



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARINDAKİ
ETKİNLİKLERİN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK

**Danışman
Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU**

**RİZE
2023**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU danışmanlığında, Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK tarafından hazırlanan *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 23/08/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Unvanı, Adı SOYADI	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU	
Üye	: Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ali BİRİNCİ	

ETİK BEYAN

Felsefe ve Din Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

23/08/2023

(İmza)

Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK

ÖN SÖZ

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimden beklentileri değiştirmiştir. Bu değişimle birlikte eğitim sistemleri artık eğitim süreci sonunda öğrencilerden nitelikli bir birey olarak hayata atılmalarını zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı öğretim programlarında, öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler anahtar yetkinlikler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Hayat boyu öğrenme kapsamındaki bu yetkinlikler, bireyin hayatı boyunca kullanabilecekleri bilgi, beceri ve davranışları içerir. Bu yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının ve ders kitaplarında yer alan öğrenci merkezli etkinliklerin önemli katkısı bulunmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin, yetkinliklerle ilişkisi araştırılmış ve böylelikle etkinliklerin anahtar yetkinlikleri kazandırma durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın başından itibaren, birçok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikle akademik anlamda deneyimlerinden istifade ettiğim, yaptığı değerlendirmelerle tezime yön veren, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen danışman hocam Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU'na bütün katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Tez konumun şekillenmesinde katkısı bulunan ve tez süresince ilgisini esirgemeyen Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER hocama; çalışmam süresince tecrübelerini paylaşan, çalışmama öneriler sunan ve arkadaşlığını eksik etmeyen Arş. Gör. Şeyma TURAN'a şükranlarımı sunuyorum. Bu süreçleri yakın zamanda geçiren Sümeyye TÜZEL GÜLKAYA'ya da aktardığı tecrübelerinden dolayı teşekkür ediyorum. Ayrıca teknik konularda yardımcı olan kardeşim Muhammet Ensar AÇIKMEŞE'ye; tezimi okuyup öneride bulunan, tez süresince birçok fedakârlık gösteren eşim Ubeydullah ÇEDİK'e desteklerinden dolayı teşekkür ediyorum.

Son olarak da üzerimde maddi ve manevi her türlü desteklerini hissettiğim değerli aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK

RİZE, 2023

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN.....	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GİRİŞ	1
1. TEORİK ÇERÇEVE.....	13
1.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Öğretim Programı.....	13
1.2. Ders Kitapları ve Etkinliklerin Önemi	17
1.3. Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) ve Anahtar Yetkinlikler.....	20
1.3.1. Anadilde İletişim Yetkinliği	23
1.3.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği	24
1.3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik...25	
1.3.4. Dijital Yetkinlik	26
1.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	27
1.3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler.....	28
1.3.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği.....	29
1.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	30
2. YÖNTEM	32
2.1. Araştırma Deseni.....	32
2.2. Çalışma Birimi	33
2.3. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Aracı	36
2.4. Verilerin Analizi.....	41
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik	41
3. BULGULAR VE YORUM	43
3.1. Anadilde İletişim Yetkinliğine Dair Bulgular	43

3.1.1. Sözlü İfade	43
3.1.2. Yazılı İfade	47
3.1.3. Tema Değerlendirmesi.....	50
3.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğine Dair Bulgular	53
3.2.1. Yabancı Sözcükleri Anlama	54
3.2.2. Tema Değerlendirme	57
3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinliğine Dair Bulgular	59
3.3.1. Mantıksal Düşünme	60
3.3.2. Uzamsal Düşünme	63
3.3.3. Tema Değerlendirme	66
3.4. Dijital Yetkinliğe Dair Bulgular	68
3.4.1. Dijital Ortam.....	69
3.4.2. Araştırma Yapma.....	71
3.4.3. Tema Değerlendirmesi.....	74
3.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine Dair Bulgular	76
3.5.1. Bilgi Yönetimi	77
3.5.2. Etkili Zaman	81
3.5.3. Hayat Boyu Öğrenme	84
3.5.4. Tema Değerlendirme	88
3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinliklere Dair Bulgular.....	90
3.6.1. Düşünceye Saygı	91
3.6.2. Örnek Davranışlar.....	94
3.6.3. Toplumsal Yaşama Etkin Katılım	97
3.6.4. Tema Değerlendirmesi.....	101
3.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliğine Dair Bulgular	103
3.7.1. İnisiyatif Alma	104
3.7.2. Girişimcilik.....	107
3.7.3. Tema Değerlendirme	111
3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Dair Bulgular	114
3.8.1. Kültürel Farkındalık.....	114
3.8.2. Kültürel İfade.....	117

3.8.3. Tema Değerlendirme	121
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
KAYNAKÇA.....	130



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU
Hazırlayan : Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK
Yıl : 2023
Sayfa Sayısı : 139

ÖZET

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTAPLARINDAKİ
ETKİNLİKLERİN ANAHTAR YETKİNLİKLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda etkinlikler, öğretim programında yer alan ‘Anadilde iletişim’, ‘Yabancı dillerde iletişim’, ‘Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler’, ‘Dijital yetkinlik’, ‘Öğrenmeyi öğrenme’, ‘Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler’, ‘İnisiyatif alma ve girişimcilik’, ‘Kültürel farkındalık ve ifade’ olmak üzere 8 anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış ve toplanan verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Çalışma verilerinin toplanması için incelenen dokümanlar ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarıdır. Seçilen bu ders kitaplarındaki etkinliklerin anahtar yetkinliklerle ilişkisi sınıf düzeyinde incelenerek çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında incelenen etkinliklerin sekiz anahtar yetkinliğe dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin en fazla öğrenmeyi öğrenme ve anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin, dijital yetkinliğin, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin ise çok az sayıda etkinlikle ilişkisi tespit edilmiştir.

Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak çalışmanın sonunda gerek ders kitaplarının hazırlanması gerekse çalışmanın problemiyle ilişkili yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlanması açısından çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, ders kitabı, etkinlik, öğretim programı, yetkinlik.

Recep Tayyip Erdoğan University Institute of Graduate Studies

Department : Philosophy and Religious Sciences
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU
Author : Kübra AÇIKMEŞE ÇEDİK
Year : 2023
Pages : 139

ABSTRACT

**EXAMINATION OF THE ACTIVITIES IN THE RELIGIOUS CULTURE
AND MORAL KNOWLEDGE TEXTBOOKS IN TERMS OF KEY
COMPETENCIES**

In this study, it is aimed to examine the activities in religious culture and moral knowledge textbooks in terms of key competencies. In this context, the activities were examined in terms of 8 key competencies in the curriculum. ‘Communication in mother tongue’, ‘Communication in foreign languages’, ‘Mathematical competence and basic competences in science/technology’, ‘Digital competence’, ‘Learning to learn’, ‘Social and citizenship competencies’, ‘Initiative taking and entrepreneurship’, ‘Cultural awareness and expression’. In line with the purpose of the study, qualitative research method and case study design were used. The data were collected by document review technique and content analysis was preferred in the analysis of the collected data. The documents examined for the collection of the study data are the secondary school 5, 6, 7 and 8th grade religious culture and moral knowledge textbooks approved by the Board of Education and Discipline and taught in the 2021-2022 academic year. The relationship between the activities in these selected textbooks and the key competencies was examined at the grade level and the findings of the study were reached.

According to the findings obtained in the study, it was concluded that the activities examined in the secondary school religious culture and moral knowledge textbooks were not evenly distributed to 8 key competencies. It was determined that the activities were mostly related to learning to learn and communication competencies in mother tongue. In addition, the competencies of communication in foreign languages, digital competence and initiative taking and entrepreneurship has been found to be related to a very small number of activities.

Based on the results obtained, various suggestions were made at the end of the study in terms of both the preparation of textbooks and the contribution to other studies related to the problem of the study.

Keywords: Religious Culture and Moral Knowledge, textbook, activity, curriculum, competence.

KISALTMALAR

Bk.	:	Bakınız
DKAB	:	Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	:	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
ed	:	Editör
Hız.	:	Hazret
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
MYK	:	Meslek Yeterlilik Kurumu
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TYÇ	:	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb	:	Ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd	:	Ve devamı; ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. DKAB ders kitaplarında incelenen etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımı	33
Tablo 2. 5. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı	34
Tablo 3. 6. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı	34
Tablo 4. 7. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı	35
Tablo 5. 8. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı	35
Tablo 6. Doküman inceleme esasları	37
Tablo 7. Yetkinlik kontrol listesi	39
Tablo 8. Anadilde iletişim yetkinliğine ait örnek kontrol listesi.....	40
Tablo 9. Sözlü ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler	44
Tablo 10. Yazılı ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler	47
Tablo 11. Yabancı sözcükleri anlama kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	54
Tablo 12. Mantıksal düşünme kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	60
Tablo 13. Uzamsal düşünme kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	63
Tablo 14. Dijital ortam kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	69
Tablo 15. Araştırma yapma kategorisiyle ilişkili etkinlikler	71
Tablo 16. Bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	77
Tablo 17. Etkili zaman kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	81
Tablo 18. Hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	84
Tablo 19. Düşünceye saygı kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	92
Tablo 20. Örnek davranışlar kategorisiyle ilişkili etkinlikler	95
Tablo 21. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	98
Tablo 22. İnisiyatif alma kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	104
Tablo 23. Girişimcilik kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	107
Tablo 24. Kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili etkinlikler	115
Tablo 25. Kültürel ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler.....	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen, öğrenci, ders kitabı ve öğretim programı arasındaki ilişki.....	18
Şekil 2. Anadilde iletişim yetkinliği grafiği	43
Şekil 3. Sözlü ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 60).....	45
Şekil 4. Sözlü ifade kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 22).....	45
Şekil 5. Sözlü ifade kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 53).....	46
Şekil 6. Sözlü ifade kategorisi örneği 8. sınıf 3. ünite (s. 73).....	46
Şekil 7. Yazılı ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 64).....	48
Şekil 8. Yazılı ifade kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 26).....	48
Şekil 9. Yazılı ifade kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 77).....	49
Şekil 10. Yazılı ifade kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 19).....	49
Şekil 11. Anadilde iletişim yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği.....	50
Şekil 12. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği grafiği	53
Şekil 13. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 113)	55
Şekil 14. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 103)	55
Şekil 15. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 7. sınıf 5. ünite (s. 110)	56
Şekil 16. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 116)	56
Şekil 17. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği.....	57
Şekil 18. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik grafiği.....	59
Şekil 19. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 15)	61
Şekil 20. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 69)	61
Şekil 21. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 17)	62
Şekil 22. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 61)	62
Şekil 23. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 81)	64
Şekil 24. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 6. sınıf 2. ünite (s. 35)	64
Şekil 25. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 11)	65
Şekil 26. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 49)	65
Şekil 27. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği.....	66
Şekil 28. Dijital yetkinlik grafiği.....	69
Şekil 29. Dijital ortam kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 66)	70

Şekil 30. Dijital ortam kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)	70
Şekil 31. Dijital ortam kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 56)	71
Şekil 32. Araştırma yapma kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 114)	72
Şekil 33. Araştırma yapma kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 81)	72
Şekil 34. Araştırma yapma kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 13)	73
Şekil 35. Araştırma yapma kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 125)	73
Şekil 36. Dijital yetkinliğin sınıflara dağılım grafiği	74
Şekil 37. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği grafiği	77
Şekil 38. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 5. sınıf 2. ünite (s. 41)	79
Şekil 39. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 13)	79
Şekil 40. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 7. sınıf 4. ünite (s. 84)	80
Şekil 41. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 131)	80
Şekil 42. Etkili zaman kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 106)	82
Şekil 43. Etkili zaman kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)	83
Şekil 44. Etkili zaman kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 49)	83
Şekil 45. Etkili zaman kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 102)	84
Şekil 46. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 117)	85
Şekil 47. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 114)	86
Şekil 48. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 20)	86
Şekil 49. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29)	87
Şekil 50. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği.....	87
Şekil 51. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik grafiği	91
Şekil 52. Düşünceye saygı kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 15)	93
Şekil 53. Düşünceye saygı kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 74)	93
Şekil 54. Düşünceye saygı kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 53)	93
Şekil 55. Düşünceye saygı kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 26)	94
Şekil 56. Örnek davranışlar kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 66)	95
Şekil 57. Örnek davranışlar kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 105)	96
Şekil 58. Örnek davranışlar kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 67)	96
Şekil 59. Örnek davranışlar kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 93)	97
Şekil 60. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 28)	98
Şekil 61. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 86)	99

Şekil 62. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 49) .99	
Şekil 63. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29)	
.....	100
Şekil 64. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin sınıflara dağılım grafiği.....	100
Şekil 65 . İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Grafiği.....	104
Şekil 66. İnisiyatif alma kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 89)	105
Şekil 67. İnisiyatif alma kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 87)	106
Şekil 68. İnisiyatif alma kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 73)	106
Şekil 69. İnisiyatif alma kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 30)	107
Şekil 70. Girişimcilik kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 96)	108
Şekil 71. Girişimcilik kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)	109
Şekil 72. Girişimcilik kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 38)	109
Şekil 73. Girişimcilik kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 98)	110
Şekil 74. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği	110
Şekil 75. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik grafiği	114
Şekil 76. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 5. sınıf 2. ünite (s. 50).....	115
Şekil 77. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 110).....	116
Şekil 78. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 7. sınıf 5. ünite (s. 107).....	116
Şekil 79. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29).....	117
Şekil 80. Kültürel ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 48)	118
Şekil 81. Kültürel ifade kategorisi örneği 6. sınıf 2. ünite (s. 47)	119
Şekil 82. Kültürel ifade kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 61)	119
Şekil 83. Kültürel ifade kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 55)	120
Şekil 84. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği.....	121

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve ilgili çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Eğitim, insan hayatında doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç kimi zaman planlı ve bilinçli bir şekilde, kimi zamansa plansız ve farkında olmadan meydana gelmektedir. TDK'da (2022) eğitim, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğitim, başta doğduğumuz andan itibaren ailemiz tarafından verilir. İlerleyen yaşlarda ise okulla tanışırız ve okul bizlere planlı ve sistemli bir eğitim sunar. Bu plan ve sistemin sağlanmasında öğretim programlarının önemli katkısı bulunmaktadır. Çünkü “Programlar, eğitim kurumlarında öğrenim gören bireylerin genel ve özel hangi niteliklere sahip olması gerektiğini belirleyen, öğretimin düzenlenmesini ve değerlendirilmesini yönlendiren; uzman kişilerce hazırlanan temel rehberdir ” (Fer, 2019: 3). Bundan dolayı Demirel (1992: 27), eğitim sisteminin eğitim programlarıyla işlerlik kazandığını ve bir ülkenin sistemi ne olursa olsun, eğitim politikasının en üst düzeydeki amacının bireyi topluma yararlı hale getirmek olduğunu ifade etmektedir. Bireyin topluma yararlı olabilmeleri için de sosyal, ekonomik, teknolojik birtakım değişimlerin dikkate alınması elzemdir. Bu konuda Kaya (1998: 228), sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişme ve değişimlerin, öğretim programlarının da statik değil dinamik olmasını gerektirdiğini belirtmektedir. Nitekim bu gelişimden yola çıkılarak zaman zaman öğretim programlarında birtakım yenilikler yapılmaktadır. Bu noktada da program geliştirme süreçleri ön plana çıkmaktadır. Program geliştirmeyi; Varış (2002: 17), “Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabalarının bütünü” şeklinde tanımlamaktadır.

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, insan hayatında birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Değişikliklerden etkilenenlerden biri de eğitim kurumlarıdır. Bu değişiklikler ağırlıklı olarak teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgilidir. Karataş ve Sözcü'nün de belirttiği üzere (2013: 46), dijital teknolojinin eğitim ortamlarına uyarlanması sonucunda eğitim öğretim süreçlerinde olumlu değişimlerin olması beklenir ve okulların etkililiğinin artacağı düşünülür.

Eğitim öğretimde her dersin olduğu gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin¹ de öğretim programı bulunmaktadır. Son güncellenen 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)², yaşanan değişimler sonucunda öğrenciden beklenen roller ve öğretim programlarının hazırlanması hakkında şu bilgileri vermektedir:

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teorisine ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018: 1).

2018 DKAB Dersi Öğretim Programında ifade edildiği üzere eğitim sistemimiz nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır. DKAB dersinin de bu eğitimin bir parçası olmasından dolayı nitelikli insan yetiştirme süreçlerine etkili bir şekilde katılması beklenir. DKAB derslerinde, dersin tüm paydaşlarından öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme ortamı oluşturmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgileri yapılandırılmaları ve hayatlarına aktarmaları; bunun için de hayatları boyunca kullanabilecekleri birtakım yetkinliklere sahip olmaları önemlidir. Bu yetkinlikler konusunda Türkiye'de farklı kurumlar tarafından birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Bunların başında da MEB ve YÖK gelmektedir. Avrupa Birliği süreçlerinin de bu çalışmalarda etkisi bulunmaktadır. Çünkü Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Öğrencilere kazandırılmak istenen yetkinliklerle ilgili 2018 DKAB Dersi Öğretim

¹ Araştırmanın devamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, DKAB dersi şeklinde yer almaktadır.

² Araştırmanın devamında 2018 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), 2018 DKAB Dersi Öğretim Programı şeklinde yer almaktadır.

Programında (MEB, 2018: 3-4), Türkiye Yeterlilik Çerçevesinin belirlemiş olduğu sekiz yetkinlik ve bu yetkinliklerin açıklamaları bulunmaktadır. Bu yetkinlikler;

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifadedir.

Bu anahtar yetkinlikler, birtakım bilgi, beceri ve davranışların iz düşümlerini yansıtmaktadır. Kurudayıoğlu ve Soysal (2018: 681), yetkinlik ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasının programların temel iddiası olduğunu belirtirler. Bu nedenle hem kurumsal anlamda hem de eğitim öğretim süreçlerinin yürütülmesi anlamında, programların hazırlanmasında, eğitim öğretim süreçlerinin oluşturulmasında ve değerlendirme süreçlerinde bu yetkinlik çerçevesinin etkin şekilde kullanılması amaçlanır. Ancak bunun için ders materyallerinin etkili şekilde hazırlanması, öğretmenlerin bu sürece dahil edilmesi, öğrencilerin bu yetkinliklerin farkında olması, velilerin ve diğer paydaşların bu süreci sahiplenmesi gerekmektedir.

Özellikle ders kitaplarının bu yeterlilik çerçevesi dikkate alınarak etkili bir şekilde hazırlanması, öğrencilerin öğretim programında yer alan yetkinlikleri kazanmalarında ve uygulamaya geçirmelerinde büyük bir öneme sahiptir. Çünkü Kılıç ve Seven'in ifade ettikleri üzere (2002: 19) bir ders kitabı, ilgili dersin programıyla örtüşen ve dolayısıyla programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araçtır. Öğretim programlarında yapılan düzenleme ve güncellemeler birçok öğretim materyalini etkilemektedir. Öğülmüş Doğan ve Altın'ın belirttiği gibi (2018: 59) öğretim programlarındaki değişikliklerden doğrudan etkilenen ders materyalleri arasında ders kitapları yer almaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında meydana gelen bir güncellemenin ders kitaplarına da yansımaları beklenmektedir.

DKAB Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme

gibi yaklaşımlar dikkate alınmıştır (MEB, 2018: 2). Ayrıca beceri temelli öğrenmede temel becerileri ön planda tutan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine imkân veren, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşarak tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2018: 8). Beklentilere göre hazırlanmış bir ders kitabının ve ders kitapları içerisinde yer alan etkinliklerin, bu ortamların sağlanmasına katkı sağlayacak önemli araçlar olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme öğretme sürecinde bilgi hazır verilmekten ziyade etkinlikler yoluyla öğrencinin keşfedeceği şekilde sunulur (Öğülmüş Doğan & Altın, 2018: 61). Bundan dolayı genel olarak tüm ders kitaplarında, özelde ise DKAB ders kitaplarında konuların pekiştirilmesine, öğrencilerin derse aktif katılmasına, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olacak etkinlikleri bulmak mümkündür. Etkinlik, hedef davranışların kazandırılmasında ve kalıcı hale getirilmesinde, öğrencinin daha aktif olmasını sağlamak için yapılan çalışmalardır (Demir, 2016: 3). Bu çalışmalar sonucunda etkinlikler; araştırma yapma, problem çözme, değerlendirme, iletişim kurma, yorumlama gibi birçok beceriyi öğrenciye kazandırma potansiyeline sahiptir.

Bütün bunlardan hareketle araştırmanın problem cümlesini “Ortaokul DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin, 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında yer alan anahtar yetkinliklerle ilişkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu temel problem cümlesi doğrultusunda, DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin anadilde iletişim yetkinliği, yabancı dillerde iletişim yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği olmak üzere sekiz anahtar yetkinlikle ilişkisinin nasıl olduğu araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu alt problemlerin her birine ayrı ayrı bakılmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıda belirtilen araştırmanın temel problemi doğrultusunda, araştırmanın amacı DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin, anahtar yetkinlikler açısından

incelenmesi ve böylelikle etkinliklerin anahtar yetkinlikleri kazandırma durumunun belirlenmesidir. 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018: 2) eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Bu bağlamda tanımlanan ve kazandırılması amaçlanan birey nitelikleri, yetkinlikler başlığı altında öğretim programında yer almaktadır.

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olarak ifade edilen yetkinlikler Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018: 3). Yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretim programının her bir unsurunun (hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme) bu yetkinlikleri dikkate alması önemlidir. Ders kitapları, öğretim programlarının uygulanması noktasında önemli bir kaynak olmaktadır. Bu nedenle DKAB ders kitaplarının öğretim programında belirtilen sekiz anahtar yetkinliği öğrencilere kazandırmada katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun da DKAB ders kitaplarında yer alan, daha çok öğrenci merkezli bir içerik olan etkinlikler aracılığıyla yapılacağı söylenebilir. Bu nedenle çalışmada DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin anahtar yetkinlikler açısından incelenmesiyle öğrencilere hangi anahtar yetkinliklerin kazandırılmak istendiği ve bu yetkinliklerin dağılımının nasıl olduğu araştırılacaktır. Çalışmada DKAB 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki beş üniteden etkinliklerin seçilip incelenmesiyle, anahtar yetkinliklerin sınıf düzeylerinde nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenecek ve böylelikle ortaokul DKAB ders kitapları bir bütünlük içinde değerlendirilecektir.

Literatüre bakıldığında DKAB ders kitapları üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda DKAB ders kitapları üzerine bibliyografik çalışmaların yapıldığı (Zengin & Gümüşay, 2020; Zengin & Menküç, 2017), ders kitaplarındaki içeriklerin, görsellerin, değerlendirme çalışmalarının incelendiği (Çamurcu, 2019; Gümüş, 2018; Koç, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca ders kitapları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı (Çakan & Karateke, 2021), öğretim programlarıyla DKAB ders kitaplarının uyumunun (Asri, 2011) ve DKAB ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunun (Tutmaz, 2020) incelendiği çalışmalar da literatürde mevcuttur. Ancak 2018 DKAB Dersi Öğretim Programlarında anahtar yetkinliklere yer verilmesiyle birlikte, DKAB ders kitaplarını anahtar yetkinlik

açısından inceleyen çalışmaya şu aşamada rastlanmamıştır. Diğer dersler üzerine, yetkinliklerin gerek kazanımlara gerekse ders kitaplarındaki metinlere nasıl yansıdığıyla ilgili çalışmaların olması, DKAB alanında da böyle bir çalışmanın yapılabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışmada DKAB ders kitaplarındaki etkinlikler, anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir.

Çalışmada hayat boyu öğrenmeye dayanan anahtar yetkinliklerin ele alınması, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde aktif olabilecekleri etkinliklerin incelenmesini önemli kılmıştır. Böylelikle çalışma sonucunda, yetkinliklerde belirtilen üst düzey becerilerin DKAB ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilebilirliği görülecektir. Ayrıca bu çalışmada, ulaşılan bulgulardan yola çıkılarak belirlenen eksikliklerin ve bu eksikliklerin giderilmesi noktasında yapılan önerilerin, DKAB ders kitaplarının geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte, literatürde anahtar yetkinliklerle ilgili DKAB dersine ait çalışmanın yer almamasından dolayı, yapılan bu çalışmanın alan yazındaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili yapılacak olan diğer çalışmalara örnek olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Araştırma, ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) DKAB ders kitaplarıyla sınırlandırılmıştır.
- Her sınıf düzeyinde birer ders kitabı olmak üzere, araştırmada 2'si MEB Yayınları tarafından 2'si de özel yayınevleri tarafından yayınlanan toplam 4 ders kitabı incelenmiştir. Bunların 5 ve 8. sınıfı MEB Yayınları tarafından yayınlanan kitaplar, 6 ve 7. sınıfı özel yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplardır.
- Belirlenen ders kitapları her yönüyle incelenmeyip, 2018 DKAB Dersi Öğretim Programındaki sekiz anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir.
- İncelemeler DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada DKAB ders kitaplarında yer alan bütün etkinlikler incelenmeyip, soru kalıbı içeren ve öğrencilerin aktif olacağı etkinlikler incelenmiştir. Bundan dolayı çalışma 187 etkinlikle sınırlandırılmıştır.

İlgili Çalışmalar

Bu başlık altında ilk olarak DKAB dersi öğretim programı ve ders kitapları arasındaki uyumun incelendiği bir çalışmaya sonrasında ise anahtar yetkinlikler ile ilgili diğer çalışmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın önem kısmında belirtildiği gibi Türkiye’de DKAB ders kitapları farklı boyutlarıyla inceleme konusu yapılmıştır. Bunlardan biri olan ders kitabı ile öğretim programı arasındaki uyumun incelendiği çalışmada Asri (2011), Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim Programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacılığın, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları, ölçme değerlendirme unsurları açısından programa etkisini; özellikle de fiziksel tasarım, görsel tasarım, dil ve anlatım, eğitsel tasarım itibarıyla ders kitaplarına yansımalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada yapılandırmacı öğrenme anlayışındaki felsefe ve vizyonun ortaöğretim DKAB ders kitaplarına tam olarak yansıtılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Asri, ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına ve öğretim programına uyumu konusunda tespit ettiği sonuçlarda; programın temel anlayışının çok iyi kavranamamasının, benimsenen yeni anlayışı ortaya koyan çalışmaların özellikle din öğretimi alanında yetersiz kalmasının ve kitaplar üzerinde gereken bilimsel araştırmaların yapılmamasının etkili olduğunu ifade etmektedir.

Yüksel (2019), yüksek lisans tezinde Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin anahtar yetkinlikler açısından dağılımını tespit etmiştir. Çalışmada 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını anahtar yetkinlikler açısından taramıştır. Yüksel, çalışmanın bulgularına göre tüm sınıflar bazında en fazla 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiğini tespit etmiştir. Bunun yanında anadilde iletişim ve matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklere tüm sınıf düzeylerinde yüksek oranda yer verildiği, buna karşın yabancı dillerde iletişim ve dijital yetkinliklere ise tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda düşük oranda yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Akkaleli Toprak (2019), yüksek lisans tezinde, Bilgisayar Bilimi Dersi Öğretim Programının, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’ne (TYÇ) uyumunun değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın doküman analizi sürecinde, Bilgisayar Bilimi dersinin kazanımları TYÇ Temel Araçları yapısı standart alınarak; seviye yapısı ve yeterlilik türü destekleyicileri (yönelim ve anahtar yetkinlikler) çerçevesinde

karşılaştırılmıştır. Akkaleli Toprak, çalışmada Bilgisayar Bilimi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının ağırlıklı olarak dijital yetkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yeterlilikler, yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliklerini içerdiği sonucuna ulaşmıştır.

Orhan (2020), yüksek lisans tezinde Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmayı 91 felsefe grubu öğretmeni-öğretmen adayı ve sosyoloji dersi seçen 330 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğretmenlere göre Sosyoloji ders programı ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan veya dolaylı olarak yeterli düzeyde karşıladığı belirtilmektedir. Sosyoloji ders programının doğrudan karşıladığı “anadilde iletişim” yetkinliğinin oldukça ve “sosyal ve vatandaşlık” yetkinliğinin ise kısmen karşılandığı ifade edilmiştir. Dolaylı olarak karşılandığı ifade edilen yabancı dillerde iletişim, matematik ve bilim/teknolojide yetkinlik, dijital kullanım, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerinin ise yeterli düzeyde karşılanmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında çalışmadaki öğrencilere göre Sosyoloji ders programının ortaöğretim yetkinliklerini doğrudan ve dolaylı olarak yeterli düzeyde karşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Adabaş (2016), yüksek lisans tezinde lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Adabaş, çalışmasında anahtar yeterliklerin cinsiyet değişkenine göre sadece anadilde iletişim yeterliğinde, kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, diğer yeterlik alanlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmadığı, lisansüstü eğitimde bulunulan aşama değişkeni açısından sadece anadilde iletişim yeterliğinde tez aşamasında bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu, anahtar yeterliklere sahip olma düzeyi açısından en iyi durumda olan fen bilimleri enstitüsü en düşük düzeyde ise sosyal bilimler enstitüsü öğrencileri olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir.

Kana ve Kiler (2021), yaptıkları çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yetkinlikler bağlamında incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre

yetkinliklerin, tüm sınıf düzeylerinde metinlere kıyasla daha çok etkinlikler üzerinden gerçekleştiği belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kitaplarda yer alan yetkinlikler arasında dengeli bir dağılımın gerçekleşmediğini tespit etmişlerdir. Genel olarak metin ve etkinlik düzeyinde anadilde iletişim yetkinlikleri, sosyal ve vatandaşlık yetkinlikleri, öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri ön planda yer alırken dijital yetkinlikler, inisiyatif alma girişimcilik yetkinlikleri ve yabancı dillerde iletişim yetkinlikleri en az sayıda yer verilen yetkinlikler olduğu sonucuna varmışlardır.

Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018), yaptıkları çalışmada 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) yer alan anahtar yetkinliklerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğretim programının “Temel Beceriler” ve “Değerler Eğitimi” boyutlarını içerik analizi yoluyla incelemişlerdir. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici, araştırma sonuçlarına göre; öğretim programının beceri boyutunda en fazla matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinliklere yer verildiğini, sağlıklı yaşam, liderlik, sanatsal ifade ve yaratıcılık becerilerinin programda yer almadığını tespit etmişlerdir. Bunların yanında, eksik bulunan becerilere Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı becerileri arasında yer verilmesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) yer alan anahtar yetkinliklerin bireylerden beklenen değerleri de içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yalkın ve Işık (2019), yaptıkları çalışmada 2018 yılında yayınlanan İlkokul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.sınıflar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarını Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmayla Yalkın ve Işık, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının en fazla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler alanına ait yetkinlikle eşleştiği, daha sonra sırasıyla öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, anadilde iletişim yetkinliği, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanları ile eşleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında yabancı dillerde iletişim yetkinliği ile eşleşen herhangi bir kazanıma rastlanmadığı ve dijital yetkinliğe 8. sınıftaki sadece bir alt kazanımda, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ise 8. sınıftaki 2 alt kazanımda yer verildiğini belirtmişlerdir.

Yurtseven Avcı ve Seçkin Kapucu (2020) yaptıkları çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında alan derslerinde edindikleri bilgileri ve teknoloji alanında kazandıkları becerileri sentezleyerek multimedya ürünleri ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Veri toplama aracı olarak öğretmen adayları tarafından hazırlanan senaryo metinleri, hazırlanan dijital içerikler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Dijital Hikâye Hazırlama Deneyimlerine Yönelik Yansıtma Formu kullanmışlardır. Çalışmadaki bulguları incelediklerinde, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) yer alan pek çok başlıkta öğretmen adaylarının beceri geliştirdiği veya farkındalık kazandığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalarda hayal gücü ve yaratıcılığın rolünü fark etmelerini ve özgün ifade şekillerinden yararlanmalarını çalışmanın öne çıkan bulguları arasında belirtmişlerdir.

Sarıtaş (2019), yüksek lisans tezinde yenilenen ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi program kazanımları ve program kazanımlarının uygulanabilirliğini 21. Yüzyıl becerileri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2017 yılında yayınlanan Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı 9. sınıf kazanımlarını, 9. sınıf ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metinleri ve etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda becerilerin metinlerde dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerde bilgi okuryazarlığı ile ilgili çok sayıda etkinliğe yer verilirken medya okuryazarlığı, üretkenlik ve sorumluluk, iletişim ve iş birliği, girişimcilik ve öz-yönelim, liderlik ve sorumluluk becerilerine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve bunu öğretim sürecine tam olarak yansıtamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileriyle ilgili bilgi sahibi olmadığını, bunun için Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile bu beceriler arasında ilgi kuramadığını belirlemiştir.

Zevfi (2015), çalışmasında temel becerilerin Türkçe ders kitaplarında ne derecede yer aldığını ve yeterlilik düzeyinin ne olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe ders kitapları

oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Zevfi, Türkçe ders kitaplarında temel becerilerin metinlerde dengeli olarak dağılım göstermediğini belirlemiştir. Bununla birlikte, incelenen tüm ders kitaplarında eleştirel düşünmenin en çok frekans değerine sahip olduğu, bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin tüm ders kitaplarında en az değere sahip olduğu ve ayrıca MEB yayınlarına ait ders kitaplarının temel beceriler açısından özel yayınevlerine oranla daha zengin olduğu fakat temel beceriler açısından evrendeki tüm ders kitaplarının tatmin edici düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak Zevfi, bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının temel becerileri yansıtması ve bu becerileri öğrencilere kazandırması açısından yeterli olmadığını, ilgili ders kitaplarının geliştirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Soysal ve Kurudayıoğlu (2018), yaptıkları çalışmada 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını programda belirtilen yeterlilikler ve beceriler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, öğretim programındaki öğrenme alanlarının tasnifi esas alınarak okuma, yazma, sözlü iletişim ve dilbilgisi temalarına göre yeterlilikler ve becerilerin kullanım sıklıklarını belirlemişlerdir. 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında incelemeye tabi tutulan dokuz ayrı üniteye bağlı yüz otuz bir bölümde toplamda iki yüz yetmiş bir kez anahtar yeterliliklere temas edildiğini tespit etmişlerdir. Bu sayının yüz otuz birinin anadilde iletişim olduğu ve ana dilde iletişim anahtar yeterliliğinin doğal olarak bulunması gerektiği göz önünde bulundurularak geriye kalan yüz kırk etkinliğe bakıldığında doksan yedi sayısı ile kültürel farkındalık ve ifadenin en fazla temas edilen anahtar yeterlilik olduğu, geriye kalan yedi ayrı anahtar yeterliliğe temas edilme sayısının bütün kitapta sadece kırk üç sayısı ile sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Bu durumu; hazırlık çalışmaları, metinler, metin ve türle ilgili açıklamalar, metni anlama ve çözümleme bölümlerinde anahtar yeterliliklere yeteri kadar temas edilmediği şeklinde ortaya koymaktadırlar.

Temur (2022), çalışmasında anahtar yetkinliklerin 2018 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve öğrenme alanlarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Temur, en fazla kazanımın sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile ilişkili olduğu, en az kazanımın ise anadilde iletişim yetkinliği ile ilişkili olduğu, ayrıca yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin hiçbir kazanımla doğrudan bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ülger ve Erkal (2022), yaptıkları çalışmada ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi öğrenme kazanımlarında anahtar yetkinliklerin durumunu sınıf ve öğrenme kazanımlarına göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre Ülger ve Erkal, kazanımların anahtar yetkinlikler ile uyumlu olduğu, ancak dengeli dağılımın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programında en fazla öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile ilişkili kazanımlara yer verilirken, 1 ve 2. sınıflarda yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile doğrudan ilişkili olan herhangi bir kazanıma yer verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca anadilde iletişim yetkinliğinin diğer yetkinliklere göre daha fazla öğrenme kazanımıyla ilişkilendirildiğini de ifade etmişlerdir.

Demirbaş ve Demir (2022), yaptıkları çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Türkiye Yeterlilikler Çerçevesindeki (TYÇ) anahtar yetkinlik alanları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların anahtar yetkinlikler ile uyumlu olduğunu, tüm sınıflar bazında kazanımların en fazla anadilde iletişim, sosyal ve vatandaşlık ile öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile ilişkili olduğunu; yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ilişkin herhangi bir kazanıma yer verilmediğini tespit etmişlerdir.

Bütün bu anahtar yetkinliklerle ilgili yapılan çalışmalardan hareketle, yetkinliklerin genellikle öğretim programlarıyla ilişkisinin incelendiği söylenebilir. Bu çalışmalarda öğretim programlarında yer alan değerler, beceriler ve kazanımlar anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir. Bunlar arasında da en fazla kazanımların incelendiği söylenebilir. Öğretim programlarından sonra en fazla, ders kitaplarının yetkinlik açısından incelendiği çalışmalar literatürde tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ise yetkinliklerin ders kitaplarında yer alan metinlerde, etkinliklerde nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Bu çalışmaların yanında literatürde, lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel hikâye oluşturma sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında incelendiği çalışmalarda mevcuttur.

1. TEORİK ÇERÇEVE

Bu başlık altında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve öğretim programı, ders kitapları ve etkinliklerin önemi, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi ve anahtar yetkinlikler üzerine odaklanmaya çalışacağız.

1.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ve Öğretim Programı

Örgün eğitim kurumları olan okullarda din eğitimi DKAB Dersi aracılığıyla verilmektedir. Din eğitimi Tosun (2020: 23), eğitim tanımından yola çıkarak, “Bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri süreci” olarak tanımlamaktadır. Din öğretimi de okulda gerçekleştirilen din eğitimidir. Okullarda din öğretiminin yer alması bireylerin “Planlı, programlı, amaçlı, dizgeli bir şekilde din öğrenmelerine, yani din ile ilgili kalıcı izli davranış geliştirmelerine kılavuz etmek üzere yaşanan süreci anlatmaktadır” (Tosun, 2020: 27).

Din eğitimi, genel eğitim içerisinde yer almaktadır. Genel eğitim; aileden, okuldan ve çevreden gelen, bilinçli olsun olmasın, kişide bir değişikliğe sebep olabilecek her türlü etkiyi kapsadığı (B. Bilgin, 1981: 480) için formal ve informal eğitimi içerisine almaktadır. İnfomal eğitimde daha çok aile, çevre, kitle iletişim araçları etkiliyken formal eğitimde ise okullar önemli rol oynamaktadır.

Din derslerinin okullarda yer alması tarihimizde birçok süreçten geçmiştir. Bu süreçte okullarda yer alıp almaması, zorunlu olup olmaması tartışılan konular arasında yer almıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca din eğitimi kimi zaman hiç verilmemiş, kimi zaman ise seçmeli ders olarak okutulmuştur. 1982’den itibaren ise ilköğretim ve ortaöğretim okullarında DKAB dersi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Yılmaz (2020: 112), din eğitimi konusunda ülkemizde, cumhuriyetin ilanından itibaren ortaya çıkan farklı uygulamaları, şu şekilde özetlemiştir:

- 1924-1930 yılları okullarda din dersleri cılız bir şekilde yer almıştır.
- 1930-1948 yılları arasında okullarda din eğitimi hiç yapılmamıştır.
- 1949-1982 yılları arasında okullarda din eğitimi isteğe bağlı olarak yapılmıştır.
- 1982 yılından sonra okullarda din eğitimi zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır.
- 2012 yılından itibaren okullarda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin yanı sıra seçmeli din dersleri de okutulmaya başlanmıştır.

Tavukçuoğlu'nun belirttiği gibi (1990: 427), okullar genelde Türk Milli eğitiminin temel amaçlarını, özelde kendi amaçlarını programına aldığı dersler ile gerçekleştirmeye çalışır. Bu derslerden biri de Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda örgün eğitim kurumlarında okutulan DKAB dersleridir. DKAB Dersi Öğretim Programıyla, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne uygun olarak öğrencilerin şunları gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018: 8):

1. Dinî ve ahlaki kavramları tanımaları,
2. Dinin sosyal hayat, kültür ve medeniyet unsurları üzerindeki etkilerini kavramaları,
3. Farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları,
4. Çevresindeki dinî davranış, yorum, tutum ve deneyimlerin farkında olmaları,
5. Ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri,
6. İslam dininin ana kaynaklarını tanımaları,
7. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) hayatını ve örnek ahlakını tanımaları,
8. İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak ilkelerini açıklamaları,
9. Bazı dua ve surelerin muhtevasını ana hatlarıyla tanımaları,
10. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları.

Eğitimin genel amaçlarından hareketle okullardaki din öğretiminin hedeflerini

Tosun (2020: 163-164) şu şekilde ortaya koymuştur:

1. Kendini gerçekleştirmede dinin katkısından yararlanma,
2. Toplumsal hayatın dini boyutuna uyum sağlama,
3. Dinin evrensel boyutunu kavrama,
4. Dini aslına uygun öğrenme,
5. Kültürün dini boyutunu algılayıp benimseyerek onu ilerletecek güce sahip olma,
6. Ahlaki alanda dinin katkılarından faydalanma.

