



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21.YÜZYIL ÖĞRENEBİLİR VE ÖĞRETEBİLİR
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖKHAN COŞANAY

Malatya-2021

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21.YÜZYIL ÖĞRENEN VE ÖĞRETEN
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan COŞANAY

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gökhan COŞANAY

ÖN SÖZ

Araştırmada Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 2020/2021 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanım düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma 21. yüzyıl dünyasında her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da yaşanan hızlı değişim ve gelişime dikkat çekmek, yeni nesil öğrenen ve öğretenlerin mevcut duruma uyum sağlayabilmesi için neler yapılabileceğini gözden geçirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini yarının dünyasına hazırlarken hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ve mevcut durumda bu yeterliklere hangi düzeyde sahip olduğunun görülmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde desteğini esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmaya katkısından dolayı yüksek lisans dersi aldığım değerli hocam Doç. Dr. Hasan AYDEMİR'e, eğitim öğretim süreci boyunca derslerimde akademik anlamda ve kişisel gelişimime katkı sağlayan bütün hocalarıma, yüksek lisans beni yalnız bırakmayan ve her zaman destek olan eşim Melda COŞANAY'a ve biricik kızım Neva'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENEN VE ÖĞRETEN BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

COŞANAY, Gökhan

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI

Haziran-2021, XV + 101 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretan becerilerini kullanım düzeylerini tespit etmek ve bu becerileri kullanım düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, mesleki tercih değişkenleri açısından incelemektir.

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımında kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem sayısı hesaplanarak 269 Sınıf Öğretmenine araştırma ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada verileri toplamak için Göksün (2016) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeği, ikinci bölümünde ise 21. yüzyıl öğretan becerileri ölçeği bulunmaktadır. Toplanan veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım göstermediğinden iki kategorili değişkenler için Mann-Whitney U, üç ve daha fazla kategorideki değişkenler için Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretan becerilerini kullanım ortalamaları ve standart sapma değerlerini gösteren betimsel istatistik analizine yer verilmiştir.

Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21.yüzyıl öğreten becerilerini kullanımlarının iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır. 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutları arasından en yüksek kullanım düzeyinin “bilişsel beceriler” 21. yüzyıl öğreten becerilerinin alt boyutları arasından en yüksek kullanım düzeyinin “onamacı becerilere” ait olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarından “bilişsel beceriler”, “işbirliği ve esneklik becerileri” ve “yenilikçilik becerileri” alt boyutlarında mesleki tercih değişkenine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyet değişkenine göre “yönetmel beceriler” ve “esnek öğretme becerileri” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Mezuniyet durumu değişkenine göre “üretimsel beceriler” ve “esnek öğretme becerileri” alt boyutlarında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Mesleki tercih değişkenine göre ise 21. yüzyıl öğreten becerilerinin tüm alt boyutlarında bir kez daha meslek seçme şansları olduğunda öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi kesinlikle isteyenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanımlarının iyi düzeyde olduğunu ve bu durum 21. yüzyılın öğretmenlerinin yeni bin yılın öğrenenleri olan öğrencileri ile öğrenme-öğretme sürecinde uyum sorunu yaşamadan, 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri işe koşarak etkili öğrenme gerçekleştirebilecekleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca mesleki tercih değişkeninin hem 21.yüzyıl öğrenen becerilerinde hem de öğreten becerilerinde öğretmenlik mesleğini yapmayı kesinlikle isteyenler lehine çıkması 21. yüzyılın öğretmenini yetiştirmede mesleki tercihin dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: 21.yüzyıl öğrenen becerileri, 21.yüzyıl öğreten becerileri, Sınıf öğretmeni

ABSTRACT

CLASSROOM TEACHER'S UP INVESTIGATION 21ST CENTURY LEARNER SKILLS USAGE AND 21ST CENTURY TEACHER SKILLS USAGE

Coşanay, Gökhan

Master Thesis Seminar., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Basic Education
Field of Classroom Education

Advisor: Assistant Professor Yalçın KARALI

June, 2021, XV + 101 Pages

The aim of this study is to determine the level of use of 21st century learner and teacher skills of classroom teachers and to examine their level of use of these skills in terms of gender, professional seniority, graduation status, and professional preference variables.

A cross-sectional survey model was used in the research. The universe of the study consists of classroom teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya province in the 2020-2021 academic year. Simple random sampling method was used in the study. The sample number was calculated and the research scale was applied to 269 Classroom Teachers. In the research, the data collection tool developed by Göksün and consisting of two parts and the demographic information form prepared by the researcher were used to collect the data. In the first part of the data collection tool, there is the 21st century learner skills scale, and the second part is the 21st century teacher skills scale. The data collected through data collection tools were processed in the SPSS program and analyzed through this program. Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were used because the research data did not show normal distribution. In addition, descriptive statistical analysis showing the average use and standard deviation values of 21st century learner and teacher skills of classroom teachers was included.

As a result of the research, among the 21st century learner skills sub-dimensions, where the level of use of 21st century learner skills ($X = 4.08$) and 21st century teacher skills use levels ($X = 4.19$) are at average and good levels, the highest level of use among the sub-dimensions of 21st century teacher skills is found to be the highest level of cognitive skills. it was seen that the level of use belongs to the "confirmatory skills".

In the sub-dimensions of 21st century learner skills, "cognitive skills", "cooperation and flexibility skills" and "innovation skills", a significant differentiation was determined according to the professional preference variable. It has been observed that there is a significant differentiation in favor of female teachers in the sub-dimensions of “managerial skills” and “flexible teaching skills” according to the gender variable of 21st century teacher skills. According to the graduation degree variable, it was observed that there was a significant difference in favor of graduate teachers in the sub-dimensions of "generative skills" and "flexible teaching skills". According to the vocational preference variable, in all sub-dimensions of 21st century teacher skills, when they have the chance to choose a profession once again, it has been observed that there is a significant difference in favor of those who definitely want to choose the teaching profession again. The findings of the research were interpreted as that teachers' use of 21st century learner and teacher skills was at a good level and this situation was interpreted as that 21st century teachers could perform effective learning by employing the skills required by the 21st century without experiencing adaptation problems in the learning-teaching process with their students, who are the learners of the new millennium. In addition, the fact that the variable of professional preference is in favor of those who definitely want to do the teaching profession in both 21st century learner skills and teacher skills shows that the factor of professional preference is an important point to be taken into consideration in raising 21st century teachers.

Key Word: 21st Century Student Skills, 21st Century Teacher Skills, Classroom Teacher

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Varsayımlar (Sayıtlar).....	6
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	7
2.2. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	17
2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	19
2.2.2. ISTE Öğretmen Standartları	20
2.2.3. Lemov Etkili Öğretimin 49 Tekniği	20
2.2.4. Melvin'e Göre İyi Bir Öğretmenin Yeterlikleri	21
2.3. 21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleri	22
2.3.1. Bilişsel Beceriler	22
2.3.1.1. Düşünme Becerileri	22
2.3.1.1.1. Analitik Düşünme	23
2.3.1.1.2. Eleştirel Düşünme	24

2.3.1.1.3. Yansıtıcı Düşünme	26
2.3.1.1.4. Yaratıcı Düşünme.....	27
2.3.1.2. Okuryazarlık Becerileri.....	28
2.3.1.2.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	29
2.3.1.2.2. Medya Okuryazarlığı	30
2.3.1.2.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı.....	32
2.3.1.3. Problem Çözme ve Karar Verme.....	33
2.3.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme.....	35
2.3.2. Kişisel ve Sosyal Beceriler	36
2.3.2.1. İletişim ve İşbirliği Becerileri	36
2.3.2.2. Girişimcilik ve Risk Alma	40
2.3.2.3. Sosyal ve Kültürel Farkındalık	42
2.3.2.4. Liderlik ve Sorumluluk Alma	44
2.3.3. Mesleki Beceriler.....	44
2.3.3.1. Etkili Sınıf Yönetimi.....	44
2.3.3.2. Öğrenci Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	47
2.3.3.3. Öğrenme Ortamı Düzenleme ve Materyal Geliştirme	48
2.4. İlgili Araştırmalar	49
2.4.1. Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar	49
2.4.2. Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar	51

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Verilerin Toplanması	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	56
3.3.2. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği.....	56
3.3.3. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği.....	56
3.4. Verilerin Analizi.....	57

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Düzeyleri	58
--	----

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Öğreten Becerilerinin Düzeyleri	61
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Düzeyleri	65
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri	65
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri.....	66
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri;	67
4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tercihlerine Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri.....	68
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri	69
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Cinsiyete Göre Kullanım Düzeyleri	69
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Mezuniyet Durumuna Göre Kullanım Düzeyleri	71
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Düzeyleri;	72
4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tercihlerine Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri;	73

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	77
5.2. Öneriler	79
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	79
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	98
EK-1: 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği.....	98
EK-2: 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği.....	99
EK-3 : Valilik İzni.....	100
EK-4 : Etik Kurul İzni.....	101

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Katılımcıların Kişisel Bilgileri	54
Tablo 2.	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Betimsel İstatistik Tablosu.....	57
Tablo 3.	21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Betimsel İstatistik Tablosu.....	60
Tablo 4.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Sonuçları.....	64
Tablo 5.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	65
Tablo 6.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	66
Tablo 7.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Mesleki Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	67
Tablo 8.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Sonuçları.....	69
Tablo 9.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Mezuniyet Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	70
Tablo 10.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	72
Tablo 11.	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Mesleki Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis H Sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	OECD 2030 Öğrenme Çerçevesi		10
Şekil 2.	P-21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi		11
Şekil 3.	enGauge 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi		13
Şekil 4.	ISTE Öğrenci Standartları		15
Şekil 5.	WEF Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesi		16



KISALTMALAR

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

ISTE: Uluslararası Eğitim Standartları Derneği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCREL: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu

P-21: 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

TPACK: Teknopedagojik İçerik Bilgisi

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

WEF: Dünya Ekonomik Forumu

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanlar geçmişten günümüze birçok alanda karşılarına çıkan zorluklarla mücadele ederek hayatlarını devam ettirmeye ve bulundukları çağın gereklerine ayak uydurabilmek için sahip oldukları yeterlikleri geliştirmeye ihtiyaç duymuşlardır (Tuğluk, 2019, s. 305). Bu mücadele sürecinde bireylerin, yaşadıkları farklı dönemler içerisindeki ihtiyaç duyduğu beceri ve davranışlarında belirgin değişimler oluşmuştur. 19. ve 20. yüzyılda insanların; aktif, çabuk hareket edebilen, dürüst, adaletli, çalışkan, başkaları ile iyi geçinebilen bireyler olması beklenirken (Hamarat, 2019, s. 8) yaşadığımız çağda bu yeterliklere ek olarak; yaratıcılık, iletişim ve işbirliği, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (Yılmaz, 2016, s. 8) gibi üst bilişsel ve sosyal beceriler ile donatılmış bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2018, s. 14).

Dünya genelinde son yıllarda yaşanan ekonomik, siyasi, toplumsal ve teknolojik gelişmeler sonucunda mevcut öğretim programı kazanımları arasında önemli yer tutan beceriler, eğitimcilerin gündemini daha çok meşgul eder olmuştur (Çelikkaya, 2019, s. 119). Türk Eğitim Sisteminin de dünya genelinde yaşanan bu gelişmeleri takip ederek sahip olduğu genç nüfusu doğru bir şekilde eğitip, onlara geleceğe uygun meslek alanları sunabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda amaca yönelik, güncel ve uzun vadeli eğitim politikalarının ortaya konulması ve bireylerin içinde bulunduğumuz yüzyıla uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken becerilerin iyi tanımlanması gerekmektedir (Tübitak, 2005, s. 8). Ancak bu eğitim politikalarını oluştururken teknolojinin insan yaşamına olan katkılarını göz önünde bulundurarak tamamen dijitalleşme odaklı bir eğitim içeriği oluşturmak tek doğru olarak kabul edilmemelidir (MEB, 2018, s. 7).

21. yüzyılda yaşadığımız bilgi toplumu; bilgiye ulaşmada, bilgiyi saklamada ve kullanmada meydana gelen teknolojik gelişmeleri dikkate alarak bilgi ve bilgisayar teknolojilerini aktif olarak kullanmayı gerektirmektedir (İzci & Koç, 2012, s. 1). Bireylerin hızla artan bilgi yığınlarından doğru bilgiyi seçebilmesi, değerlendirebilmesi, bu bilgiyi aktif bir şekilde kullanarak öğrenmeyi devam ettirebilmesi için bilgi teknolojilerini kullanma becerisini kazanmaları gerekmektedir. Bu anlamda bilgi

toplumunda eğitim kurumlarının önceliğinin bilgiyi aktarmak değil, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenen ve sorumluluk alarak kendi kararlarını verebilen bireyler yetiştirmek olması gerekmektedir (Köğce, Özpınar, Şahin, & Yenmez, 2014, s. 5). Harari (2018), 21. yüzyılda bireylerin inanılmaz miktarda bilgiye maruz kaldığını bu nedenle eğitim kurumlarının ivedilikle bilgi aktaran kurumlardan, bireylerin gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edip doğru bilgileri anlamlandırarak günlük hayatlarında kullanabilmelerini sağlayan kurumlara dönüşmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Günümüz eğitim kurumlarının öğrencisi olan 21. yüzyıl öğreneninden beklenen nitelikler kendisine hazır olarak sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul edip ezberlemesi değil, her alanda bilgiye erişebilmesi ve eriştiği bilgileri çevresine fayda sağlayacak şekilde paylaşarak eğitim-öğretim ortamında ve gerçek hayatta karşılaşacağı sorunlarla başa çıkabilmek için kullanabilmesidir (Bozkurt & Çakır, 2016, s. 2). Bu noktada alan yazında daha çok “dijital yerli” (Prensky, 2001, s. 1) ve “yeni bin yılın öğrencisi” (Pedró & OECD-CERI, 2006, s. 2) olarak tanımlanan 21. yüzyıl öğrenenlerinin değişen dünya koşullarıyla birlikte gelişen teknolojilere uyum sağlayıp bu teknolojileri kullanabilecek becerilerle donatılmaları geleceğin mesleklerine hazır hale gelmelerine yardımcı olacaktır (enGauge, 2003, s. 1).

Küreselleşen dünyada özellikle son yıllarda meydana gelen çok kültürlülük, teknolojik ilerlemeler ve kitle iletişim araçlarındaki gelişme eğitim kurumlarını temelden etkileyerek (Kenan, 2005, s. 6-8) yeni yüzyıl öğrenenlerini “21. yüzyıl becerileri” olarak belirtilen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri ve iletişim, işbirliği, girişimcilik gibi esneklik ve uyum sağlama becerilerine sahip bir şekilde yetiştirmelerini gerektirmektedir (Yalçın, 2018, s. 2).

1.1. Problem Durumu

Bireylerin geleceklerini şekillendirmede ve yaşadıkları toplum içerisinde etkili insanlar olabilmelerinde büyük öneme sahip olan eğitim, 21. yüzyıl dünyasının gereksinimlerini karşılayabilen bireyler yetiştirilmesinde de büyük bir etkiye sahiptir. Dünya genelinde bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim, bireylerin gereksinimlerinde de bir takım farklılıklara sebep olmuştur. Dolayısıyla eğitim kurumları ve bu kurumların en önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretmenler de bu değişimden en çok etkilenen bireyler olarak yeni görev ve sorumluluklar üstlenmişlerdir. Yaşadığımız yüzyılda bireylerin bu sorumlulukları yerine getirebilmesi ve gereksinimlerini karşılayarak yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi için gereken

yeterlikler birçok kurum, kuruluş ve araştırmacı tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmiştir.

Günümüz toplumunun öğrencileri olan 21. yüzyıl öğrenenlerinin bu becerilerle donatılmasında, zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri öğretmenlerinin sorumluluklarının ve etkilerinin çok büyük olduğu ve öncelikle onları yetiştirecek olan öğretmenlerin bu niteliklerle donatılması gerektiği ifade edilmektedir (Akdemir, 2013, s. 25). Bu doğrultuda birçok ülke eğitim programlarında 21. yüzyıl eğitimine ilişkin bir takım güncellemeler yaparken, bu güncellemelerin merkezine ise daha çok ilköğretim ve ortaöğretim programlarını aldıkları görülmektedir (Anagün Ş. S., Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016). Fakat yeni eğitim politikalarının teknolojinin insan hayatına olan faydalarını dikkate alarak makineleşmeye yönelik eğitim içeriği oluşturma amacının yanı sıra insan odaklı, değerlerin ön planda tutulduğu eğitim içerikleri oluşturmayı göz ardı etmemesi gerekmektedir (MEB, 2018, s. 7).

Bir öğretmenin eğitim-öğretim sürecine etkili bir şekilde rehberlik edebilmesi için ilk olarak öğrencisini iyi tanıması ve öğrenme sürecini onun bireysel farklılıklarını dikkate alarak planlaması gerekmektedir. Dolayısıyla bu süreç 21. yüzyıl öğreneni olan öğrencileri ile etkili iletişim kurabilen, öğrencilerini iyi tanıyan, onlara bu süreçte rehberlik edebilen 21. yüzyıl öğretmenlerine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Türkiye’de bu ihtiyacı karşılamada sorumluluk 21. yüzyıl öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerindedir (Göksün, 2016, s. 3). Bu aşamada 21. yüzyıl becerilerinin dijital yerli olarak tanımlanan öğrencilere kazandırılmasında büyük önemi olan 21. yüzyıl öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacına hizmet eden eğitim fakültelerinin, her türlü donanımına sahip olması büyük önem taşımaktadır (Kıyasoglu, 2019, s. 2).

Dünya genelinde yaşanan hızlı değişim ve gelişim, toplumsal yaşamı derinden etkilemektedir. Bu değişimlerden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemleridir. Özellikle 21. yüzyılın vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumları ve öğretmenlerin bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Türkiye’nin de bugün ve gelecekte bu değişimlere uyum sağlayabilen, güçlü, yeni dünya düzeninde söz sahibi olan, son teknolojileri aktif olarak üreten ve kullanabilen, etkili vatandaşlara sahip bir ülke olması hedefleniyorsa, 21. yüzyıl öğrenenleri olan yeni nesillere, çağın gerektirdiği yeterlikleri öğretebilmeli, onlara yeni meslek alanları oluşturarak 21. yüzyılın dünyasında etkin bireyler olmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte en fazla sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin, dünya

genelinde yaşanan tüm gelişmeleri yakından takip ederek, gelecek nesillerin çağın gerektirdiği becerilerle donanmış ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilen bireyler olarak yetişmesinde topluma öncülük etmeleri beklenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri ne düzeydedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Mezuniyet durumlarına,
 - c. Mesleki kıdemlerine,
 - d. Mesleki tercihlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Mezuniyet durumlarına,
 - c. Mesleki kıdemlerine,
 - d. Mesleki tercihlerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanım düzeylerini tespit etmek, bu becerileri kullanım düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve mesleki tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireylerin geleceğe hazırlandığı öğrenme ortamları değişen ihtiyaçları karşılayabilmek için zaman içerisinde çeşitli değişim ve dönüşümler gerektirmektedir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde dijital yerliler olarak adlandırılan öğrencilerin yetiştirildiği ortamlar olan eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda uygulanacak olan

öğrenme-öğretme programlarının teknolojik alt yapı yeterlikleri ve öğretmenlerin yeni teknolojileri öğrenme-öğretme sürecinde sınıflarına entegre edebilecek teknopedagojik yeterliğe sahip olma düzeyleri büyük önem taşımaktadır. Yaşadığımız yüzyılda dünya genelinde yaşanan ve küresel etkiye sahip olan salgın hastalıklar, savaşlar ve doğal afetlerin artması toplumsal yaşamı kolaylaştıran bilgisayar teknolojilerinin önemini arttırarak, özellikle web 2.0 olarak adlandırılan etkileşimli iletişim araçları ve buna dayalı programların eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesini gerekli kılmıştır. Aralık 2019'da ortaya çıkan ve çok kısa bir süre içerisinde tüm dünyaya yayılan COVID-19 küresel salgını nedeniyle dünya genelinde birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır. Bu durum 21.yüzyıl becerileri arasında yer alan bilgi-iletişim teknolojilerini kullanabilme becerileri ile teknopedagojik becerilerin önemini ve gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur. Dolayısıyla bilgisayar teknolojilerinin eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmesinin ve eğitim programlarının yaşanan gelişmelere göre güncellenmesinin önemi giderek artmaktadır. Öğretmenlerin mevcut durumda öğrenenlere etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri, 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması gereken becerilerle donatılmalarını sağlayabilmeleri ve 21. yüzyılın hem öğrenenleri hem de öğretmeni olarak onlara iyi birer model olabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Araştırma, eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından öğrencileri geleceğe hazırlayan, 21. yüzyılın hem öğreneni hem de öğretmeni konumunda olan sınıf öğretmenlerinin çağın gerektirdiği yeterliklere hangi düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanan öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasında ne derece etkili olduğunun görülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında araştırmanın yapıldığı Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 269 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen becerilerine ilişkin görüşleri bu araştırmanın ölçme aracı sorularına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ölçekteki soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan ölçek, sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini ölçer niteliktedir.

1.7. Tanımlar

Beceri: Bireyin yatkınlık ve öğrenimi ile bir işin üstesinden gelebilme yeteneği.

Yeterlik: Bir işi yapabilecek bilgiyle donanmış olma, uzmanlık.

Okuryazarlık: Toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği.

21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri: Yaşadığımız çağın şartları da göz önünde bulundurularak profesyonel olarak eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kullandıkları becerilerdir.

21. Yüzyıl Öğreten Becerileri: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlamada ve öğrenenlerin başarılarını arttırmada kullandıkları öğreticilik becerileridir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nı (PISA) düzenleyen ve Türkiye'nin de kurucu üyelerinden biri olduğu OECD, yaptığı araştırmalar ve sunduğu önerilerle ülkelerin eğitim sistemlerini etkileyen bir kuruluş olarak göze çarpmaktadır. OECD kapsamında bireylerin geleceğe uyum sağlayabilmeleri için hangi beceri ve öğrenmelere sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çok araştırma yapılmış, özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireylerin bilişsel becerilerinin, tutum ve değerlerinin, zamanlarının büyük bir kısmını ayırdıkları ve keyif alarak yaptıkları aktivitelerin farklılaştığını ortaya koymuştur (OECD , 2012).

Pedro (2006), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'ne (OECD) üye ülkelerde çok küçük yaşlardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri ile tanışarak bilgisayar kullanmaya başlayan bugünün öğrenenlerinin öğretmek için tasarlanan geleneksel eğitim sisteminin insanı olmadığını savunmakta ve yeni bin yılın öğrenenlerinin sahip olması gereken özellikleri “alternatif bilişsel beceriler”, “kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim” ve “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” olarak üç başlık altında açıklamaktadır (Pedro & OECD-CERI, 2006, s. 4,10-13). Alternatif bilişsel özellikler günümüz öğrenenlerinin geçmişten farklı olarak bilgiye ulaşmaktan ziyade dijital kaynak kullanmaları, bilgi edinirken sabit ve belirli değil değişken ve farklı işlemleri denemeleri, aynı anda birden fazla görev ve sorumluluğu yerine getirebilmeleri ve bilgiyi anlamlandırma ve yorumlamada sadece yazılı metinleri değil görüntü, ses ve hareket içeren metinleri tercih etmeleri olarak ifade edilmektedir. Kültürel ve sosyal değerlerde yaşanan değişim, yeni bin yıl öğrenenlerinin dijital aktivitelere zaman ayıran, fiziki olarak değil farklı forumlar aracılığıyla sosyal ilişkileri tercih eden, kişisel iletişimde çevrimiçi olarak anında cevap veren ve teknolojik araçları kullanarak kendini ifade edebildiği farklı diller oluşturabilen bireyler olmalarına sebep olmaktadır. Yeni bin yılın öğrenenlerinin bu denli teknoloji ile iç içe olması ülkeleri eğitim ve teknoloji entegrasyonuna yönelterek öğrenenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentilerine değer kazandırmıştır. Öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler

ise bireylerin eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşım ve kullanım kolaylığının sağlanmasını, işbirliği içinde çalışma imkanlarının oluşturulmasını, farklı etkinliklerin planlanmasını, öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve yazılı iletişim becerilerine yönelik isteklerini belirtmektedir (Göksün, 2016, s. 6)

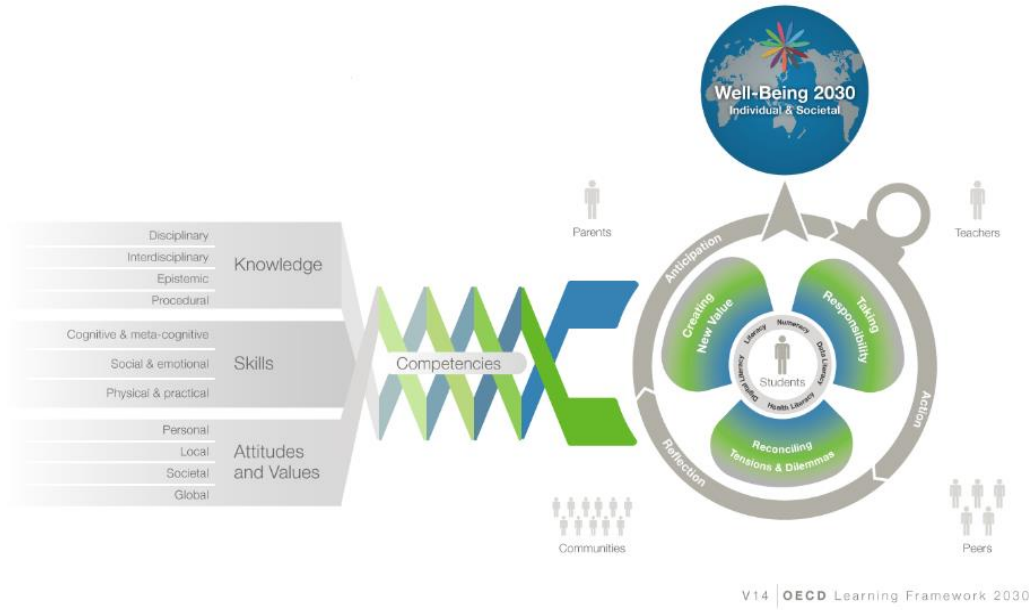
Ananiadou ve Claro (2009, s. 8-11) Türkiye'nin de aralarında bulunduğu OECD ülkelerinin ilk ve orta öğretim programlarında öğrencilere kazandırmak istedikleri becerileri açıklamışlardır. Bu becerileri 21. yüzyıl beceri ve yetkinlikleri çerçevesi olarak tanımlayıp bilgi, iletişim, etik ve sosyal etkiler olarak üç ana başlıkta ele almışlardır. Bilgi boyutunu; kaynak ve ürün olarak bilgi, iletişim boyutunu; etkili iletişim, işbirliği ve sanal etkileşim; etik ve sosyal etki boyutunu ise sosyal sorumluluk ve sosyal etki olarak açıklamışlardır. Türkiye'nin ilk ve orta öğretim programlarında belirtilen ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma yapma, problem çözme, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olarak ifade edilmiştir.

