

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



21. YÜZYIL BECERİLERİNE GÖRE TASARLANAN
ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Atilla DİLEKÇİ

BOLU, MAYIS - 2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
TÜRKÇE BİLİM DALI



21. YÜZYIL BECERİLERİNE GÖRE TASARLANAN
ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Atilla DİLEKÇİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, MAYIS - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Atilla DİLEKÇİ tarafından hazırlanan “21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı tez çalışması jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 21/05/2021

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 08/06/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 20 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol No 2019/255 sayısı ile ve Bolu Valiliğinden E.20925607 sayılı evrak ile etik izin alınmıştır.

ATILLA DİLEKÇİ

ÖZET

**21. YÜZYIL BECERİLERİNE GÖRE TASARLANAN ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL VE YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye ETKİSİ
DOKTORA TEZİ
ATILLA DİLEKÇİ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Halit KARATAY)
BOLU, MAYIS – 2021
XV + 329**

Bilgi çağında değişen dünya şartları hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim-öğretimde yenilikler yapmış, okul ve programları dönüştürmüştür. Bu değişim 21. yüzyıl bireylerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla bu çağda bireyden eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen, iş birliği yapabilen davranışlar sergilemesi; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olarak çağa uyum sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada 21. yy. becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma 2019-2020 Eğitim Öğretim yılının 2. döneminde Bolu ilinde yer alan bir ortakulda öğrenim gören 60, 6. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 30'u deney grubu, diğer 30'u araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma süreci karma yöntemin açımlayıcı sıralı desenine göre tasarlanmıştır. Nicel boyut, ön-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüş ve çalışma nitel verilerle desteklenmiştir. Deney grubuna 21. yy. beceri programı etkinlikleri 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamanın 6 haftası yüz yüze eğitim, 4 haftası uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel program etkinlikleriyle derslerini işlemiştir. Uygulama sonrasında veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, öğretmen ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 23.0. paket programında çözümlenmiş, nitel veriler içerik çözümlemesiyle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, 21. yy. becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini bütün alt boyutlarda anlamlı olarak geliştirdiği belirlenmiştir. Teknoloji araçlarının ve dijital uygulamaların eğitim sürecinin içerisinde etkili ve dengeli kullanımı; öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmiştir.

Beceri odaklı, teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine uygun güncellemelere gidilmesi önerilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: 21. yüzyıl becerileri, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING ACTIVITIES DESIGNED ACCORDING TO 21ST CENTURY SKILLS ON DEVELOPING CRITICAL AND CREATIVE THINKING SKILLS

PHD THESIS

ATILLA DİLEKÇİ

**GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT İZZET BAYSAL
UNIVERSITY**

TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION DEPARTMENT

DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE TEACHING

(SUPERVISOR: Prof. Dr. Halit KARATAY)

BOLU, MAY 2021

XV + 329

Changing world conditions in the information age have made innovations in education as in many areas of life, and these innovations have transformed schools and programs. This change has forced 21st century individuals to acquire 21st century skills. Therefore, in this age, individuals are expected to exhibit cooperative behaviors that can think critically, solve problems, and reveal creative ideas. Individuals must adapt to the age as information, media and technology literate. In this study, the effects on students' critical and creative thinking skills were examined with teaching activities organized according to 21st century skills.

The research was conducted with 60 6th grade students studying at a partner school in Bolu in the second semester of the 2019-2020 academic year. 30 of the students were the experimental group and the other 30 were the control group of the research. The research process was designed according to the explanatory sequential pattern of the mixed method. The quantitative dimension was carried out according to the quasi-experimental design with the pre-post test paired control group and at the same time the study was supported by qualitative data. 21st century skills program activities were applied to the experimental group for 10 weeks. 6 weeks of the application were through face-to-face training and 4 weeks through distance education. Control group students took their lessons with traditional program activities. Critical Thinking Test, Torrance Creative Thinking Test, teacher and student interview form were used as data collection tools in the post-application process. Quantitative data were analyzed in SPSS program; Qualitative data were evaluated according to content analysis.

As a result of the research, it was determined that the activities organized according to 21st century skills significantly improved students' critical and creative thinking skills in all sub-dimensions. The effective and balanced use of technology tools and digital applications in the education process has improved students' media and technology literacy skills.

It is recommended to design skills-oriented, technology-enhanced learning environments, and to update the curriculum in accordance with 21st century skills.

ANAHTAR KELİMELEER: 21st century skills, Critical thinking, Creative thinking

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN	VII
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
ŞEKİL LİSTESİ	XV
TABLO LİSTESİ	XVI
GÖRSEL LİSTESİ	XVII
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	XVIII
TEŞEKKÜR	XIX

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı.....	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	7
1.6. Sayıtlılar.....	8
1.7. Sınırlılıklar.....	9
1.8. Tanımlar.....	9

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

.....11

2.1. 21. Yüzyıl Becerileri.....	11
2.2. 21.Yüzyıl Becerilerinin Boyutları	17
2.2.1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	17
2.2.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	18
2.2.1.2. Yaratıcılık ve Yenilenme	18
2.2.1.3. İletişim ve İş birliği.....	19
2.2.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	20
2.2.2.1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı.....	20
2.2.2.2. Bilgi Okuryazarlığı.....	22
2.2.2.3. Medya Okuryazarlığı.....	23
2.2.3. Yaşam ve Meslek Becerileri.....	25
2.2.3.1. Esneklik ve Uyum.....	25
2.2.3.2. Girişimcilik ve Öz Yönelim.....	26
2.2.3.3. Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler.....	27
2.2.3.4. Üretkenlik ve Sorumluluk.....	28
2.2.3.5. Liderlik ve Sorumluluk.....	28
2.3. 21.Yüzyıl Öğrenci Özellikleri.....	29

2.4. 21. Yüzyıl Öğretmen Rollerine.....	31
2.5. Düşünme Nedir?.....	33
2.5.1. Düşünme Becerileri Nelerdir?.....	34
2.5.1.1 Eleştirel Düşünme Nedir?.....	34
2.5.1.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	38
2.5.1.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar.....	41
2.5.1.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	43
2.5.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Rollerine.....	44
2.5.1.6. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yanılgılar.....	45
2.5.2.1. Yaratıcılık	46
2.5.2.2. Yaratıcı Düşünme Nedir?.....	46
2.5.2.3. Yaratıcı Düşünme Öğretimi	50
2.5.2.4. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	54
2.5.2.5. Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Rollerine.....	56
2.5.2.6. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler	58
2.6. İlgili Araştırmalar	61
2.6.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar.....	61
2.6.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	61
2.6.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
2.6.2. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	75
2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	75
2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	85
2.6.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	87
2.6.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	87
2.6.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	93
3. YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırmanın Modeli.....	99
3.1.1. Araştırmanın Nicel Yönü.....	100
3.1.2. Araştırmanın Nitel Yönü.....	101
3.2. Araştırma Süreci.....	102
3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Etkinlik Örneklerinin Hazırlanması.....	102
3.2.2. Uygulama Sürecinde Kullanılan Eğitim Teknolojileri.....	103
3.2.2.1. Sanal Sınıf: Google Classroom.....	103
3.2.2.2. Uzaktan Eğitim: Microsoft Teams.....	104
3.2.2.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	106
3.2.2.4. Sosyal Medya.....	107
3.2.2.5. Arama Motorları.....	108
3.2.2.6. Web Siteleri.....	108
3.2.2.7. Mobil Uygulamalar.....	108
3.2.3. Uygulama Takviminin Hazırlanması ve Uygulamanın Gerçekleştirilmesi.....	109
3.3. Çalışma Grubu.....	109
3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri.....	115

3.3.2. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri.....	115
3.4. Veri Toplama Süreci	116
3.4.1. Veri Toplama Araçları	117
3.4.1.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	117
3.4.1.1.1. Eleştirel Düşünme Testi.....	118
3.4.1.1.2 Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	117
3.4.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	125
3.4.1.2.1. Görüşme Tekniği.....	125
3.4.1.2.2. Öğrenci Görüşme Formu.....	126
3.4.1.2.3. Öğretmen Görüşme Formu.....	126
3.5. Verilerin Analizi	126
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	127
3.5.1.1. Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Analizi.....	127
3.5.1.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Analizi.....	128
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	129
3.5.2.1. Öğrenci Görüşme Formlarının Analizi.....	129
3.5.2.2. Öğretmen Görüşme Formunun Analizi.....	129
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	129
3.6.1. 21. Yüzyıl Etkinlik Programının Geçerliği ve Güvenirliği.....	129
3.6.2. Nicel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik.....	130
3.6.3. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik.....	131
4. BULGULAR.....	133
4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular.....	133
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	134
4.2.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	135
4.2.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	138
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.3.1. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	139
4.3.2. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	140
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	141
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	147
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	154
5. 1. Tartışma ve Sonuç	154
5.1.1. 21. Yüzyıl Öğretim Etkinliklerinin Uygulanmasına Yönelik Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	173
6. ÖNERİLER.....	175
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	175
6.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	176
7. KAYNAKLAR.....	177

8. EKLER.....	202
Ek 1. Etik Kurul İzni.....	202
Ek 2. Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	203
Ek 3. Eleştirel Düşünme Testleri.....	205
Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi.....	213
Ek 5. Öğrenci Görüşme Formu.....	223
Ek 6. Öğretmen Görüşme Formu.....	224
Ek 7. 21.Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği.....	225
Ek 8. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanım İzni.....	226
Ek 9. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım İzni.....	227
Ek 10. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlama Katılım Sertifikası.....	228
Ek 11. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	229
Ek 12. 21. Yüzyıl Etkinlik Programı.....	230
Ek 13. Uygulama Görselleri.....	308



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. 21. yüzyıl bilgi ve beceri kuşağı.....	2
Şekil 2.1. Yeni milenyum öğrencilerinin yeterlilikleri üç boyutlu modeli.....	16
Şekil 2.2. 21. yüzyıl öğrenci özellikleri.....	31
Şekil 3.1. Araştırma modeli şeması.....	100



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. 21. yüzyıl beceri boyutları.....	15
Tablo 3.2. Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model.....	101
Tablo 3.3. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler.....	110
Tablo 3.4. Betimsel istatistikler (ön test).....	113
Tablo 3.5. Normallik testi bulguları.....	113
Tablo 3.6. Eleştirel düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları.....	115
Tablo 3.7. Yaratıcı düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları.....	116
Tablo 4.7. Betimsel istatistikler (son test).....	133
Tablo 4.8. Normallik son testi bulguları.....	133
Tablo 4.9. Eleştirel düşünme ön-son test bulguları.....	135
Tablo 4.10. Eleştirel düşünme son test bulguları.....	138
Tablo 4.11. Yaratıcı düşünme ön-son test bulguları.....	140
Tablo 4.12. Yaratıcı düşünme son test bulguları.....	141

GÖRSEL LİSTESİ

Sayfa

Görsel 3.1. Google Classroom akış görünümü.....	103
Görsel 3.2. Google Classroom sınıf çalışmaları	104
Görsel 3.3. Microsoft Teams giriş sayfası.....	105
Görsel 3.4. Microsoft Teams ana sayfası.....	105
Görsel 3.5. Microsoft Teams uzaktan eğitim oluşturma	106
Görsel 3.6. EBA ara yüzü.....	107
Görsel 3.7. Dil öğrenme alanı.....	107



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AACU	: The American Association of Colleges and Universities (Amerikan Kolej ve Üniversiteler Derneği)
AASL	: American Association of School Librarians (Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği)
APA	: American Psychological Association (Amerika Psikoloji Derneği)
ATC 21	: The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi)
ATCS	: Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi)
BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CACS	: Committee on the Assessment of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi Komitesi)
FATİH Projesi	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
ICT	: Information and Communications Technology (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)
ISTE	: The International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCREL	: The North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı)
NRC	: The National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
P21	: Partnership of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı)
Yy.	: Yüzyıl
YYBEGF	: 21. Yüzyıl Becerileri Etkinlik Programı Öğrenci Görüşme Formu
YYBPGF	: 21. Yüzyıl Becerileri Öğretim Etkinliği Programı Öğretmen Görüşme Formu

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, araştırmamın her aşamasında bana güç veren, yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle denetleyen değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Halit KARATAY’a teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim boyunca tavsiyeleri, yardımları ve katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT, Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN, Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR, Prof. Dr. Özay KARADAĞ ve Dr. Öğrt. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY’a katkılarından dolayı teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırmam boyunca sabır ve sevgileriyle, aynı heyecanı benimle paylaştıkları ve her zaman verdikleri manevi destek için değerli aileme teşekkür ediyorum.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu çağlar boyunca varlığını sürdürmek, hayatta kalmak için yaşamsal becerilerini artırmış ve her zaman eğitim, kültür, sanat, ekonomi alanlarında kendini gerçekleştirmeye çalışmıştır. İnsan, tarım toplumunda güce dayalı toprağı işlemeyi öğrenirken, sanayileşme ile birlikte makine kullanmaya ve üretime odaklanmıştır. Sanayileşmeden bilgi toplumuna gittikçe bireyin bir alanda uzmanlaşması zorunlu hâle gelmiştir. Bilgi çağında teknolojik imkân ve araçların artışı, bilgiye dayalı üretim ve teknoloji yaşamın her alanını sarmıştır. Bu gelişmeler, bu çağın insanını etkilemiş, her an yenileşmeye ve değişmeye zorlamış, insanın bir alanda uzmanlaşmanın yanında çok yönlü becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle tarım ve sanayi toplumundaki belli konuları ve becerileri esas alan eğitim biçimi bugün daha esnek konuların öğrenilmesine ve hayat boyu gerekli olan becerilerin geliştirilmesine dönüşmüştür.

Değişen ve gelişen dünya şartları hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da yeniliklere, dönüşümlere neden olmuştur. Bu değişim; öğrencilerin hayatı algılayış ve yaşayış tarzından, okulların teknolojik altyapısına, öğretmen becerilerine ve okul beklentilerine kadar birçok unsuru kapsamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetinin bileşenleri olan öğrenci ve öğretmenler de bu değişimin, dönüşümün içinde etken ve edilgen bir rol oynar.

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)'nin yeni yüzyıl insanının beceri beklentilerinin araştırıldığı bir projeye ortaya çıkan "21. yüzyıl becerileri" kavramı, birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve bu yüzyıl insanında bulunması gereken özellikler ve bunların bireylere nasıl kazandırılacağı ile ilgili yollar belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle Pedro (2006), Trilling ve Fadel (2009), Wagner (2008) bu çağın öğrenen becerilerine yönelik önemli çalışmalar yapmışlardır.

Pedro (2006); OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından gerçekleştirilen bir projede yeni bin yılın öğrenenlerinin niteliklerini üç temel başlık

altında sınıflandırmıştır. Bunları “sosyal değerlerde ve kültürel alanda yaşanan değişim”, “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” ve “alternatif bilişsel özellikler” olarak ifade etmiştir.

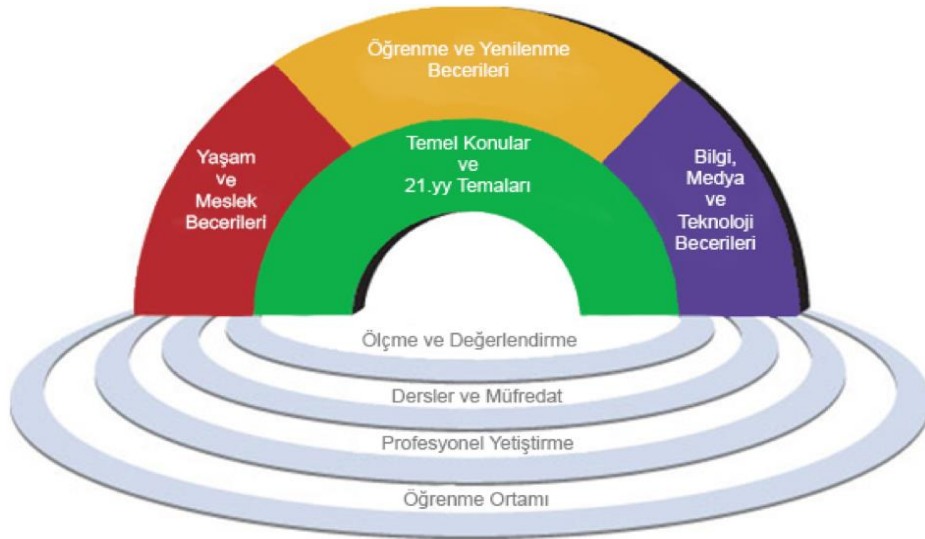
Wagner (2008), 21. yy. yetkinliklerini, bir başka ifade ile becerilerini yedi başlık altında sınıflamıştır. “*Hayatta kalma becerileri (survival skills)*” kavramını kullanarak ele aldığı becerilerin önemine dikkat çekmiştir. Bunlar; problem çözme ve eleştirel düşünme, bireyler arası iş birliği ve liderlik, uyum sağlama ve kıvrak zekâ, girişimcilik, etkili iletişim, bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi çözümleme, hayal gücü ve meraktır.

Trilling ve Fadel (2009), Partnership21 (2015) kapsamında gerçekleştirilen 21. yy. becerileri çalışmalarında 21. yy. öğrenen becerileri için üç temel başlık belirlemişlerdir. Bu başlıklar altında çok sayıda alt başlık vardır. Bu temel başlıklar “öğrenme ve yenilik becerileri”, “yaşam ve meslek becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”dir. Bunlar şöyle açıklanabilir:

Öğrenme ve yenilenme becerileri: Yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği.

Yaşam ve meslek becerileri: Liderlik ve sorumluluk, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, girişimcilik ve öz yönelim.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri.



Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Bilgi ve Beceri Kuşağı (Trilling ve Fadel, 2009).

Şekil 1.1. hem 21. yüzyılda öğrenenlerin elde etmesi gereken becerileri ve öğrenmeleri gereken faydalı konuları hem de bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılabilecek öğretim süreçlerini göstermektedir. Bu beceriler, Türkçe dersi öğretim programı'ndaki (1-8. sınıflar) temel yetkinlikler ve temalarla ilişki içindedir (MEB, 2018). Bunlar aynı zamanda çağdaş bir insanın güncel hayatını sürdürmesi için gerekli temel donanımlardır.

21. yy. becerileri; bireyin çağa uyum sağlaması ve kendini gerçekleştirme için yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme gibi ihtiyaç hâline gelen yetkinlikler; teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi okuryazarlıkları ifade eden beceri takımıdır. Alanyazında araştırmacılar bireyi lider, sorumluluk alan, esnek, uyumlu, sosyal, üretken ve girişimci bir insan tipi olarak çizmişlerdir. 21. yüzyılda bireyden eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bireyin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olarak bilgiye teknolojik aygıtlar aracılığıyla ulaşabilen ve bilgiyi sorgulayan olmasını çağın gereklilikleri arasında göstermişlerdir.

Günümüz çağdaş eğitim sisteminin öğrenen paydaşını, 21. yy. öğrencileri oluşturmaktadır. Bir öğretim sürecini kurgularken-planlarken hedef öğrenci kitlesinin karakteristik niteliklerini belirlemek oldukça önemlidir (Callison ve Lamb, 2004). Bu kapsamda yeni yüzyıl öğrenenlerinin karakteristik özelliklerini tespit etmek, içine doğdukları dünyanın etraflica anlaşılması, eğitim-öğretim sürecinin buna göre planlanmasında fayda sağlayacaktır. Bu amaçla OECD farklı zamanlarda öğrenci özellikleri ve öğrenme üzerine yaptığı araştırmalarda çeşitli tespitlere ulaşmıştır. Bu araştırmalara göre öğrencilerin bilişsel becerileri, sosyal değer algıları ve tutumları, eğlence tarzları gibi özelliklerinin önceki kuşaklardan ayrıştığı belirlenmiştir. Bu kuşağın algı değişiminin nedeni ise kişiler arası ilişkilerde teknolojinin yaşamın merkezine oturması olarak ifade edilmiştir (OECD, 2012).

Yeni yüzyıl insanını önceki kuşaklardan farklılaştıran nedir? diye sorduğumuzda öncelikle bu kuşağın teknolojinin her yıl yeni ürün ortaya koyduğu ve bu ürünleri kullanarak hayatlarını sürdürebileceklerini algılamalarıdır. Doğal olarak algılayış farklılığından uğraşları, iletişim tarzları ve öğrenme alışkanlıkları

önceki kuşaklardan farklılık göstermiştir. 21. yy. kuşağı istekleriyle, beklentileriyle, hayal dünyasıyla, davranışlarıyla bir değişim rüzgârı estirmiş, bu rüzgârdan öğretmen, okul, aile, yönetim, ticari yapılar vs. etkilenmiştir. Değişim, dönüşüm, bireysellik, uyum, yaratıcılık gibi kavramların çok sık duyulduğu bu yüzyılda okulların bu kavramları anlaması ve kendilerini güncelleyerek yeni zamana uyum sağlaması gerekmektedir.

Çağımızda bilgi ve iletişim araçları teknolojisinin gelişmesiyle birlikte bireyler bilgiye erişmek ve iletmek için akıllı telefon, bilgisayar ve tablet gibi aygıtlar daha yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Duran ve Ertan Özen, 2018; Yang ve Wu, 2012). Teknoloji araçlarının ve dijital uygulamaların yaygın olarak kullanıldığı bir dünyaya gelen bu nesil, “dijital yerli”; teknolojiyi sonradan öğrenen önceki kuşaklar “dijital göçmen” olarak adlandırılmıştır. Pedro (2006)’ya göre alternatif bilişsel özellikler ile yeni kuşak öğrenciler önceki kuşaktan farklı bilişsel becerilere sahiptir. Yeni kuşak dijital yerliler için teknoloji yaşamın her anında, günlük yaşamın içindedir; çocuklar da dünyaya geldikleri zaman itibariyle teknoloji araçları ile karşılaşmaktadır (Hett, 2012). Dijital yerliler, yeni yüzyılın öğrencileri; var olan bilgiye basılı olmayan kaynaklardan ulaşan, yazılı metinde görsellere, sese ve harekete öncelik veren, süreklilik göstermeyen işlemlerle bilgi edinen, kolaylıkla çoklu işlemler yapabilen (Pedro, 2006), dijital araçların kullanımını kısa sürede keşfedebilen, buna bağlı olarak dikkat süreleri kısa ve hemen geri bildirim bekleyen bireylerden (Baki, 2015) oluşmaktadır. Bununla birlikte yaparak yaşayarak, bağımsız ve oyun merkezli öğrenen dijital sosyal çevresi gelişmiş bir nesildir (Baki, 2015). Dünyaya geldiği andan itibaren teknoloji ile karşılaşan bireylerin buna özgü bir öğrenme sürecine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

2020 yılının başından itibaren bütün dünyanın yaşadığı covid-19 salgını ile eğitim yöntemi ve araçları teknolojinin önemini daha da artırmıştır. Eğitimin gelecekte ne yönde değişim geçireceğini belirlemede teknoloji oldukça önemlidir (Banaszewski, 2005). Uluslararası alanda çağdaş nitelikli eğitimin, eğitim teknolojileri yoluyla yapılandırılmış uygulamalarla gerçekleştirileceği kabul görmüştür (Hızal, 1992). Eğitim ve teknolojide bu değişimi yakalamak için, okullarda 21. yy. eğitim-öğretim standartlarına ulaşmak, öğrenme ortam ve süreçlerini iyileştirmek amacıyla teknoloji hamlesi olarak FATİH projesi (Fırsatları

Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) uygulamaya konmuştur. Bu projeyle okullarda çağdaş dünyanın yaptığı gibi öğrenme sınıf ortamından çıkarılmış, her yerde yapılabilmesine olanak sağlanmıştır. Ancak öğretim ortamlarına katkı sağlamak için öğrencilerin kullanımına sunulan teknolojiler tek başına araç işlevi görmekte ve zaman içerisinde güncelliğini kaybetmektedir (Mazman ve Koçak Usluel, 2011; Kaya ve Koçak Usluel, 2012). Ayrıca fiziki standartlar her ne kadar donanımlı olursa olsun 21. yy. insanını ancak çağın ufuklarını içeren okul programı ve 21. yy. becerilerini edinmiş öğretmenler tarafından yetiştirilebilir.

Bugünkü eğitim sistemi geçmişteki bilgilerle, bugün varolmayan mesleklere insan yetiştirmeye çalışmaktadır. Eğitim-öğretimde yapılacak her türlü düzenleme; yalnızca günümüz koşulları göz önünde bulundurularak yapılmak yerine yüzü ileriye dönük bir zemine oturtulmalı, gerekli görüldüğü dönemlerde ihtiyaca göre güncellenmeli (Soysal, 2019), öğrencinin beklentileri, ihtiyaçları ışığında (Melvin, 2011) eğitim-öğretim sürecine yön verilmelidir. Bu sayede bugün öğrenime başlayan bir birey öğrenimini tamamladığında dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yetkinliklere sahip olacak ve yeni mesleklere uyum sağlayabilecektir.

21. yüzyılda eğitim sistemlerinde yalnızca bilgi değil, beceriler de önemlidir. Çağdaş eğitim programlarında bu düşünme becerileri öğrenilmeli ve öğretilmelidir. Bu noktada öğrenmenin yalnızca bir öğretim programı ve sınıf ortamıyla sınırlı kalmaması, hayat boyu öğrenme anlayışını kazandıracak nitelikte yapılandırılması gerekir.

21. yy. becerileri ile ilgili alanyazında becerilerin hangileri olduğu (Aliismail ve McGuire, 2015; Ananiadou ve Claro, 2009; Dede, 2009; Lai ve Viering, 2012); 21. yy. öğretmen ve öğrencilerinde bulunması gereken özellikler (Ansari ve Malik, 2013; Dağhan, Kibar, Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Hergüner, 1998); öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin 21. yy. becerilerine sahip olma düzeyleri (Atalay, Anagün ve Kumtepe, 2016; Bozkurt ve Çakır, 2016; Fong, Sidhu ve Fook, 2014; Göksun, 2016; Gülen, 2013; Karakaş, 2015; Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez, 2014; Şahin, 2010; Zeybek, 2019); 21. yy. becerilerinin derslerde ve öğretim programlarında yer alma durumları (Bal, 2018; Bektaş, Sellum ve Polat, 2019; Dass, 2014; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010); 21. yy. becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek çeşitli yöntem ve teknikler (Aliismail ve McGuire, 2015; Bell,

2010; Carlgren, 2013; Qian ve Clark, 2016; Ravitz, Hixson, English, Mergendoller, 2012; Soysal, 2019; Suto, 2013); teknoloji kullanımının ve çeşitli dijital uygulamaların öğrencilerin 21. yy. becerilerini geliştirmesi (Boholano, 2017; Eryılmaz ve Ulusoy, 2015; Farisi, 2016; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Miller, 2009; Ming, Simb, Mahmud, Kee, Zabidi ve Ismail, 2014; Van Laar, Deursen, Van Dijk ve Haan, 2017); 21. yy. becerilerinin ölçülmesi için geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçları (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Çoban, Bozkurt ve Kan, 2019; Kang, Heo, Jo, Shin ve Seo, 2010; Ongardwanich, Kanjanawasee ve Tuipae, 2015; Yalçın, 2018; Yalçın, 2019) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Alanyazını incelendiğinde 21. yy. becerilerine göre düzenlenmiş öğrenme durumlarının, teknoloji ile desteklenmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin düşünme becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durum birer 21. yy. öğrencileri olan “dijital yerlilerin” ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış, onlara öğretme-öğrenme süreçlerinde rehberlik edebilecek 21. yy. şartlarına uygun tasarlanmış öğrenme sürecinin (öğrenme durumları, öğretim etkinlikleri, öğretim materyalleri) araştırılmasının ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Bu ihtiyaca yönelik araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye etkisi var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmanın problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranacak ve denenceler test edilecektir.

1. 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili midir?

1.1. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel düşünme son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili midir?

2.1. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.2. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme testinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

4. 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri uygulamalarını yürüten öğretmenin uygulama süreciyle ilgili gözlemleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 21. yüzyıl becerilerinden “öğrenme ve yenilikçilik becerileri” eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık becerileri ve “bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları”na göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemektir. Böylece Türkçe dersi ile 21. yy. becerilerinin bütünleştirilmesi hedeflenmiştir. Önceki çalışmalardan farklı olarak “öğrenme ve yenilikçilik becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları” bir bütün olarak ele alınmış ve bunlardan hareketle harmanlanmış bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Geleneksel eğitim öğretim ortamlarında daha çok program bilgilerinin aktarımı üzerine eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir. Geleneksel eğitim öğretim ortamlarında farklı olarak 21. yy. öğretim etkinlikleri programında dersler beceri odaklı işlenmiş, yüz yüze eğitimlerle birlikte uzaktan eğitim imkânlarından yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf içi ve dışı uygulamalarda yeni gelişen teknolojik araçlar (akıllı tahta, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet) ve dijital ortamlar (filmler, videolar, bloglar, sosyal medya, sanal sınıf, arama motorları, EBA, mobil uygulamalar ve çeşitli web siteleri) kullanılarak öğretim programların içinde öğrenme deneyimleri, etkinlikleri oluşturulmuştur. 21. yy. öğrenci kuşağının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre organize edilmiş program sürecinde öğrencilerin 21. yy. becerilerini etkin kullanması ve eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya şartları hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da yeniliklere, dönüşümlere neden olmuştur. Bu değişim ve dönüşüm

bireyden yeni bilgi ve beceriler beklentisi oluşturmuştur. 21. yuzyılda bireyden eleştirel duişunen, problem cizen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen davranışlar sergilemesi; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olarak caga uyum sağlaması ve lider, sorumluluk alan, esnek, uyumlu, sosyal, uetken ve girişimci olması beklenmektedir. Bu auidan oğretim surecinin 21. yy. becerileriyle inşa edilmesi; bireyin kendi yaşamında eleştirel duişunerek doğruya ulaşmasını, sorunlara karşı yaratıcı cizumler getirmesini, iletişim becerilerini etkin kullanmasını ve başkalarıyla iş birliği yaparak sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayacaktır. Ayrıca bireyin dijital okuryazar olarak; teknolojik aygıtları kullanarak araştırma yapmasını, ulaştığı bilgiyi sorgulamasını ve medya metinlerini değerlendirerek doğru bilgiye ulaşma becerilerini kazanmasına imkân verecektir. Bireyin hem okul hem de meslek yaşamında bu hayati becerileri edinmesi ve etkin kullanması oldukca önemlidir. Okul hayata hazırlamaktan ote hayatın kendisidir. Dolayısıyla oğrencilerin okul yaşantılarında hayattaki durumları deneyimlemeleri gerekir. Bu deneyim oğrencilere yaşam boyu becerileri kazandırarak onların meslek hayatlarında da başarılı olmalarını sağlayacaktır.

2006, 2015, 2018 Türkçe Dersi Oğretim Programları'nda sınırlı bir şekilde dolaylı veya doğrudan 21. yy. becerilerinin oğretimi hedeflenmiştir. Bu oğretim programlarına göre kitaplar hazırlanmış okullarda tasarım beceri atolyeleri aılmış, sınıflar akılla tahta ile donatılmıştır. Eğitim yatırımlarına rağmen, bu konuda oğrencilerde istenen davranışların tam anlamıyla gelişim göstermediği sızlenebilir. Birçok araştırmada da 21. yy. becerilerinin önemine değinilmış ve oğretimnin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Fakat 21. yy. oğretimin nasıl olması gerektiğine dair uygulamalı bir oğretim programı ve oğretmenlere rehberlik edecek kılavuz bir kitap bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermeye yönelik 21. yy. becerilerine göre tasarlanan sınıf iui ve sınıf dışı uygulamalı bir oğretim etkinlikleri programının araştırılması önemlidir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Kontrol altında tutulamayan birtakım değişkenler oğrencilerin sosyo-ekonomik duzeyleri, internete erişim yolları, teknolojik aygıtların niteliği araştırmanın sayıtlarıdır.

2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin 21. yy. beceri yeterlilikleri ve bu konuya ilişkin tutumları araştırmanın sayıltılarıdır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkçe dersi öğretim etkinlikleri 21. yüzyıl becerilerinden “öğrenme ve yenilikçilik becerileri” başlığı altındaki “eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık” becerileri;

2. Türkçe dersi öğretim etkinlikleri 21. yüzyıl becerilerinden “bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıkları becerileri;

3. Deney grubu için 10 hafta planlanan ve araştırmacı tarafından tasarlanan 77 öğrenme etkinliği;

4. Uygulama süreci, ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci ve Türkçe dersi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

21. Yy. Becerileri: Yeni yüzyılda öne çıkan bireyin edinmesinin gerekli olduğu “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “yaşam ve meslek becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”dir (Trilling ve Fadel, 2009).

Eleştirel Düşünme: Bilgi edinme sürecinde analizi, sorgulamayı içeren ulaşılan bilginin ölçütlere dayalı değerlendirilen bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001).

Problem Çözme: Soruları cevaplamak ve bilgiyi işleyerek problemlerin çözümüne ulaşmaktır.

Yaratıcı Düşünme: Sorunlara yeni çözüm önerileri getiren ve özgün fikirlerin üretimini sağlayan bir düşünme becerisidir (Hançerlioğlu, 2000).

İş birliği: “Ortak bir amacı gerçekleştirmek, bir görevi tamamlamak için sorumluluk alarak grupla birlikte çalışmaktır (Ravitz vd., 2012)

İletişim: İletişim bireyin sosyal yaşam içerisinde veya okulda öğrendiği, yaşamın her alanında kullandığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir.

Medya Okuryazarlığı: Yazılı ve görsel medyadaki, mesajlara eleştirel yaklaşmak, sorgulamak, mesajın altındaki amacı anlamak ve çoklu medya araçlarını öğrenme süreçlerinde ve sosyal yaşamda etkili ve verimli kullanmaktır (Orhan Göksün, 2016).

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgiyi araştırmak, doğruluğunu sorgulamak ve gerçek bilgiye ulaşabilme becerisidir. Aynı zamanda internet üzerinden bilgi edinmenin yanında ulaşılan verilerin değerlendirilerek ilgili ve ilgisiz olanı ayırt etme becerisidir (Eshet, 2004).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Bilgiye erişimek, araştırma yapmak, analiz etmek, yorumlamak, paylaşmak için bilgi teknolojilerinden ve dijital ağlardan yararlanmaktır (Trilling ve Fadel, 2009).

Geleneksel Eğitim: Resmi ğretim programına göre okullarda yürütülen eğitim faaliyetleridir.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 21. Yüzyıl Becerileri

İnsanlar zaman içerisinde hayatta kalmak, yaşamını sürdürmek için birtakım beceriler ortaya koyması gerekmiştir. Bilgi ve bilişim çağında insanlardan beklenen beceriler ya değişmiş ya da bazı beceriler daha önemli hâle gelmiştir. Bu yüzyılda doğru bilgiye ulaşmak ve bilgiyi etkin kullanmak; soru sorma, sorgulama, sürekli araştırma yapma, birçok kaynağa ulaşma, analiz etme, eleştirme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektiren bir etkinliğe dönüşmüştür (Önür, 2018). Bilgi ve bilişim çağına uyum sağlamak için ihtiyaç hâline gelen bu yetkinlikler, 21. yüzyıl becerileri kavramı altında bir araya getirilmiştir (Murat, 2018).

OECD'nin yeni yüzyıl insanının beceri beklentilerinin araştırıldığı bir projeye ortaya çıkan “21. yüzyıl becerileri” kavramı; uluslararası, ulusal araştırma kurumları ve bağımsız araştırmacılar tarafından araştırılmış ve yeni çağın yeni insanını tasvir etmeye çalışmışlardır. The North Central Regional Educational Laboratory (Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı, NCREL), The American Association of Colleges and Universities (Amerikan Kolej ve Üniversiteler Derneği), The Partnership for 21st Century Skills (P21), The National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi, NRC), 21. The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi, ATC 21), Pedro (2006), Wagner (2008), Trilling ve Fadel (2009) tarafından bu yeni çağın öğrenen becerileri belirlenmiştir. Bireyin sosyal yaşamında, okul ortamında, iş hayatında başarılı olmasını etkileyen bu bilişsel ve duyuşsal yeterlikler; günümüzde çatı kavram 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmış ve çeşitli alt temalarda sınıflandırılmıştır (Karakaş, 2015).

Pedro (2006); OECD tarafından gerçekleştirilen bir projede yeni yüzyılın öğrencilerinde bulunması gereken nitelikleri üç temel başlık altında sınıflandırmıştır. Bunları “sosyal değerlerde ve kültürel alanda yaşanan değişim”, “öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler” ve “alternatif bilişsel özellikler” olarak ifade etmiştir.

Wagner (2008), 21. yy. yetkinliklerini bir başka ifade ile becerilerini yedi başlık altında sınıflamıştır. “Hayatta kalma becerileri (survival skills)” kavramını kullanarak bu becerilerin yaşamsal önemine dikkat çekmiştir. Bunlar;

- Problem çözme ve eleştirel düşünme,
- İş birliği ve liderlik,
- Uyum sağlama ve kıvrak zekâ,
- İnisiyatif alma ve girişimcilik,
- Etkili yazılı ve sözlü iletişim,
- Bilgiye ulaşma ve bilgiyi çözümleme,
- Hayal gücü ve meraklıdır.

Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory-NCREL) 2003 yılında yaptıkları bir araştırma sonucunda 21. yy. becerilerini yaratıcı düşünme, dijital çağ okuryazarlığı, etkili iletişim ve yüksek verimlilik olmak üzere dört temada sınıflandırmıştır:

Yaratıcı düşünme: Merak, uyum sağlama, risk alma, akıcı ve esnek düşünme, özgün fikir üretme ve üst düzey düşünme yetkinliklerinin birleşiminden oluşan üretici düşünme becerisidir.

Dijital çağ okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, çok kültürlülük ve küresel bilinç farkındalığı temelinde ifade edilen becerilerdir.

Etkili iletişim: Dil becerilerini etkin kullanarak kendini yazılı ve sözlü ifade edebilme, buna bağlı olarak sosyalleşebilme ve iş birliği kurabilmektir.

Yüksek verimlilik: Pragmatik bir bakış açısıyla imkânların etkili kullanımıyla, kaliteli ürünler ortaya koyma becerisidir. Mevcut zamandan ve araçlardan en yüksek verimi elde etme yaklaşımıdır.

Amerikan Kolej ve Üniversiteler Derneği (The American Association of Colleges and Universities) (2007), üniversite mezunlarında olması gereken 21. yy. becerilerini araştırmış ve bu beceriler için bir çerçeve geliştirmiştir.

Beşeri bilimler ve temel bilimler bilgisi: Sosyal bilimler, tarih, dil, sanat ve matematik bilgisi.

Entelektüel ve uygulamalı beceriler: Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, sorgulama ve analiz, iş birliği ve etkili iletişim, bilgi okuryazarlığı ve sayısal okuryazarlık.

Kişisel ve sosyal sorumluluk: Yaşam boyu öğrenme becerileri, vatandaşlık bilgisi, kültürler arası bilgi ve beceriler, küresel farkındalık, ahlâki karar ve eylem.

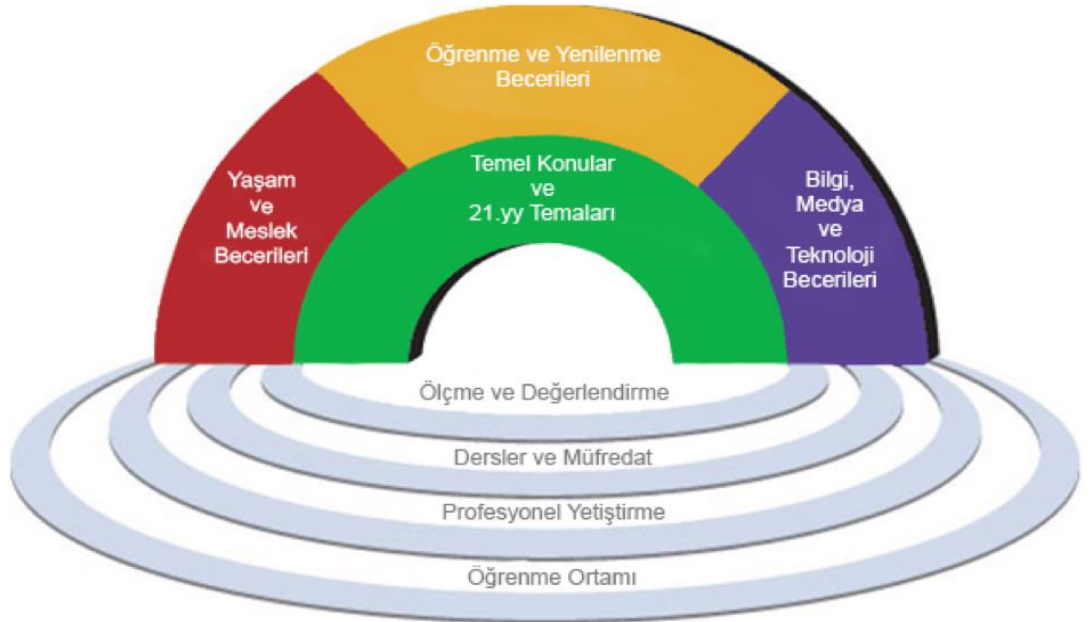
Bütüncül öğrenme: Çok boyutlu araştırma yapma ve düşünce geliştirme becerileri, sentez yapma, üst düzey başarı sağlama.

Trilling ve Fadel (2009) tarafından, Partnership21 organizasyonu için gerçekleştirilen 21. yy. becerilerinin ne olduğu üzerine yaptıkları araştırma sonucunda 21. yy. “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “yaşam ve meslek becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Bu üç ana başlık altında çok sayıda alt beceriler belirtilmiştir. Bu beceriler, 21. yy. temel temaları ile öğretim sistemleriyle ilişki içindedir.

Öğrenme ve yenilenme becerileri: Yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği.

Yaşam ve meslek becerileri: Liderlik ve sorumluluk, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, girişimcilik ve öz yönelim.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri: Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri.



Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Bilgi ve Beceri Kuşağı (Trilling ve Fadel, 2009)

Şekil 1.1. 21. yy. öğrencilerinin elde etmesi gereken becerileri ve öğrenmeleri gereken faydalı konuları, bu becerilerin edinilip geliştirilmesi için kullanılabilecek sistemleri ve program unsurlarını göstermektedir.

Ulusal Araştırma Konseyi (The National Research Council-NRC) (2005), yaptığı araştırmada 21. yy. becerilerini bilişsel beceriler, kişiler arası beceriler ve içsel-özel beceriler olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır:

Bilişsel beceriler: Sistemli düşünme, eleştirel düşünme ve sıra dışı problem çözme.

Kişiler arası beceriler: İletişim, sosyal beceriler, grup çalışması, kültürel farkındalık.

İçsel-özel beceriler: Öz yönetim, öz düzenleme, kişisel gelişim, zamanı planlama, uyum becerisi (Committee on the Assessment of 21st Century Skills, 2011).

21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi Grubu (The Assessment and Teaching of 21st Century Skills-ATC 21), 21. yy. becerilerini dört temada sınıflandırmıştır (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley ve Rumble, 2010):

Düşünme yolları; eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilik, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve karar verme.

Çalışma yolları; iletişim, iş birliği veya ekip çalışması.

Çalışma için araç yolları; bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı.

Dünya-yaşam; yaşam ve kariyer becerileri, bireysel ve toplumsal sorumluluk, vatandaşlık, özyönelim, uyum, esneklik.

Söz konusu beceriler farklı kurumlar ve araştırmacılar tarafından; hayatta kalma becerileri (survival skills), temel yeterlilikler (key competences), gerekli beceriler (necessary skills), istihdam becerileri (employability skills), derin öğrenme becerileri (deep learning skills) gibi birbirinden farklı adlarla ifade edilse de hepsi için ortak olan 21. yy. becerileri kavramı içinde yer etmeleridir (Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017).

21. yüzyıl becerilerini belirlemek için yapılan araştırmalar incelendiğinde becerilerin birçoğu ortaktır ve bütün tanımlarda bazı temel becerilere dikkat çekilmiştir. Bu temel beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem

özme, üretkenlik, kişisel yönetim ve sosyal ilişki kurma gibi yetkinliklerdir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Ekici vd. (2017), alanyazındaki 19 araştırmayı inceleyerek söz konusu araştırmalarda 63 becerinin ifade edildiğini belirlemiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, girişimcilik, liderlik, karar verme sorumluluk, üretkenlik, esneklik ve uyum en sık sözü edilen becerilerdir.

21. yy. beceri sınıflandırmaları yetişkin düzey insanlara (üniversite, meslek grupları vs.) yönelik yapılmıştır. Ancak Kang vd. (2010), tarafından okul çağı öğrencilerini odak kabul ederek yaptıkları çalışmada becerileri bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel alan olmak üzere üç anahtar yetkinlik başlığında sınıflandırmıştır (Livingstone ve Bober, 2005; White, 1997). Kang vd. (2010)'nin ortaya koyduğu 21. yüzyıl beceri boyutları alt alan ve alt alan tanımları Tablo 2.1'de gösterilmektedir.

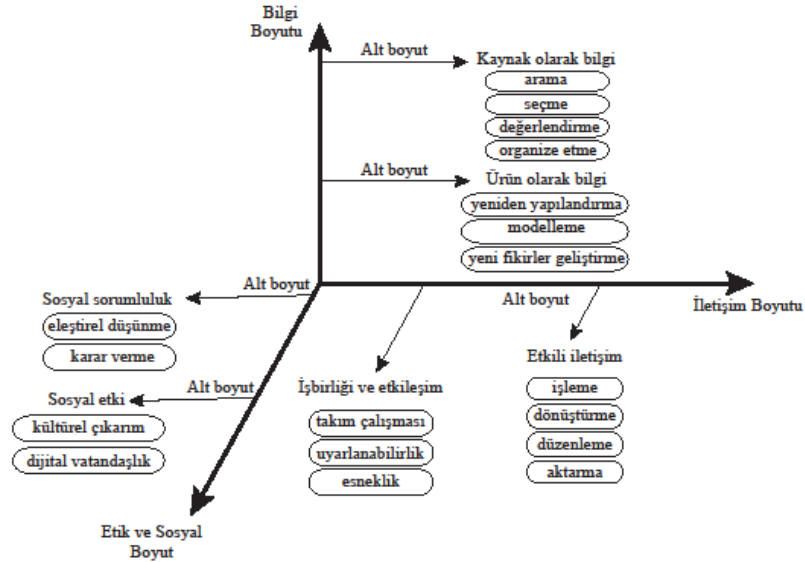
Tablo 2.1. 21. yüzyıl beceri boyutları

Alan	Alt Alan	Alt Alanların Tanımları
Bilişsel	Bilgi yönetim becerisi	Araç kullanımı, kaynakların kullanımı, sorgulama becerisi
	Bilgiyi yapılandırma	Bilgiyi işleme, eleştirel düşünme, akıl yürütme
	Bilgiyi kullanma	Analitik beceriler, çözüm üretme yargılama ve değerlendirme
	Problem çözme	Üstbiliş, yaratıcı düşünme
Duyuşsal	Öz kimlik	Kendini algılama, benlik saygısı, özsaygı
	Öz değer	Dürüstlük, farkındalık, güvenilirlik
	Kendi kendini yönetme	Öz yeterlik, hedef belirleme, sorumluluk
	Öz sorumluluk	Girişkenlik, kararlık, sorumluluk
Sosyokültürel	Sosyal üyelik	Topluluk duygusu, toplumsal değer sistemi, küresel vatandaşlık
	Sosyal duyarlılık	Kültürler arası anlayış, farklılıklara hoşgörü

Sosyalleşme becerisi	İletişim becerileri, dilin etkin kullanımı, kültürler arası iletişim
Sosyal sorumlulukları yerine getirme	Liderlik, takım çalışması ve sosyal hizmetler

Bilişsel alan; bilgiyi yapılandırma, kullanma, yönetme becerisi ve problem çözme becerisinden oluşmaktadır. Duyuşsal alan; öz kimlik, öz değer, öz yönetim ve öz sorumluluk olarak gösterilmiştir (Andone, Dron, Boyne ve Pemberton, 2006). Sosyo-kültürel alan; sosyal üyelik, sosyal duyarlılık, sosyalleşme becerisi ve sosyal sorumlulukları yerine getirme alt alanlarını içerir (Glimps ve Ford, 2008).

21. yüzyılda öğrenciler eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine öncelik vermeli, çalışma hayatında iş birliği yapabilmeli ve yapıcı şekilde risk alabilmelidir. Modern dünyada her birey için dünyayı anlamak ve bağlantı kurmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek, iletişim becerisini etkin kullanabilmek, problemlerin çözümü için araştırma yapabilmek, bir grup içinde uyumlu çalışabilmek ve sorumluluk alarak liderlik yapabilme becerileri önemlidir (Dagiene, 2013). Bilgi boyutu, iletişim boyutu, etik ve sosyal boyutları olmak üzere üç temel başlık altında açıklanmıştır.



Şekil 2.1. Yeni Milenyum Öğrencilerinin Yeterlilikleri Üç Boyutlu Modeli (Dagiene, 2013)

Yeni Milenyum Öğrencilerinin Yeterlilikleri Üç Boyutlu Modeli'nde sosyal beceriler, üst düzey düşünme becerileri ve dijital okuryazarlık kavramları çerçevesinde yeterliklerinin şekillendiği görülmektedir. Bireyin yaşamını sürdürürken edinmesi gereken çağ becerileri olarak bu beceriler belirtilmiştir.

2.2. 21. Yüzyıl Becerilerinin Boyutları

21. yüzyıl becerileri P21 beceri sınıflaması dikkate alınarak açıklanacaktır. Beceriler öğrenme yenilenme becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve meslek becerileri olarak üç ana sınıflandırmada belirtilmiştir. Öğrenme yenilenme becerileri başlığı altında eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilenme, iletişim ve iş birliği becerileri bulunur. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri içerisinde: bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı yer almaktadır. Yaşam ve meslek becerileri altında: liderlik ve sorumluluk, esneklik ve uyum, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, girişimcilik ve öz yönelim sıralanmıştır. Belirtilen bu beceriler, birbirlerini açıklayan, destekleyen; birbirleriyle kesişen kavramlardır. Trilling ve Fadel (2009), bu becerileri birbiriyle etkileşim içinde oldukları için iç içe geçmiş başlıklar şeklinde sunmuştur. Alanyazında 21. yy. becerilerinin birbirinden açık ve belirgin bir şekilde ayrılmadığı ifade edilmiştir (Prensky, 2003; Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

21. yüzyıldaki gelişmeler çok ve hızlı bilgi üretimine ve mevcut bilginin güncelliğini kaybetmesine neden olmuştur. Bilginin akış hızına yetişebilmek ve çağa uyum sağlamak için öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesi ve kendilerini geliştirmeleri beklenir. Öğrencilerin bunu sadece okuldaki öğretimle ve öğretmen yönlendirmesiyle yapması zordur. Dolayısıyla yaşam boyu onu güçlü kılacak üst düzey düşünme yollarını bilmesi ve uygulaması gerekir. Ayrıca okul sonrası yaşamında başarılı bir birey olması için öğrenmeyi öğrenmesi oldukça önemlidir. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin öğrenme eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olması, yeni bilgiler öğrenmek için motive olması ve bilgi ihtiyacını karşılamaya yönelik kararlılıkla çabalamasıdır (Gülen, 2013). Öğrencinin bilgi eksiklerinin farkında olması, bilgiyi edinebilecekleri düşünme yollarını bilmesi ve edindikleri bilgileri devamlı güncelleyerek yenileyebilmeleri öğrenme ve yenilenme becerilerinin içeriğini oluşturmaktadır (Aydınlı, 2015). Eleştirel düşünme ve

problem çözme, yaratıcı düşünme ve yenilenme, iletişim ve iş birliği kavramları açıklanmıştır.

2.2.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünmede; sunulan her türlü bilgi, varsayımlar ve ön yargılar analiz edilir; konunun farklı boyutları, açıları, anlam ve sonuçları tartışılır; akıl yürütme ve karşılaştırmalar sonunda yargıya ulaşılır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Verilerin, çözümlenip değerlendirildiği ve sonucunda belirli bir karara ulaşılan düşünme şeklidir. Bu beceri günümüzde bireyin yaşamını sürdürürken, doğru tercihlerde bulunabilmesi ve manipülasyonlara karşı koyabilmesi için gerekli bir beceridir. Eleştirel düşünme, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bireyin durum ya da olayı analiz edip değerlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Duyuşsal olarak kuşku duyma eğiliminde olmayı, bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bilişsel açıdan verileri dikkate alarak durumun farkına varmayı sorgulamayı, yorumlamayı, karar vermeyi içerir.

Problem çözme becerisi, bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilmesi için gerekli ve zorunlu bir beceridir. Soruları cevaplayarak ve bilgiyi işleyerek problemlerin çözümüne ulaşmaktır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri şunlardır:

- Stratejik mantık yürütmelerle anlamı inşa etmek.
- Doğru karar verme becerisiyle karmaşık seçimler yapmak.
- Disiplinler arası ilişkileri kavramak.
- Farklı bakış açılarını netleştirmeye yönelik sorular oluşturmak ve bu soruları sormak.
- Soruları cevaplamak için bilgiyi sınırlandırmak, analiz etmek, sentezlemek ve problemi çözmektir (Kneeland, 2001; Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.1.2. Yaratıcılık ve Yenilenme

Yaratıcılık; üretici, sorun çözücü ve yenilikçi temele dayanır. Bu düşünce biçimi yeniliği, değişimi ve gelişimi sağlar. Bireyin yaşamını kolaylaştırmak ve sorunlarını çözmek için yeni fikirler ortaya koymak gerekir. Bu yeni fikirler bireyin daha mutlu, daha rahat yaşamasını sağlayan ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamasının yanında toplumların çağdaş medeniyetler kurmasını sağlamaktadır. İnsanın, toplumun daha iyisini hedeflemesi nedeniyle yenilik arayışı sürmekte

dolayısıyla yaratıcılık zorunlu bir beceri olmaktadır. 21. yy. bilgi çağında, artan bilgi ve değişimin olağan ve gerekli olduğu toplumlar tarafından kabul edilmesiyle medeniyetin gelişmesinde yaratıcı düşünmenin önemli bir rolü olmuştur. Bu bağlamda bilim, kültür, teknoloji, ekonomi, sosyal yapı hızlı bir dönüşüm yaşamıştır.

Çağımızda yaratıcı düşünmenin toplumlar için önemli olmasının yanında birey için de gerekli bir beceridir. Bireyin eğitim ve meslek alanında başarılı olması için yaratıcı düşünme becerisi ortaya koyması beklenir. Yaratıcı düşünme yaşamın her alanında ve çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Yaratıcılık ve yenilenme becerileri şunlardır:

- İş yaşamında yaratıcılık ve özgünlük ortaya koymak.
- İnsanlığa, faydalı yeni düşünceler geliştirmek, uygulamak.
- Yeni ve farklı fikirlere açık ve uyumlu olmak.
- Yenilikçi düşüncelerle yararlı ve somut katkıda bulunmak (Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.1.3. İletişim ve İş birliği

İletişim bireyin sosyal yaşam içerisinde öğrendiği ve sosyal ortamlarda kullandığı okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisidir. Bu becerileri etkin kullanmak bireyin sosyal, okul ve meslek hayatlarında başarılı olmasını sağlar. Birlikte yaşamının gereği olarak ortaya çıkan iş birliği etkin iletişimin sonucunda ortaya çıkar. İnsan toplumun bir parçası olarak yaşadığı çevreyle iletişime geçmek ve iş birliği kurmak zorundadır. Kalabalık insan grupları arasında yaşamının ve uzmanlaşmanın ön plana çıktığı çağımızda bireyin çevreyle etkileşime geçmesi ve bilgi ve becerisinin yetersiz olduğu durumlarda diğer insanlarla iş birliği yapması gerekir. İletişim ve iş birliği 21. yy. insanın sahip olması gereken temel becerilerdir. İş birliği süreci öğrencilerin akademik başarılarının artmasını destekler. Ayrıca iş birliği ile öğrencilerin dayanışma ve sosyalleşme becerileri gelişir (Bay ve Çetin, 2012). İletişim ve iş birliği becerileri şunlardır:

- Yazma ve konuşma becerilerini etkin kullanmak.
- Farklı gruplarla birlikte çalışabilme becerisine sahip olmak.
- Esnek ve istekli bir şekilde çabalayarak ortak bir amaca ulaşabilmek.

- Sorumluluk üstlenerek iş birliğine dayalı çalışmalar yapmak (Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgiye erişmeyi, bilgiyi sorgulamayı, araştırmayı, medya metinlerini anlamayı, çözümlemeyi ve teknoloji araçlarının etkin kullanımı ifade eder (Orhan Göksün, 2016). Bu beceriler okuryazarlık kavramı altında anlam kazanmıştır. Bu beceriler, teknoloji aygıt ve uygulamaları yoluyla öğrenme süreçlerinin hızlandırılması ve ulaşılan bilgilerin analiz edilerek daha doğru anlaşılmasıdır (Holum ve Gahala, 2001). Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı; dijital araçları kullanmak, bilgiye erişmek, bilgiyi analiz ederek yeni bilgi oluşturmaktır (Martin, 2005). Bu çağda bireyler bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığının farkında olmalı, bu okuryazarlık becerilerini etkin kullanabilmelidir. Bilgi ve teknoloji çağında; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmak bireyler için bir tercih olmaktan öte çağdaş bir birey için zorunluluk olduğu söylenebilir.

2.2.2.1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, yapılandırmak, değerlendirmek ve sentezlemek üzere dijital uygulamalar, teknoloji aygıtları ve internet ağını kullanabilmektir. Bilgi erişimine ve bilginin kullanımına dair yasal ve etik hususlarda doğru bir düşünceyle araştırmak, analiz etmek, yorumlayıp paylaşmak için bilgi teknolojilerinden yararlanmaktır (Trilling ve Fadel, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı sanal ortamda öğrenme, bilgi okuryazarlığı, teknoloji kullanım becerileri gibi yeteneklerin birleşmiş hâli olarak kabul edilmektedir (Wilson, Scalise ve Gochyyev, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri; bilgisayar, tablet, mobil cihazlar, akıllı teknolojileri öğrenme amaçlı doğru ve yararlı kullanmaktır (Er, 2016; Knnewell ve Morgan, 2006; Orhan Göksün, 2016). Kısaca teknoloji okuryazarlığı, teknolojiyi tam ve etkin kullanabilme becerisidir.

Teknoloji aygıtlarının ve internet ağı kullanımının evlerde, okullarda, sosyal alanlarda ve iş yerlerinde günlük hayat rutinin bir parçası olması ile birlikte, insan hayatı ile ilgili pek çok unsur dijital ortama taşınmıştır (ISTE, 2018). İnsan yaşamındaki birçok iş ve işlem dijitalleşmiştir. Sosyal medyada gündemi takip etmek, haber okumak, dizi izlemek, oyun oynamak, müzik dinlemek, araştırma

yapmak, arkadaşlarla sanal ortamda konuşmak vb. işlerin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla yapılması nedeniyle teknolojiler günlük yaşamda kendilerine oldukça büyük bir yer bulmuştur. Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşması ile gerçek yaşamdaki birçok unsur dijitalleşmiştir. Pek çok iş ve işlemlerin dijitalleşmesi nedeniyle Ribble (2011), dijital vatandaşlık kavramına dikkat çekmiş ve bunu dokuz boyutta ele almıştır: Dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital görgü kuralları, dijital hak ve sorumluluklar, dijital ticaret, dijital hukuk, dijital güvenlik ve dijital sağlık. Dijitalin çevremizi kuşatması nedeniyle bireyin bu sürece uyum sağlaması, bilgi ve iletişim teknolojilerini sorumlu, güvenli, yasalara uygun ve etik bir şekilde kullanılabilmesi dijital vatandaşlığın gereğidir. Sosyal iletişim ve ilişkilerin dijital platformlarda devam etmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi alışverişinin elektronik ortamlarda sürmesi, elektronik ortamlardaki eylemlerin sorumluluk oluşturmaları ve e-devlet gibi uygulamalar düşünüldüğünde vatandaşlık görev ve hizmetlerinin dijitalleşmesi çağ insanı için bu becerinin önemini ortaya koymaktadır.

2020 yılı covid-19 salgını döneminde okullarda yüz yüze eğitimin gerçekleşemediği dönemde sınıflar sanal ortama taşınmış, okul dijital platformlar olmuştur. Bu sayede bilgi ve iletişim teknoloji araçları öğrenmenin en zor zamanlarda bile yapılabilmesine imkân vermiştir. Yapılan bu eğitimlerin niteliğini etkileyen en önemli unsur öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma durumu olmuştur. Bu durum 21. yüzyılda bireyin teknolojik araç ve uygulamaları etkin bir şekilde kullanması gerektiğini ortaya koymuştur. Bilişim çağında bireyler, hangi dijital aygıt ve uygulamayı nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilmelidir (Mısırlı, 2015).

OECD tarafından 2002 yılında düzenlenen Uluslararası BİT Okuryazarlığı Panelinde (IILP, 2002) oluşturulan çerçeveye göre ise BİT okuryazarı olmanın en temel düzlemde 5 alt beceriyi içerdiğinden bahsedilmektedir:

Erişme: Bilgi toplama hakkında teorik ve uygulamalı bilgiye sahip olmak.

Yönetme: Var olan bir organizasyon ya da sınıflandırma şemasını uygulamak.

Bütünleştirme: Bilgiyi yorumlama, tekrar ifade etme, özetleme ve karşılaştırma içerir.

Değerlendirme: Bilginin niteliği, gerçekliliği, kullanışlılığı ya da etkililiği konusunda karar vermek.

Yaratma: Uyarlama, uygulama, tasarlama, icat etme ya da yazma yoluyla bilgi üretmek (Günay ve Şişman, 2019).

Dijital okuryazar bir bireyin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bilgiye erişebilmeli, bilgiyi yönetebilmeli, ulaşılan bilgileri bütünleştirerek değerlendirebilmelidir. Bunun sonucunda birey bilgiyi üretme ve yaratma becerisi gösterebilmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı bireyin yaratıcılık, problem çözme ve iletişim becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerine ve bunları edinebilme becerilerine katkı sağlamaktadır (Pourkarimi ve Nazarzadeh Zare, 2016). Dolayısıyla bu becerinin edinilmesi 21. yy. becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin temel olarak kullanımı 21. yy. becerilerini bir bütün olarak geliştirir.

2.2.2.2. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi çokluğu, ortamlarda farklı yollardan topluma ulaştırılması, insanların bilgiyi daha kolay elde etmesini sağlamıştır. Bu durum bilgi için karmaşık özellikler ortaya koymuştur. Kendi içinde karmaşa taşıyan yapısal durumda bireyin bilgiye ulaşmasını, kullanmasını, yeniden oluşturarak iletişim ortamında kullanmasında bu becerinin gerekliliğini ortaya koymuştur (Bundy, 2004). Bilgi okuryazarlığı, kavramını ilk olarak 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından “bireylerin işlerinde gerekli bilgileri kullanabilmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Webber ve Johnston, 2000). Bilgi okuryazarlığı; bilgiyi araştırmak, doğruluğunu sorgulamak ve gerçek bilgiye ulaşabilme becerisidir. Sadece internet üzerinden bilgiye erişimi değil, ulaşılan bilgilerin değerlendirilerek ilgili ve ilgisiz bilgiler arasında seçim yapabilme ve doğru bilgiye ulaşabilme becerisi gerektirir (Eshet, 2004). Irving (1985) bilgi okuryazarlığı modelinin; bilgi ihtiyacını analiz etme, kaynakları belirleme, kaynakları bulma, kaynakları incelenme, kaynakları kullanma, bilgiyi kaydetme, bilgiyi yorumlama, analiz etme, tasarlama ve değerlendirme, bilgiyi şekillendirerek sunma aşamalarında gerçekleştiğini belirtmiştir.

Öğrencinin bilgiye ulaşması ve doğru bilgiyi bulması için okulda bu becerileri edinmesi gerekir. Bilgi okuryazarlığı eğitimi, dijital öğrenme yolları ile öğrencinin kendi kendine öğrenmesini desteklemeli ve birey kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmelidir (Bruce, 2003). Bilginin bu kadar değişken ve çeşitlilik

taşıdığı bir ortamda eğitimin asıl hedefi öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşabileceği, onu daha kolay nasıl elde edeceği ve bu bilgiyi daha işlevsel olarak nasıl sunabileceğini öğrenciye kazandırmak olmalıdır (Dedebali, 2019). Buna bağlı olarak bilgi okuryazarlığı eğitimi öğrencilerde aşağıdaki becerileri kazandırmalıdır:

- Kitap, gazetenin yanında akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi bilgi teknolojilerinden yararlanma konusunda beceriler edinmek.
- Bilgi ihtiyacını belirleme, bilginin kaynağını bilme, bu bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme basamaklarını uygulamak.
- Bilgiye ulaşmada o alanın uzmanlarıyla ileri seviyede iletişim becerisi geliştirmek.
- Sorunların çözümü için; bilgiye tam ve doğru bir şekilde erişerek bu bilgiyi eleştirel, seçici bir mantıkla değerlendirmek ve ulaşılan bilgiyi etkin kullanmak.
- Bilginin erişimi ve kullanımı konusunda temel etik ilkelere sahip olmak (Dedebali, 2019; Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.2.3. Medya Okuryazarlığı

Geleneksel iletişim biçimi olan yüz yüze iletişim, elektronik dalgaların bulunması ve iletişim araçlarının çeşitlenip gelişmesiyle, dünyanın her tarafındaki insanları kapsayan, hızlı bir tekniğe yerini bırakmıştır (Özkan, 2019). Bilgisayar ve televizyon aracılığıyla insanlar birbirleriyle iletişim kurmanın ötesinde, dünyanın her tarafından haber almakta, her türlü gelişmeyi izleyebilmektedir. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla medyaya ulaşım daha da kolaylaşmış ve yaygınlaşmıştır. Bu kolay ulaşılan ve yaygın kullanılan medyadaki metinlerin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır. Medya metnindeki mesajlara eleştirel yaklaşmak, sorgulamak, mesajın altındaki amacı anlamak ve çoklu medya araçlarını öğrenme süreçlerinde ve sosyal yaşamda etkili ve verimli kullanmak medya okuryazarlığı olarak tanımlanmıştır (Orhan Göksün, 2016). Medya okuryazarlığı; görsel ve yazılı büyük çeşitlilik gösteren ortamlardaki (televizyon, sinema, reklamlar, bilgisayar, akıllı telefon, internet vs.) iletileri sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve bunları yayma becerisi kazanabilmektir (Solmaz ve Yılmaz, 2012).

Medya okuryazarlığı; web sitelerinde, televizyon programlarında, filmlerde, haber bültenlerinde, videolarda eleştirel değerlendirmeler yapabilecek

becerilerinin geliştirilmesini hedeflemekte ve medyada olup bitenleri anlamak için soru sorma becerisini gelişimini amaçlamaktadır (Sadriu, 2009). Çağımızda medya araçlarının çokluğu ve her birinin kendi bakış açısına göre gerçeği sunması, bireyin algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla medya mesajlarının sorgulanarak ana fikrinin anlaşılması, mesajın altındaki amacın kavranması oldukça önemlidir. Bireyin medya okuryazarlığı becerisine sahip olması kandırılmasının, manipüle edilmesinin önüne geçecektir. Medyadaki her mesajın doğru olduğuna inanan değil her mesajı eleştiri süzgecinden geçirdikten sonra anlayan olması bireyi bu çağda daha güçlü kılacaktır.

Teknolojiyi ve iletişim araçlarını elinde bulunduranlar ya da o kanallardan ileti aktaran kişi ve kurumlar kitlelerden kazanç sağlamanın çeşitli yollarını bulmuşlardır (Cereci ve Özdemir, 2015). Medyanın kazanç ya da propaganda amaçlı faaliyet gösterdiğini bilmek, bireyin bu konuda farkındalık kazanması medyadaki mesajlara eleştirel yaklaşım göstermesini ve dikkatli olmasını sağlayacaktır. Kâr amaçlı bu medya kuruluşların kendi yarattıkları dünyada bireyin edilgen bir alıcı olmasının önüne geçecektir.

Medya okuryazarlığı eğitiminde hipodermik iğne kuramı, kullanım ve doyum kuramı, şekillendirme kuramı gibi çeşitli yaklaşımlar mevcuttur:

Hipodermik iğne kuramı: Medyanın sürekli iletileriyle bireyleri aşıladığını ve bu sürekli iletiler karşısında bireyler savunmasız olduğunu iddia eder. Medya okuryazarlığı eğitimi ile medyanın zararlı etkileri karşısında bireylerin bilişsel olarak güçlendirilmesini ve bireylere eleştirel bakış açıları kazandırılmasını hedeflemektedir.

Kullanım ve doyum kuramı: Bu yaklaşımda bireylerin medya karşısında savunmasız ve edilgen olmadığını kabul eder. Bireyler medyayı kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kullandığını ileri sürer.

Şekillendirme kuramı: Medya, izleyicilerin gerçeklik kavramını şekillendirmektedir. Bu yaklaşım medyanın bireylerin sosyal, kültürel tutum ve değerlerini biçimlendirebildiğini belirtmiştir (Hilbrands, 1999).

Farklı yaklaşımlar olmakla birlikte medya okuryazarlığı konusunda bireylerin eğitilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü bireyler gün içerisinde internette, sosyal medyada, haber sitelerinde çok fazla zaman geçirmekte bu medya ortamlarında çok sık bulunmaktadır. Her

okuduğuna inanan, manipölasyona açık, savunmasız bireyler olmalarının önüne geçmek ve bilinçli medya kullanıcıları olmalarını sağlamak için şu becerilerin kazandırılması gerekir:

- Medya okuryazarlığının amacı, popüler ve güncel yazılı ve görsel kaynaklar üzerine derinlemesine düşünmeyi, bu kaynakları sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğretmek.
- Öğrencilerin, medya kaynaklarına farklı ve geniş bakmalarını sağlayarak medyayı doğru kullanmayı öğretmek.
- Bireylerin sadece medyanın edilgen kullanıcıları olmalarının önüne geçerek medyaya içerik üreten, etkin ve bilinçli bireyler olmalarını sağlamak.
- Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik ve hangi iletişim araçlarını kullanarak hazırlandığını anlamak ve medyanın mesajları nasıl sunduğunu kavramak.
- Bireylerin mesajları nasıl farklı yorumladığını, görüş açılarının ve değer yargılarının bilginin inşasını nasıl değiştirdiğini, medyanın tutum ve inançları nasıl şekillendirdiğini fark etmek (Potter, 2001; Sadriu, 2009; Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.3. Yaşam ve Meslek Becerileri

Yaşam ve meslek becerileri: esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk becerilerini kapsar. Bu beceriler yaşam boyu bireyin ihtiyaç duyduğu ve mesleğini başarılı bir şekilde sürdürmesi için gereklidir. Değişen yaşam koşullarına karşı esneklik gösterip uyum sağlama, sosyal yaşamda saygı çerçevesinde ilişki kurma, sorumluluk alarak iş yapma ve kendi kişisel yaşamını yönetebilme becerileridir. Bunlar eğitsel, sosyal ve mesleki alanlarda hayati becerilerdir. Yaşam ve meslek becerileri görev bilinci yüksek ve sorumluluk sahibi bireyler yaratarak ilerici bir toplum yapısının temelini oluşturur (P21, 2015).

2.2.3.1. Esneklik ve Uyum

İnsanoğlunun varlığını sürdürmesindeki en önemli etken uyumdur. Değişen yaşam koşullarında varolabilmek için esneklik göstermek ve uyum sağlamak gerekir. Uyumlu olabilmek, zamanın şartlarına göre farklı rollere girip esnek davranışlar göstermektir. Çeşitli durumlarda bireyden beklenen davranışlar

değişmekte ve birey farklı rollere girmektedir. Birey farklı rollerin sorumluluğunu yerine getirirken karmaşıklık yaşamakta ve zorlanabilmektedir. Oysa bu çağda bireyden beklenen içine girdiği role uygun davranışlar sergilemesidir. Bireyin rol karmaşasına girmeden, bulunduğu ortamlarda kendinden beklenen görevi yerine getirmesi esneklik ve uyum becerisi ile mümkündür.

Bilginin sürekli güncellenmesi dolayısıyla uygulamalarımız ve hayatta kullandığımız nesneler değişime uğramaktadır. Hayattaki bu değişimler, bireyin sabit kalmaktan çıkıp davranışlarını güncellemesini desteklemiştir. Nesne kullanımı çeşitlenmiş ve bu nesneleri öğrenip kullanmak zorunlu hâle gelmiştir. Bireyler, dijital çağda geride kalmamak için teknolojinin hızlı gelişimine ayak uydurmalı ve yeniliklere uyum göstermelidir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Zamansal gelişimlerin dışında kalmamak, hayatın beklentilerini karşılayabilmek için birey esnek düşünebilmeli, uyumlu olmalıdır. Esneklik becerileri şunlardır:

- Çeşitli sorumluluklara ve farklı rollere uyum sağlamak.
- Karmaşık ve zor ortamlarda etkin çalışmak.

2.2.3.2. Girişimcilik ve Öz Yönelim

Girişimcilik en genel ifadeyle bireyin risk alarak yaptığı atılımdır. Girişimcilik, sorun çözmek veya üretim yapmak amacıyla ilgili unsurları en kazançlı koşullar altında bir araya getirebilmektir. Girişimci; öngörü sahibi olabilmeli, cesaret, kararlılık, sorumluluk alma özelliklerine sahip olmalıdır. Bu özellikleriyle girişimciler başkalarını motive edebilen liderlik özellikleri gösterirler. Ayrıca bu kişiler var olan fırsatları görebilirler ve yeni fikirlere açıktırlar. Son yıllarda girişimcilik birçok alanda sıklıkla vurgulanmaktadır. Çünkü mevcut ekonomik şartların ötesine geçebilmek için yeni fikirlerin ortaya konup uygulanması gerekir.

Öz yönelim, kendini yönetme becerisidir. 21. yüzyılda bireyin çok çeşitli görevleri ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirebilmesi için bireyin kendini yönetme becerisine sahip olması zorunluluktur (Kalyoncu, 2012). Küçükten büyüğe her bireyin görev ve sorumlulukları artmıştır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için zamanı planlamalı, öncelikleri yönetmelidir. Süreç içerisinde bireyin evde, okulda ve iş yaşamındaki görevlerini yerine getirmesi için kararlılık göstermesi ve kendi yaşamını yönetmesi gerekir. Öz yönelim, kişisel hedeflere göre zamanı verimli, etkili kullanmaktır. Öğrenmenin

okulda ve okul dışında yaşam boyu devam edebilmesi için bu beceri önemlidir.

Girişimcilik ve öz yönelim becerileri şunlardır:

- Kendi öğrenmesini gözlemlemek, yürütücü bilişe sahip olmak.
- Sınırlı programların ötesinde kendi öğrenme sınırlarını ve fırsatlarını keşfetmek, ilerletmek.
- Becerilerini uzmanlaştırmak için girişimde bulunmak.
- Bağımsız olarak kişisel görevleri belirlemek, önceliklere göre planlamak ve görevleri tamamlamak.
- Zamandan etkin yararlanmak ve yaşam sorumluluklarını yönetmek.
- Öğrenme faaliyetinin hayat boyu süren bir kültür olduğunun bilincine varmak.

2.2.3.3. Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler

Sosyal beceriler, bilişsel ve duyuşsal öğeleri barındıran davranışlar bütünüdür. Birey aile, arkadaş, sosyal çevre ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim bereberinde sosyalleşmeyi getirir. Bireyin gelişmiş sosyalleşme becerisi, sosyal kabulünü sağlayacaktır. Yaşadığı toplum tarafından kabul görmüş, ilişkilerinde başarılı bir birey psikolojik olarak iyi oluş içinde öz algısı olumludur. Kendine yönelik bu yüksek olumlu algı ile birey insanlara olumlu yaklaşım sergileyecektir. Bu durum bireyin hem okul ve hem iş yaşamında başarısını artıracaktır. Sosyal uyum, bireylerin başarısını destekleyen önemli bir etmendir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015; Kalyoncu, 2012). Aile, arkadaşlık ilişkilerindeki başarı bireyin özgüvenli bir şekilde yaşam sürmesini sağlayacaktır.

