



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE GÖRE OKUTULAN
KİTAPLARLA SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK ORTAOKUL
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, PROBLEM
ÇÖZME VE YARATICILIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

Gülşah GENÇER

Malatya- 2023

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE GÖRE OKUTULAN
KİTAPLARLA SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK ORTAOKUL
7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, PROBLEM
ÇÖZME VE YARATICILIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ: BİR
EYLEM ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

Gülşah GENÇER

Danışman: Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

Malatya-2023

KABUL ONAY SAYFASI



ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI'nın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Ters yüz Öğrenme Modeline Göre Okutulan Kitaplarla Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Yaratıcılıklarının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması* başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülşah GENÇER

ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitimimin ilk aşamasından son aşamasına kadar çok değerli bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen, çalışma sürecinde yetersiz hissettiğim ve çalışmanın içinde kaybolduğumu düşündüğüm her an rehberim olan, her anlamda örnek aldığım, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Bahar Doğan KAHTALI'ya sonsuz teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Akademik duruşlarını örnek aldığım, değerli bilgilerinden faydalandığım, çalışmanın her aşamasında doğru yönlendirmeleri ile rehberim olan çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. İlhan ERDEM'e ve Doç. Dr. Başak Kasa AYTEN'e sonsuz teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecinde çalışmayı destekleyen İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine katkılarından ötürü teşekkür ederim.

Yetişmemde emeği olan, kıymetli bilgileri sayesinde akademik yolculuğumu devam ettirebildiğim İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalındaki bütün hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Okuma yazma öğrenme sürecimden doktora tez sürecime kadar eğitim-öğretim hayatımın her aşamasında yanımda olan, hayatımın tüm sancılı süreçlerinde beni sıkıca saran, desteğiyle bana hep güç veren canım ablam Pınar COŞKUN'a sonsuz teşekkürler. Ellerinden geldikçe yanımda olmaya çalışan annem Fatma KARTAL ve babam Ömer KARTAL'a teşekkür ederim.

Çalışma süreci boyunca bütün kahrımı çeken, tüm sıkıntılı sürecimi göğüsleyen, bana rahat bir çalışma ortamı sağlamak için iki çocuğumuza hem annelik hem babalık yapmak zorunda kalan en büyük destekçim, sevgili eşim Mehmet GENÇER'e teşekkür eder, hayatım boyunca elde edeceğim tüm başarılarımda yanımda olmasını dilerim.

Ve teşekkürün en büyüğü vakitlerinden çalmak zorunda kaldığım, çalışmamı sağlıklı bir şekilde yürütebilmem ve bir an önce bitirebilmem için yaşlarından büyük bir olgunluk gösteren, birbirlerine yoldaş olup annelerini idare eden canlarım Yusuf Aras ve Gülce'ye...

Gülşah GENÇER, 2023

ÖZET

TERS YÜZ ÖĞRENME MODELİNE GÖRE OKUTULAN KİTAPLARLA SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, PROBLEM ÇÖZME VE YARATICILIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

GENÇER, Gülşah
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI
Kasım-2023, xiv+336 sayfa

Bu çalışmanın amacı ters yüz öğrenme modeline dayalı okutulan çocuk kitaplarının sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Doğu Anadolu bölgesinin batısında bulunan bir büyük şehrin merkez ilçelerinden birinde bulunan düşük sosyoekonomik düzeyli bir ortaokulda toplam 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinde sorun yaşayan yirmi yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın farklı aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verileri toplamak için Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılırken; nitel verileri toplamak için gözlem notları, araştırmacı günlüğü, ses kayıtları, video kayıtları, öğretmen, öğrenci ve veli görüşme formları, öğrencilerin kitaplara yönelik hazırlanan etkinlikler kanalıyla hazırladıkları projeler kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi korelasyon analizi ve puanlayıcılar arası uyumunu gösteren Kendall W Testi ile yapılmıştır. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri noktasında sorun yaşayan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bağlamında gelişme gösterdikleri, yaratıcı düşünme becerilerinin de gelişmekle birlikte bu gelişimin diğer beceriler kadar gelişme göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, ters yüz öğrenme, çocuk kitapları, eylem araştırması.

ABSTRACT

DEVELOPING CRITICAL THINKING, PROBLEM SOLVING AND CREATIVITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH LOW SOCIOECONOMIC LEVELS WITH THE BOOKS USED ACCORDING TO THE FLIPPED LEARNING MODEL: AN ACTION RESEARCH

GENÇER, Gülşah
PHD, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Turkish Education Department

Advisor: Asoc. Prof. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI
November-2023 xiv+336 pages

The aim of this study is to develop the critical thinking, problem solving and creativity skills of students with low socioeconomic status through children's books taught based on the flipped learning model and to examine this development proces. In this context, action research, one of the qualitative research methods, was used in the research. The research was conducted for a total of 12 weeks in the fall semester of the 2022-2023 academic year in a low socio-economic secondary school in Battalgazi district of Malatya province. The participants of the study were twenty-seventh grade students who had problems in critical thinking, problem solving and creative thinking skills, selected according to the criterion sampling method. Different data collection tools were used at different stages of the research. While Cornell Critical Thinking Test and Torrance Creative Thinking Test were used to collect quantitative data, observation notes, researcher diary, audio recordings, video recordings, teacher, student and parent interview forms, and projects prepared by students through activities prepared for the books were used to collect qualitative data. The analysis of quantitative data in the study was done with correlation analysis and Kendall W Test, which shows the agreement between raters. Qualitative data were analyzed using the thematic analysis method. As a result of the analysis, it was concluded that students who had problems in critical thinking, problem solving and creative thinking skills improved in the context of critical thinking and problem solving, and although their creative thinking skills also improved, this development was not at the desired level.

Keywords: critical thinking, problem solving, creativity, flipped learning, children's books, action research.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.3. ALT PROBLEMLER.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	8
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	8
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI.....	9
1.8. TANIMLAR	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. KURAMSAL BİLGİLER.....	11
2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme	11
2.1.2. Ters yüz Öğrenme Modeli Nedir?	13
2.1.2.1. Ters yüz Öğrenme Modelinin Ana Bileşenleri	17
2.1.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanması ve Tarihçesi	19
2.1.4. 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi (P21)	22
2.1.4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	24
2.1.4.1.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik	24
2.1.4.1.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	25
2.1.4.1.3. İletişim	27
2.1.4.1.4. İş Birliği	28
2.1.4.2. Yaşam ve Kariyer Becerileri.....	29
2.1.4.2.1. Esneklik ve Uyum Becerisi.....	29
2.1.4.2.2. Girişimcilik ve Özyönetim.....	30

2.1.4.2.3. Sosyal ve Kùltürler Arası Beceriler	31
2.1.4.2.4. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	31
2.1.4.2.5. Liderlik ve Sorumluluk	32
2.1.4.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	33
2.1.4.3.1. Bilgi Okuryazarlığı	34
2.1.4.3.2. Medya Okuryazarlığı	35
2.1.4.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı	36
2.1.4.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 21. Yüzyıl Becerileri	37
2.1.4.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve Ana Dili Öğretiminde Anlama Becerileri	43
2.1.4.5.1. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okuma Becerisi	43
2.1.4.5.2. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Dinleme Becerisi	46
2.1.4.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Ana Dili Öğretiminde Anlatma Becerileri	47
2.1.4.6.1. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Konuşma Becerisi	47
2.1.4.6.2. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Yazma Becerisi	48
2.1.5. Düşünme Nedir?	51
2.1.6. Düşünme Becerileri	52
2.1.7. Eleştirel Düşünme Becerisi	53
2.1.7.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	55
2.1.7.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi	58
2.1.7.3. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları	61
2.1.8. Yaratıcılık Nedir?	62
2.1.8.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi	65
2.1.8.2. Yaratıcı Düşünmenin Boyutları	69
2.1.8.3. Yaratıcı Düşünme Öğretimi	70
2.1.8.4. Yaratıcı Düşünme Yaklaşımları	74
2.1.9. Problem Nedir?	76
2.1.9.1. Problem Çözme Becerisi	77
2.1.9.2. Problem Çözme Aşamaları	79
2.1.9.3. Problem Çözme Eğitimi	82
2.1.9.4. Problem Çözme Modelleri	84
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	87
2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar	87
2.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Çalışmalar	90
2.2.3. Yaratıcılık ile İlgili Çalışmalar	93
2.2.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Çalışmalar	95
BÖLÜM III	97
YÖNTEM	97
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	97
3.2. ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI	100
3.2.1. Katılımcıların Eleştire Düşünme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları	102
3.2.2. Katılımcıların Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları	106

3.2.3. Katılımcıların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları	110
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	113
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	114
3.3.1.1. Torrance Eleştirel Düşünme Testi	114
3.3.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi	118
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu	119
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	119
3.3.2.1. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri	119
3.3.2.2. Gözlem Notları	121
3.3.2.3. Görüşme Formları	121
3.3.2.4. Ders İşleme Sürecine Ait Video Kayıtları	123
3.3.2.5. Ses Kayıtları	125
3.3.2.6. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları ve Projeleri	125
3.4. EYLEM PLANLARININ HAZIRLANMASI VE UYGULANMASI SÜRECİ	126
3.4.1. Kitapların Seçimi	131
3.4.2. Kitaplara Yönelik Etkinliklerin Hazırlanması	132
2.4.3. Geçerlik Komitesi	132
3.4.4. Araştırma Ortamı	136
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	137
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	137
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	138
3.5.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Analizi	139
3.5.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin Analizi	139
BÖLÜM IV	140
BULGULAR VE YORUM	140
4.1. UYGULANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, PROBLEM ÇÖZME VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISINA YÖNELİK BULGULAR	140
4.1.1. Birinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Dedemin Bakkalı Kitabı)	140
4.2.1.1. Birinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme	141
4.2.1.2. Birinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	142
4.2.1.3. Birinci Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular	147
4.2.1.4. Birinci Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	149
4.2.1.5. Birinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi	159
4.1.2. İkinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Küçük Kara Balık Kitabı)	160
4.2.2.1. İkinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme	160
4.2.2.2. İkinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	161

4.2.2.3. İkinci Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular	168
4.2.2.4. İkinci Eylem Planında Yaratıcı düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	173
4.2.2.5. İkinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi	179
4.1.3. Üçüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü Kitabı)	179
4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planı: Uygulama ve İzleme	180
4.2.3.2. Üçüncü Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	181
4.2.3.3. Üçüncü Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular	193
4.2.3.4. Üçüncü Eylem Planında Yaratıcı düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	197
4.2.3.5. Üçüncü Eylem Planının Genel Değerlendirmesi	212
4.1.4. Dördüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Havada Asılı Kalan Top Kitabı)	213
4.2.4.1. Dördüncü Eylem Planı: Uygulama ve İzleme	214
4.2.4.2. Dördüncü Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	215
4.2.4.3. Dördüncü Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	226
4.2.4.4. Dördüncü Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	229
4.2.4.5. Dördüncü Eylem Planının Genel Değerlendirmesi	243
4.1.5. Beşinci Eylem Planında Elde Edilen Bulgular (Yuan Huan'ın Kulübesi Kitabı)	245
4.2.5.1. Beşinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme	245
4.2.5.2. Beşinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	246
4.2.5.3. Beşinci Eylem Planında Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular	254
4.2.5.4. Beşinci Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular	259
4.2.5.5. Beşinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi	272
4.2. SOSYOEKONOMİK DÜZEYİ DÜŞÜK ÖĞRENCİLERİN HAZIRLANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNE VE YÜRÜTÜLEN SÜRECE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	273
BÖLÜM V	279
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	279
5.1. SONUÇLAR	279
5.1.1. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçları	279

5.1.2. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar	283
5.1.3. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar	286
5.2. ÖNERİLER	287
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	287
5.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler	289
KAYNAKÇA.....	290
EKLER	323
EK 1. UYGULAMA İZNİ.....	323
EK 2. ETİK KURUL İZNİ.....	324
EK 3. TORRANCE YARATICI DÜŞÜNME TESTİ PUANLAYICI SERTİFİKASI	325
EK 4. SEÇİLECEK ÇOCUK KİTAPLARI UZMAN GÖRÜŞ FORMU	326
EK 5. GÖRÜŞME FORMU.....	327
EK 6. ÖRNEK DERS PLANI.....	329

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yaratıcı Düşünme Becerisinin Aşamaları</i>	67
Tablo 2. <i>Problem Çözme Aşamalarının Sınıflandırılması</i>	80
Tablo 3. <i>Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nden Elde Edilen Bulgular</i>	105
Tablo 4. <i>Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form Ön Test Sonuçları</i>	108
Tablo 5. <i>Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form Ön Test Sonuçları</i>	109
Tablo 6. <i>Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nden Elde Edilen Bulgular</i>	112
Tablo 7. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	114
Tablo 8. <i>Araştırmacı Günlük Tarihi ve İçeriği</i>	120
Tablo 9. <i>Öğrenci Görüşme Tarih ve Süreleri</i>	123
Tablo 10. <i>Ders Sürelerinde Yapılan Video Kayıtlarının Tarihleri ve Kayıt Süreleri</i> ...	124
Tablo 11. <i>Ses Kayıtlarının Tarih ve Süreleri</i>	125
Tablo 12. <i>Eylem Planlarının Tarihi ve Etkinlikler</i>	127
Tablo 13. <i>Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar</i>	133
Tablo 14. <i>Birinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular</i>	142
Tablo 15. <i>Büyyüünce Ne Olsam? Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu</i>	145
Tablo 16. <i>Yardımlaşıyoruz Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu</i>	147
Tablo 17. <i>Ailemi Tanıyorum Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu</i>	150
Tablo 18. <i>Mucitlik Peşinde Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	153
Tablo 19. <i>Kartpostal Tasarlama Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	156
Tablo 20. <i>Kitabımı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	162
Tablo 21. <i>Herkes Benim Gibi Olursa? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	164
Tablo 22. <i>Küçük Kara Balık Ne Yapıyor? Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu</i>	166
Tablo 23. <i>İkna Etmenin Beş Yolu Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	168
Tablo 24. <i>Çözüm Önerilerim Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	171
Tablo 25. <i>Birlikten Kuvvet Doğar Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	173
Tablo 26. <i>Hikâye Yazıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	177
Tablo 27. <i>Kitap Kapağım Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	182
Tablo 28. <i>Reklamlar-2 Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	184
Tablo 29. <i>Reklamlar Yönetiyor Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	186
Tablo 30. <i>Akıllı İşaretler Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	190

Tablo 31. <i>Siyah Piyon Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	193
Tablo 32. <i>Beğeniler Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	195
Tablo 33. <i>Kapak Tasarlıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	198
Tablo 34. <i>Kanalıma Hoş Geldiniz Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	202
Tablo 35. <i>Reklam Yazarı Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	204
Tablo 36. <i>Hayvan Hakları Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	208
Tablo 37. <i>Sonra Ne Oldu Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	209
Tablo 38. <i>Kapağımı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	216
Tablo 39. <i>Konuşmamı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	218
Tablo 40. <i>Kitabımı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	221
Tablo 41. <i>Bir Sorum Var Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	224
Tablo 42. <i>Çarpıklıkları Fark Edelim Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	227
Tablo 43. <i>23 Nisan Konuşmasına Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	229
Tablo 44. <i>Kelime Türetiyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	232
Tablo 45. <i>Doğaçlama Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	234
Tablo 46. <i>Resim Düzenliyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	235
Tablo 47. <i>Tersten Konuşma Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	238
Tablo 48. <i>Deyimler Ne Söylüyor? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	241
Tablo 49. <i>Arka Kapağın Söyledikleri Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	247
Tablo 50. <i>Ne Sorsam? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	250
Tablo 51. <i>Ara Kat Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	252
Tablo 52. <i>Ne Yapsam? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	254
Tablo 53. <i>Yapay Zekâ Uygulaması Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	257
Tablo 54. <i>Ödevim Var Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	260
Tablo 55. <i>Resim Yapıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	262
Tablo 56. <i>Kitap Ayıracım Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	267
Tablo 57. <i>Benim Hikâyem Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu</i>	269

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 21. yüzyıl Becerileri P21 Çerçevesi	2
Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri	13
Şekil 3. Ters yüz öğrenme modelinin ana bileşenleri	17
Şekil 4. P21 Çerçevesi	23
Şekil 5. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü.....	99
Şekil 6. Uygulama Sürecinin Döngüsü.....	126
Şekil 7. Sınıf Oturma Planı	137
Şekil 8. Birinci Eylem Planı Şeması	141
Şekil 9. İkinci Eylem Döngüsünde Yapılan Çalışmalara İlişkin Şema	160
Şekil 10. Üçüncü Eylem Döngüsü	180
Şekil 11. Dördüncü Eylem Döngüsü	214
Şekil 12. Beşinci eylem döngüsü	245

KISALTMALAR LİSTESİ

AACU	: American Association of Colleges and Universities
APA	: Amerikan Felsefe Derneği
ATC215	: 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretim
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
FATİH	: Fırsatları artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NRC	: National Research Council
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development)
P21	: 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TYÖ	: Ters Yüz Öğrenme

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gelişen ve değişen toplumsal normlara ayak uydurmak ve bilgi çağının gerekliliklerini yerine getirmek için bazı becerilere sahip olmak gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin hız kazandığı, bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu bu yüzyılda, bireylerin de bu hıza ayak uydurması beklenmektedir. Gelişen teknoloji ve küreselleşen dünya ile bireylerin belli bir alanda uzmanlaşması yeterli görülmemekte, birçok alanda bilgi ve hatta beceri sahibi olması gerekliliği doğmaktadır. Hatta bu gelişim hayat boyu öğrenme kavramını beraberinde getirmekle yetinmemiş, bireylerin öğrenmeyi daha geniş bir perspektife yaymasını da sağlamıştır. Artık birden fazla dil bilen, birden fazla kültürü yakından tanıyan, disiplinler arası çalışan bireyler görülmeye başlanmıştır. Değişen bu düzenle birlikte bilgiden ziyade bilgiye ulaşma yollarının bilinmesi ve bilginin etkili bir şekilde kullanılarak beceriye dönüştürülmesi önem kazanmıştır.

Gelişen teknoloji ve değişen dünya düzeni her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkileyerek köklü değişikliklerin yapılmasına zemin hazırlamıştır. Artık ne kadar çok bilen değil, bilgiye daha hızlı ulaşabilen ve bildiklerini beceriye dönüştürüp yorumlayan, disiplinler arası kullanabilen ve belli bir kültür oluşturan bireyler ön plana çıkmaktadır. Bu da geleneksel eğitim anlayışını sekteye uğratmakta ve eğitimde yeni yönelimlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilgi ve teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegrasyonu ile öğretmen ve öğrencilerin bazı becerileri edinmesi, kullanması ve içselleştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de bilinen en kapsamlı proje olan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile atılmış, tüm öğretim kurumlarına akıllı tahta, internet bağlantısı gibi imkânlar sağlanmıştır. Kara tahtaların yerini akıllı tahtaların alması, eğitim-öğretim sürecine e-okul uygulamasının dâhil edilmesi, bazı temel bilişim teknolojileri kazanımlarının öğrenilip kullanılmasını sağlamıştır. Sonrasında çeşitli Web 1.0, Web 2.0 gibi araçlar ile öğretim

desteklenmeye çalışılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin bu gibi teknolojik araçlar ile desteklenmesinin öğretimin kalitesini ve kalıcılığını artıracakı düşünülmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen çeşitli uluslararası sınavlar ve projelerde tanımlanması gereken yeni bir kavram olarak “21. yüzyıl becerileri” ortaya çıkmıştır. Bu beceriler bireylerin hem sosyal yaşamında hem iş yaşamında hem de eğitim hayatında başarılı olabilmeleri için aranan becerileridir. Bu kavramın önem kazanmasıyla birlikte 21. yüzyıl becerileri çeşitli çerçeveler oluşturularak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlara bakarak Silva (2009), becerilerin daha önceden de var olduğunu ancak yeni önem kazandığını belirtmiştir. Oluşturulan çerçevelerden en dikkat çeken ve en çok vurgulananı 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi’dir (<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>). Bu çerçevenin kapsamı şöyledir:



Şekil 1. 21. yüzyıl Becerileri P21 Çerçevesi

P21 çerçevesi, öğrencilerin sosyal yaşamda, iş yaşamlarında ve eğitim ortamlarında başarılı olmaları için gereken becerileri, bilgileri, uzmanlığı tanımlamak amacıyla oluşturulmuştur (Frameworks for 21 st Century Learning, 2019). Bu tanımlamalara göre 21. yüzyıl becerileri Şekil 1’de de görüldüğü gibi “Yaşam ve Kariyer Becerileri”, “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde 21. yüzyıl becerileri bireyi eleştiren, problem çözen, yenilikçi, inisiyatif alabilen lider bir konumda görmektedir. Bireylerin bilgiyi olduğu gibi alan değil; belli bir süzgeçten geçirdikten sonra yorumlayıp, yönetip dönüştürüp kullanabilen bir beceriye sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Tüm bunların 21. yüzyıl becerilerinin, bireylerin yaşama uyum sağlaması konusunda gerekli kazanımların verildiği eğitim-öğretim ortamlarına indirgenmesiyle daha da kolaylaşacakı düşünülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek nitelikte Türkiye Yeterlikler Çerçevesi adı altında sekiz yetkinlik alanı verilmiştir. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2019). Geniş bir çerçevede düşünülecek olursa bu sekiz alanın 21. yüzyıl becerilerini de içerdiği bütünleşik bir yapıda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hayata hazırlandığı kurumlar olan okullarda ve işleyişi sağlayan öğretim programlarında bu becerilerin yer almasının oldukça önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Değişen toplum şartlarına ve kuşak farklılıklarına göre öğretim programlarının güncellenmesi gerekmektedir.

X ve Y kuşağı diye adlandırılan 1965-2000 yılları arasında doğan bireylerin ihtiyaçları ile Z kuşağı olarak adlandırılan 2000-2010 yılları arasında doğan bireylerin ihtiyaçları aynı değildir. Bu kuşak internet kuşağı ya da kristal kuşak olarak isimlendirilir (Demirkaya vd., 2015). Bu kuşakta yetişen bireyler kitap yerine bilgisayar, metinler yerine konuşmayı, uzun okumalar gerektiren durumlar yerine görselleri veya kısa videoları tercih etmekte; bireyselliği ve yalnızlığı önemsemektedir (Sarı ve Harta, 2018). Bu farklılıklar bireylerin eğitim algılarını ve eğitim-öğretimden beklentilerini de değiştirmektedir (Şahin vd., 2021; Morsümbül, 2014).

Önceki kuşaklardan farklı olarak teknolojinin hızına rahatlıkla ayak uydurabilen Z kuşağı veya sonrasındaki Alfa kuşağı, okullardaki bilgi ağırlıklı öğretim yöntemlerinden sıkılmakta ve bu bilgilere ellerinin altındaki araçlarla çok kısa bir sürede ulaşmaktadır. Bu da dijital yetkinlik konusunda hem okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi hem de öğretmenlerin bu bağlamda değişime ayak uydurmasını, öğretmene biçilen rolün köklü bir değişikliğe uğramasını gerekli ve zorunlu kılmıştır. Bu sürecin eğitim alanındaki yansıması, bu değişimi özümsemiş, duyarlı eğitim politikaları ve eğitim kurumları ile iş yaşamındaki şirketlerin varlığını gerekli kılmıştır. (Aslim, 2011).

Resnick (2002) geleneksel öğretim müfredatlarının yeni dijital araçlarla uyumlu olacak şekilde güncellenerek öğrencileri bu dijital çağa hazırlaması ve bu çağda var olabilmelerini sağlaması gerektiğini öne sürmektedir. Soysal (2019) eğitim-öğretimde yapılan her türlü güncellenmenin yüzünü ileriye dönerek yapılması ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun da

ancak erken yaşlarda okul ortamlarında güncel, ileri görüşlü, 21. yüzyıl becerilerini kapsayan bir öğretim programı ve öğretim yöntemleri ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Öğretim programlarında yapılan güncellemeler öğretim yöntemlerini de etkilemekte ve öğretim yöntemlerinde yeni yönelimleri beraberinde getirmektedir. Özellikle 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle öğretimin yüz yüze yapılamaması, Millî Eğitim Bakanlığının eğitim-öğretime yeni bir soluk getirmesini gerekli kılmıştır. Kısa sürede web tabanlı öğretim uygulamaları ile eğitim-öğretimin sekteye uğramasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu da uzaktan eğitimi, öğretim sürecinin merkezine taşımış ve çeşitli web araçları ve dijital platformlarda öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu durum öğrenci ve öğretmenlerin sürece hızla uyum sağlamasını gerektirmiş ve sanal sınıf ortamlarında web tabanlı uygulamalar, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı zorunlu kılmıştır. Bu süreçte öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin kullanılması bilgi ve iletişim teknolojilerinin işe koşulması ile mümkündür.

Alsancak Sırakaya'ya (2015) göre ülkeler daha fazla kişiye eğitim imkânı sunabilme, yaşam boyu öğrenme oluşturma, bağımsız ve bireysel öğrenme imkânı sağlama gibi nedenlerden dolayı eğitim süreçlerinde yenilikler gerçekleştirmekte, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim alanında kullanmaktadır. Bu amaçla da daha fazla kişiye ulaşmak adına “uzaktan eğitim” kavramını ortaya çıkarmışlardır. Uzaktan eğitim; öğrencilerin sınıf ortamından uzak, çeşitli dijital platformlarda, web tabanlı uygulamalar aracılığıyla gördükleri eğitimi ifade etmektedir (Yalın, 2006). Ancak uzaktan eğitimin avantajları olduğu kadar dezavantajları da mevcuttur. En büyük dezavantajı sınıf ikliminde yüz yüze eğitimin olanaklarını ortadan kaldırmasıdır. Bu noktada ikinci bir kavram olarak “harmanlanmış öğretim” adı altında ters yüz öğrenme modeli ortaya çıkmıştır.

Harmanlanmış öğrenme web tabanlı öğrenme ve sınıftaki öğrenmenin güçlü ve avantajlı yönlerinin birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Alsancak Sırakaya'ya (2015) göre ters yüz öğrenme modeli aslında yeni bir öğretim yöntemi olmamakla birlikte teknolojinin eğitimde kullanımı ile popülerlik kazanmıştır. Odak noktası öğrencilerin dersin teorik kısmını dersten önce evde öğrenip gelmeleri olan bu yöntemde sınıf içinde geçirilen zaman soru-cevap, tartışma, problem çözme gibi aktif öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli; Z ve

Alfa kuşağı olarak adlandırılan dijital dünyanın içine doğan bu neslin ihtiyaçlarını karşılamada ve tercih edilen bir öğrenme modeli olmada etkilidir (Alsancak Sırakaya, 2015).

Literatür incelemesi yapıldığında ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeyleri (Aktürk, 2022), öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öz yeterlilik algıları (Kolata, 2022), öğretmenlerin öğretme motivasyonları (Baba, 2022), öğretmen adaylarının girişimcilikleri (Kaya, 2020), 21. Yüzyıl becerileri kullanım düzeyleri (Demir Çavuş, 2021), 21. Yüzyıl becerilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcılığa etkisi (Dilekçi, 2021), 21. Yüzyıl becerileriyle Türkçe öğretim programlarının karşılaştırılması (Barası, 2020; Tiryaki 2021), iki dillilerde 21. yüzyıl becerileri ve Türkçe öğretimi (Atasoy, 2021; Güngör, 2021), Türkçe dersiyle 21. Yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi (Kırgız, 2019), Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Erdoğan, 2020) gibi birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin (Alsancak Sırakaya, 2015), sınıf uygulamaları üzerine öğrenci algılarının (Budia, 2017), bu öğrenme modeli ile dil becerilerinin geliştirilmesinin (Kaya, 2018), öğrenme modelinin bilgi, tutum ve motivasyona etkisinin (Kaptanoğlu, 2018), öz düzenleme ve akademik başarıya etkisinin (Özler, 2020) incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan incelemeler sonucunda ters yüz öğrenme modeli ile doğrudan 21. yüzyıl becerilerini eğitim-öğretim sürecine dâhil eden, bu becerileri öğrenme materyali olarak sunan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış öğrenme materyallerini kullanma imkânı veren ters yüz öğrenme modeli ile sosyoekonomik düzeyleri düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçülebileceği düşünülmektedir. Buna yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Ters yüz Öğrenme Modeli'ne göre uygulanan eylem planlarının sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına yönelik;

- Birinci eylem planında uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;
 - a) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine
 - b) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine
 - c) problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?
- İkinci eylem planında uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;
 - a) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine
 - b) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine
 - c) problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?
- Üçüncü eylem planında uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;
 - a) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine
 - b) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine
 - c) problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?
- Dördüncü eylem planında uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;
 - a) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine
 - b) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine
 - c) problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?
- Beşinci eylem planında uygulanan öğretim etkinliklerinin sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin;
 - a) eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine
 - b) yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine
 - c) problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?

2. Sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlanan öğretim etkinlikleri hakkında ve yapılan sürece ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

21. Yüzyıl'ın gelişen teknoloji ile birlikte bilgi ve hız çağına dönüşmesi, öğrencilerin çeşitli becerileri edinmelerini gerekli kılmıştır. Bilgi edinmenin ötesinde bilgiye ulaşma hatta bilgi üretme becerileri önem kazanmaya başlamıştır. Çok bilen öğrencilerden ziyade bildiğini kullanabilen, sosyal yaşamına yansıtabilen, beceriye dönüştürüp günlük yaşamında kullanabilen öğrenciler ön plana çıkmaya; girişimcilik, yaratıcılık, yenilikçilik ve üretkenlik gibi kavramlar eğitim-öğretim ortamlarında kendini göstermeye başlamıştır.

Günümüz gerçeklerinden yola çıkarak bireylerin sahip olması gerektiği düşünülen beceriler çeşitli çerçeveler ile kavramsallaştırılmıştır. Eğitim-öğretim alanında yaygın olarak kullanılan çerçeve ise 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi (P21)'dir (<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>). P21 ile tanımlanan becerilerin bireylere kazandırılması Türkçe dersi bağlamında düşünüldüğünde dört temel dil becerisi ile mümkündür. Bireylerin bilgi edinmesinin hâlâ en temel yolu okumak, dinlemektir. Bu bilgileri beceriye dönüştürmesi ile konuşma ve yazma ile mümkündür. Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerini öğrenmek, içselleştirmek ve onlara sahip olmak dil becerilerinin etkili ve doğru kullanılması ile mümkündür.

Okuma becerisinin gelişmişliği diğer dil becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilere, yaşına uygun çocuk kitaplarının okutulmasının 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı; ters yüz öğrenme modeline dayalı okutulan çocuk kitaplarının sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim sürecinin incelenmesidir. Bu bağlamda okutulan kitaplara yönelik eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmış ve öğretim süreci bu 21. yüzyıl becerileri ile sürdürülmüştür. Bunun yanı sıra öğretim süreci; 21. yüzyıl becerilerinden Bilgi, Medya ve Teknoloji becerileri adı altında dijital yetkinlik, medya ve bilgi okuryazarlığı gibi kavramlarla da bütünleştirilerek uygulanmış, çeşitli teknolojik araçlar, dijital uygulamalar öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Bu sürecin işleyişi de yine dijital çağın çocukları diye adlandırdığımız bu yüzyılın öğrencilerinin ilgi ve

ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülen ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirilmiştir. 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu düşünülen kitaplar ve bu kitaplara yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimle öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değişen dünya düzenine uyum sağlama konusunda bireylerin çeşitli becerilere sahip olması beklenmektedir. Artık sadece bilen değil; bilgiye hızla ulaşan, ulaştığı bilgiyi sorgulayan, eleştiren, olduğu gibi kabul etmeden önce belirli bir süzgeçten geçiren, yaratıcı, lider ruhlu, inisiyatif alabilen, dijital yetkinlik sahibi bireyler ön plâna çıkmaktadır. Bu becerilerle donatılan bireylerin sosyal yaşamda ve iş yaşamında üretken, çözüm odaklı düşünebilen, yaratıcı fikirlere açık bireyler olacağı düşünülmektedir. Ayrıca dijital yetkinlik sahibi bu bireylerin bilgiye nasıl ve nerede ulaşabilecekleri konusunda daha hızlı kararlar verebileceği, sonuca daha çabuk ulaşabileceği konusunda onlara imkân sağlayacaktır.

Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek hayatın kendisi olan okul ortamında mümkündür. Bu da öğretim programlarının ve öğretim yöntemlerinin bu beceriler doğrultusunda geliştirilip güncellenmesini gerektirmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi adı altında sekiz yetkinlik alanından bahsedilmektedir. Bu alanlar 21. yüzyıl becerilerini kapsasa veya yansıtsa da yeterli olmadığı düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin önemi, tanımı, kavramsal çerçevesi çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Gül, 2021; Bahadır, 2022; Özer, 2021). Ancak bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. 21. yüzyıl becerileri ile Türkçe dersini ilişkilendirerek bu birlikteliği dijital çağa uygun düşecek bir öğretim yöntemi olan ters yüz öğrenme modeli ile gerçekleştirmeye çalışan bu araştırmanın bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğrencilerin internete erişim durumları, sahip oldukları teknolojik araçlar, dijital yetkinlik düzeyleri gibi bazı değişkenler bu araştırmanın sayıtlarını oluşturmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ilgili değişkenleri doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin ölçeklere içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinin batısında bulunan bir büyükşehir merkez ilçelerinden birine bağlı bir ortaokulda yer alan 20 yedinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık ile sınırlıdır.
- Araştırma 12 hafta, 24 ders saati ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme gözlem, tecrübe, aktarım, muhakeme veya iletişimden elde edilen veya bunlar tarafından üretilen bilgileri; bir istek ve eylem rehberi olarak aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik yapılandırılmış bir süreçtir (Scriven, 1997). Bu araştırmada eleştirel düşünme, herhangi bir şeyin hem iyi hem de kötü yanlarıyla değerlendirilmesini, yargılanmasını ve farkının ayırt edilmesini sağlayan düşünme biçimi anlamıyla yer almıştır.

Problem çözme: “Problem çözme becerisi bireylerin karşılaştığı sorunların çözümünde etkili yolları belirleme ve akıl yürütmeyi kullanarak belirlenen çözüm yolları arasından en uygun olanına karar verme süreçlerini kapsar” (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021, s. 6). Bu araştırmada problem çözme yukarıda tanımlanan anlamıyla yer almıştır.

Yaratıcı düşünme: “Alışılmışın dışında düşünebilme, düşünce ve tutumları sorgulayabilme becerisidir” (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021, s. 5). Araştırmada yaratıcı düşünme yeni ve özgün fikirler üretip ürünler ortaya koyabilme anlamında kullanılmıştır.

Ters yüz Öğrenme: “Ters yüz öğrenme (TYÖ), kısaca grup öğrenmesinden ziyade bireysel öğrenmeyi merkeze alan bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlanabilir” (Ünsal, 2018, s. 2). Bu araştırmada ters yüz öğrenme, sınıf içi uygulamaların olumlu yönleri ile

uzaktan öğretimin olumlu yönlerinin harmanlanması şekliyle ortaya çıkan bir öğretim yöntemi olarak ele alınmıştır.

Harmanlanmış Öğrenme: Herhangi bir biçimde gelişmiş teknoloji ile yüz yüze öğrenimin öğretmen önderliğinde karıştırılmasıdır (Moebs vd., 2008). Kavram araştırmada bu anlamıyla kullanılmıştır.

Uzaktan eğitim: Öğrenci ile öğretmenin birbirinden uzakta olmalarına karşın eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak bir araçla iletişim kurdukları bir eğitim sistemidir (Dinçer, 2006). Kavram araştırmada bu anlamıyla kullanılmıştır.

Dijital yetkinlik: Bilgisayar aracılığı ile farklı kaynaklardan çeşitli formatlarda sunulan bilgiyi anlama ve kullanma becerisidir (Larraz ve Esteve, 2015). Kavram araştırmada dijital içerik oluşturma, dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilme, dijital güvenlik bilinci ve dijital etik gibi beceriler anlamında kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

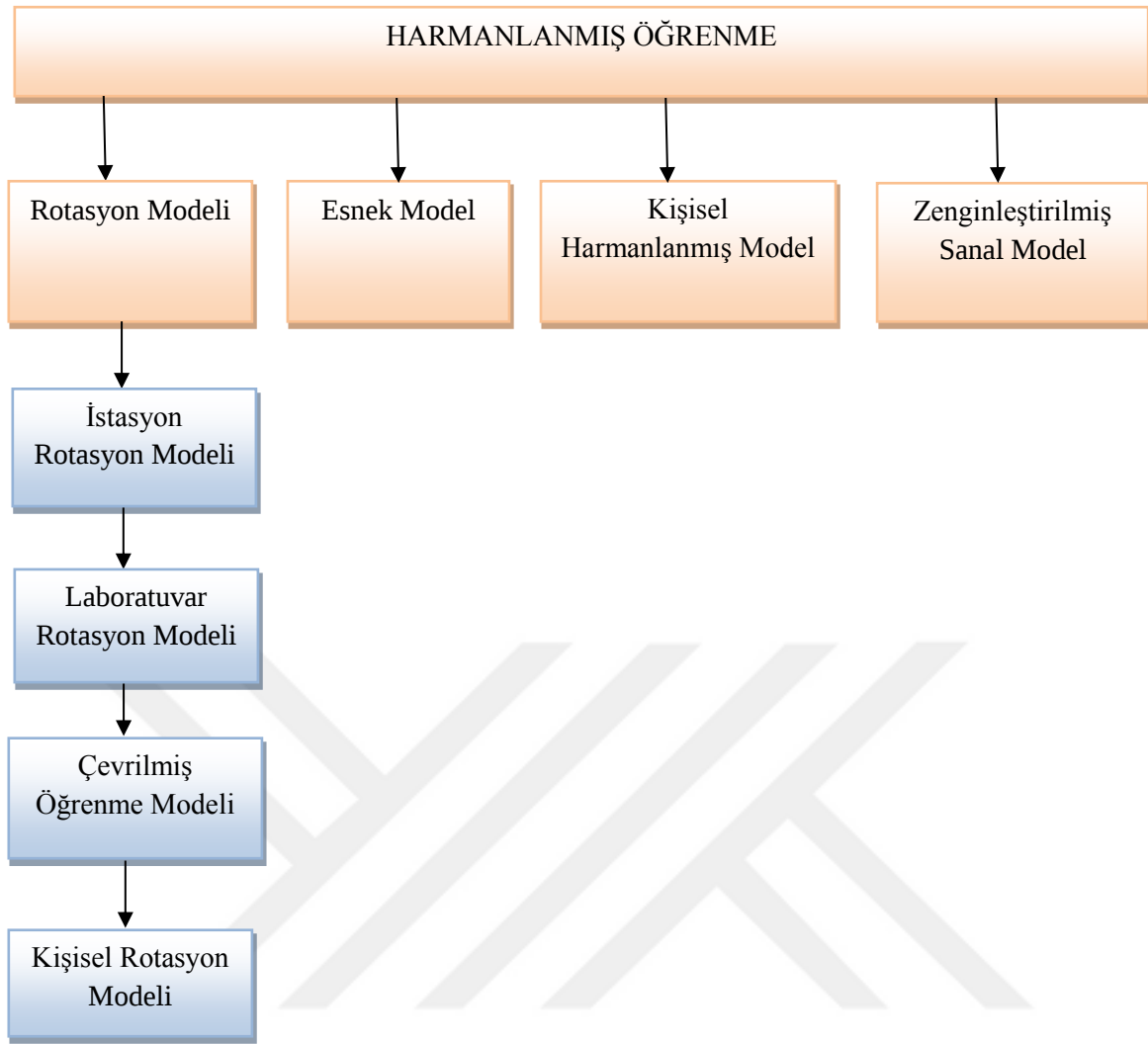
2.1.1. Harmanlanmış Öğrenme

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim alanı başta olmak üzere birçok alan bu gelişime ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bu gelişim bireylerin sahip olması gereken becerileri de değiştirmiş ve kuşaklar arasında çeşitli farklılıklar meydana getirmiştir. Bu farklılıklar da geleneksel yöntemlerden başka, çeşitlenen öğretim materyalleri ve yöntemleri kullanmayı zorunluluk hâline getirmiştir. 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ile birlikte okullar kapatılmış ve eğitime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Toplumların gelişmesi ve kalkınması için gereken kalifiye insan gücünü yetiştiren ve bireyleri hayata hazırlayan okulların kapanması toplumları oldukça zor duruma düşürmüştür. Bu süreçte herhangi bir alternatifin olmadığı da görülerek hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçiş yapılmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitimin tarihçesi incelendiğinde 1833'te bir İsveç gazetesinde mektup yoluyla kompozisyon dersi verileceğinin ilan edilmesi ile başladığı 1840'ta İngiltere'de Isaac Pitman'ın yazışma yoluyla stenografi öğretimine izin verilmesiyle uzaktan eğitimin ilk uygulamasının gerçekleştiği görülmektedir (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Türkiye'de ise bu durum 1940'larda gündeme gelmiş olsa da okur yazar oranının çok düşük olmasından ötürü dikkat çekmemiştir. Ancak 1950'lerde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde banka çalışanlarına yönelik verilen mektupla hizmet içi eğitim, Türkiye'deki ilk uzaktan eğitim uygulaması olmuştur (Aydın, 2011). Sonraki yıllarda uzaktan eğitim genellikle Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İktisat ve İşletme lisans programlarındaki uygulamalarla devam etmiştir (Eroğlu ve Okur, 2021).

Bilgi ve iletişim çağının gerekliliği olarak teknoloji tabanlı uygulamaların eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi yeni öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de uzaktan öğretim kavramının içinde yer

alan harmanlanmış öğrenme kavramıdır. Harmanlanmış öğrenmenin asıl adı “Hybrid” ya da “Mixed” olarak geçmektedir (Lin ve Chan, 2018; Oliver ve Trigwell, 2005; Brown, 2016; Metin, 2018; Graham, 2006). Türkçe literatürde genellikle karma öğrenme veya harmanlanmış öğrenme olarak kullanılmakla beraber harmanlanmış öğrenmenin daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmada harmanlanmış öğrenme olarak kullanılacaktır. Harmanlanmış öğrenme; “Sınıf içi öğrenme ile e-öğrenmenin en iyi özelliklerinin birleştirilmesini kapsamaktadır” (Yaman ve Graf, 2010, s.88). Rosett’e (2002) göre ise harmanlanmış öğrenme birden fazla eğitim-öğretim yönteminin öğretim verimliliğini artırmak amacıyla kullanılmasıdır. Singh (2003) ise kullanılan teknolojinin öğretim ortamlarına dâhil edilmesiyle teknolojinin geleneksel sınıf anlayışında da kullanılması olarak harmanlanmış eğitimi tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlara bakıldığında harmanlanmış öğrenmenin hem geleneksel yöntemlerden vazgeçmediği hem de çağdaş yöntemleri, teknolojik uygulamaları, dijital platformları öğretim sürecine entegre ettiği görülmüştür. Bunun da teknoloji çağı olarak bilinen 21. yüzyılın gerekliliklerinden biri olduğu bilinmektedir. Harmanlanmış öğrenme öğrencilere zengin bir öğrenim ortamı sunması bakımından önemlidir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Ancak tüm olumlu yönlerine rağmen bazı dezavantajları da bünyesinde barındırmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi tam olarak anlamaması ve içselleştirememesi, uygulamada yaşanan zorluklar ile bazı teknik sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Harmanlanmış öğrenme modelinin hem geleneksel sınıf kültürü ve disiplinini koruması hem de teknolojik alt yapıyı uygulamaları kullanmaya olanak sağlamasının eğitim-öğretime yeni bir perspektif kazandırdığı görülmektedir. Bu öğrenmede ders içeriği oluşturulmasında ve uygulanmasında öğretmen ve öğrenciler hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak etkileşim hâlinde dirler (Topalak, 2016). Harmanlanmış öğrenmenin sınıflandırılmasına dair birçok araştırmacı görüş bildirmiştir (Driscoll, 2002; Fin ve Bucci, 2004; Singh ve Reed, 2004). Ancak en kabul göreni Staker ve Horn’un (2012) sınıflandırmasıdır. Staker ve Horn’un (2012) harmanlanmış öğrenme sınıflandırması şöyledir:



Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Modelleri (Staker ve Horn, 2012).

Şekil 2'ye bakıldığında Harmanlanmış Öğrenme Modeli'nin; Rotasyon Modeli, Esnek Model, Kişisel Harmanlanmış Model ve Zenginleştirilmiş Sanal Model olmak üzere dört temel başlığa ayrıldığı görülmektedir. Rotasyon Modeli'nin alt başlıklarından biri olan Çevrilmiş Öğrenme Modeli ise ulusal literatürde ters yüz öğrenme modeli olarak bilinen ve bu araştırmaya konu olan modeldir.

2.1.2. Ters yüz Öğrenme Modeli Nedir?

Değişen dünya şartları ve gelişen teknoloji ile birlikte yaşamın her alanında kendini gösteren yenileşme, eğitim-öğretim alanında da baş göstermiş; öğretim programları ile öğretim yöntemlerinin güncellenmesi gerekliliği doğmuştur. Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenciler pasif alıcı, öğretmen ise aktaran rolünü üstlenmektedir. Ancak öğrencilerin pasif birer alıcı olması, ilerleyen yaşamlarında üst düzey düşünme becerilerini kazanamamalarına, eleştirel düşünme ve yaratıcılık

konusunda yeterli düzeyde bir gelişim gösterememelerine neden olmaktadır (Braseby, 2014). Kaptanoğlu'na (2018) göre okulların yetiştirmesi gereken öğrenci profili 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalıdır. Bu da ancak eğitim-öğretim ortamlarında gelişen teknolojinin imkânlarını kullanmakla mümkündür. Bu bağlamda teknoloji ve internet tabanlı birçok öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bunlardan en yaygın ve güncel olanı ters yüz öğrenme modelidir (Kim, 2014).

Asıl adı “Flipped Classroom Model” olan bu model, “Ters Yüz Sınıf” (Akgün ve Atıcı, 2017), “Ters Düz Sınıflar” (Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017), “Tersine Eğitim” (İyitoğlu, 2018), “Ters Yüz Öğrenme” (Dursun, 2015; Filiz ve Kurt, 2014) gibi isimlerle Türkçeye çevrilmiştir. Literatürde sabit bir kullanım olmadığından bu çalışmada “Ters Yüz Öğrenme Modeli” olarak kullanılmıştır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin ilk olarak Miami Üniversitesindeki hocalar tarafından okuma materyallerinin çok olması nedeniyle kullanıldığı bilinmektedir (Lage, Platt ve Treglia, 2000; Kaya, 2018). Onun dışında Khan Akademi'nin kurucusu Salman Khan'ın yeğenlerinin matematik derslerine yardımcı olmak amacıyla çektiği videoların bu öğrenme modeline büyük katkıları olduğu bilinmektedir. Khan Akademi günümüzde ters yüz öğrenme modelinin en geniş bağlamda çevrimiçi olarak kullanılıp yaygınlaştığı platformdur (Alsancak Sırakaya, 2015). Uluslararası platformda ise modeli ilk tanıtan Baker (2000)'dir. Baker katıldığı konferanslarda bu modelin adını ve içeriğini ayrıntılı bir şekilde açıklayarak uluslararası literatüre kazandıran ilk isim olmuştur (Tekin, 2018). Buna bağlı olarak Lage, Platt ve Treglia (2000) bu modeli kullanarak çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Ancak modelin yaygınlaşmasını ve adını duyurmasını Bergman ve Sams sağlamıştır.

Bergman ve Sams (2012), öğretmenlik yaptıkları kurumda derse katılamayan öğrencilerin bu açığı kapatabilmeleri için dersleri videoya çekmişlerdir. Bu durum hem dersi kaçıran öğrencilerin öğrenme yolunu açmış hem de derste bulunan öğrencilerin dersi yeniden dinleme/izleme şansı yakalamasını sağlamıştır. Bir süre sonra bu şekilde öğretimin verimliliği artırdığı tespit edilince model başka okullar tarafından duyulmaya ve uygulanmaya başlamıştır. Böylece yaygınlık kazanan model, yenilikçi bir öğretim yaklaşımının ürünü olarak öğrenme süreçlerinde yerini almıştır. Ancak Alsancak Sırakaya (2015) ters yüz öğrenme modelinin yeni bir model olmadığını aslında geleneksel öğretim yöntemlerinde sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Geleneksel yöntemlerde de öğretmen öğrencilerden derse konuya hazırlanarak gelmelerini

istemektedir. Strayer (2012) bu modelin yeni gibi algılanmasına neden olan şeyin teknolojinin sistematik bir şekilde süreçte kullanılması olduğunu savunmuştur.

“Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğrenme ortamlarının sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilen harmanlanmış öğrenme modelinin bir türüdür” (Kaptanoğlu, 2018, s.3). Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilere ders içeriği yüz yüze dersten önce sunulur ve öğretmen sınıf içi zamanı öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek için kullanır (Braseby, 2014).

