebebiyet vermekte ve metinlere olan ilginin azalmasına neden olmaktadır (Çetin vd., 2011).

Okunabilirlik hesaplamasında temel veriler; hece, kelime ve cümle uzunluklarıdır. Türkçede vokal (sesli) grubun bir heceye oluşturulmasından kaynaklı elde edilen hece sayıları uzunluğu vermektedir. En küçük anlamlı birimler ise kelimeleri oluşturmaktadır. Yargı belirten isim ve fiil grupları ise cümleye karşılık gelmektedir (Ergin, 2013). Okunabilirlik çalışmalarında ele alınan bu sayısal veriler formüllere uygulanarak elde edilen sonuçlar aralığında metin hakkında bilgi edinilmektedir. Bilgilerin yorumlanmasıyla da kitap hakkında yaş düzeyi, eğitim seviyesine uygun olup olmadığı yorumları yapılabilmektedir. Okunabilirlik, kavramların salt anlam düzeyinde kalmayıp metinlerin gizil anlamda öğrencilere etki eden bir yapısı bulunduğunun altını çizmekte fayda vardır (Karatay vd., 2013). Ayrıca Baş ve İnan Yıldız'ın (2015) ifadesinde olduğu gibi bu gizil keşif; akademik düzey dışında edebi doygunluk yaşama, yaratıcı düşünme, hayal edebilme yetilerini kullanabilmeyi geliştirmektedir. Örtük öğrenmenin yolunu açan bu yapı metnin arka plandaki atmosferin de sezilebilmesini sağlar.

Çocukların dil gelişimine direkt etki eden okunabilirlik, metnin anlama düzeyini de olumlu yönde etkiler. Bu etki, anlama düzeyinin okunabilirlikle olan ilişkisini doğrudan açıklamakla beraber içeriğin istatistiksel durumunu da yansıtmaktadır (Bağcı & Ünal, 2013). Yaş düzeyinin belirlendiği metinlerdeki biçimsel yapı, okuma tutumunu ve okunabilirliğin eğilimini elde edilen verilerle ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların edebi dünyalarının gelişip zenginleşmesinde ve onların geleceğine yön verebilecek eserlerin icrasında okunabilirliğin önemine dikkat çekilebilmektedir. Okunabilirlik aynı zamanda kitap seçimi noktasında bilinçli bir okur kitlesinin ortaya çıkmasını da sağlayacaktır.

Okunabilirlikle ilgili ilk çalışmalar 1920'li yıllarda ABD'de ortaya çıkmıştır. Sanayileşmenin getirdiği atmosfer içinde zorunlu eğitimin ve endüstrinin dayattığı sosyal statü, okuyucu sayısında meydana gelen artış, metinlerin

çeşitlenmesi ve çoğalması gibi etkenler okunabilirliğin bilimsel yolunu açmıştır (Zakaluk & Samuels, 1996). İhtiyacın karşılanmasına binaen, metinleri ve okuyucuları eşleştirmek adına geliştirilen ilk formül, Lively ve Pressley'in (1923) katkıları sayesinde olmuştur. Thorndike (1921) tarafından yapılan ölçekte ise sözcük frekansı listesine dayanan bir teknik geliştirilmiştir. Ayrıca bu teknik, metnin kolaylığını ve zorluğunu sözcük kapasitesinden yola çıkarak hesaplama yapmaktadır. Akabinde, Vogel ve Washburne (1928) ise işlevsel bir okunabilirlik için tutarlı kılavuzlar geliştirmişlerdir.