Birey toplumun bir parçasıdır. Ondan bağımsız ve ayrı bir yaşam sürmesi düşünülemez. Dünyanın küresel bir köye dönüştüğü, herhangi bir ülkedeki bir yeniliğin, sosyal bir değişimin bireyi etkilemesi kaçınılmazdır. Çünkü dünyadaki herkesin iletişim kanallarına sahip olmasıyla iletişim akışı hızlanmıştır. Buna bağlı olarak bilgi kısa sürede her yere yayılabilmektedir. Birey bu gerçekliğin farkında olup sosyal ilişkilere ve farklı kültürlerle değer vermelidir. Birlikte yaşadığı toplumu bilmek ve aynı gezegeni paylaştığı diğer toplumlara saygı göstermek önemlidir. Yaşadığı toplumun kurallarına uymak ve halkla dayanışma içinde olmak önceki yüzyıllarda da önemli olan bir durumdur. Fakat dilini, dinini bilmediği, birlikte aynı mekânı paylaşmadığı, ortak duygu birlikteliği hissetmediği milletlerin varlığını

kabul edip onların yaşayış tarzına, kültürlerine saygı duymak 21. yüzyılda önem kazanmıştır. Çatışmadan yaşamak; uyumlu ve üretken bir dünya için sosyal ve kültürler arası beceriler gereklidir. Kültürel farkındalık, kültürler arası saygı ve kabul, bireyin sosyal becerilerinin gelişmişliğini gösterir. Sosyal ve kültürler arası beceriler şunlardır:

- Diğer insanlarla uyum sağlamak ve onlarla iş birliği yapmak.
- Birlikte olduğu gruplar için uygun, ortak anlayış oluşturmak.
- Gelişim sağlamak ve çalışma standartlarını artırmak üzere kültürler arası farklılıkları görmek ve yeni bakış açıları edinmek (Trilling ve Fadel, 2009).

2.2.3.4. Üretkenlik ve Sorumluluk

Üretkenlik ve sorumluluk birbirleriyle ilişkili becerilerdir. Üretkenlik, hedef doğrultusunda ihtiyaçların belirlenerek zamanın etkili planlanmasıyla ürün ortaya koyma becerisidir. Sorumluluk ise ürün ortaya çıkarma sürecinde görev alarak, ürünün etkililiğinden yükümlülük almaktır. Ürünle ilgili hesap verebilir bir konumda olmaktır (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Yeni yüzyılda bireyin bir şeyler ortaya koyma isteğiyle hareket etmesi ve ortaya koyduğu ürünün sorumluluğunu alması beklenir. Üretkenlik ve sorumluluk becerileri şunlardır:

- İşin vaktinde ve tam yapılabilmesi için kalite ölçütleri belirlemek.
- Belirlenen ölçütlere uygun ürün ortaya koymak.
- Çalışma ahlakına uygun davranmak.

2.2.3.5. Liderlik ve Sorumluluk

Liderlik ve sorumluluk birbiriyle ilgili ve birbirini tamamlayan becerilerdir. Ortak amaçlar etrafında bir araya gelmek ve insanları harekete geçirmek lider karakterli insanların çabasıyla oluşur. Bu nedenle lider; amaçlar etrafında bireyleri bir araya getiren, mevcut imkânları etkili şekilde kullanarak sonuca ulaşan kişi olarak tanımlanabilir. Bilgi çağında lider değişime uyum gösterebilmeli ve bu değişime yön verebilmelidir. Lider; süreç içerisinde yaşanan aksaklıklarda bireylerin motivasyonunu sağlamalı, stresle başa çıkabilmeli ve olumsuzlukları yönetebilmelidir (P21, 2015; akt. Murat, 2018). Liderlik sadece büyük amaçlar için grubu yönetmek değil; aile içindeki bir sorumluluğu yerine getirmede, sınıf içi iş birlikli bir çalışmada, arkadaş grubundaki bir görevde de kullanılması gereken bir beceridir.

Sorumluluk, iş sürecinde yükümlülükleri üstlenmek ve iş sonucunda ortaya çıkan durumların yarattığı etkileri kabul etmektir. Sorumluluk, yönetim sürecinde görev alarak, ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumların yükümlülüğünü üstlenmektir. Birey; liderlik sürecinde şeffaf, hesap verebilir bir konumda olmalıdır. Liderlik ve sorumluluk becerileri şunlardır:

- İnsanları belirli bir hedefe yönlendirmek ve sorun çözme yetkinliğini kullanmak.
- Ortak bir amaca varmak üzere kişilerin yeteneklerini organize etmek.
- Güvenilir ve ahlâklı tavırlar sergilemek.
- Kamu yararı gözeterek sorumlu bir tavır sergilemek (Trilling ve Fadel, 2009).

2.3. 21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri

Alanyazında araştırmacılar bireyi lider, sorumluluk alan, esnek, uyumlu, sosyal, üretken ve girişimci bir profil olarak çizmişlerdir. 21. yüzyılda bireyden eleştirel düşünen, problem çözen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bireyin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olarak bilgiye teknolojik aygıtlar aracılığıyla ulaşabilen ve bilgiyi sorgulayan olmasını çağın gereklilikleri arasında göstermişlerdir.

Yeni yüzyıl insanını önceki kuşaklardan farklılaştıran nedir? diye sorduğumuzda öncelikle bu kuşağın teknolojinin her yıl ortaya koyduğu yeni ürünleri kullanarak hayatı algıladıkları görülmektedir. Doğal olarak algılayış farklılığından hobileri, iletişim tarzları ve öğrenme alışkanlıkları eski kuşaklardan farklılık göstermiştir. 21. yy. kuşağı istekleriyle, beklentileriyle, hayal dünyasıyla, davranışlarıyla bir değişim rüzgârı estirmiş bu rüzgârdan öğretmen, okul, aile, yönetim, ticari yapılar vs. etkilenmiştir. Değişim, dönüşüm, bireysellik, adaptasyon, yaratıcılık gibi kavramların çok sık duyulduğu bu yüzyılda okulların bu kavramları anlaması ve kendilerini güncelleyerek yeni zamana uyum sağlaması gerekmektedir.

Bir öğretim sürecini kurgularken, planlarken hedef öğrenci kitlesinin karakteristik niteliklerini belirlemek gerekir (Callison ve Lamb, 2004). Çünkü yeni yüzyılın okullarında dijital öğrenci kuşağı bulunmaktadır. Bu 21. yy. öğrencilerini bilmek ve onların ilgilerini, ihtiyaçlarını, özelliklerini tespit etmek eğitim-öğretim

sürecinin etkili olmasında fayda sağlayacaktır. Uluslararası alanyazında 21. yüzyıl öğrencisi; dijital yerli (digital native) (Prensky, 2001), teknolojik yerli (technological native) (Monereo, 2004), internet nesli (net generation) (Oblinger ve Oblinger, 2005), Y nesli (generation Y) (McCrindle, 2006), yeni bin yılın öğrencisi (The new millennium learner) (Pedro, 2006) gibi bilgi ve teknoloji çağına uygun kavramlarla belirtilmiştir (Karakaş, 2018).

OECD farklı zamanlarda öğrenen özellikleri ve öğrenme üzerine yaptığı araştırmalarda çeşitli tespitlere ulaşmıştır. Bu araştırmalara göre öğrenenlerin bilişsel becerileri, sosyal değer algıları ve tutumları, eğlence tarzları gibi özellikleri önceki kuşaklardan ayrıştığı belirlenmiştir (OECD, 2012). Pedro (2006), alternatif bilişsel özellikler ile yeni kuşak öğrencilerin önceki kuşaktan farklılaştığını öne sürer. Bu farklı özellikler kapsamında 21. yy. öğrenenlerinin;

- var olan bilgiye basılı olmayan kaynaklardan ulaşarak,
- yazılı metinde görsellere, sese ve harekete öncelik vererek,
- bilgi edinmede süreklilik göstermeyen çalışmalar yaparak,
- kolaylıkla birçok görev ve işlemleri yürüterek büyümekte olduğu belirtilmiştir (Pedro, 2006).

Pedro (2006)'ya göre yeni bin yılın öğrencileri durağan sayfa görünümü yerine hareketli görsel, ses bulunan etkileşimli metinler okumayı tercih ederler. Ayrıca bu etkileşimli öğrenme ortamlarını daha kolay algırlar. Dolayısıyla yeni çağı öğrencilerini okumaya güdülemek için geleneksel kütüphaneler kurmak yerine öğrencilerin dijital kütüphanelere erişimini sağlanmanın daha doğru bir adım olacağını söylemiştir (Pedro, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde okullarda Z kütüphanelerinin kurulması ve yayınlaştırılması oldukça önemlidir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında 21. yüzyıl öğrenci özellikleri çeşitli temalar altında kategorilendirilmiştir. Günüş, Odabaşı ve Kuzu (2013), yaptıkları araştırmada 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini; kişisel beceriler, araştırma, kariyer, teknoloji becerileri olmak üzere 4 tema ve 10 alt temada (kişisel beceriler: bilişsel, içsel/öz ve sosyal; teknoloji becerileri: kullanım ve yaygınlaştırma; yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri: kariyer ve yenilik; araştırma ve bilgi edinme becerileri: araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme) sınıflandırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre 21. yüzyıl öğrencilerinin araştırmacı, bilgi edinmeyi bilen, bilişsel ve sosyal

becerileri olan, teknoloji okuryazarı, yaratıcı özelliklere sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. 21. yy. öğrenci özellikleri Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. 21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri (Karakaş, 2015)

21. yüzyıl öğrencileri; okullarda teknoloji aygıtlarına ve dijital ağlara erişmeyi ve etkileşimli sınıf ortamında etkinlik çeşitliliğini tercih etmektedir. Öğrenciler etkinlik ve görevleri yerine getirirken duruma göre iş birlikli veya bireysel çalışmayı istemektedir (Orhan Göksün, 2016). 21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaçları, öğretmenden beklentileri, öğretim aracı tercihleri, öğretim ortamına dair istekleri önemlidir. Öğrencilerin bu beklentileri dikkate alınarak öğretim faaliyetleri planlanmalıdır.

2.4. 21. Yüzyıl Öğretmen Roller

21. yüzyılın getirdiği bu değişimi anlamak için önceki yüzyıllara bakmak gerekir. 20. yüzyılda öğretmen belli bir sürede alan eğitimi almış ve o edindiği bilgilerle okulda öğretme faaliyetini sürdüren ve bulunduğu ortamda otorite, tek bilgi kaynağı olan kişiydi. Bilgi çeşitliliği yoktu ya da bilgiye erişim kanalları gelişmemişti. Belli bir sürede edindiği bilgiyle meslek hayatını sürdürebilir ve o bilgilerle toplumun ihtiyaçlarını karşılayabiliyordu. 21. yüzyılda yaşanan teknolojik devrimler ve bilginin sabit olmaktan çıkıp devamlı olarak güncellenmesi öğretmeni, programı, öğretim materyallerini, okul felsefesini ve eğitime bakış açısını bu gelişim karşısında değişime zorlamıştır. Ayrıca belli sürede edinilmiş bilgilerle süregelen sabit kalıpların anlatıldığı okul sistemi yetersiz kalmaya başlamıştır.

Önceki yüzyılda bir insanın bir alanda uzman olması yeterli kabul edilmekteydi. Ayrıca bilgi üretimin sınırlı olması nedeniyle yeni bilgileri edinmesi için çok çaba göstermesi gerekmiyordu. Bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesi ve bilginin sürekli güncellenmesi bireyi alanıyla ilgili artan güncel bilgileri takip etmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenlik mesleği teknolojiyi kullanma becerisi gerekir. Ayrıca bilgi ve medya okuryazarlığını etkin kullanabilmelidir. Öğretmenlik mesleği içinde bu değişim ve beklentiler söz konusudur. Önür (2018) öğretmenlik mesleği üzerinden bu durumu şöyle anlatmaktadır: Bir öğretmenden beklenen, bildiklerini öğrencilere anlatması; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını doğru kabul edip aynen almasıydı. Öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere, ilgilere sahip olduğunun bilinmediği veya kabul edilmediği dönemlerde öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluğu, öğrenme tarzı gibi bireysel özelliklerine uygun rehberlik etmesi beklenmemekteydi (Önür, 2018). Dolayısıyla öğrenmenin tek bir yöntemle her öğrencide gerçekleşeceği düşüncesinden dolayı ders sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmasına ihtiyaç duyulmazdı. Fakat bu çağda öğretmenin, öğrencilerin psikolojisini ve özelliklerini dikkate alarak dersi yapılandırması ve eğitim ortamlarında dijital teknolojileri kullanması, çeşitli yöntem ve tekniklerle dersi zenginleştirilmesi beklenir.

21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaçları, öğretmenden beklentileri, dikkate alındığında öğretmenin 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmada önemli bir role sahiptir. Bu noktada 21. yy. öğretmeni nasıl olmalıdır? 21. yy. öğretmenin nitelikleri nelerdir? sorularına cevap aramak gerekir. Öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında dijital dünyadan etkili ve verimli yararlanmak için International Society for Technology in Education (ISTE, 2018) 5 standart belirlemiştir:

- Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemek.
- Dijital etkinlikler ve değerlendirmeleri tasarlamak ve kullanmak.
- Dijital öğrenme modelleri geliştirmek.
- Dijital davranışların sorumluluğunun farkında olmak ve dijital vatandaşlığı desteklemek.
- Uzmanlık gelişim ve liderlik göstermek (Karakaş, 2015).

Teknolojiyi eğitimle bütünleştirmede öğretmen niteliği, yeteneği ve öğretmen öğrenci arasındaki eğitsel uyum önemlidir. Sözü edilen uyum ancak yeni

yüzyıl becerileriyle harmanlanmış ve bu becerilere göre öğrenme süreçlerini, ortamlarını yapılandırabilen eğitimciler ile olasıdır (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Mazman ve Koçak, Usluel, 2011).

Yaratıcı etkinlikler tasarlamak, dijital öğrenme modelleri geliştirmek, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde öğrenme sürecini planlamak, zenginleştirilmiş yöntem ve tekniklerle dersi yapılandırmak 21. yy. öğretmenlerinin özellikleri olmalıdır. Öğrencilerin eleştirel bakabilen, yaratıcı düşünebilen, problem çözme yeterliliklerine sahip olması, öğretmenlerin oluşturduğu sınıf iklimine, sınıf yönetimine bağlıdır (Terzi, 2001). Öğretmenler, bu becerileri eğitim ortamında etkin kullanabilmelidir. Dolayısıyla öğretmenin öncelikle öğrenciyi iyi tanıması ve öğrencinin beklentileri, ihtiyaçları ışığında eğitim-öğretim sürecine rehberlik etmesi gerekir (Melvin, 2011). Öğrenme ve öğretme faaliyetlerine etkili bir şekilde yön verebilmek için öğretmenin bu becerilere sahip olması ve bunları eğitim öğretim sürecinde etkin kullanması, eğitimin hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. 21. yüzyılda öğretmen alan bilgisi, pedagoji bilgisi, genel kültürün yanında, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerine sahip olmalıdır.

2.5. Düşünme Nedir?

Düşünme kavramını her araştırmacı başka bir boyutunu dikkate alarak tanımlamıştır. Dolayısıyla düşünme kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Güneş (2012)'e göre düşünme eylemi, farklı zihinsel işlevlerin toplamından oluşur. Sözelimi “Aristo’ya göre aklın bağımsız ve kendine özgü bir eylemi olan düşünme; karşılaştırma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama becerisidir” (Güneş, 2012, 130). Dewey (1957)'e göre düşünme genel olarak zihnimizden geçen her şeydir. Düşünme doğrudan akılla bilincine varılan bir farkındalıktır. Derinlemesine düşünme bir bilginin, tüm yönleriyle dikkatli, sürekli ve etkin değerlendirilmesidir (Dewey, 1957). Cüceloğlu (1994)'na göre düşünme, olayı veya durumu anlamak amacıyla yapılan etkin, amaca yönelik bilişsel bir süreçtir. TDK (2020)'ye göre düşünme, “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir.”

Alanyazında, düşünmenin; planlı, amaçlı, problem çözmeye odaklı, karar vermeyi içeren yapısı vurgulanmaktadır. Her bir tanımlamada düşünme becerilerinin ayrı bir yönüne dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Düşünmenin farklı

becerileri olmasının yanında, düşünmeyi basit olarak ele alırsak zihnimizden geçen her şeydir. Duyu aracılığıyla edinilen verinin zihinsel süreçte işlenmesidir. Öz olarak düşünme, zihinsel etkinliklerde bulunma sürecidir.

2.5.1. Düşünme Becerileri Nelerdir?

Düşünme kavramının soyut olması nedeniyle araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapıldığı gibi düşünme becerilerinin ne olduğu konusunda farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Akar (2007) düşünme becerilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, üretici düşünme, mantıksal düşünme, üst düzey düşünme, soyut düşünme, kavramsal düşünme, sözel düşünme, yansıtıcı düşünme, ıraksak düşünme ve yakınsak düşünme olarak belirtmiştir. Beyer (1988) düşünme becerilerini; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve bilgiyi işleme becerileri ve kavramsallaştırma becerileri olarak ifade etmiştir. Özden (2008)'e göre düşünme becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, yaratıcı problem çözme, bilimsel düşünme ve okuduğunu anlama, yazma becerilerinden oluşmaktadır.

ABD Program Geliştirme ve Denetleme Kurumu tarafından 60 araştırmacının katılımı ile gerçekleştirilen “Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking” adlı çalışmada ise araştırmacılar temel düşünme becerileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme üzerinde uzlaşmıştır (Alkın Şahin ve Tunca, 2013).

Alanyazında düşünme becerilerinin ne olduğu konusunda farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Esasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi süreçler birbirinden farklı ama aynı zamanda birbiriyle iç içe geçen süreçlerdir. Yani “problem çözerken eleştirel düşünür, yaratıcı düşünürken problem çözeriz ya da karar verirken eleştirel düşünürüz” (Demir, 2006a, 45). Düşünme becerileri birbirinin içine geçmiş ortak alanları olmakla beraber diğerlerinden ayrılan farklı alanları da mevcuttur. Araştırmacıların ifade ettikleri düşünme becerilerine bakıldığında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ortaktır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme iki temel düşünme becerileri olduğu söylenebilir. İfade edilen diğer düşünme becerilerin oluşumunda ve gelişiminde yer alan zihinsel işlem yöntemidir.

2.5.1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Geçmişten günümüze kadar, eleştirel düşünmeye olan bakış açılarındaki farklılıklar ve çeşitliliklerden dolayı eleştirel düşünme kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Eleştirel düşünme ve öğretimi üzerine 1950'lerden günümüze kadar yoğun araştırmalar yapılmış ve kavram geniş bir çerçeve kazanmıştır (Lewis ve Smith, 1993; Sternberg, 1986).

APA (1990)'ya göre “eleştirel düşünme; analiz etme, çıkarım yapma, yöntemsel veya bağlamsal düşünme, kanıtları açıklama ve değerlendirme” gibi bilişsel becerilerdir (Rapps, 1998). Facione (1998)'a göre “eleştirel düşünme; çözümleme, çıkarımda bulunma, yorum yapma, açıklama, değerlendirme ve öz düzenleme” bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu sınıflamalardan hareketle Demir (2006b) eleştirel düşünmeyi; çıkarım, analiz, değerlendirme ile birlikte dayandığı kanıtların, yöntemin, kavramların yorumlanarak açıklanması ve bunun sonucunda öz düzenleme içeren bilişsel bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Bilişsel psikologlara göre eleştirel düşünme genellikle problem çözme sürecinde kullanılır (Reed, 1998). Willingham (2007), “eleştirel düşünmeyi; bir konunun iki tarafını da görerek fikirleri ayırmak, tarafsızca muhakeme yapmak, iddiaları kanıtlarla desteklemek, mevcut bilgilerden sonuç çıkarmak ve problem çözmek” olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme; akılcı bir yaklaşımla yargılama yeteneğini, iddiaları tartmayı, mantıklı kanıtlar sunmayı içeren bilişsel etkinliktir. Bu süreçte karşıt fikirler dikkate alınıp değerlendirilir ve alternatif hipotezler ortaya konur (Banning, 2006). Schreglmann (2011)'a göre eleştirel düşünme; doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmek için bir bilgi, beceri, tutumla ilgili bütün verilerin toplanması, verilerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve belirlenen bir ölçüte göre değerlendirilmesidir. Eleştirel düşünme; zihnin “neden” “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap arayan sorgulayıcı ve etkin düşünsel bir süreçtir (Şentürk, 2014). Kazancı (1989)'ya göre eleştirel düşünme; Sokrat'ın sorgulayıcı yaklaşımı, Aristo'nun mantığı ve Dewey'in yansıtıcı düşünmesi ile aynı anlama gelmektedir.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008)'e göre eleştirel düşünme, bilginin anlamlandırılarak analiz edildiği; farklı boyutlarının, açılarının ve sonuçlarının tartışıldığı; iletilerin çözümlendiği ve sonucunda belirli bir karara ulaşılan düşünme şeklidir. Bu düşünme becerisi kendi kendini düzeltmeye açık olan bir denetim mekanizması içerir. Gündoğdu (2009)'ya göre eleştirel düşünme, doğru akıl

yürütme ile tutarlı ve mantıklı yargılara ulaşmayı amaçlayan araştırma temelli derin bir düşünmedir.

Eleştirel düşünme kavramı felsefe ve psikoloji alanlarında açıklanmışken Ennis, eğitim odaklı kavramı tanımlayan ilk kişidir (Korkmaz, 2018). Bu tanıma göre eleştirel düşünme; “bireyin neye inandığına ya da ne yapacağına karar veren yansıtıcı düşünmedir.” (Ennis, 1985, 68).

Bloom ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar ve bilginin bilişsel basamaklara göre sınıflandırılması eğitim alanında eleştirel düşünmenin kendini göstermesi açısından önemlidir. Bloom’un taksonomisi aşamalı bir yapıya sahip olduğu için en yüksek düzeyler olan analiz, sentez ve değerlendirmenin eleştirel düşünmeyi temsil ettiği kabul edilir (Kennedy, Fisher ve Ennis, 1991). MEB’in yeni yaklaşımla hazırlanan programlarında eleştirel düşünme açıklanmış ve bunun öğretiminin gerekliliği belirtilmiştir. Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konuları inceleme, yorum yapma, analiz etme, değerlendirme ve karar verme gibi ana becerileri içerir. Bununla birlikte sebep-sonuç ilişkileri kurma, benzerlik ve farklılıkları bulma, sıralama yapma, çıkarımda bulunma verilen bilgilerin güvenilirliğini sorgulama, geçerliğini belirleme gibi alt becerileri de içerir (MEB, 2009).

Yukarıda eleştirel düşünmenin farklı disiplinlerde ve birbirinden farklı bakış açılarıyla çeşitli tanımları verilmiştir. Farklı odak noktalarından yapılan birçok tanım olmasına rağmen birbirine paralel cümleler ve fikir birliği içinde olunan alanlar da bulunmaktadır. Alanyazında yapılan tanımlar değerlendirildiğinde eleştirel düşünmede vurgulanan ortak anahtar kelimelerin; “amaçlılık, odaklanma, gözlem, aktiflik, derinlemesine düşünme, sorgulama, kalıp yargıları fark etme, yorumlama, yargılama, çıkarım, empati, bilgiyi kullanma, mantık, problem çözme, analiz ve değerlendirme” olduğu görülmektedir (Akar, 2007).

Eleştirel düşünme bilişsel ve duyuşsal olmak üzere temelde iki yapı üzerinde oluşur. Bilişsel beceri ve duyuşsal eğilim olarak bu iki unsur eleştirmenin özünü oluşturur (Akınoğlu, 2001; Paul, 1991). Araştırmacılar, eleştirel düşünmenin genel çerçevesinde belirli alt becerilerde uzlaşmış, aynı fikirleri paylaşmıştır. Eleştirel düşünme sürecinde kullanılan zihinsel işlemler, eleştirel düşünmenin bilişsel boyutunu oluşturan alt beceriler şöyle sıralanmıştır:

- Soru sorma ve açıklığa kavuşturma için sorulara cevap vermek.

- Gerçek ile ideallerin, ilgili ve ilgisiz durumların ayırt edilmesi.
- Olay ve durumlarla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma.
- Olay ve durumlarla ilgili bakış açılarını keşfetme.
- Konuyu tüm yönleriyle anlamak için konuya birçok açıdan yaklaşma.
- Karar verirken akılcı kriterler belirlemek ve akla uygun yorumlar ve açıklamalar yapma.
- Nedenlerin, iddia edilen kanıt ve gerçeklerin güvenilirlik ve geçerliğinin değerlendirilmesi.
- Bilgideki eksiklikleri, çelişkileri fark etme.
- Elde edilen verileri analiz etmek ve bulgulardan hareketle çıkarımlar yapma.
- Anlamak için eleştirel okuma ve eleştirel dinleme yapma.
- Problem çözmede sistemli planlı bir yaklaşım sergileme.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme.
- Konu ile ilgili derinlemesine sorgulama yapma.
- Terimleri varsayımları tanımlama.
- Belirsiz durumlarda sözel muhakeme yapma (Balta, 2011; Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1996; Korkmaz, 2018; Paul, 1992; Tindal ve Nolet, 1995; Willingham, 2007).

Eleştirel düşünme biliş becerilerin yanı sıra psikolojik bir tavır gerektirir. Eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu içeren bireyin tutum ve eğilimleri şöyle sıralanabilir:

- Bağımsız ve tarafsız düşünme,
- İddia edilenlere şüpheci yaklaşma,
- Akıl yürütmeye güven duyma,
- Farklı görüşlere açık olma,
- Karşıt fikirlere saygılı olma,
- Gerekçeler ve kanıtlar ikna edici olduğunda pozisyon değiştirme (Balta, 2011; Gündoğdu, 2009; Korkmaz, 2018; MEB, 2009).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu üzerine şöyle bir genel açıklama yapılabilir. Eleştirel düşünme bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bireyin bir durum ya da olayı analiz edip değerlendirdiği zihinsel bir süreçtir. Duyuşsal olarak kuşku duyma

eğiliminde olmayı, bağımsız düşünmeyi gerektirir. Bilişsel açıdan verileri dikkate alarak durumun farkına varmayı, sorgulamayı, yorumlamayı, karar vermeyi içerir.

2.5.1.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eğitimin seyrini öğretim programları belirler. 21. yüzyılda ortaya konan 2005, 2015, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları taranıp analiz edildiğinde sınırlı da olsa eleştirel düşünme becerisi öğretiminin hedeflendiği görülür. Ayrıca programlar eleştirel düşünmenin alt becerilerinin bütününe içermemektedir. Çağımızda çoklu seçenekler arasında doğru tercihler yapmak ve değerlendirmelerde bulunarak karar vermenin eleştirel düşünme becerisiyle gerçekleşmesi dolayısıyla programlarda yer alması gerekir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler belirlenmiştir; “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme”. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açıkça görüldüğü gibi eleştirel düşünme hedeflenen temel becerilerden birisidir. Temel becerilerin içine yerleştirilmesi, programlarda bu beceriye ilişkin kazanımlara ve etkinliklere yer verilmesi bu konuda atılan ilk adımdır (MEB, 2005). Benzer şekilde 2015 yılında değişen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “...kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” ifadesiyle eleştirel düşünmeye değinilmiştir (MEB, 2015).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” ifadesi görülmektedir (MEB, 2018, 8). Nitekim Türkçe dersinin temel işlevlerinden birinin de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olduğu dikkate alındığında düşünme becerilerinin gelişimi için Türkçe dersinin önemi anlaşılabacaktır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları eleştirel düşünme becerisini göre incelendiğinde doğrudan eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik 6 kazanımın olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisi “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir” kazanımıyla 5, 6, 7. sınıflarda hedeflenmiştir. “Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular” kazanımı 7 ve 8. sınıfta hedeflenmiş kazanımdır. “Bilgi kaynaklarının

güvenilirliğini sorgular” kazanımlarıyla bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri ve bilgi kaynaklarını sorgulamaları amaçlanmıştır. “Medya metinlerini değerlendirir” kazanımı 5, 6, 7. sınıfta “Medya metinlerini analiz eder”, “Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir” kazanımları ise sadece 8. sınıfta öğretilmesi amaçlanan kazanımlardır. Kazanımlar değerlendirildiğinde sınırlı da olsa eleştirel düşünme beceri öğretiminin planlandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

2005, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda bütün alt becerilerine yönelik kazanım olmasa da eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmektedir. Çünkü modern demokratik toplumlar; insanların hayatı sorgulayan, bilgiyi değerlendiren kişiler olarak yetişmelerini ve bu bakış açısıyla doğru tercihlerde bulunma iradesi kazanmasını hedefler. Önceki insan kalıplarının ya da güç odaklarının propagandasına maruz kalan bireyin kendini var etmesi, hayatını şekillendirmesi için sorgulayıcı bir zihin gerekir. Bu nedenle eleştirel düşüncenin eğitim programlarında yer alması ve bunun öğretim uygulamalarına yansması eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi için oldukça önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme becerisi, yaşamsal tabuların sorgulanmasını ve birçok tercih arasında doğru seçim yapmayı sağlar. Baskı ve dayatmalara karşı bireye özgür düşünme ve düşünsel bağımsızlık kazandırır (Basshom, Irwin, Nordone ve Wallace, 2002; Chaffee, 2000). Medyanın gerçeği değiştirerek sunması ve aynı bilginin her bir mecrada farklı bir algı ile anlatılması nedeniyle bireyin gerçek bilgiye ulaşması ancak eleştirel düşünce ile mümkündür.

Araştırmalar uygun öğretim programları, yöntem ve teknikleriyle karşılaşan her bireyin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermiştir. Kennedy vd. (1991) yaptıkları deneysel araştırmada, farklı bilişsel düzeylerdeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimi alabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Lewis ve Smith (1993) de eleştirel düşünmenin sadece yetenekli öğrenciler için değil her öğrenci için gerekli olduğunu belirtmiştir. Piaget geleneğindeki ilk araştırmalar küçük çocuklardaki bilişsel süreci yetişkin bireylerinkine oranla daha eksik olarak görme eğilimindedir. Küçük çocukların eleştirel düşünme için gereken soyut muhakeme yapamadıkları kanısı oluşmuştur (Kennedy vd., 1991). Ancak daha güncel araştırmalar küçük yaş grubundaki çocukların yetişkin insanlar gibi aynı bilişsel süreçlere katılabildiklerini bulgulamıştır. Bu nedenle küçük yaş

gruplarındaki çocuk eğitim programlarında eleştirel düşünme becerisinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir (Gelman ve Markman, 1986).

APA Delhi Raporu “erken çocukluktan başlayarak insanlara, gerçekleri arama, seçenekleri düşünme ve diğerlerinin fikirlerini anlama ve muhakeme yapmanın öğretilmesi gerektiğini” önermiştir (Facione, 1990, 27). Silva (2008), çocukların eleştirel düşünmeyi öğrenmek için gelişimsel olarak hazır oldukları tek bir yaşı olmadığını savunmuştur. Kennedy vd. (1991), eleştirel düşünme becerisinin yaşa bağlı olarak gelişmesi ile birlikte küçük yaş gruplarındaki çocukların bile eleştirel düşünme eğitiminden faydalanabilecekleri sonucuna varmışlardır.

Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim ve Zhang (2008)’in öğrenciler için hazırlanan eleştirel düşünme temelli eğitimin eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelendiği 117 deneysel araştırmanın incelendiği metaanaliz çalışmasında eleştirel düşünme temelli eğitimlerin etkisinin öğrencilerin bu becerisi üzerinde olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda birçok araştırmacı öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu konuda alanyazında bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Fakat eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği ve geliştirileceği konusunda farklı görüşler, yaklaşımlar ve yöntemler bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin birbirinden farklı özelliklerinin sıralandığı, çeşitli öğretim yöntemlerinin ve farklı öğretim programlarının önerildiği görülmüştür (Fung, 2005).

Paul (1992)’a göre geleneksel okul eğitimi, öğrencilerin eleştirel fikir üretimini ortaya koyacak bir ortam sunmaz ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yetersizdir. Yalnız içerik bilgisinin öğretilmesine odaklanılmaktadır (Paul, 1992). Bu durum öğrencilerin içeriği ezberlemelerine neden olur. Öğrenciler, konu üzerine düşünmeden sunulanı alır, konu üzerine çıkarım ve değerlendirmede bulunmazlar. Öğrencilerin öğrenmelerinin bilişsel öğrenme düzeyi bilgi ve kavrama düzeyinde kalır. Dolayısıyla üst düzey bilişsel faaliyet olan yorumlama, açıklama, değerlendirme becerileri gelişmez. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalı, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıf için şöyle temel ölçütler sıralanmıştır (Açıkalın, 2017; Kennedy vd. 1991; McPeck,

1981; Newmann, 1991; Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Türkmen Dağlı, 2008):

- Birçok konunun yüzeysel incelenmesi yerine birkaç konunun derinlemesine incelenmesi daha iyidir.
- Öğretilmesi planlanan içerik tutarlı sunulmalıdır.
- Öğretim süreci bilgi değil, beceri odaklı yapılandırılmalıdır.
- Demokratik ve özgür öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin üst düzey gelişimleri için düşündürücü sorular sormalı ve zorlayıcı görevler vermelidir.
- Alt düzey bilişsel düzey yerine, üst düzey bilişsel düzeye uygun öğretim programı oluşturulmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin sorular üzerine yoğunlaşarak düşünmek, ulaştıkları sonuçları açıklamak, gerekçelerini cevaplamak için öğrencilere yeterli zaman vermelidir.
- Eleştirel düşünme sürecinde öğretmen, yaşama karşı sorgulayıcı bir davranış takınarak, öğrencilere rol model olmalıdır.
- Gerçek yaşam örneklerinden hareketle öğrenme etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- Öğrenme ortamı etkileşimli bir şekilde tasarlanmalı ve öğrencilerin etkinliklere etkin katılımı sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünme öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir düşünme türüdür. Ayrıca 21. yy. insanın hayatında önem arz eden bir beceridir. Dolayısıyla uygun öğrenme yaklaşımlarıyla bu becerinin öğretimin hedeflenmesi oldukça önemlidir.

2.5.1.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitiminde dört eğitimsel yaklaşım vardır. Bunlar; doğrudan yaklaşım (konu merkezli eğitim yaklaşımı), dolaylı yaklaşım (konuyla bütünleştirme yaklaşımı), genel yaklaşım ve karma yaklaşımdır. Eleştirel düşünme becerilerinin eğitiminde benimsenen yaklaşımlar; konu tabanlı ve eleştirel düşünme ilkelerinin doğrudan öğretilmesini savunan yaklaşım, konuyla bütünleştirme dolaylı eğitimin yapılmasını savunan yaklaşım, eleştirel düşünme için bağımsız ders alanı içinde öğretimini savunan yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların harmanlanmasından oluşan karma bir öğretim yaklaşımını savunanlar da olmuştur.

Doğrudan Yaklaşım (Konu Merkezli Eğitim Yaklaşımı): Doğrudan yaklaşım, öğretimi hedeflenen içerik ile beraber eleştirel düşünme beceri öğretimi harmanlanarak verilmektedir. Bu yaklaşımda içeriğe uygun olarak eleştirel düşünme becerisinin genel ilkeleri ve kuralları açıkça sunulmaktadır. Öğrenciler konular arasında eleştirel düşünme becerilerini kullanma konusunda eğitilirler (Hager ve Kaye, 1992). Hem konular derinlemesine öğretilir hem de genel eleştirel düşünme ilkeleri açıkça öğretilir. Glaser (1984) ve McPeck (1981) de doğrudan yaklaşımı (konu tabanlı eğitim yaklaşımı) savunmaktadır. Halpern (2001) doğrudan yaklaşımın “eleştirel düşünmeyi öğretmede en etkili yol olduğunu” belirtmiştir.

Dolaylı Yaklaşım (Konuyla Bütünleştirme Yaklaşımı): Dolaylı yaklaşımda, eleştirel düşünme becerileriyle ilgili doğrudan bir öğretim yapılmaz. Eleştirel düşünme süreçlerini konuyla iç içe işlemenin doğal bir sonucu olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmeleri beklenir (Ennis, 1989). Eleştirel düşünme becerileri öğrenilecek konunun bir parçası olmasına rağmen eleştirel düşünmenin ilkeleri açıkça belirtilmez (Hager ve Kaye, 1992).

Genel Yaklaşım: Doğrudan ve dolaylı eğitim yaklaşımdan farklı bir biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak doğrudan ve belirgin bir eğitimle öğretilmesi yaklaşımıdır. Okulda verilen ders içerikleri dışında okul dışı kaynaklar tarafından hazırlanan eleştirel düşünme öğretim içeriği beceri temelli program niteliğindedir (McGowan, 2007). Van Gelder (2005), eleştirel düşünme öğretiminde genel yaklaşımı savunmaktadır. Van Gelder (2005)’e göre eleştirel düşünme becerileri gelişimi için öğrencilerin ihtiyacı olan şey planlanmış uygulamalardır. Bu tarz bir uygulama ancak ayrı bir ders kapsamında eleştirel düşünme programının öğretimi ile gerçekleşebilir.

Karma Yaklaşım: Karma yaklaşımda, doğrudan yaklaşım ve genel yaklaşım harmanlanarak birlikte kullanılır (Ennis, 1989). McPeck (1981), düşünmenin bir boşlukta olmayacağı; ancak bir konu alanında gerçekleştirilebileceğinden eleştirel düşünme için bir konu alanı bilgisinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Karma yaklaşımda, hem eleştirel düşünme becerileri öğretim programlarıyla bütünleştirilmeli, hem de eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiği öne sürülür (Korkmaz, 2018). Paul’a (1992) göre, eleştirel düşünme sadece bir dersin, belli bir disiplinin içinde işlemekle birlikte bağımsız olarak da eleştirel düşünme dersleri olması gerektiğini savunur. Facione (1990), alana özgü içeriğin

gerçek yaşam örneklerinden hareketle eleştirel düşünmenin öğretilebileceğini belirtmiştir. Kennedy vd. (1991) herhangi bir eleştirel düşünme öğretim yaklaşımının diğer yaklaşımlardan üstün olmadığını ifade etmekle birlikte karma yaklaşımı önermişlerdir.

2.5.1.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme, uygun ortamlarda ve öğretim yöntemleriyle ortaya çıkan ve gelişen bir beceridir. Bu becerinin gelişimi için çaba gösterildiğinde, üzerinde çalışıldığında bu beceri oluşma ve gelişme imkânı bulur. Çalışkan (2019), düşünme sürecinde birey; duygularımız, ön yargılarımız, eğilimlerimiz, otoritenin gücü, gelenekler, alışkanlıklar, benmerkezcilik ve toplummerkezcilik, dogmatik düşünce engelleri aşıldığında eleştirel düşünme başlar. Bu engeller aşıldığında birey eleştirel düşünür. 1990 yılında, Amerikan Felsefe Birliği (APA) gelecekteki araştırma çabalarını destekleyecek eleştirel düşünme tanımı üzerine bir fikir birliğine ulaşmak amacıyla eleştirel düşünme araştırmacıları için bir Delphi Projesi düzenlemiştir. Çalışmanın sonucunda eleştirel düşünen bireylerin meraklı, doğruyu arama, sistematik düşünme, açık fikirli olma gibi tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir (Facione, 1990).

Halpern (1996) eleştirel düşünmeye sahip kişilerde esneklik, kararlık, değişime açıklık, farkındalık, planlı düşünme ve çalışma eğilimi tutumlarının bulunması gerektiğini belirtmiştir. Kökdemir (2000) ve Ennis (2011) eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı fikirlere açıktırlar.
- Alternatiflere yol ve yöntemleri kullanırlar.
- İlgi duydukları konuda derinlemesine bilgi sahibi olmayı isterler.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Bir konuyu tüm yönleriyle değerlendirip varsayımları, nedenleri ve sonuçlarını ortaya koyarlar.
- Konu ile ilgili derinlemesine sorular sorarlar.
- Sunulan bilgiyi analiz eder; ortaya konan yargının niteliğini ve kanıtları muhakeme ederler.
- Bir konu, olay ya da inanç hakkında akılcı bir pozisyon alır ve süreç içinde ulaştığı bilgilere göre bu pozisyonu değiştirebilir.

- Düşünce becerisinin gelişmişliğine paralel olarak iletişim becerisini etkili kullanır.
- Bilişsel farkındalığa sahiptir.
- Kendini değerlendirerek; ön yargılarının, tutarsızlıklarının ve hatalarının farkına varır.

Eleştirel düşünmenin gelişimi için uygun ortam ve davranışlar olduğu gibi bazı durumlarda engellendiği söylenebilir. Eleştirel düşünmenin engelleri şunlardır: Benmerkezcilik, öznellik, ırk merkezlik, otorite korkusu, üzerine düşünülmemiş varsayımlar (Rudinow ve Barry, 2004). Eleştirmen, bu engellerin farkına varmış ve bu engellere takılmadan düşünsel özgürlüğe ve sorgulayıcı bir bilişe sahip olmalıdır. Eleştirmen, her durumda akılcılığı ön plana koymalı ve buna uygun değerlendirmeler yaparak yargıya varmalıdır.

Eleştirel düşünemeyen veya eleştirel düşünme becerisi yetersiz bireyler; düşünsel organizasyonu dağınık olduğundan gerçeğe ulaşmada zorlanırlar (Facione, 2007). Konularla ilgili sabit fikirli olurlar. Bilginin zaman içinde değişip güncellenebileceğini kabul etmezler. Değerlendirme için ölçüt belirlemede tarafsız olamazlar. Düşünsel zorluk karşısında konu üzerine yoğunlaşmayı ve derinleşmeyi başaramazlar. Detaylar arttıkça yüzeysel genellemeler yaparak karar verirler. Bu eleştirel düşünsel engeller bireyin ve toplumun ilerlemesini yavaşlattığından çağdaş bir düşünsel kültür ve buna bağlı olarak fikri eserler meydana getirmeyi zorlaştırırlar.

2.5.1.5. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Roller

Eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için öncelikle düşünmenin hangi ortamlarda geliştiğini bilmek ve düşüncenin üretilmesini sağlayacak ortamın sağlanması gerekir. Sınıflarda eğitimi organize eden öğretmen, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kritik bir görev üstlenmektedir. Öğretmenin açık fikirli olması, eleştirebilme becerisine sahip olması, bağımsız ve tarafsız olması, düşünce özgürlüğüne saygı duyması öğrencilerin sınıfta düşünce üretmesine imkân verir. İtaat kültürüyle yetişmiş ve kendi fikri dışındaki öğrenci görüşlerini saygısızlık olarak değerlendiren bir öğretmenin düşünmeyi öğretecek bir ortam sunması zordur. Öğretmenin düşünce özgürlüğünü kavramış ve yaşamsallaştırmış olması yani rol model olması eleştirel düşünme becerisini geliştirir.

Eleştirel düşünme eğitiminin yapılabilmesi için öğretmenlerin, kendi yaşamlarında da eleştirel düşünmeyi benimseyen, iletişim ve yönetimde demokrat, cesaretli, risk alabilen, öğrencinin görüşlerine saygı gösteren, tartışmaya ve soru sormaya açık olmalıdır. Bu niteliklere göre yetiştirilen öğretmenler sınıf ortamını eleştirel düşünme öğretimine uygun hâle getirebilir (Gürkaynak vd., 2008; Özden, 2008).

Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları şu şekilde sıralanabilir:

- Eleştirel düşünme sürecinde öğrencilere model olur.
- Otoriter değil demokratik bir tutum sergiler.
- Öğrencilerin ortaya koyduğu fikirleri kınamaz, saygı duyar.
- Problemler, sorular üzerine öğrencilerin düşünmesi için onlara zaman verir.
- Öğrencilerin analiz ve değerlendirme düzeyinde soru sormalarına yardımcı olur.
- Düşünsel organizasyonu göstermek için diyagramlardan yararlanır.
- Her dersin sonunda öğrencilerin çıkarımlar yapmasını teşvik eder.
- Öğrencilere düşünme becerilerini kullanmalarını beklediğini belirtir ve bu konuda onları güdüler.
- Dersi üst düzey düşünmeye yönlendirecek şekilde yapılandırır.
- Öğrenme sürecinde farklı fikirlerin üretimini ve açık fikirliliği destekler.
- Bilgi kaynaklarının uzmanlığının, doğruluğunun ve güvenilirliğinin sorgulanmasını sağlar.
- Düşünsel ilişkiler üzerinden farklı bağlantılar kurmalarına, neden ve kanıt aramalarına imkân verir (Alkın, 2012; Costa, 1991; Nicholas ve Raider, 2011; Pithers ve Soden, 2000; Young, 1992).

2.5.1.6. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yanılgılar

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ile ilgili yanılgılar söz konusudur. Yanılgıların düzeltilmesi bu becerinin ne olduğunu anlamak ve bu beceriyi geliştirmek açısından önemlidir. Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili yanlış

inanişlar aşığıda sıralanmıştır (Balta, 2011; Carroll, 2004; Gündoğıdu, 2009; Walsh ve Paul, 1986;):

- Eleştirel düşünmenin teorisini öğretmek bireyi eleştirel düşünür yapmaz. Bireyin bunu hayatının her alanında uygulaması yani davranış hâline getirmesi gerekir.
- Eleştirel düşünme hep olumsuz ve yıkıcı bir düşünce değildir. Olumlu ve güzel yönlerin belirlenip takdir edilmesini de ifade eder.
- Eleştirel düşünme doğrulara ve gerçeklere muhalif bir tavır takınmak değildir.
- Eleştirel düşünme kesinlikle yanlı bir bakış açısı değildir.
- Çok düşünmek eleştirel düşünmeyi öğretmez. Önemli olan eleştirel düşünme süreçlerinin farkında olarak alt becerileri etkin kullanmaktır.
- Eleştirel düşünme, bir ders kapsamında öğretilebilecek bir beceri değildir. Temel yetkinlik olarak tüm derslerde eleştirel düşünmenin kullanılması sağlanmalıdır.
- Eleştirel düşünme, sadece mantık çerçevesinde gelişen bir olay değil duyuşsal eğilimler de içerir. Eleştirel düşünme duygudan bağımsız değildir.
- Eleştirel düşünme ile zekâ aynı kavram alanını karşılamaz. Farklı zekâ düzeylerindeki bireyler farklı eleştirel düşünme becerisine sahiptir. Zekâ eleştirel düşünme için gerekli olmakla beraber eleştirel düşünme için sadece bir değişkendir.

2.5.2.1. Yaratıcılık

2.5.2.2. Yaratıcı Düşünme Nedir?

Geçmişten günümüze kadar, eğitim, psikoloji, bilim, sanat alanlarının bakış açılarındaki farklılıklar ve çeşitliliklerden dolayı yaratıcı düşünme kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Yaratıcılık sözcüğü doğurmak, üretmek, meydana getirmek, yaratmak anlamındadır (San, 1985). Torrance (1966), yaratıcılığı; sorunlara, aksaklıklara, eksikliklere, problemlere duyarlı olmayı, zorluklara karşı çözüm arama olarak tanımlar. Yaratıcılık, sorun karşısında birçok fikir üreterek, soruna farklı açılardan yaklaşmak ve özgün bir fikir ortaya koymaktır.

Yaratıcılık yeni bir fikir geliştirme (Emanuel ve Challons-Lipton, 2012; Hañerlioğlu, 2000; Isbell ve Raines, 2003; Yazıcı ve Topalak, 2013; Weiss, 1993), özgün bir ürün ortaya koyma (Argun, 2004; Emanuel ve Challons-Lipton, 2012; Gretsov, 2008; Isbell ve Raines, 2003; Nickerson, 1999; Yazıcı ve Topalak, 2013; Weiss, 1993), sorunlara çözüm üretme (Batey, 2012; Nickerson, 1999; Hañerlioğlu, 2000; Temizkan, 2011) olarak tanımlanmıştır. Mevcut tanımlardan hareketle bu düşünme becerisi üretici, sorun çözücü ve yenilikçi bir temele dayanmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkmasında hayal gücü temel bir etmendir. Hayal gücü aracılığıyla arayış içinde olmak, yeniliği düşünüp farklı bir şeyler denemek yeni ürünlerin, icatların, keşiflerin ortaya çıkmasını sağlar. Duygu ve düşüncelerin farklı yollarla aktarımı, estetik farkındalık ile sanat eserlerinin oluşturulması yaratıcı düşünce sayesinde. Yaratıcı düşünmenin kendini gösterdiği bir diğer durumda problemler karşısında verilerin toplanıp olasılıklı düşünceler üzerinden sorunlara çözüm üretme sürecidir. Yaratıcılığın bazı tanımlarda bir süreç olduğu belirtilirken genellikle ortaya ürün koyma olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca yaratıcılık her alanda başka bir şekilde kendini gösterir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme alanyazında farklı kavramlar olarak görülse de aynı kavram alanını tanımlarlar. Yaratıcı düşünme soyut olan teorik kısmı yaratıcılık ise somut olan uygulamayı karşılar.

Son dönemde popüler olan inavasyon kavramının temelinde yaratıcılık vardır. Bu düşünce biçimi yeniliği, değişimi ve gelişimi sağlar. Sabit düşünce kalıplarının dışına çıkmak, geleneksel yapıların ötesinde ortaya çıkacak yeniliğin, değişimin oluşması yaratıcı süreçlerin başlangıcıdır. Girişimcilik, üretkenlik gibi yaşam ve meslek becerilerinin alt yapısında bu düşünce yer alır.

Yaratıcılık konusunda önemli çalışmalar yapan Torrance, yaratıcı düşüncenin kendine özgü alt becerilerini akıcılık, esneklik ve özgünlük olarak belirlemiştir.

Akıcılık: Bir konuda ortaya konan uygun fikir sayısıdır. Konu ya da durumla ilgili birçok alternatif geliştirme ve düşünce üretimidir. Çok sayıda ve hızlı fikir üretimidir.

Esneklik: Olaya veya durumu farklı noktalardan yaklaşıp birbirinden değişik bakış açılarıyla fikir ortaya koymaktır. Konuya farklı açılardan yaklaşmak

düşünce esnekliğini gösterir. Farklı kategorilerden düşünce üretimi ve problem çözmede farklı yaklaşımlar denemektir.

Özgünlük: Orijinal fikirler ortaya koyma, daha önce denenmemiş bir çözüm getirme becerisidir. Üretilen fikirlerin kendine özgülüğü, daha önce olmayanı ortaya koymaktır.

Yaratıcı bireyin davranış ve düşüncelerinin oluşma aşamaları şöyledir:

Hazırlık aşaması: Hazırlık aşamasında eksikliğin farkına varılır, problem belirlenir ve sorun tanımlanır. Gerçekleştirilmek istenen ihtiyaç olan şey belirlenir. Hazırlık süreci soruna, duruma, kişiye göre kısa veya uzun sürebilir.

Veri toplama aşaması: Soruna odaklanılır. Sorunla ilgili veriler toplanır. Problemin çözümü ya da hayal edilen şeyin ortaya konması için birçok bilgi toplanır ve ihtiyaç olan materyallere ulaşılır. Ulaşılan verilerin geçerliği ve doğruluğu değerlendirilir.

Kuluçka aşaması: Sorun tespiti ve ilgili verilerin toplanmasının ardından bir süre için beklemeye geçilir. Kuluçka aşaması bir an, bir dakika gibi kısa ya da aylar, yıllar gibi uzun sürebilir. Burada konu üzerinde etkin bir şekilde çalışılmaz ancak bilinçaltında konu işlenmeye devam eder.

Aydınlanma aşaması: Aydınlanmada fikirler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Ansızın sorunun çözümü ile ilgili bir fikir akılda belirir. Çözüme yönelik denencenin ortaya konması aşamasıdır. Bu aşama genellikle anlık gelişir, bir içgörü zenginliği içinde ortaya çıkar (Aytaç, 2005).

Doğrulama aşaması: Bu aşama, aydınlanma aşamasında ortaya çıkan sonucun ya da ürünün ihtiyaçlara uygun olup olmadığının değerlendirilmesini içerir. Denencenin test edilerek doğrulandığı, çözüm fikrinin kanıtlanarak geçerli ve güvenilir açıklamalarla ortaya konduğu yaratıcı düşünmenin son aşamasıdır.

“Neden yaratıcı olmalıyız?” sorusuna verilecek ilk cevap değişimdir. Güncel problemleri eski bakışıyla çözmek mümkün olmayabilir. Çağın değişimi düşünce sistemlerini de değiştirdiğinden yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar (Von Oech, 1983). Bireyin yaşamını kolaylaştırmak ve sorunlarını çözmek için yeni fikirler ortaya koymak gerekir. Bu yeni fikirler bireyin daha mutlu, daha rahat yaşamasını sağlayan ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamasının yanında toplumların çağdaş medeniyetler kurmasını sağlamaktadır. İnsanın, toplumun daha iyisini

hedeflemesi nedeniyle yenilik arayışı sürmekte dolayısıyla yaratıcılık zorunlu bir beceri olmaktadır. Yaratıcı düşünme ilerlemenin, gelişmenin temelidir.

Önceki yüzyıllarda az bilgi, alışlagelmişin korunması ve mevcut sosyal normlara uyma güdüsü değişim ve yeniliğin ortaya çıkmasına engel oluşturmuştur. 21. yy. bilgi çağında, artan bilgi ve değişimin olağan ve gerekli olduğu toplumlar tarafından kabul edilmesiyle medeniyetin gelişmesinde yaratıcı düşünme önem kazanmıştır. Bu bağlamda bilim, kültür, teknoloji, ekonomi, sosyal yapı hızlı bir dönüşüm yaşamıştır. Çağımızda yaratıcı düşünme toplumlar için önemli olmasının yanında birey için de gerekli bir beceridir. Bireyin eğitim ve meslek alanında başarı için yaratıcı düşünme becerisi ortaya koyması beklenir. Yaratıcı düşünme yaşamın birçok anında ve çeşitli durumlarında kullanılmaktadır.

İnsanların çevreye uyum sağlaması ve toplumların ilerleyip medeniyet oluşturabilmesi için yaratıcılık kaçınılmaz bir özelliktir. Bu özelliğin birey, toplum, ülkeler için önemi dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisinin ne olduğu, bireylerde nasıl geliştirilebileceği üzerine araştırmalar yoğunlaşmıştır (Simonton, 2003). 1950 yılında Amerika Psikoloji Kongresi'nde yaratıcı düşünme ile ilgili Guilford'un yaptığı konuşmada bu beceriye odaklanması, bu becerinin tüm yönleriyle ortaya konması gerektiğini belirtmiş ve yaratıcılık üzerine çalışmalarda öncü olmuştur (Fasko, 2000).

Alanyazında yaratıcılık ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin (Akıllı, 2012; Akkanat, 2012; Albayrak, 2005; Atkıncı, 2001; Aydoğan, 2008; Baltacı, 2013; Bender, 2006; Erol, 2010; Kılıç, 2011; Konak, 2008; Jarvis, 1992; Virgolim, 2005), lisans eğitimindeki öğretmen adaylarının (Aktamış ve Can, 2007; Çetingöz, 2002; Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat ve Yaman, 2004; Gülel, 2006; İşler ve Bilgin, 2002; İşleyen ve Küçük, 2013; Zeytun, 2010), farklı branş öğretmenlerinin (Aish, 2014; Aljughaiman, 2002; Benckenstein, 2016; Edinger, 2008; Ersükmen, 2010; Jennings, 2005; Karrow, 1997; Kurnaz, 2011; Lapéniené ve Bruneckiené, 2010; Maloney, 1992; Merriman, 2015; Narey, 2006; Scott, 2015) yaratıcılığını incelemeye yöneliktir. Ayrıca bazı araştırmalar öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğin (Bacak, 2008; Biber, 2006; Birinci, 2008; Çoban, 2014; Ekinci, 2018; Hızır, 2014; Köse Biber, 2014; Özcan, 2009; Öztürk, 2007; Soysal 2019; Şahbaz, 2004; Terzi, 2019; Tok, 2008; Uysal, 2009; Yılmaz, 2006; Yurdakal, 2018)

yaratıcı düşünme becerisine etkisini incelemeye yöneliktir. Yapıcı (2002) çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışmalara bakıldığında araştırmacılar öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerin bu becerisini belirlemek veya bir öğretim yönteminin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi araştırmalarına yoğunlaşmıştır.

Yaratıcı düşünme çok yönlü bir biliş süreci içerir ve her bireyde farklı bir düzeyde bulunur. Dolayısıyla bireylerde yaratıcılığın varlık ya da yokluk üzerinden tanımlanması yanlıştır. Yaratıcı düşünme süreci farklı bilişsel ve kişisel birleşmelerden oluşan bir yapıdır. Yaratıcı düşünme yetisi zekâ gibi her bireyde belli oranda vardır. Burada üzerinde durulması gereken konu bireylere yaratıcı düşünme becerisi öğretilir mi? sorusudur. Bunun cevabı yaratıcı düşünme öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Yıldırım, 1998). Fakat zekânın gelişiminde olduğu gibi yaratıcı düşünme becerisi de uygun koşullar sağlandığında geliştirilebilir. Birçok insan uygun ortam olmadığından, uygun şartlarla karşılaşmadığından kendi yaratıcılıklarının farkında değildir (NACCCE, 1999). Çevresel faktörler uygun hâle getirildiğinde ve içsel dinamikler harekete geçirildiğinde bireyin yaratıcı düşünme becerisi gelişecektir.

2.5.2.3. Yaratıcı Düşünme Öğretimi

Avrupa ve dünya üzerinde oluşturulan ekonomi politikalarında, eğitimde ve iş gücünde inovasyon ve yaratıcılık becerilerine dikkat çekilmiştir. Finlandiya'dan Singapor'a kadar 21. yüzyıl eğitim sistemleri öğrencilerinin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini birincil sıraya koymuşlardır (Öğretim Özçelik, 2019). Yaratıcılığın sonucunda ürünlerin ekonomik katma değer yaratması ve ülkelerin zenginleşmesini sağlaması sonucunda eğitim sistemlerinde bu becerinin önemi fark edilmiştir. Eğitim kurumlarında temel eğitimden itibaren yaratıcılığın öğretimi ve gelişimi hedeflenmektedir.

Yeni nesli şekillendiren eğitimciler öğrencilerin yaratıcılığını nasıl geliştirebilir? Düşünce üretebilen, olaylara farklı bakış açısı getirebilen, sorun çözebilen öğrenciler yetiştirebilmek için uygun etkinlikler neler olabilir ve bu süreçte hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır? Ders programlarına paralel yaratıcılık eğitimi nasıl gerçekleştirilebilir? Yaratıcı sınıf ortamı nasıl inşa edilebilir? Yaratıcılık için uygun öğretim materyalleri nelerdir? Bu soruların cevapları bizlere yaratıcı düşünmeyi geliştirmede yol gösterecektir.

Eğitimin seyrini öğretim programları belirler. 21. yüzyılda ortaya konan 2006, 2015, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde alt becerilerin bütününe yer verilmesine de yaratıcı düşünme becerisi öğretiminin hedeflendiği görülür. Modern zamanlarda durağanlığın kabul edilmemesi ve gelişimin bu düşünme becerisiyle sağlanması dolayısıyla programlarda yer alması doğru ve gerçekçi olandır.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na Göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları Madde 2'de "Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" (MEB, 2009, 7) ibaresi belirtilmiştir. İlgili maddede "yaratıcı kişiler yetiştirmek" ifadesi dikkat çekmektedir. Bundan hareketle Türk Millî Eğitiminin genel amaçları arasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi olduğu belirlenmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel beceriler belirlenmiştir; "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme". 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açıkça görüldüğü gibi yaratıcı düşünme hedeflenen temel becerilerden biridir. Benzer şekilde 2015 yılında değişen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında "...kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır." ifadesiyle yaratıcı düşünmeye değinilmiştir (MEB, 2015).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin hedefleri kapsamında sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinliklerden biri olan "inisiyatif alma ve girişimcilik" yetkinliğinde yaratıcılığa dolaylı vurgu yapılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları yaratıcılık becerisini göre incelendiğinde yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik 6 kazanımın olduğu söylenebilir. Söz konusu kazanımlar şunlardır: "Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. Şiir yazar. Bilgilendirici metin yazar. Hikâye edici metin yazar. Kısa metinler yazar." 4'ü yazma becerisi kazanımı olup yazma

faaliyetiyle kazandırılmak hedeflenmiştir. Farklı başlıklar bulma çabası, metin yazımı yeni ve orijinallığe yönlendirir. “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir” kazanımı hem yaratıcı düşünmeyi hem de problem çözmeyi hedeflemektedir.

2006, 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nda sınırlı da olsa yaratıcı düşünmeye yer verilmiştir. Bu programlardaki yaratıcılık ile ilgili kazanımlar değerlendirildiğinde yeterli ve açık olmadığı, yaratıcı düşünmenin alt boyutlarını tam anlamıyla içermediği görülmektedir. Oysa çağdaş, modern milletler; insan hayatını kolaylaştıran, telefon, otomobil, uçak, bilgisayar, internet gibi toplumları kalkındıran birçok buluşun yaratıcı düşüncenin ürünü olduğunun farkındadır. Teknoloji dışındaki edebiyat, müzik, mimari gibi sanat alanlarındaki eserler yaratıcı düşüncenin bir sonucudur. Dolayısıyla bu düşünme becerisinin eğitim programlarında öğretimin hedeflenmesi ve öğretim uygulamalarında yer alması milletlerin ilerlemesi için oldukça önemlidir (Temizkan, 2011).

Öğrencilerin üretici ve başarılı olmasını amaçlayan bir okul yaratıcı düşünme becerisini geliştirici etkinlikler yapmalıdır (Lucas, Claxton ve Spencer, 2013). Ülkemizdeki eğitim sistemi öğrencilerin becerilerini geliştirici olmaktan çok, genellikle içerik öğretimini, bilgi aktarımını öncelediğinden, okullar öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmekten uzaktır (Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Oysa 21. yy. eğitim kurumları alternatif içerikler barındırmalı, beceri odaklı planlanmalı, yaratıcı ve esnek yapılandırılmalıdır (Tafari, 1994). Öğrencilerin yaratıcılıklarının açığa çıkarıp geliştirilmesinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli bir işlevi vardır (Rawlinson, 1995). Öğretmenler uygulamaya dönük beceri odaklı etkinlikleri yaptırırken doğru ve uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (NACCCE, 1999). Beceri öğretimi sözel anlatımdan çok öğrencilerin öğretim materyalleriyle temas edip, düşünmesi ve yaparak yaşayarak etkin rol almasıyla mümkündür. Bunun için birey eğitimin odak noktası olmalı ve öğrencilerin etkin bilişsel becerilerini destekleyici bir şekilde dersler planlanmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin ilişkisi yaratıcı düşünmenin gelişimini etkilemektedir. Torrance (1968)’a göre, yaratıcılık açısından öğretmen ve öğrencilerin ilişkisi etkileşimli, öğrencileri güdüleyici olmalı ve öğretmen öğrencilere problem çözmede gerekli işaretleri sunmalıdır. Öğretmen bireyin fikirlerini oluşturmada destekleyici bir rol üstlenmelidir.

Yaratıcılığın sadece özel bireylerde bulunan özel bir yetenek olduğu inancı yanlıştır. Bu yanlış inanç hala öğretmen ve öğrencilerin düşüncesinde varlığını sürdürmektedir. Oysa her çocuk yaratıcı düşünme kapasitesine sahiptir. Okullar bunun farkında olursa yaratıcı düşünme becerisini tüm çocuklarda geliştirmeye çalışacaktır (İşler ve Bilgin, 2002). Bunun için becerilerin sadece özel, seçkin insanlarda değil herkeste olduğu anlayışı okullarda oluşturulmalıdır. Kullanılan, gelişimi hedeflenen beceri ilerler daha da gelişir; kullanılmayan ve ihmal edilen beceri ise zayıf kalır ve gelişim gösteremez.

Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için alanyazında önerilen eğitsel ilkeler şunlardır (İşler ve Bilgin, 2002; Küpana, 2013; Özerbaş, 2011 Senemoğlu, 1996):

- Her çocuk kendine özgüdür ve bireysel farklılıklara saygı duyulmalıdır.
- Öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek: Beyin fırtınası, tartışma, drama gibi yöntemler kullanılmalıdır.
- Öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini ölçecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır.
- Özgün düşünceler teşvik edilmelidir.
- Öğrencinin etkin olabileceği ve bilgiyi sorgulabildikleri demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.
- Okullarda tasarım beceri atölyeleri oluşturularak öğrencinin bu ortamlarda üretici olmasına imkân tanınmalıdır.
- Hayal güçlerini artıracak sanatsal etkinlikleri (tiyatro, sinema, müze, sergi) izleyebilme olanakları sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerde yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, öğrencilere uygun bir model olmalıdır.
- Öğretmen, yaratıcılığın ne olduğunu ve yaratıcılığı nasıl öğretilabileceğini bilmelidir.
- Öğrencilerin ilgilerini, gelişim özelliklerini dikkate alan etkin katılımlarını sağlayan bir program, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir.
- Öğretmen öğrencilerin sorunlara alışılmışın dışında farklı çözümler geliştirmelerine imkân tanımalıdır. Öğrencilerin özgür

bir şekilde denemeler yapmaları sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin yaratıcılık bilinci ve yaratıcı tutumları geliştirilmelidir.
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek öğretim etkinlikleri sunulmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için sınıf düzeyine uygun, ilgi çekici ve çeşitli öğretim materyalleri kullanılmalıdır.
- Yaratıcı düşünme; zaman baskısının olmadığı eğlenceli, bir ortamda gelişir. Yaratıcı düşünme zaman alıcı bir süreçtir. Dolayısıyla öğretmen dikkatli düşünmeye, çeşitli olasılıkları değerlendirmeye imkân vermelidir.
- Öğretmen, öğrencilere problemlerin tek bir çözümü olmadığını söylemeli, alternatif çözüm yollarını göstermelidir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde yol gösterici bir danışman olmalıdır.

2.5.2.4. Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Alanyazında yaratıcı bireyde bulunan özellikler nelerdir? sorusu cevaplanmaya çalışılmış ve yaratıcı kişilerin biyolojik, fiziksel ve psikolojik alanlarda birbirinden farklı özelliklerine değinilmiştir. Yapılan araştırmalar yaratıcı düşünen bireylerin meraklı oldukları (Argun, 2004; Aslan, 2001; Lyman, 1989; Rouquette, 1992; Torrance, 1995; Yurdakal, 2018), esnek ve bağımsız düşünebildikleri (Aslan, 2001; Brolin, 1992; Dellas ve Gaier, 1970; Klein, 1982; Torrance, 1995; Yurdakal, 2018) ve olaylara farklı bakış açıları getirdikleri (Aslan, 2001; Rıza, 2004; Üstündağ, 2005) belirtilmiştir. Alanyazında yaratıcı düşünen bireylerle ilgili birçok özellik belirtilmesine karşın yaratıcı bireylerde her özellik olmayabilir (Özden, 2008; Sungur, 1997).

Yaratıcılık düzeyi yüksek öğrenciler meraklıdır. Bu öğrencilerin problemlere karşı duyarlı oldukları, problemler karşısında kararlılık gösterip çözüm için alternatif yollar geliştirirler. Probleme çeşitli açılardan yaklaşp geniş bir açıyla sorunu betimler ve odaklanarak sorunu sınırlandırarak çözüm için risk alırlar. Hayal etme kabiliyetlerini kullanarak birçok yeni özgün fikir üretir ve özgürce denerler. Alanyazına göre yaratıcı kişilerin özellikleri genel olarak şunlardır:

- Yaratıcı kişi, bir sorunla karşılaştığında tahminlerde bulunduğundan dolayı hata yapma riski fazladır. Karşılaştığı sorunlara ilginç öneriler sunar.
- Sorunlara karşı duyarlıdır ve sorunlara esnek yaklaşır.
- Uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptir.
- Meraklıdır ve sezgi, seçicilik yeteneği fazladır.
- Başarılıdır. Yaratıcı insanın başarısı, yalnız hayale dönük değil, gerçeğe de bağlı olmasından kaynaklanır.
- Kendini gerçekteştirme çabası içindedir. Baskın, kendi kendine yeterli ve bazen saldırgandır.
- Kişisel girişimlerde bulunur.
- Daha az geleneklere bağlı ve umursamazdır.
- Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi vardır.
- Yüksek üretim gücüne ve bir işi tamamlama yetisine sahiptir.
- Bağımsız ve özerktir.
- Yapıcı ve eleştirici olduğundan mutsuz ve tatmin edilmemiştir.
- Bilgisi geniş, çeşitli ilgi odakları olan, çok yönlü bir kişidir.
- Duygu ve heyecanlara açıktır, canlı ve coşkuludur. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemlidir.
- Yargıları ve eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır.
- Alışılmış şeylerin dışına çıkar.
- Ayrıntıcı olur ve işe yarar çözümler sunar.
- Fikirlerini durum, olay ve nesnelerle ilişkilendirir.
- Etkinlikleri çoğunlukla özgündür.
- Risk almayı sever ve maceraya atılır.
- Sınırları zorlayan, alışılmışın dışında farklılıklar peşinde olur.
- Sanat ve estetikle ilgilidir.
- Bir konuyu analiz edip sentez yapabilme kapasitesi yüksektir.
- Mizahtan keyif alır ve enerjisi yüksektir.
- Varsayımlar üzerinden tartışıp beyin fırtınası yapar.
- Yeni düşünce ve yaklaşımlara karşı ilgilidir.
- Üretici düşünce yeteneği vardır.

- İmgelerle düşünebilme ve hayal kurma yeteneğine sahiptir.
- Bilimsel düşünüp problem çözebilir.
- Model ve tasarım ortaya koyabilecek sentezci bir kişiliğe sahiptir.
- Yeniliklere açıktır ve değişime direnmez.
- Belirlenen kurallara göre davranmayabilir.
- Eski durumlara yeni yollardan yaklaşır.
- Yeni yerler görmeyi sever, yeni şeyler denemekten hoşlanır.
- Gizemli ve karmaşık şeyleri seven kişi olarak ifade edilmiştir (Yıldırım, 2007; İşler ve Bilgin; Artut, 2009'dan akt. Yolcu ve Subaşı, 2016; Lyman, 1989; Özden, 2008; San, 1985; Yavuz, 1989).

Yaratıcılık, her ne kadar alanyazında yaratıcı bireylerde bulunan temel özellikler sıralansa da her insanda farklı seviyelerde olan bir düşünme becerisidir (Runco, 2007). Yaratıcılık özü gereği tek bir şekilde karşımıza çıkmaz. Her alanda farklı görünümde belirir. Dolayısıyla onu sınırlamak ve tek bir standart form olarak görmek yanlıştır. Her bireyin kendine özgü kişilik özellikleri barındırdığından alanyazında belirtilen yaratıcı kişilerin genel özelliklerini taşımayabilir. 21. yüzyılda her bireyin yaratıcı olmasını gerektirecek durumlar yaşanır. Yaratıcı düşünme yeteneği her bireyde olmakla beraber doğru planlanmış öğrenme süreçleriyle geliştirilebilmektedir.

2.5.2.5. Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirmede Öğretmen Roller

Öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Yaratıcı düşünmenin gelişimi öğretmenin tutum ve becerilerinden, öğretim niteliklerinden etkilenmektedir. Bu etki öğrencilerin yaratıcılığının ortaya konmasında ve geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Akdağ ve Güneş (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik olumlu ve olumsuz davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Buna göre öğretmenler öğrencilere belli oranda güvenmekte ve genellikle öğrencilerin yeni fikirler ortaya koymasını için güdülemektedir. Fakat öğrencileri hayalciliği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, not ile değerlendirmeye önem verdikleri, yapılan hatalara yeterince hoşgörüyle yaklaşmadıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkate almayarak öğrencileri başkalarıyla karşılaştırdıkları, öğretmen ders uygulamaları tercihinde öğrencilere fikirlerinin sorulmadığı, sınıftaki davranışları kısıtladıkları, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri

belirlenmiştir (Akdağ ve Güneş, 2003). Yaratıcı düşünme sürecinde öğretmenlerin olumlu davranışlarına oranla olumsuz davranışlarının çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu belirlemelerden hareketle yaratıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenlerin etkin rolleri olduğu ve bu becerinin kazandırılması için öğrencilere doğru bir rehber olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenler öğretim sürecinde bilgiyi aktaran değil, yol gösterici olmalıdır.

Yaratıcı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacak ve bu beceriyi geliştirecek uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Öğretmen, öğrenme ortamını yapılandırırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, her bir öğrenciyi birey olarak kabul edererek onların özgürleşmesini desteklemelidir (Aydoğan, 2008; Sungur, 2001). Öğretmenin oluşturacağı demokratik ve iş birliğine uygun bir ortamda yaratıcılık en üst düzeyde gerçekleşir (Nystrom, Ramamurthy ve Wilson, 2002). Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimin doğru işlemesi yaratıcı düşüncelerin oluşumunu ve ifade edilmesini sağlar. Rahat ve demokratik bir ortamda yaratıcılık daha fazla gelişecektir (Forgays ve Forgays, 1992). Esnek özgür demokratik bir sınıf ortamı bireyin kendini duygusal olarak rahat hissedip fikir üretmesini kolaylaştıracaktır. Yaratıcı düşünce baskı ortamında kendini ortaya koyamayan bir düşüncedir. Öğretmen, öğrencilerde bu düşüncüyü geliştirmek istiyorsa öğretim sürecini bu çerçevede şekillendirmelidir.

Öğretmenler karmaşık bilgileri öğrencilerin anlayabileceği bir dille, ilgi çekici ve gerçek yaşamla bağlantılı sunabilmelidir (Sungur, 2001). Ders sürecinde çeşitli öğretim materyalleri ve farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Forgays ve Forgays, 1992). Çoklu medya araçlarından yararlanmalıdır. Yapılan araştırmalar çoklu medya araçlarının kullanımının öğrencilerin inovasyonu, etkileşimi, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini artırdığını göstermiştir (Hollenbeck ve Hollenbeck, 2006). Özellikle yapılandırılmış ve sonucu belirli olan işlemler öğrencileri güdülümekten uzaktır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere yarı yapılandırılmış ve sonucu kestirilemeyen görevler vermeli ve onların üretici düşünce sistemlerini harekete geçirmelidir (Yurdakal, 2018).

Yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için öğretmen, demokratik bir tutum sergilemeli ve özgür düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Çeşitli öğretim ve yöntem tekniklerini kullanarak zenginleştirilmiş

materyallerle eğitim içeriğini yapılandırmalıdır. İş birliğini sağlayacak çalışmalarla öğrenciler arası iletişimi güçlendirecek sınıf içi etkileşim ortamı sağlamalıdır. Öğrencilere saygı duyarak yeni fikirlere değer vermelidir. Öğrencileri edilgen olmaktan çıkarıp etkin olarak bilgiyi birlikte inşa etmelidir.

Alanyazında öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için şu ilkeler belirlenmiştir:

- Eğitim, süreç odaklı olmalıdır.
- Problemin doğru tanımlanması çözüm için ilk ve doğru başlangıç olduğunu bilmelidir.
- Çocuk psikolojisine uygun öğrenme ortamları düzenlemelidir.
- Öğrencinin bilinen hipotezleri uygulaması yerine kendi hipotezlerini kurması ve test etmesi sağlamalıdır.
- Yaratıcılığı geliştiren yöntem ve tekniklerle ders işlemelidir.
- Öğrencilerin etkin katılımına imkân tanıyacak ve akran etkileşimini sağlayacak iş birlikli öğrenme, öğrenciyi cesaretlendirecektir.
- Çağın şartlarına göre öğretmenler kendilerini yenilemelidir.
- Öğrenen merkezli bir öğretme öğrenme yaklaşımı benimsemelidir.
- Öğrenme sürecinde çoklu ortam araçlarını kullanmalıdır.
- İlginç, heyecanlı, güdüleyici, demokratik bir sınıf ortamı sağlamalıdır.
- Öğretmen sınıfta düşünce özgürlüğünü sağlamalı, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermelidir.
- Öğretmen öğrencilerin farklı düşüncelerine saygı göstermelidir.
- Tek bir doğru cevaba odaklanmamalıdır.
- Öğrencilerin yanlış yapma kaygılarını gidermelidir.
- Öğrencinin verdiği her cevapta mantığa uygun olmasını beklememelidir.
- Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin gelişebileceği inancı yerleştirmelidir.
- Ders işleme sürecinde çeşitli ve zenginleştirilmiş öğretim materyallerini kullanmalıdır (Batıbay ve Piji, 2006; Doğanay, 2000; MEB, 2012; Öztürk, 2004; Saliceti, 2015; Smith, 1977).

2.5.2.6. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Yaratıcılığın önünde birçok engel vardır. Her bireyin bilişsel, fiziksel ve duygusal özellikleri birbirlerinden farklı olduğu için yaratıcılığın önündeki engeller de değişkenlik göstermektedir (Ali Taha ve Tej, 2014). Alanyazında yaratıcılığa engel durumlar belirlenmiştir. Bunlar; duygusal engeller, eleştirilme kaygısı, stres, hata yapma kaygısı, kültürel engeller, kurallara uyma, algısal engeller, ben yaratıcı değilim düşüncesi, işleve takılma, eğitsel engeller, tek doğru cevap, yüklü program engelleri, ortam, rutinlik ve zaman başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Aşağıda bireyin yaratıcı olmasını engelleyen etmenler açıklanmıştır.

Tek doğru cevap: Genel olarak dersler tek bir doğru cevap üzerine kurgulanmıştır. Sadece tek bir doğru cevabın aranması alternatif fikirlerin gelişimini ve farklı cevaplar üretmeyi sınırlandırmaktadır (Van Oech, 1983). Bireyi tek bir doğruya odaklayan ve farklı düşünmeyi engelleyen bu sorunun giderilmesi için alternatif çözümleri olan sorular öğrenciye sorulmalıdır.