Bersin’e (2004) ve Tekin’e (2018) göre ters yüz öğrenme modeli, eğitsel bir amaç doğrultusunda web tabanlı teknolojinin farklı şekillerde karıştırılarak ya da yüz yüze öğrenim modelleriyle birleştirilerek kullanılmasıdır. Ters yüz öğrenme modeli geleneksel sınıf ortamının güçlü ve baskın yönleriyle, 21. yüzyıl becerilerinin ve gelişen teknolojinin olumlu yönlerini harmanlayarak yüksek kalitede bir öğrenme gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda hem sınıf ortamındaki etkileşime ve sınıf ikliminin değerliliğine duyulan ihtiyaç giderilmeye hem de bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretime entegre edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Tucker’e (2012) göre ters yüz öğrenme modeli, eğitim-öğretim sürecine ve öğretim yöntemlerine yeni bir soluk getirmiştir. Tekin (2018) ise bu modelin sınıf içi etkinliklere yeterince zaman ayrılamaması sorununa çözüm olarak geliştirildiğini dile getirmektedir. Bu modelde öğrencilerin yer ve zamandan bağımsız olarak öğrenme materyallerine ulaşabilmesi, kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi ve öğrenme sorumluluğunu alarak öz-yönetimli bir süreç geçirmesi bakımından modelin önemli olduğu düşünülmektedir (Batdı, 2014). Teorik konuların sınıf dışında öğrenilmesi, sınıf içinde etkileşimli bir öğretim yapılmasına, akran iletişimi ve iş birlikli öğrenmeye zaman ayrılmasına ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerle donatılmasına imkân sağlamaktadır.

Geleneksel öğrenme modellerinde öğrenciler sadece bilgiyi alan konumunda sınıfta çoğunlukla hareketsiz bir şekilde pasif dinleyici olarak konumlandırılmaktadır. Ancak Z ve Alfa kuşağının yetiştiği dijital çağda; çocuklarının hızlı yaşayıp hızlı düşündükleri, bilgiye ulaşma yollarını bildikleri ve bireyselliği ön planda tuttıkları göz önünde bulundurulunca ters yüz öğrenme modelinin bu öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin sınıf içinde etkileşimli ders işlemesine, hareket hâlinde olmasına, öğrenme sürecine aktif katılım sağlamasına

olanak sağlayan ters yüz öğrenme modelinin öğrenme kalitesini artıracadığ n görülebilir.

İnciman elik (2019) bu modelin yapılandırmacı yaklaşımdı desteklediğini ve öğretmenin rehber rolünde, öğrencinin ise araştıran, sorgulayan, ğretim sürecini planlayan ve kendi öğrenmelerinin farkında olan sorumluluk sahibi birey rolünde olduğunu belirtmektedir. zler'e (2020) göre ters yüz öğrenme modeli ile öğrenciler konuyla ilgili teorik bilgileri sınıf dışında öğrendikleri için sınıf içinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla uygulamalı etkinlik yapma fırsatı yakalamaktadırlar. Üstün (2011) bu modelin en önemli avantajının, günümüz eğitim sistemindeki önemli bir soruna çözüm odaklı geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Bu sorun, sınıf ortamında ğretmen liderliğinde bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri edinip asıl önemli olan analiz, sentez, yorumlama, dönüştürme ve değerlendirme gibi becerilerin ev ödevleriyle öğrencinin kendi başına halletmesi gerektiğini beklemektir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini çok iyi kullanabilen bu ğrenci profilinin bilgi ve kavrama düzeyindeki bilgileri kendi başına da edinebilmesi sınıf ortamındaki ğretim sürecinden sıkılmasına neden olabilmektedir. Bu ğrencilere bilgi edinme konusunda rehberlik etmekten çok bunları nasıl kullanacadığ, nasıl beceriye dnştreeği, yorumlayıp hayata nasıl aktarabileceği konusunda rehberlik etmenin daha verimli olacadığ düşünülmektedir. Bu da öğretmene biçilen geleneksel rolün değermesini gerektirmektedir.

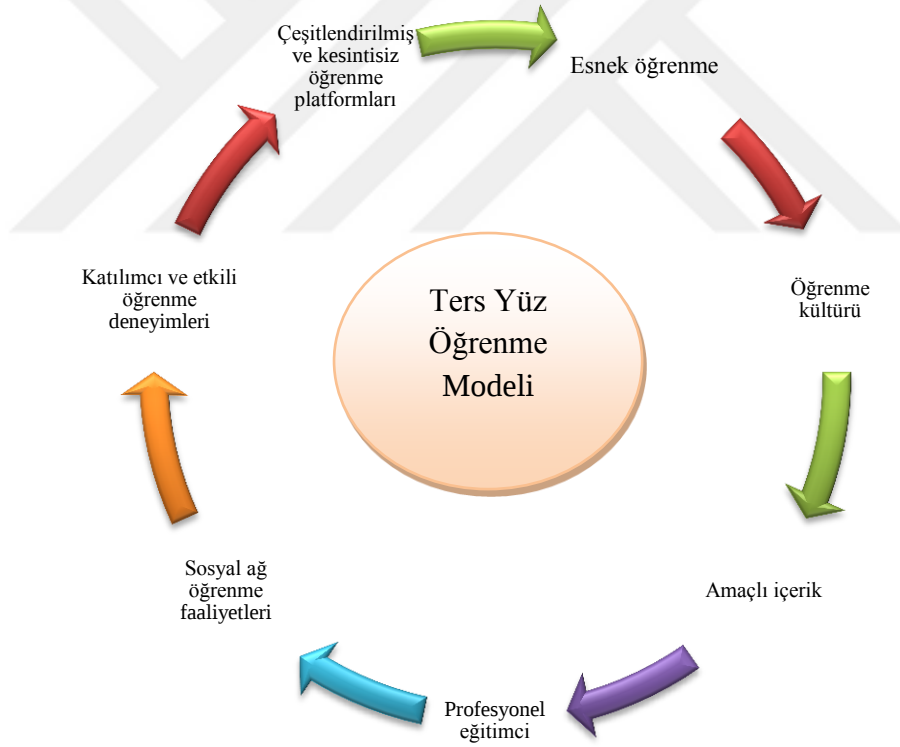
Yapılan araştırmalar insan beyninin öğrenmesinde etkili olan birden fazla zekâ türünün olduğunu göstermiştir (Altan ve Tüzün, 2011). 2005 yılında yeni eğitim anlayışı olarak benimsenen yapılandırıcı yaklaşımdı, çoklu zekâ kuramından yola çıkarak öğretmenlerin çoklu zekâ öğrenmelerine olanak sağlayan ortamlar yaratması ve buna yönelik ğretim yöntemleri kullanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Her ğrencinin öğrenme yolunun bilinemeyeceği düşünülürse derslerde her türlü öğrenme yoluna yönelik etkinliklerin tasarlanıp uygulatılması önemlidir. Her türlü zekâ alanına yönelik hazırlanan etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilirliği tartışmaya açık bir konudur. En azından geleneksel sınıf ortamlarında zaman yetersizliği bu durumu olumsuz etkilemektedir.

Bergman ve Sams (2012) ters yüz öğrenme modelinin ğretmen ve öğrencilere sınıf içinde zaman kazandırmasının etkili olduğunu belirtmiştir. zler (2020) ise ters

yüz öğrenme modelinin öğretmen ve öğrencilere sınıf içinde daha fazla uygulamalı etkinlik yapma imkânı tanınması, öğrencileri bilişsel olarak derse hazırlaması, üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına olanak tanınması gibi avantajları düşünüldüğünde etkili sonuçlar vereceğini belirtmiştir.

2.1.2.1. Ters yüz Öğrenme Modelinin Ana Bileşenleri

Ters Yüz Öğrenme Modeli'nin uygulanabilirliği için öğrenci ve öğretmenlerin sahip olması gereken bazı becerileri vardır. Bu beceriler, günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak çeşitli çerçeveler ile tanımlanmıştır. Ters Yüz Öğrenme Modeli'nden istenilen verimi alabilmek için bileşenlerini tanımak, bilmek ve bunlara sahip olmak gerekmektedir. Bu modelin asıl isminin uluslararası literatürde “Flipped Classroom” olarak geçtiğinden çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedilmiştir. Bu kavramın açılımı, modelin ana bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu ana bileşenler Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Ters yüz öğrenme modelinin ana bileşenleri (Chen vd., 2014).

Şekil 3'e bakıldığında bu modelin hem öğretmen hem öğrenciyi kapsayan yedi bileşeni olduğu görülmektedir. Bunlardan *esnek öğrenme*; hem öğretmenin hem öğrencinin öğrenme ortamı ve sürecinde rahat ve özgür hareket edebilmesini ifade

etmektedir. Hem öğrenme materyallerine istedikleri yer ve zamanda ulaşabilmeleri hem de sınıf içinde etkinliklere katılım konusunda özgür hissedebilmelerini ifade eder. Öğretmen açısından da öğrencinin bu esnekliği yaşayabilmesi için gerekli planlamayı yapmayı ifade eder (Evrensel, 2021; Hamdan vd., 2013; Tomlinson ve Javius, 2016).

Öğrenme kültürü; yapılandırıcı yaklaşımla beraber değişen öğretmen rolüne bağlı olarak öğrencilerin sınıf içinde aktif bir konumda olmalarının bir gereği olarak sınıf içinde yaratıcı etkinlikler yapmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını anlatmaktadır (FLN, 2014; Kumar, 2005).

Amaçlı içerik ise öğretmenin ders materyalleri ya da videolarını dersin amacına hizmet edecek ve öğrencilerin ilgi ile ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte seçmesine işaret eder (Hamdan vd., 2013; Bergman ve Sams, 2014; Samaldino, 2015).

Profesyonel eğitimci bileşenine bakıldığında Chen (2014) onun geleneksel öğretmen rolünden sıyrılarak iyi bir rehber, doğru bir zamanlayıcı ve yerinde bir planlayıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu da geleneksel yöntemde sadece bilgiyi aktaran rolünden sıyrılıp çeşitli 21. yüzyıl becerilerini taşımakla mümkündür (Gülbahar, 2012).

Sosyal ağ öğrenme faaliyetlerinde ise öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin içine doğdukları ve onları etkili bir şekilde kullandıkları düşünülünce ders içeriklerine de sosyal ağlar üzerinden ulaşabilmelerini ifade etmektedir. Sosyal ağların eğitim-öğretimin verimliliğini artırmak amacıyla aktif bir şekilde kullanılması anlamını taşımaktadır (Evrensel, 2021).

Katılımcı ve etkili öğrenme deneyimlerinde ise ders içeriklerinin sınıf dışında bir ortamda sunulmasının öğrencilerin ciddiyetini azaltabileceği düşünülerek öğretmenin bu bağlamda aradaki bağı yakalayabilmesi ve öğrencilerde etkili bir katılım isteği uyandırabilmesinin gerekliliği anlatılmaktadır.

Çeşitlendirilmiş ve kesintisiz öğrenme platformları ile de öğrencilerin çeşitli uygulamalar ile öğrenme sürecine dahil olması, öğrenmesini kontrol altına alması, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme yolunu çeşitlendirmesi kastedilmektedir (FLN, 2014).

Ters yüz öğrenme modelinin bileşenlerine bakıldığında modelin öğrenme sürecinin nasıl işlediği ile öğretmen ve öğrenciye biçtiği roller net bir şekilde anlaşılmaktadır. Herhangi birinde yaşanan bir eksiklik ya da aksaklığın modelin

verimliliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Modelin yapısına bakıldığında 21. yüzyıl becerileriyle donatılması beklenen eğitim-öğretim sürecinin, dijital çağ çocuklarının ve kendilerine biçilen yeni rollere uyum sağlama konusunda çaba gösteren öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve bunlara cevap verecek nitelikte olduğu söylenebilir.

2.1.3. 21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanması ve Tarihçesi

Geçmişten günümüze insanlık tarihine bakıldığında yaşanan gelişim ve değişimlerin insanoğlundan beklenen davranış ve beceri kalıplarını da etkilediği görülmüştür. Avcı toplayıcılıktan yerleşik yaşama tarımsal faaliyetler ile geçen insanoğlunun o dönemde hayatta kalmak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri deneme ve yanılma yoluyla edindiği bilinmektedir (Gül, 2021). Edindiği bu bilgi ve becerileri ancak yakın çevresiyle paylaşıp onlara aktarabilmekteydi. Harari (2015) bu dönemde henüz yapılandırılmış bir eğitim kavramına ihtiyaç duyulmadığını insanlığın hâlâ küçük çevrelerle etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir.

Sanayileşme ile birlikte toplumun bireyden beklentileri değişmiş ve makineleşme, sanayi gücü, kentleşme gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu dönemde kentlere göçler artmış ve bireyler daha büyük kitleler ile etkileşim hâline geçmiştir (Gül, 2021). Artık sadece üretmek değil; birlikte çalışmak, disiplinli olmak gibi hizmet sektörüne has kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeleri takiben bilgi ve teknoloji çağına 1990'lar ile birlikte hızlı bir geçiş sağlanmış ve sonrasındaki gelişmeleri takip etmek oldukça zorlaşmıştır.

Bilgi ve teknoloji çağında ise bireylerden beklenen becerilerin çok boyutlu olduğu görülmektedir. Bu yüzyılda sadece bilgi üreten değil; bilgiye ulaşan ve bunu büyük bir hızla gerçekleştiren, teknolojik gelişmeleri yakından takip edip uyum sağlayabilen, yaratıcı fikirler geliştirip eleştirel düşünebilen, lider ruhlu, inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Teknolojinin büyük bir hızla gelişimini sürdürmesi bireylerin bu değişime hızla ayak uydurabilme becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır.

Zira Aktürk (2022), bireylerin okula başladıkları zaman okulu bitirdiklerinde kendilerini nasıl bir dünyanın beklediğini bilemeyecek kadar hızlı bir gelişimin içinde olduğunu dile getirmiştir. Çınar (2006, s.37) bu dönemde değişen değer, beceri ve yetkinlikler için “hızlı değişim, rekabet, eşitlik, özgürlük, birey hakları, yaratıcılık, özdenetim, çevrecilik, küreselleşme, yerelleşme, kalite ve öz gerçekleştirim”

tanımlamasını yapmıştır. Bu değişim sadece eğitim alanında değil yaşamın her alanında kendini göstermiştir. Bu da bireylerin sadece akademik başarılarının önemsendiği bir önceki yüzyıldan farklı olarak onların akademik başarılarıyla birlikte iş hayatında ve sosyal yaşamdaki başarılarını da önemli kılmıştır (Dede, 2009).

Binkley vd. (2012) bu yüzyılda bireylerin daha avantajlı bir konumda olmasını sağlayan becerilerin yüksek iletişim becerisi, bilgiyi nerde ve nasıl kullanacağını bilme becerisi, eleştirel düşünüp problemlere yaratıcı çözümler sunabilme ve teknolojiyi iyi kullanabilme becerileri olduğunu belirtmiştir.

Değişen dünya şartlarının eğitim alanında kendini göstermesi ile birlikte okul ortamlarının da bu değişim doğrultusunda güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen merkezli, bireysel farklılıkları göz ardı eden, sadece bilgi aktarımı yapan geleneksel eğitim anlayışının ve uygulamalarının artık bu yüzyılın ihtiyaçlarına cevap vermediği görülmüştür (Jacobs, 2010).

Fox (2011) bu eğitim anlayışının 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte güncellenmesinin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Geleneksel eğitim uygulamaları ile yetiştirilen bireylerin geleceğin dünyasında başarılı olamayacağı bir gerçektir (Aktürk, 2022). Zira MEB-MTEGM (2009), “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”ne bakıldığında günümüzde eğitilmiş insan kavramının değiştiği artık eğitilmiş insan derken bilgi ve iletişim teknolojilerini sürekli olarak günlük yaşamında kullanan, sorgulayan, kendisiyle ilgili gelişmeleri takip edip öğrenme sorumluluğunu üstlenen, gelişime ve değişime, yenileşmeye açık olan bireylerin kastedildiği görülmektedir (Atakişi, 2019).

21. yüzyıl kavramı OECD’nin yapmış olduğu bir araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Sonrasında çeşitli uluslararası kuruluşlar bu kavramı tanımlamaya çalışmıştır. Bu kuruluşların ortak paydası 20. yüzyıldan farklı olarak 21. yüzyılın insanların sahip olması gereken artık başka becerilerin var olduğu gerçeğidir. Tüm kurum ve kuruluşlar bunun farkında ve bilincinde olarak 21. yüzyıl becerilerinin neler olabileceği, bu yüzyılda bireylere neler öğretilmesi gerektiği, bireylerin başarıyı yakalayabilmeleri için hangi özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda ortak bir anlayış geliştirmeye odaklanmışlardır. Bu bağlamda hemen hepsi bu becerilerin neler olduğunu kavramsallaştırmaya odaklanmıştır.

EnGauge (2003, s.75) bu yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerileri teknoloji tabanında betimlemeye çalışmış ve bu becerileri “dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme becerileri, etkili iletişim ve yüksek verimlilik” olmak üzere dört başlıkta sınıflandırmıştır.

21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi (ATC21S) Projesi kapsamında birçok araştırmacı bir araya gelerek 21. yüzyıl becerilerini “düşünme yolları, çalışmanın yolları, çalışma araçları ve yaşam becerileri” olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır (OECD, 2012, s.34) 21. yüzyıl becerilerini American Association of Colleges and Universities (AACU) (2007, s.46) ise “kültürel ve doğal dünyaya ilişkin bilgi, zihinsel ve uygulamaya yönelik beceriler, kişisel ve sosyal sorumluluklar ve bütüncül öğrenme becerileri” olarak tanımlamıştır.

Iowa Eğitim Bölgesi Birimleri (2010, s.15) bu becerileri “yurttaşlık okuryazarlığı, istihdam edilebilirlik becerileri, finansal okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı” olarak tanımlamıştır. National Research Council (NRC) (2011, s.24), 21. yüzyıl becerilerini “bilişsel beceriler, kişiler arası beceriler, içsel beceriler” olarak sınıflandırdıklarını belirtmişlerdir.

International Society for Technology in Education National Educational Technology Standards (2016, s.18) kurumu 21. yüzyıl becerilerini “yaratıcılık ve yenilenme, iletişim ve iş birliği, araştırma yapma ve bilgi toplama, eleştirel düşünme ve problem çözme, dijital vatandaşlık, teknolojik işlemler ve kavramlar” olarak sınıflandırdığını duyurmuştur. Kuzey Amerika Online Öğrenme Kurumu (AmericanOLC) (2017, s.12) da bu becerileri “küresel farkındalık, kendi kendine öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri, problem çözme, bireysel sorumluluk ve özyönetim” olarak tanımlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı da 21. yüzyıl becerilerinin önem kazanması ile birlikte 2019’da Türkçe Öğretim Programı’nda Türkiye Yeterlikler Çerçevesi bağlamında sekiz yetkinlik alanına yer vermiş ve bunların 21. yüzyıl becerileri olarak alan fark etmeksizin tüm öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. (MEB, 2019). Bu beceriler “ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” olarak programda yer almaktadır.

21. yüzyıl becerileriyle ilgilenen bazı araştırmacılar da bireysel olarak bu becerileri tanımlama girişimlerinde bulunmuşlardır. Pedro (2006, s.64), 21. yüzyıl becerilerini “sosyal değerlerde ve kültürel alanda yaşanan değişim, öğretme ve öğrenmeye yönelik beklentiler, alternatif bilişsel özellikler” olarak tanımlarken Fadel, Biallik ve Trilling (2015, s.45) 21. yüzyıl becerilerini “bilgi, beceri, karakter ve meta öğrenme” olarak tanımlamıştır.

Marzona (2012, s.10) “bilgiyi analiz etmek ve kullanmak, karmaşık sorunlara çözüm üretmek, örüntü ve zihinsel modeller yaratmak, kendini anlamak ve kontrol etmek, başkaları ile anlaşmak ve etkileşmek” şeklindeki bir sınıflamadan bahsetmiştir.

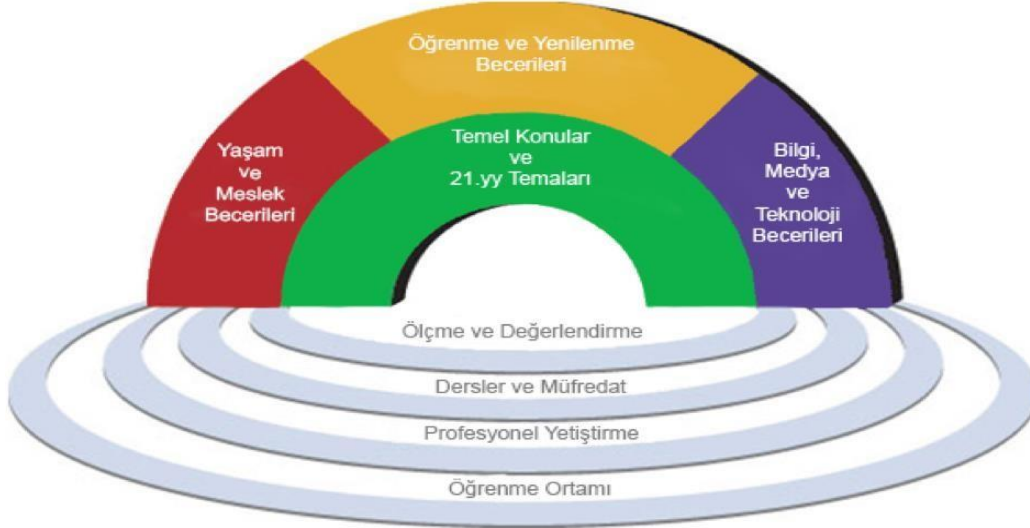
Wagner (2008, s.98) “inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili yazılı ve sözlü iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme, iş birliği ve liderlik, uyum sağlama ve kıvrak zekâ, bilgiye ulaşma ve bilgiyi çözümleme, hayal gücü ve merak” olarak sınıflandırmıştır. Kereluik vd.’ne göre (2013, s.165) ise 21. yüzyıl becerileri “temel bilimler, değişim ve insancıl bilgiler” olarak sınıflandırılmıştır.

Ekici vd. (2017) ise yaptıkları çalışmada altmış üç beceri tanımlamışlardır. Bunlardan en çok dikkat çekenleri ise eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, liderlik, iletişim, girişimci olma gibi becerilerdir. Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Riccive Rumble (2012, s.65) de on beceri olduğunu dile getirmiş ve bunları “bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, vatandaşlık, yaşam ve kariyer, kişisel ve sosyal sorumluluk, yaratıcılık ve yenilik eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme, çalışma yolları, iletişim, iş birliği, çalışma için araçlar, bilgi okuryazarlığı” olarak adlandırmıştır.

21. yüzyıl becerilerine ilişkin tasarlanmış kavramsal çerçeveler arasından en çok vurgulananın 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi (P21) olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021; Dede, 2010; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Gelen, 2017). P21 Çerçevesi aşağıda ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

2.1.4. 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Çerçevesi (P21)

21. yüzyıl becerilerini kavramsallaştırmak adına birçok çerçeve hazırlanmıştır. Bunlardan en yaygın bilineni P21 Çerçevesi’dir.



Şekil 4. P21 Çerçevesi

ABD kaynaklı bu kuruluşun çerçevesi iki kısımlıdır. Üst kısım öğrenme çıktılarını ifade ederken alt kısım ise destek sistemlerini ifade etmektedir (Kaya, 2020). Bu çerçeveye göre anahtar konular; İngilizce, Okuma veya Dil Sanatları, Dünya, Sanat, Matematik, Ekonomi, Bilim, Coğrafya, Tarih, Devlet ve Vatandaşlıktır (P21, 2019). Çerçevenin temaları ise; Küresel farkındalık; finansal, ekonomik, iş ve girişimci okuryazarlık; Sivil okuryazarlık; Sağlık okuryazarlığı; Çevre okuryazarlığıdır (P21, 2019).

P21 Çerçevesi'nde 21. yüzyıl becerileri üç kategoride sınıflandırılmıştır: “öğrenme ve yenilik”, “bilgi, medya ve teknoloji” ile “yaşam ve kariyer becerileridir” (P21, 2015). Bu beceri alanları kendi içlerinde bazı alt beceriler ve okuryazarlık türleri ile çeşitlendirilmiştir. Öğrenme ve Yenilik becerilerinin alt başlıklarında “yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği” , Yaşam ve Kariyer becerilerinin alt başlıklarında “esneklik ve uyum becerileri, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk” , Bilgi, Medya ve Teknoloji becerilerinin alt başlıklarında ise “ bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı” yer almaktadır. P21 çerçevesi, öğrencilerin 21.yüzyılda iş hayatı, sosyal yaşam ve akademik alan ile vatandaşlık alanlarında başarılı olmak için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve uzmanlıkları tanımlamak amacıyla geliştirilmiştir (Bulut, 2022).

2.1.4.1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Her geçen gün daha zor ve karmaşık bir hayata hazırlanan bireyler için öğrenme ve yenilenme büyük bir önem arz etmektedir. Bilgi üretim hızının artması öğrencilerin bilgi edinme hızını da etkilemekte ve daha fazla bilgiyle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler öğrenmeyi öğrenme seviyesinde üst düzey düşünme becerilerini edinebilmeli ve güncelliğini kaybeden bilgiler yerine yenilerini öğrenebilmelidir.

Aydınlı (2015) öğrencilerin bilgilerini yenileyerek güncelleyebilmelerinin, eksikliklerinin farkında olarak kendilerini öğrenmeye motive edebilmelerinin öğrenme ve yenilenme becerilerinin içeriğinde yer aldığını belirtmiştir. Bu beceriler hayat boyu öğrenmenin de yolunu açmaktadır (İpekşen, 2019). Öğrenme ve yenilenme becerileri EnGauge (2003), Fadel, Biallik ve Trilling (2015); Marzona (2012); NRC (2011); OECD (2018) gibi kurum ve kuruluşlarca da 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilmiştir. Bu beceriler yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliğidir.

2.1.4.1.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik

21. yüzyılın gerekliliklerinden biri de yaratıcı fikirler üretebilme ve bunları uygulamaya dönüştürebilmektir. Yaratıcılık bilimsel, sanatsal ve eğitsel anlamda birçok tanıma sahiptir. Sanatsal anlamda duyguların özgün bir şekilde dışa vurumu olarak bilinirken bilimsel anlamda öncekilerden farklı fikirler ortaya atabilme ve bu fikirleri uygulayabilme olarak tanımlanmıştır (Atakış, 2019).

Eğitimde ise sorgulayan, araştıran, basmakalıp kuralların dışına çıkabilen bireyler yetiştirmek olarak tanımlanabilmektedir (Özden, 2014). Literatüre bakıldığında yaratıcılık ve inovasyon (yenilikçilik) kelimelerinin hemen hemen aynı anlamda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Ancak ikisi çok yakın olmakla birlikte farklı anlamlar ifade etmektedir. Yaratıcılık farklı fikirler sunma, yeni düşünce bağlamları üretebilmenin ön koşulu olarak bilinirken inovasyon bu yeni fikirlerin üretilmesi ve uygulanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Gurteen, 1998).

Tarih boyunca bulunduğu çağa damga vuran gelişmelerin yaratıcı fikirlerden ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenle yaratıcılığın hem toplumsal hem bireysel boyutu mevcuttur. Bu nedenle toplumların yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmesi önem

kazanmıştır. Yaratıcı ve inovasyon sahibi bireylerin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Cambridge (2020) yaratıcı ve inovasyon sahibi bireylerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Yeni bakış açılarını ortaya çıkarmak için problemi veya soruyu netleştirmek, analiz etmek ve yeniden tanımlamak,
- Anlamlı sorular sormak,
- Görünüşte birbiriyle alakasız duran konular arasındaki ilişkiyi fark etmek,
- Alternatif olasılıkların farkında olmak,
- Alternatif olasılıkların farkında olmak,
- Olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmak.

Yaratıcılık yeni fikirler üretme aşaması olarak bilinirken inovasyon bireylere, ekiplere, kuruluşlara katkı sağlayacak yeni ve faydalı fikirlerin ürün veya uygulamasının geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bledow, Frese, Anderson, Erez ve Farr 2009). TDK’de (2020) ise inovasyon “Değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması, yenilik, inovasyon” olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde yaratıcılık bir ürün ve uygulama ortaya koymanın fikir aşaması iken inovasyon onu yeniliğe dökme ve uygulanabilir kılma aşamasıdır. İnovasyon ile yaratıcı fikirlerin somutlaştırılması ve faydalı etkinliklerin yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Her gün değişen ve gelişen dünya bireylerin ve toplumların kendini değiştirmesi ve geliştirmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu değişimin temelde eğitimle mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumlarının çağa uyum sağlayabilmek için okulları bilişim teknoloji araçlarıyla donatması, Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasını sağlaması, öğretmen, öğrenci ve yöneticilere yönelik seminerler düzenlemesi ve öğretim programlarını güncellemesi inovasyon kapsamında değerlendirilebilecek etkinliklerdir.

2.1.4.1.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Bilgi üretiminin hız kazandığı 21. yüzyılda bireylerin karşılaştığı her ilgiyi olduğu gibi alması ve kabul etmesinin bazı yanılmalara neden olabileceği

düşünülmektedir. Bu nedenle bu yüzyılda eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması önemsenmiştir.

Eleştirel düşünme; çevresinde olup bitenler arasındaki farklılıkları görme ve bunları analiz ederek yeni durumlara uygulayabilme becerisidir (Şengel, 2022). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler karşılaştığı bilgiler arasında işe yarar olanları analiz ederek bilgi kirliliğine neden olanları ayıklayabilmektedir (P21, 2015). Cüceloğlu (1994) eleştirel düşünmeyi kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak ve başkalarının düşünmelerini de göz önünde bulundurarak çevremizde olan biteni anlamak için sistemli ve organize edilmiş bir düşünsel süreç olarak ifade etmektedir. Soruklu (2022) ise eleştirel düşünmeyi herhangi bir bilgiyi hemen kabul etmek yerine sorgulayıp araştırmak, farklı bakış açılarını değerlendirmek, olaylar karşısında sorgulayıcı bir tutum sergilemek olarak ifade etmektedir.

Tanımlara bakıldığında eleştirel düşünmenin ortak bir tanımı olmadığı araştırmacıların baktıkları açılara göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak ortak paydada sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmek olduğu söylenebilir. Bu da hızla gelişen teknolojinin sunduğu imkânlar arasına iyi ile kötüyü, faydalı ile faydasız ayırt edebilecek seviyeye gelebilmenin önemli olduğunu göstermektedir.

İnternetin insan hayatına dâhil olmasıyla birlikte gerek ebeveynler gerek öğretmenler gerekse psikolog ve pedagoglar arsında internet ve teknoloji kullanımının çeşitli yararları olduğu kadar birçok zararı olduğu da konuşulmaya başlanmıştır. Bu da teknolojik gelişmelerin insana ve insanlığa faydalı olacak şekilde kullanılması konusunda bireylere rehberlik etme gerekliliği doğurmuştur. İşte bu noktada eleştirel düşünen, sorgulayan, olaylara farklı bir bakış açısı ile yaklaşan bireylerin varlığı önem kazanmıştır. Öğretim programları da bu bireylerin yetiştirilmesini önemseyerek kendilerini bu doğrultuda güncelleme gereği duymuşlardır. Elder ve Paul (1994) eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Hayati sorunları ve sorunları gündeme getirerek bunları açık ve kesin bir şekilde formüle eder,
- İlgili bilgileri bir araya getirir ve değerlendirir, soyut fikirleri etkili bir şekilde yorumlamak için kullanır,
- Mantıklı sonuçlara ve çözümlere ulaşır,

- Alternatif düşünce sistemleri içinde açık fikirli olarak düşünür,
- Gerekğinde varsayımlarını, sonuçlarını ve pratik sonuçlarını tanır ve değerlendirir,
- Karmaşık sorunlara çözümler bulmak için başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurar.

Bu becerilere sahip bireylerin iş ve sosyal yaşamında gelişme kaydedip uyum süreçlerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Bireyler günlük yaşamında birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üretebilme hatta birden fazla seçenek sunarak B planı geliştirebilme becerisi bireylerin sorunlar içerisinde kaybolmasının önüne geçebilmektedir. Dağlı (2004) bireylerin karşılaştıkları sorunlu durumlara yönelik düşünme becerilerini kullanarak çeşitli çözümler üretme, bu çözümlerden uygun olanı seçme ve uygulayabilme becerisini problem çözme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu şekilde zorlukların üstesinden gelmek amaçlanmaktadır.

Problem çözmedeki amaç, soruna bir çözüm bularak sonuca ulaşmaktır (Korkmaz ve Kalaycı, 2017). Yaşamın hemen her alanında her gün birçok problemle karşı karşıya kalan bireylerin bunlara akılcı çözümler üretebilmesi yaşamını daha kolay, uyumlu ve mental açıdan sağlıklı idame ettirmesi bakımından önemlidir. Özellikle bilgi toplumlarında bireylerin tartışmaların gerisinde kalmaması ve etkin olarak yaşamın içinde var olabilmeleri eleştirel düşünerek problemlere farklı açılardan yaklaşp onlara çeşitli çözümler üretebilmeleri ile mümkündür (Tümkiye ve Aybek, 2008). Bu nedenle öğrencilere küçük yaştan itibaren eleştirel düşünme ve kendi problemlerini kendi çözebilme becerilerini kazandırmak gerekmektedir.

2.1.4.1.3. İletişim

Bireyler arasında anlaşmanın sağlanması doğru iletişim ile mümkündür. Teknolojinin gelişmesi bireylere çeşitli iletişim kanalları sunmaya başlamıştır. Bireylerin daha kolay ve hızlı iletişim kurması iletişimin niteliğinin öneminde herhangi bir azalma olmasına neden olmamaktadır (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021). Bozkurt (2004) iletişimi bilgiyi iletme ve yapılandırma süreci olarak tanımlarken İpekşen (2009) iletişimi iyi olan bireylerin dışa dönük, özgüvenli, anlayışlı ve saygılı bireyler olduğunu belirtmiştir. Dijital dünyada insanların iletişim yollarındaki artış kaliteli ve etkin iletişim

kurma becerisinin de gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buna iletişimsel yetkinlik denilmektedir (Kurudayıoğlu ve Gocioğlu, 2021). İletişimsel yetkinliği olan bireylerin aşağıdaki alt becerilere sahip olması beklenmektedir;

- Sorular sorma ve etkin dinleme,
- Düşüncelerini açık ve net ifade etme,
- Sözlü ve sözsüz iletişim kanallarını doğru ve etkili bir şekilde kullanma,
- Dijital çağın gerekliliği olarak birden fazla kanaldan iletişim kurma,
- Karşısındaki kişinin düşünsel sürecini anlamaya alışma ve empati kurma (CEFR, 2019).

P21 Çerçevesi'nde ise iletişimsel yetkinliği olan bireylerin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Fikirleri sözlü yazılı veya sözsüz yollarla iletme becerisi,
- Bilgileri değerleri ve niyetleri anlayabilmek için aktif dinleme becerisi,
- Çeşitli medya ve teknolojileri kullanmak ve bunların etkinliğini nasıl yargılayacağımızı bilmek,
- Çeşitli çevrelerde etkin iletişim kurabilmek ve çoklu dil becerisine sahip olmak (P21, 2015).

İletişim kanallarının çoğalması, insanların gün içinde farklı birçok kanalla sürekli iletişim hâlinde olması iletişim kavramının önemini artırmış ve onu 21. yüzyıl'ın kazanılması gerekli bir becerisi konumuna getirmiştir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

2.1.4.1.4. İş Birliği

İş birlikli öğrenme iki ya da daha fazla kişinin birlikte bir şeyler öğrenmesi ya da bir probleme çözüm üretmesi (Dillenbourg, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Tuncel (2009) ise iş birliğini aynı amaç doğrultusunda bireylerin beraber çalışma süreci olarak değerlendirmektedir. İş birliği yapabilme becerisi bir probleme ortak çözüm üretebilme ile birlikte düşünülmektedir (P21, 2015). Trilling ve Fadel (2009) Bireylerin etkin öğrenmesi ve öğrenmeyi istemesi için geniş bir iletişim ve iş birliği becerisine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. İletişim çağında olmak, bireylerin çalışma ortamlarında iş birliği yapma ve ortak çalışma alanları oluşturma gibi durumlarla karşılaşmasına neden

olmuştur. Bu da farklı rol ve sorumluluklara hızla uyum sağlayabilmelerini gerekli kılmıştır. Bu nedenle iş bölümü yapma, verilen sorumlulukları yerine getirebilme, uygun durumlarda takıma liderlik yapabilme gibi becerilerin gelişmesi önemli hâle gelmiştir. 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gerektiği düşünülen iş birliği becerileri CEFR’de (2019) şu şekilde tanımlanmıştır;

- Sorumluluk alma ve başkalarıyla paylaşma,
- Her bireyin kendine özgü becerilerinden ve bakış açılarından yararlanma,
- Kişiler arası çatışmalarda arabulucu ve çözümleyici olma,
- Yapıcı geri bildirim verme ve alma,
- Ekip üyelerinin düşünsel süreçlerini anlamaya çalışma ve onları destekleme.

İş birlikli öğrenme 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması adına eğitim alanında da önemini koruyan bir öğretme yöntemidir. Bireylerin yaptıkları işten doyum ve verim alabilmeleri için iş birlikli çalışabilme becerilerini edinmesinin 21. yüzyılda kazanılması gereken önemli beceriler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okullarda da üzerinde durulan bir kavramdır.

2.1.4.2. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Günümüz öğrencilerinin değişen yaşam şartlarına uyum sağlamak ve birden çok uyaranlı ortamlarda etkinliğini korumak için bazı toplumsal, bireysel ve duygusal yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterlilikler P21 (2015) çerçevesinde yaşam ve kariyer becerileri olarak betimlenmiştir. Yaşam ve kariyer becerileri ile sosyal ve duygusal beceriler geliştirilmeye çalışılmaktadır (Alpaslan, 2021). Dilekçi (2020) yaşam ve kariyer becerilerinin esneklik, uyum, girişimcilik, öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik, sorumluluk ve liderlik olduğunu belirtmiştir. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirerek toplumları daha ileri düzeye taşımak amaçlanmıştır (P21, 2015).

2.1.4.2.1. Esneklik ve Uyum Becerisi

Geçmişten günümüze insanlık birçok değişim ve yeniliğe kucak açmıştır. Bu değişim ve yenileşme karşısında tutunabilmek için insanlar uyum sağlama ve esnek davranma eğilimi göstermişlerdir. P21 Çerçevesi’nde (2015) esneklik; övgü, aksilikler

ve eleştirilerle olumlu şekilde başa çıkmak, özellikle çok kültürlü ortamlarda uygulanabilir çözümlere ulaşmak için çeşitli görüş ve inançları anlama, müzakere etme ve dengeleme olarak tanımlanmıştır. Uyum sağlama ise farklı rollere ve iş sorumluluklarına uyum sağlayabilmektir (P21, 2015). Ancak önceki yüzyıllarda şimdilerde olduğu kadar hızlı bir değişim ve dönüşüm mevcut değildi.

21. yüzyılda hızla değişen toplumsal düzen ve sürekli gelişen teknoloji insanların bu hıza uyum sağlayabilmelerini gerekli kılmıştır. Gerek iş yaşamlarında gerek sosyal yaşamlarında olsun bireyler farklı rollerde birçok sorumluluk üstlenmek durumunda kalmışlardır. Tüm bunlarla başa çıkabilmek için bireylerin uyum sağlama ve duruma göre esnek davranabilme gibi çeşitli stratejiler geliştirecek becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Savickas (1997) bu becerilerin güvensizlik ve belirsizlikle başa çıkma ve kariyer yönetimini geliştirdiği için çok önemli ve muhakkak çağdaş dünyada var olabilmek için geliştirilmesi gereken beceriler olduğunu belirtmiştir.

2.1.4.2.2. Girişimcilik ve Özyönetim

Teknolojinin yaşamımıza dâhil olması ile birlikte teknoloji bağımlılığı, sosyal medya düşkünlüğü ve internette boş vakit geçirme gibi kavramlar da beraberinde gelmiştir. Bu durumda bireylerin kendilerini yönetebilme, zamanını hedefleri doğrultusunda etkili ve verimli kullanabilme becerisine sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Toptal'a (2021) göre kendini yönetme, zamanını üst düzeyde iyi kullanmak ve değer yargılarına dayanarak hedefleri gerçekleştirme sürecidir. İnsanların iş, sosyal yaşam, arkadaşlık ilişkileri, ev ve eğitim hayatı gibi birçok çevrede var olabilmesi için hedeflerini belirlemek ve bunlara uygun stratejiler belirleyerek uygulamaları gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021).

Girişimcilik ise risk alma, yenilikleri takip etme, fırsatları değerlendirme ve bunlar doğrultusunda planlamalar yaparak uygulama olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya ve Bozkurt, 2011). Bu becerilere sahip bireyler kendi kendini yönetebilir, risk alabilir, kendi öğrenme yolunu keşfedebilir, hayat boyu öğrenmeye açık ve istekli olabilir, gerektiğinde ön plana çıkarak takımları yönetebilir (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021). Günümüz şartlarında her anlamda başarılı bir yaşam için bu becerilerin öğrencilere kazandırılması önemlidir.

2.1.4.2.3. Sosyal ve Kùltürler Arası Beceriler

Kablosuz ağıların kullanılmaya başlamasıyla dünya küçölmeye ve küresel bir köy olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Etkileşim ve iletişimin artmasıyla farklı kùltürlerin bir araya gelmesi, birbirini tanıması ve birbirinden etkilenecek değışmesi daha kolay bir hâl almıştır. Bu nedenle farklı kùltür ve değerlere karşı açık, saygılı olabilme ve onlarla etkileşim hâlinde kalabilme günümüz dünyasında önemli bir beceri olarak görölmektedir (Kurudayıoğlu ve Gociağılu, 2021; Soruklu, 2022). Kùltürler arası beceriyi Lonner ((2013), farklı kùltürdeki insanlarla sorunsuz iletişim kurabilmek ve çalışabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinliklere dayanan kişisel bir özellik olarak vurgulamaktadır.

Farklı kùltürlerdeki ekiplerle etkili ve verimli çalışabilme onların kùltürel değerlerine saygı duyabilme, bu kùltüre açık olabilme, sosyal ve kùltürel farklılıkları avantaja dönüştürebilme becerisiyle ilgilidir (P21, 2015). Günümüz dünyasında küreselleşen sosyal yaşam, iş dünyası ve eğitim yaşamında bu becerilerin edinilmesi ve bireylerin başkalarının düşünce ve yaşam biçimine saygı gösterebilmesinin önemli bir erdem olduğı düşünölmektedir. Barret ve diğerlerine (2013) göre kùltürler arası becerileri yüksek bireylerin sahip olduğı yetkinlikler şunlardır:

- Kendi kùltürü ve diğer kùltürlere yönelik yüksek farkındalık içindedir,
- Farklı kùltürlere meraklı ve onlara saygılıdır,
- Yanlış anlaşmalara müdahale edebilir,
- Farklı kùltürlerle etkileşim hâlindeydir,
- Farklılıklara karşı saygılı ve olumlu düşünceler içindedir.

2.1.4.2.4. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik

Üretkenlik hedefler doğrultusunda zamanı etkili ve verimli kullanarak ortaya çıkarılan ürün ya da performansın niteliğı olarak tanımlanmaktadır (Slavin ve Tanner, 2014). Hesap verilebilirlik ise ürünle veya performansla ilgili sorumluluk alabilme ve hesap verebilme olarak değlendirilmektedir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015). Gerek bireysel çalışmalarda gerekse iş birlikli çalışmalarda bireyin hem kendine hem de ekibe karşı sorumlulukları olduğı gibi hedef kitleye yönelik de hesap verebilme yükümlölüğü mevcuttur. Bu da çalışmanın dinamik ve sağlam bir temelde ilerlemesini daha nitelikli

çalışılmasını teşvik etmektedir (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021). Kivunja'ya (2019) göre üretken ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek onlara görev sorumluluğu kazandırmak, uygun ve ulaşılabilir hedefler koymasını sağlamak ve buna bağlı olarak zamanını iyi kullanmayı öğretmek ile mümkün olacağını belirtmektedir.

Büyükkıdık (2019) sorumluluk alabilmenin yani hesap verilebilirliğin performansın olduğu her yerde olması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilere verilen eğitim öğretimin sorumluluk alabilmelerine olanak sağlayacak şekilde olmasının olumlu ve ılımlı bir okul iklimi oluşturacağını belirtmiştir. Barası (2020) böylece üretim ve verimliliğin artacağını, ekonominin canlanacağını ve okulların bireyleri yaşama hazırlayan kurumlar niteliğine kavuşacağını okulların bireyleri 21. yüzyıl yaşamına hazırlayan kurumlar niteliğini kazanacağını belirtmektedir. Dilekçi (2021, s. 21) üretken ve hesap verebilen bireylerin şu özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir:

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

Zaman yönetiminin önem kazandığı günümüz hız toplumunda kısa sürede çok iş yapabilmek, stresiz bir ortamda huzurla çalışabilmek, faydalı ve verimli bir performans gösterebilmek ve performans ile ürüne yönelik sorumluluk üstlenebilmek için bu becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.2.5. Liderlik ve Sorumluluk

Başkalarını ortak hedefler doğrultusunda yönlendirip yönetme becerisi liderlik olarak tanımlanmaktadır. Liderlik özelliğine sahip bireyler çalışma disiplini, problem çözme becerisi bakımından diğerlerini etkileyip onlara model olma niteliğine sahip olmalıdır. Etkili bir lider değişen ve gelişen toplumsal düzene uyum sağlayabilmeli ve bu değişime yön verebilmelidir (Kaya, 2020). Bunun dışında liderlerin, ekibin stres düzeyini kontrol altında tutabilen, motivasyonlarının sürekliliğini sağlayabilen, ekibin kriz dönemlerini yerinde müdahaleler ile fırsata çevirebilen becerilere sahip olması beklenmektedir (Çolak, 2018).

Sorumluluk ise daha geniş kitlelerin çıkarlarını düşünerek sorumlu hissetmek ve buna göre davranmayı ifade etmektedir (Kolata, 2022). Liderlik ve sorumluluk becerileri yüksek bireyler ekibi geliştirme, iş birlikli çalışma ortamına rehberlik

edebilme ve ekibin olumlu olumsuz her durumunda sorumluluk üstlenebilme becerisine sahip olması gerekmektedir (Şengel, 2022).

Eğitsel bağlamda düşünüldüğünde P21’de (2015) de belirtildiği üzere öğretmenlerin sınıfta lider konumda olmaları, öğrencilere rehberlik ederek doğru yönlendirmeleri, farklı öğretim yöntem ve stratejileri kullanarak çoklu öğrenme ortamları yaratabilmeleri, eşit ve adil davranışları ile kaliteli bir eğitsel ortam sunabilmeleri ve öğrencilere sorumluluk becerisi kazandırmaları gerekmektedir.

Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yüzyıl döneminde iş yaşamı, sağlık, eğitim, sosyal yaşam, aile ilişkileri, ikili ilişkiler gibi birçok alanda meydana gelen olumsuzlukları idare edebilme oldukça önemlidir. Lider ve sorumlu kişilerin özelliklerini Trilling ve Fadel (2009) şu şekilde belirtmişlerdir:

- İnsanları ortak bir hedefe yönlendirmek ve problem çözmek,
- Kişileri yeteneklerine uygun şekilde ekibe dâhil etmek,
- Güvenilir, ahlâklı, eşitlikçi ve adil tavırlar sergilemek,
- Daha geniş kitlelerin çıkarlarını gözeterek sorumlu davranmak.

Bu nedenle öğrencilerin ilerleyen yaşamlarında başarılı bireyler olabilmeleri ve bu yüzyılın değişimine uyum sağlayabilmeleri için onlara bu becerilerin kazandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi, medya ve teknoloji 21. yüzyılın en önemli gerçekleri olarak görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilginin üretimi ve yayılması hız kazanmıştır. Bu da bireylerin bilgi yükü ve belki de kirliliği ile yüz yüze gelmelerine neden olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmaları, bu bilgiyi dönüştürüp yeniden yapılandırarak kullanmaları ve korumaları önem kazanmıştır. Bu da 21. yüzyıl becerilerinden bilgi, medya ve teknolojiyi iyi, yerinde ve verimli kullanma becerisini geliştirmeyi gerektirmektedir. Varki (2020) günümüzde insanlar arasındaki etkileşimin saniyelerle ifade edildiğini ve bilgi üretiminin ciddi bir hız kazandığını ifade etmektedir. Bu hızla üretilen bilginin aynı hızla tüketildiğini ifade eden Varki (2020), bu süreçte öğrencilerin doğru bilgiye ulaşma, bunları yaygınlaştırma, kullanma ve koruma becerilerinin geliştirilmesinin çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri arasında oldukça

önemli olduğunu belirtmiştir. Toptal (2021) öğrencilerin karşılaştıkları her bilgiyi doğru olarak kabul etmemeleri ve belirli bir süzgeçten geçirmelerinin bu yüzyılda kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Önür (2018, s.6) ise günümüzde öğrencilerin bilgiye ulaşma, sorgulama, üretme, bilgi akışını takip edebilmeleri için teknolojiden faydalanabilmelerinin temel gereksinim olduğunu belirtmektedir. İpekşen (2019, s.7) bu konuda bireylerin artık bilgiye çok hızlı ulaşabilecekleri, içerik olarak çok daha zengin bilgi ortamları bulunan, teknolojik araçları kullanabilecekleri, teknoloji ve medya ile yönetilebilen bir çevrede yaşadıklarını, dolayısıyla bireylerin bu becerilerin hepsine sahip olmasının gerekli olduğunu söylemiştir.