Dünyada gelişen okunabilirlik çalışmalarının akademik seyri, Türkiye özeline indirildiğinde sonradan dikkate alınan bir araştırma alanı olarak kabul görmüştür. Bu konuya ilişkin ilk çalışma Ateşman (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ateşman, Türkçe metinler için okunabilirlik ölçeğini formüle etmiş ve Flesch okunabilirlik formülünün Türkçe yapısına en uygun olduğunu belirtmiştir (Çoban, 2014). Ateşman (1997) formülünde ortalama cümle ve ortalama sözcük uzunluğu değişkenler olarak kullanılmıştır. Ayrıca Ateşman (1997), okunabilirliği dil bilimsel açıdan ele alarak Türkçeye uyarlanan bir formülün mimarı olmuştur. Sonraki yıllarda okunabilirlik üzerine çalışmalara yerli alan yazında ciddi bir eğilim olduğu görülmektedir. Temur'un (2003) belirttiği gibi hazırlanan metinlerin (bilgilendirici, hikâye ve şiir) seçilmesinde, kolaydan zora doğru bir seviye belirlenmesi okunabilirlik adeta zorunlu hale gelmiştir.

Metnin hedef kitlesinin baz alındığı çalışmalarda (Karatay vd., 2013; Bora, 2019; Özçetin & Karakuş, 2020) tercihler kadar okunabilirliğin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca okunabilirliğin değerlendirilmesinde çeşitli etkenlere dikkat çekildiğini belirtmek gerekir. Bu etken, metinlerin yapısal incelenmesi anlamına gelen okunabilirlik boyutu yanında metnin anlaşılabilirlik yönüyle de ele alınması gerektiğidir. Alan yazında, araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanan anlaşılabilirlik etkeni okuyucu tarafından dikkate alınması gereken bir husustur. Okuyucu anlamayacağı bir metin karşısında okuma güçlüğü çekecektir. Anlaşılabilirlikten sonra metnin dil bilimsel durumu da dikkate alınmaktadır. Dil bilimsel yönden sorunlu olan metinlerin okunabilirliği, zor metin seviyesinde ivme gösterecektir. Metin ve kitap seçimindeki bu kritik noktalar, alan yazında okunabilirlik üzerine çokça çalışma yapılmasına vesile olduğu muhakkaktır. Ancak okunabilirlik adına üretilen formüllerin yabancı literatürden Türkçeye uyarlanmasının kesin sonuç vermekten uzak olduğunu belirtmekte yarar vardır (Sönmez, 2003; Bezirci & Yılmaz, 2010; Çetinkaya, 2010).

Farklı formülasyonların ders kitaplarına ve edebi kitaplara uygulanması sonucunda metinlerin okunabilirlik endeksleri ile ilgili çalışmalar (Kaya, 1998; Temur, 2002; Temizkan, 2003; Tekbıyık, 2006; Çiftçi vd., 2007) yapılmıştır. Bunun yanında roman ve hikâye türünde de (Temizyürek, 2010; Çeçen & Aydemir, 2011) araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Okunabilirliği tenkit düzeyinde ele alan eserler de (Temur, 2003; Budak, 2005) kaleme alınmıştır. Ayrıca Karaca'nın (2017) çalışmasında öğrencilerin yazılı materyallerinden okunabilirlik düzeyi ölçülmüştür. Günümüzün üretken yazarlarından olan Sevim Ak eserleri çocuk edebiyatına renk katmaktadır. Yazdığı birçok eserde çocuk dünyasını ve çocuk gerçeğini ele alan yazarın eserleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda (Özlem, 2006; Çiğdem, 2015; Özdemir, 2008; Güneş, 2020) kitapların nitelikleri üzerinde durulmuştur. Kaplan ve Dağı (2018) çalışmasında yazarın eserini değerler eğitimi üzerinden incelemiştir. Çalışmalar dikkate alındığında, Sevim Ak kitaplarının okunabilirlik üzerine bir araştırmaya tabi tutulmadığı görülmektedir. Alan yazındaki bu eksikliği gidermek adına bu çalışma oluşturulmuştur.

Sevim Ak'a ait eserlerin okunabilirlik açısından incelenmesi, bu kitabı temin etmek isteyenler için bir rehber olacaktır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin yazara ait kitap seçiminde bir farkındalık oluşacaktır. Çocukların yaş düzeyleri düşünüldüğünde her kitabın okutulmayacağı hem içerik açısından hem de metnin uygunluğu açısından önemlidir. Kitap seçiminde okunabilirlik içerik kadar önemli olduğundan okul yaşı çocuklarına öğretmen rehberliğinde önerilebilecek kitaplara dikkat edilmesi gerekir. Sevim Ak eserlerinin incelendiği bu çalışmada eserlerin tavsiye edilebilecek yaş düzeyi de eserin temininde belirleyici olacaktır. Alan yazın dikkate alındığında yerel içerikler açısından en çok Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülünün uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmada ise yazar Sevim Ak'ın Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi adlı hikâye kitapları Smog ve Fry okunabilirlik formülleri karşılaştırmalı analiz edilmiştir.