Yüklü program engelleri: Öğretim programlarının yoğun olması ve az bir zamanda bunun işlenmesi gerektiği öğrencilerin düşünmesine imkân vermez. Sürekli yetiştirilmesi gereken konular yaratıcı düşünmenin önündeki engeldir (Sungur, 1997).

Ortam: Hayatın gerçeklerini görerek ortamları bireysel özelliklere uygun hâle getirmek gerekmektedir (Arenofsky, 2000). Yenilikçi düşüncelere imkân tanımayan ortamlar yaratıcı düşüncenin gelişmesini engeller.

Rutinlik: Problemin hep aynı yoldan çözülmesi, işin aynı yöntemlerle yapılması, alternatif yolların denenmemesi sonucunda bir rutinlik oluşturur. Yapılan işlemlerin hep aynı olması yaratıcılığı azaltır (Arenofsky, 2000). Alışılmış yapı ve kullanımlar zamanla bilinci pasifleştirerek uyuşturur. Düşünmenin ortaya çıkmasını engelleyen bir durum oluşturur.

Zaman: Belirli ve sınırlı zaman içerisinde fikir üretmek zor olmaktadır. Kısa bir süre içinde birçok orijinal fikir üretme beklentisi bireyin yaratıcı düşünmesini olumsuz etkiler (Arenofsky, 2000; Yeloğlu, 2007). Kısa zamanda özgün bir fikir geliştirmek zordur.

Algısal engeller: Olay ve durumlarla ilgili gerekçe ve sonuç ilişkisinin kavranamaması, nedenselliğin tam anlaşılamaması yaratıcılığın önündeki algısal engellerdendir (Sungur, 1997). Soruna bilimsel düşünme süreçlerinin gereklerine

uygun yaklaşılamamaktan kaynaklı sorunu tanımlayamama, değerlendirme için yanlış ölçüt belirleme ve doğru çözüm yaklaşımı ortaya koyamamaktır.

Ben yaratıcı değilim düşüncesi: Bazı düşünce kalıpları bireyin kendini gerçekleştirmesi önündeki engellerdendir. Bunlardan biri de ben yaratıcı değilim kalıbıdır. Bu düşünce zamanla bireyin gerçekliği olur. Bu nedenle düşünüş tarzı olumlu bakış açısıyla değiştirilmelidir (Van Oech, 1983). Yaratıcılığı kutsayarak sadece özel insanlarda bulunan bir özellik olduğunu düşünmek kişinin yaratıcı potansiyelini ortaya koymasındaki algısal bir engeldir.

İşleve takılma: Nesnelere tek bir işlev yüklendiğinden başka işlerde kullanılabileceğinin fark edilmemesi, o nesnenin başka bir amaç için kullanılmasının düşünülmemiş olmasıdır.

Kültürel engeller: Geleneksel alışkanlıklar, adetler, töreler süregelen düşüncenin devamını sağladığından bireyin farklı ve yaratıcı düşünmesini engelleyen kültürel etmenlerdir (Sungur, 1997). Korumacı toplumlar, yeniliğe olumlu yaklaşmadığından birey toplumun gelenekselleşmiş bakış açısını edinerek yenilik arayışı içinde olmaz. Bu da yaratıcı düşüncenin gelişmesini engeller.

Kurallara uyma: Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık sadece yapıcı değil aynı zamanda yıkıcı bir düşünme tarzıdır. Yeni bir buluş veya yol için eski yolu ya da kalıpsal yapıyı yıkmak gerekmektedir (Van Oech, 1983). Kurallara uymak genel bir beklenti, aksi olduğunda insanları tedirgin eden bir durumdur. Yaratıcılık mevcut kuralların dışında bir yol aramaktır. Dolayısıyla kurallara uyma özgünlüğün bastırılmasına sebebiyet verebilir.

Duygusal engeller: Güvensizlik, bağımlılık, düşünme özgürlüğünün olmaması, sabırsızlık, ön yargılı olma, motivasyon eksikliği gibi durumlar yaratıcılığın önündeki duygusal engellerdir (Sungur, 1997). Duygular düşünceleri belirler. Olumsuz duygular özgüven gerektiren yaratıcı düşünce potansiyelinin açığa çıkmasını engeller.

Hata yapma kaygısı: Yanlış yapma kaygısı bireyin kendi fikirlerini ortaya koymasını engeller. Hata yapmak hayatın birçok alanında uygun karşılanmaz. Oysa hata yapmak yaratıcı çözümler için bir çaba içinde olduğunun göstergesidir (Van Oech, 1983). Yaratıcı çözüm için denenmiş hatalı her yol bireyi çözüme bir adım daha yaklaştırmaktadır. Yaratıcı çözümler yanlış birçok fikrin denenmesinden sonra kendini gösterir.

Eleştirilme kaygısı: Ortaya konan fikirlerin sürekli eleştirilmesi yaratıcılığın önündeki engeldir. Bireyin eleştirel kaygı nedeniyle hiçbir şey üretmeme, fikir geliştirmemesine neden olur (Arenofsky, 2000). Eleştirilme kaygısı, kişinin özgüvenini düşürerek kendi fikirlerini ortaya koymasını engeller.

Stres: Çeşitli nedenlerden ötürü bireyin yaşadığı baskılar, bireylerin stres yaşamalarına bu da özgür ve esnek düşüncemelerine neden olmaktadır. Stres nedeniyle bireyin yaşadığı aşırı endişe ve heyecan yaratıcı düşünmeyi olumsuz etkiler (Arenofsky, 2000).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alanyazında 21. yüzyıl becerilerini konu alan tez ve makaleler bu bölümde özetlenmiştir.

2.6.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Hergüner (1998), “21. Yüzyılda Eğitimcileri Eğitimi ve Okul Düzeni” adlı çalışmasında 21. yüzyıl eğitimcilerinde olması gereken beceri ve değerleri; öğrencilerin hedeflenen niteliğe erişmeleri dikkate alarak evrensel çerçevede ama ülkemiz açısından araştırmıştır. Bunun için eğitimcilerin sahip olması gereken değerler belirlenmiş, öğretmen adaylarının nasıl eğitilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen gelişiminin okula yansıtılması için birtakım değişimler önerilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi” adlı çalışmada, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık Türkçe dersleri özelinde ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda modern yaşama uyum sağlamak, çağın gerekliliklerini yerine getirmek için bu okuryazarlık becerilerinin edinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu okuryazarlık becerilerinin öğretiminin iletişim becerilerinin edinildiği ana dili derslerinde olduğu vurgulanmıştır.

Şahin (2010), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yeni Binyılın Öğrencileri (OECD-New Millennium Learners) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi çalışmasında öğretmen adaylarının 21. yy. beceri düzeylerini araştırmıştır. Araştırma kapsamında olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi ile örneklem alınmış ve oluşturulan kümelerden seçkisiz olarak 6 eğitim fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile

gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen 38 maddeden oluşan derecelendirilmiş ölçektir. 5122 öğretmen adayına uygulanmıştır. Veriler çözümlenirken betimsel istatistikler, iç tutarlılık testleri, varyans eşitliği testleri, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının, yeni bin yılın öğrencisi özelliklerini oluşturan alt boyutlardan “alternatif bilişsel özellikler” düzeyi ve “öğretme öğrenmeden beklentiler” düzeylerinin yüksektir. Ancak “kültürel sosyal değerler” düzeylerinin düşük olmakla beraber öğretmen adaylarınca bu değerlerin içselleştirilmediği belirlenmiştir.

Gülen (2013), “Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yy. Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini öğretim etkinliklerinde kullanma ve bu süreçte bilişim teknolojilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütmüş; öğrencilerin aktif öğrenme, iletişim, iş birliği problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine iyi derecede sahip olduğu tespit etmiştir. Öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerini bilişim teknolojileriyle desteklemede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu’nun (2013), “21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl öğrenen özelliklerini nasıl tanımladıklarını araştırmışlardır. Bir sosyal medya uygulaması olan twitter üzerinden ve görüşme yoluyla gerçekleştirilen çalışmada Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışılmıştır. İçerik analizinin uygulandığı araştırmada beceriler 4 ana tema (kişisel, araştırma, kariyer, teknoloji becerileri) ve 10 alt tema (kişisel beceriler: bilişsel, içsel/öz ve sosyal; araştırma ve bilgi edinme becerileri: araştırma, öğrenme ve bilgiyi edinme; yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerileri: kariyer ve yenilik; teknoloji becerileri: kullanım ve yaygınlaştırma) altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 21. yüzyıl öğrencileri: araştırmacı, bilgi edinmeyi bilen, bilişsel ve sosyal becerileri olan, teknolojiyi okuryazarı, yaratıcı bireyler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Köğce, Özpınar, Şahin ve Yenmez (2014), “Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında eğitim fakülteleri öğretim personelinin 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak 21. yüzyıl öğrenen standartlarından hareketle açık uçlu sorular hazırlanarak kullanılmıştır. Bu sorulardan elde edilen veriler betimsel analize göre değerlendirilmiştir. Araştırmada sonucunda; öğretim elemanları 21. yy. öğrenci becerileri ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahiptir. Ayrıca öğretim elemanları yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin yüksek bir duyarlılık göstererek olumlu görüşler belirtmiştir.

Karakaş (2015), “Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik 21. Yy. Beceri Düzeylerinin Ölçülmesi” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin 21. yy. beceri düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma karma yöntemle yürütülmüş, veri toplama aracı olarak “21. Yy. Becerileri Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada Eskişehir’de dört ortaokulda öğrenim gören 1067 öğrenciye ölçek uygulanmış bu öğrencilerden 15’i ile görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde, Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise, betimsel analiz ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin 21. yy. becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarına yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Nitel sonuçlar elde edilen nicel sonuçları desteklemiştir.

Kotluk ve Kocakaya (2015) “21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öyküler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında fizik dersinde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine etkisini araştırmıştır. Uygulama 32 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş, 6 hafta sürmüş ve kendi oluşturdukları dijital öyküleri sosyal medyada paylaşan öğrencilerin bu süreç ve kazandırdıkları ile ilgili görüşleri araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Elde edilen veriler ışığında; dijital öyküleme oluşturmanın öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerini; bilgi, medya ve teknoloji becerilerini; yaşam ve meslek becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Ulusoy (2015) “21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi” adlı çalışmalarında 21. yy. becerilerini tanıtmış, FATİH Projesi kapsamında okulların etkileşimli tahtayla bütünleştirilmesini ve bu projenin eğitim-öğretim sürecine yansımalarını değerlendirmişlerdir. FATİH projesinin amaçları ile 21. yy. becerileri ile ilişkisi belirlenmiştir. Bu projeyle hazırlanacak ders içeriklerinin 21. yy. becerilerini kazandırmadaki önemi vurgulanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmalarında 21. yy. becerilerine yönelik öğretmen adaylarının algılarını ölçmek için ölçme aracı geliştirerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Yapı geçerliği için 330 öğretmen adayından elde edilen veriler ile ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ve diğer 330 öğretmen adayından elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri; yaşam ve kariyer becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri üç boyutta 42 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Atalay, Anagün ve Kumtepe (2016), “Fen Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun 21. Yüzyıl Beceri Boyutunda Değerlendirilmesi Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması” adlı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinde 21. yy. becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların girişimcilik, öz-yönetim, yaratıcılık ve yenilenme becerileri dışındaki diğer 21. yy. becerilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde, söz konusu becerileri her aşamada farklı düzeylerde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt ve Çakır (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine göre İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Üç farklı ilde 612 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerileri (öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, iş birliği, iletişim ve problem çözme becerileri) yüksek düzeydedir. Kız öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri erkek

öğrencilere göre daha yüksek olmakla beraber sınıf düzeyi arttıkça kız ve erkek öğrencilerde bu becerileri kullanım düzeyleri düşmektedir. 8. sınıfta okuyan öğrencilerin eğitime sınav odaklı yaklaşımları nedeniyle problemleri basit ve kısa yoldan çözmeye eğilimli olduklarından 21. yy. öğrenme becerilerini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Göksun (2016), “Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kullanım düzeylerini araştırmıştır. Bu amaç için öğretmen adaylarının öğrenen ve öğreten becerilerini ölçmek için ayrı ayrı 21. yy. becerileri kullanım ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerin sonucunda onların 21. yy. öğrenen becerileri (yenilikçilik becerileri, bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri) ve 21. yy. öğreten becerileri (teknopedagojik beceriler, yönetsel beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri ve üretimsel beceriler) orta düzeyin üzerindedir. Ayrıca 21. yy. öğrenen becerileri kullanımının 21. yy. öğreten becerileri kullanımını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dağhan vd. (2017) “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğretmen Özellikleri” adlı çalışmalarında, bilişim teknolojileri lisans öğrencilerinin görüşlerinden hareketle 21. yy. öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 63 öğretmen adayının ağ günlüklerine konu ile görüşleri doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre 21. yy. öğrenci özellikleri dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve sosyalleşme; 21. yy. öğretmen özellikleri öğretim yaşantıları tasarlayabilme, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve sosyalleşme olarak belirlenmiştir. 21. yy. öğretmen ve öğrenci yeterlikleri hakkında öğretmen adaylarının farkındalık sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen (2017) “P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları)” adlı çalışmasında ABD ve dünyada yaygın olarak uygulanan ve örnek alınan eğitim sistemlerindeki gelişmelerin farkına varılmasını amaçlamıştır. Araştırmada tarama tekniklerinden betimsel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada P21 çerçevesi çözümlenmiştir. 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken beceriler ve yeterlikler; öğrenme ve yenilik becerileri; yaşam ve kariyer becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ana başlıkları altında

tanımlanmıştır. Bu becerilerin dayandığı anahtar konular; “dil edinimi, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, fen/bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık” olarak belirlenmiş ardından bu anahtar konulara göre 21. yy. disiplinlerarası “küresel farkındalık, girişimcilik, ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı” temaları belirlenmiştir. Söz konusu beceriler, anahtar konular ve temalar “21. yy. destek sistemleri” üzerine kurgulanmıştır. Bu sistemler; 21. yy. standartları, 21. yy. programı ve öğretimi, 21. yy. mesleki gelişimi, 21. yy. öğrenme çevresi, 21. yy. becerilerinin ölçme değerlendirilmesidir. Günümüz Türk eğitim sistemindeki sorunlarının çözümü için 21. yy. becerileri ve destek sistemlerinden yararlanılması önerilmiştir.

Bal (2018), “Türkçe Dersinin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada 21. yüzyıl becerilerine göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı, kazanımlarını ve kazanımların uygulanabilirliğini analiz etmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı dokümanları betimsel analiz tekniğine göre incelenmiştir. Betimsel analizin temalarını, 21. yüzyıl becerileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerilerine göre yapılandırıldığı belirtilse de programın bu becerileri Türkçe öğretim süreciyle tam anlamıyla ilişkilendirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cansoy (2018) “Uluslararası Çerçevelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması” adlı çalışmada öncelikle birçok kurum tarafından hazırlanan 21. yy. becerilerini belirlemiş ve bu becerilerin öğretim ortamlarında öğrencilere nasıl kazandırılabilceğini araştırmıştır. Alanyazında 21. yüzyıl becerileri temel beceriler ve okuryazarlık becerileri olarak iki başlıkta tartışılmaktadır. Temel beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yenilikçilik, problem çözme, iş birliği ve iletişim niteliklerine dikkat çekmektedir. Okuryazarlık becerileri; bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı temel alanlara yönelik okuryazarlık nitelikleri sıralanmıştır. 21. yy. becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için farkındalık

oluşturulması, öğretmen yeterliklerinin artırılması ve öğretmen programlarının güncellenmesi önerilmiştir.

Yalçın (2018) “21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar” adlı araştırmasında 21. yy. becerilerini tanımlamayı söz konusu becerileri ölçmek için kullanılan farklı araç ve yaklaşımları tanıtmayı amaçlamıştır. Araştırmada yapılan alanyazın taramasında, 21. yy. becerilerinin ölçümünde; derecelendirme rubrikleri, portfolyolar, durumsal yargı ölçekleri, performans değerlendirme anahtarları, benzetimler ve çeşitli madde türlerini içeren araçlar (bilgisayar destekli, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu maddeler) kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak birçok ülkede bilgisayar temelli ölçme uygulamalarına yer verildiği ancak bu araç ve yaklaşımların bazılarının ülkemizde kullanılmadığı saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre bilgisayar ortamında uygulanan yaklaşımların kullanılması bilişsel ve kişiler arası becerilerin gerçeğe yakın bir şekilde ölçülmesini sağlamaktadır.

Bektaş, Sellum ve Polat (2019), “2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nı 21. yy. öğrenme ve yenilikçilik becerilerine (eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği) göre analiz etmişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerine göre ulaşılan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Yapılan çalışmada 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda analizi sonucunda 21. yy. öğrenme ve yenilikçilik becerileri alt boyutlarından iletişim ve iş birliği becerilerine yeterli düzeyde yer verilmiş ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) “Eğitim Yöneticisi 21. Yy. Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmalarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. yy. becerilerine sahip olma düzeylerini değerlendirmek için ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmada 21. yy. becerileri alanyazın taranarak belirlenmiş ve taslak olarak hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği sağlamak için 361 öğretmene uygulanmıştır. İstatistiki doğrulama

alışmaları yapılan bu araç okul yöneticilerinin 21. yy. becerilerini ölçebilecek bir şekilde geliştirilmiştir.

Yalçın (2019) “Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerini Ölçmek İçin Kullanabilecekleri Araçlar Hakkında Farkındalıkları ve Yeterlik Algıları” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının, öğrencilerin söz konusu becerilerini ölçmek için yararlanabilecekleri araçlarla ilgili farkında olma durumlarını ve yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarının farkında olma ve kullanma yeterliğine sahip olma düzeylerini belirlemek için bir anket geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının durumsal yargı testlerini bilmedikleri ve en az düzeyde bu testleri hazırlayabildikleri tespit edilmiştir. Bu testlerin ardından bilgisayar benzetimlerinin en az düzeyde bildiği ve kullandığı belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla bir web sayfası hazırlanarak erişime açılmıştır. Bu sayede meslek öncesi öğretmen adaylarının konuyla ilgili yetersizliklerinin üstesinden gelebilecekleri bir fırsat yaratılmıştır.

Zeybek (2019), “Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre kullanım düzeylerinin nasıl farklılaştığını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin 21. yy. öğrenen becerilerinin orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi ve eğitim hedefleri açısından öğrencilerin bu becerilerini kullanma düzeylerinin anlamlı ve olumlu bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soysal (2019), “Türkçe Derslerinde İş Birlikli Öğrenme Etkinliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı doktora tezinde bir ortaokulun 6. sınıflarından oluşturduğu deney ve kontrol gruplarıyla araştırmayı yürütmüştür. Karma araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmanın nicel boyutunda ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken nitel boyutun verileri gözlem, görüşme, doküman analizi, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve Wordpress yorumları yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nın I. döneminde iç içe karma desene uygun olarak önce ön testler alınmış, ardından 13 haftalık nitel veri toplama süreci yürütülmüş

ve etkinliklerin tamamlanmasıyla birlikte son testler alınmıştır. Çalışmada kullanılan etkinlikler, uygulamada yer alan öğrencilerin Türkçe derslerinde kullandıkları ders kitabından hareketle gerçekleştirilmiştir. Son testlerin alınmasından iki ay sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin 21. yy. öğrenme ve yenilikçilik boyutuna bağlı olan iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcılık becerisinin ve alt boyutlarının gelişmesine katkı sağladığı; iş birlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin geleneksel yöntemle işlenen Türkçe derslerine göre daha verimli olduğu, öğrencilerin bu derslere yoğun bir ilgi gösterdikleri ve yüksek bir motivasyona sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ananiadou ve Claro (2009) “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (OECD Ülkelerinde Yeni Milenyum Öğrencileri için 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilikleri)” adlı çalışmalarında içerisinde Türkiye’nin de yer aldığı 17 OECD ülkesindeki yeni yüzyıl öğrencilerinin 21. yy. öğrenme becerilerini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerine paralel olarak 17 OECD ülkesinin eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme eğitimleri de incelenmiştir. Araştırmada; ülkelerin genelinde öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerilerine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Fakat ülkelerin birçoğunun eğitim sisteminde 21. yy. öğrenme becerileri açık bir şekilde tanımlanmamış ve eğitim öğretimin 21. yy. becerilerine göre tasarlanmasına dair somut bir ifade bulunmamıştır. Öğretmenlerin 21. yy. öğrenme becerilerine yönelik bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Dede (2009), “Comparing Frameworks for “21st Century Skills (21. Yy. Becerileri Çerçevesinin Karşılaştırılması)” adlı çalışmasında 21. yy. becerileriyle ilgili belirlemelerin, tanımların karşılaştırılmasını yapmıştır. Çalışmada her bir araştırma grubu diğer çerçevede belirtilen becerileri kabul etmekle birlikte kendilerinin ön plana çıkardığı beceriler olmuştur. P21 organizasyonunun 21. yy. çerçevesine göre bilgi ve iletişim teknolojilerine ait beceri alanlarını daha önemli gördükleri; ETS, ISTE ve diğer araştırma gruplarının teknik becerilere yoğunlaştıkları belirtilmiştir.

Miller (2009), “Developing 21st Century Skills Through The Use of Student Personal Learning Networks (Bireysel Öğrenme Ağlarını Kullanarak Öğrencilerin

21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesi)” adlı çalışmasında bireysel öğrenme üzerinden sosyal ağların öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış; 11 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, öğrenmede sosyal ağlardan faydalanılması öğrencilerin öğrenme düzeylerine olumlu etkilemiş ve iş birlikli öğrenme yönlerini geliştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin 21. yy. öğrenme becerileri ile birlikte teknoloji kullanım yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bell (2010), “Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future (21. Yy. İçin Proje Tabanlı Öğrenme: Gelecek için Beceriler)” adlı çalışmasında proje temelli öğrenmenin bu çağda bireyin başarılı olması için önemli bir yöntem ve yenilikçi bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bu proje temelli öğrenme stratejilerinde; öğrencilerin araştırma yoluyla öğrenmelerini sürdürdükleri ve projeler üzerinde iş birlikli çalışarak etkili iletişim kurdukları, teknoloji becerilerini ve üst düzey problem çözme becerisine kullanırlar.

Kang vd. (2010), “Developing An Educational Performance Indicator for New Millennium Students (Yeni Binyıl Öğrencileri İçin Eğitsel Performans Göstergesi Geliştirme)” adlı çalışmalarında bilgi toplumunun eğitim performans kavramını tanımlamak ve geliştirmek için alanyazını taramış, uzmanlarla görüşmüş, ülke genelinde anketler uygulamış ve pilot çalışmalar yapmışlardır. Çalışmada yeni bin yıl öğrenenleri için eğitsel performans göstergeleri bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel olarak üç boyutta sınıflandırılmıştır. Bu göstergelerin doğrulanması için istatistikî çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin eğitim performanslarını ölçmek üç boyutla ilişki dört faktör bulunmuştur. Bilişsel alan: problem çözme, bilginin yapılandırılması, bilgi kullanımı ve bilgi yönetimi; duyuşsal alan; öz kimlik, öz değer, öz sorumluluk ve öz yönetim; sosyokültürel alan: sosyalleşme, sosyal görevleri yerine getirme, sosyal hassasiyet ve sosyal üyelik olarak sıralanmıştır.

Lai ve Viering (2012), “Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings, National Council on Measurement in Education (21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi: Araştırma Bulgularının Birleştirilmesi)” adlı çalışmalarında 21. yy. becerileri ile ilgili araştırmaları taramış bulguları bir araya getirmişlerdir. 21. yy. öğrenme becerileri ile üst biliş ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmacılar 21. yy. becerilerini ölçmek için çeşitli yöntem ve ölçme araçlarını

kullanmışlardır. Araştırmada 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile üst biliş ve motivasyonları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21. yy. becerilerini değerlendirmek ve sonuçların geçerliği ve güvenilirliği için; çoklu ölçümleri birleştirme, zorlu ve karmaşık görev tasarımı, özgün ve gerçek dünya problem bağlamlarını uygulayan işlemler kullanma, yeni teknolojik modeller gibi yenilikçi yöntemler önerilmiştir.

Ravitz vd. (2012), “Using Project Based Learning To Teach 21st Century Skills Finding From a Statewide Initiative (21. Yy. Becerilerini Öğretmek İçin Proje Tabanlı Öğretimi Kullanma: Ülke Çapında Bir Girişimin Bulguları)” adlı çalışmalarında proje tabanlı öğrenme yoluyla 21. yy. becerilerinin öğretimini amaçlamışlardır. Araştırmada 2011-2012 öğretim yılında proje tabanlı eğitimin verildiği bir grup ve geleneksel eğitimin verildiği bir grup olmak üzere iki ayrı gruptan sistematik olarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda proje tabanlı eğitim alan grubun 21. yy. becerilerine düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Suto (2013)’nın “21st Century Skills: Ancient, Ubiquitous, Enigmatic? (21.Yy. Becerileri: Antik, Yaygın, Gizemli)” adlı çalışmasında 21. yy. becerilerinin kavramsallaştırılması ve gençlerde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesinin en iyi şekilde nasıl desteklenebileceği, derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada ele alınan yaklaşımlar: Süregelen öğretim yöntemlerini devam ettirmek, 21. yy. beceri temelli öğretim programı geliştirmek, okullarda beceri temelli anlayış benimsemek, okul dışı etkinlikler, araştırma projeleri yapmak ve iş yerlerinde 21. yy. becerilerini geliştirmektir. Çalışmada araştırmacı 21. yy. becerilerinin değerlendirmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Ansari ve Malik (2013), “İmage an Effective Teacher in 21st Century Classroom (21. Yy. Sınıfında Etkin Bir Öğretmen Hayal Edin)” adlı çalışmalarında bu çağda etkin bir öğretmenin nasıl olması gerektiğini açıklamışlardır. Yeni yüzyılda öğretmenin eğitimsel görevinin sadece içerik temelli kuramsal bilgiler vermek olmadığı, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre eğitimin çok yönlü planlanması gerektiği; bunun için öğretmenlerin çağın yetkinlikleriyle donatılmış olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin olması ve bu beceriler aracılığıyla değişen öğrenci profiline uygun olarak eğitimi organize etmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Carlgren (2013), “Communication, Critical Thinking, Problem Solving: A Suggested Course for All High School Students in the 21st Century (İletişim, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme: 21. Yüzyılda Lise Öğrencileri İçin Bir Kurs Önerisi)” adlı çalışmasında lise öğrencilerinin eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme konusundaki öğrenmelerini; eğitim sisteminin yapısı, becerilerin karmaşıklığı, ders materyalleri ve öğretmenlerin öğretme niteliği gibi etmenlerin engellediğini belirtmiştir. Çalışmada öğrencilerin bu becerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını savunmuştur. Eğitim sisteminin değiştirilmesi ve bu becerilerin öğretimi için model oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

Dass (2014) “Literature and the 21st Century Learner (Edebiyat ve 21. Yy. Öğrencisi)” adlı çalışmasında 21. yy. becerileri ile edebiyat konuları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Singapur ortaokullarında edebiyat üzerine yapılan araştırmalarda dersin öğrenciler açısından ilgi çekiciliğinin düşük olduğu tespitinden hareketle 21. yy. becerilerinin edebiyat öğretimiyle nasıl bütünleştirilebileceği sorgulanmıştır. 21. yy. becerileri ile edebiyat konusunu ilişkilendirmenin öğrenciler için ilgi çekici olacağı ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyici belirtilmiştir.

Fong, Sidhu ve Fook (2014) “Exploring 21st Century Skills Among Postgraduates in Malaysia (Malezya'daki Lisansüstü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Keşfetmek)” adlı çalışmalarında Malezya'daki kamu ve özel üniversitelerden mezun olan öğrenciler arasında 59 lisansüstü öğrencisi ve 4 öğretim görevlisi üzerinden 21. yy. becerilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada mezunların bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, iş birliği ve liderlik becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 21. yy. becerileri lisansüstü öğrencilerinin meslek hayatına hazır olmaları üzerinde etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ming vd. (2014) “Enhancing 21st Century Learning Skills via Digital Storytelling: Voices of Malaysian Teachers and Undergraduates (Dijital Hikâye Anlatma Yoluyla 21. Yüzyıl Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi: Malezyalı Öğretmenlerin ve Lisans Öğrencilerinin Sesleri)” adlı çalışmalarında dijital hikâye anlatımının 21. yy. öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi araştırmışlardır. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından geliştirilen 31 soruluk

anket ve görüşme formudur. Öğretmenler ve 201 lisans öğrencisine anket ve dijital hikâye anlatımı yöntemini kullanan 5 öğretmene görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada dijital hikâye anlatımının öğrencilerin ve öğretmenlerin 21. yy. öğrenme becerileri üzerinde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dijital hikâye anlatımı gibi medya araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrencinin iş hayatında başarılı olmasını sağlayacağına dair görüşler belirtmiştir.

Aliismail ve McGuire (2015), “21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice (21. Yüzyıl Standartları ve Müfredatı: Güncel Araştırma ve Uygulama)” adlı çalışmalarında 21. yy. becerilerinin ne olduğu açıklanmış ve öğrencilerin 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek yöntem ve teknikleri tanıtmışlardır. Öğretmenlerin sınıf ortamına teknolojiyi kullanarak iş birlikli çalışmaları için uygun ortamların sunulmasının 21. yy. becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu belirtilmiştir. Çoklu medya aygıtlarının eğitimde kullanımının eğitimin daha nitelikli ve ilgi çekici olmasını sağlayacağı vurgulanmıştır.

Ongardwanich, Kanjanawasee ve Tuipae (2015)’nin, “Development of 21st Century Skill Scales as Perceived by Students (21. Yüzyıl Beceri Ölçeklerinin Gelişimi ve Öğrencilerin Algılaması)” adlı çalışmalarında öğrencilerin 21. yy. becerilerini ölçmek için uygun bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 21. yy. beceri ölçeklerinin öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç etmenden meydana geldiği aktarılmıştır. Veriler, 13-15 yaşları arasındaki Taylandlı öğrencilerden toplanmış ve yapı geçerliği analiz edilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi ile modelin uygunluğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 21. yy. becerilerinin değerlendirmesini yapmak için ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Qian ve Clark (2016) “Game-Based Learning and 21st Century Skills: A Review of Recent Research (Oyun Temelli Öğrenme ve 21. Yüzyıl Becerileri: Araştırmaların İncelenmesi)” adlı çalışmalarında oyun temelli öğrenme ile ilgili alanyazını taramış ve 21. yy. becerilerini hedefleyen 29 çalışmayı belirlemişlerdir. Oyun türleri ve oyun tasarım unsurlarının yanı sıra bu araştırmalarda kullanılan öğrenme teorileri, 21. yy. becerilerine olan etkilerine ilişkin göstergeler, önlemler ve sonuçlar birlikte tartışılmıştır. Araştırmada sonucunda oyun temelli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin 21. yy. becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırdığı

sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyun tasarımı ve uygulamalarına ilişkin oyun tasarımcılarına ve eğitimcilere öneriler sunulmuştur.

Farisi (2016) “Developing the 21st Century Social Studies Skills Through Technology İntegration (Teknoloji Entegrasyonu Yoluyla 21. Yüzyıl Sosyal Bilimler Becerilerinin Geliştirilmesi)” adlı çalışmasında çağımızda teknolojinin bir eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı sosyal bilimlerde bilginin, bilgi işlemenin ve iletişimin ilkeleri ile karakterize edilen 21. yy. becerilerinin ve öğrenme felsefesinin değişimiyle eğitimde yenilikler yapılmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada sosyal bilimler için 21. yy. becerileri haritasının eğitim programlarının geliştirilmesine ve öğretmen yeterliklerinin artırılmasına etkileri incelenmiştir.

Boholano (2017) “Smart Social Networking: 21st Century Teaching and Learning Skills (Akıllı Sosyal Ağ: 21. Yüzyıl Öğretme ve Öğrenme Becerileri)” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme becerilerinin 21. yy. becerilerine uygunluğunu araştırmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının sosyal ağlarda kendilerini ifade etme durumları ile 21. yy. öğrenme ve öğretme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanmış, veriler anket ve görüşme formundan elde edilmiştir. 207 öğretmen adayından ulaşılan verilere sonucunda öğretmen adaylarının sosyal ağ kullanımı ve bu ağlarda kendilerini ifade etme durumları ile 21. yy. öğrenme-öğretme becerileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarından sosyal medyayı doğru kullanabilen, kendini doğru ifade edebilen ve belirli bir sosyal çevre edinebilenlerin 21. yy. öğretme ve öğrenme becerilerinin üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Van Laar vd. (2017), “The Relation Between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review (21. Yüzyıl Becerileri ile Dijital Beceriler Arasındaki İlişki: Sistematik Bir Alanyazın Taraması)” adlı çalışmalarında 21. yy. becerileri ve dijital beceriler arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve 21. yy. dijital becerilerinin çerçevesini oluşturmayı amaçlamışlardır. 21. yy. dijital becerileri ile ilgili akademik alanyazını sentezlemek için 1592 makale üzerinden sistematik bir alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda, 21. yy. becerilerinin dijital becerilerden çok daha kapsamlı bir olduğunu belirlemişlerdir. Dijital becerilerin aksine, 21. yy. becerilerinin mutlaka bilgi ve iletişim teknolojileri tarafından desteklenmesinin gerekmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmancın

sonucunda yedi temel beceri; eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme; teknik, bilgi yönetimi, iletişim ve iş birliği olarak ifade edilmiştir. Beş bağlamsal beceri; yaşam boyu öğrenme öz yönetim, esneklik, kültürel farkındalık ve etik farkındalık olarak tanımlanmıştır.

21. yy. becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında bu becerilerin hangileri olduğu; 21. yy. öğretmen ve öğrencilerinde bulunması gereken özellikler; öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin 21. yy. becerilerine sahip olma düzeyleri; 21. yy. becerilerinin derslerde ve öğretim programlarında yer alma durumları; 21. yy. becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek çeşitli yöntem ve teknikler; teknoloji kullanımının ve çeşitli dijital uygulamaların öğrencilerin 21. yy. becerilerini geliştirmesi; 21. yy. becerilerinin ölçülmesi için geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir.

2.6.2. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Akbiyık (2002) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” adlı yüksek lisans tezinde eleştirel düşünme eğilimi yüksek ve düşük öğrencilerin ders başarılarında fark olup olmadığını araştırmıştır. Özel bir lisenin 9. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğilimi yüksek grubun, düşük gruptan anlamlı düzeyde akademik başarı yüksek çıkmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek grubun eleştirel düşünme eğilimi düşük gruba göre Türk dili ve edebiyatı, tarih, coğrafya, biyoloji, kimya, matematik ve fizik derslerindeki akademik başarısı yüksektir. Sadece İngilizce dersinde gruplar arasında akademik başarısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beydoğan (2003) “Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında düşünme süreçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri tanımlamış; düşünme becerilerini geliştirmek için öğretim programlarının tasarlanmasının zorluğunu dile getirmiş ve bunların öğretimi için genel ilkelerden söz etmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilerin çevreden gelen uyarıcılara duyarlılığını artırma, bilgilerini ve düşüncelerini kullanma fırsatı verme, basmakalıp düşünce örüntülerini aynen işe koştuktan kaçınma, farklı kaynaklardan gelen bilgileri öğrencilerin geçerlik ve güvenilirlik açısından eleştirmelerini sağlama, yeni ve özgün şeyleri takdir etme ve değerlendirme, öğrencinin yakın çevresinin alaycı tavır ve yaklaşımlarına izin vermemesi,

öğrencinin kendi ilgi ve isteği doğrultusundaki öğrenmelerini destekleme, öğrencinin yeni boyutlara dikkatini çekme, düşüncelerini deneme olanağı verme, öğrencinin olumsuz davranışlarında olumlu sonuçlar çıkarma, öğrenciyi bilişsel olarak bildiklerinin ötesine taşıyacak uygulamalara yer verme gibi bir dizi etkinliğe yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu etkinliklerin sık kullanımı öğrencilerin bu becerileri edinmelerini ve bilgi üretmesini, kendine güvenmesini, olayları felsefi bir yaklaşımla ele alıp bilimsel yöntemlerle incelenmesini sağlayacağı vurgulanmıştır.

Semerci (2003) “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı makalesinde doktora öğrenimi gören öğrencilerin 14 hafta boyunca işlenen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini araştırmıştır. Araştırmada “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” Fırat Üniversitesine bağlı enstitülerde öğrenim gören 64 doktora öğrencisi üzerinde kullanılmıştır. “Gelişim ve öğrenme” ve “öğretimde planlama ve değerlendirme” dersleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Derslerde öğrencilerin soru sormalarına ve derse katılmalarında rahat bir ortamın sağlanmasını, araştırmaya yönlendirilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Kutlu (2004) “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmalarında eleştirel düşünme üzerine yapılmış tanımları karşılaştırmış, eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin yaklaşımlar ve eleştirel düşünme ölçme araçlarını tanıtmışlardır. Araştırmacılar Adana ilindeki sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst lise kurumlarından 9. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklem üzerine “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. Testin istatistikî analizleri sonucunda geçerli ve güvenilir olmadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı makalesinde, lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere (doğum yeri, cinsiyete, ebeveynlerin öğrenim durumu ve gelir durumu) göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmacın kendi geliştirdiği 30 maddeden oluşan eleştirel düşünme ölçeğini Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Uygulamada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile

öğrencilerin kişisel değişkenleri (doğum yeri, cinsiyet, anne-baba gelir durumu) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yıldırım (2005)'ın "Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde dil ve edebiyat eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğretim faaliyetlerinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Zonguldak il ve ilçelerinde görev yapan 140 Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Tarama modeliyle yürütülen araştırmada veriler üç boyuttan oluşan altı soru yer aldığı kişisel bilgiler, eleştirel düşünme ölçeği ve öğretim yöntemleri anket formundan elde edilmiştir. Bulguların yorumlanması sonucunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri düzeyi arttıkça bu becerinin gelişimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme oranı artmaktadır.

Ay (2005) "Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri: Düzce İli Örneği" adlı doktora tezinde lise öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemeyi ve eleştirel düşüncelerini etkileyen etmenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleriyle eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış, veriler "Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi" ile 1739 lise öğrencisinden toplanmıştır. Yapılan analizlere göre eleştirel düşünme gücünün, araştırmanın bağımsız değişkenlerinden (cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri, ebeveynlerin öğrenim durumu) çeşitli düzeylerde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadeniz (2006) "Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi" adlı yüksek lisans tezinde, okullardaki eleştirel düşünme eğitiminin durumunu ve öğretmen davranışlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik sınıf içi faaliyetlerini, tutumlarını ve öğretim programlarını değerlendirmelerini ele alan toplam otuz yedi soruluk bir anket formu Kırşehir ilinde görev yapan 100 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin bu bölümlere ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki deneyim, branş ve

mezun olunan ğretim kurumu değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 10.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde özetlenebilir: 1. Öğretmenler, genellikle eleştirel düşünme eğitimine olumlu yaklaşmakla birlikte bu beceri eğitiminin yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını kabul etmişlerdir. 2. Öğretmenlere göre ğretim programları bu eğitiminin önündeki en önemli engeldir. 3. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla katıldıkları görülmüştür. 4. Araştırma sonucunda, meslek kıdem, branş ve mezun olunan yüksek ğretim kurumu ile ğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Akar (2007), “İlköğretim ğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” adlı doktora tezinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve 2004 ders ğretim programlarının tek başına eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma tarama modeli ile yürütülerek ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören ğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ölçmek için “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” Türkçeye uyarlanıp kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu tespit edilmiştir. 2004 programlarının hedeflerinin aksine öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim faaliyetlerinin öğrencileri düşündürmeye, akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya yönlendirici olmaması geleneksel eğitim anlayışının devam etmesi ilköğretim ğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirememiştir.

zcan (2007), “Problem zme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiye Etkisi” adlı doktora tezinde problem çözme yönteminin beden eğitimi ve antrenörlük ğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma n-son test deney ve kontrol gruplu yöntem ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak ğrencilere “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme leği” uygulanmıştır. Problem zme yöntemi kullanılan grubun eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark olmuştur.

Gülveren (2007), “Eğitim Fakültesi ğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri” adlı doktora çalışmasında lisans öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisini etkileyen etmenler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek

amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapmıştır. Bu, betimsel ve ilişkisel bir alan araştırmasıdır. Araştırmada “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, okul öncesi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilerden eleştirel düşünme becerisinde daha başarılı olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleklerinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme becerilerinin artmadığı, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha iyi olması çıkan sonuçlar arasındadır.

Küçük (2008), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilköğretim 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki geliştiriciliğini belirlemek amacıyla kitaptaki etkinlik soruları, tema değerlendirme soruları ve tema öz değerlendirme formlarını Bloom’un bilişsel basamaklarına göre analiz etmiştir. Doküman analizi yöntemi ile yapılmış olan bu çalışmanın verilerinin değerlendirilmesi sonucunda ders kitaplarında bilgi ve kavrama bilişsel basamağına yönelik soruların sayısı fazladır. Fakat üst düzey bilişsel basamaklara (analiz, değerlendirme ve sentez) yönelik sorular yetersizdir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmacı, Türkçe çalışma kitaplarında, üst düzey soruların artırılıp çeşitlendirilebileceğini, özellikle analiz ve sentez basamaklarına yönelik sorular bakımından kurgusal metinlerin değerlendirilebileceğini önermiştir.

Uysal (2009), “İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” doktora tezinde 4. sınıf Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme yöntemlerinden birlikte öğrenme tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma Solomon deneme modeline göre desenlenmiş ve iki deney, iki kontrol grubu kullanılmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış bu çalışmada deney grubu 85, kontrol grubu 89 kişi ile oluşturulmuştur. Araştırma verileri “Torrance Yaratıcılık Becerileri Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yazma Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmacı deney grubunun ve kontrol gruplarına göre eleştirel düşünme becerileri; çıkarım, yorumlama, analiz,

açıklama, değerlendirme, öz düzenleme ve yaratıcılık becerisi; esneklik açısından daha başarılıdır.

Aydede ve Kesercioğlu (2010) “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında aktif öğrenmenin uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grupları ile 10 hafta sürede yürütülmüştür. Uygulama fen ve teknoloji dersinde 30 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Alkaya’nın (2006) geliştirmiş olduğu “Eleştirel Düşünme Becerileri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinden çıkan sonuçlara dayanarak araştırmacılar, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıma, öğretmen rehberliğinde çalışma, arkadaşlarıyla ortak çalışmalar yapma gibi imkânlar tanıyan aktif öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ispatlamışlardır.

Bodur (2010) “İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersinde uygulanan içerik temelli eleştirel düşünme becerisi öğretiminin etkinliklerinin öğrencileri eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubuna eleştirel düşünme becerilerine dayalı içerik temelli öğretim, kontrol grubuna ise öğretim programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, onların eleştirel düşünme tutumlarını olumlu etkilediği ve sınıf içinde eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımını artırmıştır.

Kanik (2010) “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Anlayışlarının ve 7. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmeye İlişkin Uygulamalarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında; Türkçe, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden bazılarının içerik temelli bir yaklaşımla, bazılarının dersler ile

bütünleştirerek, bazılarının ise beceri temelli bir yaklaşımla eleştirel düşünme becerisini öğretmenin etkili olacağını belirtmişlerdir.

Kaya (2010) “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri” adlı doktora tezinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan eğitimin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme eğilimleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, deney grubundaki katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma yöntemi ön-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretmenliği 3. sınıfa devam eden 70 öğretmen adayından 35’i deney grubu; 35’i kontrol grubunu oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme yaratıcılık ve problem çözme eğilim ölçekleri, yapılandırmacı öğrenme ortamı anket formu araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Eleştirel düşünme yaratıcılık ve problem çözme eğilim ölçekleri her iki gruba uygulanmış; sadece deney grubuna yapılandırmacı öğrenme ortamı anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ön-son test sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu; yapılandırmacı yaklaşımın katılımcıların eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme eğilimlerini artırdığı tespit edilmiştir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler son test sonuçları ile benzerlik göstermiştir.

Akdere (2012) “Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Seviyeleri” adlı doktora tezinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Kesit-tarama yöntemi ile yapılan performans ve kazanım yeterliklerine göre yürütülen bu araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri orta derecenin altındadır. Eleştirel düşünme becerisinin öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik düzeyleri orta derecede olumlu, aralarında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Alkın (2012) “İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyen davranışların gösterme düzeylerinin tespiti ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. İlk olarak “eleştirel düşünmeyi

destekleyen/engelleyen davranışların sınıf ortamlarına nasıl yansıdığının” ve “eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların sınıf ortamlarında neden gösterilmediğinin” belirlenmesini amacıyla bir ölçme aracı geliştirmiştir. Geçerlik ve güvenirlikleri test edilmiş; açık fikirlilik, neden-kanıt arama, bilginin doğruluğunun sorgulanması, açıklık ve üst düzey soru sorma boyutlarından oluşan “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” geliştirmiştir. Bu ölçme aracı ile öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme ve engelleme davranışları gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına yönelik algılarının tüm boyutlarda yüksek olduğu belirlenirken en düşük algılamının bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması, en yüksek algının ise açıklık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre ölçekten alınan puanlarda açıklık boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark vardır; diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık yoktur. Branşa göre sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara göre ölçeğin dört boyutunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin aldıkları puanların öğrenim durumu ve bitirilen okula göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf ortamında yapılan gözlem sonuçlarında öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışlar sergiledikleri sonucuna da ulaşmıştır.

Polat (2014) “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi” adlı doktora tezinde eleştirel düşünme becerisi öğretimini çok yönlü incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıkları, eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili sınıf içi uygulamaları ve öğretim programlarında eleştirel düşünme etkinliklerine ne kadar yer verildiği araştırılmıştır. Karma yönteme göre desenlenen bu çalışmada; araştırmanın nicel boyutu için ilişkisel tarama modeli, nitel boyutu için ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2013-2014 öğretim yılında toplanmıştır. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubunu 323’ü erkek ve 377’si kadın olmak üzere toplam 700 öğretmen, nitel verilerin toplandığı çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Öğretmen Görüşme Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Doküman İnceleme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, verilerin analiz edilmesinde NVivo 10 ve SPSS 18 programları kullanılmıştır. Araştırma

sonucuna göre: Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin, eleştirel düşünme kavramını büyük ölçüde alanyazına uygun olarak tanımladıkları ve eleştirel düşünme becerisi öğretimi ile ilgili tercih ettikleri yaklaşımların alanyazında belirtilen yaklaşımlara büyük ölçüde uygun olduğu görülmüştür. Ders öncesi hazırlık adına öğretmenlerin; güncel konulardan, etkileşimli materyallerden, kılavuz kitaplardan, görsel materyallerden tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler derslerinde eleştirel düşünme öğretimine önemli ölçüde yer vermektedirler.

Eğmir (2016), “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında, beşinci sınıf öğrencileri için tasarlanan beceri temelli bir öğretim programının etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı iç içe karma desen ile yürütülmüştür. Afyonkarahisar il merkezindeki altı ortaokulda öğrenim gören 12 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sonuç olarak uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyi anlamlı olarak gelişirken kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinde bir gelişim olmamıştır. Ayrıca grupların eleştirel düşünme beceri testinden aldıkları puanların deney grubu lehine anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bulut (2018) “7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri” adlı doktora tezinde Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel kısmında deneysel araştırma modellerinden ön-son test kontrol gruplu deneysel desen ve nitel kısmında durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni bir deney bir de kontrol grubundan meydana gelmektedir. Araştırmada deney grubunda aktif öğrenme modeline uygun olarak planlanıp hazırlanırken, kontrol grubunda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ve ders kitabının gerektirdiği etkinliklere uygun olarak planlanmış ve haftada 2 ders saati olmak üzere 10 hafta sürmüştür. Araştırma sürecinde “Kaliforniya Zihinsel Güdülenme Ölçeği”, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formu ile gözlem formu nicel ve nitel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Nicel verilerin analiz sonuçlarında aktif

öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel veriler analiz edildiğinde, öğrenciler aktif öğrenme modeli kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin dikkat ve motivasyonlarını artırdığını, özgüven kazandırdığını, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirdiğini, zihinsel düşünme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini, uygulama süreci boyunca farklı öğrenme yaklaşımlarıyla karşılaştıklarını, konuları öğrenirken daha çok araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Korkmaz (2018) “Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde sınıf öğretmenleri için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ve ilkökul 4. sınıf öğrencileri için yeniden düzenlenen eleştirel düşünme becerileri temelli konuların etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılan bu çalışmada ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın öğretmen ve öğrenci çalışma grubu olmak üzere iki çalışma grubu vardır. Ayrıca sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri (Alkın, 2012)”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Demir, 2006a)”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu” kullanılmıştır. Nicel veri analizinde bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve tek faktörlü kovaryans analizi ve karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularında deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin son test puanları arasında envanterin tüm alt boyutları için deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Deney 1, deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında değerlendirme, yorumlama ve açıklama ölçeği için anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Bu bulguları öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemleri de olumlu yönde desteklemektedir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise, tüm gruplarda eleştirel düşünme becerileri algılarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Fakat ön test puanları dikkate alındığında deney gruplarında eleştirel düşünme becerileri algılarında artışın devam ettiği görülmektedir. Sonuç olarak hem öğretmenler için hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitiminin hem de yeniden düzenlenen konuların

eleştirel düşünme becerileri algılarını artırdığı ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Gokhale (1995) “Collaborative Learning Enhances Critical Thinking (İşbirlikçi Öğrenmenin Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesi)” adlı çalışmasında, iş birlikli öğrenme ile bireysel çalışma yönteminin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 48 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma veri toplama araçları 30 maddelik bir test ve deney grubundaki öğrencilerin iş birlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin yazılı görüşme formudur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere alıştırma-uygulama maddeleri ve eleştirel düşünme testleri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, iş birlikli öğrenme uygulaması yapılan grubun bireysel çalışma yapılan gruba göre testlerde daha yüksek puanlar almıştır. İş birlikli öğrenme yönteminin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, iş birlikli çalışmasının konun anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve düşünme becerilerinin daha etkin kullanımını sağlamıştır. Ayrıca, öğrenciler problemi birlikte çözmede alınan sorumluluğun kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir.

Gadzella (1996), “Teaching and Learning Critical Thinking Skills (Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretimi ve Öğrenimi)” adlı makalesinde, öğrencilere eleştirel analiz etmeleriyle öğretiminin onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmeyeceğini araştırmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ve öğreniminin öğrencilerin eleştirel düşünmenin özel becerilerini geliştirdiği tespiti edilmiştir.

Gadzella, Ginther ve Bryant (1997), “Prediction of Performance in an Academic Course by Scores on Measures of Learning Style and Critical Thinking (Öğrenme Tarzı ve Eleştirel Düşünme Ölçüm Puanlarına Göre Akademik Ders Performansının Tahmin Edilmesi)” adlı makalelerinde 5 ile 8 yaş arasındaki çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğretmenlerin bu çocukların yeteneklerini ve karakterlerini bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukları tanımanın yanında, olumlu sınıf ortamı ve çocuk psikoloji temelinde öğrenme etkinlikleri eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir. Piaget’in “bireyin düşünce özgürlüğü” eleştirel düşünmenin önemli bir yönü olduğu vurgulanmıştır. Uygun

öğretim programların uygulanması ve doğru, sürekli değerlendirmelerin düşünme becerilerinin gelişiminde önemlidir. Çocuklar için uygun olup olmadığı tartışılmakla beraber eleştirel düşünmenin alt boyutları olarak; yorumlama, sonuç çıkarma, analiz etme, değerlendirme, açıklama ve kendi kendini ayarlama olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerde merak, esneklik, açık fikirlilik, farklı görüşleri anlama, adil görüşlülük, düzenleme ve duygusal olgunluk karakter özelliklerini dikkate alarak eğitime rehberlik etmelidir.

Andrews (2000) “Critical Thinking in South Dakota Public Schools Grades 3, 4 and 5: The Influence of Teacher’s Behaviours Perceptions and Attitudes (Güney Dakota Devlet Okulları 3, 4 ve 5. Sınıflarda Eleştirel Düşünme: Öğretmenin Davranış Algıları ve Tutumlarının Etkisi)” adlı araştırmasında, öğretmenlerin davranış, algı ve tutumlarının 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin; dil bilgisi, matematik, fen ve sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünmeye ne kadar yer verdikleri konusunda görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin % 99’u derslerin eleştirel düşünme becerilerini içermesi gerektiğini düşündüklerini, % 89’u ise eleştirel düşünme becerisini kazandırabilme konusunda özgüvenli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler matematik, fen, sosyal bilgiler ve dil ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini içeren etkinlik ve soruları yeterli miktarda içerdiğini ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin % 64’ü planlama için zamanlarının azlığını, % 60’ı da standart testlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde engel olduğunu belirtmişlerdir.

Jeevanantham (2005), “Why Teach Critical Thinking? (Eleştirel Düşünme Neden Öğretilir?)” adlı çalışmasında, eleştirel düşünmenin öğretim gerekçelerini ortaya koymak ve bu becerinin öğretiminde toplumsal yararlarını anlatmaktadır. Eleştirel düşünme tanımlanarak açıklanmış, bu becerinin nerede ve nasıl kullanılacağı belirtilmiştir. Araştırmacı eleştirel düşünmenin neden öğretildiğine dair, üniversitede görevli dört öğretim elemanının, ortaöğretimde görevli dört öğretmenin görüşlerini almıştır. Eleştirel düşünmenin gerekliliğini tam olarak anlamak için yapılan bu çalışma sonucunda bir metnin ifadesini anlayan biri metnin diğer biçimi olan kültürü anlamaya geçiş yapabilir fikrine ulaşılmıştır.

Connerly (2006), “Teaching Critical Thinking Skills To Fourth Grade Students Identified as Gifted and Talented (Üstün Zekâlı ve Yetenekli Dördüncü

Sınıf Öğrencilerine Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretimi)” adlı yüksek lisans tezinde üstün yetenekli 4. sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerinin öğretilip öğretilmeyeceğini araştırmıştır. Araştırmada eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel birleşiminden oluşan çocuklar için eleştirel düşünme rehberi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde mantık, doğruluk, açıklık, açık fikirlilik ve önemlilik entelektüel ölçütlerden oluşan etkinlikler yer almıştır. Bu etkinlik çalışmalarıyla öğrenciler, bireylerin düşünme davranışları hakkında farkındalık kazanmışlardır. Test ölçümleri sonucunda öğrencilerin puanlarında artış olduğu belirlenmiştir.

Reid (2010), “A Quantitative Study Investigating Critical Thinking Skills In Elementary Education (İlköğretimde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Araştırılması, Nicel Bir Çalışma)” adlı doktora çalışmasında eleştirel düşünme ve sokratik seminerlerin test sonuçlarını geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel modelde tasarlanan bu araştırma California’da 2. sınıf öğrencilerinden 14’ü deney grubu 14’ü kontrol grubu olmak üzere toplamda 28 kişi üzerinde dil derslerinde yürütülmüştür. Araştırmada başarı testleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubuna 18 saatlik sokratik seminerler verilmiştir. Kontrol grubuna ise dersle ilgili geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubunun kontrol grubuna göre akademik başarı puanı daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırmacı okullarda eleştirel düşünmeyi destekleyici öğretim yapılmasını önermiştir.

Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin, lisans eğitimindeki öğretmen adaylarının, farklı branş öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemeye yöneliktir. Ayrıca bazı araştırmalar öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğinin eleştirel düşünme becerisine etkisini incelemeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

2.6.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

2.6.3.1. Yurt İçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Atkıncı (2001) “İlköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim programlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. İlkokulda işlenen derslerden sosyal bilgiler, hayat bilgisi, fen

bilgisi öğretim programları incelenerek alanyazın incelemesine dayanan kuramsal boyut betimlenmiştir. Çanakkale’de bir ilkokulda 31 birinci sınıf öğrencisine ve 43 beşinci sınıf öğrencisine “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda esneklik, akıcılık ve orijinallik puanları; birinci sınıf öğrencilerinin lehine beşinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme beceri puanlarının ortalaması, beşinci sınıf öğrencilerinin performans puanlarının ortalamasına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, ilkokulda uygulanmakta olan öğretim programlarının yaratıcı düşünme becerisini istenilen düzeyde geliştiremediği sonucuna varılmıştır.

Sonmaz (2002), “Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık, problem çözme becerisi ile zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Problem çözme becerisini ölçmek için “Problem Çözme Envanteri”, yaratıcılığı ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, zekâ düzeyini ölçmek için “Cattel Zekâ Testi Form A” kullanılmıştır. Bulgulara göre; söz konusu kavramlar arasında cinsiyet anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yine problem çözme becerisi ve zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yaratıcılık alt boyutları ile zekânın yüksek ve düşük grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Tezci ve Dikici (2003), “Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı” çalışmalarında bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme yaklaşımının lise 1. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Elazığ’da iki ilkokulda öğrenim gören toplam 70 beşinci sınıf öğrencisi deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine portfolyo değerlendirme yaklaşımı kullanılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel değerlendirme yaklaşımı ile uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin hem şekilsel hem sözel formları kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre yaratıcı düşünme puanları yüksektir. Araştırma sonucuna göre bireysel gelişim dosyasına dayalı portfolyo değerlendirme yaklaşımının geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre yaratıcılığı geliştirmede daha etkilidir.

Emir vd. (2004), “Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeyleri” başlıklı makalelerinde sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini belirlemişlerdir. Tarama deseninde gerçekleştirilen araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının, ortalamanın üstünde olduğunu ve branşlara göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları ışığında öğretmen adaylarında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesini önermişlerdir.

Yenilmez ve Yolcu (2007) “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” adlı makalelerinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkısı ile kişisel değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmacılar verileri toplamak üzere “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketini geliştirip öğretmenlere uygulamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf ortamındaki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcılıklarına katkısı; mezun olunan öğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; cinsiyet, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öztürk (2007) “Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı düşünme tekniklerinin kullanıldığı öğretim sürecinin etkisini deneysel desene göre tasarlamış ve uygulama ile araştırmıştır. Uygulama sonucunda; deney ile kontrol gruplarının yaratıcı düşünme ve problem çözme puanları deney grubu lehine anlamlı bir gelişim tespit edilmiştir.

Birinci (2008), “Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde deney ve kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlayıp bir uygulama ile araştırmıştır. Uygulama sonucunda; deney grubu yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubuna göre olumlu yönde anlamlı bir fark oluşmuştur.

Konak (2008), “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sanatsal Yaratıcılık Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Tarama modelinde yapılan

araştırmadaki bu değişkenler; cinsiyet, ebeveynlerin öğrenim durumu, kişisel bilgisayara sahip olma, süreli yayın takip etme ve gelir düzeyidir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin sanatsal yaratıcılık düzeyleri ile gelir düzeyi, kendine ait bilgisayara sahip olma, süreli yayın takip etme ve tatile gitme değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tok (2008), “Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde düşünme becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin algılarına etkisini incelemiştir. Araştırmada uygulanan düşünme becerileri eğitimi programında, Sternberg’in Başarılı Zekâ Teorisi temel alınmıştır. Araştırmanın modeli ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 güz döneminde eğitim alan 101 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri” veri toplama ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun sonuçlarına bakıldığında yaratıcı düşünce testinin tüm alt boyutlarında son test puanları ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Deney grubu katılımcıları uygulanan programa yönelik olumlu görüşleri belirtmişlerdir.

Özcan (2009), “Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde altıncı sınıf bilişim teknolojileri dersinde yaratıcı düşünme tekniklerinin etkisini araştırmıştır. Geleneksel ders etkinlikleriyle eğitim gören deney grubu öğrencileriyle, yaratıcı etkinliklerle ders işleyen kontrol grubu öğrencileri arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Ön-son test kontrol gruplu desene göre tasarlanan çalışma sonucunda; deney grubu akıcılık, orijinallik, esneklik, detaylandırma boyutlarında ve toplam puanlarında kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar almıştır.

Çağlar (2010) “Eğitim Sistemlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Yönlendirilmesi Kapsamında Yeniden Yapılandırılması” adlı makalesinde çağın ihtiyaçlarına uygun yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için eğitim sisteminin nasıl yapılandırılması gerektiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda

çağa uygun bir şekilde eğitim sistemlerin yaratıcılığa göre kurgulanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2010), “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri” adlı doktora tezinde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların beceriler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma süreci ön-son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenmeye dayalı öğretim süreci uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini artırarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özyurt (2011), “Özel Okula Devam Eden İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile SBS Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı düşünme düzeyi ile ortaöğretime geçiş sınav başarıları ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi tarama modelinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarında cinsiyet, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin esneklik alt boyutunda ortaöğretime geçiş sınav başarıları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki belirlenmiştir.

Sıdar (2011), “Bilim Sanat Merkezlerinde Okuyan Öğrencilerin Yaratıcılıklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma yöntemi tarama modelidir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaratıcı beceri düzeyleri ile sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki yoktur. Öğrencilerin yaratıcılık puanı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akıllı (2012), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve yaratıcılık düzeylerini tarama modelinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin genelinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olmasına rağmen yaratıcı

olmadıkları bulgulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde olumlu yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akkanat (2012), “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri ile cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişkiyi tarama modelinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin düşük ve orta düzey arasında yer almıştır. Bilimsel yaratıcılık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Köse Biber (2014), “Yaratıcılığı Geliştirici Etkinliklerle Desteklenen Web Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Başarı ve Yaratıcılığına Etkisi” adlı doktora tezinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerle desteklenmiş web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarıları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma ön-son test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanıp gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda; yaratıcılığı geliştirici etkinliklerle desteklenen geleneksel öğretimin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı belirlenmiştir.

Özkan (2016), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Gelişimine ve Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemiştir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine ve 2012 Okul Öncesi Öğretim Programına yönelik görüşleri ve uygulamaları değerlendirilmiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılında okuyan toplam 100 öğrenci oluştururken; nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubunu 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilere "Torrence Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu", öğretmenlere ise "Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğrencilerin akıcılık ve detaylandırma boyutları açısından "iyi"; esneklik ve orijinallik boyutları açısından "orta" düzeyde oldukları belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren veya engelleyen etmenler; kalıtım, cinsiyet, öğretmen, aile, sosyo-ekonomik düzey, çevre, özgürlük, zekâ, yaşantı, zaman olarak sıralanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitiminde uygulanan programın yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği,

okul öncesi okullarda küçük yaş grubu çocukların derslere etkin katılım gösterebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3.2. Yurt Dışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Gordon (1979) “The Effects of a Creative Thinking Skills Program on Fourth Grade Students (Bir Yaratıcı Düşünme Becerisi Programının 4. Sınıf Öğrencilerine Etkileri)” adlı doktora çalışmasında, Purdue Yaratıcı Düşünme Programının, 4. sınıf öğrencileri yaratıcı düşünme becerileri ve öğretmen deneyimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ön-son testli, deney ve kontrol gruplu araştırma yöntemine göre yürütülen araştırma; iki okulda altı ayrı sınıfta öğrenim gören 121 öğrenciye program on hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, Purdue Yaratıcı Düşünme Programının öğrencilerin yaratıcı düşünmenin tüm alt becerilerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kolloff ve Feldhusen (1984), “The Effects of Enrichment on Self-Concept and Creative Thinking (Zenginleşmenin Benlik Kavramı ve Yaratıcı Düşünce Üzerine Etkileri)” adlı araştırmasında öğrencilerin benlik kavramları ve yaratıcı düşünme yetenekleri üzerinde, zenginleştirilmiş bir programın etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, hazırlanan programa göre eğitim alan öğrencilerin orijinallik puanları, bu programa göre eğitim almayanlara oranla yüksektir. Fakat öğrencilerin benlik kavramı şekilsel ve akıcılık puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Jarvis (1992), “Creative Abilities of Students in Grade Five (Beşinci Sınıftaki Öğrencilerin Yaratıcı Yetenekleri)” adlı çalışmasında ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarını araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin (TYDT) şekilsel ve sözel A formlarını kullanılmış ve bu test 50 öğrenciye uygulamıştır. Yaratıcı düşünme puanları yüksek olan öğrencilerin gelişimsel ürün çıktı derecelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McGregor (2001) “Creative Thinking Instruction for a College Study Skills Program: A Case Study (Kolej Öğrencilerine Uygulanan Beceri Programının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi)” adlı doktora çalışmasında kolej öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama, beyin fırtınası, problem çözmeye dayalı yöntemlerle desteklenen programın öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme ve okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı

olarak “Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, TYDT, Nelson Deny Okuma Testi, Amerikan Kolej Testi” kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında yaratıcı düşünme grubu okuma düzeyinde diğer üç gruba göre daha gelişmiştir. Yaratıcı drama grubu ile beyin fırtınası grubunun yaratıcı düşünme becerisi ön-son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Dört grubun eleştirel düşünme düzeyleri son test puanları ön test puanlarından daha düşüktür. Öğrencilerle yapılan görüşmede beyin fırtınası grubu birçok kazanımları olduğunu, bu becerilerin kendilerini akademik geleceğe hazırlanmada başarılı gördüklerini belirtmişlerdir. Yaratıcı problem çözme grubunun daha az kazanımları olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim programının kendileri üzerindeki etkisine dayalı herhangi bir şey yazmamışlardır. Yaratıcı drama grubu ve eğitim alamayan grup testlerde daha az kazanımları olduğunu akademik geleceklerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Park Gates (2001), “Effects of Group Interactive Brainstorming on Creativity (Grup İçi Etkileşimli Beyin Fırtınası Tekniğinin Yaratıcılık Üzerine Etkisi)” adlı doktora tezinde grupta yapılan beyin fırtınası ile bireysel beyin fırtınası uygulamasının etkilerini deneysel bir süreçle karşılaştırmıştır. Araştırmanın bulgular ışığında; grupta yapılan beyin fırtınası ile bireysel yapılan beyin fırtınası oturumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Jennings (2005), “Investigating Creativity: Understanding the Perspectives of Teachers and Students (Yaratıcılığı Araştırma: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Algılarını Anlama)” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin temel bilgi düzeyleri, algıları, farkındalıkları ve tutumlarını tarama modeliyle araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin farklı bakış açılarına sahip oldukları; öğretmenlerin yaratıcılık kavramını bilişsel bir süreç ve problem çözme olarak tanımlarken öğrenciler ise yaratıcılığı ortaya ürün koyma üzerinden tanımlamıştır. Yaratıcı düşünme becerisini sınıf ortamında geliştirilebileceğini ancak yaratıcılığın öğrenciler tarafından sabit bir kavram olarak görülmesinin bu becerinin geliştirilmesinde engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matud, Pilar, Rodríguez ve Grande (2007), “Gender Differences in Creative Thinking (Yaratıcı Düşünmede Cinsiyet Farklılıkları)” adlı çalışmada farklı eğitim düzeyleri ve cinsiyet farklılığının yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki

etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; eğitim düzeyi ve cinsiyete göre yaratıcı düşünmenin şekilsel akıcılık, orijinallik ve ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Lisans mezunu kadınlar ilk ve ortaokuldan mezun kadınlara göre daha yaratıcı olduğu belirlenmiştir. Fakat erkeklerin mezun olduğu okul kademesinin yaratıcılık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca ilk ve ortaokul mezunu erkekler, ilk ve ortaokul mezunu kadınlara göre daha yüksek orijinallik ve şekilsel yaratıcılık puanlarına sahiptir. Bununla birlikte lisans mezunu kadınlar, lisans mezunu erkeklere göre akıcılık puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edinger (2008), “An Exploratory Study of Creativity-Fostering Teachers Behaviours in Secondary Classrooms (Ortaöğretim Sınıflarında Yaratıcılığı Besleyen Öğretmen Davranışları: Keşfedici Araştırma)” adlı doktora tezinde yaratıcı düşünmeyi geliştirici öğretmen davranışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; ortaöğretim 9 ve 10. sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı besleyen davranışları gösterme konusunda okul yönetimi ve diğer öğretmen arkadaşları tarafından desteklendikleri fakat yaratıcılığı besleyen davranışları orta derecede gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcılığı ortaya koymada sınav odaklı öğrenme ortamı ve zaman sınırlılığı nedeniyle zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kader (2008), “Enhancing Creative Behavioral Expressions in School Systems: The Need for Educational Reform and a Center for Creativity (Okul Sistemlerinde Yaratıcı Davranış İfadelerini Geliştirme: Yaratıcılık İçin Bir Merkez ve Eğitim Reformu Gereksinimi)” adlı doktora tezinde öğretmenlerin yaratıcı davranışlar hakkındaki kavram yanılgılarının neler olduğu, öğrencilerinin yaratıcı davranışlarını fark edip etmedikleri, yaratıcılığı geliştirmek için kullandıkları yöntemleri öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerinden hareketle belirlemiştir. Araştırma sonucunda 265 maddeden oluşan “Gençlerde Yaratıcı Davranışlar İndeksi” geliştirilmiştir.

Simpson (2010) “The Effect Team Learning Has on the Development of Creativity in a College Classroom: An Integrated Case Study (Kolej Sınıflarında Etkili Takım Öğrenmenin Yaratıcılığın Geliştirilmesine Etkisi: Bütünleştirilmiş Bir Durum Çalışması)” adlı doktora tezinde, yaratıcılık, tasarım süreci ve takım öğrenmenin öğrencilerin bitirme projeleri üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Araştırma sonucunda; yaratıcılık, tasarım süreci, takım öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme sürecini iş birlikli öğrenmenin olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Pelfrey (2011) “Classroom Behaviors in Elementary School Teachers Identified as Fostering Creativity (Yaratıcılığı Geliştirici Olarak Tanımlanan İlköğretim Öğretmenleri Sınıf İçi Davranışları)” adlı doktora tezinde gözlem ve görüşme yöntemleriyle araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı üç öğretmenin derslerini gözlemleyerek ve öğretmenlerle görüşerek veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, keşfetmeye yönelik öğrencilerini cesaretlendirmeleri, yaratıcı ürünler oluşturmaları için öğrencilerine olanak sunmaları, iş birliğini desteklemeleri, risk içermeyen bir çevre yaratmaları, öğrencilerin seçim yapmalarına izin vermeleri ve öğrencilerin öğrenmelerinde gerçek yaşamla ilişkiler kurmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Batalo (2012) “Creativity And Mindfulness (Yaratıcılık ile Farkındalık)” adlı doktora tezinde öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını nasıl tanımladıklarını araştırmıştır. Beş haftalık farkındalık kazandırmayı amaçlayan eğitim program uygulamasının sonunda 18 katılımcı öğrencinin kendi yaratıcılıklarını değerlendirme puanlarında artış olduğunu bulgulamıştır.

Buonomo (2012) “High Stakes Testing and the Impact on Curriculum, Instruction and Creativity in the Classroom (Yüksek Riskli Sınavlar ve Sınıflarda Yaratıcılık ve Öğretim Programı Üzerine Etkisi)” başlıklı çalışmasında standart testlerin yaratıcılık üzerine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin standart testler nedeniyle öğretim programının test konuları üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin testlerden yüksek puan almalarına odaklanmakta sınav konularına hazırlayıcı bir öğretim süreci dolayısıyla yaratıcı düşünme gelişiminin önündeki engel olduğunu belirtmiştir.

Kleibeuker, Dreu ve Crone (2013), “The Development of Creative Cognition Across Adolescence: Distinct Trajectories for Insight and Divergent Thinking (Ergenlik Döneminde Biliş Yaratıcılığın Gelişimi: İçgörü için Farklı Yörüngeler ve Iraksak Düşünme)” adlı çalışmalarında dört farklı yaş grubundaki kişilerin (12-13 yaş, 15-16 yaş, 18-19 yaş ve 25-30 yaş) yaratıcı biliş gelişimini araştırmıştır. Veri toplamak amacıyla katılımcılara görsel ve sözel görevler

verilerek; performanları ölçülmüştür. 25-30 yaş grubundaki kişilerin diğer yaş grubundaki kişilere göre daha yüksek performans sergiledikleri fakat ıraksak düşünme testinin akıcılık ve esneklik yaratıcı boyutlarında ise yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier ve Hay (2014), “The Roles and Development Needs of Teachers to Promote Creativity: A Systematic Review of Literature (Yaratıcılığı Desteklemek İçin Öğretmenlerin Roller ve Gelişim İhtiyaçları: Sistematik Bir Alanyazın Taraması)” adlı makalelerinde 2005-2011 yılları arasında okullarda yaratıcı öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış etkinliklerin sonuçlarını incelemişlerdir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik; öğretimin esnek planlanması, oyun temelli öğrenme, akran iş birliğine yönelik olanaklar, öğrenci gereksinimleri hakkında farkındalık, esnek boş zaman, materyal çeşitliliği, okul dışı öğrenme ortamında çalışma, öğretmenler ve öğrenciler arasında saygıya dayalı iletişim özelliklerinin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aish (2014), “Teachers’ Beliefs About Creativity in the Elementary Classroom (İlköğretimde Öğretmenlerin Yaratıcılık Hakkında İnançları)” adlı doktora tezinde farklı mesleki deneyime sahip 120 öğretmenden 25 seçmeli, 7 açık uçlu soru ile veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaratıcılık konusunda orijinalliği vurguladıkları, yaratıcılığın sanatla ilişkili olduğu ve akademik öğrenmeye temel oluşturduğu yönünde görüşlerini bildirmiştir. Öğrencilerinin yaratıcı becerilerini geliştirmek için onları destekledikleri fakat öğrencilerin çok azının yaratıcı olarak tanımlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler; okulun beklentileri, standartları ve sınav odaklı sistem öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesinde engel olduğunu belirtilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için eğitim sistemini planlayanların bilgilendirilmesi önemlidir. Eğitimde yaratıcılığın öneminin ön plana çıkartılması gerektir.

Colley (2015) “Cultivating Creativity: The Practice of Teaching For Creativity in the Elementary Classroom (Yaratıcılığı Geliştirme: İlköğretim Sınıflarında Yaratıcılık için Öğretim Uygulamaları)” adlı doktora tezinde, öğrencilerinde yaratıcılığı geliştirmeyi hedefleyen dört ilkokul öğretmenin eğitim uygulamalarını değerlendirmiştir. Görüşme ve gözlem teknikleri ile toplanan

veriler; öğretmenlerin niyetleri, yaratıcılıkları geliştirmek için sınıfların fiziksel yapısı, yaratıcılıklarını geliştirmek için öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları, öğrenme uygulamalarının öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için eğitimsel önemi başlıklarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrencilere bağımsızlık ve özerklik kazandırmayı ve öğrencilerde esnek düşünebilme becerisi kazandırmayı hedeflemişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme süreci etkinliklerini zenginleştirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini güvende hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturma, materyallere ulaşımında kolaylık sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Runco, Acar ve Çayırdağ (2017), “A Closer Look at the Creativity Gap and Why Students are Less Creative at School than Outside of School (Yaratıcılık Açığına Daha Yakından Bakış ve Neden Öğrenciler Okulda Okul Dışına göre Daha Az Yaratıcı)” adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin okul dışında ve okuldaki yaratıcı düşünme becerileri araştırmışlardır. Öğrencilerin okul dışındaki ortamlarda yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Okul ortamında bu becerinin yeteri kadar gelişmemesinin nedeni okuldaki yapılandırılmış öğretim faaliyetleri ve öğrenme ortamlarının sınırlılığı olarak gösterilmiştir.