Yaşamın her alanına büyük bir hızla entegre olan teknolojik gelişmeler sayesinde birçok iş ve işlemi bulduğumuz yerden çeşitli teknolojik araç ve ağılarla gerçekleştirmek mümkündür. Daha öncesinde FATİH projesi ile eğitime entegre edilmeye başlanan teknolojik gelişmeler, 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle de büyük bir hız kazanmış ve tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime geçiş sağlanmıştır. Bu süreçte bilgi, iletişim, medya ve teknoloji kavramların ne denli önemli olduğu anlaşılmış ve bu durum eğitim öğretim sürecini etkilemiştir. Bu sürece bakıldığında geleneksel eğitim anlayışının yanı sıra 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim anlayışının benimsenmesinin gerekli ve önemli olduğu görülmektedir.

2.1.4.3.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi üretiminin ve yayılımının hızlanması ile birlikte bireyler çok çeşitli bilgi kaynaklarıyla karşı karşıya kalmıştır. Her gün güncellenen, yenilenen ve artan bilgilerin hepsini edinebilmek oldukça güçleşmiştir. Ancak bu durum yeni bir kavram olarak “bilgi okuryazarlığı” kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bilgi okuryazarlığı; ulaşılan bilgi kaynaklarının aktif ve doğru kullanılmasıyla elde edilen bilginin ahlakî ve yasal boyutlarının önemsenmesi, değerlendirilmesi ve seçilmiş bilgiler ve ulaşılan sonuçlarla yeni bilgilerin üretilebilmesi becerisidir (Anagün vd. 2015; Eryılmaz ve Ulusoy, 2016; Erdoğan, 2020; NASPA, 2004;).

21. yüzyılda bilgi bir ürün olarak değil; süreç olarak değerlendirilmekte ve bilginin üretilmesi, ürün ve uygulamaya dönüştürülmesi önem kazanmaktadır. Bu da bilgi okuryazarlığı kavramının sınırlarının çizilmesini sağlamıştır.

P21 (2015) Çerçevesi'nde bireylerin etkin vatandaşlık gösterebilmeleri ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde dinamik bir şekilde var olabilmeleri için bilgi kaynaklarına etik ve yasal şekilde erişmek, ulaştığı bilgilerden amacına hizmet edenleri seçip alabilmek, seçtiği bu bilgileri doğru bir şekilde kullanıp sentezleyerek yeniden dönüştürme becerisine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü Bahadır (2020) bilginin toplanıp işlenip üretilmesinde sınırsız bir alan olduğunu ve öğrencilerin bu alanda kaybolmaması için bu becerileri edinmelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. “Bilgi okuryazarları bilgi işleme sürecinde çok sayıda bilişsel becerinin eş zamanlı kullanımıyla ve etik sorunlarla baş edebilmesi gerekmektedir. Bu kişiler probleme ve konuya uygun bilgi ihtiyaçlarını belirleyebilmeli, çeşitli bilgi kaynaklarını bu amaçla kullanabilmeli, elde edilen bilgiyi değerlendirebilmeli ve uygulama sürecine etkin bir şekilde dâhil edebilmelidir (Kurudayıoğlu ve Gociaoğlu, 2021, s.13).”

Bu süreçte öğrencilerin farkındalığını artırmak da bu becerilerin kazandırılmasında bir adım olarak görülebilir. Bilgi okuryazarı olarak bireylerin bilgiye doğru ve güvenilir kaynaklardan zamanında ulaşmaları, bilgiyi belirli bir süzgeçten geçirerek kullanılabilir duruma getirmeleri, damıtılan bu bilgiyi etkili ve yaratıcı bir şekilde problem çözümünde ya da konuya uygun biçimde kullanmaları ve tüm bu süreçte etik anlayıştan vazgeçmemeleri gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Battelle for Kids, 2021). Nitekim Doyle (1994) tüm kalıcı öğrenmelerin ve başarılı yaşamların temelinde bilgi okuryazarlığı olduğunu dile getirmiştir.

Hayat boyu öğrenme kavramı dikkate alındığında bireylerin öğrenmesi ve kendini geliştirmesi konusunda bilgi okuryazarlığının bir gereklilik olduğu ve tüm bireylere kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.3.2. Medya Okuryazarlığı

Medya insanların çeşitli kanallarla birbiriyle iletişim kurduğu bir araçtır. Günümüzde medya araçlarının artışı bireylerin birbirleriyle iletişim kurma yollarını çeşitlendirmiş ve bireyler gün içerisinde birçok ileti ve bilgiye maruz kalmaya başlamışlardır. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları bilgi, ileti ve konulara eleştirel bir bakış açısı kazanmaları, gördükleri, duydukları her şeyi kabullenip buna göre şekil almamaları bir gereklilik olmuştur. Nitekim Önal (2007) bireylerin sosyal medya gibi platformlarda karşılaştıkları ileti ve bilgilerden etkilendiklerini ve bunların kişilerin değer yargılarını, yaşam biçimlerini şekillendirmede etkili olduğunu belirterek bu

bağlamda medya ve okuryazarlık kavramlarının bütünleştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Güvenilir bilgi kaynaklarını bilmek, karşılaşılan her bilgiyi sorgulayarak belirli bir süzgeçten geçirdikten sonra kabul etmek, eleştirel bir bakış açısı kazanabilmek bireyleri 21. yüzyılın bilgi kirliliği ve iletişim sorunlarına karşı bir nebze de olsa koruyabileceği düşünülmektedir.

Kurdayıoğlu ve Gociaoğlu (2021) öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme, dönüştürme gibi üst düzey düşünme becerileri zayıf olduğunda medyanın; bu öğrencilerin değer yargılarını, inançlarını, yaşam biçimlerini etkileyip değiştirecek büyük bir güce sahip olabileceğini belirtmişlerdir.

Medya okuryazarı olarak nitelendirilecek bireylerin sahip olması beklenen bazı özellikler mevcuttur. Bunlar;

- Medyayı analiz edebilme,
- Medya mesajlarının yapılandırma amacını kavrayabilme,
- Medyanın inanç ve değerleri nasıl etkilediğine dair düşünme,
- Medyayı etik bir şekilde kullanabilme,
- Uygun medya araçlarını kullanarak uygun medya içerikleri oluşturma (Battelle for Kids, 2021).

İpekşen (2019) bu becerinin yaşam boyu geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle dijital dünyanın içine doğan Z ve Alfa kuşağı olarak adlandırılan öğrencilerin, teknolojiyi doğru ve yerinde kullanabilmelerini sağlamak ve onları teknolojinin zararlarından koruyabilmek adına onlara bu becerinin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı teknolojiyi doğru ve yerinde kullanma ve anlayabilme becerisini ifade etmektedir. Estes (2016) bilgi ve iletişim okuryazarlığını öğrenme sürecini zenginleştirmek ve eleştirel düşünerek problemleri çözebilmek adına teknolojiyi doğru ve yerinde kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumun yaşam biçimini şekillendirmesi insanların bu konuda bir farkındalığa sahip olmasını gerekli kılmıştır.

Eğitim, sağlık, ticaret gibi birçok alanda teknoloji tabanlı uygulamalar kullanılmaya başlanmış eğitimde EBA, e-okul gibi uygulamalardan çeşitli içeriklere ulaşmak mümkün olmuştur. Aynı şekilde insanlar artık çeşitli uygulamalar ile hastane randevuları alabilmekte ya da oturdukları yerden çevrimiçi alışverişler yapabilmektedirler. Bunun yanı sıra bireyler hemen her dakika gerek sosyal medya gerek farklı mecralarda sürekli başkalarıyla etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Bu bağlamda teknolojinin bu denli yaşamda yer edinmesi insanların onu doğru ve yerinde kullanmasını gerekli hâle getirmiştir. Bu becerilere sahip bireylerin bazı özellikleri taşıması beklenmektedir. Bunlar;

- Teknolojinin ne olduğunu bilme,
- Teknolojinin toplumu şekillendirdiğinin farkında olma,
- Teknolojik haberlere ilgi duyma,
- Teknolojik gelişmelerle ilgili bilgileri edinip yeni fikirler oluşturabilme,
- Teknolojik kalkınmanın neden önemli olduğunu bilme ve açıklama (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003).

Teknoloji hayatın hemen her alanında yer edinmiştir. Bu anlamda teknoloji okuryazarlığının da öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

2.1.4.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 21. Yüzyıl Becerileri

Geçmişten günümüze eğitim ve öğretim kavramları bireylerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında ise gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşma olanaklarının artması hayat boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda farklılaşan toplumsal yapılar ve değişip gelişme gösteren yaşam biçimleri eğitim-öğretimi de etkilemiştir.

Eğitim-öğretim sürecinin temel amacı bireyleri hayata hazırlamak ve yaşamın her alanında mutlak başarı yakalayabilmeleri için belirli bir plan dâhilinde onlara rehberlik etmektir (Gelen, 2017). Bu doğrultuda değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve hayata hazırlanabilmeleri için okul ortamlarının, öğretim programlarının ve eğitim anlayışının da değiştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu anlamda 2001 yılında 21. yüzyıl öğretmen özelliklerini

belirlemek adına bir çalışma yaparak çalışmanın sonuçlarını rapor hâlinde yayımlamıştır. Daha sonra 21. yüzyıl öğrenci özelliklerini belirlemek adına 2011 yılında bir çalışma yapmış ve bu çalışmanın sonuçlarını da yayımlamıştır. Yapılan bu çalışmalar öğretim programlarını da etkilemiş ve MEB dünyadaki eğilime uygun adımlar atmaya başlamıştır (Hamarat, 2019).

2005 yılına kadar geleneksel eğitim anlayışını benimseyen ve bu doğrultuda hareket eden MEB, 2005 yılı itibarıyla yeni bir eğitim anlayışı olarak yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve öğretim programlarını bu doğrultuda güncellemiştir. Güncellenen programda eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, problem çözme; bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı gibi kavramlara yer verilmiştir (Aktürk, 2022). Tüm bunlara ek olarak MEB 2012 yılında 21. yüzyıl becerilerinin kullanımına alan açmak adına FATİH projesini gerçekleştirmiş ve eğitim ortamlarını teknolojik tabanlı araçlar ve ağlar ile zenginleştirmeye çalışmıştır. E-okul uygulaması ile dijital gelişmeleri eğitim-öğretim ortamlarına entegre etmek adına bir adım atmıştır.

Geleneksel eğitim anlayışında bilginin aktarımı ve edinilmesi önemsenirken çağdaş eğitim anlayışında bilginin beceriye dönüştürülüp kullanılması esastır. Tiryaki (2021) öğrencilerin bilgi, beceri, tutum gibi kavramları davranışlarına dil ile yansıttıklarını belirtmekte ve dil gelişiminin de Türkçe dersi ile gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu gelişim süreci öğretim programlarına bağlı olarak öğretmenler tarafından çeşitli yöntem, teknik ve araçlarla gerçekleştirilmektedir.

21. yüzyılda artık bilgi üretim hızının artması, bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi öğrencilerin bu hıza uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesini ön plana çıkarmıştır. Artık bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, aldığı bilgiyi sentezleyip dönüştürerek kullanabilen, karşılaştığı bilgi kaynakları ve bilgiyi sorgulayan, içselleştiren öğrenciler yetiştirmek eğitimin temel hedefi olmuştur (Tiryaki, 2021). Bu hedefin gerçekleştirilmesi de öğretim programlarının temel anlayışı ve kazanımları ile mümkündür (Barası, 2020).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, programın 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda güncellenmesi şu ifadelerle belirtilmiştir: *“Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem*

çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” (MEB, 2019, s.3). Bu ifadeye bakıldığında öğretim programının 21. yüzyıl becerilerini taşıyan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediği ve programın yapısının doğrudan bilgi aktarımı yapmaktan ziyade bu becerileri geliştirmeye yönelik bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Bu ifadede yer alan eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iletişim becerilerine sahip öğrenciler yetiştirilmesi 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin alt becerilerinden olan eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerileri ile doğrudan alakalıdır. Ayrıca bilgiyi üreten, girişimci, topluma ve kültüre katkı sağlayan ifadeleri de yaşam ve kariyer becerilerinin alt becerilerinden girişimcilik ve öz yönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler ile üretkenlik ve hesap verebilirlik ile doğrudan ilgilidir. Tiryaki (2021) programın bu içeriğinin temel dil becerileri aracılığıyla geliştirileceğini ve dil becerileri ile öncelikle zihinsel düşünme becerilerinin geliştirileceğini, sonrasında ise öğrencilerin kendilerini bireysel ve sosyal açıdan geliştirebileceğini belirtmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yetkinlikler başlığında Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde Türkiye Yeterlikler Çerçevesi adı altında sekiz yetkinlik alanı verilmiştir: Ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2019, s.4-5). Bu yetkinlikler göz önünde bulundurulduğunda ana dilde iletişim ve yabancı dillerde iletişim yetkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin alt becerisi olan iletişim becerisi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca matematiksel yetkinlik günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019). Bu da öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden problem çözme ile ilişkilendirilebilir.

Bilim ve teknolojideki yetkinlikler ile dijital yetkinlik Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri alt becerilerinden bilgi, medya ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı kavramlarıyla bütünleştirildiği görülmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi (MEB, 2019) olarak ifade edildiğinden Yaşam ve Kariyer Becerileri alt becerilerinden liderlik ve sorumluluk ile ilişkilendirilmektedir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri ise 21. yüzyıl Yaşam ve Kariyer Becerileri alt becerilerinden girişimcilik ve öz yönetim ile sosyal ve kültürler arası becerilerle ilişkilendirilmiştir. Gültekin (2019) bu becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile büyük oranda uyuştuğunu ancak 21. yüzyıl becerilerinin daha evrensel bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. Kırgız (2019) bu sekiz yetkinliğin 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerilere dayandığını ve bu programla birlikte resmî olarak 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirildiğini belirtmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına bakıldığında süreç ve ürünün bir arada değerlendirildiği geleneksel anlayıştan farklı olarak sadece ürünün değil sürecin de önemsendiği görülmektedir. Bu durum 21. yüzyıl Yaşam ve Kariyer Becerileri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Üretkenlik alt becerisinde üretimin bir süreç olduğu sadece ortaya çıkan sonucun önemsenmesinin doğru olmadığı belirtilmektedir (P21, 2015). Ancak Tiryaki (2021) çalışmasında programın ölçme değerlendirme yaklaşımının 21. yüzyıl becerileri ile benzerlik göstermesine rağmen ölçme ve değerlendirme araçlarının sıkça kullanılmadığına dikkat çekmiştir. Barası (2020) ise çalışmasında programın ölçme değerlendirme yaklaşımının P21 Çerçevesi ile büyük oranda örtüştüğünü belirtmiştir.

Adı geçen Program'ın özel amaçlarına bakıldığında “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ile “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” ifadeleri öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilenme becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerilerinden bilgi okuryazarlığı ile benzerlik göstermektedir (Tiryaki, 2021; Barası, 2020). Program'ın özel amaçlarından “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” ifadesi de bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin alt becerileri olan bilgi, medya ve bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Tiryaki, 2021; Barası, 2020). Bunun dışında “millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin

güçlendirilmesi” ile “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” ifadeleri de yaşam ve kariyer becerileri ile benzerlik göstermektedir (Barası, 2020; Tiryaki, 2021). Belet Boyacı ve Güner (2019) ise 21. yüzyıl becerilerinin büyük oranda Program’ın amaçlarında yer aldığını ancak sosyal ve kültürlerarası beceriler ile liderlik ve sorumluluk becerilerinin Program’da doğrudan vurgulanmadığını belirtmiştir.

Program’ın öğrenme-öğretme başlığında yer alan *“Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır”* (MEB, 2019, s.8-9).ifadesinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenmesi, etkin bir şekilde süreçte var olmaları, öğrendiklerini sosyokültürel ortamlarına yansıtmaları gibi ifadeler 21. yüzyıl becerilerinden yaşam ve kariyer becerileri ile benzerlik göstermektedir. Bu ifadelerde öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi sorumluluk, öğrenme sürecine aktif katılımı üretkenlik, sosyokültürel çevresine öğrendiklerini yansıtması sosyal ve kültürler arası becerileri ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu başlıkta yer alan *“Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır”* (MEB, 2019: 9) ifadesi de Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile benzerlik göstermekte ve bu becerileri destekler niteliktedir. Belet Boyacı ve Güner (2019) çalışmalarında Program’ın öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme ve yenilikçilik becerileri dışında tüm 21. yüzyıl becerilerine yer verildiğini tespit etmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temalarına bakıldığında ders kitabında toplam on altı tema önerisi bulunacağı bunlardan Millî Kültür, Millî Mücadele ve Atatürk ile Erdemler temalarının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık ve çocuk dünyası temalarından beş tanesinin de seçmeli olarak verileceği belirtilmiştir. Her kitapta sekiz tema bulunacağı ifade edilmiştir. Tiryaki (2021) çalışmasında önerilen on altı temayı 21. yüzyıl becerilerine göre incelemiş ve her temanın bir beceriye odaklanmadığını bir temada birden fazla 21. yüzyıl becerisinin kazandırılabilceğini belirtmiştir. Barası (2020)

Program'ın temalarında yer alan konuların 21. yüzyıl becerilerine yönelik orantılı dağılmadığını bazı temalarda birden fazla 21. yüzyıl becerisine yer verilirken bazı temalarda bu durumun daha sınırlı bir kapsamda olduğunu belirtmiştir.

Program'ın kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri bağlamında inceleyen Tiryaki (2021) dinleme becerisine yönelik kazanımların en fazla bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu; konuşma becerilerinde ise iletişim ve iş birliği, esneklik ve uyum ile bilgi okuryazarlığı dışında bir beceriye rastlanmadığını; okuma kazanımlarında ise en çok bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, esneklik ve uyum, bilgi ve iletişim teknolojileri, medya okuryazarlığı ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerine yönelik olduğunu; yazma kazanımlarında ise bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, esneklik ve uyum, iletişim ve iş birliği ile yaratıcılık ve yenilenme becerilerinin ilişkilendirilebildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik amaca en fazla okuma becerisinin kazanımlarının hizmet ettiği söylenebilir.

Söylemez (2018) de okuma becerisine yönelik kazanımların programın nicelik ve nitelik olarak en zengin kazanımları olduğunu belirtmiştir. Barası (2020) da Program'da en çok iletişim, karar verme, üretkenlik, eleştirel düşünme becerilerini kapsayan kazanımların olduğunu en az ise medya, bilgi okuryazarlığı ile girişimcilik becerilerine yönelik kazanımların olduğunu dile getirmiştir. Belet Boyacı ve Güner (2019) ise çalışmasında liderlik ve sorumluluk becerisinin adı geçen programın kazanımlarında kendine yer bulamadığını belirtmiştir. Kurudayıoğlu ve Soysal (2019) ise çalışmalarında 524 toplam kazanım arasında “Yaşam ve Kariyer Becerileri”ne 104; öğrenme ve yenilikçilik becerilerine 307; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine 37 kez yer verilmiş olduğu tespit etmiş ve Program'ın kazanımlarının dağılımında 21. yüzyıl becerilerinin göz önünde bulundurulmadığı, becerilerin kazanımlara dağılımında herhangi bir dengenin gözetilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Dilekçi ve Karatay (2021) da 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerinin tam olarak yansıtılmadığı ve beceri dağılımında bir planlama yapılmadığını belirtmişlerdir. Kırgız (2019) ise Program'ın kazanımlarına bakıldığında en çok okuma kazanımlarının 21. yüzyıl becerini kazandırmaya hizmet ettiğini ve en fazla da yaşam ve kariyer becerilerinin kazanımlarda kendine yer bulduğunu belirtmiştir. Bal (2018) konuşma kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya hizmet etmediğini ifade ederken

Söylemez (2018) de konuşma becerisine yönelik kazanımların programda üstünde en az durulan beceri olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eksikliklerin tespit edilerek öğrencilere daha kaliteli bir eğitim öğretim süreci yaşatabilmek, onları 21. yüzyıl dünyasına daha verimli hazırlayabilmek için gerekli düzenleme ve güncellemelerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.4.5. 21. Yüzyıl Becerileri ve Ana Dili Öğretiminde Anlama Becerileri

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin programda ayrı bir başlık olarak yer almadığı ancak gerek genel/özel amaçlar gerek kazanımlar ve gerekse temalar içerisine yedirilerek verildiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri Türkçe dersi bağlamında dört temel dil becerisi aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Bal (2018) 21. yüzyıl becerilerinin anlama becerileriyle daha çok ilişkili olduğunu belirtmektedir.

2.1.4.5.1. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Okuma Becerisi

Temel dil becerilerinden okuma becerisi bireylerin yaşamına eğitim-öğretim süreci ile dâhil olan ve belirli bir plan çerçevesinde bireylere kazandırılan bir beceridir. Okuma becerisi bilgiye ulaşma yolunda en çok kullanılan dil becerilerindendir (Gençer, 2018). Okuma belirli sembollerin bir araya getirilerek bir şifre çözme sürecinden farklı olarak anlam kurmayı gerektiren bir yolculuktur (Arıcı, 2008). Temizkan'a (2009, s.1) göre okuma "Basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır." Güneş (2007, s.117) ise okumayı "görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakıldığında okumanın fiziksel ve zihinsel birçok boyutu olan karmaşık bir yapıya sahip olduğunu söylemek yanlış olmaz.

21. yüzyıl ile birlikte hayat boyu öğrenme kavramının ortaya çıkması ve hâlâ bilgiye ulaşmanın temel yollarından birinin okuma olması bu beceriyi, 21. yüzyıl becerileri bağlamında önemli kılmaktadır. Okuma becerisi bireylerin bağımsız olarak kendilerini geliştirmek adına yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceridir. Hemen her kesimden her yaş grubunun bilgiye ulaşma yollarından biri olarak okuma becerisi, 21. yüzyıl ile birlikte yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır. Teknolojik gelişmeler

okuryazarlığın daha geniş bir anlama sahip olmasına katkıda bulunmuştur (Duran ve Özen, 2018). Bireyler 21. yüzyılda bilgi üretim hızının artması ile birçok bilgiye maruz kalmakta ve bu durum bilgi kirliliğine de neden olmaktadır. Doğruyu yanlıştan, önemliyi önemsizden ayırabilmek ve bu beceriyi yaşamına yaymak için bireylerin okuma becerilerini geliştirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ve dijital çağın bir gerekliliği olarak 21.yüzyıl becerileri ile birlikte çeşitli okuryazarlık kavramları ortaya çıkmaya başlamıştır (Mete, 2021). Bu kavramlar Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) temalar başlığında yer alarak Türkçe dersi kanalıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu okuryazarlıklar; bilimsel okuryazarlık, bilişim okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlıktır (MEB, 2019, s.15-16). Bu okuryazarlık türlerine ilişkin tanımlar şu şekildedir:

Bilimsel Okuryazarlık: “Bilimsel bilginin anlaşılıp yorumlanması ve sosyal yaşamdaki olaylara bilimsel bir bakış açısıyla bakılabilmesidir” (Benzer, 2020: s.16).

Bilişim Okuryazarlığı: “Teknolojik araçları amacına uygun kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama ve dönüştürme ve kullanabilme becerisidir” (Mete, 2021, s.153).

Dijital Okuryazarlık: “Veri analiz araçlarını kullanarak bir içeriğin daha iyi anlaşılması ve teknoloji yoluyla öğrenme süreçlerinin hızlandırılması becerisidir” (Holum & Gahala, 2001: s.74).

Medya Okuryazarlığı: “En genel tanımıyla büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmektir” (Özonur ve Özalpman, 2009, s.36).

Bilgi Okuryazarlığı: “Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisidir” (Kurbanoglu, 2010, s.72).

Eleştirel Okuryazarlık: “Birden çok bakış açısını sorgulayarak alışılmışın dışında düşünme ve bilgiyi yeniden üretmedir” (Can ve Kıncal, 2020, s.34).

Bu okuryazarlık türlerinin tanımlarına bakıldığında anlam kurma sürecinin de ötesinde bilgiyi anlamlandırdıktan sonra sorgulama, sentezleme, yorumlama ve dönüştürüp kullanma becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Mete (2021) çalışmasında bu okuryazarlık türlerine programın kazanımlarında da yer verildiğini tespit etmiş ve “Medya metinlerini analiz eder. Medya metninin amaçlarının belirlenmesi sağlanır.” ve “Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl

ilettikleri üzerinde durur.” kazanımlarında medya okuryazarlığına atıfta bulunulduğunu belirtir. Bunun dışında “Bilgi kaynaklarını etkili kullanır.” ile “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak ‘edu’ ve ‘gov’ uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.” kazanımlarında da bilgi okuryazarlığına işaret edildiğini savunur.

Bal (2018) 21. yüzyıl becerilerinin dört temel dil becerisinden okuma kazanımlarında kendine daha çok yer bulduğunu belirtmektedir. Mete (2021) ise 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık kavramının yaratıcı okuma adı altında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma kültürü temasında hem okuma stratejisi olarak hem de okuma becerisinde kazanım olarak yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma kavramını Çotuksöken (2007, s.754) “öğrencinin anlatılanlarla ilişki kurması, olayın içine girmesi, olaya katılan aktörlerle özdeşim kurması ve yaratıcılık yetisini de harekete geçiren bir okuma biçimi” olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yaratıcı okumanın 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Mete (2021) yaratıcı okuma etkinlikleri ile öğrencilerin hem okulda hem sosyal yaşamda üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinin mümkün olacağını dile getirmektedir.

21. yüzyılın en çok vurgulanan kavramlarından biri de eleştirel düşünme becerisidir. Bu beceri eleştirel okuryazarlık ya da eleştirel okuma kavramları adı altında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer almaktadır. Eleştirel okuma kavramı bilinen okuryazarlık kavramından farklı olarak üst düzey düşünme becerisi gerektiren bir eylemdir. Arıcı’ya (2012) göre öğrencinin eleştirel düşünebilmesi için eleştirel okuyabilmesi ve okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirmiş iyi bir okuyucu olması gerekmektedir. Bu bağlamda eleştirel okumanın 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünmeyi destekleyen, geliştiren bir kavram olduğu söylenebilir.

21. yüzyılda karşılaşılan her durumu olduğu gibi kabul etmek, edinilen her bilginin doğruluğuna güven duymanın sağlıklı bir tutum olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda eleştirel, sorgulayan, her okuduğunu belirli bir süzgeçten geçiren bireylerin yetiştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Mete (2021) eleştirel okuyabilen bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunu ve bunun da dil gücünü geliştireceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde temel dil becerilerinden okumanın, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmada etkili ve kapsamlı bir beceri olduğu söylenebilir.

2.1.4.5.2. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi bireylerin edindiği ilk dil becerisi olması bakımından önemlidir. Doğum öncesine kadar uzanan gelişim serüveni ve diğer dil becerilerine temel oluşturması bu beceriyi önemli kılmaktadır. Ancak ilk kazanılan dil becerisi olması ve bireyin doğal ve sosyal yaşamında bu beceriyi kendiliğinden ediniyor olması dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olarak ifade edilmesine zemin hazırlamıştır. Ancak yapılan araştırmalar (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Tompkins, 2002) dinleme becerisinin belirli bir program dâhilinde sistemli bir şekilde kazandırılması gereken bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim çocuğun öğrenmeye başlaması dinleme becerisi ile gerçekleşmektedir (Özbay, 2009).

Teknolojinin gelişmesi ve dijital çağın gerekliliği olarak artık kısa videolar, animasyonlar, podcastler gibi metinlerin yeni nesil öğrenciler tarafından daha çekici bulunduğu düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Nitekim günlük yaşamlarında bireyler sürekli birçok dinleme/izleme metni ile karşılaşmakta ve bu metinlerin bireylerin değer yargıları, inançları ve yaşam biçimlerini etkilediği düşünülmektedir. Onları bu gibi medya metinlerinin zararlarından korumak ya da kaliteli medya metinlerinden üst düzey verim almalarını sağlamak amacıyla dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bu da Türkçe dersi kanalıyla gerçekleştirilecek bir eylem olduğundan dinleme becerisine yönelik kazanımların 21. yüzyıl becerilerini destekler nitelikte olması önem kazanmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında etkin dinleme, yaratıcı dinleme ve eleştirel dinleme gibi kavramların hem dinleme kazanımları içerisinde hem dinleme stratejileri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Yaratıcı dinleme dinleyicilerin dinlediklerini yorumlayıp yeni fikirler üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Mete, 2021). Eleştirel dinleme ise konuşmacının tutarlı olup olmadığını sorgulayarak dinleme (Güneş, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Etkin dinlemede ise konuşmacının anlatılarını dinleme, düşünme, sorgulama, not etme ve aklına takılanlar konusunda konuşmacıya sorular yöneltebilme esastır. Bu bağlamda etkin dinleme ile öğrenciler etkili iletişim kurma becerilerini de geliştirmekte ve bu durum öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden iletişim becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Gün içerisinde vaktinin çoğunu genel ağlarda ve çeşitli teknolojik araçlarla geçiren öğrencilerin birçok dinleme/izleme metniyle karşılaştıkları söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.”, “Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”, “Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.”, “Dinleme stratejilerini uygular.” gibi kazanımlar eleştirel, yaratıcı ve etkin dinleme/izleme ile ilişkilendirilebilir. Bu durumun da 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilikçilik becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerini yansıtacak nitelikte olduğu görülmektedir. Türkçe dersi kapsamında eleştirel, etkin ve yaratıcı dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacının aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.4.6. 21. Yüzyıl Becerileri ve Ana Dili Öğretiminde Anlatma Becerileri

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerileri programın felsefesiyle uyumlu olacak şekilde dil becerileri ile öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma dil becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya ne denli hizmet ettiği anlatılmaya çalışılacaktır. Bal'a (2018) göre 21. yüzyıl becerileri anlatma becerileri ile daha az ilişkilendirilmektedir.

2.1.4.6.1. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi tıpkı dinleme becerisi gibi bireylerin sosyal ve doğal yaşamında yakın çevresinden duyarak öğrendiği bir dil becerisidir. Bu nedenle konuşma becerisinin de eğitim-öğretim sürecinde okuma ve yazmanın gerisinde kalmış bir beceri olduğu söylenebilir. “Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması” (Güneş, 2014, s.3) olarak tanımlanmaktadır. Barın'ın (2018) da ifade ettiği gibi birçok araştırmacı dili konuşma olarak ifade etmektedir. Çünkü dilde iletişim büyük oranda konuşma ile gerçekleşmektedir.

Etkili bir iletişimin gerçekleşmesi için konuşma becerisinin gelişmiş olmasının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Nitekim bilgi ve iletişim çağında olunması konuşma becerisi bağlamında iletişim becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında Bal (2018) ve Söylemez'in (2018) de ifade ettiği gibi 21. yüzyıl becerilerinin konuşma becerisi kazanımlarında herhangi bir yeri olmadığı görülmüştür. Özellikle yaratıcı düşünme ve problem çözme bağlamında konuşma becerisi kazanımlarının oldukça ihmal edildiği görülmektedir.

Bilgi ve iletişim çağında olunması öğrencilerin günlük hayattaki yaşantılarını en kolay konuşma becerisi ile ilişkilendirdiklerini göstermiştir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013). Günlük yaşamlarında da sürekli genel ağlarla dijital ortamlarda çeşitli teknolojik araçlar ile iç içe olup sürekli bir iletişim ve etkileşim hâlinde olan öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretim programının güncellenerek konuşma becerisi bağlamında 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilikçilik alt becerilerinden olan iletişim becerisini geliştirmesi önemlidir. Nitekim öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri, küreselleşen dünyada farklı kültürlerden bireylerle etkileşime geçebilmeleri, ana dilde ve yabancı dillerde kendilerini ifade edebilmeleri 21. yüzyıl becerileri bağlamında konuşma becerisinin gelişmişliği ile mümkündür.

2.1.4.6.2. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Yazma Becerisi

Yazma becerisi dil becerileri içerisinde en son ve en zor gelişen beceridir (Temizkan, 2011). Yazma becerisi beyinde yapılandırılan bilgilerin yazıya dökülmesi (Güneş, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Warker vd. (2005) yazmanın bireylerin bilgilerini, becerilerini, karmaşık süreçleri koordine edebilme becerilerini kapsayan üst bilişsel bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda yazmanın üst düzey düşünme becerisi gerektiren bir süreç olduğu görülmektedir.

Yazma becerisi bireyin kendini yazılı olarak iyi ifade edebilmesi, başka kişilerle yazılı olarak iletişim kurabilmesi ve iletişimi sürdürebilmesi için geliştirilmesi gereken bir beceridir. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve günümüz öğrencilerinin çeşitli sosyal medya platformlarında fazla vakit geçirmesi kendilerini yazılı olarak bu mecralarda ifade edebilme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Bloglar, sosyal medya paylaşımlarına eklenen yazılar dikkate alındığında bireylerin yazılı anlatım becerilerinin bu platformlarda daha verimli ve kaliteli ürünler ortaya çıkarabilmeleri için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında 21. yüzyıl bağlamında yazma becerisi programın yazma kazanımlarına ve yazma stratejilerine yansımıştır.

21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesini destekleyen yazma kazanımları olduğu gibi strateji olarak da yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek stratejilere yer verilmiştir. Program'ın yazma kazanımlarına bakıldığında “Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.”, “Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.”, “Bilgilendirici metin yazar.”, “Yazdıklarını paylaşır.” gibi kazanımların üst düzey düşünme becerileri gerektiren ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen kazanımlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hayalî ögeler barındıran yazılar yazması onların yaratıcılık becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye yönelik bir kazanımdır. Ayrıca görselleri ilişkilendirip bir olayı anlatması üst düzey düşünme becerisi gerektiren, yaratıcılığı işe koşturan bir kazanım olarak görülmektedir. Onun dışında öğrencilerin bilgilendirici bir metin yazabilmeleri için bilgi okuryazarlığı becerilerinin gelişmiş olması ve ulaştıkları bilgi kaynaklarının doğruluğunu sorgulayabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda ulaştıkları bilgileri seçip amacına uygun olanları kullanarak bir metin oluşturmaları bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, üretkenlik, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin yazdıklarını sınıf ve okul panoları ile çeşitli sosyal medya ortamlarında paylaşması da onların yenilikçilik, iletişim, medya ve bilgi-iletişim okuryazarlığı, üretkenlik, girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini gerekli kılmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma stratejilerini uygular, kazanımının açıklamalarında öğrencilerin yaratıcı yazma, eleştirel yazma ve grup hâlinde (iş birlikli) yazma stratejilerini kazanmaları da belirtilmiştir. Yaratıcı yazma; “var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarması” (Demir, 2012, s.345) olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma bakıldığında yeniden kurgulamak veya başka bir deyimle bilgiyi dönüştürmek, hayal gücünü kullanmak, bir ürün ortaya çıkarmak gibi ifadeler 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilikçilik becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri ile ilişkilendirilebilir.

Eleştirel yazmayı Karabay (2012, s.16) “yazarın, yazıya aktarmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yaptığı ve daha sonra içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunduğu ve sonuca

vardığı, anlamsal fikirler bütününü sentezleyerek yazıya döktüğü, yazılı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği bir süreç” olarak tanımlamıştır. Bu tanıma bakıldığında eleştirel yazmanın üst düzey düşünme becerilerini bünyesinde barındıran ve 21. yüzyıl becerileri ile doğrudan ilgili olan bir yazma stratejisi olduğu görülmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Tekin (2013) öğrencilerin eleştirel yazma becerilerinin gelişmesinin, eleştirel düşünme becerisi ile doğrudan ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Program’ın yazma kazanımlarında adı geçen grup hâlinde yazma stratejisine bakıldığında ise bu stratejinin öğrencilerin iş birlikli bir ortamda ürün ortaya çıkarmasını destekleyen bir strateji olduğu görülmektedir. Bu durum 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilikçilik ile yaşam ve kariyer becerilerini içermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile yazma becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi de yeni bir boyut kazanmıştır. Artık ürün temelli bir yazma yaklaşımından ziyade yazmanın süreç gerektiren bir eylem olduğu görüşü benimsenmiştir. Bu da sadece ortaya çıkan ürünün değil öğrencilerin süreçte de neler yaptıklarının bilinip değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşım 21. yüzyıl becerilerini kapsayan ve yansıtan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Nitekim yaşam ve kariyer becerilerinin alt becerilerine bakıldığında üretkenlik becerisinin sadece bir ürün ortaya koymak olmadığı bu ürünü geliştirirken sürecin de önemli olduğunu vurgulayan bir beceri olduğu görülmektedir. Dilekçi ve Karatay (2021) yazma kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve yaratıcılığı çok fazla yansıttığını ancak problem çözme becerisi konusunda oldukça zayıf kaldığını ifade etmektedir. Kırgız (2019) ise yazma becerisinin okuma ve dinlemeden sonra 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine hizmet eden bir beceri alanı olduğunu belirtmiştir.

Dilekçi ve Karatay (2021) yazma kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme ve yaratıcılığı çok fazla yansıttığını ancak problem çözme becerisi konusunda oldukça zayıf kaldığını ifade etmektedir. Kırgız (2019) ise yazma becerisinin okuma ve dinlemeden sonra 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine hizmet eden bir beceri alanı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yazma becerisi ile 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin desteklendiği ve yazma becerisinin bu amaca hizmet eden bir beceri olduğu söylenebilir.

2.1.5. Düşünme Nedir?

İnsanları diğer canlılardan ayıran temel özellik düşünebilmesidir. Bu nedenle düşünme, tarih boyunca önemsenen ve bilim, sanat, felsefe, eğitim gibi birçok alanda kendine yer bulan bir kavram olmuştur. Bu denli geniş bir alana yayılan düşünme kavramı doğal olarak her bilim ve sanat dalında kendine özgü bir tanıma sahip olmuştur. Ancak en genel anlamıyla düşünmek “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgililerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek” (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım (2002, s. 24) ise düşünmeyi “olaylar arasında ilişki kurmak ve bu ilişkilerden bir sonuca ulaşmak” olarak tanımlamaktadır. Eğmir (2016, s.13) ise düşünmeyi “düşünmek işi, tasarlama, anımsama, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakıldığında düşünmenin mevcut durum üzerinde düşünüp belli ilişkiler kurarak bu ilişkilerden yola çıkıp belirli sonuçlara ulaşma süreci olduğu söylenebilir. Hançerlioğlu’na (2015) göre düşünmek insanların çevresiyle ve dünyayla bağlantısını sağlayan en temel özelliğidir. Cüceloğlu (2008), Kurnaz (2011) ve Paul ve Elder (2001) düşünmenin gelişigüzel olanının faydasız ve yetersiz olduğunu düşünmenin ancak amaçlı, organize ve aktif bir süreç olursa anlamlı olduğunu vurgulamaktadırlar.

İnsanlar günlük hayatta yaşadıkları sorunları çözmek, yaşadıkları üzerinde yoğunlaşmak veya yaşayacakları konusunda önceden bir davranış geliştirmek için düşünme eylemini kullanırlar. Düşünme insanın yaşamını sürdürürken her an ve her yerde kullanmak zorunda olduğu bir zihinsel süreçtir (Aydoğmuş, 2022). Düşünme eylemi hayatımızı daha anlamlı ve kaliteli yaşamak adına kullanmak zorunda olduğumuz ve yaşadığımız problemlere çözüm üretirken işe koştığımız, hayatımızı daha anlamlı yaşamamız için bize yardımcı olan önemli bir faaliyettir (Chaffee, 2012). Bu bağlamda düşünüldüğünde düşünme eyleminin kendiliğinden ortaya çıkmadığı, insanları düşünmeye iten belli sebepler olduğu söylenebilir. Bu da düşünmenin bir süreç olduğu ve bu süreç sonunda anlamlı bir sonuca ulaşma gerekliliğini doğurmaktadır.

Doğru, amaçlı ve organize düşünebilen bireylerin yaşam başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir (Cüceloğlu, 2008). Bu nedenle bireyleri yaşama hazırlayan

eğitim-öğretim ortamlarının tüm bileşenleri ile öğrencinin amaçlı, faydalı ve organize düşünebilmesini sağlamayı öncelikli hedef belirlemesi önemlidir.

2.1.6. Düşünme Becerileri

İnsanları diğer varlıklardan ayıran temel özelliğin düşünme yetisi olduğu çalışmanın bir önceki başlığında belirtilmişti. Her insan düşünme yetisiyle dünyaya gelir ve yakın çevresini ve yaşamı bu eylemle tanımaya başlar. Düşünme insanların hayata açılan penceresi gibi düşünülebilir.

Her insan temel düzeyde düşünme becerisine sahiptir. Ancak bu düşünme eyleminin etkili, verimli ve amaçlı yapılmaması o eylemi eksik ve yanlış kılabilir. (Eğmir, 2016). Bu nedenle düşünmenin eğitilmesi, belli bir amaç doğrultusunda sistemli bir bilişsel süreç şeklinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yani üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Bu da düşünmenin bir beceriye dönüşmesi ile mümkündür (Karakaş, 2021). Bu bağlamda düşünmenin bir beceriye dönüştürülmesi ve düşünme becerilerinin neler olduğunun bilinmesi önemlidir. Zira temel düzeyde düşünme becerisi ile üst düzeyde düşünme becerisi aynı şey değildir.

Saldıray (2022) üst düzey düşünme becerisinin çok yönlü karmaşık durumlar karşısında analiz etme ve değerlendirmeyi gerektiren ayrıntılı bir zihinsel süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda temel düzey düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini birbirinden ayırabilmek için çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Ancak literatür taraması yapıldığında düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında herkes tarafından mutlak kabul gören bir sınıflandırmanın olmadığı görülmüştür. Preseisen (1985, s.44) düşünme becerilerini “temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme” olarak sınıflandırırken Beyer (1987, s.265) “problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi işleme” olarak sınıflandırmıştır. Benzer bir şekilde Lipman (2003, s.128) düşünme becerilerini “eleştirel düşünme, bilgi işleme, yaratıcı düşünme, problem çözme, üst biliş” olarak kategorize etmiştir. Swartz ve Parks (1994, s.346) ise bu becerileri “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görüşleri açıklığa kavuşturma, anlama, karar verme ve problem çözme” olarak ayırmıştır.

Yapılan sınıflandırmalar çeşitlilik gösterse de temelde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin üst düzey düşünme gerektiren karmaşık, sistemli, amaçlı ve organize düşünme becerileri olduğu görülmektedir. Araştırmayla

doğrudan ilgili olduğundan aşağıdaki başlıklarda sadece eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.1.7. Eleştirel Düşünme Becerisi

Günümüzde bireylerin sürekli bir bilgi yığına maruz kalması ve bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi onların çağa uyum sağlayabilmeleri, bilgiyi analiz edip, değerlendirip kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bu da bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Eleştirel düşünme her alanda ilgi görmüş ve üzerinde çalışılmış bir kavramdır. Felsefe, psikoloji gibi alanlarda ilgi gören bu kavram, 21. yüzyılın bireylerden beklentileri değiştirmesi ile eğitim alanında da büyük ilgi görmeye başlamıştır. Ancak eleştirel düşünmenin eğitime yansımalarının bir felsefesi alanı kadar eskiye dayanmadığı ve sistematik olmadığı görülmüştür (Ünlü, 2017). Eleştirel düşünmenin birçok alanın çalışma konusu olması, onun farklı disiplinlerce farklı tanımlanmasına neden olmuştur. Bu nedenle literatürde birçok eleştirel düşünme tanımı bulunmaktadır

Eleştirel düşünme “belirli bir amaç doğrultusunda süreci ve kendini değerlendiren tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşan zihinsel bir süreçtir” (Ay, 2005, s.22). Paul ve Elder (2006) ise eleştirel düşünmeyi bireylerin sorunları değerlendirerek yeniden analiz edip düşünme potansiyelini geliştirdiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Akınoğlu’na (2001) göre ise eleştirel düşünme, bilgi edinirken irdeleyip sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili ve amaçlı kullanmaya olanak sağlayan bilişsel ve duyuşsal bir süreçtir. Aydoğmuş (2022) eleştirel düşünmenin kişinin bağımsız ve sorgulayıcı düşünebilmesi olduğunu bu kavramın tartışma ve olumsuz eleştiride bulunma anlamlarının olmadığını vurgulamaktadır. Evren (2012) eleştirel düşünmeyi bir süreç olarak sunulan her türlü bilginin sorgulanıp değerlendirildiği ve sonuçlarının tartışıldığı, sonunda da bir karar vermeyi gerektiren zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Altın ve Saracaloğlu (2018) da eleştirel düşünmeyi yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarım yapma ile sonuçlanan amaçlı ve organize bir bilişsel süreç olarak değerlendirmektedir.

Eleştirel düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu kabul görmektedir. Ancak bu zihinsel süreçlerin hangi basamakları içerdiği araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Kıran (2019, s.17) eleştirel düşünmenin beceri basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Tanımlama: Problemin tanımlanmasıdır.
- Hipotez oluşturma: Yeni fikirler ortaya atma sürecidir.
- Bilgi toplama: bilgi birikimi içinde işine yarar bilgilerin ayıklanabilmesidir.
- Yorumlama: Mevcut durum yorumlanarak karşılaştırılır.
- Akıl yürütme: Düşünceler sebep-sonuç ilişkisi bağlamında açıklanır. Başkalarının düşüncelerine yönelik kanıtlar araştırılır.
- Değerlendirme: Verilerin sonuçları değerlendirilir ve bir karara varılır.
- Uygulama: Genellemeler yapılarak ulaşılan sonuçlar davranışa dönüştürülür.

Eleştirel düşünme günümüz dijital dünyasında doğru bilgiye ulaşma ve bunun için gerekli olan sistematik düşünme ve mantığı bünyesinde barındıran bir eylemdir. Başoğlu ve Mutlu (2012) eleştirel düşünmenin standartların dışına çıkmak, hem kendisini hem de çevresini sorgulayabilecek düşünsel yetiye sahip olmak ve farklı, yeni, yaratıcı çözümler geliştirebilmek olduğunu belirtmişlerdir. Seyhan (2021) eleştirel düşünmeyi soru sormak ve bu sorulara mantıklı cevaplar bularak sonuca ulaşmak olarak değerlendirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde eleştirel düşünmenin sorgulamayı, her türlü veriyi tarafsız bir şekilde inceleyip değerlendirmeyi, kaliteli sorular sorabilmeyi ve özgün sonuçlara ulaşabilmeyi içeren zihinsel bir etkinlik olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme tanımları kendi içinde farklılık gösterse, her bir tanım eleştirel düşünmenin farklı bir noktasına vurgu yapsa da temelde ortak olan değişmez noktalar bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bir bilgiyi yorumlaması ve bunları belirli ölçütlere dayandırarak amaçlı ve organize bir düşünsel süreç içermesi hemen her tanımda vurgulanmıştır.

Eleştirel düşünmenin tanım ve özelliklerine bakıldığında her çalışma alanı için mutlak kabul gören bir tanımının olmadığı söylenebilir. Çünkü bu düşünme biçiminin temelleri Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Ancak eleştirel düşünmenin temellerini attığı bilinen John Dewey'in tanımına bakıldığında Dewey (1914 akt. Ünlü, 2017) eleştirel düşünmenin kapsayıcı bir tanımı olarak bu düşünme biçiminin rastgele, kurgusal ve taklidî düşünmeden farklı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda her insanın düşünme yetisi ile dünyaya geldiği düşünülürse eleştirel düşünmeyi bu düşünme yetisinin eğitilip geliştirilmesi, belli bir forma dönüştürülmesi olarak ifade etmek mümkündür. Nitekim

bu düşünme biçiminde gelişigüzel bir zihinsel aktiviteden ziyade üst düzey bir farkındalık söz konusudur.

Doğanay (2001) eleştirel düşünme için karmaşık birçok zihinsel etkinliği, yüksek bir farkındalıkla sonuçlandırmaya yönelik bilişsel bir süreç ifadelerini kullanmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde bireylerin sorunların çözümüne yönelik yüksek bir farkındalıkla düşünüp sonuca varması onların yaşamları üzerindeki sorumluluk alma durumlarını da etkilemektedir. Kendi kararlarının sorumluluğunu alan bireyler ince eleyip sık dokuyacak ve tüm akılcı ölçütler doğrultusunda bir sonuca ulaşmak, yanlış kararlar vermemek amacıyla üst düzey düşünme becerisini kullanmayı önemseyeceklerdir.

Nitekim Lipman (2003) sıradan düşünme diye adlandırdığı temel düzeyde düşünme becerisi ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki farkı belirtirken sıradan düşünmede bireylerin ölçütler ve gerekçelere dayanmadan karar verdiğini, üst düzey düşünme becerisinde ise bunun mümkün olmadığını, bireylerin sonuca giden yolda kuvvetli gerekçeler sunması ve akılcı ölçütlere dayanması gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçte yüksek bir farkındalık ile bireyin düşünme becerisi üzerine düşünebilmesinin eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Lipman'ın bu görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünmeyi kişinin biliş üstü bir düşünme biçimine sahip olması, temel düzey düşünme becerisini eğiterek, geliştirerek ona yeni bir değer katması olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır.