Akyürek (2021: 16-32) ise din öğretiminin amaçlarını; bireyin gelişimini kılavuzlamak, anlamlı öğrenmelerin oluşmasını kılavuzlamak, bireyin yaşamını anlamlandırma çabasına katkı sağlamak, öğrenilenleri günlük hayatla ilişkilendirmeyi sağlamak, problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlamak, bireyin sosyalleşmesine katkı sağlamak, kültürleme ve kültürü geliştirmeye katkı sağlamak, evrensel kültüre katkı sağlamak (iyi insan) şeklinde sıralar. Bu amaçlar doğrultusunda Çelebi'nin de belirttiği gibi (1999: 282), din derslerinin okulda verilmesi ile insani, kültürel ve toplumsal amaç gerçekleştirilmiş olmaktadır.

Sayılan bütün bu amaçların yerine getirilebilmesi için etkili bir din öğretimine ihtiyaç vardır. Bu nedenle DKAB dersinin zorunlu bir ders olmasından sonra okullarda bu dersin verilip verilmemesi yerine, nasıl verileceği üzerinde durulur. Bu konuda "Nasıl bir din öğretimi?" sorusu sorulmaktadır. Selçuk (1997: 152) nasıl bir din öğretimi? sorusunu cevaplandırmak için bir fikir ağacı geliştirmiş ve bu fikir ağacının köklerine insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı ve kültürel

mirasa saygı kavramlarını yerleştirmiştir. Burada saygı kelimesi; üzerinde düşünmek, tanımak, anlamak, sorgulamak ve değerlendirmek anlamında kullanılmıştır (Selçuk, 1997: 148). Ayrıca Selçuk (1997: 148) saygıyı temel alan bu kuramsal bakışın, din dersinin müfredat programı geliştirilirken, ders kitapları yazılırken veya öğrencilerle dini konularda iletişime geçilirken göz önüne alınacak hususlara işaret ettiğini belirtmektedir. Bu temellere dayanan bir din öğretimi sonucunda öğrencide geliştirilmek istenenler ise “Kendi başına düşünme kabiliyeti, eleştirel zihniyet, seçme kabiliyeti, hayatın anlamını keşfetme ve inancını aklıyla bütünleştirme” şeklindedir (Selçuk, 1997: 156-157).

Geliştirilmesi istenen kabiliyet, bilgi, beceri ve davranışların öğrenciler tarafından kazanılmasında, eğitim sürecindeki bütün unsurların (okul, öğretmen, ders kitabı, öğretim programı vb.) etkisi bulunur. Bunlardan biri olan öğretim programları; “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2013: 6). DKAB dersi için hazırlanan öğretim programları sayesinde okullarda planlı, programlı bir şekilde din eğitimi yapılmakta; böylelikle etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca öğretim programları, insanın sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olması, teknolojik gelişmeler ve eğitim ortamlarının çeşitlenmesi gibi nedenlerden dolayı geliştirilmektedir³. Çeşitli geliştirmeler ve güncellemeler sonucunda, günümüzde ilkököl ve ortaokullarda 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak için güncellenmiş olan 2018 DKAB Dersi Öğretim Programı bulunmaktadır.

Eğitimde program geliştirmeye duyulan ihtiyacın birçok nedeni saptanmıştır. Kurt (2002: 19) bu nedenlerin bazılarını; insanların hayatında var olan sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik vb. pek çok değişim ve gelişmeler, teknolojiye ilişkin yenilikler, iletişim imkânlarının hızla artması, eğitim ortamlarının çeşitlenmesi, öğretmenlerin formasyonlarında gerçekleşen değişiklikler, öğrenme ortamında rollerin değişimi ve çeşitlenmesi olarak belirtmektedir. Can (2013: 37-38) ise, din eğitimi ve öğretiminde program geliştirmeye ihtiyaç duyulmasını üç nedenle

³ (Altaş, 2002; B. Bilgin, 2003; DKAB Dersi öğretim programlarının gelişim seyri ile ilgili geniş bilgi için bk. Doğan, 2003; H. Er, 2002; Kaymakcan, 2007; Tetik, 2018; Tosun, 2003)

açıklamaktadır. Bunların birincisi küreselleşme ile dünyanın hızla küçülmesi, ikincisi demokrasi, üçüncüsü de laikliktir.

Türkiye’de 2000’li yılların başlarından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 2000-2001 yılı eğitim-öğretim döneminde uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, öğrenme ortamındaki rollerin çeşitlenmesi, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi evrensel yaklaşımların dünya genelinde kabul görmesi yönündeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilmiştir (Tosun vd., 2001: 79). Hazırlanan programların nihai amacı Soysal ve Kurudayıoğlu’nun (2018: 239) belirttiği gibi öğrencilere söz konusu derslerle ilgili yeterlilik ve becerileri kazandırmak ve böylece onların toplumsal hayata birtakım donanımları sağlamış olarak katılmalarına destek olmaktır. Çünkü Aydın’ın dile getirdiği gibi (1996: 125) toplumların gelecekleri yeni yetişen gençlerin eğitimlerine göre şekillenecektir ve bu tesadüfe bırakılmamalı, planlı, düzenli ve kontrollü olmalıdır. Bundan dolayı bu plan ve kontrolün sağlanmasında ve eğitim sistemimizde öğrencilerden beklenen beceri ve yetkinliklerin neler olduğunun görülmesinde öğretim programları önemli rol oynamaktadır.

2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu⁴’nda kazandırılmak istenen yeterlilik ve beceriler “Öğrencilere kazandırılacak temel beceriler” başlığı altında yer almaktaydı (MEB DÖGM, 2010: 20) . Programın geliştirilmesi sonucunda güncellenen ve günümüzde uygulanmakta olan 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında ise “Yetkinlikler” başlığı altında yer almaktadır (MEB, 2018: 3). Bu yetkinlikler başlığı altında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışları içeren sekiz yetkinlik bulunmaktadır. Programlarda ortaya konan bu beceriler, ders kitapları üzerinden öğrencilere aktarılabilir (Kurudayıoğlu & Soysal, 2018: 673). Çünkü öğretim programı ve ders kitabı arasındaki ilişki, ders kitaplarının ilgili olduğu öğretim programındaki tüm unsurları içermesini ve onlarla uyumlu hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.

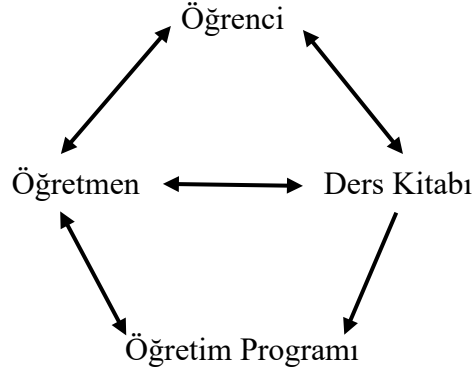
⁴ Çalışmanın devamında 2010 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2010 DKAB Dersi Öğretim Programı şeklinde yer alacaktır.

1.2. Ders Kitapları ve Etkinliklerin Önemi

Planlı ve programlı bir eğitim çalışmasının en önemli ve yol gösterici araçlarından birisi ders kitaplarıdır (Demirel & Kıroğlu, 2021: 4). Ders kitapları, “Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir” (Çeçen & Çiftçi, 2007: 39). Teknolojinin gelişmesi sonucunda çeşitli teknolojik aletler eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmiştir. Ancak bu durum, ders kitaplarının eğitimdeki önemini kaybettirmemektedir. Doğan ve Altın’ın da belirttiği gibi (2018: 59) değişen eğitim şartlarına rağmen ders kitapları, farklı eğitim ortamlarında kullanılabilen temel ders materyali olma özelliğini korumuştur. Bu öneminden dolayıdır ki gerek teknolojik gelişmeler gerekse Milli Eğitim’de yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte ders kitaplarında değişiklikler yapıldığı (Keskiner, 2011: 455) ve çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi ders kitaplarının çeşitli akademik çalışmalara konu olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarının bir fener görevi gördüğünü belirten Demirel ve Kıroğlu’na göre (2021: 5), etrafını aydınlatan, ışık saçan, bilgi veren bu yapıtların gençleri yarınlara taşıması ve bu gençlerin aydın düşüncelerle yetiştirilmelerine olanak sağlamasından dolayı temel işlevi aydınlatmaktır. Ders kitaplarının önemli özelliklerinin başında onların öğrenciler için düzenlenmiş olmaları daha sonra ise bilgi verme, öğrenciye bildiklerini tekrar ettirme, bilgiler arasındaki ilişkileri açıklama, pekiştirme gibi özelliklere sahip olması gelmektedir (Çakan & Karateke, 2021: 394). Ayrıca ders kitapları, öğrencilerin bilgiyi kazanabilecekleri başlıca bir kaynak olmasının yanında öğretmenlerin öğretimi hangi sınırlar içinde yerine getireceğine dair de önemli bir rehber (Zengin & Gümüşay, 2020: 117), düzenleyici ve denetleyici metin (Zengin & Menküç, 2017: 365) olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle ders kitaplarının; öğretmenler, öğrenciler ve genel olarak da eğitim sistemi için önemli ve vazgeçilmez bir kaynak olduğu söylenebilir.

Öğretim sürecinde öğretmen, öğrenci, ders kitabı ve öğretim programı arasında ilişki bulunmaktadır. Keleş (2008: 10), bu unsurların aralarındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:



Şekil 1. Öğretmen, öğrenci, ders kitabı ve öğretim programı arasındaki ilişki

Ders kitapları, Koç'un (2021: 368) ifade ettiği gibi öğretim programları ile öğrenci arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Bu vazife, ders kitabının öğretim programına uygun olmasını, ders kitabını incelemadaki ölçütlerden biri yapmıştır (Gümüş, 2018: 36). Bundan dolayı genelde tüm ders kitapları özelde DKAB ders kitapları, öğretim programının tüm unsurlarını içermesi ve onlarla uyumlu hazırlanması gerekmektedir (Asri, 2011: 5; Gündüz, 2010: 16; Koç, 2021: 368). Bu gereklilik üzerine, 2018 yılında uygulamaya konulan yeni DKAB Dersi Öğretim programından sonra DKAB ders kitapları da bu program çerçevesinde yenilenmiştir (Çakan & Karateke, 2021: 3).

Yapılandırmacı anlayışı benimsemiş bir öğretim programı, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerden soru sormalarını, araştırma ve planlama yapmalarını, bilgiyi anlamlandırarak yapılandırmalarını ve yorumlamalarını beklemektedir. Bundan dolayı Asri'nin (2011: 50), belirttiği üzere yapılandırmacı anlayıştaki ders kitabının da, bir sistematik dâhilinde öğrencide belirli beceri ve kazanımları ortaya çıkarmayı hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlanması gerekir. Ayrıca bir ders kitabında yer alacak bütün konular bir bütünlük içerisinde, öğretim programlarına uygun, diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek ve bunu gerçekleştirirken de içeriğe uygun öğretim yöntem ve stratejileri kullanılarak verilmelidir (Dane vd., 2004: 4). Çünkü kitapların hazırlanmasındaki temel ilke Altun'un (2013: 17) da belirttiği üzere kitapların öğretim programında belirlenen davranışları yani; bilgi, beceri ve özellikleri öğrencilere kazandıracak faaliyetleri içermesi ve bu faaliyetlere rehberlik edici nitelikte olmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme sürecinde ders kitaplarının iyice belenmesi değil; bilginin hazır verilmekten ziyade etkinlikler yoluyla öğrencinin keşfedeceği şekilde sunulması amaçlanır (Öğölmüş Doğan & Altın, 2018: 61-62). Buradan hareketle ders kitaplarının, yukarıda belirtilen köprü vazifesini yerine getirmesinde etkinliklerin önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Çünkü Özbekur'un (2011: 57) ifade ettiği üzere etkinlikler, "İlgili öğretim programlarında yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için hazırlanan çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumlarıdır". Öğretim etkinlikleri ise, bir konunun öğrenimi için hazırlanmış (Kalender, 2006: 62) ayrıca kazanımların öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen planlı, kontrollü ve örgütlenmiş faaliyetlerdir (Kerpiç, 2011: 6).

Ders içi etkinlik faaliyetleri, öğrencilerin sorumluluk aldıkları, bilgiyi inşa ettikleri (Turhan, 2009: 83), bilgilerini uygulamaya dökerek aktif katılım gösterdikleri (Kana & Kiler, 2021: 743) çalışmalardır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler; özgüven, yaratıcılık gibi bireysel özelliklerini geliştirirken diğer yandan bilgiyi aktif olarak kullanırlar (Turhan, 2009: 23). Çünkü birey, sorumluluk aldığı aktivitelerde bilgiyi kendisi öğrenmekte, keşfetmekte veya yapılandırmaktadır. Bundan dolayı Gür ve Seyhan'ın (2006: 18) ifade ettikleri gibi "bilmenin ötesinde yapmanın" gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de öğretim süreçlerinde etkinlikler ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarıyla birlikte, ders kitapları içerisinde yer alan etkinlikler de öğretim programını yansıtmalıdır. Çünkü eğitim sürecinde yalnızca bilgi değil, öğretim programında yer alan beceri ve davranışları kapsayan yetkinlikler de etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılır. Soysal ve Kurudayıoğlu'nun (2018: 251) da belirttiği gibi öğretim programlarında hedeflenen yetkinlik ve becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi öğrencilerin metin, etkinlik ve hazırlık çalışmaları gibi ders kitabı unsurlarıyla karşılaşmaları yoluyla sağlanabilir.

Her sınıf düzeyinde ders kitaplarına seçilecek metinler, metinlere bağlı hazırlık çalışmaları ve etkinlikler, temel becerileri barındırdıkları ölçüde öğrenciler bu becerilerle donanacaklardır (Kurudayıoğlu & Soysal, 2018: 673). Böylelikle de hayat

boyu kullanabilecekleri becerilerle donanan öğrenciler başarılı bir eğitim gerçekleştirmiş olacaktırlar. Bu konuda Çınar (2012: 15) eğitimin, başarı ile sonuçlandırılmasının temel şartlarından birini, yapılacak etkinliklerin bir programa bağlanması olarak belirtmektedir. Bu noktada öğretim programında yer alan, Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) tarafından belirlenen yetkinliklerin, öğretim yaklaşımının uygulamaya yansıyan yüzü olan etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulması, kazandırılmak istenen yetilerin daha kalıcı ve işlevsel olmasına katkı sağlar nitelikte olacaktır (Kana & Kiler, 2021: 751).

1.3. Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) ve Anahtar Yetkinlikler

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dahil, mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir” (MYK, 2015: 4).

Yeterlilik kavramı; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Türkiye Yeterlilik Çerçevesi’ nde (TYÇ) yeterlilik ; “Sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi belgedir ” (MYK, 2015: 42). Avrupa Yeterlilik Çerçevesi’ nde (AYÇ) ise yeterlilik; “Yetkili bir otorite tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma (doğrulama) sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi çıktıdır.” (MYK, 2015: 4).

02/01/2016 tarih ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ);

Meslekî Yeterlilik Kurumunun koordinasyonunda Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve Meslekî Yeterlilik Kurumu temsilcilerinden oluşan Ulusal Yeterlilik Çerçevesi Hazırlama Komisyonu ve sosyal tarafların da dâhil olduğu teknik çalışma grupları tarafından hazırlanmış ve ilgili tüm kurum ve kuruluşların, yerli ve uluslararası konu uzmanlarının görüş ve önerileri alınarak nihai şeklini almıştır (MYK, 2015: i).

Ülkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünsel bir yapı sunmayı hedefleyen (MYK, 2015: 11) Türkiye Yeterlilik Çerçevesi

(TYÇ); bütünleşik tek bir yapı olarak, kalite güvencesi sağlanmış ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim dâhil, tüm eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır (MYK, 2015: 14).

Tanımı ve hedefi verilmekte olan Türkiye Yeterlilik Çerçevesi'nin (TYÇ) içerisinde hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen, tanımlanmış anahtar yetkinlikler bulunur. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen eğitim sistemimizde öğrencilerin bilgiyi hazır almaları yerine bilgiye kendilerinin ulaşmaları, bilgiyi yapılandırmaları ve bu bilgileri hayatlarına aktarmaları istenir. Soran vd.nin (2006: 202) belirttiği gibi toplumlar artık, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır. Bu nedenle hayat boyu öğrenme, eğitim öğretim sürecinde üzerinde durulan önemli konular arasında yerini almıştır.

Hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasında, çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurabilmek etkili olmuştur (MEB, 2018: 3-4). Hayat boyu öğretim, mevcut sistemi yeniden yapılandırmayı ve formal eğitim sisteminin dışında eğitimle ilgili tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir ve örgün, yaygın her türlü eğitim faaliyetini kapsayan geniş bir kavramdır (Güleç vd., 2012: 35). Yani hayat boyu öğrenme, Yıldızlı'nın (2019: 110) ifade ettiği gibi beşikten mezara kadar düşüncesini merkeze almaktadır.

Birey doğduğu andan itibaren bilinçli olsun veya olmasın bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Bilgi toplumunda hayatını sürdüren bu bireyler öğrendiklerini yaşama uygulamanın yanında, “öğrenmeyi öğrenme” becerisi ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içindedirler (Adabaş, 2016: 26). Bu süreçte Akkaleli Toprak'ın (2019: 10) belirttiği üzere, eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin bilişsel (analitik düşünme, problem çözme) ve bilişsel olmayan (özgüven, risk alabilme, hayat boyu öğrenme) becerilerinin bir bütün halinde dikkate alınması ve geliştirilmesi gerekir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, “Öğrenmeye yönelik motivasyona, kendi kendine öğrenmeye ve öz yönetimli öğrenmeye vurgu yapar” (Yıldızlı, 2019: 110).

Bireyler, anlayarak iletişim kurma, problem çözme, iş birliği yapma, birlikte çalışma ve teknolojiyi etkin olarak kullanma gibi beceriler edinerek öğrenmeyi yaşam boyu devam ettirmelidir (Yüksel vd., 2016: 1464). Yaşam boyu öğrenen bireyleri Epçaçan (2013: 357), kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen, öz denetim sahibi olan, sorumluluk alan, yenilik ve değişikliklere açık olan ve uyum sağlayan, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen, iyi iletişim kurmaya istekli olan, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen bireyler olarak belirtmektedir. Sayılan bu özelliklerden yola çıkarak Adabaş'ın (2016: 26), da ifade ettiği gibi nitelikli insan gücü ile anlatılmak istenenin, sahip olduğu bilgi ve becerileri sürekli yenileyerek kendini geliştiren insan olduğu söylenebilir.

Bireylerin, toplumun bilgi ve birikimlerini değişen şartlara uyarlayarak sosyal yaşamda aktif rol alması, toplumsal sorunlara çözüm bulabilecek yetkinlikte yetiştirilmesi önemlidir (Orhan, 2020: 2). Bu nedenle eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2018: 3). Öğretim programlarında eğitim sisteminin bu amaçlarını, kazandırılmak istenen yetkinlikleri görmek mümkündür. 2010 DKAB Dersi Öğretim Programında (MEB DÖGM, 2010: 21) öğrencilere kazandırılacak temel beceriler şu şekilde yer almaktadır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
2. Eleştirel düşünme becerisi
3. İletişim ve empati becerisi
4. Problem çözme becerisi
5. Araştırma becerisi
6. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
7. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
8. Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi
9. Sosyal katılım becerisi
10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi

2010 DKAB Dersi Öğretim Programında yer alan bu temel beceriler, öğretim programlarının güncellenmesiyle birlikte yerini 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018: 3-4) anahtar yetkinliklere bırakmıştır. Bu yetkinlikler şu şekildedir:

1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
8. Kültürel farkındalık ve ifade

Yetkinlik kavramı yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yetkinlik; “Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınmasıdır” (MYK, 2015: 42).

Anahtar yetkinlik kavramı ise “Bilgi toplumunun gerektirdiği, tüm bireylerin sahip olması gereken, kişilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde bireysel gelişimini, topluma etkin ve sorumlu bireyler olarak sosyal katılımlarını, istihdam edilebilmelerini destekleyen temel yetkinliklerdir” (MYK, 2015: 41). Anahtar yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması konusunda, bu yetkinliklerin ve öğretim programlarının öğelerinin uyum içerisinde olması önemli bir etkidir (Pala, 2020: 300). Çünkü yetkinlikler, Orhan’ın (2020: 3) belirttiği gibi öğretim programlarına yapılan ekler değil, öğrenmeyi yapılandıran temeller olarak görülmelidir.

Avrupa Birliği Resmî Gazetesi’nde yayımlanan Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı (AEA ile İlişkili Metin) (2018/C 189/01) ekinde “Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler–Avrupa Referans Çerçevesi⁵” yer almaktadır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve bu çerçeveye uyumlu olarak hazırlanmış olduğu belirtilen (MYK, 2015: 5) Türkiye Yeterlilik Çerçevesi’nde (TYÇ), her bir anahtar yetkinlik alanının içerdiği beceriler tanımlanmaktadır (MYK, 2015: 23-25). Çalışmanın devamında adı geçen sekiz anahtar yetkinlikten ve yetkinliklerin içerdiği becerilerden bahsedilecektir.

1.3.1. Anadilde İletişim Yetkinliği

İletişim; “Bilgi, duygu, düşünce, beceri, kanı, tutum ve davranışların çeşitli yollarla başkalarına aktarımı ve alışverişidir” (Koç, 2014: 14). Bireyler sahip olduğu iletişim becerileriyle sosyal, akademik ve özel yaşamlarını şekillendirirler (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015: 7). Bu nedenle iletişim, bireyin kendini ifade etmesi, sosyalleşmesi ve daha birçok açıdan insan hayatında büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca bireyin toplumsal yaşam için kendisine gereken bilgi, beceri ve tutumları iletişim

⁵ Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı (AEA ile İlişkili Metin) (2018/C 189/01) eki “Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler–Avrupa Referans Çerçevesi”, çalışmanın devamında kısaca Avrupa Referans Çerçevesi olarak yer alacaktır.

yoluyla öğrenmesinden dolayı da iletişim, öğrenme sürecinde önemli bir ögedir (Erigüç vd., 2013: 47). İletişimin bu öneminden dolayı anahtar yetkinliklerin ilkinin anadilde iletişim yetkinliğinin oluşturduğu söylenebilir.

Anadilde iletişim yetkinliği, “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2018: 3). Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 8) okuma yazma yetkinliği olarak yer alan anadilde iletişim yetkinliğinin özellikleri şu şekildedir:

- Sözlü etkileşimin ana türleri, bir dizi edebi ve edebi olmayan metinler ve dilin farklı tür ve kesitlerinin ana özellikleri konusunda farkındalığı içerir.
- Farklı kaynak türlerini ayırt etme ve kullanma, bilgiyi araştırma, toplama ve işleme, aygıtları kullanma, sözlü ve yazılı görüşlerini bağlama uygun olarak ikna edici bir şekilde düzenleme ve ifade etme becerilerini de içerir.
- Bireyin kelime, işlevsel dilbilgisi ve dilin işlevleri bilgisine sahip olmasını gerektirir.
- Eleştirel düşünme, bilgiyi değerlendirme ve bilgi ile çalışma yeteneğini kapsar.

1.3.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği

Yabancı dillerde iletişim yetkinliği “Çoğunlukla anadilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır” (MEB, 2018: 3). Adabaş (2016: 40), dünyada ticaret, haberleşme, teknolojik ve bilimsel açıdan çağın gerisinde kalmamak için yabancı dil öğrenmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Günümüz teknoloji çağında farklı dilden ve kültürden insanlarla karşılaşılmasının, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim alanında yabancı dil öğrenmenin önemini arttırdığı söylenebilir. Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 8) çoklu dil yetkinliği adıyla yer alan yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin şu özellikleri bulunur:

- Farklı dilleri iletişim için uygun ve etkili olarak kullanma becerisini tarif eder.
- Farklı dillerin kelime bilgisi ve işlevsel dilbilgisi ile dillerin sözlü etkileşim ve kesitlerinin ana türlerine dair bir farkındalık gerektirir.
- Bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı dillerde farklı yeterlilik seviyelerinde sözlü mesajları anlama, sohbeti başlatma, sürdürme ve bitirme ile metinleri okuma, anlama ve yazma yeteneklerinden oluşur.

1.3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik

Bu başlık altında matematiksel yetkinlik, bilimde yetkinlik ve teknolojide yetkinlik olmak üzere üç yetkinlikten söz edilmektedir. Matematiksel yetkinlik, “Günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama” şeklinde tanımlanır (MEB, 2018: 3). Ayrıca matematiksel yetkinlik; “Düşünce ve sunumun (formüller, modeller, çizimler, grafikler, tablolar) matematiksel türlerini farklı düzeylerde kullanma yeteneği ve istekliliğidir” (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 9). Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 9) yer alan, bireylerin sahip olması gereken matematiksel yetkinlik becerilerinden bazıları şunlardır:

- Birey temel matematiksel ilke ve süreçleri günlük hayatta, evde ve işte uygulama (örn. finansal beceriler) ve kanıt silsilesini takip etme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır.
- Birey matematiksel sonuç çıkarabilmeli, matematiksel kanıtı anlamalı ve matematik dilinde iletişim kurabilmeli, istatistiki veri ve grafikler dâhil uygun araçları kullanabilmeli ve dijitalleşmenin matematiksel unsurlarını anlayabilmelidir.

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır (MEB, 2018: 3). Teknolojide yetkinlik ise algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir (MEB, 2018: 4). Ayrıca bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır (MYK, 2015: 24). Gelişen ve değişen imkanlarla birlikte bilim ve teknolojide de ilerlemeler meydana gelmesi beklenir. Çünkü toplumda görülen problemler karşısında bilimin ve teknolojinin varlığından yararlanmak, problemlerin çözümü için gerekli görülen argümanlardan biridir. Bilim ve teknolojide yetkinliğin özellikleri Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 9) şu şekilde yer almaktadır:

- Bireylerin bilimsel kuram, uygulama ve teknolojinin genellikle toplumdaki üstünlüklerini, kısıtlarını ve risklerini anlamasını sağlamalıdır (karar verme, değerler, ahlaki sorular, kültür vb. ile ilgili).
- Becerileri, bilimin gözlem ve kontrollü deneyler dâhil belirli yöntemlerle araştırma süreci olarak anlaşılmasını, bir hipotezi doğrulamak için mantıksal ve rasyonel düşüncüyü kullanma yeteneğini ve yeni deneysel bulgularla çeliştiğinde kişinin kanaatlerini terk etmeye hazır olmasını içerir.
- Bir amacı başarmak veya kanıt temelli bir karar ya da sonuca ulaşmak için teknolojik araç ve makineler ile bilimsel veriyi kullanma ve işleme yeteneğini içermektedir.

1.3.4. Dijital Yetkinlik

Dijital yetkinlik; “Öğrenme, çalışma ve topluma katılım için dijital teknolojileri güvenli, eleştirel ve sorumlu kullanmayı ve bu teknolojilerle yakından ilgilenmeyi kapsamaktadır” (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 10). Selimi ve Üseini (2019: 204), dijital yetkinliğin kavram olarak son on yılda ortaya çıktığını ve bu yetkinliğin dijital metin, hipermetin ve multimedya metinlerini okuma ve anlama yanında bilgi teknolojilerine erişim ve kullanım yeteneği olduğunu belirtmektedir.

Çağımızda bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler iletişim ve bilgi teknolojilerini de önemli ölçüde etkilemekte, hızla yayılmakta olan yenilikler yaşamın tüm boyutlarında hissedilmektedir (Temizkan, 2014: 53). Bu bağlamda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte teknolojik araçların hayatımızın her alanında yer aldığı söylenebilir. Eğitim de teknolojiden yararlanan alanlardan biri olmuştur. Teknolojinin imkanlarından yararlanarak hem eğitimde fırsat eşitliği sağlanmakta hem de etkili ve kalıcı bir eğitim gerçekleştirilmektedir. Ancak bunun için bireylerin teknolojiyi doğru ve uygun bir şekilde kullanmaları zorunludur. Dijital yetkinlik, bu becerilerin bireylere kazandırılmasını ifade etmektedir. Bu beklentinin karşılanması literatürde bireylerin iyi bir dijital okuryazar olmasına bağlanmaktadır (Direkçi vd., 2019: 799). Ayrıca Ekmen ve Bakar (2018: 7), bilgi toplumunda teknolojinin gelişim ve yayılım hızında yaşanan artışın, teknoloji okuryazarlığını bir ayrıcalık olmaktan çıkarıp bir zorunluluk haline getirdiğini iddia etmektedirler. Bu konuda Eryılmaz ve Uluyol (2015: 220) tabletlerin, bilgisayarların, etkileşimli tahtaların ve internetin etkin kullanımı bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı kapsamında olduğunu belirtmektedirler.

Dijital yetkinliğin, bireylere sağladığı birtakım avantajlar vardır. Kurdayıoğlu ve Soysal (2020: 187), dijital teknolojileri verimli bir şekilde kullanarak bireylerin toplum içerisinde ön plana çıkmasını ve eğitimde fırsat eşitliği sunmasını bu avantajlar arasında belirtmektedir. Bu bağlamda bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine etkin bir şekilde entegrasyonunu hedefleyen FATİH projesinin 21. yüzyıl becerilerinden bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Eryılmaz & Uluyol, 2015: 220).

Dijital yetkinlik; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet

aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018: 4). Bireylerin sahip olmaları gereken dijital yetkinlik becerileri Avrupa Referans Çerçevesi'nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 10) şu şekilde yer almaktadır:

- Bireyler, dijital teknolojilerin iletişim, yaratıcılık ve yenilikçiliği nasıl destekleyebileceğini anlamalı ve bunların fırsatları, kısıtları, etkileri ve risklerinin farkında olmalıdır.
- Bireyler evrimleşen dijital teknolojilerin altında yatan genel ilkeleri, mekanizmaları ve mantığı anlamalı ve farklı araç, yazılım ve ağların temel işlevlerini ve kullanımını bilmelidirler.
- Bireyler, dijital araçlar tarafından üretilen bilgi ve verilerin geçerlilik, güvenilirlik ve etkisine karşı eleştirel bir yaklaşım izlemeli ve dijital teknolojileri kullanmakla ilgili yasal ve etik ilkelerin farkında olmalıdır.
- Bireyler, aktif vatandaşlık ve sosyal katılımlarını, diğerleriyle iş birliklerini ve kişisel, sosyal ve ticari amaçlarda yaratıcılıklarını desteklemek için dijital teknolojileri kullanabilmelidir.
- Bireyler bilgi, içerik, veri ve dijital kimlikleri yönetebilmeli ve koruyabilmeli, aynı zamanda yazılım, araçlar, yapay zekâ veya robotları tanıyabilmeli ve bunlarla etkin ilgilenebilmelidir.

1.3.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği

Öğrenmeyi öğrenme kavramı, bireylerin öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejileri gibi özelliklerle ilgilidir (Akın vd., 2013: 824). 2018 DKAB Dersi Öğretim programında öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, “Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olmayı ifade eder” (MEB, 2018: 4). Ayrıca bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar (MYK, 2015: 24). Bundan dolayı öğrenmeyi öğrenen bireylerin hedefleri tanımlayabilmesi ve hedefler koyabilmesi, kendilerini motive edebilmesi ve hayatları boyunca öğrenmeyi sürdürmek ve başarmak için azim ve güven geliştirebilmesi beklenmektedir (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 11).

Alan yazına baktığımız zaman öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin düşünsel bir etkinlik olarak ele alındığı, herhangi bilgi veya yöntem ile değil, tamamıyla düşünsel kapasiteyle ilgili olduğu (Kocayığıt & Aldan Karademir, 2020: 1226) bilinmektedir. Öğrenmeyi öğrenmenin, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat

tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirmesi beklenir (MYK, 2015: 25). Çolakoğlu (2002), öğrenmeyi öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma,
Bilgiyi problem çözme, karar verme ve plânlama amacıyla kullanma,
Bilgiyi günlük yaşamda kullanma,
Bilgisayarın bilgiye erişebilecek bir araç olarak görülmesini sağlama, vb”.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelmektedir (MEB, 2018: 4). Ayrıca Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 11) öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin özelliklerinden bazıları şu şekilde yer almaktadır:

- Kişinin kendi kişisel, sosyal ve fiziksel refahına ve kendi hayatı boyunca öğrenmesine karşı pozitif bir tutuma dayalıdır.
- İş birliği, kararlılık ve doğruluk tutumlarına dayalıdır. Diğerlerinin çeşitliliğine ve ihtiyaçlarına saygı gösterme ve önyargıların üstesinden gelmeyi ve uzlaşmaya hazırlıklı olmayı içerir.
- Problem çözme tutumu hem öğrenme sürecini hem de bireyin engelleri ve değişimi ele alma yeteneğini destekler.
- Önceki öğrenme ve yaşam deneyimlerini uygulama arzusu ve çeşitli yaşam ortamlarında öğrenme ve gelişim fırsatları arama merakını içerir.

1.3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler içerisinde, vatandaşlık kavramı yer almaktadır. Keskiner (2003: 38), ülkemizde okullardaki öğretimin amacının “iyi vatandaş” yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu vatandaş, vatandaşlık görevlerini ezberlemiş kişiler değil; insani değerlere sahip, diğer insanlar ve varlıklarla bütünleşebilmiş, sorumluluklarının bilincinde bireyler olarak kabul edilmektedir (Kaymakcan & Meydan, 2010: 31). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde, 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin yer almasının ve DKAB dersinde sosyal ve vatandaşlıkla ilgili konulara yer verilmesinin önemi bulunmaktadır.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır (MYK,

2015: 24). Bundan dolayı sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, toplumsal düzeni sağlamada önemli bir yetkinlik olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık yetkinliği; “Sosyal, ekonomik, yasal ve politik kavram ve yapılar ile küresel gelişmeler ve sürdürülebilirliği anlamaya dayalı, sorumlu vatandaş olarak davranma, sivil ve sosyal hayata tam olarak katılma yeteneğidir” (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 11). Ayrıca vatandaşlıkla ilgili yetkinlik; bireyleri toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır (MEB, 2018: 4). Bunun yanında Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 11) vatandaşlık yetkinliğinin özellikleri şu şekilde yer almaktadır:

- Güncel olaylara dair bilginin yanı sıra, ulusal, Avrupa ve dünya tarihindeki ana gelişmelere dair eleştirel kavrayışı içerir.
- Eleştirel düşünme ve bütünlük problem çözme becerilerinin yanı sıra toplumsal etkinliklerde, ulusal düzeyden Avrupa düzeyine ve uluslararası düzeye kadar tüm düzeylerde karar vermede görüş ve yapıcı katılım geliştirme becerilerini kapsamaktadır.
- Demokrasinin temeli olarak insan haklarına saygı, sorumlu ve yapıcı tutum için temel oluşturmaktadır.
- Sosyal ve kültürel çeşitlilik, cinsiyet eşitliği ve sosyal içerme, sürdürülebilir yaşam biçimleri, barışçıl ve şiddet karşıtı kültürün teşviki, diğerlerinin mahremiyetine saygı duymaya razı olma ve çevre için sorumluluk almaya ilişkin desteği içermektedir.

1.3.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği

Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eden (MYK, 2015: 24) inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği; “Herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir” (MEB, 2018: 4). Avrupa Referans Çerçevesi’nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 11) yer alan girişimcilik yetkinliğinin özelliklerinden bazıları şunlardır:

- Kişisel, sosyal ve profesyonel etkinliklerde fikirleri eyleme dönüştürmek için farklı ortam ve fırsatlar olduğunu bilmeyi ve bunların nasıl ortaya çıktığını anlamayı gerektirir.
- Kaynakları (insanlar ve eşyalar) harekete geçirmek ve etkinliği sürdürebilmek için bireysel ya da takımla iş birliği halinde çalışabilme yeteneğini içerir.
- Becerileri; hayal gücü, stratejik düşünme ve problem çözme içeren yaratıcılık ve evrimleşen yaratıcı süreç ve yenilikçilik kapsamında eleştirel ve yapıcı düşünme üzerine kuruludur.

Girişimcilik becerisi öğrencilerin hem sosyal hayatındaki ilişkilerini hem de geleceğe dönük olarak kendi ekonomik çizgilerini, kendi girişimlerini belirleme yönünden öğrenciye kazandırılması gereken bir beceri alanıdır (Çağrıtekin, 2021: 1). Girişimcilik becerisi yüksek bir birey Zevfi'nin (2015: 66) belirttiğı gibi gerek sosyal ilişkilerinde, gerekse günlük yaşamında amaçlar edinen ve amaçlarına ulaşmak için harekete geçen, kendine güvenen, iletişim kurmayı iyi ölçüde başarabilen ve işlerinde gerekli etik davranışları en uygun biçimde ve uygun zamanda sergileyebilen bireydir. Çünkü inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğı; yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında, hedeflere ulaşmak için planlama yapma, proje yönetme yeteneğini ve bunların yanında etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar (MEB, 2018: 4).

Öğrenciler açısından bakıldığında Zevfi (2015: 65) girişimciliğı; kendini ifade etme, derslere katılma, yeni fikirler üretme, ürettiklerini başkalarıyla paylaşma, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyebilme, yeni şeyler öğrenmeye istekli olma, toplum içinde kendine güvenebilme ve sürekli bir şeyler üretme istek ve gayreti olarak ifade etmektedir. Kısacası birey ya da öğrenci kendisine balık verilmesini değil, balık tutmasını öğrenmek istediğı takdirde kendi yöntem ve metotlarıyla girişimcilik yolunda kendi güdülenmesini sağlayacaktır (Çağrıtekin, 2021: 23).

1.3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğı

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğı; “Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir” (MYK, 2015: 25). Bu yetkinlik sayesinde farkındalık düzeyi artan bireyin, yaşadığı durumlar karşısında tepki verme biçimlerinin zenginleştiğı, ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfettiğı ifade edilmektedir (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2010: 754).

Her toplumun yeme, içme, giyinme vb. birçok kültürü bulunmakta ve bireyler, hayatlarının çeşitli anlarında sahip oldukları bu kültürle karşılaşmaktadır. Bayram, düğün, cenaze, hasta ziyareti bunlar arasındadır. Tuna (2011: 570), her ne kadar kültürün yaşayarak öğrenildiğini işaret etse de sahip olunan kültürün farkında olmanın, yani “kültürel farkındalığın” belli bir eğitim süreci gerektirdiğini belirtir. Bu konuda

kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin öğretim programlarında yer almasıyla birlikte yetkinliğin eğitim süreci içerisinde dahil edildiğini söylemek mümkündür.

Avrupa Referans Çerçevesi'nde (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 12), kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin şu özellikleri yer almaktadır:

- Diller, miras ve gelenekler ile kültürel ürünler dâhil yerel, ulusal, bölgesel, Avrupa ve küresel kültür ve ifadelere dair bilgiyi ve bu ifadelerin bireyin fikirlerini ve birbirlerini nasıl etkileyebileceğine dair anlayışı gerektirir.
- Yazılı, basılı ve dijital metinler, tiyatro, film, dans, oyunlar, sanat ve tasarım, müzik, törenler ve mimari ile melez formlar kapsamında, yaratıcı, katılımcı ve izleyici arasında fikirleri iletmeyi farklı yollarını anlamayı içerir.
- Kendi düşünceleri ile toplumdaki rolüne ve yerine dair hislerini çeşitli ortamlarda ve yollarla anlama, geliştirme ve ifade etme ile meşgul olmayı içerir.
- Dünya hakkında meraklılığı, yeni fırsatları hayal etmeye açık olmayı ve kültürel deneyimlere katılım istekliğini de içerir.
- Kültürel çeşitlilik dünyasında kendi gelişen kimliğini ve kültürel mirası, sanat ve diğer kültürel formların dünyayı gösterme ve şekillendirme aracı olabileceğini anlamayı gerektirir.

Kültürel çeşitlilikle birlikte birey aynı toplumda birden çok kültürle karşılaşabilmektedir. Tuna'ya göre (2011: 570) bu kültürler karşısında bireyin kendi kültürünün dünya üzerindeki yerini tespit edebilmesi için kültürler arası karşılaştırma yapabilecek seviyeye gelmesi gerekir. Bireylerin bu tespiti yapabilmelerinin kültürel farkındalığa sahip olmalarıyla mümkün olacağı söylenebilir. Çünkü Tuna'nın (2011: 570) da belirttiği üzere kültürel farkındalık; değerlerimizin, inanç ve algılarımızın farkında olmayı ve aynı zamanda geçmişte yapabildiklerimize dışarıdan bir gözlemci olarak bakabilmeyi içermektedir. Böylelikle bireylerde kendi kültürüne karşı bir bilinçlilik oluşacağı ve bu sayede kültürel değerlerin korunacağı söylenebilir.

Etrafımıza baktığımız zaman pek çok kültürel değerlerimizin olduğunu görmek mümkündür. Çeşitli edebi eserlerle ve sanatsal faaliyetlerle ifade edilen kültür, gelecek nesillere aktararak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca gerek öğretim programlarındaki kazanımlarda gerekse ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerde kültürel unsurlara yer verilmesiyle de bu sürdürmeye katkıda bulunmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemi ve amacına uygun olarak kullanılan yöntemden ve araştırma sürecinden bahsedilmiştir. İlk olarak araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş ardından sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma birimi ve veri toplama tekniği, veri toplama araçları, veri analizi ve son olarak da geçerlilik ve güvenirliği ele alınmıştır.