Alanyazında yaratıcılık ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin, lisans eğitimindeki öğretmen adaylarının, farklı branş öğretmenlerinin yaratıcılığını incelemeye yöneliktir. Ayrıca bazı araştırmalar öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğinin yaratıcı düşünme becerisine etkisini incelemeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, etkinlik programı tasarım sürecine, çalışma grubuna, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

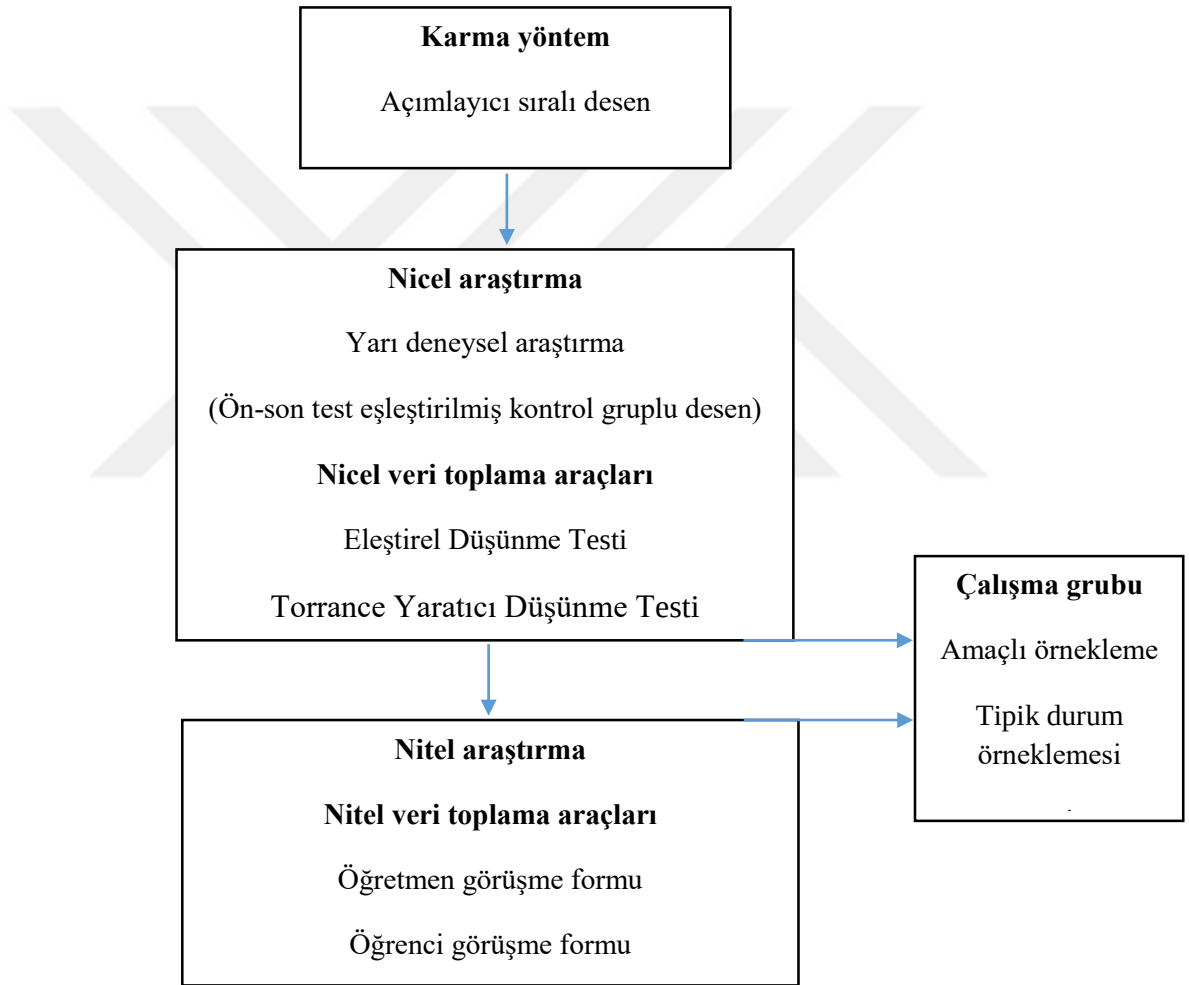
“21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”nin incelendiği bu araştırma “karma yöntem”e göre tasarlanmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı yöntemidir.

Karma yöntem, farklı felsefi hipotezleri ve kuramsal alanları içeren araştırma desenlerinin birlikte kullanılmasını, nicel ve nitel verilerin toplanmasını ve bu iki verinin bütünleştirilerek analizini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır. Karma yöntem; iki çeşit verinin birleştirilerek değerlendirilmesini, dolayısıyla araştırma problem ve sorularının daha güçlü anlaşılmasını sağlar. Genel anlamda karma yöntem nicel ve nitel araştırmaları (farklı bakış açılarının karşılaştırılması, çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması, nicel ve nitel analiz tekniklerinin birbirini desteklemesi) birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını asgari düzeye indirir (Creswell ve Creswell 2018). 21. yy. becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini test etmek için nicel ölçme araçları kullanılmış ve ulaşılan nicel bulguları doğrulamak için nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin aynı gruplardan toplanacak olması, tasarlanan müdahale programının etkisini daha iyi anlamak için nitel ve nicel verilerin toplanması, nicel sonuçların ardından toplanan nitel veri analizleriyle açıklanması nedeniyle bu araştırmada karma yöntemin “açımlayıcı sıralı deseni” kullanılmıştır.

Açımlayıcı sıralı desen, bir veya daha fazla veri türünün yer aldığı geniş bir desenden oluşur. Nicel verilerin toplanıp incelenmesinin ardından elde edilen bu verileri doğrulamak, elde edilen bu verileri derinleştirmek için nitel veriler toplanır ve değerlendirilir. Bunlar birbirinin üzerine inşa edilen, uzun dönem araştırmalarda yaygın olarak kabul edilen objektiflere yoğunlaşarak kullanıldığı bir yaklaşımdır. Bu araştırma süreci; araştırma sorusu, veri toplama ve analizi,

yorumlama ve eylem durumu gibi birçok yönünü içine alır (Creswell ve Creswell, 2018).

Bu desenin kullanılmasının nedeni uygulama programının test edilmesini sağlamasıdır. Katılımcıların bakış açılarını dâhil ederek deneysel bulguları ve deneysel müdahalenin içeriğini anlama imkânı verir (Creswell, 2017). Bu araştırmada nicel bulguların desteklenmesi, daha iyi yorumlanması ve anlaşılması için nitel verilerden yararlanılmıştır. Şekil 3.1’de araştırmanın yöntemi, deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçları gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Modeli Şeması

3.1.1. Araştırmanın Nicel Yönü

Araştırmada nicel yöntemin kullanılacağı bölüm, ön-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu “yarı deneysel desen”e göre planlanmıştır. Bu araştırma deseni deney ve kontrol grupları kullanılır fakat katılımcılar bu gruplara rastgele atanmazlar

(Creswell ve Creswell, 2018). Bu gruplar belli değişkenler üzerinde eşleştirilir ve eşleştirilen gruplar seçkisiz atanırlar (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Yarı deneysel modelde, bağımsız değişkenlere müdahale edilir. Bağımlı değişkenler üzerinde uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapılır. Bu ölçümler yapılırken istenmedik değişkenler kontrol altında tutulur. Eğitimde sıklıkla kullanılan bu araştırmalarda, değişkenler arasındaki neden ve sonuç ilişkileri ortaya konur (Büyüköztürk, 2014; Karasar, 1994).

Bu araştırmada bağımsız değişken 21. yy. becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinlikleri, bağımlı değişkenler eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileridir. Böylelikle tasarlanan etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma modeli Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney	O ₁	X ₁	O ₃
Kontrol	O ₂		O ₄

O₁: Deney grubunun ön test puanı

O₂: Kontrol grubunun ön test puanı

X₁: Deney grubunda Türkçe dersinde 21.yy. becerilerine göre tasarlanan etkinliklerin işlenmesi

X₂: Kontrol grubunda Türkçe derslerinin normal seyrinde işlenişi

O₃: Deney grubunun son test puanı

O₄: Kontrol grubunun son test puanı

3.1.2. Araştırmanın Nitel Yönü

Araştırmanın nitel aşamasında, katılımcıların deneyimlerine dayanarak öğretim sürecine yönelik düşünceleri, algıları belirlenmiştir. Öğretim etkinliği programının öğrenciler ve öğretmen üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmiştir. Bunun için araştırmada 21. yy. becerilerine göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama programının etkisini daha iyi anlamak için nitel veriler toplanmış, katılımcıların bakış açıları anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırma Süreci

3.2.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Etkinlik Örneklerinin

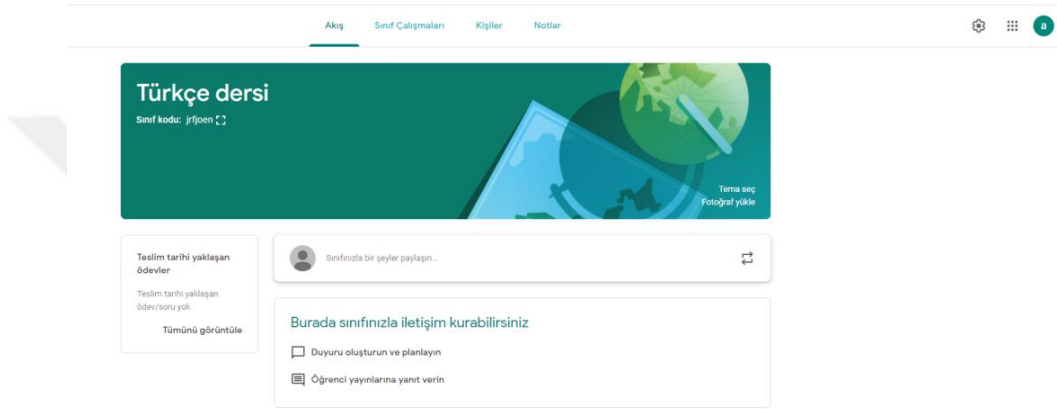
Hazırlanması

Alanyazın araştırılarak Türkçe dersi çalışma kitapları ve etkinlik örnekleri incelendikten sonra öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin yeni ve farklı fikirler geliştirmesine ve uygulamasına; bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamasına; üst düzey soru sormalarını desteklemeye; problem çözme becerilerini geliştirmeye; sözlü ve yazılı becerilerini etkin kullanmaya; etkin katılımlarını sağlamaya ve iş birlikli çalışma becerilerini destekleyen süreçlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bilgiye ulaşmak, bilgiyi yönetmek, yapılandırmak, değerlendirmek ve sentezlemek üzere dijital teknolojileri, iletişim aygıtlarını ve ağırları uygun kullanmaya göre tasarlanmıştır. Etkinlikler, bilgiye tam ve doğru bir şekilde erişerek bu bilginin eleştirel, seçici bir mantıkla değerlendirilmesine yöneliktir. Etkinlikler, medyadaki mesajları hangi amaca yönelik yapılandırıldığını kavramaya uygundur. Bu etmenlere bağlı olarak öğrenme süreci (etkinlikler) 21. yüzyıl temel becerileriyle ilişkilendirilerek tasarlanmıştır. Etkinlikler ders planında yer alan kazanımlara uygun, günlük hayatla ilişkisi kurulmuş, yeterli materyal ve görsel öğelerle desteklenmiş, dikkat ve ilgi çekici niteliktedir. Etkinliklerin farklı strateji, yöntem ve tekniklerden (araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğretim stratejisi, problem çözme yöntemi, proje temelli öğrenme, tartışma yöntemi, beyin fırtınası, iş birlikli öğrenme, istasyon, yaratıcı yazma, seçici dinleme, eleştirel okuma, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme tekniği, rol oynama tekniği, kavram haritası tekniği) yararlanılarak farklı düzeylerdeki öğrencilere ve bireysel farklılıklara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Doğal öğrenmeler sağlanması için etkinliklerin özgün olmalarına özen gösterilmiştir. Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarındaki okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretiminde denge gözetilmiş ve her hafta bu becerilerin gelişimi için öğrenme etkinlikleri planlanmıştır. Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarındaki zaman çizelgesi dikkate alınmış; Erdemler, Millî Kültür, Bilim ve Teknoloji temalarına uygun olarak etkinlikler geliştirilmiştir.

3.2.2. Uygulama Süresince Kullanılan Eğitim Teknolojileri

3.2.2.1. Sanal Sınıf: Google Classroom

Google Classroom öğretmen ve öğrenciyi buluşturan bilişim ortamı olarak tasarlanmıştır. Bu sanal sınıf, öğretmen ve öğrencilere içerik paylaşımı yapmalarını sağlamaktadır. Öğretmen bu sanal sınıfa; ders kitapları, etkinlikler, ders anlatımları, sınavlar vs. ekleyebilmektedir. Öğretmen, öğrencileri sınav yapabilmektedir. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla bir sosyal paylaşım alanı olarak sanal sınıf üzerinden etkileşime girebilmektedir.



Görsel 3.1. Google Classroom akış görünümü

Öğrencilerin düzeylerine uygun, yeterli görsel-işitsel öğelerle desteklenmiş özgün içeriklerin, etkinliklerin çeşitlendirilerek sunulabilmesi farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Öğrencilerin, okulda tam öğrenemediği konuları evde tekrar etme ya da öğrendiği bilgileri pekiştirmesi mümkündür.

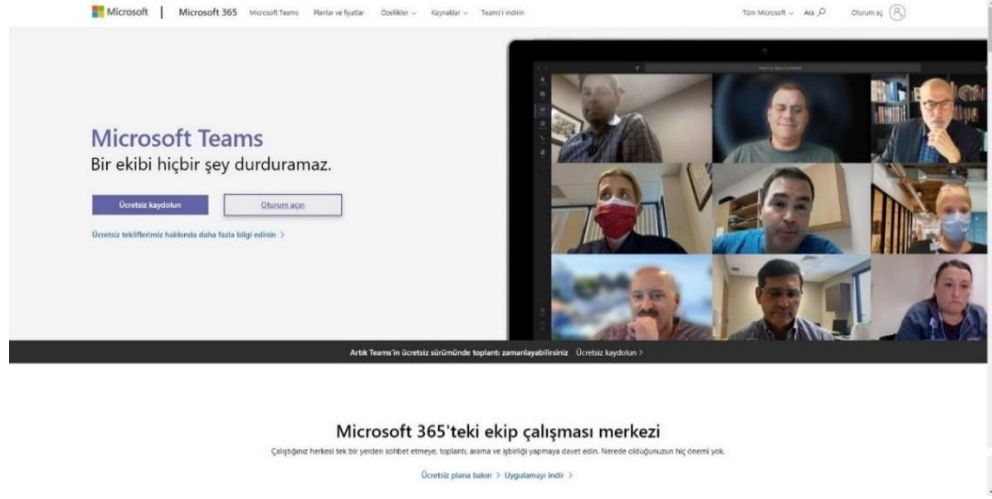


Görsel 3.2. Google Classroom sınıf çalışmaları

Öğrenciler ve öğretmen bu uygulama üzerinden etkileşime geçmiş ve paylaşımda bulunmuşlardır. Sınıf içi etkileşimi ve iş birliğini artırmak hedeflenmiştir. Sınıfın sosyal medya ortamı gibi kullanıldığından öğrencilerin keyifle zaman geçirerek öğrenmelerini destekleyeceğini düşünülmüştür. Uygulamada sanal müze tanıtım yazılarının değerlendirilmesi ve puanlanması, film tanıtım videolarının paylaşımı ve değerlendirilmesi, karikatürlerin paylaşımı ve değerlendirilmesi, öğrenciler tarafından tasarlanan uygulamaların, oyunların, oyuncakların paylaşımı ve değerlendirilmesi, öğrencilerin araştırma sonucunda ulaştığı küresel ısınma ile ilgili belge ve bilgilerin tartışılması gibi etkinlikler Google Classroom’da gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, kendilerinin beğenerek kullandığı eğitici öğretici uygulamaları sanal sınıfta arkadaşlarına önermiştir. Zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenmenin okul dışında da sürdürülmesi hedeflenmiştir. Sanal sınıf sayesinde okul dışında da öğrenme faaliyetinin devam etmesi sağlanmıştır. Bu sanal sınıf, uygulamanın teknoloji temelini oluşturan en önemli unsurdur. Bilgi teknolojileri üzerinden öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Yeni nesil öğrenci kuşağı teknolojik aygıtlar aracılığıyla öğrenmeyi tercih etmektedir. Dolayısıyla bu sanal sınıf öğretmenlere, öğrencilerin tercih ettikleri araçlar üzerinden iletişime geçmesini sağlamıştır.

3.2.2.2. Uzaktan Eğitim: Microsoft Teams

Microsoft Teams; grup sohbetleri, toplantılar, özel iletiler ve aramalar için sohbet tabanlı görüntülü görüşme alanı sunan bir merkezdir. Bir grup içinde çoklu görüşme odaları veya iletişim kanalları oluşturulabilir.



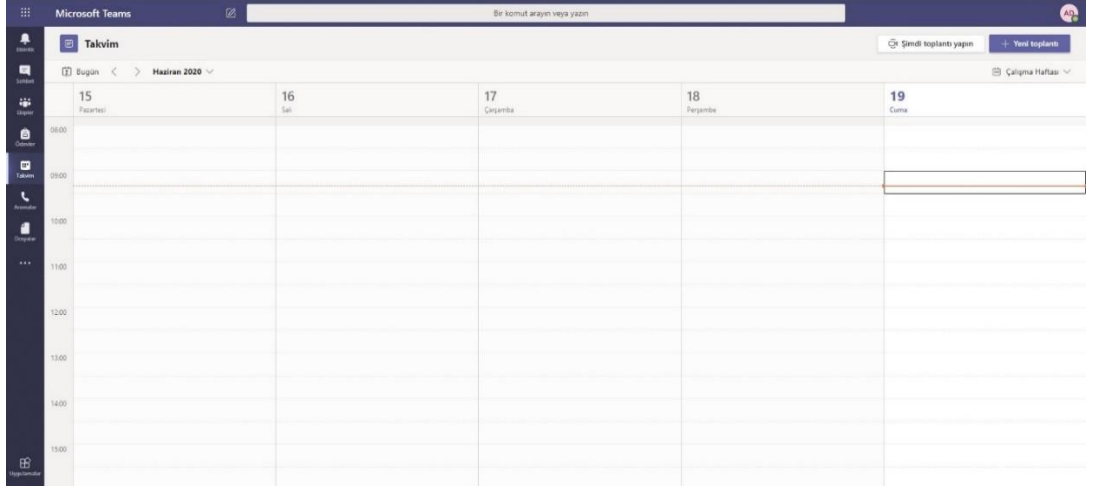
Görsel 3.3. Microsoft Teams giriş sayfası

Bu sistem içinde ana sayfada etkinlik, sohbet, ekipler, ödevler, takvim, aramalar, dosyalar bölmeleri mevcut olup ilgili başlık altında çeşitli çalışmalar yapmaya imkân vermektedir.



Görsel 3.4. Microsoft Teams ana sayfası

Öğretmen sistem üzerinden takvimde uzaktan eğitim etkinliği oluşturabilir ve öğrencilerle görüntü destekli uzaktan eğitim ders yapılabilir. Öğrenciler derse katılabilmekte ve paylaşım yapabilmektedir. Ders süresince öğretmenin ders anlatımını ekrana yansıtmasına imkân vermektedir.

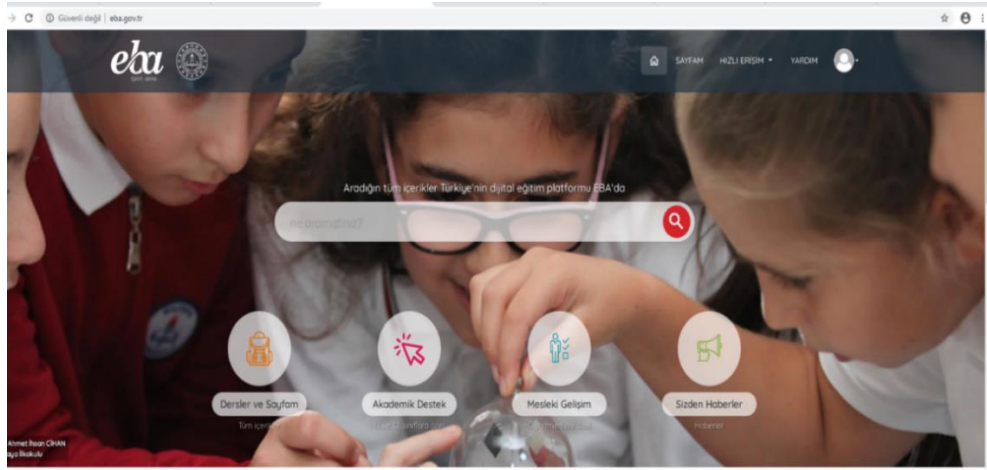


Görsel 3.5. Microsoft Teams uzaktan eğitim oluşturma

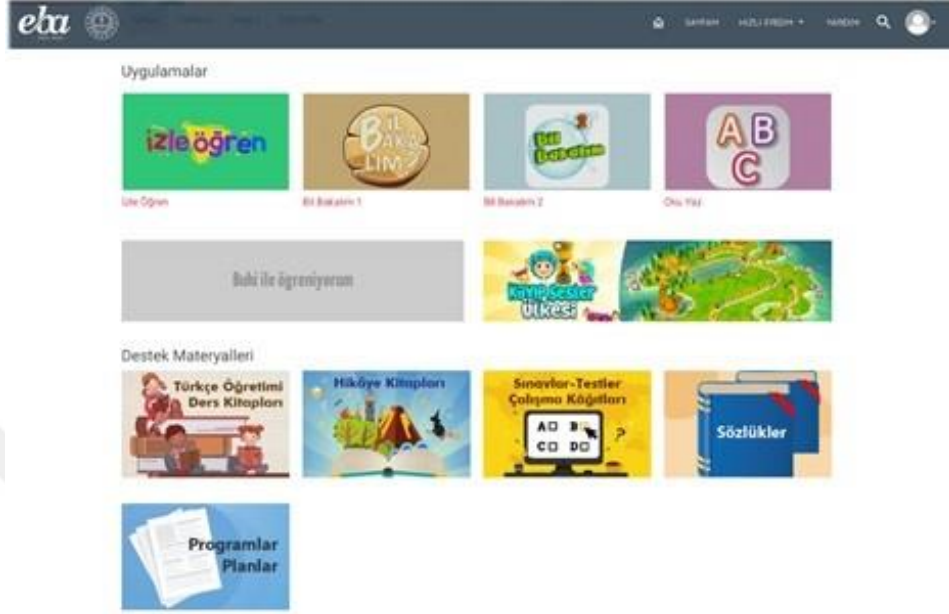
Microsoft Teams, salgın döneminde, okulda derslerin işlenemediği dönemde 4 hafta boyunca uygulamaların gerçekleştirilmesi için kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenler bu dijital ortam üzerinden bir araya gelmiş, dersler eş zamanlı ve çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin kullanım becerisi dikkate alınarak uzaktan eğitim sürecinde bu uygulama tercih edilmiştir.

3.2.2.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Millî Eğitim Bakanlığının dijital öğrenme platformu Eğitim Bilişim Ağı (EBA), FATİH Projesi kapsamında oluşturulan, öğretmen ve öğrenciyi buluşturan bilişim ortamı olarak tasarlanmıştır. Bu platform öğrencilere ve öğretmenlere içerik desteği sağlamaktadır. EBA, öğrencilere yardımcı, güvenilir ve etkileşimli içerik sunmaktadır.



Görsel 3.6. EBA ara yüzü



Görsel 3.7. Dil öğrenme alanı

EBA’da dil öğrenme alanı mevcuttur. Bu alanda Türkçe ders kitapları, sözlükler, hikâye kitapları, dört dil becerisi etkinlikleri, Türkçe ders anlatımları, Türkçe dersi sınavları konmuştur. Bu alan aracılığıyla öğrencilerin Türkçe öğrenme eksiklerini tamamlaması ve iletişim becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir.

Uygulama sürecinde EBA’daki içerikler (değer temalı kısa filmler, kamu spotları) kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından çekilen değer temalı kısa film ve kamu spotlarının bu ağa yüklenmesi istenmiştir. Yine öğrencilerin ağda yer alan sanal kütüphanedeki e-kitapları okuyarak buna yönelik hazırlanan etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır. EBA’nın içerik havuzundan yararlanmak için uygulamada kullanılmıştır.

3.2.2.4. Sosyal Medya

Uygulama sürecinde sosyal medya bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmiştir. Sosyal medyadaki (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube vb.) yanlış bilgilerin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi etkinlik olarak öğrencilere

sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin sosyal medyadaki bilgilerin doğruluğunu sorgulamaları ve doğru bilgiyi araştırarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu konuda öğrencilerin çektiği kamu spotu çekimlerini, hazırladıkları doğru bilgiye ulaşma rehberlerini paylaşımları ve kamuoyunu aydınlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu sosyal medyayı öğrenme amaçlı nasıl kullanabilecekleri üzerine çalışmalar yapılmıştır.

3.2.2.5. Arama Motorları

Arama motorları, bilgi teknolojileri üzerinden öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğrenciler, uygulama sürecinde verilen araştırma görevlerini yerine getirmeleri ve bu bilgi kaynaklarını kullanmaları için yönlendirilmiştir. Bilgi okuryazarlığını gerektiren araştırma ve doğru bilgiye ulaşma yetkinliğine ulaşmaları için Google, Yandex, Bing arama motorları öğrenciler tarafından çeşitli araştırma etkinliklerinde kullanılmıştır. Şehrin kültürel yerlerinin, müzenin, konu ile ilgili karikatürlerin, filmlerin, küresel ısınmanın ve eğitici-öğretici uygulamaların araştırılması sürecinde arama motorları kullanılmıştır. Uygulamada araştırma motorları bilgiye ulaşmada yeni yüzyılda birincil kaynaklar olmuştur. Bunların doğru kullanımı ve bilgeye ulaşmanın öğretilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişimi için arama motorları önemlidir.

3.2.2.6. Web Siteleri

21. yy. becerileri temelinde hazırlanan etkinliklerde web siteleri uygulama sürecinde sıklıkla kullanılmıştır. Haber, kültür ve turizm, bilim-çocuk dergileri, karikatür, afiş tasarımı, hikâye yazma, video içerik düzenleme, film, müzik arşivi siteleri tema ve amaca uygun olarak öğrencilerin başvurduğu kaynaklar olmuştur. Uygulamada şehrin kültürel tanıtımı, sanal müze gezisi, Türkiye kültür coğrafyasının keşfi, film tanıtımları, reklamlar, müzik, haber siteleri karikatür, e-posta gönderme, tanıtım kitapçığı, video, afiş tasarımı ile ilgili web siteleri kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmak ve bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için web siteleri önemli bir işlev üstlenmiştir.

3.2.2.7. Mobil Uygulamalar

Öğrencilere kullanmaları için tema ile ilgili çeşitli mobil uygulamalar önerilmiştir. Bu uygulamalar öğrencilerin eğlenirken öğrenmesini sağlayacak;

kelime oyunu, bulmacalar, bilgi yarışması, eğitsel oyun ve zekâ oyunları gibi etkinlikleri içerir. Öğrencinin ilgisini çekecek, onları motive edecek ve keyifli zaman geçirmeleri sağlayacak uygulamalar kullanılmıştır. Teknoloji aygıtlarının öğrenme amaçlı kullanabileceği fikri öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Kelime oyunu-bulmaca, resimli kelime oyunu uygulamaları öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek amacıyla önerilmiştir.

3.2.3. Uygulama Takviminin Hazırlanması ve Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Araştırma, Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiği sürede 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem şubat, mart ve nisan aylarında (on hafta) uygulanmıştır. Uygulamaya Bolu il merkezindeki bir ortaokulun 6. sınıflarından iki şube katılmıştır. Asıl uygulamaya başlamadan önce programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonunda uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası problem durumları belirlenerek bunlarla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra on hafta süren asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Asıl uygulamada deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grupları 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinlikleri programına, kontrol grupları ise resmî olarak uygulanan öğretim programına göre öğrenme sürecine katılmışlardır. Programın altı haftası yüz yüze eğitimle işlenmiş, 4 haftası uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama programı Ek 12'de verilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde araştırma problemi ile ilgili evrendeki çok sayıdaki durumdan sıradan, ortalama, tipik bir durum seçilir. Ardından tipik örnek durum üzerinden bilgi toplanır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmacı bir yeniliği veya yeni bir uygulamayı tanıtmak istiyorsa yeniliğin olduğu veya bu uygulamanın yapıldığı bir dizi durum arasından, tipik bir örnek üzerine çalışabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada yeni bir uygulamanın denenmesi dolayısıyla araştırmanın doğasına, yapısına en uygun örneklemin bu olduğuna karar verilmiştir. Uygulama yapılacak tipik bir durumu belirlemek için araştırmacı konuyla ilgili ve bilgili kişilerle iş birliği yapar ve örnek durumlar hakkında ön bilgi toplar (Büyüköztürk, vd., 2018). Bunun için Bolu'daki bazı okulların yetkilileri ile görüşülmüştür. Okul yönetiminin çalışmanın yapılmasını uygun görmesi, okulun

araştırma koşullarına uygun olması nedeniyle araştırmanın A Okulunda yapılmasına karar verilmiştir. Okul öğrencilerinin sosyal, kültürel, eğitim ve ekonomik özellikleri birbirine yakın olup Türkiye ortalamasını temsil etmektedir. Okulun liselere geçiş sınavlarındaki öğrenci başarı düzeyinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada 6. sınıflar düzeyindeki beş şubeye yapılan ön testler sonucunda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri açısından birbirine denk iki sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflar rastlantısal bir şekilde deney ve kontrol grubuna atanmıştır. 6/D şubesindeki 30 öğrenci deney grubu, 6/E şubesindeki 30 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	17	57	16	53
	Erkek	13	43	14	47
Aile gelir durumu	0-2999 TL	4	13	4	13
	3000-5999 TL	14	47	15	50
	6000 TL ve üzeri	12	40	11	37
Kardeş sayısı	0	3	10	2	7
	1	9	30	12	40
	2	12	40	11	37
	3 ve üzeri	6	20	5	16
Anne mesleği	Kamu görevlisi	11	37	12	40
	İşçi	3	10	4	13
	Diğer meslek	6	20	5	17
	Ev hanımı	10	33	9	30
Baba mesleği	Kamu görevlisi	10	33	12	40
	İşçi	4	13	5	17
	Diğer meslek	14	47	12	40
	Emekli	2	7	1	3
Anne eğitim durumu	İlkokul	1	3	1	3
	Ortaokul	1	3	1	3

	Lise	10	34	9	30
	Üniversite	16	53	17	57
	Lisansüstü	2	7	2	7
Baba eğitim durumu	İlkokul	1	3	1	3
	Ortaokul	2	7	1	3
	Lise	6	20	6	20
	Üniversite	18	60	19	64
	Lisansüstü	3	10	3	10
Sahip olduğu teknoloji aygıtlar	Telefon	27	90	28	93
	Tablet	19	63	20	67
	Bilgisayar	25	83	26	87
Evde internet bağlantısının varlığı	Evet	29	97	28	93
	Hayır	1	3	2	7
Sosyal paylaşım sitelerini üyelik	Evet	21	70	25	83
	Hayır	9	30	5	17
Günlük ortalama internet kullanım süresi	0 saat	0	0	0	0
	1 saat	10	33	8	27
	2 saat	13	43	15	50
	3 saat	2	7	3	10
	4 saat	2	7	3	10
	5 saat ve üzeri	3	10	1	3
Kitaplığa sahip olma	Evet	30	100	29	97
	Hayır	0	0	1	3
Günlük ortalama kitap okuma süresi	0 saat	0	0	1	3
	1 saat	12	40	13	44
	2 saat	14	47	12	40
	3 saat ve üzeri	4	13	4	13
Evde kendine ait bir odaya sahiplik	Evet	21	70	23	77
	Hayır	9	30	7	23

Deney grubundaki öğrencilerin 17'si kız, 13'ü erkektir. Öğrenci ailelerinin 4'ü 0-2999 TL, 14'ü 3000-5999 TL, 12'si 6000 TL ve üzeri gelire sahiptir. Öğrencilerden 3'ünün kardeşi yokken, 9'u 1, 12'si 2, 6'sı 3 ve üzeri kardeşe

sahiptir. Öğrenci ebeveynlerinin mesleğine bakıldığında annelerinin mesleği 11'i kamu görevlisi, 3'ü işçi, 6'sı diğer meslek, 10'u ev hanımıdır. Öğrenci babalarının mesleğine bakıldığında 10'u kamu görevlisi, 4'ü işçi, 14'ü diğer meslek, 2'si emeklidir. Öğrenci ebeveynlerinin eğitim durumuna bakıldığında annelerden 1'i ilkokul, 1'i ortaokul, 10'u lise, 16'sı üniversite, 2'si lisansüstü eğitim mezunudur. Babalardan 1'i ilkokul, 2'si ortaokul, 6'sı lise, 18'i üniversite, 3'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerden 27'si telefon, 19'u tablet, 25'i bilgisayara sahiptir. Öğrencilerden 29'unun evde internet bağlantısı mevcut iken 1 öğrencinin evde internet bağlantısı yoktur. Öğrencilerden 21'i sosyal paylaşım sitelerine üyeliği bulunur iken 9'unun bu sosyal platformlara üyeliği bulunmamaktadır. Öğrencilerin günlük ortalama internette geçirdiği zamana bakıldığında 10'u 1 saat, 13'ü 2 saat, 2'si 3 saat, 2'si 4 saat, 3'ü 5 saat ve üzeridir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı bir kitaplığa sahiptir. Öğrencilerden 12'si 1 saat, 14'ü 2 saat, 4'ü 3 saat ve üzeri kitap okumaya zaman ayırmaktadır. Öğrencilerden 21'inin evde kendine ait bir odası bulunurken 9'unun kendine ait odası bulunmamaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin 16'sı kız, 14'ü erkektir. Öğrenci ailelerinin 4'ü 0-2999 TL, 15'i 3000-5999 TL, 11'i 6000 TL ve üzeri gelire sahiptir. Öğrencilerden 2'sinin kardeşi yokken, 12'si 1, 11'i 2, 5'i 3 ve üzeri kardeşe sahiptir. Öğrenci ebeveynlerinin mesleğine bakıldığında annelerinin mesleği 12'si kamu görevlisi, 4'ü işçi, 5'i diğer meslek, 9'u ev hanımıdır. Öğrenci babalarının mesleğine bakıldığında 12'si kamu görevlisi, 5'i işçi, 12'si diğer meslek, 1'i emeklidir. Öğrenci ebeveynlerinin eğitim durumuna bakıldığında annelerden 1'i ilkokul, 1'i ortaokul, 9'u lise, 17'si üniversite, 2'si lisansüstü eğitim mezunudur. Babalardan 1'i ilkokul, 1'i ortaokul, 6'sı lise, 19'u üniversite, 3'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerden 28'i telefon, 20'si tablet, 26'sı bilgisayara sahiptir. Öğrencilerden 28'inin evde internet bağlantısı mevcut iken 2 öğrencinin evde internet bağlantısı yoktur. Öğrencilerden 25'i sosyal paylaşım sitelerine üyeliği bulunur iken 5'inin bu sosyal platformlara üyeliği bulunmamaktadır. Öğrencilerin günlük ortalama internette geçirdiği zamana bakıldığında 8'i 1 saat, 15'i 2 saat, 3'ü 3 saat, 3'ü 4 saat, 1'i 5 saat ve üzeridir. Öğrencilerden 29'u bir kitaplığa sahipken 1'inin evde kitaplığı yoktur. Öğrencilerden 13'ü 1 saat, 12'si 2 saat, 4'ü 3 saat ve üzeri kitap okumaya zaman

ayırırken 1'i hiç zaman ayırmamaktadır. Öğrencilerden 23'ü evde kendine ait bir odası bulunurken 7'sinin kendine ait odası bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerden elde edilen verilerin normallik dağılımına bakılmış, ardından hangi istatistikî analizin yapılacağı belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren test puanları parametrik istatistiksel tekniklerle; normal dağılım göstermeyen test puanları nonparametrik istatistiksel teknikler ile analiz edilmiştir. Parametrik istatistiksel teknik olarak İlişkisiz Örneklemeler T testi; nonparametrik istatistiksel teknik olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 3.4. Betimsel istatistikler (ön test)

Ölçek	Alt boyut	Grup	Ön test				
			N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Düşünme	Analiz	Deney	30	7,10	0,66	0,107	-0,557
		Kontrol	30	7,16	1,019	-1,401	2,024
	Değerlendirme	Deney	30	0,70	0,787	-0,907	1,287
		Kontrol	30	6,60	0,894	-0,942	1,420
	Çıkarım	Deney	30	5,33	0,844	-0,723	0,802
		Kontrol	30	4,96	0,927	-1,041	2,033
	Yorumlama	Deney	30	6,20	2,200	-1,039	0,853
		Kontrol	30	6,70	1,914	-1,877	5,021
	Açıklama	Deney	30	5,83	2,53	-1,272	0,787
		Kontrol	30	6,33	1,748	-1,961	4,299
	Öz düzenleme	Deney	30	16,33	2,590	0,396	0,176
		Kontrol	30	17,1	2,591	-0,092	-0,19
Yaratıcılık	Akıcılık	Deney	30	38,76	15,00	-0,151	0,365
		Kontrol	30	39,83	10,06	-0,577	0,677
	Esneklik	Deney	30	20,26	6,285	0,286	-0,314
		Kontrol	30	24,46	6,246	-0,741	0,047
	Orijinallik	Deney	30	11,86	6,295	0,469	0,055
		Kontrol	30	15,03	6,789	0,241	-0,811

Tablo 3.4'te grupların eleştirel ve yaratıcı düşünme ön testlerinin betimsel istatistikleri verilmiştir. Ön test puanların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. Normallik testi bulguları (ön test)

Puan	Alt boyut	Grup	Ön test

			İstatistik	sd	p
Eleştirel Düşünme	Analiz	Deney	0,794	30	0,000
		Kontrol	0,78	30	0,000
	Değerlendirme	Deney	0,789	30	0,000
		Kontrol	0,841	30	0,000
	Çıkarım	Deney	0,853	30	0,001
		Kontrol	0,827	30	0,000
	Yorumlama	Deney	0,898	30	0,007
		Kontrol	0,806	30	0,000
	Açıklama	Deney	0,825	30	0,000
		Kontrol	0,749	30	0,000
Yaratıcılık	Öz düzenleme	Deney	0,965	30	0,418*
		Kontrol	0,967	30	0,448*
	Akıcılık	Deney	0,982	30	0,883*
		Kontrol	0,973	30	0,615*
	Esneklik	Deney	0,981	30	0,854*
		Kontrol	0,934	30	0,063*
	Orijinallik	Deney	0,973	30	0,628*
		Kontrol	0,966	30	0,429*

*p>0,05 (Normal dağılım göstermektedir.)

Tablo 3.5'e göre eleştirel düşünme testinde sadece öz düzenleme puan dağılımı ($p>0,05$) normallik varsayımını karşılamaktadır. Testin diğer alt boyutları olan analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama puan dağılımlarında ($p<0,05$) normallik varsayımı sağlanamamıştır. Eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama alt boyutlarında ön test karşılaştırma analizlerinden nonparametrik testler kullanılmış; öz düzenleme alt boyutu normal dağılım göstermesine rağmen testin diğer boyutlarıyla bir bütün olarak değerlendirmek için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Yaratıcı düşünme testi alt boyutları akıcılık, esneklik ve orijinallik puan dağılımları ($p>0,05$) normallik varsayımını karşılamıştır. Buna göre yaratıcı düşünmenin tüm alt boyutlarında (akıcılık, esneklik ve orijinallik) ön test karşılaştırma analizlerinden parametrik testler kullanılmıştır.

3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri

Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme ölçeği alt boyutları olan analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin söz konusu alt boyutlarında grupların birbirine benzerliği incelenmiştir. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Eleştirel düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Analiz	Deney	30	28,53	856	391	0,346
	Kontrol	30	32,47	974		
	Toplam	60				
Değerlendirme	Deney	30	34,38	1031,5	333,5	0,055
	Kontrol	30	26,62	798,5		
	Toplam	60				
Çıkarım	Deney	30	33,83	1015	350	0,114
	Kontrol	30	27,17	815		
	Toplam	60				
Yorumlama	Deney	30	28,63	859	394	0,398
	Kontrol	30	32,37	971		
	Toplam	60				
Açıklama	Deney	30	29,73	892	427	0,725
	Kontrol	30	31,27	938		
	Toplam	60				
Öz düzenleme	Deney	30	27,73	832	367	0,216
	Kontrol	30	33,27	998		
	Toplam	60				

Tablo 3.6’ya göre deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($U=391$; $p=0,346$ / $U=333,5$; $p=0,055$ / $U=350$; $p=0,114$ / $U=394$; $p=0,398$ / $U=427$; $p=0,725$ / $U=367$; $p=0,216$). Buna göre eleştirel düşünmenin söz konusu alt boyutlarında grupların benzeştiği, birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3.2. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Karşılaştırma Analizleri

Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşünme ölçeği puanları normallik varsayımını karşıladığından, gruplar ilişkisiz Örneklemeler T testi ile

karşılaştırılmıştır. Yaratıcı düşünme becerisinde grupların birbirine benzerliği incelenmiştir. Karşılaştırma sonuçları Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Yaratıcı düşünme ön test puanları karşılaştırma sonuçları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Akıcılık	Deney	30	38,76	-0,323	58	0,748
	Kontrol	30	39,83			
Esneklik	Deney	30	20,26	-1,978	58	0,053
	Kontrol	30	23,46			
Orijinallik	Deney	30	11,86	-1,873	58	0,066
	Kontrol	30	15,03			

Tablo 3.7’ye göre deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünmenin esneklik, akıcılık ve orijinallik alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t(58) = -0,323$; $p > 0,05$ / $t(58) = -1,978$; $p > 0,05$ / $t(58) = -1,873$; $p > 0,05$). Yaratıcı düşünme ön testi akıcılık puan ortalamaları deney grubu (38,76), kontrol grubu (39,83), esneklik puan ortalamaları deney grubu (20,26), kontrol grubu (23,46), orijinallik puan ortalamaları deney grubu (11,86), kontrol grubu (15,03) olarak hesaplanmıştır. Buna göre yaratıcı düşünme becerisinde grupların benzeştiği, birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri, yapılan istatistiksel analizler sonucunda birbirine eş değer düzeydedir. Uygulama öncesi grupların birbirine benzeşik olması istenilen bir durumdur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yöntemine bağlı olarak önce nicel veriler, ardından nitel veriler toplanmıştır. 21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan program etkinliklerinin uygulama öncesinde ve sonrasında hem eleştirel düşünme becerilerini hem de yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla Eleştirel Düşünme ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Ardından öğretim etkinliklerini deneyimleyen öğretmen ve öğrenci bakış açılarını ortaya koymak, testlerdeki

sonuçları daha iyi anlamak için 21. Yüzyıl Becerileri Etkinlik Programı Öğrenci Görüşme Formu (YYBEGF) ve 21. Yüzyıl Becerileri Öğretim Programı Öğretmen Görüşme Formu (YYBPGF) uygulanmıştır.

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama toplamak için nicel ve nitel ölçme araçları kullanılmıştır.

3.4.1.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.4.1.1.1. Eleştirel Düşünme Testi

Eleştirel Düşünme Ölçeklerini Demir (2006a), Amerikan Felsefe Birliği'nin belirlediği analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme eleştirel düşünme beceri alanlarını dikkate alarak geliştirmiştir. Eleştirel Düşünme Ölçekleri analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı ölçekten oluşur. Analiz 8, değerlendirme 9, çıkarım 8, yorumlama 10, açıklama 9 ve öz düzenleme 12 madde olmak üzere eleştirel düşünme ölçekleri 56 maddeden oluşur. Analiz, değerlendirme, çıkarım ölçeklerindeki maddeler sınıflamalı (doğru-yanlış, destekler-desteklemez); yorumlama, açıklama ölçeklerindeki maddeler çoktan seçmeli; öz düzenleme ölçeğindeki maddeler eşit aralıklı üç dereceli olarak hazırlanmıştır. Bu ölçeklerin öğrenciler tarafından cevaplanma süresi 40 dakikadır. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Ek 3'te verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Puanlanması

Eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama ölçeğinde öğrencilerin doğru yaptıkları maddeler “1” puan, yanlış yaptıkları maddeler “0” puan olarak kodlanır. Analiz ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “8”dir. Değerlendirme ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “9”dur. Çıkarım ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “8”dir. Yorumlama ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “10”dur. Açıklama ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “9”dur.

On iki maddelik eleştirel düşünme öz düzenleme ölçeğinin puanlaması ise şu şekilde yapılır: Öğrencilerin verdikleri cevaplar olumlu maddeler için “her zaman: 2”, “bazen: 1”, “hiçbir zaman: 0” şeklinde, olumsuz maddeler için de tam tersi şekilde puanlarla kodlanır. Eleştirel düşünme öz düzenleme ölçeğinden alınabilecek en düşük puan “0” en yüksek puan “24”tür (Demir, 2006a).

Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenirliği

Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlilik çalışması 201 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uzmanların görüşleri, eleştirileri ve önerileri ile geliştirilen Eleştirel Düşünme-analiz, değerlendirme, çıkarım ölçeği güvenirliliği için “test-tekrar test yöntemi” uygulanmıştır. 201 öğrenciye yaklaşık üç hafta arayla uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanmıştır. Eleştirel Düşünme Ölçekleri birinci ve ikinci uygulaması sonucu ölçeğin tamamından alınan toplam puanların pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz ölçeğinde “.70”, değerlendirme ölçeğinde “.85” çıkarım ölçeğinde “.70” elde edilmiştir (Demir, 2006a).

Eleştirel düşünme yorumlama ve açıklama ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlilik çalışması ITEMAN kullanılarak analiz edilmiştir. Bu ölçeklerin güvenirliliği için Kuder-Richardson 20 (KR20) formülü uygulanarak ölçeğin alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yorumlama ölçeğinin KR20 güvenirliliğinin “.75”, ölçeğin ortalama gücünün “.50” ve ölçeğin ortalama ayırt ediciliğinin “.70” olduğu belirlenmiştir. Açıklama ölçeğinin KR20 güvenirliliği “.76”, ölçeğin ortalama gücünün “.49”, ölçeğin ortalama ayırt ediciliği “.74” olduğu görülmektedir. Buna göre yorumlama ve açıklama ölçeklerinin, “yüksek” düzey güvenirliliğe, “orta” düzey gücüne ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahiptir. Bu verilerden hareketle ölçekler güvenilir (Demir, 2006a).

Eleştirel Düşünme öz düzenleme ölçeği, veri toplama aracında “her zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” olmak üzere üçlü dereceleme ölçeği kullanılmıştır. SPSS paket programıyla gerçekleştirilen temel bileşenler ile yordama analizleri kullanılarak yapılmış ve varyansın %49.61’ini açıklayan bir faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach Alfa değeri yaklaşık olarak “.91” olarak hesaplanmıştır (Demir, 2006a).

3.4.1.1.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

Torrance (1967), Yaratıcı Düşünme Testinin sözel kısmını çeşitli meslek ve yaş gruplarından 10.127 kişiye uygulayarak okul öncesinden üniversite öğretim basamağına kadar kullanılabilir bir yaratıcı düşünme testi geliştirmiştir (akt. Aslan, 2001). Test, sözel ve şekilsel olmak üzere iki boyutta geliştirilmiştir. Sözel kısımda yedi alt test, şekilsel kısım ise üç alt test olmak üzere on testten oluşur. Sözel kısımdaki: “soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün

geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular, sadece düşünün ve varsayın” etkinlikleri vardır. Soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, sadece düşünün ve varsayın etkinlikleri verilen görselden hareketle yapılmaktadır. Alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular ise karton kutulardan neler yapılabileceği ve bunlarla ilgili sorular sorulması istenmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Ek 4’te verilmiştir. Testin cevaplanması için her alt teste beş dakikalık zaman verilir. Tüm testi öğrencinin 35 dakikada tamamlaması beklenir.

Bu araştırmanın amacına uygun olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel boyutu kullanılmıştır. Bu kısımda 7 etkinlik mevcuttur. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmıştır:

Soru sorma: Test kitapçığının ilk sayfasındaki resimden hareketle öğrencilerden, resimle ilgili sorular sormaları istenir. Sorulan soruların resme bir kere bakmakla cevaplanamaması önemlidir.

Nedenleri tahmin etme: Test kitapçığının ilk sayfasındaki resimden hareketle öğrenciden resim ile ilgili nedenler üretmesi istenir. Öğrencinin; verilen resimden önce neler olmuş olabileceğini beyin fırtınası yoluyla tahmin etmesi beklenir.

Sonuçları tahmin etme: Test kitapçığının ilk sayfasındaki resimden hareketle öğrenciden resimde gösterilen durumun sonucu olabilecek olasılıkları sıralaması beklenir.

Ürün geliştirme: Test kitapçığında verilen açıklamalara göre; birçok mağazadan ucuz fiyata kolaylıkla bulunabilen 15 cm boyunda, 200 gram ağırlığında bir fil resmi gösterilmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerin böyle bir oyuncak fil üzerinde kaç mal olacağını düşünmeden, çocukların daha fazla beğenmelerini sağlayacak değişiklikler yapmaları istenir.

Alışılmamış kullanımlar: Alışılmamış kullanımlar başlıklı bölümde, önemsiz görülüp atılan karton kutuların kullanımı üzerine öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak ilginç, farklı ve alışılmadık fikirler ortaya koymaları beklenir.

Alışılmamış sorular: Alışılmamış kullanımlar bölümünde bahsedilen karton kutular ile ilgili çok sayıda soru sorulması istenir. Öğrencilerin, herkesin düşündüğünden farklı sorular sorması ve başkasının ilgisini çekecek olması gerektiği önemle belirtilir.

Sadece düşünün ve varsayın: Bu bölümde bulutların iplerle yeryüzüne bağlanmış olduğunu gösteren gerçekleşmesi imkânsız bir durum resmedilmiştir. Öğrencilerin, bulutların yeryüzüne iplerle bağlandığı bir durumun gerçekleşmesi hâlinde, nelerin olabileceği konusunda beyin fırtınası yaparak tahminlerde bulunmaları istenir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlaması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlanması için puanlama kılavuzuna ihtiyaç vardır. Ayrıca uzmanlık gerektirdiğinden araştırmacı bu konuda, testin geçerliğini, güvenilirliğini yapmış ve Türkiye'ye uyarlamış Aslan (2001) tarafından verilen uygulama ve puanlama eğitimine katılmıştır. Araştırmacının katılım sertifikası Ek 10'da verilmiştir. Her bir testin puanlanması için yaklaşık 40 dakika süre gerekmektedir. Testteki etkinliklere öğrencilerin verdiği cevaplar için kılavuz kitaba bakılmış; akıcılık, esneklik ve orijinallik puanı kodlanmıştır. Her bir etkinlikteki öğrenci cevaplarının nasıl puanlanacağı aşağıda açıklanmıştır.

Soru Sorma: Bu alt testte resimden hareketle oluşturulan sorular yani verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci soru sorma alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Torrance esneklik puanı için; resimdeki karakter, resmin dışındaki karakterler, kostüm-genel giyim eşyası, duygular, etnik öğeler, aile, mekân, sihir, meslek, resimdeki fiziksel hareketler, resmin dışındaki fiziksel hareketler, obje veya durumun fiziksel nitelikleri, zaman, hava durumu-doğal afet ve tüm resim olmak üzere 17 kategori belirlemiştir. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı belirir.

Orijinallik puanı için 108 olası cevap belirlenmiş verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında puanlanır. Örneğin; resimden hareketle sorulan adı ne sorusu 0 puan alırken, kulakları niçin büyük 1 puan, günün hangi vakti sorusu 2 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Nedenleri Tahmin Etme: Bu alt testte resimdeki olayın nedenlerinin neler olabileceği üzerine ortaya konan fikirler yani verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlanır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder.

Öğrenci nedenleri tahmin etme alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Torrance esneklik puanı için; resimdeki karakter, resmin dışındaki karakterler, kostüm-genel giyim eşyası, duygusal-psikolojik-zihinsel nedenler, etnik-ırk-din-dil, ailevi nedenler, mekân, sihir, meslek, resimdeki fiziksel hareketler, resmin dışındaki fiziksel hareketler, obje veya durumun fiziksel nitelikleri, zaman, hava durumu-doğal afet ve tüm resim olmak üzere 17 kategori belirlemiştir. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı belirir.

Orijinallik puanı için 75 olası cevap belirlenmiş verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında puanlanır. Örneğin; resimde olayın nedenleri üzerine yapılan tahmin yere düştü cevabı 0 puan alırken, suyun nasıl görüldüğünü merak etti 1 puan, giyeceklerini yıkıyor cevabı 2 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Sonuçları Tahmin Etme: Bu alt testte resimdeki olayın sonuçlarının neler olabileceği üzerine düşünceleri yani verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlanır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci sonuçları tahmin etme alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Torrance esneklik puanı için; resimdeki karakter, resmin dışındaki karakterler, kostüm-genel giyim eşyası, duygular, etnik öğeler, aile, mekân, sihir, meslek, resimdeki fiziksel hareketler, resmin dışındaki fiziksel hareketler, obje veya durumun fiziksel nitelikleri, nesnelerin fiziki nitelikleri zaman ve hava durumu-doğal afet olmak üzere 16 kategori belirlemiştir. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı belirir.

Orijinallik puanı için 110 olası cevap belirlenmiştir. Verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında puanlanır. Örneğin; resimde olayın sonuçları üzerine yapılan tahmin ağlayabilir cevabı 0 puan alırken, atlayabilir 1 puan, yangın söndürmek için suyu kullanabilir cevabı 2 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Ürün Geliştirme: Bu alt testte resimdeki fil oyuncağının daha eğlenceli ve ilgi çekici olması için ne gibi değişiklikler yapılabileceği üzerine ortaya konan fikirler

yani verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlanır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci ürün geliştirme alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Torrance esneklik puanı için; uyum sağlama, ilaveler, rengini değiştirme, şeklini değiştirme, terkip, bölünme, insanlaştırma, büyütme, küçültme, hareket, çoğaltma, pozisyon, maddesinin kalitesi, yeniden düzenleme, tersyüz etmek, duygusal cazibe: estetik ve duygusal, duygusal çekicilik-kulak, görsel cazibe, koku cazibesi, dokunma, büyüklük, başkasının yerine koyma, çıkartma ve fonksiyon değişikliği olmak üzere 24 kategori belirlemiştir. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı belirir.

Orijinallik puanın hesaplanması için 124 olası cevap belirlenmiştir. Teste verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında değerlendirilir. Örneğin; ürünü geliştirmek için ortaya konan fikirlerden dans etmesini sağlayın cevabı 0 puan alırken, bir şeyleri hortumuyla emmesini sağlayın 1 puan, takla atmasını sağlayın cevabı 2 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Alışılmadık Kullanımlar: Bu alt testte boş karton kutuların ilginç ve değişik kullanım yolları üzerine ortaya konan fikirler yani verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik türlerinde puanlandırılır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci alışılmadık kullanımlar alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Torrance esneklik puanı için; barınağın dışındaki hayvanların kullanıldığı şeyler, bilimsel kullanım ve cihaz, binalar, büyüme-gelişme, çevresel kullanım, depo, eğitim, ev aletleri ve diğer maddeler, harap etme, hayvan barınağı, inşaat malzemesi, kapak-örtü, kap-genelde, kap-uyarlama, kıyafet, koruma, mobilya, müzik ve ses yapımcısı, oyunlar, örnek-numune (kalıp), sanatsal kullanımlar, taşıyıcı, yemek pişirme ve yemek kapları, desteklemek, takımlar, oyuncaklar, ulaşım ve silahlar olmak üzere 28 kategori belirlemiştir. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı belirir.

Orijinallik puanın hesaplanması için 104 olası cevap belirlenmiştir. Teste verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında değerlendirilir. Örneğin; alışılmadık

kullanımlar için ortaya konan fikirlerden bebek evi, hayvan kafesi, yazı malzemesi cevapları 0 puan alırken, bavul, çöp kutusu, masa 1 puan, uçak, kitap kabı, çanta cevapları 2 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Alışılmamış Sorular: Bu alt testte karton kutular hakkında ortaya konan sorular yani verilen cevaplar akıcılık ve orijinallik türlerinde puanlandırılır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci alışılmadık kullanımlar alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Bu testte öğrenci verdiği cevaplardan esneklik puanı hesaplanmaz. Dolayısıyla bu test için herhangi bir kategori belirlenmiştir.

Orijinallik puanı için olgusal basit yanıt gereken sorular ve olgusal karmaşık yanıt gereken sorular 0 puan; kişisel ya da basit yanıt gerektiren sorular 1 puan; kişisel-karmaşık yanıt gerektiren sorular 2 puan; birden çok yanıtı götüren sorular ve kişisel-birden çok yanıtı götüren sorular 4 puan alır. Örneğin; alışılmamış sorular için ortaya konan fikirlerden karton kutular neden yapılmıştır? 0 puan, karton kutular size neyi anımsatır? 1 puan, karton kutulardan neler yapabilirsiniz? 2 puan ve hiç karton kutu olmasaydı bakkallar ne yapardı? sorusu 4 puan alır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Sadece Düşünün ve Varsayın: Bu alt testte bulutların yeryüzüne kadar uzanan iplerle tutturulması varsayımından hareketle neler olabileceği üzerine ortaya konan fikirler yani verilen cevaplar akıcılık, değişim (esneklik) ve orijinallik türlerinde puanlanır. Öğrencinin cevap sayısı akıcılık puanını temsil eder. Öğrenci sadece düşünün ve varsayın alt testine kaç tane cevap yazmışsa o kadar akıcılık puanı alır.

Bu alt testte esneklik puanı için belirli kategoriler kullanmak yerine tutum veya odak noktasındaki her bir değişim dikkate alınır. Verilen cevapların kaç farklı tutum ve değişim içerdiği öğrencinin esneklik puanını oluşturur. Tutum ya da dikkat merkezindeki her bir değişim esneklik açısından 1 puan alır. Verilen cevapların farklı kategorilerde bulunma durumu öğrencinin esnek düşündüğünü gösterir ve buna göre esneklik puanı alır. Örneğin kasırgalar bir yerde kalırdı, boralar bir yerde kalırdı, yağmurlar aynı yere yağardı yanıtları öğrencinin yaklaşımında bir değişiklik olmaması nedeniyle hiçbir puan almayacaktır.

Orijinallik puanının hesaplanması için 57 olası cevap belirlenmiştir. Teste verilen cevaplar 0, 1 ve 2 puan aralığında değerlendirilir. Örneğin; düşünün ve varsayın alt testi için ortaya konan fikirlerden birçok kaza olurdu cevabı 0 puan alırken, iplere takılarak havada sürüklenirdi 1 puan, insanlar bulutları istedikleri yere hareket ettirebilir cevabı 2 puan almıştır. Bu bölümdeki cevapların sonucunda alınan puanlar toplanır. Böylelikle orijinallik puanı hesaplanır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Geçerlik ve Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında AB/BA formlarındaki tüm testler 118 öğrenciye uygulanarak korelasyonu hesaplanmıştır. Bu uygulamalardaki sözel akıcılık, esneklik ve orijinallik korelasyon katsayısı “.70” üzerindedir (Torrance, 1974). 1974 puanlama sistemi (normal puanlama) ile 1984'deki puanlama arasındaki güvenilirlik katsayıları şu sonuçları vermektedir: akıcılık “.92”, orijinallik “.94” ve esneklik “.92”dir (Torrance ve Ball, 1984).

Geçerlik çalışmaları kapsamında yaratıcılık ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması, üst düzey yaratıcı çocukların sosyal etkileşimlerini araştırılması ve yaratıcı satış elemanları ile yaratıcılığı düşük satış elemanlarının karşılaştırılması, katılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin karşılaştırılması, yaratıcılık ile belirsizliğe direnç gösterme gibi farklı çalışmalarla testin yapı, ölçüt, yordama geçerlik analizleri yapılmıştır. Bu çok yönlü istatistikî analizler ile testin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır (Torrance, 1974).

Yaratıcılığı ölçen bu testin dilsel eşdeğerliği, güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin istatistikî analizleri Türkiye’de Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. TYDT’nin aynı gruba İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları akıcılık “.86”, esneklik “.75”, orijinallik “.64” bulunarak alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Testin güvenilirliği için okul öncesi, ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Testin güvenilirliği için ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan iç tutarlılık analizlerinde Cronbach Alfa akıcılık “.86”, esneklik “.74”, orijinallik “.73”; Spearman Brown akıcılık “.89” esneklik “.68” orijinallik “.57”; Guttman akıcılık “.89” esneklik “.62” orijinallik “.56” korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Sonuç olarak, test ilköğretim yaş grupları için güvenilir olduğu bulunmuştur.

Testin iç geçerliğini belirleyebilmek için madde toplam madde hariç ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. 114 ilkokul, 116 lise ve 248 üniversite öğrencisine ait yaratıcılık testi için analizler gerçekleştirilmiştir. Akıcılık, esneklik ve orijinallik puan türleri için tüm alt testler bazında $p < .01$ seviyesinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Dış geçerlikte Sıfat Listesi, Wechsler Yetişkinler Zekâ Testi ve Wonderlic Personel Testi kullanılarak elde edilen puanlar ile TYDT'nin arasındaki ilişki bulunmuştur (Aslan, 2001).

Tüm bu sonuçlar ışığında test geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi, yaratıcılığı ölçmesi açısından alanyazında itibar edilen ölçek olmuş ve birçok çalışmada kullanılmıştır.

3.4.1.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.4.1.2.1. Görüşme Tekniği

Nitel araştırmalarda katılımcılardan fikir almak üzere görüşmeler yapılır. Bu görüşmeler yoluyla konuya dair yorumlar ve bakış açıları ortaya konur. Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme çok sık kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Anagün (2008) görüşme yoluyla dıştan görülen davranışlara içsel bir bakış açısı geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edildiğini belirtmiştir. Görüşme belli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgilere ve ayrıntılara ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk, vd., 2018). Araştırmacının görüşme üzerinde uyguladığı kontrolün düzeyine göre alanyazında genel olarak “yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme” (Mertkan, 2015) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Araştırmacının görüşme sürecinde kontrolü elinde en çok tuttuğu görüşme türü yapılandırılmış görüşme olurken en az kontrol yapılandırılmamış görüşmeler üzerinde olmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Tüknüklü (2000) yarı yapılandırılmış görüşmenin araştırmacının sormayı planladığı soruları daha önceden hazırladığı fakat görüşmenin akışına bağlı olarak alt soruların ortaya çıkmasını ya da soruya verilen yanıtların da açılmasını sağlayan bir teknik olduğunu belirtmiştir.

Program uygulamasının ardından araştırmacı, öğretmenle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler salgın şartlarından dolayı

uzaktan elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu Google Forms üzerinden öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu dijital ortam üzerinden öğrenci cevapları yazılı alınmıştır. Böylece çalışmaların seyri hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüş ve tutumlarının neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

3.4.1.2.2. 21. Yüzyıl Becerileri Etkinlik Programı Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerin 21. yy. becerileri etkinlik programı üzerine görüşlerini belirlemek için görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazındaki ilgili çalışmalar taranmıştır. Nitel veri toplama aracı için geçerliği ve güvenilirliği dikkate alınarak 9 sorudan oluşan öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan öğrenci görüşme formundaki sorular 5 alan uzmanına incelemesi için verilmiştir. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonrasında formdaki birbirine benzer sorular düzenlenerek birleştirilmiştir. Ardından süreç içerisinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen dersler hakkındaki öğrenci görüşleri için forma ilgili bir soru eklenmiştir. YYBEGF'deki sorular yapılan düzenlemeler sonucunda 7 soruya indirilmiş ve forma son hâli verilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan YYBEGF Ek 5'te verilmiştir.

3.4.1.2.3. 21. Yüzyıl Becerileri Öğretim Etkinlikleri Programı Öğretmen Görüşme Formu

21. yy. becerileri, öğretim etkinlikleri ve uygulama üzerine öğretmenin fikirlerini belirlemek için görüşme formu hazırlanmıştır. Alanyazındaki ilgili çalışmalar tarandıktan sonra 10 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formundaki sorular oluşturulduktan sonra geçerliği ve güvenilirliği için 5 alan uzmanına incelemesi için verilmiştir. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonrasında formdaki birbirine benzer sorular düzenlenmiştir. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde öğretmenin görüşlerini almak için bir soru eklenmiştir. Öğretmen görüşme formundaki 10 soru 9 soruya indirilmiş ve forma son hâli verilmiştir. Öğretmen için hazırlanan YYBPGF Ek 6'da verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmıştır. Nicel veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler, temalaştırılarak içerik analizi yapılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

3.5.1.1. Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin Analizi

Eleştirel Düşünme Ölçeklerinin verileri, SPSS 23.0. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ile hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeklerinin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin normallik dağılımı analiz edilmiştir. Normallik testi için yapılacak istatistiki analiz grup büyüklüğüne bağlıdır. Grubun büyüklüğü 50'den az ise Shapiro-Wilk, 50'den fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Bu araştırmada grup örneklem büyüklüğünün 30 olması nedeniyle verilerin dağılımının normalliğinin sınanması için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk Testi sonucunda tüm değişkenler açısından $p < .05$ sonucuna ulaşılmıştır. Ardından çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş, histogram ve kutu grafiğine bakılmış, Normal Q-Q (Quantile-Quantile) ve Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q (Detrended Normal Q-Q) grafiklerden yararlanılarak anlamlılık değeri yorumlanmıştır. Bunun sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 3.4 ve 4.7'de verilmiştir.

Normallik dağılımının ardından non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme ön-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme son test puanlarının karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulamanın etki gücünü ölçmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve Mann-Whitney U testleri sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, elde edilen bulguların beklentilerden sapma seviyesini belirten istatistiksel bir değerdir (Cohen, 1990; 1994; Thompson, 2002; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu araştırmada Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi için etki büyüklüğü, Z değerinin bütün gruptaki örneklem sayısının (N) toplamının kareköküne bölünmesiyle yani $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ formülü ile hesaplanmıştır (Field, 2005; Pallant, 2007; Rosenthal, 1991; akt. Can, 2017). Cohen (1988)'e göre etki gücü r değil d ile ifade edilebilir. Cohen (1988), hesaplamalar sonucunda d değerinin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması

durumunda orta, 0,8'den büyük olması durumunda büyük etki, 1'den büyük olması durumunda çok büyük etki olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir.

3.5.1.2. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Analizi

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin verileri, SPSS 23.0. paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ile hesaplanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin normallik dağılımı analizi yapılmıştır. Bu araştırmada örneklem grubu sayının 30 olması nedeniyle verilerin normallik dağılımının sınanması için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda tüm değişkenler açısından $p > .05$ sonucuna ulaşılmıştır. Ardından çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş, histogram ve kutu grafiğine bakılmış, Normal Q-Q (Quantile-Quantile) ve Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q (Detrended Normal Q-Q) grafiklerden yararlanılarak anlamlılık değeri yorumlanmıştır. Bunun sonucunda verilerin tüm değişkenler için normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 3.4 ve 4.7'de verilmiştir.

Normallik dağılımının ardından parametrik testler kullanılmıştır. Grupların yaratıcı düşünme ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını hesaplamak için İlişkili Örneklem T testi kullanılmıştır. Grupların yaratıcı düşünme son test puanları hesaplamak için İlişkisiz Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

İlişkili Örneklem ve İlişkisiz Örneklem T testleri sonucunda anlamlı fark çıkan değişkenler için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, elde edilen bulguların beklentilerden sapma seviyesini belirten istatistiksel bir değerdir. Etki büyüklüğü ulaşılan bulguların pratik anlamlılığının değerlendirilmesini sağlar (Cohen, 1990; 1994; Thompson, 2002; Vacha-Haasse ve Thompson, 2004; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu araştırmada İlişkili Örneklem T testi için etki büyüklüğü, t değerinin bütün gruptaki örneklem sayısının (N) toplamının kareköküne bölünmesiyle yani $r = \frac{t}{\sqrt{N}}$ formülü ile; İlişkisiz Örneklem T testi için etki büyüklüğü, t değerinin iki katının grupların serbestlik derecesinin kareköküne bölünmesiyle yani $r = \frac{2t}{\sqrt{sd}}$ formülü ile hesaplanmıştır (Field, 2005; Pallant, 2007; Rosenthal, 1991; akt. Can, 2017). Cohen (1988), hesaplamalar sonucunda değerin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda

orta, 0,8'den büyük olması durumunda büyük etki, 1'den büyük olması durumunda çok büyük etki olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

3.5.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Etkinlik Programı Öğrenci Görüşme Formunun Analizi

YYBEGF'nin verilerinin değerlendirilmesi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç toplanan veriler üzerinden kavram ve ilişkileri açıklayabilmektir. Veriler, derin bir işleme tabi tutulur; kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre de veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalara göre öğrenci görüşme formlarından elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İki alan uzmanı görüşme formlarını okuyup değerlendirdikten sonra görüşme formlarındaki her bir soru ile ilgili ifade edilen öğrenci görüşleri için ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema ile ilgili öğrencilerin görüşleri ilgili temanın altına kodlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri ilgili oldukları ana ve alt temaların altına ...K1, ...K2 şeklinde verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri bu temalar altında sıklıkları yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve yorumlanmıştır.

3.5.2.2. 21. Yüzyıl Becerileri Öğretim Etkinlikleri Programı

Öğretmen Görüşme Formunun Analizi

YYBPGF'nin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzer, ilişkili veriler aynı kavram ve temalar altında bir araya getirilir. Bu temalar organize bir biçimde sunularak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). YYBPGF'nin analizinde bu sıralı işlemler dikkate alınarak veriler değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle öğretmen görüşleri yazılı bir metne dönüştürülmüştür. Ardından görüşme formlarındaki her bir soru için ifade edilen öğretmen görüşleri için ana tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada temalar belirlenirken önceki çalışmalar incelenmiş ve 21. yy. beceri kavramını oluşturan becerilerden hareketle oluşturulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen temalar altında ilgili veriler kodlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmen değerlendirmeleri ilgili tema altında verilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

3.6.1. 21. Yüzyıl Etkinlik Programının Geçerliği ve Güvenirliği

Etkinlik programının geçerliğı ve güvenilirliğı için 21. yy. becerileri değerlendirme rubriğı oluşturulmuş, uzmanlar tarafından program değerlendirilmiş ve programın pilot uygulaması yapılmıştır. Etkinlik programı; 21. yy. becerilerine uygunluk, kazanıma uygunluk, öğrenci düzeyi, güncellik, ilgi çekicilik, görsel desteklerin kullanılması, özgünlük, açıklık, zaman ilkelerine göre değerlendirme rubriğı oluşturulmuş ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Etkinlik programı 5 Türkçe öğretmeni ve 3 alan uzmanının yaptıkları değerlendirmelere göre düzenlenerek geliştirilmiştir. Ardından programın ön pilot uygulaması yapılmıştır. Program pilot uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar dikkate alınarak geliştirilmiş ve programa son hâli verilmiştir. Programın planlanması, tasarlanması ve uygulanması sürecinde program geliştirmenin basamakları dikkate alınmış ve her bir basamakta uzmanların görüşleri alınmıştır.

3.6.2. Nicel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmadaki nicel verilerin geçerli ve güvenilirliğı için ön uygulamalar yapılmış, uzmanlara danışılmış ve ölçek sonuçları için sayısal doğrulamaya gidilmiştir.

Eleştirel düşünme testi bulgularının geçerli ve güvenilir olması için 6. sınıflardan 124 öğrenciye ön uygulama yapılmış ve testin güvenilirliğı hesaplanmıştır. Eleştirel düşünme ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine göre; analiz ölçeğı “.70”, değerlendirme ölçeğı “.74”, çıkarım ölçeğı “.70”, yorumlama ölçeğı “.70”, açıklama ölçeğı “.73”, öz düzenleme ölçeğı “.79” olarak hesaplanmış olup ölçeğın toplamının iç tutarlılığının ise “.73” olduğı tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0.70 ve üstü olması ölçeğın güvenilirliğıne işarettir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013; Liu, 2003; şencan, 2005). Bu veriler dikkate alındığında kullanılan ölçme aracının araştırma için güvenilir olduğı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme testi bulgularının geçerli ve güvenilir olması için 6. sınıflardaki 134 öğrenciye ön uygulama yapılmış ve testin güvenilirliğı hesaplanmıştır. Yaratıcı düşünme ölçeğinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine göre; akıcılık ölçeğı “.81”, esneklik “.80”, orijinallik “.79” olarak hesaplanmış olup ölçeğın toplamının iç tutarlılığının ise “.79” olduğı tespit edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0.70 ve üstü olması ölçeğın

güvenilirliğine işaretir (Büyüköztürk, 2017; Durmuş vd., 2013; Liu, 2003; Şencan, 2005). Buna göre ölçeğin ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme testi analiz sonuçlarının güvenilirliği için test puanlaması araştırmacı ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanlama eğitimi almış Sur (2020) tarafından yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tutarlılığın %96 olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonucun tutarlı ve benzeşik olduğu söylenebilir.

Testlerin geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi için süreç dikkatle yürütülmüş, verilerin analizinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde veriler tekrar tekrar analiz edilmiş, ortaya çıkan sonuçlar doğrulandıktan sonra kabul edilmiştir. Verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, önceden planlanmış, veriler dikkatle bir şekilde işlenmiş, nicel verilerin analizi ölçme ve değerlendirme uzmanlarıyla birlikte yapılmıştır. Böylece araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için çaba gösterilmiştir.

3.6.3. Nitel Veriler İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel bölümünde geçerlik ve güvenirlik için alanyazındaki ilgili çalışmalar tarandıktan sonra 9 sorudan oluşan öğrenci görüşme formu ve 10 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu ve öğretmen görüşme formu soruları oluşturulduktan sonra bu formlar 5 alan uzmanına incelemesi için verilmiştir. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonrasında formlardaki birbirine benzer sorular düzenlenmiş, öğrenci görüşme formundaki 9 soru 7 soruya; öğretmen görüşme formundaki 10 soru 9 soruya indirilmiş ve formlara son hâli verilmiştir. Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için elde edilen veriler ayrıntılı kaydedilir ve veri analiz süreci açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı ve bir uzman, araştırmanın güvenilirliğini için öğretmen ve öğrencilerden elde edilen görüşme metinlerini birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri her bir soru için ayrı ayrı değerlendirilmiş, alan uzmanları tarafından belirlenen ana ve alt temalar altında kodlanmıştır. Güvenirlik aralığı için: “Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı” işlemi dikkate alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre araştırmacı ve alan uzmanı değerlendirme sonrasında bulgular karşılaştırılmış, % 93 oranında temalarda görüş birliğinin olduğu belirlenmiştir. Görüş ayrılığı olan maddeleri araştırmacı ve alan uzmanı tekrar birlikte

değerlendirmiş ve bu maddelerin ilgili oldukları temaların altında kodlanmasına karar verilmiş, böylece görüş birliğine ulaşılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular verilmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme test sonuçlarına ilişkin istatistiki bulgular, öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemleri sunulmuştur.

4.1. Normallik Testlerine İlişkin Bulgular

Grupların son test puanlarının betimsel istatistiklerine bakılmış, normallik testi yapılmış ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7. Betimsel istatistikler (son test)

Ölçek	Alt boyut	Grup	Son test				
			N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Eleştirel Düşünme	Analiz	Deney	30	7,6	0,498	-0,430	-1,950
		Kontrol	30	6,86	1,502	-2,372	7,374
	Değerlendirme	Deney	30	8,2	0,761	-0,362	-1,141
		Kontrol	30	6,9	1,184	-0,195	0,260
	Çıkarım	Deney	30	6,76	0,773	-0,037	-0,403
		Kontrol	30	5,3	1,055	0,098	-0,411
	Yorumlama	Deney	30	8,0	0,87	0,671	0,053
		Kontrol	30	6,56	2,128	-1,478	1,879
	Açıklama	Deney	30	7,46	0,937	-0,032	0,547
		Kontrol	30	6,33	2,233	-1,206	1,340
Yaratıcılık	Öz düzenleme	Deney	30	19,63	1,884	0,540	-0,555
		Kontrol	30	16,56	2,269	-0,292	0,759
	Akıcılık	Deney	30	43,83	12,03	0,454	0,303
		Kontrol	30	35,73	8,626	0,799	1,161
	Esneklik	Deney	30	26,43	5,599	-0,066	0,018
		Kontrol	30	21,73	4,250	-0,342	-0,366
	Orijinallik	Deney	30	20,33	10,47	0,635	0,300
		Kontrol	30	13,30	5,36	0,056	-0,251

Tablo 4.7’de grupların eleştirel ve yaratıcı düşünme son test puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur. Bunun ardından normallik testlerine bakılmıştır.

Tablo 4.8. Normallik son testi bulguları

Puan	Alt boyut	Grup	Son test		
			İstatistik	sd	p

Eleştirel Düşünme	Analiz	Deney	0,624	30	0,000
		Kontrol	0,718	30	0,000
	Değerlendirme	Deney	0,796	30	0,000
		Kontrol	0,929	30	0,046
	Çıkarım	Deney	0,855	30	0,001
		Kontrol	0,900	30	0,008
	Yorumlama	Deney	0,842	30	0,000
		Kontrol	0,820	30	0,000
	Açıklama	Deney	0,840	30	0,000
		Kontrol	0,852	30	0,001
Yaratıcılık	Öz düzenleme	Deney	0,930	30	0,048
		Kontrol	0,951	30	0,185
	Akıcılık	Deney	0,952	30	0,194
		Kontrol	0,945	30	0,124
	Esneklik	Deney	0,987	30	0,969
		Kontrol	0,96	30	0,308
	Orijinallik	Deney	0,949	30	0,163
		Kontrol	0,981	30	0,847

Tablo 4.8’de göre eleştirel düşünme testi alt boyutları analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama puanları normallik varsayımını karşılamamıştır ($p<0,05$). Öz düzenleme boyutunda kontrol grubu puanları normal dağılmış ($p>0,05$), deney grubu puanları ise normal dağılmamıştır ($p<0,05$). Eleştirel düşünme testi alt boyutları analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme karşılaştırma analizlerinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Ön-son test karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, son test karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaratıcılık testi alt boyutları akıcılık, esneklik ve orijinallik puan dağılımları normallik varsayımını karşılamıştır ($p>0,05$). Karşılaştırma analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır. Ön-son test karşılaştırmalarında İlişkili Örneklem T testi, son test karşılaştırmalarında İlişkisiz Örneklem T testi kullanılmıştır.