2.1.7.1. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Birçok disiplinin araştırma ve inceleme konusu olan eleştirel düşünme becerisi düşünsel bir süreç olduğundan çeşitli boyutları bünyesinde barındırmaktadır. Mutlak kabul gören bir boyut sınıflandırması olmamakla beraber araştırmacılar kendi çalışma konularına göre bir sınıflandırma yapmaya çalışmışlardır. Facione (2000) eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal iki boyutunun olduğunu bireylerin eleştirel düşünme sürecindeki zihinsel etkinliklerinin bilişsel boyutu oluşturduğunu söylemektedir. Ancak bunun yeterli olmadığını bireylerin bu etkin ve amaçlı bilişsel süreci gerçekleştirmeye karşı istekli olmalarının da önemli olduğunu, bu sürece yönelik tutumların ise eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu oluşturduğunu belirtmiştir.

McKnown (1997 akt. Tozduman Yaralı, 2019) da buna benzer bir görüş bildirerek eleştirel düşünmenin iki boyutu olduğunu bunlardan birincisinin akıl

yürütmeyi değerlendirme, diğerinin ise eleştirel düşünme çabası olduğunu belirtmiştir. McKnown'un akıl yürütmeyi değerlendirme bileşeni Facione'nin bilişsel boyutuyla eş değerken eleştirel düşünme çabası bileşeni de duyuşsal boyutla aynıdır. Bireylerin eleştirel düşünmeye bir eğilim göstermelerinin gerekliliğini ifade etmektedir.

Amerikan Felsefe Derneği (APA) önderliğinde 1988-1989 yıllarında eleştirel düşünmeye kavramsal bir tanım yapabilmek için Delphi Projesi adı altında bir çalışma yapılmıştır. Bu projeye katılan uzmanların görüşleri doğrultusunda eleştirel düşünmenin altı alt beceriden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt beceriler; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım yapma, analiz etme ve öz düzenlemedir (Facione, 1999). Bu beceriler kişinin bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulayıp değerlendirme, kişiyi sonuca götürecek sağlam gerekçeler ortaya çıkarma ve tüm bu süreçte kişinin kendi düşünsel yolculuğunu incelemesini kapsamaktadır.

Nosich (2016) ise eleştirel düşünmenin üç boyutu olduğunu bunlardan ilkinin kaliteli sorular sormak, ikincisinin mantık çerçevesinde sorulara cevaplar bulmak ve son olarak mantığın sonuçlarına inanmak olduğunu dile getirmiştir.

2003 yılında Türkiye'nin önde gelen birçok vakfının bir araya gelmesi ile kurulan Eğitim Girişim Reformu adlı sivil toplum örgütü her yıl eğitim alanındaki gelişmeleri inceleyerek çeşitli raporlar sunmaktadır. 2008 yılında sunulan raporda eleştirel düşünme sürecinde gerçekleşen zihinsel aktiviteler ya da alt becerileri şu şekilde belirtilmiştir:

- Değişkenleri ayırabilmek ve denetlemek
- Bilgi eksikliklerinin farkında olmak
- Açıklayıcı tanımlara önem vermek
- Sonuçları gerekçelerle desteklemek
- Veri ve bulgulardan çıkarımlar yapmak
- Akla uygun ölçütler belirleyip buna göre karar vermek
- Anlamak için okumak
- Problemi planlı bir şekilde çözmek (Eğitim Girişim Reformu, 2008: 14).

Kökdemir (2003, s. 48) de eleştirel düşünmenin sekiz alt bileşenden oluştuğunu ve bunların;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition)” olduğunu ifade etmiştir.

Özden (2011, s.116) de eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin beş alt beceriyi taşıması gerektiğini belirtmiştir. Bu alt beceri ya da bileşenler;

- Aktiflik,
- Özgür karar verme,
- Yeniliğe açık olma,
- Sağlam gerekçeler yaratabilme
- Organize olmuş bir zihinsel süreçtir.

Bu bileşenlere bakıldığında hepsinde bulunan ortak noktanın konuyla ilgili tüm etmenlerin seçilerek bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve uygulanabilir sonuçlara ulaşılması (Şahin, 2016) olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmenin kolay kazanılabilen bir beceri olmadığı ve çeşitli zihinsel süreçleri bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Karmaşık, hızlı ve yoğun bir küresel dünyayı anlamak ve bu dünya ile baş edebilmek, kaliteli bir yaşam sürdürebilmek için bu düşünme becerisine sahip olmak önemlidir.

Wood (2002) eleştirel düşünmenin doğru ile yanlış birbirinden ayırmak için sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmek olduğunu ve ön koşullarının doğruyu yanlıştan ayırt edebilmek, adil olabilmek, bilgileri sorgulamadan kabul etmemek, akılcı ölçütler ve gerekçeler geliştirmek olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda bireylerin karşılaştıkları durumlara yönelik kendi fikirleri ile başkalarının fikirlerini karşılaştırarak

belirledikleri ölçütlere göre değerlendirip akılcı sonuçlara ulaşmaları, eleştirel düşünmeyi eleştirel düşünme becerisi hâline getirebilmeleri için gereklidir.

Bir şeyi bilmek ve uygulamak önemlidir ancak onun yaşam boyu bireye eşlik edebilmesi ve artık kendiliğinden yapılan bir eylem hâline gelebilmesi için alışkanlık ve sonrasında beceriye dönüşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin tanımlarına ve boyutlarına bakıldığında bu zihinsel yolculuğun günümüz dünyasını anlama ve bu çağa uyum sağlama konusunda edinilmesi elzem bir beceri olduğu görülmektedir.

2.1.7.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Genellikle felsefe ve psikoloji disiplinlerinin çalışma konusu olan eleştirel düşünme becerisi son yıllarda eğitim alanında da büyük ivme kazanmış ve 21. yüzyılın bir gerekliliği olarak bu becerinin öğrencilere kazandırılması önemsenmiştir (Alwehaibi, 2012). Ünlü (2017) küreselleşen dünyada öğrencilerin gelişmeleri takip edebilmesi, sorunlarıyla mücadele edebilmesi ve sorgulayıcı, sorumluluk alabilen üretken bireyler olabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini kazanmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Nitekim bu beceriye sahip olmayan bireylerin toplumu kalkındırması ve günümüz dünyasını anlaması beklenemez (Taş, 2020). Bu nedenle çocuğu hayata hazırlayan eğitim-öğretim ortamlarının, müfredatın, kullanılan araç-gereçlerin, yöntem ve tekniklerin, kısacası okulun tüm birimlerinin öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırma amacına hizmet etmesi beklenmektedir.

Köksal (2002) eleştirel düşünen öğrencilerin karşılaştıkları durumlarda hem kendilerine hem çevrelerine sorular yöneltebildiğini, bu durumun olumlu ve olumsuz yanlarının farkında ve bilincinde olduğunu, sonuçlarının ve alt mesajlarının neler olabileceğini bildiklerini ve buna göre hareket ettiklerini dile getirmektedir. Seyhan (2021) bu öğrencilerin mantık kurallarının en üst seviyesinde düşünebilen ve görüp izledikleri şeyleri asla olduğu gibi kabul etmeyen bireyler olduğunu söyler.

Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için üzerinde düşünmeleri gereken bir şeye ihtiyaçları vardır. Öğretim ortamlarında dersler ve içerikleri ile öğrenciler eleştirel düşünebilme konusunda pratik yapma olanağı bulurlar. Sedef Korkmaz'a (2018) göre öğrenciler öğretim sürecinde eleştirel düşünme konusunda yeterince donatılırsa zamanla bu becerilerini yaşamın her alanına yayabilecek seviyeye gelebileceklerdir. Okulda eleştirel düşünebilmeyi öğrenen ve bunun pratiğini yapan birey zamanla günlük

yaşamdaki problemlerini çözerken de bu beceriyi kullanmaya başlayacaktır. Öğretim ortamlarının bunu sağlayabilmesi 21. Yüzyıl'ın bir gerçeği ve zorunluluğu olarak görülmektedir.

Yapılan araştırmalar uygun öğretim programları ve yöntem-teknikler ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın mümkün olduğunu göstermektedir (Dilekçi, 2021). Bilişsel öğrenme yaklaşımını benimseyen araştırmacılar küçük çocukların eleştirel düşünme becerisini kazanma bakımından yetersiz olduklarını savunmaktadır. Ancak Kennedy vd. (1991) eleştirel düşünme becerisinin farklı yaş grubundaki, farklı bilişsel seviyedeki her öğrenciye kazandırılabilceğini ispatlamış ve bu becerinin sadece yetenekli ve zeki öğrencilere değil tüm öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Facione (2000) öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın erken çocukluk döneminde başlaması ve okul öncesi müfredatlarında da yerini alması gerektiğini belirtmiştir. Silva (2008) da eleştirel düşünmenin öğretilebilecek tek bir yaşa indirgenmesinin doğru olmadığını bireylerin her yaşta bu beceriyi edinebileceklerini ifade etmiştir.

Geleneksel eğitim anlayışının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaktan uzak olduğu bilinmektedir (Dilekçi, 2021). Geleneksel anlayış sunulan bilgilerin ezberlenerek öğretilmesi esasına dayanır. Ancak günümüzde artık bilginin tek bir kaynaktan edinilmemesi ve teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgi üretim hızının artması nedeniyle ezberleyerek öğrenilemeyecek kadar büyük bir bilgi yığını ile karşı karşıya kalmıştır. Bu durumda da öğrencilerin işlerine yarar bilgilere ulaşma, bunları seçme, analiz edip değerlendirerek kullanabilme yetilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunun da ancak öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilmesi ve buna yönelik çağdaş eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de 2003 yılı itibariyle eğitimde yeni yaklaşımlar benimsenmeye başlanmış ve kısa sürede bu yeni eğilimler öğretim programlarına yansımıştır. Bu bağlamda 2004-2005 yılları itibariyle geliştirilen öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirecek çeşitli kazanımlara sınırlı da olsa yer verildiği görülmektedir (Dilekçi, 2021). Ancak bilginin birçok kaynaktan farklı farklı sunulması, öğrencilerin neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edebilmesi, görüp izlediği her şeyi olduğu gibi kabul etmemesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bunun için de eleştirel düşünme becerisinin tüm boyutları ile öğretim

programlarına yedirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için gerekli olan eğitim ortamının bazı özellikleri taşınması beklenmektedir. Bu konuda çalışan bazı araştırmacılar bu özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Birçok konu yerine bir konu derinlemesine incelenmelidir.
- Süreç bilgi odaklı değil beceriye yönelik olmalıdır.
- Demokratik ve özgür bir öğretim ortamı sunulmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerini üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirmelidir.
- Temel düzey düşünme becerileri yerine üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programlar oluşturulmalıdır.
- Öğrenciler her şeyi sorgulamaya yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin birbirine saygılı bir ortamda birbirlerinin fikirlerini değerlendirebilecek aktif katılımları sağlanmalıdır (Dilekçi, 2021; Açıkalin, 2017; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Türkmen Dağlı, 2008; Kennedy vd. 1991).

Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek için öğretmenlerin de bu açıdan iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlik eğitimi sürecinde ve sonrasında çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri ile öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Ennis, 1991). Brookfield (2011) öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretim sürecinde ne kadar çok kullanırlarsa öğrencilerin de bu beceriyi içselleştirmelerinin o derece kolay olduğunu belirtmektedir.

Güneş (2005) eleştirel düşünme becerisini kazandırmada en önemli etkenin iyi yetişmiş öğretmen olduğunu ve ders planları, kitap, araç gereç kullanımında iyi yetişmiş öğretmenlerin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Koçer (2021) öğretmenlerin yeniliklere açık, sabırlı ve ön yargılardan uzak özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen, öğrenci, öğretim programları, eğitim ortamları; yöntem, teknik ve yaklaşımlar bir bütün olarak eleştirel düşünme becerisini geliştirmede işe koşulmalıdır.

2.1.7.3. Eleştirel Düşünme Yaklaşımları

Eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarında kazandırılmasına yönelik dört yaklaşım bulunmaktadır: konu temelli yaklaşım, beceri temelli yaklaşım, genel yaklaşım ve karma yaklaşım.

Konu temelli yaklaşımda öğretilmesi gereken konu ile beraber öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi de geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilere hem konu öğretilir hem de onlardan eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları istenir. Halpern (2001) konu temelli yaklaşımın eleştirel düşünmeyi öğretmede en etkili yol olduğunu ifade etmektedir.

Beceri temelli yaklaşımda ise öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmak için doğrudan bir etkinlik yapılmaz. Süreç içerisinde işlendiği için eleştirel düşünme becerisinin kendiliğinden gelişmesi beklenir. Bu yaklaşımda eleştirel düşüncenin ilkeleri açıkça belirtilmez (Dilekçi, 2021).

Genel yaklaşımın, eleştirel düşünmeyi ayrı bir müfredat olarak görüp ona göre programlar hazırladığı görülmektedir. Schreghmann (2016, s.22-23) bu programların “Cort (Cognitive Research Trust) Düşünme Programı”, “Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme (Instrumental Enrichment) Programı” ve programlardan farklı olarak “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” olduğunu belirtmiştir. Bu programların öğrenciye eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için özel olarak hazırlandığı bilinmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ancak okulda ve okul dışı ortamlarda belirli bir programa oturtularak öğretilbileceği görüşü hâkimdir.

Karma yaklaşımda ise eleştirel düşünme öğretiminin günümüzde okullarda uygulanan sisteme daha yakın olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin tek bir ders gibi algılanıp verilmesinden ziyade tüm derslerin içeriğine yansıtılarak verilmesi benimsenmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin tek seferde birkaç etkinlikle verilmesi yerine tüm programa yayılarak her ders bağlamında sürekli ve yoğun olarak verilmesinin daha doğru olduğu savunulmaktadır. Ayrıca Saldıray (2022) iyi eleştirel düşünürler yetiştirebilmek için eleştirel düşünme becerilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini destekler nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Yani bireylere onları eleştirel düşünmeye istekli hâle getirecek eğitsel ortamlar sunulmalıdır. Kennedy vd. (1991) her yaklaşımın duruma göre uygun olanının

kullanılmasının doğru olduğunu savunmakla beraber karma yaklaşımın daha uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir.

2.1.8. Yaratıcılık Nedir?

Yaratıcılık kavramı uzun yıllardır araştırmacıların ilgi alanına girmiş ve farklı disiplinlerce birçok tanımı yapılmıştır. Yaratıcılığın ilk etapta sanatla daha yakından bir ilgisi olduğu düşünülse de yaratıcılık bilim, eğitim, iş dünyası gibi geniş bir yelpazede kendine yer edinmiş bir kavramdır. Rouquette (1994, s.7) yaratıcılığın çok anlamlı, karmaşık ve gizemli bir yapısı olması nedeniyle herkes tarafından kabul gören bir tanımının olmadığını belirtmektedir. Yaratıcılık Batı dillerinde “kreativitaet, creativity, crea” gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu kavramlar “doğurmak, meydana getirmek ve yaratmak” anlamları taşımaktadır. Bu bağlamda yaratıcılığın bir ürün, düşünce ya da olgu meydana getirmek gibi bir yükümlülüğü olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık kavramının ilk olarak milattan önceki dönemlerde akıl sağlığı yerinde olmayan bireylerde var olduğu görüşü yaygın olarak kabul görmekteydi. Ancak kutsal kitaplarda yer alan “yaratma” olgusu düşünüldüğünde bu kavramın yoktan var etmek, olmayan bir şeyi üretmek anlamı taşıdığı görülmektedir. Bu gibi bir özelliğin insanlarda olmadığı düşünülürse yaratıcılık kavramının zaman içinde var olan bilgi ve olgulardan hareketle yeni bilgi, ürün, düşünce ve yönelim ortaya çıkarma anlamları kazandığı söylenebilir.

Yaratıcılığın bir yetenek olduğu ve herkeste bulunmadığı görüşünden yola çıkarak yapılan araştırmalar (Turaşlı, 2020; Yanık, 2007) göstermiştir ki yaratıcılık herkeste belli bir düzeyde bulunmaktadır. Ancak bireyler henüz bunun farkında değildir ya da geliştirmeye yönelik deneyimler, eğitim ortamları veya programlarla karşılaşmamışlardır (Epstein, 2000). Yaratıcılığın ne olduğuyla ilgili farklı disiplinlerce yapılan bazı tanımlar şu şekildedir;

Aktamış ve Can’a (2007) göre yaratıcılık gerçekte yaratıcı performansı, problemi fark etmeyi, farklı düşünmeyi ve çözüm geliştirmeyi gerektiren bir süreçtir. Soylu (2004) ise yaratıcılığın var olan bilgiler arasındaki ilişkiden yola çıkarak yeni düşünceler üretme süreci olduğunu belirtmiştir. Ancak yaratıcılık söz konusu olduğunda yeni fikirler üretmek başlı başına yeterli olmayabilir. Bu fikirlerin kullanışlı, yararlı ve öncekilerden farklı bir bakış açısı taşıması gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılığın tanımlanması, ölçülmesi ve eğitilmesi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapan Torrance (1974, s.8) yaratıcılığı “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, sonrasındaysa sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkari, Demiral, Tür ve Tezcan, (1987) yaratıcılığı ana yoldan ayrılma, denemelere açık olma ve kalıplardan kurtulma olarak tanımlamaktadır. Arık (1987) ise yaratıcılığı insanın estetik, sosyal, sanatsal, bilimsel veya teknolojik değeri olduğu kabul edilen yeni fikirler, buluşlar veya nesneler üretmesi olarak açıklamaktadır. Yuvacı’ya (2017, s.7) göre ise yaratıcılık “dünyayı farklı açılardan algılama, olmayan veya ortaya çıkması mümkün olmayanı bulma, görünüşte birbiriyle ilgisiz olan ancak farklı yollar bularak arasında bağlantı kurma ve problemler karşısında yılmadan çözümler üretme becerisi gibi birçok farklı bakış açısını ifade eden bir kavramdır.”

San (1979, s.177) yaratıcılığı “tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti” olarak tanımlamaktadır. İşler ve Bilgin (2002, s.135) yaratıcılığı “daha önce yapılmayanı yapmak ve çok az sayıda kişi tarafından sahip olunan bir nitelik ve yetenek” olarak tanımlasa da Aslan (2000) çalışmasında yaratıcılığın bir yetenek olmadığını, her insanda belli bir düzeyde bulunan ve geliştirilmeye uygun bir beceri olduğunu belirtmiştir.

Tüm bu tanımlara bakıldığında yaratıcılık kavramının süreç ve ürün olmak üzere iki temel bağlamda ele alındığı görülmektedir. Kimi araştırmacılar düşünsel bir süreç olarak yaratıcılığın kıymetini belirtmeye çalışırken kimi araştırmacılar bu düşünsel sürecin yeni ve farklı bir ürün ortaya koymak ile sonuçlanmasının yaratıcılık olduğunu ileri sürmektedir.

Tanımlar yaratıcılığın problem çözmeye odaklı zihinsel bir süreç olduğu konusunda ortak bir bakış açısı taşımaktadır. Bu bağlamda yaratıcılığın eleştirel ve farklı düşünen, problemlere işe yarar çözümler üretebilen, kalıpların dışına çıkma cesaretini gösteren, öncekilerden başka bakış açıları sunabilen düşünsel süreçlerin temelinde var olan ve bireylerin ve toplumların gelişmesini besleyen bir beceri olduğu söylenebilir.

Özel (2022) ise yaratıcılık tanımlarının ortak noktasının özgünlük ve etkililik olduğunu ileri sürmektedir.

Yaratıcı ve farklı bir fikir üretmenin yanı sıra bu fikrin uygulanabilir ve etkili olması da önemlidir. Uçar (2021) ve Taş (2017) yaratıcılığın sadece orijinal bir ürün ortaya koymakla sınırlandırılmaması gerektiğini, yaratıcılığın var olan ürünlere farklı kullanım alanları sunmasının da yaratıcılıkla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yaratıcılığa, temelinde işleve takılmama ve herkesten farklı düşünebilme ve kimsenin göremediğini görme vurgusu yapılabilir.

Yaratıcılık, var olan bilgilerden üst düzey düşünme becerilerini kullanarak yeni bilgiler üretebilme, sorunlara yeni çözümler getirebilme becerisini de içerisinde barındırmaktadır. Siper Kabadayı (2019) yaratıcılığın ilk olarak sorunu fark etmeyle başlayan zihinsel bir yolculuk olduğunu ileri sürmektedir. Üstündağ (2011) problemi fark eden bireylerin birçok düşünce geliştirdiği ancak içlerinden sadece birinin yaratıcı olduğu ve bireyi sonuca götürdüğünü belirtmektedir. Bu fikrinde bireye “İşte buldum!” dedirten orijinal, işlevsel ve uygulanabilir olmasının önemli olduğunu dile getirmektedir.

Özer (2021) yaratıcılığın büyük yaratıcılık ve küçük yaratıcılık şeklinde tanımlanabileceğini, büyük yaratıcılığın insanlık tarihine damga vurmuş buluşların sahiplerinde var olan potansiyelin olduğunu belirtmiştir. Küçük yaratıcılığın ise bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları günlük problemlere getirdikleri farklı çözümler ya da bir buluşun daha ileriye taşınması için yürütülen çalışma ve üretilen fikirler olduğunu dile getirmiştir. (Sternberg ve Lubart, 1999) ise bu durumu bireysel ve toplumsal yaratıcılık kavramı ile ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bireysel yaratıcılık bireylerin sosyal yaşamları ve iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmesi olarak tanımlanırken toplumsal yaratıcılık bilimsel buluşlar, sanatta ve yaşamda yeni yönelim ve akımlar olarak literatürde yerini almaktadır.

21. yüzyıl ile birlikte yaratıcılığın bir yetenekten ziyade herkeste belirli bir düzeyde var olan ve geliştirilmeye uygun bir beceri olduğu görülmüştür. 21. yüzyılın tanımladığı beceriler arasında da yer alan yaratıcılık bu bağlamda önem kazanmış ve geliştirilmesi için özel eğitim programları uygulanan bir beceri hâline gelmiştir (Aslan, 2002).

2.1.8.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramı literatürde genelde aynıymış gibi birbirini yerine kullanılsa da esasında birbirinden farklı iki kavramdır. Doğan (2007) ve Temizkan (2011) yaratıcılığın, yaratıcı düşünmeyi de kapsayan çok geniş bir kavram olduğunu belirtmektedirler. Demirel (2010) yaratıcı düşünmenin daha çok zihinsel süreçleri çağrıştırdığını ancak yaratıcılığın bu süreçle beraber bir ürün ortaya koymaya dayalı olduğunu söyleyerek iki kavram arasındaki ayrımı belirtmeye çalışmıştır. Rawlinson (1995 akt. Üstündağ, 2002, s.77) yaratıcı düşünmeyi “daha önce aralarında ilişki kurulmamış ürün ya da durumlar arasında ilişki kurmak” olarak tanımlamıştır. Arcagök (2016) yaratıcı düşünmeyi sorunlara karşı çözüm üretmeye sevk eden ve hayal gücü gerektiren bir düşünsel süreç olarak nitelendirmektedir. Duman, Göçen ve Yakar (2014) yaratıcı düşünme için durumlar karşısında farklı bakış açıları geliştirmek ve sorunlara özgün çözümler üretmek için zihnin işe koşulması tanımlamasını yapmışlardır.

Tanımlara bakıldığında yaratıcı düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürün, düşünce veya olgunun da yaratıcılık olduğu anlaşılmaktadır. Yaman ve Yalçın (2005) yaratıcı düşünmenin dinamik bir zihinsel süreç olduğunu ve bu süreç boyunca bireylerin üst düzey bir farkındalık içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme için öncelikle durumun ya da sorunun farkında olmak ve üst düzey bir düşünme performansı ile bu durum ya da soruna karşı alışlagelmişin dışında çözümler üretebilme becerisi denilebilir. Bu zihinsel süreç boyunca birey karşılaştığı durumlara yönelik daha önce denenmemiş hipotezler oluşturma ve bunları defalarca deneme etkinlikleri yaparak sonuca ulaşmaktadır.

Yaratıcı düşünme becerisinden söz ederken yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerinin açıklanmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Yakınsak düşünme denildiğinde olaylar, durumlar ya da nesneler arasında yakın ilişkiler kurma, olması gerekeni anımsama, hemen herkes tarafından aynı sonuca ulaşılabilinecek hipotezler oluşturma şeklindeki düşünme biçimleri algılanmaktadır. Barışık (2019) yakınsak düşünme için kalıplaşmış bakış açısına sahip bireylerin sahip olduğu düşünme biçimi ifadesini kullanmıştır. Değirmenci (2021) ise yakınsak düşüncenin soruna yönelik kolay bir çözüm yolu olan düşünme biçimi olduğunu dile getirmiştir.

İraksak düşünme ise olay, durum ya da nesneler arasında kimsenin aklına gelmeyecek ilişkiler kurmak olarak tanımlanmaktadır. İraksak düşünmede bir sorgulama söz konusudur. Barışık (2019) ıraksak düşünme becerisine sahip bireylerin görünmeyeni görmeye gayretli ve kimseye benzemeyen bakış açıları geliştirmeye istekli olduklarını belirtmiştir. Değirmenci (2021) ıraksak düşünme becerisinde sorunlara yönelik tek bir cevap olmadığını ve çözüm sürecinde birden fazla düşünce üretildiğini dile getirmiştir. Örneğin; okul denilince aklına abaküs gelen bir öğrencinin yakınsak düşündüğü; uzay denilince aklına abaküs gelen bir öğrencinin ıraksak düşündüğü söylenebilir. Bu durumda ıraksak düşünme becerisinin yaratıcı düşünme becerisi ile ilişkili olduğu ve birbirini destekleyip geliştirmeye elverişli olduğu düşünülmektedir.

Sivia ve arkadaşları (2008) ıraksak düşünmenin yaratıcı düşünme sürecinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Goodman (1995 akt. Çapan, 2014) yaratıcı düşünmenin var olmayı yaratmak değil; birbirinden bağımsız olan mevcut veriler arasındaki ilişkiyi görebilme ve yeni ürünler ortaya çıkarma süreci olduğunu belirtmiştir. Bu da yaratıcı düşünme sürecinde ıraksak düşünme becerisinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır.

Son dönemlerde yapılan çalışmalar yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve herkeste bulunmadığı kabulünü değiştirmiştir. Aslan (2001) yaratıcılık üzerine yaptığı çalışmalarından yola çıkarak yaratıcı düşünme becerisinin her bireyde olduğunu ve bu becerinin çeşitli eğitsel süreçlerle desteklenirse geliştirilebileceğini belirtmiştir. Majeedi (2021, s.18) bu görüşü destekler nitelikte şu ifadelere yer vermiştir: “Yaratıcı düşünme becerisi herkeste bir yere kadar vardır. Ancak bu beceriye sahip olmak yaratıcı olmak anlamına gelmemektedir.

Birey yaratıcı olmak istiyorsa yaratıcı düşünme becerisini kullanmaya eğilimli olmalıdır.” Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin herkeste var olan bir beceri olduğu ancak bu beceriye yönelik yüksek farkındalık ile çeşitli programlar ve etkinliklerle geliştirilmesi ve eğitilmesi yaratıcılık yolunda atılmış bir adım olarak kabul edilebilir.

Bireylerin yaratıcı düşünmeye istekli ve gayretli olmasının da yaratıcılık düzeylerini geliştirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bireylerde bulunan yaratıcı düşünme becerisi her alanda kendini göstermeyebilir. Bir bireyin yaratıcılığı sanatta üst düzeye çıkarken bilimde bu denli görünür olmayabilir. Majeedi (2021) bu durumun kişinin tutum ve istekleriyle ilgili olduğunu dile getirmiştir. 21. yüzyılın bireylerden

beklentileri göz önünde bulundurulursa yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi ve bireylerde bu beceriye yönelik farkındalık yaratılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme becerisinin bir süreç olduğu ve bu sürecin de belirli aşamalardan geçtiği bilinmektedir. Literatüre bakıldığında araştırmacıların bu aşamaları farklı düzeylerde sınıflandırdığı görülmektedir. Tablo 1’de yaratıcı düşünme becerisinin aşamalarına yönelik araştırmacıların sınıflandırmaları verilmiştir.

Tablo 1.

Yaratıcı Düşünme Becerisinin Aşamaları

Wallas (1926)	Mayesky (2015)	Stenberg & Lukart (1999)	Torrance (1996)	Kadayıfçı (2007)	Rowlinson (1995)
Hazırlık	Keşfetme	Zihinsel yetenek	Sorunu tanımlama	Hayal etme	Hazırlık
Kuluçka	Kesinleştirme	Bilgi	Çözüm yolu arama	İraksak düşünme	Çaba
Aydınlanma		Düşünme stili	Tahminlerde bulunma		Kuluçka
Doğrulama		Kişilik	Fikir geliştirme		İçe doğuş
		Motivasyon	Sınama		Değerlendirme
			Fikri başkalarına iletme		

Tablo 1’e bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi aşamalarını Wallas’ın hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört; Mayesky’nin keşfetme ve kesinleştirme olmak üzere iki; Stenberg ve Lukart’ın zihinsel yetenek, bilgi, düşünme stili, kişilik ve motivasyon olmak üzere beş; Torrance’nin sorunu tanımlama, çözüm arama, tahminde bulunma, fikir geliştirme, sınama ve fikri başkalarına iletme olmak üzere altı; Kadayıfçı’nın hayal etme ve iraksak düşünme olmak üzere iki ve Rowlinson’un hazırlık, çaba, kuluçka, içe doğuş ve değerlendirme olmak üzere beş aşamaya ayırdığı görülmektedir.

Wallas’ın (1926) hazırlık aşaması, herhangi bir soruna bilinçli ve sistemli, mantık çerçevesinde yaklaşmayı ifade eder. Kuluçka aşaması, bilinç kontrolünün olmadığı ve orijinal bir sürü fikrin olduğu dönemi kapsar. Aydınlanma aşaması, kuluçka döneminde bulunan çözümlerden birinin soruna çözüm olarak seçildiği dönemi içerir. Doğrulama aşaması ise bilinç kontrolünün egemen olduğu, akıl yürütmenin işe koşulduğu dönemi anlatmaktadır.

Mayesky (2015) keşfetme aşaması ile özgün bir fikrin keşfedildiği süreci, kesinleştirme ile de bulunan özgün fikrin uygun olup olmadığının test edildiği süreci ifade etmeye çalışmıştır.

Stenberg ve Lukart (1999) ise yaratıcı yetenek aşamasında ıraksak düşünebilmeyi, bilgi aşamasında hangi bilginin denemeye değer olacağını bilmeyi, belirli bir düşünme stili aşamasında soruna yönelik çözümlerin belirli bir strateji ile elde edilmesini, kişilik aşamasında yaratıcı düşünmenin kişilik özelliklerinden etkilendiğini ve motivasyon aşamasında ise kişinin bu beceriyi geliştirmek ve eğitmek için belirli bir eğilime ve iç motivasyona sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Torrance (1996) sorunu tanımlama aşamasında bireyin karşılaştığı durumu veya güçlüğü tespit etmesini, çözüm arama aşamasında bu soruna yönelik birçok fikir üretmesini, tahminde bulunma aşamasında sorunu çözüme götüren fikirlerin neler olabileceği konusunda tahminler yürütmesini, fikir geliştirme aşamasında sürecin eksikliklerini tespit edip bunları onarmaya çalışmasını, sınama aşamasında çözüm için sunulan fikrin prova edilmesini ve son aşamada ise bulunan çözümün başkaları ile paylaşarak bir ürüne, olguya ya da yaklaşıma dönüştürülmesini kapsadığını ifade etmektedir.

Kadayıfçı (2007) yaratıcı düşünme becerisinin süreçlerinden hayal etmeyi birçok özgün fikir üretme süreci olarak değerlendirmekte ve ıraksak düşünme ile de nesne, durum ya da olgular arasında kimsenin aklına gelmeyecek farklı bağlar kurmayı anlatmaktadır.

Rawlinson (1995) hazırlık ve kuluçka dönemlerini tıpkı Wallas'ın (1926) ifade ettiği gibi açıklamakta ve bundan farklı olarak çaba sürecinde bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için belirli bir gayret göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. İçe doğuş süreci sorunun çözümünün aniden bulunduğu aşamayı içermektedir. Bu bağlamda Wallas'ın (1926) aydınlanma dönemine tekabül ettiği düşünülebilir. Değerlendirme süreci de tüm fikirlerin analiz edilip değerlendirildiği ve uygunluğunun test edildiği dönemi kapsamaktadır.

Bu süreç sınıflandırmalarına bakıldığında tüm sınıflandırmaların bir sorunun tespit edilmesi, soruna yönelik birçok farklı bakış açısı içeren çözümler üretilmesi ve bu çözümlerin uygunluğunun denenmesi konusunda ortak bir paydada bulunduğu

görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme sürecinin bir ürün ortaya koyma yolunda izlenilen zihinsel düşünme süreçleri olduğu söylenebilir.

2.1.8.2. Yaratıcı Düşünmenin Boyutları

Yaratıcı düşünme bir soruna özgün, alışılmışın dışında ve herkesten farklı olarak çözümler üretme süreci olarak değerlendirilmektedir. Kimsenin görmediğini görebilme veya herkesten farklı düşünebilme, olaylar ve durumlar arasında ıraksak bağlantılar kurabilme becerisi olarak tanımlanan yaratıcı düşünmenin düşünsel bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreç gerçekleşirken bireylerin zihni belirli aşamalardan geçmekte ve bu aşamalar sonucunda ortaya çıkan ürünün yaratıcı olup olmadığı da ürünün sahip olduğu bazı özelliklerle belirlenmektedir. Bu özellikler yaratıcı düşünmenin ya da yaratıcılığın boyutları olarak nitelendirilmektedir.

Yaratıcı düşünme süreci sonunda ortaya çıkan ürünün yaratıcı olarak değerlendirilebilmesi için bazı özellikleri taşıması beklenmektedir. Bunlar: akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılamadır.

Akıcılık, belirli bir soruna yönelik çok sayıda arka arkaya çözüm üretme bileşeni olarak bilinmektedir. Turaşlı (2020) akıcılığı bireyin yaratıcı düşünme sürecinde ortaya çıkardığı ürünün farklı tür ve sayıda olması olarak tanımlamaktadır. Alper (2021) akıcılığın bireyin geçirdiği yaratıcı düşünme aşamasını bir sonraki aşama için temel olarak kullanması olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda akıcılığın bireylerin yaratıcı düşünme süreçlerinin her bir aşamasında elde ettikleri bilgi birikimlerini bir sonraki aşamaya geçerken kaydedip kullanması olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Esneklik bileşeni ile bireylerin bulduğu çözümlerin yorumlanması ve kaç farklı alana ait fikirlerin olduğunun tespit edilmesi ifade edilmektedir. Çelebi Öncü (2015) esneklik boyutunun ortaya çıkması için bireylerin farklı durumlara kolay uyum sağlama eğiliminde olmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Alper (2021) esnekliğin bir duruma çok farklı ve çeşitli fikirler üretme olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yaratıcılığın boyutlarından esnekliğin geliştirilmesi bireylerin sorunlar karşısında çözüm ararken birçok alandan faydalanmalarını ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktadır (Orhon, 2014).

Özgünlük bileşeni yaratıcı düşünme sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün, fikir ya da olgunun alışlagelmişin dışında, kalıp yargılardan uzak, herkesin düşündüğünden

farklı olmasını içermektedir. Alper (2021), Orhon (2014) ve Turaşlı (2020) özgünlüğün olabilmesi için bireylerin ıraksak düşünme becerilerini kullanmalarının gerekli olduğunu ve herkes gibi düşünmekten uzak bir bakış açısı benimsemelerinin şart olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıntılama bileşeni ise ortaya çıkarılan ürünün ortaya çıkma sürecinde kullanılan parçaların çeşitliliğini ve fazlalığını ifade etmektedir. Bir ürün ortaya çıkarılırken kullanılan her parça, her detay, her unsur ayrıntılama ya da zenginleştirme boyutunu oluşturmaktadır. Alper (2021) bir ürün ortaya koyarken ne kadar fazla parça detaylandırılmışsa problemin çözümünün de o denli ayrıntılı ele alınabileceğini ifade etmiştir. Turaşlı (2020) bu bileşenin bireylerin ele aldığı sorunu oldukça farklı açılardan ele almasına olanak sağladığını belirtmiştir. Yeşilyurt (2020) ayrıntılama bileşenini, çözüm yollarının en ince ayrıntısına kadar detaylandırılması ve bu detayların da en iyi fikirleri içermesi olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda bireyin detaylandırma becerisinin sorunlara farklı açılardan çok yönlü yaklaşabilmesini etkilediği söylenebilir.

2.1.8.3. Yaratıcı Düşünme Öğretimi

Avrupa ülkelerinin ekonomik kalkınmaları dünya gücü olma yolunda kendilerine önemli katkılar sağlamıştır. Ekonomik düzlemde gelişmiş ülkelerin kalkınma politikalarına bakıldığında yenilikçilik ve yaratıcılık becerilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Bu da yaratıcılık kavramının 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanmasında kendine yer bulmasını sağlamıştır.

Günümüzde toplumların kalkınmalarını sağlayacak olan bireylerin yetişmesi büyük önem kazanmıştır. Bu nedenle eğitim politikaları gelişen teknoloji ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayacak ve hem bireysel hem toplumsal bağlamda kendilerini çağdaş uygarlıklar seviyesine taşıyacak bireylerin yetiştirilmesini öncelikli hâle getirmeye başlamışlardır. Bu bağlamda yaratıcı düşünen ve bu düşünsel süreç sonunda yaratıcı ürünler, fikirler, olgu veya durumlar ortaya çıkaran bireylerin yetiştirilmesi eğitim-öğretim programlarının da nihai hedefi olmaya başlamıştır.

Yaratıcılığın geliştirilebilecek bir beceri olduğu yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Aslan, 2001; Özyaprak, 2016). Bu anlamda yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretim programlarının, öğretim ortamlarının, yöntem ve tekniklerin, sınıf içi etkinliklerin, öğretim materyallerinin, öğretmen ve öğrenci rollerinin nasıl olması gerektiği konusuna eğilmek gerekmektedir. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim

Programı'na (2019) bakıldığında yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik dolaylı da olsa bazı ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Dilekçi (2021) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) altı kazanımın yaratıcılığa atıfta bulunduğunu belirtmiş ve bu kazanımların “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.” kazanımları olduğunu belirtmiştir. Ancak geniş bir perspektiften bakılacak olursa bu kazanımların yaratıcılığı geliştirme konusunda yeterli düzeye sahip olduğunu söylemek oldukça zordur.

Yaratıcılığın bileşenlerini, alt boyutlarını bünyesinde barındıran bir öğretim programının varlığı yaratıcı bireylerin gelişesi ve bunun doğal sonucu olarak toplumların gelişmesi konusunda oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Aslan, Aktaş ve Kamaraj (1997), Türkiye’de yaratıcılığın ilkokul üçüncü sınıftan itibaren geliştirilmekten çok köreltmeye yönelik etkinliklerle dolu olduğunu ve bilgi aktarımı yapan öğretim programlarının güncellenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüz öğretim programları ve şartları göz önünde bulundurulursa yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda henüz ciddi bir yapılanmanın olduğunu söylemek zordur.

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi öğrenci merkezli, zekâ alanlarının hemen hepsine hitap edebilecek ve öğrencileri aktif bir şekilde sürece dâhil edecek etkinliklerle mümkün olabilmektedir. Tafuri (1994) öğretim ortamlarının esnek, planlı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan nitelikte yapılandırılmasını, 21. yüzyıl öğretim ortamlarının bir yükümlülüğü olarak nitelemektedir. Dilekçi (2021) öğretmenlerin öğrencilerin sorunları çözmesinde yol gösterici bir rol üstlenmeleri ve öğrencilerin kendi fikirlerini geliştirmeye destekleyici bir tutum sergilemelerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede önemli olduğunu dile getirmiştir. Güven (1999) yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin önündeki engellerin kaldırılması ve onların düşünme süreçlerinde özgür bırakılması gerektiğini belirtmektedir.

Akçum (2005, s.18) öğrencilerin yaratıcı ve esnek düşünme, problemlere özgün çözümler üretebilmelerini sağlamak için bazı fikirler öne sürmüştür. Bu fikirler: “Tehdit edici olmayan duygusal ortam oluşturma, yaratıcı orijinal cevapları ödüllendirme ve denemeleri için cesaretlendirme, çeşitli etkinlik ve uyanıcıların olduğu fiziksel çevre oluşturma, günlük etkinlikler içinde açık uçlu sorulara yer verme, hayal kurma ve düşünme için zaman verme, orijinal bir oyuncak ve materyal yapımı için

cesaretlendirme, çocukların cevaplarını kaydetme, yaratıcı problem çözme uygulamaları yapma, çocukların ürünlerini düzeltirken dikkatli davranma.” olarak sıralanmıştır. Aldığ (2016) yaratıcı düşünmenin becerisinin sadece okul ortamlarında değil, sosyal çevrede de geliştirilmeye müsait bir beceri olduğunu belirtmiş ve okulda öğretmen, sosyal çevrede aile ve arkadaş ortamının önemine vurgu yapmıştır. Demirel (2007) bu konuda öğretmenlerin de yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sınıf ortamları ve öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalarının faydalı olacağını dile getirmiştir. Çellek (2002, s.73) öğrencilerde yaratıcılığı geliştiren etmenleri şu şekilde belirtmiştir:

- Algılarını geliştirmek amaçlı, gözlem ve hafıza eğitime özen gösterilmelidir.
- Üretici düşünme becerisi kazandırılmalıdır.
- Yeni biçimler arama, bulma ve bunları anlatmaya yönlendirilmelidir.
- Yaratıcı fikir ve ürünleri tanınması için uygun ortam sağlanmalıdır.
- Duygu ve düşüncelerini tanınması ve kullanması için fırsat tanınmalı, pratik, kararlı ve cesaretli olmaları için yönlendirilmelidir.
- İmgeleri zenginleştirilmelidir.
- Çocuğun bireysel çalışmalar yapabileceği, kendini rahatça gerçekleştirebileceği bir ortam oluşturulmalıdır.
- Çalışmalar öğrencilerin yakın çevresi ve günlük yaşamından seçilerek hareket edilmelidir.

Çağ Adıgüzel (2016, s.25-26) çalışmasında yaratıcı düşünme becerisini geliştiren yöntem ve tekniklerin “uyarlama, imgeleme, beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, nitelik sıralama, sinektik ve rol yapma” olduğunu belirtmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bir durumu canlandırması, birbiri ile ilgili olmayan parçalar arasında ilgi kurması, sorunlara yönelik çok sayıda çözüm önerisi sunması, zihinde bir düşünce ya da resim yaratabilmesi ya da önemli bir olaydan esinlenerek özgün ürünler ortaya çıkarabilmesine olanak sağlayan yöntemler olduğunu dile getirmiştir.

Özdemir Erem (2015, s.8) ve Aldığ (2016, s.23) ve Avcu (2014, s.40) da çalışmalarında yaratıcı düşünme becerisini geliştiren tekniklerin “altı şapkalı düşünme, istasyon, analogi, yaratıcı drama, rol yapma, zihin haritası, imgeleme, yaratıcı problem

çözme, beyin fırtınası, balık kılçığı tekniği, soru-cevap tekniği, yaratıcı problem çözme, örnek olay incelemesi, morfolojik sentez ve SCAMPER tekniği” olduğunu belirtmiş ve bu tekniklerin öğrencilere farklı bir görüş açısı, özgün bir düşünüş biçimi kazandırmada etkili olduğunu söylemişlerdir.

Özerbaş (2011) yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili Torrance’nin yaptığı çalışmaları derlediği araştırmasında bu becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yanlış yapmasına izin verilmesi gerektiğini, öğrencilerin serbest ve özgür düşünmesini sağlayacak ortamların yaratılmasının önemli olduğunu, onların dokunarak ve yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlamanın gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca onların şaheser sayılacak yaratıcı ürünlere karşı aşırı saygı ve korku geliştirmelerinin önüne geçmek de önemlidir. Bu anlayış onların bu ürünlere karşı ulaşamaz hissine kapılmalarına ve kendilerinin asla böyle ürünler ortaya koyamayacaklarına inanmalarına neden olur ki bu da yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinin önünce bir engel teşkil edebilmektedir. Özerbaş (2011) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için onlara çeşitli stratejilerin ve özgün olmanın da öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Erdoğan (2021) yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde eğitim ortamlarına büyük görevler düştüğünü ve bu ortamların öncelikli hedefinin öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını ve farklı olmanın kötü olmadığını öğretmek olduğunu dile getirmiştir.

Yaratıcılığın geliştirilmesinde özgün düşüncelere teşvik etme, demokratik bir eğitim ortamı sağlama, beceri temelli eğitim yapma, öğrencilerin hayal güçlerini destekleme, yaratıcılığa karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, sorunlara karşı farklı çözümlerin olabileceğini gösterme, strateji öğretme, yasak ve korkunun olmadığı eğlenceli ortamlar sağlama gibi etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir (Dilekçi, 2021; İşler ve Bilgin, 2002; Özerbaş, 2011).

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için tek yöntem ve tek bir yaklaşım yoktur. Bireyin farkındalığından yaşadığı çevreye, içine doğduğu aileden okuduğu okula kadar her faktör yaratıcılığı etkilemektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken tek bir doğruyu kabul etmenin veya tek bir yöntem denemenin yararlılık düzeyi tartışılabilir. Bu nedenle biricik, kendine has özelliklere sahip bireylere çeşitli yol, yöntem, teknik ve yaklaşımlarla etkinlikler yaptırmanın etkili olacağı

düşünülmektedir. Bu bağlamda yaratıcılığın gelişimini çeşitli açılardan ele alan yaklaşım ve kuramların yaratıcılığa bakışının bilinmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

2.1.8.4. Yaratıcı Düşünme Yaklaşımları

Geçmişten günümüze yaratıcılıkla ilgili birçok tanım yapılmış, yaratıcılık kavramı ve düşünme süreci belli çerçevelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar farklı ekoller ve tarzlar benimsemişlerdir. Bu bölümde yaratıcılığın farklı şekillerde ele alındığı bu yaklaşımlar genel anlamda tanıtılacaktır.

Psikanalitik yaklaşım, Freud'un öncülüğünü yaptığı bu kuram yaratıcılığı bireylerin doğuştan getirdikleri içsel yönelimleri ile açıklamaktadır. Bu kuramda insanların yaratıcı davranışlarının temelini bilinç dışı etkinliklerinin meydana getirdiği savunulmaktadır (Adıgüzel, 2007). Psikanalitik yaklaşıma göre bireyler karşılaştıkları problem durumlarına yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirirler. Bu çözüm önerilerinin salt id ya da süper ego egemenliğinde olmasındansa egonun uzlaştırıcı tavrı ile yumuşatılmasının daha doğru olduğunu belirtmektedirler. Bu uzlaşım, çözüm önerilerinin toplum tarafından kabul gören fikirlere evrilmesini sağlamaktadır.

Kandaz (2015) bu sürecin bireylerin yaratıcı düşünme sürecini oluşturduğunu dile getirmektedir. Alper'e (2021) göre bu kuram yaratıcılığı bilinçaltında yer alan ve günlük yaşamda ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Barışık (2019) bireylerin yaratıcı düşünme süreçlerinin bu kuramda özellikle yüceltme mekanizmasında kendini gösterdiğini belirtmiştir. Çapan (2014) bu kuramın yaratıcılığı olumsuz bir davranış biçimi olarak gösterdiği, bireylerin bilinçaltındaki saldırgan tutumlarının onaylanmış toplumsal davranışlara dönüşmesi olarak açıklamaktadır. En büyük eleştiriyi bu bağlamda alan psikanalitik yaklaşım yaratıcılığın olumsuz bir beceri gibi görünmesine neden olmuştur.

İnsancıl (Hümanistik) yaklaşım, insanın doğuştan iyi ve doğruya meyilli özelliklerle dünyaya geldiğini ve yaratıcılığın da bu eğilim doğrultusunda kendini gerçekleştirmeye yönelik bilinçli bir eylem olduğunu belirtmektedirler. Psikanalitik kuramın bilinç dışı saldırgan dürtülerin yaratıcılığı beslediği görüşüne karşı çıkan bu kuramın temsilcileri Carl Rogers ve Abraham Maslow'dur. Maslow iki tür yaratıcılıktan söz eder ki bunlardan biri özel yetenek şeklinde dehalarda ortaya çıkan yaratıcılık, diğeri ise her bireyde belirli bir düzeyde olan ve kendini gerçekleştirmeye yönelik eylemleri içeren yaratıcılıktır. Erdemli (2002); Maslow'un yaratıcılığı bilinçsiz

eylemlerden uzak, bireyin gizil güçlerinin ortaya çıkması ile kendini gerçekleştirme sürecindeki eylemlerin yaratıcı bir şekilde icra edilmesi olarak tanımladığını belirtmektedir. Bu kuramın temsilcileri yaratıcılığın insanın olumlu yönleri ile ilgili olduğunu ve bireylerin kendini gerçekleştirme gelişimleriyle açıklanabileceğini söylemektedirler (Gizir Ergen, 2013).