Ulaşılmak istenen amaçlar, belli bir araştırma yönteminin tercih edilmesini gerektirmektedir. İlişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin incelendiği çalışmalar, nitel araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 252; Frankel & Wallen, 2006 akt.). Bundan hareketle bu araştırmada, öğretim materyallerinden biri olan DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi⁶ tercih edilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bir dersin nasıl öğretildiğinin, bu ders için nasıl hazırlandığının, öğrencilerin neler yaptıklarının, ne tür etkinliklerin işe koşulduğunun, öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğunun araştırılması, nitel araştırmalara örnek verilebilir (Büyüköztürk vd., 2020: 252). Bu çalışmada da 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında yer alan yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması için DKAB ders kitaplarında ne tür etkinliklerin işe koşulduğu araştırılmaktadır.

Nitel araştırma deseni, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 67). Burada, DKAB ders kitaplarından oluşan dokümanlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplayan, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyan nitel bir çalışma (Creswell, 2015: 97), yürütüldüğü için araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada incelenen durum, anahtar yetkinlikler ile ders kitabında yer alan etkinlikler arasındaki ilişki ve bu ilişkiden yola çıkarak yetkinliklerin öğrencilere nasıl

⁶ (Balci, 2020: 35-41; Baltacı, 2019; Nitel araştırma yöntemi için bk. Büyüköztürk vd., 2020: 251-290; Creswell, 2015)

aktarıldığıdır. Bu nedenle öncelikle yetkinlikler, sonrasında da ders kitapları derinlemesine incelenerek bilgi toplanmıştır.

2.2. Çalışma Birimi

Çalışma birimini, ortaokul DKAB ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın problemi doğrultusunda, DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi için 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde birer tane olmak üzere 4 ders kitabı araştırmaya alınmıştır. İncelenen ders kitapları şunlardır:

- 1- Yiğit, H., Açık, A., Öğülmüş Doğan, E., Dirlik, E. E., & Macit, A. (2019). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5* (2. bs). MEB Yayınları.
- 2- Macit, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6*. FCM Yayıncılık.
- 3- Çamyar, S., & Yıldız, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Ders Kitabı*. Gün Yayıncılık.
- 4- Nayir, S., Açık, A., Beyazal, M., & Paksoy, H. B. (2019). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı* (2. bs). MEB Yayınları.

DKAB ders kitaplarında yer alan, öğrencilerin derste daha aktif olabileceği etkinliklerin sınıf düzeyindeki ve üniteler arasındaki dağılımına dair bilgiler tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. DKAB ders kitaplarında incelenen etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımı

SINIF	ETKİNLİK SAYISI
5. Sınıf	45
6. Sınıf	48
7. Sınıf	44
8. Sınıf	50
Toplam	187

Tablo 1’de incelenen etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımı görülmektedir. DKAB ders kitaplarında incelenen 187 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında; çalışmamızda 5. sınıf ders kitabında 45 etkinlik, 6. sınıf ders kitabında 48 etkinlik, 7. sınıf ders kitabında 44 etkinlik ve 8. sınıf ders kitabında 50 etkinlik, anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir.

DKAB ders kitaplarında her sınıf düzeyinde 5 ünite bulunmaktadır. Sınıf düzeylerinde etkinliklerin 5 üniteye dağılımları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. 5. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı

5. SINIF	
ÜNİTE	ETKİNLİK SAYISI
Allah İnancı	10
Ramazan ve Oruç	7
Adap ve Nezaket	12
Hız. Muhammed ve Aile Hayatı	8
Çevremizde Dinin İzleri	8
Toplam	45

Tablo 2’de 5. sınıf DKAB ders kitaplarında incelenen etkinliklerin ünitelere dağılımları gösterilmektedir. 5. sınıf ders kitabında toplamda 45 etkinlik anahtar yetkinlik açısından incelenmiştir. MEB Yayınları tarafından yayınlanan 5. sınıf DKAB ders kitabında (2019: 10) yer alan bu etkinlikler; Listeleyelim, Araştıralım, Bil Bakalım, Bilgi Kutusu, Biliyor Musunuz?, Bulalım, Çizelim, Dikkat Edelim, Düşünelim, Grup Çalışması Yapalım, Boyayalım, Konuşalım, Not Edelim, Okuyalım, Oyun Oynayalım, Paylaşalım, Sıralayalım, İnceleyelim, Tamamlayalım, Tartışalım, Yazalım, Yorumlayalım başlıkları altında yer almaktadır.

Tablo 3. 6. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı

6. SINIF	
ÜNİTE	ETKİNLİK SAYISI
Peygamber ve İlahi Kitap İnancı	8
Namaz	8
Zararlı Alışkanlıklar	7
Hız. Muhammed’in Hayatı	15
Temel Değerlerimiz	10
Toplam	48

Tablo 3’te 6. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin ünitelere göre dağılımları gösterilmektedir. 6. sınıf DKAB ders kitabında toplamda 48 etkinlik anahtar yetkinlikler açısından incelenmiştir. Özel bir yayınevi tarafından yayınlan 6.

sınıf DKAB ders kitabında yer alan etkinlikler, etkinlik başlığı altında yer almakta olup; yukarıda belirtilen 5. sınıf DKAB ders kitabındaki etkinliklerdeki gibi farklı başlık (yorumlayalım, tartışalım, yazalım vs.) altında yer almamaktadır.

Tablo 4. 7. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı

7. SINIF	
ÜNİTE	ETKİNLİK SAYISI
Melek ve Ahiret İnancı	13
Hac ve Kurban	6
Ahlaki Davranışlar	8
Allah'ın (C.C) Kulu ve Elçisi: Hz. Muhammed (S.A.V)	7
İslam Düşüncesinde Yorumlar	10
Toplam	44

Tablo 4'te 7. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin ünitelere göre dağılımları gösterilmektedir. 7. sınıf DKAB ders kitabında toplamda 44 etkinlik anahtar yetkinlikler açısından incelenmiştir. Özel bir yayınevi tarafından yayınlanan 7. sınıf DKAB ders kitabındaki etkinlikler de 6. sınıf DKAB ders kitabında olduğu gibi etkinlik başlığı altında yer almaktadır. Farklı olarak başka bir şekilde adlandırılmamıştır.

Tablo 5. 8. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin sayısı

8. SINIF	
ÜNİTE	ETKİNLİK SAYISI
Kader İnancı	15
Zekat ve Sadaka	8
Din ve Hayat	7
Haz. Muhammed'in Örnekliliği	10
Kur'an-ı Kerim ve Özellikleri	10
Toplam	50

Tablo 5'te 8. sınıf DKAB ders kitabında incelenen etkinliklerin ünitelere göre dağılımları gösterilmektedir. 8. sınıf DKAB ders kitabında toplamda 50 etkinlik anahtar yetkinlikler açısından incelenmiştir. MEB Yayınları tarafından yayınlanan 8. sınıf DKAB ders kitabında (2019: 9) yer alan etkinlikler; Araştırılım, Bilgi Kutusu, Biliyor Musunuz?, Bulalım, Değerlendirelim, Düşünelim, Eşleştirelim, Hatırlayalım,

Karşılaştıralım, Konuşalım, Listeleyelim, Not Edelim, Okuyalım, Örnek Verelim, Paylaşalım, Tartışalım, Yazalım, Yorumlayalım başlıkları altında yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Aracı

Araştırma problemi ile ilgili literatürün özeti, sentezi ve incelenmesi (Balcı, 2020: 75) olarak tanımlanan literatür taramasından, araştırmmanın teorik çerçevesinin oluşturulmasında ve tema değerlendirmelerinin yapılmasında yararlanılmıştır. Literatürde araştırmanın problemiyle ilişkili anahtar yetkinlikler, ders kitapları, etkinlikler, DKAB dersi ve öğretim programı ile ilgili çalışmalar araştırılmıştır.

Araştırma bulgularının elde edilmesinde veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Çünkü doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189). Araştırmmanın yazılı materyalleri olan ortaokul DKAB ders kitaplarının incelenmesiyle veriler toplanmıştır.

Çalışmamızın veri toplama sürecinde öncelikle incelenecek ders kitaplarına karar verilmiş ve bu kitaplara ulaşılmıştır. Sonrasında sekiz anahtar yetkinlik açısından incelenmek üzere öğrencilerin daha fazla aktif olmalarını sağlayacak, içerisinde soru kalıbı içeren 187 etkinlik çalışmaya alınmıştır.

Etkinliklerin, hangi kriterlere göre inceleneceğini gösteren bir doküman inceleme esasları belirlenmiştir. Bu doküman inceleme esaslarının belirlenmesinde Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (MYK, 2015), 2018 DKAB Öğretim Programı (MEB, 2018), Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin Tavsiye Kararı eki (Avrupa Birliği Konseyi, 2018) ve anahtar yetkinlikle ilgili literatürdeki bir çalışmadan (Otuz vd., 2018: 953) yararlanılmıştır. Sekiz anahtar yetkinlikle ilgili bilgilerin yer aldığı bu kaynaklar incelenerek, yetkinliklerin özelliklerinden yola çıkarak doküman inceleme esasları oluşturulmuştur. Bu inceleme esasları yardımıyla ilk olarak etkinliklerin sekiz yetkinlikle ilişkisi belirlenmiştir. Sonrasında yetkinliklerle ilişkisi belirlenen etkinlikler tekrar incelenerek, etkinliklerin ortak özelliklerine göre her yetkinliğe ait bir veya birden fazla yetkinlik kategorileri oluşturulmuştur. Bundan dolayı içerisinde yetkinlik ve yetkinlik özelliklerinin yer aldığı doküman inceleme esaslarına, belirlenen yetkinlik kategorileri eklenerek düzenleme yapılmıştır. Bütün bu doküman inceleme

esaslarının belirlenmesi ve yetkinlik kategorilerinin oluşturulması sürecinde literatürden yararlanılmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Tablo 6. Doküman inceleme esasları

ANAHTAR YETKİNLİKLER	KATEGORİLER	ÖZELLİKLER
Anadilde İletişim Yetkinliği	Sözlü İfade	Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ifade etme, anlama, yorumlama, ifade etme, konuşma, yaratıcı dilsel etkileşim Dili pozitif ve sosyal sorumlu bir tavırla anlama ve kullanma Yaratıcı bir yolla etkili iletişim ve bağlantı kurma Dilin farklı tür ve kesitlerinin ana özellikleri konusunda farkında olma Okuma yönelik pozitif tutum
	Yazılı İfade	Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları yazılı ifade etme, yazılı iletişim kurma, kendi iletişimlerini durumun gerekliliklerine uyarlama, yaratıcı dilsel etkileşim Yazma bilgisi ve yazılı bilginin tam olarak anlaşılması Yazmaya yönelik pozitif tutum
Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği	Yabancı Sözcükleri Anlama	Düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı ifade etme Okuma, anlama, yorumlama, aracılık etme, kültürlerarası anlayış Farklı dilleri iletişim için uygun ve etkili olarak kullanma Farklı dillerde farklı yeterlilik seviyelerinde sözlü mesajları anlama, sohbeti başlatma, sürdürme ve bitirme Kültürel çeşitliliği takdir etme Farklı diller ve kültürlerarası iletişim konusunda ilgi ve merak
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik	Mantıksal Düşünme	Temel matematiksel ilke ve süreçleri günlük hayatta, evde ve işte uygulama Problem çözmek için matematiksel düşünme Neden sonuç ilişkisi kurma, eleştirel düşünme
	Uzamsal Düşünme	Formüle etme, modeller oluşturma, grafik ve tablo oluşturma Gözlem yapma, Kavram haritası okuma ve oluşturma
Dijital Yetkinlik	Dijital Ortam	Bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılma Bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması Dijital içeriği bulma, kullanma, filtreleme, değerlendirme, oluşturma, programlama ve paylaşma, dijital teknolojiler ve içerikle meşgul olma Dijital teknolojileri kullanmakla ilgili yasal ve etik ilkelerin farkında olma
	Araştırma Yapma	Bilgiye erişim için bilgisayarların kullanılması

Tablo 6 (Devam). Doküman inceleme esasları

Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği	Bilgi Yönetimi	Bilgiyi yönetme, yeni bilgi ve beceriyi kendine uyarlama Edindiği bilgi ve beceriden yararlanma Kendi öğrenmesini organize etme, sürdürme, değerlendirme ve paylaşma
	Etkili Zaman	Etkili zaman Motivasyon
	Hayat Boyu Öğrenme	Hayat boyu öğrenmeye inanma Öğrenme konusunda istekli ve ısrarcı olma
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlik	Düşünceye Saygı	Farklı bakış açılarını anlama Demokratik tutum Müzakere ve uzlaşma
	Örnek Davranışlar	Empati, hoşgörü- tolerans Dayanışma, yardımlaşma, sevgi, merhamet Vatanseverlik, insan haklarına saygı, eşitlik, adalet
	Toplumsal Yaşama Etkin Katılım	Toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılım Vatandaşlık Toplumsal değişime uyum Çatışma ve sorun çözme
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği	İnisiyatif Alma	Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, inisiyatif alma ve azimli olma Belirsizlik, muğlaklık ve riskle başa çıkma Fikirlerle önem verme, empati İnsanlar ve dünyayı gözetme ve etik yaklaşımları kullanarak sorumluluk alma
	Girişimcilik	Hayal gücü, stratejik düşünme ve problem çözme içeren yaratıcılık Eleştirel ve yapıcı düşünme Kaynakları (insanlar ve eşyalar) harekete geçirmek Etkinliği sürdürebilmek için bireysel ya da takımla iş birliği halinde çalışabilme
Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği	Kültürel Farkındalık	Kültürel çeşitliliğe saygı Kültürel deneyimlere katılım istekliği
	Kültürel İfade	Görüş, deneyim ve duyguların müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar gibi kitle iletişim araçları kullanılarak ifade edilmesi

Tablo 6’da anahtar yetkinlikler, yetkinliklerin kategorileri ve bunlara ait birtakım özelliklerin yer aldığı doküman inceleme esasları görülmektedir. Bu esaslar sayesinde yetkinliklerin, etkinlikler içerisinde neye göre değerlendirileceği belirlenmiştir.

Doküman inceleme esaslarıyla hangi yetkinlik içerisinde yer alacağı belirlenen DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin, toplanması için yetkinlik kontrol listesi adında veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Tablo 7. Yetkinlik kontrol listesi

ANAHTAR YETKİNLİKLER	KATEGORİLER	5. Sınıf Kodları	6.Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
Anadilde İletişim Yetkinliği	Sözlü İfade Yazılı İfade				
Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliği	Yabancı Sözcükleri Anlama				
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlik	Mantıksal Düşünme Uzamsal Düşünme				
Dijital Yetkinlik	Dijital Ortam Araştırma Yapma				
Öğrenmeyi Öğrenme	Bilgi Yönetimi Etkili Zaman Hayat Boyu Öğrenme				
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlik	Düşünceye Saygı Örnek Davranışlar Toplumsal Yaşama Etkin Katılım				
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	İnisiyatif Alma Girişimcilik				
Kültürel Farkındalık ve İfade	Kültürel Farkındalık Kültürel İfade				

Tablo 7’de sekiz anahtar yetkinliğin ve yetkinlik kategorilerinin tamamının yer aldığı, yetkinlik kontrol listesi görülmektedir. Ancak çalışma içerisinde sekiz anahtar yetkinliğin her kategorisi için ayrı ayrı yetkinlik kontrol listesi yapılmaktadır.

Etkinliklerin sekiz anahtar yetkinlik ve yetkinlik kategorileri açısından incelenmesi sonucunda, hangi yetkinlikle ve o yetkinliğin hangi kategorisiyle ilişkili olduğu belirlenen etkinlikler, yetkinlik kontrol listesinde yer alan ilgili sınıfın altına yerleştirilmektedir. Bunun için çalışmada, incelenen her etkinliğe kodlar verilmiştir. Bu kodlar sınıf, ünite, etkinlik sırası ve etkinliğin yer aldığı kitap sayfası şeklindedir. Etkinlik sırası ve kitapta yer alan sayfa sayısının birlikte verilme nedeni, ders

kitaplarında bulunan her etkinliğin çalışmaya alınmaması ve bu nedenle de kitaptaki etkinlik sıralamasıyla, çalışmadaki incelenen etkinliklerin sıralamasının farklı olmasıdır.

Örnek Etkinlik Kodu: 5.1.1.14

Sınıf Düzeyi: 5

Ünite Numarası: 1

Etkinlik Sırası: 1

Etkinliğin yer aldığı kitap sayfası: 14

Çalışmada eğer aynı sayfada birden fazla etkinlik incelenmişse, (14/1, 14/2, 14/3...) parantez içerisindeki gibi kitaptaki sayfa numarasının yanına 1, 2, 3 numaraları verilmiştir. Bu şekilde etkinliklere kod verilerek, belirlenen etkinlikler Tablo 6'daki veri toplama aracına yerleştirilmiş ve verilerin bir sistem içerisinde toplanması sağlanmıştır.

Tablo 8. Anadilde iletişim yetkinliğine ait örnek kontrol listesi

ANADİLDE İLETİŞİM YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
YAZILI İFADE	5. 1. 5. 23	6.1.6.24	7.1.5.17	8.1.6.19
	5.1.6.24/1	6.1.7.26	7.1.10.27	8.1.7.20
	5.1.7.24/2	6.2.2.35	7.2.3.49	8.1.11.29
	5.1.8.27	6.2.5.48	7.3.2.63	8.1.12.30
	5.1.9.28	6.2.7.52	7.3.6.73	8.2.3.51
	5.2.1.41	6.3.3.61	7.3.7.77	8.2.7.63
	5.2.2.42	6.3.5.64	7.4.2.86	8.3.7.85
	5.2.6.53	6.3.6.68	7.4.3.88	8.4.5.98
	5.2.7.55	6.3.7.69	7.4.5.92	8.5.3.121
	5.3.3.62	6.5.3.105/2	7.5.3.109	8.5.7.127
	5.3.4.64	6.5.10.114/2	7.5.8.114/2	8.5.8.128
	5.3.6.66		7.5.9.117	
	5.3.8.67			
	5.3.11.72			
	5.3.12.75			
	5.4.2.81			
	5.4.3.85			
	5.4.4.87			
	5.4.5.89			
	5.4.6.92			
	5.5.6.114			
Toplam: 55	21	11	12	11

Tablo 8’de, anadilde iletişim yetkinliğine ait örnek yetkinlik kontrol listesi görülmektedir. Bu liste aracılığıyla, anadilde iletişimin yazılı ifade kategorisiyle ilişkili hangi sınıf düzeyinde ne kadar etkinliğin yer aldığı tespit edilmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulmakta olan DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim programında belirtilen anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizini yapan içerik analiziyle (Balcı, 2020: 225; Baltacı, 2019: 377-379) yapılmıştır. Gökçe (2019: 49), yapılan tanımlardan yola çıkarak nitel içerik analizinin tanımlayıcı unsurunun, yöntemin kategori odaklı olması olduğunu belirtir. İçerik analizinde, incelenen konuya bağlı olarak çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada, temalara ait kategoriler saptandığı ve sonrasında anlam birimleri ya da öğelerin kategorilere yerleştirilerek frekansları belirlendiği için içerik analizinin kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır (N. Bilgin, 2006: 19).

Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, cümle düzeyinde ve işlenen konu itibarıyla ele alınmıştır. Ele alınan etkinlikler, doküman inceleme esaslarında belirtilen sekiz anahtar yetkinlik ve kategorilerinin özellikleriyle ilişkilendirilerek ilgili yetkinlik altında değerlendirilmiştir. Araştırmada bir etkinliğin, birden fazla yetkinlik ve kategoriye ait özellikleri içerisinde barındırdığı da görülmüştür. Bu nedenle bazı etkinlikler birden fazla yetkinlikle ilişkilendirilmiştir. Etkinliklerin hangi anahtar yetkinlikle ve yetkinliğin kategorisiyle ilişkili olduğu belirlendikten sonra, o etkinlikler belirlenen kodlar halinde ilişkili bulunduğu yetkinliğin kontrol listesine yerleştirilmiştir ve etkinliklerin frekansları verilmiştir. Bu şekilde çalışmada, yetkinliklere ve yetkinlik kategorilerine ait kaç etkinliğin bulunduğu tespit edilmiş ve etkinliklerle anahtar yetkinlikler arasındaki ilişki hakkında değerlendirme yapılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik bir çalışmanın sahip olması gereken önemli özellikler arasında yer almaktadır. Çünkü Yıldırım ve Şimşek’in (2016: 285) belirttiği gibi doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (yani “geçerlik”) ve araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının

değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (yani “güvenirlik”), nitel araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentilerdir.

Araştırmada iç geçerliğin sağlanması için belirli bir doygunluğa ulaşıncaya kadar, incelemeler yapılarak verilerin toplanmasına ve verilerin analizinin yapılmasına devam edilmiş, bu iş için yeterli zaman harcanmıştır. Ayrıca doküman inceleme esasları aracılığıyla incelenen etkinliklerin hangi anahtar yetkinlik ve kategoriyle ilişkili olduğu belirlenip, veri toplama araçlarına yerleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği açısından doküman inceleme esaslarının ve yetkinlik kontrol listesinin, hazırlanması ve verilerin oluşturulması sürecinde uzmanların görüşlerinden de yararlanılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak için de araştırma süreci ve bu süreçte yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Ders kitaplarındaki etkinliklerin DKAB Dersi Öğretim Programında yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Çalışmada her anahtar yetkinlik birer tema olarak değerlendirilmiştir. Bu bakımdan bulgular sekiz ana tema altında ele alınmış ve her tema sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.1. Anadilde İletişim Yetkinliğine Dair Bulgular

Anadilde iletişim yetkinliği, çalışmamızda sözlü ifade ve yazılı ifade olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, anadilde iletişim yetkinliği ve kategorileri açısından incelenerek, hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 155'i anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili bulunmuştur.



Şekil 2. Anadilde iletişim yetkinliği grafiği

Şekil 2’de anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin yetkinlik kategorilerine dağılımı gösterilmektedir. Çalışmada anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili bulunan 155 etkinliğin 100’ü sözlü ifade, 55’i yazılı ifade kategorisi altında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu iki kategoriyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.1.1. Sözlü İfade

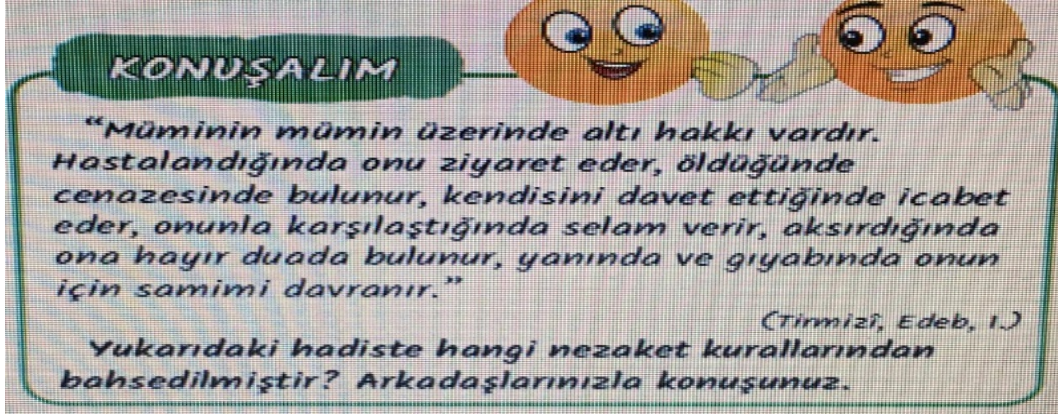
Anadilde iletişim yetkinliğinin, *sözlü ifade* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9. Sözlü ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler

ANADİLDE İLETİŞİM YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
SÖZLÜ İFADE	5.1.1.14	6.1.1.12	7.1.1.11/1	8.1.1.13/1
	5.1.2.15	6.1.2.13	7.1.3.12	8.1.2.13/2
	5.1.3.16	6.1.4.18	7.1.5.17	8.1.3.14
	5.1.4.21	6.1.5.22	7.1.6.20	8.1.4.15
	5.2.3.46	6.2.1.34	7.1.10.27	8.1.5.17
	5.2.4.48	6.2.4.47	7.1.11.29	8.1.8.25
	5.2.5.50	6.2.6.51	7.1.12.31	8.1.9.26
	5.3.1.60/1	6.3.1.59	7.2.1.38	8.1.10.28
	5.3.2.60/2	6.4.1.74	7.2.2.43	8.1.13.31
	5.3.5.64/2	6.4.2.78	7.2.4.53	8.1.14.32
	5.3.7.66/2	6.4.3.80	7.2.5.54	8.2.1.49/1
	5.3.9.68	6.4.4.81	7.3.3.65	8.2.2.49/2
	5.3.10.69	6.4.5.82	7.3.4.67	8.2.4.55
	5.4.1.80	6.4.6.85	7.3.5.71	8.2.6.56
	5.4.8.96	6.4.7.86	7.3.6.73	8.3.1.71
	5.5.1.105	6.4.8.87	7.3.8.78	8.3.2.72
	5.5.3.108	6.4.10.89	7.4.1.84	8.3.3.73
	5.5.5.113	6.4.12.92	7.4.4.89	8.3.4.74
	5.5.7.117	6.4.13.93	7.5.4.110	8.3.5.75
		6.4.15.96	7.5.5.111	8.3.6.82
		6.5.1.103	7.5.6.112	8.4.1.93
		6.5.2.105/1	7.5.8.114/2	8.4.2.94
		6.5.4.106		8.4.3.95
		6.5.5.107		8.4.4.96
		6.5.6.108		8.4.6.99
		6.5.7.110		8.4.7.102
		6.5.8.111		8.4.8.103
		6.5.9.114/1		8.4.9.104
				8.5.1.116
				8.5.2.119
				8.5.4.123
Toplam: 100	19	28	22	31

Tablo 9’da anadilde iletişim yetkinliğinin sözlü ifade kategorisine dair elde edilen bulgular gösterilmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin 100’ünün sözlü ifade kategorisi içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. 100 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 19’unun 5. sınıf, 28’inin 6. sınıf, 22’sinin 7. sınıf, 31’inin de 8. sınıf ders kitabında bulunduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında sözlü ifade kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen sözlü ifade becerilerinin neler olduğu gösterilmiştir.



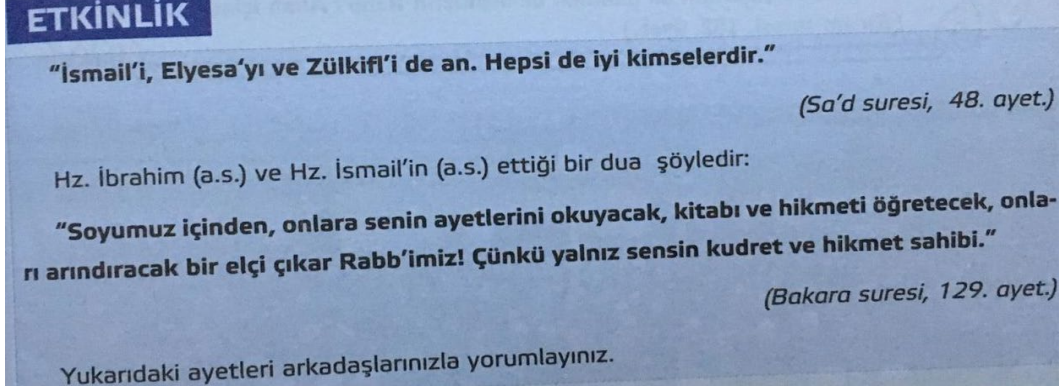
Şekil 3. Sözlü ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 60)

Şekil 3'te 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "konuşalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin verilen hadisi okuyup anlamaları ve hadiste hangi nezaket kurallarından bahsedildiğini arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin dinleme, anlama, karşılıklı iletişim kurma gibi sözlü ifade becerilerini kullanmalarına olanak sağlandığı için etkinliğin anadilde iletişim yetkinliği kazanmada katkı sağlayacağı söylenebilir.



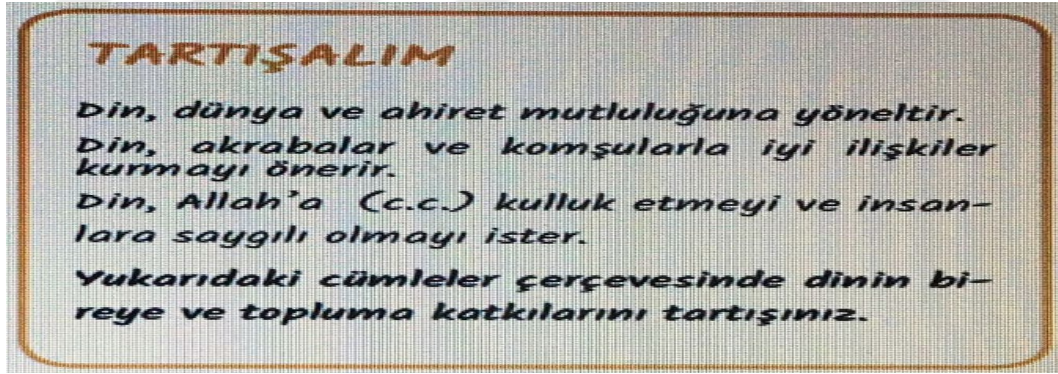
Şekil 4. Sözlü ifade kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 22)

Şekil 4'te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin verilen ayet ve hadisleri okuyup anlamaları ve verilmek istenen mesajları arkadaşlarıyla değerlendirmeleri beklenmektedir. Kuşkusuz arkadaşlarıyla değerlendirme yapmaları, öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmalarını sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirecek ve anadilde iletişim yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacaktır.



Şekil 5. Sözlü ifade kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 53)

Şekil 5'te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden verilen iki ayeti okuyup anlamaları ve bu ayetler hakkında arkadaşlarıyla yorum yapmaları beklenmektedir. Yorumlama yapmaları öğrencilerin Türkçe bir metni anlamaları, üzerinde düşünmeleri ve bu konu hakkındaki düşüncelerini sözlü bir şekilde ifade etmelerini gerektirmektedir. Bundan dolayı bu becerilerin, öğrencilerin anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 6. Sözlü ifade kategorisi örneği 8. sınıf 3. ünite (s. 73)

Şekil 6'da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "tartışalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte bazı cümleler verilmiş ve öğrencilerden bu cümleler çerçevesinde dinin bireye ve topluma katkıları üzerinde tartışmaları istenmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama, konular arasındaki ilişkiyi kurma ve konu hakkındaki fikirlerini tartışma ortamında düzgün bir şekilde ifade etme becerisinin gelişmesi mümkündür. Bu şekilde öğrencilerin anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlanacağı söylenebilir.

3.1.2. Yazılı İfade

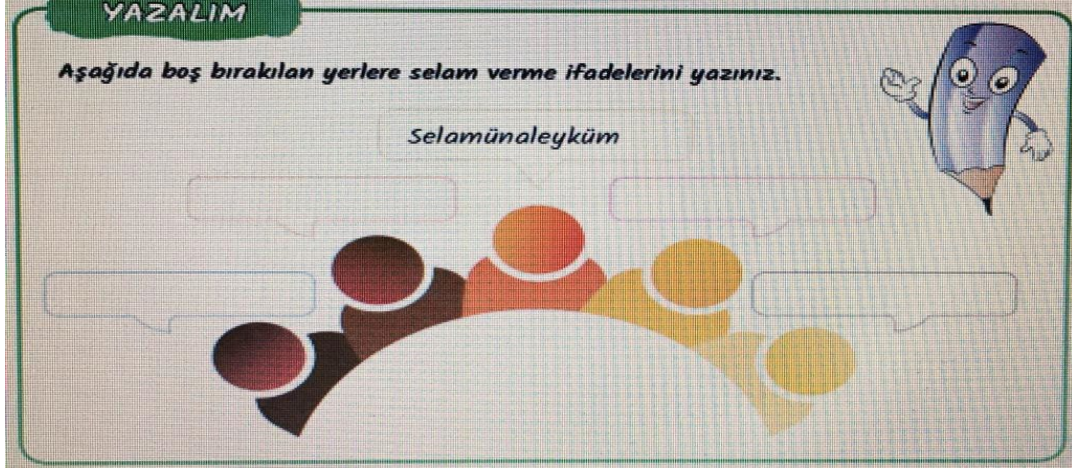
Anadilde iletişim yetkinliğinin, *yazılı ifade* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 10. Yazılı ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler

ANADİLDE İLETİŞİM YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
YAZILI İFADE	5.1.5.23	6.1.6.24	7.1.5.17	8.1.6.19
	5.1.6.24/1	6.1.7.26	7.1.10.27	8.1.7.20
	5.1.7.24/2	6.2.2.35	7.2.3.49	8.1.11.29
	5.1.8.27	6.2.5.48	7.3.2.63	8.1.12.30
	5.1.9.28	6.2.7.52	7.3.6.73	8.2.3.51
	5.2.1.41	6.3.3.61	7.3.7.77	8.2.7.63
	5.2.2.42	6.3.5.64	7.4.2.86	8.3.7.85
	5.2.6.53	6.3.6.68	7.4.3.88	8.4.5.98
	5.2.7.55	6.3.7.69	7.4.5.92	8.5.3.121
	5.3.3.62	6.5.3.105/2	7.5.3.109	8.5.7.127
	5.3.4.64	6.5.10.114/2	7.5.8.114/2	8.5.8.128
	5.3.6.66		7.5.9.117	
	5.3.8.67			
	5.3.11.72			
	5.3.12.75			
	5.4.2.81			
	5.4.3.85			
	5.4.4.87			
	5.4.5.89			
	5.4.6.92			
	5.5.6.114			
Toplam: 55	21	11	12	11

Tablo 10’da anadilde iletişim yetkinliğinin yazılı ifade kategorisine dair elde edilen bulgular gösterilmektedir. İncelemeler sonucunda, ders kitaplarında yer alan anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin 55’i yazılı ifade kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Belirlenen 55 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında, 21’inin 5. sınıfta, 11’inin 6. sınıfta, 12’sinin 7. sınıfta ve 11’inin de 8. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Yazılı ifade kategorisiyle ilişkili etkinliklere dair bazı örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen yazılı ifade becerileri yer almaktadır.



Şekil 7. Yazılı ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 64)

Şekil 7’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte selam verme ifadelerinin yazılması istenmektedir. Böylelikle öğrenciler günlük hayatta sözlü olarak kullandıkları ifadeleri yazılı olarak belirtmektedirler. Bu şekilde öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirerek anadilde iletişim yetkinliği kazanacağı söylenebilir.



Şekil 8. Yazılı ifade kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 26)

Şekil 8’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden, verilen şemaya Kunut dualarında ne gibi istek ve dileklerde bulunduğu dair örnekleri yazmaları istenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin okuduklarını anlamalarının ve anladıklarını yazılı olarak ifade etmelerinin, anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

ETKİNLİK

Hız. Salih (a.s.) kıssasını dikkate alarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Hız. Salih (a.s.) hangi kavme peygamber olarak gönderilmiştir?
.....
2. Semud kavminin yaşantısı ve inancı nasıldı?
.....
3. Kavmi, Salih Peygamber'e niçin inanmadı ve sonuç ne oldu?
.....
4. Hız. Salih (a.s.) kıssasından ne gibi sonuçlar çıkarabiliriz?
.....

Şekil 9. Yazılı ifade kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 77)

Şekil 9'da 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görölmektedir. Bu etkinlikte Hız. Salih (a.s.) kıssası dikkate alınarak verilen dört sorunun cevaplanması beklenmektedir. Cevaplar soruların altında yer alan boşluklara yazılmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin elde ettikleri bilgileri yazılı olarak ifade etmesinden dolayı, etkinliğin öğrencilerin anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

LİSTELEYELİM

"Şüphesiz Allah, adaleti, iyilik yapmayı, yakınlarla yardım etmeyi emreder; hayâsızlığı, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor."
(Nahl suresi, 90. ayet.)

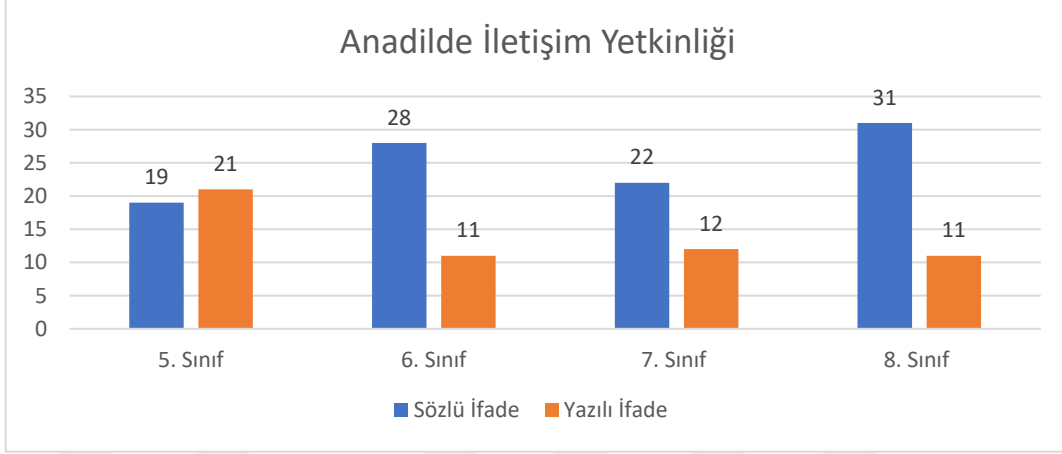
Yukarıdaki ayet toplumsal yasalardan hangilerine işaret ediyor? Maddeler halinde listeleyiniz.

-
-
-

Şekil 10. Yazılı ifade kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 19)

Şekil 10'da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "listeleyelim" başlıklı etkinlik görölmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden, verilen Nahl suresi 90. Ayetin toplumsal yasalardan hangilerine işaret ettiğini maddeler halinde listelemeleri beklenmektedir. Böylelikle öğrencilerin okuma, anlama ve anladığını yazılı olarak ifade etme becerileri gelişmektedir. Bu nedenle etkinliğin öğrencilerin anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yukarıda verilen örnekler dışında, ders kitaplarında gerek sözlü ifade gerekse yazılı ifade kategorisine ait, her sınıf düzeyinde ve her üniteye birçok etkinlik bulunmaktadır.



Şekil 11. Anadilde iletişim yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 11’de anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin, sınıf düzeyindeki dağılımları görülmektedir. Bir bütün olarak bakıldığında anadilde iletişim yetkinliği, en fazla 42 etkinlikle 8. sınıfta yer almakta ve bunu sırasıyla 40 etkinlikle 5. sınıf, 39 etkinlikle 6. sınıf ve 34 etkinlikle 7. sınıf takip etmektedir.

3.1.3. Tema Değerlendirmesi

Anadilde iletişim yetkinliği, öğretim programlarında sekiz anahtar yetkinlik içerisinde ilk sırada yer almaktadır. Bunda iletişimin, insan hayatındaki önemi etkili olmaktadır. Bu öneminden dolayı anadilde iletişim yetkinliğinin, DKAB ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenmektedir.

Çalışmamızda anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili, ders kitaplarında yeterli sayıda etkinliğin yer aldığını, ancak bu etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımlarının dengeli olmadığını söylemek mümkündür. Çünkü etkinlik sayılarının, 5. sınıftan 7. sınıfa kadar bir düşüş gösterdiği, sonrasında ise 8. sınıfta yüksek sayıda arttığı görülmektedir.

Anadilde iletişim yetkinliği, etkinliklerin öğrencilere kazandırmak istediği becerilerden yola çıkılarak, çalışmada sözlü ifade ve yazılı ifade olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Ders kitaplarında, anadilde iletişim yetkinliğinin sözlü ifade kategorisiyle ilişkili etkinliklere daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Yukarıda yer

alan Tablo 9'a bakıldığında sözlü ifade kategorisinin her sınıf düzeyinde ve her üniteye yer aldığını, bunun yanında kategorinin daha fazla 8. sınıfta yoğunlaştığını, diğer sınıflarda ise eşite yakın bir dağılımın söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Bu etkinlikler incelendiğinde sözlü ifade etkinlikleriyle öğrencilerden daha çok verilen ayet, hadis veya sözlerden ne gibi mesajlar çıkarılabileceğini arkadaşlarıyla konuşmaları, değerlendirmeleri, elde ettikleri bilgileri onlarla paylaşmaları istenmektedir. Bu şekilde duygu ve düşüncelerini sözlü bir şekilde ifade etmeleri ve verilen metinleri anlayıp yorumlamaları, öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirecektir. Bu becerileri geliştirecek etkinlik sayılarına bakıldığında yeterli sayıda etkinliğin sözlü ifadeyle ilişkili bulunduğunu, ancak nitelik olarak bakıldığında ise etkinliklerin daha çok yukarıda belirtilen şekilde yer aldığını yani etkinliklerin çeşit açısından eksik olduğunu söylemek mümkündür.

Ders kitaplarında anadilde iletişim yetkinliğinin ikinci kategorisi olan yazılı ifadeyle ilişkili etkinliklerin, sözlü ifade kategorisinin yaklaşık yarısı kadar yer aldığı tespit edilmiştir. Yukarıdaki Tablo 10'da her sınıf düzeyinde yazılı ifade kategorisiyle ilişkili etkinliğin yer aldığını görmekle beraber, bu etkinliklerin 5. sınıfta diğer sınıflara nazaran daha fazla yer aldığını söylemek de mümkündür. Ders kitaplarında yer alan yazılı ifade etkinlikleriyle öğrencilerden daha çok, etkinlik kutucuklarına soruların cevaplarını veya ayet ve hadislerden neler anladıklarını yazmaları istenmektedir. Bu etkinliklerin, öğrencilerin var olan bilgilerini, verilenlerden neler çıkardıklarını ve konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde yazıya aktarmalarını sağlayarak, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanında yazılı ifadelerini geliştirecek etkinliklerin çeşitlendirilmesinin, öğrencilerin anadilde iletişim yetkinliği kazanmalarında etkili olacağını söylemek de mümkündür.