OECD (2018); tarafından hazırlanan bir rapora göre çevresel, sosyal ve ekonomik alanda yaşanan hızlı değişimin beraberinde bireylerin yaşamında birçok soruna neden olduğu ve dünyanın bu sorunlarla mücadele etmek için yeni çözümlere ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. OECD, 2018'de okula başlayan çocukların kaynakların sınırsız olduğu ve sürekli var olacağı fikrinden vazgeçmek zorunda olduğunu ve küresel refah, sürdürülebilirlik ve esenliğe değer vererek; işbirliğini bölünmenin, sürdürülebilirliği ise kısa vadeli kazancın yerine koyarak gelecekte sorumlu olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. 2030 eğitimi ile ortak bir vizyon oluşturmayı amaçlayan OECD bu eğitim programının Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma için Küresel Hedefler (SDGs)'ine katkı sunacağına inanmaktadır (s. 3).

OECD, 2018 yılında gerçekleştirmiş olduğu "Yetkinliklerin Seçimi ve Tanımı"(DeSeCo) isimli projede yeni bin yılın öğrenenlerinin 2030'lu yıllarda sahip olması gereken becerileri üç kategoriye ayırarak "dönüştürücü yetkinlikler" olarak tanımlamaktadır. Merkezine temel okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, veri okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı becerileri ile donatılmış yeni bin yılın öğrenenini alan bu "dönüştürücü yetkinlikler" bir öğrenme pusulasına benzetilmiştir. Bu yetkinlikler; yeni değer oluşturma, zorluklarla ve gerilimle baş etme ve sorumluluk alma olarak üç başlıkta açıklanmıştır. Yeni değer oluşturma; bireylerin geleceğe hazır olabilmeleri için yaratıcı düşünerek yeni ürünler, yeni meslekler, yeni

yaşam ve düşünme tarzları, yeni iş modelleri ve yeni sosyal modeller geliştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Bireylerin bu yenilikçiliği bireysel düşünme ve tek başına çalışarak değil, birlikte çalışma ve işbirliği yapma yoluyla yeni bilgiler ortaya çıkarma ve var olan bilgileri şekillendirmeye başarabileceği düşünülmektedir. Zorluk ve gerilimle baş etme; eşitsizliklerle karakterize edilmiş dünyada farklı bakış açıları ve ilgilerle karşılaşma zorunluluğu gençlerin zorluklarla ve gerilimle baş etmede uzman olmasını gerektirmektedir. Bireylerin geleceğe hazır olabilmesi için karşıt ve bağdaşmayan düşünceler arasında bağlantılar oluşturarak daha bütünlükli düşünme ve davranmayı öğrenmeleri yani sistem düşünürleri olmaları gerekmektedir. Sorumluluk alma; bireylerin zorluklarla mücadele edebilmesinin ve yeni değerler oluşturabilmesinin ön koşuludur. Yenilik, değişim, çeşitlilik ve belirsizlikle başa çıkma bireylerin sorumluluk alarak kendi kendine düşünebilmesini, problem çözebilmesini, öz-denetim ve öz-düzenleme yapmasını gerektirmektedir.

Üç dönüştürücü yeterlikten oluşan öğrenme pusulası bilgi, beceriler, tutum ve değerler olarak üç temel yetkinliğe dayandırılmıştır. Bilgi; bir alana ait bilgi, disiplinler arası bilgi, epistemik ve süreçsel bilgi olarak dört farklı boyutta ele alınırken; beceriler; bilişsel ve biliş üstü beceriler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenleme), sosyal ve duygusal beceriler (empati, öz-yeterlilik ve işbirliği), uygulamaya dönük beceriler (yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme) olarak üç ana başlıkta açıklanmıştır. Son olarak tutum ve değerler ise kişisel, yerel, toplumsal ve küresel tutum ve değerler olarak ifade edilmiştir (OECD, 2018, s. 4).



Şekil 1. OECD’ye göre 2030 Öğrenme Çerçevesi

Kaynak: (OECD, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri’nde 2002 yılında birçok eyalette iş dünyası, eğitim uzmanı ve çok sayıda kurum ve kuruluşun katılımıyla oluşturulan “ 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” (P-21) adlı projede 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması gereken beceriler “ 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi” başlığı altında incelenmiştir (Gelen, 2017, s. 18). P-21 öğrenme çerçevesine göre bu öğrenme kuşağında yer alan beceriler çeşitli anahtar konulara dayandırılmış ve bu doğrultuda bir takım disiplinlerarası temalar oluşturulmuştur. Bu anahtar konular ve disiplinlerarası temalar ise “21. Yüzyıl Destek Sistemleri” adı verilen dört temel çerçeve üzerine şekillendirilmiştir. P-21 çalışma grubu içerisinde yer alan Trilling ve Fadel (2009) hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı dünyada bireylerin geleceğin iş dünyasında yerlerini alabilmeleri için yaşam boyu öğrenme ve yaratıcı olmalarını amaçlayan bu becerilere sahip olarak okullardan mezun olmaları gerektiğini savunmaktadırlar (Trilling & Fadel, 2009, s. 7,48).



Şekil 2. P-21' göre 21. Yüzyıl Öğrenme Şeması

Kaynak: (P21, 2019).

P-21 öğrenme çerçevesinde belirtilen 3R-anahtar konular; İngilizce, okuma, dil sanatları, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, siyaset bilimi ve vatandaşlık konularından oluşmaktadır. Bunlara ek olarak okulların; küresel farkındalık, finansal okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, iş ve girişimcilikle ilgili okuryazarlıklar, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevresel okuryazarlık olarak belirtilen 21. yüzyıl temaları ile anahtar konuları bağdaştırarak daha yüksek seviyede akademik içeriğin anlaşılmasını sağlaması gerektiği düşünülmektedir (P21, 2019, s. 1-2). Eleştirel düşünme ve bireylerle etkili iletişim kurabilme anlayışı üzerine geliştirilen bu öğrenme çerçevesi bireylerin yaşamlarında ve meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken temel içerik bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini tanımlamaktadır (Gelen, 2017, s. 19). P21 öğrenme çerçevesi; öğrenme ve yenilikçi beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak üç ana başlıkta açıklanmaktadır.

Öğrenme ve Yenilikçi Beceriler: Bugünün dünyasında giderek karmaşıklaşan yaşam biçimleri ve çalışma ortamları için öğrencilere kazandırılması önerilen becerilerdir. Bu beceriler yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği olarak dört alt başlıkta ele alınmıştır (P21, 2019, s. 4). Öğrenme ve yenilikçi beceriler bireylerin yaratıcı düşünceler üreterek günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde uygulayabilmelerini ve işbirliği içerisinde

çalışarak farklı çözümler geliştirebilmelerini sağlamaktadır (Anagün Ş. S., Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016, s. 163).

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Yaşadığımız yüzyılın öğrencileri karmaşık iş dünyası ve yaşam standartlarına uyum sağlayabilmek için düşünme becerilerini, içerik bilgilerini, sosyal ve duygusal yeterliklerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bireylerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için geliştirmesi gereken yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve mesuliyet, liderlik ve sorumluluk becerileri olarak sıralanmaktadır (P21, 2019, s. 10-15).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Günümüzde bireyler teknolojik araçların hızla gelişip değiştiği, bilgiye erişimin kolay olduğu, işbirliğinin ve bireysel katkının eşsiz ölçüde olduğu teknoloji ve medya odaklı bir dünyada yaşamaktadır. Bu nedenle bireylerin yaşadığı çağda etkili vatandaşlar ve okuryazarlar olabilmeleri için 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri olan bilgi, iletişim ve teknoloji becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (P21, 2019, s. 5).

Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) teknoloji ve insanlar nedeniyle dönüştürülen dijital dünyada yaşayan bugünün öğrenenlerinin yarının rekabetçi dünyasında değişimlere hazır olabilmelerini sağlayacak 21. yüzyıl becerilerini edinmeleri gerektiğini ifade etmektedir. NCREL, 2003 yılında hazırlamış olduğu raporda “ Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” (NCLB) reformu doğrultusunda akademik başarının sağlanabilmesi için 21.yüzyıl becerilerinin temelinde teknoloji okuryazarlığının olması gerektiğini belirtmiştir (enGauge, 2003, s. 1).



Şekil 3. enGauge 21. Yüzyıl Becerileri

Kaynak: (enGauge, 2003).

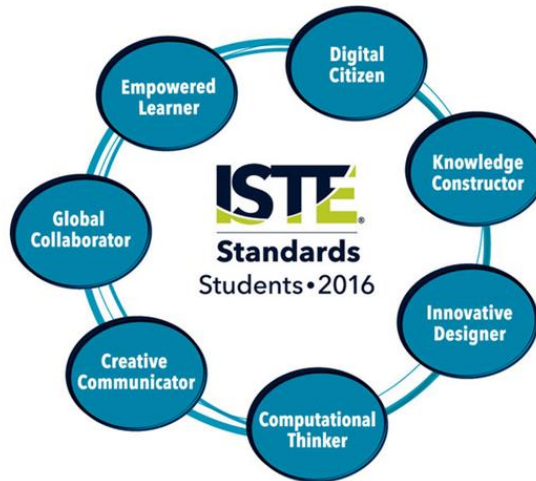
NCREL akademik başarının amaçlandığı ve 21. yüzyıl öğrenmesini merkeze alarak tanımladığı 21. yüzyıl becerilerini dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olarak dört ana başlıkta açıklamıştır. Dijital çağ okuryazarlığı; bireylerin öncelikli ihtiyacı olan kendi dilini, bilimi, ekonomiyi, matematiği, medyayı, teknolojiyi ve kültürlerarası iletişimi anlayarak günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olabilecek (Cansoy, 2018, s. 3120) temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlık, görsel ve bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve evrensel farkındalık becerilerini içermektedir (enGauge, 2003, s. 2). Yenilikçi düşünme; karmaşık yapıya uyum sağlama, yönetim ve özyönetim, merak, yaratıcılık ve risk alma, üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerileridir. Etkili iletişim; takım kurma, işbirliği ve kişisel arası beceriler, kişisel, sosyal ve vatandaşlık sorumlulukları ve interaktif iletişim becerileridir. Yüksek verimlilik ise sonuç odaklı planlama önceliği ve yönetme, gerçek yaşama ilişkin araç-gereç kullanma, yüksek kaliteli ürünler ve sonuçlar elde etme becerilerini içermektedir (enGauge, 2003, s. 3-4). Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte günlük yaşamda bu bilişsel becerilerin giderek önem kazandığını belirten uzmanlar bu durumun basit aktiviteleri kolaylaştırırken diğer yandan daha yüksek seviye becerilerine sahip olmanın önemini arttırdığı düşünülmektedirler (International ICT literacy Panel, 2002, s. 6).

Wagner (2008), günümüz eğitim kurumlarında eğitim-öğretim programlarının etkili bir şekilde hazırlanıp yürütülmediğini belirterek “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın”

(NCLB) yaklaşımını temel alıp 21. yüzyıl becerilerini tanımlamış ve yedi başlıkta topladığı bu becerileri “hayatta kalma becerileri” (survival skills) olarak ifade ederek bu becerilerin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. NCLB, günümüz öğrenenlerinin hayati öneme sahip 21. yüzyıl becerileri ile donatılmaları gerektiğini ve eğitim-öğretim sürecinde hiçbir öğrenenin bu becerilerden geri bırakılmaması gerektiğini ileri sürmektedir (Wright, Wright, & Heath, 2006, s. 11,22). Wagner (2008), hayatta kalma becerileri olarak tanımladığı 21. yüzyıl öğrenenlerinde mutlaka bulunması gereken becerileri; eleştirel düşünme ve problem çözme, kıvrak zeka ve uyum sağlama, girişimcilik ve inisiyatif alma, etkili sözlü ve yazılı iletişim, işbirliği ve liderlik, merak ve hayal gücü, bilgiye ulaşma ve analiz edebilme olarak yedi başlık altında incelemiştir.

Bireylerin eğitim teknolojilerini kullanımına yönelik standartları belirlemek amacıyla kurulmuş olan Uluslararası Eğitim Standartları Derneği’nin (International Society for Technology in Education [ISTE-S]) 21. yüzyıl öğrenenleri için gerekli olduğunu düşündüğü becerileri açıklarken bireylerin özellikle teknoloji odaklı yeterliklere sahip olmasının üzerinde durduğu göze çarpmaktadır. ISTE-S ilk olarak 1998 yılında öğrencilerin teknolojiyi kullanmayı öğrenebilmesini amaçlayan standartlar geliştirmişken 2007 yılında bu standartları, “öğrenmek için teknolojiyi kullanma” olarak güncellemiştir. ISTE tarafından altı başlıkta ele alınan bu öğrenci standartları; yaratıcı düşünme ve yenilik, iletişim ve işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, dijital vatandaşlık, yeni teknoloji işlemleri ve kavramları olarak açıklanmaktadır (ISTE, 2007, s. 1-2).

ISTE 2016 yılında yayınladığı raporla öğrenci standartlarında bazı değişiklikler yaparak öğrencilerin sahip olması gereken standartları yedi başlık altında yeniden ifade etmiştir. Bu standartlar; yetkin öğrenci, dijital vatandaş, bilgi oluşturucu, yenilikçi tasarımcı, hesaplamalı düşünür, yaratıcı iletişimci ve küresel işbirlikçi olarak ifade edilebilir.



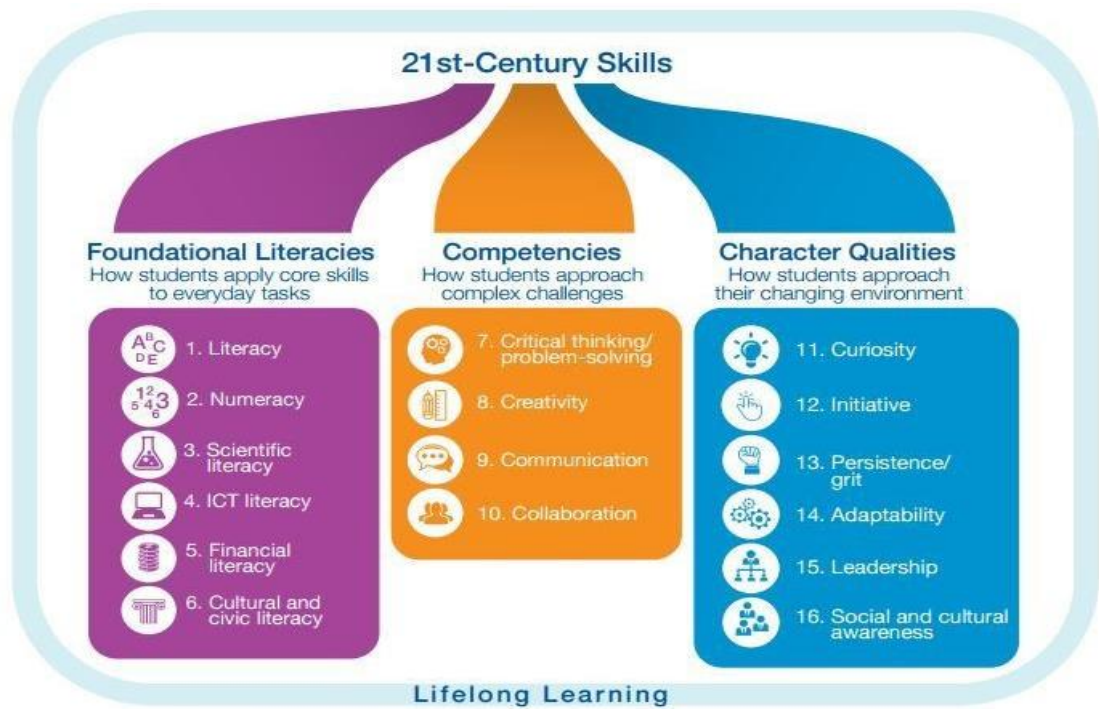
Şekil 4. ISTE Öğrenci Standartları

Kaynak: (ISTE, 2016)

- Yetkin Öğrenci: Kişisel öğrenme hedefleri oluşturarak bu hedeflere ulaşabilmek için teknolojiyi kullanan ve kendi öğrenme ortamını oluşturabilen öğrenci.
- Dijital Vatandaş: Dijital kimliğini geliştirip çevrimiçi sosyal etkileşim ortamlarında kişisel verilerin korunmasına dikkat ederek yasal ve etik davranışlarda bulunabilen vatandaş.
- Bilgi Oluşturucu: Bilgi oluşturmak ve yaratıcı eserler meydana getirebilmek için dijital araçları kullanarak kaynakları eleştirel olarak seçebilen.
- Yenilikçi Tasarımcı: Sorunları tanımlayıp yeni ve faydalı çözümler geliştirmede teknolojiyi kullanabilen.
- Hesaplamalı Düşünür: Problemleri anlamak ve çözebilmek için yeni stratejiler geliştirebilen.
- Yaratıcı İletişimci: Kendilerini açıkça ifade edebilen, farklı araç-gereç, form ve dijital ortamları kullanarak yaratıcı bir şekilde iletişim kurabilen öğrenci.
- Küresel İşbirlikçi: Öğrenmeyi zenginleştirebilmek için yerel ve küresel olarak etkin bir şekilde işbirliği içinde çalışabilen (ISTE, 2016, s. 1-2).

2015 yılında Dünya Ekonomik Forumu'nun (World Economic Forum [WEF]) yayınlamış olduğu Yeni Eğitim Vizyonu: Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi Teşvik Etme raporunda, sadece geleneksel öğrenmenin öğrencileri geleceğin mesleklerine hazırlama ve bu meslekleri icra edebilmek için sahip olmaları gereken becerilerle donatma konusunda yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Bunun yerine bireylerin sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) yoluyla geliştirilen becerileri ile geleneksel becerileri

birleştirilerek donatıldığında başarılı olabileceği ifade edilmiştir. WEF yaşam boyu öğrenme çerçevesi olarak belirttiği 21. yüzyıl becerilerini temel okuryazarlıklar, yetkinlikler ve karakter özellikleri olarak üç boyutta açıklamıştır. Temel okuryazarlıklar; okuryazar olmak, temel matematik, bilimsel okuryazarlık, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, kültürel ve vatandaşlık okuryazarlığı olarak açıklanmaktadır. Yetkinlikler; eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliğini içerirken; karakter özellikleri ise merak, girişimcilik, azim, uyum sağlama, liderlik, sosyal ve kültürel farkındalıktan oluşmaktadır (WEF, 2016, s. 4).



Şekil 5. WEF Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Kavram Şeması

Kaynak: (WEF, 2016).

Gray (2016), WEF tarafından açıklanan ve özellikle sosyal ve duygusal becerilerin ön plana çıktığı beceri listesinin önem sıralamasında 2020’li yıllarda makineleşmenin artmasıyla birlikte değişiklik yaşanacağını belirtmektedir. Özellikle dördüncü sanayi devriminin beraberinde yapay zeka, biyoteknoloji, genomik ile otonom taşımacılık sistemlerini getirerek insanların yaşam şekillerinde büyük değişimlere sebep olacağını ve bu değişimlere ayak uydurabilmek için bireylerin karmaşık problemleri çözebilme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, yönetme becerisi, duygusal zeka, birlikte çalışabilme, yargılama ve karar alma, uzlaşma, hizmet odaklılık ve bilişsel esneklik becerilerine sahip olması gerektiğini savunmaktadır.

Türkiye, 21. yüzyıl öğrenenlerinin geleceğin mesleklerine hazır hale gelebilmesi için akademik, genel ve mesleki olarak sahip olmaları gereken yeterlikleri açıklamak amacıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'nde "Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler" olarak ifade ettiği anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak sekiz yetkinlik alanı açıklamıştır. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda geliştirilen bu sekiz yetkinlik alanı ile eğitim-öğretimde yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşması, kişilerin hayatlarında toplumun ve iş dünyasının beklentisine uyum sağlayabilecek değişim ve gelişimi göstermeleri amaçlanmaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015, s. 11,13,23-25).

2.2. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri

Eğitim, var olan değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak, bireylerin sahip oldukları yeteneklerin ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine katkı sunmak, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gereksinim duyacakları beceri ve davranışları kazandırmak gibi bir takım önemli görevleri yerine getirir. Eğitim sistemlerinin bu görevleri yerine getirebilmelerinde eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (MEB, 2017, s. 1). Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadan bilgi hazır olarak öğretmen tarafından aktarılmaktayken, günümüz eğitiminde öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenlerin öğrenenlere bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmelerinde rehberlik ettiği bir duruma geçilmiştir (Özçelik ve Eke, 2019, s. 233). Gatto (2018), günümüz eğitim sistemlerinde zaman, içerik ve çoktan seçmeli değerlendirmeler konusunda daha esnek davranılıp, öğrenenlerin gerçekten donanımlı yetişkinlerle tanıştırılarak, risk alma, merak, özerklik ve uyum gibi önemli becerilerinin desteklenip, geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüz eğitim sistemlerinde 21. yüzyıl becerilerinin yeni bin yılın öğrenenlerine kazandırılmasının amaçlandığı, öğrenenlerin öğrenme sürecinin merkezinde olmalarının yanı sıra kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri ve bu amaçları gerçekleştirirken öğretmenlerin yol gösterici konumunda olduğu öğrenen merkezli sistemler öne çıkmaktadır (Kıyasoğlu, 2019, s. 14) . 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin taşıması gereken 21.

yüzyıl öğreten becerileri, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlamada ve öğrenenlerin başarılarını arttırmada kullandıkları öğreticilik becerileri olarak tanımlanmaktadır (Göksün, 2016).

21. yüzyıl öğrencilerinin; meraklı, yaratıcı, problemlere karşı farklı çözüm önerileri sunan, günlük yaşamlarında teknolojik aletleri aktif olarak kullanabilen ve orijinal ürünler ortaya koyan bireyler olduğu dikkate alındığında öğrenme süreçlerinde onlara etkili ve verimli rehberlik yapabilecek öğretenlerin sahip olması gereken yeterlikler büyük önem kazanmaktadır. Göksün (2016), 21. yüzyıl öğretenlerinin, bireylere hazır olan bilgiyi olduğu gibi aktaran ve onları geleneksel yöntemlerle değerlendiren kişiler değil, eğitim-öğretim sürecini doğru planlayabilen, etkili liderler ve yol göstericiler olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Kıyasoğlu (2019), 21.yüzyıl öğretenlerinin, lider, açık fikirli, kendini geliştiren, etkili iletişim kurabilen, eğitim-öğretim sürecini planlayarak etkin bir şekilde yürütebilen bireyler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Sanders ve Rivers, (1996) öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlama ve uygulamada çaba göstererek etkili olması durumunda öğrencilerin de güdülenerek öğrenme sürecinde daha aktif ve başarılı olabileceklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin belirli performans düzeylerinde başlamış oldukları öğretim süreçlerindeki başarılarının artmasında, öğretmenin ne kadar etkili olduğunun önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ulusal ve uluslararası alanda yaşanan gelişmeler eğitim alanında da bir takım yeniliklerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu gelişmeler neticesinde farklılaşan öğrenci ihtiyaçları ve yeni eğitim yaklaşımları öğretmenlerin mesleki yeterliklerini çeşitli değişimlere uğratarak, yeni yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Her ülkenin öğretmen nitelikleri kendi ihtiyaçları ve eğitim felsefeleri doğrultusunda belirlenmekte ve yaşanan değişimler neticesinde bu yeterlikler de sürekli değişim ve gelişim göstermektedir (MEB, 2017, s. 2). Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler, geçmişten günümüze kadar öğretmen yetiştirme çalışmalarının önemli bir boyutu olmuştur. Bir grup araştırmacı öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde öğretenlerin bir takım bilgi ve becerilere sahip olmasını önemserken bir grup araştırmacı ise daha çok merak, yetenek, yaratıcılık ve sevgi gibi kişisel özelliklere sahip olmasını önemsemektedirler (Yüksel G. , 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için akademik yeterliklerinin yanı sıra sahip

oldukları evrensel değerler ve karakter özelliklerinin de büyük önem taşıdığı söylenebilir.

21.yüzyılın öğretmenlerinin sahip olmaları gereken beceriler, birçok kurum ve araştırmacı tarafından ele alınmış olup, bunlardan güncel ve alan yazında en sık başvuru alanlar Milli Eğitim Bakanlığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, ISTE Öğretmen Standartları, Lemov (2010) “Etkili Öğretimin 49 Tekniği”, Melvin (2011) “Nasıl İyi Bir Öğretmen Olunur”dur.

2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

MEB (2017), günümüz öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak üç başlık altında ele almıştır.

- **Mesleki Bilgi:** Alan bilgisi, alan eğitim bilgisi ve mevzuat bilgisi olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Alan bilgisi, öğretmenlerin kendi alanlarında araştırmacı ve sorgulayıcı bir bakış açısı ile yüksek düzeyde kuramsal ve yöntemsel bilgiye sahip olmasıdır. Alan eğitim bilgisi, öğretmenlerin alanlarına yönelik yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisi ile öğretim programı içerik bilgisine sahip olmaları, mevzuat bilgisi ise öğretmenlerin yaşadıkları toplumun birer vatandaşı ve öğreticileri olarak hak ve sorumluluklarının farkında olmaları ve bu sorumlulukları yerine getirirken yasalara uygun davranmalarıdır.
- **Mesleki Beceri:** Eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Eğitim öğretimi planlama; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin etkili planlama yapabilmeleri, öğrenme ortamları oluşturma; yaptıkları planlama doğrultusunda gerekli materyalleri hazırlayarak tüm öğrencilerin etkili bir öğrenme sağlayabilecekleri uygun öğrenme ortamları oluşturabilmeleri, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme; bu süreci doğru ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri, ölçme ve değerlendirme ise öğrenme-öğretme süreci sonunda amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeleri olarak ifade edilmektedir.
- **Tutum ve Değerler:** Milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim olarak dört alt boyutta ele alınmıştır (MEB, 2017).