Okunabilirlikte amaç; okul çağından itibaren okuma becerisine sahip bireylerin okuma güçlüğünü ele almaktır. Ölçek, metnin yapısal düzeyinin ve dil özelliklerinin yanında anlaşılabilirliğinin de elde edilen verilerle sağlanmasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı, Sevim Ak tarafından yazılan hikâye kitaplarının hangi yaş seviyesine hitap ettiğini tespit etmektir. Ebeveynlere ve öğretmenlere referans olmasını sağlamaktır. Çocuklar için bu kitapların önerilmesi durumunda elde edilen verilerin dikkate alınmasını sağlamaktır. Çalışmanın ana nüvesini, Sevim Ak tarafından kaleme alınan Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâyeleri oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1) Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitaplarının yaklaşık eğitim düzeyi nedir?
- 2) Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitaplarının metin düzeyi nedir?
- 3) Smog ve Fry okunabilirlik formülleri açısından hikâye kitaplarının karşılaştırmalı analizi ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, betimsel modele dayalı doküman incelemesi yöntemi ile yapılan nitel bir çalışmadır. Doküman incelemede, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelerin toplanıp incelenmesi amaçlanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın amacı, Sevim Ak tarafından kaleme alınan *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi* hikâye kitaplarından oluşmaktadır. Hikâye kitapları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Hikâye Kitapları

Hikâye Kitapları	Sayfa Sayısı	Yayınevi
Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino	82	Can Çocuk
Gemici Dedem	83	Can Çocuk
Anahtar Öyküler	71	Fom Kitap
Uçurtmam Bulut Şimdi	85	Can Çocuk

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birtakım kurallara göre yapılan kodlamalarla metnin bazı sözcüklerinin küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada, Sevim Ak tarafından kaleme alınan Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâyeleri Smog ve Fry okunabilirlik formülü işleme konulmuştur. Okunabilirlik formülleri şu şekildedir.

Smog formülü, “ortalama tümce uzunluğu” ve “3 ve daha fazla heceli sözcük oranı” değişkenlerini temel olarak oluşturulan bir okunabilirlik denklemdir. Değişkenler çarpılarak diğer formüllerden farklı bir hesaplama yoluna gidilmiştir. Bu formülde anlama ölçütü yerine okuma ölçütü temel alınmıştır. Bu da kestirilen puanların eğitim düzeyinde +1.5 daha yüksek çıkmasına neden olmuştur (Çetinkaya, 2010). Smog Sınıflandırması = $3 + \sqrt{\text{çok heceli sözcük sayısı}}$ (Çetinkaya, 2010).

Fry Okunabilirlik Grafiği gerekli ders materyallerinin okuma puanlarının okunabilirlik düzeylerini değerlendirmek için diğer formüller esas alınarak geliştirilmiştir (Çetinkaya, 2010). Grafikte okunabilirlik zordan (1)’den başlayarak çok kolay doğru (15)’e kadar devam etmektedir. Grafik 15’ten sonra da metnin devam ettiğini göstermekle birlikte çok kolay olduğu seviyesi anlaşılmaktadır. Fry; içerik bilgisi, metnin dil yapısı ve metnin biçimsel özelliği gibi faktörlerin işe koşulabileceğini belirtmektedir. Bu faktörlerin çoğu okunabilirlik hesaplamalarında dikkate alınmadığına da dikkat çekmiştir (MEB, 2021).