Yetkinlik kategorilerinin sınıf düzeyindeki dağılımları karşılaştırıldığında 5. sınıfta her iki kategorinin eşit düzeyde dağıldığı, diğer sınıf düzeylerinde ise sözlü ifade kategorisinin yazılı ifade kategorisinden fazla olduğu görülmektedir. Özellikle 8. sınıfta sözlü ifadeye daha fazla yer verilerek iki kategori arasındaki fark belirginleşmiştir. Ayrıca her iki kategoriyle ilişkili etkinlik çeşitleri az bulunmuştur. Çünkü gerek üniteler arasında gerekse sınıf düzeyleri arasında benzer birçok etkinliğe rastlanmıştır. Çakan ve Karateke (2021: 413), ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada öğrenci etkinlikleriyle ilgili bulgulara baktıklarında, 7. sınıf öğretmenleri hariç, diğer sınıflardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hatta 5. sınıfın çalışma grubunda yer alan bütün öğretmenlerin, etkinliklerin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çektikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmamızda anadilde iletişim yetkinliği, etkinliklerle en fazla ilişkili bulunan ikinci yetkinlik olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Ülger ve Erkal (2022: 74), Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları inceledikleri çalışmada, anadilde iletişim yetkinliğini ikinci önemli yetkinlik olarak bulmuşlardır. Bunun yanında Soyuçok ve Batur (2010: 10), Türkçe dersi kazanımlarını yetkinlik açısından inceledikleri çalışmada en fazla yer verilen yetkinliğin anadilde iletişim yetkinliği olduğunu belirlemişlerdir. Anadilde iletişim yetkinliğinin en fazla bulunduğu çalışmalar arasında Demirbaş ve Demir'in (2022: 8) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları yetkinlikler açısından inceledikleri çalışma, Orhan'ın (2020: 105) Sosyoloji ders programını ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi açısından değerlendirdiği çalışma ve Yüksel'in (2019: 63) Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinleri yetkinlikler açısından incelediği çalışma yer almaktadır. Ayrıca Yüksel çalışmasında, çalışmamızda ulaşılan anadilde iletişim yetkinliğinin dengeli dağılmadığı sonucuna da ulaşmıştır. Bunların yanında Soysal ve Kurudayıoğlu da (2018: 246), 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını programdaki yeterlilikler ve beceriler açısından inceledikleri çalışmada ders kitaplarında en fazla temas edilen yetkinliğin anadilde iletişim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kana ve Kiler (2021: 751), ortaokul Türkçe ders kitaplarını öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından inceledikleri çalışmada metin ve etkinlik düzeyinde anadilde iletişim yetkinliğinin ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Bu sonuca ulaşmalarında incelenen dersin Türkçe olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Anadilde iletişim yetkinliği, kazandırılması gereken yetkinliklerin en başında gelmektedir. Çünkü diğer yetkinliklerin kazandırılmasında, anadilde iletişim yetkinliğinin içerisinde yer alan becerilerin de etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca sağlıklı bir bilginin elde edilebilmesi için iletişimi, doğru anlama ve doğru kullanma önemli olmaktadır. Hayatın her anında ve alanında iletişim gerek yazılı gerek sözlü ve gerekse sözsüz olarak yer alır. Bu nedenle içinde bulunduğumuz toplumun anadilini

iyi anlamalı ve iyi kullanmalıyız. Bunun için de insanların kendilerini düzgün bir şekilde ifade edebilmeleri ve sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini sağlayacak anadilde iletişim yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanması için de anadilde iletişim yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara ilkokuldan üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde yer verilmelidir (N. Er vd., 2021: 672). Bundan dolayı çalışmamızın konusunu da oluşturan etkinliklere, öğretimin her kademesinde yeterli sayıda ve nitelikte yer verilerek anadilde iletişimin yetkinliğinin kazandırılacağı söylenebilir. Çünkü Er ve diğerlerinin de (2021: 672) belirttiği gibi, düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve zenginleşen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olmasına kaynaklık edecektir.

3.2. Yabancı Dillerde İletişim Yetkinliğine Dair Bulgular

Yabancı dillerde iletişim yetkinliği, yabancı sözcükleri anlama adlı tek kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, yabancı dillerde iletişim yetkinliği ve yetkinliğin bu kategorisi göz önünde bulundurularak incelenmiş ve hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmiştir. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 9'u yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili bulunmuştur.



Şekil 12. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği grafiği

Şekil 12’de yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin kategorilere dağılımı gösterilmektedir. Çalışmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili bulunan 9 etkinliğin 9’u yabancı sözcükleri anlama kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Görüldüğü üzere yabancı sözcükleri anlama kategorisi, yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin tek kategorisi olup etkinliklerin tamamı bu

kategoriyle ilişkilendirilmiştir. Aşağıda yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kategorisiyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.2.1. Yabancı Sözcükleri Anlama

Aşağıda yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin, *yabancı sözcükleri anlama* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili bazı örnek etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 11. Yabancı sözcükleri anlama kategorisiyle ilişkili etkinlikler

YABANCI DİLLERDE İLETİŞİM YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
YABANCI SÖZLÜKLERİ ANLAMA	5.3.4.64/1 5.5.3.108 5.5.5.113	6.5.1.103 6.5.2.105/1	7.3.5.71 7.5.4.110 7.5.8.114/2	8.5.1.116
Toplam: 9	3	2	3	1

Tablo 11’de yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin yabancı sözcükleri anlama kategorisine dair bulgular gösterilmektedir. Çalışmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin 9’u yabancı sözcükleri anlama kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 9 etkinliğin 3’ünün 5. sınıf, 2’sinin 6. sınıf, 3’ünün 7. sınıf, 1’inin de 8. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir.

Yabancı sözcükleri anlama kategorisiyle ilişkili örnek etkinlikler aşağıdadır. Bu örnek etkinliklerin içerisinde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen beceriler yer almaktadır.

PAYLAŞALIM		
<i>İşe Başlamadan Önce</i>	>>	İNŞALLAH
<i>İşe Başlarken</i>	>>	BİSMİLLAH
<i>Şaşırırsak</i>	>>	SÜBHANALLAH
<i>Kendimize Güvenirsek</i>	>>	EVELALLAH
<i>Azmedersek</i>	>>	ALİMALLAH
<i>İşten Vazgeçersek</i>	>>	EYVALLAH
<i>Sonuna Kadar Gitmek İstersek</i>	>>	YA ALLAH
<i>Canımızı Sıkarlarsa</i>	>>	FESÜPHANALLAH
<i>İşe Coşkuyla Sarılınca</i>	>>	ALLAH, ALLAH, ALLAH
<i>İşi Başarıyla Bitirince</i>	>>	MAŞALLAH
<i>Eğer İşi Başaramazsak</i>	>>	HAY ALLAH
<i>İş Sonuçlanınca</i>	>>	ELHAMDÜLİLLAH

Sizce toplumumuzda yukarıdaki durumlarda neden bu ifadeler kullanılmaktadır? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 13. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 113)

Şekil 13'te 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "paylaşalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte Arapça ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin hangi durumlarda söylendiğine dair bilgi verilmekte ve neden bu ifadelerin kullanıldığı öğrencilere sorulmaktadır. Bu şekilde öğrenciler günlük hayatta kullanılan yabancı ifadeler hakkında bilgi sahibi olmakta ve kendisi de bu ifadeleri yaşamına aktarabilmektedir. Böylelikle etkinliğin, öğrencilerin yabancı dillerde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



ETKİNLİK

*"Canım kurban olsun senin yoluna,
Adı güzel kendi güzel Muhammed.
Gel şefa'at eyle kemter kuluna,
Adı güzel kendi güzel Muhammed."*

Yunus Emre Divanı, s. 238.

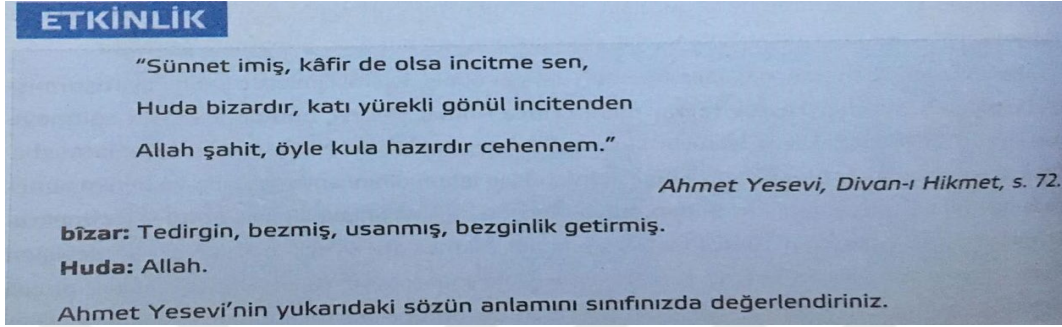
kemter: Değersiz, âciz.
şefa'at: Peygamberimizin (s.a.v.), müminler için Allah'tan (c.c.) bağışlanma dilemesi.

Yukarıdaki dörtlük Hz. Peygamber (s.a.v.) sevgisi konusunda nasıl bir mesaj içermektedir? Sınıfınızda arkadaşlarınızla değerlendiriniz.

Şekil 14. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 103)

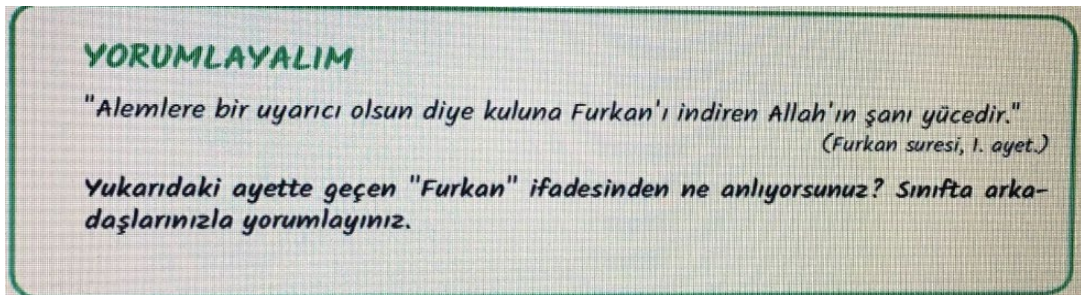
Şekil 14'te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilere Yunus Emre'nin bir dörtlüğü verilip, bu dörtlükte nasıl bir mesaj verildiğini değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin dörtlüğü doğru anlayabilmeleri için de dörtlük içerisinde yer alan yabancı kelimelerin anlamları verilmektedir. Etkinlikler aracılığıyla bu kelimeleri öğrenen öğrenciler, ilerde herhangi bir şiir veya düz yazıda bu yabancı kelimelerle karşılaşmaları sonucunda

kelimelere aşına olacaklardır. Böylelikle de öğrencilerin kültürümüzün bir ürünü olan eski şiirlerimizi okuyabilecekleri ve orada neler anlatılmak istendiğini bilecekleri söylenebilir. Bunun da öğrencilerin yabancı dillerde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 15. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 7. sınıf 5. ünite (s. 110)

Şekil 15'te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte Ahmet Yesevi'nin bir sözüne yer verilip, öğrencilerden bu sözün anlamını değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu değerlendirmeyi yapabilmeleri için de sözün içerisinde geçen yabancı kelimelerin anlamları açıklanmaktadır. Bu kelimeleri öğrenen öğrenciler, kültürümüzün ürünü olan Ahmet Yesevi'nin sözlerini daha iyi anlayacaklardır. Böylelikle öğrencilerin şiir ve yazılarda yer alan yabancı kelimelere aşına olmalarının kolaylaşacağı söylenebilir.

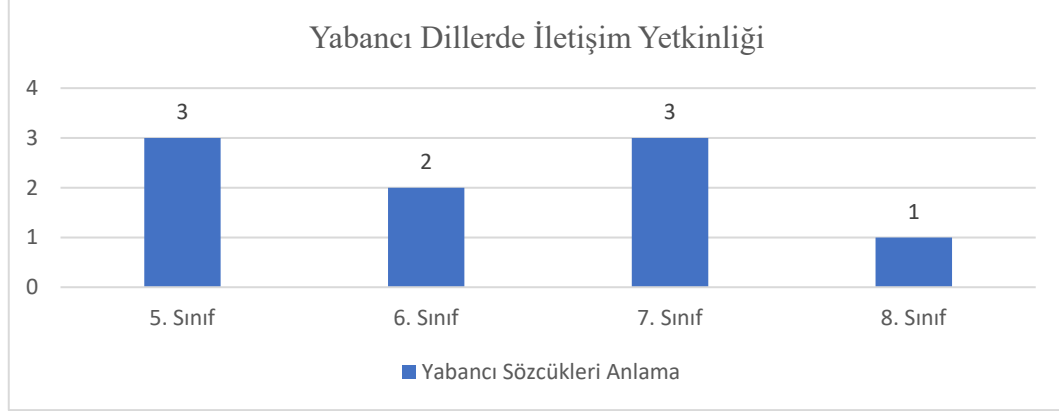


Şekil 16. Yabancı sözcükleri anlama kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 116)

Şekil 16'da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "yorumlayalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilere Furkan suresinin 1. ayeti verilmekte ve ayette geçen "Furkan" ifadesinden ne anladıkları sorulmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin ayette geçen yabancı kelime hakkında bilgi sahibi olmaları ve böylelikle ayeti daha iyi anlamaları sağlanacaktır. "Furkan" ifadesi gibi Arapça bir ifadenin

öğrenciler tarafından araştırılması ve böylelikle öğrencilerin yabancı kelimelere aşina olmalarının sağlanması, öğrencilerin yabancı dillerde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ders kitaplarında yer alan bu ve buna benzer etkinlikleri, her sınıf düzeyinde az sayıda da olsa görmek mümkündür.



Şekil 17. Yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 17’de yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin sınıf düzeyindeki dağılımı görülmektedir. Yabancı sözcükleri anlama kategorisiyle ilişkili, her sınıf düzeyinde yakın sayıda etkinliğin olduğu ve bunların en fazla 3’er etkinlikle 5 ve 7. sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir.

3.2.2. Tema Değerlendirme

Yabancı dillerde iletişim yetkinliği, çalışmanın teorik çerçevesinde de belirtildiği gibi her ne kadar bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı dillerde farklı yeterlilik seviyelerinde sözlü mesajları anlama, sohbeti başlatma, sürdürme ve bitirme ile metinleri okuma, anlama ve yazma yeteneklerinden oluşsa da çalışmamızda, öğrencilere doğrudan bu yetenekleri kazandıracak etkinlikler ders kitaplarında tespit edilmemiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerde, günümüzde kullanılan ve bunun yanında şiirlerde, sözlerde geçen Arapça Farsça kelimeler yer almaktadır. Bu etkinliklerin hepsi yabancı kelimeleri açıklamalarından dolayı yabancı dillerde iletişim yetkinliği içerisinde değerlendirilmiş ve yetkinliğin kategorisi yabancı sözcükleri anlama olarak belirlenmiştir.

Ders kitaplarında yabancı sözcükleri anlama kategorisine, dolayısıyla da yabancı dillerde iletişim yetkinliğine her sınıf düzeyinde az sayıda da olsa yer

verildiği, ancak bu etkinliklerin her üniteye yer almayıp, 3 ve 5. ünitelerle sınırlandırıldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu yetkinliğin hem niceliksel hem de niteliksel olarak ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilişkisinin yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü etkinliklerin yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin becerilerini tam olarak karşılamamasından dolayı, çalışmamızda bu yetkinlik dolaylı olarak ele alınmıştır.

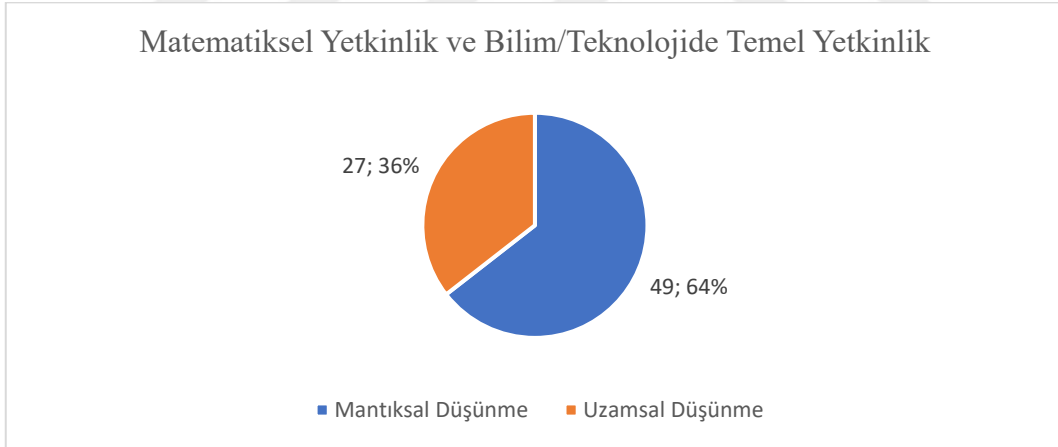
Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, diğer yetkinlikler içerisinde yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç yer verilmediğini ya da az yer verildiğini belirten çalışmalar da mevcuttur. Konuyla ilgili Yalkın ve Işık (2019: 182), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kazanımları yetkinlikler açısından inceledikleri çalışmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin Fen Bilimleri dersi kazanımlarının hiçbirinde yer almadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Soyuçok ve Batur (2010: 10), Türkçe dersi kazanımlarını inceledikleri çalışmada da yabancı dillerde iletişim yetkinliğine yer verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Demirbaş ve Demir (2022: 8), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını inceledikleri çalışmada, farklı dillerde kültürlerarası anlayış becerilerini içeren yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç yer verilmediğini; Pala (2020: 304) ve Temur (2022: 207) ise Sosyal bilgiler dersiyle ilgili çalışmalarında yabancı dillerde iletişim yetkinliği ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bir kazanımın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bunların yanında Kana ve Kiler (2021: 751) Türkçe ders kitaplarını inceledikleri, Yüksel (2019: 65) ise hayat bilgisi ders kitabını incelediği çalışmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğine az sayıda yer verildiğini tespit etmişlerdir. Özgül (2021: 6829) ise, Müzik Dersi Öğretim Programını yeterlilikler açısından incelediği çalışmasında, programda tanımlanan “özel amaçlar”, “alana özgü beceriler”, “1-8 sınıfları kapsayan kazanımlar” ve “öğrenme alanları” ile anahtar yetkinliklerin ilişkisini bir bütün olarak incelediğinde yabancı dillerde iletişim yetkinliğine hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bunlardan hareketle yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin, yabancı dil derslerinde öne çıktığını, diğer derslerde ise yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin yer almasının doğal olarak çok fazla beklenmediğini söylemek mümkündür. Ancak DKAB dersinde yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili birkaç etkinliğin bulunması, DKAB dersinin Arapça, Farsça kelime ve kavramlarla doğrudan ilişkisine bağlanabilir. Sonuç olarak, ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerle öğrencilerin,

yabancı kelime ve kavramlara aşina olacaklarını; bunların anlamlarını öğrenerek kullanabileceklerini ve bundan dolayı bu etkinliklerin, öğrencilerin yabancı dillerde iletişim yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca Yüksel'in (2019: 66) belirttiği gibi, programların yapılandırılmasının ve disiplinler arası ilişkilerin kurulmasının yabancı dillerde iletişim yetkinliğini kazanmada önemli olacağı söylenebilir.

3.3. Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinliğine Dair Bulgular

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, mantıksal düşünme ve uzamsal düşünme olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ve bu yetkinliğin iki kategorisi açısından incelenerek hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmış ve incelemeler sonucunda 187 etkinliğin 76'sının matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 18. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik grafiği

Şekil 18'de matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkili etkinliklerin, kategorilere dağılımı gösterilmektedir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkisi tespit edilen etkinliklerin 49'u mantıksal düşünme, 27'si de uzamsal düşünme kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu yetkinliğin, kategorileriyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.3.1. Mantıksal Düşünme

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin *mantıksal düşünme* kategorisi ile ilgili bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 12. Mantıksal düşünme kategorisiyle ilişkili etkinlikler

MATEMATİKSEL YETKİNLİK VE BİLİM/TEKNOLOJİDE TEMEL YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
MANTIKSAL DÜŞÜNME	5.1.1.14	6.1.1.12	7.1.1.11	8.1.5.17
	5.1.2.15	6.1.2.13	7.1.5.17	8.2.2.49/2
	5.1.3.16	6.1.4.18	7.1.7.21	8.2.6.61
	5.1.10.36	6.1.5.22	7.1.8.22	8.3.1.71
	5.3.10.69	6.1.6.24	7.1.9.23	8.4.5.98
	5.5.5.113	6.2.1.34	7.1.10.27	
	5.5.8.124	6.3.3.61	7.1.12.31	
		6.3.7.69	7.2.5.54	
		6.4.1.74	7.3.4.67	
		6.4.3.80	7.3.7.77	
		6.4.5.82	7.3.8.78	
		6.4.6.85	7.4.4.89	
		6.4.7.86	7.4.7.95	
		6.4.8.87		
		6.4.10.89		
		6.4.11.90		
		6.4.12.92		
		6.4.13.93		
		6.4.14.95		
		6.4.15.96		
		6.5.1.103		
		6.5.5.107		
		6.5.6.108		
		6.5.8.111		
Toplam: 49	7	24	13	5

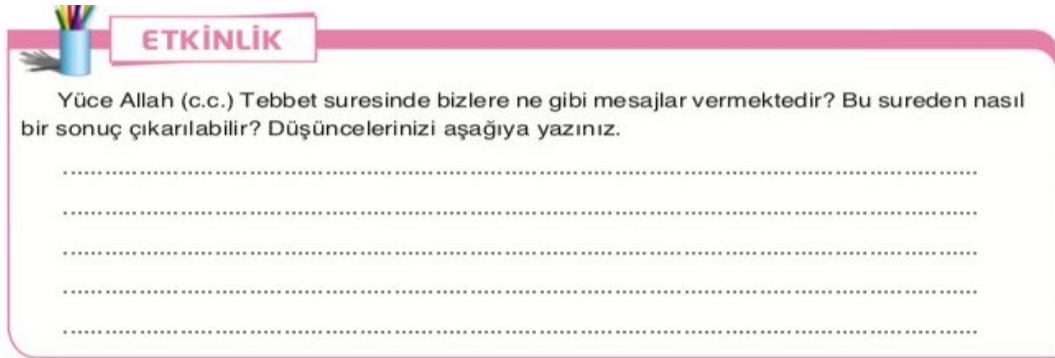
Tablo 12’de matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin mantıksal düşünme kategorisine dair bulgular gösterilmektedir. Çalışmada matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkili bulunan etkinliklerin 49’u mantıksal düşünme kategorisi içerisinde ele alınmıştır. Bu etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 49 etkinliğin 7’sinin 5. sınıf, 24’ünün 6. sınıf, 13’ünün 7. sınıf, 5’inin 8. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir.

Mantıksal düşünme kategorisiyle ilişkili etkinliklere dair bazı örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen mantıksal düşünme becerilerinin neler olduğu ortaya konulacaktır.



Şekil 19. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 15)

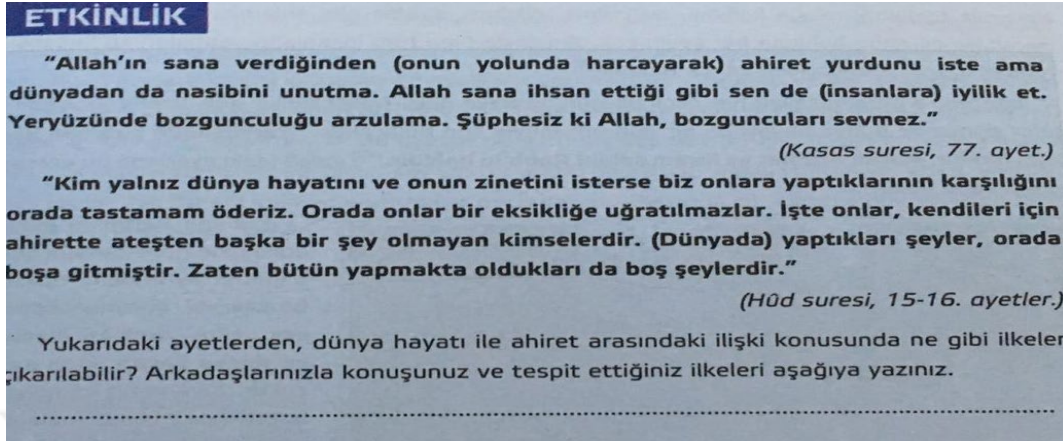
Şekil 19’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “tartışalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, sınıflarında birden fazla öğretmenin aynı anda farklı ders anlatması durumunda bunun nasıl olacağına dair düşüncelerini arkadaşlarıyla tartışmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler nasıl sorusuna cevap aramakta ve bunun içinde eleştirel ve mantıksal düşünme gerçekleştirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesine imkân veren bu etkinliğin, öğrencilerin matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 20. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 69)

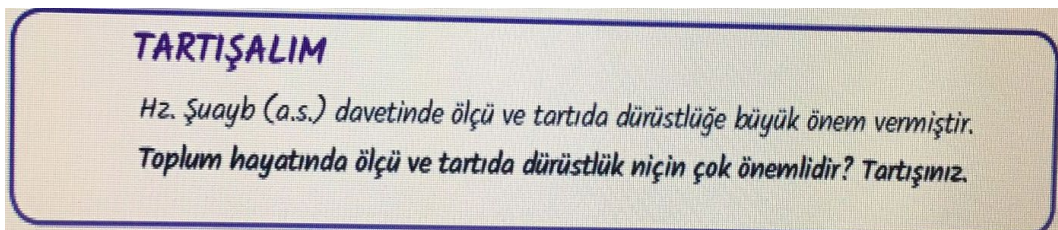
Şekil 20’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, Tebbet suresinde bizlere ne gibi mesajlar verildiği ve sureden nasıl bir sonuç çıkarılacağı hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak belirtmeleri beklenmektedir. Mesaj ve sonuç çıkarmanın, öğrencilerin mantıksal düşünme becerisini geliştireceği söylenebilir. Bu nedenle de etkinliğin, öğrencilerin

matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 21. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 17)

Şekil 21’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilere Kasas ve Hud surelerinden ayetler verilmekte ve öğrencilere bu ayetlerden dünya ve ahiret arasındaki ilişki konusunda ne gibi ilkeler çıkarabileceği sorulmaktadır. Bu etkinlikte öğrencilerin iki şey arasında ilişki kurması ve ilkeler çıkarması mantıksal düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Bunun neticesinde etkinliğin, öğrencilerin matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 22. Mantıksal düşünme kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 61)

Şekil 22’de 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “tartışalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilere toplum hayatında ölçü ve tartıda dürüstlük niçin çok önemlidir? sorusu sorulmaktadır. Niçin sorusu karşısında öğrencilerden konu hakkında eleştirel ve mantıklı düşünceleri beklenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin mantıksal düşünme becerisinin geliştirilmesiyle, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin kazandırılmasına katkı sağlanacağı söylenebilir.

3.3.2. Uzamsal Düşünme

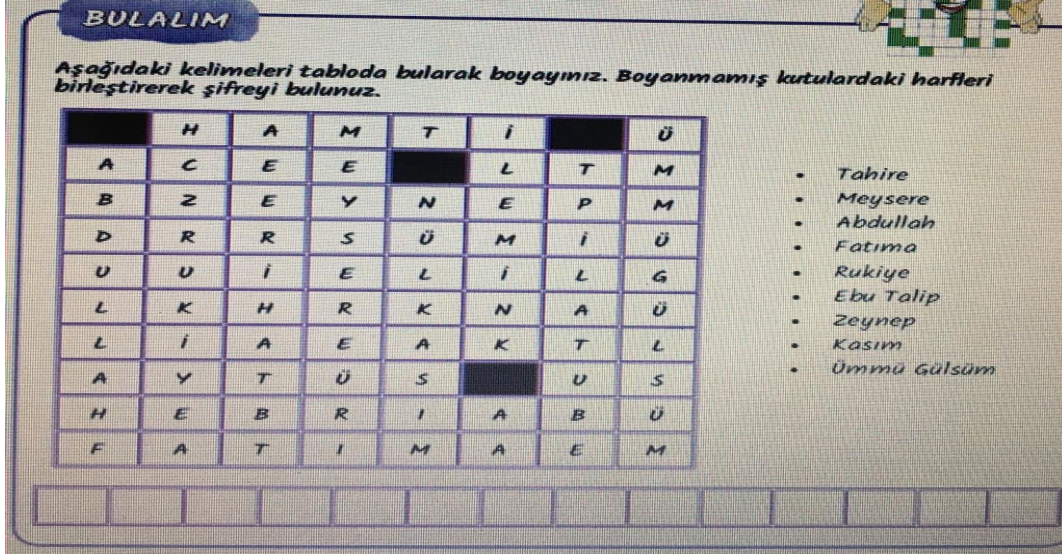
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin *uzamsal düşünme* kategorisi ile ilgili bulgular ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinlikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Uzamsal düşünme kategorisiyle ilişkili etkinlikler

MATEMATİKSEL YETKİNLİK VE BİLİM/TEKNOLOJİDE TEMEL YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
UZAMSAL DÜŞÜNME	5.1.7.24/2	6.1.3.16	7.1.1.11	8.1.2.13/2
	5.1.10.36	6.1.7.26	7.1.9.23	8.1.12.30
	5.2.2.42	6.2.2.35	7.1.12.31	8.4.5.98
	5.3.8.67	6.2.3.44	7.3.2.63	8.5.5.124
	5.4.2.81	6.3.4.62	7.3.4.67	8.5.8.128
	5.4.3.85	6.5.9.107	7.4.3.88	
	5.5.2.106	6.5.10.114/2	7.4.5.92	
			7.4.6.94	
Toplam: 27	7	7	8	5

Tablo 13'te matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin uzamsal düşünme kategorisine dair elde edilen bulgular gösterilmektedir. Çalışmada matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkili etkinliklerin 27'si uzamsal düşünme kategorisi içerisinde ele alınmıştır. 27 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımlarına bakıldığında 7'sinin 5. sınıf, 7'sinin 6. sınıf, 8'inin 7. sınıf, 5'inin 8. sınıf ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan uzamsal düşünme kategorisiyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmekte ve bu örnekler aracılığıyla öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen uzamsal düşünme becerilerin neler olduğu belirtilmektedir.



Şekil 23. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 81)

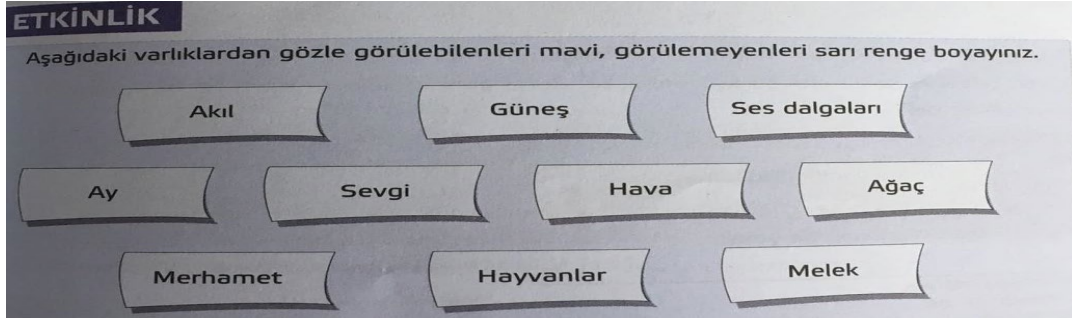
Şekil 23'te 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "bulalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, verilen kelimeleri tabloda bulup boyamaları ve boyanmamış yer ile şifreyi çözmeleri beklenmektedir. Çalışmamızda bu etkinlik, görsel beceriyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle etkinliğin öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerini geliştireceğini ve böylelikle matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik kazanmalarına da katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 24. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 6. sınıf 2. ünite (s. 35)

Şekil 24'te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden namaz çeşitlerini verilen şemaya yazmaları istenmektedir.

Şema oluşturma, matematiksel yetkinliğin içerisinde yer alan özelliklerden biridir. Tamamlanacak olan şema, bilgiyi görsel olarak öğrencilere sunacağı için etkinliğin, öğrencilerin uzamsal düşüncelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 25. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 11)

Şekil 25'te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden gözle görülebilen ve görülemeyen varlıkları farklı renkte boyamaları istenmektedir. Bu etkinliğin görsel bir faaliyet içermesi uzamsal düşünme kategorisinin özellikleriyle örtüşmektedir. Bu nedenle de etkinliğin öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

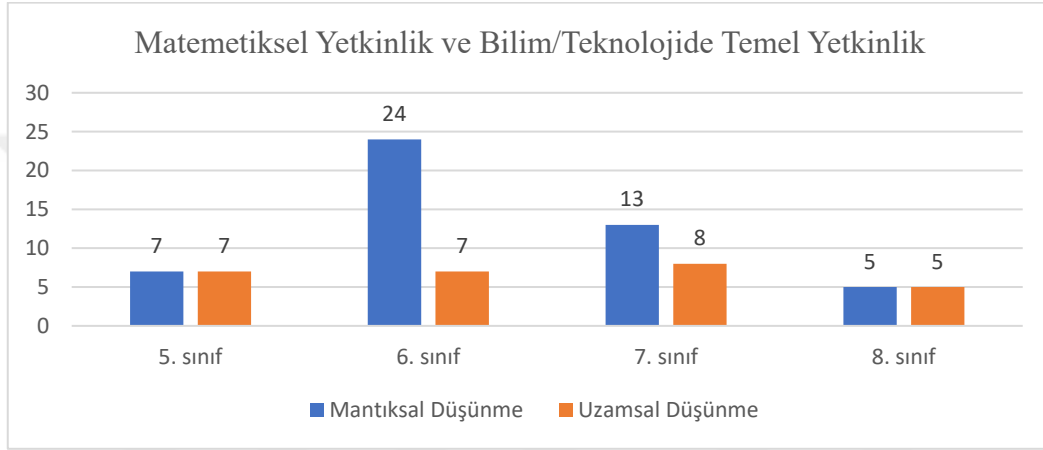


Şekil 26. Uzamsal düşünme kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 49)

Şekil 26'da 8. Sınıf DKAB ders kitabında yer alan "paylaşalım" başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden yapmış oldukları en büyük iyiliği

tespit etmeleri ve bu iyiliğin hangi basamakta olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Bunun belirlenmesi için de etkinlikte basamaklarla ilgili görsele yer verilmektedir. Etkinlikte öğrenciler yaptıkları iyilikle görsel arasında ilişki kurdukları için etkinliğin öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yukarıda verilen örnekler dışında gerek mantıksal düşünme gerekse uzamsal düşünme kategorisiyle ilişkili, ders kitaplarında her sınıf düzeyinde etkinlikler yer almaktadır.



Şekil 27. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 27’de matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımı görülmektedir. Yetkinliğin en fazla 31 etkinlikle 6. sınıfta, sonrasında sırasıyla 21 etkinlikle 7. sınıfta, 14 etkinlikle 5. sınıfta, en az ise 10 etkinlikle 8. sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir.

3.3.3. Tema Değerlendirme

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin ders kitaplarındaki etkinliklere dağılımının dengeli olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca bu yetkinliğe ait etkinliklerin, yetkinliğin mantıksal düşünme ve uzamsal düşünme kategorilerine de dağılımı dengeli bulunmamıştır.

Yetkinliğin ilk kategorisi olan mantıksal düşünme kategorisi içerisinde, diğer kategoriden daha fazla etkinlik tespit edilmiştir. Yukarıda yer alan Tablo 12’ye bakıldığında her sınıf düzeyinde bu kategoriyle ilişkili etkinliklere yer verildiği ve 6. sınıfta bu sayının diğer sınıflardan oldukça fazla olduğu, bu nedenle de etkinliklerin

dağılımının dengeli olmadığı söylenebilir. Bu etkinliklerde çoğunlukla öğrencilerden neden ve niçin sorularına cevap vermeleri, verilen metinden sonuç ve ilke çıkarmaları istenmektedir. Bunların yanında ders kitaplarında ‘nasıl olurdu?’ şeklinde soru sorularak öğrencilerin mantıksal düşünme becerisi kazanmalarının amaçlandığı soru da bulunmaktadır.

Ders kitaplarında, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin ikinci kategorisi olan uzamsal düşünme kategorisiyle ilişkili az sayıda etkinlik tespit edilmiştir. Etkinliklerin, sınıflar arasında eşit veya eşite yakın dağıldığını söylemek mümkündür. Bu etkinliklerde öğrencilerden tablo oluşturmaları, kavram haritası tamamlamaları, bulmaca çözmeleri, boyama yapmaları istenmektedir. Bunlara benzer görsel içerikli etkinliklerin, öğrencilerin uzamsal düşünmelerine ve böylelikle de matematiksel yetkinlik kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik altında matematiksel yetkinliği, bilim yetkinliği ve teknoloji yetkinliğini kapsamaktadır. Ancak DKAB ders kitaplarında bilim ve teknolojide temel yetkinlikle ilişkili etkinliklere ulaşılamamıştır. Bu nedenle yetkinlikle ve yetkinlik kategorisiyle ilişkili bulunan etkinlikler, matematiksel yetkinlik özelliklerine göre belirlenmiştir.

Matematiksel yetkinlik sayılar, ölçü ve yapılar, temel işlemler ve temel matematiksel sunumların tam bilgisine sahip olmayı içerir (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 9). Ancak öğrencilerin belirtilen bu bilgilere sahip olmasına katkı sağlayacak, DKAB ders kitaplarında sadece bir etkinlik tespit edilmiştir. 6. sınıf ders kitabında yer alan bu etkinlikte öğrencilerden namaz rekatlarının kaçının sünnet, kaçının farz olduğunu belirtmeleri istenmekte ve böylelikle öğrenciler matematiksel yetkinlikle ilişkili olan sayısal verileri kullanmaktadır. Her ne kadar matematiksel yetkinlik denilince sayısal veriler, işlemler akla geliyor olsa da, bunlar yanında matematiksel yetkinlik; düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir (MEB, 2018: 3). Bu özelliğinden dolayı da yetkinlik, mantıksal düşünme ve uzamsal düşünme kategorisi altında incelenmiştir.

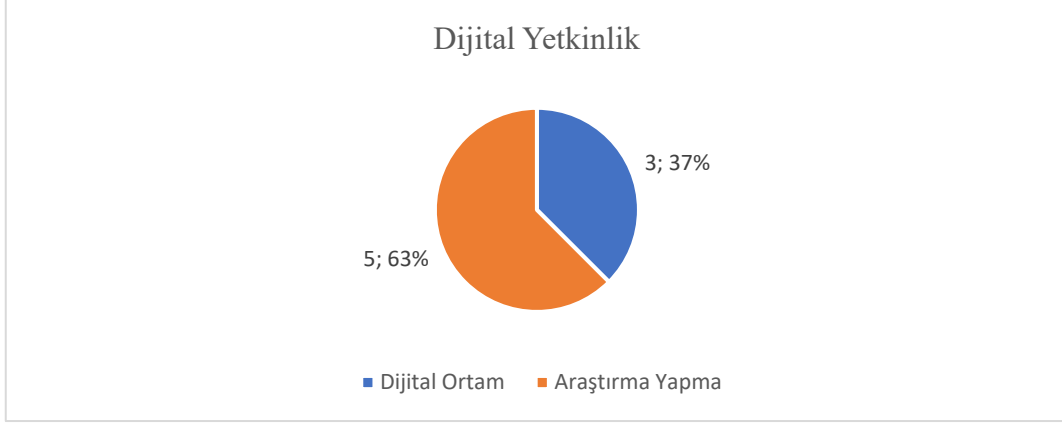
Etkinliklerin sekiz anahtar yetkinlik içerisindeki dağılımına bakıldığında sayıca en fazla etkinliğe sahip üçüncü yetkinlik olmasından dolayı matematiksel

yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğe ilişkin çalışmamızda yeterli sayıda etkinliğin yer aldığı söylenebilir. Ancak bu etkinlikler bilim ve teknolojiyle ilişki olmadığından ve matematiksel yetkinlik becerilerini tam manasıyla karşılamadığından, etkinliklerin nitelik olarak eksiklerinin olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmamızda matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilgili ulaşılan sonuca, benzer çalışmalarda da rastlanmaktadır. Ülger ve Erkal (2022: 90), Türkçe dersi kazanımlarını anahtar yetkinlikler açısından inceledikleri çalışmada bilim ve teknoloji yetkinliğine yer verilmediği, matematiksel yetkinliğe ise yer verilmekle birlikte bunun az sayıda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Soysal ve Kurdayıoğlu ise (2018: 249), 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını programda belirtilen yeterlilikler ve beceriler açısından inceledikleri çalışmada matematik yetkinliğe yalnızca bir kez yer verildiğini tespit etmişlerdir. Bunun dışında matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinliğin fazla bulunduğu çalışmalarda literatürde mevcuttur. Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018: 962), 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki beceri ve değerleri yetkinlikler açısından analiz ettikleri çalışmada, en fazla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilgili becerilerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada ise Yüksel (2019: 63), Hayat Bilgisi ders kitaplarını yetkinlikler açısından incelemiş ve bu yetkinliğe yüksek oranda yer verildiğini tespit etmiştir.