2.2.2. ISTE Öğretmen Standartları

Uluslararası Eğitim Standartları Derneği (ISTE), öğretmenlerin 21.yüzyılda eğitim sürecinde teknolojiyi aktif olarak kullanabilmelerini sağlamak amacıyla 2008 yılında beş başlık altında ISTE-T olarak adlandırdığı öğretmen standartlarını (ISTE, 2008) daha sonra güncelleyerek eğitimci standartları olarak yedi başlıkta ele almıştır (ISTE, 2020). Bu standartlar;

- Öğrenen: Eğitimcilerin teknolojiden faydalanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak uygulamaları öğrenmesi, geliştirmesi ve uygulaması olarak ifade edilmektedir.
- Lider: Öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirmek ve başarılarını desteklemek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde etkili liderlik yapabilmek.
- Vatandaş: Öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla etkin yol göstericiler olmak.
- İşbirlikçi: Farklı uygulamalar geliştirme, fikirler keşfetme ve sorunları çözmede meslektaşları ile işbirliği içerisinde olmak.
- Tasarımcı: Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci odaklı öğrenme ortamları tasarlayabilmek.
- Kolaylaştırıcı: Öğrencilerin ISTE standartlarına ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla teknoloji desteği sunarak öğretimi kolaylaştırabilmek.
- Analist: Öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaştırabilmek için eldeki verileri analiz ederek kullanabilmek.

2.2.3. Lemov Etkili Öğretimin 49 Tekniği

Lemov (2010), etkili bir öğretim için gereken yeterlikleri yedi grupta incelemiş ve her grubu farklı alt başlıklarda ele alarak 49 öğretim tekniğinin üzerinde durmuştur. Bu gruplar; yüksek akademik beklenti oluşturma, akademik başarı için plan yapma, dersi yapılandırma ve sunma, öğrencinin derse katılımını sağlama, güçlü sınıf kültürü oluşturma, yüksek davranışsal beklenti oluşturma ve sürdürme, karakter ve dürüstlüğü yapılandırmadır.

- Yüksek akademik beklenti oluşturma; öğrenciler arasında bireysel farklılıklara saygı duyarak verdikleri yanlış cevaplardan doğruyu buldurmaya çalışmak ve doğru bilgi oluştuktan sonra bu bilginin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak olarak ifade edilebilir.

- Akademik başarı için plan yapma; öğrencilerin derse başlamadan önce hedeften haberdar edilmesi, yapılacak etkinliklerin önceden belirlenmesi ve başarısızlık ihtimaline karşı alternatif planların hazır olmasıdır.
- Dersi yapılandırma ve sunma; öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içerisinde etkin bir rol oynayarak süreç sonunda öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmalarına fırsat sağlamaktır.
- Öğrencinin derse katılımını sağlama; öğrencilere farklı sorular sorarak ilgilerini çekip derse aktif katılımlarını sağlamaktır.
- Güçlü sınıf kültürü oluşturma; öğrencilerin desteğini alarak ve düzeylerine uygun sorumluluklar vererek sınıf içerisinde herkesin benimsediği kurallar oluşturup, bu doğrultuda sınıf düzenini sağlamaktır.
- Yüksek davranışsal beklenti oluşturma ve sürdürme; öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirebilmek için yanlış davranışlarını düzeltmek, doğru davranışlarını pekiştirmek ve bu süreçte onlara iyi bir model olabilmektir.
- Karakter ve dürüstlüğü yapılandırma; öğrencilerin özgüven ve cesaretlerini kırmadan olumlu duygular geliştirebilecekleri, mutlu ve güvenli öğrenme ortamları oluşturabilmektir (Lemov, 2010).

Lemov'un belirtmiş olduğu bu gruplamalar incelendiğinde nitelikli öğretmenlerin kendini tanıyan, sorgulayan, araştıran, kendini güncelleyen, öğretim sürecini planlayan, güvenli öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, öğrenme-öğretmen sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alarak onları yüreklendiren bireyler olarak ifade etmenin doğru olacağı düşünülmektedir.

2.2.4. Melvin'e Göre İyi Bir Öğretmenin Yeterlikleri

Eğitim sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerinin değerlendirilebilmesi için kriterlerin önceden belirlenmesi gerekir. Bu kriterler öğretmenlerin değerlendirilmeleri sonucunda ne kadar yeterli olduklarının somut bir şekilde farkına varılmasına yardımcı olacaktır (Erdoğan ve Horzum, 2019, s. 15). Ancak bu değerlendirme süreçlerinde geleneksel değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda öğretmenlerin sadece öğretim programları çerçevesinde değerlendirilmesi yenilikçi okul çevrelerince kabul edilmemektedir (Göksün, 2016). Bu durum öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarına karşı olumsuz düşünceler

geliştirmesine neden olmakta ve öğretmen değerlendirmelerinde modern yaklaşımların etkili olmasını gerektirmektedir (Kapusuzoğlu, 2008). Bu doğrultuda öğretmen değerlendirmelerinde performans üzerine yoğunlaşan ve yeni bir model olan Melvin'in performans kriterleri dikkat çekmektedir.

Melvin (2011), iyi bir öğretmenin; kendine özgü kişisel alan ve materyaller düzenleme, değişim için farklı ortamlar oluşturma, yansıtıcı öğretim modeli kullanma, lider olarak model olma, ders dışı zamanlarda farklı uygulamalar yapma, ebeveynler ile işbirliği yapma ve vatandaşlık kültürü oluşturabilme becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

2.3. 21. Yüzyıl Öğretmen Nitelikleri

Uluslararası ve ulusal alan yazın taramalarından sonra farklı kurum, kuruluş ve araştırmacılar tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri incelenmiş ve 21. yüzyılın hem öğreneni hem de öğretmeni konumunda olan öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri; bilişsel beceriler, kişisel-sosyal beceriler ve mesleki beceriler olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Bilişsel beceriler; düşünme becerileri (analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme), okuryazarlık becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı), problem çözme ve karar verme ile öğrenmeyi öğrenme alt başlıklarında incelenmiştir. Kişisel-sosyal beceriler; iletişim ve işbirliği, girişimcilik ve risk alma, sosyal ve kültürel farkındalık, liderlik ve sorumluluk alma olarak dört alt başlıkta incelenmiştir. Mesleki beceriler ise etkili sınıf yönetimi, öğrenme ortamları düzenleme ve materyal geliştirme, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme becerileri olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

2.3.1. Bilişsel Beceriler

2.3.1.1. Düşünme Becerileri

İnsanoğlunu diğer canlılardan farklılaştıran en temel özelliği düşünme becerisidir. Düşünme kavramı bir beceri olarak kabul edilir ve fertlere öğretilme, geliştirilebilme niteliklerine sahiptir. Eğitim-öğretim çerçevesinde oluşturulan programlarla düşünme becerilerinin geliştirilebileceğine vurgu yapılmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinde de fertlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önem verilen güncel konulardan biridir. Toplumun eğitim alanında ilerlemesi ve gelişmesinin

ön koşullarından biri de üst düzey düşünme becerilerine sahip fertler yetiştirebilmektir (Tican, 2013, s. 2).

Düşünme, “Bir problemi açmaya ya da çözümlemeye, sonuç çıkarmaya veya anlayabilme çabasına yardım eden birçok zihinsel süreç, olası cevaplar için bir arama gayreti, anlama erişmek” biçiminde ifade edilmektedir (Ruggiero, 2012, s. 4). Düşünme kavramı insanları başka canlılardan ayırt eden en temel özelliktir ve Antik Çağ Yunan filozoflarından günümüze kadar üzerinde çalışılan kompleks, güncel bir terim olarak varlığını sürdürmüştür (Çubukçu, 2014, s. 282). Özdemir (2017), düşünmeyi “kavramlardan kavram çıkarma” olarak tanımlamıştır (s. 311). Köknel (2003) ise düşünmenin, bazı işaretler kullanarak nesnelere bilişsel anlamlar yüklemek ve sorunlara çözüm aramak olduğunu söylemiştir (s. 360).

Düşünme becerileri, mevcut problemleri analiz etme ve evrenin düzenini kavrayabilme amacıyla bilgiyi kullanabilme gücünü ifade etmektedir. Beceri, bilginin özümseme işlenmesi ile somutlaştırma yapılmasıdır. Bilgiyi elde etmeden beceri kazanılamamakta, beceriye dönüştürülemeyen bilgi ise teorik olarak varlığını sürdürmekte, pratik yaşama katkı sağlamamaktadır (Çubukçu, 2014, s. 285). Düşünme becerilerini geliştirme aktivitelerine küçük yaşlarda başlanması önerilmektedir. Yaşamın ilk evrelerinde düşünme becerilerini geliştirmeye dönük ipuçları belirlemektedir. Sorgulayabilen, analiz edebilen, bireysel çabalarıyla öğrenebilen ve öğrendiklerini de yaşamına aktarabilen fertler yetiştirmek toplumsal bir sistemi temsil eden okulların ve dolayısıyla ilkokulların temel görevleri arasında yerini alması gerektiği düşünülmektedir (Baysal, Çarıkçı, & Yaşar, 2017, s. 8-9).

Son yıllarda düşünme becerilerinin sayıca artmasına paralel olarak düşünme türlerinin de arttığı gözlenmekte ve tüm bunların öğretim programlarına dâhil edilerek öğretilmesine ilişkin zorluklar yaşanmaktadır. Dolayısıyla eğitim programlarında genellikle temel düşünme becerilerini kapsayan, daha elzem görülen ve çoğunluğun tercih ettiği türler kullanılmaktadır. Bunlardan analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme türleri olarak açıklanmaktadır (Güneş, Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, 2012, s. 132).

2.3.1.1.1. Analitik Düşünme

Gelişmekte ve değişmekte olan dünyada eğitim camiası, politika belirleyiciler, anne-babalar ve sıradan biri için cevap aranan en kritik soru bu değişim hızına uyum

sağlayabilmek için fertleri hayata nasıl hazırlamalı, nasıl gelişime açık tutmalıyız sorusudur (Senemoğlu, 2009). Çağdaş dünyanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede fertlerin yetiştirilebilmesi açısından eğitim sistemlerinin düzenlenmesinde üst düzey düşünme ile ayrıntılı öğrenme becerileri mümkün olduğu kadar önemsenmelidir. (Çakır & Senemoğlu, 2016, s. 1488).). Üst düzey düşünme becerilerinin temeli Bloom'un taksonomisine dayanmaktadır (King, Goodson, & Rohani, 2020, s. 20). Çoğunlukla Bloom'un taksonomisinin son üç ögesi (analiz, sentez ve değerlendirme) üst düzey düşünme becerilerine karşılık gelmektedir (Anderson, ve diğerleri, 2001, s. 149). Literatürde üst düzey düşünme becerileri birçok bilişsel örüntüleri kapsayan temel düşünme becerilerini içine almaktadır. Bunlardan biri de analitik düşünme becerisidir.

Analitik düşünme zihinsel süreçlerin aktif olduğu bilişsel bir aktivite biçiminde ifade edilmektedir. Bu açıdan, analitik düşünme sorgulamaya, hafızaya, anlamaya ve çıkarımda bulunmaya benzer zihinsel etkinliklerin koordineli olarak etkileşimde bulunduğu bir süreçler bütünü olarak algılanabilmektedir. Ayrıca seçme, kategorilere ayırma, tümevarım, tümdengelim, benzetme, ayırma ve soyutlama gibi öğelerde analitik düşüncenin tanımını içermektedir (Ağargün, 2020).

2.3.1.1.2. Eleştirel Düşünme

Problem çözme, hayatın tüm aşamalarında ihtiyaç duyulan bir beceri biçimidir (Bingham, 1976, s. 2) ve en sade söyleyişle sorun çözme yolu şeklinde ifade edilen eleştirel düşünme, bu açıdan hayati bir önem sahip olmaktadır. Günlük hayatta yoğunluğun yaşandığı bir trafikte farklı yollar keşfetmeye çalışmak, oy kullanacağınız siyasi partiyi seçmek gibi birçok problemin üstesinden gelmek ancak eleştirel düşünme becerisine sahip olmakla mümkündür (Facione, 2015, s. 3; Nosich, 2016, s. 27). Çağımızda herkes, eleştirel düşünmeyi eğitimin temel hedefi şeklinde kabul etmelidir (Özüdoğru, 2016, s. 108); bu gerekliliğin nedeni de eleştirel düşünmenin, kişileri yanlış düşünmeye sevk edebilecek olumsuz durumlara karşı muhafaza edecek “zihinsel bir temizlik” rolü olmasındandır (Gündoğdu, 2009, s. 72). Gerçekleri görmezden gelen, bir olayın pozitif ve negatif yönlerini görmeyen, arzu etse de bunu eyleme dönüştürecek gücü kendinde bulamayan bir seçmen grubunun veya önyargıya dayalı ve tekdüze düşüncelerle karara varan hukukçuların, eğitimcilerin, ekonomi uzmanlarının katkılarıyla şekillenecek toplumsal yapıların karşılaşılabileceği zararlar çok büyük kayıplara yol açabilmektedir (Facione, 2015, s. 25). Bu nedenle 21. yüzyılın toplumsal

yapısını şekillendirecek olan bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olması önem arz etmektedir.

Son zamanlarda birçok çevrede konuşulan eleştirel düşünme, bilhassa eğitim örgütlerinde, üzerinde oldukça durulan, araştırılan konular arasına girmiştir. Etkili bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilen ve üreticiliği teşvik adına temel olarak varsayılan eleştirel düşünmenin ne olduğu hususunda farklı araştırmacıların bakış açısıyla değişik tanımlara yer verilmiştir. Eleştirel düşünmenin kavranabilmesi için bu tanımların ve bakış açılarının ifade edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Paul ve Elder (2002) eleştirel düşünmeyi; alışveriş yapma, sağlık, güvenlik, gelecek planlama, karmaşık duygular içinde olma, oy kullanma, öğrenme, öğretme, ilişki kurma, değerlendirme ve benzer bütün süreçlerde hayatımızın her anında kullanmaya ihtiyaç duyduğumuz üst düzey düşünme becerisi olarak ifade etmektedir (s. 30). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde üst düzey düşünme becerisi ve eleştirel düşünme becerisinin çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır (Şahinel, 2015, s. 125). Eleştirel düşünme, kişisel düşüncemizi ve başkalarının düşüncelerini hesaba katarak kendimizi, hayatı, düzeni ve düşünceleri anlamlandırmaya çalışan etkin ve sistemli üst düzey zihinsel evrelerin kapsamıdır (Özden, 2014, s. 160). Eleştirel düşünme eyleminde düşünme, sorgulama, muhakeme etme ve karara varmaya benzer beceriler baş göstermektedir (Güneş, 2007, s. 65). Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme, belli kriterler çerçevesinde değerlendirmede bulunma sürecidir (Bacanlı, 2012, s. 31); dolayısıyla kişi düşünme sürecinde yeni bilgiyi içselleştirerek, o bilgiye ilişkin daha önce ki bilgilerini baştan düzenler (Kanmaz, 2019, s. 14).

Lipman (2003, s. 205-209) açısından, çağımızda eleştirel düşünür diye adlandırılan bireyler, antik çağda yaşayan “bilge” kişilerle eş değerdir. Kendilerini sürekli öğrenen, sorgulayan ve öğrenme alanında yeterli olarak gören eleştirel düşünme becerisine sahip kişilerin (Paul & Elder, 2016, s. 89) genel özellikleri:

- Açık olma
- Düşünmeden eyleme geçmeme
- Sabırlı olma
- Ön bilgilerini kullanma
- Derinlemesine soru sorma

- Benzerlik ve farklılıkları ayırt etme
- Çelişkileri fark etme
- Genelleme eğiliminden uzak durma
- Bağımsız düşünme
- Kendini ve kendi çalışmalarını denetleme
- Yargılarını erteleyebilme
- Doğru çıkarımlarda bulunabilme olarak açıklanmakta ve bu özellikler eleştirel düşünme becerisinin 21.yüzyıl öğrenenlerine kazandırılmasında dikkate alınması gerektiğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

2.3.1.1.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma kavramı ilk defa Platon'un felsefesi yaklaşımıyla Sokratik sorgulama, etkileşimli iletiler biçiminde yer almıştır (Kılınç, 2010, s. 18; Erginel, 2016, s. 12). Daha sonra ki zamanlarda yansıtıcı düşünme kavramının gelişmesine Dewey katkıda bulunmuştur. "Nasıl Düşünürüz" isimli kitabında yansıtıcı düşünme kavramını, "Herhangi bir inanç veya bilgiyi ve onun hedeflediği sonuçlara erişmeye katkı sağlayan bir bilgi örüntüsünü aktif, istikrarlı ve dikkatli biçimde düşünmenin ürünüdür" biçiminde ifade etmiştir (Semerci, 2007, s. 1354). Ünver (2003), yansıtıcı düşünmeyi, öğrenme-öğretme sürecinde teknik ve seviyeyle ilgili pozitif ve negatif durumları gün yüzüne çıkarma olarak açıklamaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme ile öğrenebilmenin mümkün olmasını bireylerin açık fikirli, içten ve mesuliyet sahibi gibi duyuşsal özellikleri taşımasına bağlamıştır (Dolapçioğlu, 2007, s. 19).

Yansıtıcı düşünceye sahip bireylerin öz eleştiri yaparak tecrübelerinden çıkarımlar yapması ve bu çıkarımlardan sonra ki dönemlerde plan ve program yaparken faydalanması hususunda Bakioğlu ve Dalgıç (2014, s. 13), tecrübelerin gelecekte projelerimize ışık tutacağına altını çizmiştir. Fertlerin yansıtıcı düşünme becerisini etkin biçimde öğrenebilmeleri ve etkili olarak faydalanabilmeleri kendiliğinden gerçekleşmesi mümkün olmayan bir durumdur. Bu sebeple çağdaş okullarda düşünebilen, sorgulayan, yaratıcı olan, bilgiye ulaşmanın yollarını gören, karşılaştığı sorunları ifade edebilen ve bu sorunlar için çözüm üretebilen fertler yetiştirilmeye gayret edilmekte, öğrencilere düşünme becerilerini aşılama ilişkin öğretim programları sunulmaktadır (Töman, 2015, s. 2). Yansıtıcı düşünme sürecinde

öğrenciler, öğrenme yönünden eksikliklerini bireysel olarak saptayabilmekte ve öğrenmelerinden de sorumlu olmaktadır. Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılmasını hedefleyen öğrenme ortamlarındaysa, öğretmenler de yansıtıcı düşünme becerilerini kullanabilmeli ve bu becerileri öğrenme ortamlarına taşıyabilmelidir (Dolapçioğlu, 2007).

2.3.1.1.4. Yaratıcı Düşünme

Dünya genelinde yaşanan iklim değişikliği, canlı türlerinin yok olması, doğal çevrenin tahrip edilmesi ve kirliliğin artması, enerji ve besin kaynaklarının giderek azalması, küresel boyutta salgın hastalıkların yaşanması gibi ülkeleri adeta çaresizlik ve çatışma boyutuna getiren bu 21.yüzyıl sorunlarının çözümü için yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Hotaman, 2019, s. 281). Gage ve Berliner'e göre (1989) yaratıcılık; "henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Senemoğlu, 2010, s. 542-543). Bu tanımda anlaşıldığı üzere yaratıcılığın yeni, akla yatkın, her şeyden önce bir sorunun çözümüne yönelik fikir veya ürün kazandırma süreci olması dikkat çekmektedir. Yaratıcılık kavramının yerine zeki olma, inovasyon, hayal kurma gücü, icat bulma yeteneği, orijinallik ve beceriklilik gibi kavramlarında kullanıldığı görülebilir (Özçelik, İnovasyon, Yaratıcılık ve Yenilenme, 2019, s. 2).

Yaratıcılığın temeli ıraksak düşünmeye dayanmaktadır. Açık uçlu olan karmaşık problemleri cevaplamada faydalı olan ıraksak düşünme, bireyleri farklı ihtimaller, seçenekler ve çözüm yolları düşünmeye zorlayarak kendi bireysel bakış açılarını oluşturabilmelerini sağlar. Okul yılları içerisinde sürekli ezbere dayalı bilgiye önem verilmesi sebebiyle çocuklarda gelişen yakınsak düşünme becerilerine karşın ıraksak düşünme becerilerinin geliştirilmesi öğrenenlerinin yaratıcılıklarının gelişmesini sağlamaktadır (Gartenhaus, 2000, s. 13)

Doğan (2015), yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramlarının içerik olarak farklılık göstermesine rağmen birbirini karşılayan kavramlar olarak görüldüğünü, yaratıcı düşünmenin genelde zihinsel etkinlikleri, yaratıcılığın ise zihinsel ve performansa dönük etkinlikleri içerdiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda yaratıcılığın yaratıcı düşünmeyi kapsadığını düşünmektedir (s. 168).

Yaratıcı düşünme "yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözüm önerileri getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce sistemidir"

(Hançerlioğlu, 2000). Özellikle bir sorunun çözümünde daha önce ifade edilmemiş orijinal fikirler ve farklı stratejiler yürütme yaratıcı düşünmenin iki temel özelliğini oluşturmaktadır (Yurdakal, 2018, s. 72). Felsefi boyutunun da olduğu düşünülen yaratıcı düşünme; kişinin hedefine ulaşmasını güçleştiren, yoluna çıkan engellemeleri / problemleri aşması konusunda etkili bir araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık; bireyi tüm yaşam evrelerinde takip eden bir yetenektir (Yazıcı & Topalak, 2013, s. 196). Bu bağlamda yaratıcı düşünme ve yaratıcılık sadece eğitim – öğretim ortamlarında bireylerin ihtiyaç duyacağı bir beceri olarak değerlendirilmeyip yaşamın her döneminde kullanabilecekleri önemli bir beceri türü olarak düşünülmelidir. 21.yüzyıl öğrenenlerinin kendilerinden beklenen yeni fikirler ve ürünler ortaya koyan yaratıcı bireyler olabilmesi için onlara bu süreçte rehberlik edecek öğretmenlerinde yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

2.3.1.2. Okuryazarlık Becerileri

Genel ifade ile okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner, 2001, s. 68-69). Tanımda belirtilen “*toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma*” özelliği, okuryazarlığı yaşadığımız çağın gereksinimlerini karşılayabilir duruma getiren özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü her yüzyılda toplumların ihtiyaçları, öncelikleri ve değerleri farklılaşmakta ve dolayısıyla çağın özelliklerine göre toplumsal kabul ve anlamlar değişmektedir. Böylece *okuryazarlık* çağın gerekli kıldığı bir beceri olarak kavramlaşmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 284). Aynı zamanda okuryazarlık, bireylerin yaşadıkları toplum içerisinde sahip oldukları bilgi, beceri ve toplumsal değerleri algılayıp yorumlaması ve sonraki kuşakları aktarmasını sağlayan bir etkileşim yolu olarak da tanımlanmaktadır (Aşıcı, 2009, s. 11).

Günlük yaşamda sıkça birbiri yerine kullanılan ve karıştırılan “okuma-yazma” ile “okuryazarlık” terimleri arasındaki fark gün geçtikçe belirgin hale gelmektedir. Okuryazarlık, belirli bir alfabe sistemine bağlı olarak geliştirilen işaretleri çözümleyip o sisteme yönelik yeni işaret dizileri oluşturabilme yeteneği olan okuma-yazma sürecinden farklı olarak daha dinamik, bilgiyi yeniden anlamlandırma ve değerlendirmeyi gerektiren üst düzey bilişsel bir süreci ifade etmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 285). Bilginin çok hızlı çoğalması ve bilgiye erişimin tek tuş kolaylığına indirgenmesi okuryazarlık tanımının yazılı bir kaynaktan bir metni okumak ve okunan metni başka materyale kaydetmek anlamına gelen yazmak işinden çok farklı

bir boyuta taşınmasına sebep olmuştur (Hamarat, 2019, s. 11). Bu durum bireylerin bilgiyi arama, bilgiye ulaşma ve doğru bilgiyi seçerek kullanabilmelerini kolaylaştıran dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının önemini arttırmaktadır (Yalçın, 2018, s. 187).

Alan yazında 21.yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması gereken becerileri tanımlayan kurum ve kuruluşların özellikle bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlıkları olarak belirttiği 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1.2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, ilk olarak 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından “ bireylerin işlerinde gerekli olan bilgileri kullanabilmesi” olarak tanımlanmıştır (Akt. Dedebali, 2019, s. 53). Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001) bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenmenin temel taşı olduğu için erken yaşlarda kazandırılması ve okul programlarının bir parçası haline gelmesi gerektiğini belirtmektedirler (s. 81).

American Library Association [ALA] (1989) bilgi okuryazarlığı için, bir bireyin bilginin ne zaman gerekli olduğunu anlayabilmesi ve gerekli bilgileri bulması, bilgiyi değerlendirmesi ve etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Doyle (1994, s. 2-3), bilgi okuryazarı kişinin niteliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun farkındadır.
- Bilgiye olan ihtiyacının farkındadır.
- Bilgi ihtiyacına göre soruları oluşturur.
- Potansiyel bilginin kaynaklarını belirler.
- Başarılı bir araştırma stratejisi geliştirir.
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir.
- Bilgiyi değerlendirir.
- Pratik uygulamalar için bilgiyi düzenler.
- Yeni bilgileri mevcut bilgi birikimine entegre eder.

- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözmede kullanır.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin bireylere kazandırılmasında, “bilgi kaynakları türleri ve nitelikleri”, “etkili arama stratejileri”, “kütüphane kataloglarını, veri tabanlarını ve Internet’i kullanma”, “bilgi kaynaklarını değerlendirme” ve “kullanılan bilgi kaynakları için gönderme yapma/kaynak gösterme” konularının yer alacağı bilgi okuryazarlığı eğitim programları oldukça etkili olmaktadır (Li, Leung, & Tam, 2007). Yukarıda belirtildiği gibi iletişimin ve bilgi kaynaklarının arttığı günümüzde yaşam boyu öğrenen bireyin bilgi ihtiyacını belirleme, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve elde ettiği bilgiyi değerlendirme gibi birçok beceriye sahip olması gerektiği görülmektedir. Ayrıca elde edilen bilginin düzenlenmesi, mevcut bilgi ile sentezlenmesi, eleştirel düşünme ve problem çözmede kullanılması gibi üst bilişsel becerilerin kullanılması gerektiği de görülmektedir. Bu bağlamda öğrenen bireylere bilgi okuryazarlığının küçük yaşlardan itibaren eğitim sistemlerinin bir parçası olarak öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için elbette öncelikli olarak öğrenenlerin bilgi okuryazarı kişilerden oluşması gerekmektedir.