BULGULAR

Bu çalışmada, Sevim Ak tarafından kaleme alınan Puf, Pufpuf; Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâyelerinin 7. sınıf ve üzerine uygun olduğu düşünülmektedir. Bu minvalde hikâyelerin cümle sayısına, sözcük sayısına, hece sayısı ile cümle uzunluğuna, sözcük uzunluğuna ve okunabilirlik değerlerine yer verilmiştir. Elde edilen veriler tablo halinde gösterilmiştir. Smog ve Fry okunabilirlik formülünün uygulandığı hikâyeler analiz edilmiştir.

Tablo 2. Hikâye Kitaplarının Cümle-Sözcük-Hece Sayıları

Hikâye Kitapları	Cümle Sayısı	Sözcük Sayısı	Hece Sayısı
Puf, Pufpuf; Cuf, Cufcuf ve Cino	1851	10.266	26.254
Gemici Dedem	2.170	9.856	25.515
Anahtar Öyküler	1.287	6.148	16.119
Uçurtmam Bulut Şimdi	1.882	8.444	22.019

Verilere göre en çok cümle içeren hikâye *Gemici Dedem* (2.170) olurken sözcük sayısı ve hece sayısı bakımından *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino* (26.254) başı çekmektedir. Diğer hikâye kitaplarında verilerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Smog okunabilirlik formülüne göre hikâye kitaplarının verileri Şekil 1’de verilmiştir. Hikâye kitaplarının çok heceli sözcük sayıları (ÇHS), Smog’un yaklaşık eğitim düzeyine senkron edilmiştir.

Tablo 3. Hikâye Kitaplarının Smog Okunabilirlik Tablosu

Hikâye Kitapları	SMOG Formülü	Toplam Çok Heceli Sözcük Sayısı	Eğitim Düzeyi Yaklaşık
Puf, Pufpuf; Cuf, Cufcuf ve Cino	$3+\sqrt{\text{ÇHS}}$	$3+\sqrt{111}$: 10.5	111-132=14
Gemici Dedem	$3+\sqrt{\text{ÇHS}}$	$3+\sqrt{62}$: 7.8	57-72=11
Anahtar Öyküler	$3+\sqrt{\text{ÇHS}}$	$3+\sqrt{69}$: 8.3	57-72=11
Uçurtmam Bulut Şimdi	$3+\sqrt{\text{ÇHS}}$	$3+\sqrt{83}$: 9.1	73-90=12

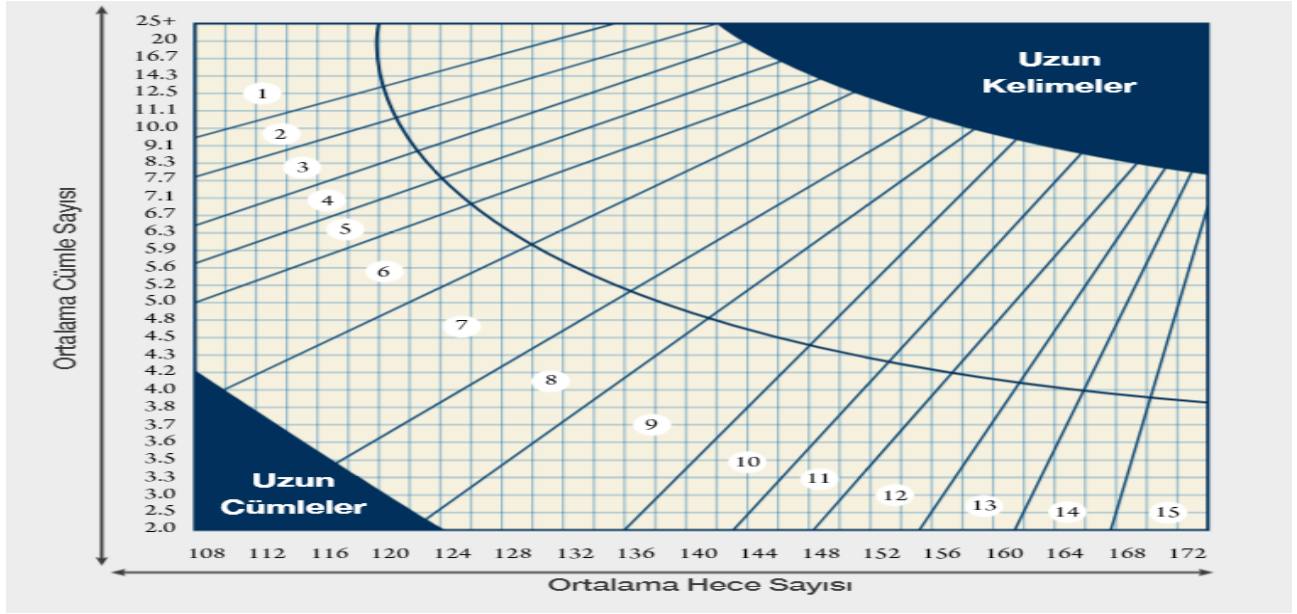
Toplam Çok Heceli Sözcük Sayısı	Yaklaşık Eğitim Düzeyi (+1.5 Düzey)
1-6	5
7-12	6
13-20	7
21-30	8
31-42	9
43-56	10
57-72	11
73-90	12
91-110	13
111-132	14
133-156	15
157-182	16
183-210	17
211-240	18