Rogers ise yaratıcılığı birey ve çevre ilişkisi bağlamında açıklamıştır (Çay, 2021). Rogers yaratıcı bireylerin deneyimlere açık, kendi iç motivasyonuna dayanan, ürün ve kavramlarla ıraksak bağlantılar kurabilen bireyler olduğunu belirtmektedir (Starko, 2014). Buna göre insancıl yaklaşım yaratıcılığın özgür düşünme ortamında, eleştirilmeden ve yargılanmadan ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bunun dışında bireylerin yaratıcılığa meyilli, istekli ve gayretli olmalarının da bu sürecin sonucunda bir ürün ortaya koymada etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Birbiriyle ilgisiz görünen kavram ve nesneler arasında ilgi kurmaya çalışmak da yaratıcılığı ön plana çıkaran ve kişinin bilinç düzeyinde yaptığı eylemler olduğunu belirten bu yaklaşımın temelinde insanın fikir ve düşünme tarzlarına saygı yatmaktadır.

Gestalt yaklaşımı, bu yaklaşıma göre bütün parçadan önce gelmektedir. Yaratıcılığı da bütün içindeki sorunu fark ederek çeşitli çözümler üretme süreci olarak ele almaktadırlar (Midilli, 2019). Fritz Perls'in öncülüğünü yaptığı bu kuram, yaratıcılığı algı ve sezgilerle açıklamaya çalışır. Bu kurama göre bireyler bir sorunla karşılaştıklarında buna uygun ve özgün çözümler üretebilmek için sezgilerini kullanır ve farklı bakış açıları geliştirmek için algılarını değiştirir (Özel, 2022). Bu kuramda bireyler probleme yönelik çözümleri parçaları aşama aşama analiz ederek değil, bütüne bakarak bulabilirler (Uçar, 2021). Bu bağlamda kuramın savunduğu anlayış, çözümün içten gelen bir sezgi, ani bir aydınlanma ile bulunduğu görüşüne yöneliktir.

Çağrışimsal yaklaşım, bu yaklaşıma göre nesneler, durumlar, fikirler ve olgular arasındaki çağrışımlar yaratıcı düşünmeyi oluşturmaktadır. Üretilen fikirler ne kadar çok ve ne kadar kalıpların dışında ise o derece yaratıcı kabul edilmektedir (Akçum, 2005). Akıllı (2012) bu kuramın yaratıcılığı bazı çağrışımların bir araya gelerek yeni birleşimler oluşturması olarak tanımladığını belirtmiştir. Bu yaklaşımın dayandığı temel felsefeyi Alper (2021, s.32) şu şekilde açıklamaktadır: “Bu yaklaşıma göre birey fikir, düşünce, yaratıcı ürün oluştururken zihinsel olarak önceki bilgileri ya da yeni karşılaştığı bilgileri, olayları, mekanları, zamanları kısaca unsurları kullanmaktadır ve bu unsurlardan yola çıkarak yeni fikirler, ürünler ortaya çıkarmaktadır.” Bu yaklaşım

yaratıcılığın önceki bilgilerden bağımsız olmaması ve serbest olarak ortaya çıkmaması açısından eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak onlara göre yaratıcı süreçte iki tür çağrışım vardır. Birincisi “serbest çağrışım” diğeri ise “kontrollü çağrışım”dır. Bu bağlamda karşılaşılan probleme yönelik gelişen ilk fikir ve çözümler serbest çağrışımı ifade ederken soruna yönelik çözümlerin ortak bir özelliğe sahip düşünceler ile çağrışım yaratması da kontrollü çağrışımı açıklamaktadır (Kandaz, 2015). Yaratıcılığın ıraksak düşünme ile aniden aydınlanma sonu ortaya çıkması bu kuramın eleştirilmesine neden olmuştur.

Çoklu zekâ yaklaşımı, bu yaklaşım bireylerin tek ve bütüncül bir zekâyâ sahip olmadıklarını, zekânın çok katmanlı ve parçalı bir yapı olduğunu ileri sürmektedir. Yuvacı’ya (2017) göre çoklu zekâ kuramı ile yaratıcılık arasındaki ilişki, kuramın bireyleri tek ve özel olarak kabul ederek onların her alanda yaratıcı düşünebilmelerine olanak sağlayan eğitim ortamlarını oluşturmalarıdır. Bu kurama göre tek bir alanda ulaşılmaz derecede bir yaratıcılık söz konusu değildir.

Her birey kendine özgü zekâ alanına yönelik yaratıcı düşünebilme yeteneğine sahiptir. Eğitimciler ve çevresel faktörlere düşense bu alanları fark edip öğretim sürecini buna göre planlamaktır. Uçar (2021) bu kuramın özellikle okul öncesi dönemde erken yaş çocuklarına yönelik çalışmalarının olduğunu ve erken yaşta çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılmasının yaratıcılık gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir. Bu kuramın temsilcisi Gardner’a göre yaratıcılık yaşamın her alanında her an ortaya çıkan bir beceri ve düşünsel bir süreçtir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde bir yaklaşımın benimsenmesinden önce duruma, amaca ve bireyin özelliklerine göre çeşitli yaklaşımların kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

2.1.9. Problem Nedir?

Literatür taraması yapıldığında problem kavramı ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Alemdar Coşkun (2020, s.11) problemi “giderilmek istenen bir güçlük ya da yanıtı aranan bir soru” olarak tanımlarken D’Zurilla ve Nezu (2010, s.24) ise problemi “çeşitli engellerden dolayı bireyin etkili bir çözüm yolu geliştirememesi” olarak tanımlamışlardır. Kneeland (2001) problemi, şu an olan durum ile olması gereken durum arasındaki fark olarak değerlendirirken Bingham (2004) problemin, bireylerin hedeflerine ulaşmadaki güçlerine meydan okuyan engeller olarak nitelendirmiştir. Korsunky (2003) ise problemin kişinin mevcut bilgileri ile

çözülemeyen, çözümünü için gerekli bilgilerin belirsiz olduğu ve ancak yaratıcı düşünce ile çözülebilecek görevler olarak açıklamaktadır. Dağlı'ya (2004) göre bir durumun problem olarak değerlendirilmesi için üç özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar; bireyi zora sokması, bireyin bu durumu çözmek zorunda olması ve bireyin böyle bir durumla daha önce karşılaşmamış olmasıdır. Tüm bunlara bakıldığında kavramın temelinde bir engel olduğu görülmektedir.

Sorunun çözümüne yönelik hızlı ve etkili çözümler üretilmemesi de problemi ortaya çıkaran durumlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda problem kavramı için mevcut durumun olması gereken durum konumuna gelebilmesini engelleyen durumların ortadan kaldırılması için hızlı ve işlevsel çözüm önerilerinin geliştirilememesi durumu denilebilir.

2.1.9.1. Problem Çözme Becerisi

İnsanlar günlük yaşamında hemen her gün birçok problem durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle gelişen teknoloji ve değişen dünya düzeni çözülmesi gereken birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Teknolojinin gelişmişliği bireylerin gelişmesinde ve toplumların kalkınmasında önemli bir rol oynarken ekran bağımlılığı ve asosyallik gibi bazı problemleri de doğurmuştur. Bu durumda bireylerin problem çözme becerisine sahip olmasının bireysel ve toplumsal bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Bingham (2004) problem çözme amaca ulaşmadaki engellerin kaldırılmasına yönelik bir süreç olarak ele alırken Stevens (1998) problem çözmenin, sorunu gidermek için mevcut durumdan istendik başka bir duruma geçme süreci olduğunu ifade etmiştir. Senemoğlu (2010) ise problem çözme sürecini bireylerin zihinsel şemalarını değerlendirerek farklı şekillerde kullanması durumu olarak nitelendirmiştir. Turan (2010) ise problem çözme belli bir amaca ulaşmak için gidilen yolda karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması süreci olarak değerlendirmektedir. Strock (2004) ise problem çözmenin, bir amaca ulaşmak için uygun yol bulma süreci olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda problem çözmenin kişinin mevcut durumu iyileştirme ve amaca ulaşmada karşılaşılan engelleri yok etmede göstermiş olduğu çaba, geliştirdiği yaratıcı düşünce ve bulduğu en uygun çözüm yolu olarak ifade etmenin doğru olacağı düşünülmektedir.

İnsanların yaşam boyu birçok problemle beklenmedik zamanlarda karşılaşmaları, onların hızlı ve etkili çözüm yolu bulmalarını, karşılaştıkları güçlükleri gidermelerini etkilemektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin bireylerin karşılaştıkları güçlükleri gidermede sahip olmaları gereken temel beceri onlara kazandırmaya yönelik yapılandırılmaları önemlidir (Şara, 2012). Şahin (2016) bireylerin problem çözmelerinin kendi yeteneklerinin farkında olmalarını sağladığını ve bireylerin ruhsal, düşünsel ve sosyal yaşamlarının sağlıklı ilerlemesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bu nedenle problem çözme becerisinin kazandırılması gereken ilk yerin aile ortamı olduğunu da beraberinde dile getirmiştir.

Karataş ve Güven (2003) ve Erden (2002) eğitim-öğretim etkinliklerinin ilk ve en öncelikli hedefinin problem çözme becerisini kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar da (Beşşer ve Kısıl, 2009; Kökdemir, 2003) problem çözmenin eğitim ile geliştirilebilecek bir özellik olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirdikleri ve problem çözmenin de eğitim süreci ile geliştirilebilir bir özellik olduğu düşünülürse okullarda öğrencilerin bir soruna bilimsel olarak yaklaşmaları ve çözüme yönelik akılcı, yaratıcı, etkili öneriler sunabilmelerinin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Şahin (2015) problem çözmenin eğitim süreciyle kazandırılmasının hem bireylere birden çok problem çözme deneyimi kazandırdığını hem de onların iyi birer problem çözücü olmalarını sağladığını belirtmiştir.

Bireyler problem çözme sürecinde birden fazla beceriyi bir arada kullanmak zorundadır. Bu karmaşık sürecin öğrenilmesi ve öğrenilenlerin farklı problem durumlarına transfer edilebilmesi için sistemli bir eğitim sürecinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Korkut (2002, s.177) problem çözme için “bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme” ifadelerini kullanmıştır. Bu tanıma bakıldığında problem çözmenin basit düşünsel becerilerin ötesinde üst düzey düşünme becerilerini içerisinde barındıran, hatta yaratıcılık ve hayal gücünün de işe koşulduğu bir beceri olduğu görülmektedir.

Kinay (2015) bireyin birey olma yolculuğunda ve günlük yaşantısıyla baş edebilme sürecindeki belirleyici rolün problem çözme becerisine ait olduğunu ifade etmektedir. Bu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sürecin kendiliğinde gelişmesini beklemenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle bireysel anlamda sorunlarıyla

başa çıkabilen sağlıklı bireyler yetiştirmek; toplumsal anlamda ise kalkınmış, gelişmiş, çağdaş uluslar seviyesine ulaşmak için sorunlar içinde boğuşan bireyler yerine bu sorunlara yaratıcı, etkili çözümler üreten bireyler yetiştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.2. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebilecek bir beceri olduğu araştırmanın önceki bölümlerinde belirtilmişti. Bu sürecin stratejik bir şekilde geliştirilebilmesi için belirli aşamaların varlığının bilinmesi gerekmektedir. Araştırmacılar problem çözmenin aşamalarını farklı sınıflandırsa da ortak belirli noktalar bulunmaktadır. Araştırmacıların problem çözme aşamaları sınıflandırması aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Problem Çözme Aşamalarının Sınıflandırılması

Morgan (2015)	Wallas (1926)	Rosen vd. (2011)	Bingham (2004)	Paul ve Elder (2014)	Dewey (1933)	Bilen (1999)	Sezgin (2011)	Senemoğlu (2010)	Foshay ve Kirkley (2003)	D'Zurilla ve Golfried (1971)
Hazırlık	Hazırlık	Problem seçilmesi ve tanımlanması	Problemi Tanımlama	Hedefleri, amaçları ve gereksinimleri düzenli olarak dile getirmek ve anlamak,	Problemi tanıma	Problem farkına varma	Problem hakkında elinde var olan verileri sentezler.			
Kuluçka	Kuluçka	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek,	Problemleri Açıklama	Problemleri açık bir şekilde belirlemek ve sonra onları analiz etmek,	Geçici çözüm yolları (hipotezler) formüle etme	Problemi tanımlama ve sınırlama	Sebepler-sonuç ilişkisi kurar			
Kavrayış	Aydınlanma	Alternatif çözümler üretmek	Verileri Toplama	Gereksinim duyulan bilgiyi anlamak ve etkin olarak bu bilgiyi aramak,	Veri toplama, verileri organize etme ve değerlendirme	Problem çözümü yarayacak bilgi toplama	Problem hakkında veri toplar			
Değerlendirme ve düzeltme	Gerçekleştirme	Problem artılarını ve eksilerini değerlendirmek	Verileri Seçme ve Düzenleme	Toplanan bilgiyi değerlendirmek, yorumlamak ve analiz etmek,	Sonuca ulaşma.	Denenceler kurma	Verileri Çekil üzerine tanır.			
		Problem çözümü için seçenek tercihinde bulunmak,	Muhtemel Çözüm Yollarını Belirleme	Eylem için seçenekleri anlamak ve onları değerlendirmek,	Sonuçları test etme.	Denenceleri sınama	Sonucun sağlamasını yapar.			

Tablo 2.
Problem Çözme Aşamalarının Sınıflandırılması (devamı)

Morgan (2015)	Wallas (1926)	Rosen vd. (2011)	Bingham (2004)	Paul ve Elder (2014)	Dewey (1933)	Bilen (1999)	Sezgin (2011)	Senemoğlu (2010)	Foshay ve Kirkley (2003)	D’Zurilla ve Golfried (1971)
		Eylemsel bir plan geliştirmek,	Çözüm Şekillerini Değerlendirme	Probleme stratejik bir yaklaşım benimsemek ve bu stratejiyi takip etmek		Çözümüne ulaşma	Problemi tanımlar.			
		Sonuçları değerlendirmek, problem çözmenin aşamalarını oluşturur.	Çözüm Şeklinin Uygulamaya Konması	Eylemde bulunulan, davranışlar ortaya çıktıkça, davranışların çıkarımlarını izlemek			Çözüm yolunu uygular			
			Çözüm Şekli Değerlendirme				En iyi çözüm yolunu belirler.			
							Olası çözüm yollarını gözden geçirir.			

Tablo 2’de görüldüğü üzere problem çözme sürecinin aşamalara ayrılmasında farklı sınıflandırmalar söz konusu olsa da en genel kabul gören sınıflandırma olan Morgan’ın (2015) sınıflandırmasından bu bölümde kısaca bahsedilecektir.

Hazırlık: Problemin tespit edilip üzerinde uzun uzun düşünüldüğü aşamadır.

Kuluçka: Problemin çözümüne engel olan durumların yavaş yavaş ortadan kalktığı, bireyin problemin çözümü için yeni fikirler oluşturduğu aşamadır.

Kavrayış: Kavrama yoluyla problemin çözümü için farklı bir yolun bulunduğu aşamadır.

Değerlendirme: Bulunan çözüm yolunun test edildiği, işe yarayıp yaramadığının değerlendirildiği aşamadır. Eğer işe yarar bir çözüm bulunduysa problem halledilmiş olur. Ancak çözüm işe yarar değilse süreç başa alınarak tekrar edilir.

Problem çözme aşaması problemin fark edilmesi ve tanımlanması ile başlamakta ve çözümün işe yararlılığı ile son bulmaktadır. Sınıflandırmaların ortak noktalarına bakıldığında problemin hissedilmesi ve probleme yönelik düşünsel süreçlerin başlatılması ile çözümün bulunması ve bu çözümün işlevselliğinin denenmesinden oluştuğu görülmektedir.

Diğer araştırmacıların yaptığı sınıflandırmalara bakıldığında bu dört temel aşamanın kendi içinde alt hedeflere ayrılması ile oluşturulduğu görülmektedir. Temelde dört aşamada gerçekleştirilen problem çözme süreci araştırmaların derinleşmesi ile bu aşamaların da alt becerilere ayrılması şeklinde bir çeşitlilik kazanmıştır.

Bireylerin kişisel, sosyal ve çevresel tüm özellikleri göz önünde bulundurularak bu aşamalar dâhilinde problem çözme becerisini kazanmalarını sağlamak eğitim sürecinin önemli bir amacıdır. Bir aşama gerçekleşmeden diğer aşamaların gerçekleşmesi mümkün değildir (Akalin, 2021). Bu nedenle stratejik bir öğretimin planlanması için bu aşamaların bilinmesinin faydalı ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.3. Problem Çözme Eğitimi

Değişen eğitim- öğretim felsefesi ve yaklaşımları öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin de değişmesine neden olmuş ve öğrencilerin bu değişime uyum sağlamalarını zorlaştırmıştır. Bu nedenle bireylerin mevcut sorunu hallederek yaşamlarına kaldıkları yerlerden devam edebilmeleri, çağdaş yaşamın getirdiği ve baş

etmek zorunda oldukları problemlerin üstesinden gelerek kendilerini bir adım öteye taşıyabilmeleri için problem çözme becerilerini edinmiş olmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları ve mevcut bilgi ve becerileri farklı şekillerde değerlendirerek sorunlara yaratıcı çözümler bulmaları gerekmektedir. Bunun da ancak bireyi hayata hazırlayan okul ve öğrenme ortamlarında mümkün olacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte değişen öğretmen ve öğrenci rolleri problem çözme sürecini de etkilemiş ve problem çözme aşamalarında öğretmene biçilen rolün bilgi aktarımından ziyade beceri kazandırmaya yönelik evrilmesini sağlamıştır. Bingham (2004) öğrencilerin problem çözme becerisini kazanmasında öğretmenin çok büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenler her türlü materyal ve ortamı öğrencilerin problem çözmelerine yardımcı kaynaklar olarak sunabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır. Hmelo (2004) öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini çözebilecek bilgileri edinmelerini sağlamada rehber bir konumda olmalarının gerekli olduğunu dile getirmiştir. Yani öğretmen öğrencisine bilgi aktarımı yerine edindiği bilgileri problem çözme aşamalarında nasıl daha etkili ve verimli kullanacağına yönelik deneyimler kazanmasını sağlayacak ortamlar yaratmalıdır. Kalaycı (2001, s.36) problem çözme becerisi kazandırabilecek bir öğretmenin şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Problemi çözebilmek için ortam yaratma
- Problemi çözebilmek için zaman yaratma
- Problemin çözümünü kolaylaştıracak materyaller sunma
- Bilgili ve tecrübeli olma
- Öğrencilerin düzeyine uygun problemler bulabilme.

Öğretmenlerin öğrencilere tek ve net cevabı olan sorular sormak yerine açık uçlu sorular sormalarının öğrencilerin problemlere yönelik nasıl çözümler geliştirdiklerini görmeleri açısından önemlidir. Turan (2010) açık uçlu soruların öğrencilerin yaratıcılıklarını tetiklediğini ve birden fazla çözüm üretebildikleri bir ortam yakaladıklarını ifade etmiştir. Şahin (2015) ve Serttaş (2015) problem çözme becerisinin geliştirilmesi için gereken eğitimin sistemli ve stratejik bir temele dayanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaştan itibaren bu konuda deneyim

edinmelerini sağlayacak yaşantılarla karşılaştırılmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Silik (2016) öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme ortamlarında, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarına yakın sorunlarla karşılaşmaları gerekmektedir.

Okulda bu problemi çözen öğrenci günlük yaşamında benzer bir sorunla karşılaştığında gereken bilgi ve tecrübe transferini yaparak o soruna en akılcı çözümü getirebilecek düzeye ulaşmaktadır. Soylu (2004) sadece öğretmen ve öğrenme ortamının problem çözme sürecinde etkili olmadığını, öğretim programlarının, yaklaşımlarının, kullanılan ilke ve yöntemlerin, etkinliklerin de bu süreci etkilediğini belirtmiştir. Tüm bu değişkenlerin, öğrencilerin problemi tanımlarını, çözüm üretebilmelerini, en uygun çözümü seçip sorunu halledebilmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Kayılı (2015) problem çözme becerisini etkileyen değişkenlerden birinin de akran ilişkisi olduğunu belirtmiş ve çocukların akran grubu içinde problemleri fark edip nasıl çözüldüğüne dair gözlemler yaparak öğrendiklerini ve sorunu akranlarıyla birlikte çözdüklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda bu becerisinin gelişmesi için öğrencilerin akran gruplarına dâhil edilmesi, iş birlikli öğrenme ortamlarına katılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler akranlarını gözlemleyerek bilişsel süreçlerini harekete geçirmekte ve problem çözme aşamalarını grup içerisinde yaşayarak öğrenmektedir. Eğitim ortamlarında iş birlikli öğrenme gibi grup çalışmalarına yer verilmesinin bu becerinin gelişmesine etkili olacağı söylenebilir.

Problem çözme becerisinin geliştirilmesinde bilişsel, duyuşsal, çevresel birçok faktör etkili olmaktadır (Çalışkan, 2020). Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi için farklı yaklaşımların benimsenmesi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması ve aktif öğrenmeye olanak sağlayacak öğretim etkinliklerinin yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.9.4. Problem Çözme Modelleri

Literatür taraması yapıldığında birçok problem çözme modelinin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle son yıllarda problem çözme becerisinin önem kazanmasıyla beraber birçok yeni model geliştirilmeye çalışılmıştır. Arı (2006) problem çözmenin geliştirilmesinde ve bireylerin problem çözme süreci ile aşamalarını öğrenmesinde modellerin büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu bölümde en çok bilinen problem

çözme modelleri olan John Dewey Yansıtımlı Düşünce Kuramı, Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli, Guilford Yaratıcı Problem Çözme Modeli, Thorndike Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli, Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli ve Kohler İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Yansıtımlı Düşünce Modeli: John Dewey'in öncülüğünü yaptığı yansıtımlı düşünce modelinin eğitim sürecinde kullanılmasıyla birlikte bu kuram bir problem çözme yöntemi hâlini almıştır. Dewey'e (1916) göre bireylerin zihinsel süreçlerinde problem durumu ve problemin çözülme sonrası durumu olmak üzere iki boyut vardır. Bunlar arasında da problem çözme sürecinin aşamaları gerçekleşmektedir. Önce problem tanımlanır, sonrasında çözüm yolları aranır, hipotezler geliştirilir, bulunan çözümler denenir ve problem çözülür. Yansıtımlı Düşünce Modeli'nde problemin fark edilmesi, çözülmesi ve yeni dengelerin kurulması şeklinde üç boyuttan bahsedilir. İlk iki boyut problemin çözüme kavuşturulması ile ilgiliyken yeni dengelerin kurulması boyutu problem çözme sürecinin herhangi bir aşamadan başlayabileceğini ifade eden boyuttur. Burada önemli olan bilinenden bilinmeyene gidişin söz konusu olmasıdır. Bu kuramda öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara ders içinde yer verilmesi gerektiği düşüncesi esastır.

Yaratıcı Problem Çözme Modeli (Hermann): Hermann'ın öncülüğünü yaptığı bu kuramda esas olan düşünce, beynin dört ana işlevsel bölümden oluştuğudur. Ancak bireyler beyninin her bölümünü eşit düzeyde kullanmazlar. Bu da onların davranışlarında ve problem çözme becerilerinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Problem çözme bu dört ana bölgenin iş birliği içinde çalışması ile gerçekleşmektedir. Problem çözme süreci karmaşık ve çok fonksiyonlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle beynin tüm bölümleriyle işe koşulması gerekmektedir.

Yaratıcı Problem Çözme Modeli (Guilford): Guilford'un yaratıcı düşünme ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bu kurama göre bireylerin ıraksak düşünme becerileri onların problem çözme becerilerinde etkili olmaktadır. Iraksak düşünmeye sahip bireyler çoğu zaman problem çözme aşamalarının belli kısımlarını atlayarak ya da herkes gibi belirli bir sırayı takip etmektense daha yaratıcı düşünerek problemin çözümüne ulaşmaktadır. Alder (2004) bu kuram, bireyleri ezberden uzaklaştıran, mevcut bilgi ile yetinmeyen ve elindeki veriler arasında alışlagelmişin dışında ilgiler kuran bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Bu kuram problem çözmenin okul

ortamında öğrenilmesi ile sadece sol beynin çalıştığını, rekabeti bir ortam yaratıldığını ifade etmekte ve öğrencilerin iş birlikli bir ortamda tüm beynini kullanarak problemi çözmelerinin daha doğru olduğunu savunmaktadır (Özer, 2021).

Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli: Torndike'nin öncülüğünü yaptığı bu kurama göre problem çözme sadece stratejik olarak belirli aşamaların takibi ile çözülen bilişsel bir süreç değildir. Aynı zamanda yaparak, yaşayarak, deneyim kazanarak, deneme ve yanılma yoluyla da çözüme kavuşturulacak bir süreçtir. Bu süreçte sadece zihinsel aktiviteler değil tecrübeler de belirleyici rol oynamaktadır (Zembat ve Unutkan, 2003).

İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli: Köhler'in öncülüğünü yaptığı bu kurama göre problem çözümü aniden gerçekleşen bir kavrayış ile mümkündür. Bireyler karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirirken bunlardan çözüme götürecek olan fikri ani bir anlayışla bulur ve problemi çözer. Daha sonrasında benzer bir sorunla karşılaştığında önceden bulmuş olduğu çözümü mevcut duruma transfer ederek yeni problemi de çözmüş olur. İç görü yoluyla problem çözmede esas olan düşünce problem çözme süreçlerinin hafızayla yakından ilgili olmasıdır (Alemdar Coşkun, 2016; Glasman ve Hadad, 2009; Şahin, 2015).

Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli: Bandura'nın öncülüğünü yaptığı bu modele göre bireyler problemlerini çözerken çevresinden etkilenir ve taklit yoluyla gözlemlediği çözüm süreçlerini kendi problem çözme sürecinde uygular. Bu modelde duyuşsal ve çevresel faktörlerin bireyin problem çözme sürecini etkilediği vurgulanmaktadır. Duyuşsal olarak bir sorunu çözebileceğine inanan bireyin o sorunu çözme olanağının çok yüksek olduğu belirlenmiştir (Hall ve Lindzey, 1979). Kendine yeterlik kavramı bireyin bir problem ile karşılaştığında o problemi çözebilecek çaba ve sabrı kendisinde görmesi ile açıklanmaktadır. Eğer birey problemi çözmek için iç motivasyona sahipse büyük olasılıkla problemi çözebilecektir (Ercan, 2022). Bunun da bireyin kendini yeterli görme düzeyini etkileyeceği ve olumlu davranışlar geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. 21. Yüzyıl Becerileriyle İlgili Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında 21. yüzyıl becerilerine yönelik çalışmaların son yıllarda önem kazandığı görülmüştür. Türkçe dersinde dört temel dil becerisi temelinde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi veya desteklenmesine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Dilekçi (2021) “21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmasında 21. yüzyıl becerilerine yönelik tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, tasarlanan bu etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini tüm alt boyutları bağlamında anlamlı bir şekilde geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretim ortamlarının dijital çağa uygun bir şekilde desteklenmesi ve öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerine göre güncellenmesi gerektiği önerilmiştir.

Aktürk (2022) “Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini cinsiyet, okul türü, aile gelir düzeyi, internet kullanım sıklığı ve kitap okuma sıklığı değişkenleri bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin aile gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı ve internet kullanma sıklığı arttıkça 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet ile okul türünün bu becerileri herhangi bir şekilde etkilemediği görülmüştür.

Atasoy (2021) “İki Dillilere Türkçe Öğretiminde 21. Yüzyıl Becerileri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı” adlı çalışmasında Almanya’da öğrenim gören iki dilli Türk öğrencileri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programına ait kazanımları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan “Öğrenme ve Üretim” becerilerini kullanarak yeniden yapılandırmış ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi gören ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen materyal ve etkinliklerin öğrencilerin hedef dildeki üretken etkinliklerini, öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğini, Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik ilgi ve katılımı artırdığı gözlemlenmiştir.

Barası (2020) “2018 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını 21. yüzyıl becerilerine yer verilme durumuna göre incelemiş ve öğretmenlerin programa yönelik 21. yüzyıl becerileriyle ilgili görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucuna göre programda en çok yer verilen 21. yüzyıl becerileri genel amaçlarda (özel amaç, yetkinlik, kazanım) iletişim, eleştirel düşünme ve karar verme; içerikte, iletişim, iş birliği problem çözme; öğrenme öğretme süreçlerinde, eleştirel düşünme, üretkenlik, medya okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme; ölçme ve değerlendirme öğelerinde öğrenmeyi öğrenme, medya okuryazarlığı, yaratıcılık, öz yönlendirme becerileridir. En az yer verilen beceriler ise genel amaçlarda yenilikçilik, iş birliği, medya okuryazarlığı; içerikte, eleştirel düşünme, karar verme, medya okuryazarlığı; öğrenme-öğretme süreçlerinde hesap verebilirlik, liderlik, yenilikçilik, esneklik ve uyum; ölçme ve değerlendirmede ise iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk alma becerileridir. Öğretmen görüşlerine göre programın boyutlarında en fazla yer verilen beceriler iletişim ve iş birliği, sosyal ve kültürel etkileşim becerileri; en az yer verilenler ise hesap verebilirlik, öğrenmeyi öğrenme, öz yönlendirme becerileridir. Bu sonuçlar doğrultusunda kazanım sayılarının azaltılıp uygulamaya daha çok yer verilmesi, öğretim sürecinin okul dışına da taşınması, 21. yüzyıl becerilerini ölçmeye uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmiştir.

Erdoğan (2020) “Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe dersi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteme durumu ve kitap okuma alışkanlığı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaştığı bulunmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Gültekin (2019) “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 5. Sınıf Türkçe ders kitabı ile 6,7

ve 8. Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin 21. yüzyıl becerini ne derece yansıttıklarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen kitaplardaki etkinliklerde bilişsel beceri alanı ile ilgili etkinliklerin diğer beceri alanlarına oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Duyuşsal alan ile ilgili etkinliklerde özellikle öz kimlik ve özdeğer alt boyutları ile ilgili etkinlikler öne çıkmaktadır. Sosyokültürel alanda sosyalleşme alt boyutu ile ilgili etkinlikler diğer sosyokültürel beceri alanı etkinliklerine göre daha fazla sayıda bulunmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerin bilgi ve teknoloji çağına uygun şekilde yapılandırılması gerektiği önerilmiştir.

Kırgız (2019) “Türkçe Dersiyle 21. Yüzyıl Becerilerinin İlişkilendirilmesi” adlı çalışmasında 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe dersindeki yerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda 21. yüzyıl becerisine en fazla hizmet eden temel dil becerisinin okuma, en az hizmet eden dil becerisininse konuşma olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl beceri alanı içerisinde en fazla yer verilen hayat ve kariyer becerileri, en az ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabındaki metinlerde 21. yüzyıl becerilerinin dağılımının sistemli olmadığı belirlenmiş ve metinlerde en çok öğrenme ve yenilik becerileri öğrenme alanına hizmet edilmiş; bilgi, medya ve iletişim teknolojileri öğrenme alanına ise daha az önem verildiği görülmüştür.

Toptal (2021) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algı düzeylerini cinsiyet, yerleşim yeri, anne eğitim durumu ve sınıf seviyesi, yaşanılan coğrafi bölge, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının bazı alt boyutlarda cinsiyet, yerleşim yeri, anne eğitim durumu ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaştığı; yaşanılan coğrafi bölge, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, mezun olunan lise türü değişkenleri açısından ise farklılaşmadığı görülmüştür.

Soysal (2019) “Türkçe Derslerinde İş birlikli Öğrenme Etkinliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmasında Türkçe eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik boyutuna bağlı olan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerinin iş birlikli öğrenme yoluyla öğrencilere kazandırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda iş birlikli öğrenme yöntemine göre işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ve

yenilikçilik boyutuna bağlı olan iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık becerisinin 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 görülmüştür. Bu bağlamda öğretim ortamlarında iş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmiştir.

Türkçe öğretiminin metinler aracılığıyla yapıldığı bilinmektedir. Metinler ve çocuk kitapları yoluyla öğrencilerin dört temel dil becerisi geliştirilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri okuma becerisi kanalıyla ve çocuk kitapları ile geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi ile İlgili Çalışmalar

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hemen her alanda bu konu ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Disiplinlerarası çalışmaya elverişli bir alan olduğundan hemen her noktada öğrencilerin bu becerisi çeşitli yollar ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Akıllı (2012) “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri zayıf ve öğrenciler yaratıcı değildir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında öğrencilerin cinsiyetlerine ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, ancak anne eğitim durumları ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaratıcılıkları arasında ise öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş, fakat baba eğitim durumları ve anne eğitim durumlarına ve aile gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve yaratıcılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Amanvermez İncirkuş (2018) “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi” adlı çalışmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin bilişsel farkındalık, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinde anlamlı bir farklılık

ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri açısından da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Arı (2020) “Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ve öğrencilerin bu öğretim planına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda analiz, değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çıkarım ve açıklama alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretim planına yönelik görüşleri alındığında öğrencilerin eleştirel düşünmeye ile ilgili olan terimleri kullandıkları, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin sürekli hale gelmesini istedikleri ve programa yönelik olumlu düşünceler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İşlekeller Bozca (2017) “Üstün Zekâlı Öğrencilerde Türkçe Koşut Eğitim Programının Başarıya, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi” adlı çalışmasında üstün zekâlı öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir Türkçe programı geliştirmiş ve bu programın etkililiğini sınamıştır. Araştırma bulgularına göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik hazırlanan Koşut Eğitim Programına göre farklılaştırılan Türkçe öğretim programı deney grubu öğrencilerinin Türkçe ders başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı düzeyde arttırmıştır.

Bulut (2018) “7. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasında 7.sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Seçilen temalara yönelik dersler aktif öğrenme modeline göre planlanarak deney grubunda işlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre 7.sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik görüşlerine bakıldığında ise öğrencilerin, aktif öğrenme modeli kullanılarak işledikleri Türkçe derslerinin dikkat ve motivasyonlarını artırdığını, sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirdiğini, zihinsel düşünme süreçlerini pozitif yönde etkilediğini, uygulama süreci boyunca farklı öğrenme yaklaşımlarıyla karşılaştıklarını, konuları öğrenirken daha çok araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum içerisinde oldukları ifade ettikleri görülmüştür.

Güzel (2022) “Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi öncesi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile içerik temelli eleştirel düşünme becerisi eğitimi sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Kanmaz (2019) “Eleştirel Düşünme Becerisi Edindirme Bağlamında Çocuk ve Gençlik Kitaplarının İncelenmesi” adlı çalışmada çocuk ve gençlik edebiyatı adı altında çok satılan çocuk ve gençlik kitaplarının, çocuklara eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamındaki işlevini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştiren kitapların yoğunluk puanı en yüksek olanlarının Küçük Prens, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği iken; en az olanların ise sırasıyla Çocuk Kalbi, Bir Küçük Osmancık Vardı ve Saftirik Greg’in Günlüğü Ah Kalbim (7.Kitap) adlı kitaplar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırıp kazandırmaması açısından incelenmesi gerektiği önerilmiştir.

Koçer (2021) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, geline yerleşim yeri, aylık okunan ortalama kitap sayısı, akademik ortalama, anne-baba çalışma durumu, annenin aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre eleştirel düşünme becerisi cinsiyet, aylık ortalama okunan kitap sayısı, akademik ortalama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterirken diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kitap okuma alışkanlığı ise cinsiyet, annenin eğitim durumu, geline yerleşim yeri, aylık ortalama okunan kitap sayısı, akademik ortalama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterirken diğer değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Şenel (2019) “Günce Yazmanın Öğrencilerin Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerileri ile Sözel Yetenek Düzeylerinin Gelişimine Etkisi” adlı çalışmada yaratıcı ve eleştirel düşünme ve günce yazma programının öğrencilerin sözel yetenek düzeyleri,

yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Günce yazma sözel yetenek becerileri açısından analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak yaratıcılık açısından analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi açısından veriler analiz edildiğinde ise deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Bilgiye ulaşmada en çok kullanılan dil becerisi olarak okumanın eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin çocuk kitapları kanalıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve okumayı alışkanlık ve kültür hâline getirmeleri, okuduklarından hareketle eleştirel bir bakış kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2.3. Yaratıcılık ile İlgili Çalışmalar

Yaratıcılık kavramı birçok alanda kendine yer bulmuş bir kavram olarak çok geniş bir çalışma yelpazesine sahiptir. Eğitim odaklı çalışmalarda yaratıcılığa bakıldığında birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Bunlardan Erdoğan (2021), “İlkokul Türkçe Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ilkökul Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerileri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı düşünme etkinliklerine en az yer verilen sınıf seviyesi bir, en fazla yer verilen sınıf seviyesi ise üçtür. Temalar bağlamında incelendiğinde ise üçüncü sınıf çalışma kitabında yaratıcılığın daha sistematik bir şekilde yer aldığı; bir, iki ve dördüncü sınıf Türkçe kitaplarında yaratıcı etkinliklere yer verilme oranının oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Aldı (2016) “Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.Sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı” adlı çalışmasında MEB Türkçe dersi öğretim programı 6.7.8. sınıf dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin katkısı hakkındaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında dinleme alanı kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Özdemir Erem (2015) “Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri” adlı çalışmasında yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkilerini

incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yaratıcı düşünme tekniklerinin, öğrencilerin görsel okumasına herhangi bir etki etmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra yaratıcı düşünme tekniklerinin görsel tasarımı olumlu etkilediği ve görsel tasarımın kalıcılığına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Sönmez (2016) “Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini ve eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, ilköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersi öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur; ancak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.

Sur (2020) “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmiş ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama arasında pozitif yönlü, yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama ile yaratıcı düşünme arasında ise pozitif yönlü, düşük bir ilişki belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, orta bir ilişki görülürken dinlediğini anlama ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Dinlediğini anlama ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, orta ve yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü, düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2009) “İlköğretim Türkçe Dersinde İş birlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada iş birlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin ilköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişiş, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkilerini araştırmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme bağlamında deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark çıkarken yaratıcı düşünme becerisi bağlamında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Çocuk kitaplarının çocukların hayal dünyası ve yaratıcılıklarını besleyip geliştiren önemli materyaller olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için hayal dünyası ve düş gücünü geliştireceği düşünülen çocuk kitapları okutulmuş ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.2.4. Problem Çözme Becerisi ile İlgili Çalışmalar

21. Yüzyılın stresli ve kaygılı dünyasında bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren bireylerin problemlere karşı çözüm odaklı bir yaklaşımla yetiştirilmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda birçok çalışma yapılmıştır. Candan Hamurcu (2016) “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Otantik Öğrenmenin Öğrencilerin Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri ile Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında otantik öğrenmeye dayalı uygulamalar yaparak bu uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine bakmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında otantik öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ve derse yönelik tutum puanlarını artırdığı gözlenmiştir.

Taş (2019) “Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında bibliyoterapi tekniğini her yönden tanıtmayı ve bu tekniği modele dönüştürerek üstün zekâlı öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan model ile üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve problem çözme beceri düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Karakuş Aktan (2019) “Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında okuma stratejileri eğitiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuma stratejisi eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve

problem çöme başarı testlerinden aldıkları puanlar kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlardan yüksek çıkmıştır. Buna göre okuma stratejileri eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Erdal (2020) “Drama Temelli Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Verilen Problem Çözme Eğitiminin Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile öğrencilere problem çözme eğitimi vermiş ve bu eğitimin öğrencilerin problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme eğitiminin drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilmesinin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Günlük yaşamda birçok sorunla karşılaşp bu sorunlarla baş edebilmeyi öğrenmenin gerekli olduğu bilinmektedir. Ancak her problemi yaşamının veya yaşayarak çözüm üretmenin zor olduğu bir gerçektir. Çocuk kitapları çocukları yaş grubuna uygun, karşılaşılabilecekleri olası sorunlarla karşılaştırma bağlamında önemli bir noktadadır. Bu çalışmada okudukları kitapların karakterleri ile özdeşim kurdukları bilinen öğrencilerin problem çözme becerileri bu kanalla geliştirilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan nitel yöntemin belirleyici özelliği katılımcılara ölçme aracı sunup veri toplamaktan ziyade doğal ortamda genellikle yüz yüze etkileşimle, gözlemle ve mülakatla veri toplamaktır (Creswell, 2014).

Eylem araştırması önceden planlanmış, düzenlenmiş ve başkalarıyla da paylaşılabilen bir sorgulama türüdür (Johnson, 2002). “Eylem araştırması önceden belirlenmiş ya da uygulama süreci içerisinde fark edilen bir sorunu anlayıp çözümlemeye yönelik sistematik bir şekilde veriler toplamayı ve çözümlemeyi gerektiren bir araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.295). “Eylem araştırması sorunun tespit edilmesi, eylem planlarının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması, gözden geçirilmesi ve yeniden analiz edilmesi şeklinde döngüsel bir yapıya sahiptir” (Tripp, 1990, s.159).

Çepni (2005, s.21) eylem araştırmasının “Özel bir sorun üzerinde yoğunlaşan, Nasıl? Niçin? ve Ne? Gibi sorulara cevap arayan, araştırmacıya sorun zerinde yoğunlaşma imkânı veren, bizzat araştırmacının kendisinin uyguladığı çalışmalar için uygun olan bir araştırma yaklaşımı” olduğunu söylemiştir. Kimi araştırmacılar da eylem araştırmasının öğretmen araştırması olduğunu dile getirmektedir (Ulu, 2017).

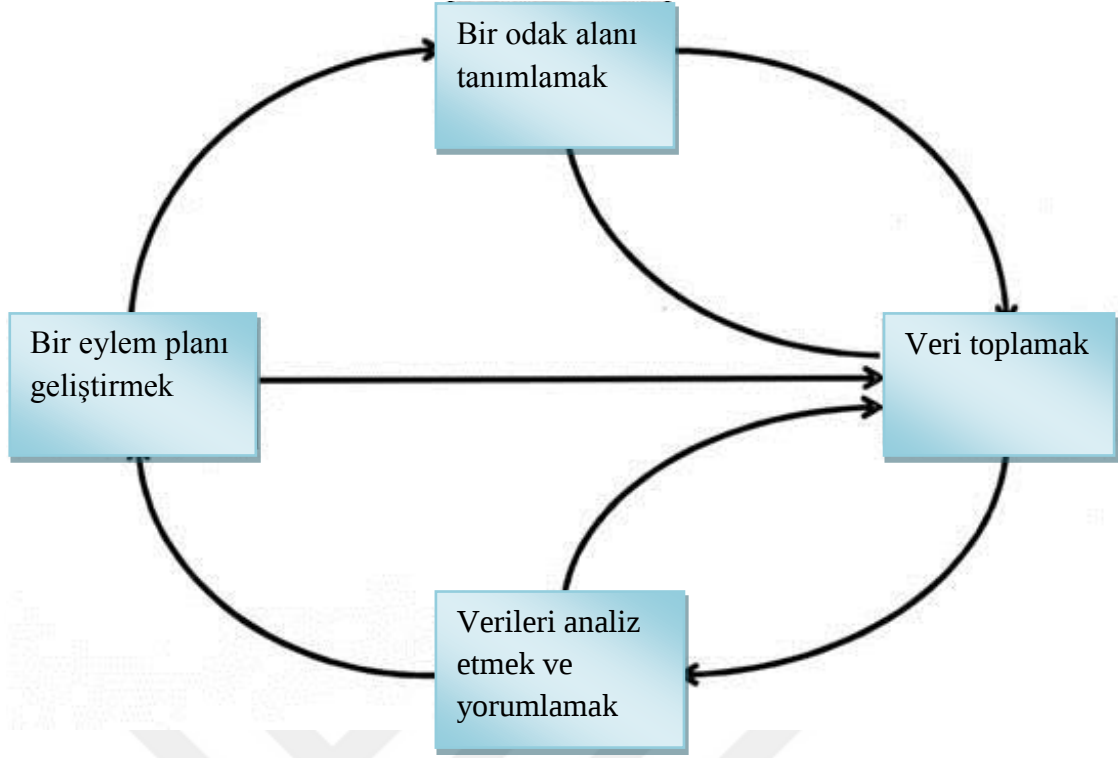
“Kuzu (2005) eylem araştırmasının eğitim alanındaki amacının, eğitimde ortaya çıkan sorunları anlamlandırmak ve bu sorunları gidermeye çalışmak olduğunu vurgulayarak eylem araştırmasının bu amacını gerçekleştirmek için gerek nitel gerek nicel araştırma içinde bulunan veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanabileceğini ifade etmiştir.

Eylem araştırması öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmeleri adına gerçekleştirdikleri bir yöntem olarak bilinmektedir. Aynı sorunla her öğretmen ya da öğrencinin karşı karşıya olduğunu söylemek yanıltıcı olabilir. Bu araştırmada

araştırmacının kendi sınıfında tespit ettiği bir problemi çözmek amacıyla eylem araştırması yapılmıştır. Araştırmacının kendi öğretmenlik deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak öğrencilerin kitap okuduklarını ancak kitapların vermek istediği mesajları, alt metinlerde verilmek istenen konuları anlamadıklarını ve okuduklarını günlük yaşamlarına aktaramadıklarını fark etmesi araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Yapılan literatür taramasında Türkçe eğitimi alanında en fazla karşılaşılan sorunun okuduğunu anlama ile ilgili olduğu (Karatay, 2014; Ulu, 2011) ve bu durumun diğer dersleri de etkilediği görülmüştür. Bununla beraber teknolojik gelişmelerin hızla artması, 21. yüzyıl becerileri kavramının ortaya çıkmasına neden olmuş ve öğrencilerin dijital bağlamda gelişme göstermesi ve bunu günlük yaşamına aktarabilmesi önemsenmiştir. Günümüzde öğrencilerin dijital platformlarla iç içe olması ve günlük yaşamlarında sıklıkla teknolojik araçları kullanması ders işleme süreçlerine teknolojinin dâhil edilmesini gerekli kılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek adına okutulan kitaplara yönelik etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler kanalıyla öğrencilerin bu becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda her hafta gelişimlerinin artması adına sürece müdahale edileceğinden bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmacı kendi sınıfında uzman görüşleri doğrultusunda belirlediği beş çocuk kitabı okutarak bu kitaplara yönelik etkinliklerle öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek adına eylem planları yaparak uygulamış ve sonuçları değerlendirmiştir.

Bu araştırmada Mills (2003) tarafından aşamalandırılan döngüsel süreç esas alınmıştır. Mills (2003, s.19) eylem araştırmasını dört diyalektik döngüsel süreç olarak açıklamıştır. Bu döngüsel süreç Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Ters yüz öğrenme modeline göre okutulan çocuk kitaplarının sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada, uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmasının en önemli aşaması süreçtir. Bu süreçte odaklanılacak ve çözüme götürülecek esas sorun belirlenir. Yıldırım ve Şimşek (2005) bu aşamada araştırmacının uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme konularından birini ele alabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünden Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği 'geliştirilmesi gereken bir süreç' adı altında ele alınabilir. Mills (2003) bu süreçte geliştirilmek istenen durumun betimlenip açıklanması ve sonrasında literatür taraması yapılmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Bu araştırmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğunda daha öncesinde düzenli olarak öğrencilerine kitap okutup okunan kitaplara yönelik söyleşiler düzenlemiştir. Bu süreçte öğrencilerin kitapları okuduğunu ancak anlamadığını, alt metinlerini, ana fikirlerini idrak edemediklerini ve kitaplardan öğrenmeleri gereken

noktaları alamayıp bunları günlük yaşamlarına aktaramadıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin kitapları okudukları ancak çıkarımlar yapabilecek eleştirel düşünme becerisine, problemleri çözebilecek yaratıcı bir bakışa sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırmacı bu durumun okunan kitap sayısının artması ile değişmediğini görünce bu konunun üzerinde durulması gerektiğini düşünüp süreci iyileştirmek ve geliştirmek adına durumu eylem araştırması ile incelemeye karar vermiştir.

Öğrencilerin kitapları sadece okuduklarını ve onlar üzerine düşünmediklerini, farklı bakış açıları geliştirmediklerini ve kitaplarda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini günlük yaşamlarına aktaramadıklarını fark eden araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu bağlamda **odak alan** olarak **eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerileri** belirlenmiştir.