2.3.1.2.2. Medya Okuryazarlığı

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve buna bağlı olarak iletişim alanındaki çeşitliliğinde büyük bir hızla artması kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkisini gün geçtikçe artırmaktadır. Bilici (2014) medyanın; gazete, televizyon ve internet uygulamaları gibi hem kitlesel hem de kişisel iletişime olanak sağlayan teknoloji ve uygulamaları kapsadığını belirtmektedir (s. 5). Bu durum televizyon ve internet kullanımları son derece yoğun olan 21. yüzyıl öğrenenleri için medya okuryazarlığı becerisini önemli hale getirmektedir.

21. yüzyıl, bireylerin toplumsal hayatını sürdürebilmesi, yeni kültür biçiminin kodlarını çözebilmesi, kendini ifade edebilmesi ve bilgiye ulaşabilmesi için yeni gereklilikler yaratmıştır. Bu gerekliliklerden biri de medya okuryazarlığıdır (Kalan, 2010, s. 60). Medya okuryazarlığı; yaygın kabul gören tanımıyla, çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümleyip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisidir (RTÜK Radyo Televizyon Üst Kurulu). 1992 yılındaki Ulusal Medya Okuryazarlığı Öncülük Konferansı’nda (The National Leadership Conference on Media Literacy) medya okuryazarlığı: “ bir vatandaşın spesifik(belirli amaçlar olabilir) çıktılar ve

amaçlar için bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve bilgi üretme yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Aufderheide, 1993, s. 5).

Medya okuryazarlığı ile ilgili dünya genelinde ilk bütünleştirici konferansı düzenleyen Patricia Aufderheide’ye göre medya okuryazarlığının sekiz temel unsuru bulunmaktadır:

- Bütün medya araçları ve unsurları kurgusaldır
- Medya gerçekliği yapılandırır
- İzleyiciler medyadaki oluşumun anlaşılmasında görev alır
- Medyanın ticari endişeleri vardır
- Medyanın belirli norm ve ideolojilere dayalı mesajları vardır
- Medyanın yaptıklarının sosyal ve siyasal sonuçları vardır
- Medyadaki iletiler ve görseller birbiriyle yakından ilişkilidir
- Her aracın kendine has estetik bir durumu vardır

Bu ilkeler medya okuryazarlığı eğitiminin genel hatlarını belirlerken yaşadığımız çağda oluşan yeni medya çeşitleri, medya pedagojisi ve medya eğitimi önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durumda 21.yüzyıl öğrenme ve öğretme teknolojilerinin sağladığı imkanlar ve dijital katılımcı toplum yapısı dikkate alınarak okul öncesi dönemden üniversiteye kadar medya eğitimine yönelik öğrenme-öğretme faaliyetlerinin güncellenmesi gerekmektedir (Ulusoy, 2018, s. 24)

Türk eğitim sisteminde yapılan çalışmalar neticesinde medya okuryazarlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında kabul edilen “ İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” ile ilk olarak 6, 7 ve 8. sınıflarda bir saatlik seçmeli ders olarak uygulamaya konulmuştur (Erdem, 2018, s. 5). 2012 yılında gerçekleştirilen “ Medya Okuryazarlığı Çalıştayı’nda” ise bu eğitimin diğer kademelerdeki derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilerek verilmesi düşüncesi ön plana çıkmıştır (Çakmak & Altun, 2013, s. 153-154). MEB (2018), Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’nda farkındalık, erişim, sorgulama, çevrimiçi güvenlik, çözümleme, değerlendirme, üretim, paylaşım ve etkinsilik (aktivizm) becerileri temel yapı taşları olarak belirlenmiş ve öğrenenlerin bu becerilere sahip

olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenenler bakımından bu becerilerin gerektirdiği nitelikleri ise aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Medya iletileri üzerinde farkındalık becerisi
- Medya araçlarına erişim becerisi
- Medya iletilerini sorgulama becerisi
- Kişisel verilerinin korunması amaçlı çevrimiçi güvenlik becerisi
- Sunulan medya iletilerini çözümleme becerisi
- Karşılaştığı medya iletilerini değerlendirme becerisi
- Farklı formlarda kişisel medya iletilerini üretebilme becerisi
- Ürettiği içeriği belirli bir hedef kitle ile paylaşma becerisi
- Karşılaştıkları medya içerikleri ile ilgili uygun ve yasal tepkilerde bulunabilmelerini sağlayan eylemcilik becerisi (MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Bu doğrultuda bilginin medya aracılığıyla hızla yayıldığı bilgi çağında 21.yüzyıl öğrenenlerinin medyanın kitleler ve bireyler üzerindeki etkilerini anlama, ihtiyaç duydukları bilgiye hangi medya kanalından ve güvenilir yoldan ulaşabileceğine karar verme, medya içeriklerini değerlendirip eleştirel bir yaklaşımla çözümleme, kendi medya iletilerini üreterek ürettiği iletileri farklı medya formlarını kullanma, etik, kültürel ve hukuki değerleri de göz önünde bulundurarak bu iletileri paylaşma becerilerine sahip olması gerektiği söylenebilir.

2.3.1.2.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Bilgi ve İletişim Teknolojileri’ nde meydana gelen gelişmeler neticesinde ortaya çıkan çevrimiçi iletişim forumları, sosyal medya siteleri ve bloglar bilginin yayılımını ve ulaşılmasını kolaylaştırarak toplumsal yaşamda değişime yol açmaktadır. İnternet tabanlı iletişim teknolojilerinin sunduğu avantajlarının yanı sıra “ hacktivism”, bilgi kirliliği ve bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki tecrübesizlikler gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Atilla & Ün, 2018, s. 788). Fakat bu teknolojilerin avantajları sayesinde günlük yaşamda internet ve web sitelerinin kullanımının artması, yazılım programlarının gelişmesi hem bireysel hem de kurumsal işleri kolaylaştırarak zaman ve ekonomik açıdan tasarruf etmemizi sağlamaktadır (Güney, 2016, s. 6). Bu nedenle 21.yüzyılda yaptığımız iş ve işlemlerde zaman ve mekan sınırlamasını ortadan kaldıran

dijital dünyaya uyum sağlayabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmek gerekmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), bilginin elde edilmesi, saklanması, işlenmesi ve üretilmesinin yanı sıra; bilgiler arası bağ kurarak doğru bilgiye hızlı bir şekilde erişmeyi sağlayan ağlar yardımıyla, kullanılmak üzere olan bilginin iletilmesinde rol oynayan iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin tamamını kapsamaktadır (Atılğan, 2006, s. 3). Kısaca bilginin oluşturulması, gönderilmesi, depolanması ve paylaşımı için kullanılan bütün teknolojiler BİT olarak ifade edilmektedir. BİT okuryazarlığı ise yaşadığımız yüzyılda eğitimin temel amaçlarından biri olarak görülmekte ve 21.yüzyıl öğrenenlerinin bu beceriyi toplumda nasıl aktif bir şekilde kullanabilecekleri sorgulanmaktadır . (Günay & Şişman, 2019, s. 260-261).

2002 yılında OECD'nin düzenlemiş olduğu “ Uluslararası BİT Okuryazarlığı Panelinde” belirtilen çerçeveye göre BİT okuryazarı olabilmenin esasen bilgiye erişme, bilgiyi yönetme, bilgiyi yorumlayarak bütünleştirme, bilgiyi değerlendirme ve yeni bilgi üretme olarak beş ana beceriye sahip olunması gerektiği bildirilmiştir (International ICT Literacy Panel, 2002, s. 3). Bu doğrultuda 21.yüzyıl öğrenenlerinin ISTE standartları başta olmak üzere birçok kurum ve kuruluş tarafından belirtilen BİT okuryazarlığına sahip olmaları gerektiği düşüncesi, bireylerin yukarıda belirtilen beş temel beceriye sahip olmalarını önemli kılmaktadır.

Türkiye’de BİT’nin eğitim-öğretimde aktif olarak kullanılmasına, öğrenenlerin BİT okuryazarlık yeterliklerinin artırılmasına ve eğitim kurumlarının dijital dönüşümlerinin sağlanmasına yönelik atılan en önemli adım “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH) projesidir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitimde e-dönüşümü gerçekleştirmek için başlattığı bu proje Yükseköğretim kurumlarının da dikkatini çekerek 21.yüzyıl öğrenenlerinin ve öğretmenlerinin BİT okuryazarlık becerisine sahip olmasının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Günay & Şişman, 2019, s. 267).

2.3.1.3. Problem Çözme ve Karar Verme

Yaşanan hızlı değişimler neticesinde toplumsal yaşamın karmaşık bir hal alması bireylerin gelecek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için problem çözme becerisine sahip olmalarını gerekli kılmıştır (Şahin Ç. , 2004, s. 162). Problem, bireylerin istedikleri hedefe ulaşabilmesinde karşılaştıkları sorunlar olarak

tanımlanmaktadır (Oğuz & Akyol, 2015, s. 106). Bireylerin sahip oldukları becerileri geliştirmelerine katkı sunan problem, yapısındaki karmaşıklık ve rahatsızlık hissinden dolayı çözüm ararken eleştirel düşünme becerisini gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim süreci içerisinde öğrencilerin farklı problemlerle yüzleşmeleri gerçek hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerini kolaylaştırarak, hem düşünme becerilerinin hem de problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Çimşir, 2019, s. 43).

Problem çözme, bireylerin günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümünde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak sorunun çözümüne ilişkin farklı seçenekler belirleyebilmesi ve bu seçenekler arasında en uygun olanı uygulamaya karar verebilmesi olarak ifade edilmektedir (Önür & Kozikoğlu, 2019, s. 630). Dolayısıyla problem çözme becerisini karar verme becerisi ile birlikte ele almanın daha doğru olacağı düşünülmektedir. Günlük yaşamda sıkça kullandığımız bilişsel bir süreç ve beceri olan problem çözme sürecinin iyi planlandığında öğrencilerin matematiksel düşüncelerine de katkı sunacağı düşünülmektedir (Şahin & Demir, 2019, s. 908). Huitt (1992) problem çözme, bilinen ya da bilinmeyen engellerle ket vurulan hedefe yol almak için şimdiki durum ile istenen hedefin arasındaki boşluğun farkına varıp bu sorunu çözdüğümüz bir aşama olarak tanımlamaktadır. Karar vermeyi ise istenen amaca ulaşmak için iki ya da daha fazla mümkün olan çözümden birini seçebilme olarak ifade etmektedir. Problem çözme ve karar verme süreçleri iç içe olduğu için bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı görülebilmektedir (s. 34).

Yaşam içerisinde kullanıldıkça alışkanlık haline gelen problem çözme becerisi, kişilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara kolayca çözüm bulmalarını sağlarken, bu beceriyi alışkanlık haline getiremeyen bireyler herhangi bir problemle karşılaştıklarında içlerinden geldiği gibi tepki verecekleri için bu durum farklı problemlerin oluşmasına sebep olabilecektir (Erdoğan İ. , 2016, s. 129). Dolayısıyla problem çözme ve karar verme becerisinin geliştirilmesi, öğrenenlerin daha önce karşılaştığı sorunların çözümünde kullanarak öğrendiği tecrübelerini gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabilmesini sağlamaktadır. Problem çözme ayrıca üst düzey düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi birçok bilişsel beceriyi de kapsamaktadır. Bu sebeple ülkelerin birçoğunun problem çözme becerisini öğretim programlarına dahil ettikleri görülmektedir (Karakılıç & Etkisi, 2019, s. 457). Değişim ve gelişim için gerekli olan problem çözme ve karar verme becerileri 21.

yüzyılın öğrenenlerinin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alan, yaratıcı ve üreten bireyler olarak yetişebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Önür & Kozikoğlu, 2019, s. 630).

2.3.1.4. Öğrenmeyi Öğrenme

Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri büyük oranda çevresinde gerçekleşen değişimlere uyum sağlama becerilerine bağlıdır. Aktif bir şekilde çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ise ancak öğrenmeyle mümkün olmaktadır. İnsanların yaşadıkları olaylar karşısında sergiledikleri davranışların büyük bir kısmı daha önceden öğrendiği davranışlardan oluşması, öğrenmeyi bireylerin yaşamlarında önemli bir ihtiyaç haline getirmekte ve öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesini önemli kılmaktadır (Senemoğlu, 2020, s. 92-93). Öğrenme ile ilgili tanımlara bakıldığında; Saban (2014, s. 170) öğrenmeyi, “bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlarken; Senemoğlu (2020, s. 94) “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle öğrenmeyi, bireylerin yaşantılarına bağlı olarak duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişim süreci olarak tanımlayabiliriz.

Öğrenmenin alt basamağında bilgiyi akılda tutma yani ezber varken, en üst basamağında akıl yürütme ve öğrendiği bilgiyi kullanma vardır. Bireylerin öğrenebilmeleri ancak öğrenme sürecine etkin katılımlarıyla mümkün olabilir. Başta öğretenler olmak üzere hiç kimse öğrenme sürecinde kendisi aktif olmayan bireyin öğrenmesini gerçekleştiremez. Öğretmen, bireylere öğrenme sürecinde yol gösterici olarak rehberlik ederken, öğrenme kişinin belleğinde meydana gelen ve sadece kendisinin gerçekleştirebileceği değişimdir (Ünal, 1999, s. 374). Öğrenmenin temel ilkelerinde, her bireyin kendisi için kendi kapasitesi içinde öğrendiği ve öğrenme sürecinde kendisine sorumluluk verilmesinin öğreneni daha çok motive ederek öğrenmesini arttırdığı ifade edilmektedir (Meydan, 2004, s. 8). Bu durum eğitim sürecinde bireylerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alarak öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmalarının, başarılarını arttırmalarında ve aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerindeki önemini ortaya koymaktadır. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendi öğrenme biçiminin farkında olması, kendi zihinsel

yeti ve mekanizmasını iyi bilmesi, kısacası öğrenmeyi öğrenmiş olması gerekmektedir (Ünal, 1999, s. 375).

Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi olarak ifade edilmektedir (Özer, s. 150). Gülen (2013, s. 22) öğrenmeyi öğrenmeyi “var olan bilgilerin kullanılarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek” olarak tanımlamaktadır. Yaşadığımız bilgi çağının bireylerinde aranan bir özellik olan öğrenmeyi öğrenme becerisi bireylerin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup kendine uygun öğrenme stilini bilmesini ve yeni öğrenmelere açık olmasını gerektirmektedir. Bireylerin hangi bilgiye ihtiyaç duyduklarının farkında olmaları, bilgiye ulaşabilecekleri yöntemlere hâkim olmaları ve ulaştıkları bilgileri sürekli güncelleyebilmeleri öğrenmeyi öğrenme becerisinin temelini oluşturmaktadır (Önür & Kozikoğlu, 2019, s. 629).

Öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazandırılabilmesi için temel eğitimden üniversite eğitime kadar tüm kademelerde uygulanan eğitim programlarında, öğretim yöntem-teknikleri ile kullanılan araç-gereçlerde güncellemeler yapılmalıdır. Burada en büyük sorumluluk ise programların uygulayıcıları olan ve öğrenmeyi öğrenme becerisini öğrenenlere öğretecek olan öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenler okullarda bir yandan öğrencilere kazanmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar ile ilgili içerik bilgisini sunarken, bir yandan da onlara nasıl öğrenebileceklerini öğretecek bir yol izlemelidirler (Özer, 1998, s. 150).

2.3.2. Kişisel ve Sosyal Beceriler

2.3.2.1. İletişim ve İşbirliği Becerileri

Toplum içerisinde bir bireyin tüm ihtiyaçlarını kendisinin karşılaması mümkün olmadığı için iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmesine ihtiyacı vardır. Bu da ancak sosyal hayat içindeki iletişimin kesintiye uğramaması ile mümkündür. Sosyal ve psikolojik faktörlerde göz önünde bulundurulduğunda her bireyin iletişim kurma yeteneğinin birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Toplum sınırları içerisinde sağlıklı iletişim kurabilen insanların, diğer bir ifadeyle iletişim becerileri gelişmiş insanların toplumsal hayatta bir adım daha önde olduğu görülmektedir. Işık'ın belirttiği üzere;

“Bu tür kişiler okulda, işte, arkadaşlar arasında sivrilmeyi başarırlar. Girdikleri her ortamda halk arasındaki tabirle ‘dört ayak üzerine düşerler’. Mesleklerinde

daha rahat ilerlerler. İletişim paylaşmak olduğundan, bu insanlar girdikleri her ortamda diğer bireylerle bilgi, duygu ve düşünce paylaşımı yapmak suretiyle yeni arkadaşlar edinerek, sağlam dostluklar kuracaklardır” (Işık, Sizinle İletişebilir miyiz, 2013, s. 11).

Gerçik (2015), iletişimi “insanların ortak bir dil kullanımı içerisinde amaçlarını giderebilmeleri için duygu, düşünce, bilgi ve tutumlarını aktarmaları” olarak tanımlarken, Dökmen (1997) “bilgi üretmek, aktarmak ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamıştır. İletişimin etkili olabilmesi için kaynak ve alıcı konumunda bulunan bireylerin ortak sembolleri anlamlandırabilmeleri gerekmektedir. Anlamlandırma sürecinin başarılı olabilmesi için ise tarafların dinleme ve konuşma yeteneklerini kazanmış olmaları önemlidir. Bu paylaşım sürecinin sağlıklı olabilmesi için hem öğreticilerin hem de öğrencilerin aktif iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretenler ve öğrenenlerin ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya geldikleri eğitim de başlı başına bir iletişim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan bakıldığında öğretmenlerin öğrenmek amacıyla karşılarında bulunan kişilere duygu, düşünce, bilgi ve tutumlarını aktarmış oldukları eğitim süreci bireylerin hayatlarındaki en önemli basamaklardan biri olmaktadır. İletişim, “en genel anlamda paylaşmak” üzerine kuruludur (Işık, İletişim ve Etik, 2013, s. 6). Eğitimde de öğretmen konumunda bulunan bireyler ile öğrenen konumunda bulunan bireyler arasında bir paylaşım söz konusu olmaktadır.

Öğretmen, bir sınıf ortamında öğrencilerine duygu, düşünce ve bilgilerini yönlendirirken; öğrencilerin öğretenden gelen bu bilgileri almaya açık olmaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin aktif dinleme edimini gerçekleştirebilmeleri önemlidir. Aktif dinleme Yüksel’in (1999) ifade ettiği üzere, “kendi duygularıyla değil seninkilerle ilgiliyim, bunun için anlamak istiyorum” yönünde olan bir dinlemedir (s. 62). Aynı zamanda aktif dinleme, empatik bir dinleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiyi veren tarafı yani eğitimde karşımıza öğretici olarak çıkan öğretmeni yargılamadan, söylediklerini anlamlandırmaya çalışma üzerine kurulu bir iletişim becerisidir. Bu doğrultuda öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve öğreticinin ifade ettiklerinin anlaşılabilmesi için öğrencilerin öğretmenlerini aktif dinleme edimini ile dinlemeleri gerektiği söylenebilir.

Gelişen teknolojiye bağlı olarak dijitalleşen dünyada bireylerin birçok bilgi yığını arasından istediği ve kendine faydalı olacak bilgiye cep telefonları ya da bilgisayarlar aracılığıyla kolayca erişebilmesi ve bu cihazların aynı zamanda anlık iletişim kurarak birlikte çalışıp yeni ürünler geliştirebilmelerini sağlaması 21. yüzyıl öğrenenlerine ve öğretenlerine iletişimin yanı sıra işbirliği becerilerinin kazandırılmasını da önemli hale getirmiştir (Yalman, 2019, s. 31-35). 21. yüzyıl öğrenenlerini “dijital yerliler” olarak tanımlayan Palfrey ve Gasser (2016) günümüz öğrenenlerinin büyürken yaptığı birçok aktivitenin eski nesillerin yaptıklarından çok farklı olduğunu, gazete okumak yerine çeşitli sosyal medya hesaplarını veya blogları takip ettiklerini, yüz yüze iletişim yerine çevrimiçi iletişimi tercih ettiklerini ve bu durumun farklı bir iletişim dönemi içerisinde yaşadığımızın bir göstergesi olduğunu ifade etmektedirler. Bu duruma dikkat çekmek isteyen kuruluşların başında gelen P-21 (2019) 21. yüzyıl öğrenmesinde iletişim ve işbirliği becerilerinin önemine vurgu yapmakta ve bu yüzyılın iletişim becerilerine sahip öğrenenlerinin sözlü, yazılı veya sözsüz olarak düşüncelerini ifade edebilen, anlatılanları çözümleyebilmek için aktif bir şekilde dinleyen ve birçok amaç için iletişimi kullanabilen bireyler olmaları gerektiğini belirtmektedir.

21. yüzyılda giderek gelişen yeni iletişim teknolojileri ile birlikte iletişimin iki ucunda bulunan bireylerin birbirlerini anlamlandırma süreçleri de değişmektedir. Bu süreçlerden biri de bireyler arası etkin iletişimdir (Babacan, 2015, s. 42). Etkin iletişim Gerçik (2015)’in tanımıyla “kişileri ulaşmak istedikleri amaca ulaştıran iletişimdir” (s. 89). Etkin iletişimin doğru bir temel üzerinde kurulabilmesi yani öğrenenlerin öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilmeleri; isteklerini doğru olarak ifade edebilmelerine, empati kurabilmelerine, özgüven ya da benlik algılarının gelişmesine bağlı olarak etkin bir hal almaktadır. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerileri yüksek öğreticilerin öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde bu becerileri kazandırmada daha etkin olabilecekleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici arasındaki iletişim ve işbirliği becerilerinin güçlü olması öğrencilerin birbiri ile iletişim ve işbirliği yapmasında iyi bir model teşkil edeceği ve öğrenme ortamında ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümünü kolaylaştıracığı söylenebilir.

Çok zeki varlıklar olan insanlar, hayatlarının bazı dönemlerinde karşılaştıkları birçok probleme çözüm üretmekte zorlanır ve çevresindeki bireyler ile iletişime geçerek onlardan yardım isterler. Bu durum bireylerin ev, iş, sosyal ve eğitim hayatlarında her

zaman işbirliğine ihtiyaç duyabileceklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. (Hotaman, 2019, s. 287). İşbirliği kavramı 1980 sonrası “kooperatif öğrenme” yerine kullanılmaya başlanan ve daha önceleri öğrencilerin sınıf içinde bir araya gelerek belirli bir konu üzerine fikirlerini belirtmeleri ve sorunlara ortak çözümler üretmeleri olarak ifade edilen, günümüz öğrenme anlayışına göre ise “iki ya da daha fazla kişi arasındaki dijital etkileşimi arttıran e-posta, blog ve wiki’ler gibi e – araçları kullanabilme becerileri” (Yalman, 2019, s. 34) olarak ifade edilen sadece sınıf içi değil sınıf dışı da işbirliği yapabilmeyi sağlayan dijital yeterlikleri içeren bir kavramdır. Kooperatif öğrenmede her birey kendisine verilen sorumluluğu önemseyerek yerine getirmeli ve diğer grup üyesi arkadaşlarına da yardımda bulunmalıdır. Bu durum bireylerin hem kendi bireysel öğrenmelerini gerçekleştirmelerini hem de oluşturulan küçük grupların başarılı olup hedefine ulaşabilmesi için diğer arkadaşlarının öğrenmesini önemsemelerini sağlamaktadır (Johnson & Johnson, 2017, s. 2). Williams (2002, s. 6) kooperatif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu belirterek bu öğrenme modelinin yansıtma, bireysel başarı, işbirliği, üst düzey düşünme, duygusal alan ve sosyal beceriler olarak altı alandan oluştuğunu ifade etmiştir.

İşbirliğine dayalı öğrenme “öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı” olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2017, s. 223). Sınıflarda işbirliği becerilerinin geliştirilmesinin bireylerin akademik başarılarına etkisini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar işbirliği ile öğrenme yönteminin başarı düzeyi düşük seviyede olan öğrencileri güdüleyerek üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu göstermiştir (Senemoğlu, Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, 2020, s. 496). İşbirliğinin etkili olduğu ortamlarda bireyler farklı takımlarla sevgi, saygı ve uzlaşma çerçevesi içerisinde çalışmakta, aynı takım içerisinde ise belirlenen ortak hedefe ulaşabilmek için bireysel katkılara göre sorumluluk paylaşımı yapmakta ve bu durum bireylerin gruba aidiyet duygusunu arttırarak grup içindeki performanslarına olumlu katkı sunmaktadır (Trilling & Fadel, 2009). İşbirlikli öğrenme ortamları bazen benzer özellikler göstermesi sebebiyle yarışmacı öğrenme ortamları ile birbirine karıştırılmaktadır. Fakat yarışmacı öğrenme ortamlarında bireylerde kazanma – kaybetme duyguları hakim olmakta ve bu durum bireylerin arkadaşlık ilişkilerinde ve karşılıklı güven duygularında

olumsuzluklara neden olmaktadır işbirlikli öğrenme karşılıklı güven duygularını destekleyerek öğrenenler arasındaki pozitif ilişkileri kuvvetlendirmektedir (Saban, 2014, s. 184-185).

İşbirliği becerisi uzun yıllardır dikkate alınan ve ülkelerin eğitim sistemlerine konu olan bir kavram olmasıyla birlikte içeriği gereği ileri düzey bir beceri türüne yakın olduğu için 21. yüzyıl beceri kavramları arasında da yerini korumaktadır. Günümüzde işbirliğine dayalı, birlikte uyum içerisinde çalışabilme yeteneklerinin sanayi çağından daha önemli hale gelmesi işbirliği becerisinin 21.yüzyıl becerileri arasındaki önemini arttırmaktadır (Dede, 2010, s. 54). İşbirliği becerisinin toplumsal yaşama etkisine yönelik yapılan çalışmalarda insanların işlerini kaybetmelerdeki en önemli sebebin bilgisizlik ya da yapamamazlık değil, çalışma alanlarında yaşanan kişisel problemlerden dolayı birlikte çalışmaya uyum sağlayamamalarından kaynaklandığını göstermektedir (Robbins, Gregory, & Herndon, 2002, s. 74). Bu durum 21. yüzyılda işbirliği becerisinin sadece sınıf ortamlarında değil başta çalışma alanları olmak üzere toplumun hemen her alanında bireylerin ihtiyaç duyduğu önemli bir beceri haline gelmesine yol açmıştır. Günümüz teknolojilerinin sunduğu e – araçlarda (blog, wiki, google classroom gibi) bulunan farklı özellikler sınıf içerisinde ve sınıf dışında eğitim – öğretim faaliyetlerini kolaylaştırarak 21. yüzyıl öğrenenlerinin her ortamda eş zamanlı bilgiye ulaşmalarını sağlamakta ve bu durum öğrenenlerin ve bu sürecin rehberliğini yapacak olan öğretmenlerin özellikle dijital ortamda iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmeye teşvik etmektedir (Yalman, 2019, s. 42-43). Bu bağlamda öğretmenlerin meslektaşları ve velileri ile etkili iletişim kurarak işbirliği becerilerini geliştirmelerinin hem öğrencilere uygun rol model olmalarını sağlayacağı hem de çalışma ortamlarında bireyselliğin ön plana çıkarak kişisel sorunlara neden olmasının engellenebileceği söylenebilir.