Şekil 1. Smog Okunabilirlik Yaklaşık Eğitim Düzeyi

Smog okunabilirlik formülüne göre sonuçlar değişkenlik göstermekte ve kitapların tablo 4’te karşılık geldiği eğitim düzeylerindeki yaş seviyelerinin farklılaştığı görülmektedir. *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino* hikâye kitabı eğitim düzeyi olarak 14 yaş düzeyine karşılık gelirken *Gemici Dedem* ve *Anahtar Öyküler* eğitim düzeyi olarak 11 yaş düzeyine tekabül etmektedir. *Uçurtmam Bulut Şimdi* hikâye kitabı ise eğitim düzeyi olarak 12 yaş düzeyine karşılık gelmektedir.

Smog formülünde +1.5 fark, diğer okunabilirlik formüllerine göre daha yüksek sonuç vermesinden kaynaklı eğitim düzeylerine ait yaş karşılığının daha aşağıda seyretmesine neden olmuştur (Çetinkaya, 2010). *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino* hikâye kitabı değer düşürüldüğünde 12 yaş dolaylarına, *Gemici Dedem* ve *Anahtar Öyküler* ise 9 yaşa denk gelmektedir. *Uçurtmam Bulut Şimdi* kitabı ise eğitim düzeyi olarak 10 yaş dolaylarındadır. Kitapların ilköğretim düzeyinde ikinci çocukluk döneminde (7-11 yaş) olduğu görülmektedir.

Fry okunabilirlik tablosuna göre kitaplardan elde edilen seçkisiz veriler Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Fry Okunabilirlik Grafiği

Tablo 6. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino Kitabının Fry Okunabilirlik Tablosu

Puf, Pufpuf; Cuf, Cufcuf ve Cino	Tümce Sayısı	Hece Sayısı
İlk 100 sözcük	19	266
İkinci 100 sözcük	21	225
Üçüncü 100 sözcük	22	242
Toplam	62	733
Ortalama	20.6	244.3

Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino adlı hikâye kitabından alınan seçkiz sözcük sayılarının ortalaması tabloda belirtildiği gibi çıkmıştır. Ortalamalar grafik üzerindeki noktaya yerleştirildiğinde ortalama cümle sayısının 20.6 çıktığı ve yayda 20'nin biraz üzerine denk geldiğini görmekteyiz. Ortalama hece sayısının ise yatay ekseninde 244.3 ile 15'inci dilimi aşmaktadır. Bu da metnin okunabilirliğinin çok kolay olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Gemici Dedem Kitabının Fry Okunabilirlik Tablosu

Gemici Dedem	Tümce Sayısı	Hece Sayısı
İlk 100 sözcük	19	276
İkinci 100 sözcük	21	245
Üçüncü 100 sözcük	23	257
Toplam	63	778
Ortalama	21	259.3