4. 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili midir?” şeklindedir. Buna ilişkin “Deney grubu ve kontrol grubunun eleştirel düşünme ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel düşünme son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” soruları analiz edilmiş, tablolaştırılarak gösterilmiş ve her bir tablonun altında yorumlara gidilmiştir.

4.2.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme ön-son test uygulamaları ile elde edilen puanlar, deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarının temel amacı, araştırmacı tarafından yapılan müdahalenin deney grubunda, ölçülen özellikler açısından olumlu bir gelişime neden olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Buna ek olarak olağan öğretim sürecini takip eden kontrol grubunda da ölçülen eleştirel düşünme özelliklerinin gelişimlerinin ne yönde olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme ön-son test puanlarının, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı karşılaştırılması nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analizle eleştirel düşünme becerileri gelişim düzeyleri deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Gerçekleştirilen bu kontrollere ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Eleştirel düşünme ön-son test bulguları

Puan	Grup	Ön-Son test	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	z	p
Analiz	Deney	Negatif sıra	4	7	28	-2,627	0,009
		Pozitif Sıra	14	10,21	143		
		Eşit	12				
		Toplam	30				
	Kontrol	Negatif sıra	12	10,21	122,5	-1,15	0,250
		Pozitif Sıra	7	9,64	67,5		
		Eşit	11				
		Toplam	30				

Değerlendirm e	Deney	Negatif sıra	1	5,5	5,5	-4,005	0,000		
		Pozitif Sıra	21	11,79	247,5				
		Eşit	8						
		Toplam	30						
		Negatif sıra	7	10,21	71,5	-1,306	0,192		
	Kontrol	Pozitif Sıra	13	10,65	138,5				
		Eşit	10						
		Toplam	30						
		Çıkarım	Deney	Negatif sıra	2	7	14	-4,175	0,000
				Pozitif Sıra	24	14,04	337		
Eşit	4								
Toplam	30								
Kontrol	Negatif sıra			9	9	81	-1,565	0,118	
	Pozitif Sıra		13	13,23	172				
	Eşit		8						
	Toplam		30						
	Yorumlama		Deney	Negatif sıra	6	7,5	45	-3,655	0,000
Pozitif Sıra				22	16,41	361			
Eşit		2							
Toplam		30							
Kontrol		Negatif sıra		12	11,75	141	-0,93	0,926	
		Pozitif Sıra	11	12,27	135				
		Eşit	7						
		Toplam	30						
		Açıklama	Deney	Negatif sıra	5	8,2	41	-2,971	0,003
Pozitif Sıra				18	13,06	235			
Eşit	7								
Toplam	30								

Kontrol	Negatif sıra	11	10,27	113	-0,776	0,438
	Pozitif Sıra	12	13,58	163		
	Eşit	7				
	Toplam	30				
Deney	Negatif sıra	4	6,75	27	-4,13	0,000
	Pozitif Sıra	25	16,32	408		
	Eşit	1				
	Toplam	30				
Öz düzenleme	Negatif sıra	6	14,5	87	-0,506	0,613
	Pozitif Sıra	11	6	66		
	Eşit	13				
	Toplam	30				

Tablo 4.9’da sunulan sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme analiz ($z=-2,627$; $p=0,009$), değerlendirme ($z=-4,005$; $p=0,000$), çıkarım ($z=-4,175$; $p=0,000$), yorumlama ($z=-3,655$; $p=0,000$), açıklama ($z=-2,971$; $p=0,003$) ve öz düzenleme ($z=-4,13$; $p=0,000$) alt boyutlarının tümü için olumlu yönde anlamlı şekilde gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Kontrol grubu içinse eleştirel düşünme becerilerinin analiz ($z=-1,15$; $p=0,250$), değerlendirme ($z=-1,306$; $p=0,192$), çıkarım ($z=-1,565$; $p=0,118$), yorumlama ($z=-0,93$; $p=0,926$), açıklama ($z=-0,776$; $p=0,438$) ve öz düzenleme ($z=-0,506$; $p=0,613$) alt boyutlarında anlamlı bir gelişme olmadığı gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sıra sayıları incelendiğinde 30 öğrenciden olumlu yönde gelişen öğrencilerin durumu şu şekildedir: Eleştirel düşünme “analiz” alt boyutunda 14 öğrenci, “değerlendirme” alt boyutunda 21 öğrenci, “çıkarım” alt boyutunda 24 öğrenci; “yorumlama” alt boyutunda 22 öğrenci; “açıklama” alt boyutunda 18 öğrenci ve son olarak “öz düzenleme” alt boyutunda ise 25 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir. Deney grubunda uygulamanın etki büyüklüğü hesaplandığında analiz ($d=-0,48$) küçük etki, diğer alt boyutlar için değerlendirme ($d=-0,73$), çıkarım ($d=-0,76$), yorumlama ($d=-0,66$), açıklama ($d=-0,54$) ve öz düzenleme ($d=-0,75$) olarak hesaplanmış, orta etki düzeyinde farklılık

belirlenmiştir. Bu sonuçların tümüne göre uygulanan deneysel programın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

4.2.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son

Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme son test uygulamalarından elde edilen puanlar deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın temel amacı, araştırmacı tarafından yapılan müdahale sonrasında deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme özellikleri açısından son durumları arasındaki farklılık düzeyini kontrol etmektir. Deney ve kontrol grubu eleştirel düşünme puanları karşılaştırmalarında, nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu analiz, deney ve kontrol grubunun müdahale sonrasındaki eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki farkı görmek için yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Eleştirel düşünme son test bulguları

Puan	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Analiz	Deney	30	35,1	1053	312	0,025
	Kontrol	30	25,9	777		
	Toplam	60				
Değerlendirme	Deney	30	39,9	1197	168	0,000
	Kontrol	30	21,1	633		
	Toplam	60				
Çıkarım	Deney	30	41,08	1232,5	132,5	0,000
	Kontrol	30	19,92	597,5		
	Toplam	60				
Yorumlama	Deney	30	36,95	1108,5	256,5	0,003
	Kontrol	30	24,05	721,5		
	Toplam	60				
Açıklama	Deney	30	35,42	1062,5	302,5	0,023
	Kontrol	30	25,58	767,5		
	Toplam	60				
Öz düzenleme	Deney	30	41,33	1240	125	0,000
	Kontrol	30	19,67	590		

Tablo 4.10’da sunulan son test sonuçlarına göre analiz ($U=312$; $p=0,025$), değerlendirme ($U=168$; $p=0,000$), çıkarım ($U=132,5$; $p=0,000$), yorumlama ($U=256,5$; $p=0,003$), açıklama ($U=302,5$; $p=0,023$) ve öz düzenleme ($U=125$; $p=0,000$) tüm alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle uygulanan deneysel program sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha yüksek düzeyde olumlu yönde artış göstermiştir. Etki büyüklüğü hesaplandığında analiz ($d=-0,28$), yorumlama ($d=-0,38$), açıklama ($d=-0,29$) küçük etki; değerlendirme ($d=-0,55$), çıkarım ($d=-0,62$) ve öz düzenleme ($d=-0,62$) orta etki düzeyinde farklılık göstermiştir. Buradan hareketle araştırmacının uyguladığı programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde, olağan öğretim sürecinden anlamlı şekilde daha etkili olduğu ifade edilebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili midir?” şeklindedir. Buna ilişkin “Deney grubu ve kontrol grubunun yaratıcı düşünme ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Deney grubu ile kontrol grubunun yaratıcı düşünme son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” soruları analiz edilmiş, tablolaştırılarak aktarılmış ve her bir tablonun altında yorumlara gidilmiştir.

4.3.1. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Ön-Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı düşünme ön-son test uygulamaları ile elde edilen puanlar, deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaların temel amacı, uygulanan programın deney grubunda, ölçülen yaratıcı düşünme becerileri açısından olumlu bir gelişime neden olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Buna ek olarak olağan eğitim sürecini takip eden kontrol grubunda da ölçülen yaratıcı düşünme özelliklerinin gelişimlerinin ne yönde olduğunu belirlemek ve deney grubundaki değişimi kontrol etmektir. Deney ve kontrol grubu için yaratıcılık ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı parametrik testlerden İlişkili Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin

yaratıcılık becerilerindeki gelişim düzeyine ve yönüne bu sonuç doğrultusunda ulaşılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Yaratıcı düşünme ön-son test bulguları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	t	sd	p	
Akıcılık	Deney	Ön test	30	38,76	-2,249	29	0,032
		Son test	30	43,83			
	Kontrol	Ön test	30	39,83	2,959	29	0,006
		Son test	30	35,73			
Esneklik	Deney	Ön test	30	20,26	-6,924	29	0,000
		Son test	30	26,43			
	Kontrol	Ön test	30	23,46	1,927	29	0,064
		Son test	30	21,73			
Orijinallik	Deney	Ön test	30	11,86	-5,107	29	0,000
		Son test	30	20,33			
	Kontrol	Ön test	30	15,03	1,367	29	0,182
		Son test	30	13,30			

Tablo 4.11’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akıcılık ($t(29)=-2,249$; $p<0,05$), esneklik ($t(29)=-6,924$; $p<0,05$) ve orijinallik ($t(29)=-5,107$; $p<0,05$) ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerine ait puanlarda ise akıcılık ($t(29)=2,959$; $p<0,05$) puanlarında anlamlı bir farklılık olmakla beraber esneklik ($t(29)=1,927$; $p>0,05$) ve orijinallik ($t(29)=1,367$; $p>0,05$) puanlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Test sonucuna göre etki büyüklüğü hesaplandığında akıcılık ($d=-0,41$) orta etki, esneklik ($d=1,26$) çok büyük etki ve orijinallik ($d=-0,93$) büyük etki şeklindedir. Bu sonuçlara göre; uygulanan programın deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme alt boyutlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Geleneksel öğretimin sürdürüldüğü kontrol grubunda akıcılık becerisinde ($d=0,54$) olumsuz yönde orta etki bir değişim meydana gelmiş, esneklik ve orijinallik alt becerilerinde ise anlamlı bir farklılaşma olmadığından etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

4.3.2. Yaratıcı Düşünme Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Yaratıcı düşünme son test uygulamalarından elde edilen puanlar deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın temel amacı, uygulanan program sonrasında deney ve kontrol gruplarının ölçülen yaratıcı düşünme becerileri açısından son durumları arasındaki farklılık düzeyini kontrol etmektir. Deney ve kontrol grubu yaratıcı düşünme son test puanları, ön test için yapılan analizlerde olduğu gibi parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem T testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu analizle, uygulanan programın deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen karşılaştırma sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Yaratıcı düşünme son test bulguları

Puan	Grup	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Akıcılık	Deney	30	43,83	2,996	58	0,004
	Kontrol	30	35,73			
Esneklik	Deney	30	26,43	3,662	58	0,001
	Kontrol	30	21,73			
Orijinallik	Deney	30	20,33	3,274	43,234	0,002
	Kontrol	30	13,30			

Tablo 4.12’de yer alan sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcılık becerilerinin akıcılık ($t(58)=2,996$; $p<0,05$), esneklik ($t(58)=3,662$; $p<0,05$) ve orijinallik ($t(43,234)=3,274$; $p<0,05$) tüm alt boyutları arasında anlamlı farklılık mevcuttur. Gruplara ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu anlamlı farklılık deney grubu lehinedir. Ön test sonuçlarında birbirine benzerlik gösteren bu iki grup son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Levene test puanı ($p=0,001<0,05$) anlamlı çıktığından dolayı orijinallik boyutunun serbertlik derecesi diğerlerinden farklılaşmıştır. Test sonucu etki büyüklüğü akıcılık ($d=0,78$) orta etki, esneklik ($d=0,96$) ve orijinallik ($d=0,99$) büyük etki şeklindedir. Bu sonuçlar uygulanan programın öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin

uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu problemin çözümlenmesinde uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama sonunda sürece yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri kategorilere ayrılmış ve ilgili kategoriler altında öğrenci görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

Türkçe derslerinde uygulanan program etkinliklerinin genel değerlendirilmesi ve ders işleme sürecine ilişkin öğrenci gözlemleri 1 ana tema ve 5 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

Programın genel değerlendirmesi

İlgi çekici ve eğlenceli

Uygulamaya katılan 13 öğrenci, “*Hepsi benim ilgimi tek tek çekti. Bütün etkinlikleri severek yaptım. Ayrıca birçok deneyim kazandırdı, biz yaşayarak öğrendik. Bence çok etkileyici, öğretici ve yararlı faaliyetlerdi. Dersten derse, bir süre sonra bizim için sıkıcı hal alıyor ama böyle etkinlikler daha faydalı oluyor. Bence bu etkinlikler Türkçe dersini daha çok sevmemizi sağladı (K1), Çok güzel ve eğlenceli. Ben bütün etkinliklere bayıldım (K3), Bu etkinlikler sayesinde Türkçe dersi daha eğlenceli bir hâle geliyor (K4), Etkinlikler güzeldi ve çok hoşuma gitti. Beğendim ve tekrar yapmak isterim. Önceki Türkçe derslerine göre daha eğlenceli olduğunu düşünüyorum (K5), Hem severek hem eğlenerek hem de öğrenerek etkinlikleri yapıyoruz, Hepsi ilgimi çekti çünkü hepsi yararlı ve eğlenceli etkinlikler (K7), Türkçe dersinde yapılan etkinlikleri çok güzel bir şekilde dersler işliyoruz ve çok da beğeniyorum. Diğer derslerden farkı daha çok etkinlik yapmamız (K8), Hepsi eğitici ve öğretici çok güzeldi (K9), Türkçe dersinde yaptığımız etkinlikleri beğendim. Bunun yanı sıra izlediğimiz videolarda yaptığımız etkinliklerde cevapladığımız sorularda çok eğlendim. Yapması daha eğlenceli ve bizler için daha yararlı bence (K10), Eğitici öğretici ve geliştirici (K12), Bütün etkinliklerin farklı ve eğlenceliydi. Etkinlikleri beğeniyorum ve eğleniyorum kafamı dağıtmama yardımcı oluyor. Yapılan etkinliklerden beğenmediğim olmadı ilgimi çekmeyen bir yönü de olmadı (K13), Her etkinliği beğendim ve hoşuma gitti. İnşallah, böyle etkinlikler yapmaya devam ederiz (K14), Hepsi eğlenceli ve güzeldi (K17), Beğenmediğim yönü yok (K18)...*” ifadeleriyle etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu ve bu etkinlikleri beğendiklerini belirtmiştir. Bu durumun onların okula ve Türkçe dersine karşı olumlu yaklaşım geliştirmelerini sağlamıştır.

Uygulamaya katılan 5 öğrenci, “Beğendim çünkü ben onları yaparken eğleniyorum. Türkçe dersini değiştirip eğlenceli yapıyor. Bazı bölümleri sıkıcı olabiliyor (K2), Ben çok beğendim. Etkinlikler çok eğlenceliydi. Şahsen ben bazılarını yaparken çok eğlendim, Aslında çok fazla beğenmediğim yok ama son etkinlik yani oyuncak tasarlama bana birazcık sıkıcı geldi (K6), Türkçe dersindeki etkinlikler önceki etkinliklere göre daha fazla olması ve daha eğlenceli olması. Yapılan etkinlikleri çok beğeniyorum ve hemen tekrar etkinlik yapmak istiyorum. İlgimi çekmeyen etkinlikler daha çok kâğıda hikâye yazarak onu okumamız (K11), Evet, beğendim ama bazı etkinlikleri yaparken sıkıldım. Bazı etkinlikler birbirinin tekrarı niteliğindeydi (K15), Ben açıkçası çok beğendim. Çünkü bizim derste sıkılmamızı engelliyor dersi eğlenceli hâle getiriyor ve zihnimiz açılıyor. Bu sayede çocukların okuldan kopmadığını düşünüyorum. Yani ben çok beğendim ve çok da zevk alıyorum Çoğu benim gözlemlediğim kadarıyla bizim okuldan kopmamamız amacıyla oluşturulmuştur. Benim de elbet ilgimi çekmeyen yönleri olmuştur ancak o kadar küçük bir şey olmasından dolayı şu anda aklıma gelmiyor (K16)...” ifadeleriyle etkinlikleri genel olarak beğenmekle beraber bazı etkinliklerin kısmen sıkıcı ve birbirinin tekrarı olduğunu belirtmiştir.

Bireysel öğrenme

Uygulamaya katılan 9 öğrenci, “Bazı etkinlikleri evde yapıyorduk (K3), Daha çok araştırma yaparak etkinlikleri gerçekleştirdim (K4), Bu etkinliklerin çoğunu karantinede sanal sınıf üzerinden arkadaşlarımızdan ve öğretmenimizden uzak olarak gerçekleştirdik (K6), Etkinlikleri ev ortamında rahat bir şekilde yapabiliyoruz (K7), Evde, okulda, sanal ortamda yaptığımız ödevler ve etkinlik çok çeşitliydi. Ödev dışında şeyler daha çok yaptık. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenme sorumluluğumuzu üstlendik (K8), Hepsi eğitici ve aydınlatıcı böyle evden zevkle sürdürebileceğimiz ödevler (K9), Uzaktan eğitime giremediğim zamanlar oluyor bu yüzden konuları takip etmekte zorlanıyorum. (K1), Uzaktan eğitimde dersi tek başıma daha dikkatli dinleyebiliyorum (K14) Uzaktan eğitimde dikkatimi daha çok verebiliyorum, Aslında uzaktan eğitim daha iyi, daha rahat ve daha güzel (K18)...” ifadeleriyle programın kendilerine bireysel ve bağımsız öğrenme imkânı verdiğini belirtmiştir.

Motivasyon

Uygulamaya katılan 8 öğrenci, “Yüz yüze eğitimden daha çok şey anlıyorum (K6), Yüz yüze eğitim daha verimli oluyor ve bizler daha canlı ders işliyoruz. Yüz yüze eğitimin daha iyi olduğunu düşünüyorum (K7), Uzaktan eğitimde normalden daha az şey öğrenip anlayabiliyoruz. Ben yüz yüze eğitimi daha çok anlıyordum. (K12), Her türlü ders öğrenebileceğini düşünüyorum, tabii ki yüz yüze daha iyi anlaşılır (K15), Yüze yüze mesela ben konuyu daha çok anlıyorum ve dikkatimi verebiliyorum fakat uzaktan eğitimde öyle olmuyor (K16)...” ifadeleriyle programın uygulanma sürecinde yüz yüze eğitimde dersi daha iyi anladıklarını ve derse motive olduklarını belirtmiştir.

Etkileşim

Uygulamaya katılan 5 öğrenci, “Ben kısaca uzaktan eğitimin sıkıcı ve yetersiz olduğunu düşünüyorum (K4), Yüz yüze yapınca aklımıza takılan bütün şeyleri sorabiliyoruz (K7), Uzaktan eğitim yetersiz ve yüz yüze eğitimden çok farklı olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze eğitimde soru sorarken bu uzaktan eğitimde soru soramıyorum. Uzaktan eğitimde açıkçası anlamadığımız soruları soramıyoruz. Öğretmenin anlattıklarını anlayamıyorum açıkçası dinlerken parmak kaldırma ihtiyacı duyuyorum (K6), Önemli konuların bazılarında söz hakkı almak isterken veya soru sormak isterken sıkıntılar oluşabiliyor (K13)...” ifadeleriyle programın yüz yüze eğitim sürecinde derse etkin katılım gösterebildiklerini; uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin yetersizliğini belirtmiştir.

Teknoloji bilgisi

Uygulamaya katılan 5 öğrenci, “Teknolojik altyapıdan kaynaklanan aksilikler, bilgisayar kullanımı hakkındaki bilgi eksikliğim, bağlantı kuramamaktaki çaresizlik, teknolojik destek alamamak vb. problemler uzaktan eğitime mesafeli bakmama neden oluyor (K4), Yani ses gitmiyor bazen internetten kaynaklı sorunlar oluşabiliyor, birbirimizi iyi göremiyoruz, rahat duyamıyoruz (K3), Sınıfta ders işlerken kimse konuşamazken canlı derste internetten garip sesler açanlar bile oluyor ve ders işlenemiyor (K17)...” ifadeleriyle programın uygulama sürecinde yapılan uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanım bilgisinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Türkçe derslerinde uygulanan programda en çok beğenilen etkinliklere yönelik öğrenci gözlemleri 1 ana tema ve 4 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

Beğenilen Etkinlikler

Yaratıcı etkinlikler

Uygulamaya katılan 10 öğrenci “*Uygulama tasarlamak, küresel ısınma araştırması (K1), En çok karikatürden hikâye yazma (K7), Atıklardan oyuncak yapımı ve oyuncak tasarlama (K9), Oyuncak yaptığımız etkinliği en çok beğendim (K8), Ayıcığı nasıl güzel bir oyuncığa çeviririz oldu (K13), Oyun, uygulama gibi tasarlamalı oyunları (K18), Ben en çok kendi oyuncığımızı tasarlama ve kendi oyunumuzu yapma etkinliğini beğendim çünkü hem benim için karantinada bir vakit geçirmek için bir etkinlik oldu. Hem eğlenceliydi hem de el becerimi geliştirdiğini düşünüyorum (K16)...*” ifadeleriyle bir sorunun çözümü için fikir geliştirme ya da ortaya yeni bir ürün koyma etkinliklerini beğendiklerini belirtmiştir.

Canlandırma etkinlikleri

Uygulamaya katılan 9 öğrenci, “*Reklam çekimi, kamu spotu çekimi (K1), Reklam çekimi ve kamu spotu (K4), Okulda çekim yaptığımız etkinlikler (K2), En çok reklam çekimini ve kamu spotunu beğendim (K6), Reklam çekimi etkinliğini beğendim (K10), Reklam filmi çektiğimiz etkinliği ve kamu spotu çektiğimiz etkinliği beğendim (K15)...*” ifadeleriyle dramatizasyon yoluyla canlandırdıkları etkinlikleri severek yaptıklarını vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme etkinlikleri

Uygulamaya katılan 9 öğrenci, “*Reklamların analizi (K1), Kamu spotu ve fragmanlarını beğendim (K5), Reklam, fragman izlediklerimiz vardı ben onları beğendim (K2), Kamu spotu ve film fragmanlarının değerlendirilmesi (K7), Karikatür yorumlama (K9), Reklamları değerlendirme etkinliğini beğendim (K10) Filmlerin fragmanını yorumladığımız etkinliği beğendim (K15), Film fragmanlarını izlediğimiz etkinlikleri çok sevdim (K18)...*” ifadeleriyle verilen, izletilen bir durumu eleştirel bir tutumla değerlendirdikleri etkinlikleri beğendiklerini belirtmiştir.

Teknoloji etkinlikleri

Uygulamaya katılan 6 öğrenci, “*En çok sanal müze gezisini beğendim (K7), Sanal müze gezisi (K9), En çok sanal müzeyi beğendim (K12) Yapılan bu etkinliklerde en çok beğendim etkinlik e-kitap okuma (K13), e-kitap okuma etkinliğini (K14), Sanal kütüphaneyi beğendim (K17)...*” ifadeleriyle teknolojiyi araç olarak kullanabildikleri etkinliklerin ilgilerini çektiğini belirtmiştir.

Türkçe derslerinde uygulanan programda öğrenilenleri okulda ve günlük yaşamda kullanabilme durumlarına ilişkin öğrenci gözlemleri 1 ana tema ve 3 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

Öğrenme Becerileri

Dil becerileri

Uygulamaya katılan 9 öğrenci “*Etkili konuşma, kendini ifade edebilme, okuduğunu anlama, iyi bir dinleyici gibi konularda Türkçe dersinin faydalarından yararlanıyorum (K1), Diğer derslerde bir şey yazarken ve okurken ihtiyacımız oluyor (K3), Okumam hızlandıkça diğer derslerde de daha hızlı soru çözebiliyorum (K4), Her derste kullanılıyor yani her derste işe yarıyor (K8), Yaşam iletişim ile devam edebiliyorsa Türkçeyi her derste kullanabiliyorum (K12), Günlük yaşamda iletişimi daha etkili kullanıyorum, bu çok işime yarıyor (K14) Bütün derslerde kendimi düzgünce anlatabilmemi sağlamaktadır (K18)...*” ifadeleriyle uygulama sürecinde geliştirdiği dil becerilerini diğer derslerde iletişim amaçlı veya okuma, yazma faaliyetlerinde etkin kullanabildiklerini belirtmiştir.

Öğrenme ve yenilenme becerileri

Uygulamaya katılan 15 öğrenci “*Etkili konuşma ve farklı düşünme konusunda sınıfça bizi çok geliştirdiğini düşünüyorum (K1), Bazı sorunları çözmemi sağlıyor (K2), Evet, rahatça günlük hayatımda kullanabiliyorum (K6), Okulda arkadaşlarımız ile birlikte etkinlikleri iş birliği içinde gerçekleştiriyorduk (K7), Atıklardan yapılan oyuncaklarla kardeşimle oyun oynayabiliyorum veya kamu spotu reklam filmleriyle komşularımı ve ailemi bilgilendiriyorum (K9), Türkçe dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta bana yardımcı oluyor (K11), Ortaya konan bilgileri hemen doğru olduğunu kabul etmiyorum. Bilginin güvenilirliğini sorguluyorum. Bu etkinliklerde daha fazla fikir üretmemiz gerekiyor (K15), Öğrendiklerimizi günlük hayatımızda ve başka derslerde kullanabiliyoruz. En basitinden başka bir derste verilen problem durumunu öncelikle sorguluyor ve değerlendiriyoruz. O problemin ne olup olmadığını ortaya koyduktan sonra çözüm önerileri getiriyoruz. Bu etkinlikler Türkçe dersinde bizim düşünmemizi, eleştirmemizi ve yorum yapmamızı sağladı (K16), Zaten Türkçe dersi hem Türkçeyi hem de hayatta nasıl davranmamızı öğretiyor (K17), Daha farklı ve geniş bir şekilde düşünmemi sağladı. Bütün derslerde yaratıcı fikirler geliştiriyorum. Mesela bir sorunun olduğunda birden fazla çözüm yolu bulabiliyorum (K18)...*”

ifadeleriyle programdaki etkinliklerin iş birliğiyle yapıldığını, bir durumu eleştirip yeni fikirler üretmeye yönlendirdiğini; dolayısıyla iletişim, iş birliği, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini okulda ve günlük yaşamlarında kullanabildiklerini belirtmiştir.

Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı

Uygulamaya katılan 6 öğrenci, *“Daha çok araştırma yaparak etkinlikleri gerçekleştirdim (K4), Bu etkinliklerin çoğunu karantınada internet üzerinden gerçekleştirdik (K6), Sanal ortamda yaptığımız ödevler ve etkinlik çok çeşitliydi. Farklı web sitelerinden yararlanarak araştırmalar yaptık (K8), Okulda yaptığım etkinlikleri evde sıkıldığımda telefona bakmak yerine etkinlikler yapıp vaktimi geçiriyorum (K13), e-kitaplar okuyarak, sanal kütüphaneyi gezerek etkinlikleri yaptık. Bilgisayarda geçirdiğimiz bu zaman benim bilgisayar kullanım bilgimi artırdı (K14)...”* ifadeleriyle program sürecinde bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kullandıklarını ve bu konuda gelişim gösterdiklerini belirtmiştir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri uygulamalarını yürüten öğretmenin uygulama süreciyle ilgili gözlemleri nelerdir?” şeklindedir. Bu problemin çözümlenmesinde öğretmenin uygulama sürecine yönelik gözlemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenin uygulamaya yönelik gözlemleri ve görüşleri kategorilere ayrılmış ve ilgili kategoriler altında yorumları sunulmuştur.

Türkçe derslerinde uygulanan programın öğrenciyi güdülemesi ve öğrenci katılımına ilişkin öğretmen gözlemlerinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular 1 ana tema ve 3 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

İlgi çekicilik ve etkin katılım

Somut yaşantılar: *“Edgar Dale’nin yaşantı konisini dikkate alan, daha çok somut içerikler öğrencilerle buluşturulması benim açımdan oldukça sevindiriciydi. Çocuklar tüm becerileri bir ders olarak değil de yaparak yaşayarak özümlediler. Ayrıca etkinlikler görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine göre planlanmıştı (Ö1).”*

İlgi çekici: *“Özellikle içeriklerin daha otantik yani yaşam merkezli olması onların ilgisini çekti. Etkinlikler sayesinde dili öğrenmek bir iş olmaktan çıkmış ve onların doğasına uygun olarak bir oyuna dönüşmüştür. Bu anlayış öğrenmeyi daha*

zevkli ve kalıcı hâle getirdi. Türkçe dersi öğrenciler için daha ilgi çekici olduğunu söyleyebilirim (Ö1).”

Etkin katılım: “Program, öğrencilerin derse katılımını destekledi. Ayrıca etkinliklerin neredeyse tamamının uygulamaya dönük olması onları derslerde daha aktif hâle getirdi. Öğrenciler daha istekli bir şekilde derse katıldılar. Hafta boyunca bu derslerde yaptıkları etkinlikleri kritik ettiler. Dersin etkisi neredeyse tüm hafta boyunca sürdü diyebilirim (Ö1).” ifadeleriyle öğretmen uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilere somut yaşantılar sunduğu, onların ilgisini çektiğini bundan dolayı derse katılım gösterdiklerini belirtmiştir.

Türkçe derslerinde uygulanan programın öğrencilerin 21. yy. becerileri ve dil becerilerinin gelişimine yönelik öğretmen gözlemlerinden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular 4 ana tema ve 14 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

Öğrenme ve yenilenme becerileri

Yaratıcılık ve yenilenme: “Bu etkinlikler, sorun karşısında esnek düşünerek çözüme dair birçok fikir üretmeyi ve sorunu çözmeyi hedefliyordu. Çünkü etkinlikler onların doğasına daha uygun geldi, yapılması gerekenler bir iş ya da ödev değil bir oyundu. Bu nedenle her çocuğun özünde olan yaratıcılık ön plana çıktı. Öğrenciler daha fazla düşündü ve harekete geçti. Zihinde yarattığı çevreye, hayata, nesneye, özneye ilişkin yaratıcı düşünce dolaylı olarak dil becerilerine de yansdı (Ö1)”, “Bu etkinliklerin tam da yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlanmış olduğunu söyleyebilirim. Etkinliklerin içerisinde fikir üretme, esnek düşünme, yenilikçi ve girişimci bakış açısı hâkimdi. Bu da öğrencilerin yeni bir senteze ulaşmasını sağlıyordu. Bu nedenle bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılık sürecine dönük önemli eğitsel adımlar olduğunu söyleyebilirim (Ö1).”

Eleştirel düşünme ve problem çözme: “Etkinliklerin, çoğunluğu eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. On hafta boyunca uyguladığımız; neredeyse tüm etkinliklerin içerisinde kavrama, uygulama, analiz etme, karşılaştırma, karar verme, değerlendirme, eleştirme vb. üst düzey kazanımlara odaklanılmıştı. Etkinlikler, öğrencilerin çözümleme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum (Ö1)”, “Sınıf ortamında öğrenciler mevcut bir durumu sorgulayarak değerlendirmeyi, eleştirel bir tutum göstererek bilginin

doğruluğunu sorgulamayı ve problemi çözme becerisini sıklıkla kullandı. Uygulamalar içerisinde karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, karar verme, eleştirme vb. becerilerinin kullanımını sağlayan etkinlikler aracılığıyla öğrenciler etkin bir eleştirmen davranışları gösterdiler (Ö1).”

İletişim ve iş birliği: *“Öğrencilerin birçok etkinliği iş birliği içerisinde yapmaları, birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı verdi. Daha doğal iletişim ortamları oluştu. Ayrıca çalışmaların iş birliği içerisinde gerçekleşmesi onların sosyal yönlerinin gelişimine de katkı sağladı (Ö1)”, “Öğrenciler, dilin öğrenmeyi istemedikleri ezberci yapısından uzaklaşarak hayatın içerisindeki rolüne bilinçsizce odaklandılar. Yani amaçları, okumak, yazmak, konuşmak ya da dinlemek değildi. Amaç kendilerine verilen etkinlikleri yerine getirmek için dili kullanmaktı. Program, iletişim becerisinin etkin ve tam kullanımını sağlamıştır. (Ö1).”* ifadeleriyle öğretmen uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişimini desteklediğini vurgulamıştır.

Yaşam ve kariyer becerileri

Liderlik ve sorumluluk: *“Yapılan takım çalışmalarında bazı öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak arkadaşlarını güdüledi ve diğer arkadaşlarına sorumluluklarını hatırlattı. Çalışma disiplinine uygun davranarak işin vaktinde ve tam yapılabilmesi öğrenciler çaba gösterdi. Grup çalışmalarında bazı öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak arkadaşlarını yönlendirdi. Sorumlu bir tavır sergilemelerini sağladı (Ö1).”*

Esneklik ve uyum: *“Öğrenciler bu süreçte esnek ve uyum içerisinde çalıştılar. Bu nedenle her bir çocuk oyunlarda farklı görevler üstlendi ve bu görevlere uyum sağladı. Her bir oyunda öğrenciler esnek bir düşünme ve yaklaşım geliştirdi (Ö1).”*

Sosyal ve kültürler arası beceriler: *“Sosyal sorumluluk alanına ilişkin önemli farkındalıklar kazandılar, çektikleri klip, videolarla bir dünya vatandaşı olarak olumsuzluklara karşı nasıl tepki verebileceklerini öğrendiler. Birlikte çalıştıkları gruplar için ortak bir hedef etrafında kenetlenip anlayış içinde uyumlu çalıştılar. Her bir öğrencinin farklı özelliği yeni bakış açıları edinmelerini sağladı. Sosyal sorumluluk alanına ilişkin önemli farkındalıklar kazandılar. Program öğrencilerin evrensel düşüncelerine imkân tanıdı. Böylece öğrenciler kültürler arası bakış geliştirdiler (Ö1)”, “Çalışmaların iş birliği içerisinde gerçekleşmesi*

onların sosyal yönlerinin gelişimine de katkı sağladı. Ayrıca grup üyeleriyle uyumlu bir işi çözenin farkındalığı oluştu. Grup içi sosyalleşmeleri arttı (Ö1).”

Girişimcilik ve öz yönetim: “Çektikleri reklam filmleriyle birlikte girişimcilik açısından yeni bir bakış açısı kazandılar, burada kendilerini ve arkadaşlarını karşılaştırma ve değerlendirme fırsatı buldular (Ö1)”, Grup çalışmalarında sorumluluk alarak üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmek gerektiğinde atılcı davrandılar. Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmeleri öz yönetim becerilerini geliştirdi (Ö1).” ifadeleriyle öğretmen uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerinin gelişimini desteklediğini vurgulamıştır.

Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı

Bilgi Okuryazarlığı: “Dijital dünyada bilgiye erişmek, bilginin doğrulunu sorgulamak ve yaşanan problemlerde öğrendiği bilgiyi kullanabilme becerisi açısından oldukça önemli fırsatlar sundu (Ö1).”

Medya okuryazarlığı: “Özellikle sosyal medya kullanım rehberi, e-kitap okuma, sanal müze gezisi vb. etkinlikler şu an içerisinde bulunduğumuz ortamın ruhuna uygun olarak (yeni normal) hazırlanan çalışmalar öğrencilerin dijital dünyada medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmiştir (Ö1).”

Teknoloji okuryazarlığı: “Dijital dünyanın eğitim ortamına taşınması kaçınılmaz bir durum. Teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda bu uygulama oldukça başarılıydı. Öğrencilerin dijital becerilerini kullandığını ya da süreç içerisinde edindiğini gözlemledim. Uygulamalar sonucunda eğitim teknolojilerinden yararlanmak gerektiğini düşünüyorum. (Ö1).” ifadeleriyle öğretmen uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini kullandıklarını dolayısıyla bu becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Dil becerileri

Dinleme becerileri: “Şarkılar, film videoları, kamu spotları öğrenciler açısından oldukça ilgi çekiciydi. Öğrencilerin, dinleme ve izleme becerilerini geliştirmeye yönelikti. Dinledikleri ve izlediklerine dair sorular; sorma alışkanlığı kazandırma, ön yargısız değerlendirip konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tespiti çalışmaları, öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerini geliştirmiştir. Öğrencilerin

dinlediklerini farklı şekilde yorumlayarak özgün fikirler üretmesi, alternatif cevaplar yaratıcı dinleme becerilerini geliştirmiştir (Ö1).”

Konuşma becerileri: *“Eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, tartışma yöntemlerinin tümü kullanıldı. Bu öğrenme durumları öğrencinin konuşarak derse katılmasını sağladı. Öğrencinin kendini güvende hissettiği öğrenme ortamlarında bu etkinlikler öğrenciye etkili konuşmalar yapmasına imkân vermiştir. Kendini ifade etmesini sağlayan ortamlarda konuşma becerisi gelişir. Geleneksel eğitim ortamlarından uzaklaşarak grup düzeni oturma, etkinlik ve beceri temelli ders işlemek konuşmanın etkin kullanımını sağlamıştır (Ö1)”, “Özellikle Türkçe derslerimizde çok zaman ayıramadığımız “konuşma ve dinleme” öğrenme alanı ve kazanımlarına oldukça olumlu etkisinin olduğunu söyleyebilirim (Ö1).”*

Okuma becerileri: *“Farklı metinler, medya metinleriyle okuma yapan öğrenciler okuma faaliyetinin daha geniş olduğunu ve bilinçli yapılması gerektiğini fark etti. Metni okurken edilgen bir alıcı olmanın ötesinde metni sorgulayarak, tartışarak anlamı inşa etmesine yardımcı oldu. Çok uyaranlı metinler öğrencinin tam öğrenmesini destekledi (Ö1).”*

Yazma becerileri: *“Farklı metin yazma durumlarıyla karşı karşıya kaldılar. Toplum bilgilendirmek için metin yazımı, reklam metni yazımı, değer temalı film çekimi için metin yazımı gibi yazma faaliyetleri yaratıcı yazarlık becerilerini geliştirdi. Ayrıca yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladı. Teknoloji aygıtlarından yazma sürecine katılması öğrenciyi motive etti. Gazete haberine yönelik değerlendirme yazılarının eleştirel yazarlık becerilerini geliştirdiğini söyleyebilirim (Ö1).” ifadeleriyle öğretmen uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.*

Türkçe derslerinde 21. yy. beceri programının uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklara ilişkin öğretmen gözlemleri 1 ana tema ve 4 alt temada kategorileştirilerek sunulmuştur.

Programda dikkat edilmesi gereken unsurlar

Teknoloji okuryazarlığı: *“Etkinliklerin gerek öğretmenler gerekse öğrencilerde teknoloji yeterliliği gerektirdiği için her okulda ve ortamda uygulanamayabilir. Uzaktan eğitim sürecinin de verimli olarak gerçekleştirilebilmesi için en önemli engelin öğretmen ve öğrencilerin teknoloji*

okuryazarlığına duyduğu ihtiyaçtır. Bu becerinin bir anda elde edilmesinin zorluğundan biraz zamana ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Ö1).”

Sınıf mevcudu: *“Kalabalık sınıflarda uygulanması zaman alıcı ve zor olacaktır (Ö1).”*

Dersin Planlanması: *“Öğretim sürecinin ders öncesi, sırası ve sonrası olarak oldukça iyi yapılandırılması gerekecektir. Aksi halde bilgi ve kavrama becerisinin ötesine çıkabilecek kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi oldukça zor olabilir (Ö1).”*

Uzaktan eğitim uygulaması : *“Eğitim ve öğretim süreci insan doğasına uygun olarak etkileşimsel bir süreçtir. Bu açıdan somut yaşantıların ötesine geçen uzaktan, harmanlanmış, ters yüz edilmiş, dijital ve benzeri isimlerle kavramsallaşan yeni eğitim ortamlarının yüz yüze eğitimin sağladığı olanaklardan büyük oranda eksik kaldığını söyleyebilirim. Bu eksikliğin altında yatan örtük açıklamanın iç ve dış motivasyon süreçleri olduğunu ifade edebilirim. Uzaktan eğitimin en önemli sınırlılığı öğrenci motivasyonunun öğrenciyi zorlu öğrenmeler için harekete geçirecek güdüyü yaratamamasıdır. Bu gerekçeler ışığında özellikle motivasyon kökenli gerekçelerle öğrenci katılımının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu kapsamda eğitimin genel bir sorunu olan öğrenci motivasyonu bu öğretim yaklaşımında daha da büyük bir sorun hâline gelmiştir. Aynı durumun öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. İnsan ancak organik ortamlarda ve zengin yaşantılarla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Ayrıca bu yaklaşımın bir diğer sınırlılığı öz düzenleme, yürütücü biliş stratejisi, azim gibi hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleri eksik olan öğrencilerin akranlarına oranla daha da geri planda kalmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Diğer yönden yaşanan aksaklıklar şöyledir: Alt yapı eksikliği, öğrencilerin bir kısmının uygun teknolojik alt yapıya sahip olmaması ve sanal dersin yapıldığı ev ortamlarında bilişsel yük oluşturacak değişkenlerin oldukça fazla olması ayrı bir problem durumu yaratabilir (Ö1)”, Bu genel açıklamanın arkasından uzaktan eğitimin sağladığı en önemli yararın zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması olduğu söylenebilir. Ayrıca ders anlatımlarının kayıtları aracılığı ile tekrar tekrar izlenebilmesi, öğrencilere anlamadıkları konuya tekrar dönme fırsatı sunmaktadır. Olumlu yönler: Öğrenciler bu süreçte görece daha bağımsız kararlar alabilmektedir. Uygulama odaklı çalışmalarda yaratıcılıklarını geliştirebilecek zaman ve mekâna sahip*

olabilmektedirler. Kendi içsel süreçlerine dönerek eleştirel ve yaratıcılık odaklı yeni hobiler oluşturabilmektedirler. Öğrenmek daha zevkli ve oyun odaklı bir tasarıma dönüşebilmektedir (Ö1).” ifadeleriyle öğretmen uygulanan öğretim etkinliği programında dikkat edilmesi gereken unsurlar olarak; asgari teknoloji okuryazarlığı bilgisi, ders planlaması, sınıf mevcudu ve uzaktan eğitim sürecini belirtmiştir. Öğretmen bu unsurlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada karma yöntem araştırmasına uygun olarak uygulamalar sonunda elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte ele alınarak raporlaştırılmış, ortaya çıkan sonuçlar üzerinden tartışmalara gidilmiş ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Eleştirel düşünme üzerine yapılan deneysel çalışmalar, geleneksel öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Korkmaz (2018), çalışmasında eleştirel düşünme becerileri eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bodur (2010), hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, onların eleştirel düşünme tutumlarını olumlu etkilediği ve sınıf içinde eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımını artırdığını belirlemiştir. Kurnaz (2007), sosyal bilgiler dersinde içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tok (2008), düşünme temelli sorgulama yöntemiyle işlediği derslerin okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmiştir. Aybek (2006), çalışmasında beceri temelli düşünme programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini anlamlı olarak geliştirdiğini belirlemiştir. Bağdat (2009), eleştirel düşünmenin Türkçe öğretmen adayları okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmış; eleştirel düşünme becerisi kazanan öğrencilerin metne farklı bakış açılarıyla yaklaşıtlarını, yorum yaptıklarını gözlemiş ve öğrencilerin ulaştığı verilerden hareketle analiz, değerlendirme ve sentez yapabildiklerini belirlemiştir.

Özcan (2007), çalışmasında problem çözme yönteminin beden eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde artırdığını bulgulamıştır.

Koç (2007), çalışmasında aktif öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Aydede ve Kesercioğlu (2010), aktif öğrenme uygulamalarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bulut (2018), Türkçe dersinde aktif öğrenme modeli uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu uygulamalar öğrencileri motive etmiş ve grup içi dayanışmayı artırmıştır.

Uysal (2009), çalışmasında Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini (çıkarım, yorumlama, analiz, açıklama, değerlendirme, öz düzenleme) geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Alkaya (2006), fen bilgisi 4 ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada iş birlikli öğrenme yöntemine ait tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Gokhale (1995) iş birlikli öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini belirlemiştir. Eskitürk (2009), çalışmasında sosyal bilgiler iş birlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine olumlu katkılar yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Soysal (2019), uygulanan iş birlikli Türkçe dersi etkinliklerinde 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde ilerleme sağladıkları sonucuna varmıştır.

Atalay (2015), çalışmasında fen bilgisi dersi yavaş geçişli animasyon uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme (sınıflama-karşılaştırma, gerekçelendirme, çıkarımda bulunma, soru sorma, çözüme yönelik tahminde bulunma, edinilen bilgiler arasında bağlantı ya da çelişkileri fark etme) yeterliklerini artırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazındaki bu çalışmalar araştırmada eleştirel düşünme becerisi üzerine ortaya konan bulgularla örtüşmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “21. yy. becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili midir?” sorusuna bağlı olarak yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeğinin ön-son test puanları arasında analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme alt boyutlarının tümü için olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmada uygulanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tümünde eleştirel düşünme ölçeğinin ön-son test puanları arasında analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılık olmamıştır. Buradan hareketle kontrol grubu öğrencileriyle işlenen geleneksel öğretim etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

- Eleştirel düşünme becerisi bakımından yapılan incelemede ön test uygulamalarında deney ve kontrol gruplarının analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme alt boyutları düzeyinde benzer seviyede oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada uygulanan 21. yy. Türkçe dersi öğretim etkinlikleri sonucunda yapılan son test analizlerinde ise eleştirel düşünme becerisi bakımından tüm alt boyutlarda (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre uygulamalar sonrası deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı ve olumlu yönde artış göstermiştir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle Türkçe dersinin 21. yy. becerilerine göre tasarlanan etkinliklerle işlenmesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme üzerine yapılan deneysel çalışmalar geleneksel öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin bu alandaki becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yurdakal (2018), Türkçe derslerinde yaratıcı okumaya dayalı yürütülen çalışmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2009), çalışmasında bilişim teknolojileri dersinde uygulanan yaratıcı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel başarılarını geliştirmelerinin yanında yaratıcı bir birey olmalarına katkı sağladığını bulgulamıştır. Öztürk (2007), çalışmasında fen bilgisi dersinde uygulanan yaratıcı düşünme öğrenme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme

becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Hızır (2014), yaratıcı okumanın ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin daha çok sayıda, daha çok alanda ve daha özgün fikirler edinmesini, bu fikirlerini çarpıcı, farklı ve detaylı bir şekilde ifade etmesini, kısaca öğrencilerin yaratıcılığına olumlu katkıda bulunduğu belirlemiştir. Tok (2008), uyguladığı düşünme temelli sorgulama yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Terzi (2019), zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde oldukça etkili olduğunu belirlemiştir.

Uysal (2009), çalışmasında Türkçe dersinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerin yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Soysal (2019), uygulanan iş birlikli Türkçe dersi etkinliklerinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık becerilerinde ilerleme sağladıkları sonucuna varmıştır. Ekinci (2018), TÖMER öğrencileri üzerinde uyguladığı iş birlikli yaratıcı yazma etkinliklerinin onların yaratıcılığı arttırdığını belirlemiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar araştırmada yaratıcı düşünme becerisi üzerine ortaya konan bulgularla örtüşmektedir.

Daha önce yapılan dijital destekli öğretim faaliyetlerinin öğrencinin yaratıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Yavaş geçişli animasyon uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin (Atalay, 2015), web tabanlı öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin (Köse Biber, 2014), bireysel öğrenme üzerinden sosyal ağların lise öğrencilerinin (Miller, 2009), dijital hikâye anlatımının üniversite öğrencilerinin (Ming vd., 2014), proje temelli öğrenmenin öğretmenlerin (Ravitz vd., 2012) yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişim gösterdiği söylenebilir.

Alanyazındaki bu çalışmalar araştırmada yaratıcı düşünme becerisi üzerine ortaya konan bulgularla örtüşmektedir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan Türkçe dersi öğretim etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili midir?” sorusuna bağlı olarak yapılan incelemede ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünde yaratıcı düşünme ölçeğinin ön-son test puanları arasında akıcılık, esneklik, orijinallik alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmacının

deney grubu öğrencilerine uyguladığı 21. yy. Türkçe dersi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

- Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tümünde yaratıcı düşünme ölçeğinin ön-son test puanları arasında esneklik, orijinallik alt boyutlarında anlamlı farklılık olmamış; akıcılık alt boyutunda ise olumsuz yönde anlamlı farklılık olmuştur. Akıcılık puanlarındaki bu anlamlı düşüşün nedeni sınıf ikliminde fikir üretimi için uygun iklimin oluşturulamaması olabilir. Ayrıca uzaktan öğretim sürecinde genellikle öğretmenin sunuş yoluyla tek yönlü iletişim olması ve bilgi aktarımının öne çıkması nedeniyle öğrenci etkinliğinin azalması ve öğrenci motivasyonunun düşüklüğü de bu duruma gerekçe olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle kontrol grubu öğrencileriyle işlenen geleneksel öğretimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olmadığı söylenebilir.

- Yapılan incelemede yaratıcı düşünme ölçeğine bağlı akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutlarında son test karşılaştırma sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılık olmuştur. Araştırmacının uygulamış olduğu 21. yy. Türkçe dersi etkinlikleri sonrasında ortaya çıkan gelişim düzeyinin deney grubunda kontrol grubundaki gelişim düzeyine göre anlamlı şekilde yüksek olması, yapılan çalışmaların öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu gösterebilir.

Uygulama hakkında öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemleri nicel verileri desteklemektedir.

2006, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda "21. yy. becerileri" kavramı ifade edilmese de söz konusu beceriler vurgulanmış ve bu temel becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflendiği belirtilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilere yeteri kadar yer verilmediği (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018), 2018 1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerine göre yapılandırıldığı belirtilse de programın bu becerileri Türkçe öğretim süreciyle ilişkilendirmede yetersiz olduğu (Bal, 2018) bilinmektedir. 21. yüzyılda hazırlanan programdaki bu belirtilen becerilerin nasıl kazandırılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, etkinliklerin ne olması gerektiği ve bu becerilerin nasıl ölçüleceğine dair bir açıklama yapılmamıştır. Keleşoğlu (2017), araştırmasında okullarda yaratıcı düşünme becerisini geliştiren uygulamalar yapılmadığını

belirtmiştir. Yurdakal (2018), 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre işlenen derslerin öğrencilerin yaratıcılıklarını azalttığını; Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerikleri ve metin altı soruları yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Özellikle 6 ve 7. sınıfta yaratıcılık ile ilgili yapılan çalışma sonuçları dünya ortalamalarına göre çok düşüktür (Hızır, 2014). Bundan önceki araştırmalardan farklı olarak tasarlanan etkinlik programı özellikle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi olmak üzere 21. yy. becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Geleneksel ders kitaplarındaki öğretim etkinliklerinden farklı olarak araştırmada kullanılan etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmiş bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015; Soysal, 2019; Yurdakal, 2018). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede mevcut ders araçlarının yetersiz olduğu, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek için bununla ilgili öğretim etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Akar (2007)'a göre, Milli Eğitimin öğretim programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin öğrencileri düşündürmeye, akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya yönlendirici olmaması, geleneksel eğitim anlayışının devam etmesi ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirememiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yetersiz olmasındaki en önemli etkenin eğitim faaliyetlerinin öğrencileri düşündürmeye, akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya vb. özellikleri kazandırmaya dönük uygulanamaması olarak göstermiştir. Küçük (2008), Türkçe dersi çalışma kitabında yer alan eleştirel düşünmenin analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi soruların yetersiz olduğunu belirlemiştir. Ders araçlarındaki bu eksikliği tamamlamak, konuya farklı bir bakış açısı getirmek için yapılan bu çalışmada farklı öğretim etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimini desteklemiştir. Bundan önceki benzer araştırma sonuçları da öğrencilere bu konuda eğitim verildiğinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini göstermiştir (Kotluk ve Kocakaya, 2015; Soysal, 2019; Tok, 2008). Program kazanımlarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik hedefler olsa da bunları gerçekleştirecek yeterli öğretim araçlarının olmaması, beceri gelişiminin önündeki engel olduğu söylenebilir. Çünkü bu konuda eğitim verildiğinde bu becerilerin hızlı bir şekilde geliştiği gözlemlenmiştir.

Yüz yüze öğretim sürecinde de dijital öğrenme araçları ve çevrim içi öğretimin esnek ve ilgi çekici yapısından yararlanılması gerekmektedir (Şendağ, 2008). Öğrenci özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim teknolojilerinden sistemli ve dengeli bir şekilde yararlanıldığı bu çalışmada öğrencilerin derse ve etkinliklere istekli, etkin katılım gösterdikleri, dersi daha eğlenceli buldukları söylenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin 21. yy. öğrenme ve yenilenme becerileri; bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlıklarının gelişim gösterdiği söylenebilir. Dersi teknoloji ile bütünleştirmenin öğrencilerin 21. yy. becerilerini etkilediği daha önceki araştırmalarda da bulgulanmıştır (Boholano, 2017; Farisi, 2016; Kotluk ve Kocakaya 2015; Miller, 2009; Ming vd., 2014). Ders kurgusunun dijital etkinliklerle desteklenmesi okul dışında derse ayrılan zamanı artırmakla birlikte etkinliklerin esnek, bağımsız zamanlarda yapılabilmesine imkân vermiştir. Karakaş (2015), iş birliği sağlayan dijital ağlar sayesinde öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu etkilediğini, kendi öğrenmelerini planlayıp sorumluluk aldıklarını böylece öz düzenleme becerilerinin geliştiğini bulgulanmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği, öğrenmelerinin sorumluluklarını alarak öz düzenlemelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Tok (2008), düşünme temelli eğitim programının öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalığını artırdığını bulgulanmıştır. Sternberg ve Grigorenko (2004), düşünme becerilerini geliştiren çalışmaların her düzeydeki eğitim aşamalarında uygulanabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da 21. yy. becerileri konusunda öğrencilerin farkındalık kazandığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla düşünme becerilerini ve yeniçağ yetkinliklerini geliştiren bu araştırmanın diğer sınıf düzeylerinde de yararlı olabileceği söylenebilir. Zaten beceri gelişiminin boylamsal ve derinsel bir süreç olduğu, sarmal bir şekilde öğrencilerin bütün temel eğitim yıllarını kapsaması gerektiği söylenebilir.

Gülen (2013), 21. yüzyıl becerileri bağlamında yaptığı çalışmada öğrencilerin problem çözme, iş birliği, iletişim, öğrenmeyi öğrenme becerilerine yönelik etkinlikleri iyi derecede yaptıkları sonucuna varmıştır. Atalay (2015)'ın öğrenme ve yenilenme becerilerini konu alan çalışmasında öğrencilerin konuya bağlı olarak yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kullandıkları, arkadaşlarıyla iletişim kurdukları, grup içinde birbirlerine soru sordukları ve iş bölümü yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Karakaş (2015); 21. yüzyıl

becerileri çerçevesinde yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgiye ulaşmada araştırmalar yapma, bunları yorumlama, yapılandırma ve bu süreçte farklı kişilerle iletişim kurma becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Bundan önceki çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada tasarlanan öğretim etkinliği programının öğrencilerin 21. yy. becerilerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin bu öğrenme eksikliklerinin uygun öğrenme ortamları ve etkinlikleri sunulduğunda bu becerilerin geliştiği, geleneksel öğretim araçlarının ve ortamlarının bunu sağlamada yetersiz olduğu söylenebilir. Cansoy (2018), 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandıracak özgün okul modelleri tasarlanması ve bu konuda somut adımlar atılması gerektiğini ifade etmiştir. Alanyazında sıklıkla önemli olduğu belirtilen 21. yy. beceri öğretimi ile ilgili tasarlanan bu programın başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmada uygulama ile ilgili elde edilen nicel verileri nitel veriler de desteklemektedir. Uygulama hakkında öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemlerinden yararlanılmıştır. Uygulanan program hakkındaki öğrenci görüşleri:

- Öğrencilerin tamamına yakını 21. yy. öğrenme programı ile ilgili hazırlanan etkinlikleri beğendiklerini, onları eğlenceli, ilgi çekici bulduklarını dolayısıyla derse seyerek etkin katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler öğrenciler açısından okuldaki derslerin tekdüzeliğini, sıkıcılığını azaltmış ve dersin etkili işlenmesini sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin keyifli zaman geçirerek öğrenmelerini ve Türkçe dersine karşı ilgilerini ve öğrenme isteklerini artırmıştır. Öğrenciler istekle katıldıkları bu etkinliklerin bundan sonraki dönemlerde de bu hâliyle devam etmesini istemişlerdir.

- Program etkinliklerinin uygulamaya dair çeşitliliği öğrencilerin bunlara etkin katılarak dersle ilgili ürünler geliştirmeleri onlara yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlamıştır. Eleştirel ve yaratıcı düşünme puanlarındaki gelişim de bunu desteklemektedir. 21. yy. öğrenme etkinliklerinin sorgulamaya ve eleştirel bakmaya yönlendirmesi; ardından akıcı, esnek düşünüp çözüm için özgün fikir üretimini desteklemesi eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine birlikte katkıda bulunmuştur.

- Öğrenciler en çok yaratıcı etkinlikleri (oyuncak tasarlama, kamu spotu senaryo yazımı, oyun tasarlama, uygulama tasarlama, karikatürden hikâye yazma, küresel ısınma araştırmaları), canlandırma etkinliklerini (kamu spotu çekimi,

reklam çekimi), eleştirel düşünme etkinliklerini (tanıtım filmi analizi, reklamların analizi, karikatür yorumlama etkinliği) ve teknoloji etkinliklerini (sanal müze gezisi, e-kitap okuma) beğendiklerini ifade etmişlerdir.

- 21. yy. öğrenme etkinlikleriyle öğrencilerin edindiği veya geliştirdiği becerileri diğer derslere ve günlük yaşama aktarabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler diğer derslerdeki konulara, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşıklarını ve etkinliklerde yaratıcı fikirler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Günlük sorunlara çözüm ürettiklerini, iletişim becerilerini etkin kullanarak sosyalleştiklerini, toplumsal konulara sorgulayıcı yaklaşabildiklerini ifade etmişlerdir.

- 21. yy. beceri programı ve teknolojik alt yapı sistemleri bireysel ve bağımsız çalışmayı sağladığından öğrenmenin bireyselleştirilmiş düzeyde ilerlemesine imkân tanımaktadır. Türkçe derslerinin geleneksel ders işlenişinden farklı şekilde tasarlanması dolayısıyla öğrencilerin sanal sınıf üzerinden Türkçe dersine daha fazla zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. 21. yy. öğrenme etkinliklerinde sanal sınıfın sınıf içi sosyal medya platformu gibi kullanımı sınıf etkileşiminin evden devam etmesini desteklemiş, öğrenciler arası paylaşımı artırmış, olumlu sınıf iklimi oluşturmuştur.

- 21. yy. öğrenme etkinliklerinin dijital ortamlarla desteklenmesi, araştırma yapmaya yöneltmesi bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişimine uygun ortamlar sunmuştur. Bu dijital öğrenme ortamının nasıl kullanılacağı, bilginin güvenilirliğinin sorgulanarak değerlendirilmesi ve doğru bilginin yapılandırılması öğrencilere kazandırılmıştır. Öğrenciler bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin geliştiğini okul ve günlük hayatta teknoloji becerilerini etkin ve doğru kullandıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrenme sürecinde akıllı telefonların, mobil uygulamaların, dijital oyun ve tasarım sitelerinin ve sosyal medyanın kullanılması; bu teknoloji aygıtlarının ve dijital ortamların sadece eğlence için değil öğrenme için kullanılabileceği fikrini öğrencilerde oluşturmuştur.

- 21. yy. öğrenme etkinlikleri öğrencilerin sınıf içinde ve dışında arkadaşlarıyla ve aileleriyle iş birliği yapmalarını sağlamıştır. Birlikte yapılan bu etkinlikler sayesinde öğrenciler iletişim becerilerini farkında olmadan etkin kullanmıştır. Bütün bunlar öğrencilerin sınıf içi ve dışı iş birliği becerisine katkıda bulunmuş ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Öğrenciler, süreç

içerisinde gruba saygı duyan, tartışmalara katılan, olaylara empatik yaklaşan, öğrenme görevlerine karşı sorumluluklarını bilen bireyler olarak yaklaşmışlardır.

- 21. yy. öğrenme etkinlikleri öğrencilerin etkin dinleme, kendini ifade etme, okuduğunu anlama ve yaratıcı yazma gibi dil becerilerini geliştirmiştir. Öğrenme etkinliklerini dinleme, izleme ve onlarla ilgili yazılı ve sözlü ürün ortaya koyma süreçlerine etkin katılmaları anlama ve anlatma becerilerinin bütün olarak gelişimine katkıda bulunmuştur.

- Bu programın ilk altı haftası yüz yüze son dört haftası salgından dolayı uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yarısı, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitim ortamlarına göre kendi motivasyonlarının yüksek olduğunu, derslere daha rahat odaklanabildiklerini ve etkin katılabildiklerini belirtmişlerdir. Bunlara bağlı olarak yüz yüze dersler daha iyi anlaşılmakta ve dersten alınan verim artmaktadır. Bunun nedeni uzaktan eğitimin sınırlılıklarıdır. Öğrencilere göre; teknik sorunlar, konu takibinin zor olması, uzaktan eğitimin sıkıcı ve yetersiz olması, soru sorma ve söz hakkı istemenin zorluğu, ders süresinin az olması uzaktan eğitimin başlıca olumsuz yönleridir. Öğrencilerin bir kısmı ise sınıf içindeki dikkat dağınık uyarıcılardan, arkadaşıyla konuşma, sınıf içi gürültü vb. durumlardan yalıtılmış oldukları için uzaktan eğitimde derse daha rahat odaklanabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada yapılan uygulama hakkında öğretmen gözlemleri öğrenci görüşleriyle benzeşmekte, nicel verileri de desteklemektedir. Alanyazındaki benzer çalışmaları desteklemektedir.

MEB sistemi içinde 21. yy. becerileri ve destek sistemlerinin yetersiz, Türkiye’de uygulanan programların kendi içerisinde uyumsuz ve belirsiz olduğu belirtilmiştir (Bal, 2018; Gelen, 2017; Kuradayıoğlu ve Soysal, 2018). Bozkurt ve Çakır (2016), çalışmalarında öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça 21. yy. öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin düştüğünü, öğrencilerin öğretim sürecinde bu becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediğini bulgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin 21. yy. becerilerinin farkında olmaması, bu becerilerin geliştirme süreçlerine uygun yöntemleri (Ananiadou ve Claro, 2009) ve bu becerilerin nasıl ölçüleceğini yeterince bilmemesi (Yalçın, 2019) öğrencilere bu becerileri kazandırmanın önündeki engellerdendir. Uygulanan mevcut programlarda öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça 21. yy. becerilerinin yeteri düzeyde gelişmediği anlaşılmaktadır.

Bu duruma etkileyen etmenler arasında 21. yy. becerilerinin öğretim programına dengeli dağıtılmaması veya kazanımlarda açıkça belirtilmemesi aynı zamanda ders araçlarında bunlarla ilgili etkinliklerin sınırlı olması, bu becerilerin nasıl öğretileceğine dair öğretmenlere açıklayıcı bilginin verilmemesidir.

Yapılan araştırmalarda öğretim programlarının öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirebilmesi için daha çok aktif, iş birlikli, proje tabanlı vs. öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun öğrenme ortamlarını destekleyecek şekilde oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Fairman, 2004; Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Farklı rapor ve araştırmalarda 21. yy. becerilerinin derslerle bütünleştirilerek kazandırılmasının mümkün olduğu belirtilmiştir (Cansoy, 2018). Bu araştırmada Türkçe dersiyle bütünleştirilen 21. yy. becerilerinin öğrencilerin bu becerilerini kazandırıp geliştirdiği söylenebilir. 21. yy. becerilerine göre tasarlanan program ve uygulama yöntemleri öğretmenlere, öğrencilerin bu becerilerini nasıl öğretebileceği ve geliştirilebileceği konusunda bir fikir verebilmektedir. Öğrenciye somut yaşantılar üzerinden yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sunulmuş, çok yönlü becerilerin gelişimi için öğrencinin harekete geçmesi desteklenmiştir.

Öğretmenler, eleştirel düşünme beceri eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını görmüşlerdir (Karadeniz, 2006). Akar (2007), yapılandırmacı sisteme göre tasarlanan 2004 programlarının hedeflerinin aksine öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olumlu bir katkısının olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak programın 21. yy. becerilerini hedeflemesine rağmen geleneksel eğitim anlayışının devam etmesi olarak belirtmiştir. Yine programın okullarda uygulamasını içeren çalışma kitaplarında üst düzey düşünmeye yönelik yeteri kadar soru ve etkinliğin olmadığı bulgulanmıştır (Küçük, 2008). Bu araştırmada öğretmen, etkinliklerin hedeflere ulaşmayı sağladığını, eleştirel düşünmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Derslerdeki temel sorunun bu becerinin nasıl öğretileceğinin uygulama kitaplarında yer almamasıdır. Bu uygulamada modellenen öğretim etkinliklerinin bu soruna çözüm getirdiği söylenebilir. Bu araştırmada ortaya konan sonuçlar, daha önce gerçekleştirilen çalışmaların (Bulut, 2018; Gokhale, 1995; Korkmaz, 2018; Soysal, 2019) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Yaratıcı düşünme becerisi ülkelerin ve toplumların gelişimi için en temel beceridir. Bu becerinin öğrenilmesi, kullanılması ve geliştirilmesi için birincil sorumluluk okul ve öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin bu becerinin nasıl geliştirileceğine dair kılavuza ihtiyaç duydukları önceki araştırmalarda belirlenmiştir. Bu uygulama, süreç içerisinde yaratıcılık üzerine önemli eğitsel adımlar içermiştir. Öğrenciler farkında olmadan bu küçük ve basit görevleri yaparken birçok fikir üretmiş, olay ve durumlara farklı bakış açısıyla yaklaşmış ve özgün fikirler geliştirmişlerdir. Araştırmanın bu yönüyle birçok rapor ve çalışmadaki hedeflenen yaratıcılık gelişiminin öğrencilerde anlamlı bir şekilde ilerleme kaydettiği söylenebilir. Bu araştırmada ortaya konan sonuçlar, daha önce gerçekleştirilen çalışmaların (Ekinci, 2018; Soysal, 2019; Tok, 2008; Yurdakal, 2018) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İş birliği içerisinde grup görevlerinin yerine getirilmesi, öğrencilerin çalışırken birbirleriyle uyum, görev paylaşımı ve sorumluluklarını yerine getirme; grup içi iletişim ve dayanışmayı artırdığı gözlemlenmiştir. Grupça yapılan çalışmalarda öğrencilerin iletişim becerilerini etkin kullandığını ve buna bağlı olarak sosyalleştikleri söylenebilir. Bundan önceki çalışma bulguları (Arısoy ve Tarım, 2013; Bilgin, Aktaş ve Çetin, 2014; Soysal, 2019) bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Etkinlikleri yaparken öğrenciler dili etkin kullanmıştır. Haber metinleri, sosyal medya paylaşımları gibi farklı metinlerin okunması öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Farklı türlerdeki metinlerin dijital yazımı, emoji kullanımı öğrencilerin yazmaya karşı yaklaşımlarını olumlu etkilemiştir. Öğrenciler metinlerin canlandırılması sürecinde dinleme ve konuşma becerilerini kullanmışlar, bu sayede de öğrencilerin doğal olarak sözlü ve yazılı becerileri gelişmiştir. İş birlikli tasarımlar, oyunlar, görevler aracılığıyla öğrenciler dil becerilerinin bütününe yönelik çaba içinde olmuştur. Bu çaba onların gelişimini desteklemiştir.

Türkiye’de 2007 yılından beri medya okuryazarlığı seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu dersin birçok ülkede ana dili dersi içinde öğretiminin yapıldığı bilinmektedir. Bu araştırmada Türkçe dersinde medya okuryazarlığı becerileri, okuma temalarıyla ilişkili ve bir bağlam içinde öğrencilere sunulmuştur. Böylelikle öğrenciler, medya üzerinden öğrenme yaşantıları geçirmiş, deneyimler kazanmıştır. Bunun sonucunda öğrenciler medya metinlerine karşı eleştirel düşünerek bilinçli

yaklaşmayı öğrenmiştir. Metni okurken edilgen bir alıcı olmanın ötesinde metni sorgulayarak, tartışarak anlamı inşa etmeleri, öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Kavrama, uygulama, analiz etme, karşılaştırma, karar verme, değerlendirme gibi kazanımlar süreç içerisinde öğrencilerin bilişsel hafızasında işlenmiştir. Bu işlemlerin öğrenciler tarafından medya metinleri üzerinde kullanılmasının, onların medya okuryazarlığı becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda medya için içerik üreten öğrenciler sosyal sorun alanları üzerine sorumluluk alarak problem çözme çabasına girmiştir. Türkçe dersinde gelişen bu beceri dikkate alındığında her beceri için programa bir ders koymak öğrenciler üzerindeki ders yükünü artırmaktadır. Bunun yerine Türkçe dersi ve diğer derslerde medya okuryazarlık becerisi öğretiminin yapılması işlevsel olabilir. Medya okuryazarlığının ayrı bir ders olarak değil, mevcut derslerin programlarıyla ilişkilendirilerek öğretimi görüşünü pek çok araştırmacı ve kurum savunmaktadır (Brown, 1998; CML, 2008; Considine, 2002; Hobbs, 1998; Masterman, 2001; Scheibe ve Rogow, 2004; Thoman, 2003; UNESCO, 2002; Wan ve Cheng 2004). 21. yy. becerisi olan medya okuryazarlığı becerisinin farklı metin türleri ile eleştirel düşünme ve yaratıcılıkla ilgili olan bir kısmı Türkçe dersi içerisinde öğrencilere kazandırılabilir.

Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda teknolojik araçlar ve dijital uygulamaların öğrencilerin bilgi, medya ve teknolojiyi okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli olduğu belirlenmiştir (Bozkurt ve Çakır, 2016; Erol ve Taş, 2012; Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Gelen, 2017; Gülen, 2013; Hopson, Simms ve Knezek, 2002; Miller, 2009; Murat, 2018; Nevgi, Virtanen ve Niemi 2006). Bilişim teknolojilerinin, bilgiyi edinme ve ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırma sürecinde öğrencileri desteklediği (Hopson, Simms ve Knezek, 2002); bilgi ve iletişim teknolojilerinin aktif ve iş birlikli öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği (Nevgi, Virtanen ve Niemi, 2006); teknoloji kullanımı ile öğrencilerin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Erol ve Taş, 2012); teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilere üst düzey düşünme becerileri ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulgulanmıştır (Boholano, 2017; Farisi, 2016; Gülen, 2013; Kotluk ve Kocakaya 2015; Miller, 2009; Ming vd., 2014; Murat, 2018; Qian ve Clark, 2016). Öğrenciler öğrenme ve yenilenme, araştırma

becerilerinin gelişimi için teknolojik unsurları kullanabilmelidir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Murat, 2018; Önür, 2018). Bu araştırmada dijital yerli öğrencilerin beklentilerini karşılayacak ve onları motive edecek yeni yüzyılın imkânlarından (akıllı tahta, bilgisayar, akıllı telefon, sanal sınıf, mobil uygulamalar, çeşitli web siteleri) eğitimde yararlanılmıştır. Öğrenme ortamının dijitalleşmesi öğrencinin ilgisini çekmiş, daha eğlenceli öğrenmelere imkân tanımış, daha somut yaşantılarla birden çok duyunun işe girdiği öğrenme ortamları sunmuştur. Bu dijital öğrenme ortamlarının öğrencilerin araştırma yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Sınıflardaki akıllı tahtalar, öğrencilerin 21. yy. teknolojisine ve bu yüzyılın gerektirdiği bilgiye ulaşma hızına uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011; Balkaş ve Barış, 2015; Gatlin, 2007; Önür, 2018; Sancak, 2017). Evde internet bağlantısının bulunması öğrencilerin teknoloji okuryazarlığında, etkin öğrenme ve problem çözme yeterliklerinde önemlidir (Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Kemp, Goodman ve Tenenbaum, 2010; Önür, 2018; Yıldırım, 2013). Sınıflarda akıllı tahtaların olması geleneksel öğretimden farklı olarak film, müzik, animasyon, dijital oyunların kullanılmasını sağlamıştır. Evde internetin olması öğrencinin kendi ihtiyaçlarını tespit ederek gerekli kaynakları taraması, öğrenmenin kendi kontrolü ile gerçekleşmesine imkân vermektedir. Bu durum, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek bağımsız ve bireysel ilerlemesini sağlamıştır (Fairman, 2004; McGhee ve Kozma, 2001). Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak sürece etkin katılmalarını desteklemektedir.

Yeni neslin dijital araçlarla dolu bir ortamda dünyaya gelmesi ve bunları günlük rutin içinde kullanması dolayısıyla öğrencilerin eğitim teknolojisini kullanım becerileri yeterli düzeydedir (Atalay, 2015; Lei, 2009; Mısırlı, 2015; Yıldırım, 2013). Öğrenciler, bilişim teknolojilerine yönelik olumlu tutum sergilemekte, eğitimde teknoloji kullanımını faydalı ve etkili bulmaktadır (Gülen, 2013; Li, 2007; Means ve Olson, 1995). Dolayısıyla bilgi, medya ve teknoloji aygıt ve uygulamalarının öğrenme sürecinde işe koşulması ve bunların eğitimle bütünleştirilmesi dijital yerli öğrencilerin derse karşı güdülenmesini artırmakla birlikte bunları kullanmada zorlanmamaktadırlar. Yani günümüz öğrencilerinin

asgari bir teknoloji okuryazarı olma şartını karşıladıkları söylenebilir. Öğrenciler bilişim teknolojileri kullanım becerilerine sahip olmasına rağmen eğitim sürecinde bu teknolojiden yeteri kadar faydalanılmamaktadır (Kvavik, 2005; Özmusul, 2010; Tor ve Erden, 2004). Avrupa Konseyi'nin (2011) raporuna göre eğlence amacıyla evde bilgisayar ve internet erişimi oldukça yaygındır. Fakat okulla ilgili etkinliklerin yapılmasında bilgisayar kullanımının yüzde 30 puanlık bir farkla daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada hedeflenen amaçlardan biri de teknoloji aygıtlarından öğrencilerin öğrenme amaçlı azami düzeyde yararlanmasıdır. Öğretim süreci ve kullanılan dijital destek sistemleri, öğrencilerin eğitim amaçlı teknoloji kullanımını olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmalar teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenci merkezli ortamların öğretim sürecinin başarı ve verimliliğini artırdığını göstermesine rağmen geleneksel öğretimde ısrarcı olan öğretmen ve kurumlar öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Chen, 2008; Cuban, Kirkpatrick ve Peck, 2001). Öğretmenlerin, öğretme sürecinde teknoloji aygıtları ve uygulamaları kullanımı yetersizdir (Karadeniz ve Vatanartiran, 2015; Klopfer, Osterweil, Groff ve Haas, 2009). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde yeteri kadar yararlanmamasında teknolojik araç kullanımlarına yönelik mesleki eğitim eksikliği olduğu belirlenmiştir (Clark, 2008; Garba, Byabazaire ve Butshami, 2015; Göksun, 2016; Karadeniz ve Vatanartiran, 2015). Teknoloji öğretimine yönelik Türkçe öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, sadece iki dönem bilgisayar dersleri vardır (YÖK, 2007). Oysa öğretmenlik mesleğinde teknopedagojik içerik bilgisine doğru bir evrilme yaşanmaktadır (TED, 2009). Bilgisayar öğretiminin yanında öğretmen adaylarına eğitimde kullanabilecekleri dijital uygulamaların kullanımının öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında 21. yy. öğrencilerini 21. yy. mesleklerine hazırlamak için eğitim programları güncellenmelidir. Bu bağlamda, tüm ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretmen yetiştirme programlarını 21. yüzyılın gerekleri doğrultusunda yenilemek zorunda oldukları açıktır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Williams, Gannon ve Sawyer, 2013). Öğretmenlerin teknoloji araçlarını öğrenme ortamlarında nasıl kullanacağını bilmesi, bu dijital dünyaya uygun dersi organize edebilmesi öğrencilerin 21. yy. becerilerinin gelişimini kolaylaştıracaktır.