2.3.2.2. Girişimcilik ve Risk Alma

Yaşadığımız bilgi toplumunda meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda toplumsal yaşamın değişmesi girişimci ve girişimcilik kavramlarının toplum içerisindeki değerini de arttırarak bireysel yeterliğe dayalı olan girişimcilik becerisinin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu değer artışındaki en önemli sebep girişimcilik becerisinin istihdam sorunlarına çözüm oluşturarak, ekonomik gelişmeye ve sosyal yaşama katkı sunacağı düşüncesidir (Yüksel, Cevher, & Yüksel, 2015, s. 144). Bireylerin girişimci becerilere sahip fertler olması her ne kadar 21.yüzyıl ile birlikte

önem kazanmış gibi gözüküyor olsa da aslında tarih boyunca taş devrinden demirin icadına, avcı toplumdaki tarım toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş insanoğlunun yaşamını devam ettirebilmek için risk alarak ve yenilikler yaparak girişimcilik becerilerini ne kadar aktif kullandığının önemli bir göstergesidir (Durukan, 2007, s. 26).

Soral (1974) girişimci bireyleri “başlamış olduğu ekonomik faaliyetin sonuçlarını önceden kestirebilen ve sonuçta ortaya çıkacak riski almaktan korkmayan kimseler” olarak tanımlamaktadır (Akt. Akyüz, Gedik, Akyüz, & Yıldırım, 2006, s. 234). Eyuboğlu (2004) girişimci bireyi “üretim faktörlerini bir araya getirerek, ekonomik mal ve hizmet üretimi için gerekli girişimi başlatan, ayrıca üretim için gerekli finansman kaynaklarını ve üretimin değerlendirileceği pazarları bulan kişi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda girişimci bireylerin risk alabilen, ellerindeki kaynakları kullanarak yeni fikirler ve ürünler yaratabilen kişiler olduğu söylenebilir. Bireylerin girişimci olabilmelerinde birçok faktörün etkili olduğu bunlardan en önemli olanının ise kişilik özellikleri olduğu düşünülmektedir. Bu kişilik özelliklerinin bir kısmına doğuştan sahip olunurken bir kısmı ise bireylerin kendilerini geliştirmelerine bağlı olarak kazanılmaktadır. İçsel kontrol duygusu, risk alabilme, başarıma isteği, yenilikçilik, özgüven, belirsiz durumlara katlanabilme ve özgürlük arzusu bireylerin girişimci kişiler olabilmeye olasığını arttıran girişimci kişilik özelliklerinin temelini oluşturmaktadır (Toksoy, 2019, s. 1-2).

Ekonomik kalkınma ve büyümenin güç kaynağı olarak görülen girişimcilik; mal veya hizmet üretmek için mevcut fırsatların değerlendirilerek iş olanaklarının oluşturulması ve oluşturulan iş imkanları ile kar elde edilen bir üretim sürekliliğinin getirilmesi olarak tanımlanırken (Toksoy, 2019, s. 1) günlük hayatta “ aktif olmak, dışa yönelik bir kişilik sahibi olmak ve sorunlara yönelik yaşama” olarak tanımlanmaktadır (Hotaman, 2019, s. 284). Girişimcilik bireylerin ekonomik, toplumsal, teknolojik, sosyo-kültürel ve kişilik özelliklerinin birleşmesi ve girişimcilik ruhuna sahip olarak girişimci etkinliklere istekli olmalarıyla meydana gelmektedir (İşcan & Kaygın, 2011, s. 276). Scarborough (2012)’un girişimciliği “ genetik bir özellik değil; öğrenilen bir beceri” olarak tanımlayarak girişimciliğin genetik olarak bireylere aktarılmadığını sonradan edinilebilen bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Dünya genelinde birçok ülkenin “girişimcilik” kavramını öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak kabul edip okul öncesinden üniversitelere kadar tüm öğretim programlarının içeriğine

dahil etmiş olmaları bu düşüncenin kabul görmüş olduğunun en önemli göstergesidir (Özbilen, 2019, s. 11).

Girişimcilik becerisinin öğrenenlere kazandırılabilmesinde girişimcilik eğitimi büyük önem taşımaktadır. Girişimcilik eğitimi bireylere sahip oldukları beceriler ile gerçekleştirmek istedikleri hedefleri nasıl birleştirmelerini ve bunu nasıl fırsata dönüştürmelerini öğreten tecrübeleri içermektedir. Bu durum beraberinde bireylerin yaratıcılık, sorumluluk sahibi olma, risk alma ve liderlik gibi becerilerinin geliştirilmesini sağlayan bir eğitim sürecini getirmektedir (Anagün & Atalay, 2017, s. 299). Girişimcilik eğitimi, her ne kadar hizmet ve istihdam odaklı görünüyorsa da teşebbüs eğitimi olarak değil (Unesco, 2008) bireylere hayatlarının her alanında kullanabilecekleri kişisel, sosyal ve ekonomik olarak kazanç sağlayabilecekleri bir takım becerileri kazandırma süreci olarak düşünülmelidir (European Commission, 2011, s. 2).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Sosyal bilgiler (2018) ve Hayat bilgisi (2017) öğretim programlarında girişimcilik becerisine temel beceriler arasında, Fen bilimleri (2013) öğretim programında ise yaşam becerileri içerisinde yer vermesi Türk Eğitimi Sistemi'nin girişimcilik eğitime ne kadar önem verdiğinin en önemli göstergesidir. Bu becerilerin öğrenenlere kazandırılabilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Argon ve Selvi'ye (2013, s. 181) göre bilgi toplumunun öğretmenleri, bilgiye ulaşma yollarını bilen, var olan bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri günlük yaşamında kullanabilen kişiler olması gerektiği gibi eğitim kurumlarındaki eksiklikleri fark ederek bu eksiklikleri değerlendirebilen, riske alabilen, özgüveni yüksek, yeniliklere açık ve girişimcilik becerilerine sahip kişiler olması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf içerisinde girişimcilik becerilerini aktif bir şekilde kullanarak öğrencilere kazandırabilmeleri için üniversite eğitimleri sırasında girişimcilik becerileri ile ilgili olarak gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarının ve meslek hayatları boyunca girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik kişisel gelişim eğitimleri almalarının büyük önem taşıyacağı söylenebilir.

2.3.2.3. Sosyal ve Kültürel Farkındalık

Dünya genelinde yaşanan teknolojik gelişmeler, ticari faaliyetler, doğal felaketler, savaşlar, ekonomik sorunlar kimi zaman gönüllü olarak kimi zaman ise bireyleri yaşamlarını daha iyi koşullarda devam ettirebilmek umuduyla zorunlu olarak farklı ülkelere göç etmeye zorlamıştır. Küreselleşen dünyada yaşanan bu göçler çok

kültürlü toplumsal yaşamların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ameli (2016), bireylerin her gittiği ülkeye kendi sosyal ve kültürel değerlerini taşıyarak yeni bir yaşama başladığını ve bu durumun her ne kadar bazı ülkelerde hoş karşılanmayıp çatışma ortamlarına sebep olsa da bazı ülkelerde kültürel bir zenginlik olarak kabul edilip sevgi ve hoşgörü ile karşılandığını ifade etmektedir.

21.yüzyıl dünyasında insanların dünyanın her yerine kolay ulaşabilmesi beraberinde eğitimde, ekonomide ve toplumsal alanda sosyal ve kültürel yoğrulmaya neden olmuştur. Bu durum hem dışarıdan farklı bir sosyal ve kültürel çevreye gelen bireyler hem de mevcut toplumsal düzende bulunanlar arasında gerçekleşen iki yönlü bir etkileşim olup, bu etkileşim bireylerin çatışma ortamı olmaksızın hoşgörülü bir toplumsal düzen içerisinde yaşayabilmeleri için sosyal ve kültürel farkındalık becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmıştır (Hotaman, 2019, s. 297).

P-21 (2019) tarafından sosyal ve kültürlerarası beceriler olarak ifade edilen bu beceriler; bireylerin kültürel farklılıklara saygı göstererek farklı sosyal ve kültürel çevrelerden kişilerle uyum içerisinde çalışmaları ve her türlü düşünceye karşı açık fikirli olmaları şeklinde açıklanmaktadır. Farklı sosyal ve kültürel özelliklere sahip bireylerin bulunduğu ortamlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Bu ortamlarda farklı kültürel özelliklere sahip olmalarında dolayı hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasında problemler yaşanabilmektedir (Rengi & Polat, 2014, s. 137). Bu sorunların çözümü ancak sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir eğitim programının oluşturulması ve bu programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğrencilerine sosyal ve bilişsel becerilerin yanı sıra farklılıklara saygı duyulan demokratik öğrenme ortamları oluşturmalarıyla mümkün olabilir (Ünlü & Örtün, 2013, s. 289). Bireylere sosyal ve kültürel farkındalık becerisini kazandırmanın ilk şartı onlara kendi dilleri, inançları, yemek alışkanlıkları, giyim şekilleri ve yaşam tarzları gibi kendi kültürlerinde olağan karşıladıkları durumların farklı toplumlarda değişebileceğini ve bu durumun normal karşılanması gerektiğini kabul ettirmektir. Dolayısıyla bu durumu anlayışla karşılayan ve uyum içerisinde çalışıp yaşayabilen insanlar yetiştirilmesi insanoğlunun dünyaya daha fazla zarar vermesini engelleyip, mevcut olumsuzlukların giderilmesi için bir fırsat olacaktır (Hotaman, 2019, s. 298). Bu bağlamda herhangi bir nedenle ülkelerinden ayrılarak farklı ülkelerde eğitimlerine devam etmek zorunda kalan öğrencilerin okul ortamında hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından oldukları gibi kabul görmesi, dışlanmaması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin sosyal ve kültürel

farkındalık becerilerine sahip olmaları herhangi bir nedenle ülkelerinden ayrılıp okullarına veya sınıflarına yeni katılan öğrencileri anlamaları ve onlara destek olmaları noktasında büyük önem taşımaktadır.

2.3.2.4. Liderlik ve Sorumluluk Alma

Her dönemde olduğu gibi 21.yüzyılda da insanoğlunun başa çıkması gereken bir takım sorunlar vardır. Özellikle hızlı nüfus artışına karşın dünya kaynaklarının hızla azalması ve çok uluslu şirketlerin daha çok kazanmak için doğal çevreye büyük zararlar vermesi bu sorunların başında gelmektedir. Bu durum yaşanan problemlere çözüm üretebilecek, cesur ve doğru kararlar alarak vatandaşlarına güvenli bir gelecek inşa edebilecek liderlere ihtiyaç olduğunu göstermekte ve liderlik kavramına olan önemi arttırmaktadır (Hotaman, 2019, s. 293-294). Liderlik, “bir grubun ve ortak amaçların varlığında anlam kazanan etkileme süreci” (Bakan & Büyükbeşe, 2010, s. 74), “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” (Şişman, 2014, s. 3) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda liderlik istenilen hedefe erişebilmek için toplumdaki bireyleri yönlendirebilme yeteneği olarak ifade edilebilir.

Liderlik becerisine sahip bireyler kriz ortamlarını iyi yönetebilen, sorun çözebilen, adaletli, inisiyatif alabilen, her türlü olumsuzluk karşısında duygularını kontrol ederek ve sorumluluk alarak doğru kararlar verebilen kişiler olarak açıklanabilir. Bu bağlamda eğitim – öğretim sürecinin lideri olarak öğretmenler, geleceğin sorumluluk sahibi ve liderlik vasfına sahip bireylerini yetiştirebilmek için liderlik becerilerini geliştirmeli ve bu becerileri süreç içerisinde etkili bir şekilde kullanabilmelidir.

2.3.3. Mesleki Beceriler

2.3.3.1. Etkili Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, öğretim sürecini destekleyici ve öğrenenlerin akademik başarısını arttırıcı öğrenme ortamları tasarlama olarak ifade edilmektedir (Sabancı, 2014, s. 3). Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde planlanıp uygulandığı, zamanın etkin kullanıldığı, sınıf kurallarının oluşturulduğu ve öğrenci davranışlarının gözlemlendiği etkili bir öğrenme ortamını belirtmektedir (Çelik, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla birlikte değişen sınıf yönetimi algısı geleneksel sınıf ortamları yerine yapılandırmacı sınıflar oluşturmayı ve sürece ilişkin

sınıf yönetim stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi gerekli kılmıştır (Aslan, 2011, s. 1). Geleneksel sınıf ortamında öğretmen, önceden belirlenmiş sabit programlara bağlı kalan, etkinlikleri ders kitaplarına dayandıran, öğrencilere sürekli bilgi aktaran, değerlendirmeyi süreçten bağımsız bir şekilde klasik değerlendirme yöntemleri ile yapan konumdayken ; yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen, programı öğrencilerin ifade ettiği sorular/sorunlar doğrultusunda düzenleyebilen, kaynak olarak daha çok öğrenci becerilerini geliştirici ders materyallerini kullanan, öğrencilerin fikirlerine önem veren ve değerlendirmeyi süreç içerisinde öğrencileri gözlemleyerek sergiledikleri etkinlikler ve ürünler ile birlikte yapan yol göstericidir (Sabancı, 2014, s. 7). Yapılandırmacı sınıf ortamında etkin olan çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı içermektedir. Sınıf ortamında katı ve otoriter tutum yerine esnek, yol gösterici ve katılımcı bir anlayış hakimdir. Sınıf içerisinde demokratik bir öğrenme ortamı oluşturularak öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım sağlaması amaçlanır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına göre bir öğretmenin sınıfta demokratik süreci aktif olarak yürütebilmesi için bireysel farklılıklara saygı duyması, etkinlik süreçlerinde öğrencilere yol göstermesi ve onları yüreklendirmesi, karar alırken öğrenci görüşlerini dikkate alması, öğrencilere değerli olduklarını hissettirmesi, iletişime açık olması, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmesi ve hoşgörülü olması gerekmektedir (Aslan, 2011, s. 15).

Başar (2005, s. 7-8), esas amacı etkili öğrenme ortamları sağlamak olan sınıf yönetiminin beş temel boyutu olduğunu belirtir. Bunlar; sınıfın fiziksel düzeninin yönetimi, zamanın yönetimi, plan-program etkinliklerinin yönetimi, sınıftaki davranışların düzenlenmesi ve sınıftaki ilişkilerin yönetimidir. Fiziksel düzenin yönetimi; öğrencilerin oturma planını, öğretmen masasının yerleşimini, öğretimsel alanları (okuma köşeleri, oyun köşeleri, grup çalışma alanları, bireysel çalışma alanları, portfolyo vb. evrakların saklandığı dolaplar), sınıftaki görsel ve işitsel materyallerin etkin kullanımı, sınıfa giriş çıkışların düzenli bir şekilde planlanması ve sınıf içerisinde öğrencilerin rahat hareket edebileceği alanların oluşturulmasını kapsamaktadır. Zamanın yönetimi; öğretmenlerin sınıf içerisinde yürüteceği öğrenme-öğretme sürecine ilişkin hazırlıklarını ve planlamalarını belirli bir zaman dilimine göre yapması ve bunu etkili bir şekilde uygulamasını içermektedir. Plan-program etkinliklerinin yönetimi; öğretmenlerin geleneksel, rekabete dayalı bir öğrenme ortamı mı yoksa işbirlikçi bir öğrenme ortamı mı sağlayacağı, öğrencilerin sürekli denetim altında olduğu bir

yaklaşım mı yoksa kişisel özerkliklerini geliştirici demokratik öğrenme ortamları mı sunacağı, öğrenci motivasyonunu arttırıcı uygulamalar yapıp yapmayacağı ve çoklu zeka yaklaşımını dikkate alıp almayacağını belirlediği etkinliklerin sürecini içerir. Sınıftaki davranışların düzenlenmesi; öğrencilerin sınıf içi sınıf dışı davranış problemlerini yani disiplin sürecini ifade etmektedir. Disiplin, öğrencilere ceza vererek onları baskı altında tutmak değil, onların kendi davranışlarını kontrol edebilmelerini sağlamak olarak algılanmalıdır. Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında aşırı kontrol, rekabetçi ve nota dayalı öğrenme ortamları ile öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı durumların etkili olduğu ifade edilmektedir. Sınıftaki ilişkilerin yönetimi ise sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişimi ifade etmektedir (Sabancı, 2014, s. 11-15).

Evertson ve Weinstein (2006, s. 5), sınıf yönetimini öğrencilere anlamlı akademik öğrenme sağlayabilecekleri bir çevre oluşturulması ve sürdürülmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerinin amaçlandığını bir süreç olarak belirtmektedirler. Bu iki farklı amacı gerçekleştirmek için öğretmenler birçok belirleyici görevler üstlenirler. Bu görevler öğrencilerin ilgilerini geliştirme, öğrenciler arası ve öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurma, öğrenmeye erişimlerini kolaylaştırıcı şekilde bilgiyi uygulama, öğrencileri akademik görevlere teşvik eden grup yönetimi metotlarını kullanma, öğrencilerin sosyal ve öz-düzenleme becerilerini destekleme, problemli davranışlarında öğrencilere destek olmak için uygun müdahalelerde bulunmadır. Kısaca sınıf yönetimi öğrenci davranışlarını kontrol etmek için ödül, ceza ve kural oluşturulmasından ziyade daha karmaşık ve çok yönlü bir çaba olarak ifade edilebilir. Raczynski ve Horne (2015, s. 388), az sayıda öğretmenin sınıf yönetiminde güçlük çekmesi, disiplin sorunları ve yönetici desteğinin eksikliği sebebiyle mesleği bıraktığını ifade etmektedir. Buna karşın birçok öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine sahip, akademik olarak donanımlı, çabaları için veli ve yönetici desteğini alan ve öğrencileri ile pozitif ilişkiler kurmaktan keyif alan bireyler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca süreç içerisinde etkili öğretim için gerekli olan ve öğrencileri akademik, sosyal ve duygusal yönden besleyen sınıf yönetimi becerilerinin öğrenilebileceğini belirtmektedir.

Bu doğrultuda etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin iyi düzeyde alan bilgisi, mesleki bilgi ve genel kültür bilgisine sahip olmaları ve bunların yanı sıra kendilerini tanımaları, öğrencilerini tanımaları, öğrenme-öğretme sürecini iyi

planlayabilmeleri, öğretim programlarının içeriğine hakim olmaları, öğrenci, veli ve meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmelerinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

2.3.3.2. Öğrenci Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısını takibi, ölçmesi ve sonuçlarını ilgili paydaşlara şeffaf bir şekilde ifade etmesi bir görev olmasının yanında en doğal hakkıdır. Çünkü öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ancak ölçme-değerlendirme sonuçları ile ifade edebilir. Öğretim sürecinin etkili bir şekilde tasarlanması, planlanması, planlamanın etkin bir şekilde uygulanması, sürecin yönetimi ve gerekiyorsa sürecin yeniden tasarlanması öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yapılan ölçme-değerlendirme sonuçları doğrultusunda belirlenir. Öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukların farkına varılıp gerekli dönüt-düzeltilmelerin yapılabilmesi için öğrencilerin akademik başarılarının ve gelişim düzeylerinin sürekli olarak takip edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerinin belirlenmesinde klasik değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreç değerlendirmesine imkan tanıyan performans değerlendirme yöntem ve stratejilerinin kullanılması büyük önem taşımaktadır (TED, 2009, s. 8).

McMillan sınıf içi değerlendirmeyi etkileyen faktörleri; “ 21. yüzyıl bilgi, beceri ve eğilimleri”, “ teknoloji”, “bilişsel ve sosyokültürel öğrenme ve güdülenme ilkeleri”, “standartlar temelli eğitim” ve “öğrencilerin geleceğini belirleyen sınavlar” olarak beş boyutta açıklamıştır. Öğretmenin sınıf içerisinde yapmış olduğu etkinliklerin bu beş etkenle paralel olduğunda öğretimin etkili olacağını savunan McMillan, öğretim ve değerlendirme sürecinin başarısının, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin bilinmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Kısaca eğitim programları ile öğrenme-öğretme sürecinin ülkelerin eğitim standartlarıyla uyumlu olması, öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde başarılı olmasını sağlayacağı düşünülmektedir (McMillan, 2015, s. 21).

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde uygun yöntem, teknik ve ölçme araçlarını kullanmaları gerekmektedir. MEB (2017), mesleki beceriler doğrultusunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini; bireylerin gelişim seviyelerine göre ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanmak, öğrenme sürecini ve sonuçlarını ölçmeyi amaçlayan yöntemler uygulamak, ölçme-değerlendirme sürecinde şeffaf ve adaletli olmak, eldeki sonuçları öğrenci, veli ve okul yönetimi ile paylaşarak yapıcı dönütler

vermek, ölçme-değerlendirme sonuçları doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini yeniden planlamak olarak ifade etmiştir.

2.3.3.3. Öğrenme Ortamı Düzenleme ve Materyal Geliştirme

Öğretim materyalleri, “öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır”. Bu materyaller; basılı kaynaklar, görseller ve maketlerin yanı sıra kapsadığı bilgilere ulaşmak için yüksek düzeyde bilgi iletişim teknolojileri kullanımı gerektiren çevrimiçi ve çevrimdışı öğrenme ortamlarında da kullanılabilir (Kaya Z. , 2006, s. 26). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan eğitim araçlarının kendine has eğitsel ve öğretimsel değerleri olup, bu araçları kullanmak öğrenciler için dersin eğlenceli şekilde öğrenilmesini sağlarken öğretmenler içinde öğretim sürecini daha kolay kılmaktadır (Sever, 2017, s. 26).

Öğrenme-öğretme sürecinde materyaller, süreci zenginleştirmek, somutlaştırma yaparak bilgiyi anlamayı kolaylaştırmak, motivasyonu yükseltmek ve istenen davranışlara yaparak yaşayarak erişimi sağlamak için kullanılabilir (Halis 2002). Bu sebeple öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde doğru ve etkin materyaller kullanmasının öğretimin etkililiğini ve öğrencilerin amaçlanan davranışlara daha çabuk kavuşmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretim materyalleri farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları için destek sağlamaktadır.

Bireylerin beş duyu organını kullanımı ile gerçekleşen öğrenme sürecinde her duyu organının öğrenmeye farklı oranlarda katkı sunduğu ifade edilmektedir (Sever, 2017, s. 30,31). Yapılan bir araştırma sonucuna göre bireylerin okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini ve yapıp söylediklerinin ise % 90'ını hatırladıkları ifade edilmektedir (Kaya Z. , 2006, s. 28). Bu bağlamda öğretmenlerin birden çok duyu organına hitap eden materyaller geliştirmelerinin öğrencilerin hedef davranışlara ulaşmasını kolaylaştıracağı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı söylenebilir. Bir öğretmenin sahip olması gereken öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme nitelikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Gerekli araç-gereçleri tanıma ve kullanım alanlarının farkında olma,
- Öğretimi tasarlama bilgisine sahip olma,
- Materyal tasarlama ilkelerini bilme ve uygulama,

- Öğrencilerin materyal geliştirme süreçlerine rehberlik etme,
- Materyal çeşitlerini bilme,
- Öğrenme ilkelerini bilme,
- Öğrencilerini tanıma,
- Hedef ve kazanımlar için en uygun materyalleri oluşturma (Yelken, 2015).

21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlığı becerilerini kazanmalarını ve bu becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanabilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle son yıllarda öğretmen yetiştirme sürecinde teknopedagojik içerik bilgisinin daha etkili olduğu bir değişim süreci yaşanmaktadır. YÖK tarafından eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen araştırmada, yetiştirilen öğretmenlerin eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için davranışçı yaklaşımlardan teknopedagojik içerik bilgisine doğru dönüşüm yaşanması gerektiği önerisi bu durumu desteklemektedir (TED, 2009, s. 174) Teknopedagojik içerik bilgisi (TPACK) öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgilerine ilişkin bağlam anlayışlarını geliştirmelerine ve bu bilgileri teknolojiye entegre edebilmelerine dayanmaktadır (Harris, Mishra, & Koehler, 2009, s. 395).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Uluslararası Alanda Yapılan Araştırmalar

Valtonen ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini öğrenme, işbirliği ve bilgi ve iletişim teknolojileri alanında hangi düzeyde olduğunu ve bu durumun üniversite eğitimleri boyunca nasıl bir değişim gösterdiğini belirleyebilmek için 2014, 2015, 2016 yıllarında Fin Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden nicel veriler toplayarak belirlemiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca 21. yüzyıl beceri düzeylerinde önemli bir artış olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Valtonen, ve diğerleri, 2021).

Laar ve arkadaşları çalışmalarında 21. yüzyıl becerileri ile dijital beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyerek 21. yüzyıl dijital becerilerinin bir çerçevesini oluşturmayı amaçlamışlardır. 1592 farklı makaleyi taramaları sonucunda 21. yüzyıl becerilerinin 21. yüzyıl dijital becerilerinden daha kapsamlı olduğu yedi temel beş bağlamsal beceri belirlemişlerdir. Yedi temel beceri; teknik, bilgi yönetimi, iletişim, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme beş bağlamsal beceriyi ise; etik farkındalık,

kültürel farkındalık, esneklik, kendi kendini yönetme ve yaşam boyu öğrenme olarak ifade etmişlerdir (Laar, Deursen, Dijk, & Haan, 2017).