Gemici Dedem adlı hikâye kitabının da çok kolay kategorisinde yer aldığını görmekteyiz. Grafik üzerinde bakıldığında ortalama cümle sayısının 21 çıktığı ve yayda 20 ile 25+ arasında değer aldığını anlaşılmaktadır. Ortalama hece sayısı ise yatay ekseninde 259.3 ile 15'inci dilimden yukarıdadır. Çok kolay bir metin olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Anahtar Öyküler Kitabının Fry Okunabilirlik Tablosu

Anahtar Öyküler	Tümce Sayısı	Hece Sayısı
İlk 100 sözcük	11	268
İkinci 100 sözcük	20	259
Üçüncü 100 sözcük	19	258
Toplam	50	785
Ortalama	16.6	261.6

Anahtar Öyküler adlı hikâye kitabı kolay kategorisinde bulunmaktadır. Grafik üzerinde bakıldığında ortalama cümle sayısının 21 çıktığı ve yayda 14.3 ile 16.7 arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalama hece sayısı ise yatay ekseninde 261.6 ile 15'inci dilimden uzaktadır. Kolay bir metin olmasına rağmen hece sayısı fazladır.

Tablo 9. Uçurtmam Bulut Şimdi Kitabının Fry Okunabilirlik Tablosu

Uçurtmam Bulut Şimdi	Tümce Sayısı	Hece Sayısı
İlk 100 sözcük	18	279
İkinci 100 sözcük	33	250
Üçüncü 100 sözcük	22	251
Toplam	73	780
Ortalama	24.3	260

Uçurtmam Bulut Şimdi adlı hikâye kitabı çok kolay kategorisinde yer almaktadır. Grafikte eşleştirildiğinde ortalama cümle sayısının 24.3 çıktığı 20 ile 25+ arasında yer aldığı görülmektedir. Ortalama hece sayısı, cümle sayısı daha az olan diğer hikâye kitaplarına göre düşük çıkmıştır ama çok kolay bir metin olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okunabilirlik, metin üzerinde bazı nicel verilerin sunulması olarak tanımlandığında elde edilen verilerin sağlıklı bir okuma kültürü açısından önemi dikkate değerdir. Bu doğrultuda kesin sonuçlara ulaşmak mümkün olmasa da metin hakkında belli bilgilere ulaşma noktasında bazı yorumlamalar yapılabilir. Metnin sınıf düzeyi ve kolaylığı-zorluğu hakkında edinilen veriler okuma kültürünün yaşa uygunluğu noktasında önem arz etmektedir.

Bu çalışmada Sevim Ak tarafından kaleme alınan Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitapları Smog ve Fry okunabilirlik formülleri kullanılarak okunabilirlik düzeyi açısından karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Analiz sonunda ulaşılan veriler hikâye kitapları hakkında okuma düzeyi ve sınıf düzeyi açısından bilgiler vermektedir. İki okunabilirlik formülü karşılaştırmalı olarak ele alındığında birbirine denk sonuçlar vermektedir.

Smog okunabilirlik formülüne göre kitapların eğitim düzeyi hakkında elde edilen veriler, bu kitapların ilköğretim 10 yaş (5. sınıf) ve üzerine uygun olduğu görülmektedir. Bu ise ilköğretim düzeyinde 5. sınıf ve yukarısına denk gelmektedir. Fry formülüne göre ele alınan kitaplar, okunabilirlik düzeyinin zorlayıcı olmadığını göstermektedir. Random şekilde belirlenen 100 cümlelik örnekleme görüldüğü gibi ortalama cümle sayısının ve ortalama hece sayısının grafikteki karşılığı kolay ve çok kolay olmaktadır.