Bu araştırmada uygulamanın altı haftası yüz yüze, dört haftası uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırmasının, ders anlatımlarının kayıtları aracılığı ile tekrar tekrar izlenebilmesinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bağımsız kararlar alabilmesini sağladığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin en büyük sınırlılığı; öğrenci motivasyonun düşük olması, dikkat dağınıklığı ve derse katılımların yetersizliğidir. Ekran karşısında uzun süre kalmak, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerde dikkat dağınıklığı oluşturmuş ve dersten uzaklaşma sorunlarını beraberinde getirmiştir. Bunlara bağılı olarak araştırmada, öz düzenleme becerisi zayıf öğrenciler edilgen kalarak kendi öğrenme sorumluluğunu almaktan uzak davranmış; ders sorumluluklarını ve görevlerini yerini getirmede zorlanmıştır. Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler zayıf öğrencilere göre uzaktan öğrenme modelinden daha fazla yararlanmıştır.

Uzaktan eğitimde teknik aksaklıkların önüne geçilmezse öğrenme zorlu bir hâl alabilmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan teknik arızalar, alt yapı eksikliği, dersin niteliğini azaltmakta; öğrencinin kendine ait odası olmadığında öğrencide odaklanma sorunu olmasına neden olmaktadır. Bilgisayar ve internet bu öğrenme modelinin en temel iki unsuru olması dolayısıyla bu temel ihtiyaçlar giderilmeden uzaktan eğitim modelinin uygulanamayacağı açıktır. Öğrencilerin bu ihtiyaçları giderildikten sonra uzaktan eğitim web sitesinin kullanımına dair bilgilendirme yapılması gerekir. Öğretmenin uzaktan eğitim ders sürecinde kullanılacak web sitesini yeteri düzeyde bilmesi ve kullanması; sanal sınıf yönetimini bilmesi, çevrim içi ortamın doğasına uygun öğrenme etkinliklerini kullanması önemlidir.

2020 yılında Covid-19 salgını nedeniyle eğitimin yüz yüze yapılamadığı durumlarda uzaktan eğitim bir tercih değil, zorunluluk olmuştur. Afet, salgın gibi sebeplerle okulda öğrencilerin bir araya gelemediği durumlarda bu uzaktan eğitimden yararlanabilir. Fakat uzaktan eğitimin çeşitli sınırlılıkları olduğundan mümkün olduğu zamanlarda yüz yüze eğitim gerçekleştirmek, temel eğitim düzeyinde öğrencilerin sadece bilişsel değil, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimlerinde daha etkilidir. Çeşitli nedenlerden dolayı yine de sadece uzaktan eğitimi tercih etmek yerine yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin sınırlılıklarının giderilerek güçlü yanlarının birleştirilmesine dayanan harmanlanmış öğrenme ya da ters yüz öğrenme modellerini kullanmak öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve

psikomotor gelişimi için ideal olandır. Harmanlanmış öğrenme ya da ters yüz öğrenme modellerini kullanırken bilgi ve kavrama düzeyi kazanımları uzaktan eğitim; uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi kazanımlarının da yüz yüze işlenmesi öğrenme modelinin işlevselliğini, yararını artırabilir. Okulların harmanlanmış öğrenme (hibrit model öğrenme) modellerinin olumlu taraflarını birleştirerek öğrencilerin düzey ve dikkatlerini göz önünde bulundurması ve bu iki ortama göre etkinliklerin tasarlanması öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyecektir.

Türkiye’deki okullarda eğitim kaynakları, fiziksel koşullar ve öğretmen ihtiyaçları yönünden 2000’li yıllara göre ciddi bir iyileşme görülmektedir. Ancak bu iyileşmelerin ülkenin uluslararası sınavlardaki ortalama puanlarını ve sıralamalarını aynı oranda etkileyememiş olması öğrenme sürecinin öğrenci ihtiyaçlarına ve çağın şartlarına uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfederek kendilerini geliştirebilecekleri uygun öğrenme ortamlarına göre yapılandırmaları 21. yy. öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Ananiadou ve Claro, 2009; Bozkurt ve Çakır, 2016; Mäkelä, Kankaanranta ve Helfenstein, 2014). Okulun fiziki şartlarından öte öğretim programının, dijital öğrenme desteklerinin, ders kitaplarının, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin, öğretmen niteliğinin gözden geçirilerek 21. yüzyılın şartlarına göre düzenlenmesi öğrenci başarısında belirleyicidir. Türkiye’nin uluslararası sınavlarda başarılı olması, üst sıralara çıkması, insan kaynağının katma değer yaratması, sürdürülebilir bir ekonomik kalkınma için eğitimde yenilenmeye ihtiyaç vardır.

Araştırma ile ilgili öğretmen gözlemlerinden elde edilen veriler, nicel aşamada ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Araştırmada öğretmenin yapmış olduğu gözlemler sonucunda elde edilen verilere göre,

- 21. yy. becerilerine göre tasarlanan program dil becerilerinin gelişimine dönük, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine göre somut yaşantılar sunmuştur. Dört dil becerisinin dengeli gelişimi dikkate alınarak ve kendine özgü şartlarda öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamıştır.

- Öğretmene göre etkinlikler ilgi çekici, öğrencileri güdüleyen, onların doğasına uygun bir oyun şeklinde tasarlanmıştır. Bu uygulamaya dönük etkinlikler öğrencinin etkin bir şekilde derse katılımını sağlamıştır. Ayrıca bu yenilikçi eğitim

uygulamaları Türkçe dersine okul dışında daha fazla zaman ayrılmasını sağlamıştır.

- Etkinliklerin içerisinde fikir üretme, esnek düşünme, yenilikçi ve girişimci bakış açısı hâkimdir. Bu nedenle bu etkinlikler öğrencilerin yaratıcılık sürecine dönük önemli eğitsel adımlar içermiştir. Bu da öğrencilerin sorun karşısında esnek düşünerek çözüme dair birçok fikir üretme ve yeni bir senteze ulaşmasını sağlamıştır.

- Öğretmene göre etkinliklerde kavrama, uygulama, analiz etme, karşılaştırma, karar verme, değerlendirme, eleştirme vb. üst düzey kazanımlara odaklanılmıştır. 21. yy. etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler mevcut bir durumu sorgulayarak değerlendirmeyi, eleştirel bir tavır göstererek bilginin doğruluğunu sorgulamayı ve problemi çözme becerisini sıklıkla kullanmıştır. Öğrenciler etkin bir eleştirmen davranışları sergilemişlerdir. Süreç boyunca karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, karar verme, eleştirme vb. becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

- 21. yy. beceri etkinlikleri öğretmene göre etkinliklerin iş birliği içerisinde gerçekleşmesi onların süreçte uyum ve iş birliği içerisinde çalışmasını sağlamıştır. Yapılan takım çalışmalarında bazı öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak liderlik ortaya koymuş ve arkadaşlarını güdülemiştir. Tüm bunlar öğrencilerin sosyal yönlerini geliştirmiştir. Oluşan doğal iletişim ortamları öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemiştir.

- Öğretmene göre öğrenciler sosyal sorumluluk alanına ilişkin önemli farkındalıklar kazanıp onlarda sorumlu bir dünya vatandaşı bilinci oluşmuştur.

- Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinin içerisinde etkili ve dengeli kullanımı öğrencinin çok yönlü gelişimini desteklemiş, bu durum öğrencilerin derse yönelik ilgisini çekmiştir. Teknolojinin verimli olarak öğretimde kullanımı dijital yerli öğrencilerin doğasına uygundur.

- Yeniçağa uygun olarak dijital dünyada bilgiye erişme, bilginin doğruluğunu sorgulama ve yaşanan problemlerde öğrendiği bilgiyi kullanabilme becerisi açısından öğrencilere oldukça önemli fırsatlar sunulmuştur. Öğrenciler bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini süreç içerisinde etkin kullanmıştır. Bu da öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmiştir.

- Öğretmene göre öğrenciler medya metinleriyle okuma faaliyetinin daha geniş ve derin anlamlar içerdiğini fark etmiştir. Medya okuryazarlığı becerilerini edinen öğrenciler; metni okurken edilgen bir alıcı olmanın ötesinde bilinçli okuma yapmış ve metni sorgulayarak, tartışarak anlamı inşa etmiştir.

- Öğretmene göre mevcut etkinlikler, yaratıcılık ve yenilenme, öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerileri gibi öğrencilere 21. yy. becerilerine dönük kazanımları edinmeleri için öğrenme ortamları sunmuştur.

- Öğretmene göre öğrenciler farklı metin yazma durumlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Toplumu bilgilendirmek için metin yazımı, reklam metni yazımı, değer temalı film çekimi için metin yazımı gibi yazma faaliyetleri öğrencilerin yaratıcı yazarlık becerilerini geliştirmiştir. Teknoloji araçlarının yazma sürecine katılması öğrenciyi motive etmiştir. Gazete haberlerine yönelik değerlendirme yazıları öğrencilerin eleştirel yazarlık becerilerini geliştirmiştir.

- Öğretmene göre şarkılar, film videoları, kamu spotları öğrenciler açısından oldukça ilgi çekicidir. Bunlar, özellikle öğrencilerin, dinleme ve izleme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Dinledikleri ve izlediklerine dair sorular sorma alışkanlığı kazandırma, ön yargısız değerlendirip konunun olumlu ve olumsuz yanlarını tespit çalışmaları öğrencilerin eleştirel dinleme becerisini geliştirmiştir. Öğrencilerin dinlediklerini farklı şekilde yorumlayarak özgün fikirler, alternatif cevaplar üretmesi yaratıcı dinleme becerisini geliştirmiştir.

- Öğretmene göre etkinlikler aracılığıyla öğrenciler eleştirel konuşma, yaratıcı konuşma, tartışma yöntemlerinin tümünü kullanmıştır. Bu öğrenme durumları öğrencilerin konuşarak derse katılmalarını sağlamıştır. Öğrencinin kendini güvende hissettiği öğrenme ortamlarında bu etkinlikler öğrenciye etkili konuşmalar yapmasını sağlamıştır. Geleneksel eğitim ortamlarından uzaklaşarak grup düzeni oturma, derslerin etkinlik ve beceri temelli işlenmesinin öğrencilerin konuşma öğrenme alanı ve kazanımlarına oldukça olumlu etkisi olmuştur.

- 21. yy. becerilerine göre tasarlanan etkinlikler öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme boyutlarında daha nitelikli hâle gelmelerini sağlamıştır.

- Uzaktan eğitimin en önemli sınırlılığı öğrenci motivasyonunun öğrenciyi zorlu öğrenmeler için harekete geçirecek güdüyü yaratamamasıdır. Bu gerekçeler ışığında özellikle motivasyon kökenli gerekçelerle uzaktan eğitim derslerinde öğrenci katılımı sınırlı olmuştur. Ayrıca öz düzenleme becerisi yetersiz öğrenciler

öğrenme sürecini disiplinli yürütmekte zorlandığından akranlarına oranla daha da geri planda kalmıştır.

- Uzaktan eğitimdeki aksaklıklar, teknolojik alt yapı eksikliği ve öğrencilerin bir kısmının uygun teknolojik aygıtlara sahip olmamasıdır.

- Uzaktan eğitimin sağladığı en önemli yarar zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırmasıdır. Öğrenciler bu süreçte görece daha bağımsız kararlar alabilmektedir. Öğrenciler, uygulama odaklı çalışmalarda yaratıcılıklarını geliştirebilecek zaman ve mekânı sahip olmuştur. Ayrıca ders anlatımlarının kayıtlar aracılığı ile tekrar tekrar izlenebilmesi öğrencilerin anlamadıkları konuya tekrar dönme fırsatı sunmuştur.

- Sonuç olarak örgün eğitim ve uzaktan eğitimin sınırlılıklarının giderilerek güçlü yanlarının birleştirilmesine dayanan harmanlanmış öğrenme yaklaşımı öğrencilerin beceri gelişiminde etkili olmuştur.

5.1.1. 21. Yüzyıl Öğretim Etkinliği Programının Uygulanmasına

Yönelik Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

- Program bilgisayar ve internet kullanımı gerektirdiğinden öğrencilerin bilgisayara sahip olması ve internete erişiminin olması gerekir. Aksi takdirde bütün program etkinliklerine katılım mümkün olamamaktadır.

- Programın temelinde teknolojik araç ve uygulamalar olması nedeniyle temel düzeyde teknoloji bilgisi gerektirmektedir. Öğrencilerin programdan yararlanabilmesi için temel düzeyde bilgisayar kullanımına yönelik bilgilendirmeler yapılmalıdır.

- Programda sınıf içi etkinliklerde animasyon, müzik, film ve EBA'nın kullanımından dolayı sınıfta akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmaktadır. Programın uygulanabilmesi için sınıfta akıllı olması gerekir.

- Programda öğretmen 21. yy. becerilerinin farkında olup bu öğrenme becerilerinin gelişimi sürecinde öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğretmen bilgi aktarımından öte beceri gelişimine odaklanmalıdır.

- 21. yy. öğrenme etkinliklerini öğrencilerin geneli eğlenceli ve ilgi çekici bulmakla birlikte bir kısmı geleneksel yazma etkinliklerini yaparken kısmen sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Klavyeden tekrar kaleme geçip yazılı anlatım çalışması yapmak öğrencilerin ilgisini çekmemektedir. Yazma becerisinin gelişimi

için gerekli olan bu etkinlikler yapılırken ğrenci motivasyonu dikkate alınarak ilgi çekici bir şekilde sunulmalıdır.

- Programdaki bazı etkinliklerin aile ile iş birliği içinde yapılması gerekir. Bazı görevlerin birlikte yürütülmesi gerektiğinden aile desteği önemlidir. Bundan yoksun öğrenciler akranlarına göre bu etkinliklerde aynı başarıyı göstermeyebilir.
- Programın çok kalabalık sınıflarda uygulanması zaman alıcı ve zor olabilir.



6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Türkçe dersi öğretim programları çağın ihtiyaçlarına ve öğrenci beklentilerine göre güncellenerek 21. yüzyıl becerilerine yeterli ve dengeli bir şekilde yer verilebilir.

- Öğrencilere 21. yy. becerilerini kazandırmaya yönelik öğretim etkinlikleri, öğretim materyalleri, içerikler, ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir.

- Öğretmenlere 21. yy. becerilerinin ne olduğu ve becerilerin öğretim yöntemleri konusunda eğitimler verilebilir.

- Öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişimi için eğitimler yapılabilir.

- Öğretmen adaylarının bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin gelişimi için lisans programlarına bu becerilerin kazandırılmasına yönelik dersler konabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı “Tasarım ve Beceri Atölyeleri”nin planlanmasında 21. yüzyıl becerilerine de yer vererek “21. Yüzyıl Beceri Atölyesi” gibi atölyeler kurabilir.

- 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin edinebilmesi ve geliştirebilmesi için teknolojik imkânlar sağlanmalıdır. Akıllı tahtanın her sınıfta olması, öğrencilerin kullanımı için internet verilmesi öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimine zemin hazırlayabilir.

- Ailelerin eğitimle ilgisi ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici tavır sergilemesi öğrenmenin kalıcı hâle gelmesinde ve öğrencinin gelişiminde etkilidir. 21. yy. becerilerinin gelişimi için ebeveynlerin konu ile ilgili bilinçlendirilmesi önemlidir.

- Okullarda Z kütüphaneler açılmaktadır. Bunlar dijital içerik konusunda zenginleştirilebilir.

- Türkçe ders kitaplarının yanında tema ve metne uygun 21. yy. becerilerini geliştirici e-içerikler üretilebilir. Öğrenciler bu dijital etkinlikler ile EBA üzerinden desteklenebilir.

- Web 2.0 araçları, mobil uygulamalar, sanal sınıflar, uzaktan eğitim ortamları, artırılmış gerçeklik ve animasyon gibi yeni teknolojiler öğrenme

ortamının bir parçası olarak faydalanılabilir. Öğrenme ortamı ile teknoloji bütünleştirilebilir.

- Okul dışındaki öğrenme ortamlarından beceri eğitiminde yararlanılabilir. Okul çevresindeki tarihi kültürel mekânlar, sanat salonları, müzeler gibi gerçek yaşam alanlarında öğrencilerle etkinlikler düzenlenebilir.

- Beceri temelli süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme işlemleri gerçekleştirilebilir. Bilgisayar odaklı ve benzetişim teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

6.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı sınıf düzeylerinde 21. yy. becerileriyle ilgili öğretim faaliyetleri yürütülüp sonuçları birlikte değerlendirilebilir.

- 21. yy. becerilerinin ne olduğu ve önemi üzerinde birçok çalışma olmakla birlikte öğrencilere bu becerilerin nasıl kazandırılacağına yönelik araştırmalar sınırlıdır. 21. yy. becerilerine yönelik yenilikçi uygulamalar tasarlanıp sınıflarda denenerek bunun için yeni yollar aranabilir.

- Bu çalışmada Türkçe derslerinde 21. yy. beceri etkinlikleri üzerinden eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine odaklanılmıştır. Türkçe dersi dışındaki derslere yönelik 21. yy. becerileri konulu çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada 21. yy. becerilerinin üç ana boyutundan öğrenme ve yenilikçilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri üzerine faaliyetler yürütülmüştür. Farklı araştırmalarda 21. yy. becerilerinin diğer boyutu olan yaşam ve kariyer becerileri üzerine çalışmalar da yapılabilir.

- Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre dikkat süresi, ders süresinin ne kadar olması gerektiği ve derslerin nasıl yapılandırılması gerektiği üzerine araştırmalar yapılabilir. Çünkü öğrencilerin öğrenme etkinlikleriyle ilgili dikkat süresi ve motivasyonları gelişim düzeylerine göre değişebilir.

- Uzaktan eğitimde öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerine araştırmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. and Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1102-1134. DOI: 10.3102/0034654308326084
- Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 457-471. 28 Ocak 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/264040855_Akilli-Tahtalar_ve-Ogretim-Uygulamaları adresinden erişildi.
- Aish, D. (2014). Teachers' beliefs about creativity in the elementary classroom. Unpublished doctoral dissertation, Pepperdine University, California.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159. 28 Şubat 2019 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/159/akdag-gunes.htm> adresinden erişildi.
- Akdere, N. (2012). Türkiye'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akıllı, N. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkanat, Ç. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aktamış, H. ve Can, B. T. (2007). Fen öğretmen adaylarının yaratıcılık inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 484-499. 7 Ağustos 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186015> adresinden erişildi.
- Albayrak, H. (2005). 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ali Taha, V. ve Tej, J. (2014). *Tvorive Metódy V Manazmente*. Presov: Bookman, s.r.o. Presov.
- Aliismail, H. A. ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-155. 2 Ocak 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083656.pdf> adresinden erişildi

- Aljughaiman, A. M. (2002). Teachers' Perceptions of Creativity and Creative Students. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Idaho.
- Alkaya, F. (2006). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Alkın, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri ve düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı/öğretmen davranışları. G. Ekici ve M. Güven (Ed.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (392-426). Ankara: Pegem Akademi.
- American Association of Colleges and Universities. (2007). College learning for the new global century. Washington, DC: AACU.
- Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: bir eylem araştırması. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 160-175. doi : 10.9779/PUJE768
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing. 7 Ocak 2020 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1612768059&id=id&accname=guest&checksum=F4508A4BE18ED4BB0147A526C584E7CF> adresinden erişildi.
- Andone, D., Dron J., Boyne, C. ve Pemberton, L.(2006). Are our students digital students?. Proceedings of 13th International Conference ALT-C, 82-96.
- Andrews, Sharon, F. (2000). Critical thinking in south dakota public schools grades 3, 4 and 5: the influence of teacher's behaviours perceptions and attitudes. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, Güney Dakota.
- Ansari, U. ve Malik, S. K. (2013). İmage an effective teacher in 21st century classroom. Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3(4), 61-68. 13 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/08.ansari.pdf> adresinden erişildi.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arısoy, B. ve Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 1-14. 5 Mayıs 2020 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/203-published.pdf> adresinden erişildi.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. Eğitim Bilimleri Dergisi, 14,19-40. 3 Nisan 2019 <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/torrance-yaratıcı-dusunce-testi-toad.pdf> adresinden erişildi.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, İ . (2013). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9 (9), 37-48. 30 Haziran 2019 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/364/2122> adresinden erişildi.

- Atalay, N. (2015). Fen bilimleri dersinde öğrencilerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin gelişiminde yavaş geçişli animasyon (slowmation) uygulaması. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Atalay, N., Anagün, S. Ş. ve Kumtepe, E. G. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş geçişli animasyon uygulaması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 405-424. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000183607
- Atkıncı, H. (2001). İlköğretim birinci kademe eğitim programlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avrupa Komisyonu (2011). Avrupa’da okullarda BIT aracılığıyla öğrenme ve yenilik üzerine temel veriler. 17 Aralık 2020 tarihinde http://publications.europa.eu/resource/cellar/8f864668-0211-4a40-bc14-65bf1a97b6a8.0002.02/DOC_1 adresinden erişildi.
- Ay, Ş. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri: düzce ili örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 14-22. 9 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25435/268386> adresinden erişildi.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. Tasarım ve Kuram Dergisi, 20, 1-18. doi: 10.23835/tasarimkuram.239579
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytaç, S. (2005). Yaratıcı Kişilik ve Yönetici. 21 Ekim 2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/yaratıcı-kisilik-ve-yonetici-104783> adresinden erişilmiştir.
- Bacak, S. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Bağdat, S. (2009). Eleştirel düşünmenin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Yapılandırıcı bir yaklaşım. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. Turkish Studies, 13(4), 49-64. doi: 10.7827/TurkishStudies.12922
- Balcı, B. ve Eşme, İ. (2001). Teknoloji eğitimi. Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Balkaş, S. R. ve Barış, M. F. (2015). Etkileşimli akıllı tahta kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(8), 206-222. 6 Ekim 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/147660> adresinden erişildi.

- Balta, E. E. (2011). Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baltacı, H. (2013). Çocuğun yaratıcılık performansında görsel değerlerin yeri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Banaszewski, T. M. (2005). Digital storytelling: supporting digital literacy in grades 4-12. Unpublished master's thesis. Institute of Technology, Georgia.
- Banning, M. (2006). Measures that can be used to teach critical thinking skills in nurse prescribers. *Nurse Education in Practice*, 6 (2), 98-105. doi: 10.1016/j.nepr.2005.10.001
- Basshom, G., Irwin, W., Nordone, H. ve Wallace, J. M. (2002). *Critical Thinking a Student's Introduction*. USA: The McGraw-Hill Company.
- Batalo, M. L. (2012). Creativity and mindfulness. Unpublished doctoral thesis, Fielding Graduate University, California.
- Batey, M. (2012). Working creativity. *Psychology today*. 5 Aralık 2018 tarihinde <http://www.psychologytoday.com/blog/workingcreativity/> 201205/top-ten-creativity-questions adresinden erişildi.
- Batıbay, D. ve Piji, D. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 51-68. 14 Eylül 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2034> adresinden erişildi.
- Bay, E. ve Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075. 14 Şubat 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Erdal_Bay/publication/328568739_Isbirligi_sureci_olcegi_ISO_gelistirilmesi_1/links/5bd5a4a9a6fdcc3a8daaa8aa/Isbirligi-suereci-oelcegi-ISOe-gelistirilmesi-1.pdf adresinden erişildi.
- Bektaş, M., Sellum, F. S. ve Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147. Doi: 10.19126/suje.537104
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43. doi: 10.1080/00098650903505415
- Benckenstein, C. C. (2016). Creativity Through the Eyes of Social Studies Teachers in Urban Settings. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University, Texas.
- Bender, M. T. (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beydoğan, H. Ö. (2003) Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 4 (1), 157-165. 22 Kasım 2020 tarihinde <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWprMk1qST0> adresinden erişildi.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30. 19 Ocak 2021 tarihinde http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198804_beyer.pdf adresinden erişildi.
- Biber, M. (2006). Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Bilgin, İ., Aktaş, İ. ve Çetin, A. (2014). İşbirlikli öğretim teknikleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 334-367. doi: 10.14686/BUEFAD.201428188
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Assessment and teaching of 21st century skills draft white paper. The University of Melbourne. 15 Mart 2020 tarihinde http://www.ericlondait.com.ar/oei_ibertic/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf adresinden erişildi.
- Birinci, E. (2008). Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Bodur, H. (2010). İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Boholano, H. B. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning Skills. *Research In Pedagogy*, 7(1), 21-29. 1 Temmuz 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149146> adresinden erişildi.
- Bozkurt, Ş. G. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82. 30 Aralık 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33882/375170> adresinden erişildi.
- Brolin, C. (1992). Creativity and critical thinking. Tools for preparedness for the future. *Krut*, 53, 64-71.
- Brown, J. A. (1998). Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57. doi: 10.1093/joc/48.1.44
- Bruce, C. (1994). Information literacy blueprint. 02.06 2019 tarihinde https://www.academia.edu/2463291/Information_literacy_blueprint adresinden erişildi.
- Bulut, A. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bundy, A. (2004). Australia and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. 03 Nisan 2019 tarihinde <http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit. /Infolit-2nd-edition.pdf> adresinden erişildi.
- Buonomo, G. (2012). High stakes testing and the impact on curriculum, instruction, and creativity in the classroom. Unpublished doctoral dissertation, Caldwell University, New Jersey.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Callison, D. ve Lamb, A. (2004). Keywords in Instruction. Audience Analysis. *School Library Media Activities Monthly*, 21(1), 34-39. 9 Eylül 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ720646> adresinden erişildi.

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.*, 7 (4), 3112-3134. doi: 10.15869/itobiad.494286
- Carlgren, T. (2013). Communication, critical thinking, problem solving: A suggested course for all high school students in the 21st century. *Interchange*, 44(1-2), 63-81. doi: 10.1007/S10780-013-9197-8
- Carroll, R. T. (2004). Becoming a Critical Thinker. 1 Mayıs 2018 tarihinde <http://www.skepdc.com/refuge/ctlessons/ch1.pdf> adresinden erişildi.
- Cereci, S. ve Özdemir, H. (2015). Medyanın toplumsal gelişimi: medya toplumları. *International Journal of Social Science*, Number: 33, 1-10. doi: 10.9761/JASSS2786
- Chaffee, J. (2000). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Chen, C. H. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75. doi: 10.3200/JOER.102.1.65-75
- Clark, D. D. (2008). A study of West Virginia teachers: using 21st century tools to teach in a 21st century context. Unpublished doctoral dissertation, Marshall University, West Virginia.
- CML (Center of Media Literacy, 2008). Educational Standards and Media Literacy. 13.10.2020 tarihinde http://medialit.org/reading_room/article458.html adresinden erişildi.
- Cohen, J. (1988). The analysis of variance. In *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.bs.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colley, K. M. (2015). Cultivating creativity: the practice of teaching for creativity in the elementary classroom. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, USA.
- Connerly, D. (2006). Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented. Unpublished master's thesis, Graceland University, Missouri.
- Considine, D. M (2002). Media Literacy Across the Curriculum. 12.10.2020 tarihinde <http://www.media-literacy.net/media-lit.html> adresinden erişildi.
- Costa, A. L. (1991). Teacher behaviours that enable student thinking. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking* (ss. 194-206). Alexandria, VI: ASCD.
- Creswell, J. W. ve Creswell J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5.bs.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları 4. Baskıdan Çeviri (Çev. Edt. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. ve Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834. doi: 10.3102/00028312038004813
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlar, M. (2010). Eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünmenin yönlendirilmesi kapsamında yeniden yapılandırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 179-188.

- Çalışkan, M. (2019), Eleştirel düşünmenin öğretimi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(1), 114-134. 2 Mayıs 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748451> adresinden erişildi.
- Çetingöz, D. (2002). Okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çoban, B. (2014). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına ve transfer becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S. ve Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(3), 1059-1071. doi: 10.24106/kefdergi.2572
- Dagiene, V. (2013). "Development of ICT Competency in Pre-Service Teacher Education", A. Cartelli (ed.), Fostering 21st Century Digital Literacy and Tecnical Competency (ss. 65-75). USA: IGI Global.
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. Eğitim Teknolojisinde Kuram ve Uygulama, 7(2), 215-235. 11 Ocak 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323919> adresinden erişildi.
- Dass, R. (2014). Literature and the 21st century learner. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 123, 289-298. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1426
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C. ve Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. Teaching and Teacher Education, 41, 34-41. Doi: 10.1016/j.tate.2014.03.003
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for "21st century skills. 10 Ekim 2017 tarihinde [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf) adresinden erişildi.
- Dedebali, N.C. (2019). Bilgi Okuryazarlığı. A. D. Öğretim Çelik, M. N. Tuğluk (Ed.) *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (51-66). Ankara: Pegem Akdemi.
- Dellas, M. ve Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. Psychological Bulletin, 73(1), 55-73. doi: 10.1037/h0028446
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, M. (2006b). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3), 155-170. 25 Eylül 2019 tarihinde <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6752/90797> adresinden erişildi.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl düşünürüz* (B. Arıkan, S. Akdeniz ve O. Etker, çev.). İstanbul: Muallimler Cemiyeti Yayınları. (orijinal eserin yayın tarihi 1910)
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı öğrenme, sınıfta demokrasi*. (A. Şimşek Der.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. Türkiye Eğitim Dergisi, 3 (2), 31-46. 10 Ekim 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125> adresinden erişildi.

- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5.Baskı).İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Edinger, M. J. (2008). An exploratory study of creativity-fostering teachers behaviours in secondary classrooms. Unpublished doctoral dissertaion, Department of Education The College of William and Mary, Virginia.
- Eğmir, E. (2016). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı 1), 124-134. 20 Şubat 2020 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.gulay_ekici.pdf adresinden erişildi.
- Ekinci, Z. (2018). İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Emanuel, R. C. ve Challons-Lipton, S. (2012). Helping students transition to critical and creative thinking at the intersection of communication and art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (11), 1-9. 13 Ağustos 2020 tarihinde <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20133183021> adresinden erişildi.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M. ve Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(9), 105-112. 4 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/154790> adresinden erişildi.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26 (1), 4-18. doi:10.5840/inquiryctnews20112613
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48. 29 Temmuz 2020 tarihinde <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf> adresinden erişildi.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. doi:10.3102/0013189X018003004
- Er, M. (2016). 21. yüzyıl yükseköğretim sınıflarında öğrenen merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 105-118. 1 Mayıs 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/358728> adresinden erişildi.
- Erol, O. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Erol, O. ve Taş, S. (2012). MYO Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları ile Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 82-104. 2 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181784> adresinden erişildi.
- Ersükmen, E. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD/GUJGEF* 35(2), 209-229. 7 Nisan 2019 tarihinde <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77533> adresinden erişildi.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106. 19 Mayıs 2020 tarihinde

https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf adresinden erişildi.

- Eskitürk, M. (2009). Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan işbirlikli öğrenme etkinliklerinin akademik başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. San Francisco: Academic Press.
- Facione, P.A. (2007). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf adresinden erişildi.
- Fairman, J. (2004). Trading roles: Teachers and students learn with technology. Paper presented at the annual conference of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH. 25 Mart 2020 tarihinde <http://libraries.maine.edu/cre/meprip/mltiresearchreport3.pdf> adresinden erişildi.
- Farisi, M. I. (2016). Developing the 21st century social studies skills through technology integration. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. 17(1), 16-30. 28 Ekim 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156707> adresinden erişildi.
- Fasko, D. (2000). Education and creativity. Creativity Research journal, 13(3-4), 317-327. 30 Haziran 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Fasko/publication/228697276_Education_and_Creativity/links/55a5099708aef604aa0419e3/Education-and-Creativity.pdf adresinden erişildi.
- Fong, L. L., Sidhu, G. K. ve Fook, C. Y. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 123 130-138. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1406
- Forgays, D. G. ve Forgays, D. K. (1992). Creativity enhancement through floatation isolation. Journal of Environmental Psychology, 12, 329-335. doi: 10.1016/S0272-4944(05)80081-7
- Fung, I. (2005). Critical Thinking as an Educational Goal: a Fulfilled or Unfulfilled Promise. 25 Mart 2020 tarihinde www.pesa.org.au/html/documents/2005-papers/Paper-14_Irene_Fung.doc adresinden erişildi.
- Gadzella, B. M. (1996). Teaching and Learning Critical Thinking Skills. 26th International Journal Congress of Psychology (143-150). Montreal, Quebec, Canada,
- Gadzella, B. M., Ginther, D. W. ve Bryant, G. W. (1997). Prediction of performance in an academic course by scores on measures of learning style and critical thinking. Psychological Reports, 81, 595-602. doi: 10.2466/pr0.1997.81.2.595
- Garba, S. A., Byabazaire, Y. ve Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21 st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 10(4), 72-29. doi: 10.3991/ijet.v10i4.4717
- Gatlin, M. (2007). The impact of the interactive whiteboard on student achievement. Unpublished master' thesis, University of Georgia, Georgia.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 15-29. 23 Haziran 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386403> adresinden erişildi.

- Gelman, S. A. ve Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209. 22 Haziran 2020 tarihinde <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/26083/0000159.pdf?sequence=1> adresinden erişildi.
- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American psychologist*, 39(2), 93. doi: 10.1037/0003-066X.39.2.93
- Glimps, B. J. ve Ford, T. (2008). Using internet technology tools to teach about global diversity. *The Clearing House*, 82(2), 92-95. 5 Eylül 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ816796> adresinden erişildi.
- Gokhale, A. A. (1995), Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7 (1) 22-30. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6_910
- Gordon, S. C. (1979). The effects of a creative thinking skills program on Fourth Grade Students. Unpublished doctoral dissertaion, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Gretsov, A. G. (2008). *Creativity Training For Upper-Form Pupils And Students*. St. Petersburg: St. Pete. 208.
- Günel, G. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gülen, Ş. B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin 21. yy. öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Günay, D. ve Şişman, B. (2019). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Öğretim Çelik, M. N. Tuğluk (Ed.) *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (257-273). Pegem Akдеми: Ankara
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 57-74. 14 Ekim 2020 tarihinde <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874647.pdf> adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146. 17 Eylül 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157123> adresinden erişildi.
- Günüç, S., Odabaşı, H ve Kuzu, A . (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455. 22 Nisan 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63366> adresinden erişildi.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme* (3. bs.). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Hager, P. ve Kaye, M. (1992). Critical thinking in teacher education: A process-oriented research agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2), 26-33. doi: 10.14221/ajte.1992v17n2.4
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2001) Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50 (4), 270-286. doi:10.1353/jge.2001.0024

- Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe Ansiklopedisi (Kavramlar ve Akımlar-7)* (3. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, J., Mishra, P. ve Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. 17 Ocak 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844273.pdf> adresinden erişildi.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcileri eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(15), 287-294. 6 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108595> adresinden erişildi.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13. 1 Kasım 2020 tarihinde <http://www.illinoisreadingcouncil.org/publicationsservices/ircjournal.html> adresinden erişildi.
- Hızal, A. (1992). İlköğretim uygulamalarında eğitim teknolojilerinden yararlanma olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 81-87. 3 Nisan 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88289> adresinden erişildi.
- Hızır, B. (2014). İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Hilbrands, J. L. (1999) Media literacy implementation models in U.S. schools. Unpublished master' thesis. Michigan State University, Michigan.
- Hobbs, R. (2001). The great debates circa 2001: The promise and the potential of media literacy. *Community Media Review*, 21, 17-23.
- Hollenbeck, J. ve Hollenbeck, D. (2006). Technology to Enhance Learning in the Multi-Lingual Classroom. 17.03.2019 tarihinde <http://www.sciencescope.org> adresinden erişildi.
- Holum, A. ve Gahala, J. (2001). Critical issue: using technology to enhance literacy instruction. 20 Haziran 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf> adresinden erişildi.
- Hopson, M. H., Simms, R. L. ve Knezek, G. A. (2002). Using A Technology-Enriched Environment to Improve Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(2), 109-120. 22 Kasım 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ647548> adresinden erişildi.
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). The ISTE national educational technology standards (NETS•T) and performance indicators for teacher. 01.10.2019 tarihinde <http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers> adresinden erişildi.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2018). Digital Citizenship In Education. 7.11.2019 tarihinde <https://www.iste.org/learn/digital-citizenship> adresinden erişildi.
- Irving, A. (1985). *Study and information skills across the curriculum*. London: Heinemann Educational Books.
- Isbell, R. T. ve Raines S. C. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Kanada: Thomson Delmar Learning Printed.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 133-152. 13 Aralık 2020 tarihinde http://acikerisim.uludag.edu.tr/jspui/bitstream/11452/11026/1/15_1_11.pdf adresinden erişildi.

- İşleyen, T. ve Küçük, B. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 199-208. 1 Aralık 2020 tarihinde <http://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182896> adresinden erişildi.
- Jarvis, R. M. (1992). Creative abilities of students in grade five. *Dissertations Publishing*, 25 Mart 2020 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/304040849/fulltextPDF> adresinden erişildi.
- Jeevanantham, L. S. (2005). Why teach critical thinking?. *Africa Education Review*, 2 (1), 118-129. doi: 10.1080/18146620508566295
- Jennings, S. (2005). Investigating creativity: understanding the perspectives of teachers and students. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Johnson, L., Adams, S. and Cummins, M. (2012). *NMC horizon report: 2012 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kader, S. A. (2008). Enhancing creative behavioral expressions in school systems: the need for educational reform and a center for creativity. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University. Pennsylvania.
- Kalyoncu, A. T. (2012). Yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kang, M., Heo, H., Jo, I., Shin, J. ve Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium students. *Journal of Research on Technology in Education*, 43 (2), 157-170. 19 Ağustos 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907024.pdf> adresinden erişildi.
- Kanik, F. (2010). An assessment of teachers' conceptions of critical thinking and practices for critical thinking development at seventh grade level. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz A. (2006). Liselerde eleştirel düşünme eğitimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartiran, S. (2015). Primary school teachers' technological pedagogical content knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028. 27 Eylül 2020 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1267/1123> adresinden erişildi.
- Karakaş, M. M. (2015) Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleriye yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karrow, D. D. (1997). *Science teachers' views of creativity*. London, Ontario: The University of Western Ontario.
- Kaya, G. ve Koçak Usluel, Y. (2012). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67. 24 Kasım 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231642> adresinden erişildi.
- Kaya, H. İ. (2010). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

- Keleşoğlu, S. (2017), Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kemp, C., Goodman, N. D. ve Tenenbaum, J. B. (2010). Learning to learn causal models. *Cognitive Science*, 34, 1185-1243. doi: 10.1111/j.1551-6709.2010.01128.x
- Kennedy, M., Fisher, M. B. ve Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol ve B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Kılıç, B. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel tutum düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K. ve Crone, E. A. (2013). The development of creative cognition across adolescence: Distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental Science*, 16(1), 2-12. doi: 10.1111/j.1467-7687.2012.01176.x
- Klein, R. D. (1982). An inquiry into the factors related to creativity. *The Elementary School Journal*, 82(3), 256-265. 25 Mart 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ260225> adresinden erişildi.
- Klopfer, E., Osterweil, S., Groff, J. ve Haas, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them. *The Education Arcade*, 1-20. 25 Mart 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/263125941_Using_the_Technology_of_Today_in_the_Classroom_Today_The_Instructional_Power_of_Digital_Gaming_and_Social_Networking_and_How_Teachers_Can_Leverage_It adresinden erişildi.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (N. Kalaycı Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1998).
- Knnewell, S. ve Morgan, A. (2006). Factors influencing learning through play in ICT. *Computers & Education*, 46 (3), 265-279. 25 Mart 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ729763> adresinden erişildi.
- Koç C. (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kolloff, M. B. ve Feldhusen, J. F. (1984), The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 53-57. doi: 10.1177/001698628402800202
- Konak, A. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Korkmaz, Z. S. (2018). Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363. 30 Mayıs 2020 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat_kotluk..pdf adresinden erişildi.
- Köğçe, D. ve Özpinar, İ. ve Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213. 21 Eylül 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786794> adresinden erişildi.

- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Köse Biber, S. (2014). Yaratıcılığı geliştirici etkinliklerle desteklenen web tabanlı öğrenmenin öğrencilerin başarı ve yaratıcılığa etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2007). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kurnaz, A. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. TÜBAR-XXVIII, 283-298. 5 Mart 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157039> adresinden erişildi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi, XI. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (4-6 Ekim 2018) Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf türkçe çalışma kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme açısından incelenmesi. E-Journal of New World Sciences Academy, 3(3), 492-504. 20 Nisan 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185993> adresinden erişildi.
- Küpana, M. N. (2013). Müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımlar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 26-34. 30 Ekim 2020 tarihinde http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03._m._nevra_kupana.pdf adresinden erişildi.
- Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. Educating the net generation, 1, 1-20. 24 Eylül 2020 tarihinde <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/convenience-communications-and-control-how-students-use-technology> adresinden erişildi.
- Lai, E. R. ve Viering, M. (2012), Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings, National Council on Measurement in Education Vancouver, B.C.
- Lapénienė, D. ve Bruneckienė, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of professional activity analysis of individual factors. Economics and Management, 15, 642-649. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.208
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed?. Journal of Computing in Teacher Education, 25(3), 87-97. 5 Ekim 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/228636448_Digital_natives_as_preservice_teachers_What_technology_preparation_is_needed adresinden erişildi.
- Lewis, A. ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. Theory into Practice, 32, 131-137. doi: 10.1080/00405849309543588
- Li, Q. (2007). Student and teacher views about technology: A tale of two cities? Journal of Research on Technology in Education, 39(4), 377. doi: 10.1080/15391523.2007.10782488
- Liu, Y. (2003). Developing a scale to measure the interactivity of websites. *Journal of Advertising Research*, 43, 207-216. doi: 10.1017/S0021849903030204

- Livingstone, S. ve Bober, M. (2005). UK children go online: Final report of key project findings. London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Lucas, B., Claxton, G. ve Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Step Towards New Forms of Formative Assessments. OECD Education Working Papers, 86, OECD Publishing. (Online), <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>. ISSN 1993-9019.
- Lyman, D. H. (1989). Being creative. Training & Development Journal, 43(4), 44-50. 10 Nisan 2020 tarihinde <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA7190082&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00410861&p=AONE&sw=w> adresinden erişildi.
- Mäkelä, T., Kankaanranta, M. ve Helfenstein, S. (2014). Considering learners' perceptions in designing effective 21st century learning environments for basic education in Finland, The International Journal of Educational Organization and Leadership, 20 (3), 1-13. doi: 10.18848/2329-1656/CGP/v20i03/48481
- Maloney, J. E. (1992). Teacher training in creativity: A phenomenological inquiry with teachers who have participated in creativity coursework. Unpublished Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Massachusetts.
- Martin, A. (2005). DigEuLit-a European framework for digital literacy: A progress report. Journal of e-Literacy, 2(2), 130-136. 15 Nisan 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/32938321_DigEuLita_European_Framework_for_Digital_Literacy_a_Progress_Report adresinden erişildi.
- Masterman, L. (2001). *A Rationale for Media Education. Media Literacy in the Information Age: Information & Behavior*. Ed. Robert Kubey. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Matud, M. Pilar, Rodríguez, C. ve Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. Tenerife, ESPAGNE: Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara. 28 Eylül 2019 tarihinde <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18957305>. adresinden erişildi.
- Mazman, S. G. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Modeller ve göstergeler. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1(1), 62-79. 2 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71833> adresinden erişildi.
- McCrindle, M. (2006). New generations at work: Attracting, recruiting, retraining & training generation Y. McCrindle Research. 30 Aralık 2018 tarihinde [http://www.mav.asn.au/CA256C320013CB4B/Lookup/NewGenerationsAtWork/\\$file/NewGenerationsAtWork.pdf](http://www.mav.asn.au/CA256C320013CB4B/Lookup/NewGenerationsAtWork/$file/NewGenerationsAtWork.pdf) adresinden erişildi.
- McGhee, R. ve Kozma, R. (2001). New teacher and student roles in the technology supported classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA. 20 Ağustos 2018 tarihinde <http://www.edtechcases.info/papers/teacherstudentroles.pdf> adresinden erişildi.
- McGowan, S. (2007). An exploratory study of teachers' critical thinking in elementary language arts classrooms. Unpublished doctoral dissertation, College of William & Mary, Virginia.
- McGregor, G. (2001). Creative thinking instruction for a college study skills program: A case study. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University, Texas.
- McPeck, J. (1981). Critical Thinking and Education, St Martins, New York.
- Means, B. ve Olson, K. (1995). *Technology's role in education reform*. Washington: United States Govt Printing Office.

- MEB (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2012). Yaratıcı Düşünme Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). Taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solution stotoday's classroom problems*. Maryland: R&L Education.
- Merriman, T. J. (2015). A phenomenological approach to understanding pro-c level teachers' perceptions of creativity. Unpublished doctoral dissertation, The University of South Dakota, South Dakota.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mısırlı, Z. A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 311-337. 02 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/412746> adresinden erişildi.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2.bs.), London: Sage Publisher.
- Miller, R. D. (2009). Developing 21st century skills through the use of student personal learning networks. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University, Arizona.
- Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, N. A. ve Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.067
- Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: The role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 32-47. 9 Aralık 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/28077138_The_Virtual_Construction_of_the_Mind_The_Role_of_Educational_Psychology adresinden erişildi.
- Murat A. (2018) Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- NACCCE, (1999). All our futures: creativity, culture and education. 10 Aralık 2000 tarihinde <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Narey, M. J. (2006). A mixed-method study of relationships among teacher quality, reflective practice, and creative abilities of k-12 in-service public school teachers. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- National Research Council, (2006). Systems for state science assessment. Washington, DC: The National Academies Press.

- Nevgi, A., Virtanen, P. ve Niemi, H. (2006). Supporting students to develop collaborative learning skills in technology based environments. *British Journal Of Educational Technology*, 37(6), 937-947. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00671.x
- Newmann, F. M. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses. *Theory & Research in Social Educations*, 19(4), 409-431. doi: 10.1080/00933104.1991.10505649
- Nicholas, M. ve Raider, M. (2011). Approaches used by faculty to assess critical thinking-implications for general education, Prepared for ASHE Annual Conference, USA. Retrieved from ERIC database. (ED536592)
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing Creativity. In Sternberg, R. J. (Ed). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North Central Regional Educational Laboratory, (2003). Engauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. 15 Nisan 2018 tarihinde <https://pict.sdsu.edu/engage21st.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Nystrom, P. C., K. Ramamurthy ve A. L. Wilson (2002). Organizational context, climate and innovativeness: adoption of imaging technology. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19, 221-247. 21 Aralık 2018 tarihinde <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-c948a9ea-1afc-3763-986a-1fa00c758843> adresinden erişildi.
- Oblinger, D. ve Oblinger, J. (2005). Is it age or it: First steps toward understanding the net generation. 16 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> sitesinden alınmıştır.
- Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S. ve Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 737-741. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.716
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2003). The definition and selection of key competencies. 30 Ağustos 2019 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/350703677.pdf> adresinden alınmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2009). OECD Annual Report 2009. 2 Nisan 2018 tarihinde <https://www.oecd.org/newsroom/43125523.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2012). Connected Minds: Technology And Today's Learners, Educational Research And Innovation. OECD Publishing. 18 Aralık 2018 tarihinde http://www.oecdilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en adresinden alınmıştır.
- Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğretmen becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2019). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* 3. Baskı. (Ed. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk). Pegem Akademi: Ankara.
- Önür, Z. (2018) Ortaokul Öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile eğitim teknolojisi yeterlikleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Özcan, G. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünme ve erişkiye etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özcan, S. (2009), Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-314. 23 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256389> adresinden erişildi.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705. 10 Aralık 2019 tarihinde <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/76967> adresinden erişildi.
- Özkan, B. (2019). Medya Okuryazarlığı. A. D. Öğretir Çelik, M. N. Tuğluk (Ed.) *Eğitimde ve Endüstride 21.Yüzyıl Becerileri* (67-78). Ankara: Pegem Akdemi.
- Özkan, H. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özmuş, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 75-89. 21 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874854.pdf> adresinden erişildi.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. 27 Eylül 2020 tarihinde https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWXw1cFCHDbCZb_mQxa_ adresinden erişildi.
- Öztürk, S. K. (2007). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84. 30 Nisan 2019 tarihinde <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXprNU5qUTA/egitimde-yaratıcı-dusunme> adresinden erişildi.
- Özyurt, M. (2011). Özel okula devam eden ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ile SBS başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Park Gates, S. (2001). Effects of group interactive brainstorming on creativity. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Framework Definitions. 12 Ağustos 2019 tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf adresinden erişildi.
- Partnership for 21st Century Learning (2017). About 21. Century Learning Skills Framework. 17 Nisan 2019 tarihinde <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> adresinden erişildi.
- Partnership for 21st Century Skills (2009) P21 framework definitions. 17 Nisan 2019 tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf adresinden erişildi.
- Paul, R. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (77-84). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how?. *New Directions for Community Colleges*, 1992 (77), 3-24. doi: 10.1002/cc.36819927703

- Paul, R., Binker, A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science. CA: Foundation for Critical Thinking
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning OECD-CERI.14.07.2018 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>, sitesinden alınmıştır.
- Pelfrey, R. (2011). Classroom behaviors in elementary school teachers identified as fostering creativity. Unpublished doctoral dissertation, Northern Kentucky University. Kentucky.
- Pithers, R. ve Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. Educational Research, 42(3), 237-249.doi: 10.1080/001318800440579
- Polat, S. (2014). Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Potter, J. W. (2001). *Media literacy. thousand oaks*, California: Sage.
- Pourkarimi, J. ve Nazarzadeh Zare, M. (2016). The assessment of ICT literacy of Iranian teachers through the ISST model. The International Journal of Information and Learning Technology, 33 (4), 236-247. doi: 10.1108/IJILT-12-2015-0038
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-5. doi: 10.6009/jjrt.2012_JSRT_68.12.i
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. ACM Computers in Entertainment, 1, 1-4. doi:10.1145/950566.950596
- Qian, M. ve Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. Computers in Human Behavior, 63, 50-58. doi: 10.1016/j.chb.2016.05.023
- Rapps, J. (1998). Testing a theoretical model of critical thinking and cognitive development. Unpublished doctoral dissertation, University Of San Diego, California.
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M. ve Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st century skills finding from a statewide initiative. American Educational Research Association. Vancouver, BC. April 16. 26 Haziran 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Jason_Ravitz/publication/258188193_Using_project_based_learning_to_teach_21_st_century_skills_Findings_from_a_statewide_initiative_Jason_Ravitz_Buck_Institute_for_Education/links/00b7d5272c5a2d0f45000000/Using-project-based-learning-to-teach-21-st-century-skills-Findings-from-a-statewide-initiative-Jason-Ravitz-Buck-Institute-for-Education.pdf adresinden erişildi.
- Rawlinson, J. G. (1995). Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası (Creative Thinking And Brain Storming). (Çev: Değirmen, O.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Reed, H. J. (1998). Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis and interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course. Unpublished doctoral dissertation. University of South Florida, Florida.
- Reid, H. R. (2010). A quantitative study investigating critical thinking skills in elementary education. Unpublished doctoral dissertation. University of Phoenix, Arizona.
- Rıza, E. T. (2004). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri* (3. bs.). İzmir: Birleşik Matbaa.
- Ribble, M. (2011). Digital citizenship in schools. Kansas: ISTE. 24 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGCI2-excerpt.pdf> adresinden erişildi.
- Rouquette, M. L. 1992. *Yaratıcılık*. (Çev: Işın Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları

- Rudinow, J. ve Barry, V. E. (2004). *Invitation to critical thinking*. USA: Thomson/Wadsworth.
- Runco, M. A. (2007). Developmental trends and influences on creativity *Creativity*, 39-69. doi: 10.1016/B978-0-12-410512-6.00002-3
- Runco, M. A., Acar, S. ve Çayırdağ, N. (2017). A Closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 242-249. doi: 10.1016/j.tsc.2017.04.003
- Sadriu, S. (2009). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin ders sonu çıktıklarını yönelik bir “pilot araştırma” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Saliceti, F. (2015). Educate for creativity: New educational strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1174-1178. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.374
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim* (2. bs).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Sancak, E. (2017). Eğitimde akıllı tahta kullanımı üzerine derleme çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Scheibe, C. ve Rogow F. (2004). Incorporating Media Literacy and Critical Thinking into Any Curriculum: 12 Basic Principles. Project Look Sharp, 2004. 28 Ekim 2020 tarihinde www.ithaca.edu/looksharp adresinden erişildi.
- Schreglmann, S. (2011). Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Scott, K. A. (2015). Creativity: Conceptions of a group of exemplary teachers. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, North Carolina.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200. 27 Ekim 2020 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/SeferogluAkbayik_EFDergi2006_Eles.Dusun.pdf adresinden erişildi.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 64-70. 20 Eylül 2020 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126/1209> adresinden erişildi.
- Senemoğlu, N. (1996). Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu.
- Sıdar, R. (2011). Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Silva, E. (2008). Measuring Skills for the 21st Century [Report]. Washington, DC: Education Sector. 8 Ekim 2020 http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf adresinden erişildi.
- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129, 475-494. doi: 10.1037/0033-2909.129.4.475
- Simpson, M. E. (2010). The effect team learning has on the development of creativity in a college classroom: an integrated case study. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University, Texas.

- Smith, D. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180-190. doi: 10.1037/0022-0663.69.2.180
- Solmaz, B ve Yılmaz, A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir araştırma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7, 3. 8 Eylül 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177766> adresinden erişildi.
- Sonmaz, S. (2002). Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soysal, T. (2019). Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. 8 Eylül 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED272882> adresinden erişildi.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice*. 43 (4), 274-280. doi: 10.1207/s15430421tip4304_5
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Sur, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Suto, I. (2013). 21st century skills: ancient, ubiquitous, enigmatic?. İngiltere: A Cambridge Assessment Publication, 1-28.
- Şahbaz, Ö. (2004). İlköğretim 4. sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, M. C. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD-new millennium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şendağ, S. (2008). Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şentürk, G. (2014). Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde performansa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (4) , 43-56. doi: 10.30803/adusobed.188824
- Tafari, D. M. (1994). *The effects of creativity on teacher-student interactions*. Maryland, USA: University of Maryland College Park.
- TDK, (2020). Güncel Türkçe Sözlük. 28 Ocak 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 195-223. 28 Nisan 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182989> adresinden erişildi.

- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Terzi H. (2019). Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 251-260. 23 Nisan 2020 tarihinde <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi1/251-260.pdf> adresinden erişildi.
- Thoman, E. (2003). Media Literacy: A Guided Tour of the Best Resources for Teaching. The Clearing House; Jul/Aug 2003; 76, 6; Academic Research Library. doi: 10.1080/00098650309602019
- Tindal, G. ve Nolet, V. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. Focus on Exceptional Children, 27 (7), 1-22. doi: 10.17161/foec.v27i7.6847
- Tok, E. (2008). Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 120-130. 2 Haziran 2020 tarihinde <http://tojet.net/articles/v3i1/3116.pdf> adresinden erişildi.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance test of creative thinking technical manual*. Princeton: Personnel Press Inc.
- Torrance E. P. (1968). *Education and creative potential: modern school practices series* (5 bs.). Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B (Figural A&B)*, : Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.
- Torrance, E. P. And Ball, O. E. (1984). *Torrance Tests of Creative Thinking. Streamlined (Revised) Manual. Figural Tests A & B.*: Scholastic Testing Service. Illinois.
- Torrance, E. P. (1995). *Why to fly? A philosophy of creativity*. New Jersey: Norwood: Ablex.
- Torrance, E. P. ve Goff, K. (1989). A Quiet Revolution. Journal of Creative Behavior, 23 (2), 136-145. doi: 10.1002/j.2162-6057.1989.tb00683.x
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life In Our Times: Learning For Life In Our Times*. New Jersey: John Wiley&Sons.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 361-370. 14 Ekim 2020 tarihinde <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/234/217> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (TED), (2009). Öğretmen yeterlikleri: Özet rapor: Öğretmene yatırım, geleceğe yatırım. 10 Aralık 2020 tarihinde http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.p df adresinden edinilmiştir.
- Türkmen Dağlı, M. (2008). Integrating critical thinking skills into planning and implementation of teaching Turkish: A comparative case study of three teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24,543-559. 13 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108517> adresinden erişildi.
- UNESCO, (2002). Youth Media Education, Seville, Spain. 21 Kasım 2020 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/files/5680/10346121330Seville_Recommendations.rtf/Seville+Recommendations.rtf adresinden erişildi.
- Uysal, M. E. (2009). İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üstel, F., (2009). Kaynak dosyası ve öğretmen kılavuzu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. 24 Kasım 2020 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/dosyalar/faaliyet/2009.pdf> adresinden erişildi.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 53 (1), 41-48. doi:10.3200/CTCH.53.1.41-48
- Van Laar, E., Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M. ve Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in Human Behavior. 72. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010
- Virgolim, A. R. (2005). Creativity and Intelligence: A Study of Brazilian Gifted and Talented Students. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut.
- Von Oech, R. (1983). *Whack on the side of the head: How to unlock your mind for innovation*. USA: Warner Books.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2). 24 Haziran 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4370/59779> adresinden erişildi.
- 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. New York: Basic Books.
- Walsh, D. ve Paul, R. (1986). The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality. Washington: American Federation Teachers.
- Wan, G. ve Cheng, H. (2004). *Media savvy students*. Chicago, IL: Chicago Press Review.
- Webber, S. ve Johnston, B. (2000) Conceptions of information literacy: New perspectives and implications. Journal of Information Science, 26,(6), 381-397. doi: 10.1177/016555150002600602
- Weiss, H. D. (1993). Problem çözümünde yaratıcılık (Creative problem solving) (1. bs.). (Şahiner Doğan Çev.). İstanbul: Cep Yönetim Dizisi.
- White, J. N. (1997). Schools for the 21st century. Harpenden, UK: Lennard Publishing.
- Williams, C., Gannon, S. ve Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': Antipodean trajectories and travels of the '21st century learner'. Journal of Education Policy, 28(6), 792-806. doi: 10.1080/02680939.2013.776117
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? American Educator, 8-19. 10 Şubat 2019 tarihinde https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf adresinden erişildi.

- Wilson, M., Scalise, K. ve Gochyyev, P. (2015) Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 65-80. doi: 10.1016/j.tsc.2015.05.001
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51, 183-201. 10 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/451197> adresinden erişildi.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 383-398. 10 Şubat 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/667926> adresinden erişildi.
- Yang, Y-T. C. ve Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352. 14 Şubat 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ966980> adresinden erişildi.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-beş yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 237-245.
- Yavuz, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yazıcı, T. ve Topalak, Ş. İ. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 195-204. 10 Şubat 2019 tarihinde <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22.yazici.pdf> adresinden erişildi.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*, 7 (1), 133-152. 19 Aralık 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/557003> adresinden erişildi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı, 18, 95-106. 10 Nisan 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/843639> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe ve Türk dili ve edebiyat öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12 (9), 109-120. 11 Mayıs 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/107466> adresinden erişildi.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler. 1 Şubat 2021 tarihinde http://bilgikasifi.com/makale/Yildirim_2013.pdf adresinden erişildi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (203-276). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, O. (2006). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Yolcu, E. ve Subaşı, S. (2016). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin resimsel yaratıcılığına katkılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 34-48. 19 Nisan 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/229633> adresinden erişildi.
- Young, L. E. (1992). Critical thinking skills: Definitions, implications for implementation. *NASSP Bulletin*, 76(548), 47-54. doi:10.1177/019263659207654806
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 23 Ekim 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden erişildi.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Zeybek, G. (2019). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156. 26 Eylül 2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/684467> adresinden erişildi.
- Zeytun, S. (2010). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

8. EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Atilla DİLEKÇİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi ABD

Sayın Atilla DİLEKÇİ,

"21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Etkinliklerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/255) Kurulumuzun 10.08.2019 tarihli ve 2019/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zühal Demirci (Üye)

Ek 2. Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.21054634
Konu : Araştırma İzni
(Atilla DİLEKÇİ)

25.10.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 14.10.2019 tarih ve 13198 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 24.10.2019 tarih ve 20925607 sayılı oluru.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Atilla DİLEKÇİ'nin "21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" konulu araştırma çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/ rica ederim.

İbrahim KUNUK
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Olur (1 sayfa)

Dağıtım:
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
50.Yıl İzzet Baysal Ortaokulu Müdürlüğüne
100.Yıl ortaokulu Müdürlüğüne
Orhangazi Ortaokulu Müdürlüğüne

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin Cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: Tuba ÇETİN
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a987-7a24-311e-aaba-7b1c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.20925607
Konu : Araştırma İzni İstemi
(Atilla DİLEKÇİ)

24.10.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 14.10.2019 tarih ve 13198 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291
(2017/25) sayılı genelgesi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Atilla DİLEKÇİ'nin "21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" konulu araştırma çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı ekteki okullarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulama talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla ve ilgi (b) Genelge doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim KUNUK
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
24.10.2019

Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin Cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik A&E: bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: Tuba ÇETİN
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7275-9fc3-33d6-a7a1-44c7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Eleştirel Düşünme Testleri

Eleştirel Düşünme-Analiz Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa "X" koyarak belirtin.

- 1- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
- Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

Sonuç: Çiçekler canlıdır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, yanlış mıdır, doğru mudur?		

- 2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün uçaklar uçar.
- Bisikletler uçamaz.

Sonuç: Bisikletler uçaktır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç yanlış mıdır, doğru mudur?		

- 3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
- Sigara içilir.

Sonuç: Sigara sağlık için yararlıdır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç doğru mudur, yanlış mıdır??		

- 4- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. -Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır.
- Arda 5. sınıf öğrencisidir.

Sonuç: Arda sosyal bilgiler dersi almaz.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 5- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün öğrenciler derslerini geçer.
- Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: Emre öğrenci değildir.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç doğru mudur, yanlış mıdır?		

6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün evler balkonludur.
- Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: Bütün evlerde çiçek vardır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		

- 7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün parfümler güzel kokar.
- "X" parfüm değildir.

Sonuç: "X" güzel kokar.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç yanlış mıdır, doğru mudur?		

8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. - Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.
- Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: Fatih Galatasaray' da oynamaz.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu sonuç doğru mudur, yanlış mıdır?		

Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği

1' den 9' a kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü Destekleyip Desteklemediğine karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin.

1- Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
2- Futbolda seyirci tuttuğu takım her zaman alkışlamalıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takım alkışlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
3- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
4- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
5- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
6- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
7- Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
8- Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştırır. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
9- Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. (Bu görüşü doğru olarak kabul edin)		
İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar. Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ

Eleştirel Düşünme-Çıkarım Ölçeği

1' den 8' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlelerin, verilen bilgiye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabınızı uygun boşluğa X koyarak belirtin.

1- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuyup yazan insan sayısı geçen yıl, bu yılıkinden daha azdır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

2- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

3- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

4- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

5- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

6- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

7- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

8- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.	DOĞRU	YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?		

Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeği

ARDA'NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL'lik ekmek, 2 YTL'lik yumurta, 2 YTL'lik peynir ve 2 YTL'lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL'lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda'nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü. fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, halbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "Evde iseler onlara ziyarete gideceklerini" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda'ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda'nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "oh bee, bu alışverişimde bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alışverişlere o gıyseydi" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve babası Arda'lara geldi. Arda'nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda'lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarınışar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda'nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Sence annesi niçin sürekli alışverişe Arda'yı göndermektedir?

- a- Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
- b- Arda, okuldan çıktıktan sonra alışveriş yapmayı çok sevdiği için.
- c- Arda, alışverişlerde hiç hata yapmadığı için.
- d- Arda'nın başka kardeşi olmadığı için.

2. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
- b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
- c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- d- Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

3. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?

- a- Yalan söylemeyi sevdiği için.
- b- Hesap yapmayı bilmediği için.
- c- Hiç para artmadığı için.
- d- Çikolata aldığı unuttuğu için.

4. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?

- a- Okulları farklı olduğu için.
- b- Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
- c- Sınıfları farklı olduğu için.
- d- Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

5. Arda'nın annesi, Arda'nın babaannesi'nin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda'yı bir daha alışverişe gönderdi?

- a- Arda'nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
- b- Arda'nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
- c- Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
- d- Arda'nın babaannesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

6. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıyım, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kuru pastayı marketten almamıştır?

- a- Arda'nın canı böyle istediği için.
- b- Kasapta, kuruyemişi de ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
- c- Markette gazete, kıyım, kuruyemiş ve kuru pasta satılmadığı için.
- d- Arda, yaptığı alışverişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

7. Doğukan ve Emre, niçin Arda'yla çok iyi anlaşıyorlardı?

- a- Akraha oldukları için.
- b- Çocuk oldukları için.
- c- Misafir oldukları için.
- d- Birlikte oyun oynadıkları için.

8. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?

- a- Koşmayı çok sevdiği için.
- b- Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
- c- Babaannesi evlerine geleceği için.
- d- Ders çalışacağı için.

9. Sence niçin ilk alışveriş sonunda annesi, Arda'nın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?

- a- Unuttuğu için.
- b- Arda'nın babaannesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
- c- Arda'ya güvendiği için.
- d- Arda'nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğü için.

10. Babaannesi niçin gelmeden önce Arda'ları telefonda aradı?

- a- Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
- b- Hattıların sormak için.
- c- Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
- d- Arda'yla konuşmak için.

Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeği

ARDA'NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmek, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL'lik ekmek, 2 YTL'lik yumurta, 2 YTL'lik peynir ve 2 YTL'lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köyedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL'lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1 YTL artığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda'nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve "*Eve iseler onlara ziyarete geleceklerini*" söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda'ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesini gelmeden Arda'nın alışverişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve "*oh bee, bu alışverişimde bütün mahalle esnafı para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alışverişlere o gitseydi!*" diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesini ve halası Arda'lara geldi. Arda'nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğrenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda'lara geldiler. Çıktıkları okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarınışar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda'nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

1' den 10' a kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz "Arda'nın Bir Günü" başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

1. Arda yaptığı alışverişlerde en çok nereye uğramıştır?

- a- Kasaba uğramıştır.
- b- Gazete bayisine uğramıştır.
- c- Markete uğramıştır.
- d- Kuruyemişçiye uğramıştır.

2. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?

- a- 1 saat oyun oynamışlardır.
- b- 2 saat oyun oynamışlardır.
- c- 2,5 saat oyun oynamışlardır.
- d- 1,5 saat oyun oynamışlardır.

3. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?

- a- 1 kere dışarı çıkmıştır.
- b- 2 kere dışarı çıkmıştır.
- c- 3 kere dışarı çıkmıştır.
- d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

4. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?

- a- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeşlerdir.
- b- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin babaları kardeşlerdir.
- c- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre'nin babaları kardeşlerdir.
- d- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre'nin anneleri kardeşlerdir.

5. Arda'nın yaptığı ilk alışverişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?

- a- Ekmek yoktu.
- b- Kıyma yoktu.
- c- Yumurta yoktu.
- d- Çikolata yoktu.

6. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?

- a- İlk alışverişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alışverişini ise fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- b- İlk alışverişini fiyata (YTL) göre, ikinci alışverişini de fiyata (YTL) göre yapmıştır.
- c- İlk alışverişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alışverişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.
- d- İlk alışverişini fiyata (YTL) göre, ikinci alışverişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

7. Annesi yanlış aldığını söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?

- a- Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.
- b- Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- c- Milliyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
- d- Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

8. "Arda'nın Bir Cünü" başlıklı metne göre Arda'nın mahallesinde bulunan esnaflar işyerleri hangileridir?

- a- Kasap, kuruyemişiçi, pastane ve manav.
- b- Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişiçi ve pastane.
- c- Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişiçi.
- d- Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişiçi ve pastane.

9. Doğukan, Emre ve Arda halıçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?

- a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.
- b- Arda iki kere alışverişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.
- c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.
- d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

Eleştirel Düşünme-Öz düzenleme Ölçeği

1'den 12'ye kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman-bazen-hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.

	DAVRANIŞLAR	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
1-	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
2.	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
3-	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
4.	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
5.	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
6-	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
7.	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
8-	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
9.	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
10.	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
11-	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçarım.			
12-	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

Ek 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

1-3 FAALİYETLER: “SOR VE TAHMİN ET”

İlk üç etkinlik aşağıdaki resimle ilgilidir. Bu etkinlikleri yaparak bilmediğiniz şeyleri öğrenmede ve bazı olayların nedenlerini ve sonunda neler olabileceğini tahmin etmede ne kadar başarılı olduğunuzu göreceksiniz. Resme bakın bakalım. Burada neler oluyor? Kesin olarak ne söyleyebilirsiniz. Ne olduğunu anlamak için neleri bilmeniz gerekir? Burada geçen olay neden olmuştur ve sonunda neler olacaktır?



FAALİYET 1. SORU SORMA

Buraya, bir önceki sayfadaki resim hakkında ne olduğunu anlamaya yönelik aklınıza gelebilecek bütün soruları yazınız. Ne olduğunu iyice anlamak için, sormanız gereken bütün soruları sorunuz. Resme bakmakla cevabı verilebilecek sorular sormayınız. Resme istediğiniz kadar tekrar, tekrar bakabilirsiniz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 2. NEDENLERİ TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın nedenleri ne olabilir? Bunları aşağıdaki satırlara yazınız. Resimdeki olaydan hemen önce olmuş şeyleri ya da uzun bir zaman önce olan bir şeyi bu olayın nedeni olarak gösterebilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 3. SONUÇLARI TAHMİN ETME

Sayfa 2'de gördüğünüz resimdeki olayın sonucunda neler olabilir? Aşağıdaki satırlara yazabildiğiniz kadar sıralayınız. Olabilecek sonuçları tahmin ederken resimdeki olaydan hemen sonra ya da uzun bir zaman sonra olabilecek olayları yazabilirsiniz. Elinizden geldiği kadar çok tahminde bulununuz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 4. ÜRÜN GELİŞTİRME

Bu sayfanın ortasında kumaştan yapılmış oyuncak bir fil resmi var. Bu fili pek çok oyuncakçıda görebilirsiniz. Aşağı yukarı 15 cm boyunda ve 227 gr ağırlığındadır. Bu file çocukların daha çok eğlenerek oynaması için, bu oyuncak filde ne gibi değişiklikler yapılabilir? En akıllıca, en ilgi çekici ve alışılmamış değişiklikler yapmayı düşününüz, bu ve bundan sonraki sayfaya yazınız. Bu değişikliklerin ne kadar mal olacağı önemli değil. Sadece bu oyuncakla oynarken onun nasıl daha eğlenceli bir hale getirilebileceğini düşünün.



1. _____
2. _____
3. _____

Arka sayfaya devam ediniz.

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

17. _____

18. _____

19. _____

20. _____

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

26. _____

27. _____

28. _____

29. _____

30. _____

FAALİYET 5. ALIŞILMADIK KULLANIMLAR (Karton kutular)

Pek çok kişi boş karton kutuları atarlar, fakat bunların binlerce ilginç ve değişik kullanımları vardır. Aşağıdaki ve bir sonraki sayfadaki satırlara düşünebildiğiniz bütün ilgi çekici ve değişik kullanım yollarını yazınız. Sadece tek bir büyüklükteki kutuyu düşünmeyiniz. dilediğiniz kadar kutu kullanabilirsiniz. Kendinizi, gördükleriniz ve duyduklarınızla sınırlandırmayınız, olabilecek pek çok yeni kullanım yollarını düşününüz.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 6. ALIŞILMAMIŞ SORULAR

Bu denemede karton kutular hakkında düşünebildiğiniz kadar çok sorular düşünün. Bu sorulara çok farklı ve çeşitli cevaplar verilebilmeli ve aynı zamanda başkalarında kutulara ilgi ve merak uyandırmalıdır. Karton kutularla ilgili başkalarının düşünemeyeceği, çoğu kez akıl edemeyeceği sorular düşününüz.

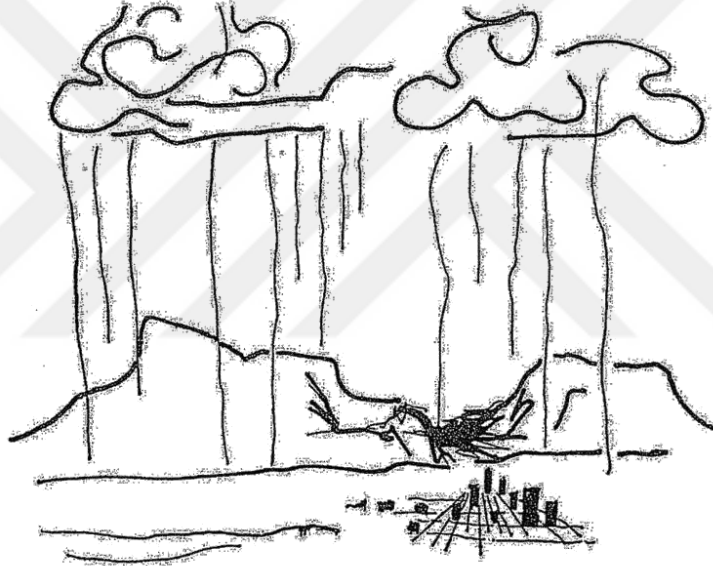
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

FAALİYET 7. FARZEDİN Kİ

Şimdi size olma ihtimali bulunmayan bir olay verilecek. Belki de hiçbir zaman gerçekleşmeyecek bir olay. Bunu sadece olmuş gibi düşüneceksiniz. Bu size olabilecek bütün başka heyecanlı şeyleri düşünme ve hayal gücünüzü kullanma fırsatı verecektir. Tabii ki eğer olması mümkün olmayan bu durum gerçekleşirse.

Hayalinizde bu olayın olmuş olduğunu farz edin. Sonra bu olayın olması ile meydana gelebilecek diğer şeyleri düşünün. Diğer deyişle, olayın sonuçları ne olabilir? Yapabildiğiniz kadar çok tahminde bulunun.

İmkânsız olan olay şu: Farzedin ki bulutlar yeryüzüne kadar uzanan iplere tutturulmuş olsaydı - o zaman ne olurdu? Düşünce ve tahminlerinizi bir sonraki sayfaya sıralayınız.



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____

Ek 5. 21. Yüzyıl Becerileri Etkinlik Programı Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda 10 haftalık yapılan uygulama ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bugüne kadarki katkılarınızla birlikte soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Atilla DİLEKÇİ

- 1- Türkçe derslerinde yapılan etkinlikleri beğendiniz mi? Kısaca açıklayınız.
- 2- Bu etkinliklerin Türkçe derslerinde yapılan önceki etkinliklerden farkını kısaca açıklayınız.
- 3- Yapılan etkinliklerden beğenmediğiniz ya da ilginizi çekmeyen yönlerini kısaca açıklayınız.
- 4- Yapılan bu etkinliklerden en çok hangilerini beğendiniz?
- 5- Türkçe derslerinde öğrendiklerinizi başka derslerde kullanabiliyor musunuz? Kısaca açıklayınız.
- 6- Türkçe derslerinde öğrendiklerinizi günlük hayatta kullanabiliyor musunuz? Kısaca açıklayınız.
- 7- Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 6. 21. Yüzyıl Becerileri Öğretim Etkinliği Programı Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda yürüttüğümüz 10 haftalık uygulama ile ilgili sorular bulunmaktadır. Bugüne kadarki katkılarınızla birlikte, soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Atilla DİLEKÇİ

- 1- Bir Türkçe öğretmeni olarak yapılan bu etkinlikleri beğendiniz mi?
- 2- Size göre, uygulanan bu etkinliklerin sınıf ortamında yarattığı olumlu durumlar/etkiler nelerdir?
- 3- Size göre uygulanan bu etkinliklerin olumsuz, zor yönleri nelerdir?
- 4- Bundan önceki ders işleme etkinliklerine göre öğrencilerinizde derse katılım ve etkileşim açısından farklılık gözlemlediniz mi? Nasıl?
- 5- Bu uygulamaların Türkçe derslerine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl? Hangi yönlerden?
- 6- Söz konusu uygulamalar öğrencilerin dil becerilerinde ne tür değişiklikler yarattı? Açıklar mısınız?
- 7- Bu uygulamaları, bundan sonraki derslerinizde kullanmak ister misiniz? Neden?
- 8- Bu etkinlikleri öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirir misiniz?
- 9- Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 7. 21.Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Etkinlikleri Değerlendirme Rubriği

		Değerlendirme Maddeleri	Çok Zayıf (1)	Zayıf (2)	Orta (3)	İyi (4)	Çok iyi (5)
1	21.Yy. Becerilerine Uygunluğu	Etkinlikler yeni ve farklı fikirler geliştirmeye ve uygulamaya uygundur.					
2		Etkinlikler öğrencinin bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamaya teşvik eder.					
3		Öğrencinin üst düzey soru sormasını destekler.					
4		Etkinlikler öğrencilerin problemi çözme becerisini geliştirmektedir.					
5		Etkinlikler öğrencinin sözlü ve yazılı becerilerini etkin kullandırmaya yöneliktir.					
6		Etkinlikler öğrencinin aktif katılımına uygundur.					
7		Etkinlikler öğrencinin sorumluluk üstlenerek işbirlikli çalışmasına uygundur.					
8		Bilgiye ulaşmak, yönetmek, bilgiyi yapılandırmak, bilgiyi değerlendirmek ve bilgiyi sentezlemek üzere dijital teknolojileri, iletişim aygıtlarını ve ağırları uygun kullanmaya uygundur.					
9		Etkinlikler, bilgiye tam ve doğru bir şekilde erişerek bu bilginin eleştirel, seçici bir mantıkla değerlendirilmesine yöneliktir.					
10		Etkinliklerin medyadaki mesajları hangi amaca yönelik yapılandığını kavramaya uygundur.					
11	Kazanıma Uygunluk	Etkinlikler ders planında yer alan kazanımlara uygundur.					
12	Öğrenci Seviyesi	Önerilen materyallere uygundur.					
13		Etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.					
14		Etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır.					
15	Güncellik	Etkinliklerde günlük hayatla ilişki kurulmuştur.					
16	İlgi Çekicilik	Etkinlikler dikkat/ilgi çekici niteliktedir.					
17	Görsel Desteklerin Kullanılması	Etkinliklerde yeterli görsel öğeler kullanılmıştır.					
18	Orijinallik	Etkinlikler özgündür.					
19	Açıklık	Etkinliklerde kullanılan dil açık ve anlaşılardır.					
20	Zaman	Etkinlikler için ayrılan süre yeterlidir.					
		Toplam puan:					

Ek 8. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanım İzni

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEKLERİ İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ

Sayın Atilla DİLEKÇİ,

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için eleştirel düşünmenin altı alt boyutuna yönelik olarak geliştirdiğim; "Eleştirel Düşünme-Analiz Ölçeği", "Eleştirel Düşünme-Değerlendirme Ölçeği", "Eleştirel Düşünme-Çıkarım Ölçeği", "Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeği", "Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme-Öz Düzenleme Ölçeği"ni doktora tez ve bilimsel araştırma kapsamında kullanımasında tarafımdan izin verilmiştir.