Neal, Gibson ve Cotten çalışmalarında yaşanan teknolojik gelişmeler neticesinde K-12 öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmaları gerektiği yönünde beklentiler oluştuğunu ve bu durumun öğretmenlerin teknolojinin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi ile öğrencilerin daha başarılı olabilmesi için ihtiyaç duyacakları becerilere yönelik inançlarının belirlenmesini gerektirdiğini vurgulamışlardır. Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir grup ilköğretmeninin katılımıyla öğretmenlerin bu inançlarını araştırmış ve sonuçta öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerini nelerin oluşturduğu ve teknolojinin eğitim-öğretim etkinliklerine nasıl entegre edileceği konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır (O'Neal, Gibson, & Cotten, 2017).

Bernhardt (2015), dört farklı kuruluş tarafından belirlenen 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda bir özel okulda çalışan 80 öğretmenin gönüllü katılımı ile yapmış olduğu çalışmada 21. yüzyıl becerilerini içeren bir mesleki programa ihtiyaç duyulduğunu öne sürmüştür. Öğretmenler, yapılan görüşme sonuçlarında 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin bir kısmının amaca hizmet etmediği buna karşın 21. yüzyıl öğrencilerinin niteliklerine göre öğrenme etkinlikleri hazırlayabilmek ve pedagojik yeterliklerini iyileştirebilmek için mesleki gelişimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Brun ve Hinostroza (2014) Şili'de 46 eğitim enstitüsünde bilgi iletişim teknolojilerinin öğretmen adaylarının eğitimine dahil edilme sürecini OECD standartlarında dayalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim enstitülerinin pedagojik olarak bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesine elverişli olduğunu, ancak öğretmenlerin bu teknolojileri kullanımının daha çok bilgisayar ve projeksiyon cihazları ile sınırlı kaldığını, bilgi iletişim teknolojilerini eğitim öğretim sürecine dahil edebilmeleri için mesleki eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Valli, Perkkilä ve Valli (2014) çalışmalarında bir grup Finli öğretmen adayının 21. yüzyıl becerilerini öğretim programlarına nasıl yansıttıklarını ve sınıf ortamına bu becerileri nasıl taşıdıklarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Finlandiya öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye odaklı bir reform içerisinde olduğu ancak bu becerilerin sınıf ortamına nasıl taşınacağı ve pratikte nasıl uygulanacağı

konusunda daha detaylı çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Valli, Perkkilä, & Valli, 2014).

Williams, Gannon ve Sawyer'in (2013) yaptıkları çalışmada 21. yüzyıl öğreneni için geniş ve belirli bir figür ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında birçok kaynağın 21. Yüzyıl beceri tanımlamaları ele alınmıştır. Çalışma sonucunda mevcut Avustralya eğitim politikalarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine göre güncellenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca 21. yüzyılın öğrenenlerin yeni yüzyılın gerektireceği meslekler doğrultusunda yetiştirilebilmeleri için eğitim programlarında bir takım yenilikler yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Young (2012), çalışmasında medya okuryazarlığı ile 21.yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 21.yüzyıl öğrenenlerinin okuryazar olmalarının yanı sıra medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin öğrencileri öğrenme sürecinde daha çok güdüleyeceğini ve süreç içerisinde 21.yüzyıl becerilerini kullanımına yönelik motivasyonlarını arttıracak ileri sürülmüştür.

Clark (2008), araştırmasında P21 öğrenme çerçevesinde belirtilen 21. yy. öğrenen becerileri doğrultusunda öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde bilgisayar, internet ve e-posta gibi teknoloji araçları ne sıklıkla kullandıklarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bu teknolojik araçları günlük yaşamlarında sık sık kullandıkları fakat öğrenme içerikleri oluşturmada beklenen düzeyde kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumu etkileyen faktörleri ise öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ve teknik desteğe duydukları ihtiyaç ile açıklamıştır.

2.4.2. Ulusal Alanda Yapılan Araştırmalar

Eker (2020), yapmış olduğu çalışmada İngiliz Dili Öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenme ve yenilikçi becerilerine ilişkin algı düzeylerini ve sınıf içi pedagojik yansımalarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin, 21.yüzyıl öğrenme ve yenilikçi becerilere ilişkin farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu becerileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim yöneticileri ve eğitim uzmanlarının desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır

Aydın (2019), tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21.Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi” isimli

araştırmada öğretmen adaylarına “İngilizce Öğretmen Adaylarına Yönelik 21.Yüzyıl Becerileri Formu” uygulanarak veriler toplanmıştır. Üç farklı veri toplama aracını içeren bu form ile İngilizce öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlikleri, bu becerilerin kazanılmasına ilişkin görüşleri ve lisans eğitimleri boyunca gördükleri derslerin 21. yüzyıl becerilerini kazandırma düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerinden “kültürlerarası beceriler”, “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “kariyer becerileri” ve “yaşam becerileri” konusunda gereken yeterliğe sahip oldukları ancak lisans programlarında almış oldukları eğitimin 21. yüzyıl becerilerini kazandırması noktasında yetersiz buldukları sonucuna varılmıştır.

Gömlüksiz, Sinan ve Doğan (2019), tarafından yürütülen “Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları” isimli çalışmada Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” kullanılarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri yeterlik algı düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği ancak öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu ve genel olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürültü, Aslan ve Alcı (2019), çalışmalarında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada Göksün tarafından geliştirilen “21.yüzyıl öğreten becerileri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğreten becerilerinin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin genel olarak yüksek puanlar aldığı ve ortalamanın üzerinde kullanım düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca görev yapılan eğitim kurumları, hizmet yılı ve mezun olunan fakültelere göre alt boyutlarda anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

Kıyasoglu (2019), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanım düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanımları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeyleri arttıkça öğretene becerilerini kullanım düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğretene becerilerini kullanım düzeylerinin ön lisans ve lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Göksün (2016), çalışmasında öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile öğretene becerilerini kullanım düzeylerini üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen ve öğretene becerileri kullanım düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın temel merak konusu olan “öğretmenlerin kendi öğrenmelerine paralel öğrettikleri” önermesi doğrulanmış ve öğretmenlerin başarılı birer 21.yüzyıl öğretene olabilmeleri için öncelikle başarılı 21.yüzyıl öğrenenleri olmaları gerektiği ileri sürülmüştür.

Şahin (2010), farklı eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının OECD kaynaklarına bağlı olarak “yeni bin yılın öğrenci” özelliklerine sahip olma düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının “yeni binyılın öğrencisi” özelliklerini oluşturan “alternatif bilişsel özellikler” ile “öğretme öğrenmeden beklentiler” alt beceri alanlarını kullanım düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın “kültürel-sosyal değerler” alt beceri alanını kullanım düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımında kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016, s. 109). Kesitsel tarama modelinde sonuçlar çeşitli evreleri temsil ettiği varsayılan birbirinden farklı gruplar üzerinde bir anda yapılacak ölçümlerle belirlenmeye çalışılır. Böylece elde edilen sonuçlar aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır (Karasar, 2005).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Malatya ili Merkez (Battalgazi-Yeşilyurt) ilçelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 1994 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde büyüklüğü belli olan evrenler için (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007: 70) $[n = Nt^2 pd / d^2 (N-1) + t^2 pq]$ formülü kullanılmıştır. Bu formülde hata payı %5 ($d=0.05$); güven aralığı %95 ($\alpha=0.05$ için $t=1.96$); olayın gerçekleşme olasılığı (p) 0.70; olayın gerçekleşmeme olasılığı (q) 0.30 ve çalışma evrenindeki toplam öğretmen sayısı (N) 1994 alınarak örneklem büyüklüğü $[n=1994 \times (1.96)^2 \times (0.70 \times 0.30) / (0.05)^2 + 1993 + (1.96)^2 \times (0.70 \times 0.80) = 225]$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem sayısına ilişkin hesaplamalar doğrultusunda 269 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Malatya Valiliği'nden alınan izinler doğrultusunda Covid-19 salgını nedeniyle okullarda yüz yüze eğitim uygulanmadığından hedeflenen okullara sosyal medya üzerinden ulaşım sağlanmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 119 kadın, 150 erkek olmak üzere toplamda 269 yeterli koşulları taşıyan ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	119	44.2
	Erkek	150	55.8
Mezuniyet Durumu	Önlisans	15	5.6
	Lisans	214	79.6
	Lisansüstü	40	14.9
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	30	11.15
	11-20 yıl	137	50.92
	21 ve üzeri yıl	102	37.91
Mesleki Tercih	Kesin İstemeyenler	50	18.6
	Kısmen İsteyenler	151	56.1
	Kesin İsteyenler	68	25.3

Araştırmaya katılanların % 55.8'inin erkek, % 44.2'sini kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Mezuniyet durumuna göre % 5.6'sının önlisans mezunu olduğu, % 79.6 gibi büyük kısmının lisans mezunu olduğu ve % 14.9'unun lisansüstü eğitimi aldığı görülmektedir. Mesleki kıdem açısından % 11.15'inin 10 yıl ve daha az hizmet süresi olduğu, % 50.92'sinin 10 ile 20 yıl arasında hizmet süresi olduğu ve % 37.91'inin ise 21 yılın üzerinde hizmet süresi olduğu görülmektedir. Mesleki tercihe göre ise; öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi kesinlikle istemeyenlerin % 18.6, kısmen isteyenlerin % 56.1 ve kesinlikle isteyenlerin ise % 25.3 oranda olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” 2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanarak toplanmıştır. Covid-19 salgını sebebiyle okullarda yüz yüze eğitim yapılamadığından ölçek sosyal medya araçları ve elektronik posta adresleri kullanılarak okul müdürlüklerine ve öğretmenlere iletilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve ölçeği eksiksiz olarak tamamlayan 269 katılımcının ölçeği değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin belirlenmesi ve değişkenlerin sınıflandırılması amacıyla araştırmacı tarafından cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve mesleki tercihlerin sorulduğu bilgi formu geliştirilmiştir.

3.3.2. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeği

Araştırmada Göksün (2016) tarafından OECD, AASL (2007), Wagner (2008), Trilling ve Fadel (2009) kaynakları esas alınarak geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Göksün'un, ölçme aracının güvenirlik ve geçerlilik çalışması doğrultusunda gerçekleştirdiği açımlayıcı faktör analizi sonrasında taslak veri toplama aracında 31 madde kalmış ve faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam cronbach alfa değeri 0.89 olarak belirlenmiştir. SPSS 22.0 paket programında yapılan cronbach alfa hesaplamasında ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.96 bulunmuştur. Özdamar'a (2013) göre cronbach alfa katsayısı 0.70 ile 0.90 aralığında olduğunda ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmektedir. Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak oluşturulan yapının teorik yapı ile uyum sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir (Göksün, 2016) .

3.3.3. 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği

Araştırmada Göksün (2016) tarafından MEB Genel Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenler için ISTE Standartları, Lemov (2010), Melvin (2011) kaynakları esas alınarak geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçeğin 23. maddesi ters puanlanmıştır. Göksün'un ölçme aracının güvenirlik ve geçerlilik çalışması doğrultusunda gerçekleştirdiği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında taslak veri toplama aracında 27 madde kalmış ve faktör sayısı beş olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam cronbach alfa değeri 0.87 olarak belirlenmiştir. SPSS 22.0 paket programında yapılan cronbach alfa hesaplamasında ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.93 bulunmuştur. Özdamar'a (2013) göre cronbach alfa katsayısı 0.70 ile 0.90 aralığında olduğunda ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu kabul edilmektedir. Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak oluşturulan yapının teorik yapı ile uyum sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir (Göksün, 2016) .

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde Kolmogrow-Smirnov test uygulanmıştır. Kolmogrow-Smirnov değeri ($p < .05$) olduğundan veri seti normal dağılım özelliği göstermemektedir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğretici becerilerini kullanım düzeylerinin belirlenmesi için öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Betimsel istatistik hesaplamalarında verilerin uygulandığı örneklem sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve mesleki tercih değişkenlerine ilişkin verilerin analiz edilmesinde ise veri seti normal dağılım göstermediğinden iki kategorili değişkenler için Mann-Whitney U Testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenler için ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Betimsel İstatistik

Beceri Alanı	n	$\bar{X}$	Standart Sapma
Öğrenen	269	4.08	.603
Bilişsel	269	4.30	.608
Otonom	269	3.63	.737
İşbirliği ve Esneklik	269	3.87	.725
Yenilikçilik	269	4.13	.819

Tablo 2.’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerini kullanımlarının ortalaması; 4.08 olup bu beceri alanının alt boyutlarını kullanım düzeyleri sırasıyla bilişsel beceriler 4.30, yenilikçilik becerileri 4.13, işbirliği ve esneklik becerileri 3.87 ve otonom beceriler 3.63 olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğrenen becerilerinin alt boyutları arasında en düşük standart sapma değeri (.608) ile bilişsel becerilerde görülürken, en yüksek standart sapma değeri (.819) ile yenilikçilik becerilerinde görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri genel ortalaması ile tüm alt boyutlarının ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında bilişsel becerilerin en yüksek düzeyde olması ilgili araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Şahin M. C., 2010; Göksün, 2016; Kıyasoğlu, 2019; Aydemir, Karalı, & Coşanay, 2020). Sınıf öğretmenlerinin bilişsel beceriler alanında kendilerini iyi düzeyde görmeleri onların yüksek düzeyde bilgiyi hatırlama, anlama, günlük yaşam sorunlarının çözümünde kullanma (Tuckman, 1972; Gerlach & Sullivan, 1967; Bloom, 1956), neden-sonuç ilişkisi kurarak yararlı bilgileri analiz etme (Gagne, Briggs, & Wager, 1979) ve sonuçta yeni bilgiler oluşturma (Yüksel S. , 2007) davranışlarına sahip olduklarını

açıklamaktadır. Günümüz eğitim-öğretim programlarında etkili olan yapılandırmacı yaklaşım bireylerin üst biliş gelişimini olumlu etkileyerek (Kuiper, 2002) öğrenme sürecinde problem çözme, bilgiyi yapılandırma ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma gibi üst bilişsel becerilerini geliştirmeye dayanmaktadır (Yurdakul & Demirel, 2011). Ancak Türkiye’de Tanzimat döneminden bugüne eğitim programlarında etkili olan ve bireylerin daha çok hatırlama becerisini geliştiren ezbere dayalı eğitim anlayışının hala uygulanıyor olması (Akyüz Y. , 1999) ve bununla birlikte üniversitelerin 2006-2007 yılından itibaren eğitim fakülteleri lisans programlarında yoğun içerik bilgisine yer vermesi (YÖK, 2007) sorgulamayan, eleştirel ve yaratıcı düşünemeyen, günlük yaşamlarındaki problemlere çözüm üretemeyen taklitçi bireylerin yetişmesine neden olmaktadır (Keskin, 2008). Türkiye’de son dönemlerde eğitim programında güncellemeler yapılarak yapılandırmacı eğitim anlayışına geçildiği vurgulanmasına rağmen bu durumun uygulamada başarılı olduğunu söylemek oldukça güçtür (Çiftçi, Sünbül, & Köksal, 2013). OECD’ye üye ülkeler arasında üç yılda bir yapılarak öğrencilerin okulda edindikleri kazanımları günlük yaşamlarında ne düzeyde kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan PISA sınavında Türkiye’nin istediği başarıyı gösterememesi (Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2011) sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen yapılandırmacı yaklaşımı etkili bir şekilde uygulamadıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşım yerine ezberci öğretim uygulamalarını daha yoğun kullanmalarının sonucu olarak öğrencilerde bilişsel alanın hatırlama, anlama ve nispeten uygulama seviyesindeki bilişsel davranışların geliştiği; analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel davranışların ise yeterince gelişim göstermediği söylenebilir (Sönmez, 1996, s. 2). Nitekim PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda Türkiye’nin istediği başarıya ulaşamaması bu durumun sonuçlarındandır.

Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik becerilerinde kendilerini iyi düzeyde görmeleri günlük yaşamlarında ve eğitim-öğretim sürecine ilişkin yenilikleri aktif olarak kullandıklarını ve yenilikçi bireyler olduklarını düşündürebilir. Yenilikçilik; risk alma (Kılıçer & Odabaşı, 2010), değişimi destekleme (Braak, 2001), güncel durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlama ve yeni fikirler üretme (Oğuztürk & Türkoğlu, 2004) olarak ifade edilmektedir. Günümüz dünyasında bilginin hızla yenilenmesi ve yayılması, teknolojinin hızlı gelişimi öğretmenlerin alanlarındaki güncel eğitim uygulamalarını yakından takip ederek yeni bilgi ve teknolojilere nasıl ulaşacağını bilmesini gerekli

kılmaktadır (Kurbanoglu & Akkoyunlu, 2007). Eğitimde gelişmenin olabilmesi için öğretmenlerin mesleki alanlardaki yenilikleri takip etmeleri ve bu yenilikleri içselleştirerek eğitim-öğretim sürecine dahil etmeleri büyük önem taşımaktadır (Bitkin, 2012). Bu bakımdan eğitim alanındaki yenilikleri takip ederek; yöntem, teknik, strateji ve materyal olarak sınıf ortamına taşıyabilen öğretmenlerin 21.yüzyıl öğrencilerinin araştıran, bilgiye ulaşan ve elde ettikleri bilgiyi yapılandıran bireyler olmasında önemli düzeyde etkisinin olacağı söylenebilir (Arslan & Özpınar, 2008). Türkiye’de öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemek ve yaşanan sorunlara çözüm bulmak adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmada öğretmenler yenilikçi eğitim uygulamalarının kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ancak branş bazında özelleşmiş eğitimlere ve e-içerik oluşturma eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ve bu konuda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Sarımanoğlu, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin işbirliği ve esneklik becerilerinde kendilerini orta düzeyin üzerinde görmeleri okul idaresi, meslektaş, veli ve öğrencileri ile etkili iletişim kurarak yapıcı ilişkiler kurabileceklerini gösterir. Etkin iletişim Gerçek (2015, s. 89)’in tanımıyla “kişileri ulaşmak istedikleri amaca ulaştıran iletişimdir”. Etkin iletişimin doğru bir temel üzerinde kurulabilmesi yani öğrenenlerin öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilmeleri; isteklerini doğru olarak ifade edebilmelerine, empati kurabilmelerine, özgüven ya da benlik algılarının gelişmesine bağlı olarak etkin bir hal almaktadır. Bu bağlamda iletişim ve işbirliği becerileri yüksek öğreticilerin öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde bu becerileri kazandırmada daha etkin olabilecekleri söylenebilir. İşbirliği kavramı günümüz öğrenme anlayışına göre bireylerin e-posta, blog, wiki ve sosyal medya platformları aracılığıyla dijital etkileşimlerini arttırarak çevrimiçi öğrenmeleri desteklemekte (Yalman, 2019) dolayısıyla işbirlikli öğrenme ortamında yetişen bireyler karşılıklı güven duyguları gelişmiş, pozitif ilişkiler kurabilen bireyler olmaktadır (Saban, 2014, s. 184-185). Ayrıca 21.yüzyıl öğreticilerinin esnek bireyler olması bulundukları ortama daha kolay uyum sağlamalarını sağlayacaktır. 21.yüzyıl toplumunda bireylerin mesleklerini kaybetmelerinin temel sebebinin bilgisizlik değil çalıştıkları ortama uyum sağlayamamaları olması esneklik becerilerinin önemini arttırmaktadır (Robbins, Gregory, & Herndon, 2002). Dolayısıyla işbirliği ve esneklik becerileri yüksek

öğretmenlerin; yöneticileri, meslektaşları ve öğrencileri ile daha güçlü ve yapıcı ilişkiler içerisinde olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin otonom beceriler alanında kendilerini orta düzeyin üzerinde görmeleri kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabilen, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler olduklarını gösterebilir. Öğrenmenin temel ilkelerinde, her bireyin kendisi için kendi kapasitesi içinde öğrendiği ve öğrenme sürecinde kendisine sorumluluk verilmesinin öğreneni daha çok motive ederek öğrenmesini arttırdığı ifade edilmektedir (Meydan, 2004, s. 8). Bu durum eğitim sürecinde bireylerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alarak öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmalarının, başarılarını arttırmalarında ve aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerindeki önemi ortaya koymaktadır. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin kendi öğrenme biçiminin farkında olması, kendi zihinsel yeti ve mekanizmasını iyi bilmesi, kısacası öğrenmeyi öğrenmiş olması gerekmektedir (Ünal, 1999, s. 375). Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan bireyler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olup, ihtiyaç duydukları bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmekte ve kendilerini sürekli güncellemektedirler (Önür & Kozikoğlu, 2019). Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerine kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabilen bireyler olma noktasında daha iyi rehberlik edecekleri söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 21.yüzyıl Öğreten Becerilerinin Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Betimsel İstatistik

Beceri Alanı	n	$\bar{X}$	Standart Sapma
Öğreten	269	4.19	.481
Yönetsel	269	4.28	.542
Teknopedagogjik	269	3.89	.477
Onamacı	269	4.74	.406
Esnek Öğretme	269	3.95	.916
Üretimsel	269	4.19	.677

Tablo 3.'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğreten becerileri ortalaması 4.19 olup; öğreten becerilerinin alt boyutlarını kullanımları onamacı

beceriler 4.74 ,yönetmel beceriler 4.28, üretimsel beceriler 4.19, esnek öğretme becerileri 3.95 ve teknopedagojik beceriler 3,89 olarak sıralanmaktadır. Ayrıca öğreten becerilerinin alt boyutları arasında en düşük standart sapma değeri (.406) ile onamacı becerilerdeyken, en yüksek standart sapma değeri (.916) ile esnek öğretme becerilerinde görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerine benzer olarak öğreten becerilerinin de iyi düzeyde olması eğitim-öğretim süreçlerinde yeni bin yılın öğrenenleri olan günümüz öğrencileri ile kuşak farklılığından kaynaklanacak sorunları azaltarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek nitelikte etkinlikler düzenleyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinden en yüksek düzeyin onamacılığa ait olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Miller & Pedro, 2006; Göksün, 2016; Gürültü, Aslan, & Alcı, 2019; Kıyasoglu, 2019; Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). Onamacılığın en yüksek düzeyde olması sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde katı ve otoriter değil demokratik, destekleyici, bireysel farklılıkların dikkate alındığı yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini göstermektedir (Aslan, 2011, s. 15). Miller ve Pedro (2006), öğrencilerin doğru davranışlarından dolayı onaylanıp yüreklendirildiği, duygusal olarak kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri sınıf ortamlarının oluşturulmasının öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Cüceloğlu'na (2018) göre “denetim odaklı korku kültürünün” egemen olduğu öğrenme ortamlarında itici güç korkudur ve öğrencinin öğretmenden korkması, korktuğu için de istenen davranışı sergilemesi ön plandadır. Öğretmen öğrencilerin sınav başarısı ve yarışma derecesini dikkate alarak dışsal motivasyonlara önem vermektedir. Ancak “gelişim odaklı değerler kültürünün” egemen olduğu öğrenme ortamlarında öğretmenin gücü sevgidir ve bir iç disiplin olarak sevgi öğrencinin değerleri içselleştirerek kendi sorumluluğunda öğrenmesi gereken davranışı seçmesini sağlar. Korku yerine sevgi temelinde onamacı tutumun egemen olduğu öğrenme ortamlarında bireyler ruhsal gelişim, kendini gerçekleştirme, özgüven, üretkenlik ve etkili vatandaş olma konularında daha iyi gelişim gösterir. Bu doğrultuda öğrencileri eleştiren ve yargılayan değil, onları destekleyen ve onaylayan davranışları içeren onamacı becerileri yüksek düzeyde kullanan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme ortamlarında “gelişim odaklı değerler kültürünün” hakim olduğu ve bu öğrenme

ortamlarında yetişen öğrencilerin özgüveni yüksek, sorumluluklarını yerine getiren bilinçli bireyler olabileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yönetsel beceriler alanında kendilerini iyi düzeyde görmeleri ile ilgili olarak mesleki görev ve sorumlulukları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ettikleri, ders sürecine yönelik planlı ve programlı oldukları, öğrenci gelişimini yakından takip ederek gelişim süreçleri ile ilgili kayıtlar tuttukları kısacası etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Evertson ve Weinstein (2006), sınıf yönetimini öğrencilere anlamlı akademik öğrenme sağlayabilecekleri bir çevre oluşturulması ve sürdürülmesinin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerinin amaçlandığını bir süreç olarak belirtmektedirler. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenler hoşgörü, liderlik becerileri gelişmiş, bireysel farklılıkları dikkate alarak demokratik öğrenme ortamları oluşturan (Aslan, 2011, s. 15), öğrencilerinin fikirlerine önem veren ve öğrenci becerilerini geliştirici materyaller kullanan yol göstericiler olarak tanımlanabilir (Sabancı, 2014, s. 7). Dolayısıyla öğretmenlerin yönetsel becerilerinin yüksek olmasının öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları en aza indirerek öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayarak bütünsel gelişimlerine katkı sunacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üretimsel becerilerde kendilerini iyi düzeyde görmeleri öğrenme-öğretme sürecinde özgün materyaller ve çalışma yaprakları hazırlayarak öğrencilerinin aktif öğrenmelerini desteklediklerini gösterebilir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde özgün materyaller üretmeleri süreci zenginleştirmek, somutlaştırma yaparak bilgiyi anlamayı kolaylaştırmak, motivasyonu yükseltmek ve istenen davranışlara yaparak yaşayarak erişimi sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Halis 2002). Bu sebeple öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde doğru ve etkin materyaller üretmesi ve kullanmasının öğretimin daha etkili olmasını, öğrencilerin amaçlanan davranışlara daha çabuk kavuşmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı söylenebilir (Yelken, 2015).