Elde edilen veriler kitapların hangi yaş düzeylerine uygun olup olmadığını göstermektedir. Formül sonuçları arasındaki farklılık, kitapların okunabilirliği adına net bir yorum yapmaktan uzaktır. Karşılaştırmalı incelenen okunabilirlik verilerinin birbirine tam denk gelmemesi, Smog formülündeki +1,5 farktan kaynaklıdır. Bu sebeple, Fry okunabilirliğinde çok kolay olarak görülen hikâye kitapları, Smog formülünde farklı yaş düzeylerine denk gelmektedir. Kitapların çocuğa görelilik ilkesini tam olarak yansıtamaması, metnin yaş aralığı belirleme kriterinde de etkili olmaktadır. Aynı yaş düzeyindeki çocukların okuma hızları, metin anlama ve tür seçimleri farklı olduğundan, kolay ve zor metni okuyabilme düzeyleri farklıdır. Ayrıca 11 yaş düzeyindeki bireyin kelime sıklığı ile 14 yaş düzeyindeki bireyin kelime sıklığının okuma üzerinde etkisi dikkate alınmalıdır. Metinlerin farklı okunabilirlik değerleri alması okuma edimine, tutumuna ve alışkanlığına etkisi olacaktır.

Fry ve Smog formüllerine göre ulaşılan farklı sayısal değerler, yabancı dil için hazırlanmış okunabilirlik formüllerine Türkçenin biçimsel yapısına tam uyum göstermemesinden kaynaklıdır. Bu durum okunabilirlik formüllerinin net sonuçlar vermemesi yanında formüller arasındaki farkın açılmasına da neden olmuştur. Formüller arasındaki farklılık, kitapların yaş seviyesini belirlemede istenilen değeri vermediği görülmekte ve önerilme noktasında ise yaş aralığını uzatmaktadır. Fry ve Smog formüllerinden elde edilen verilerden yola çıkarak hikâye kitaplarının ortalama yaş düzeyinin üst kesimine tavsiye edilmesi daha uygun düşmektedir. Hikâye kitaplarının okunabilirlikleri yaş aralığı baz alındığında, kitapların okuma kolaylığı vermesi açısından aranan olumlu bir özelliktir.

Yılar (2020), çalışmasında Smog okunabilirlik formülünü uygulamış ve elde edilen sonuçlarda metnin yaş düzeyinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ama mevcut çalışmada metnin alt yaş sınırının 11 olduğu görülmektedir. Kalın ve Aydemir (2017), çalışmasında Smog formülünü kullanmış ve yaş düzeyi yüksek çıkmıştır. Hoke (1999), çalışmasında Fry okunabilirlik formülünü uygulamıştır. Elde edilen sonuçlarda Fry formülünün korelasyon bağıntısının zayıf olduğunu ve karşılaştırmalı analizde ilişki seviyesini düşük gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Fry okunabilirlik formülü bu çalışmada Smog okunabilirliği korelasyonunda düşük bir bağıntı göstermiştir.

Karşılaştırmalı olarak ele alındığında bu iki okunabilirlik formülünde, yaş düzeyine denk gelen hikâye kitapların okunabilirliği aynı paydada hemen hemen buluşabilmektedir. Smog formülünde elde edilen eğitim düzeyi, Fry

formülünde kolay ve çok kolay metin karşılığı olmaktadır. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino adlı hikâye kitabı, Smog formülünde 14 yaş eğitim düzeyine denk düşerken Fry formülünde çok kolay statüsünde yer almaktadır. Gemici Dedem hikâye kitabı Smog hesaplamasında eğitim düzeyi olarak 11 yaş düzeyine karşılık gelirken çok kolay bir metin olduğu görülmektedir. Anahtar Öyküler hikâye kitabı Smog formülünde yaş düzeyi olarak 11, Fry grafiğinde ise kolay bir metine denk gelmektedir. Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitabı ise Smog formülünde yaş düzeyi olarak 12, Fry grafiğinde ise çok kolay bir metin olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler, hikâye kitaplarının Smog ve Fry okunabilirlik formülleri üzerinden yakın sayılabilecek ortak noktaları yansıtmaktadır. Smog formülündeki +1.5 fark, diğer formüllere nazaran üst değer verdiği için eğitim düzeyini aşağı çekmektedir. Bu durum, Fry formülüne ayrılan noktadır ve ikisi arasındaki korelasyonu zayıflatmaktadır. Ayrıca eğitim düzeyi azaldığından kitapların aynı kolaylık seviyesinde kalmayacağı malumdur.