3.4. Dijital Yetkinliğe Dair Bulgular

Dijital yetkinlik, dijital ortam ve araştırma yapma olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, dijital yetkinlik ve yetkinlik kategorileri açısından incelenerek hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 8'i dijital yetkinlikle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.



Şekil 28. Dijital yetkinlik grafiği

Şekil 28’de dijital yetkinlikle ilişkili bulunan etkinliklerin yetkinlik kategorilerine dağılımı gösterilmektedir. Grafiğe bakıldığında dijital yetkinlikle ilişkili etkinliklerin 3’ünün dijital ortam, 5’inin araştırma yapma kategorisi içerisinde yer aldığı söylenebilir. Aşağıda dijital yetkinliğin kategorileriyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.4.1. Dijital Ortam

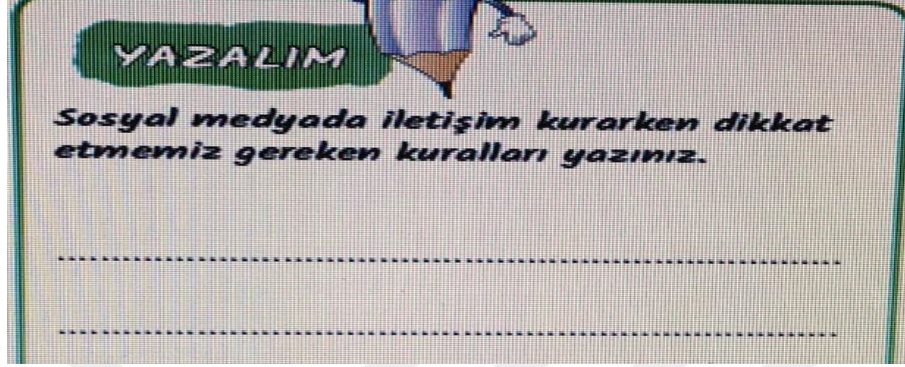
Dijital yetkinliğin, *dijital ortam* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili bulunan örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14. Dijital ortam kategorisiyle ilişkili etkinlikler

DİJİTAL YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
DİJİTAL ORTAM	5.3.6.82	6.3.2.60		8.2.5.50
Toplam: 3	1	1	0	1

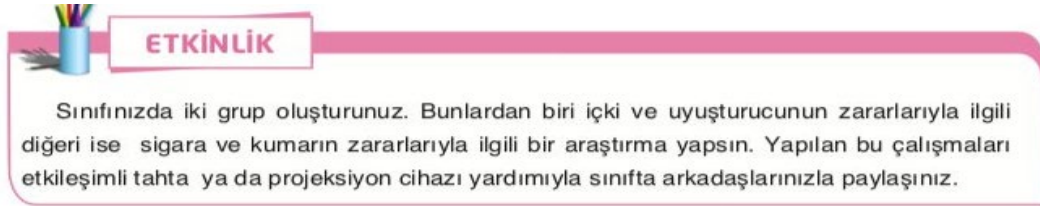
Tablo 14’te dijital ortam kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Çalışmada dijital yetkinlikle ilişkili bulunan etkinliklerin 3’ü dijital ortam kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu 3 etkinliğin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında dijital ortam kategorisiyle ilişkili 5, 6 ve 8. sınıfta birer etkinliğin yer aldığı ve 7. sınıfta ise herhangi bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir.

Dijital ortam kategorisiyle ilişkili, ders kitaplarında yer alan etkinlikler aşağıda yer almaktadır. Bu örneklerde öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen, dijital ortam kategorisiyle ilgili beceriler ele alınmıştır.



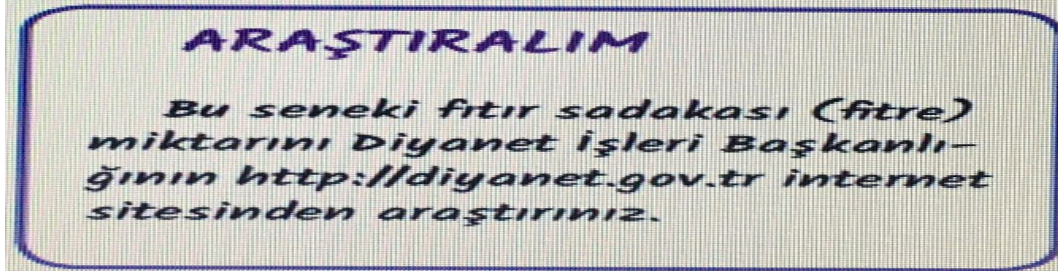
Şekil 29. Dijital ortam kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 66)

Şekil 29’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden sosyal medyada iletişim kurarken dikkat edilmesi gereken kuralları yazmaları istenmektedir. Sosyal medyanın dijital bir ortam olması ve bu ortamla ilgili kuralların bilinmesi, öğrencilerin dijital ortamla ilgili becerilerini geliştirecektir. Bu gelişmelerin de öğrencilerin dijital yetkinlik kazanmalarına katkı sağlanacağı söylenebilir.



Şekil 30. Dijital ortam kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)

Şekil 30’da 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden araştırma yapmaları ve yapılan bu araştırmaları etkileşimli tahta ya da projeksiyon cihazı yardımıyla sınıfta paylaşımları beklenmektedir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler eğitim sürecinde dijital araç, gereçlerden etkili bir şekilde yararlanmak zorundadırlar. Böylelikle de öğrencilerin dijital yetkinliklerinin gelişimine katkı sağlanması hedeflenmektedir.



Şekil 31. Dijital ortam kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 56)

Şekil 31’de 8. sınıf DKAB ders kitaplarında yer alan “araştırılabilir” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden bu seneki fıtır sadakası (fitre) miktarını Diyanet İşleri Başkanlığının internet adresinden araştırmaları istenmektedir. İnternet sitelerine, herhangi bir konu hakkında bilgi edinmek amacıyla teknolojik araç gereçler aracılığıyla ulaşılan dijital ortamlar denilebilir. Etkinlikte öğrenciler interneti verimli kullanarak verilen internet sitesinden araştırma yapmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin dijital ortamı doğru ve faydalı şekilde kullanmalarına olanak sağlayarak, öğrencilerin dijital yetkinlik kazanmalarına katkı sağlanacağı söylenebilir.

3.4.2. Araştırma Yapma

Dijital yetkinliğin, *araştırma yapma* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili bulunan örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

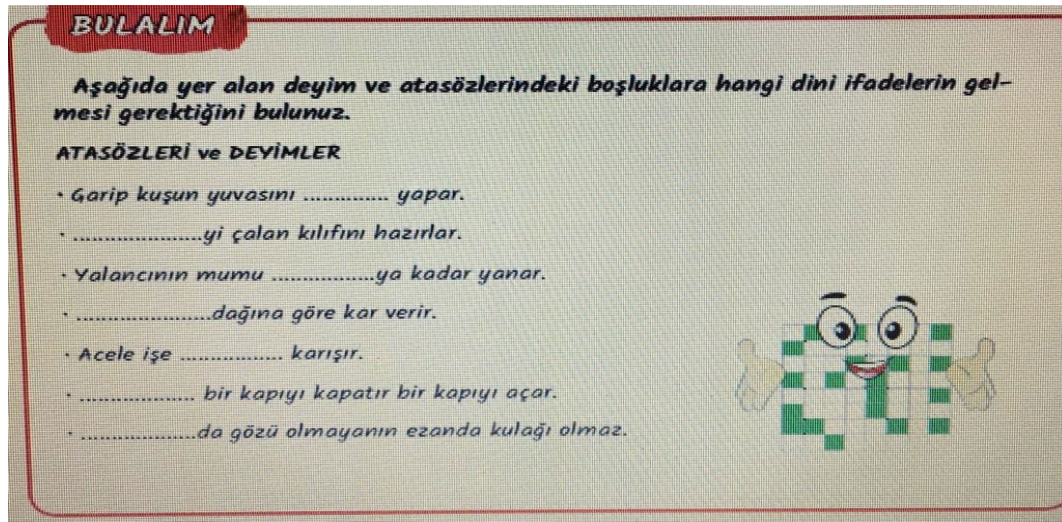
Tablo 15. Araştırma yapma kategorisiyle ilişkili etkinlikler

DİJİTAL YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
ARAŞTIRMA YAPMA	5.5.6.114	6.3.2.60 6.4.4.81	7.1.4.13	8.5.6.125
Toplam: 5	1	2	1	1

Tablo 15’te dijital yetkinliğin araştırma yapma kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Çalışmada dijital yetkinlikle ilişkili bulunan toplam 8 etkinliğin 5’i araştırma yapma kategorisi içerisinde

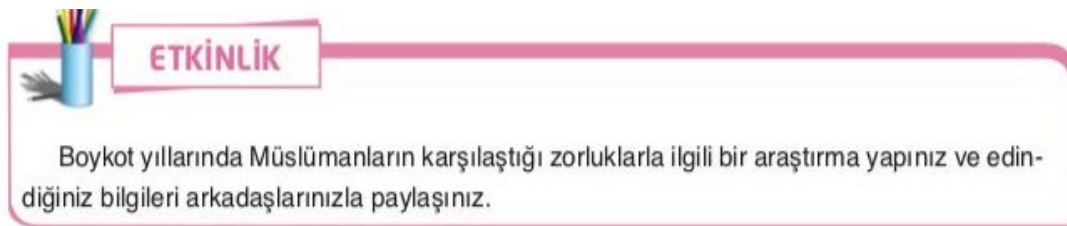
değerlendirilmiştir. Bu 5 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 5, 7 ve 8. sınıfta araştırma yapma kategorisiyle ilişkili birer etkinliğin, 6. sınıfta ise 2 etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında araştırma yapma kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen beceriler bulunmaktadır.



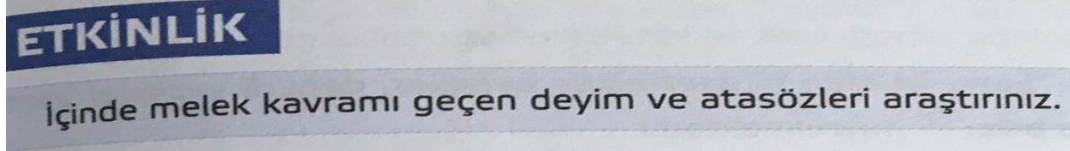
Şekil 32. Araştırma yapma kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 114)

Şekil 32’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “bulalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden verilen boşluklara hangi deyim ve atasözlerinin geleceğini yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin bu deyim ve atasözlerini sözlük yardımıyla bulabilecekleri gibi internet aracılığıyla da bulabileceklerini söylemek mümkündür. İki seçenek arasında öğrencilerin araştırmayı dijital ortamda yapacağı varsayılarak, etkinliğin öğrencilerin dijital yetkinlik becerileri kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



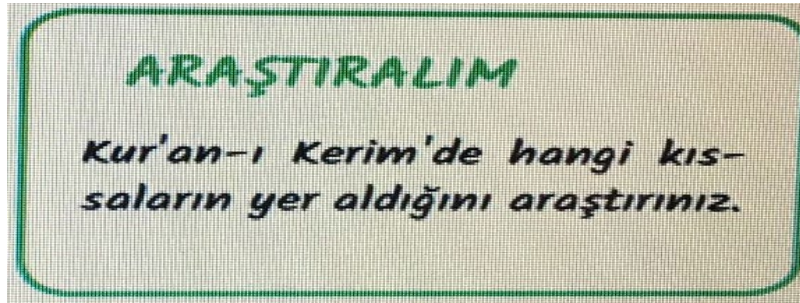
Şekil 33. Araştırma yapma kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 81)

Şekil 33’te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden boykot yıllarında Müslümanların karşılaştığı zorluklarla ilgili araştırma yapmaları istenmektedir. Bu araştırmanın internet aracılığıyla yapılabileceğinden yola çıkarak, etkinliğin öğrencilerin dijital yetkinlik becerisi kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 34. Araştırma yapma kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 13)

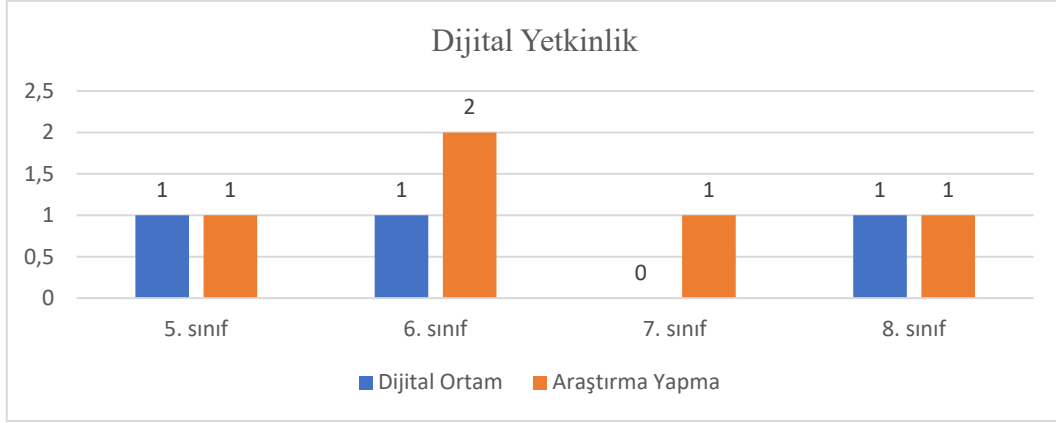
Şekil 34’te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden içinde melek kavramı geçen deyim ve atasözlerinin araştırılması istenmektedir. Öğrenciler, bu deyim ve atasözlerini sözlükler aracılığıyla öğrenebilecekleri gibi internet üzerinden de araştırıp öğrenebilme imkanlarına sahiptirler. Öğrencilerin bilgilere ikinci yoldan ulaşacağı varsayılarak, bu etkinliğin öğrencilerin dijital yetkinlik becerisi kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 35. Araştırma yapma kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 125)

Şekil 35’te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “araştıralım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden Kur’an-ı Kerim’de hangi kıssaların geçtiğini araştırmaları istenmektedir. Yapılması istenen araştırmanın internet aracılığıyla yapıldığı varsayılarak, bu etkinliğin öğrencilerin dijital yetkinlik becerisi kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Dijital ortam ve araştırma yapma kategorileriyle ilgili yukarıda verilen örnek etkinlikler dışında, ders kitaplarında dijital yetkinlikle ilişkili çok az sayıda etkinlik yer almaktadır.



Şekil 36. Dijital yetkinliğin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 36’da dijital yetkinlikle ilişkili etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımları görülmektedir. Dijital yetkinlik en fazla 3 etkinlikle 6. sınıfta yer almaktadır. Bununla birlikte 5 ve 8. sınıfta 5 etkinlik, 7. sınıfta ise 1 etkinlik bulunmaktadır.

3.4.3. Tema Değerlendirmesi

Çalışmada etkinliklerin, dijital yetkinlik ve yetkinliğin iki kategorisi açısından incelenmesi sonucunda, dijital ortam kategorisinin 7. sınıfta yer almaması haricinde her sınıf düzeyinde dijital yetkinliğe ait etkinliklerin bulunduğu ve bu etkinliklerin sınıflara dağılımının normal olduğu tespit edilmiştir.

Dijital ortam kategorisine ait yukarıda yer alan Tablo 14’e bakıldığında, bir sınıfta hiç olmaması ve diğer sınıflarda ise birer etkinliğin bulunmasından dolayı bu kategoride çok az sayıda etkinliğin bulunduğu söylenebilir. Bu etkinliklerin konusunu web sitelerinden araştırma yapma, teknolojik araçları kullanma ve sosyal medya oluşturmaktadır. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin çeşitli teknolojik materyalleri kullanmaları sağlanmaktadır. Güneş (2012: 483), teknolojik materyal kullanımının derse adaptasyonu, hem müfredatın uygulanışında, hem öğretmen verimliliğinin artmasında hem de öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımları elde etmesinde ciddi katkıları olacağını belirtmektedir. Ancak çalışmamızda bu katkıları sağlayacak yeterli sayıda etkinliğe ulaşılmadığını ve bundan dolayı öğrencilerden, verilen etkinlikleri yerine getirmeleri istenirken dijital ortamdan az sayıda yararlanılmasının günümüz teknoloji çağında yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Dijital yetkinliğin ikinci kategorisi olan araştırma yapma kategorisiyle ilişkili etkinliklerin konusunu, öğrencilerin herhangi bir konuda araştırma yapması oluşturmaktadır. Etkinlik sayısı olarak bu kategori, dijital ortam kategorisinden daha fazla tespit edilmiştir. Ancak bu etkinliklerin, doğrudan dijital yetkinlikle ilişkisinin olduğu söylenemese de araştırma yapılan yerin internet olabileceği varsayılarak, bu etkinlikler dijital yetkinliğin araştırma yapma kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Yukarıda yer alan Tablo 15'e bakıldığında bu etkinliklerin, her sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

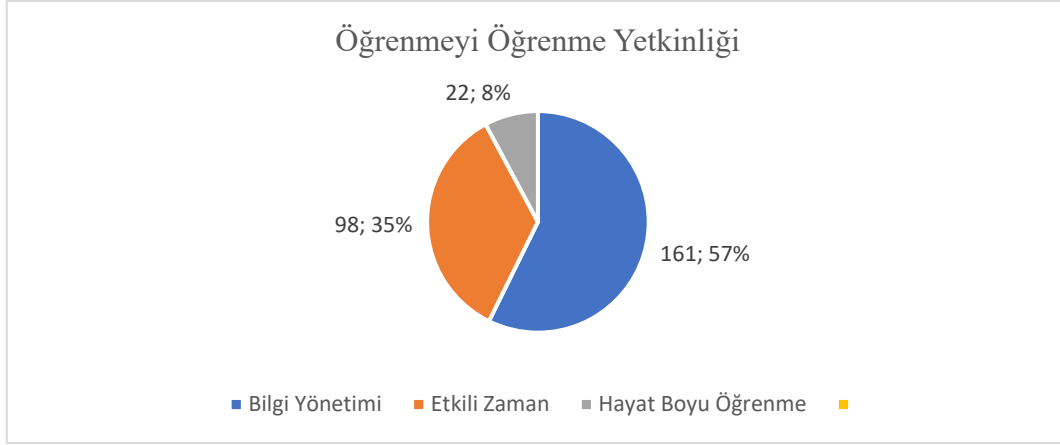
Çalışmamızda sekiz anahtar yetkinlik içerisinde dijital yetkinliğin, DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerle en az ilişkili yetkinlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kana ve Kiler (2021: 751), ortaokul Türkçe ders kitaplarını, Türkçe Öğretim Programı'ndaki yetkinlikler açısından inceledikleri çalışmalarında, ders kitaplarında hem metin hem de etkinlik düzeyinde dijital yetkinliğin en az sayıda yer verilen yetkinliklerden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Şimşek'in (2022: 481) çalışmasında da elde edilen bulgulara göre Türkçe ders kitaplarında dijital yetkinliklerin yeterli düzeyde işlenmediği görülmektedir. Bu çalışmalar bizim çalışmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Dijital yetkinlik, dijital teknolojileri güvenli, eleştirel ve sorumlu kullanmayı ve bu teknolojilerle yakından ilgilenmeyi kapsamaktadır (Avrupa Birliği Konseyi, 2018: 10). Bundan dolayı teknolojiyi bir amaç olmaktan ziyade araç olarak etkili bir şekilde yönetebilen bireyler yetiştirebilmek, dijital yetkinliklerin artırılmasıyla mümkün olacaktır (Ekmen & Bakar, 2018: 6). Bunun için de yetkinliğin öğretim programlarına ve ders kitaplarına uygun ve planlı bir şekilde yansıtılmış olması gerekmektedir. Çünkü "Bilgisayar, tablet, cep telefonu, internet ağı, web sayfaları gibi araçlar amaca uygun kullanıldığında öğretimde etkililiği ve verimi artırmakta, eğitim programının amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştırmakta, öğrencilerin araştırma yapma, sorgulama becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır" (Peker Ünal, 2017: 184). Bu araçların amaca uygun kullanılması konusunda dini medya okuryazarlığından söz etmek de mümkündür. Çünkü bu araçlar vasıtasıyla dini konuda araştırma yapan bireyin, Nazıroğlu'nun (2015: 198) belirttiği gibi karmaşık bilgi ortamından kendisine en doğru, en net ve sorunlarını halledecek en gerçekçi bilgileri seçebilmesi için dini medya okuryazarlığının gelişmiş olması elzemdir.

Maden, Maden ve Banaz (2018: 698) çalışmalarında, metinlerin ve etkinliklerin hazırlanmasında teknolojinin ve dijital okuryazarlık olgusunun daha fazla önemsenmesine ihtiyaç olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmamızda da DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin dijital yetkinlikle ilişkisinin az bulunmasından dolayı, yetkinliğe yeteri kadar önemin verilmediğini söylemek mümkündür. Bu önemin sağlanabilmesi için de ders kitaplarında dijital yetkinliklerin gelişmesine katkı sağlayacak etkinliklerin hem niceliksel hem de niteliksel olarak artırılması gerektiği söylenebilir. Aynı şekilde Geçgel, Kana ve Eren (2020: 898) Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramını inceledikleri çalışmada, kitaplardaki etkinliklerin öğrencileri teknolojiye yönlendirmediği sonucuna ulaşmışlar ve bundan dolayı dijital ortamlara yönelik etkinliklerin kitaplarda artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Zevfi de (2015: 284), ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bilgi teknolojisini kullanma becerisini geliştirme adına ders kitaplarının oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Zevfi (2015: 284) bilim, bilgi ve teknolojinin dünyaya hâkim olduğu bir çağda bu becerinin ders kitaplarında yok denecek kadar az olmasını hatta bazı ders kitaplarında hiçbir şekilde yer bulmamasını ilginç bulmaktadır. Aynı şekilde Aydemir ve Adamaz (2017: 52), Sosyal Bilgiler dersini inceledikleri çalışmada, bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin öğretim programında düşük bir oranda kendisine yer bulmasını dikkat çekici bulmaktadırlar.

3.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliğine Dair Bulgular

Çalışmamızda öğrenmeyi öğrenme yetkinliği; bilgi yönetimi, etkili zaman ve hayat boyu öğrenme olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. DKAB ders kitaplarında incelenen toplam 187 etkinlik öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ve bu yetkinliğin üç kategorisi açısından incelenerek hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin tamamının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 37. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği grafiği

Şekil 37’de öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili bulunan etkinliklerin yetkinliğin üç kategorisine dağılımı görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ait etkinliklerin 161’inin bilgi yönetimi, 98’inin etkili zaman ve 22’nin de hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kategorileriyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.5.1. Bilgi Yönetimi

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin, *bilgi yönetimi* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 16. Bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili etkinlikler

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
BİLGİ YÖNETİMİ	5.1.1.14	6.1.1.12	7.1.1.11/1	8.1.1.13/1
	5.1.2.15	6.1.2.13	7.1.2.11/2	8.1.2.13/2
	5.1.3.16	6.1.3.16	7.1.3.12	8.1.3.14
	5.1.4.21	6.1.4.18	7.1.5.13	8.1.4.15
	5.1.5.23	6.1.5.22	7.1.7.17	8.1.5.17
	5.1.7.24/2	6.1.6.24	7.1.8.22	8.1.6.19
	5.1.8.27	6.1.7.26	7.1.9.23	8.1.7.20
	5.2.1.41	6.1.8.30	7.1.10.27	8.1.8.25
	5.2.2.42	6.2.1.34	7.1.11.29	8.1.9.26
	5.2.3.46	6.2.2.35	7.1.12.31	8.1.10.28
	5.2.4.48	6.2.3.44	7.1.13.34	8.1.12.30
	5.2.5.50	6.2.4.47	7.2.2.43	8.1.13.31
	5.2.6.53	6.2.5.48	7.2.5.54	8.1.14.32
	5.2.7.55	6.2.6.51	7.2.6.58	8.1.15.42
	5.3.1.60/1	6.2.7.52	7.3.2.63	8.2.1.49/1
	5.3.2.60/2	6.2.8.56	7.3.3.65	8.2.2.49/2
	5.3.5.64/2	6.3.1.59	7.3.4.67	8.2.3.51

Tablo 16 (Devamı). Bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili etkinlikler

5.3.6.66/1	6.3.2.60	7.3.5.71	8.2.4.55	
5.3.7.66/2	6.3.3.61	7.3.6.73	8.2.6.61	
5.3.8.67	6.3.4.62	7.3.7.77	8.2.7.63	
5.3.9.68	6.3.5.64	7.3.8.78	8.2.8.67	
5.3.10.69	6.3.6.68	7.4.1.84	8.3.1.71	
5.3.11.72	6.3.7.69	7.4.2.86	8.3.2.72	
5.3.12.75	6.4.1.74	7.4.3.88	8.3.3.73	
5.4.1.80	6.4.2.78	7.4.4.89	8.3.4.74	
5.4.3.85	6.4.3.80	7.4.5.92	8.3.5.75	
5.4.4.87	6.4.4.81	7.4.6.94	8.3.6.82	
5.4.7.94	6.4.5.82	7.4.7.95	8.3.7.85	
5.4.8.96	6.4.6.85	7.5.1.105	8.4.1.93	
5.5.1.105	6.4.7.86	7.5.3.109	8.4.2.94	
5.5.3.108	6.4.8.87	7.5.4.110	8.4.3.95	
5.5.6.114	6.4.9.88	7.5.5.111	8.4.4.96	
5.5.7.117	6.4.10.89	7.5.6.112	8.4.6.99	
5.5.8.124	6.4.11.90	7.5.8.114/2	8.4.7.102	
	6.4.12.92	7.5.9.117	8.4.8.103	
	6.4.13.93		8.4.9.104	
	6.4.14.95		8.4.10.111	
	6.4.15.96		8.5.1.116	
	6.5.1.103		8.5.2.119	
	6.5.2.105/1		8.5.3.121	
	6.5.4.106		8.5.4.123	
	6.5.5.107		8.5.5.124	
	6.5.6.108		8.5.7.127	
	6.5.8.111		8.5.8.128	
	6.5.9.114/1		8.5.9.131	
	6.5.10.114/2		8.5.10.134	
Toplam: 161	34	46	35	46

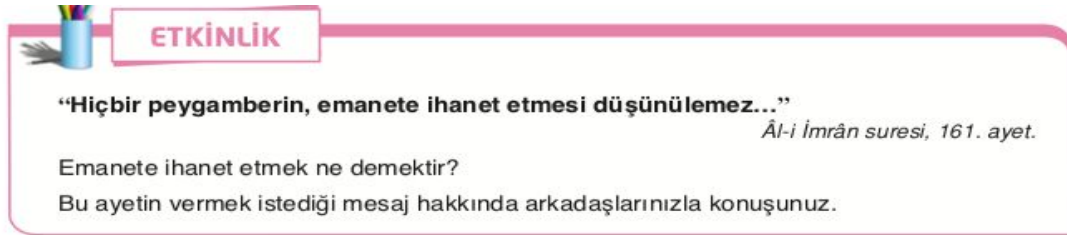
Tablo 16’da bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine dair etkinliklerin 161’i bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili bulunmuştur. Etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 161 etkinliğin 34’ünün 5. sınıfta, 46’sının 6. sınıfta, 35’inin 7. sınıfta, 46’sının da 8. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Bilgi yönetimi kategorisiyle ilişkili, ders kitaplarında bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde bilgi yönetimiyle ilgili öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen beceriler yer almaktadır.



Şekil 38. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 5. sınıf 2. ünite (s. 41)

Şekil 38’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden oruçlu bir kimsenin yapması ve yapmaması gerekenlerin neler olduğunu yazmaları istenmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler, önceden kazanmış olduğu bilgilerden yola çıkarak soruyu cevaplamaktadırlar. Bu nedenle etkinliğin, öğrencilerin bilgi yönetimi becerisini geliştireceği ve böylelikle de öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 39. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 6. sınıf 1. ünite (s. 13)

Şekil 39’da 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilere, emanete ihanet etmek ne demektir? sorusu sorulmakta ve Al-i İmran suresi 161. ayette verilmek istenen mesaj hakkında arkadaşlarıyla konuşmaları istenmektedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları ve verilen bilgilerden mesajlar çıkarmaları bilgileri yönetmelerine ve böylelikle öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

ETKİNLİK

Bazı kimseler Allah Resulü'nün (s.a.v.) insanüstü özelliklere sahip olması gerektiğini söyleyerek Hz. Muhammed'e (s.a.v.) karşı çıkıyorlardı. Yüce Allah (c.c.) onları kınayarak şöyle buyurmaktadır: **"Onlar (bir de) şöyle dediler: Bu ne biçim peygamber; (bizler gibi) yemek yiyor, çarşılarda dolaşıyor. Ona bir melek indirilmeli, kendisiyle birlikte o da uyarıcı olmalıydı. Yahut kendisine bir hazine verilmeli veya içinden yiyip (meşakkatsızca geçimini sağlayacağı) bir bahçesi olmalıydı. Ayrıca o zalimler müminlere, 'Siz ancak büyüye tutulmuş bir adama uymaktasınız.' dediler."**

(Furkân suresi, 7- 8. ayetler.)

Yukarıdaki ayetleri Hz. Muhammed'in (s.a.v.) insani yönü açısından yorumlayınız.

Şekil 40. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 7. sınıf 4. ünite (s. 84)

Şekil 40'ta 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte Furkan suresi, 7-8. Ayetlerinin Hz. Muhammed'in (s.a.v.) insani yönü açısından yorumlanması istenmektedir. Etkinlikte öğrenciler var olan bilgilerinden yola çıkarak ayetleri yorumlamaktadırlar. Bu şekilde öğrencilerin bilgilerini yöneterek bu bilgileri kullanmalarının, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

YAZALIM

Hz. Nuh'un (a.s.) kıssası ile ilgili verilen bilgilerden doğru olanların karşısına "D", yanlış olanların karşısına "Y" yazınız.

☐	Hz. Nuh (a.s.), kavmini gece gündüz demeden tevhide davet etti.
☐	Hz. Nuh'un (a.s.) kavmi puta tapmaktan vazgeçti ve tevhid inancını kabul etti.
☐	Kavmin ileri gelenleri, zenginliğe düşkünlükleri, cahillikleri, kibir ve küstahlıkları sebebiyle Hz. Nuh'un (a.s.) peygamberliğini kabul etmediler.
☐	Kur'an'da, Hz. Nuh'un (a.s.) adını taşıyan bir sure vardır.
☐	Hz. Nuh'un (a.s.) davetine inatla karşı çıkan inkârcılar, tufanda boğularak can verdiler.
☐	Hz. Nuh'un (a.s.) davetini öncelikle kavmin ileri gelenleri kabul etti.
☐	Kur'an-ı Kerim'de o dönemde tapınılan bazı putların isimleri yer alır.
☐	Kavmi ona inanmayınca Hz. Nuh (a.s.), ailesiyle başka yere göç etti.

Şekil 41. Bilgi yönetimi kategorisi örneği 8. sınıf 5. ünite (s. 131)

Şekil 41'de 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan "yazalım" başlıklı bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, verilen bilgilerin doğru veya yanlış olduklarını kutucuk içerisine yazmaları istenmektedir. Bu etkinlikle öğrenciler var

olan bilgilerinden yola çıkarak, etkinlikte verilen bilgilerin doğru veya yanlış olduğuna karar vermektedirler. Öğrencilerin verilen bilgiler ve var olan bilgiler arasında ilişki kurarak bilgi yönetimi yapması, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.5.2. Etkili Zaman

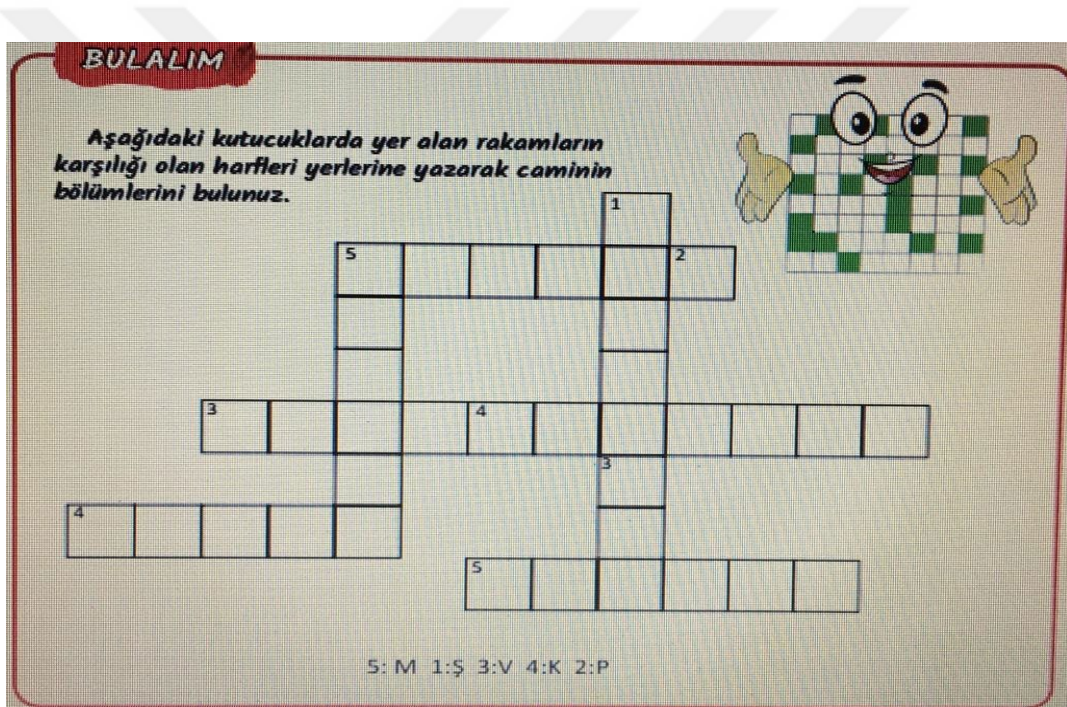
Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin, *etkili zaman* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 17. Etkili zaman kategorisiyle ilişkili etkinlikler

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
ETKİLİ ZAMAN	5.1.1.14	6.1.1.12	7.1.1.11/1	8.1.9.26
	5.1.2.15	6.1.2.13	7.1.2.11/2	8.1.10.28
	5.1.5.23	6.1.4.18	7.1.3.12	8.1.11.29
	5.1.6.24/1	6.1.5.22	7.1.4.13	8.1.15.42
	5.1.10.36	6.1.8.30	7.1.5.17	8.2.1.49/1
	5.2.3.46	6.2.1.34	7.1.6.20	8.2.5.56
	5.2.4.48	6.2.4.47	7.1.7.21	8.2.6.61
	5.3.1.60/1	6.2.6.51	7.1.8.22	8.2.8.67
	5.3.10.69	6.2.8.56	7.1.9.23	8.3.3.73
	5.4.1.80	6.3.2.60	7.1.12.31	8.3.5.75
	5.4.2.81	6.4.1.74	7.1.13.34	8.4.1.93
	5.5.1.105	6.4.3.80	7.2.1.38	8.4.2.94
	5.5.2.106	6.4.4.81	7.2.3.49	8.4.7.102
	5.5.4.112	6.4.5.82	7.2.4.53	8.4.10.111
	5.5.5.113	6.4.6.85	7.2.5.54	8.5.1.116
	5.5.8.124	6.4.7.86	7.2.6.58	8.5.6.125
		6.4.8.87	7.3.1.61	8.5.7.127
		6.4.9.88	7.3.3.65	8.5.8.128
		6.4.10.89	7.3.4.67	8.5.10.134
		6.4.11.90	7.3.5.71	
		6.4.12.92	7.3.8.78	
		6.4.13.93	7.4.4.89	
		6.4.14.95	7.4.6.94	
		6.4.15.96	7.4.7.95	
		6.5.1.103	7.5.2.107	
		6.5.2.105/1	7.5.4.110	
		6.5.3.105/2	7.5.5.111	
		6.5.4.106	7.5.6.112	
		6.5.5.107	7.5.7.114/1	
		6.5.6.108	7.5.10.129	
		6.5.7.110		
		6.5.8.111		
		6.5.9.114/1		
Toplam: 98	16	33	30	19

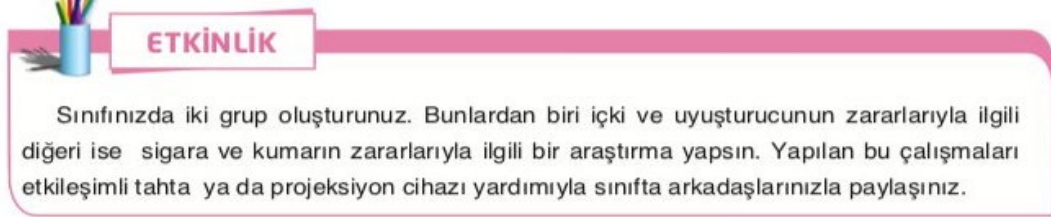
Tablo 17’de etkili zaman kategorisiyle ilişkili etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin 98’i etkili zaman kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 98 etkinliğin 16’sı 5. sınıfta, 33’ü 6. sınıfta, 30’u 7. sınıfta, 19’u ise 8. sınıfta yer almaktadır. Bunun yanında 6 ile 7. sınıf, 5 ile de 8. sınıf etkinlik sayılarının birbirlerine yakın olduğu ve 5 ile 8. sınıfta daha az etkinliğin bulunduğu söylenebilir.

Aşağıda etkili zaman kategorisiyle ilişkili, ders kitaplarında bulunan etkinliklerden bazı örnekler verilmiştir. Bu örneklerde, etkili zaman kategorisiyle ilgili öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen beceriler gösterilmektedir.



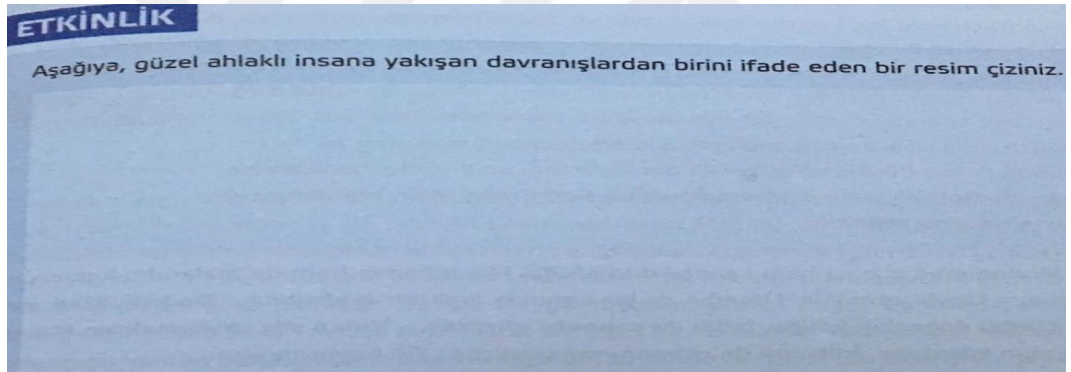
Şekil 42. Etkili zaman kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 106)

Şekil 42’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “bulalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Burada öğrencilerden, etkinlikte verilen bulmacayı çözerek, caminin bölümlerini bulmaları beklenmektedir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler bulmaca çözme gibi dikkat çekici bir aktiviteyle etkili zaman geçirerek sıkılmadan öğrenme gerçekleştirmektedir. Böylelikle de öğrencilerin aktif bir şekilde bilgi sahibi olmasıyla, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmalarına katkı sağlandığı söylenebilir.



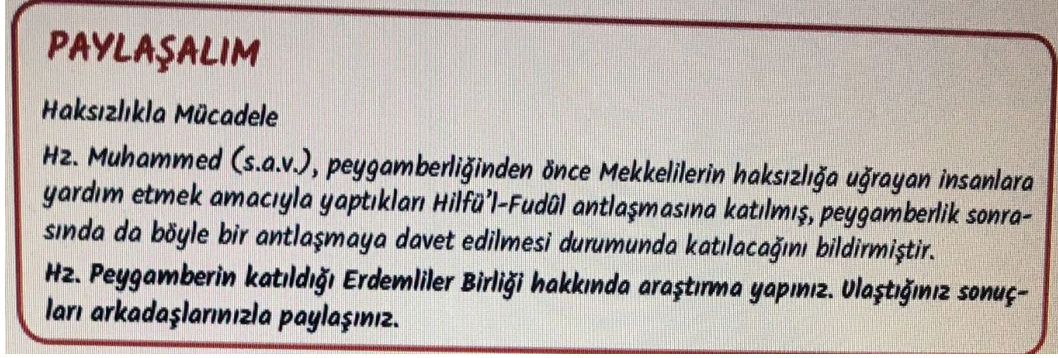
Şekil 43. Etkili zaman kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)

Şekil 43'te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden iki grup olup bir araştırma yapmaları ve araştırmalarını teknolojik araç gereçlerden yararlanarak sunmaları istenmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler aktif bir şekilde bilgiye ulaşmaktadırlar. Böylelikle elde edilen bilgi daha kalıcı olmakta ve öğrenciler gerek araştırma yaparak gerekse teknolojik araçlardan yararlanarak etkili bir zaman geçirmektedirler. Bu sayede de öğrenmeyi öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir.