12.07.2019

Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Ek 9. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım İzni

16 Kasım 2019

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ'NE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencilerinden Atilla DİLEKÇİ Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerini tezinde kullanmak istemektedir. Testin Türkçe Versiyonu kullanım hakkı sahibi olarak sözel ve Şekilsel formlarını (A ve B formu) tez ve bilimsel araştırma kapsamında kullanmasına tarafımdan izin verilmiştir.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.



Prof. Dr. A. Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
Öğretim üyesi
E-mail:aeaslan@hotmail.com

Ek 10. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlama Katılım Sertifikası



Ek 11. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Cinsiyetiniz nedir? ☐ Kız ☐ Erkek	Evde kendinize ait bir odanız var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
Ailenizin gelir durumu ne kadardır? ☐ 0-1499 TL ☐ 1500-2999 TL ☐ 3000-4499 TL ☐ 4500-5999 TL ☐ 6000 TL ve üzeri	Kaç kardeşiniz var? ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri
Annenizin mesleği nedir? ☐ Kamu görevlisi ☐ İşçi ☐ Diğer meslek ☐ Ev hanımı ☐ Emekli	Babanızın mesleği nedir? ☐ Kamu görevlisi ☐ İşçi ☐ Diğer meslek ☐ Emekli
Annenizin eğitim durumu nedir? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora	Babanızın eğitim durumu nedir? ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
Hangi teknoloji aygıtlarına sahipsiniz? ☐ Telefon ☐ Tablet ☐ Bilgisayar	Evinizde internet bağlantısı var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
Sosyal paylaşım sitelerini üye misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır	Günlük ortalama internet kullanım süreniz kaçtır? ☐ 0 saat ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ☐ 4 saat ☐ 5 saat ve üzeri
Evde kitaplığınız var mı? ☐ Evet ☐ Hayır	Günlük ortalama ne kadar süre kitap okursunuz? ☐ 0 saat ☐ 1 saat ☐ 2 saat ☐ 3 saat ☐ 4 saat ve üzeri

Ek 12. 21. Yüzyıl Etkinlik Programı

1. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Erdemler

Kazanımlar:

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bilgilendirici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi, yaratıcı yazma yazma, soru-cevap tekniği, eleştirel okuma.

SÜRECİ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır. İzletilecek videolar indirilip izlemeye hazır hâle getirilir.

Başlangıç: Öncelikle bu ders; programın ilk haftası olduğu için öğretmen, araştırma amacı ve araştırmada yapılacaklarla ilgili öğrencilere bilgi verir. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme nedir sorusu yöneltilir. Kendilerinin bu düşünme becerisine sahip olup olmadıkları üzerine konuşulur.

Ana Etkinlikler: Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için Etkinlik-1 yaptırılır. Öğrenciler benzer ve farklı yönleri belirler. Eleştirel adımın ilk basamaklarından biri olan ayırt etmeyi gerçekleştirir. Etkinlik 2’de iş yaşamında kadın videosu izletilir. Kadın toplumdaki yeri üzerine tartışılır. Etkinlik 3’te görselden hareketle iş yaşamında kadının var olmasının önündeki engeller üzerine öğrencilerin eleştirel bir yazı yazmaları istenir. Etkinlik 4’te bakış açısı farklılıklarını anlamaları ve uygun soru sormaları sağlanır. Etkinlik 5 ve 6’da öğrencilerin görselleri değerlendirmeleri ve eleştirel yorumlamalar yapmaları söylenir. Etkinlik 7’de sokakta çalışan çocuklarla ilgili görseller gösterilir. Beş ayrı kartona “Kesinlikle

Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadeleri yazılır ve sınıf duvarlarına en olumludan en olumsuz doğru aralıklı bantlanır. “Sokakta çalışan çocuklara kesinlikle para verilmemelidir.” önermesi tahtaya yazılır. Katılımcılara önermeye ne derece katıldıkları sorulur ve buna göre katılma derecelerini belirten duvarda asılı kartonların önünde toplanmaları istenir. Katılımcılar yerlerini aldıktan sonra tartışma başlatılır. Katılımcılara neden bulundukları yerde oldukları sorulur. Tartışmalar sırasında dileyen katılımcıların görüşünü değiştirebileceği belirtilir. Yer değiştiren katılımcıların geçiş gerekçeleri sorulur. Yeni gerekçeler gelmediği zaman tartışmalar sonlandırılır. Etkinlik 8’de kelime haznelerini geliştirmek için bulmaca oyunu oynamaları tavsiye edilir.

Değerlendirme: Fikirler değerlendirilir ve uygulanabilirliği sorgulanır.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Konu ile ilgili belgeseller izlenebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Farkı Bul

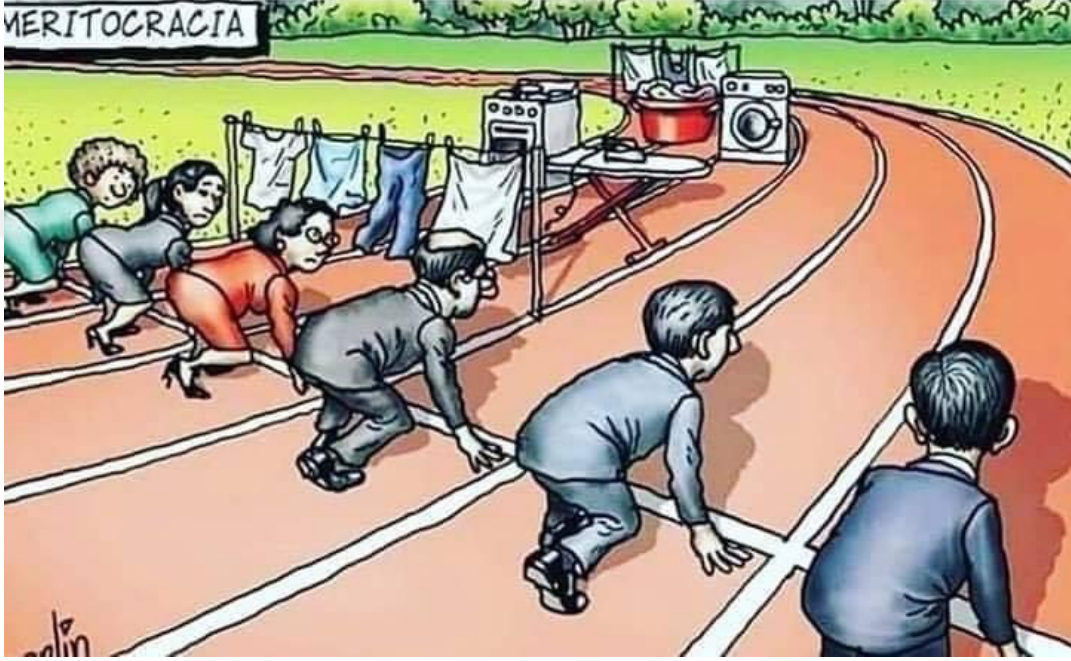
Resimler arasındaki 7 farkı bulun.



Etkinlik 2: İş Yaşamında Kadın

İzlediğiniz “Kadın İstihdamı Kamu Aydınlatma” videosunda iş yaşamında kadınların önündeki engeller dile getiriliyor. Bu durumda iş yaşamında kadınların oranının düşük olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Etkinlik 3: İş Yaşamında Eşitlik



Yukarıdaki görsel üzerine değerlendirme yazısı yazınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 4: Bakış Açısı



Karıncaya sorarlar:
"-Hayvanları anlatır mısın?"

Tabii der karınca;

"Hayvanlar ikiye ayrılır.



1.Grup: Aslan, kaplan, yılan gibi şefkatli ve iyi huylu hayvanlar.



2.Grup: Tavuk, kaz ve ördek gibi zalim ve yırtıcı hayvanlar."

Sınıfça yukarıdaki konuşma üzerine değerlendirme yapınız.

Karıncaya hangi soruları sormak istersiniz? Aşağıya 3 soru yazınız.

1-.....

2-.....

3-.....

Aynı soru tavuklara sorulsa; onlar için hangi hayvanlar iyi, hangileri kötü hayvan olur?

.....

.....

.....

.....

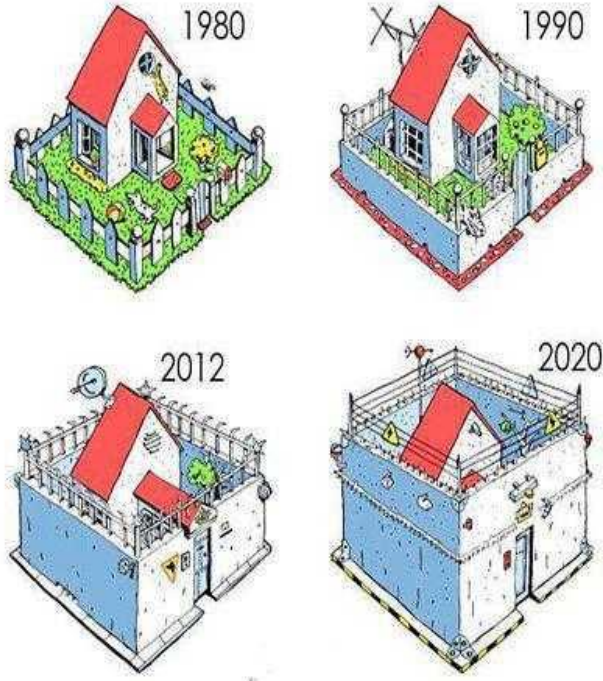
Yukarıdaki örneği düşünerek insanların ilişkilerinde iyi ve kötüyü nasıl belirlediğini açıklayınız.

.....

.....

.....

Etkinlik 5: Yükselen Duvarlar



Sınıfça yukarıdaki görsel üzerine değerlendirme yapınız.

Etkinlik 6: Sosyal Medya Duyarlılığı



Yukarıdaki görseli arkadaşlarınızla değerlendiriniz.

Etkinlik 7: Sokakta Çalışan Çocuklar

“SOKAKTA ÇALIŞAN ÇOCUKLARA KESİNLİKLE PARA VERİLMEYELİDİR.”

“Kesinlikle Katılıyorum”

“Katılıyorum”,

“Kararsızım”

“ KATILMIYORUM”

“KESİNLİKLE KATILMIYORUM”

Sokakta çalışan çocuklar ile ilgilene düşünüyorsunuz? Sizin fikrinizi yansıtan öğretmeninin sınıfta astığı “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum kesinlikle katılmıyorum” afişlerinin yanında durunuz. Neden bulunduğunuz yerde olduğunuzu açıklayınız. Tartışmalar sırasında dileyen katılımcı görüşünü değiştirebilir. Yer değiştiren katılımcıların geçiş gerekçesini söyler.

Etkinlik 8: Kelime Oyunu



Cep telefonlarının uygulama merkezlerinden kelime bulmaca oyunu indirip oynayabilirsiniz (Appstore Codycross: Crossword Puzzles).

2. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Erdemler

Kazanımlar:

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Hikâye edici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Tartışma yöntemi, istasyon, yaratıcı yazma, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme tekniği, rol oynama tekniği, problem çözme yöntemi.

SÜREÇ

Derse Hazırlık: Sokak röportajı videosu ve değer temalı kısa filmler indirilir ve izlemeye hazır hâle getirilir.

Başlangıç: Etkinlik-1 öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için sokak röportajı izletilir.

Ana Etkinlikler: Etkinlik 2 yaptırılarak toplumsal sorunlar konuşulur. Sosyal sorunların en önemli 5 tanesi sıralanır. Etkinlik 3'te değerler olmasaydı neler olurdu etkinliği yapılır. Etkinlik 4'te öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Etkinlik 2'de sıralanan sorunlardan bir tanesi seçilerek değer temasının işlendiği 2-4 dakikalık kısa senaryo yazmaları istenir. Etkinliğin başında EBA havuzunda bulunan öğrenciler tarafından çekilmiş kısa filmler izletilir. Etkinlik 5'te senaryoların canlandırılmasını ve bunların cep telefonu kamerasıyla kayıt altına alınması istenir. Ardından çekilen bu kısa filmler sınıfça izlenir. Etkinlik 6'da değer temalı kısa filmler EBA'ya yüklenir.

Değerlendirme: Kısa filmler izlenir ve değerlendirilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Sosyal medya hesaplarında kamuayonu aydınlatıcı paylaşımlar yapmaları sağlanır. Kısa filmler videomaker programıyla geliştirilebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Sokak Röportajları



Öğretmenizin izlettiği sokak röportajlarında kişilerin belirttiği toplumsal sorunlara dikkat ederek dinleyiniz. Ardından sınıfça toplumsal sorunlar (saygısızlık, bencillik, paylaşmama vs.) üzerine konuşunuz.

Etkinlik 2: Toplumsal Sorunlar

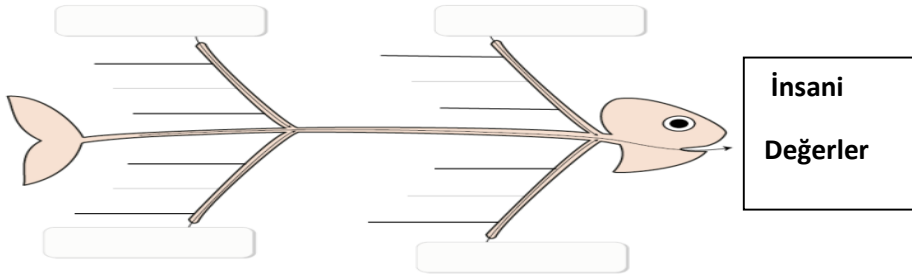
Sınıfça konuştuğunuz toplumsal sorunlardan hareketle en önemli 5 toplumsal sorunu aşağıya yazınız.

Toplumsal Sorunlar Listesi

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Etkinlik 3: Değerlerin Önemi

İnsani değerler (sevgi, saygı, paylaşım, dürüstlük vs.) olmazsa ne olur?



Etkinlik 4: Değer Temalı Kısa Film Senaryo Yazımı

Sınıfça konuştuğunuz toplumsal sorunların çözümü için toplumsal değerlerin insan ilişkilerinde ilke olması birlikte yaşam için gereklidir. Bu bilgiden hareketle 4-5 kişilik gruplar oluşturunuz ve değer (sevgi, saygı, paylaşım, dürüstlük vs.) temalı kısa film senaryosu yazınız.



..... Senaryo Masası



..... Senaryo Masası



..... Senaryo Masası

Etkinlik 5: Değer Temalı Kısa Film Çekimi



Seneryo masalarında yazılan değer temalı hikâyelerinizi canlandırınız. Bu sırada canlandırma sürecini kayıt altına alınız.

Etkinlik 6: Değer Temalı Kısa Filmin EBA'ya Yüklenmesi



Kısa filmlerinizi Eğitim Bilişim Ağı'na yükleyiniz.



3. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Millî Kültür

Kazanımlar:

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim, tartışma yöntemi (büyük grup tartışması, beyin fırtınası), soru-cevap tekniği, aktif öğrenme.

Süreç

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Köroğlu efsanesi anlatılır. Bu şehir efsanesinin şehirde herkes tarafından duyulup duyulmadığı üzerine konuşulur. Bu efsanenin doğruluğu tartışılır.

Ana Etkinlikler: Etkinlik 1 yaptırılarak öğrencilerin şehirdeki tarihi, kültürel yapıları belirler. Etkinlik 2’de bu belirlenen tarihi yapılar ve kültürel yaşam hakkında doğru ve güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları üzerine düşünceleri sağlanır. Araştırmalar yapmaları ve bilgi toplamaları istenir. Etkinlik 3’te şehrin kültürel yaşamında önemli yer tutan geleneksel giysi, türkü, halk oyunları ve yemekleri belirlemeleri istenir. Etkinlik 4’te elde edilen bilgilerden hareketle şehri tanıtıcı sunu hazırlamaları istenir. Etkinlik 5’te çalışmalar yapılmadan önce örnek tanıtıcı kitapçıklar, şehir tanıtım videoları ve web siteleri gösterilir. Ardından şehrin kültürel yapılarının tanıtılması şehrin turizm gelirlerinin artmasında oldukça önemli olduğu anlatılır. 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Her bir grup şehrin tanıtım kitapçığı, tanıtım videosu ve tanıtıcı web sitesi tasarımları istenir. Etkinlik 6’da kelime oyununu oynamaları tavsiye edilir.

Değerlendirme: “Tanıtım kitapçığı, tanıtım videosu ve tanıtıcı web sitesinin şehrin tanıtılmasında ne kadar etkili olacağı ve şehrin turizm potansiyeline etkisi sınıfça değerlendirilir.”

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Öğrencilere şehrin kültürel mekanlarında geçen bir hikaye yazmaları çalışması yapılabilir. O şehirde çekilmiş film izlenebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Şehrin Kültürel Yapılarının Belirlenmesi

Listelenmiş tarihi yapıların yaşadığınız çevrede olup olmadığını belirleyiniz.

Tarihi Yapılar	Var	Yok	Varsa adı nedir?
Anıt			
Bedesten			
Cami			
Çeşme			
Dikili Taş			
Hamam			
Han			
Heykel			
İmaret			
Kervansaray			
Kilise			
Kitabe			
Köprü			
Kule			
Kütüphane			
Lahit			
Medrese			
Mezar			
Müze			
Saat Kulesi			
Saray			
Su Kemerli			
Sur			
Şifahane			
Tarihi Ev			
Tarihi Okul Binası			
Tiyatro Binası			

Etkinlik 2: Şehrin Kültürel tanıtımı

Belirlediğiniz tarihi yapılar hakkında ve kültürel yaşam (giysi, halk oyunları, yemekler, türküler vs.) hakkında bilgi toplayınız. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak için hangi kaynakları kullanabilirsiniz?



Etkinlik 3: Kùltürel Yaşam

Geleneksel giysiler

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Geleneksel halk oyunları

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Yöresel yemekler

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Yöresel türküler

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

Etkinlik 4: Şehrin Kùltürel tanıtımı

Şehrinizdeki bir tarihi yapı hakkında bilgilendirici sunu yapınız. Sunumunuzun daha etkili olması için fotoğraflardan yararlanabilirsiniz.

Etkinlik 5: Şehrin Kültürel tanıtımı

Şehrin kültürel yapılarının tanıtılması şehrin turizm gelirlerinin artmasında oldukça önemlidir. Bu bilgiden hareketle 4-5 kişilik gruplar oluşturunuz ve her bir grup şehrin tanıtım kitapçığı, tanıtım videosu ve tanıtıcı web sitesi tasarlayınız.



Tanıtım kitapçığı masası



Tanıtım video masası



Tanıtıcı web sitesi masası



Tanıtıcı afiş masası

Etkinlik 6: Kelime Oyunu



Uygulama merkezlerine girip resimli kelime oyununu oynayınız (Appstore-Resimli Kelime Bulmaca, Android-Kelimelik).

4. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Millî Kültür

Kazanımlar:

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bilgilendirici metin yazar.

Hikâye edici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Seçici dinleme, yaratıcı yazma, tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemi, aktif öğrenme, rol oynama tekniği,

Süreç

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Öğrencilere tv izleyip izlemedikleri sorulur. Reklamlar üzerine fikir alışverişinde bulunulur. Hangi tür reklamları beğendikleri konuşulur.

Ana Etkinlikler: 1. reklam filmi (Türk Hava Yolları 85. yıl reklamı) izletilir. Etkinlik-1 yaptırılır. Beğenileri olumlu, olumsuz bulduğu öğeleri belirler. Neye göre olumlu ve olumsuz bulduğu belirlenir. Etkinlik 2’de reklamın müziği, amacı, hangi yaş grubuna yönelik olduğu gibi öğelerini analiz etmesi sağlanır. Eleştirel düşünmede kriter oluşturması sağlanır. Öğrencilerin tercihlerini neye göre şekillendirdiğini ortaya koyması için ve bilinçli tüketici olmaya yönelik Etkinlik 3 yaptırılır.

Etkinlik 4’te empati duygusu ile hareket ettirilerek reklamlardaki mesajların yaş gruplarına göre başka şekilde algılanacağı sezdirilir. Eleştirel düşünme akılda gerçekleşse de empati duygusu ile yapılabilecek bir unsur olduğundan empati yetenekleri geliştirilir.

Etkinlik-5'te hizmetin çok satması ve tüketicinin dikkatini çekmesi için yaratıcı fikirler ortaya koyması sağlanır. 2. Reklam filmi (Vakıfbank Ben Anadoluyum reklamı) izletilir ve 6. Etkinlik yaptırılır. Beğenileri olumlu, olumsuz bulduğu öğeleri belirler. Neye göre olumlu ve olumsuz bulduğu belirlenir. Etkinlik 7'de reklamın müzik, mesaj yaş grubu gibi öğelerini analiz etmesi sağlanır. Eleştirel düşünmede kriter oluşturması sağlanır. Etkinlik 8'de hizmetin çok satması ve tüketicinin dikkatini çekmesi için yaratıcı fikirler ortaya koyması sağlanır. Etkinlik 9'da iki reklam filmi karşılaştırılarak eleştirel düşünceleri ve değerlendirme yapmaları sağlanır. Etkinlik 10'de çikolata reklam filmi senaryosu yazıp drama olarak canlandırmaları istenir. Reklamların, alışılmışın dışında ve dikkat çekici bir yapısı olduğundan öğrencilerin yeni ve farklı olanı değerlendirmeleri ve kalıpları yıkararak yapılan işlerin hedeflere ulaşmada bir yol olduğu işlenir. Yaratıcılığın kalıpları yıkmak ve sıradan olmamayı gerektirdiği mesajı verilir. Etkinlik 11'de dilek ve şikâyet kutusu etkinliğiyle kullandıkları ürüne yönelik şikâyet ya da dilekleri varsa üretici şirketin mail hesaplarına konuyla ilgili yazmaları ve onlara göndermeleri istenir.

Değerlendirme: “Reklamlar ve reklamların amacı ve tüketici olma bilinci üzerine değerlendirmeler yapılır. Yazılıp canlandırılan reklamlar öğrencilerce puanlanır.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Kendi beğendikleri reklam filmlerini sınıfa getirip öğrenci arkadaşlarına izlettirilebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: THY Reklamı

İzlediğiniz reklam filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



Etkinlik 2: Reklamları Çözümlüyorum

İzlediğiniz reklam filmindeki aşağıda verilen ölçütler açısından çözümleyiniz. Ardından amaçların birbirleriyle olan uyumunu değerlendiriniz.



Reklam filminde kullanılan müziğin seçilme amacı:



Reklam filminde yer verilen yaş grupları:



Reklam filminin genel amacı:

Etkinlik 3: Bilinçli Tüketici



Bir yerden bir yere gideceğiniz zaman uçak bileti satın almadan önce hava yolu şirketinden neleri beklersiniz?

Etkinlik 4: Empati

İzlediğiniz reklam filmindeki ürünü aşağıdaki görseli verilen yaş gruplarının gözünden değerlendiriniz. Filmde bu yaş gruplarından hangilerine yer verilmiştir? Sebebiyle açıklayınız.



.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

Etkinlik 5: Pazarlama Müdürü



İzlediğiniz reklam filminde yer alan hizmetin pazarlama müdürü olduğunuzu düşünün. Siz böyle bir hizmetin pazarlanması ve daha çok satılması için nasıl bir kampanya yapardınız?

.....

.....

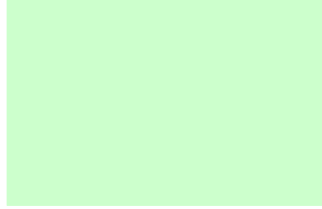
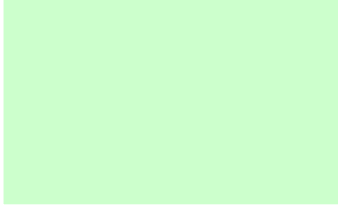
.....

.....

.....

Etkinlik 6: Banka Reklamı

2. reklam filmini izleyiniz. İzlediğiniz reklam filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



Etkinlik 7: Reklamları Çözümlüyorum

İzlediğiniz reklam filmini aşağıda belirtilen ölçütler açısından çözümleyiniz. Ardından amaçların birbirleriyle olan uyumunu değerlendiriniz.



Reklam filminde kullanılan müziğin seçilme amacı:



Reklam filminde satılan ürün hangi profil insanı hedeflemektedir:



Reklam filminin genel amacı:

Etkinlik 8: Pazarlama Müdürü



İzlediğiniz reklam filminde yer alan hizmetin pazarlama müdürü olduğunuzu düşünün. Siz böyle bir hizmetin pazarlanması ve daha çok satılması için nasıl bir kampanya yapardınız?

.....
.....
.....
.....
.....

Etkinlik 9: Reklamları Karşılaştırıyorum

1. ve 2. reklam filmini düşünerek aşağıdaki etkinliği yapınız.

1. reklamın amaçları:	Ortak amaç:	2. reklamın amaçları:
1. reklamın özellikleri:	Ortak özellik:	2. reklamın özellikleri:

1. reklamın iletileri:	Ortak ileti:	2. reklamın iletileri:

1. reklamda toplumu etkilemede kullanılan ögeler:	Toplumu etkilemede kullanılan ortak ögeler:	2. reklamda toplumu etkilemede kullanılan ögeler:

1. reklamda kullanılan ikna yöntemleri:	Ortak ikna yöntemi:	2. reklamda kullanılan ikna yöntemleri:

Etkinlik 10: Reklam Çekimi



Şehrinizde meşhur olan çikolatanın reklamını yapacaksınız. Bunu yapabilmeniz için öncelikle bir senaryo hazırlayınız. Reklam için etkileyici bir slogan bulunuz. Daha sonra yazdığınız bu reklam filmi senaryosunu canlandırıp reklam filmini çekiniz.

Etkinlik 11: Dilek ve Şikayet Kutusu

Kullandığınız herhangi bir ürünle ilgili şikayenizi ya da talebinizi üretici firmaya e-posta yoluyla bildiriniz.

5. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Millî Kültür

Kazanımlar:

Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

Bilgilendirici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, yaratıcı yazma, soru-cevap tekniği, kavram haritası tekniği.

Süreç

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılır.

Başlangıç: Öğretmen derse Anadolu adının nereden geldiği sorusu öğrencilere yöneltilir ve dikkatleri üzerine çeker. Ardından bu adın anlamını ve nereden geldiğini açıklar.

Ana Etkinlikler: Öğrencilerin karşılaştırma yaparak farklılıkları metinler üzerinde görür.

Etkinlik 1’de Öğretmen, Bir Başkadır Benim Memleketim adlı Anadolu türküsü dinletir. Etkinlik 2’de öğrencilere Anadolu kültür haritası verilir ve haritadan hareketle öğrencilerin soru sormaları istenir. Etkinlik 3’de <https://sanalmuze.gov.tr/> sitesi üzerinden öğrencilerin bir müzeyi gezmeleri istenir. Etkinlik 4’te öğrencilere gezilen müze hakkında sorular oluşturmaları ve arama motorları üzerinden araştırmaları istenir Etkinlik 5’te gezilen müze ile ilgili tanıtıcı bir yazı yazmaları istenir. Yazılarında bazı sözcükler yerine emoji kullanabilecekleri söylenir. Ardından yazılar ve emojiler sanal sınıfta okunup öğrencilerle birlikte yorumlanır.

Değerlendirme: Emojilerin teknolojik araçlarla kurulan iletişimde neden bu kadar yaygın kullanıldığı tartışılır ve hikayeler değerlendirilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Fon kartonlarına herkesin kendi emojisini çizmesini sağlayarak emoji maskeleri yapılabilir.

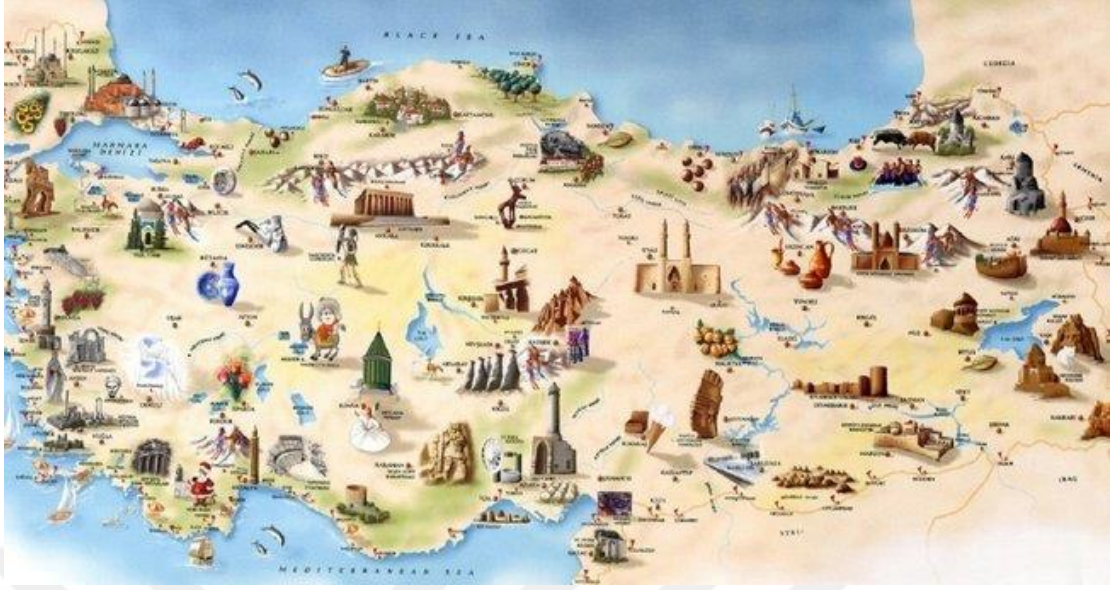
ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Bir Başkadır Benim Memleketim

Sınıfça Ayten Alpman'ın söylediği Anadolu temalı şarkıyı dinleyiniz.

Havasına suyuna taşına toprağına
Bin can feda bir tek dostuma
Her köşesi cennetim ezilir yanar içim
Bir başkadır benim memleketim
Anadolum bir yanda yiğit yaşar koynunda
Âşıklar destan yazar dağlarda
Kuzusuna kurduna Yunus'una Emrah'a
Bütün âlem kurban benim yurduma
Mecnun'a Leyla'sına erişilmez sırrına
Sen dost ararsan koş Mevlana'ya
Yeniden doğdum dersin derya olur gidersin
Bir başkadır benim memleketim
Gözü pek yanık bağı türkü söyler çobanı
Zengin fakir hepside sevdali
Ben gönlümü eylerim gerisi Allah kerim
Bir başkadır benim memleketim
Havasına suyuna taşına toprağına
Bin can feda bir tek dostuma
Her köşesi cennetim ezilir yanar icim
Bir başkadır benim memleketim
Anadolum bir yanda yiğit yaşar koynunda
Âşıklar destan yazar dağlarda
Kuzusuna kurduna Yunusuna Emraha
Bütün alem kurban benim yurduma
...

Etkinlik 2: Anadolu Kùltür Haritası



Bu resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Sadece resme bakarak cevaplandırılacak sorular sormayınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.

Etkinlik 3: Sanal Müze Gezisi

Sanal müze gezisi için aşağıdaki bağlantıyı tıklayarak kültürümüzün somut eserlerinden bir tanesini geziniz.

<https://sanalmuze.gov.tr/>



KURTULUŞ SAVAŞI MÜZESİ - ANKARA



CUMHURİYET MÜZESİ - ANKARA



ANADOLU MEDENİYETLERİ MÜZESİ - ANKARA



TROYA MÜZESİ - ÇANAKKALE



EFES MÜZESİ - İZMİR



GAZİ MÜZESİ - SAMSUN



GÖBEKLİTEPE ÖRENİYERİ - ŞANLIURFA



ETNOĞRAFYA MÜZESİ - ANKARA

Etkinlik 4: Müzeyi Araştırıyorum

Gezdiğiniz sanal müze ile ilgili sorular oluşturup bu soruların cevabını araştırınız.

Etkinlik 5: Müzeyi Tanıtıyorum



Sanal müzeyi tanıtıcı bir yazı yazınız (Metinde emoji sembolleri kullanabilirsiniz).



A large rounded rectangular box with a purple border, containing 15 horizontal dotted lines for writing.



6. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Millî Kültür

Kazanımlar:

Bilgilendirici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Tartışma yöntemi, iş birlikli öğrenme, istasyon, yaratıcı yazma, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme tekniği, rol oynama tekniği, proje temelli öğrenme.

Süreç

Derse Hazırlık: Çalışma kağıtları çoğaltılır. İzletilecek videolar indirilerek hazır hâle getirilir.

Başlangıç: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için kamu aydınlatma videoları (kamu spotları) izletilir

Ana Etkinlikler: Etkinlik 1 yaptırılarak bilgilendirme yapılması gereken sorunlar konuşulur. Eleştirel düşünce kullanılarak insanların bilmedikleri ya da yanlış bildikleri konular tespit edilir. Bilgilendirme yapılması gereken en önemli 5 konu sıralanır. Etkinlik 2’de millî kültürel varlıklarımızın korunamaması ve ortaya çıkan olumsuz durumlar üzerine haberler okunur ve sınıfça üzerine konuşulur. Etkinlik 3’ün başında EBA havuzunda bulunan öğrenciler tarafından çekilmiş kamu aydınlatma videoları (kamu spotları) izletilir. Ardından öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Eğitim ve kültür konulardan bir tanesi seçilerek yaratıcı bir kamu spotu yazmaları istenir. İstasyon tekniğine uygun olarak öğrencilerin her masada çalışmaları sağlanır. Etkinlik 4’te senaryoların canlandırılmasını ve bunların cep telefonu kamerasıyla kayıt altına alınması istenir. Ardından çekilen bu kamu spotları sınıfça izlenir. Etkinlik 5’te çekilen kamu aydınlatma videoları EBA’ya yüklenir.

Değerlendirme: Kamu aydınlatma videoları (kamu spotları) izlenir ve değerlendirilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Sosyal medya hesaplarında kamuayonu aydınlatmak üzere çektikleri videoları paylaşımları istenir. Kamu spotları videomaker programıyla geliştirilebilir. www.seyahatsitesi.com web sitesine girerek Anadolu'nun kültür coğrafyası keşfedilebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Halkın Bilgilendirilmesi Gereken Konular

Halkın çeşitli konularda (kültür, eğitim, sağlık vb.) bilgilendirilmesi için kamu spotu adı altında televizyonlarda kısa bilgilendirici bilgiler paylaşılmaktadır. Sizce insanların bilgi sahibi olmadığı ve bu durumda bilgilendirilmesi gereken konular nelerdir?

Bilgilendirme yapılması gereken konular listesi

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Etkinlik 2: Yurttan Haberler

Gazete haberlerini okuyunuz. Haberler üzerine arkadaşlarınızla tartışınız.

GÜMÜŞHANE'DE 12 BİN YILLIK DİPSİZ GÖL DEFİNE KAZISI İLE KURUTULDU

Gümüşhane'de, 12 bin yıllık Dipsiz Göl yasal izinle yapılan kazı tamamlandıktan sonra göl yatağı kumla dolduruldu. Sosyal medyada infial yaratan görüntüler üzerine Kültür ve Turizm Bakanlığı, soruşturma başlatmıştı. Gümüşhane Valiliği'nden yeni yapılan açıklamaya göre ise Dipsiz Göl'ün rehabilitasyonu için çalışma yapılacaktır.



Gümüşhane merkeze 50 kilometre uzaklıkta, deniz seviyesinden 2 bin 140 metre yükseklikte olan, manzarasıyla ilgi çeken Taşköprü Yaylası'ndaki kaynağı ve akarı olmayan Dipsiz Göl'de 'define' söylentisi üzerine ismi açıklanmayan 2 kişi, kazı için başvuruda bulundu.



Gümüşhane Valiliği ile Kültür ve Turizm Müdürlüğü kazıya izin verdi. Gümüşhane Müze Müdürü Elif Öktem ile jandarma yetkililerinin eşlik ettiği kazıda suyu tahliye edilen göl alanı, iş makineleri ile kazıldı. Gölde, iddiaya göre, var olduğuna inanılan altın arandı. Jandarmalar, kazı alanına kimsenin yaklaşmasına izin vermedi. Dipsiz Göl'de, 4 gündür sürdürülen kazı çalışmaları, define bulunamayınca sonlandırıldı. Kaynağı ve akarı olmayan, Buzul Çağı'ndan kalma, 12 bin yıllık krater Dipsiz Göl'de tamamlanan kazı çalışmalarının ardından ekipler, dün alandan ayrıldı. Su kalmayan göl alanı, taş ve toprak yığını hâline döndü (NTV-15.11.2019).

KÜMBET'İN ÖNÜNE YURT YAPTILAR



Van'ın Gevaş İlçesi'nde bulunan ve Selçuklular tarafından 700 yıl önce yaptırılan Halime Hatun Kambeti'nin arkasına 7 yıl önce yaptırılan yurt binasına tepkiler sürüyor. Turistlerin yoğun ilgi gösterdiği tarihi dokunun görüntüsünün kirlenmesine Twitter'dan da tepki gösterildi. Gevaş İlçesi'nin önemli tarihi yerlerinden olan Selçuklu Mezarlığı ve hemen yanında bulunan Melik İzzeddin tarafından 700 yıl önce kızı Halime Hatun için yaptırılan kümbet turistlerin büyük ilgisini çekiyor. Fakat Halime Hatun Kümbeti'nin hemen arkasına 2007 yılında yaptırılan yurt binası, tarihi dokuya görüntü açısından zarar verdiği için tepkiye neden oluyor. Yıllardır dile getirilen konu yakın zamanda tekrar gündeme gelince Gevaş Belediye Başkanı Sinan Hakan tarafından da gündeme alındı. Tepkilerin kendilerini mutlu ettiğini belirten Başkan Hakan şunları söyledi: "Kümbetin arkasında yurt binası yapılmış. Ve bunun gündeme gelmesi beni mutlu etti. Zira ben her gördüğümde içimi acıtan bir manzaradır. Buranın eski hâlini de hatırlayan biri olarak bunun çok yanlış birşey olduğunu söylemekte fayda görüyorum. Çok büyük ve güzel bir yatırım yapılmış. Fakat bu yatırım yereldeki bazı yöneticilerin yanlış kararlarıyla çok yanlış bir yere yapılmış. Bu görüntü bu tarihi katleden bir görüntüdür. Bana göre bir cinayettir. Bunun düzeltilmesi için kafamızda bir düşünce vardı. Bununla ilgili önümüzdeki günlerde çalışmalarımız devam edecek. Bunun mutlaka ortadan kaldırılması lazım. Kendi kültürel değerlerimize sahip çıkıp, bunu turizme kazandırmamız gerekiyor. Buraya gelen turistlerin ortak sitemi var bu konuda. İnşallah bunu el birliğiyle ortadan kaldıracacağız (Hürriyet-19.08.2014).

TARİHİ YAPILARIN ETRAFINDAKİ ÇÖP YIĞINLARI ÇİRKİN GÖRÜNTÜLER OLUŞTURUYOR



Bursa'da, belediyeler ve ilgili kurumların iş birliği ile restore edilen tarihi binaların birçoğu, vatandaşların duyarsızlığı nedeniyle olumsuz görüntülerden kurtulamıyor. Birçok boş alan olmasına rağmen, tarihi yapıların etrafına bırakılan çöplerin oluşturduğu çirkin görüntü, özellikle Ramazan Bayramı nedeniyle bu mekânları ziyaret eden insanları rahatsız ediyor. Tarihi Emirsultan Türbe ve Camii'nin karşısında bulunan 6 asırlık Emirsultan Hamamı da bu kötü muameleden nasibini alıyor. Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından restore edilen tarihi hamam, müzeye dönüştürülmeyi bekliyor. Büyükşehir Belediyesi tarafından yürütülen kentsel dönüşümle birlikte açılışı yapılacak olan tarihi hamamın etrafı adeta çöp yığınının geçilmiyor. Vatandaşların bilinçsizce attığı çöpler, tarihi binanın tüm görüntüsünü olumsuz etkiliyor. Çöplerden oluşan birikintinin neredeyse hamamın boyuna ulaştığı bölgede, belediyenin bıraktığı çöp bidonları ise hiçbir anlam ifade etmiyor. Bir otomobilin üzerinde duran çöp bidonu, bakımsızlık ve duyarsızlığın ne boyutlarda olduğunu gözler önüne seriyor (Haberler.com-02.10.2008).

Etkinlik 3: Kamu Aydınlatma Videosu (Kamu Spotu) Çalışma Masaları

Halkın çeşitli konularda (kültür, eğitim vb.) bilgilendirilmesi için kamu spotu adı altında televizyonlarda kısa bilgilendirici bilgiler paylaşılmaktadır. Siz de insanların bilgi sahibi olmadığı ve bu durumda bilgilendirilmesi gereken konuları belirlediniz. 4-5 kişilik gruplar oluşturunuz ve belirlediğiniz konuda bilgilendirici kısa bir senaryo yazınız



..... Senaryo Masası



..... Senaryo Masası



..... Senaryo Masası

Etkinlik 4: Kamu Aydınlatma Videosu (Kamu Spotu) Çekimi



Senaryo masalarında yazılan bilgilendirici kısa hikâyelerinizi canlandırınız. Bu sırada canlandırma sürecini kayıt altına alınız.

Etkinlik 5: Kamu Aydınlatma Videosunun EBA'ya Yüklenmesi



Kamu aydınlatma videolarınızı Eğitim Bilişim Ağı'na yükleyiniz.

7. HAFTA DES PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Bilim ve Teknoloji

Kazanımlar:

Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Medya metinlerini değerlendirir.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, çözümleme ve birleşim, beyin fırtınası tekniği, soru-cevap tekniği.

Süreç

Derse Hazırlık: Hafta boyunca yapılacak etkinlikler sanal sınıfta paylaşılır. Sanal sınıfta öğrencilerin paylaşımları incelenir. Uzaktan eğitim dersi için sunu hazırlanır. Ders sürecinde kullanılacak video ve görseller indirilir, materyaller temin edilir.

Başlangıç: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için onlara sinema bileti ve film afişleri gösterilir. Sinemaya gidip gitmediklerini ve hangi tür filmlerden hoşlandıklarını öğretmen öğrencilere sorar.

Ana Etkinlikler: Her Şeyin Teorisi filminin tanıtım videosu izletilir. Etkinlik 1 yaptırılarak, öğrencilerin film üzerine duygularını, fikirlerini paylaşmaları istenir. Etkinlik 2’de izlenen filmdeki unsurları belirler ve hangi yaş grubu için uygun olduğunu akıllı işaretler üzerinden belirler. Etkinlik 3’te izlenen tanıtım filminden hareketle bu filmi sinemada izlemeye gidip gitmeyeceği tartışılır ve nedenleriyle açıklamaları sağlanır. Etkinlik 4’te tanıtım filmin türü, kullanılan müziğin amacı ve hangi yaş grubuna yönelik olduğu tartışılır. Etkinlik 5’te beyin fırtınası yoluyla filme hangi isimlerin verilebileceği üzerine fikirler tartışılır. Etkinlik 6’da tanıtım filminin yaş gruplarına göre nasıl algılanacağı üzerine empati yapmaları sağlanır. Etkinlik 7’de eleştirel düşünceleri teşvik edilerek kriter koymaları sağlanır. Filmin tanıtımı için koyulan ölçütlerin neden konduğu üzerine konuşmaları sağlanır. Marslı tanıtım filmi izletilir Etkinlik 8 yaptırılarak, film üzerine duygularını düşüncelerini yazmaları istenir. Etkinlik 9 izlenen filmdeki unsurları belirler ve hangi yaş grubu için uygun olduğunu akıllı işaretler üzerinden belirler. Etkinlik

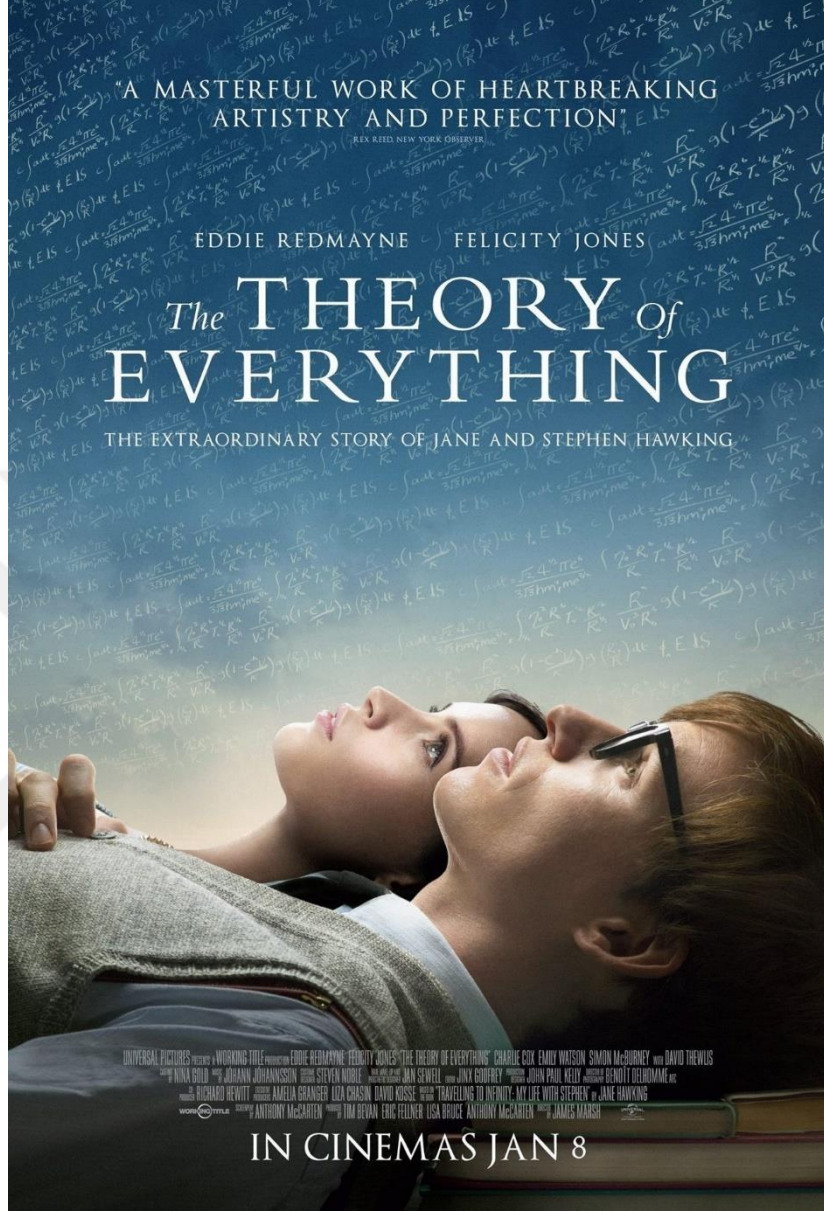
10’da izlenen tanıtım filminden hareketle bu filmi sinemada izlemeye gidip gitmeyeceği tartışılır ve nedenleriyle açıklamaları sağlanır. Etkinlik 11’de eleştirel düşünceleri teşvik edilerek kriter koymaları sağlanır. Filmin tanıtımı için koyulan ölçütlerin neden konduğu üzerine konuşmaları sağlanır. Etkinlik 12’de tanıtım filmin türü, kullanılan müziğin amacı ve hangi yaş grubuna yönelik olduğu tartışılır. Etkinlik 13’te beyin fırtınası yoluyla filme yeni adlar verilir. Etkinlik 14’de tanıtım filminin yaş gruplarına göre nasıl algılanacağı üzerine empati yapmaları sağlanır. Etkinlik 15’te iki tanıtım filmini karşılaştırmaları ve 2 iki filmdeki benzer ve farklı yönleri bulmaları istenir. Eleştirel düşünme teşvik edilir. Etkinlik 16’da bilimkurgu gibi bir durumun varsayımından hareketle neler olabileceğine dair fikir üretmeleri istenir. Etkinlik 17’de tanıtım filmleri ile ilgili arama motorlarında araştırma yapmaları sağlanır. Beğendiğiniz tanıtım film videolarını bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden arkadaşlarınızla paylaşmaları ve üzerine yorumlar yapılır.

Değerlendirme: Başarılı tanıtım filmleri emojilerle puanlanır.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Film afişleriyle ilgili etkinlikler yaptırılarak ders geliştirilebilir. Bilim Çocuk dergisine abone olmaları önerilebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Her Şeyin Teorisi



İzlediğiniz tanıtım filminde (Her Şeyin Teorisi) size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



Etkinlik 2: Akıllı İşaretler



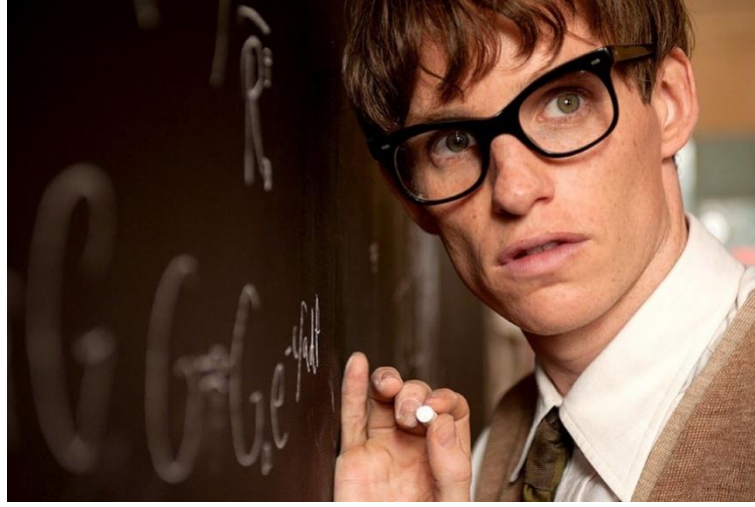
Akıllı işaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili izleyici bilgilendirmek için televizyon programı başlamadan önce yer alan uyarıcı işaret sistemidir. Akıllı işaretler çocukların ve gençlerin televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden korumak için tasarlanmıştır. İzlediğiniz tanıtım filminden bulunan zararlı unsurları işaretleyip kaç yaş üzeri izleyici için uygun olduğunu düşünüyorsanız ilgili kutucuğun içini boyayınız.



Etkinlik 3: Sinemaya Gidiyorum

İzlediğiniz tanıtım filminden hareketle bu filmi sinemada izlemeye gider misiniz?

Etkinlik 4: Tanıtım Filmi Analizi



İzlediğiniz tanıtım filminin türünü, genel amacını, hangi yaş grubuna uygun olduğunu ve filmde kullanılan müziğin seçilme amacını belirleyiniz.



Tanıtım filmini değerlendirdiğinizde filmin türü nedir?



Tanıtım filminde kullanılan müziğin seçilme amacı:



Tanıtım filmi hangi yaş grubuna uygundur? Neden?



Tanıtım filminin genel amacı:

Etkinlik 5: Filmi Adlandırıyorum



İzlediğiniz tanıtım filmini adı ne olabilir beyin fırtınası yoluyla söz konusu filme isim bulunuz?

Etkinlik 6: Empati

İzlediğiniz tanıtım filmini ürünü verilen yaş gruplarının gözünden değerlendiriniz?
İzlediğiniz tanıtım filminde bu yaş gruplarından hangilerine yer verilmiştir?
Sebebiyle açıklayınız.



6-12 yaş grubu

.....

.....

.....



16-28 yaş grubu

.....

.....

.....



55 yaş ve üstü

.....

.....

.....

Etkinlik 7: Film Yönetmeni



Tanıtım videosunu izlediğiniz filmin yönetmeninin siz olduğunuzu düşünün. Tanıtım filminde ne olsun isterdiniz? Filminizin tanıtımı yapılırken hangi kurallara dikkat etmeleri gerektiğini söylediniz? Niçin?

Etkinlik 8: Marsh



1. İzlediğiniz tanıtım filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



Etkinlik 9: Akıllı İşaretler



Akıllı işaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili izleyici bilgilendirmek için televizyon programı başlamadan önce yer alan uyarıcı işaret sistemidir. Akıllı işaretler çocukların ve gençlerin televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden korumak için tasarlanmıştır. İzlediğiniz tanıtım filminden bulunan zararlı unsurları işaretleyip kaç yaş üzeri izleyici için uygun olduğunu düşünüyorsanız ilgili kutucuğun içini boyayınız.



Etkinlik 10: Sinemaya Gitmeli miyim?

İzlediğiniz tanıtım filminden hareketle bu filmi sinemada izlemeye gider misiniz?

Neden

Etkinlik 11: Film Yönetmeni



Tanıtım videosunu izlediğiniz filmin yönetmeninin siz olduğunuzu düşünün. Tanıtım filminde ne olsun isterdiniz? Filminizin tanıtımı yapılırken hangi kurallara dikkat etmeleri gerektiğini söylerdiniz? Niçin?

Etkinlik 12: Tanıtım Filmi Analizi



İzlediğiniz tanıtım filminin türünü, genel amacını, hangi yaş grubuna hitap ettiğini ve filmde kullanılan müziğin seçilme amacını belirleyiniz.



Tanıtım filmini değerlendirdiğinizde filmin türü nedir?



Tanıtım filminde kullanılan müziğin seçilme amacı:



Tanıtım filmi hangi yaş grubuna uygundur? Neden?



Tanıtım filminin genel amacı:

Etkinlik 13: Filmi Adlandırıyorum



İzlediğiniz tanıtım filmini adı ne olabilir beyin fırtınası yoluyla söz konusu filme isim bulunuz?

Etkinlik 14: Empati

İzlediğiniz tanıtım filmini ürünü verilen yaş gruplarının gözünden değerlendiriniz?
İzlediğiniz tanıtım filminde bu yaş gruplarından hangilerine yer verilmiştir?
Sebebiyle açıklayınız.



6-12 yaş

.....
.....
.....



16-28 yaş

.....

.....

.....



55 yaş ve üstü

.....

.....

.....

Etkinlik 15: Tanıtım Filmlerini Karşılaştırıyorum



Tanıtım filmlerini izleyiniz ve aşağıdaki etkinliği yapınız.

1. ve 2. tanıtım filmlerinin ortak özellikleri

.....

Her iki tanıtım filminde verilen iletiler

.....

İzleyiciyi etkilemede kullanılan öğeler

.....

İzleticiyi sinemaya götürmek için kullanılan ikna yöntemleri

.....

İzlediğiniz tanıtım filmlerini puanlayınız.

Her Şeyin Teorisi



Harika, çok beğendim.



Eğlenceli!



Ne iyi ne kötü.



Beğenmedim.

Marsh



Harika, çok beğendim.



Eğlenceli!



Ne iyi ne kötü.



Beğenmedim.

Etkinlik 16- Düşün ve Varsay

İnsanlar artık yemek yemek yerine haplarla besleniyor ve ihtiyaçlarını ilaçlarla karşılıyor. Sadece bir an varsayın ki, tüm bu anlatılan durum gerçekleşti. O zaman bu olayın sonucunda ortaya çıkabilecek diğer olayları düşünün. Bu durumda neler ortaya çıkabilir, hangi sonuçlar doğabilir? Düşünce ve tahminlerinizi resmin altına sıralayınız.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Etkinlik 17: Bağlantı Paylaşıyorum



Tanıtım filmleri ile ilgili arama motorlarında araştırma yapınız. Araştırma sonucunda beğendiğiniz tanıtım film videolarının bağlantısını sanal sınıf üzerinden arkadaşlarınızla paylaşınız.

8. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Bilim ve Teknoloji

Kazanımlar:

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Hikâye edici metin yazar.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Strateji, yöntem ve teknikler: Araştırma incelemeyöntemi, problem çözme yöntemi iş birlikli öğrenme, soru-cevap tekniği, aktif öğrenme, yaratıcı yazma.

Süreç

Derse Hazırlık: Hafta boyunca yapılacak etkinlikler sanal sınıfta paylaşılır. Sanal sınıfta öğrencilerin paylaşımları incelenir. Uzaktan eğitim dersi için sunu hazırlanır.

Başlangıç: Geçen hafta derste yapılanlar hatırlatılır.

Ana Etkinlikler: Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için Etkinlik-1 yaptırılır. Öğrenciler eleştirel düşünüp eldeki durumu analiz eder ve yaratıcı düşünüp problemi çözmesi beklenir. Etkinlik-2’de öğrencilere teknoloji temalı bir görsel gösterilir. Öğrencilerin karikatürü değerlendirmeleri istenir. Etkinlik-3’te öğrencilere sosyal medya ile ilgili bir karikatür gösterilir. Daha sonra öğrencilerin sosyal medya ilişkileri ve gerçekliğini eleştirel yorumlayarak yaratıcı bir hikaye ortaya koymaları beklenir. Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla teknolojinin insan ilişkilerini nasıl değiştirdiğini değerlendirmeleri sağlanır. Öğretmen isterse hikayeleri yazma programı storyteller kullanılabilir. Etkinlik-4’te öğrencilere örnek kitap kapakları gösterilerek sosyal medya ile ilgili bir karikatürden hareketle yazılan hikayeye kapak resmi tasarımları istenir. Etkinlik 5’te koronavirüs ile ilgili bilinen yanlışların sosyal medyada paylaşım örneklerini gösterir. Öğrencilerin bilginin doğruluğunu ve güvenilirliği sorgulamaları gerektiğini sezdirir. Sosyal medya kullanım kılavuzu hazırlamalarını istenir. bir çalışma sonucu ürüne dönüştürmeleri sağlanır. Etkinlik 6’da öğrencilerin temaya uygun e-kitap okumaları istenir. Bu kitabın künyesini yazmalarını ve kitap ile e-kitabın kullanımı değerlendirmeleri istenir. Etkinlik 7’de sanal sınıf üzerinden öğrenciler beğendikleri” teknoloji ve insan ilişkileri” temalı karikatürleri paylaşabilirler.

Değerlendirme: “Hikayeler okunur ve teknolojinin insan ilişkilerini getirdiği nokta sınıfça tartışılır. Türkiye okuma oranları değerlendirilip bu durumun daha iyi noktaya getirilmesi üzerine fikirler geliştirilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Evde ailenin aylık kitap okuma grafiğinin şematize edilmesi istenir.

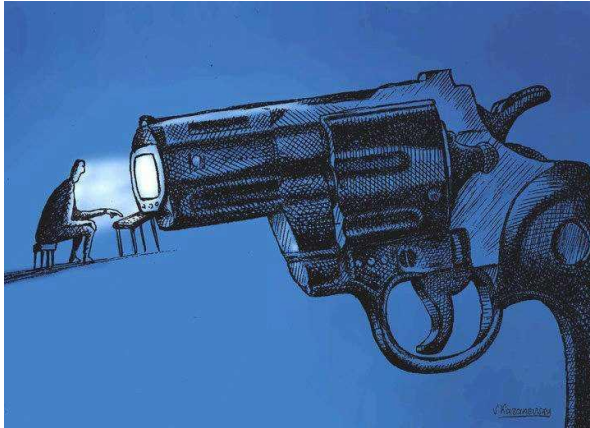
ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Çözüm Bulma



Ahmet Amcanın çiftliği köyün biraz dışında Kızıldere’nin hemen öbür yanındaymış. Ahmet Amca bir gün kuzusunu, ormandan bahçesine inen kurdu ve kuzusu için ayırdığı bir miktar otu da alıp karşı kıyıya geçmek istemiş. Ancak karşıya geçebileceği tek araç ufacık bir kayıkmış ve hepsinin beraber karşıya geçmesi imkânsızmış. Kayığa her defasında birini alabiliyormuş; ya kuzuyu ya kurdu ya da otu yanına alabilecekmiş. Ancak bir sorunu daha varmış, kurtla kuzuyu yalnız bırakırsa kurt kuzuyu yermiş, kuzuyla otu yalnız bıraksa bu sefer kuzu da otları yermiş. Peki sizce Ahmet Amca üçünü birden karşıya nasıl geçirecek? Bu problemi sınıfça çözünüz.

Etkinlik 2: Teknoloji Bağımlısı



Yukarıdaki görseli arkadaşlarınızla değerlendiriniz.

Etkinlik 3: Karikatürden Hikâye Kurguluyorum



Yukarıdaki karikatürden hareketle bir hikâye yazınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

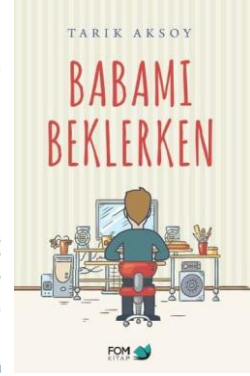
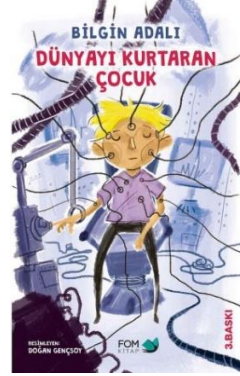
.....

.....

.....

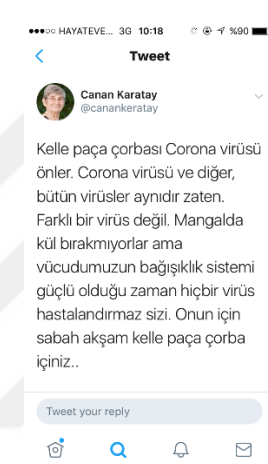
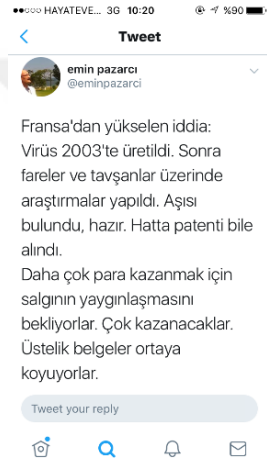
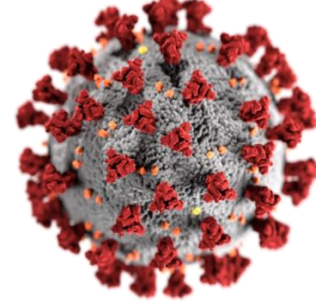
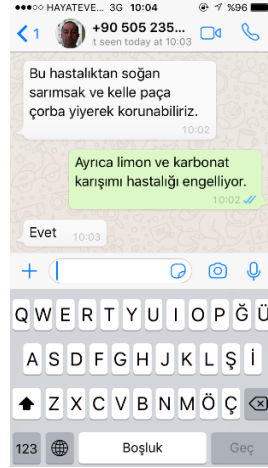
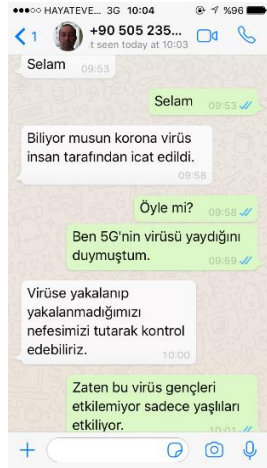
.....

Etkinlik 4: Kitap Kapağını Tasarlıyorum



Yukarıda yazdığınız hikâyenin kapağını içerikle uyumlu olacak şekilde tasarlayınız.

Etkinlik 5: Sosyal Medya Kullanım Rehberi



Koronavirüs hakkındaki yanlış bilgilerin sosyal medyada yayılmasını nasıl durdurabiliriz? Bu konuda araştırma yapınız. Bilgilendirici bir kılavuz hazırlayınız.

Etkinlik 6: e-Kitap Okuyorum



EBA'ya girip bir kitap seçip okuyunuz. Kitabın künyesini oluşturunuz.

Kitabın adı:

Yazar adı:

Sayfa sayısı:

Konu:

Özet:

Kitabın ana fikri:

Kitap ile ilgili düşüncelerim:

Kitap ile e-kitap okuma arasında ne gibi farklılıklar var? Hangisini okumayı tercih edersiniz? Neden?

Etkinlik 7: Bağlantı Paylaşıyorum



Karikatürlerle ilgili arama motorlarında araştırma yapınız. Araştırma sonucunda beğendiğiniz “teknoloji ve insan ilişkileri” temalı karikatürleri bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden arkadaşlarınızla paylaşınız.



9. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Bilim ve Teknoloji

Kazanımlar:

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Şiir yazar.

Kısa metinler yazar.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Medya metinlerini değerlendirir.

Strateji, yöntem ve teknikler: Araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, eleştirel okuma, yaratıcı yazma yöntemi.

Süreç

Derse Hazırlık: Hafta boyunca yapılacak etkinlikler sanal sınıfta paylaşılır. Sanal sınıfta öğrencilerin paylaşımları incelenir. Uzaktan eğitim dersi için sunu hazırlanır.

Başlangıç: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için Etkinlik-1 yaptırılır. Etkinlik 1’de küresel ısınma için yazılmış Tarkan’ın Uyan Uyan şarkısı dinletilir.

Ana Etkinlikler: Etkinlik 2’de karikatürler gösterilerek vermek istedikleri ileti üzerine konuşmalar gerçekleştirilir. Etkinlik 3’te gazetelerden derlenmiş küresel ısınma haberleri okunur. Farklı kişilerin olaya farklı yaklaşımlarıyla öğrencilerde bilişsel dengesizlik yaşanması sağlanır. Bu çelişkili açıklamalardan ve tutarsız bilgilerden öğrencinin doğru bilgiye ulaşması için sorgulama yapmaları sağlanır. Araştırmalarda elde edilen bilgilerin değerlendirmeye muhtaç olduğu anlatılır. Etkinlik 4’te görselin nedenleri üzerine fikir üretmeleri istenir.

Etkinlik 5’te küresel ısınmayı araştıran öğrencilerin dikkat çekmek ve çözüm için afiş masası, karikatür masası, şarkı masasında çalışmaları sağlanır. İnsanların bu konuda aydınlanması için afiş masası, karikatür masası ve şarkı masasında yaratıcı ürünler ortaya koyarlar. İstasyon tekniğine uygun olarak öğrencilerin her masada çalışmaları sağlanır. Etkinlik 6’da küresel ısınma ile ilgili arama motorlarında araştırma yapılır. Araştırma sonucunda ulaşılan döküman, belgesel, makaleler bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden paylaşılır.

Değerlendirme: “Afişler, şarkılar ve karikatürler değerlendirilir. Başarılı bulunanalar okul web sitesine konur. İnsanlar bu konuda aydınlatılır. Sosyal medya hesaplarında kamuayonu aydınlatıcı paylaşımlar yapmaları sağlanır.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Küresel ısınma üzerine belgeseller izlenebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Uyan Uyan



Sınıfça Tarkan ve Orhan GENCEBAY’ın doğa için söylediği şarkıyı dinleyiniz.

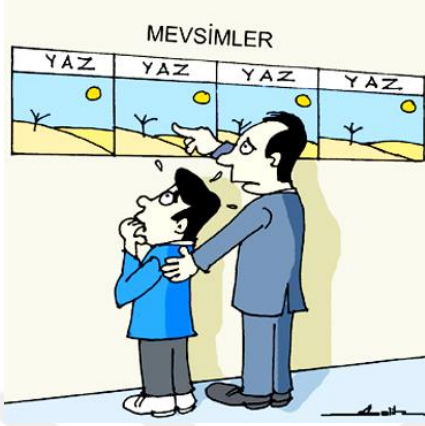
İki gözü iki çeşme hepimize sesleniyor
Deva bul bu derde gel beni kurtar diyor
Kanadı kırık kuş gibi garibin içi kan ağlıyor
Beni ateşe atmadan önce vicdanına sor diyor

Uyan uyan, uyan uyan
Koy elini kalbine geç olmadan
Bu yolun sonu yokuştur deme
Dağları aşarız eğer inanırsan

Uyan uyan, dostum uyan
Koy elini kalbine geç olmadan
Bir olur geliriz üstesinden
Her şey mümkün eğer inanırsan...

Etkinlik 2: Küresel Isınma Karikatürleri

Küresel ısınma ile ilgi karikatürleri değerlendiriniz.



Erdil Yaşaroğlu © www.karikaze.net

Etkinlik 3: Küresel Isınma Haberleri

Küresel ısınma ile ilgili haber yazılarını okuyunuz. Küresel ısınmayla ilgili farklı görüşteki kişi ya da düşüncelerin doğruluğu nasıl test edilebileceğini tartışınız. Küresel ısınma ile ilgili sorular hazırlayınız.

Küresel ısınma

İnsanlar tarafından atmosfere salınan gazların sera etkisi yapması sonucunda dünya yüzeyinde sıcaklığın artması.



Sanayi devriminden beri, özellikle fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma ve sanayi süreçleri gibi çeşitli insan etkinlikleri ile atmosfere salınan sera gazlarının (karbon dioksit, di azot monoksit, metan, su buharı, kloroflorokarbon) atmosferdeki birikimlerindeki hızlı artışa bağlı olarak, şehirleşmenin de katkısıyla doğal sera etkisinin kuvvetlenmesi sonucunda, yeryüzündeki ve atmosferin alt bölümlerindeki sıcaklık artışına küresel ısınma denir. Sera etkisinin artması, atmosferin üst bölümünün yani stratosferin soğumasına, alttaki troposferin ise ısınmasına yol açıyor. Dünyanın yüzeyi güneş ışınları tarafından ısıtılıyor. Dünya bu ışınları tekrar atmosfere yansıtıyor ama bazı ışınlar su buharı, karbondioksit ve metan gazının dünyanın üzerinde oluşturduğu doğal bir örtü tarafından tutuluyor. Bu da yeryüzünün yeterince sıcak kalmasını sağlıyor. Ama son dönemlerde fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma, hızlı nüfus artışı ve toplumlardaki tüketim eğiliminin artması gibi nedenlerle karbondioksit, metan ve diazot monoksit gazların atmosferdeki yığılması artış gösterdi. İşte bu artış küresel ısınmaya neden oluyor. Dünya iklim sisteminde değişikliklere neden olan küresel ısınmanın etkileri en yüksek zirvelerden, okyanus derinliklerine, ekvatordan kutuplara kadar dünyanın her yerinde hissediliyor. Kutuplardaki buzullar eriyor, deniz suyu seviyesi yükseliyor ve kıyı kesimlerde toprak kayıpları artıyor. Küresel ısınmaya bağlı olarak dünyanın bazı bölgelerinde kasırgalar, seller ve taşkınların şiddeti ve sıklığı artarken bazı bölgelerde uzun süreli, şiddetli kuraklıklar ve çölleşme etkili oluyor. Kışın sıcaklıklar artıyor, ilkbahar erken geliyor, sonbahar gecikiyor, hayvanların göç dönemleri değişiyor. Yani iklimler değişiyor. İşte bu değişikliklere dayanamayan bitki ve hayvan türleri de ya azalıyor ya da tamamen yok oluyor. Uzmanlar, küresel ısınmayı yavaşlatmak için 10 yıl kaldığını söylüyor. Küresel ısınma, tüm dünyayı olduğu gibi, Türkiye'yi de yakından ilgilendiriyor (Sabah Gazetesi, 28.05.2013).

“Küresel ısınma diye bir şey yok”



İngiliz bilim insanları küresel ısınmanın 16 yıl önce durduğunu ileri sürdü. "Artık korkacak bir şey kalmadı" diyen rapor, bilim dünyasını ikiye böldü. İklim uzmanlarına göre, 16 yıllık bir süre sonuca varmak için yeterli değil. İngiliz iklim bilimci Prof. Phil Jones, BBC'ye yaptığı açıklamada bilim dünyasında yeni bir tartışma yarattı. Jones göre, 'küresel ısınma skandalı'nın dünyayı endişe altında tutmayan başka bir şey değil. Dünyanın son yıllardaki en büyük sorunu olan küresel ısınma mittten ibaret, araştırmacılar ayrıca ısınmanın sanıldığıının aksine insan eliyle olmadığı kanısında. İngiliz East Anglia Üniversitesi İklim Araştırma Birimi'nden (CRU) Prof. Phil Jones BBC'ye yaptığı açıklamada küresel ısınmanın sanıldığı kadar önemli bir sorun olmadığını ve bunun insan eliyle olduğuna dair araştırmaların da güvenilir olmadığını söyledi. 1995'ten bu yana küresel ısınmada önemli bir değişiklik olmadığını da anlatan Jones, sözleriyle herkesi şaşırttı. Daha önce, içinde bu bilgilerin de bulunduğu 72 adet bilimsel makale, 1000'in üzerinde arşiv belgesi ve güncel e-postanın araştırma merkezinin bilgisayarından çalındığını söyleyen Jones, bu durumun ileride halktan ve iş yerlerinden 'iklim vergileri' almak için düzenlenen sinsi bir oyun olabileceğini söylemişti. Araştırmalarının ve küresel ısınmaya kuşkucu yaklaşan 'The Air Vent' sitesinde yayımlanan bilgilerin, küresel ısınma hakkında bildiklerimizi değiştirecek türden güçlü bilimsel araştırmalar olduğunu söyleyen Jones, 'küresel ısınma' skandalının dünyayı sürekli alarm ve endişe altında tutanların işi olduğunu söylüyor. Küresel iklim değişikliğine sanılanın aksine, insanın sebep olmadığını da söyleyen Jones, yerkürenin birkaç derece ısınmasının bilimsel araştırmaların sonuçlarının da gösterdiği gibi normal olduğunu öne sürüyor (T24, 15.10.2012).

Trump Küresel Isınma Raporu İçin “İnanmıyorum” Dedi



ABD Başkanı Donald Trump, kendi hükümeti tarafından hazırlanan ve iklim değişikliğinin ülkeye yıkıcı etkileri olacağını söyleyen rapora "inanmadığını" söyledi.

Beyaz Saray'ın dışında gazetecilerin sorularını yanıtlayan Trump, küresel ısınmanın Amerikan ekonomisine büyük zarar vereceğini söyleyen bulgular konusundaki soruya "Buna inanmıyorum" dedi. Raporda, iklim değişikliğinin ABD'ye yılda yüz milyarlarca dolara mal olacağı ve sağlığa zarar vereceği belirtilmişti. Trump yönetimi, fosil yakıtlardan yana bir politika izliyor. Dünyanın önde gelen bilim insanlarıysa, iklim değişikliğinin insan eliyle oluştuğu ve sıcaklıklardaki doğal dalgalanmaların insan faaliyetleri yüzünden daha da kötüleştiği konusunda hemfikir. (BBC Türk, 27.11.2018)

Bardem'den Trump'a: Doğayı iyi dinleyin!



Oscar ödüllü İspanyol aktör Javier Bardem, "Hepimizin Trump yönetimine söyleyecek birkaç sözü var. Paris İklim Anlaşması'ndan hiçbir şekilde çekilemezsiniz. Durum ciddi, iklim değişikliği gerçekleşiyor, bunu inkar edemezsiniz inkar edilemez çünkü bu bir gerçek." dedi. Bardem, BM Genel Merkezinde katıldığı panelde, küresel ısınma nedeniyle tehdit altındaki okyanusların korunması çağrısında bulundu. Kendisine yöneltilen "Hava kirliliğine en fazla neden olan ülkeler arasında yer alan ve aynı zamanda Paris İklim Anlaşması'ndan çekilen ABD'ye, Trump yönetimine mesajınız nedir?" sorusu üzerine, Bardem, şunları söyledi: "Hepimizin, Trump yönetimine söyleyecek birkaç sözü var. Paris İklim Anlaşması'ndan hiçbir şekilde çekilemezsiniz. Durum ciddi, iklim değişikliği gerçekleşiyor, bunu inkar edemezsiniz, inkar edilemez çünkü bu bir gerçek. Trump yönetimine şunu söylemek istiyorum; çevrenizde yaşananlara dikkatli bakın, doğanın bize ne dediğine kulak verin. Sıcak hava dalgaları sürekli vuruyor, bu yaz Avrupa'yı vurdu, plajda yürürken her yerde plastik görüyoruz, plastikler her yerde yüzüyor, bu bir gerçek, kimse kafasından uydurmuyor. Paris İklim Anlaşması hepimiz için ve kimse bundan çıkar sağlamayacak." (Hürriyet, 20.08.2019).