Sınıf öğretmenlerinin esnek öğretme becerileri alanında kendilerini orta düzeyin üzerinde görmeleri eğitim-öğretim sürecinde sınıf dışı öğrenme etkinlikleri planladıkları ve uyguladıklarını gösterebilir. Sınıf ortamında öğrenilen kuramsal bilgiler sınıf dışı öğrenme faaliyetleri ile uygulamaya dönüştürülebilmekte ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkan tanımaktadır (Şimşek, 2011, s. 1-2). Sınıf dışı öğrenme ortamları

bireysel farklılıklardan kaynaklanacak öğrenme sorunlarını azaltmakta ve bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemesine katkı sunmaktadır (Melber & Abraham, 1999, s. 1) Ayrıca sınıf dışı öğrenme faaliyetleri düzenlemenin öğretimi ilgi çekici hale getirerek öğrencilerde araştırma, sorgulama, ve keşfetme becerilerini geliştirdiği söylenmektedir (Kubat, 2018, s. 2). Ancak Türkiye’de öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerilerin günlük yaşamlarındaki kullanım düzeylerini belirlemeyi amaçlayan PISA sınavlarında (MEB, 2020) hedeflenen başarıya ulaşılamaması öğretmenlerin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan esnek öğretme becerilerini yeteri düzeyde kullanmadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik beceriler alanında kendilerini orta düzeyin üzerinde görmeleri öğrenme-öğretme sürecinde yeni teknolojileri aktif olarak kullanabildiklerini gösterebilir. Bu sonuç Adıgüzel ve Yüksel (2012) ile Şad, Açıkgül ve Delican’ın (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte yenilikçi teknolojileri öğrenme ortamına taşıyarak bunları öğretim sürecinde etkili şekilde kullanabilme becerisine sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi büyük önem kazanmıştır (Kaya Y. S., 2019, s. 3). Bu durum öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde teknolojik pedagojik konu alanına hakim olmalarını gerektirmektedir (Niess, 2005). Teknopedagojik alan bilgisinin (TPACK) Shulman’ın (1986) pedagojik içerik bilgisi (PCK) modeli ile teknolojik bilgi yapısının entegrasyonu sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Teknopedagojik alan bilgisinin üç temel bileşeni; pedagojik bilgi, alan bilgisi ve teknolojik bilgidir (Sarıçoban, Tosuncuoğlu, & Kırmızı, 2019, s. 1). Bilgi ve İletişim Teknolojileri’nde (BİT) meydana gelen gelişmeler neticesinde artan akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanımları ve ortaya çıkan çevrimiçi iletişim forumları, sosyal medya siteleri, bloglar; (Atilla & Ün, 2018, s. 788) bilginin elde edilmesini, saklanması ve yayılımını kolaylaştırmaktadır (Atılğan, 2006, s. 3). Türkiye’de BİT’nin eğitim-öğretimde aktif olarak kullanılmasına, öğrenenlerin BİT okuryazarlık yeterliklerinin arttırılmasına ve eğitim kurumlarının dijital dönüşümlerinin sağlanmasına yönelik atılan en önemli adım “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH) projesidir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitimde e-dönüşümü gerçekleştirmek için başlattığı bu proje 21.yüzyıl öğrenenlerinin ve öğretmenlerinin BİT okuryazarlık becerisine sahip olmasının ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Günay & Şişman, 2019, s. 267). Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin teknopedagojik becerileri kullanımlarının orta düzeyin üzerinde olması son teknolojileri

öğrenerek sınıf ortamında etkili şekilde kullanabileceklerini ve öğrencilerine bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda etkili rehberlik yapabileceklerini gösterebilir. Ancak alanyazında ilgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisi düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu beceri alanının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Garba, Byabazaire, & Busthami, 2015; Göksün, 2016; Karadeniz & Vatanartiran, 2015). Bu durum öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince teknolojik ve pedagojik bilgilerini uygulamalı olarak nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenebilecekleri ders içeriklerinin bulunmayışı (YÖK, 2007) ve öğretmenlik mesleği süresince almış oldukları hizmetiçi eğitimlerinin bu beceri alanını geliştirici nitelikte olmayışıyla açıklanabilir. Clark'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmedeki en önemli sorunlardan birinin teknolojik araç ve gereçleri etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak mesleki gelişim eğitimlerinin yetersiz olduğunu ifade etmesi bu durumu desteklemektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Düzeyleri

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarının cinsiyete, mezuniyet derecelerine, mesleki kıdemlerine ve mesleki tercihlerine göre kullanımına yönelik bulgular incelenmiştir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney-U Sonuçları

Beceri Alanı	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı fark
Bilişsel	Kadın	119	136.68	16264	8725	.752	-
	Erkek	150	133.67	20050			
Otonom	Kadın	119	132.96	15825	8685	.704	-
	Erkek	150	136.60	20490			
İşbirliği ve Esneklik	Kadın	119	137.66	16381	8608	.616	-
	Erkek	150	132.89	19933			
Yenilikçilik	Kadın	119	128.08	15242	8102	.167	-
	Erkek	150	140.49	21073			

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin bilişsel, işbirliği ve esneklik, yenilikçilik ve otonom becerileri alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bu sonuç Göksun (2016) ve Kıyasoğlu’nun (2019) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarını kullanım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması erkek ve kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini benzer düzeylerde kullandıkları söylenebilir.

4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının mezuniyet derecelerine göre kullanım düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	P	Anlamlı fark
Bilişsel	Ön lisans	15	112.13				
	Lisans	214	133.86	.608	2.77	.250	-
	Lisansüstü	40	149.68				
Otonom	Ön lisans	15	136.70				
	Lisans	214	130.46	.737	4.46	.107	-
	Lisansüstü	40	158.65				
İşbirliği ve Esneklik	Ön lisans	15	115.97				
	Lisans	214	133.18	.725	2.91	.233	-
	Lisansüstü	40	151.88				
Yenilikçilik	Ön lisans	15	130.07				
	Lisans	214	132.79	.819	1.67	.433	-
	Lisansüstü	40	148.70				

Tablo 5’te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin bilişsel, otonom, işbirliği ve esneklik ile yenilikçilik beceri alanlarında mezuniyet derecelerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$). Sonuçlar Kıyasoğlu’nun (2019) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet derecelerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım

düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmayışı önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin yakın düzeyde 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri;

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının mesleki kıdemlerine göre kullanım düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	P	Anlamlı fark
Bilişsel	1-10 yıl	30	127.83	.608	.498	.779	-
	11-20 yıl	137	133.91				
	21 ve üzeri	102	138.57				
Otonom	1-10 yıl	30	143.45	.737	.450	.799	-
	11-20 yıl	137	132.98				
	21 ve üzeri	102	135.23				
İşbirliği ve Esneklik	1-10 yıl	30	139.38	.725	.163	.922	-
	11-20 yıl	137	133.43				
	21 ve üzeri	102	135.82				
Yenilikçilik	1-10 yıl	30	117.45	.819	2.308	.315	-
	11-20 yıl	137	134.76				
	21 ve üzeri	102	140.49				

Tablo 6'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin bilişsel, otonom, işbirliği ve esneklik ile yenilikçilik beceri alanlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu durum farklı mesleki kıdem seviyesindeki sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının yakın düzeyde olduğu şeklinde düşünülebilir.

4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tercihlerine Göre 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının mesleki tercihlerine göre kullanım düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerinin Mesleki Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mesleki Tercih	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	P	Anlamlı fark
Bilişsel	Kesin İstemeyen	50	136.50	.608	14.70	.001	Anlamlı fark var
	Kısmen İsteyen	151	121.16				
	Kesin İsteyen	68	164.63				
Otonom	Kesin İstemeyen	50	150.20	.737	2.52	.283	-
	Kısmen İsteyen	151	130.10				
	Kesin İsteyen	68	134.71				
İşbirliği ve Esneklik	Kesin İstemeyen	50	131.21	.725	15.71	.000	Anlamlı fark var
	Kısmen İsteyen	151	121.99				
	Kesin İsteyen	68	166.68				
Yenilikçilik	Kesin İstemeyen	50	135.39	.819	14.70	.001	Anlamlı fark var
	Kısmen İsteyen	151	122.21				
	Kesin İsteyen	68	163.12				

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri otonom beceriler alt boyutunda mesleki tercihlere göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Bilişsel beceriler alt boyutunda öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi kısmen isteyenler ile kesinlikle isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın bir daha bu mesleği kesinlikle tercih edeceklerin lehine olduğu görülmektedir. Alan yazında dışsal motivasyona bağlı olarak mesleki tercih yapanların ileride mesleğe ilişkin olumsuz tutum geliştirdikleri; içsel motivasyonu yüksek olan bireylerin ise öğrenmeye daha açık ve mesleki yaşamlarında daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (Yazıcı H. , 2009; Aktürk, 2012). Dolayısıyla sınıf öğretmenliği mesleğini tekrar seçmeyi kesinlikle isteyenlerin içsel motivasyonları doğrultusunda mesleki tercih yaptıkları ve bu nedenle öğrenmeye karşı daha istekli ve daha yüksek beklenti içerisinde oldukları söylenebilir.

İşbirliği ve esneklik becerilerinde öğretmenlik mesleğini tekrar seçmek istemeyenler ile kesinlikle seçmek isteyenler arasında ve kısmen seçmek isteyenler ile kesinlikle seçmek isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın mesleği tekrar seçmeyi kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Telman (2000), insanların yaşamlarının önemli bir kısmını oluşturan mesleklerini seçerken dışsal yönlendirmelerle değil kendine uygun, başarılı ve mutlu olabileceği meslekleri seçmeleri gerektiğini ve bu durumun kişinin çalıştığı kurumdaki enerjisini, verimini ve ruh halini olumlu etkileyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği mesleğini kesinlikle seçmek isteyenlerin kurum içerisindeki uyum, enerji ve verimlilik düzeyinin yüksek olacağı, bu kişilerin işbirliği ve esneklik becerilerini rahatlıkla ve yüksek düzeyde kullanabilecekleri ile yorumlanabilir.

Yenilikçilik becerilerinde öğretmenlik mesleğini kısmen seçmek isteyenler ile kesinlikle seçmek isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın kesinlikle seçmek isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Yenilikçilik becerileri bireylerin günlük hayatlarında teknolojiyi aktif kullanmalarını ve bu kullanımlarını öğrenme-öğretme sürecine yansıtmalarını içermektedir. Bu bağlamda mesleği kesinlikle seçmek isteyen öğretmenlerin teknolojiye ilgi duyduğu ve bu alanda kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim Aliyev (2008) kişilerin mesleki yeteneği ve ilgilerinin başarılı olabilmeleri için önde gelen nitelikler olduğunu belirtmiştir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Kullanım Düzeyleri

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerini cinsiyete, mezuniyet durumlarına, mesleki kıdemlerine ve mesleki tercihlerine göre kullanımına yönelik bulgular incelenmiştir.

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Cinsiyete Göre Kullanım Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin alt boyutlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetsel	Kadın	119	148.12	17626	7363	.013
	Erkek	150	124.59	18688		
Teknopedagojik	Kadın	119	138.46	16477	8513	.514
	Erkek	150	132.25	19838		
Onamacı	Kadın	119	150.42	17899	7090	.001
	Erkek	150	122.77	18415		
Esnek Öğretme	Kadın	119	137.39	16349	8640	.643
	Erkek	150	133.10	19965		
Üretimsel	Kadın	119	144.40	17183	7806	.068
	Erkek	150	127.54	19131		

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin teknopedagojik, üretimsel ve esnek öğretme becerileri alanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin teknopedagojik, üretimsel ve esnek öğretme becerilerini kullanımlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Yönetsel beceriler alanında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Onamacı becerilerde anlamlı farklılaşma olup, ($p < .05$) sıra ortalamaları dikkate alındığında farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Dünyanın birçok bölgesinde ilköğretim öğretmenlerinin çoğunluğunun kadınlardan oluşması ve Türkiye’de öğretmenliğin kadınlar için en eski ve ilk kamusal meslek alanı olması (Çelikten, 2004), kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleği alan bilgisinde kendilerini erkek öğretmenlerden daha donanımlı görmeleri (Lin, Tsai, Chai, & Le, 2012) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde yönetsel becerileri kullanımını açıklayabilir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Mesleğe adanmışlık, bireylerin mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ve mesleklerinin sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirdiklerini gösterir. Bu durum mesleki adanmışlığı yüksek düzeyde olan kadın öğretmenlerin yönetsel becerilerinin daha yüksek düzeyde olmasını açıklayabilir. Kadın öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini kullanım düzeylerinin

erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması sınıf içerisinde öğrencileri ile daha yapıcı ve olumlu bir iletişim kurabileceği şeklinde yorumlanabilir (Bulut, 2004) . Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf içerisinde öğrencileri ile onamacılık temelinde daha yapıcı ve olumlu bir iletişim kurabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerini Mezuniyet Durumuna Göre Kullanım Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının mezuniyet derecelerine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Mezuniyet Derecelerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı fark
Yönetsel	Önlisans	15	96.00	.542	4.91	.086	-
	Lisans	214	135.31				
	Lisansüstü	40	147.98				
Teknopedagojik	Önlisans	15	115.77	.477	1.09	.578	-
	Lisans	214	135.42				
	Lisansüstü	40	139.95				
Onamacı	Önlisans	15	106.40	.406	2.82	.243	-
	Lisans	214	136.12				
	Lisansüstü	40	139.74				
Esnek Öğretme	Önlisans	15	115.23	.916	6.32	.042	Anlamlı fark. var
	Lisans	214	131.49				
	Lisansüstü	40	161.19				
Üretimsel	Önlisans	15	96.13	.677	6.00	.049	Anlamlı fark. var
	Lisans	214	134.58				
	Lisansüstü	40	151.80				

Tablo 9’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin yönetsel, teknopedagojik ve onamacı alt beceri alanlarının mezuniyet derecelerine göre herhangi bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$). Esnek öğretme becerilerinde lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate alındığında lisansüstü mezunları lehine olduğu görülmektedir. Üretimsel becerilerde önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında anlamlı farklılaşma olup ($p < .05$) farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate

alındığında lisansüstü mezunlar lehine olduğu görülmektedir. Üretimsel beceriler öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaç duyacakları materyalleri geliştirebilmeleri ve süreç içerisinde aktif olarak kullanabilmeleri ile açıklanmaktadır. Esnek öğretme becerileri ise çoğunlukla sınıf dışı eğitim-öğretim faaliyetleri düzenleyebilmeyi kapsamaktadır. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine devam ettikleri sürece mesleklerinde daha aktif, üretken, ders kazanımlarını günlük yaşamla ilişkilendiren öğretmenler olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) yapmış oldukları çalışmada ilkokullarda görev yapan ve lisansüstü eğitim almaya istekli olan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Brun ve Hinostroza (2014) öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ve bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleki yaşamlarında kullanacakları becerilerin gelişimi etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmalar lisansüstü mezunların esnek öğretme ve üretimsel becerileri kullanım düzeylerinin önlisans ve lisans mezunlarına göre anlamlı farklılaşmayı açıklayabilir.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre 21.Yüzyıl Öğreten Becerileri Düzeyleri;

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin alt boyutlarının mesleki kıdemlerine göre kullanım düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı fark
Yönetsel	1-10 yıl	30	138.70	.542	.521	.771	-
	11-20 yıl	137	131.65				
	21 ve üzeri	102	138.41				
Teknopedagojik	1-10 yıl	30	126.90	.477	.624	.732	-
	11-20 yıl	137	133.84				
	21 ve üzeri	102	138.95				
Onamacı	1-10 yıl	30	140.17	.406	.661	.719	-
	11-20 yıl	137	136.99				
	21 ve üzeri	102	130.80				
Esnek Öğretme	1-10 yıl	30	137.52	.916	.038	.981	-
	11-20 yıl	137	134.59				
	21 ve üzeri	102	134.80				
Üretimsel	1-10 yıl	30	135.65	.677	.022	.989	-
	11-20 yıl	137	134.32				
	21 ve üzeri	102	135.72				

Tablo 10’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarını kullanım düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($p > .05$). Bu durum farklı mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tercihlerine Göre 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri;

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin alt boyutlarının mesleki tercihlerine göre kullanım düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin Mesleki Tercihlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Beceri Alanı	Mesleki Tercih	n	Sıra Ort.	Ss	χ^2	p	Anlamlı fark
Yönetsel	Kesin istemeyen	50	121.60	.542	17.91	.000	Anlamlı fark. var
	Kısmen isteyen	151	123.95				
	Kesin isteyen	68	169.39				
Teknopedagojik	Kesin istemeyen	50	123.54	.477	8.99	.011	Anlamlı fark. var
	Kısmen isteyen	151	127.90				
	Kesin isteyen	68	159.19				
Onamacı	Kesin istemeyen	50	129.55	.406	8.97	.011	Anlamlı fark. var
	Kısmen isteyen	151	127.08				
	Kesin isteyen	68	156.60				
Esnek Öğretme	Kesin istemeyen	50	140.33	.916	12.42	.002	Anlamlı fark. var
	Kısmen isteyen	151	121.89				
	Kesin isteyen	68	160.20				
Üretimsel	Kesin istemeyen	50	118.09	.677	7.48	.024	Anlamlı fark. var
	Kısmen isteyen	151	131.72				
	Kesin isteyen	68	154.72				

Tablo 11’de görüldüğü üzere 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin tüm alt boyutlarında mesleki tercihlere göre anlamlı farklılaşma bulunmaktadır ($p < .05$). Yönetsel beceriler alt boyutunda öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi asla istemeyenler ile kesinlikle isteyenler arasında ve mesleği tekrar seçmeyi kısmen isteyenler ile kesinlikle isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate alındığında kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Işık (2013); işinde, okulunda, arkadaş ortamlarında sıvırmayı başaranların mesleklerinde daha rahat ilerlediklerini ve daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bunun temel sebebini ise sağlıklı ve güçlü iletişim kurabilme becerisine dayandırmaktadır. Bu durum mesleği isteyerek yapan öğretmenlerin güçlü iletişim ve liderlik becerilerine sahip oldukları ve dolayısıyla yönetsel becerilerde daha başarılı olduklarıyla yorumlanabilir.

Teknopedagojik becerilerde öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi asla istemeyenler ile kesinlikle isteyenler arasında ve mesleği tekrar seçmeyi kısmen isteyenler ile kesinlikle isteyenler anlamlı farklılaşma olup farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate alındığında kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda üniversite mezunları arasında işsizliğin artması bireylerde üniversitede okuyacağı bölüme ilişkin kaygıyı arttırmaktadır (Tayfun & Korkmaz, 2016, s. 535). Bu durumun bireylerin mesleki tercihlerinde kendi ilgi ve yeterlikleri doğrultusunda değil istihdam kaygısı doğrultusunda tercih yaptıklarını göstermektedir. Holland’ın Tipoloji kuramına göre bireyler, meslek tercihi yapmadan önce farklı kişi ve düşüncelerin etkisinde kalmaktadır. Kendi beceri ve yeterliklerini dikkate almayarak dışsal etkenlerle öğretmenlik mesleğini seçenler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerini yapanlara göre daha düşük düzeyde mesleki yeterliğe sahip olmaktadır (Kuzgun, 2014). Bu durum öğretmenlik mesleğini isteyerek yapanların mesleğinin gerektirdiği teknolojik ve pedagojik becerilere ilişkin yeterliklerinin daha yüksek düzeyde çıkmasını açıklayabilir.

Onamacı becerilerde öğretmenlik mesleğini kısmen seçmek isteyenler ile kesinlikle isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate alındığında kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Onamacı beceriler öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onlara karşı olumlu tutum içerisinde olmalarını kısaca öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sevgi saygı çerçevesinde yürütülmesini kapsamaktadır. Bu bulgular ışığında öğretmenlik mesleğini tekrar seçmeyi kesinlikle isteyenlerin daha yüksek düzeyde mesleğin gerektirdiği duyuşsal yeterliklere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin sevgi, saygı, fedakarlık ve kendini adama gibi değerlerin ön plana çıktığı kutsal bir meslek olması (Ekinci, 2017) öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin bu mesleği isteyerek ve severek yapmalarının önemini arttırmaktadır.

Esnek öğretme becerilerinde öğretmenlik mesleğini kısmen seçmek isteyenler ile kesinlikle isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup farklılaşmanın sıra ortalamaları dikkate alındığında kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Esnek öğretme becerileri öğretmenlerin sınıf dışı eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenleme becerilerini kapsamaktadır. Bu durumda öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarını kolaylaştırmak ve okuldaki kazanımları gerçek hayatla ilişkilendirebilmeleri için farklı öğrenme uygulamalarına yer verdiklerini gösterebilir.

Üretimsel becerilerde öğretmenlik mesleğini asla seçmek istemeyenler ile kesinlikle seçmek isteyenler arasında anlamlı farklılaşma olup; sıra ortalamaları dikkate

alındığında farklılaşmanın kesinlikle isteyenler lehine olduğu görülmektedir. Üretimsel beceriler öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerine özgü ders içerikleri ve materyaller geliştirebilmesini kapsamaktadır. Bu bulgular mesleği kesinlikle isteyerek yapan öğretmenlerin kendilerine özgü öğrenme ortamları oluşturarak özgün materyaller tasarlayabildiklerini gösterebilir. Öğretmenler, mesleğini ilgi duyduğu ya da sevdiği alanda değil işsizlik kaygısı veya yaşam şartları nedeniyle seçmişse öğretmen olma idealinden uzaklaşacaktır; dolayısıyla mesleğini yaparken etkili ve verimli olmak yerine okulda ya da sınıfta herhangi bir şekilde mesai süresinin dolmasına odaklanacaktır (Bozdoğan, 2004). Bu durum öğretmenlik mesleğini kesinlikle isteyerek yapanların öğrenme-öğretme sürecinde daha etkin ve verimli olduklarını gösteren üretimsel becerilerinin yüksek olmasını açıklayabilir.

21.yüzyıl öğreten becerilerinin tüm alt boyutlarında mesleki tercih değişkenine göre farklılaşma olması öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde uygulanmasında mesleki tercihin ne kadar önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine seçilenlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda değil sadece akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan yüksek öğretim kurumlarına giriş sınavında almış oldukları puana göre seçilmesi sevgi, saygı, fedakarlık ve kendini adama değerlerini gerektiren öğretmenlik mesleğinin başarı ile yürütülmesini olumsuz etkileyebilir. Mesleki tercihe göre görevde olan öğretmenlerin sadece % 25’i mesleği kesinlikle isteyerek yapmakta, yaklaşık % 20’si tekrar meslek seçme şansı olsa asla öğretmenlik mesleğini seçmeyeceğini belirtmekte ve kalan % 55 ise mesleği kısmen isteyenlerden oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapan birey sayısının aslında ne kadar yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini kesinlikle isteyerek yapan birey sayısının bu kadar az olması öğretmenlerin görevlerine başladıktan kısa süre sonra çalışma koşulları, ücret, görevde yükselme gibi konularda sorun yaşamaları ve kendilerini geliştirememeleri sonucunda mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmeleriyle açıklanabilir (Akçamete, Kaner, & Sucuoğlu, 2001).

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerileri düzeyleri cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve mesleki tercihlerine göre ölçülmüş ve yeterli sayılabilir düzeyde 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Ancak uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin sınıf ortamına taşınması ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları, özellikle teknolojinin eğitime entegre edilmesi noktasında sorun yaşadıkları bu konularda mesleki eğitimlerin artırılması gerektiğini talep ettikleri görülmüştür (Bernhardt, 2015; Brun & Hinostroza, 2014; Clark, 2008; O'Neal, Gibson, & Cotten, 2017; Valli, Perkkilä, & Valli, 2014; Williams, Gannon, & Sawyer, 2013). Araştırma sonuçlarının uluslararası alanda yapılan çalışmalarla farklılık göstermesi ölçek sınırlılığında kaynaklı olacağı gibi öğretmenlerin yeterlilik algılarından ve araştırma yöntemlerinin farklılığından kaynaklanabilir.

Araştırma sonuçlarının ulusal alanda yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Gömleksiz, Sinan, & Doğan, 2019; Gürültü, Aslan, & Alcı, 2019; Göksün, 2016; Kıyasoglu, 2019; Şahin M. C., 2010). Eker'in (2020) çalışma sonucuna göre öğretmenlerde 21. yüzyıl becerilerine yönelik farkındalık olmasına rağmen bu becerileri sınıf içerisinde nasıl kullanacaklarına yönelik profesyonel desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarındaki farklılığın örneklem gruplarının farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmasından veya araştırma yöntemlerinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerileri ile bu becerilerin tüm alt boyutlarına ilişkin sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

- 1- 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve tüm alt beceri alanlarını kullanım düzeylerine ilişkin puanlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerinin yeterli sayılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu beceri alanlarından en çok bilişsel becerileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen

becerileri arasında en az kullandıkları beceri alanının ise otonom beceriler olduğu görülmektedir. Ancak en az kullanılan otonom becerilerin orta düzeyin üzerinde olması 21. yüzyıl öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde bağımsız öğrenme, kişisel özerklik ve öz kontrol becerilerini kullanımlarının yeteri düzeyde olduğunu açıklayabilir.

- 2- Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ve tüm alt beceri alanlarına ilişkin kullanım düzeylerine ilişkin puanlarına bakıldığında öğreten becerilerini kullanım düzeylerinin öğrenen becerileri kullanım düzeylerine paralel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğreten becerileri alt boyutları arasında en yüksek kullanım düzeyinin onamacı beceriler alanında olduğu görülmektedir. En düşük kullanım düzeyinin ise teknopedagogik becerilere ait olduğu gözükmemektedir. Araştırma kapsamındaki 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin yeni eğitim yaklaşımları dikkate alınarak oluşturulduğu göz önünde bulundurulduğunda yeni nesil öğretmenlerin öğreten becerilerini mesleki yaşamlarında kolaylıkla uygulayabilecekleri ve yeni nesil öğrenenlerinden oluşan öğrencilerine bu becerileri kazandırmanın üstesinden gelebilecekleri şeklinde değerlendirilebilir.
- 3- Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarını kullanım düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Bu durum kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenen becerilerini kullanımlarının yakın düzeyde olduğunu gösterebilir.
- 4- Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutları kullanım düzeyleri mezuniyet derecelerine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Bu durumda önlisans, lisans ve lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öğrenen becerilerini kullanımlarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir.
- 5- Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri alt boyutlarını kullanım düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Farklı mesleki tecrübeye sahip sınıf öğretmenlerinin benzer öğrenen becerileri kullanım düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- 6- Sınıf öğretmenlerinin mesleki tercihlerine göre 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri bilişsel, işbirliği ve esneklik, yenilikçilik becerileri alt boyutlarına göre sınıf öğretmenliğini kesinlikle isteyenler lehine anlamlı

farklılaşma göstermektedir. Bu durum sınıf öğretmenliği mesleğini kesinlikle isteyerek yapanların öğrenme becerilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterebilir.