Johnson (2005, s.54), Mills (2003, s.45), Eliot (1991, s.79) odak alanın belirlenmesi ve literatür taramasından sonra iyi bir plan oluşturulmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın odak noktası belirlendikten sonra araştırmada hangi yöntemin kullanılacağı üzerinde düşünülmüştür. Araştırmacı okuduğu kitapların vermek istediği mesajları anlamayan, okuduğu kitaplardan en üst düzeyde faydalanamayarak eleştirel bir bakış kazanamayan, karşılaştığı problemlere yaratıcı çözüm önerileri sunamayan bireylerle çalışacağından süreçte müdahalelere gerek duyulacağını düşünmüş ve bu nedenle araştırmaya en uygun yöntemin eylem araştırması olacağına karar vermiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bazı araştırmalarda araştırmanın yapılabilmesi için gereken tüm kişileri incelemek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle genellikle evreni temsil edecek bir örneklem grup seçilir ve araştırmalar bu grup üzerinden yürütülür. Özellikle nicel araştırmalarda genelleme yapabilme yapabilmek adına bu seçim rastgele yapılabilmektedir. Ancak nitel araştırma gibi araştırma türlerinde bir durumu betimlemek veya yorumlamak esas olduğundan çalışmanın katılımcıları amaçlı bir şekilde seçilmektedir. Amaçlı örneklemede genellikle problemin tespit edildiği ve giderilmek istendiği kişiler seçilir. Bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleme; daha önceden belirlenmiş ölçütlerin karşılanmasına göre yapılan bir seçimdir” (Büyüköztürk vd., 2012, s.91)

Araştırmanın katılımcılarını, 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde Doğu Anadolu bölgesinin batısında bulunan bir büyükşehirin merkez ilçelerinden birinde bulunan düşük sosyoekonomik düzeyli bir ortaokulunda öğrenim gören 20, yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin araştırmaya katılımında istekli olmaları göz önünde bulundurulmuş ve bu bağlamda öğrencilere ve velilere araştırmacı tarafından hazırlanmış, araştırma ile ilgili bilgiler içeren “Gönüllü Katılım Formu” ve “Veli Onam Formu” verilmiştir. Öğrenci ve veliler araştırmaya gönüllü katıldıklarına yönelik olan bu formları imzalamışlardır.

Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde, araştırmacının görev yaptığı okul olması ve okulun sosyoekonomik olarak düşük düzeyli bir bölgede yer alması ve kolay ulaşılabilir olması etkili olmuştur. Araştırmacı bu bağlamda okulu belirledikten sonra gerekli yasal izinlere başvurmuştur. Bu doğrultuda İnönü Üniversitesinden etik kurul izni alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın yapılacağı okulun bağlı bulunduğu Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma yapabilme izni alınmıştır. (EK-1).

Araştırmaya 13 erkek 7 kız olmak üzere toplam 20 öğrenci katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere takma isimler verilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına bakıldığında kardeşi olmayan yoktur. 1 ve 2 kardeşe sahip olan bir öğrenci, 3 kardeşe sahip olan bir öğrenci ve 4 kardeşe sahip olan 6 öğrenci bulunmaktadır. 5 kardeşe sahip 7 öğrenci bulunurken 6 kardeşe sahip 5 öğrenci vardır. Öğrencilerin annelerinin mesleklerine bakıldığında, tüm öğrencilerin annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının meslekleri ise işçi ve esnaftır.

Bu bölümde uygulama yapılan okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri seviyelerini belirlemeye yönelik yapılan uygulamalara ilişkin verilere yer verilmiştir. Katılımcı öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Çizilen bu çerçeve araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmacı bu mevcut durumdan hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmüş ve araştırmanın çıkış noktasını bu mevcut durum oluşturmuştur.

Öğrencilerin belirlenen bu ölçütlere uygunluğunu araştırmacının gözlemleri, diğer branş öğretmenlerinin ve ailelerin görüşleriyle belirlenmiştir. Ayrıca bazı nicel

ölçme araçları (Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nden) da bu öğrencilere uygulanarak mevcut durumları tespit edilmiştir.

3.2.1. Katılımcıların Eleştire Düşünme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları

Katılımcıların yedinci sınıf öğrencilerinden seçilme nedeni aynı zamanda onların öğretmeni de olan araştırmacının bu öğrenciler ile beşinci ve altıncı sınıfta olmak üzere iki yıl boyunca ders işlemesi ve düzenli olarak onlara seviyelerine uygun çocuk kitapları okutmasına rağmen; öğrencilerin okunan kitabın temasını, alt metinlerde sunulan yardımcı fikirlerini ve kitabın vermek istediği mesajı anlamamalarıdır. Öğrencilere hemen her temadan çocuk kitapları okutan araştırmacı, birbirine zıt iki farklı temayı işleyen çocuk kitaplarını okutup öğrencilerin fikirlerini almak istediğinde, öğrencilerin her iki kitabı da çok beğendiklerini gözlemlemiştir. Olanı olduğu gibi aldıklarını, sorgulamadan kabul ettiklerini gören araştırmacı, öğrencilerin okudukları kitaplardan beslenemedikleri kanaatine varmıştır. Erdi ve Ege adlı öğrencilerin okudukları her kitabı sorgulamadan çok beğendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Burhan ve Songül adlı öğrencilerin ise hemen her kitap için benzer yorumlar yaptığı araştırmacının dikkatini çekmiştir. Fatih, Meral ve Ali adlı öğrencilerin konuyla ve kitapla ilgisi olmayan fikirler sundukları görülmüş ve Elif, Hacer, Eray, Kübra, İsmet, Osman, Metin ve Seval adlı öğrencilerin sınıf geneline göre daha ortalama fikirler sundukları, kitabı değerlendirme noktasında içerikle uyumlu düşünceler paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çocuk kitaplarında karşılaştıkları sorun çözme biçimlerini günlük yaşamlarına aktaramadıkları, karakterlerle özdeşim kurmalarına rağmen kitabı kapattıklarında bu özdeşimin son bulduğunu gören araştırmacı, öğrencilerin çocuk kitaplarındaki sosyal problem çözme biçimlerini kendi yaşamlarına entegre edemediklerini ve öğrencilerin okudukları kitaplardan en üst seviyede faydalanamadıklarını görmüştür. Bu bağlamda çocuk kitaplarını yaşamlarına aktarabilme konusunda öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür. Özellikle Yağız, Erdal, Berkan, Ümit ve Esmâ adlı öğrencilerin ise okudukları kitabı günlük yaşamlarına aktaramadıkları görülmüştür. Araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşadıkları çevrenin değerlendirilmesi yapıldığında kırsal bir alanda oldukları ve çevrelerinde herhangi bir halk kütüphanesinin bulunmadığı görülmüştür. Okudukları

okul ise taşınmalı eğitim yapan, çevre köylerden ve daha kırsal mahallelerden gelen öğrencilerden oluşan bir okuldur.

Okul bünyesinde aktif olarak kullanılan bir kütüphane bulunmamaktadır. Ancak araştırmacı araştırmanın uygulama sürecine devam ederken aynı zamanda okulun en büyük eksiği olan kütüphane için de bir proje başlatmış, kendi çabası ve birkaç eğitim gönüllüsü ile okula 3600 kitaptan oluşan bir kütüphane kurmuştur. Öğrencilerin kütüphaneyi kullanma, kütüphane kurallarını öğrenme, kütüphaneden üst düzeyde faydalanma, kitaplarla yoğun ilişki içinde olma durumları ise bu denli kısa bir sürede gerçekleşecek beceriler olmadığından, bu kütüphanenin araştırma sürecine beklenen bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili araştırmacı araştırma günlüğüne şu ifadeleri not etmiştir:

Araştırmacı: Öğrenciler okudukları kitapların temalarına ilişkin yorumlar yapamıyor. Kitabın ana fikrini veya yardımcı fikirlerini yakalayamıyor. Okuduklarını anlama noktasında oldukça zayıflar. Okudukları kitap sayısının az olması, herhangi bir kütüphaneyi düzenli kullanma olanaklarının olmamasının bu durumda etkisi olduğunu düşünüyorum. Okul kütüphanesi mevcut değil. Okuma alışkanlıkları yok. Ayda bir en fazla iki kitap ders kapsamında okuyorlar (Araştırmacı Günlüğü, 01.10.2022).

Bu bağlamda araştırmacı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde yetersizlik olduğu kanaatine varmıştır ve oluşturulan eylem planları ile bu becerinin geliştirilmesi gerekliliğini düşünmektedir.

Bu öğrencilerin derslerine giren diğer branş öğretmenleri de onların düşünme becerilerinin zayıf olduğunu, muhakeme güçlerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme noktasında zayıf olduklarını, anlamak için okumadıklarını, tutarsızlıkların farkına varamadıklarını dile getirmişlerdir. Elleriinde olan bilgilerden çıkarımlar yapamadıkları, bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmediklerini, eleştirel düşünme becerilerine sahip olamamalarında ailenin rolü olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ailenin sosyoekonomik düzeyinin ve eğitim düzeyinin düşük olmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin kültürel yapılarından kaynaklı eğitime önem verme derecelerinin de bunda etkili olduğu görüşündeler. Örneğin Matematik öğretmenleri öğrencilerin matematik problemlerinde de eleştirel düşünmeyi gerektirecek çıkarımlar yapamadıklarını, sorulara yüzeysel yaklaşıtlarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri seviyelerindeki düşüklüğünün çevresel ve ailesel etkenlerle de ilişkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu nedenle hazırlanan eylem planları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla günlerini çalışarak ve ev işleriyle geçirdiği, herhangi bir kitap okumadıkları, evlerinde kitaplık ya da kütüphane bulunmadığı, çocuklarının düzenli kitap okuyup okumadıklarını takip etmedikleri, çocukların okudukları kitaplar üzerine herhangi bir sohbet ortamının gelişmediği ve öğrencilerin kitap okuma noktasında rol model alacakları kimsenin çoğunlukla olmadığı görülmüştür. 20 öğrencinin 7'sinin (Onur, Esmâ, İsmail, Enes, Metin, Erva, Beril) okuldaki akademik başarıları ve merkezi sınavlara hazırlanma konusunda takibini yapmaya çalışan abi ve ablalarının olduğu görülmüştür. Veli rolünü üstlenen bu kişiler ile görüşüldüğünde çocukları kitap okumaya teşvik ettikleri, öğretmenin (araştırmacının) verdiği kitapları okuyup okumadıklarını sordukları, okuduklarından emin olmak için özet çıkarma, konuyu anlatma gibi etkinliklerle onları test etmeye çalıştıkları görülmüştür. Kendileri de eğitim-öğretim sürecine devam eden bu kişilerin sıklıkla olmasa da kitap okuduğu ve yeni çıkan bazı genç edebiyatı ürünlerini takip ettikleri anlaşılmıştır.

Aile görüşmelerinden öğrencilerin aile ortamında ve çevrede kitap okumakla ilgili uygun bir ortam bulamadıkları, ailelerin bu konuda yetersiz kaldığı, okunan kitaplar üzerine konuşulup çocuklara farklı bir bakış kazandıramadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğrencilere okutulan çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan eylem planları ile eleştirel düşünme becerisi ve farklı bir bakış açısı kazandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılan *Cornell Eleştirel Düşünme Testi*’nden elde edilen analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nden Elde Edilen Bulgular

Ad soyad	Cinsiyet	Tümevarım	Tümdengelim	Varsayım Kurma	Gözlem Yapma	Kaynakların Güvenirliğini Sorgulama	Eleştirel Düşünme
ECRİN		44	33,33	40	37,50	37,50	39,44
BURHAN		28	25,00	20	33,33	33,33	29,58
HATİCE		40	33,33	50	54,17	54,17	40,85
ERAY		44	33,33	30	41,67	41,67	38,03
KÜBRA		72	37,50	30	37,50	37,50	49,30
FATİH		36	29,17	40	20,83	20,83	29,58
İSMET		60	45,83	40	29,17	29,17	46,48
EGE		36	25,00	30	16,67	16,67	25,35
OSMAN		60	29,17	10	62,50	62,50	49,30
ERDİ		36	16,67	10	8,33	8,33	21,13
BERKAN		52	37,50	20	45,83	45,83	43,66
METİN		52	29,17	20	45,83	45,83	43,66
MERAL		32	29,17	20	37,50	37,50	33,80
ÜMİT		40	33,33	40	41,67	41,67	39,44
ESMANUR		36	8,33	10	37,50	37,50	26,76
MUHAMMET		48	37,50	40	41,67	41,67	43,66
SONGÜL		28	41,67	40	37,50	37,50	33,80
ERDAL		60	29,17	40	25,00	25,00	38,03
SEVAL		60	33,33	20	37,50	37,50	43,66
YAĞIZ		60	29,17	20	29,17	29,17	39,44

Tablo 3'e göre öğrencilerin eleştirel düşünme testinden aldıkları puanların yüzdesine bakıldığında 20 öğrencinin de %50'nin altında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tümevarım, tümdengelim, varsayım kurma, gözlem yapma, kaynağın güvenilirliğini sorgulama ve eleştirel düşünme boyutlarıyla değerlendirildiği test puanlarından aldıkları yüzdelere bakıldığında en yüksek yüzdeye sahip olan öğrencilerin %49,30 ile Kübra ve Osman; %46,48 ile İsmet; %43,66 ile Berkan, Metin, M.Ali, Seval; %40,85 ile Hacer olduğu görülmüştür. En düşük yüzdeye sahip olan öğrencilerin ise %21,13 ile Erdi, %25,35 ile Ege, %26,76 ile Esmâ ve % 29,88 ile Burhan ve Fatih adlı öğrencilerin olduğu görülmüştür. Diğer 7 öğrencinin de test puanlarının %30 ila %40 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test puanlarının yüzdelere bakıldığında 20 öğrencinin de %50'nin altında yüzdelere sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

3.2.2. Katılımcıların Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları

Araştırmacı katılımcı öğrencilerin aynı zamanda öğretmeni olduğundan uzun bir süredir öğrencileri gözlemlene olanağı bulmuştur. Öğrencilerine düzenli olarak kitap okutan ve okutulan kitapla ilgili söyleşiler yapan araştırmacı, öğrencilerine düzenli olarak okuttuğu kitaplara yönelik söyleşiler yaptığında öğrencilerin akıcı bir şekilde düşünce üretmediklerini ve orijinal fikirler ortaya koyamadıklarını fark etmiştir. Öğrencilerin genellikle kalıplaşmış yargılar etrafında düşündüklerini, farklı düşünmeyi gerektirecek konularda birbirinin aynı olan düşünce biçimlerini dile getirdiklerini görmüştür. Öğrencilerin orijinal fikirler sunamadıkları ve nesneleri işlevine uygun kullanmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Nesnelerin kullanımlarını farklı biçimlerde veya farklı amaçlarda kullanmalarını gerektiren çalışmalarda düşünce üretmediklerini fark etmiştir.

Öğrencilerin kırsal alanda yaşıyor olmaları ve sosyoekonomik düzeylerinin düşük olmasının bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler genellikle ev ve okul arasında bir yaşam sürmekte ve çoğu tarla, bahçe gibi alanlarda çalışmaktadır. Ev işlerinde ailesine yardım eden birçok öğrenci için kitap okumak güçleşmektedir. Ayrıca baskın ve disiplinli ailelerde yetişen çoğu öğrencinin belli düşünce kalıpları ile büyütülmesinin yaratıcı düşünme becerilerini törpülediği düşünülmektedir. Öğrencilerin çoğu geniş (geleneksel) aile yapılarında yaşadıkları için yaratıcı ve farklı düşünmeye kapalı bir gelenek/görenek normuyla büyümektedirler. Kırsal alanda yaşamlarını sürdüren, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin beslenebildikleri kültürel alanlar da kısıtlıdır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecek sanatsal etkinliklerin eksikliğinin de bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne yazdığı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Öğrencilerle daha önce okuduğumuz kitaplar üzerine söyleşiler yaptığımda öğrencilerin farklı düşünceler üretmedikleri, akıcı bir şekilde fikir sunamadıklarını gördüm. Sürekli birbirinin aynı fikirleri dile getiren öğrenciler orijinal ürünler ortaya koymaları istendiğinde tıkanıyorlar. Özellikle Erdi, Burhan, Songül, Fatih, Ümit, Yağız ve Berkan'da yoğun olarak bu durumla karşılaşıyorum. Metin ise oldukça yaratıcı ve özgüvenli (Araştırmacı Günlüğü, 05.10.2022).

Diğer branş öğretmenleri ise öğrencilerin geçim sıkıntısı ile baş etmeye çalışan ailelerin çocukları olduklarını ve bu nedenle yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerden yoksun olduklarını belirtmişlerdir. Görsel Sanatlar dersi öğretmeni, öğrencilerin yaratıcı ürünler ortaya koymasını gerektiren temalarda oldukça zorlandıklarını ve birbirine benzer şeyler yapıp ya da internetten bakarak kopyaladıklarını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen matematik dersinde çözülen problemlerin sadece öğretilen yöntemler ile çözüldüğünü farklı bir yol düşünmeleri istendiğinde yapamadıklarını belirtmiştir.

Aileler öğrencilerin köyde veya olanakları kısıtlı, merkeze uzak mahallelerde yaşamasının kendilerini yetiştirme ve geliştirmede etkili olduğunu; bunun da yaratıcı düşünme noktasında onları yetersiz kıldığını dile getirmişlerdir.

Bazı aileler öğrencilerin bireysel sebeplerden ötürü yaratıcı düşünemediklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşları içinde küçük düşme, dışlanma veya yanlış bir şey söyleme korkusu yaşadıklarından ötürü yaratıcı düşünseler bile bunu paylaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin disiplinli bir ortamda büyüdüğlerini ifade eden aileler, toplumsal normların ve ile kurallarının dışına taşan bir düşüncenin kabul görmeyeceği için dile getirilmemiş olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı aileler ile yaptığı görüşmelerde öğrencilerin yaratıcı düşünme noktasında akıcı bir şekilde düşünce üretme becerisine sahip olmadıklarını, orijinal fikirler ya da ürünler çıkaramadıklarını, esnek düşünce yapısından uzak olduklarını görmüştür. Bu nedenle hazırlanan eylem planları ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür.

Uygulama öncesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri seviyelerini belirlemek amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünme testi şekilsel ve sözel formdan elde edilen analiz sonuçları sırasıyla Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form Ön Test Sonuçları

Ad-Soyad	Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların soyutluluğu	Zenginleştirme	Erken kapamaya direnç	Yaratıcı kuvvetler
HATİCE	24	3	8	18	0	4
BERKAN	23	0	0	15	0	4
ALİ	27	2	3	9	11	4
ERAY	25	5	5	18	0	10
KÜBRA	11	0	2	9	0	2
SEVAL	18	2	7	15	0	5
ÜMİT	22	1	0	18	0	8
SONGÜL	36	1	3	9	0	2
ESMANUR	11	0	0	6	0	3
FATİH	21	0	2	9	0	4
METİN	39	1	4	18	0	2
OSMAN	22	1	6	15	0	5
ECRİN	25	1	6	18	1	3
ERDAL	40	1	7	18	0	6
YAĞIZ	10	0	1	9	0	4
EGE	16	0	0	6	0	3
İSMET	20	2	4	15	0	2
MERAL	12	0	4	12	0	3
ERDİ	35	0	0	6	0	25
BURHAN	18	0	1	6	0	4

Tablo 4 incelendiğinde akıcılık boyutunda en yüksek puan alan öğrencilerin Songül, Metin, Erdal ve Erdi olduğu; en düşük puan alan öğrencilerinse Kübra, Esma, Yağız ve Meral olduğu görülmüştür. Orijinallik boyutunda ise en yüksek puan alan öğrenciler Hacer, Eray, İsmet, Osman, Elif ve Erdal olurken en düşük puan alan öğrencilerinse Berkan, Kübra, Esma, Fatih, Yağız, Ege, Meral, Erdi ve Salih olduğu görülmüştür. Başlıkların soyutluluğu boyutunda en yüksek puan alan öğrencilerin Hacer ve Erdal olduğu, en düşük puan alan öğrencilerinse Fatih, Ümit, Esma ve Ege olduğu tespit edilmiştir. Zenginleştirme boyutunda Hacer, Eray, Ümit, Metin, Elif ve Erdal en yüksek puan alan öğrenciler olurken Esma, Ege ve Erdi en düşük puan alan öğrenciler olmuştur. Erken kapamaya direnç boyutunda Ali ve Elif dışında hiçbir öğrencinin puan alamadığı görülmüştür. Yaratıcı kuvvetler bağlamında incelendiğindeyse Erdi, Eray ve Erdal yüksek puan alırken Kübra, Songül, Metin ve İsmet düşük puanlar almıştır.

Tablo 5.
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel Form Ön Test Sonuçları

Ad Soyad	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik
Hacer	56	27	21
Berkan	48	22	20
Ali	44	21	14
Eray	67	32	26
Kübra	32	14	13
Seval	42	20	19
Ümit	58	26	16
Songül	43	15	18
Esmanur	26	12	7
Fatih	27	14	21
Metin	75	25	47
Osman	41	19	26
Elif	73	29	41
Erdal	96	20	44
Yağız	16	5	8
Ege	21	14	8
İsmet	39	20	24
Meral	52	19	22
Erdi	23	8	8
Burhan	18	10	7

Tablo 5 incelendiğinde akıcılık boyutunda en yüksek puan alan öğrencilerin 96 puan ile Erdal, 75 puan ile Metin, 67 puan ile Eray, 58 puan ile Ümit olduğu görülmüştür. En düşük puan alan öğrencilerinse 18 puan ile Burhan, 21 puan ile Ege, 23 puan ile Erdi, 26 puan ile Esma, 27 puan ile Fatih, 32 puan ile Kübra olduğu tespit edilmiştir. Esneklik boyutuna bakıldığında en yüksek puan alan öğrencilerin 32 puan ile Eray, 29 puan ile Elif, 27 puan ile Hacer, 26 puan ile Ümit ve 25 puan ile Metin adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu boyuttan en düşük puan alan öğrencilerin ise 5 puan ile Yağız; 8 puan ile Erdi; 10 puan ile Burhan; 12 puan ile Esma; 14 puan ile Kübra, Fatih, Ege ve 15 puan ile Songül adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. Orijinallik boyutuna bakıldığında en yüksek puan alan öğrencilerin 47 puan ile Metin, 41 puan ile Elif, 44 puan ile Erdal olduğu; en düşük puan alan öğrencilerin ise 7 puan ile Esma ve Burhan, 8 puan ile Yağız, Ege, Erdi, 13 puan ile Kübra ve 14 puan ile Ali olduğu görülmüştür. Diğer 7 öğrencinin puanları ise sınıfın düzeyine göre orta seviyede

seyretmekte olup geliştirilmeye ihtiyaç duyulan puanlardı. Tablo değerlendirildiğinde Ege, Erdi, Burhan, Esmâ, Kübra, Fatih ve Songül adlı öğrencilerin eleştirel düşünme ön test puanlarının da düşük seviyede olduğu görülmüş ve yaratıcı düşünme ön testinden aldıkları puanlarla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığını görülmüş ve eylem planları ile geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

3.2.3. Katılımcıların Problem Çözme Becerilerine İlişkin Uygulama Öncesi Durumları

Öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik mevcut durumlarını belirlemek için araştırmacının kendi gözlemleri, öğretmen görüşleri, aile görüşleri ve öğrencilerin Cornell Eleştirel Düşünme ön test sonuçları verilmiştir.

Araştırmacı öğrencilerine düzenli olarak çocuk kitapları okutmakta ve okunan kitaplara yönelik söyleşiler düzenlemektedir. Bu süreçte öğrencilerin çocuk kitaplarında karşılaştıkları problem çözme biçimlerini algılayamadıklarını, algılayıp doğru bulsalar dahi bunu günlük yaşamlarına aktaramadıklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öncelikle problemin ne olduğunu belirleyemediklerini ve problemin çözümü için gerçekçi, hayatın içine dokunan hedefler belirleyemedikleri görülmüştür. Problemi olumlu ve olumsuz açılarıyla değerlendiremeyen öğrencilerin aynı zamanda akla uygun, günlük yaşamda işlerine yarayacak çözüm yolları üretmedikleri tespit edilmiştir. Yaşanılan soruna yönelik tek bir çözüm yolunun olmadığını, alternatif çözümler de bulunabileceğini anlamlandıramayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik becerilerine bakıldığında genellikle karşılaştıkları probleme karşı duyarsız oldukları ve problemi tanımlamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Problemi çözmek yerine sorumluluk almamayı tercih edip sorunu başkalarının çözmesini bekledikleri ve istedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun aile tipiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ailelerinden çekindiği ve yanlış yapma korkusu yaşadıkları görülmüştür. Kimi öğrencilerin de ailelerinin problemlere karşı duyarsız olduğu ve çocuğu sorunuyla baş başa bıraktığı görülmüştür. Öğrencilerin problemleri iletişim yoluyla çözmekten ziyade daha olumsuz davranışlar sergilemeye meyilli oldukları tespit edilmiştir. Araştırmacı bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

A: Öğrenciler genellikle problemlere karşı ilgisiz ve umursamaz. Nasılsa biri çözer mantığıyla hareket ediyorlar. Çözüm yolları üretmelerini istediğimde akla

yatmayan, günlük yaşamda yeri olmayan çözümler sunuyorlar. Kimi öğrenci de direkt şiddet ve kötü söz gibi olumsuz davranışlara başvurma eğiliminde. Özellikle Berkan, Ümit ve Erdi şiddete meyilli. Diğerleri ise daha kitabî cümleler ve fikirlerle gerçek yaşamdan uzak şeyler söylüyorlar.

Beden dillerinin ve çözüm yollarının şiddet eğiliminde olduğu tespit edilen öğrencilerin çocuk kitaplarındaki ana karakterler ile özdeşim kurmalarına rağmen ana karakteri günlük yaşamlarına entegre edemedikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilen eylem planları ile geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmacı öğrencilerin diğer derslerdeki problem çözme becerileri ile ilgili bilgi almak için tüm branş öğretmenleri ile görüşmeler yapmış ve hem sınıfın genel durumu hakkında hem de öğrenci bazlı bilgiler elde etmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin problem çözme becerilerinin zayıf olduğunu, problemlere karşı duyarsız kaldıklarını ve uygun çözüm yolları üretmediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmadığını, herhangi bir süreli yayın takip etmediklerini, bu nedenle günlük yaşamda kullandıkları kelime sayısının çok az olduğunu ve az kelime ile düşündükleri için problemleri anlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili üç öğretmen de öğrencilerin teknolojiyle iç içe olmalarının onları donuklaştırdığını, sürekli telefon ve tableten ya da bilgisayardan oyunlar oynamalarının gerçek yaşamdan kopmalarına neden olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler de öğrencilerin sorumsuz olduklarını, probleme karşı umursamaz bir tavır sergilediklerini, öğrencilerin yaşamda bir amaçları olmadığı için bu amaca ulaşma yolundaki sorunlara takılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin aileleri ile görüşüldüğünde ailelerin öğrencilere çocuk olarak baktıkları, onların da bir birey olduklarının farkında olmadıkları görülmüştür. Çocukların problem çözme sürecine dâhil edilmediği ve onların doğru ile yanlış ayırt edebilecek yaşta ve düzeyde olmadıkları dile getirilmiştir. Bu bağlamda problem çözme sürecinde onların fikirlerini önemsemedikleri ve onlara güven duymadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin problemlerle karşılaştıkları ancak bu sorunlara karşı duyarsız davranarak başkalarının çözmesini bekledikleri araştırmacı gözlemlerinde de belirtilmişti. Bu durumun ailede çocuğa söz hakkı verilmemesi, çocuğun problem

çözme sürecine dâhil edilmeyerek fikrinin sorulmaması olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler problem çözme sürecini ve aşamalarını öğrenememekte ve problemleri sürekli başkalarının çözmesini beklemekteler. Bu durumda problem çözme noktasında deneyim kazanamayan öğrenciler karşılaştıkları sorunlarda sürekli ebeveyn desteği beklemekte ve tecrübe kazanamamaktadır. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin problem çözme noktasında gelişimlerinin sağlanması adına geliştirilen eylem planlarının uygulanması gerektiği düşünülmüştür.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorular da içermektedir. Testin içeriğinde öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem problem çözme beceri seviyelerinin belirlenmesine yönelik sorular mevcuttur. Bu bağlamda uygulama öncesinde öğrencilerin problem çözme becerileri seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nden Elde Edilen Bulgular

Ad soyad	Cinsiyet	Tümevarım	Tümdengelim	Varsayım Kırma	Gözlem Yapma	Kaynakların Güvenirliliğini Sorgulama	Eleştirel Düşünme
ECRİN		44	33,33	40	37,50	37,50	39,44
BURHAN		28	25,00	20	33,33	33,33	29,58
HATİCE		40	33,33	50	54,17	54,17	40,85
ERAY		44	33,33	30	41,67	41,67	38,03
KÜBRA		72	37,50	30	37,50	37,50	49,30
FATİH		36	29,17	40	20,83	20,83	29,58
İSMET		60	45,83	40	29,17	29,17	46,48
EGE		36	25,00	30	16,67	16,67	25,35
OSMAN		60	29,17	10	62,50	62,50	49,30
ERDİ		36	16,67	10	8,33	8,33	21,13
BERKAN		52	37,50	20	45,83	45,83	43,66
METİN		52	29,17	20	45,83	45,83	43,66
MERAL		32	29,17	20	37,50	37,50	33,80
ÜMİT		40	33,33	40	41,67	41,67	39,44
ESMANUR		36	8,33	10	37,50	37,50	26,76
ALİ		48	37,50	40	41,67	41,67	43,66
SONGÜL		28	41,67	40	37,50	37,50	33,80
ERDAL		60	29,17	40	25,00	25,00	38,03
SEVAL		60	33,33	20	37,50	37,50	43,66
YAĞIZ		60	29,17	20	29,17	29,17	39,44

Tablo 6 incelendiğinde bir problemi çözmek için izlenen adımlar bağlamında Osman ve Hacer adlı öğrenciler dışında diğer öğrencilerin % 50'nin altında bir orana sahip oldukları görülmüştür. Tümevarım bağlamında Kübra adlı öğrencinin 72 ile en yüksek puana sahip olduğu; tümdengelim bağlamında bakıldığında ise 45,83 ile İsmet adlı öğrencinin yüksek puan aldığı görülmüştür. Varsayım kurmada 50 puanla Hacer adlı öğrencinin; gözlem yapmada ise % 62,50 ile Osman adlı öğrencinin en yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Kaynakların güvenilirliğini sorgulamada yine 62,50 ile Hacer ve Osman adlı öğrencilerin en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Kübra, Hacer ve Osman'ın eleştirel düşünme becerileri ön testinden aldıkları puanlar da problem çözme puanlarına paralel olarak yüksek çıkmıştır. Tümevarım bağlamında incelendiğinde Erdi, Ege ve Fatih 36; Burhan ve Songül 28 ve Meral 32 puan ile en düşük puana sahip olan öğrencilerdir. Yine tümdengelim bağlamında bakıldığında Burhan 25, Erdi 16,67 ve Esmâ 8,33 ile en düşük puana sahip öğrenciler olarak görülmüştür. Varsayım kurmada Burhan 20, Erdi 10, Meral 20 olmak üzere en düşük puan alan öğrenciler olmuşlardır. Gözlem yapmada 20,33 ile Fatih, 16,67 ile Erdi ve 8,33 ile Ege en düşük puan alan öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Problem çözme ön testinden elde edilen puanlarla paralel olarak eleştirel düşünme ön testinden de en düşük puanlara sahip olan öğrenciler Ege, Esmâ, Burhan ve Fatih'tir. Tüm bu veri analizlerinden sonra araştırmacı geliştirdiği eylem planları ile öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacının araştırma süreci boyunca toplayıp kayıt altına aldığı bilgi, gözlem ve tüm durumlar veri olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırmasında esas olan verilerin sistemli bir şekilde süreklilik esasına dayanarak toplanmasıdır. Eylem araştırmasında tek ve mutlak doğru kabul edilen bir veri toplama aracı bulunmamaktadır. Araştırmacılar araştırma süreci ve problemine en uygun olan veri toplama aracı veya araçlarını seçebilmektedir. Berg (2001) araştırmacıların bulgularını güçlendirmek amacıyla birden fazla veri toplama aracını kullanma yoluna gidebileceklerini belirtmiştir. Bu araştırmada araştırmacı bulgularını güçlendirmek ve desteklemek amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların hangi amaçlarla kullanıldığı Tablo 7'de ayrıntılı biçimde verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmacı	Öğrenciler
Gözlem notları (Nitel)	Torrance Yaratıcılık Testi (Nicel)
Araştırmacı Günlüğü (Nitel)	Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Nicel)
Kamera Kayıtları (Nitel)	Öğrenci Günlüğü (Nitel)
Ses Kayıtları (Nitel)	Ders Esnasında Çekilen Video Kayıtları (Nitel)
	Öğrenci Çalışma Kâğıtları (Nitel)
	Öğrenci Etkinlik Projeleri (Nitel)
	Öğrenci Görüşme Formu (Nitel)

Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada veri çeşitlemesi yoluna gidilerek birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılarak nicel verilerin nitel verileri destekleyerek bulguları güçlendirmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak Torrance Yaratıcılık Testi ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmış olup nitel veriler için de Araştırmacı Günlüğü, öğrenci günlüğü, gözlem notları, derslerin kaydedildiği videolar, derslere ve görüşmelere ait ses kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları ve öğrenci etkinlik projeleri kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Torrance Eleştirel Düşünme Testi

1967 yılında Torrance Yaratıcı Düşünme Testini farklı yaş ve meslek gruplarından 10.127 kişiye uygulayarak okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar her yaştan öğrencinin kullanabileceği bir test geliştirmiştir (Aslan, 2001). Bu testte sözel ve şekilsel olmak üzere iki form bulunmaktadır. Bu formlar da kendi içinde sözel grup A ve B; şekilsel grup A ve B olmak üzere ayrılmaktadır. Testin sözel formunda yedi faaliyet, şekilsel formunda ise üç faaliyet bulunmaktadır. Sözel testin her faaliyeti için beş dakika verilmekte ve tüm test 35 dakikada bitirilmektedir. Şekilsel test içinse her faaliyet adına on dakika verilerek tüm test toplam 30 dakikada bitirilmektedir.

Öğrenciler, testin tamamını Sözel formda yer alan faaliyetler “soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular, farz edin ki” etkinlikleri şeklinde sıralanmıştır. Sözel formun ilk sayfasında suya bakan şapkalı bir çocuk resmi verilerek faaliyet 1’de bu resimle ilgili

sorular sorma, faaliyet 2’de bu resimle ilgili nedenleri tahmin etme, faaliyet 3’te bu resimle ilgili sonuçları tahmin etme etkinlikleri yaptırılmaktadır. Faaliyet 4’e gelindiğinde yaklaşık 15 cm boyunda 227 gr ağırlığında bir oyuncak fil resmi verilmiş ve bu oyuncağın nasıl daha eğlenceli hâle getirilebileceği konusundaki düşüncelerin sıralanması istenmiştir. Faaliyet 5’te karton kutuların farklı ve alışılmadık şekilde nasıl kullanılabileceğine dair öğrencilerin fikir geliştirmesi istenerek faaliyet 6’da da bu karton kutulara yönelik alışılmamış sorular geliştirmeleri istenmiştir. Son faaliyet olan varsayım etkinliğinde ise öğrencilere bulutların yeryüzüne iplerle bağlı olduğunu düşünmelerini ve bu durumda neler olabileceğini yazmaları istenmiştir.

Sözel formun B kitapçığında ise yine yedi faaliyet bulunmakta ancak faaliyetlere ait görseller değişiklik göstermektedir. Sözel form B’nin ilk sayfasındaki resim bir kadın, bir erkek, bir kuş kafesi ve kedi resminden oluşmaktadır. Bu resimle ilgili soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme etkinlikleri yapıldıktan sonra faaliyet 4’e geçerek 15 cm boyunda 170 gr ağırlığında bir oyuncak maymunu nasıl daha eğlenceli hâle getirileceğine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Faaliyet 5 ve 6’da ise teneke kutulara yönelik etkinlikler mevcuttur. Faaliyet 7’de ise bir varsayım etkinliği olarak dünyanın bir sis tabakası ile kaplandığı ve insanların sadece ayaklarının görüldüğü bilgisi verilip bu durumda neler olabileceği öğrencilere sorulmuştur.

Şekilsel formda ise “resim oluşturma, resim tamamlama, doğrular” şeklinde üç etkinlik sıralanmıştır. Şekilsel form A’da birinci faaliyette siyah bir yuvarlak eğri verilerek bunun bir parçasını oluşturacağı bir resim yapmaları ve resimlerine bir isim vermeleri istenmiştir. Faaliyet 2’de bitmemiş on tane çizgi formunda resim verilerek bunların tamamlanmasına ve isimlendirilmesine yönelik bir etkinlik vardır. Faaliyet 3’te ise ikişer ikişer yan yana konmuş düz otuz tane doğrudan kaç resim yapabileceklerine ve isimlendirebileceklerine yönelik bir etkinlik verilmiştir. Şekilsel form B’de ise yine siyah renkli bir eğri verilerek resmin bir parçası olacak şekilde yeni bir resim oluşturmaları ve buna bir isim vermeleri istenmiştir. Faaliyet 2’de bitmemiş formda on çizgi verilerek tamamlamaları ve isimlendirmeleri istenmiştir. Faaliyet 3’te ise 36 tane daire verilerek bunların resme dönüştürülmesi ve isimlendirilmesine dair bir etkinlik mevcuttur.

Bu araştırmanın ön testlerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel ve Şekilsel formların B kitapçıkları kullanılmıştır. Öğrencilerin soruları aklında tutma ve son teste kadar bunlar üzerinde orijinal olmayan başkalarından duyulma fikirler

geliştirme olasılığına karşın son testlerde Sözel ve Şekilsel formların A kitapçıkları kullanılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Puanlaması

Sözel Form A-B'nin Puanlanması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin puanlanması uzmanlık gerektirdiğinden araştırmacı bu testi puanlayabilmek için testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak Türkiye'ye uyarlamasını yapan Aslan (2001) tarafından verilen uygulama ve puanlama eğitimine katılmıştır. Araştırmacı eğitim sonunda katılım sertifikası almıştır (EK.3). Her bir testi puanlamak 40 dakika almaktadır. Testleri puanlamak için eğitim sonunda verilen kılavuz kitapçığa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kitapçığa bakarak etkinliklere verilen cevaplar akıcılık, esneklik ve orijinallik puanı olarak kodlanmaktadır. Sözel kitapçıktaki faaliyetlerin kodlanması aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Faaliyet 1(Soru Sorma): Bir soru sorma etkinliği olan bu alt testte öğrenciler verilen resme yönelik sorular oluşturmaktadır. Öğrenci bu etkinliğe kaç cevap yazdıysa o akıcılık puanını oluşturmaktadır. Esneklik puanı içinse kılavuz kitapçıkta bu etkinlik için 17 kategori belirlenmiştir. Öğrenci ne kadar farklı kategoride cevap vermişse o kadar esnek düşündüğü anlamına gelir ve bu da esneklik puanını oluşturur. Orijinallik puanı içinse verilecek olası cevaplar belirlenmiş ve bunlardan hareketle öğrencinin verdiği cevaplar 0-1 ve 2 olarak puanlanır. Herkesin verebileceği cevaplar mevcutsa 0, ortalama bir cevap kategorisinde ise 1, az görülen ve duyulan bir cevap ise 2 puan olarak orijinallik puanlaması yapılır.

Faaliyet 2 (Nedenleri Tahmin Etme): Bu etkinlikte ilk sayfada verilen resmin nedenlerinin neler olabileceği sorulmaktadır. Yine öğrencilerin verdiği cevap sayıları akıcılık, bu etkinliğe yönelik belirlenen 17 kategori içerisinde farklılık gösteren cevaplar esneklik, belirlenen 75 olası cevap listesine yönelik verilen cevaplar ise 0,1,2 olarak puanlanarak orijinallik puanını oluşturmaktadır.

Faaliyet 3 (Sonuçları Tahmin Etme): Bu etkinlikte ilk sayfadaki resme yönelik sonuçların neler olabileceğini tahmin etmeye yönelik cevaplar istenmektedir. Öğrencilerin cevap sayısı akıcılık; belirlenen 16 kategoriden farklı kategorilere yönelik cevaplar verilmesi esneklik; belirlenen 110 olası cevap içinden çok görülen, orta düzey ve az görülen cevaplar 0,1,2 şeklinde puanlanarak orijinallik puanı hesaplanır.

Faaliyet 4 (Ürün Geliştirme): Bu etkinlikte B formunda bir fil, A formunda bir maymun resmi verilerek bu oyuncakların daha eğlenceli hâle nasıl getirileceğine yönelik fikirler üretilmesi istenmiştir. Verilen cevap sayısı akıcılık, belirlenen 24 kategoriden farklı kategorilere ilişkin cevaplar esneklik ve 124 olası cevaptan sık görülen, orta düzey ve nadir görülen cevaplar 0,1,2 şeklinde puanlanarak orijinallik puanı kodlanmaktadır.

Faaliyet 5 (Alışılmadık Kullanımlar): Bu etkinliğin alt testinde karton kutular ve teneke kutuların alışılmadık kullanımlarına yönelik öğrencilerin fikir üretmesi istenmektedir. Yine öğrencinin cevap sayısı akıcılık, belirlenen 28 kategoriye ilişkin farklılık göstermesi esneklik, 104 olası cevaptan az görülen, orta düzey ve nadir bulunanlar 0,1,2 olarak puanlanarak orijinallik puanlaması yapılmaktadır.

Faaliyet 6 (Alışılmamış Sorular): Bu etkinlikte karton kutular ve teneke kutuların alışılmadık kullanımlarına yönelik sorular sorulması istenmektedir. Öğrencilerin verdiği cevap sayısı akıcılık puanını oluştururken bu etkinlikte esneklik puanı hesaplanmaz. Orijinallik puanı ise basit cevap gerektiren, karmaşık cevap gerektiren, kişisel cevap gerektiren ve birden fazla cevaba götüren sorular olarak kategorize edilmiş ve cevaplar 0,1,2,4 şeklinde puanlanmıştır.

Faaliyet 7 (Sadece Düşünün ve Varsayın): Bu etkinlikte bulutların yeryüzüne iplerle bağlı olduğu örnek olayı verilmiştir. B formunda ise dünyayı bir sis tabakasının kapladığı ve insanların sadece ayaklarının görüldüğü örnek olayı verilerek bu durumda neler olabileceğine yönelik öğrencilerin fikir üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevap sayısı akıcılık olarak puanlanır. Esneklik puanı için herhangi bir kategori yapılmayarak öğrencilerin düşüncelerindeki değişim dikkate alınmaktadır. Orijinallik puanı için 57 farklı olası cevap belirlenerek buna ilişkin 0,1,2 puan aralığında değerlendirme yapılmaktadır.

Şekilsel Form A-B'nin Puanlanması

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin şekilsel formu görsel öğelerden oluşmakta ve her bir testi puanlamak 30 dakika almaktadır. Testleri puanlamak için eğitim sonunda verilen kılavuz kitapçığa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kitapçığa bakarak etkinliklere verilen cevaplar akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler listesi (duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcılığı, tamamlanmamış şekillerin belirginleştirilmesi,

tamamlanmamış çizgilerin sentezi, alışılmadık görselleştirme, içsel görselleştirme, sınırları uzatma veya geçme, mizah, hayal gücü zenginliği, hayal gücü renkliliği, fantezi) bakımından puanlanmaktadır. Toplamda üç faaliyet vardır.

Faaliyet 1: Birinci faaliyette A formunda da B formunda da siyah renkle boyanmış yamuk bir şekil verilerek öğrencilerden bu şeklin bir parçası olacağı bir görsel yapımları istenmektedir. Resim Oluşturma adlı bu etkinlik akıcılık bakımından puanlanmaz. Görülmemiş ve örneği az olan görseller orijinallik puanı alır, görsele verdikleri isim başlıkların soyutluluğu bakımından puanlanır. Öğrencinin her çizgisi zenginleştirmeden puan alırken birkaç görseli birleştirmesi erken kapamaya direnç boyutuyla puanlanır. Görsel yaratıcı kuvvetler listesinde bulunan ifadelerle göre de birer puan alır.

Faaliyet 2: Resim Tamamlama adlı bu etkinlikte her iki formda da anlamsız çizgiler verilerek öğrencilerden bunları tamamlamaları istenir. Ne kadar çok kutucuğu tamamlarlarsa ondan akıcılık puanı alırlar. Yine görülmemiş örnekler oluşturduklarında orijinallik puanı almaktadırlar. Her bir çizgileri zenginleştirme boyutunda puanlanırken yaptıkları görsellere yazdıkları başlıklar da başlıkların soyutluluğu açısından puanlanır. Öğrenciler birkaç kutuda bulunan anlamsız çizgileri birleştirip büyük bir resim ortaya çıkarıyorlarsa erken kapamaya direnç boyutundan puan alırlar. Tüm görseller yaratıcı kuvvetler listesinde bulunan ifadelerle göre değerlendirilerek bu boyutta puanlama yapılır. Örneğin; çizimlerinde duygu ifade eden bir görsel ya da hareket belirten bir çizim varsa birer puan verilir.

Faaliyet 3: A formunda birbirine paralel 30 doğru, B formunda 36 daire verilmiştir. Öğrencilerden bunları kullanarak resim ya da nesne yapımları istenmiştir. Kaç tanesini kullandıklarına bağlı olarak akıcılık puanı, örneği az çizimler yaptıklarında orijinallik puanı, kullandıkları çizgiler doğrultusunda zenginleştirme puanı alırlar. Ayrıca her bir çizime verdikleri isim ile başlıklar soyutluluk bakımından puanlanır ve birden fazla doğru ya da daireyi birleştirmeleri ile de erken kapamaya direnç boyutundan puan verilir. Yaratıcı kuvvetler listesinde yer alan ifadelerden ne kadarı mevcutsa o kadar puan verilir.

3.3.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi 1985 yılında Ennis ve Millman tarafından Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ayrı ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Düzey X

ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelikken Düzey Z, özel yetenekli ortaöğretim öğrencileri, lisans ve üstü öğrenci gruplarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Test dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma, gözlemlerin ve kaynakların güvenilirliğini yargılama, ifadelerdeki varsayımları belirleme ve tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapmadır.

Testin ilk bölümü olan “İlk Gruba Ne Oldu?” kısmı testin ilk boyutunu oluşturmakta ve 3 ila 25. soruları kapsamaktadır. Testin ikinci bölümünü 27. ve 50. maddeleri kapsayan “Nikoma’daki Köyü İnceleme”dir ve bu da testin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Testin 52. Ve 65. Maddelerini kapsayan üçüncü bölümü ise “Ne Yapılabilir?” adı ile testin üçüncü alt boyutunu oluşturmaktadır. Testin 67 ve 76. Maddeleri ise “Olup Biteni Komuta Merkezine Rapor Etmek ve Ne Yapılacağına Karar Vermek” adıyla testin son alt boyutunu oluşturmaktadır. Testin birinci bölümünde öğrencilerden kendilerine verilen bilgilerden hareketle çıkarımlar yapmaları, ikinci bölümünde gözlemler yaparak güvenilir bilgileri belirlemeleri, üçüncü bölümünde öğrencilerden kalıplaşmış ifadeleri belirlemeleri ve son bölümde ise öğrencilerin doğru sonuçlara ulaşarak onları raporlaştırabilmeleri beklenmektedir.

Testin uygulanma süresini Ennis, Millman ve Tomko (2005) ilköğretim düzeyinde 64, ortaöğretim ve üstünde 50 dakika olarak belirtmişlerdir. Testte toplam 76 soru olmakla birlikte 1,2,26,51 ve 65. Maddeler örnek olarak verilmiştir. Bu bağlamda testte toplam 71 soru bulunmaktadır. Testin puanlanması ise öğrencilerin doğru cevaplarına 1, yanlış cevaplarına 0 verilerek yapılmaktadır.

3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılan öğrenciler ve aileleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu form ile öğrencilerin düşük sosyoekonomik düzeye sahip oldukları belirlenmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1. Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

Eylem araştırmasında araştırmacı günlüğü sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Araştırmacı bu günlüğe araştırma sürecinin her adımını, gözlemlerini, öğrenciler ile ilgili düşüncelerini, öğrencilerin katılım durumlarını,

konuyla ilgili yorum ve konuşmalarını, fikirlerini kaydetmektedir. Johnson (2005) tüm bunları içinde barındıran araştırmacı günlüklerinin tarihsel olarak sistematik ve gerçek bilgileri barındıracağını, bunun da uygulamanın yeniden gözden geçirilmesi konusunda araştırmacıya kaynak sağlayacağını belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacı uygulama sürecinin başından sonuna kadar her adımı tarihsel olarak belirterek günlük tutmuş ve uygulama süreci ile öğrenci davranışlarına yönelik gözlemlerini kaydetmiştir.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca hem kendisi günlük tutmuş hem de araştırmacının katılımcılarından günlük tutmalarını istemiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) araştırmacının ve diğer katılımcıların günlük tutmasının araştırma sürecinin aydınlatılması adına yararlı olacağını belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacı uygulamaya başlamadan önceki hafta günlük tutmaya başlamış ve uygulama sürecinin sonuna kadar günlük tutmaya devam etmiştir. Araştırmacı Günlüğüne sadece uygulama sürecini değil; tez izleme komitesi ve geçerlik komitesinde edindiği bilgileri de not etmiştir. Araştırmacı toplam 35 sayfa günlük tutmuştur. Araştırmacı günlükleri ve tarihleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmacı Günlük Tarihi ve İçeriği

Günlük Tarihi	Günlük İçeriği
01.11.2022	Veli onam formu ve gönüllü katılım formunun verilmesi
02.12.2022	Web.2.0 araçlarının tanıtılması
05.11.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-1
07.11.2022	Torrance yaratıcı düşünme ön testinin uygulanması
08.11.2022	Cornell eleştirel düşünme ön testinin uygulanması
14.11.2022	Uygulama-1. Hafta
16.11.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-2
17.11.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
21.11.2022	Uygulama-2. Hafta
23.11.2022	Görüşme-1
25.11.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-3
28.11.2022	Uygulama- 3. Hafta
29.11.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-4
30.11.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
01.12.2022	Görüşme-2
05.12.2022	Uygulama- 4
07.12.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-5
08.12.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
12.12.2022	Uygulama-5
14.12.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-6
15.12.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
16.12.2022	Görüşme-3
19.12.2022	Uygulama-6

Tablo 8.