Sevim Ak tarafından kaleme alınan hikâye kitaplarının okunabilirliği üzerine karşılaştırmalı yapılan bu çalışmada analiz edilen kitapların kolay metin olmaları yanında eğitim düzeyi olarak 7-11 aralığına denk düştüğü görülmektedir. Bu yaş aralığındaki çocukların okuma alışkanlığının önemi düşünüldüğünde kitapların ihtiyaç ve seviyeye uygun şekilde seçilmesi uygun düşecektir. Nicel özelliklerin ön plana çıktığı bu çalışma, nitel anlamda elde edilecek verilerle genişleyebilir ve daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir. Böylece okunabilirliğin daha kapsamlı bir şekilde ölçülmesi yanında okunabilirlikle ilgili dikkat çekici sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırmacıların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Çatışma beyanı: Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aslan, Ö. (2008). Türkçe kelimelerin biçim birimlerine ayrılması için kullanılacak standart biçim birimi kümesinin oluşturulması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 0(58), 171-174.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bora, A. (2019) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Budak, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 0(21), 76-87.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (21. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chall, J. S. (1988) Readability: the beginning years, Ed.: B. Zakaluk, & Jay Samuels. *International Reading Association Inc.*
- Çeçen, M., A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(16), 185-194.
- Çetin, M., Yiğit, M. ve Karlı, E. (2011). Dilde anlam ve bağlam. *In 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (pp. 1368-1372).
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 0(9), 96-111.
- Doğan, Ç. (2015). Sevim Akın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Dorothy, L. ve Chamberlain, S. J. (1998). A newberry medal – winning cimbination: high student interest plus appropriate readability levels. *Reading Teacher*, 51(8), 712-715.
- Eraslan, F. (2008). Eğitsel içerikli web sitelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ergin, M. (2013). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Göçer, A. (2018) Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, T. (2020). Sevim Ak'ın Öykülerinde Yer Alan Çocuk Karakterlerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi.
- Hargis, G., Carey, M., Hernandez, A. K., Hughes, P., Longo, D., Rouiller, S. ve Wilde, E. (2004). *Developing quality technical information: a handbook for writers and editors*, (2. Edition), Pearson Education.
- Hoke, B. L. (1999) Comparison of Recreational Reading Books Levels Using the Fry Readability Graph and the Flesch-Kincaid Grade Level. (Master's Thesis). Kean Üniversitesi.
- Kalın, Ö. U. ve Aydemir A. (2017) 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi, *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 83-108
- Karaca, I. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeylerinin geliştirilmesinde özü bulma becerisinin etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karatay, H., Bolat, K. K. & Güngör, H. (2013) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Kaya, Z. (1998). İş eğitimi kitaplarının okunaklılığı. *Eğitim ve Bilim*, 0(108), 30-35.

- Lively, B. ve Pressey, S. (1923). A method for measuring the 'vocabulary burden' of textbooks. *Educational Administration and Supervision*, 0(9), 389-398.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları Genel Yayın (Sayı: 7607). 16.04.2024 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195812_ders_kitaplarinda_okunabilirlik_2021.pdf adlı adresten alınmıştır.
- Özçetin, K., ve Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, G. (2008). Sevim Akın'ın hikâye ve romanlarında yer alan eğitsel iletiler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özlem, A. (2006) Çocuk kitaplarında iletiler ve iletilerin aktarım biçimi: Sevim Ak örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 0(10), 24-39.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 0(14), 441-446.
- Temizkan, M. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarının dil gelişimi bakımından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 0(13), 219-232.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(27), 645-654.
- Temur, T. (2002). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 0(13), 169-180.
- Thorndike, E. (1921). Word knowledge in the elementary school, *The Teachers College Record*, 22(4), 334-370.
- Vogel, M. ve Washburne, C. (1928). An objective method of determining grade placement of children's reading material, *The Elementary School Journal*, 28(5), 373-381.
- Yılar, M. (2020). 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 622-642. <https://doi.org/10.37217/tebd.812110>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zakaluk, B. L. ve Samuels, S. J. (1996). Issues related to text comprehensibility: the future of readability, *Revue Québécoise de Linguistique*, 25(1), 41-59. <https://doi.org/10.7202/603126ar>