*** Küresel ısınmayla ilgili farklı görüşteki kişi ya da düşüncelerin doğruluğu nasıl test edilebilir? Küresel ısınmanın olmadığı ya da doğal yollarla olduğunu savunan bir kişiye hangi soruları yöneltmek gerekir? Yazınız.**



Sorular

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

*** Küresel ısınma var mı? Bu konuda gerçek bilgiye nasıl ulaşırsınız. Bu konuda araştırma yapıp bir rapor hazırlayınız.**

Etkinlik 4- Nedenleri Tahmin Etme



Resimde gösterilen durumun nedenleri neler olabilir? Aşağıdaki boşluğa, resimden hemen önce olmuş ya da bu olayların olmasına neden olabilecek durumları yazınız. İstedığınız kadar tahminde bulunabilirsiniz.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Etkinlik 5: Küresel Isınma Tasarım-Yazma Çalışmaları

Küresel ısınma konusunda insanları bu konuda bilgilendirmek için uluslararası örgütlere, insanlara küresel ısınmayla ilgili daha etkili mücadele etmeleri için neler önerilebilir? Karikatür, şarkı ve afiş çalışmalarından bir tanesini seçiniz. Küresel ısınma ile ilgili karikatür, afiş tasarımı yapınız ya da şarkı sözleri yazınız.



Karikatür



Şarkı



Afiş



Etkinlik 6: Bağlantı Paylaşıyorum



Küresel ısınma ile ilgili arama motorlarında araştırma yapınız. Araştırma sonucunda ulaşılan doküman, belgesel, makaleleri bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden arkadaşlarınızla paylaşınız.



10. HAFTA DERS PLANI (ÖĞRETMEN İÇİN)

Sınıf: 6

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Tema: Bilim ve Teknoloji

Kazanımlar:

Bilgilendirici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Strateji, yöntem ve teknikler: Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme, problem çözme tekniği.

Süreç

Derse Hazırlık: Hafta boyunca yapılacak etkinlikler sanal sınıfta paylaşılır. Sanal sınıfta öğrencilerin paylaşımları incelenir. Uzaktan eğitim dersi için sunu hazırlanır.

Başlangıç: Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, derse ilgilerini çekmek için Etkinlik-1 yaptırılır. Öğrenciler bilginin güvenilirliğini nasıl sorgulayacağını ve güvenilir kaynağa ulaşmak için neler yapabilecekleri üzerine dikkatleri çekilir.

Ana Etkinlikler: Etkinlik 2’de Bilim ve Teknolojinin Salgın Sürecinde Önemi adlı metin okunarak üzerinde değerlendirmeler yapılır. Öğrencilerin yaratıcılık ortaya koyması için Etkinlik 3 yaptırılır. Öğrencilere kendilerinin de kullandığı uygulamalar gösterilir. Bunu yapanların hikayesi anlatılır. Her uygulamanın bir ihtiyaçtan doğduğunu ve onlarında bir ihtiyaca cevap verebilecek bir uygulamaya tasarımları istenir. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Daha sonra geliştirdikleri uygulamanın işlevini sınıfta paylaşımları istenir. Etkinlik 4 öğrencilerle oynadığı oyunlar üzerine konuşulur. Cep telefonu ya da bilgisayarda oynadıkları oyunlar belirlenir. Öğrenciler 2-4 kişilik gruplara ayrılarak sanal ya da gerçek bir oyun tasarımları istenir. Daha sonra geliştirdikleri oyunu sınıfta paylaşımları istenir. Etkinlik 5 öğrencilere verilen oyuncak ayıyı daha ilgi çekici, eğlenceli bir şekilde tasarlamaları istenir. Etkinlik 6 öğrencilere verilen materyalden yaratıcı bir oyuncak ortaya koymaları istenir. Etkinlik 7’de eğitici uygulamalar ile ilgili araştırma yapılır. Araştırma sonucunda ulaşılan öğretici ve faydalı uygulamalar bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden paylaşımları istenir.

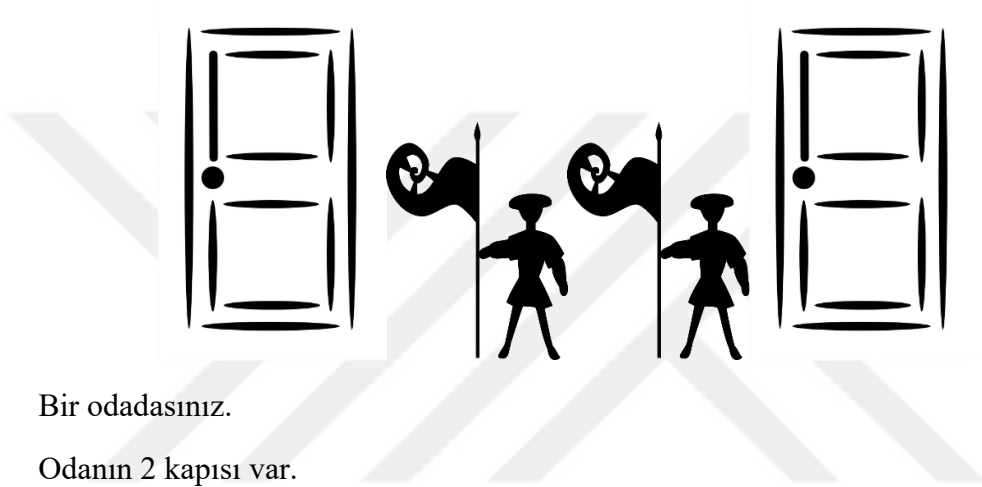
Etkinlik 8’de Bilim ve Çocuk dergisini takip etmeleri ve son sayıdaki sözcük etkinliklerini yapmaları tavsiye edilir.

Değerlendirme: Tasarlanan uygulamaların başarılı olup olmayacağı değerlendirilir.

Bu ders nasıl geliştirilebilir? Öğrencilere Sosyal Ağ filmi izlettirilebilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Doğru Soruyu Soruyorum



Bir odadasınız.

Odanın 2 kapısı var.

2 kapının da önünde birer gardiyan var.

Birisi daima doğru söylüyor, diğeri ise daima yalan söylüyor.

Hangisinin doğru hangisinin yalan söylediğini bilmiyorsunuz.

Kapıların birinin arkasında büyük bir hazine sizi bekliyor.

Gardiyanlardan sadece birine tek bir soru sorarak doğru kapıyı bulmanız gerekli.

Hangi soruyu sorardınız.

Etkinlik 2: Salgın Döneminde Bilim ve Teknoloji

BİLİM VE TEKNOLOJİNİN SALGIN SÜRECİNDE ÖNEMİ

İnsanoğlu tarih boyunca savaş, salgın ve doğal felaketlerle karşı karşıya kalmıştır. Mücadele edilen felaketler birçok yeni teknolojinin çıkmasına ya da mevcut teknolojinin iyileştirilmesine sebep olmuştur. Son aylarda ortaya çıkan Covid-19 salgını ile mücadele çalışmalarında devletler, kuruluşlar, platformlar ve bilim insanları da teknolojinin nimetlerinden büyük ölçüde yararlanmıştır.

Bilim ve teknolojinin ürünü; yapay zeka, robotlar, uçangözler (drone), 3 boyutlu yazıcılar ve yeni nesil haberleşme teknolojilerinin, başta sağlık alanı olmak üzere birçok alanda sundukları avantajların farkına vardık.

Salgın ile mücadelede dünyanın farklı bölgelerinde ve ülkemizde 100'ü aşkın ekibin koordineli olarak yürüttüğü ilaç ve aşı üretme çalışmalarında karmaşık süreçlerin ve algoritmaların çözülmesinde yapay zekâ etkin olarak kullanılmakta, bu sayede aşının ve ilacın bulunma süresini azalttığı tahmin edilmektedir.

Çin ve Güney Kore gibi devletler virüsün yayılmasının önüne geçmek için yapay zekâ destekli gelişmiş gözetim sistemi kurup, ateşi olan ve virüs bulaşmış olma olasılığı yüksek olan kişileri tanımlamak için binlerce gelişmiş kamera kullanarak yüz tanıma teknolojisini ve sıcaklık algılama yazılımını kullanmışlardır. Çin hükümeti, aldığı bu önlemlerin yanı sıra teknolojiyi, büyük veriyi ve yapay zekâyı doğru ve etkin kullanması sayesinde salgını durdurmuş ve geriletmiştir.

Son zamanlarda büyük gelişme gösteren uçangözler (drone) kamusal alanlarda gezerek, sosyal mesafeyi korumayan, yasaklara uymayan ve maske takmayan vatandaşları uyarmaktadır. Uçangözler ayrıca, geniş alanlara dezenfektan püskürtmekte ve termal kameralar yardımıyla insanların vücut sıcaklıklarını ölçmekte kullanılmaktadır. Bunların dışında en düşük riskle tıbbi örneklerin ve sağlık malzemelerinin taşınması ve dağıtılmasında da etkin rol oynamaktadır.

3 boyutlu yazıcılarda, salgın boyunca tedarik zincirinde sorunlar yaşanan koruyucu ekipman ve solunum cihazı gibi birçok tıbbi cihaz parçalarının üretilmesinde önemli rol oynadılar. Gönüllü tasarımcılar ve mühendisler solunum cihazlarının kullanıcı sayısının artırılması için çeşitli valfler üretilip tüm dünya ile paylaşımda bulunmuşlardır.

Ülkemizde de özellikle küresel çapta ihtiyaç duyulan solunum cihazının tedarik edilememesinden yola çıkan Baykar, Aselsan, Arçelik ve Biosys firmaları teknoloji iş birliği içerisinde çalışarak 2 hafta içerisinde yerli ve millî solunum cihazını üretebilmiştir. Maske ihtiyacını karşılayabilmek için ultrasonik dikişsiz kaynak yapan elektronik sistemlerle donatılmış maske üretim makineleri kullanılmış, bu sayede kısa sürede milyonlarca maske üretilmiştir.

Japonya gibi birçok ülkede insanlar arası etkileşimi minimuma indirmek, gıda ve ilaç dağıtma işlemlerinin yanı sıra temizlik görevlerinde de robotlar kullanılmaktadır. Otonom araçlarda hastaneleri ve sokakları virüsten temizleme görevini üstlenmektedir. Ayrıca robotlar büyük risk grubunda olan sağlık çalışanlarının, belirtileri olan bireylerden örnek alınması ve hasta kaydı gibi hastalarla yüz yüze gelindiği durumlarda kullanılmaktadır.

Salgın döneminde insanlarla haberleşmek ve onları bilgilendirmek için birçok yazılım ve uygulama üretilmiştir. Sağlık bakanlığı tarafından geliştirilen 'Hayat Eve Sığar' isimli uygulama, harita üzerinden çevrenizdeki eczane, hastane, toplu taşıma, metro istasyonları ve marketlerin konumlarını göstermektedir. Ayrıca bulunduğunuz bölgede evde izolasyon, enfekte kişiler ve riskli bölgelerin yoğunluk oranlarını göstererek bizlere yardımcı olmaktadır.

Salgın sürecince belki de en çok gelişen ve kullanılan teknoloji internet tabanlı Zoom, Skype gibi canlı görüşme programları oldu. Yüz yüze görüşmenin sakıncalı olduğu bu dönemde arkadaşlarımızla ve akrabalarımızla internet üzerinden haberleştik. Birçok firma çalışanı işlerine evdeki bilgisayar üzerinden devam etti. Özellikle okulların kapalı olduğu süreçte eğitim alanında ülkemizde uzaktan eğitim teknolojileri büyük başarılar kaydetmiştir.

Eğitim Bilişim Ağı olarak adlandırılan dijital eğitim ortamı üzerinden her sınıf düzeyinde dersler görüntülü olarak işlenmekte ve aynı zamanda canlı ders yaparak eğitime devam etmektedir.

Bilim ve Teknoloji sayesinde birçok sorun çözüme kavuşmuştur. Gelecekte de salgın ya da başka felaketlerle karşılaşmamız kaçınılmaz görünüyor. Teknolojik yönden sektörlerini geliştirmiş ülkeler bu gibi süreçlerde daha hazırlıklı olacak ve süreci hafif atlatacaktır.

Etkinlik 3: Uygulama Tasarlamak



Yukarıda logosu yer alan uygulamalar, bu konuda bir ihtiyaç olduğunu düşünen biri tarafından tasarlanmıştır. Şimdi milyonlarca insanın kullandığı uygulamalar olmuştur. Siz olsanız nasıl bir uygulama tasarlırsınız ve içerisinde neler olur? Hangi ihtiyaca cevap verir?

Etkinlik 4: Oyun Tasarlamak



Yukarıdaki oyunlar milyonlarca insanın oynadığı oyunlar olmuştur. Siz olsanız nasıl bir oyun tasarlarsınız ve içerisinde neler olur? İsteyen öğrenciler sanal değil gerçek oyunlar (körebe, çelik çomak, saklambaç vs.) tasarlayabilir.

Etkinlik 5- Ürün Tasarlıyorum



Yukarıda, birçok mağazadan ucuz fiyata alabileceğiniz 20 cm. boyunda, 250 gr. ağırlığında bir ayı resmi görmektesiniz. Bu resmin altındaki boşluğa çocukların oynarken daha çok hoşlanmaları için bu oyuncak ayıyı değiştirerek onu daha ilginç ve eğlenceli yapacak fikirleri yazınız. Değişikliklerin kaç mal olabileceğini düşünmeyiniz. Sadece onu oyuncak olarak neyin daha çekici ve eğlenceli kılacağını düşününüz.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.

Etkinlik 6: Oyuncak Tasarlamak



Geri dönüşüm materyallerden (karton kutu ve bardaklardan) ailenizle birlikte bir oyuncak tasarlayınız.

Etkinlik 7: Bağlantı paylaşıyorum



Eğitici uygulamalar ile ilgili arama motorlarında araştırma yapınız. Araştırma sonucunda ulaşılan öğretici ve faydalı uygulamaları bağlantı olarak (link) sanal sınıf üzerinden paylaşınız.

Etkinlik 8: Bilim ve Çocuk Dergisi



Bilim ve Çocuk dergisinin son sayısındaki sözcük oyunlarını oynayınız.

21.Yüzyıl Etkinlik Programındaki Görsellerin Kaynakçası

Sayfa Numarası	Kaynak Adresi ve Erişim Tarihi
231	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQS9QEJk7mQyLiNi54a6QELELCMpwwaOQo3CAQSE-wCziyZD9YfbPwRpwbuEp8mqiwaGqkHLYp1OfohbBd_18DRjeJSAQPzi5E9gaJKuIAUwBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBCD2cBUMCxCd7cEJGooBChkKB2xlaXN1cmXapYj2AwoKCC9tLzA0ZzNyChcKA2Z1btqliPYDDAoKL20vMGRzOTlsaAoYCgVoYXBwedqliPYDCwoJL2EvYmY2ZGtmCh4KCMzseWluZyB0b3napYj2AwwKCi9tLzBoOGpzYnIKGgoHZm9yIGtpZNqliPYDCwoJL2EvNXBmbmJyDA&sxsrf=AOaemvLMRuHh5m3IMt8AIn587Oq4EmYexg:1634544900640&q=7+fark%C4%B1+bul+oyunu&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwif66-hwtPzAhU1SfEDHfUSAcwQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (01.03.2019)
232	https://www.google.com.tr/search?sa=G&hl=tr&tbs=simg:CAQS9wEJpD7EjQkOWi8a6wELELCMpwwaOQo3CAQSFMcwh3XluQT1S-5P9g2nybDF_1glGhlzbVgHsAlbdoew_1MIU3iP0hCrURSUBJNnEIAUwBAwLEI6u_1ggaCgoICAESBK5leygMCxCd7cEJGowBChsKCGxhbm1YWdl2qWI9gMLCgkva8yc2hfeTQKGQoHbGVpc3VyZdqliPYDCgoIL20vMDRnM3IKHwoMaWxsdxN0cmF0aW9u2qWI9gMLCgkvbS8wMWtyOGYKGQoHZHJhd2luZ9qliPYDCgoIL20vMDJjc2YKFgoEcm9hZNqliPYDCgoIL20vMDZnZmoM&sxsrf=AOaemvL74JFnr7BCVFWBD85tJPr9LWJWYQ:1634545119263&q=%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fan+kad%C4%B1n+ve+erkek+fark%C4%B1&tbm=isch&ved=2ahUKEwjPq8-Jw9PzAhXwSPEDHYxBB-cQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1#imgrc=-a2NjpPoOXjfsM (02.04.2019)
234	https://br.pinterest.com/pin/274860383489849670/ (11.04.2019)
234	https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Ftr.pinterest.com%2Fpin%2F39786494833807076%2F&psig=AOvVaw0Q6RyS8YVGwXy9pkrI7lwo&ust=1618903767397000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCPCi1ZzlifACFQAAAAAdAAAAABAK (13.04.2019)
237	https://img1.pngindir.com/20190129/lbb/kisspng-microphone-vector-graphics-clip-art-royalty-free-i-5c5053406abca1.6577237915487680644372.jpg (21.04.2019)
238, 244, 264	https://img1.pngindir.com/20190430/oui/kisspng-vector-graphics-illustration-royalty-free-design-s-updo-clip-business-transparent-amp-png-clipart-f-5cc908f057d332.2467598315566788963597.jpg (06.05.2019)
239	https://www.google.com.tr/imgres?imgurl=https://www.emojiall.com/images/60/blobmoji/emoji_u1f4fd.png&imgrefurl=https://www.emojiall.com/tr/emoji/%25F0%259F%2593%25BD&h=128&w=128&tbnid=7ug75FxyVVBKM&tbnh=128&tbnw=128&usg=AI4_-kQ00Da22KboZ2gtgnzOrg2tNJsHQg&vet=1&docid=pgD7YydCrK7XjM&itg=1&hl=tr (17.05.2019)
248, 250, 269, 274	https://www.google.com.tr/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.pngwing.com%2Ftr%2Ffree-png-zdhhk&psig=AOvVaw0ViC6vNxp4z4z8SqJnWoVD&ust=1618905976324000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCICf3O_sifACFQAAAAAdAAAAABAD (04.06.2019)
248, 250, 269, 274	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQShQIJLHloJ-8LNHMa-QELELCMpwwaOgo4CAQSFJQRsRiCMPswugWgAccG6ijwFbM1GhpQct

	XW9K0N0htGZ6RTv1ApYb-5lnIU8aO03iAFMAQMCxCORv4IGgoKCAgBEgSnMUnTDAAsQne3BCRqZAQocCglyZWpvaWNpbmfapYj2AwsKCS9qLzZzbTQ0bAofCgx2aWN0b3J5IGFybXPapYj2AwsKCS9qLzkwOWh0cQobCgZkYW5jZXLapYj2Aw0KCy9nLzEyMWcxd3o4ChsKB2RhbmNpbmfapYj2AwwKCi9tLzBoOXoyNzYKHgoLZm9yIHJ1bm5pbmfapYj2AwsKCS9hL2c4N2pweAw&sxsrf=AOaemvI0W__i4rViQT1DVSIVGUyp2MFdmQ:1634545991967&q=mutlu+insan&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiP_-CpxtPzAhX_R_EDHTnZAZgQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (01.07.2019)
248, 250, 269, 274	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQSkwIJ7z53CmY81uUahwILELCmpwgaOgo4CAQSE4sKxjKaPPoa5w73CboNtSmUMAKaG7F5PO8DJOx25pfyy9f7P3xStztehGNj8KJYDiAFMAQMCxCORv4IGgoKCAgBEgRFX0kDDAsQne3BCRqnAQojCg9zaG9vdGluZyB0YXJnZXTapYj2AwwKCi9tLzBoOG0zdjgKGwoIdmVydGljYWZapYj2AwsKCS9hLzRoaDNwMAoiCg5hcmNoZXJ5IHRhcmldNqliPYDDAoKL20vMGg4bXl5bgoeCgpkYXJ0IHNoYWZ02qWI9gMMCGovbS8waDhtMGRkCh8KC2RhcnQgZmxpZ2h02qWI9gMMCGovbS8waDhtd2NjDA&sxsrf=AOaemvJt213ADq0N6AoW30kwB4s56vpPVg:1634546174119&q=hedef+%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiuz86Ax9PzAhUTR_EDHaU-CrAQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (29.07.2019)
248	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQSYgnsC3N3_1TF71BpXCxCwjKcIGjsKOQgEEhTGEbYQqRrQGMkkqSP4Df0wjDPhKRob5OklBgKZacoy6tiF46kAY6dTliryr0D4PyM6IAUwBAwLEI6u_1ggaCgoICAE SBKA2WVQM&sxsrf=AOaemvIZwK1KjKdC8TWgefeGyDlvleaUAW:1634552918942&q=montr%C3%A9al%E2%80%93pierre+elliott+trudeau+international+airport&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiT_eWQ4NPzAhU0SPE DHcqWBJYQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (22.08.2019)
249, 270, 274	https://www.google.com.tr/search?q=%C3%A7ocuk+png&sa=X&hl=tr&sxsrf=AOaemvL72NsXhrOlhOeisKAvvWO40EM0Eg:1634553063502&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=SDcrBVdAO1MOIM%252CReeVDgaF-yQsSM%252C_%253BIhgWRq1XZWH9aM%252CqhH6lVHho_SPIM%252C_%253B37k6ZPv7JfI61M%252CCKsEXK6-phT8WfM%252C_%253BOV3itiGTDev2kM%252C-msdcXfXpj438M%252C_%253BXvZazmSQyauoAM%252CSnZOED9P9gXMLM%252C_%253B2301n0t3QirmvM%252CkkQFisQNTQtTnxM%252C_%253Bs-oQCRV_rJMbDM%252CgtSx4wcuuO6N9M%252C_%253B--q5wJ_9tJ1oSM%252CrXhqqghe7t0gXM%252C_%253BNrHcv54e5ZuQiM%252Ch9V8fmUVUU_O8M%252C_%253B797v5kYscPA35M%252Cu6FpIzX98kgUNM%252C_%253BP7e4NQCQKuas9M%252CwvKpbPoYVPHEdM%252C_%253B7RW56gOgiPrepM%252C1AS7wuntwbFGmM%252C_%253BvIjrNdKoJo6imM%252CSrKqeMPb4DPCIM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kRBO0zrmX4wQjYIrK7Ev-kvTLYJ5w&ved=2ahUKEwjGmt3V4NPzAhVFsaQKHcJHAbMQ9QF6BAghEAE&biw=1920&bih=969&dpr=1#imgsrc=NrHcv54e5ZuQiM (09.08.2019)
249, 270, 275	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQShQIJPoBp2Djiwcsa-QELELCmpwgaOwo5CAQSFLUGySmUEaAB-zCIFuooymb-B_1glGhuVtauwnJ_1qbRpYECFXiOhK76J4px8St50qO-AgBTAEDAsQjq7-CBoKCggIARIERkkeAwwLEJ3twQkamAEKGAoFaGFwcHnapYj2AwsKCS9hL2JmNmRrZgofCgx2aWN0b3J5IGFybXPapYj2AwsKCS9qLzkwOW

	h0cQobCghjaGVlcmLuZ9qliPYDCwoJL20vMDUzaHoxChgKBWV2ZW502qWI9gMLCgkvbS8wODFWa2oKJAoRcGxheWluZyB3aXRoIGtpZHPapYj2AawsKCS9qL2ZwbGZmYgw&sxsrf=AOaemvL7oP39qKnDtxt9WUBQm1pHszkQaA:1634553291183&q=gen%3%A7+png&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj5KXC4dPzAhUtRPEDHV6LCSOQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (10.10.2019)
249, 270, 275	https://ar.pinterest.com/pin/567453621781540593/ (30.10.2019)
253	https://www.pngindir.com/png-mb00u4/ (05.10.2019)
253	https://www.google.com.tr/imgres?imgurl=https://productimages.hepsiburada.net/s/37/500/10561877671986.jpg&imgrefurl=https://www.hepsiburada.com/bolci-bolu-cikolatasi-bol-antep-fistikli-160-gr-pm-HB00000SG5MU&h=500&w=500&tbnid=ScrFhom1sz23xM&tbnh=225&tbnw=225&usq=AI4_-kQIVCFO1QMxybuR_GvmLvvg5ujXwQ&vet=1&docid=60i6Yk_Dd55odM&itg=1&hl=tr (14.11.2019)
253	https://bilgisayardersleri.files.wordpress.com/2008/07/18.jpg (13.11.2019)
256	https://www.google.com.tr/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.tarihiolaylar.com%2Ftestler%2Fturkiyenin-tarihi-dogal-guzelliklerini-ne-kadar-iyi-biliyorsunuz-585&psig=AOvVaw0t8KdQHuzW8NVZMHUyJsdO&ust=1618907479522000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQjRxqFwoTCOCaubzyifACFQAAAAAdAAAAABAD (17.12.2019)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259957/kurtulus-savasi-muzesi---ankara.html (01.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259958/cumhuriyet-muzesi---ankara.html (05.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259958/anadolu-medeniyetler-muzesi---ankara.html (05.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259959/efes-muzesi---izmir.html (015.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259960/troya-muzesi---canakkale.html (20.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259962/gazi-muzesi---samsun.html (21.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-259963/gobeklitepe-oren-yeri---sanliurfa.html (01.01.2020)
257	https://sanalmuze.gov.tr/TR-260610/etnografya-muzesi-ankara.html (23.01.2020)
261	https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/gumushanede-12-bin-yillik-dipsiz-gol-define-kazisi-ile-kurutuldu,bLdbARvB0kGm8PbZpckV6A/EYSP6hWBY0ikToPwEVcQHg (26.01.2020)
262	https://i4.hurimg.com/i/hurriyet/75/750x422/55eb29cdf018fbb8f8af6a38.jpg (27.01.2020)
263	https://foto.haberler.com/haber/2008/10/02/tarihi-yapilarin-etrafindaki-cop-yiginlari-cirkin-1502007-434_o.jpg (29.01.2020)
267	https://tr.pinterest.com/arzu_beyazz/unutulmaz-filmler/ (01.01.2020)
268, 272	https://www.rtukisaretler.gov.tr/AIsaretlerPublic/content?id=2&mid=4 (30.01.2020)
269	https://fikrisinema.com/wp-content/uploads/2015/02/Her-%C5%9Eeyin-Teorisi-FikriSinema-1.jpg (01.02.2020)
269	https://www.google.com.tr/search?tbs=sbi:AMhZZit5Gc1QkquX1MUQF5vgPVirllTnG9zMBwnoo1346aRqTilt7wF6yNI42vhRbfbfBLaCTlaG3-3-

	M4mNg2utrIE9fMCm5PXV3B9fn_1BLpiPrQnxQsqQf0wIz-5fn0LXVjWofy47DBRf32bEB29sVhQfptFyNpLcN6R_1BUI0MRC0xlmGA4oW4rc8CW7hEKkdzoTVc534oyi5jrLPfXOTScqQ73W338_1MWxeAmXw9H5jb2W3gPf84ut_1kTDqhfz67Xi_1Nwlp_1v0Xj0DX9aEPJmUrCUeFLaVx8iGpBHoZzVXJz177lbj0On1YbB8VE_1vTBUHXBCft&hl=tr (30.01.2020)
270	https://yesilbag.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/27/733500/resimler/2017_11/k_21172754_indir.jpg (03.02.2020)
271	https://tr.pinterest.com/pin/445504588133558777/ (05.01.2020)
273	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQSYQkuPGUKDP8QEhpWCxKwKcIGjoKOAEEhTiCrcrkB-WBaIMhDTCO7YUoSXhDBoaJOCLGhn1XE7P9iv5e2ISqqaNZvqOEP3P3NYgBTAEADAsQjq7-CBoKCggIARIEqFrOfww&sxsrf=AOaemvIDgDAF1hwHIAChKIGp8yhUyezjXw:1634556916505&q=wadi+rum+protected+area&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjt6f2C79PzAhXPQvEDHYf5AQgQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (05.01.2020)
277	https://emoji.com.tr/wp-content/uploads/2018/02/pill.png (07.01.2020)
279	https://blogkod.com/wp-content/uploads/2019/02/5.2.1.C4-Kurt-Kuzu-Ot-Animasyonu-770x433.png (07.01.2020)
279	https://www.pinterest.com/pin/763852786773737730/ (08.01.2020)
280	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQShAIJeCIkjDFeG_1Ya-AELELCMpwgaOwo5CAQSFMYIIdfuPtUvuTDIHOQT3AWcPYYoGhsngGpWhTfVkrTodC7T29Pp6QPn5BW17iCvgVsgBTAEDAsQjq7-CBoKCggIARIE--0WWAwLEJ3twQkalwEKGgoHc2hhcmluZ9qliPYDCwoJL20vMDZoMTJrChwKCWZvciBhZHVsdNqliPYDCwoJL2EvOTNjd195CiEKDXBob3RvIGNhcHRpb27apYj2AwwKCi9tLzBiNzV3ZzQKGwoIbGFuZ3VhZ2XapYj2AwwKCS9qLzJzaF95NAobCghyZWxpZ2lvbvtqliPYDCwoJL20vNGI2M2t0DA&sxsrf=AOaemvLR0PV8ELarpH5SexiqK3amDInuAg:1634557212169&q=facebook+friends+vs+real+friends&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwivzfuP8NPzAhWTSvEDHQQ9AX0Qwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1 (08.01.2020)
281	https://i.idefix.com/cache/150x242-0/originals/0001774773001-1.jpg (09.01.2020)
281	https://img.kitapyurdu.com/v1/getImage/fn:8682875/wh:true/wi:220 (09.01.2020)
281	https://img.alkapida.com/images/products/a/937/S302005051647579019-big_std.jpg (09.01.2020)
281	https://www.fomkitap.com/wp-content/uploads/2019/12/ds.png (10.01.2020)
282	https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/82/SARS-CoV-2_without_background.png/220px-SARS-CoV-2_without_background.png (10.01.2020)
282	https://static.wixstatic.com/media/022411_e5bd986f3788414e8bcca359a13a50b2~mv2.png/v1/crop/x_162,y_0,w_285,h_356/fill/w_284,h_364,al_c,lg_1,q_85/sosyal-medya-yonetimi_edited.webp (10.01.2020)
286	https://tr.pinterest.com/pin/800233427524201111/ (10.01.2020)
287	http://www.sirtcantam.com.tr/wp-content/uploads/2015/04/kuresel-isinma-sirtcantam-720x320.jpg (11.01.2020)
287	https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRnTidMGVGjkIhWj1nTkScm_KcsAYtledWMvQ&usqp=CAU (11.01.2020)

287	http://2.bp.blogspot.com/_nEsxG2AThO0/TSG42u0QH2I/AAAAAAAAACo/nFC5RTnG2jI/s1600/b-466171-karikat%25C3%25BCrlerle_k%25C3%25BCresel_%25C4%25B1s%25C4%25B1nma.jpg (11.01.2020)
287	https://www.google.com.tr/search?hl=tr&tbs=simg:CAQS9gEJtkVhfJaJXvUa6gELELCMpwgaOwo5CAQSFMYl7j7VK6gR2CvkE4EQyBypO-gTGhvS51o1P13--dlpZOFXs3AB_1Hcd7REOfU09c0ogBTAEDAsQjq7-CBoKCggIARIEtF5XFwwLEJ3twQkaiQEKfgoEc29pbNqliPYDCgoIL20vMDlkdjcKGQoHZmljdGlvbtqliPYDCgoIL20vMDJ4bGYKHQoKbGFjdXN0cmluZdqliPYDCwoJL20vMDcxdiI5ChwKcNbhG0gdHJlZXpYj2AwoKCC9tLzBjZGwxChcKBWJlYWNo2qWI9gMKCggvbS8wYjN5cgw&sxsrf=AOaemvIaVHVbM_sDgM7iTXaJZUF0O1Y6ig:1634557631065&q=%C3%A7evre+kirlili%C4%9Fi+karikat%C3%BCr&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjmhdx8dPzAhX9QfEDHUATAoEQwg4oAHoECAEQMg&biw=1920&bih=969&dpr=1#imgsrc=Vqjm3aVKKls-ZM (12.01.2020)
288	https://iasbh.tmgrup.com.tr/5ba0ac/366/218/40/0/888/505?u=https://isbh.tmgrup.com.tr/sbh/2018/02/26/kuresel-isinma-1519648818436.jpg (12.01.2020)
289	https://media-cdn.t24.com.tr/media/stories/2012/10/raw_39kuresel-isinma-diye-bir-sey-yok39_740511751.jpg (12.01.2020)
289	https://ichef.bbci.co.uk/news/800/cpsprodpb/119C2/production/_104503127_hi050832154.jpg (12.01.2020)
290	https://i4.hurimg.com/i/hurriyet/75/750x422/5d5bcd762269a2275cbdc68e.jpg (12.01.2020)
292	https://tr.pinterest.com/pin/860046860077581708/?d=t&mt=login (12.01.2020)
293	https://tr.pinterest.com/pin/751256781561335175/ (12.01.2020)
293	https://i4.hurimg.com/i/hurriyet/75/750x422/5caca9bc03c0e2100e7f461.png (13.01.2020)
293	https://www.google.com.tr/search?tbs=sbi:AMhZZiueGdfLlr_1hsQDhta1ZXH-Gu76kkw5h8uzNJDntU-P3PdEkqHXTfIJDehdt9AxcL-_1FiRP-2w98lo94_14UNTeFUyWxeMdugWL7ma52HzP7I59uGH6qzO5Fgvl1559UJyWcCb9GxdbrBT3ASe87CtvNAhR7oZOPDd4GrYfMAVjv0jIZWOF3SIBOqpIDeSHsvWs9fBG9pO2oqz85w_1XBRxliZOOlVpg7dnW7fFwaVzxSApEGYz0wHKBZYQMXPldavaqK8WtUOIULe5ltkXtSMnOaMOXIoXR1Z1lZVNSvVJY78ouWF3LgaFQqGgwojTli4cdAYEK2u&hl=tr (13.01.2020)
293	https://in.pinterest.com/pin/505599495669284259/ (13.01.2020)
296	http://clipart-library.com/img/1246422.png (13.01.2020)
296	https://publicdomainvectors.org/photos/Old-Thomas-by-Rones.png (14.01.2020)
301	https://pixabay.com/tr/vectors/oyuncak-dayanmak-sevimli-oyuncak-1324866/ (14.01.2020)
302	https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRN7Xtjk5ITKny7REcsHPn5wKF_bTg9M9XR6Q&usqp=CAU (14.01.2020)
302	https://productimages.hepsiburada.net/s/51/375/11077179342898.jpg (14.01.2020)
302	https://cdn.dsmcdn.com/ty7/product/media/images/20200806/9/7252105/80252625/0/0_org.jpg (14.01.2020)
302	https://static.nadirkita.com/fotograf/117489 (14.01.2020)

Ek 13. Uygulama Görselleri



Sınıf içi etkinlikler



Sınıf içi etkinlikler

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 2: Anadolu Kültür Haritası

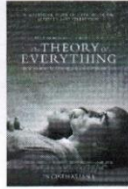


Bu resim hakkında düşünebildiğiniz tüm soruları yazınız. Sadece resme bakarak cevaplandırılabilir sorular sormayınız.

1. Anadolu Kültür Haritası... ne demek?
2. Sizce Anadoludaki şehirlerin kültürleri neden farklıdır?
3. Kültürlerin farklı olması insanların yaşam tarzını nasıl değiştirir?
4. Sizim için Anadolu ne ifade ediyor?
5. Siz olsanız kültürlerine bakarak hangi şehirde yaşarsınız?
6. Haritada en çok dikkatinizi ne çekti?
7. Dünyadaki kültür zengin ülkelerden Türkiye sayılabilir mi?
8. Şehirlerin kültürleri zaman içinde değişir mi?
9. İlçe ve illerdeki kültürler aynı mıdır?
10. Kültürümüzü kaybedersek ne gibi durumlara düşeriz?
11. Diğer ülkeler tarafından Türkiye nasıldır?
12.

Uygulama etkinlik örnekleri

Etkinlik 1: Her şeyin teorisi



İzlediğiniz tanıtım filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



Bence iyi bir filme benziyor,



Ama bazı kötü yerleri de vardı,



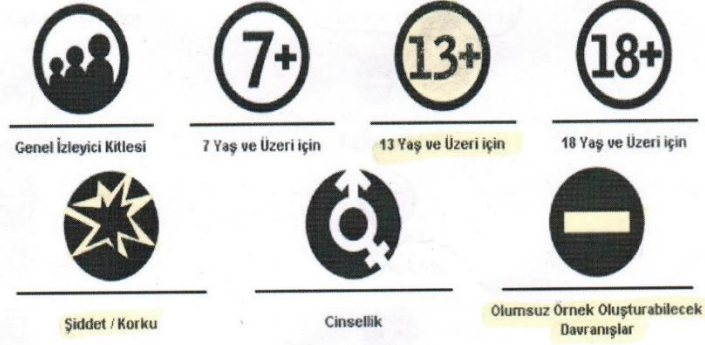
Bence güzeldi gayet eğlenceliydi.

Uygulama etkinlik örnekleri

Etkinlik 9: Akıllı İşaretler



Akıllı İşaretler, televizyon yayınlarının içeriğiyle ilgili izleyici bilgilendirmek için televizyon programı başlamadan önce yer alan uyarıcı işaret sistemidir. Akıllı işaretler çocukların ve gençlerin televizyon yayınlarının olası zararlı etkilerinden korumak için tasarlanmıştır. İzlediğiniz tanıtım filminden bulunan zararlı unsurları işaretleyip kaç yaş üzeri izleyici için uygun olduğunu düşünüyorsanız ilgili kutucuğun içini boyayınız.



Tanıtım filmi değerlendirme örneği

Etkinlik 3: Karikatürden Hikaye Kurguluyorum



Yukarıdaki karikatürden hareketle bir hikaye yazınız?

Fenomen Kemal

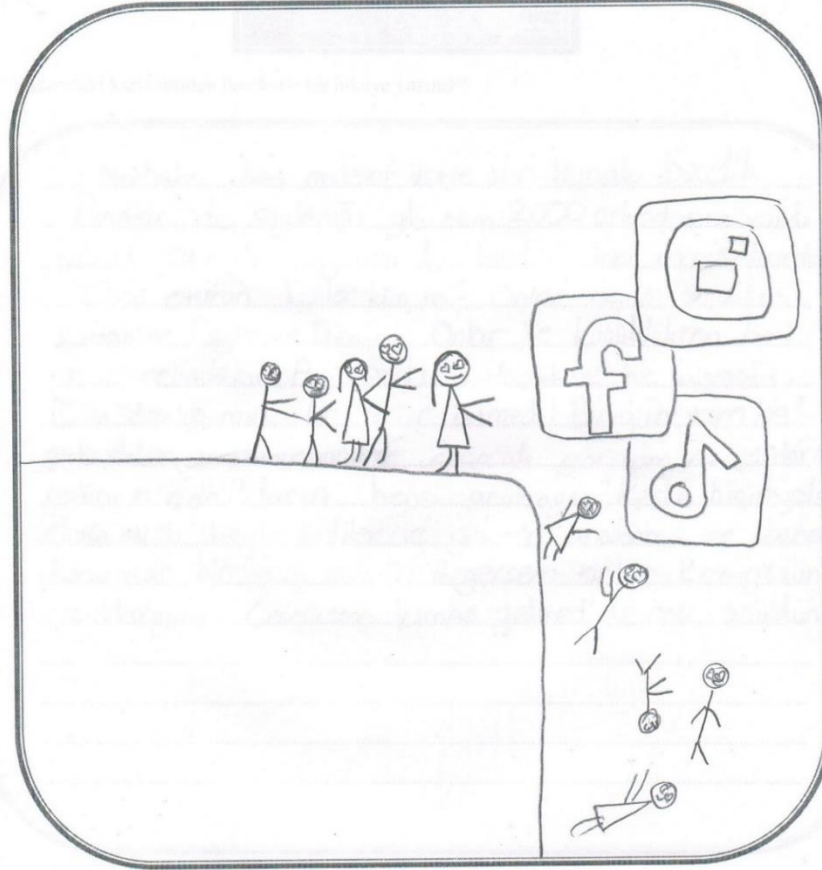
Kemal adında bir "fenomen" vardı. Tekfannu cinden hiç bıçaklanmazdı. Her Instagram, Twitter, Facebook gibi yerlerde planını nokta ile arkadaşları vardı. tabii ki sosyal medya arkadaşları. Bir gün bir takipçisini ziyaret etmeye Ankara'dan İtalya'ya gidiyordu. İtalya'ya geldiğinde takipçisi onu çok güzel karşıladı. İtalya'nın sosyal yaşamı, yemekleri, sunduğu gece hayatı, sanat, Ankara'ya göre düşünmek, gece izin aldı ve uzağa baktı. Yolda gidenlerden uzaklara uçtu ve uçaktaki 300 kişi vardı. Bu 300 kişinin içinde Kemal'de vardı. p. cenazesi Ankara'ya katıldı. İlgacı. Sonra se. Namaz kıldırmak için ailesi e. 2000 kişiden sadece 2 kişi gelmişti. İtalya'da ziyaret ettiği takipçileriyle aileleri çok hoşlardı. Bütün takipçileri "basın sağ olsun, basın sağ olsun" gibi dileklerini ilettiler. Teyzelerden. Ama hiçbirini sosyal medya hesabında sadece o kişi vardı.

Öğrencinin karikatürden hikâye yazma etkinliği örneği

Etkinlik 4: Kitap Kapağını Tasarlıyorum



Yukarıda yazdığınız hikayenin kapağını içerikle uyumlu olacak şekilde tasarlayınız.



Kitap kapağı tasarım örneği

Etkinlik 3: Kültürel Yaşam

Yaşadığınız yerdeki kültürel unsurları belirleyiniz.

Geleneksel giysiler

1. Lastik çorabı
2. Nakışlı yama
3. Alaca don
4. Fes
5. Gümüş tepelik
6. Baş güğnek

Geleneksel halk oyunları

1. Karakay selmesi
2. Pıt pıt
3. Çamlı
4. Çiftlelli
5. Çardak oyunu
6. Halime

Yöresel yemekler

1. Patates
2. Arman kebabı
3. Çuvar kebabsı
4. Abant kebabı
5. Paşa pilavı
6. Çiğ köfte

Yöresel Türküler

1. Tambak Halime
2. Yeşil çardak
3. Modunv. Masallısı
4. Beyaz giyme tır. dır
5. Geyik zeybeği
6. Kırsal. aldim. dikmeden.

Kültürel unsurları belirleme etkinliği

Etkinlik 5: Pazarlama Müdürü



İzlediğiniz reklam filminde yer alan ürünün pazarlama müdürü olduğunuzu düşünün. Siz böyle bir ürünün pazarlaması, ürünün daha çok satılması için nasıl bir kampanya yapardınız?

Türk Hava Yollarının farkı diyerek gıda. konus-
ma. insanların gönlünü alırdım. T.H.Y. tercih ettiler.
Kazandı. Özetle kaliteyi yansıttı.

Reklam değerlendirme örneği

Etkinlik 1: Şehrin Kültürel Yapılarının Belirlenmesi

Listelenmiş tarihi yapıların yaşadığınız çevrede olup olmadığını belirleyiniz.

Tarihi Yapılar	Var	Yok	Varsa adı nedir?
Anıt	✓		Koroglu anıtı
Bedesten	✓		Taşhan
Cami	✓		Yıldırım Beyazıt C.
Çeşme	✓		Büyük kövez G.
Dikili Taş		X	
Hamam	✓		Sultan H.
Han	✓		Taşhan
Heykel	✓		Atatürk heykeli
İmaret	✓		Bolu B. imarethane
Kervansaray		X	
Kilise	✓		Geltikdere Bizans k.
Kitabe	✓		Frig kaynak.
Köprü	✓		ulusu Gayı
Kule	✓		Zafer abidesi
Kütüphane	✓	X	Bolu Halk k.
Lahit	✓		Mudurnu Lahit
Medrese		X	
Mezar	✓		
Müze	✓	X	
Saat Kulesi	✓		Mudurnu Saat k.
Saray		X	
Su Kemerli		X	
Sur		X	
Şifahane		X	
Tarihi Ev	✓		Tarihi Mudurnu E.
Tarihi Okul Binası	✓		İntilap ortodoksu
Tiyatro Binası		X	

Kültürel yapıların belirlenmesi örneği

Etkinlik 15: Tanıtım Filmlerini Karşılaştırıyorum



Tanıtım filmlerini izleyiniz ve aşağıdaki etkinliği yapınız.

1. ve 2. Tanıtım filmlerinin ortak özellikleri

İki insanın hayata karşı mücadelesini anlatıyor.

Her iki tanıtım filminde verilen iletiler

Yılmamak, azim, çaba.

İzleyiciyi etkilemede kullanılan öğeler

Müzik, efekt.

İzleticiyi sinemaya götürmek için kullanılan ikna yöntemleri

En heyecanlı yerlerinin gösterilmesi.

İzlediğiniz tanıtım filmlerini puanlayınız.

Her Şeyin Teorisi



Harika, çok beğendim



Eğlenceli!



Ne iyi ne kötü



Beğenmedim

Marsh



Harika, çok beğendim



Eğlenceli!



Ne iyi ne kötü



Beğenmedim

Tanıtım filmi karşılaştırma örneği

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: THY Reklamı

1. İzlediğiniz reklam filminde size olumlu/olumsuz/ilginç gelen yönler nelerdir?



İzleyen kişilerin
kalbine dokunuyor.
Verilen örnekler
çok güzel



Pek olumsuzluk
yok ama kusur
aracak sak biraz
daha kısa olabilir.



Uçakta bebeğin
dağması

Etkinlik 2: Reklamı Çözümlüyorum

İzlediğiniz reklam filmindeki aşağıda verilen ölçütler açısından çözümleyiniz. Ardından amaçların birbirleriyle olan uyumunu değerlendiriniz.



Reklam filminde kullanılan müziğin seçilme amacı:

Reklam filminde izleyicinin kalbine dokunmak
istemiş bu yüzden duygusal, gururlandırıcı müzik konumuş.



Reklam filminde yer verilen yaş grupları:

Genel izleyici



Reklam filminin genel amacı:

Türk hava yollarını uçarken tercih etmemiz gerektiğini
aracılık ediyor.

Reklam analiz etkinliği örneği



17 Nis



1. ETKİNLİK: 1. Durun ve düşünün

Koronavirüs salgınıyla ilgili son gelişmeler konusunda ailenizi ve arkadaşlarınızı bilgilendirmek isteyebilir, böylece onlara yardım etmek isteyebilirsiniz.

Bu nedenle e-mail, WhatsApp, Facebook veya Twitter üzerinden yeni bir tavsiye aldığınızda bunu hemen onlara aktarmış olabilirsiniz.

Ancak uzmanlar yanlış bilgileri yaymayı önlemek için yapılması gereken ilk şeyin, durup düşünmek olduğunu söylüyor.

Eğer size yeni bir bilgi iletildiğinde, herhangi bir şüpheniz varsa, biraz daha araştırma yapın.

2. Kaynağınızı kontrol edin

Size iletilen bir bilgiyi aktarmadan önce, bilginin nereden geldiğiyle ilgili bazı temel soruları sormanız gerekiyor.

Eğer kaynağınız "arkadaşınızı arkadaşısı" ya da "teyzenizin iş arkadaşının komşusuysa", bilgiye inanmamalısınız.

Geçtiğimiz günlerde "birisinin yüksek lisans yapmış amcasının" sosyal medyada paylaştığı ve viral olan yanıltıcı bir mesajın izini sürdük.

Mesajdaki bazı bilgiler, örneğin virüsün yayılma hızını yavaşlatmak için ellerin sürekli yıkanmasının teşvik edilmesi, doğrudu.

Ancak hastalığı teşhisiyle ilgili doğruluğu kanıtlanmamış iddialar, zarar verme potansiyeli taşıyordu.

İngiltere merkezli teyit sitesi Full Fact'ın editör yardımcısı Claire Milne, "Hala en güvenilir bilgi kaynakları Ulusal Sağlık Sistemi (NHS), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve ABD'deki Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri" diyor.

Elbette uzmanlar da yanıltıcı olabilir. Ancak WhatsApp'tan bilgi yayan tanımadığınız bir kişinin uzaktan akrabasına kıyasla daha güvenilirdir.

3. Sahte olabilir mi?

Görünüşler yanıltıcı olabilir.

Bazı resmi kurumların ve yetkililerin resmi hesaplarını taklit etmek mümkün. Buna BBC News ve İngiltere hükümeti de dahil.

Ekran görüntüleri de, güvenilir bir kamu kuruluşundan geliyormuş izlenimi verilerek değiştirilebilir.

Bilinen ve teyit edilmiş resmi hesapları ve internet sitelerini kontrol edin. Eğer aradığınız bilgiye kolayca ulaşamazsanız, söz konusu hesap ya da site sahte olabilir. Eğer bir sosyal medyada paylaşılan bir mesaj, video ya da link şüpheli görünüyorsa, muhtemelen öyledir.

Full Fact'ten Claire Milne'e göre, bir mesajın yanıltıcı olup olamayacağının göstergesi büyük harfler ve birbirine uymayan yazı fontları olabilir.

4. Doğru olduğundan emin değilseniz, paylaşmayın

Doğru olabilecek bilgileri, "her ihtimale karşı" paylaşmayın. İyi değil zararlı bir şey yapıyor olabilirsiniz.

Sık sık bazı yerlere mesajlar atarız. Mesaj attıklarımız uzmanlar, doktorlar ya da sağlık personeli, olabilir.

Bu belki de iyi bir şeydir. Ancak şüpheleriniz hakkına çok net olmanız gerekir.

Paylaştığınız fotoğrafın ya da metnin daha sonra anlamından çıkarılarak kullanılabileceğini de unutmayın.

5. Her bilgiyi, vakayı tek tek kontrol edin

Bugünlerde WhatsApp'ta dolaşan bir ses mesajı var.

Ses mesajında konuşan kişi, "bir arkadaşım hastanede çalışan meslektaşının" tavsiyesini aktarıyor.

Dünya çapında birçok kişi BBC'ye bu mesajı gönderdi.

Mesaj kimi doğru kimi yanlış tavsiyeler içeriyor.

Size uzun tavsiyelerden oluşan bir liste gönderildiğinde, örneğin el yıkama gibi bir tavsiye doğru olduğunda, diğerlerinin de doğru olduğuna inanabilirsiniz.

Ancak bu her zaman doğru olmuyor.

6. Duygusal mesajlara dikkat edin

Genelde sosyal medyada bizi korkutan, öfkeliendiren, endişelendiren ya da güldüren mesajlar viral olur.

Google Classroom sanal sınıf etkinlik örnekleri



9 Nis



1. Etkinlik TROYA Müzesini gezdim.Müzenin mimari yapısı ilgimi çekti.Çanakkaleye tekrar yolum düşerse gezmek isterim.

2. ETKİNLİK

SORU: TROYA MÜZESİ nerede bulunmaktadır?

CEVAP:Çanakkale troya antik kentinin girişinde bulunmaktadır.

SORU: Troya Müzesi ne zaman yapılmıştır?

CEVAP:2014 yılında başlanan ve yaklaşık 4 yıl süren çalışmalar sonucunda tamamlanan Troya Müzesi 10 Ekim 2018 tarihinde hizmete açılmıştır.

SORU: İçinde ne gibi eserler vardır?

CEVAP: Eserler taş (mermer), heykel, lahit, yazıt, sunak, mil taşı, paleolitik balta ve kesiciler vb., pişmiş toprak seramikler, metal kaplar, altınlar, silahlar, sikkeler, kemik obje ve aletler, cam bilezikler, süs eşyaları, bardak, koku şişeleri, gözyaşı şişelerinden vb. oluşmaktadır. Müze bahçesinde, peyzaj ile birlikte taş eserler de, lahit, sütun, steller, sütun başlıkları vb. bütünlük oluşturacak şekilde sergilenmektedir.

3. ETKİNLİK:TANITIM

Troya Müzesi

2014 yılında inşasına başlanılan, 90.000 m²'lik büyüklüğe sahip olan Troya Müzesi, müze teşhir, depolama, idari birimler, sosyal donatı mahalleri ile açık teşhir, peyzaj ve ziyaret alanlarından oluşmaktadır.Müze üç kattan oluşmaktadır. Ziyaretçi her teşhir katına rampadan çıkarak ulaşabilmektedir. Müzenin teşhir alanlarına çıkılan rampanın toplam uzunluğu ise yaklaşık 480 metredir. Troya Müzesi'nde; Homeros'un İlyada Destanı ile tarihe geçmiş Troas Bölgesi'nde iz bırakan Troya ve kültürlerinin yaşamı ve arkeolojik tarihi, kazılardan çıkan eserler aracılığıyla anlatılmaktadır.Müze ziyareti rampadan inerken başlamaktadır. Rampanın duvarlarında bulunan nişlerde Troya'nın farklı katmanları; mezar taşları, büyük boy heykeller, sahne canlandırmaları ve büyük boy fotoğraflarla anlatılmaktadır.Çanakkale – İzmir yolunun 25. km'sinde Tevfikiye Köyü istikametinde 5. km'de yer alır. İl merkezinden, Tevfikiye Köyü minibüsleri ile ulaşım sağlanabilir.

1 sınıf yorumu



12 Nis

Çok güzel yerleri gezmişsin ve çok güzel şeyler öğrenmişsin.

Google Classroom sanal sınıf etkinlik örnekleri



17 Nis

...

Etkinlik 1:Koronavirüs hakkındaki yanlış bilgilerden kurtulabilmek için doğru bilgi sunmayan sosyal medya sayfalarını tespit ederek caydırıcı içerikler sunulmalı yani yanlış yolda olduklarını kanıtlayan haberler paylaşılmalı ,sloganlar hazırlanmalıdır. Doğru bilgileri kanıtlayan deneyler yapılmalıdır.



Sınıf yorumu ekle...

▶



17 Nis

...

Coronavirüsle ilgili sunumum ektedir.
Bilginize



Koyu Yeşil Denizci Marka ...
<https://www.canva.com/desi...>



Sınıf yorumu ekle...

▶



17 Nis

...

1.Etkinlik: Ben bunun için bir uygulama ya da sayfa tasarladım. Bu uygulama Corona virüsü hakkında oraya herhangi bir bilgi yazılınca önümüze Dünya Sağlık Örgütü'ne ya da bu işle ilgilenen uzman kişilerin kanıtlanmış bilgileri önümüze gelir. Bu sayede kimse yalan yanlış bilgilere kapılmaz sosyal medyada Doğru olmayan bilgilerin yalanlanması çoğalır insanlar bilinçlenir.

Sanal sınıf covid-19 araştırma etkinlik örnekleri

 2 Nis

OYUNCAĞIM



2 Nis 2020 18:43
Görsel

4 sınıf yorumu

-  4 Nis

-  4 Nis
Çok güzel ipek
-  4 Nis
Teşekkürler 😊
-  6 Nis
Güzel görünüyor İpek.

Sanal sınıf öğrenci etkinlikleri ve yorumları

 2 Nis

ET.1

Ben trivago benzeri yapardım.Fakat benim yaptığım uygulama eşyaların yahut ürünlerin fiyatlarını karşılaştırıyor olurdu.Örneğin siz istediğiniz ürünün fotoğrafını çektiniz ya da fotoğrafını yüklediniz.Uygulama kalitelerini ve fiyatlarını size sundu.Sizde mesela en kaliteli olana bastınız.Sizi o mağazaya ve o ürüne götürüyor sizlerde istersen alıyorsunuz ve ya sepetinize ekliyorsunuz.

Sanal sınıf uygulama tasarımı

3 Nis

Arkadaşlar benim Wal-el im böyle eğer ayrıntılı göstermemiz isterseniz video çekip atabilirim bir de bu bu atık robot aynı zamanda bir sabunluk gibi bir şey üst kısmındaki en üstteki kafa bölümü sabunu görevini görüyor sizlerden de bol bol Ellerinize bol bol köpürterek sabun ve suyla yıkamasını öneriyorum, tavsiye ediyorum Lütfen kimse Hasta olmasın herkez Sağlıcakla kalsın

**3 Nis 2020 21:21:56.jpeg**
Görsel

10 sınıf yorumu

4 Nis

Didem gerçekten çok güzel olmuş tebrik ederim...

4 Nis

sende Sağlıcakla kal...

4 Nis

👍👍👍👍👍👍

4 Nis

Teşekkür ederim Esra ve Ezgi 😊😊😊

4 Nis

Hepimiz sağlıcakla kalalım

4 Nis

Güzel olmuş

4 Nis

Çok güzel olmuş didem

4 Nis

Teşekkür Ediyorum

4 Nis

Çok güzel olmuş tebrikler 🍀

5 Nis

Teşekkür ederim

Geri dönüşüm malzemelerinden üretilen bir robot

 4 Nis

Ayakkabı kutusunda. Yaptığım küçük kukla sahnesi

 4 Nis 2020 12:23
Görsel

4 sınıf yorumu

 6 Nis
Dilanur çok güzel olmuş.

 Sınıf yorumu ekle...

 4 Nis

Rukiye - Ayakkabı kutusundan arı kovanına

 VID_20200403_233122.m...
Video

Geri dönüşüm malzemelerinden yeni bir ürün üretimi etkinliği

 31 Mar

İşte oyncağım

 31 Mar 2020 13:12:01.jpeg
Görsel

3 sınıf yorumu

 31 Mar
Eğlenceli görünüyor.

 4 Nis
Aynen hocam

 4 Nis
Tebrikler 🍌🍌

Öğrenci oyuncak tasarımı



31 Mar



1.Etkinlik

Malum şu anlarda yediklerimize,içtiklerimize ve sağlığıma dikkat etmemiz gerekiyor.Bu durumlarda azda olsa önlem almak için internetsiz yediklerimizin içtiklerimizin zararlarını ve yararlarını bize söyleyen bir uygulama geliştirdim.Bu uygulamanın ismi HEALTHY LIFE (sağlıklı yaşam)olurdu.Özellikle sağlığına dikkat eden insanların tercih edeceği genellikle orta yaş grubunun kullanabileceği uygulama olurdu.Uygulamanın işleyişi yiyeceğimiz veya içeceğimiz besinin fotoğrafini detaylıca çeker ve healthy life a gönderir ve o besinin zararlarını veya yararlarını bize gösterir.Bu uygulama bizim sağlığıma yardımcı olur.

2. Etkinlik

Ben sanal oyun yerine gerçek oyun tasarladım.Tasarladığım oyunun ismi TOM VE JERRY olurdu.İsmi tom ve jerry olmasının sebebi kovalamalı bir oyun olmasıdır.Oyun en az beş kişi ile oynanır.Oyunda bir tane ebe yani tom seçilir.Tom etrafında ona kadar sayar ve herkes yani jerryler kaçar.Tom bir kişi kalana kadar yakalar.Bir kişi kaldığında ona bir soru sorulur.Bu soru adam asmaca gibi yazılır.Eğer cevabı bilirse yakalanan jerryleri teker teker kurtarır.Eğer cevabı bilemezse yeni ebe seçilir ve oyun yeniden başlar.

3.Etkinlik

Oyuncak ayı renksiz ve renkli olmazsa çocukların dikkatini çekmez bu yüzden oyuncak ayı oyuncak ayı beyaz renkte renklendirilmelidir.Bana kalırsa boyu büyütülmelidir.Boynuna büyük ve pembe renkte bir fiyonk takılmalı başında ayının başına dikilmiş taç takılmalı ayağı pembe renkte giysiler giyindirilebilir.Ayrıca oyuncak ayı mutsuz,üzgün olduğumuz anlarda bizim moralimizi düzelteren cümleler söylemelidir.

4. Etkinlik

5.Etkinlik



31 Mar 2020 13:13:46.jpeg
Görsel



Eğitsel ve Eğitici Oyunlar ...
<https://www.mentalup.net/a...>

10 sınıf yorumu



31 Mar

Çok başarılı olmuş tebrikler



31 Mar

Teşekkürler😊



31 Mar

İrmak çok yaratıcı fikirler tebrik ederim.



31 Mar

Teşekkürler öğretmenim

Sanal sınıftaki etkinlik örnekleri

31 Mar

OYUNUM= Bir küpün her bir yüzüne istediğimiz ülkeleri seçerek ülkelerin meşhur yapıtlarını,yiyeceklerini,tarihi eserlerini,tarihini anlatan figürler belirlenerek küçük bilgilendirici kartlar ve resimler koyarak küpü kaplayalım. 6 kişi sırasıyla küpleri zar şeklinde atarak gelen yazı yada figürden yola çıkarak ülkeyi yi bulmaya çalışmalı eğer bulursa ülkenin adını, dilini ve başkentini söylemeli. Bulan kişiler istediği bir kişiyi seçerek herhangi bir ülkeyi belirlemeli anlatmaya çalışmalı.Bu sayede hem eğlenerek hemde öğrenerek bilgilerimizi arttırmış oluruz.

3 sınıf yorumu

4 Nis



4 Nis

Yaratıcı olmuş bence güzel

4 Nis

Teşekkür ederim arkadaşlar 💜

Yeni bir oyun tasarımı

26 Mar

Afişim

ÇEVRE-MİZ-Dİ.pdf
PDF

Afiş tasarımı

27 Mar

5. Etkinlik

Afiş

IMG_20200327_155855.jpg
Görsel

1 sınıf yorumu

27 Mar

Mehmetcim, afişini çok beğendim. Maalesef durum bu halde.

Afiş tasarımı

324



27 Mar



ET.2

- 1=küresel ısınmadan dolayı 4 mevsim değil sadece bir mevsim yaşıyacağız.
- 2=artık bütün dünya kurak ve sıcak olacak.
- 3= hırsızlar için çalınacak şeyler mücevher gibi eşyalar değil su olacak.
- 4=aşırı ısınmadan dolayı buzular eriyecek ve bundan dolayı penguen gibi hayvanların nesli ya tükenecek ya da sıcakta yaşamaya alışacak

ET.3

- 1=Hayvanlar bu durumdan nasıl etkilenir?
 - 2=Küresel ısınma ne yaparsak artar?
 - 3=İnsanlar küresel ısınma olursa bunun için nasıl bir çözüm yolu bulmağa çalışır?
 - 4=Küresel ısınma nelere sebep olabilir?
 - 5=Sizce şuan küresel ısınma en çok nerede yaşanmakta?
- SORULAR 1=Bu sonucu nasıl elde ettiniz?
- 2=Sizce ani hava değişiklikleri normal mi
 - 3= Önceden 4 mevsim yaşanırken bazı yerlerde sadece 2 mevsimin yaşanmasının nedeni nedir?
 - 4= Neden buzullar erimeye başlamıştır?
 - 5= Kuraklık neden olmaktadır?

Küresel ısınma vardır.kanıtlarıda şunlardır;

Buzulların Erimesi

Kasırga ve Tayfunlar

Sel ve Taşkınlar

Kuraklık

Deniz sıcaklıkları son 40 yıl içinde ortalama 0.5 derece C (0.9 derece F) artmıştır.

1965 ile 1995 yılları arasında kuzey kutbunda 20,000 kilometrekare buz erimmiştir.

Tüm dünyadaki dalga ölçümleri, son 100 yıl içinde ortalama küresel deniz seviyesinin 10 ile 25 cm arasında (ortalama 18 cm) yükseldiğini göstermektedir.

Küresel yüzey sıcaklıkları son 100 yıl içinde yaklaşık 0.7°C artmıştır.

Son 12 yılın 11'i, küresel sıcaklıklar açısından rekor değerlerin görüldüğü yıllar arasında üst sıralarda yer almaktadır (1850'den bu yana).

1975 yılından bu yana yıllık ortalama sıcaklık artışı yaklaşık 0.5°C'dir; bu da eşit uzunluktaki önceki dönemlerden daha hızlı bir artışı göstermektedir.

Dünyanın birçok dağlık bölgesinde buzulların küçüldüğüne yönelik çok sayıda kanıt vardır. Sözelimi 1850'den bu yana Avrupa Alplerinin buzullarının yüzölçümlerinin yaklaşık yüzde 30 ile 40'ının ve hacimlerinin yaklaşık yarısını kaybetmiştir.

Kutup bölgesindeki yıllık ortalama sıcaklık son yüzyılda yaklaşık 1° C artmıştır ve bu artış küresel ortalama sıcaklık artışı

Küresel ısınma etkinliği



27 Mar



6. Etkinlik



Küresel ısınma nedir? Kür...

<https://www.hurriyet.com.tr/a...>

Küresel ısınma bağlantı paylaşımı



27 Mar



ET.4

Küresel ısınmadan dolayı buzular erimeye başlamış olabilir.
Havalar ısınmaya başladığı için buzulların erime süresi daha hızlı olmaya başlamıştır.
Bu yüzden kutuplar yok olmuştur.
Bütün canlılar için yaşam zorlaşmaya başlamıştır.
Canlıların bazıları aç ve sussuzluktan dolayı ölmüştür.
Havalar artık o kadar ısınmıştır ki her yer çöl olmaya başlamıştır.
Çoğu hayvanın nesli tükenmiş,bitki türleri azalmıştır

ET.5

https://www.canva.com/design/DAD3vUnKiLM/6wCvKkprM-ca0Vn3DpDPow/view?utm_content=DAD3vUnKiLM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

ET.6

<https://youtu.be/ig7FbwnigXM>

1 sınıf yorumu



27 Mar

Canva tasarımın da güzel olmuş. You tube linkini üzülerek izledim.

Küresel ısınma etkinliği



31 Mar



Oyun ve özellikleri



Screenshot_20200331-12...
Görsel

Öğrenci dijital oyun tasarımı



30 Mar



Çocuklar için Eğlenceli ve Eğitici Mobil Uygulamalar

<https://www.mobilyygulama.com/cocuklar-icin-eglenceli-ve-egitici-mobil-uygulamalar/>

Eğitici eğlenceli uygulama paylaşımları

30 Mar

DERS ETKİNLİKLERİNDE YAPACAKLARIMIZ

1. ETKİNLİK: Bir uygulama tasarlayın. Siz olsanız nasıl bir uygulama tasarlırsınız ve içerisinde neler olur? Hangi ihtiyaca cevap verir?

2. ETKİNLİK: Bir oyun tasarlayın. Siz olsanız nasıl bir oyun tasarlırsınız ve içerisinde neler olur? İsteyen öğrenciler sanal değil gerçek oyunlar (körebe, çelik çomak, saklambaç vs.) tasarlayabilir.

3.ETKİNLİK: Bu oyuncak ayıyı değiştirerek onu daha ilginç ve eğlenceli yapacak fikirleri yazınız.

4. ETKİNLİK: Evdeki atık materyallerden (kartonlardan) bir oyuncak tasarlayın.

5. ETKİNLİK: Eğitici uygulamalar ile ilgili arama motorlarında araştırma yapınız. Araştırma sonucunda ulaşılan öğretici ve faydalı uygulamaları bağlantı olarak(link) sanal sınıf üzerinden paylaşınız.

Öğrenciler için etkinlikler....

Word

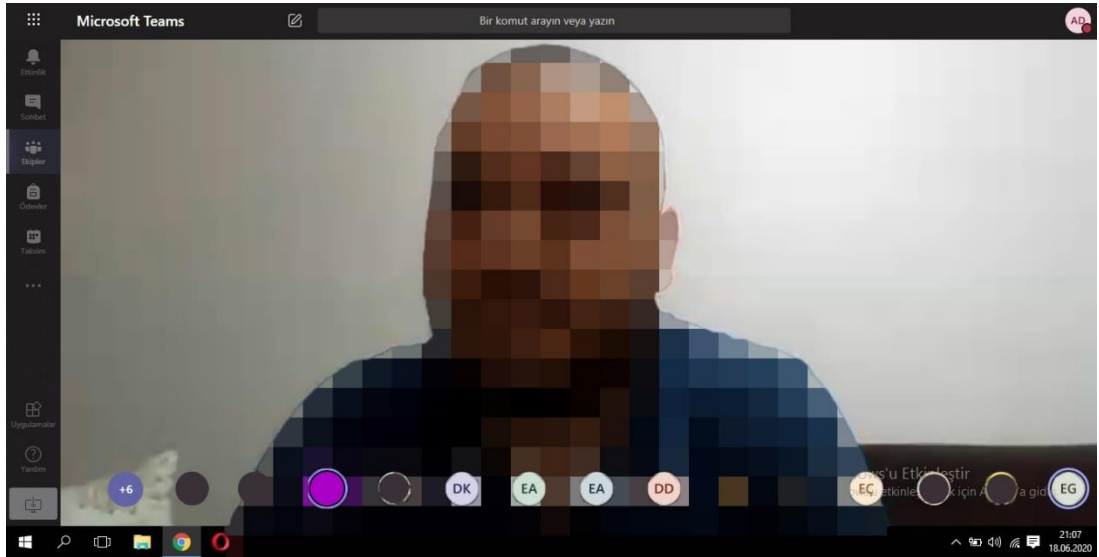
1 sınıf yorumu

30 Mar

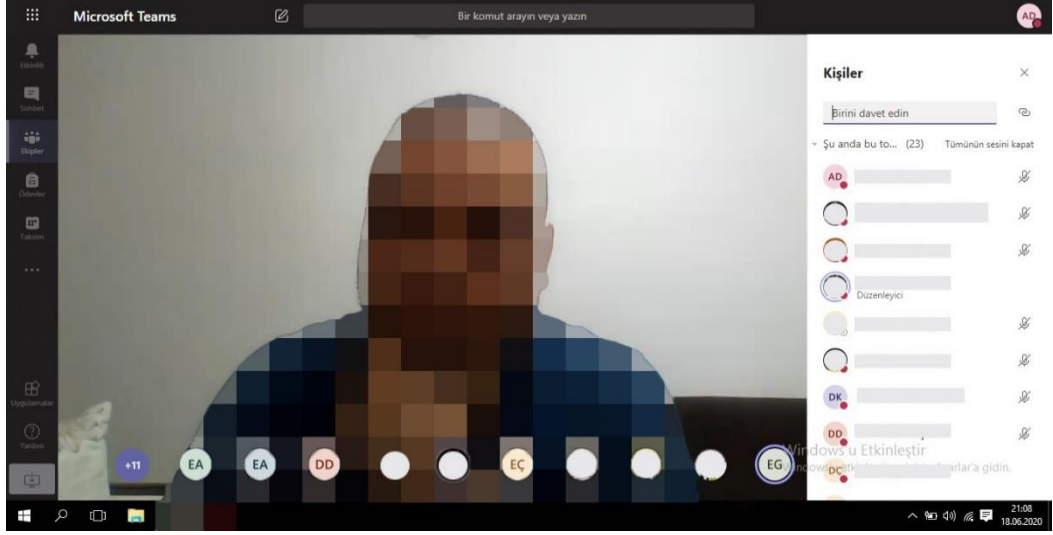
Bu cuma gününe kadar cuma akşamı dahil. İyi çalışmalar dilerim.

Sınıf yorumu ekle...

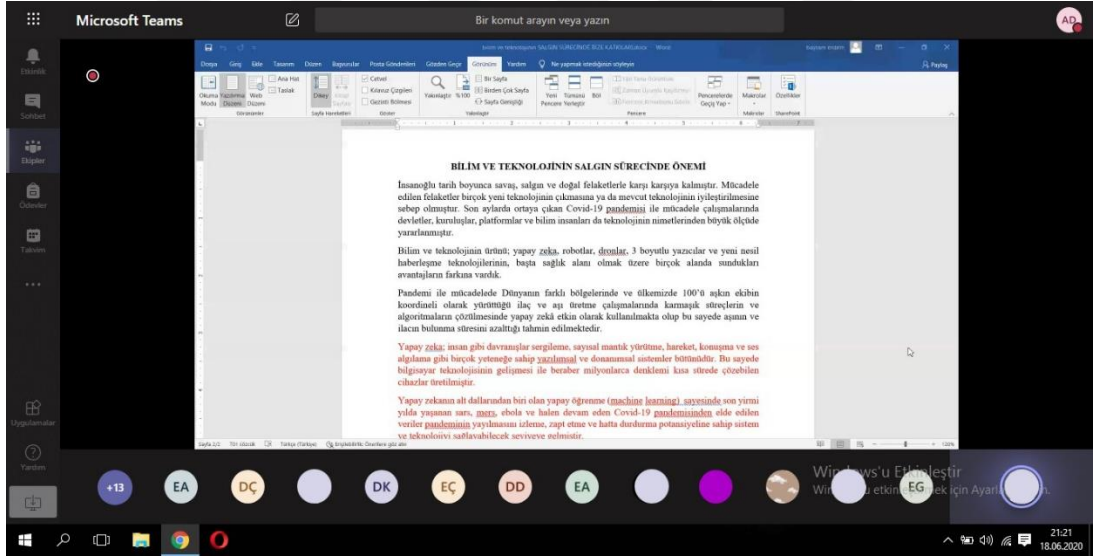
Sanal sınıf öğretmen görev paylaşımı



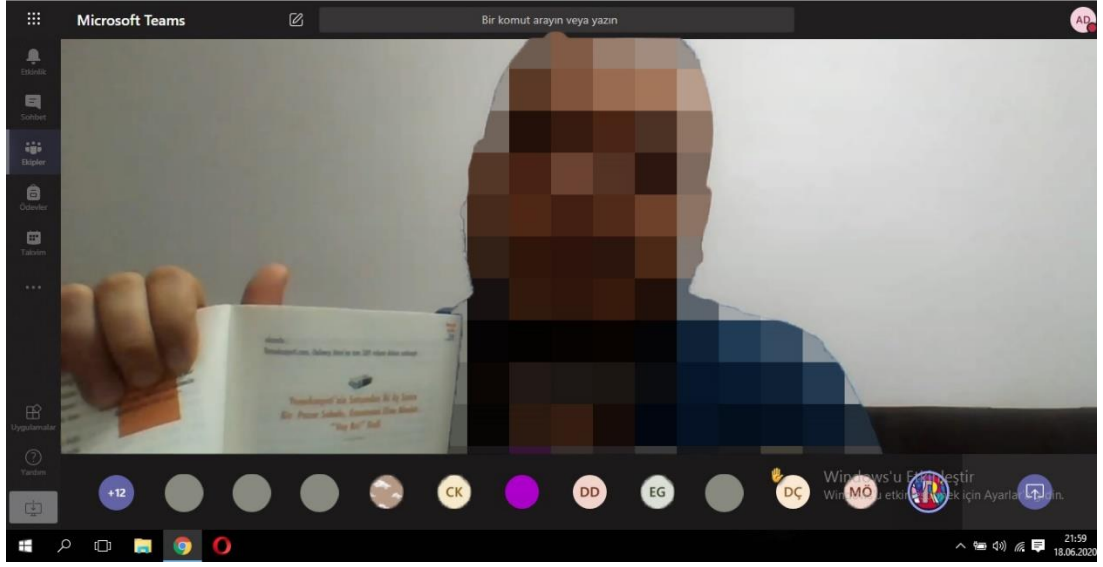
Uzaktan eğitim dersi



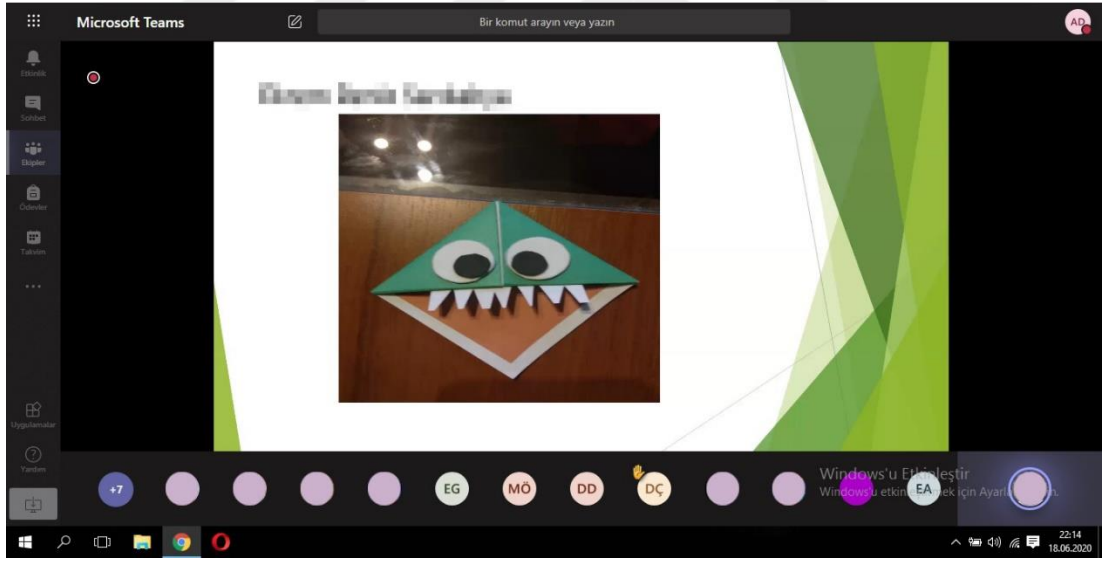
Uzaktan eğitim dersi



Uzaktan eğitim dersi



Uzaktan eğitim dersi



Uzaktan eğitim dersi