Araştırmacı Günlük Tarihi ve İçeriği (devamı)

Günlük Tarihi	Günlük İçeriği
21.12.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-7
22.12.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
26.12.2022	Uygulama-7
28.12.2022	Geçerlik komitesi toplantısı-8
29.12.2022	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
30.12.2022	Görüşme-4
02.01.2023	Uygulama-8
04.01.2023	Geçerlik komitesi toplantısı-9
05.01.2023	Gelmeyen öğrencilerle ek ders yapılması
09.01.2023	Uygulama-9
10.01.2023	Geçerlik komitesi toplantısı-10
11.01.2023	Görüşme-5
12.01.2023	Son testlerin uygulanması

Araştırmacı katılımcı öğrencilerden de günlük tutmalarını istemiş ancak öğrenciler günlükleri düzenli olarak tutmamıştır. Bu nedenle öğrenci günlükleri değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.3.2.2. Gözlem Notları

Araştırmacının uygulama süreci boyunca sınıfta yapılan etkinlikler esnasındaki gözlemlerinden oluşan notlardır. Ders sırasında olan bitenin kayıt altına alınması ile oluşur. Bu araştırmada kullanılan gözlem türü katılımcı gözlem türü olarak belirlenmiştir. “Katılımcı gözlem türü araştırmacının ne amaçla o dersi yaptığının bulunduğu gözlem türüdür” (Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013, s. 105). Bu araştırmada araştırmanın aynı zamanda katılımcıların dersine giren Türkçe öğretmeni olması ve bu çalışmayı doktora tezi kapsamında yaptığını açıklaması, araştırmanın katılımcı gözlem türü ile ilerlediğini göstermektedir. Uygulama sürecinin bitmesi ile birlikte araştırmacı gözlemleri de sonlanmıştır.

3.3.2.3. Görüşme Formları

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri de yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşmenin basit bir yöntem olarak görülmesine rağmen aslında beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, disiplin gibi birçok boyutu kapsamı bakımından hem sanat hem bilim olarak görüldüğünü belirtmektedir. “Görüşme türleri açık uçlu, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilir” (Köse, 2005, s. 58).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öncesinde hazır olan soruların yanı sıra görüşme esnasında kendiliğinden gelişen soruların yöneltilmesi de mümkündür. Bu araştırmada öğrencilerin okudukları kitaplara ve kitaplardan yola çıkarak hazırlanan etkinliklere yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından kitaba, kitabın etkinliklerine ve araştırma sürecine yönelik hazırlanan 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Her kitap bitiminden sonra iki hafta arayla toplam 5 görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı böylece veri çeşitliliği sağlamaya çalışmıştır.

Görüşme formuna yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan sorular dil, anlatım ve içerik açısından dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları bu haliyle öncelikle iki öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan bu pilot uygulama sonucunda görüşmede yaşanan sorunlara yönelik düzenleme yapılmıştır. Son olarak iki uzmanın görüşü doğrultusunda formlara son biçimi verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir:

1. Kitap hakkındaki düşünceleriniz?
2. Kitapta değiştirmek istediğiniz yerler var mı? Varsa bu yerleri nasıl değiştirirdiniz?
3. Kitabın en beğendiğin bölümü hangisiydi? Neden?
4. Kitabın en beğenmediğin bölümü hangisiydi? Neden?
5. Kitabın kahramanı karşılaştığı sorunları nasıl çözüyordu?
6. Siz onun yerinde olsanız sorunları nasıl çözerdiniz?
7. Günlük yaşamda karşılaştığınız sorunları genellikle nasıl çözersiniz?
8. Kitabı okuduktan sonra yapılan etkinlikleri faydalı buluyor musunuz?
9. Bu etkinlikler kitaba yönelik duygu ve düşüncelerinizi ve kitabı anlama sürecinizi etkiliyor mu?

Öğrencilere yönelik hazırlanan bu görüşme soruları her kitabın sonunda yapılan etkinliklere yönelik sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelere yönelik bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğrenci Görüşme Tarih ve Süreleri

Öğrenci Görüşmesi	Öğrenci Görüşme Tarihi	Öğrenci Görüşme Süresi
Görüşme 1	23.11.2022	35 dk 52 sn
Görüşme 2	29.11.2022	25 dk 23 sn
Görüşme 3	13.12.2022	27 dk 28 sn
Görüşme 4	27.12.2022	20 dk 03 sn
Görüşme 5	10.01.2023	28 dk 41 sn

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilerle toplam beş görüşme yapıldığı görülmektedir. Görüşmelerde görüşme formundaki soruların yanı sıra o esnada gelişen durumlara göre farklı sorular da yöneltildiği bilinmektedir. Görüşmeler toplam 137 dakika 45 saniye sürmüştür. Araştırmacı görüşmelerden sonra görüşmelerin dökümünü yaparak görüşmeleri analiz etmiş ve eylem planlarını güncellerken bu analizlerden yararlanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında da bu görüşmelerden yararlanılmıştır.

3.3.2.4. Ders İşleme Sürecine Ait Video Kayıtları

Eylem araştırmasında video kayıtları önemli bir veri toplama aracıdır. “Öğretim sürecini, öğretmenin süreçteki rolünü, sınıfın etkileşimi ve öğrencilerin performansının kayıt edilmesi ve sonrasında tekrar tekrar izleyebilme olanağı sunması bakımından video kayıtları, eylem araştırmasının en önemli veri toplama aracı olarak görülmektedir” (Köse, 2002, s.50). “Video kayıtları diğer araştırmacılar tarafından izlenebilir, veriler farklı şekilde analiz edilebilir ve görüş alışverişi ile ortak bir paydada buluşulabilir” (Kuzu, 2005, s.62). Mills (2003) video kayıtlarının öğretmen araştırmacıların süreçle ilgilenirken kaçırdıkları ders içi etkileşimi yakalayabilmelerini sağlaması bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulama süreci video kayıt ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulama sürecini öğretmen olarak gerçekleştirdiğinden video kayıtları kamera ayaklığı yardımı ile yapılmıştır. Sınıfın herkesi görececek bir köşesine konumlandırılan kamera ile ders süreci kayıt altına alınmıştır.

Video kayıtları için kamerayla pazartesi günleri iki ders saati olmak üzere haftada iki saat çekim yapılmıştır. Video kayıtları her gün gözlem sürecinden sonra düzenli olarak bir bilgisayara ve bir harici belleğe atılarak yedeklenmiştir. Video kayıtları her günün tarihi atılarak haftalık klasörler ile arşivlenmiştir. Bu süreç içerisinde video kayıtları izlenmiş, düzenli olarak temalar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada birincil veri kaynağı ders işleme sürecine ait video kayıtları olmuştur. Araştırmacılar ders işleme sürecindeki gözlem notlarını genişletmek ve desteklemek amacıyla video kayıtları kullanmaktadır. Bu araştırmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı da olduğundan ayrıntılı gözlem notu tutma olanağı bulamamıştır. Bu nedenle video kayıtları uygulama sürecini ayrıntılarıyla aydınlatacak bir veri kaynağı olarak görülmektedir. Papatğa (2016) video kayıtlarının defalarca izleme olanağı sunmasından, makro ve mikro analiz yapmaya uygun olduğundan nitel araştırmalar için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Video kayıtları araştırmacı tarafından öncelikle izlenerek makro analizleri yapılmış daha sonra mikro analiz gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine yönelik alınan video kayıtları Panasonic marka video kamera ve bir tripod ile alınmıştır. Video kayıtları uygulamanın yapıldığı ilk hafta başlamıştır. Video kayıtları 01.11.2022-09.01.2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Her kayıt tarihinde araştırmacı videoları bilgisayara kopyalamış ve ardından bir harici diske yedekleyerek korunmasını sağlamıştır. Video kayıtları toplam 636 dakika sürmüştür. Video kamera her uygulama dersinde öğretmen masasının yanına konularak kayıt alınmıştır.

Video kayıtlarının yapıldığı tarih ve kayıt süreleri Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10.

Ders Sürelerinde Yapılan Video Kayıtlarının Tarihleri ve Kayıt Süreleri

Tarih	Süre
11.11.2022	75'
21.11.2022	69'
28.11.2022	71'
05.12.2022	64'
12.12.2022	71'
19.12.2022	73'
26.12.2022	71'
02.01.2023	70'
09.01.2023	60'

Araştırma süreci boyunca alınan video kayıtları birincil veri toplama aracı olmuştur. Araştırmacı bu videolardan elde ettikleri bulgularını diğer veri toplama araçları olan, Görüşmeler, Öğrenci Ödev ve Projeleri, Gözlem Notları, Araştırmacı Günlükleri ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile birleştirmiştir.

3.3.2.5. Ses Kayıtları

Ses kayıtları nitel araştırmada kullanılan ve veri çeşitliliği sağlaması açısından önemli olduğu düşünülen veri toplama araçlarından biridir. Bu araştırmada veri kaybı yaşanmaması adına uygulama sürecinde hem video kaydı hem de ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları Sony marka bir ses kayıt cihazı ile alınmış ve uygulama dersinden hemen sonra bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra bir harici belleğe de kopyalanarak korunmuştur. Derslerden sonra ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve analiz edilerek bulgular raporlaştırılırken kullanılmıştır. Bu araştırmada ikinci olarak ses kaydı iki hafta arayla katılımcılarla yapılan görüşmelerde alınmıştır. Görüşmeler kaydedilmiş ve görüşmeden sonra bilgisayar ile harici belleğe aktararak korunması sağlanmıştır. Daha sonra görüşmelerin dökümü yapılarak araştırmanın raporlaştırılmasında görüşmeler kullanılmıştır. Ses kayıtlarının tarihleri ve kayıt süreleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Ses Kayıtlarının Tarih ve Süreleri

Tarih	Süre
11.11.2022	75’
21.11.2022	73’
23.11.2022	35’
28.11.2022	73’
01.12.2022	25’
05.12.2022	64’
12.12.2022	71’
16.12.2022	27’
19.12.2022	75’
26.12.2022	72’
30.12.2022	20’
02.01.2023	72’
09.01.2023	62’
11.01.2023	28’

3.3.2.6. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları ve Projeleri

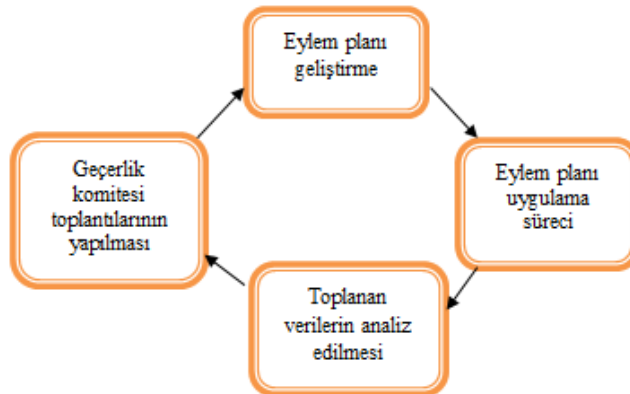
Araştırmanın veri kaynaklarından biri de öğrencilerin kitaplara yönelik yapmış oldukları etkinlikler, çalışma kâğıtları ve etkinlikler bazında Web.2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları projelerdir. Cavkaytar (2009) öğrencilerin çalışmalarının da veri kaynağı olarak kullanılabileceğini ve bunların öğrencilerin gelişimi göstermesi bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrenci etkinlikleri çalışma kâğıtları üzerinden alınmakla beraber EBA sanal sınıf ve Whatsapp uygulaması üzerinden de

alınarak takibi yapılmıştır. Bu çalışmaların araştırmanın geçerliliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenci çalışma ve projeleri yer yer araştırmanın raporlaştırılmasında da kullanılmıştır.

3.4. Eylem Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması Süreci

Bu aşamada araştırmacı ne yapması gerektiğine karar verir. Yıldırım ve Şimşek (2016) bu aşamanın verilerin analizi ile birlikte araştırmacının mevcut duruma bir çözüm üretmesi ya da yeni bir eylem planı geliştirmesine yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte yapılacak eylem planları ve bunların zaman çizelgeleri ile verilerin nasıl, ne şekilde, hangi sıklıkla toplanacağı belirtilmelidir. Toplanan veriler eş zamanlı olarak analiz edildiğinde bir sonraki eylem planının oluşturulmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle Mills (2003) yapılan eylemlerin araştırmacıyı amacına götürene kadar tekrar tekrar yapılabileceğini belirtmektedir.

Bu aşamada araştırmacı okutulan kitaplara yönelik hazırlanan eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin uygulanmasına yönelik eylem planları hazırlamıştır. Araştırmacı etkinliklerde bu eylem planlarını uygulamıştır. Bu nedenle bu aşama eylem araştırmasının en önemli aşamasıdır (Papatğa, 2016). Söz konusu aşamada toplanan veriler geçerlik komitesi üyeleri ile birlikte değerlendirilerek bir sonraki haftanın eylem planları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eylem planları uygulandıktan sonra yeniden analiz edilerek geçerlik komitesi toplantılarında yeniden bir eylem planı geliştirilmiş ya da var olanlar elde edilen veriler ışığında güncellenmiştir. Araştırma bu döngü etrafında şekillendirilmiştir. Araştırmanın eylem planı döngüsü Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Uygulama Sürecinin Döngüsü

Araştırmada uygulama süreci boyunca bu döngü takip edilmiştir. Uygulama süreci katılımcıların belirlenmesi ile başlamıştır. Daha sonra gönüllü katılım formu ve veli onam formu ile gerekli onaylar alınmış ve öğrencilerin gönüllülük esasına dayanarak katılımları sağlanmıştır. Sonrasında katılımcılara uygulanacak nicel veri toplama araçları uygulanarak okutulacak olan ilk kitap katılımcılara dağıtılmıştır. Kitap belirlenen bölüme kadar okunduktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacının oluşturduğu eylem planları uygulanmıştır. Uygulamanın eylem planları, etkinlikleri ve tarihleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Eylem Planlarının Tarihi ve Etkinlikler

Eylem Numarası	Eylem Haftası ve Tarihi	Eylem Etkinlikleri
1.Eylem	1.Hafta/01 Kasım-04 Kasım 2022	Gönüllü katılım formu ve veli onam formunun verilmesi
2.Eylem	2.Hafta/07 Kasım-11 Kasım 2022	Web 2.0 araçlarının tanıtımı, ön testlerin yapılması, Geçerlik Komitesi Toplantısı-1
3.Eylem	3.Hafta/14 Kasım-18 Kasım 2022	Uygulama-1, ek ders planı-1, Geçerlik Komitesi Toplantısı-2
4.Eylem	4.Hafta/21 Kasım-25 Kasım 2022	Uygulama-2, Görüşme-1, Geçerlik Komitesi Toplantısı-3
5.Eylem	5.Hafta/28 Kasım-02 Aralık 2022	Uygulama-3, ek ders planı-2, Geçerlik Komitesi Toplantısı-4, Görüşme-2
6.Eylem	6.Hafta/05 Aralık-09 Aralık 2022	Uygulama-4, ek ders planı-3, Geçerlik Komitesi Toplantısı-5
7.Eylem	7.Hafta/12 Aralık-16 Aralık 2022	Uygulama-5, ek ders planı-4, Geçerlik Komitesi Toplantısı-6, Görüşme-3
8.Eylem	8.Hafta/19 Aralık-23 Aralık 2022	Uygulama-6, ek ders planı-5, Geçerlik Komitesi Toplantısı-7
9.Eylem	9.Hafta/26 Aralık-30 Aralık 2022	Uygulama-7, ek ders planı-6, Geçerlik Komitesi Toplantısı-8, Görüşme-4
10.Eylem	10.Hafta/02 Ocak-06 Ocak 2023	Uygulama-8, ek ders planı-7, Geçerlik Komitesi Toplantısı-9
11.Eylem	11.Hafta/09 Ocak-13 Ocak 2023	Uygulama-9, Geçerlik Komitesi Toplantısı-10, Görüşme-5
12.Eylem	12.Hafta/16 Ocak-20 Ocak 2023	Son testlerin yapılması

Tablo 12’de görüldüğü gibi uygulama toplam 12 hafta sürmüştür. Her hafta için bir eylem planı olmak üzere toplam 12 eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planları doğrultusunda uygulama gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve analizi yapılmıştır.

1. Eylem Planı (1.Hafta/01 Kasım-05 Kasım 2022)

Uygulamanın yapılacağı okul araştırmacın görev yaptığı okul olması ve öğrencilerin amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olması nedeniyle bu eylem planında araştırmacı ilk olarak öğrencilere gönüllü katılım formu vermiştir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrenciler belirlendikten sonra bu öğrencilerin velilerine veli onam formu gönderilerek velilerden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra katılımcı öğrencilerle, uygulama sürecinde kullanacakları Web.2.0 araçlarının tanıtımını içeren bir ders yapılmıştır.

2. Eylem Planı (2.Hafta/07 Kasım-11 Kasım 2022)

Katılımcı öğrenciler belirlendikten sonra uygulama öncesinde bu öğrencilerin yaratıcılık becerileri düzeyini belirlemek için onlara Torrance Yaratıcı Düşünme Testi B formu sözel ve şekilsel olmak üzere ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri düzeylerini belirlemek için de Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca bu eylem planında Geçerlik Komitesi üyeleri ile ilk toplantı gerçekleştirilmiştir. (Geçerlik Komitesi Toplantısı-1, 05.11.2022).

3. Eylem Planı (3.Hafta/14 Kasım-18 Kasım 2022)

Bu eylem planında araştırmacı uygulama sürecine başlamış ve ilk uygulama yapılmıştır. Dedemin Bakkalı adlı kitaba yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilere yaptırılmış ve uygulamaya katılamayan öğrenciler için araştırmacı ek bir ders planlayarak sonrasında uygulamıştır. Geçerlik komitesi ile toplanarak haftanın değerlendirmesi yapılmış ve eylem planı güncellenerek bir sonraki haftaya hazırlık yapılmıştır. (Geçerlik Komitesi Toplantısı-2, 16.11.2022).

4. Eylem Planı (4.Hafta/ 21 Kasım-25 Kasım 2022)

Bu eylem planında araştırmacı ikinci uygulamayı gerçekleştirerek Dedemin Bakkalı kitabının ikinci yarısına yönelik hazırlanan etkinlikleri öğrencilere yaptırmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini aldığı ilk görüşme yapılmıştır. Sonrasında Geçerlik Komitesi ile üçüncü toplantı gerçekleştirilerek alınan kararlar doğrultusunda sonraki eylem planı hazırlanmıştır. (Geçerlik Komitesi Toplantısı-3, 25.11.2022).

5. Eylem Planı (5.Hafta/28 Kasım-02 Aralık 2022)

Araştırmanın bu haftasında okunan ikinci kitap olan Küçük Kara Balık kitabına yönelik etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Üç öğrenci etkinliklere katılamamıştır. Daha sonrasında Geçerlik komitesi toplantısı kararına göre bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-4, 29.11.2022). Bu plan doğrultusunda öğrencilerin etkinlikleri yapmaları sağlanmıştır (Ek ders planı-2, 30.11.2022). Araştırmanın bu haftasında ayrıca yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla bir ders saati süresince öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır (Görüşme-2, 01.12.2022). Bu hafta öğrencilere okuyacakları üçüncü kitap olan Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü adlı kitap dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu kitabın belirlenen ilk yarısını bir hafta süreyle okumaları istenmiştir.

6. Eylem Planı (6.Hafta/05 Aralık-09 Aralık 2022)

Araştırmanın bu haftasında öğrencilere Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü adlı kitaba yönelik hazırlanan etkinlikler yaptırılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları etkinlikler değerlendirilmiştir. İki öğrencinin derste bulunmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-5, 07.12.2022). Hazırlanan ek ders planı iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-3, 08.12.2022). Daha sonra öğrencilerden kitabın ikinci yarısını bir hafta süreyle okumaları istenmiştir.

7. Eylem Planı (12 Aralık-16 Aralık 2022)

Araştırmanın bu haftasında Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü kitabının ikinci yarısına yönelik etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Bu derste katılımcı öğrencilerden dördünün olmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-6, 14.12.2022). Hazırlanan ek ders planı dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-4, 15.12.2022). Araştırmanın bu haftasında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla bir ders saati süresince öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır (Görüşme-3, 16.12.2022). Bu hafta öğrencilere okuyacakları dördüncü kitap olan Havada Asılı Kalan Top adlı kitap dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu kitabın belirlenen ilk yarısını bir hafta süreyle okumaları istenmiştir.

8. Eylem Planı (8.Hafta/19 Aralık-23 Aralık 2022)

Araştırmanın bu haftasında Havada Asılı Kalan Top kitabının ilk yarısına yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilere yaptırıldı. Üç öğrencinin bu derse katılmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-7, 21.12.2022). Hazırlanan ek ders planı üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-4, 22.12.2022). Daha sonra öğrencilerden kitabın ikinci yarısının bir hafta süreyle okunması istenmiştir.

9. Eylem Planı (9.Hafta/26 Aralık-30 Aralık 2022)

Araştırmanın bu haftasında Havada Asılı Kalan Top kitabının ikinci yarısına yönelik hazırlanan etkinlikler öğrenciler ile birlikte yapılmıştır. Bu derste dört öğrencinin olmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-8, 28.12.2022). Hazırlanan ek ders planı dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-5, 29.12.2022). Araştırmanın bu haftasında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla bir ders saati süresince öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır (Görüşme-4, 30.12.2022). Daha sonra öğrencilere okuyacakları son kitap olan Yuan Huan'ın Kulübesi adlı kitap dağıtılarak öğrencilerden kitabın ilk yarısını bir hafta süreyle okumaları istenmiştir.

10. Eylem Planı (10.Hafta/02 Ocak-06 Ocak 2023)

Araştırmanın bu haftasında Yuan Huan'ın Kulübesi adlı kitabın ilk yarısına yönelik hazırlanan etkinlikler öğrenciler ile birlikte yapılmıştır. Bir öğrencinin bu derste olmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı-9, 04.12.2022). Hazırlanan ek ders planı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-6, 05.12.2022). Daha sonra öğrencilerden kitabın ikinci yarısının bir hafta süreyle okunup bitirilmesi istenmiştir.

11. Eylem Planı (11.Hafta/09 Ocak-13 Ocak 2023)

Araştırmanın bu haftasında Yuan Huan'ın Kulübesi adlı kitabın ikinci yarısına yönelik hazırlanan etkinlikler öğrenciler ile birlikte yapılmıştır. Bir öğrencinin bu derste olmadığı görülmüştür. Geçerlik komitesi toplantısında alınan karar doğrultusunda bu

öğrencilere yönelik ek bir ders planı hazırlanmıştır (Geçerlik Komitesi Tolantısı-10, 10.01.2023). Hazırlanan ek ders planı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (Ek ders planı-7, 11.01.2023). Araştırmanın bu haftasında yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla bir ders saati süresince öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır (Görüşme-5, 12.01.2023).

12. Eylem Planı (12.Hafta/16 Ocak-20 Ocak 2023)

Araştırmanın bu haftasında öğrencilerin uygulama sonrası yaratıcı düşünme seviyelerinin belirlenmesi için onlara “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel Form A ve Sözel Form A” son test olarak yaptırılmıştır. Daha sonra öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik seviyelerinin belirlenmesi için onlara “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde Web.2.0 araçlarının öğretime 1; ön testlerin uygulanmasına 3; kitaplara yönelik etkinliklerin uygulanmasına 18; ek ders planlarının uygulanmasına 8; son testlerin uygulanmasına 8 ders saati olmak üzere toplam 30 ders saati ayrılmıştır.

3.4.1. Kitapların Seçimi

Araştırmacı görev yaptığı okulda düzenli olarak öğrencilerine kitap okutup kitaplara yönelik söyleşiler düzenlemektedir. Ancak süreç boyunca öğrencilerin kitapları okuduklarını fakat kitapların vermek istediklerini anlamlandıracak eleştirel bir bakışa sahip olmadıklarını, kitaplarda karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen yaratıcı problem çözme becerilerinden yoksun olduklarını gözlemlemiştir. Bu nedenle bu konuya ilgi duymuş ve araştırılmasının gerekliliğine inanmıştır.

Bu bağlamda öncelikle bir saha taraması yaparak meslektaşlarından ve ortaokul düzeyinde öğrencisi olan ailelerden öğrencilerin en çok okuduğu kitapların isimlerini istemiştir. Aynı zamanda çeşitli kitap satış sitelerinin çocuk kitapları kategorisinde en çok okunanlar listesinde yer alan kitapları belirleyerek bir liste oluşturmuştur. Oluşturduğu bu 28 kitaplık listedeki tüm kitapları okuyarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştireceğini düşündüğü on kitap belirlemiştir. Daha sonra bu kitaplarla ilgili bilgilerin ve kitapların kısa özetlerinin yer aldığı bir form hazırlayarak (EK 4) Türkçe eğitimi alanında altı uzmana görüşlerini sorarak en fazla puan alan beş kitabı seçmiştir. Daha sonra bu kitaplar İnönü

Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin 3098 ID numaralı projesi kapsamında temin edilmiştir.

3.4.2. Kitaplara Yönelik Etkinliklerin Hazırlanması

Araştırmanın çıkış noktası öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin okutulan kitaplar yoluyla geliştirilmeye çalışılmasıdır. Bu bağlamda seçilen kitaplar araştırmacı tarafından okunmuş ve 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği düşünülen bölümler sayfa numaraları ile bir word dosyasına not edilmiştir. Bu kitaplar kanalıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, içine doğdukları dijital dünyadaki teknoloji kullanımını eğitim ortamlarına entegre ederek geliştirmeleri de düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacı online olarak Eğitimde Web.2.0 araçlarının kullanımı semineri almış ve etkinlikleri planlarken bu Web.2.0 araçlarından da faydalanmıştır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarından eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıkla ilişkilendirebildiği kazanımları dikkate alarak öğrencileri bu bağlamda geliştirecek etkinlikler planlamıştır.

Etkinlikler planlanırken ayrıca çeşitli okuma ve öğrenme stratejileri ile yöntem ve teknikleri de dikkate alınmış ve bireysel farklılıklara duyarlı olacak şekilde etkinliklere çeşitlilik kazandırılmıştır. Etkinliklerin hazırlık sürecinde araştırmacı, öğrencilerin üst düzey düşünme, sorgulama, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye ve öğrencilerin iş birlikli çalışmalarına olanak sağlayacak etkinlikler düzenlemeye dikkat etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiye ulaşma, doğru ve güvenilir kaynakları kullanma, araştırma sonuçlarını sentezleyerek günlük yaşamına aktarabilme süreçlerini gerçekleştirebilmelerine önem verilmiştir. Bu açıdan kitaplara yönelik hazırlanan etkinlikler 21 yüzyıl becerileri ile sentezlenerek düzenlenmiştir. Kitaplara yönelik hazırlanan etkinlik örnekleri EK-6'da sunulmuştur.

2.4.3. Geçerlik Komitesi

Geçerlik komitesi eylem araştırmasının sürekli ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla araştırmacıya yol gösteren ve uygulama süreci hakkında araştırmacıya bilgi veren kişilerden oluşmaktadır. Geçerlik komitesi eylem araştırmasının geçerlik ve güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından geçerlik komitesi nitel araştırma alanında, Türkçe

eğitimi alanında ve sınıf eğitimi alanında uzman kişilerden oluşturulmuştur. Komitede görev alan uzmanlar; Türkçe eğitimi alanında görev yapan ve aynı zamanda tez danışmanı olan Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI ve sınıf eğitimi alanında görev yapan nitel araştırma konusunda uzmanlığı bulunan Doç. Dr. Başak KASA AYTEN ve son olarak araştırmacının kendisidir.

Geçerlik komitesi toplantıları her hafta uygulamadan sonra düzenli olarak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre uzman incelemesi iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi araştırmacı ve uzmanın birlikte değerlendirme toplantısı yapması, ikincisi de araştırmacının elde ettiği tüm dokümanları ham haliyle bir uzmana göndermesidir. Bu araştırmada ikinci yol uygulanmıştır. Araştırmacı toplantıya uygulama esnasındaki video kayıtlarının makro analizlerini yapmış olarak katılmış, aynı zamanda öğrencilerin etkinlik kâğıtları, etkinlikler bazında yapmış oldukları projeler, araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizlerini de yaparak komiteye sunmuştur. Bu veriler komite üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve bir sonraki haftanın eylem planları güncellenmiştir. Komite toplantısında alınan kararlar komite karar defterine yazılmıştır. İlk komite toplantısı nicel veri toplama araçlarının uygulanmasından sonraki ilk hafta yapılmıştır. Son geçerlik komitesi toplantısı ise araştırma uygulamalarının bitimi ve nicel veri toplama araçlarının son test olarak uygulanmasından sonraki haftada 10.12.2022 tarihinde yapılmış olup toplamda on geçerlik komitesi toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıların tarihi ve alınan kararlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.

Geçerlik Komitesi Toplantıları ve Alınan Kararlar

Toplantı numarası	Tarih	Alınan karar
1	05.11.2022	-Web.2.0 araçlarının kullanımını öğrenemeyen öğrencilere ek ders yapılması, -Nicel veri toplama araçlarının uygulanması
2	16.11.2022	-Etkinlik sayısının azaltılması, -Etkinlik boyunca her öğrencinin söz hakkı almasının sağlanması.
3	25.11.2022	-Devamsız öğrencinin araştırma sürecinden çıkarılması.
4	29.11.2022	-Etkinliklerin beceri alanlarına eşit dağıtımının sağlanması.
5	07.12.2022	-Tüm öğrencilerin sürece dâhil olabilmesi için gerekli koşulların sağlanması.
6	14.12.2022	-Uygulamaya katılamayan öğrenciler ek eylem planı hazırlanması.
7	21.12.2022	- Uygulamaya katılamayan öğrenciler ek eylem planı hazırlanması.
8	28.12.2022	-Uygulamaya katılamayan öğrenciler ek eylem planı hazırlanması.
9	04.12.2022	-Son testlerin yapılması.
10	10.12.2022	-Son testlerin değerlendirilmesi.

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlikleri nicel araştırmalardan farklı olarak geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık (credibility), transfer edilebilirlik (transferability), değişmezlik (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) kavramları kullanılarak açıklanmaktadır (Johnson, 2014, s.109). Bu bölümde bu kavramlar ve kavramları sağlamaya yönelik araştırmacının eylemleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

İnandırıcılık; araştırmanın okuyucular için bir anlam ifade etmesi ve araştırmanın zgn bir yapıya sahip olması anlamına gelmektedir. Araştırmacı, bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak adına şu çalışmaları gerçekleştirmiştir:

- Araştırmacı araştırma yaptėı okulda görev yapıyor olması nedeniyle araştırma ortamına, katılımcılara yönelik uygulama öncesi ve uygulama süresi boyunca detaylı gözlem yapma olanağı bulmuştur.
- Araştırmada birçok veri toplama aracı birlikte kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı veri çeşitliliği yaparak araştırmanın inandırıcılığı sağlamaya çalışmıştır.
- Araştırmacı araştırmanın verilerini süreç dâhilinde farklı zamanlarda toplamıştır.
- Araştırmacı veri kaybının önüne geçmek için her gün düzenli gözlem yapıp not tutmuş, günlük yazmış, dersleri video kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına almış, öğrencilerin çalışma kâğıtlarını matbu olarak dağıtarak ders sonunda toplamış ve korunmasını sağlamıştır.
- Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için yöntem bölümünde araştırma konusunun belirlenmesinden uygulama sürecinin sonuna kadar neler yapıldėı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.
- Verilerin analizleri de ayrıntılı bir şekilde verilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.
- Araştırma boyunca geçerlik komitesi yeleri, tez izleme komitesi yeleri ve araştırmanın katılımcılarının görüş ve nerileri alınarak araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Transfer edilebilirlik; nitel araştırmalarda geçerlik konusu ile ilgili olan bu kavram araştırmaların genellenebilirliği ile ilgilidir. “Araştırmanın genellenip

genellenemeyeceğinin bilinebilmesi için araştırma ortamından katılımcılarına kadar birçok etkenin ayrıntılı bir şekilde anlatılması gerekmektedir” (Milles ve Huberman, 2015, s. 279). Bu bağlamda araştırmacı araştırmanın transfer edilebilirliğini sağlamak adına araştırma yapılan okulu, sınıfı, katılımcıları, uygulama sürecini, veri toplama araçlarını, veri toplama basamaklarını, verilerin analizini, elde ettiği bulguları ayrıntılı olarak betimlemiştir.

Değişmezlik; araştırmanın güvenilirliği ile ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Johnson (2014) değişmezliğin yani araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için verilerin birbiri ile tutarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada verileri toplamak için birden fazla kanal kullanılması ve araştırmanın her sürecinde sorumlu kişilerin de yer alması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı araştırmanın verilerini toplarken birden fazla veri toplama aracını işe koşmuş ve her hafta geçerlik komitesi üyeleri ile toplantı yaparak verilerin analizi ve sonraki eylem planlarının güncellenmesi için çalışmıştır. Bunun dışında araştırmacı altı ayda bir tez izleme komitesi üyelerine elde ettiği verileri ve verilerin makro analizlerini, araştırma süreci boyunca yaptıklarını sunarak komitenin onayını almıştır. Araştırmanın raporlaştırılması kısmında araştırmacı farklı verilerden elde ettiği bulguları birbiri ile tutarlı olacak ve birbirini destekleyecek şekilde sunmuştur. Araştırma boyunca uygulama sürecinin ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin video ve ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve iki uzman tarafından kontrolü sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada nitel veri toplama araçlarının yanı sıra nicel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar da nitel verileri desteklemek ve güçlendirmek adına araştırmanın güvenilirliğini artırdığı düşünülmektedir.

Teyit edilebilirlik; nitel araştırmalarda araştırmanın nesnelliğinin tam olarak sağlanmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir. Araştırma sürecinin farklı değişkenlerden etkilenmesinin olası olduğu nitel araştırmalarda nesnelliğin sağlanması önemli görülmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011) teyit edilebilirliğin sağlanması için elde edilen bulguların toplanan veriler ile sürekli desteklenmesi ve teyit edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması adına hem nicel hem nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerini belirlemek adına Cornell Eleştirel Düşünme Testi; yaratıcı düşünme beceri düzeylerini belirlemek için de Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Nitel

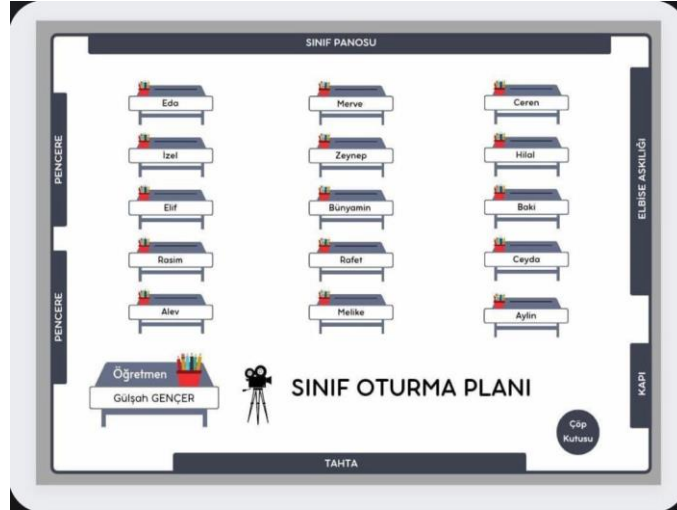
verileri toplamak için de gözlem, günlük, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kayıtları kullanılarak bu veriler birbirlerini destekler nitelikte sunulmuştur.

3.4.4. Araştırma Ortamı

Nitel araştırmalarda araştırma yapılan ortamın geniş bir betimlemesi yapılır. Bu durumda elde edilen verilerin hangi ortamlarda meydana geldiği ve benzer ortamlar için daha iyi anlam ifade edebileceği düşünülür (Ekiz, 2004).

Araştırmanın uygulaması 2022-2023 öğretim yılının ilk döneminde 01.11.2022-ile 20.01.2023 tarihleri arasında Doğu Anadolu bölgesinin batısında bulunan bir büyükşehirin merkez ilçelerinden birinde bulunan düşük sosyoekonomik düzeyli bir ortaokulun 7/A sınıfında 12 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Okul 08.30-15.25 saatleri arasında eğitim veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokuldur. Okulun bünyesinde bir de ana sınıfı mevcuttur. Taşınalı eğitim de yapılan okul büyük bir bahçe içine konumlandırılmış beş katlı tek bir binadan oluşmaktadır. Araştırmacının görev yaptığı okul olması nedeniyle bu okul seçilmiş, ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması da bu kararda etkili olmuştur.

Araştırma yapılan 20 öğrencinin bulunduğu sınıf okulun ikinci katında bulunan 7/A sınıfıdır. Bu sınıfta 18 öğrenci sırası, 1 öğrenci dolabı, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, bir akıllı tahta, bir sınıf panosu bulunmaktadır. Öğrenci sıraları ikişerli olmakla beraber öğrenciler sıralarda tek oturmaktadır. Sınıf kapısından girildiğinde hemen solda sınıf dolabı, karşıda öğretmen masa ve sandalyesi bulunmakta ve sağ kısımda ise öğrenci sıraları yer almaktadır. Ders süresince video kamera tüm öğrencileri görecektir şekilde öğretmen masasının yanına konumlandırılmıştır. Araştırma yapılan ortam şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Sınıf Oturma Planı

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında verilerin analizi süreklilik gösterdiğinden verilerin toplanması ve analiz edilmesi hemen hemen aynı zamanda yapılır. Veri analizi araştırmacı tarafından titizlikle toplanan verilerin özetlenmesi ve raporlaştırılması esasına dayanır. Bu raporlar üzerinden yapılan anlamlandırmalar da verilerin yorumlanması anlamına gelmektedir (Köse, 2002, s. 40).

Bu araştırmada veriler haftalık olarak toplanmış ve haftalık olarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda eylem planları geliştirilmiştir. Bu araştırmada uygulama süreci boyunca dersler her hafta video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her hafta araştırmacı tarafından ders video kayıtları yazılı metin hâline getirilmiştir. Bu bağlamda videoların makro analizleri yapılmıştır. Yapılan bu makro analizler sonucunda elde edilen veriler her hafta geçerlik komitesine sunulmuştur. Makro analizler dışında iki hafta arayla yani her kitabın bitimiyle birlikte öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılır yapılmaz araştırmacı tarafından görüşmelerin dökümü yapılarak iki hafta arayla geçerlik komitesine sunulmuştur.

Nitel veriler içerik analizi şeklinde temalaştırılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda yanlış

algılamının önüne geçebilmek ve sonuçların geçerli ve güvenilirlik durumunu artırmak için veri üçgenlemesi kullanılır (Stake, 1995, s.134). Sosyal bilimlerde üçgenlemenin kullanım amacı, veri toplama araçlarında birebir örtüşme sağlamaktan öte farklı bakış açıları ile elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır (Mayring, 2011, s.148). Bogdan ve Biklen' e göre (1998, s.104).bir çalışma için çok kaynaklı veriler daha anlamlıdır çünkü çoklu kaynaklar çalışılan olgunun tam olarak anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda çalışmada birden fazla nitel veri topla aracı kullanılmış ve elde edilen veriler nicel veri toplama araçları ile de desteklenmiştir.

Kamera görüntüleri ve ses kayıt cihazı ile toplanan veriler, her hafta makro analizleri yapılarak bir dosyaya kaydedilmiş ve sonrasında mikro analizler yapılarak öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarına değinilen noktalar belirlenmiştir. Bu bölümler video kayıt dakika ve saniyesi belirtilerek yazıya dökülmüştür. Araştırmacı ve öğrenci günlükleri de her uygulama sürecinden sonra incelenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarıyla ilgili olduğu düşünülen noktalar tarih belirtilerek bir dosyaya kaydedilmiştir. Uygulama süreci boyunca iki haftada bir öğrenciler ile süreç hakkında görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış bu görüşmeler hem yazılı olarak hem de görüntü ve ses kaydı şeklinde kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden hemen sonra bu formlar eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerileri bakımından incelenmiş ve kodlanmıştır. Öğrencilerin etkinlik kâğıtları da hafta bazında incelenerek adı geçen beceriler kapsamında kodlanmış ve tüm bu elde edilen veriler harmanlanarak kod ve temalaştırılıp bulgular hâlinde sunulmuştur. Böylece çalışılan olgunun tam olarak anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin yanı sıra nicel veriler de kullanılmış ve uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi; yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla da Torrance Yaratıcı Düşünme testi kullanılmıştır. Bu testlerin analizleri ise istatistik analiz yöntemleri kullanılarak yapılmıştır.

3.5.1.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Analizi

Araştırmacı Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'ni puanlayabilmek için bir eğitim almıştır. Bu eğitim doğrultusunda öğrenci testlerini puanlayarak bir Microsoft Excel dosyasına aktarmıştır. Sınıf ortalamasını belirleyerek puanları üç kategoride sınıflandırmıştır. Düşük, orta ve yüksek düzey yaratıcılık testi puanları olarak yazmıştır. Son testler de uygulandıktan sonra araştırmacı puanlamaları yapıp son testleri de Microsoft Excel dosyasına aktararak sınıf ortalamasını belirlemiş ve yine üç düzeyde kategorize etmiştir. Puanlamaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına Torrance Yaratıcı Düşünme Testi puanlama eğitimi alan bir araştırmacıya daha testler puanlatılmış ve puanlamalar karşılaştırılmıştır. Sonrasında öğrenciler tek tek ön ve son testleri bakımından karşılaştırılarak gelişme düzeyleri belirlenmiştir.

3.5.1.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testinin Analizi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin telif hakkı Polindrom adlı bir eğitim şirketinde olduğundan test, öğrenci sayısınca satın alınmış ve uygulandıktan sonra şirkete posta yoluyla tüm testler gönderilmiştir. Testlerin puanlanması şirket tarafından yapılarak araştırmacıya gönderilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

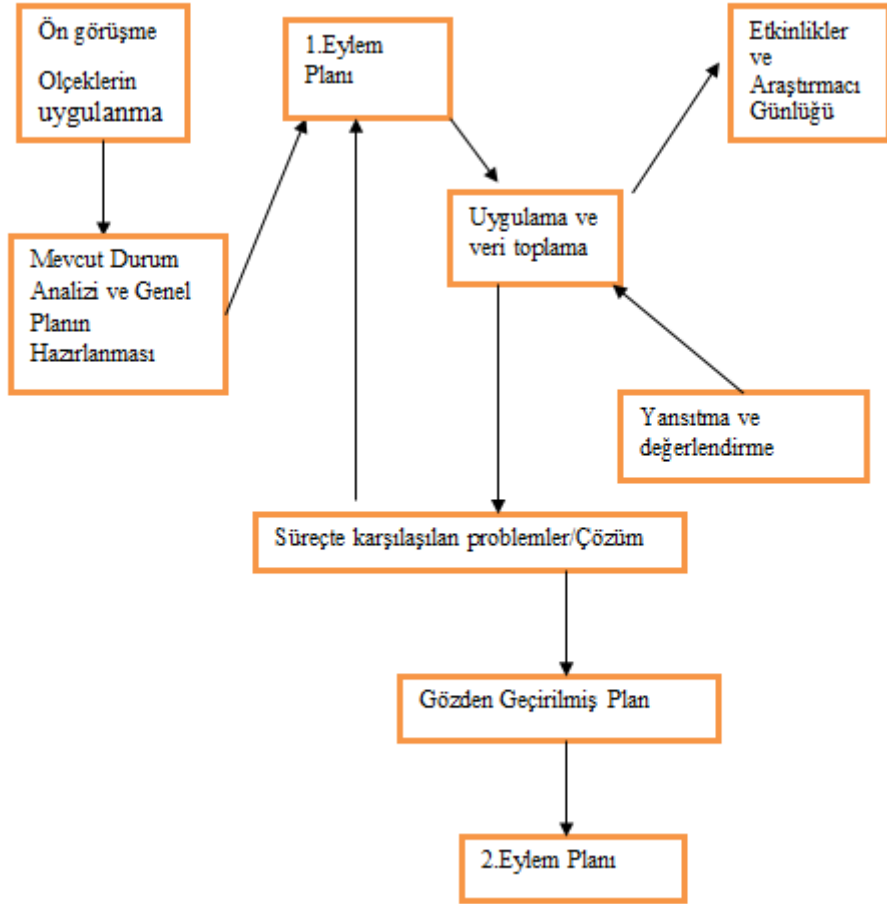
Bu bölümde veri analizlerinden elde edilen verilerin çözümlemesi yapılmış ve bu doğrultuda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; öğretim etkinliklerinin öğrencilerin gelişimlerine etkisine yönelik bulgular ve öğrencilerin öğretim etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

4.1. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında ters yüz öğrenme modeline göre okutulan çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan etkinliklerin sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine bulgular eylem planları çerçevesinde sunulduktan sonra genel değerlendirme yapılmıştır.

4.1.1. Birinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Dedemin Bakkalı Kitabı)

Birinci eylem planında yapılan işlemlere ilişkin şema aşağıda Şekil 8’de sunulmaktadır.



Şekil 8. Birinci Eylem Planı Şeması

4.2.1.1. Birinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme

Dedemin Bakkalı kitabının okutulduğu birinci eylem planı iki haftalık bir okuma süreciyle gerçekleştirilmiş ve her hafta 2 ders saati olmak üzere toplam 4 ders saatinde kitaba yönelik hazırlanan etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Böylece birinci eylem döngüsü 14 Kasım 2022’de başlamış ve 23 Kasım 2022’de tamamlanmıştır. Öncelikle öğrencilere kitabın ilk yarısını evde okumaları söylenmiş ve kitabın ilk yarısına yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler 14.11.2022 tarihinde 2 ders saati boyunca öğrencilere yaptırılmıştır. Bu döngü içerisinde ‘Görsellerle ilgili soruları cevaplar.’, ‘Bilgilendirici metin yazar.’, ‘Kısa metinler yazar.’ kazanımları ile ilgili etkinlikler öğrencilere aktarılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin dört temel dil becerisi temelinde 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Kitabın ilk yarısına yönelik etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerden kitabın ikinci yarısını okumaları istenmiştir. Bu döngü içerisinde ‘Hikâye edici metin yazar.’, ‘Yazdıklarını paylaşır.’, ‘Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.’, ‘Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.’ kazanımları ile ilgili etkinlikler öğrencilere aktarılmıştır. Bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin hem temel dil becerilerini geliştirmek hedeflenmiş hem de dijital yetkinlikleri artırılarak 21. yüzyıl bağlamında eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

4.2.1.2. Birinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Birinci eylem döngüsünde öğrencilere ilk olarak okudukları kitabın ismi, kapak resmi ve içeriğiyle ilgili değerlendirmeler yapmalarını isteyen ‘Kitabımı Değerlendiriyorum’ etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin okudukları kitaba eleştirel yaklaşabilmeleri ve kitap üzerine düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevapları dinlenerek eleştirel düşünme bağlamında nasıl düşünceleri ve okudukları kitaplara nasıl yaklaşımları gerektiği konusunda öğrenciler yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin birbirini dinlemeleri sağlanmış ve birbirlerinden beslenmeleri noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen, öğrencilerin kitabın ismi, kapağı ve içeriğine yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

Birinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f
Eleştirel düşünme	Yorumlama	9
	Açıklayıcı tanımlara önem verme	7
	Verilerden çıkarım yapma	12

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olan kitabın ismi ve kapağının değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerine bakıldığında kitabın ismi, kapak resmi ve içeriğiyle ilgili düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin

fikirlerini ifade ederken olanı olduğu gibi yansıttıkları, kendi yorumları ile sentezleyemedikleri, düşüncelerini mantıklı gerekçeler ile desteklemeden sundukları görülmüştür. Birçok öğrencinin elinde bulunan verilerden çıkarımlar yapamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Cornell eleştirel düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında eleştirel düşünme beceri seviyeleri en düşük olan öğrencilerin Burhan, Fatih, Ege, Erdi, Esmâ, Songül ve Meral adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

BURHAN: Kitabın kapağı etkileyici ve göz alıcı. (Etkinlik kâğıdında.)