- 7- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre 21. yüzyıl öğretme becerileri alt boyutlarını kullanım düzeyleri yönetsel ve onamacı beceriler alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma göstermektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yönetsel ve onamacı becerileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu açıklayabilir.
- 8- Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet derecelerine göre 21. yüzyıl öğretme becerilerini kullanım düzeylerinin esnek öğretme ve üretimsel beceriler alt boyutlarında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerin esnek öğretme ve üretimsel beceriler alanında daha yüksek kullanıma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- 9- Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretme becerileri alt boyutlarını kullanım düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Bu durumda farklı mesleki tecrübelerle sahip sınıf öğretmenlerinin benzer düzeyde öğretme becerileri kullanım düzeyine sahip oldukları söylenebilir.
- 10- Sınıf öğretmenlerinin mesleki tercihlerine göre 21. yüzyıl öğretme becerilerinin tüm alt boyutlarını kullanım düzeylerinde sınıf öğretmenliği mesleğini kesinlikle olmak isteyenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğini isteyerek yapanların 21. yüzyıl öğretme becerilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösterebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- 21. yüzyılın sadece öğretmenleri değil aynı zamanda öğrenenleri olan sınıf öğretmenlerinin bilişsel becerilerinin yanı sıra iletişim, işbirliği, öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak meslektaş-veli ve okul yönetimi arasındaki bağı güçlendirecek hizmetiçi eğitimlere yer verilebilir. Bu eğitimler; doğa yürüyüşleri, kültürel geziler, sanatsal etkinlikler olarak planlanıp yürütülebilir.

- 2- Eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlerin bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmada öğrencilerine rehberlik eden etkili ve donanımlı bireyler olması sağlanarak, öğrenenlerin otonom öğrenme becerilerinin gelişmesine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin; öğretmen öğrencilerini kütüphaneye götürüp her öğrenciden daha önce belirlenmiş olan konu başlıkları ile ilgili araştırma yapmalarını ve gerekli bilgilere ulaşmalarını isteyebilir. Sınıf içerisinde yerel ağı kullanmalarına izin vererek dijital ortamda kaynaklara nasıl ulaşabileceklerine rehberlik edip araştırma yapmalarını sağlayabilir.
- 3- Sınıf öğretmenlerinin üretimsel becerilerini geliştirebilmeleri için okul yönetimlerince destekleyici materyaller hazırlamaları ve bu materyalleri öğrenme-öğretme süreçlerinden aktif olarak kullanmaları istenebilir. Örneğin; zümre öğretmenler okul yönetimi ile işbirliği halinde sene başında öğrenme alanları ve kazanımlar doğrultusunda ihtiyaç duyacakları materyallerin listesini yaparak görev paylaşımı doğrultusunda bu materyalleri hazırlayıp bir materyal sınıfı oluşturulabilir. Bu etkinlikler yapılırken veli ve öğrenci desteğine de başvurulabilir.
- 4- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağladıkları lisansüstü eğitimlerin daha çekici hale getirilerek bu eğitime katılan öğretmen sayıları artırılabilir. Örneğin; lisansüstü mezunu öğretmenlere; ekonomik iyileştirme, ünvan veya hizmet puanı gibi konularda destek verilerek kişisel ve mesleki gelişim teşvik edilebilir.
- 5- Mesleki tercih değişkeninin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerindeki etkisi göz önünde bulundurularak öğretmenlik mesleğinin daha fazla tercih edilen ve severek yapılan bir meslek haline getirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlik mesleğini gerçekten isteyerek seçen, aidiyet duygusu yüksek ve mesleği kişiliği ile uyum sağlayan bireylerin mesleklerinde daha başarılı oldukları ve 21.yüzyıl becerilerini kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkenin öğretmen seçme ve yerleştirme politikaları tekrar gözden geçirilerek öğretmenliğin alternatif bir tercih değil asıl tercih olarak seçilmesi sağlanabilir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların daha çok ğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların görevde olan farklı branşlardan öğretmenler ile yapılması sağlanabilir.
- 2- Araştırmada Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf ğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanım düzeyleri belirlenmiştir. Benzer araştırmalar farklı yerleşim yerlerinde yapılabilir.
- 3- Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri algıları nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenebilir.
- 4- Araştırmada ele alınan değişkenler genişletilerek öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanım düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., & Genç, İ. Y. (2012). Evaluation of Teachers' Instructional Technologies Integration Skills: A Qualitative Need Analysis for New Pedagogical Approaches. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 265-286.
- Ağargün, M. Y. (2020, Mayıs 1). KAD Kritik Analitik Düşünme: <http://www.kritikanalitik.global/kritik-ve-analitik-dusunme-nedir/> adresinden alındı
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Programının Tarihçesi ve Sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 15-28.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Akyüz, K. C., Gedik, T., Akyüz, İ., & Yıldırım, İ. (2006). Rize İlindeki Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Yeteneklerinin İncelenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 20. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 233-246.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Aktüel Kitapevleri.
- ALA (American Library Association). (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. ALA (American Library Association): <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> 02.05.2020 tarihinde indirilmiştir adresinden alındı
- Aliyev, P. (2008). *Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ve Cinsiyet Rollerinin Üniversite Alan Seçimi ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ameli, R. (2016). *25 Farkındalık dersi*. (Z. Atalay, & K. Ögel, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S., & Atalay, N. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Becerisine İlişkin Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(41), 298-313.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(40), 160-175.

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. Fransa: OECD Education Working Papers.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Witroczek, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's*. Longman.
- Argon, T., & Selvi, Ç. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sahip oldukları girişimcilik değerleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*. 6(1), 179-206.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2(1), 38-63.
- Aslan, H. (2011). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. R. Sarpkaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 1-24). Ankara : İhtiyaç Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 7(17), 9-26.
- Atılğan, D. (2006). İletişim teknolojileri çağında değişen bilgi hizmetleri. 1. *Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu: İletişim*,. İstanbul.
- Atilla, H., & Ün, M. B. (2018). Ulusal ve Ulusötesi Toplumsal Hareketler ve Yeni Bilgi ve İletişim Teknolojileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 73(3), 787-809.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington: Aspen Institute.
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Coşanay, G. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 21. yüzyıl Öğreten ve Öğrenen Becerilerinin İncelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*. (4), 1199-1214.
- Aydın, A. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babacan, M. E. (2015). *Sosyal Medya ve Gençlik*. İstanbul: Açılım Yayınları.
- Bacanlı, H. (2012). Dört Katlı Düşünme Modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36.
- Bakan, İ., & Büyükeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19), 73-84.
- Bakioğlu, A., & Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde Yansıtıcı Düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bayrakçı, M. (2007). SosyalÖğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(14), 198-211.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*. 5(1), 7-28.
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in. *The Qualitative Report*, 1-19.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bingham, A. (1976). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F. Oğuzhan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational objectives. B. S. Bloom içinde, *The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans: Gren and Company Inc.
- Bolat, Ö. (2013). *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/basarinin-en-buyuk-sirri-ne-17542050> adresinden alındı
- Bozdoğan, Z. (2004). *Bende Öğretmenim Diyebilmenin Gururu İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara : Nobel.
- Bozkurt, Ş. B., & Çakır, H. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(39), 69-82.
- Braak, J. V. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Brun, M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in Initial Teacher Education in Chile. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 222-238.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Clark, D. D. (2008). *A Study of West Virginia Teachers: Using 21st Century Tools to Teach in a 21st Century Context*. West Virginia: Marshall University.

- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim Bir Bakar mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakır, N. A., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1487-1502.
- Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4., (s. 765-774).
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaya, T. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım, & H. Yakar içinde, *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi 1* (s. 119-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 91-118.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M., & Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine göre Değerlendirilmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 281-295.
- Çimşir, S. (2019). Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Becerilerini Geliştirme Modelinin Akademik Başarısı Düşük Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarısına Etkisi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme Becerileri. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 281-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. J. Bellenca, & R. Brandt içinde, *21 Century Skills Rethinking How Student Learn* (s. 51-76).
- Dedebali, N. C. (2019). Bilgi Okuryazarlığı. A. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21.yüzyıl Becerileri* (s. 52-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 167-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Dolapçıoğlu, S. D. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doyle, C. S. (1994). *Information Literacy in an Information Society A Concept for the Information Age*. New York: Syracuse University.

- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim Çalışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durukan, T. (2007). Düünden Bugüne Girişimcilik ve 21.Yüzyılda Girişimciliğin Önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 25-38.
- Eker, E. (2020). *EXPLORING EFL TEACHERS' PERCEPTIONS ON 21ST CENTURY SKILLS*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *Elementary Education Online*, 2017; 16(2): , 394-405.
- enGauge. (2003). *21st Century Skills For 21st Century Learners*. https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf adresinden alındı
- Erdem, C. (2018). Öğretmen Adayları İçin Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı Tasarısı. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydur, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, (3), 99-108.
- Erdoğan, D. G., & Horzum, M. B. (2019). *Öğretmen Gelişim Modeli Öğretmen Performansı Üzerine Değerlendirme*. İstanbul: SETA.
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.
- Erginel, S. Ş. (2016). Developing Reflective Teachers: A Study On Perception And Improvement Of Reflection In Pre-Service Teacher Education. *Doktora Tezi*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- European Commission. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor "A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. Entrepreneurship Unit Bruxelles.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein içinde, *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahav, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eyüboğlu, D. (2004). *Girişimciliğin Geliştirilmesi*. Ankara: MPM.
- Facione, P. A. (2015, Mayıs 1). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts adresinden alındı
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1979). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Busthami, A. H. (2015). Toward the Use of 21st Century Teaching Learning Approaches: The Trend of Development in

- Malaysian Schools within the Context of Asia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-79.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. (R. Mergenci, & B. Onur, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı*. İstanbul: EDAM.
- Gelen, İ. (2017). P21- Program ve Öğretimde 21. yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gerçik, İ. Z. (2015). *Dikta Değil İkna İletişim Psikolojisi*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Gerlach, V., & Sullivan, A. (1967). *Constructing Statements of Outcomes*. Inglewood, California: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 163-185.
- Gray, A. (2016). *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> adresinden alındı
- Gülen, Ş. B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. (*Yüksek lisans tezi*). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, D., & Şişman, B. (2019). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı. A. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21.yüzyıl Becerileri* (s. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 55-74.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimleri Araştırmaları*. (32), 127-146.
- Güney, G. (2016). Bilgi İletişim Teknolojileri Kullanımı ve Firma Performansı. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(4), 780-798.

- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. İstanbul: Seta Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar 3.Basım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 393-416.
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik Açıdan 21. Yüzyıl Becerileri. M. N. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik (Dü.) içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (s. 276). Ankara: Pegem Akademi.
- Huitt, W. G. (1992). Problem Solving and Decision Making: Consideration of Individual Differences Using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- International ICT Literacy Panel. (2002). *Digital Transformation A Framework for ICT Literacy*. Educational Testing Service (ETS).
- International ICT literacy Panel. (2002). *Dİgital Transformation A Framework for ICT Literacy*.
- International Society for Technology in Education. (2016). *ISTE Standards For Student*. ISTE.
- ISTE. (2007). *ISTE Standards For Student*. International Society for Technology in Education.
- ISTE. (2008). *Iste Standarts Teacher*. International Society for Technology in Education. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf adresinden alındı
- ISTE. (2016). *ISTE Standards For Student*. International Society for Technology in Education.
- ISTE. (2020, Mart 01). *ISTE Standarts*. 2020 tarihinde ISTE: <https://www.iste.org/standards/for-educators> adresinden alındı
- İşcan, Ö. F., & Kaygın, E. (2011). Potansiyel Girişimciler Olarak Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 275-286.
- Işık, M. (2013). *İletişim ve Etik*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Işık, M. (2013). *Sizinle İletişebilir miyiz*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 101-114.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Cooperative Learning. *Innovacion Education*, 4-12.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Bilinci Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 59-73.
- Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2010). Kişilik, Mesleki Tercih ve Performans İlişkisi: Akademik Personel Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 119-127.
- Kanmaz, F. E. (2019). Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 16(3), 143-155.
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Primary School Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028.
- Karakılıç, S., & Etkisi, S. A. (2019). Kitap Okumanın Öğrencilerin Matematik Başarısı ve Problem Çözme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 456-475.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. S. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ve Öğretmen Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 185-204.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kellner, D. (2001). New Technologies/New Literacies:Reconstructing Education fort he nwe millenium. *nternational Journal of Technology and Design Education*, 67-81.
- Kenan, S. (2005). 21. yüzyılda Öğretmen Olmak. http://www.ebsad.org/img/20140407__2541009784.pdf adresinden alındı
- Keskin, S. (2008). Türkiye'de Ezberci Öğretim ve Nedenleri. *MARMARA COĞRAFYA DERGİSİ* (18), 211-221.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılınç, H. H. (2010). İlköğretim Birinci ve ikinci Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri”. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- King, F., Goodson, L., & Rohani, F. (2020, Mayıs 1). *Higher Order Thinking Skills Definition Teaching Strategies Assessment*. https://informationtips.files.wordpress.com/2016/02/higher-order-thinking-skills_.pdf adresinden alındı
- Kıyasoglu, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin 21. yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerileri . *Yüksek Lisans Tezi*. Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet International Journal of Education – Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Köğce, D., Özpinar, İ., Şahin, S. M., & Yenmez, A. A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.
- Köknel, Ö. (2003). *Akıl İle Düşünce Gücü*. İstanbul: Altın Kitap.
- Kubat, U. (2018). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Hakkında Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48) , 111-135.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 81-88.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü. Mayıs 2, 2021 tarihinde <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/kurbanoglu-armagankitap.pdf> adresinden alındı
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, 283-298.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Laar, E. v., Deursen, A. J., Dijk, J. A., & Haan, J. d. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior* (229), 577-588.
- Lemov, D. (2010). *Teach Like 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. Jossey-Bass.
- Li, L. F., Leung, S., & Tam, G. (2007). Promoting Information Literacy Skills Through Web-based Instruction. *The Chinese University of Hong Kong Library experience*, 531-539.

- Li, L. F., Leung, S., & Tam, G. (2007). Promoting Information Literacy Skills Through Web-based Instruction: The Chinese University of Hong Kong Library Experience. *University Library System, The Chinese University of Hong Kong Library experience. Library Management*, 28(8/9), 531-539.
- Lin, T.-C., Tsai, C.-C., Chai, C. S., & Le, M.-H. (2012). Identifying Science Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Science Education Technology*, 22(3), 325-336.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf İçi Değerlendirme*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *T.C . Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2020, 12 23). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*. 05 30, 2021 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> adresinden alındı
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Melber, L. M., & Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with Informal Education. *Science Activities*, 36(1), 3-4.
- Melvin, L. (2011). *How To Keep Good Teachers And Principals Practical Solutions to Today's Classroom Problems*. Rowman & Littlefield Education.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, A. (2004). Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miller, R., & Pedro, J. (2006). Creating Respectful Classroom Environments. *Early Childhood Education Journal*, 293-299.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB. (2017). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Niess, M. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education* 21, 509-523.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel Düşünme Rehberi*. (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı yayıncılık.

- OECD . (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and.* https://read.oecd-ilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en#page17 adresinden alındı
- OECD . (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and.* https://read.oecd-ilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en#page17 adresinden alındı
- OECD. (2018, Şubat 14). The future of education and skills: Educatin 2030. OECD. oecd.org: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden alındı
- Oğuz, V., & Akyol, A. K. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Oğuztürk, B. S., & Türkoğlu, M. (2004). Yenilik ve Yenilik Modelleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 14-20.
- O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary School Teachers' Beliefs about the Role of Technology in 21st-Century Teaching and Learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
- Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Özbilen, F. M. (2019). Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye ve Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi*. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Özçelik, A. D. (2019). İnovasyon, Yaratıcılık ve Yenilenme. A. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21.yüzyıl Becerileri* (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, A. D., & Eke, K. (2019). 21.yüzyıl Öğretmenlerinde Sosyal Beceriler. A. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21.yüzyıl Becerileri* (s. 232-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, A. D., & Eke, K. (2019). Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler. M. N. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (s. 137). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (2017). *Dilin Öte Yakası*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, N. (2013). Araştırma Görevlilerine Bilgi ve İletişim teknolojileri Bağlamında Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması. *Doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. H. Ayhan (Dü.) içinde, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* (s. 147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- P21. (2019, MART 16). *21st Century learning for early childhood*, battelleforkids: <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf> adresinden alındı
- P21. (2019, Mart 16). *Framework for 21st Century Learning*. Battelleforkids: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf adresinden alındı
- P21. (2019, Nisan 23). *Framework for 21st Century Learning Definitions*. battelleforkids: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf adresinden alındı
- Paiva, V. L. (2005). Autonomy and complexity. *Share Magazine online*. N.146. mart 8, 2020 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423878889.pdf> adresinden alındı
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2016). *Doğuştan Dijital*. İstanbul: İku Yayınevi.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik Düşünce, Yaşamınızın ve Öğrenmenizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*. (E. Aslan, & G. Sert, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pedró, F., & OECD-CERI. (2006). *The New Millennium Learners:Challenging our Views on ICT and Learning*.
- Prensky, B. M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*.
- Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2015). Communication and Interpersonal Skills in Classroom Management. E. T. Emmer, & E. J. Sabornie içinde, *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Rengi, ö., & Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları . *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 135-145.
- Robbins, P., Gregory, G., & Herndon, L. E. (2002). *Thinking Inside the Block Schedule*. United Kingdom: Corwin.
- RTÜK Radyo Televizyon Üst Kurulu. (tarih yok). *Medya Okuryazarlığı*. RTÜK: https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=B7AA7732-1593-4B32-BDE5-D76E64C2A5FA&MenuId=2 30.04.2020 tarihinde indirilmiştir adresinden alındı
- Ruggiero, V. R. (2012). *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought, Tenth Edition*. New York.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.

- Sabancı, A. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Çelikten, & M. Teyfur içinde, *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sarıçoban, A., Tosuncuoğlu, İ., & Kırmızı, Ö. (2019). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment of preservice EFL teachers learning to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1122-1138.
- Sarımanoğlu, N. U. (2019). *Öğretmenlerin Sınıflarında Eğitim Teknolojileri Kullanımında Karşılaştığı Güçlükler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1351-1377.
- Senemoğlu, N. (2009). Closing Speech. *1st International Conference of Living Theorists-Howard*. Burdur: Mehmet Akif Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Sever, R. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Tasarım Örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1996). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şad, S., Açıkgül, K., & Delican, K. (2015). Senior Preservice Teachers' Senses of Efficacy on their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 204-235.
- Şahin, A., & Demir, S. H. (2019). Problems Faced by Primary School Teachers While Teaching Problem-Solving Skills and Suggestions for Solution. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 907-921.
- Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-172.
- Şahin, M. C. (2010). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Bin Yılın Öğrencileri (OECD-New Millenium Learners) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Şahinel, S. (2015). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 123-136). Ankara: Pegem Akademi.

- Şimşek, C. L. (2011). Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. C. L. Şimşek içinde, *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (s. 1-21). Ankara : Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. A. (2019). Bant Karikatürleriyle Desenlenmiş Örnek Olay Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Başarıya, Kalıcılığa ve Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tayfun, A. T., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 534-558.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Telman, C. (2000). *Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tican, C. (2013). *Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi.
- Toksoy, B. (2019). Girişimci Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Niyetine Etkisinde Stratejik Güven ve Ortak Değerlerin Moderatör Rolü Üzerine Bir Araştırma. *Doktora Tezi*. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Töman, U. (2015). Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerindeki Gelişimin Öğretim Süresi Boyunca İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Tuckman, B. W. (1972). A Four-Domain Taxonomy for Classifying Educational Tasks and Objectives. *Educational Technology*, 36-38.
- Tuğluk, M. N. (2019). Sanayi Toplumu ve Eğitim. A. D. Tuğluk içinde, *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (s. 305). Ankara: Pegem Akademi.
- Tübitak. (2005). *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*. Ankara.
- Ulusoy, A. (2018). Dijital Medya Okuryazarlığı, Gereksinimler ve Yenilikçi Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme. *Doktora Tezi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNESCO. (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. Unesdoc Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146426> adresinden alındı
- Unesco. (2008). *Inter-Regional Seminar on Promoting Entrepreneurship Education in Secondary School*. Unesdoc Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160087>, 05.05.2020 tarihinde indirilmiştir adresinden alındı

- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 373-378.
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 287-302.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult Pre-Service Teachers Applying 21st Century Skills in the Practice. *Athens Journal of Education* 1(2), 115-119.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Naykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., . . . Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior* (116).
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It*. Basic Books.
- WEF. (2015). *New Vision for Education Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. The World Economic Forum.
- WEF. (2016). *New Vision for Education Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. The World Economic Forum.
- Williams, C., Gannon, S., & Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': antipodean trajectories and travels of the '21st century learner'. *Journal of Education Policy*, 792-806.
- Williams, R. B. (2002). *Cooperative Learning A Standart for High Achievement*. United States: Corw.
- Wright, P. W., Wright, P. D., & Heath, S. W. (2006). *No child left behind*. Harbor Hourse Law Press.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bİlimleri Fakültesi Dergisi*, 183-201.
- Yalman, D. (2019). İletişim ve işbirliği Becerileri. A. D. Özçelik, & M. N. Tuğluk içinde, *Eğitimde ve Endüstride 21. yüzyıl Becerileri* (s. 35). Ankara: Pegem.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 33-46.
- Yazıcı, T., & Topalak, Ş. İ. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 195-204.
- Yelken, T. Y. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F Dergisi*, 109-120.
- Yılmaz, E. (2016). *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Young, J. S. (2012). Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education* 4:1, 70-81.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yüksek Öğretim Kurumu. Şubat 13, 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden alındı
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4.Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 71-85.
- Yüksel, A. H. (1999). *İkna ve Konuşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*(150).
- Yüksel, H., Cevher, E., & Yüksel, M. (2015). Öğrencilerin Girişimci Kişilik Özellikleri İle Girişimcilik Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 143-156.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 479-509.

EKLER

EK-1: 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek					
2. Bölümünüz:					
☐ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi			☐ İlköğretim		
☐ Eğitim Bilimleri			☐ Özel Eğitim		
☐ Güzel Sanatlar Eğitimi			☐ Yabancı Diller		
3. Sınıfınız: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4					
4. Üniversiteniz:					

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Öğrencilerime saygılı davranırım.	1	2	3	4	5
2. Sınıf dışında eğitsel etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
3. Sınıf dışında sosyal etkinlikler düzenlerim.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin bireysel farklılıklara saygı duymalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
5. Mesleki gelişim etkinliklerine katılırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerime yeni teknolojiler hakkında bilgi veririm.	1	2	3	4	5
7. Öğrendiklerimi dijital araçları kullanarak paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
8. Mesleki görev ve sorumluklarım ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederim.	1	2	3	4	5
9. Öğrenci gelişim dosyalarını takip ederim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerime yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar yaratırım.	1	2	3	4	5
11. Ders sürecimi planlarken uzmanlardan destek alırım.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerimin ödevlerine yapıcı dönütler veririm.	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerime çalışma yaprakları hazırlarım.	1	2	3	4	5
14. Derslerim için özgün materyaller hazırlarım.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine ilişkin kayıtlar tutarım.	1	2	3	4	5
16. Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte oluştururum.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerimin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine destek olurum.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	1	2	3	4	5
19. Ders anlatırken teknik terimler kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkileri kurmaları için çabalarım.	1	2	3	4	5
21. Ders içi etkinliklerimde karşılaşılabilecek sorunlara karşı alternatif planlar yaparım.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerimin ders kazanımlarına en kısa yoldan ulaşmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
23. Ders sürecinde öğrencilerimi ikaz ederim.	1	2	3	4	5
24. Öğrenmelerini pekiştirmeleri için öğrencilerim arasında eğitsel yarışmalar düzenlerim.	1	2	3	4	5
25. Meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
26. Öğretim etkinliklerini teknoloji ile zenginleştiririm.	1	2	3	4	5
27. Meslektaşlarımı derslerinde teknoloji kullanmaya özendiririm.	1	2	3	4	5

EK-2: 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Toplumsal konulara duyarlı davranırım.	1	2	3	4	5
2. Dikkatimi çeken konularda araştırma yaparım.	1	2	3	4	5
3. Yeni araştırma fikirleri geliştiririm.	1	2	3	4	5
4. Öğrenme topluluklarında gerçekleşen fikir alışverişlerine katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
5. Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim.	1	2	3	4	5
6. İlgili alanlarıma uygun bilgiler arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
7. Sorularıma yanıt buluncaya kadar araştırma yapmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
8. İlgili alanlarımda neler olduğunun farkındayım.	1	2	3	4	5
9. Edindiğim bilgilerin günlük yaşamımda işe yaraması için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
10. Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım.	1	2	3	4	5
11. Arkadaşlarımda fikirlerini sonuna kadar dinlerim.	1	2	3	4	5
12. Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim.	1	2	3	4	5
13. Fakülte/teknik laboratuvarları/atölyeleri ders dışında da kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Derslerde yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesini isterim.	1	2	3	4	5
15. Derslerde işbirliğine dayalı etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
16. Öğrenci topluluklarında (bilgisayar, tiyatro, halk dansları kulüpleri gibi) aktif olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm.	1	2	3	4	5
18. Karşılaştığım sorunları tek başıma çözerim.	1	2	3	4	5
19. Günlük yaşamımda yeni teknolojiler kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme süreçlerimde yeni teknolojilerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
21. Öğrendiğim bir konuda neden-sonuç ilişkilerini keşfederim.	1	2	3	4	5
22. Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
23. Eriştiğim bilgilerin başka bir bakış açısıyla oluşturulduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
24. Farklı biçimlerde ödev hazırlarım.	1	2	3	4	5
25. Çalışmalarımı aldığım dönütlere göre yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
26. Grup çalışmalarında bana düşen görevi gruptan bağımsız olarak yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
27. Grup çalışmalarında grup liderliği yaparım.	1	2	3	4	5
28. İlgili alanlarıma uygun fırsatları değerlendiririm.	1	2	3	4	5
29. Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım.	1	2	3	4	5
30. Önemli kararları tek başıma alırım.	1	2	3	4	5
31. Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5

EK-3 : Valilik İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.34259660-605.99-18383048
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Gökhan ÇOŞANAY)

24.12.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/11/2020 tarihli ve E.17892 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gökhan ÇOŞANAY'ın, Dr. Öğretim Üyesi Yalçın KARALI danışmanlığında, yürütmekte olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Öğreten Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasının Battalgazi ve Yeşilyurt ilçesine bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 17/12/2020 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
24.12.2020

Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-4 : Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2021-E.5105

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 14.01.2021	Oturum Sayısı : 2	Karar Sayısı : 2021/2-1
Etik Açısından Uygunudur.		
Çalışma Adı	Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerinin İncelenmesi	
Araştırmacılar	Dr.Öğretim Üyesi Yalçın Karalı (Yürütücü) Yükseklisans Öğrencisi Gökhan Coşanay (Yardımcı Araştırmacı)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://www.turkiye.gov.tr/inonu-universitesi-ebys?V=BE6PK6V5N> adresinden yapılabilir. (PIN:93412)