Şekil 44. Etkili zaman kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 49)

Şekil 44'te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden güzel ahlaklı insana yakışan davranışlardan birini ifade eden bir resim çizmeleri istenmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler resim yaparak hem yaratıcılığını geliştirmekte hem de konunun kalıcılığı sağlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu etkinlikte aktif olarak yer almaları onların etkili zaman gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Böylelikle de öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasına katkı sağlandığı söylenebilir.



Şekil 45. Etkili zaman kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 102)

Şekil 45'te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “paylaşalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte Hz. Peygamberin katıldığı Erdemliler Birliği hakkında araştırma yapmaları ve ulaştıkları sonuçları arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin geliştirileceği söylenebilir. Çünkü öğrenciler, kendileri araştırma yaparak konuyla ilgili bilgiye ulaşmakta ve ulaştığı bilgileri sınıfta paylaşarak etkili zaman gerçekleştirmiş olmaktadır.

3.5.3. Hayat Boyu Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin, *hayat boyu öğrenme* kategorisine dair bulgulara ve kategoriyle ilişkili bulunan örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 18. Hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili etkinlikler

ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
HAYAT BOYU ÖĞRENME	5.1.9.28	6.3.2.60	7.1.6.20	8.1.11.29
	5.3.3.62	6.3.4.62	7.2.1.38	8.2.1.49/1
	5.3.4.64/1	6.5.7.110	7.2.3.49	8.4.5.98
	5.3.11.72	6.5.10.114/2	7.2.5.54	
	5.4.5.89		7.4.6.94	
	5.4.6.92		7.5.2.107	
	5.5.1.105			
	5.5.5.113			
	5.5.7.117			
Toplam: 22	9	4	6	3

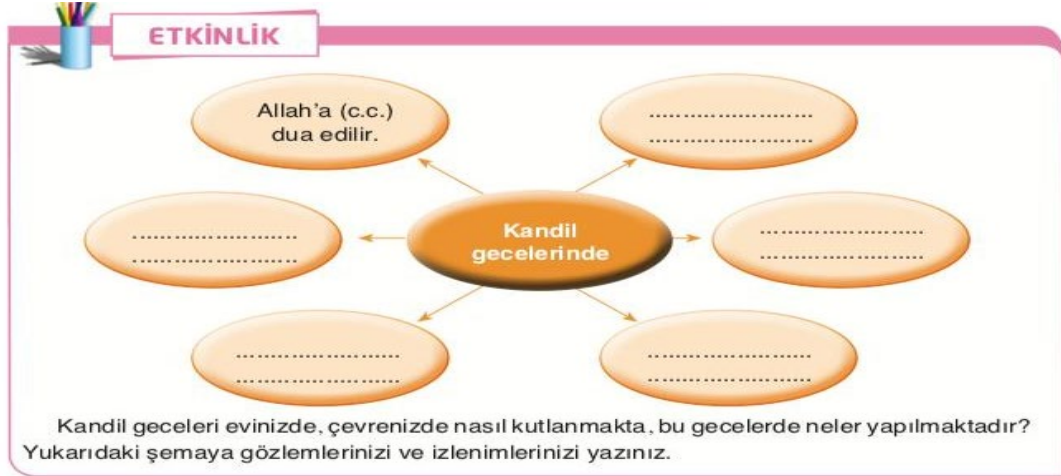
Tablo 18’de hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin 22’si hayat boyu öğrenme kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımlarına bakıldığında 22 etkinliğin 9’unun 5. sınıfta, 4’ünün 6. sınıfta, 6’sının 7. sınıfta, 3’ünün de 8. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında, hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bazı örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen hayat boyu öğrenme becerileri yer almaktadır.



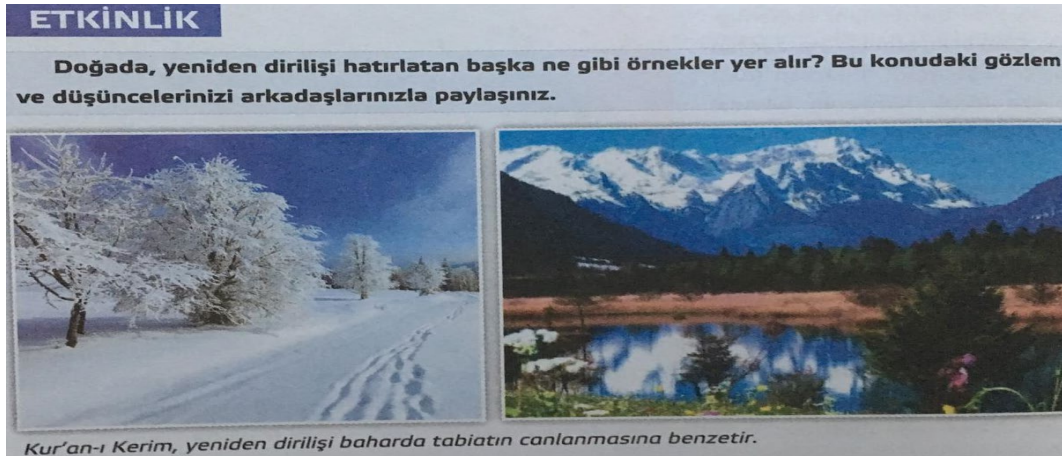
Şekil 46. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 5. sınıf 5. ünite (s. 117)

Şekil 46’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yorumlayalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte dinin, örf ve adetlerimiz üzerindeki etkisinin düşünülüp yorumlanması istenmektedir. Bu etkinlikle öğrenciler hayatlarını gözlemleyerek örf ve adetlerinde dinin ne gibi etkilerinin olduğunu öğrenmektedirler. Bu sayede bilgiye kendileri ulaşan öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmalarına katkı sağlandığı söylenebilir.



Şekil 47. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 114)

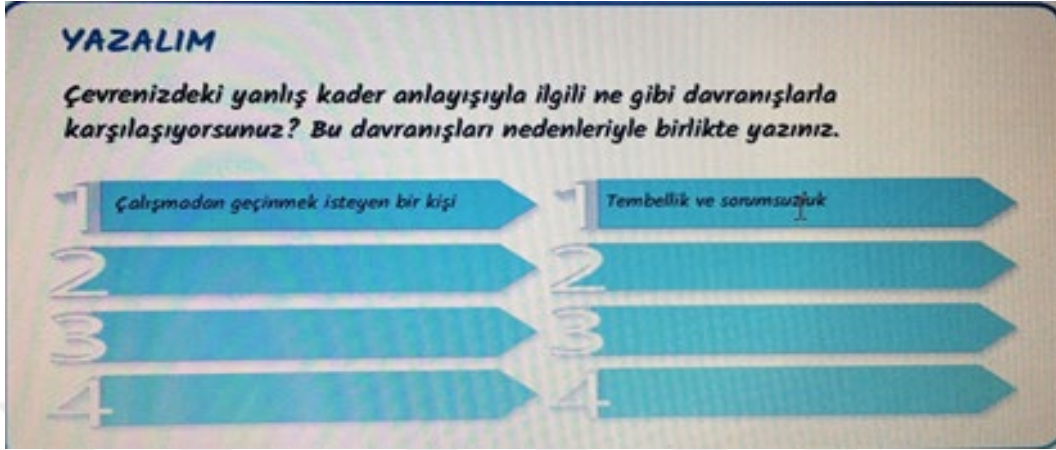
Şekil 47’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilere kandil gecelerinin evlerinde, çevrelerinde nasıl kutlandığı sorulmakta ve bu gecelerde neler yapıldığını gözlemleyip izlenimlerini verilen şemaya yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler kandil geceleriyle ilgili bilgileri bizzat yaşamlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Böylelikle hayat boyu öğrenme gerçekleştirilerek öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin geliştirilmesine katkı sağlanacağı söylenebilir.



Şekil 48. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 7. sınıf 1. ünite (s. 20)

Şekil 48’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan etkinlik bir görülmektedir. Etkinlikte öğrencilere doğada, yeniden dirilişi hatırlatan ne gibi örnekler yer aldığı sorulmaktadır. Öğrencilerden bu konuda doğayı gözlemlemeleri istenmektedir. Doğayı gözlemleyerek bilgiye ulaşılması, öğrencilerin hayat boyu öğrenme

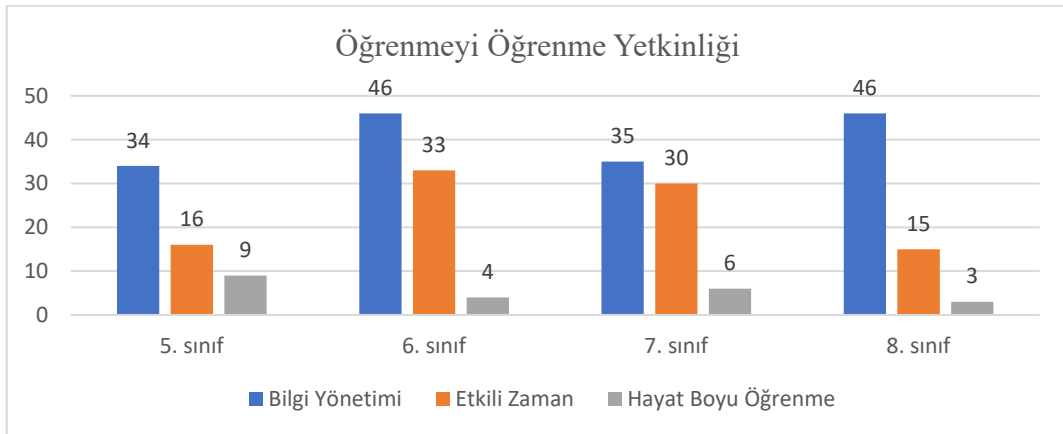
becerisinin ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 49. Hayat boyu öğrenme kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29)

Şekil 49’da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden çevrelerindeki yanlış kader anlayışıyla ilgili ne gibi davranışlarla karşılaştıkları ve nedenleri sorulmaktadır. Bu etkinlikle öğrenciler çevrelerinde karşılaştıkları davranışlardan yola çıkarak bilgi sahibi olmaktadır. Bu şekilde hayat boyu öğrenme gerçekleştirilerek, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin gelişmesine katkı sağlandığı söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kategorileriyle ilişkili, yukarıda verilen etkinliklere benzer, ders kitaplarında başka etkinlikler de bulunmaktadır.



Şekil 50. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 50’de öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımları görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin en çok 83 etkinlikle 6. sınıfta yer aldığı ve sonrasında sırasıyla 71 etkinlikle 7. sınıf, 68 etkinlikle 8. sınıf, 59 etkinlikle de 5. sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir. Yetkinlikle ilişkili etkinlikler 7 ve 8. sınıfta yakın sayıda, 6. sınıfta ise diğer sınıflardan oldukça fazla sayıda bulunmaktadır.

3.5.4. Tema Değerlendirme

Çalışmamızda bilgi yönetimi, etkili zaman ve hayat boyu öğrenme olmak üzere üç kategoride ele almış olduğumuz öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin, genel olarak sınıflar arasındaki dağılımına bakıldığında, yetkinliğin ders kitaplarındaki etkinliklere dengeli bir şekilde dağılmadığı söylenebilir. Etkinliklerin, yetkinliğin üç kategorisine dağılımına bakıldığında da büyük çoğunluğunun bilgi yönetimi kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür. Sonrasında ise sırasıyla etkili zaman ve hayat boyu öğrenme kategorileri gelmiştir. Kategorilerle ilişkilendirilen etkinliklerin sayılarına bakıldığında da kategoriler arasında dengeli bir dağılımın olmadığı söylenebilir.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin birinci kategorisi olan bilgi yönetimiyle ilişkili etkinlikler, her sınıf düzeyinde ve her üniteye çok sayıda bulunmaktadır. Bu sayıların, 5. sınıftan 8. sınıfa doğru artıp azalma göstermesinden dolayı, bu kategoriye ilişkili etkinliklerin sınıf seviyeleri arasında dengeli bir şekilde dağıldığını söylemek zordur. Bilgi yönetimi kategorisine ait etkinlik sayısının fazla olmasının nedeni olarak, etkinliklerin daha çok bilgi ağırlıklı olması ve öğrencilerden var olan bilgilerini kullanarak soruları çözmelerinin veya yeni bilgiler üretmelerinin istenmesiyle açıklanabilir. Bilgilerini geri getirmelerine ve bilgiler arasında ilişkili kurmalarına yönelik etkinlikler, öğrencilerin var olan bilgilerini yönetebilmelerine katkı sağlayacağından dolayı öğrenmeyi öğrenme yetkinliği içerisinde değerlendirilmiştir. İncelenen etkinliklerin çoğunu bu tarz etkinlikler oluşturduğu için de bu kategoriye ait etkinlik sayısı yüksek bulunmuştur.

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin ikinci kategorisi olan etkili zaman kategorisiyle ilişkili de her sınıf düzeyinde ve her üniteye etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin sınıf seviyeleri arasındaki dağılımına bakıldığında dengeli bir dağılımın olmadığı söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmaları için bireylerin

bilgiyi hazır almaları değil, bilgiye kolay ve doğru yoldan ulaşmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatlerini daha fazla çekebildiği, öğrencilerin daha aktif olduğu ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlandığı etkinlikler etkili zaman kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Çünkü öğrenciler etkili zaman geçirerek bizzat kendileri, öğrenmenin içerisinde yer almaktadır. Değerlendirmeler sonucunda etkili zaman kategorisiyle ilişkili, daha çok öğrencilerin bir konu hakkında arkadaşlarıyla sınıfta tartışmalarının istendiği etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında çok az sayıda bulmaca, resim ve boyama yapma gibi etkinliklerin de ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür.

Hayat boyu öğrenme kategorisinin, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin 3 kategorisi arasında en az sayıda etkinliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında bu kategoriyle ilişkili her sınıf düzeyinde etkinliklerin bulunduğunu ve bu etkinliklerin sınıflara dağılımlarının dengeli olmadığını söylemek mümkündür. Çünkü sınıf düzeylerinin artmasıyla birlikte etkinlik sayılarında artma ve azalmalar görülmektedir. Örnek etkinliklerde görüldüğü üzere öğrenciler çevresini gözlemleyip hayatın içerisinde yer alarak, hayattan bilgiler öğrenmekte ve bunları tekrar hayata aktarabilmektedir. Böylelikle de öğrencilerin bilgiyi hazır almak yerine, doğrudan bilgiye kendileri ulaşarak öğrenmeyi öğrenme gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin üç kategorisinin, sınıf düzeyindeki dağılımlarına bakıldığında her sınıf düzeyinde öncelikle bilgi yönetimi, sonrasında etkili zaman ve son olarak da hayat boyu öğrenme kategorisine ağırlık verildiği görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasına en fazla katkı sağlayacağı düşünülen hayat boyu öğrenme kategorisiyle ilişkili, incelenen DKAB ders kitaplarında oldukça az sayıda etkinliğin bulunduğunu söylemek mümkündür.

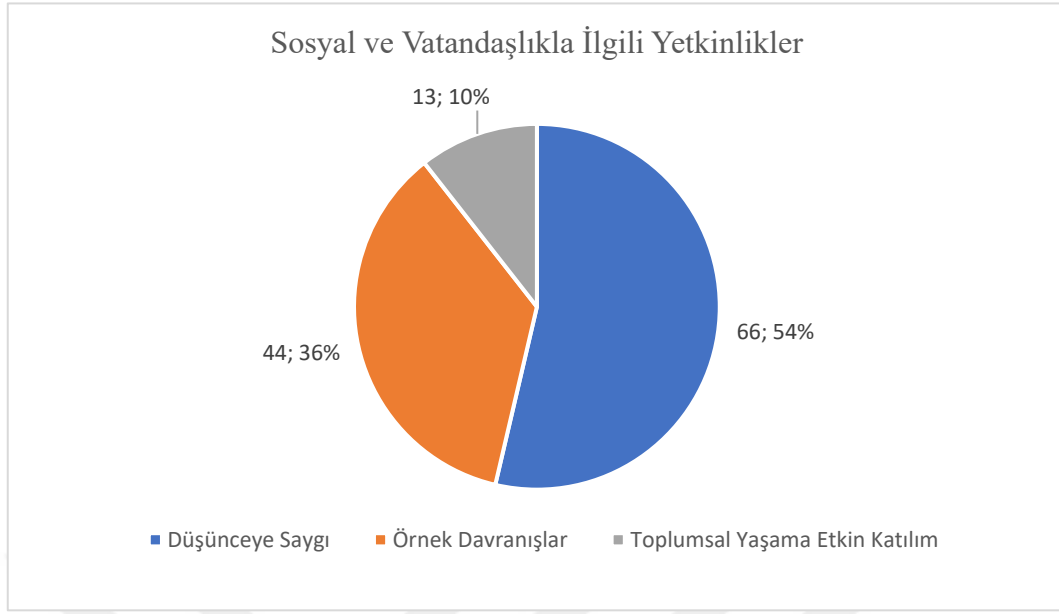
Kocayigit ve Aldan Karademir (2020: 1233) Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinlik alanını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve çalışmada öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersinde öğrenmeyi öğrenen bireyin özelliklerini daha çok araştırma yapma, sorgulama, yaratıcı olma, kendi kendine öğrenme, farkında olma, meraklı, anlatma ve paylaşımcı olma gibi davranışlar ile gösterdiklerini söylemişlerdir. Çalışmamızda da öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili etkinlikler incelenirken, bu davranışlar göz önüne alınmıştır.

Sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, çalışmamızda etkinliklerin en fazla ilişkilendirildiği yetkinlik olarak tespit edilmiştir. DKAB ders kitaplarının öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkisinin yüksek bulunmasının yapılandırmacı eğitim anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü “Yapılandırmacılık, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramıdır” (Kızılabdullah, 2008: 18).

Çalışmamızda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilgili ulaşılan sonucun, benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bunların birinde Ülger ve Erkal (2022: 89), Türkçe dersi kazanımlarını yetkinlikler açısından incelemişler ve inceleme sonucunda öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin her sınıf düzeyinde yer aldığını ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ilköğretim kazanımlarıyla en fazla ilişkilendirilen yetkinlik olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Özgül (2021: 6829), Müzik Dersi Öğretim Programını yetkinlik açısından incelediği çalışmasında, programda tanımlanan “özel amaçlar”, “alana özgü beceriler”, “1-8 sınıfları kapsayan kazanımlar” ve “öğrenme alanları” ile anahtar yetkinliklerin ilişkisini bir bütün olarak incelediğinde en fazla öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunların yanında literatürde öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin, yetkinlikler içerisinde ikinci sırada (Yalkın & Işık, 2019: 181) ve anadilde iletişim yetkinliği, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikten sonra üçüncü sırada (Demirbaş & Demir, 2022: 8) yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

3.6. Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinliklere Dair Bulgular

Çalışmamızda sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik; düşünceye saygı, örnek davranışlar ve toplumsal hayata etkin katılım olmak üç kategoride ele alınmıştır. Ders kitaplarında yer alan toplam 187 etkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ve yetkinliğin kategorileri açısından incelenerek hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 123’ünün sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 51. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik grafiği

Şekil 51’de sosyal ve vatandaşlıkla ilişkili yetkinliğe ait etkinliklerin, belirlenen üç kategoriye dağılımı gösterilmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ait etkinliklerin 66’sının düşünceye saygı, 44’ünün örnek davranışlar, 13’ünün de toplumsal yaşama etkin katılım kategorisiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aşağıda sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin bu üç kategorisiyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.6.1. Düşünceye Saygı

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, *düşünceye saygı* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 19. Düşünceye saygı kategorisiyle ilişkili etkinlikler

SOSYAL VE VATANDAŞLIKLA İLGİLİ YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
DÜŞÜNCEYE SAYGI	5.1.1.14	6.1.2.13	7.1.1.11/1	8.1.9.26
	5.1.2.15	6.1.4.18	7.1.3.12	8.1.10.28
	5.1.6.24/1	6.1.5.22	7.1.5.17	8.2.1.49/1
	5.3.1.60/1	6.1.6.24	7.1.7.21	8.2.6.61
	5.3.10.69	6.2.1.34	7.1.12.31	8.3.3.73
	5.4.1.80	6.2.6.51	7.2.1.38	8.3.5.75
	5.4.8.96	6.2.7.52	7.2.4.53	8.4.1.93
	5.5.1.105	6.3.1.59	7.3.3.65	8.4.2.94
	5.5.5.113	6.3.2.60	7.3.5.71	8.4.7.102
		6.4.1.74	7.3.8.78	8.5.1.116
		6.4.3.80	7.4.4.89	
		6.4.4.81	7.4.7.95	
		6.4.5.82	7.5.1.105	
		6.4.6.85	7.5.4.110	
		6.4.7.86	7.5.5.111	
		6.4.8.87	7.5.7.114/1	
		6.4.9.88	7.5.9.117	
		6.4.10.89		
		6.4.11.90		
		6.4.12.92		
		6.4.13.93		
		6.4.14.95		
		6.4.15.96		
		6.5.1.103		
		6.5.2.105/1		
		6.5.4.106		
		6.5.5.107		
		6.5.6.108		
		6.5.7.110		
		6.5.8.111		
Toplam: 66	9	30	17	10

Tablo 19’da sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin düşünceye saygı kategorisine dair bulgular gösterilmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ait etkinliklerin 66’sı düşünceye saygı kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu 66 etkinliğin, sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 9’unun 5. sınıf, 30’unun 6. sınıf, 17’sinin 7. sınıf ve 10’unun 8. sınıf ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan düşünceye saygı kategorisiyle ilişkili etkinliklerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir. Bu örneklerde öğrencilere kazandırılmak istenen birtakım düşünceye saygıyla ilgili beceriler yer almaktadır.



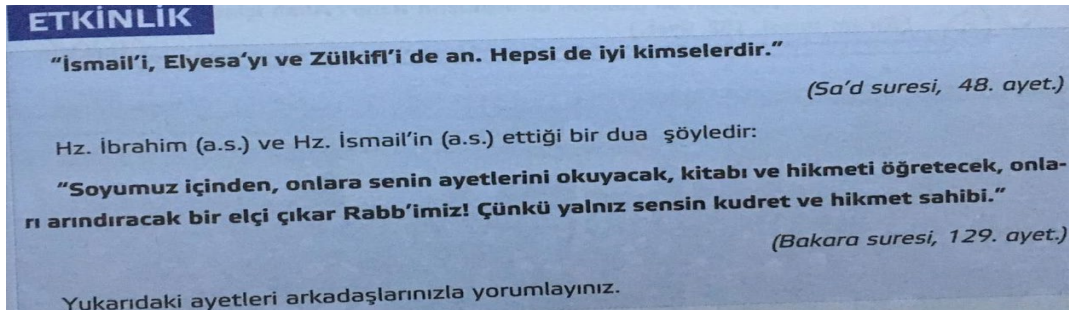
Şekil 52. Düşünceye saygı kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 15)

Şekil 52’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “tartışalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte sınıfta birden fazla öğretmen aynı anda farklı dersler anlatsa nasıl olurdu? sorusu sorularak öğrencilerin düşüncelerini arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Tartışma, birden çok düşüncenin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde karşılarındaki insanların düşüncelerine, fikirlerine saygı duyma becerisi kazanacağı söylenebilir.



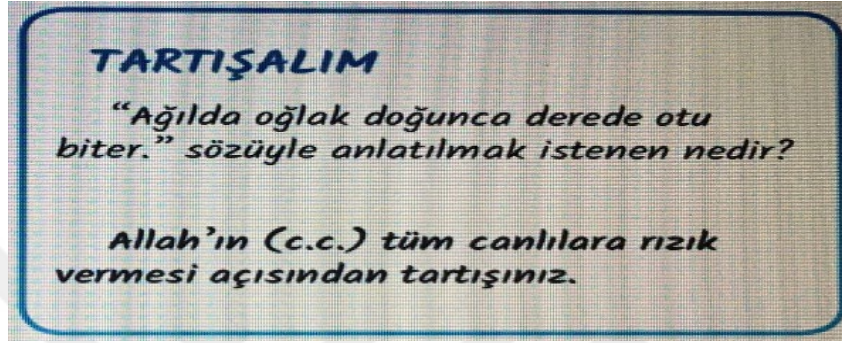
Şekil 53. Düşünceye saygı kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 74)

Şekil 53’te 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte ilk inen ayetlerin vermek istediği mesajın sınıfta değerlendirilmesi istenmektedir. Değerlendirmenin sınıfta arkadaşlarıyla birlikte yapılacak olması, öğrencinin düşünceye saygı becerisini geliştirecektir. Böylelikle de öğrencilerin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliği kazanmalarına katkı sağlanacağı söylenebilir.



Şekil 54. Düşünceye saygı kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 53)

Şekil 54'te 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte Sa'd suresi ve Bakara suresinden ayetler verilmekte ve öğrencilerden verilen ayetleri arkadaşlarıyla yorumlamaları istenmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin yorumlarını dinlemeleri ve bu yorumlara saygı duymaları düşünceye saygı kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bundan dolayı bu etkinliğin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin kazandırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 55. Düşünceye saygı kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 26)

Şekil 55'te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “tartışalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte “Ağılda oğlak doğunca derede otu biter” sözünün Allah'ın (c.c.) tüm canlılara rızık vermesi açısından tartışılması istenmektedir. Tartışma etkinliğinin, her öğrenci tarafından fikirlerin düzgün bir şekilde ortaya konulmasını sağladığı söylenebilir. Böylelikle öğrencilerde düşünceye saygı becerisi geliştirilerek sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin kazandırılacağı düşünülmüştür.

3.6.2. Örnek Davranışlar

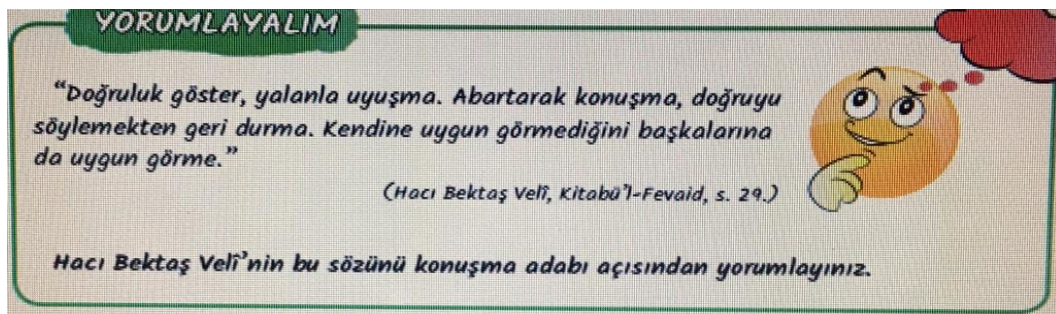
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, *örnek davranışlar* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 20. Örnek davranışlar kategorisiyle ilişkili etkinlikler

SOSYAL VE VATANDAŞLIKLA İLGİLİ YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
ÖRNEK DAVRANIŞLAR	5.1.5.23	6.1.2.13	7.3.1.61	8.1.6.19
	5.2.5.50	6.1.3.16	7.3.2.63	8.1.7.20
	5.3.1.60/1	6.4.6.85	7.3.3.65	8.1.8.25
	5.3.2.60/2	6.4.8.87	7.3.4.67	8.2.1.49/1
	5.3.3.62	6.4.12.92	7.3.5.71	8.2.2.49/2
	5.3.7.66/2	6.4.13.93		8.2.3.51
	5.3.8.67	6.5.2.105/1		8.2.6.61
	5.3.10.69	6.5.3.105/2		8.3.4.74
	5.4.6.92	6.5.4.106		8.3.5.75
	5.4.7.94			8.3.6.82
	5.5.3.108			8.3.7.85
				8.4.1.93
				8.4.2.94
				8.4.3.95
				8.4.4.96
				8.4.7.102
				8.4.8.103
				8.4.9.104
				8.5.5.124
Toplam: 44	11	9	5	19

Tablo 20’de sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin örnek davranışlar kategorisine dair elde edilen bulgular gösterilmektedir. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ait bulunan etkinliklerin 44’ü örnek davranışlar kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. 44 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 5. sınıfta 11, 6. sınıfta 9, 7. sınıfta 5 ve 8. sınıfta 19 etkinliğin örnek davranışlar kategorisiyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında örnek davranışlar kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıda verilmiştir. Bu örneklerde öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen örnek davranışlar yer almaktadır.



Şekil 56. Örnek davranışlar kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 66)

Şekil 56’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yorumlayalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, Hacı Bektaş Veli’ye ait bir sözü konuşma adabı açısından yorumlamaları istenmektedir. Konuşma adabı, sosyal hayat içerisinde bireylerin sahip olması gereken örnek davranışlar arasında yer almaktadır. Örnek davranışların kazandırıldığı bu etkinlikte, öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerinin geliştirmelerine katkı sağlanacağı söylenebilir.

ETKİNLİK

Aşağıya akrostiş tekniğini kullanarak bir şiir yazınız.

Akrostiş: Her dizenin ilk harfi yukarıdan aşağıya doğru okunduğunda ortaya bir söz çıkacak bir biçimde düzenlenmiş manzume, şiir.

V

A

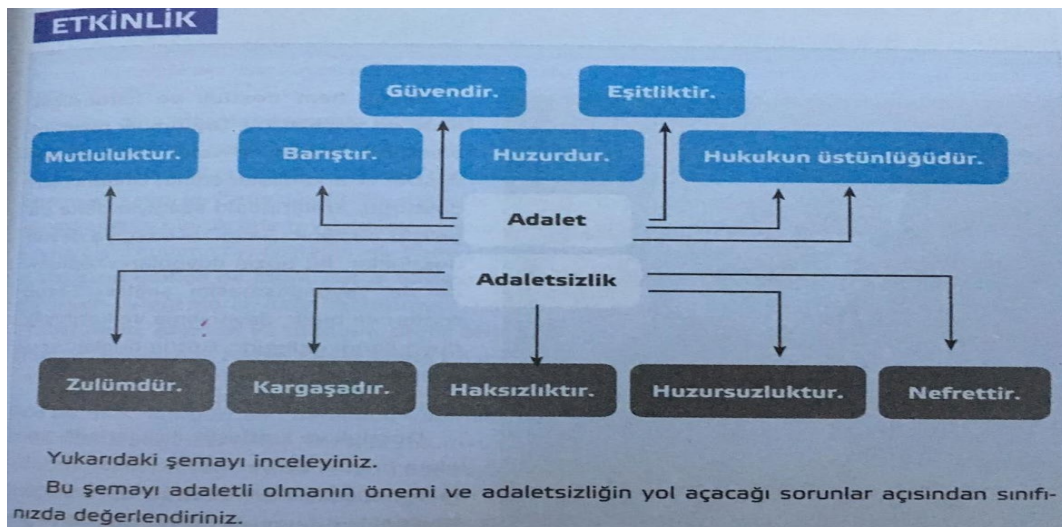
T

A

N

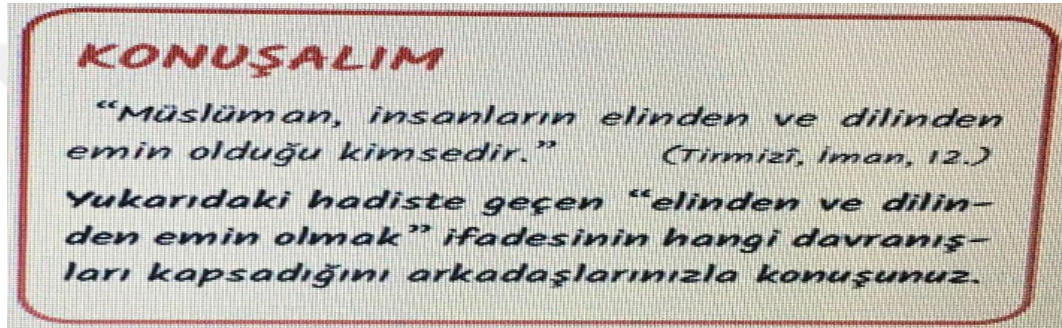
Şekil 57. Örnek davranışlar kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 105)

Şekil 57’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden akrostiş tekniğini kullanarak vatanla ilgili şiir yazmaları istenmektedir. Vatan ve vatan sevgisi sosyal ve vatandaşlıkla doğrudan ilişkili bir değer olarak ele alınmıştır. Öğrencilere vatanla ilgili şiir yazdırılarak, öğrencilerin bu değeri kazanmalarına ve buna göre davranışlar sergilemelerine yardımcı olunacağı söylenebilir. Böylelikle de sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kazanmalarına katkı sağlanmış olacaktır.



Şekil 58. Örnek davranışlar kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 67)

Şekil 58’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte adaletin ve adaletsizliğin ne olduğu şemayla belirtilmektedir. Öğrencilerden bu şemayı adaletli olmanın önemi ve adaletsizliğin yol açacağı sorunlar açısından değerlendirmeleri istenmektedir. Adalet, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili önemli bir değer olarak ele alınmıştır. Sosyal hayatta düzenin sağlanmasında büyük bir öneme sahiptir. Adaletli olmaksızın yerine getirilmesi gereken örnek davranış olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle etkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin örnek davranışlar kategorisiyle ilişkilendirilmiştir. Bu etkinliğin öğrencilerin adalet bilinci kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 59. Örnek davranışlar kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 93)

Şekil 59’da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “konuşalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden “Müslüman, insanların elinden ve dilinden emin olduğu kimsedir.” hadisinde geçen “elinden ve dilinden emin olmak” ifadesinin hangi davranışları kapsadığını konuşmaları istenmektedir. Elinden ve dilinden emin olmak ifadesi güvenilir, dürüst, doğru sözlü olma davranışlarını kapsamaktadır. Bu davranışlar, sosyal ilişkilerde bireylerin sahip olması gereken örnek davranışlar, değerler olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle verilen etkinliğin, öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.6.3. Toplumsal Yaşama Etkin Katılım

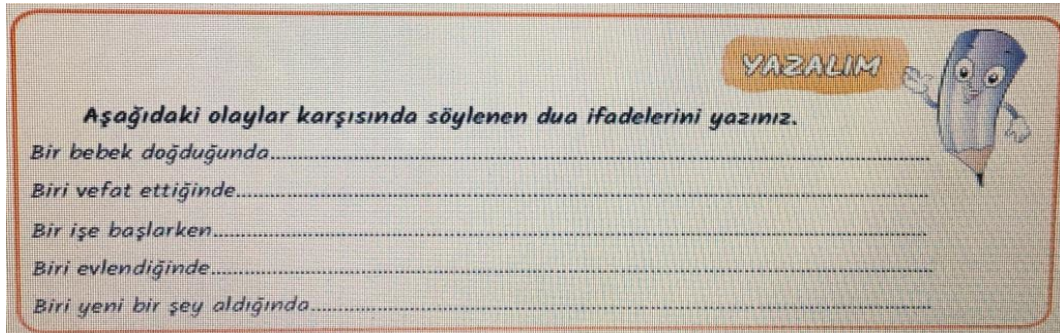
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, *toplumsal yaşama etkin katılım* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 21. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisiyle ilişkili etkinlikler

SOSYAL VE VATANDAŞLIKLIL İLGİLİ YETKİNLİK				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
TOPLUMSAL YAŞAMA ETKİN KATILIM	5.1.9.28	6.2.4.47	7.1.7.21	8.3.3.73
	5.3.4.64/1	6.3.4.62		8.4.5.98
	5.3.5.64/2	6.5.7.110		8.4.8.103
	5.3.6.66/1			
	5.4.5.89			
	5.5.7.117			
Toplam: 13	6	3	1	3

Tablo 21’de sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin, toplumsal yaşama etkin katılım kategorisine dair elde edilen bulgular gösterilmektedir. Çalışmada sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe dair belirlenen etkinliklerin 13’ü toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. 13 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 6’sının 5. sınıfta, 3’ünün 6. sınıfta, 1’inin 7. sınıfta ve 3’ünün 8. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

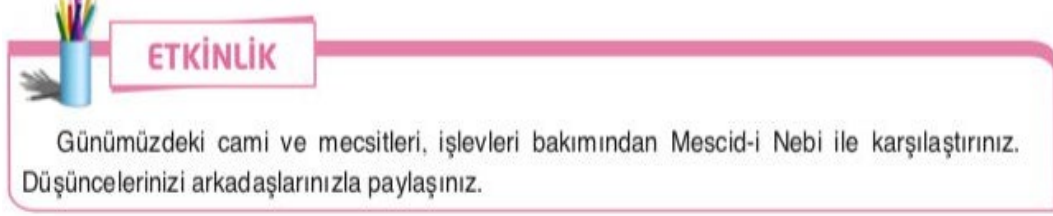
Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisiyle ilişkili ders kitaplarında bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıdadır. Bu örnekler, öğrencilerin toplumsal yaşama etkin katılım sağlamalarına katkı sağlayacak etkinliklerden oluşmaktadır.



Şekil 60. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 5. sınıf 1. ünite (s. 28)

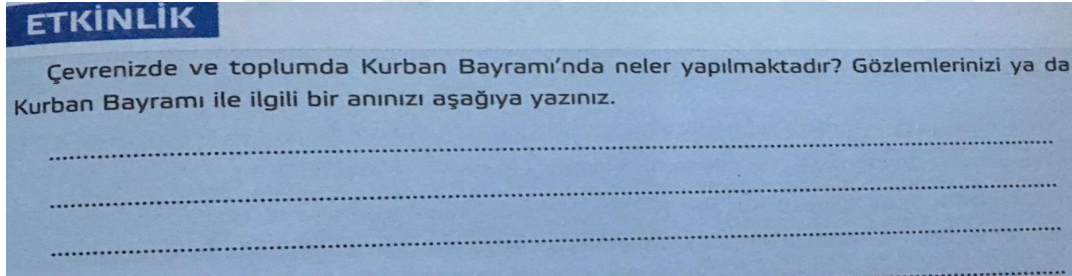
Şekil 60’ta 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte günlük hayatımızda karşılaştığımız bazı durumlar verilerek bu durumlarda söylenen dua ifadelerinin ne olduğu sorulmaktadır. Bu etkinlikle öğrenciler toplumda kullanılan ifadelerin farkında olmaktadır. Böylelikle toplumsal

yaşama etkin katılan öğrencilerin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kazanacağı söylenebilir.



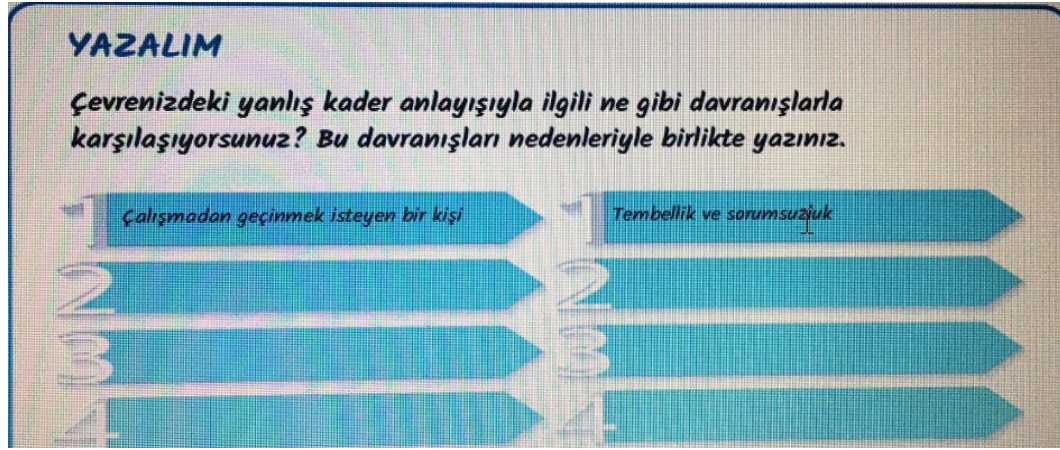
Şekil 61. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 86)

Şekil 61’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden günümüzdeki cami ve mescitleri, işlevleri bakımından Mescid-i Nebi ile karşılaştırmaları istenmektedir. Bu etkinlikle öğrencilerin çevrelerinde yer alan camileri öğrenmeleri ve camilerin işlevlerini bilmeleri sağlanmaktadır. Bunun için de öğrencilerin toplumsal yaşama etkin katılmaları gerekmektedir. Bu katılım sayesinde de öğrencilerin sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik kazanmalarına katkı sağlanacağı söylenebilir.



Şekil 62. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 49)

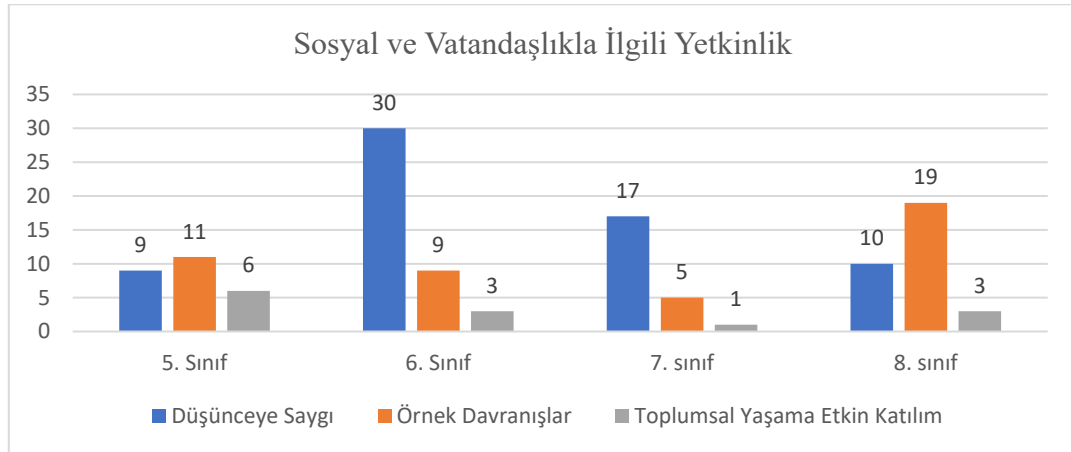
Şekil 62’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden Kurban Bayramı’nda neler yapıldığını gözlemlemeleri ve bayramda yaşadıkları anılarını yazmalarını istenmektedir. Kurban Bayramı hakkında çevrelerini ve toplumu gözlemeleri öğrencileri toplumsal yaşama etkin katılmalarını sağlamaktadır. Böylelikle de öğrencilerin sosyal bir birey olarak toplum içerisinde yer almalarının sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 63. Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29)

Şekil 63'te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden çevrelerinde yanlış kader anlayışıyla ilgili ne gibi davranışlarıyla karşılaştıkları ve bunların nedenlerinin ne olduğu sorulmaktadır. Bu etkinlikle öğrenciler, toplumsal yaşama etkin katılarak çevrelerini gözlemlemekte ve toplumun bir parçası olarak yanlış kader anlayışı ve bunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Böylelikle öğrencilerin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik becerilerinin kazandırılacağı söylenebilir.

Toplumsal yaşama etkin katılım kategorisinde az sayıda olmak üzere, ders kitaplarında yukarıda verilen örneklere benzer başka etkinlikler de yer almaktadır.



Şekil 64. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 64'te sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ait etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımları görülmektedir. Etkinlik sayılarına bakıldığında bu yetkinlik

en fazla 42 etkinlikle 6. sınıfta yer almakta ve sonrasında sırayı 32 etkinlikle 8. sınıf, 26 etkinlikle 5. sınıf ve 23 etkinlikle 7. sınıf izlemektedir.

3.6.4. Tema Değerlendirmesi

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, çalışmamızda üç kategoride ele alınmış ve bu kategoriler içerisinde en fazla etkinliğin düşünceye saygı kategorisi içerisinde yer aldığı görülmüştür. Sonrasında ise bu sırayı örnek davranışlar ve toplumsal yaşama etkin katılım kategorisi takip etmiştir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin ilk kategorisi olan düşünceye saygı kategorisiyle ilişkili etkinliklerin, sınıf düzeyindeki dağılımlarına bakıldığında dengeli bir dağılımın olmadığını söylemek mümkündür. Özellikle 6. sınıfta bu kategoriyle ilişkili etkinliklere, diğer sınıf düzeylerinden oldukça fazla sayıda yer verilmiştir. Düşünceye saygı kategorisiyle ilişkili etkinliklerde öğrencilerden bir konu hakkında sınıfta yorum yapması, değerlendirmede bulunması, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşması, arkadaşlarıyla konuyu tartışması istendiği görülmektedir. Bu etkinliklerle öğrencilerin, arkadaşlarının farklı düşüncelerine saygı duyarak toplum içerisinde sosyalleşmesinin sağlanabileceği söylenebilir. Bu konuda Demirkol (2020: 44), birçok etnik grup farklı mezhepler ve farklı dine mensup insanların bir arada yaşadığı toplumlarda insanların birbirlerine karşı iyi niyet beslemesini, saygılı ve hoşgörülü olmasını toplumsal barışın ve huzurun vazgeçilmez gerekleri olarak belirtmektedir. DKAB ders kitaplarında farklı mezhepler, uygulamalar ile ilgili konuların ve bu konularla ilgili etkinliklerin yer almasının öğrencilerin farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olmasında etkili olacağını söylemek mümkündür.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin ikinci kategorisi olan örnek davranışlar kategorisiyle ilişkili ders kitaplarında her sınıf düzeyinde etkinlik bulunmaktadır. Bunun yanında bu etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımlarının dengeli olmadığı söylenebilir. Bu kategoriyle ilişkili incelenen etkinliklerde, öğrencilere kazandırılmak istenen değerler, davranışlar yer almaktadır. Dürüstlük, cömertlik, merhamet, sevgi, saygı, adalet, güven, vatanseverlik, vatan ve bayrak sevgisi bunlar arasındadır. Bundan dolayı etkinliklerin, 2018 DKAB Dersi Öğretim Programında yer alan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerleri (MEB, 2018: 3)

yansıttığı söylenebilir. Bu davranışların kazandırılması, öğrencilerin sosyalleşmelerine ve sorumlu birer vatandaş olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu tarz etkinliklerin her sınıf düzeyinde yeterli sayıda bulunması önemlidir.

Yetkinliğin üçüncü kategorisi olan toplumsal yaşama etkin katılım kategorisiyle ilişkili de her sınıf düzeyinde etkinliğin bulunduğu, ancak bu etkinliklerin sayılarının az olduğu ve sınıflara dağılımının dengeli olmadığı söylenebilir. Bu kategori içerisinde, öğrencilerin sosyal bir birey olması ve içinde bulunduğu toplumun birer vatandaşı olmasından dolayı toplum içerisinde aktif olacağı etkinlikler daha çok yer almıştır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, toplum içerisine karışarak sosyalleşme ve toplumsal sorunlar karşısında duyarlı olma becerileri kazanabilecekleri söylenebilir.

Belirtilen bu üç kategoriyle de ilişkili her sınıf düzeyinde etkinlikler yer almıştır. 5. sınıf hariç diğer sınıflarda, bu üç kategoriyle ilişkili etkinliklerin, sınıf içerisindeki dağılımlarının dengeli olmadığı görülmüştür. 6 ve 7. sınıfta düşünceye saygı kategorisi ve bunun yanında 8. sınıfta da örnek davranışlar kategorisi diğer kategorilerden daha fazla yer almıştır.

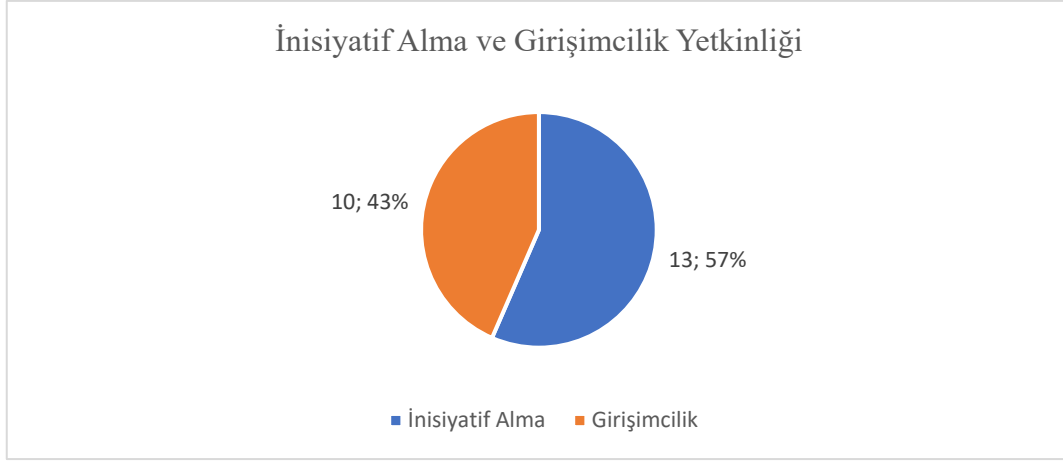
Narin (2007: 31), çağdaş ülkelerin gereksinim duyduğu bireylerin, etkili iletişim kurabilen, çevreye uyum gösteren, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, başkalarının görüşlerine saygı gösteren, eleştirel düşünebilen, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak kabul etmiş ve demokratik değerleri benimsemiş kişiler olduğunu belirtmektedir. Bireylerin değişen ve gelişen bir topluma etkili ve yapıcı olarak katılması, gerektiğinde çatışmaları çözebilmesi, siyasal kavramlar hakkında bilgi sahibi olması ve medeni hayata aktif katılımı sosyal ve vatandaşlık yetkinliği ile desteklenmektedir (MEB, 2018: 4). Dolayısıyla ders kitaplarında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yeterli ve dengeli bir şekilde yer verilmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle, içerisinde sosyal ve vatandaşlıkla ilgili birçok konunun yer aldığı DKAB ders kitaplarında, bu yetkinlikle ilişkili etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmesi beklenmektedir. Çünkü Kaymakcan ve Meydan'ın (2010: 38) ifade ettikleri gibi, din öğretiminde diyaloga dayalı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden katılımcı ve yapılandırmacı yöntemlerle öğrenci, gerçek hayatta karşılaşacağı problemlere empati ile ve çok yönlü bakabilme yeteneği kazanır. Ayrıca din öğretimi, kazandıracığı değerler yönünden öğrencilerin vatandaşlık

eğitimini de destekler. Bunlardan hareketle, DKAB dersinin “Yalnızca bir din dersi olarak tasarlanmadığını; bunun yanı sıra öğrencileri bir bütün olarak toplumsal hayata hazırlama sorumluluğunun da bu derste önemli bir yer kapladığını belirtmek gerekir” (Nazıroğlu, 2013: 147).

Çalışmamızda sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, etkinliklerle ilişkisi yüksek bulunan üçüncü yetkinlik konumundadır. Bundan dolayı DKAB ders kitaplarında sosyal ve vatandaşlık yetkinliğine gerekli önemin verildiği söylenebilir. Bu sonuca ulaşmada DKAB dersinin amacı ve ders kitaplarında yer alan sosyal ve vatandaşlıkla ilgili konular etkili olmaktadır. Aynı şekilde Pala (2020: 304) 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarını incelediği çalışmasında, kazanımların en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu, sosyal bilgiler dersinin bireyin toplumsallaşmasını ve etkin vatandaş olarak yetiştirilmesinin sağlanmasını amaçlamasıyla açıklamıştır. Bir diğer çalışmada Temur (2022: 207) 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım ve öğrenme alanlarını anahtar yetkinlikler bakımından incelemiş ve kazanımların en fazla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018: 963-966), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan beceri ve değerleri anahtar yetkinlikler açısından inceledikleri çalışmada, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin değerler açısından ilk sırada, beceri açısından ise ikinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan hareketle sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin fazla bulunmasında gerek öğretim programlarında yer alan kök değerlere önem verilmesinin gerekse DKAB dersi ve Sosyal Bilgiler dersi konularının bu yetkinlikle ilişkili olmasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

3.7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliğine Dair Bulgular

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği, çalışmamızda inisiyatif alma ve girişimcilik olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ve kategorileri açısından incelenerek hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 23’ünün inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkisi tespit edilmiştir.



Şekil 65. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Yetkinliği Grafiği

Şekil 65'te inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin, kategorilere dağılımı gösterilmektedir. Çalışmada inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili bulunan etkinliklerin 13'ü inisiyatif alma kategorisi, 10'u da girişimcilik kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Aşağıda inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin iki kategorisiyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.7.1. İnisiyatif Alma

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, *inisiyatif alma* kategorisine dair elde edilen bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili bulunan örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 22. İnisiyatif alma kategorisiyle ilişkili etkinlikler

İNİSİYATİF ALMA VE GİRİŞİMCİLİK YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
İNİSİYATİF ALMA	5.3.6.66/1	6.4.2.78	7.1.7.21	8.1.8.25
	5.4.5.89	6.4.9.88	7.3.6.73	8.1.10.28
			7.4.6.94	8.1.12.30
				8.1.13.31
				8.2.1.49/1
				8.3.7.85
Toplam: 13	2	2	3	6

Tablo 22’de inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin inisiyatif alma kategorisine dair bulgular gösterilmektedir. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili bulunan etkinliklerin 13’ü inisiyatif alma kategorisi içerisinde ele alınmıştır. 13 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 5 ve 6. sınıfta 2, 7. sınıfta 3, 8. sınıfta ise 6 etkinliğin yer aldığı ve 8. sınıfta yetkinlikle ilişkili diğer sınıflardan daha fazla etkinliğin bulunduğu görülmektedir.

Ders kitaplarında inisiyatif alma kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıda verilmiştir. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen inisiyatif alma becerileri ele alınmıştır.

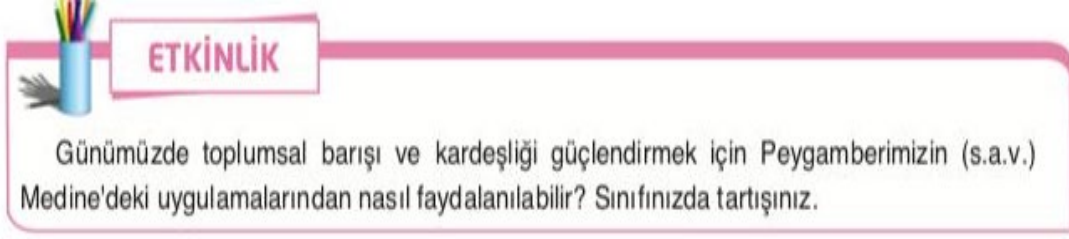
TAMAMLAYALIM

Aşağıdaki cümleleri kendi düşüncelerinize göre tamamlayınız.

1. Bayramlarda anne ve babamı mutlu etmek için;
2. Ailemden biri hastalandığında;
3. Kardeşimi üzgün gördüğümde;
4. Ailemden birini sevinçli gördüğümde;

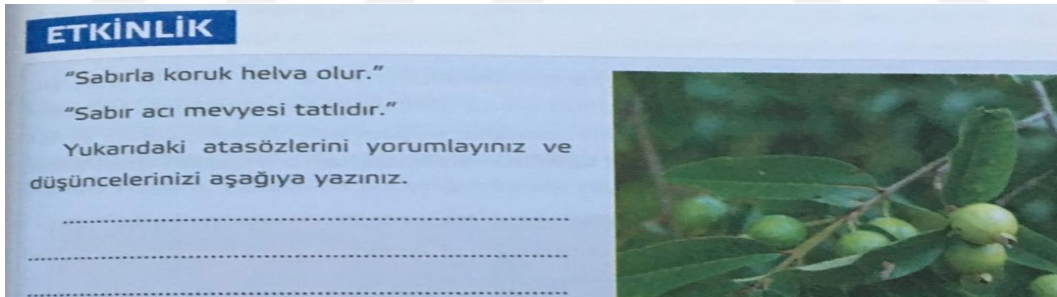
Şekil 66. İnisiyatif alma kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 89)

Şekil 66’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “tamamlayalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden, eksik verilen cümleleri kendi düşüncelerine göre tamamlamaları istenmektedir. Bu etkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir duruma yönelik nasıl davranılacağı veya neler yapılacağı konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmasından dolayı, etkinliğin öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği becerilerinin geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.



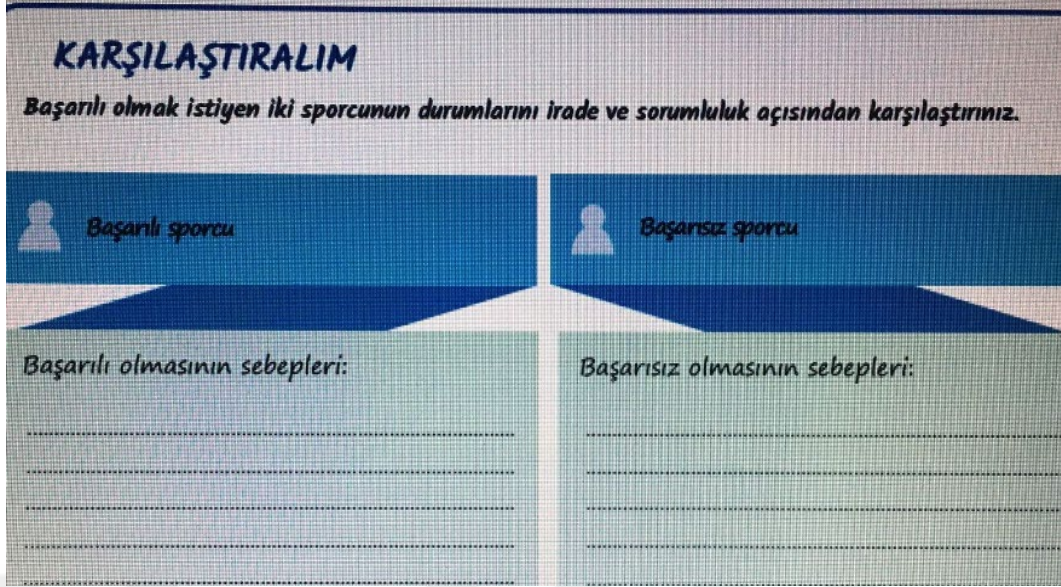
Şekil 67. İnişiyatif alma kategorisi örneği 6. sınıf 4. ünite (s. 87)

Şekil 67’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görölmektedir. Etkinlikte öğrencilere, toplumsal barışı ve kardeşliği güçlendirmek için Peygamberimizin (s.a.v.) Medine’deki uygulamalarından nasıl faydalanabilecekleri sorulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin hem geçmiş dönemdeki uygulamaları günümüze aktarma konusunda hem de toplumsal barış ve kardeşliği güçlendirmede sorumluluk aldıkları söylenebilir. Sorumluluk almanın inisiyatif alma becerilerinden biri olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bu etkinliğin, herhangi bir problem karşısında öğrencilerin sorumluluk bilinci geliştirmesine yardımcı olacağını ve böylelikle inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin kazandırılmasına da katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 68. İnişiyatif alma kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 73)

Şekil 68’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görölmektedir. Etkinlikte sabır üzerine söylenen atasözlerine yer verilmektedir. Öğrencilerden bu atasözleri yorumlayıp, düşüncelerini yazmaları istenmektedir. Bir bireyin, yaptığı iş veya durum sırasında zorlukla karşılaşması sonucunda vazgeçmeyip, sabır göstermesi inisiyatif alma becerilerinden birini yerine getirdiğini gösterir. Bu nedenle etkinliğin, öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 69. İnişiyatif alma kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 30)

Şekil 69’da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “karşılaştırma” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden başarılı olmak isteyen iki sporcunun durumunu irade ve sorumluluk açısından karşılaştırmaları, başarılı ve başarısız olma sebeplerini yazmaları istenmektedir. İrade ve sorumluluk kavramları inisiyatif alan bir bireyde bulunan bir özelliktir. Çünkü irade ve sorumluluk, bir işi başlatmak ve bitirmek için sahip olunması gereken beceriler arasında değerlendirilebilir. Bu nedenle verilen etkinliğin, öğrencilerin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.7.2. Girişimcilik

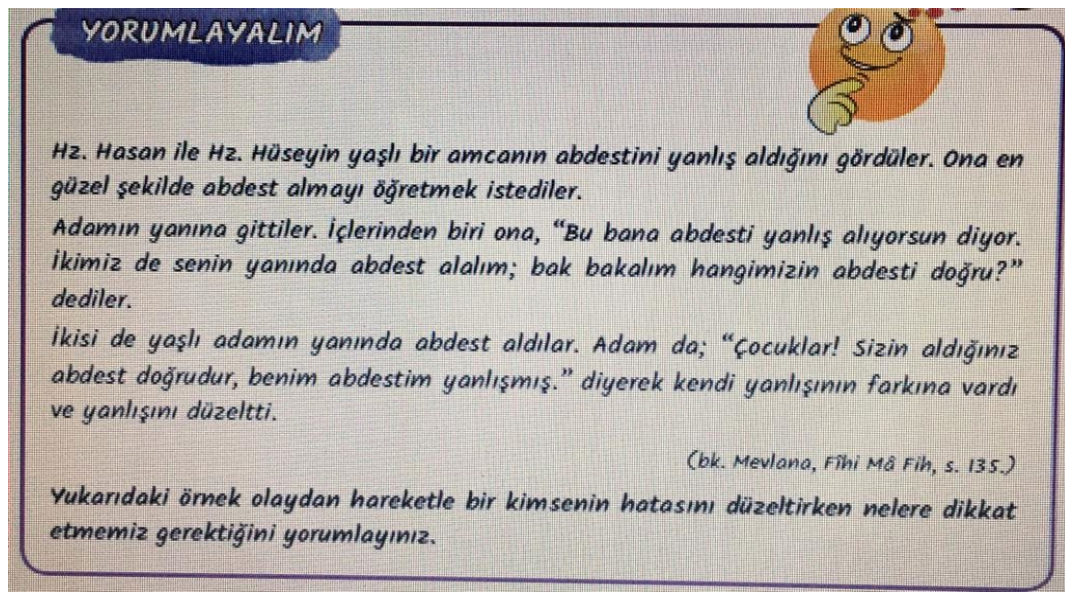
İnişiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, *girişimcilik* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili bazı örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 23. Girişimcilik kategorisiyle ilişkili etkinlikler

İNİŞİYATİF ALMA VE GİRİŞİMCİLİK YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
GİRİŞİMCİLİK	5.1.5.23	6.2.4.47	7.2.1.38	8.1.1.13/1
	5.3.11.72	6.3.2.60		8.4.5.98
	5.4.8.96	6.4.8.87		8.4.6.99
Toplam: 10	3	3	1	3

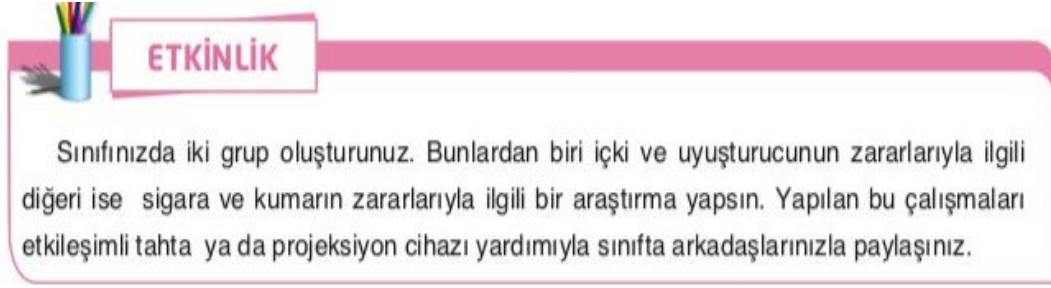
Tablo 23’te inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, girişimcilik kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Çalışmada inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili olduğu belirlenen etkinliklerin 10 tanesi, girişimcilik kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu 10 etkinliğin sınıf düzeylerine baktığımız zaman da 5. sınıfta 3, 6. sınıfta 3, 7. sınıfta 2 ve 8. sınıfta 3 etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Bu kategoriyle ilişkili etkinliklere dair bazı örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen girişimcilik becerileri ele alınmıştır.



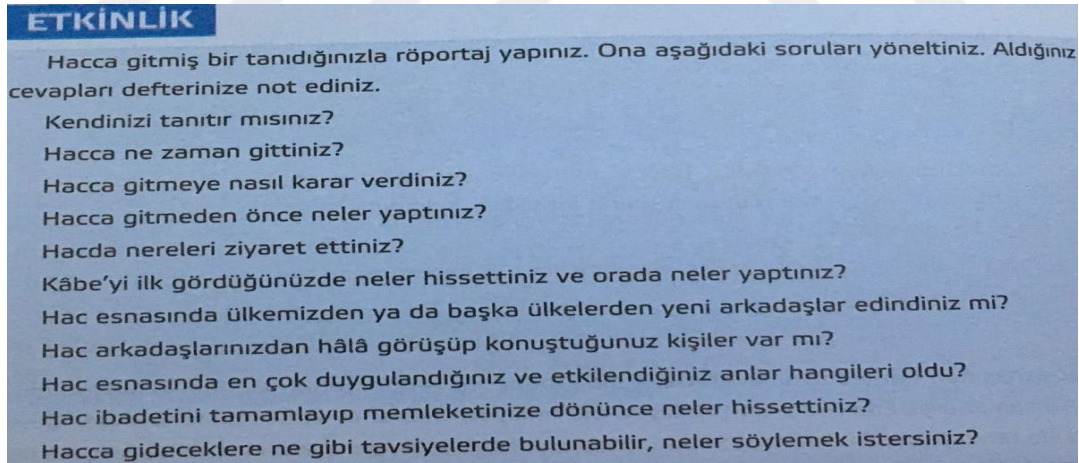
Şekil 70. Girişimcilik kategorisi örneği 5. sınıf 4. ünite (s. 96)

Şekil 70’te 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yorumlayalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte, abdestini yanlış alan bir amcanın yanlışını düzeltmek isteyen Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin’e ait bir örnek olay yer almaktadır. Bu örnek olaydan hareketle öğrencilerden bir kimsenin hatasını düzeltirken nelere dikkat edilmesi gerektiği sorulmaktadır. Öğrencilerin gördükleri bir hata karşısında girişkenlik gösterip bu hatayı düzeltme yollarını aramaları, öğrencilerin girişimcilik yetkinliğini geliştirmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 71. Girişimcilik kategorisi örneği 6. sınıf 3. ünite (s. 60)

Şekil 71’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte sınıf iki gruba ayrılmaktadır. Gruplardan birinden içki ve uyuşturucunun zararlarıyla, diğlerinden de sigara ve kumarın zararlarıyla ilgili araştırma yapmaları ve bunları sınıfta teknolojik araçları kullanarak sunmaları istenmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerin bir grup çalışması içerisinde yer alması, araştırmalar yapması ve teknolojik cihazları kullanması, onların bu süreçte girişkenlik gösterip aktif olmasını sağlayacak potansiyele sahiptir. Çünkü aktif olmak, projelerde yer almak girişimcilik becerileri arasındadır. Bu nedenle etkinliğin inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin kazandırılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 72. Girişimcilik kategorisi örneği 7. sınıf 2. ünite (s. 38)

Şekil 72’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden hacca gitmiş bir tanıdığıyla röportaj yapmaları istenmektedir. Röportaj yapmak, öğrencilerin herhangi bir konuda toplum içerisine girmesine ve aktif rol almasına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı verilen etkinliğin, öğrencilerin

girişimcilik becerilerini geliştirme ve böylelikle inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği kazandırma potansiyeline sahip olduğunu söylemek mümkündür.

YAZALIM

Size göre okulunuzdaki en önemli üç sorun nedir? Bu sorunların çözümü ile ilgili önerileriniz nelerdir? Yazınız.

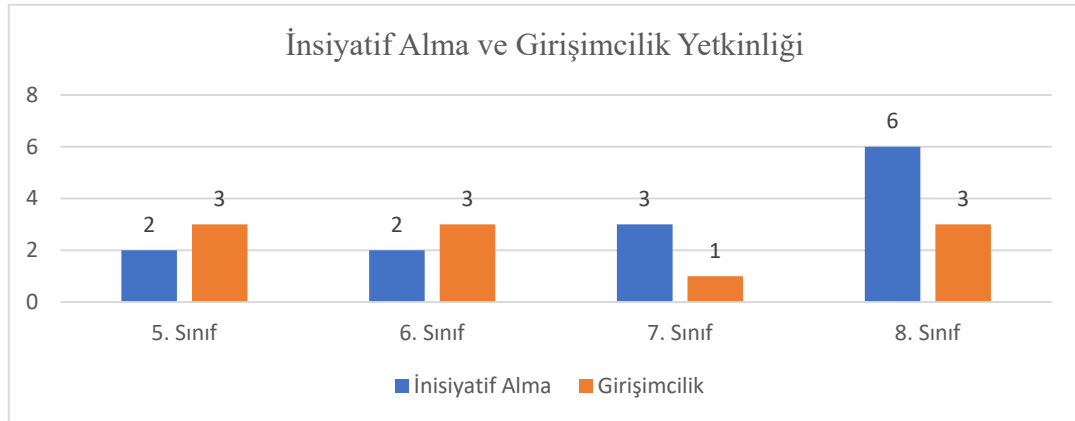
Sorunlar

Çözüm Önerileri

Şekil 73. Girişimcilik kategorisi örneği 8. sınıf 4. ünite (s. 98)

Şekil 73'te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görölmektedir. Etkinlikte, öğrencilerden okullarındaki en önemli üç sorunun ne olduğunu ve bu sorunların çözümü ile ilgili ne gibi önerileri olduğunu yazmaları istenmektedir. Sorunların farkında olma ve bu sorunlara çözüm önerileri sunma, girişimci bir bireyin özellikleri arasında sayılabilir. Bundan dolayı etkinliğin, öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştireceği ve böylelikle inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ders kitaplarında inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin kategorileriyle ilişkili, çok az sayıda da olsa yukarıda verilen örnek etkinliklere benzer başka etkinlikler de bulunmaktadır.



Şekil 74. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 74’te inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımları görülmektedir. İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği en fazla 9 etkinlikle 8. sınıfta yer almaktadır. Bunu sırasıyla 5 etkinlikle 5 ve 6. sınıf, 4 etkinlikle de 7. sınıf takip etmektedir.

3.7.3. Tema Değerlendirme

Çalışmamızda iki kategoride ele alınmış olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili, ders kitaplarında az sayıda etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu yetkinliğin geneline bakıldığında 8. sınıf haricinde, yetkinlikle ilişkili etkinliklerin diğer sınıflara dengeli dağıldığı Şekil 74’te görülmektedir. 8. sınıfta bu etkinliklerin daha fazla olmasının, liseye geçiş sürecinde olan bu öğrencilerin karar verme, sorumluluk sahibi olma gibi inisiyatif alma ve girişimcilik becerileri kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin, yetkinliğin iki kategorisi arasındaki dağılımlarının da dengeli olduğu Şekil 65’te görülmektedir. Yetkinliğin kategorilerinden ilki olan inisiyatif alma kategorisiyle ilişkili her sınıf düzeyinde etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinliklerin 8. sınıf hariç diğer sınıflara eşit dağıldığı söylenebilir. Ders kitaplarında yer alan inisiyatif alma kategorisiyle ilişkili etkinlikler; sorumluluk alma, sabır, irade, kararlılık gibi konuları içermektedir. Bu özellikler, inisiyatif alma becerisi içerisinde yer almaktadır. Çünkü inisiyatif alma yetkinliğini kazanan öğrencilerin, kendi kararlarını kendilerinin alabileceği, bu kararın verdiği sorumluluğa sahip olabileceği ve kararları karşısında yaşanan zorluklara sabır gösterebilecekleri söylenebilir.

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin ikinci kategorisi olan girişimcilik kategorisiyle ilişkili, her sınıf düzeyinde çok az sayıda etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 7. sınıf haricinde diğer sınıflara eşit dağıldığı görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan bu kategoriyle ilişkili etkinliklere bakıldığında, etkinliklerde daha çok öğrencilerin hayatlarında aktif olmaları, sorun çözmeleri, yaratıcı olmaları ve liderlik becerileri geliştirmeleri gibi konuların ele alındığı söylenebilir.

İki kategoriyle de ilişkili, her sınıf düzeyinde etkinliklerin bulunduğunu, kategorilerin sınıf içerisindeki dağılımlarına bakıldığında etkinliklerin 5, 6 ve 7. sınıfta

eşit sayıda dağıldığını, 8. sınıfta ise inisiyatif alma kategorisine ait etkinliğin girişimcilik kategorisine göre daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmamızda inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilişkisi bakımından 6. sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle, incelenen DKAB ders kitaplarındaki etkinlikler arasındaki ilişkinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmamızda bu yetkinliğe dair ulaşılan sonucun, konuyla ilgili diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bunlardan biri olan Yaşar (2013: 380) Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında, öğrencilere girişimcilik becerilerinin kazandırılması açısından Türkçe ders kitaplarının yeterli etkinliklerden yoksun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında Çağrıtekin (2021: 130) ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında, Türkçe ders kitabı okuma metni etkinliklerinde girişimcilik becerisi içeren etkinliklerin var olduğunu; ancak bu beceriyi tam olarak kavrama ve uygulayabilme açısından kitapların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni de girişimcilik becerisiyle ilişkili “üretim, fikir, risk, yenilik” kavramlarının, etkinliklerden doğrudan değil dolaylı yollardan çıkarılması olarak ifade etmiştir. Ayrıca Otuz, Görkaş Kayabaşı ve Ekici (2018: 963), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanına uygun finansal okuryazarlık, girişimcilik, iletişim, iş birliği, karar verme ve yenilikçi düşünme becerilerini tespit etmişler, ancak yetkinlik alanının gerektirdiği “liderlik”, “proje yönetme” gibi becerilerin öğretim programında yer almadığını görmüşlerdir. Çalışmamızda da liderlik, proje yönetme, risk alma, finansal okuryazarlık gibi inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin becerilerini ifade eden etkinliklere doğrudan ulaşılmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda etkinliklerden yola çıkarak karar verme, sorumluluk alma, sabır gösterme, problem çözme, iş birliği yapma, girişkenlik gösterme gibi özellikler yetkinlik becerileri olarak ele alınmıştır.

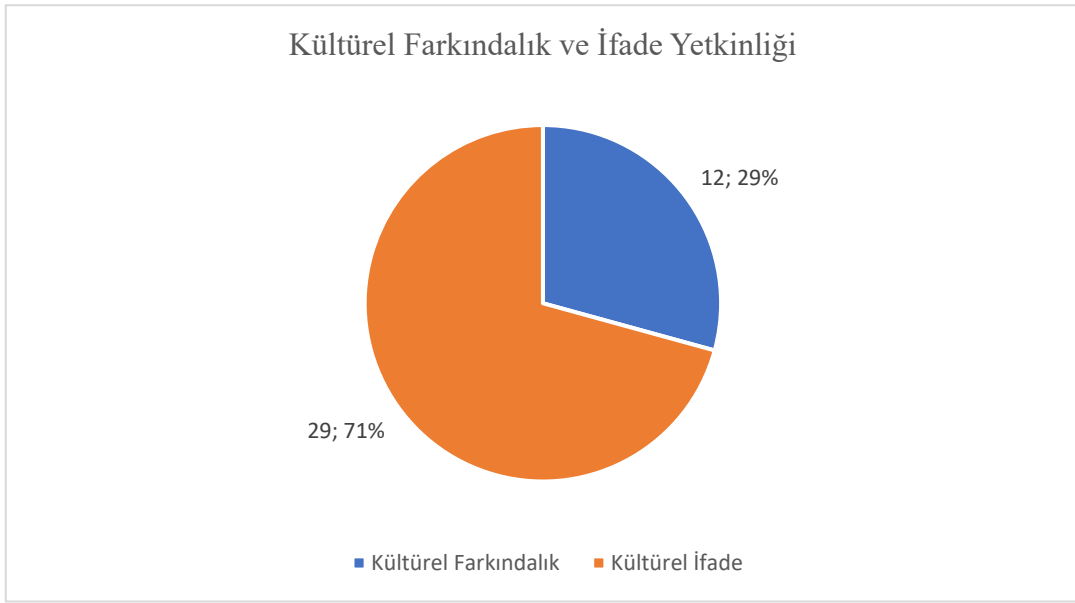
İnisiyatif alma ve girişimcilik konusunda Temizkan (2014: 68), Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında, karar verme ve girişimciliğin öğrencilere kazandırılması amacıyla her fırsatta uygun etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini ifade etmekle birlikte, incelediği ders kitaplarındaki metinlerde bu yetkinliğin hiç kullanılmamasının önemli bir eksiklik olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Yurtseven ve Ergün’ün (2018: 137) girişimcilikle ilgili öğretmenlerin görüşlerini

aldıkları çalışmada ise öğretmenler, öğretim sürecinde girişimcilikle ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu ve bu beceriye yönelik etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, girişimcilik becerilerinin gelişmesinde “drama (canlandırma-rol oynama) ve proje, beyin fırtınası, araştırma-inceleme, problem çözme-probleme dayalı öğrenme, istasyon, altı şapkalı düşünme, zihin haritası, iş birlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, soru cevap, deney” gibi yöntem ve tekniklerin de etkili olabileceğini belirtmişlerdir (Yurtseven & Ergün, 2018: 137). Bu nedenle incelemiş olduğumuz DKAB ders kitaplarında bu yöntem ve tekniklere yeterince yer verilmesinin önemli olacağını söylemek mümkündür. Çünkü Bacanak’ın (2013: 620) da belirttiği gibi öğrenci merkezli bu yöntem ve teknikler, öğrencilerin özgüven, problemlere duyarlı olma, çözüm üretme, yaratıcı düşünme, bireysel ve grupla çalışmalarda sorumluluk alma gibi birçok özelliğin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Farklılıkları hissetmek ve tasarımılamak süreçleri ile gelişen girişimcilik, sadece doğuştan ya da çevre etkisiyle gelişmeyip; eğitimin, okulun, öğretmenlerin de destekleyici etkileri ile gerçekleşir (Eraslan, 2011: 93). Baysal ve Özkul’un da (2009: 1125) belirttiği gibi eğitim kurumları, girişimcilik kültürünün oluşturulması ve girişimciliğin öğretilmesi, girişimciliğin ülke çapında sağlıklı yayılması açısından önem taşır. Ayrıca Akyürek ve Şahin (2013: 63) ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin, girişimcilik becerisinin yeterli düzeyde kazandırılabilmesi için okul, aile, öğretmen iş birliğinin sağlanmasının yanı sıra okulun eğitim araç gereçlerinin, ekonomik ve fiziki unsurlarının kısaca çevre şartlarının da olumlu yönde iyileştirilmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmektedirler. Bunlardan yola çıkarak çalışmamızda inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilerin özgüvenlerini artıracak, derse katılımlarına, yeni fikirler üretmelerine ve bunları arkadaşlarıyla paylaşmalarına katkı verecek girişimcilik özelliklerine (Zevfi, 2015: 65), her derste olduğu gibi DKAB dersinde de yer verilmesinin bu yetkinliğin kazandırılmasına ciddi katkılar sunacağı söylenebilir.

3.8. Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliğine Dair Bulgular

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği; kültürel farkındalık ve kültürel ifade olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çalışmada toplam 187 etkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ve yetkinliğin iki kategorisi açısından ele alınıp, hangi etkinliklerin bu yetkinlikle ilişkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda 187 etkinliğin 41'i kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili bulunmuştur.



Şekil 75. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik grafiği

Şekil 75'te kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin, yetkinliğin iki kategorisine dağılımı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili olan etkinliklerin 12'sinin kültürel ifade kategorisi, 29'unun da kültürel farkındalık kategorisi içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Aşağıda kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin iki kategorisiyle ilgili bulgular gösterilmiş ve sonrasında tema değerlendirmesi yapılmıştır.

3.8.1. Kültürel Farkındalık

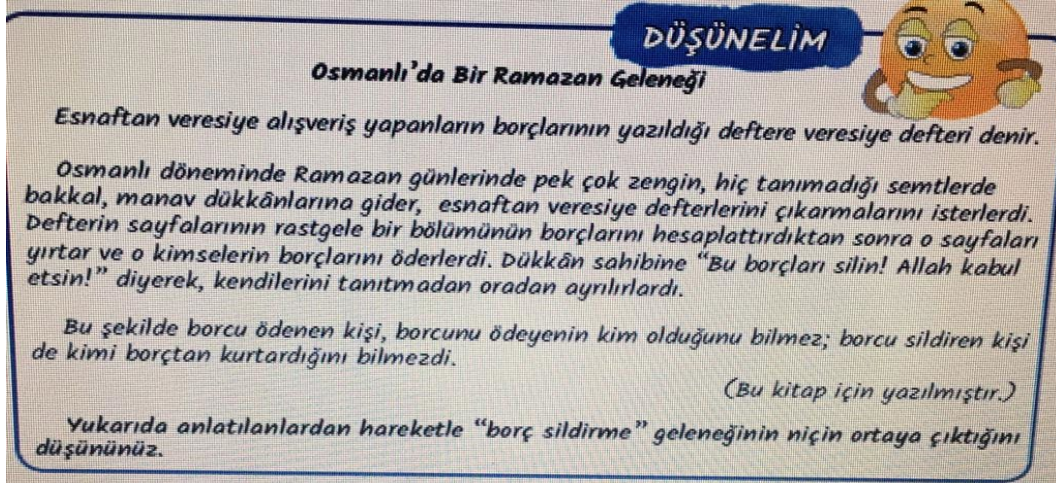
Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, *kültürel farkındalık* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 24. Kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili etkinlikler

KÜLTÜREL FARKINDALIK VE İFADE YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
KÜLTÜREL FARKINDALIK	5.2.5.50	6.5.7.110	7.2.3.49	8.1.11.29
	5.3.4.64/1	6.5.9.114/1	7.5.1.105	
	5.5.1.105	6.5.10.114/2	7.5.2.107	
	5.5.5.113		7.5.9.117	
Toplam: 12	4	3	4	1

Tablo 24’te kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ait etkinliklerin 12 tanesi kültürel farkındalık kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu 12 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında ise 5. sınıfta 4, 6. sınıfta 3, 7. sınıfta 4 ve 8. sınıfta 1 etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

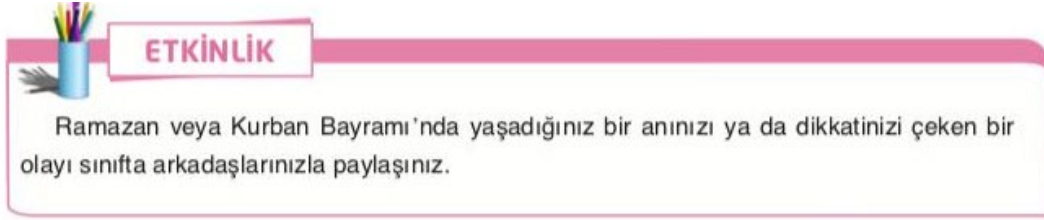
Ders kitaplarında yer alan kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili bulunan etkinliklere dair örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden kazanmaları beklenen kültürel farkındalık becerileri ele alınmıştır.



Şekil 76. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 5. sınıf 2. ünite (s. 50)

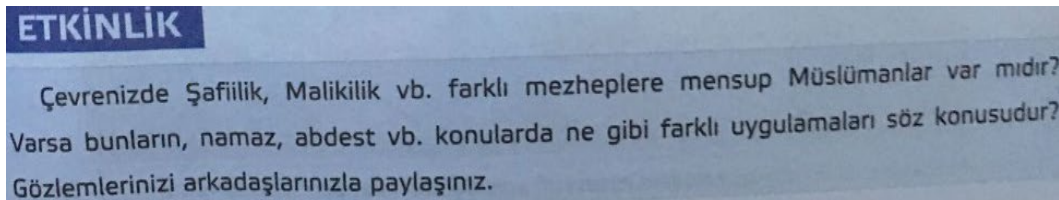
Şekil 76’da 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “düşünelim” başlıklı etkinlik görülmektedir. Etkinlikte Osmanlı döneminde ramazanda uygulanmakta olan borç silme geleneğinden bahsedilmekte ve öğrencilerden bu geleneğin niçin ortaya çıktığı hakkında düşünceleri istenmektedir. Gelenek ve göreneklerimiz, adetlerimiz, geçmiş yaşantılarımız bizlere kültürel değerler sunmaktadır. Bu etkinlikte, bunlardan biri olan

Osmanlı’da ramazan geleneği yer almaktadır. Öğrencilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmalarının kültürel farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



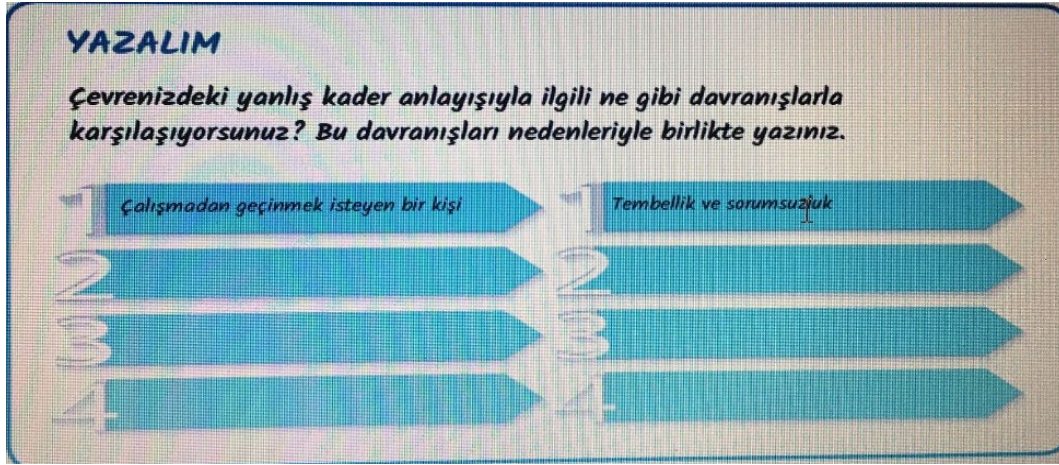
Şekil 77. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 6. sınıf 5. ünite (s. 110)

Şekil 77’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden Ramazan veya Kurban Bayramı’nda yaşadıkları bir anı ya da dikkatlerini çeken bir olayı paylaşmaları istenmektedir. Dini bayramlarımız olan Ramazan ve Kurban Bayramlarında yaşananlar, kültürün bir parçasını oluşturmaktadır. Akrabaların ve yaşlı kimselerin ziyaret edilmesi, ikramda bulunulması, kurban kesilmesi, çocuklara harçlık verilmesi vb. bayramlarda yaşananlar kültürel değerler taşımaktadır. Öğrencilerin bunları çevresinde görüp yaşıyor olmaları kültürel farkındalık becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı bu etkinliğin, öğrencilerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.



Şekil 78. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 7. sınıf 5. ünite (s. 107)

Şekil 78’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Etkinlikte öğrencilerden çevrelerinde farklı mezheplere mensup Müslümanların olup olmadığını, varsa bunların namaz, abdest vb. konularda ne gibi farklı uygulamaları olduğunu gözlemleyip arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir. Böylelikle öğrenciler yaşadıkları çevreyi gözlemleyerek var olan farklılıklar konusunda bilgi sahibi olma imkânı elde etmektedirler. Bundan dolayı bu etkinliğin, öğrencilerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 79. Kültürel farkındalık kategorisi örneği 8. sınıf 1. ünite (s. 29)

Şekil 79’da 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yazalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden çevrelerinde yanlış kader algılarıyla ilgili ne gibi davranışlarla karşılaştıklarını nedenleriyle birlikte yazmaları istenmektedir. Aynı çevre etrafında, farklı birçok düşünceye ve uygulamaya rastlanmak mümkündür. Öğrenciler, bu etkinlikte çevrelerini gözlemleyip yanlış olan birçok kader algılarını öğrenerek, var olan farklılıkları görebilmektedir. Böylelikle etkinliğin, öğrencilerin kültürel farkındalık becerisi kazanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.8.2. Kültürel İfade

Aşağıda kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, *kültürel ifade* kategorisine dair bulgulara ve bu kategoriyle ilişkili örnek etkinliklere yer verilmiştir.

Tablo 25. Kültürel ifade kategorisiyle ilişkili etkinlikler

KÜLTÜREL FARKINDALIK VE İFADE YETKİNLİĞİ				
Kategori	5. Sınıf Kodları	6. Sınıf Kodları	7. Sınıf Kodları	8. Sınıf Kodları
KÜLTÜREL İFADE	5.2.3.46	6.2.4.47	7.2.2.43	8.1.14.32
	5.2.4.48	6.2.5.48	7.3.1.61	8.2.4.55
	5.3.4.64/1	6.3.3.61	7.3.5.71	8.5.2 .119
	5.3.7.66/2	6.3.5.64	7.3.6.73	
	5.4.4.87	6.5.1.103	7.5.2.107	
	5.4.6.92	6.5.2.105/1	7.5.3.109	
	5.5.3.108	6.5.3.105/2	7.5.6.112	
	5.5.4.112	6.5.4.106		
	5.5.6.114	6.5.5.107		
		6.5.6.108		
Toplam: 29	9	10	7	3

Tablo 25’te kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, kültürel ifade kategorisi ile ilişkili etkinliklere dair bulgular gösterilmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili bulunan etkinliklerin 29’u kültürel ifade kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu 29 etkinliğin sınıf düzeyindeki dağılımına bakıldığında 5. sınıfta 8, 6. sınıfta 10, 7. sınıfta 7 ve 8. sınıfta 3 etkinliğin yer aldığı görülmektedir.

Kültürel ifade kategorisiyle ilişkili, ders kitaplarında bulunan etkinliklerden bazı örnekler aşağıdadır. Bu örneklerde, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen kültürel ifade becerileri verilmiştir.



Şekil 80. Kültürel ifade kategorisi örneği 5. sınıf 3. ünite (s. 48)

Şekil 80’de 5. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “bil bakalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden, bilmecenin cevabını bulmaları istenmektedir. Bilmeceler, atasözleri, deyimler, maniler kültürümüzün birer parçası olarak değerlendirilebilir. Etkinlikte yer alan bilmecenin, ramazan ayında minarelere takılan mahyaları anlatmasından dolayı kültürümüzden izler taşıdığı görülmektedir. Böylelikle kültürel unsurların bilmece ve daha birçok yazı sanatıyla ifade edilebileceği söylemek mümkündür. Bu nedenle verilen etkinliğin, öğrencilerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

ETKİNLİK

Sevinçten uçuyorum,
Yaklaşınca her bayram.
Camiye götürüyor,
Elimden tutup babam.
Bayram namazlarında,
Mutluluk duyuyorum.
Fâtiha'yı biliyor,
Ezbere okuyorum.
Ziyaret ediyoruz,
Hısımlı, akrabayı,
Bayramlarda bir başka
Görüyorum dünyayı.

Ahmet Mahir PEKŞEN
Sevgi Dünyası, s. 24-25.

Şiire bir başlık belirleyiniz.

Yukarıdaki şiir, dinî bayramların önemiyle ilgili sizlerde ne gibi duygu ve düşünceler uyandırmaktadır? Arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 81. Kültürel ifade kategorisi örneği 6. sınıf 2. ünite (s. 47)

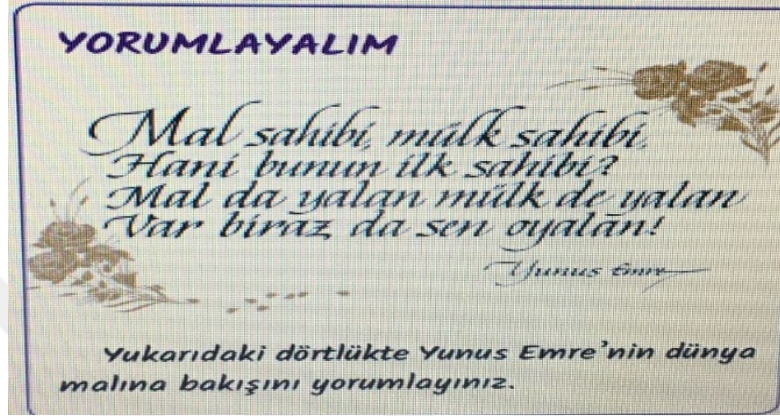
Şekil 81’de 6. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte dini bayramların önemiyle ilgili şiir yer almaktadır. Öğrencilerden bu şiire başlık bulmaları ve bu şiirin onlara dini bayramların önemiyle ilgili ne gibi duygu ve düşünceler uyandırdığını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir. Dini bayramlar, kültürümüzün birer parçasıdır. Bu nedenle dini bayramların edebi bir ürün olan şiirler aracılığıyla ifade edilmesi, öğrencilerin kültürel ifade becerilerinin gelişmesine ve böylelikle de kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

ETKİNLİK

Aşağıya, güzel ahlaklı insana yakışan davranışlardan birini ifade eden bir resim çiziniz.

Şekil 82. Kültürel ifade kategorisi örneği 7. sınıf 3. ünite (s. 61)

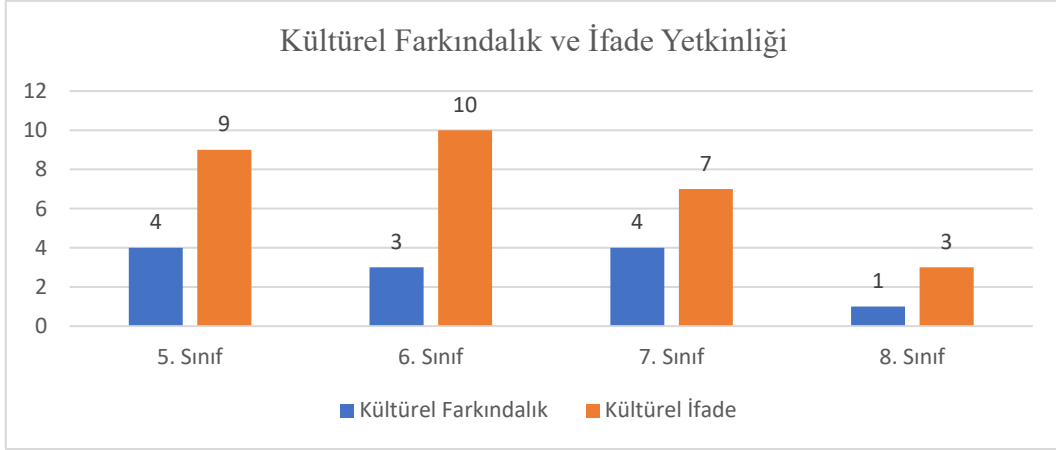
Şekil 82’de 7. sınıf DKAB ders kitabında yer alan bir etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden, güzel ahlaklı bir insana yakışan davranışlardan birini ifade eden resim çizmeleri istenmektedir. Duygu ve düşüncelerin sanatsal bir çalışmayla ifade edilmesi, kültürel ifade becerisi içerisinde değerlendirilebilir. Bundan dolayı öğrencilerin güzel ahlak davranışıyla ilgili düşüncesini resimle ifade etmesinin kültürel ifade becerisi kazanmasına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.



Şekil 83. Kültürel ifade kategorisi örneği 8. sınıf 2. ünite (s. 55)

Şekil 83’te 8. sınıf DKAB ders kitabında yer alan “yorumlayalım” başlıklı etkinlik görülmektedir. Bu etkinlikte Yunus Emre’nin bir dördlüğüne yer verilmektedir. Öğrencilerden, bu dördlükten yola çıkarak Yunus Emre’nin dünya malına bakışını yorumlamaları istenmektedir. Şiirler, anlatılmak istenen bir konuyu etkili bir şekilde ifade eden sanatsal çalışmalardır. Yunus Emre de gerek sözleriyle gerek şiirleriyle kültürümüzde önemli yere sahiptir. Bu nedenle etkinliğin, öğrencilerin kültürel ifade becerilerini geliştireceği ve böylelikle kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini kazanmalarına katkı sağlayacak yukarıda verilen örneklere benzer, kültürel farkındalık kategorisine ilişkin az sayıda olsa da ders kitaplarında başka etkinlikler yer almaktadır.



Şekil 84. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin sınıflara dağılım grafiği

Şekil 84’te kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sınıf düzeyindeki dağılımı görülmektedir. Bu yetkinlikle ilişkili etkinlikler, en fazla 13 etkinlikle 5 ve 6. sınıfta, 11 etkinlikle 7. sınıfta, 4 etkinlikle de en az 8. sınıfta yer almaktadır.

3.8.3. Tema Değerlendirme

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili her sınıf düzeyinde etkinliğin bulunduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin 8. sınıf haricinde diğer sınıflara dengeli dağıldığı söylenebilir. Çalışmamızda bu yetkinlik, kültürel farkındalık ve kültürel ifade olmak üzere 2 kategoride ele alınmıştır. Her iki kategoriyle de ilişkili etkinlikler ders kitaplarında yer almakla birlikte, etkinliklerin kategorilere dengeli dağılmadığı görülmüştür.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, ilk kategorisi olan kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili etkinliklere diğer kategoriden daha az yer verilmiştir. Bu etkinliklerin, sayıca az olsa da her sınıf düzeyinde yer aldığı, ancak etkinliklerin sınıf düzeyine dağılımlarının dengeli olmadığı söylenebilir. Kültürel farkındalık kategorisiyle ilişkili etkinliklerin konusunu öğrencilerin günlük hayatlarında ve çevrelerinde yer alan örf adetler, gelenek görenekler, bayramlar, etkinlikler gibi kültürel faaliyetler oluşturmaktadır. Bu konuda etkinlikler yaptırılarak, öğrencilerin yaşadığı kültürün içerisinde olup kültürlerini tanımaları ve böylelikle kültürel farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

Çalışmada kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin ikinci kategorisi olan kültürel ifade kategorisine ait etkinliklere, ders kitaplarında diğer kategoriden daha fazla yer verilmektedir. Her sınıf düzeyinde yer alan bu etkinliklerin, sınıf düzeyindeki dağılımlarının dengeli olmadığını söylemek mümkündür. Ders kitaplarında yer alan bu kategoriyle ilişkili etkinliklerin konusunu, kültürümüz içerisinde yer alan atasözleri, deyimler, şiiirler, sözler, bilmeceleer, resimler oluşturmaktadır. Bu sanatsal çalışmalar kültürümüzden izler taşımakta ve kültürümüzü bizlere aktarmaya çalışmaktadır. Bundan dolayı kültürel ifade kategorisine ait etkinliklerle öğrencilerin, kültüre ait duygu ve düşüncelerini sanat yardımıyla ifade edebilme becerisi kazanacakları söylenebilir.

Nazıroğlu (2013: 154), dinin, kültürü büyük ölçüde etkilemesi ve din eğitiminin ihlal edilmesinin, kültürel değerlerin yeni nesiller tarafından öğrenilmesine engel olmasından dolayı din eğitiminin zorunlu kılan gerekçelerden birinin kültürel alanda ortaya çıktığını belirtmektedir. Bundan yola çıkarak din eğitiminin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği açısından önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle din eğitiminin verildiği DKAB dersinde gerek öğretim programı gerekse kitaplar aracılığıyla bu yetkinliğin kazandırılması, kültürel değerlerin yeni nesiller tarafından öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Bu katkıda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de payı olacağı söylenebilir.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği, etkinlik sayısı bakımından sekiz yetkinlik içerisinde 5. sırada yer almıştır. Kültürel çeşitliliğin arttığı günümüzde, öğrencilerin bu çeşitlilik içerisinde hem kendi kültürlerinin hem de öteki kültürlerin farkında olmaları önemlidir. Bundan dolayı ders kitaplarında kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sayısının artırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Edebiyatta, musikide, kültürel davranışlarda, dinle ilgili motifler ve çok yönlü izler bulunur. Bu nedenle bu izlerin yer aldığı etkinliklerin artırılmasıyla, DKAB ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Konuyla ilgili Soysal ve Kurdayıoğlu (2018: 246), 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabını programdaki yeterlilikler ve beceriler açısından inceledikleri çalışmalarında, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin anadilde iletişim yetkinliğinden sonra en fazla temas edilen yetkinlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aynı şekilde Pala (2020: 305) da çalışmasında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisi bakımından kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin, ikinci sırada yer alan yetkinlik olduğuna ulaşmıştır. Pala, bu sonuca ulaşmada programın birçok amacının kültür ile ilişkili olmasının, programda kültür ve miras isimli bir öğrenme alanının bulunmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Akkaleli Toprak (2019: 106) ise Bilgisayar Bilimi dersi kazanımlarını incelediği çalışmasında, kazanımların kültürel farkındalık ve kültürel ifade anahtar yetkinliklerini yeteri kadar içermediğini ortaya koymuştur. Bu durumu ise Akkaleli Toprak, dersin alanının programlama ağırlıklı olması ve bilişsel düşünme süreçlerine odaklanmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak, derslerin ilgi alanlarına ve içerisinde yer alan konularına göre bazı yetkinliklere ağırlık verildiği veya verilmediği söylenebilir.

DKAB dersinin adında kültür kavramının geçmesi, kültürümüzde dinin izlerinin görülmesi, ders kitaplarında kültürle ilgili konuların yer alması ve ayrıca mezhepsel farklılıklar gibi kültürel çeşitliliklere din içerisinde karşılaşılmaması, DKAB dersinde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin önemini ortaya koymaktadır. Bütün bu öneminden hareketle çalışmamızda, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin 5. sırada yer almasından ve özellikle 8. sınıfta yetkinliğe ait etkinliklerin çok az tespit edilmesinden dolayı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği açısından yetersiz kaldığını söylemek mümkündür.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç ve öneriler başlığı altında, çalışmanın yöntemine uygun şekilde elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlardan hareketle hem ders kitaplarının hazırlanması hem de bu konuda yapılacak olan başka çalışmalara yardımcı olması açısından bazı önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmada ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programında yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle her sınıf düzeyinde 40'ın üzerinde etkinlik incelenmeye alınmış ve bu etkinlik sayılarının sınıflara dağılımının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Etkinlikler öğretim programında belirtilen sekiz anahtar yetkinlik açısından incelenmiş ve yetkinlikler kendi içerisinde kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca öğretim programlarında belirtilen sekiz anahtar yetkinlik, çalışmamızda sekiz tema olarak ele alınmıştır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği temasında bir; öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik temasında üç; diğer beş temada ise iki kategori belirlenmiştir. Çalışma içerisinde her temayla ilgili ayrı ayrı değerlendirme yapıldığı için bu bölümde ana hatlarıyla birtakım sonuç ifadelerine yer verilecektir.

Anadilde iletişim yetkinliği, çalışmamızda DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilişkisi bakımından ikinci sırada bulunmuştur. Bu sonuca ulaşmada iletişimin kazandırılması gereken önemli bir yetkinlik olması ve verilen etkinliklerde bilginin gerek yazılı gerekse sözlü olarak ifadeyi gerektirmesi etkili olmuştur. Buradan hareketle çalışmada anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili yeterli sayıda etkinliğin bulunduğunu, ancak bu etkinliklerin her sınıf düzeyinde çoğunlukla aynı becerileri kazandırdığını söylemek mümkündür. Sözlü ifadeye yönelik etkinlikler daha çok yorumlama, ifade etme, tartışma şeklinde; yazılı ifadeye yönelik etkinlikler ise yazma, listeleme, kavram haritasını tamamlama şeklinde yer almaktadır. Ancak sınıf düzeyi yükseldikçe ders kitaplarında öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeylerinden daha çok, üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmamızda *yabancı dillerde iletişim yetkinliği*yle doğrudan ilişkili etkinlikler tespit edilmemiştir. Sekiz yetkinlik içerisinde yabancı dillerde iletişim yetkinliği, etkinlik sayısı bakımından dijital yetkinlikten sonra etkinliklerle en az

ilişkilendirilen yetkinlik olarak dikkat çekmektedir. Ancak belirlenen etkinliklerin, yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin becerilerini doğrudan yansıtmaması yüzünden yetkinliğin, çalışmamızda etkinliklerin en az ilişkilendirildiği yetkinlik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği, öğrencilerin gerek günlük hayatlarında duydukları konuşmalarda gerekse okudukları bir yazı veya şiirde karşılaştıkları yabancı sözcükleri anlamalarına katkı sağlayacak şekilde etkinliklere yerleştirilmiştir. Bundan dolayı bu etkinliklerin, öğrencilerin yabancı sözcüklere karşı ilgisini geliştireceği ve böylelikle öğrencilerde karşılaştıkları yabancı sözcüklerin anlamının ne olduğunu araştırma isteği oluşturacağı söylenebilir.

Çalışmamızda *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik*, mantıksal ve uzamsal düşünme şeklinde iki kategoride ele alınmış ve sonuç olarak etkinliklerle ilişkisinin nicelik olarak yüksek bulunduğu görülmüştür. Nitelik olarak ise ders kitaplarında gerek bilim ve teknolojiye yönelik gerekse matematiksel işlemlere yönelik etkinliklerin yer almamasından dolayı yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Yetkinlik içerisinde değerlendirilen etkinlikler; öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, mantıksal, uzamsal düşüncelerine ve bilgileri etkili bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak belirtildiği gibi yetkinliğin sayısal, bilim ve teknolojik becerilerinin tam manasıyla etkinliklerde yer almamasından dolayı, ders kitaplarındaki bu etkinliklerin, yetkinliğin belirttiği özellikleri bireylere kazandırmaya kısmen katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Dijital yetkinlik, çalışmamızda DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerle en az ilişkili bulunan yetkinlik olarak belirlenmiştir. Bundan dolayı dijital yetkinliğe yeterli önemin verilmediği söylenebilir. Oysa günümüz teknoloji çağıdır ve bu teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılabilmesinde, öğrencilerin dijital yetkinlikle donatılması etkili olacaktır. Ders kitaplarında sadece 3 etkinliğin doğrudan dijital yetkinlikle ilişkisinin olması oldukça yetersizdir. Bu etkinlikler, konuyla ilgili internet sayfalarından araştırma yapma, yapılan araştırmaları sınıf ortamında teknolojik araç gereçlerle sunma şeklindedir. Günümüzde birçok işlem dijital ortamdan yerine getirilmekte olup, eğitimden sağlığa, sosyal hayattan iş dünyasına hayatımızın her alanında yer almaktadır. Ancak dijitalin hayatımızda olumlu bir şekilde yer alması için dijital okuryazarlık kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarında dijital yetkinliğe yer verilmesinin, eğitim öğretimin ilk kademelerinden başlanarak

öğrencilerin dijital okuryazarlık kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun için de ders kitaplarında öğrencileri teknolojiye yönlendirecek ve dijital ortamlarla karşılaştıracak dijital yetkinlikle ilişkili etkinliklere yer verilmesi etkili olacaktır.

Çalışmamızda *öğrenmeyi öğrenme yetkinliği*, DKAB ders kitaplarındaki etkinliklerin en fazla ilişkili olduğu yetkinlik olarak belirlenmiştir. Çünkü incelenen her etkinlik, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği içerisinde değerlendirilmiştir. Bu sonuç öğretim programlarında belirtilen öğrenci nitelikleriyle uyushmaktadır. Çünkü öğrencilerden bilgiyi ezberlemeleri değil, bilgiyi yapılandırıp hayatlarına aktarmaları istenmektedir. Bunların da öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle kazandırılacağını söylemek mümkündür. Öğrenmeyi öğrenen birey, elde etmiş olduğu bilgiyi nerede ve ne zaman kullanacağını bilincindedir. Bilgiye kendileri ulaşarak, o bilginin kendisine kazandıracaklarının da farkındadır. Bu nedenle hayat boyu öğrenmeyle de ilişkilendirdiğimiz öğrenmeyi öğrenmeye önem verilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğiyle ilişkili çok sayıda etkinlik bulunmasıyla birlikte, hayat boyu öğrenme kategorisine az sayıda yer verilmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrencilerin bilgileri yönetip bu bilgileri uygulamaya yansıttıkları ve öğretim sürecinde daha aktif olup hayat boyu öğrenme gerçekleştirdikleri etkinliklerin öğretim sürecinde daha fazla yer almasının, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin kazandırılmasında daha etkili olacağı söylenebilir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, sekiz yetkinlik içerisinde ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisi yüksek bulunan yetkinlik arasında yer almaktadır. Bunda ders kitaplarında yer alan konuların etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü düşünceye saygı duyma, dürüst ve güvenilir olma, vatan ve bayrak sevgisi gibi sosyal ve vatandaşlıkla ilişkili konular DKAB dersinde işlenen konular arasında yer almaktadır. Özellikle ders kitaplarında yer alan ahlak konularıyla ilgili ünitelerin, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle daha fazla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bunların yanında çalışmada sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ait belirlenen, toplumsal yaşama etkin katılım kategorisine diğer kategorilerden daha az yer verildiği görülmüştür. Oysa öğrencilerin toplumsal yaşama aktif katılması, daha çok sosyalleşmesine ve vatandaşlık bilinci kazanmasına katkı sağlayacaktır.

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, çalışmamızda incelenen ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisi düşük bulunmuştur. İnisiyatif alma ve girişimcilik

yetkinliğinin geliştiğı bireylerde karar verebilme, sorumluluk alma ve iş birliğı becerisine sahip olma özellikleri yer almaktadır. Bu yetkinlikle, öğrencilerin daha çok aktifleşeceği, problemlere çözümler üretebileceğı, iş hayatında faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca günümüz teknoloji çağında öğrencilerin girişimci davranarak projeler üretebilmeleri de mümkündür. Bunların yerine gelmesi içinde öğrencilere uygun ortamlar yaratılması gerekmektedir. Yaratıcılıklarını geliştirecek ve üretim sağlamalarına yardımcı olacak etkinliklere öğretim sürecinde yer verilmelidir. Hayata atılacak olan bireylerin, erken yaşlardan itibaren inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerinin geliştirilmesi gerek sosyal hayatlarında gerekse iş hayatlarında başarılı olmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğı, konu itibariyle DKAB dersiyle ilişkili yetkinlik olarak değerlendirilebilir. Çünkü kültür içerisinde, dinin birçok etkisi görölmektedir. Ancak bu etkisinin var olmasının yanında, çalışmada incelenen etkinliklere bakıldığında, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin etkinliklerle ilişkisinin yeterince yüksek olmadığı görölmüştür. Çünkü sekiz yetkinlik içerisinde kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğı, etkinlik sayısı bakımından beşinci sırada yer almaktadır. Öğrencilere kültürel farkındalık yetkinliğı kazandırmak, kültürel çeşitlilik içerisinde kendi kültürlerini tanımalarına ve bilmelerine katkı sağlayacaktır. Böylelikle de kültür gelecek nesillere aktarılmış olacaktır. Bundan dolayı ders kitaplarında kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini geliştirecek daha fazla etkinliğe yer verilmesinin önemi vurgulanabilir.

Sekiz anahtar yetkinliğin tek tek incelendiğı çalışmamızın sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak ders kitaplarındaki etkinliklerin anahtar yetkinliklere dengeli dağılmadığı, her etkinliğe aynı derecede yer verilmediğı söylenebilir. Her yetkinliğe her sınıf düzeyinde yer verilmekle birlikte, bazı yetkinliklere ait fazla sayıda, bazı yetkinliklere ait ise az sayıda etkinlik görölmüş ve bu etkinliklerin çoğunluğu doğrudan olsa da bazıları dolaylı yoldan yetkinliklerle ilişkilendirilmiştir. Elbette her yetkinlik önemlidir ve öğrencilere toplumsal yaşamda birtakım önemli beceriler kazandırmaktadır. Ancak ilgili çalışmaların da sonuçlarına bakıldığında zaman her derste her yetkinliğin aynı oranda yer almadığını görmek mümkündür. Örneğin, Türkçe dersinin incelendiğı çalışmalarda anadilde iletişim yetkinliğı, Sosyal Bilgiler dersi incelendiğinde sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik diğer yetkinliklerden daha

fazla yer almaktadır. Aynı şekilde yabancı dillerde iletişim yetkinliği, yabancı dil dersi dışında diğer derslerde çok az bulunan yetkinlik olmuştur. DKAB dersi göz önünde bulundurulunca da yetkinliklerin tamamının aynı şekilde ders kitaplarında yer almasının pek mümkün olmadığı söylenebilir. Ancak ders kitaplarında zayıf kalan etkinliklerin güçlendirilmesi veya arttırılmasıyla aralarındaki farkın giderilmesi sağlanabilir.

DKAB ders kitaplarında etkinliklerin; en fazla öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ve anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili olduğu, bunu sırasıyla sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik, matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin takip ettiği ve en az ise dijital yetkinlik ve yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışmamızda bu anahtar yetkinliklerle ilgili birçok etkinlik bulunmaktadır. Her etkinlik sonuç itibarıyla bir veya birçok yetkinlik ve bu yetkinlikler içerisinde de birtakım beceriler içerir. Bundan dolayı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin belirtilen yetkinlikleri kazanmalarında önemli katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ancak her sınıf düzeyinde benzer tarzda etkinliklerin yoğunlukta olması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak çeşitlendirilmesinin, konunun daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesinde etkili olacağı ve ayrıca öğrencilerin bilme ve kavrama becerileri dışında, üst düzey düşünme becerileri kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle; etkinliklerin, öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak yetkinliklerin geliştirilmesine de katkı sağlayacak şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini; ders kitaplarına matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğinin, bilim ve teknolojik kısmıyla ilgili etkinliklerin eklenebileceğini; dijital yetkinlik ve inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğiyle ilişkili etkinliklerin sayısının arttırılabileceğini; toplumsal yaşama etkin katılımı ve hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklere ağırlık verilebileceğini; DKAB dersinin amacı ve konusu itibarıyla etkinliklerin daha fazla kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkilendirilebileceğini; öğretim programlarında belirtilen sekiz anahtar

yetkinlik hakkında öğrencilerin ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin bilgilendirilebileceğini söylemek mümkündür.

Çalışmamızda ortaokul DKAB ders kitaplarının incelenmiş olmasından dolayı ortaöğretim DKAB ders kitaplarının anahtar yetkinlik açısından incelenebileceğini; ortaokul DKAB ders kitaplarında yer alan etkinliklerin dışında metinler, hazırlık çalışmaları ve değerlendirme sorularının da yetkinlik açısından araştırılabileceğini; yetkinliklerle ilgili, öğretmenlerin veya öğrencilerin görüşlerinin alınabileceğini; DKAB dersiyle ilgili yapmış olduğumuz çalışmaya benzer, diğer derslerinde anahtar yetkinlikler açısından incelendiği akademik çalışmaların yapılabileceğini söylemek mümkündür.



KAYNAKÇA

- Adabaş, A. (2016). *Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yetkinliklere Sahip Olma Düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Akın, Z., Çıray, F., & Sönmez, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ile Zaman Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 13(2), 822-835.
- Akkaleli Toprak, N. Ç. (2019). *Bilgisayar Bilimi Dersi Öğretim Programının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) 'ne Uyumunun İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akyürek, Ç., & Şahin, Ç. (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 57, 51-68.
- Akyürek, S. (2021). *Din Öğretimi- Model Strateji Yöntem ve Teknikler* (10. bs). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Altaş, N. (2002). Türkiye’de Zorunlu Din Öğretimini Yapılandıran Süreç, Hedefler ve Yeni Yöntem Arayışları (1980-2001). *Dini Araştırmalar*, 4(12), 145-168.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, Sosyal Bilgiler Programları ve Ders Kitapları. İçinde B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (1. bs, ss. 2-28). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Asri, S. (2011). *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Avrupa Birliği Konseyi. (2018). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin 22.05.2018 tarihli konsey tavsiye kararı*. https://www.myk.gov.tr/images/articles/TYC/Yayinlar/Hayat_Boyu_Ogrenme_icin_Anahtar_Yetkinlikler_Tavsiye_Karari_2018.pdf
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Kazanım ve Etkinliklerin Ortak ve Derse Özgü Beceriler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(2), 37-59.
- Aydın, M. Z. (1996). Eğitimde Program Geliştirme ve Arapça Dersi Öğretim Programı Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 123-142.
- Bacanak, A. (2013). Fen ve Teknoloji Dersinin Öğrencilerde Girişimcilik Becerisinin Gelişimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 609-629.

- Balcı, A. (2020). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (14. bs). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baysal, H., & Özkul, A. S. (2009). Türkiye’de Girişimcilik Eğitiminde İlköğretimin Rolü Ders Kitapları Üzerine Bir İçerik Analizi. *I. Uluslararası Davraz Kongresi 24-27 Eylül*, 1125-1138.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 469-483.
- Bilgin, B. (2003). 1980 Sonrası Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)*.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (2. bs). Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. bs). Pegem Akademi.
- Can, S. (2013). *Program Geliştirme Açısından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi (2000-2010, İstanbul Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çağrıtekin, D. (2021). *Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Metin Etkinliklerinin Girişimcilik Becerisi Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Çakan, Z., & Karateke, T. (2021). Ortaokulda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 393-415.
- Çamurcu, M. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabındaki Görsel Öğelerin Kazanım ve İçerik Bakımdan İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çamyar, S., & Yıldız, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7 Ders Kitabı*. Gün Yayıncılık.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.

- Çelebi, İ. (1999). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin İlk ve Orta Öğretim Programlarına Girişi ve Bugünkü Müfredatı. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6, 269-288.
- Çınar, F. (2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 13-36.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Dane, A., Doğan, Ç., & Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Demir, B. (2016). *Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Çoklu Zeka Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Demirbaş, İ., & Demir, F. B. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-11.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (20. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve Ders Kitapları. İçinde Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Ed.), *Ders Kitabı İncelemesi* (5. bs). Pegem Akademi.
- Demirkol, N. (2020). *Sosyal Hayata Katkısı Açısından Din Eğitimi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Doğan, R. (2003). 1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)*.
- Ekmen, C., & Bakar, E. (2018). İlköğretimde Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dijital Yetkinliğin Yeri. *Milli Eğitim*, 48(221), 5-35.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşamboyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379.

- Er, H. (2002). İlköğretim Okullarında ‘Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi’ Dersleri Hakkında Bir Değerlendirme. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 255-266.
- Er, N., Karademir, E., & Tezel, Ö. (2021). Ana Dilde İletişim Yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Yetkinlik Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 670-685.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim Programlarında Girişimcilik Öğretimi (Hayat Bilgisi Örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Erigüç, G., Şener, T., & Eriş, H. (2013). İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. *Newyork: McGraw-Hill International Edition*.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve Nitel İçerik Analizi Felsefe, Yöntem, Uygulama*. Çizgi Kitabevi.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gümüş, M. M. (2018). *İlk ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Gündüz, M. M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi V. Sınıf Ders Kitabının Gagne'nin Öğretim İlkelerine Göre İçerik Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneş, A. (2012). DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XVI(1), 479-506.

- Gür, H., & Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kana, F., & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretim Programındaki Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Karataş, İ. H., & Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 41-62.
- Kaya, M. (1998). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu (1-2 Mayıs 1997)*.
- Kaymakcan, R. (2007). Türkiye’de Din Eğitiminde Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık: Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programı Bağlamında Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 177-210.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2010). Demokratik Vatandaşlık ve Din Öğretimi: Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye’de DKAB Dersleri Bağlamında Bir Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-53.
- Keleş, T. (2008). *MEB 2005 Öğretim Programına Göre Hazırlanan 9. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik Tasarım Prensipleri Çerçevesinde 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Keskiner, E. (2003). Türkiye’de Din Derslerinde Vatandaşlık Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 38-41.
- Keskiner, E. (2011). Öğretim Materyali Olarak İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma. İçinde R. Kaymakcan, M. Zengin, & Z. Ş. Arslan (Ed.), *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (1. bs). Dem Yayınları.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. bs). Pegem A Yayıncılık.

- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kocayigit, A., & Aldan Karademir, Ç. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı “Öğrenmeyi Öğrenme” Yetkinlik Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236.
- Koç, A. (2014). *Din Eğitiminde Etkili İletişim* (3. bs). Rağbet Yayınları.
- Koç, A. (2021). Kıbrıs ve Türkiye Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Görsellerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 50, 363-393.
- Kurt, F. (2002). *1982, 1992 ve 2000, İlköğretim Okulları Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatlarının Mukayesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabının Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 670-683.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Dijital Yetkinlik Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 184-199.
- Macit, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı* 6. FCM Yayıncılık.
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- MEB. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB DÖGM. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MYK. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*.
- Narin, D. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Nayir, S., Açık, A., Beyazal, M., & Paksoy, H. B. (2019). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8 Ders Kitabı* (2. bs). MEB Yayınları.

- Nazıroğlu, B. (2013). *Vatandaşlık ve Din Eğitimi* (1. bs). Açılım Kitap.
- Nazıroğlu, B. (2015). Din Eğitiminin Gerekliliği Açısından Dini Medya Okuryazarlığı. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(2), 191-220.
- Orhan, Ü. G. (2020). *Ortaöğretim Yetkinliklerini Karşılama Düzeyi Açısından Sosyoloji Ders Programının Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 944-972.
- Öğülmüş Doğan, E., & Altın, Z. Ş. (2018). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Katkı Düzeyi: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İnceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 57-93.
- Örge Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Türkçe Ders Kitaplarının Temel Beceriler Açısından İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Özgül, İ. (2021). Müzik Dersi Öğretim Programının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6806-6838.
- Pala, Ş. M. (2020). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Anahtar Yetkinliklerle İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 298-308.
- Peker Ünal, D. (2017). Bir Öğretim Programındaki Dijital Vatandaşlık Öğeleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öğelerine Sahip Olma Durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.
- Sarıtaş, B. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Selçuk, M. (1997). Din Eğitiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 145-158.
- Selimi, A., & Üseini, A. (2019). Yenilikçi Eğitim ile Dijital Yetkinlik ve Girişimcilik Becerilerinin Geliştirilmesi—Kuzey Makedonya Örneği. *ICEB'19-International Congress of Economics and Business*, 204-213.

- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Soysal, T., & Kurudayıoğlu, M. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nın 2017 Programındaki Yeterlilikler ve Beceriler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 238-254.
- Soyuçok, M., & Batur, Z. (2010). 2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarının Türkiye Yeterlilik Çerçevesi Açısından İncelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12.
- Şimşek, Ş. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Dijital Yetkinlik. *Turkish Studies-Education*, 17(3), 469-484.
- Tavukçuoğlu, M. (1990). İlköğretimde Din Eğitimi ve Program Geliştirme Bazı Düşünceler. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 425-438.
- TDK. (2022). İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Temur, S. (2022). 2018 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 207-226.
- Tetik, H. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.
- Tosun, C. (2003). 2000'li Yıllarda Türkiye'de Din Öğretimi: Bugünden Geleceğe. *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışlar (Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul)*.
- Tosun, C. (2020). *Din Eğitimi Bilimine Giriş* (10. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, C., Doğan, R., & Korkmaz, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tuna, S. (2011). Kültürel Farkındalık Yaratma Açısından Sanat Eleştirisi Öğretimi. *İlköğretim Online*, 10(2), 569-575.
- Turhan, G. (2009). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Tutmaz, A. (2020). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeylerine Uygunluğu (5. ve 8. Sınıflar)* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ülger, E., & Erkal, M. (2022). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların (1. 2. 3. ve 4. Sınıflar) Anahtar Yetkinliklerle İlişkisi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 68-99.
- Varış, F. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yalkın, B., & Işık, A. D. (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 167-188.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlı, H. (2019). Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Kapsamı. İçinde M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (1. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2020). Genel Eğitimde Din Eğitimi ve Öğretimi. İçinde İ. Turan & B. Nazıroğlu (Ed.), *Din Eğitimi* (1. bs). Bilimsel Araştırma Yayınları.
- Yiğit, H., Açık, A., Öğülmüş Doğan, E., Dirlik, E. E., & Macit, A. (2019). *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5* (2. bs). MEB Yayınları.
- Yurtseven Avcı, Z., & Seçkin Kapucu, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Hikâye Oluşturma Sürecinin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kapsamında İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 887-909.
- Yurtseven, R., & Ergün, M. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 118-140.
- Yüksel, S. (2019). *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alan Anahtar Yetkinlikler Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Akar Vural, R. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yayımlanan Tez ve Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.
- Zengin, M., & Gümüşay, İ. (2020). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1982-2019). *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 117-186.

- Zengin, M., & Menküç, D. (2017). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlak Dersi Kitapları Üzerine Bibliyografik Bir Çalışma (1924-1982). *Turkish Studies*, 12(10), 361-386.
- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Beceriler Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