FATİH: Bir sürü meslek varken neden dedesinin yanında çıraklık yapıyor? (14.09)

SONGÜL: Bence burada bir kızın dedesine yardım etmesinden bahsediyor. Elinde para var gibi duruyor. Dedesi bir şey istediğinde kız da onu getiriyormuş gibi. Dedesine yak işlerinde yardım ediyor sanki. Dedesi ise gazete okuyor. Çünkü orda yaşlı bir adamdan ve torunundan bahsediyor. Kitabın ismi çok güzel. Kapağı mavi renkte olduğu için çok göze çarpıyor. (11.35)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında var olan durumu olduğu gibi aktardıkları, konuyla ilgisiz açıklamalar yaptıkları ve düşüncelerini gerekçeleri ile birlikte sunamadıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, yaşadıkları çevrede ve okudukları okulda kütüphane olmaması ve ailelerin öğrencilerin okuyup okumadıklarını takip edememesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri seviyesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin ise düşüncelerini ifade ederken kendi yorumlarını kattıkları ancak düşüncelerini gerekçeler ile desteklemedikleri gibi verilerden çıkarımlar yapamadıkları da görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Kitabın kapağı bende huysuz bir dedenin bütün gün uyuyup horlayıp tüm işleri torununa yaptırmasını çağırıyordu. Çocuğun bakkalı büyütmek için yaptığı uğraşları anlatıyor. (08.44)

ÜMİT: Kitabın kapağı çok iyi tasarlanmış. Çocuğun elinde çekirdek var yiyor ve dedesi de oturup gazete okuyor. Bakkalda her istediğini yiyor çocuk. Çırak gibi bir şey. Kapağın en üstünde de dünyanın en süper marketi yazıyor. Bence bununla kasabanın en iyi marketi kastedilmiş. (09.37)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında düşüncelerini kendi yorumlarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin ellerinde bulunan verilerden çıkarımlar yapamadıkları, düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlar kullanamadıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin okudukları kitaplar üzerine konuşabilecekleri, farklı fikirlerden beslenebilecekleri bir ortama sahip olmadıklarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin öğrencilerin okuması için kitap satın alabilecek düzeyde bir ekonomilerinin olmadığı da etkili olabilmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri seviyesi sınıf ortalamasından yüksek olan Hacer, Kübra, İsmet, Osman, Berkan, Metin, Ali ve Seval adlı öğrencilerden Seval ve Berkan adlı öğrenciler dışında diğer öğrencilerin fikirlerini ifade ederken kendi yorumlarını kattıkları, düşüncelerini bazı gerekçeler ile desteklediklerini ve verilerden çıkarımlar yapabildikleri görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

HATİCE: Bu kitabın ismi bana güzel geliyor. Yani dedesinin bakkalına yardım eden bir çırak torun var. Güzel bir hikâye. Başlığı da güzel ama benim tercihim Çırak Torun da olabilirdi. Kapak tasarımında bakkalın önünde kedi, köpek gibi canlıların olması daha iyi olurdu. (10.46)

İSMET: Kitabın başlığında dedemin bakkalı dediği için konusunu biraz tahmin edebiliyoruz. Kitabın kapağı ise güzel tasarlanmış ve bu da kapağın içeriğinin ne olduğunu bize gösteriyor. (11.43)

Bu öğrencilerin düşüncelerini yorumlarla destekleyerek ifade ettikleri, ellerindeki veri ve bulgulardan çıkarımlar yapabildikleri ve kendi fikirlerini de herhangi bir kaygı taşımadan sunabildikleri görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin akademik başarıları ve kitap okuma durumları ile ilgilenen aile büyüklerinin olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ders başarıları ve okudukları kitaplarla ilgili abi veya ablaları ile fikir alışverişi yaptıklarını ifade eden bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri noktasında gelişime açık oldukları söylenebilir. Seval ve Berkan adlı öğrencilerin ise henüz yorumlama, sonuçları gerekçeler ile destekleme ve ellerindeki verilerden yola çıkarak çıkarımlar yapma noktasında istenilen gelişmeyi göstermedikleri görülmüştür.

Birinci eylem döngüsünde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Büyüyünce Ne olsam?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

Büyüyünce Ne Olsam? Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Gerekçe	Sonuçları gerekçelerle destekleme	20
	Sağlam gerekçeler oluşturma	9
Karar verme	Özgür karar verme	5
	Kendinin farkında olma	7

‘Büyüyünce Ne Olsam?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevapları incelendiğinde tüm öğrencilerin de seçtiği mesleği nedenleriyle birlikte ifade ettiği görülmüştür. Ancak bunlardan sadece 7 öğrencinin akla uygun, sağlam gerekçeler ile düşüncelerini desteklediği görülmüştür. 5 öğrencinin meslek seçimi konusunda hiçbir etki altında kalmadan karar verebildiği ve 7 öğrencinin de kendini tanıyıp yapacağı ve yapamayacağı şeylerin farkında olduğu görülmüştür. Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Cornell eleştirel düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında eleştirel düşünme beceri seviyeleri en düşük olan öğrencilerin Burhan, Fatih, Ege, Erdi, Esmâ, Songül ve Meral adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

BURHAN: Polis olmayı isterdim. İnsanları korumayı ve hırsızları yakalamayı isterdim. (27.45)

SONGÜL: Benim en hoşlandığım meslek öğretmenlik ve memurluk. Çünkü kolay olduğunu düşünüyorum. (24.58)

ERDİ: Ben polisliği seçerdim. Çünkü polislik bir olay olduğunda araya girip kimsenin ölmemesini sağlıyor. Bir sürü insanın canını kurtarıp savaşır ama ölüm tehlikesi var. Olayda ölebilir ya da yaralanabiliriz. Doktor olmayı da isterdim. Biri hasta olduğunda onu iyileştirebilir ve ona serum takabilirdim. (22.15)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında birbiriyle ilgisi olmayan meslekleri aynı anda isteyerek tutarsız seçimler yaptıkları ve seçimlerini sağlam gerekçeler ile değil de daha yüzeysel ifadeler ile dile getirdikleri görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin daha önce bu konu üzerinde düşünmedikleri ve ailelerinin eğitime önem vermemesinden ötürü bir meslek sahibi olma konusunu gündeme getirmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri seviyesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin ise seçimlerini sağlam gerekçeler ile destekledikleri görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

ERDAL: Ben doktor ve öğretmen olmak istiyorum. Çünkü hastaları iyileştirdiğimde bana hoş duygular hissettirir bu durum. Seçmek istediğim diğer meslek ise müzik öğretmenliği. Çünkü müziği güzel. Ama matematiğim de iyi. Eğer seçmek zorunda kalsam doktor olurdum. (25.44)

ÜMİT: Ben özel harekât olmak istiyorum. Çünkü hem bayrağın hem vatanın için savaşıyorsun. Bu da beni gururlandırır. (26.00)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında seçimlerini sağlam gerekçeler ile destekledikleri görülmüştür. Ancak kendilerinin farkında olma durumlarıyla ilgili bir bilgi vermemişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin karar verme noktasında nelere dikkat edecekleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerde görülen az da olsa bu gelişimin eleştirel düşünme son test puanları ile de desteklendiği görülmüştür.

Eleştirel düşünme becerileri seviyesi sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin ise düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekledikleri ve kendilerinin farkında olarak kendilerini tanıyarak özgür karar verebildikleri görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

KÜBRA: Ben bir doktor olmayı istiyorum. Çünkü insanlara yardımcı olmayı seviyorum ve insanlara yardımcı olduğum için mutlu oluyorum. Bunun için doktor olmak istiyorum. (25.14)

OSMAN: Ben elektrik mühendisi olmak istiyorum. Çünkü elektrikle, motorla, elektrikli eşyalarla uğraşıyorum. Benim hobim olduğu içi elektrik mühendisi olmak istiyorum. (23.50)

İSMET: Ben bir mühendis olmak istiyorum. Sebebi ise bence matematiğimin iyi olması. Bu nedenle mühendislik seçtim. Ben ev, okul gibi şeyleri yapmayı severim. O yüzden mühendis olmayı seçtim. (21.02)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin kendilerinin farkında olarak özgür ve bilinçli seçimler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme son test puanları da bu gelişimi destekler niteliktedir.

4.2.1.3. Birinci Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular

Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Yardımlaşıyoruz’ etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin kura yoluyla isimlerini çektikleri arkadaşlarına bir hafta süreyle karşılık beklemeden yardım etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda arkadaşlarının karşılaştıkları problemleri çözme görevi üstlenen öğrenciler, problemler üzerine düşünme ve çözüm yolları üretmeye başlamıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin görev almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının yaşadığı zorlukları tanımlamaları, onlara yardım etmek için çeşitli çözümler üretebilmeleri ve probleme nasıl yaklaşımları gerektiği konusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılımı ve birbirlerine yardım etme noktasında fikir alışverişi yapmaları noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliğine yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin arkadaşlarına yaptıkları yardımları anlatan ve bu davranışlarının kendilerinde uyandırdığı hissi paylaştıkları kısa bir video çekmeleri istenmiştir. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.
Yardımlaşıyoruz Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Tanımlama	Problemi seçme	13
	Problemi tanıma	6
Değerlendirme	Artılarını değerlendirme	5
	Eksilerini değerlendirme	6
Çözüm	Problemi çözme	15

Öğrencilerin etkinlik sürecine bakıldığında 13 öğrencinin problemi seçebildiği, 6 öğrencinin ise tanıyabildiği görülmüştür. 5 öğrenci problemin artılarını değerlendirebilirken, 6 öğrenci problemin sadece olumsuz yönlerine odaklanmıştır. 15 öğrencininse karşılaştıkları problemleri çözdüğü görülmüştür. Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Cornell eleştirel düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında problem çözme beceri seviyeleri en düşük olan öğrencilerin Burhan, Fatih, Ege, Erdi, Esmâ, Songül ve Meral adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Meral: Arkadaşım ödevini yapmayı unutmuştu. Biraz panikledi. Hemen kitabını çıkarmasını istedim ve hangi ödevini yapmadığını belirledik. Ancak zaman yoktu yapamadık.

Esmâ: Ben genelde arkadaşlarımla kavga ettiğimde moralim bozulur. Böyle bir şey olsaydı morali bozulan arkadaşıma yardım ederdim.

Öğrenci cevaplarına bakıldığında genellikle problemi seçebildikleri ancak tanımlayamadıkları ve çözemedikleri görülmüştür. Problemin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirerek uygun çözüm yolları bulamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin gerek ailede gerek çevrede herhangi bir problemin çözüm sürecine dâhil edilmemesinden kaynaklı deneyim eksikliği olduğu düşünülmektedir. Esmâ adlı öğrencininse problemi tanımlayıp olumlu ve olumsuz yönlerini belirleme noktasında daha iyi bir gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Problem çözme becerileri seviyesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin ise problemleri seçebildiği, tanımlayabildiği ancak probleme uygun çözüm yolları geliştiremedikleri tespit edilmiştir. Ancak Elif ve Ümit adlı öğrencilerin bu noktada daha iyi bir gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Ümit: Geçen gün arkadaşım kavgaya girdi. Hemen koştum yardım ettim. Gerekeni yaptık.

Elif: Arkadaşım matematik testini çözmeyi unutmuş. Teneffüste ben çözdüm ve ona verdim. Mutlu oldu.

Öğrenci cevaplarına bakıldığında problemin farkında oldukları, tanımlayabildikleri ancak soruna yönelik uygun çözüm yolu geliştiremedikleri görülmüştür. Arkadaşının ödevini yapmak yerine arkadaşına ödev yapma sorumluluğu kazandırma noktasında yardımcı olmanın daha doğru bir çözüm olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin günlük yaşamda sorun çözme konusunda sorumluluk üstlenmemesinden ve bir sorunu tüm aşamaları ile baştan sona çözmemiş olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Öğrenciler problemlere nasıl yaklaşacaklarını, problemleri nasıl çözeceklerini ebeveynlerinin desteğiyle öğrenecekken ebeveynler bu sorumluluğu çocuklara vermemektedir. Öğrencilerin problem çözme becerisinin bazı alt boyutlarında göstermiş oldukları gelişme son test puanları ile de desteklenmektedir

Problem çözme becerileri seviyesi sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin ise problemi seçip tanımlayabildikleri, problemin artı ve eksi yönlerini değerlendirebildikleri ve probleme uygun çözümler üretebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Metin: Sabah okul geldiğimizde arkadaşımın midesinin bulandığını gördüm. Sanırım kahvaltı yapmamıştı. Eğer bir şeyler yemezse daha kötü olabilirdi. Gidip kantinden ikimiz için de bir şeyler aldım. Hem yedik hem sohbet ettik. Daha iyi hissettiğini söyledi. Ben de iyi hissetmişim.

Osman: Yemekhanede Erdi'nin sırasını aldılar. Yemekçi kadın görmediği için Erdi'ye kızdı. Bu durumu doğru bulmadım. Ben durumu anlattım ve kendi yemeğimi ona verdim. Abla bunu görünce bana da bir yemek verdi. Olay çözüldü. Herkes için iyi olmuştu. Kendimi kahraman gibi hissettim.

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin problemi tanımlayıp, probleme en uygun çözüm yolunu geliştirebildikleri ve problemi tüm yönleriyle değerlendirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerde görülen bu gelişme son test puanlarındaki ciddi artış ile de desteklenmektedir.

4.2.1.4. Birinci Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan 'Ailemi Tanıyorum', 'Mucitlik Peşinde' ve 'Kartpostal Tasarlama' etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin kitaptaki ana karakterin yaptığı gibi kendi aile bireylerini en yaratıcı cümlelerle tanıtmaları ve öğrencilerin kitabın karakteri gibi bir kartpostal tasarımları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin akıcı düşünceleri, orijinal ifadeler kullanabilmeleri ve tasarımlar yapabilmeleri, tasarımlarını başlıklandırma ve isimlendirme noktasında yaratıcı olabilmeleri, tasarımlarını çizimleri ve sözleri ile zenginleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin görev almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini kısıtlamama; yaratıcı, farklı ve orijinal tanımlayıcı ifadeler kullanabilme bağlamında yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Ailemi Tanyorum Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcılık	Akıcılık	15
	Orijinallik	3
	Esneklik	7

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında 15 öğrencinin göz rengi, saç rengi, boy, kilo bilgisi olmak üzere ailelerini fiziksel özellikler bağlamında tanıttıkları ve ifadelerini akıcı şekilde belirttikleri görülmüştür. 3 öğrencinin aile bireylerini tanıtırken orijinal ifadeler kullandıkları; 7 öğrencinin ise söz kalıplarını esneterek anlam aktarmaları ile kullanabildikleri görülmüştür. Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi en düşük olan öğrencilerin: akıcılık boyutunda Burhan, Ege, Erdi, Esma, Fatih ve Kübra adlı öğrenciler; orijinallik boyutunda Esma, Burhan, Yağız, Ege, Erdi, Kübra ve Ali adlı öğrenciler; esneklik boyutunda ise Yağız, Erdi, Burhan, Esma, Kübra, Fatih, Ege ve Songül adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Songül: Dedem yaşlı olduğu için hiçbir mesleği yapamıyor. Sadece çiftçilik yapıyor. Babaannem yaşlı olduğu için evinde oturuyor. İşleri oğluna yaptırıyor. Annem ev hanımı. Babamın mesleği aşçılık çünkü yemek yapmayı çok seviyor. Ablam ve kardeşlerimse öğrenci. (44.32)

Burhan: Dedem 60 yaşındadır. Kalp ve şeker hastasıdır. Babaannem 59 yaşındadır ve yeşil gözlüdür. Annem 33 yaşında esmerdir. Babam 35 yaşında esmer, zayıf ve kahverengi gözleri vardır. Abim 24 yaşında uzun boylu, zayıf ve esmerdir. (49.12)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında aile bireylerini tanıtıcı kısa ifadeler kullandıkları ve akıcı bir şekilde onlarla ilgili tanımlayıcı ifadeler üretemedikleri görülmüştür. Ayrıca tanıtıcı ifadelerde tutarsızlıkların olduğu da göze çarpmaktadır. Aile bireylerinin yaratıcı ifadelerle tanıtılmadığı, sadece fiziksel özelliklerinden bahsedildiği, herhangi bir kişilik özelliğine değinilmediği görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin kelime bilgisinin az olması, okuma oranlarının düşük olması ve düz kalıplarla düşünceleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi orta seviyede olan öğrencilerin; akıcılık, orijinallik ve esneklik boyutunda İsmet, Osman, Berkan, Meral ve Seval adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Meral: Dedem oldukça sinirli ve otoriterdir. Babaannem ise onun aksine gülen kulaklara sahiptir. Kötü söylemeler de hep iyiyi duyar. Neşeli, iyimser biridir. Bize sürekli hikâyeler anlatır. Halamınsa sebze fidesi kadar boyu kavak ağacı kadar burnu vardır. Her işe o burnunu sokar. Annem ve babam kendi halinde insanlardır. Babam her gün işe gidip gelir, annemse ev işlerini yapıp bizimle ilgilenir. İkisi de kısa boylu ama çok merhametli insanlardır. Annemin tıpkı benimki gibi simsiyah gözleri vardır. Kardeşlerimi hiç anlatmayayım. Yaramazlıkları ile ünlü 3 cüceler olur kendileri. (41.30)

Osman: Dedem ve babaannem sürekli didişip duran huysuz iki yaşlıdır. İkisi de tontiş, geçimsiz ve inatçıdır. Dedemin upuzun boyu küçücük kulakları vardır. Babaannem ise kısa boylu upuzun dili vardır. Sanırım dedemin kulaklarına yetişebilecek kadar uzun. Annem babam onlardan fırsat bulup tartışmıyor. Zeliş ablamı çok severim. Benimle çok ilgileniyor. İyilik perisi herhalde. Kocaman kanatları var. Oradan oraya uçup duruyor. (47.55)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında yaratıcı düşünme becerileri seviyesi düşük olan öğrencilere oranla akıcılık boyutunda daha fazla tanıtıcı ifade kullandıkları görülmüştür. Aile bireylerini hem fiziksel hem de kişilik özellikleri ile birlikte tanıtmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları ‘dedemin kulaklarına kadar uzanan dil’, ‘kavak ağacı kadar uzun burnu’ ifadelerinde, tanıtıcı sözcüklerin esnetilerek çeşitli anlam aktarımları yoluyla kullanıldığı görülmüştür. Öğrenci cevapları dikkate alındığında orijinal kullanımda bir tanıtıcı ifade olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek çeşitli kültür ve sanat etkinliklerinden uzak, kırsal bir çevrede yaşıyor olmaları ve dünyayı tanımalarını sağlayacak kitaplara ulaşma noktasında yetersiz olduklarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünme Becerileri son test puanlarındaki artış da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi sınıfa göre yüksek seviyede olan öğrencilerin: akıcılık boyutunda Erdal, Metin, Eray, Ümit; orijinallik boyutunda Metin, Elif, Erdal; esneklik boyutunda Eray, Elif, Hacer, Ümit ve Metin adlı öğrenciler olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Metin: Benim dedem genelde hoş biridir. Mutlu olmayı ve mutlu etmeyi sever. Ama bazen çok sinirlidir. Sebepsiz yere sinirlenince yeşil gözleri resmen kırmızı bir roketeye dönüşür. Alıştık ama. Başkalarının tonton dedelerinden farklı olarak iri yarı Beydağı gibi cüsesi vardır. Öksürüğü evde tsunami etkisi yaratır. Babaannem pamuk tarlasında doğmuş bence. Saçları, kaşları bembeyaz. O da en az dedem kadar heybetli ama merhameti bilye kadar. Bıktırdığı için o bilyeyi yuvarlayıp dünyanın iç çekirdeğine gönderesim geliyor. Annem oldukça sabırlı ve güzel bir insandır. Onu çok seviyorum. O da bizi sever. Kahverengi gözleri hep gülerek bakar bize. Babam sıkı çalışan iyi kalpli biridir. Karınca ve arılara ders verebilir. Arı ve karınca öğretmenliği diye bir meslek olsa babam yapardı. Ablam ve kardeşim bazen sinirli bazen iyilik taştan insanlardır. (39.40)

Hacer: Benim dedem uzun boylu, birazcık sinirli bir kişiydi. Ben beş yaşındayken toprağa verdik. Çok hatırlamıyorum kendisini ama toprakta olduğundan belki bir çiçek ya da ağaç olarak aramızda olduğunu düşünüyorum. Ninemi ise hiç görmedim. Ben öbür taraftayken o buradaymış. Ben gelince o gitmiş. Söylenenlere göre tonton, iyi kalpli, güzel bir nineymiş. Annemin elinden her iş gelir. Hamarat bir annem vardır. Elinden her iş gelir. Babam çok sakın ve elinden her iş gelen biridir. Abimse öğrencidir. Çalışkan, azimli, başarılı biridir. Çok da yakışıklıdır. (42.45)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında aile bireylerini tanıtırken akıcı şekilde tanıtıcı ifadeler kullanabildiklerini ve sözcükleri esneterek farklı anlamlara aktarabildikleri görülmüştür. Merhamet azlığının bilye benzetmesi ile; beyaz saçlı olmanın pamuk tarlasında doğmakla ifade edildiği orijinal anlatımlar olduğu da görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin akademik başarıları ve kitap okuyup okumadıkları ile ilgilenen abla ve ağabeylerinin olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu kişilerin, öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlık sürecini takip ettikleri gibi okudukları kitapları okuyup okumadıklarını anlamak için kitaplar üzerine sohbet ettikleri de bilinmektedir. Ümit ve Eray adlı öğrencilerin ise yaratıcı düşünme alt boyutlarından akıcılık dışında diğer

boyutlarda bir gelişme gösteremedikleri tespit edilmiştir. Torrance Yaratıcı Düşünme son test puanları bu durumu destekler niteliktedir.

Birinci eylem döngüsünde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Mucitlik Peşinde’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Mucitlik Peşinde Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcılık	Akıcılık	14
	Orijinallik	4
	Başlıkların soyutluluğu	7
	Zenginleştirme	10
	Erken kapamaya direnç	1
	Yaratıcı kuvvetler	3

‘Mucitlik Peşinde’ etkinliği iş birlikli öğrenmeyi de sağlayan, grup dinamiği ve sorumluluğu gerektiren bir grup çalışmasıdır. Çalışma kâğıtları kontrol edildiğinde ve video kayıtları izlendiğinde 14 öğrencinin fikir üretme noktasında akıcı oldukları, 4 öğrencinin orijinal bir fikir üretilip ürün ortaya çıkardıkları ve 7 öğrencinin de ürünlerini başlıklandırma konusunda açıklayıcı ve tanımlayıcı ifadeler kullanabildikleri görülmüştür. 10 öğrencinin ürünlerini zenginleştirmek adına çizimlerini ve çizimlerinin isim ve açıklamalarını detaylandırıdıkları görülmüştür. Sadece bir öğrencinin tasarımında farklı çizimleri birleştirerek bütünleştirdiği dikkat çekmiştir. Yaratıcı kuvvetler listesine bakıldığında sadece üç öğrencinin duyguları yansıtmaya, hareket atfetme, hayal gücünü zengin ve renkli tutma noktasında diğerlerinden ayrıldığı tespit edilmiştir. Öğrenci grupları oluşturulurken karma yöntem seçilmiş olup yaratıcı düşünme beceri seviyeleri birbirinden farklı olan öğrenciler aynı gruplara dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin birbirinden beslenebilmeleri, grup çalışmasındaki görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeyi, bir grubun parçası olma noktasında fikir beyan etmelerinin önemini kavramaları sağlanmaya çalışılmıştır. ‘Mucitlik Peşinde’ etkinliğinde okudukları kitabın ana karakterinin vişneli soda buluşundan hareketle öğrencilerden daha önce tadılmamış bir yiyecek ya da içecek bulmaları istenmiş ve bir gruba buldukları ürünün tarifini yazmaları, ikinci gruba buldukları ürünün afişini

tasarımları, üçüncü gruba ürünlerinin pazarlamasını yapmaları ve son gruba da ürünleri için bir reklam metni yazmaları söylenmiştir.

Tarif grubu: Songül, Kübra, İsmet, Fatih adlı öğrencilerden,

Afiş grubu: Metin, Osman, Seval, Esmâ, Elif adlı öğrencilerden,

Pazarlama grubu: Eray, Ümit, Ali, Erdi, Erdal adlı öğrencilerden,

Reklam Grubu: Meral, Hacer, Berkan, Yağız adlı öğrencilerden oluşmaktadır.

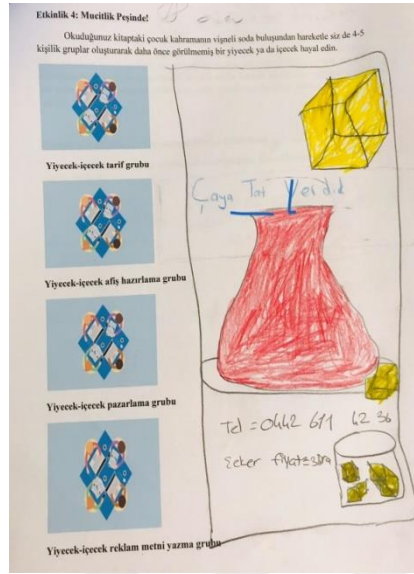
Tarif grubunda yer alan öğrencilerden İsmet adlı öğrencinin yaratıcı düşünme becerisinin orta seviyede olduğu, diğer üç öğrencinin düşük seviyede olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda ilgili öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Fatih: Doritoslu tost tarifi: İlk önce somun ekmeği iki kısma ayırıyoruz. Sonra tereyağı sürüyoruz. Tostu ısıttıktan sonra yağın erimesini bekliyoruz. Sucukları ekmeğin arasına koyuyoruz. Daha sonra ise kaşar peynir ekliyoruz. Ketçap ve mayonez ekledikten sonra doritosları ufalayıp ekliyoruz. Sonra da tost olmuş olur. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına ve video kayıtlarına bakıldığında her öğrencinin tarifi oluş sırasına göre yazdığı, görev ve sorumluluk noktasında tüm öğrencilerin grup dinamiğine uyum sağladığı ancak fikir sunma noktasında akıcılık bağlamında yaratıcı düşünme becerisi düşük olan öğrencilerin daha pasif kaldığı görülmüştür. Esneklik bağlamında öğrencilerin tamamı ortaya çıkan fikri onaylamış ancak orijinallik noktasında daha önce olmayan bir ürün ortaya koyamadıkları görülmüştür.

Afiş grubunda yer alan öğrencilerden Metin ve Elif adlı öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerinin sınıfa göre yüksek olduğu, Osman ve Seval adlı öğrencilerin orta seviyede olduğu ve Esmâ adlı öğrencinin düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Metin:



Öğrenci cevaplarına bakıldığında limonlu küp şeker ürettikleri görülmektedir. Ürüne yönelik afişin tasarlanması noktasında tüm öğrencilerin katkı sağladığı, grup çalışmasının tüm gerekliliklerini yerine getirdikleri görülmüştür. Fikir üretme noktasında akıcılık bağlamında tüm öğrencilerin beyin fırtınası yapabildiği, orijinallik noktasında daha önce olmayan bir ürün ortaya çıkarabildikleri, tasarımlarını çizimleri ve sözcükleri ile zenginleştirdikleri, ürünlerini başlıklandırma noktasında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Limonlu küp şeker fikrinin yaratıcı düşünme becerisi üç boyutta da yüksek çıkan Metin adlı öğrenciye ait olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıfa sorulduğunda en yaratıcı çalışmanın limonlu küp şeker çalışmasının seçildiği görülmüştür.

Pazarlama grubunda yer alan öğrencilerden Eray, Ümit ve Erdal adlı öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerinin sınıfa göre yüksek olduğu, Ali ve Erdi adlı öğrencilerin ise düşük olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Ümit: Biz bu çalışmayı yaparken çevre köylerden yardım aldık. Sürgü'den balık, Fırıncı'dan süt ve süt ürünleri, Aksu'dan tahıl ürünleri temin ettik. Böylece küçük bir bakkal açıp sonrasında zincir markete çevirdik. Her şeyin doğalını ve en güzelini temin ettiğimiz için herkes bizi tercih ediyor. Sizler sayesinde büyüydük. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına ve video kayıtlarına bakıldığında iş birlikli çalışmaya uygun davrandıkları ve birbirlerinden beslendikleri görülmüştür.

Reklam grubundaki öğrencilerden Hacer adlı öğrencinin sınıfa göre yaratıcı düşünme beceri seviyesinin yüksek, Meral ve Berkan adlı öğrencilerin orta ve Yağız adlı öğrencinin düşük seviyede olduğu bilinmektedir. İlgili öğrencilerin cevapları aşağıda verilmiştir:

Yağız: Power Puf! İnsana enerji verir. Yakında Şok markette ve tanesi sadece 17 tl. Çok içersen enerji patlaması olur. Şok Şok Şok! (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında akıcılık bağlamında fazla fikir üretmedikleri, var olan bir ürüne reklam metni yazdıklarından ötürü orijinal bir fikir ortaya koyamadıkları görülmüştür.

Birinci eylem döngüsünde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Kartpostal Tasarlama’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

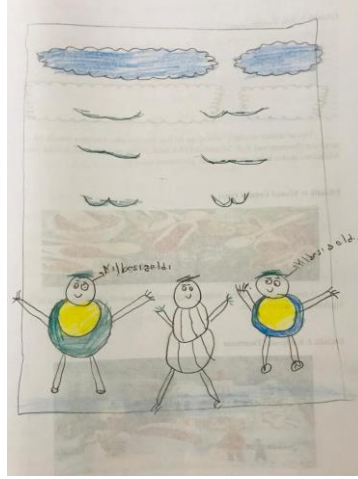
Kartpostal Tasarlama Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcılık	Akıcılık	14
	Orijinallik	4
	Başlıkların soyutluluğu	1
	Zenginleştirme	10
	Erken kapamaya direnç	0
	Yaratıcı kuvvetler	3

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 14 öğrencinin akıcı bir şekilde ürün tasarlayabildikleri ancak sadece 4 öğrencinin orijinal bir ürün ortaya koyabildiği görülmüştür. Öğrencilerin tasarımlarına niteleyici isim verme noktasında yetersiz oldukları görülmüştür. 10 öğrencinin çizimlerini zenginleştirme noktasında yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak hiçbir öğrenci tasarımlarını birden fazla çizim ya da sözcüğü birleştirerek farklılaştırmamıştır. Tasarımında hayal gücü zenginliği ve renkliliğine, duygulara, içsel görselleştirme ve hikâye anlatmaya 3 öğrencinin yer verdiği görülmüştür.

Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi sınıfa göre yüksek seviyede olan öğrencilerin; Eray, Metin, Erdal, Uut, Elif, Hacer olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

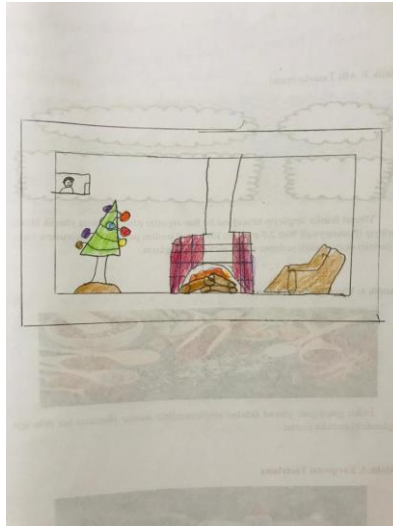
Erdal:



Öğrenci cevaplarına bakıldığında tasarımlarını zenginleştirme noktasında çizimlerini detaylandırdıkları ve renklendirdikleri görülmüştür. Akıcı bir şekilde fikir üretebildikleri tespit edilerek tasarımlarını sözcüklerle destekleyerek isimlendirmeye dikkat etmişlerdir. Ancak öğrencilerin orijinal bir ürün ortaya koyamadıkları ve çizgiler ile sözcükleri birleştirerek tasarımlarını erken kapamaya direnç noktasında güçlendiremedikleri görülmüştür. Yaratıcı kuvvetler bağlamında bakıldığında ise sadece duygular, hareket ve hikâye anlatma noktasında yeterli oldukları görülmüştür.

Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi sınıfa göre orta seviyede olan öğrencilerin; İsmet, Osman, Berkan, Meral ve Seval olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

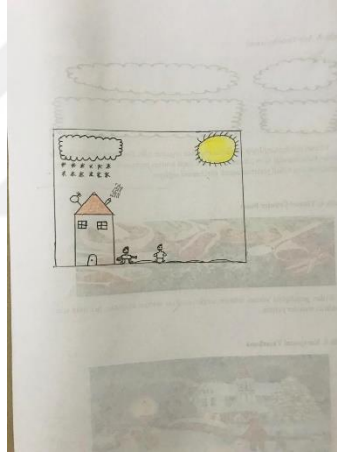
İsmet:



Öğrenci cevaplarına bakıldığında akıcılık bağlamında ve tasarımlarını çizgilerle detaylandırıp zenginleştirme noktasında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Ancak orijinallik bağlamında farklı ve görülmemiş bir tasarım sunamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca başlıkların soyutluluğu, erken kapamaya direnç noktasında da yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür. Tasarımlarında herhangi bir duygu, hareket olmamasına rağmen bir yılbaşı akşamını ifade ettikleri düşünülünce hikâye anlatma noktasında istenilen düzeyde olmasa da bir gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmacı gözlemleri, öğretmen görüşleri, ailelerden alınan görüşler ile Torrance yaratıcı düşünme testi analizlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi sınıfa göre düşük seviyede olan öğrencilerin; Burhan, Ege, Erdi, Esmâ, Fatih, Kübra, Yağız, Songül, ve Ali olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Yağız:



Öğrenci cevaplarına bakıldığında akıcılık bağlamında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Ancak orijinal bir ürün ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ürünlerini isimlendirme ve başlıklandırma noktasında da yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür. Tasarımın tamamlandığı ve erkenden kapatıldığı görülmektedir. Yaratıcı kuvvetler bakımından incelendiğinde sadece duygular, hareket ve hikâye anlatma bağlamında bir düzeyde oldukları ancak diğer noktalarda yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve orijinal ürünler ortaya çıkarma noktasında zorlandıkları görülmüştür. Ancak şekilsel etkinliklerde sözel etkinliklere oranla daha

yaratıcı düşünebildikleri söylenebilir. Torrance yaratıcı düşünme testi sözel ve şekilsel form puanları da bunu destekler niteliktedir.

4.2.1.5. Birinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi

Birinci eylem döngüsünde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek; eleştirel düşünmenin aşamalarını, problem çözme sürecini ve yaratıcı düşünme boyutlarını kavratılabilmek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. 4 ders saatini kapsayan bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kapsamında etkili sorular soramadıkları, mevcut durumu olduğu gibi aktardıkları, düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlara yer vermedikleri, ellerinde bulunan veri ve bulgulardan çıkarımlar yapamadıkları görülmüştür.

Bu döngüde öğrencilerin var olan durumu olduğu gibi kabul etmelerinin önüne geçmek, sorgulama becerisi kazandırmak, etkili sorular sorabilmeyi öğretmek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri okudukları çocuk kitapları kanalıyla nasıl çözebilecekleri konusunda farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini belli kalıplara sığdırmadan özgürce düşünüp yaratıcı fikirler sunabilmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Eylem döngüsü uygulanırken çeşitli problemlerle karşılaşmıştır. Uygulama dersleri tam gün eğitim verilen okulun öğlen arasından sonraki iki dersine denk gelmektedir. Öğrencilerin öğlen arasını oyunla geçirmesi ve öncesinde 5 saatlik bir ders programını tamamlamış olmaları, uygulama dersinde yorgun olmalarına neden olmuştur. Öğrencilerin yorgun olduğu ve odaklanmada sorun yaşadığı görülünce uygulama derslerinin olduğu günler öğlen arasında yorucu oyunlar oynamamaları, yemeklerini yedikten sonra daha dinlendirici etkinlikler yapmaları konusunda uyarılmıştır.

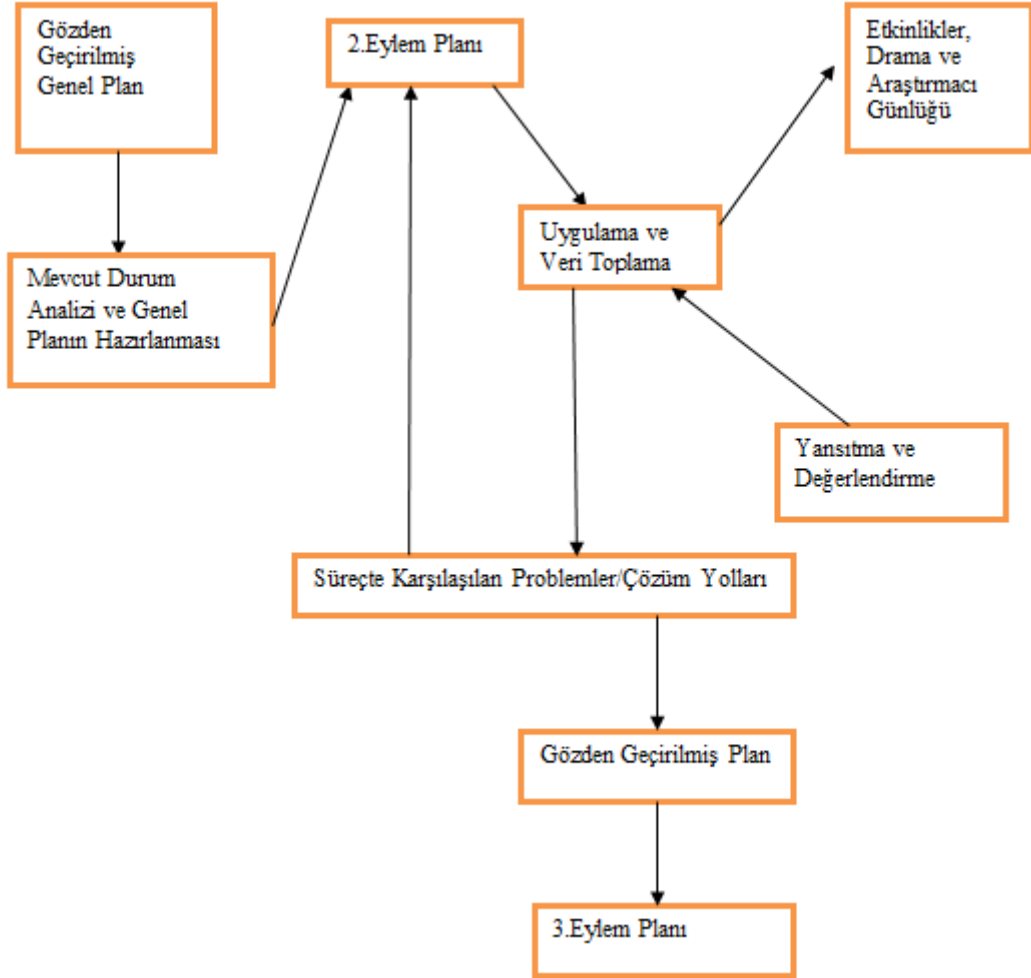
Öğrencilerin grup çalışmalarında daha aktif ve daha verimli çalıştıkları, akranlarından daha çok beslendikleri görülmüştür. Bu nedenle bir sonraki eylem döngüsünde grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesine özen gösterilmiştir.

Etkinlik sürecinde bazı öğrencilerin söz almada isteksiz olduğu hatta söz almadığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin özgüven eksikliğinden, yanlış yapma korkusundan ötürü bu davranışı sergiledikleri düşünülmüştür. Bu öğrencileri sürece

katmak için verdikleri cevaplardan sonra teşvik edici ve destekleyici ifadeler kullanılmıştır.

4.1.2. İkinci Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Küçük Kara Balık Kitabı)

İkinci eylem döngüsünde yapılan çalışmalara ilişkin şema Şekil 9’da verilmiştir:



Şekil 9. İkinci Eylem Döngüsünde Yapılan Çalışmalara İlişkin Şema

4.2.2.1. İkinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme

İkinci eylem planı, Küçük Kara Balık kitabına dair öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler üçüncü haftanın 2 ders saatinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda ikinci eylem planı 28 Kasım 2022 Pazartesi günü iki ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Şekil 9’da verilen eylem döngüsünde ‘Görsel öğeleri

yorumlar.’, ‘Farklı türde metinler yazar.’ ‘Metindeki problemlere farklı çözümler üretir.’, ‘Hikâye edici metin yazar.’ ‘Medya metinlerini değerlendirir.’ ‘Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.’ ‘Metinler arasında karşılaştırma yapar.’ ‘Dinleme/izleme stratejilerini kullanır.’ kazanımları çerçevesinde ders işlenmiştir. Belirlenen kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Birinci eylem planında belirlenen sorunlardan biri olan yorgunluğu önlemek için öğrencilere öğlen arası okul kütüphanesinde sözel zekâ oyunları oynatılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için öncelikle bunların ne anlama geldiklerini teorik olarak bilmeleri gerektiği düşünülmüş ve açıklanmıştır. Daha sonra eleştirel düşünme becerisine yönelik ‘Kitabımı Değerlendiriyorum’, ‘Herkes Benim Gibi Olursa?’ ve ‘Küçük Kara Balık Ne Yapıyor?’ adlı etkinlikler yaptırılmıştır. Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak ‘Birlikten Kuvvet Doğar’ ve ‘Hikâye Yazıyorum’ etkinlikleri yaptırılmıştır. Son olarak problem çözme becerisinin gelişimine yönelik ‘İkna Etmenin Beş Yolu’, ve ‘Çözüm Önerilerim’ adlı etkinlikler uygulanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmalarına olanak sağlanmıştır.

Öğrenci çalışmaları ile öğrencilerin etkinlik cevapları ve ortaya çıkardıkları ürünler değerlendirilerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrenci çalışmaları değerlendirilirken eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik bulgular tema ve kodlar oluşturularak değerlendirilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılarak daha somut hâle getirilmeye çalışılmıştır.

4.2.2.2. İkinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

İkinci eylem döngüsünde öğrencilere ilk olarak okudukları kitabın ismi, kapak resmi ve içeriğiyle ilgili değerlendirmeler yapmalarını isteyen ‘Kitabımı Değerlendiriyorum’ etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin okudukları kitaba eleştirel yaklaşabilmeleri ve kitap üzerine düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevapları dinlenerek eleştirel düşünme bağlamında nasıl düşünceleri ve okudukları kitaplara nasıl yaklaşımları gerektiği konusunda öğrenciler yönlendirilmeye

çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin birbirini dinlemeleri sağlanmış ve birbirlerinden beslenmeleri noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen, öğrencilerin kitabın ismi, kapağı ve içeriğine yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Kitabımı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Değerlendirme	8
	İlişkisiz bilgileri ayırabilme	5
	Sağlam gerekçeler yaratabilme	10
	Tutarsız yargıların farkına varabilme	4

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 8 öğrencinin değerlendirmeler yapabildiği, 5 öğrencinin ilişkisiz bilgileri ayırt edip eldeki bilgiler arasında ilişkiler kurabildikleri, 10 öğrencinin düşüncelerini gerekçeleri ile birlikte sunabildikleri ve 4 öğrencinin ise tutarsızlık yargıların farkında olma noktasında daha bilinçli oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisi düşük olan öğrencilerin mevcut durumu olduğu gibi yansıttıkları, kendi değerlendirme ve yorumlarıyla besleyemedikleri ve düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekleyemedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BURHAN: Bence kapağı ile içeriği uyumludur. (04.45)

ERDİ: Uyumludur. (Etkinlik Kâğıdında)

EGE: İsmi ve kapak resmi ile içeriği uyumludur. Karakter zaten küçük siyah bir balıktır. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında herhangi bir değerlendirme yapmadıkları, düşüncelerini gerekçeler ile desteklemeden sundukları görülmüştür. Kapak ve içerik arasındaki ilişkiyi kuramadan doğrudan ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin düzenli okuma ile yeni tanışmaları ve henüz bunu bir alışkanlık ve kültür hâline getirememeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi düşük olan öğrencilerden Esmâ ve Songül adlı öğrencinin ise bir önceki eylem planındaki cevaplarına göre bu döngüde düşüncelerini

gerekçeler ile destekleyerek yavaş yavaş eleştirel bir bakış kazanmaya başladığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir.

SONGÜL: Bence uyumlu çünkü orada kara balığın resmini koymuşlar. Ben uyumlu buldum. Kitabın konusu da küçük kara balık olduğu için bence uyumludur. (05.46)

ESMA: İçeriğiyle kapağı uyumlu olmuş. Çünkü içeriğinde anlatılan her şey kapak tasarımı ve ismiyle bire bir aynıdır. (06.38)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken gerekçe ile destekledikleri ve kapak ile içerik arasında ilişki kurarak değerlendirebildikleri görülmüştür. Bu durumun bir önceki eylem döngüsünde bu etkinliğe benzer bir etkinlik olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler bir önceki etkinlik yoluyla nasıl düşünmeleri ve eleştirel bir bakış kazanmaları noktasında bu etkinlikte daha bilinçli davranmışlardır.

Eleştirel düşünme seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin ise düşüncelerini gerekçeler ile destekleyip kendi yorumları ile değerlendirebildikleri görülmüştür. Ancak bu öğrencilerin ilişkisiz bilgileri ayırabilme noktasında yetersiz kaldıkları ve tutarsız yargıların farkına varamadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Uyumlu değildir çünkü kapakta sadece kara balığın resmi var. Kapakta kertenkele, kurbağa, pelikan gibi karakterlerin resmi de olabilirdi. Bu şekilde kitabın içeriğinin kapağa daha iyi yansıtılacağını düşünüyorum. (06.15)

YAĞIZ: Uyumludur çünkü kapakta gerçek deniz gibi göstermişler. Gerçeğe benzettikleri için güzel ve içeriğiyle uyumlu olmuş. Uyumlu bulmadığım kısım kara balığın her yeri siyah değil de biraz renk verilebilirdi. (06.47)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin neden uyumlu bulup bulmadıkları konusunda fikirlerini dile getirirken gerekçeler ile sundukları ancak kara balığın ismiyle bağlantılı olarak siyah renkli olmasındansa renkli olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda tutarsız yargılar kullandıkları görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi orta düzeyde olan öğrencilerden Erdal adlı öğrencinin ise bir önceki eylem döngüsüne göre düşüncelerini gerekçeler ile destekleyebildiği ve bilgiler arasında ilişkiler kurarak değerlendirmeler yapabildiği görülmüştür. Bu durumun, öğrencinin eylem planlarını

dikkate alması ve istekle uygulamaları yapmaya çalışmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Uyumludur hocam. Çünkü içeriğinde balığı anlattığı için hocam resimde de küçük bir kara balık var. Bu nedenle uyumludur. (04.55)

Eleştirel düşünme becerisi sınıfa göre yüksek düzeyde olan öğrencilerin ise bilgiler arasındaki ilişkileri kavrayarak ve düşüncelerini mantıklı gerekçeler ile destekleyerek sunabildikleri ve tutarsız yargı ve durumların farkında oldukları görülmüştür.

KÜBRA: Uyumludur çünkü küçük kara balıktan bahsediyor. Kitabın ismi de öyle ve kapağında da kara bir balık var. (07.03)

OSMAN: Hocam uyumludur çünkü kitabın adı, kapağı ve içeriği birbiriyle aynı şeyleri anlatıyor. Kitabın ismi Küçük Kara Balık, kapak resminde küçük kara bir balık var ve içerikte de bu balığın başından geçenler anlatılıyor. (06.26)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin ilişkisiz bilgileri ayırarak birbiriyle ilişkili olanları değerlendirebildikleri ve yorumlayabildikleri görülmüştür. Osman adlı öğrencinin uygulama sürecinde evdeki büyüklerinden de destek almasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Kübra adlı öğrencinin de eylem planlarını ciddiyle uyguladığı ve öğrenmeye açık olduğu görülmüştür.

İkinci eylem döngüsünde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Herkes Benim Gibi Olursa?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21.

Herkes Benim Gibi Olursa? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Yorumlama	11
	Veri ve bulgulardan çıkarımlar yapma	7
	Sonuçları gerekçeler ile destekleme	15
	Tutarsız yargıların farkına varabilme	5

Öğrenci cevaplarına bakıldığında eleştirel düşünme seviyesi düşük olan öğrencilerin yorumlama notasında yetersiz kaldıkları, diğer arkadaşlarının düşüncelerini tekrar ettikleri görülmüştür. Ancak düşüncelerini ifade ederken sağlam gerekçelerle

destekleme noktasında gelişme gösterdikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ESMA: Karmaşık bir dünya olurdu. Herkes birbirine benzerdi. Fikir alışverişi olmazdı. Artık kimse yaşamak istemezdi. (20.35)

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi düşük olanların tutarsız yargıların farkına varabilme noktasında istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

MERAL: Öyle olursa hiçbir şey güzel olmaz. Ama birbirimizi anlarız. Aynı şeyleri düşünmek çok saçma olurdu. Aynı yaşasak bir şey olmaz hatta daha eğlenceli olurdu. (21.16)

Bu durumun öğrencilerin düşüncelerini organize olmuş bir zihinle ifade etmemeleri ve diğer arkadaşlarının düşüncelerini parça parça alıp sentezlemeye çalıştıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme seviyesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin yorumlar yaparken derinleşemedikleri, düşüncelerini gerekçeler ile desteklemelerine rağmen sağlam gerekçeler ile ifade edemedikleri görülmüştür. Verilerden çıkarımlar yapabildikleri tespit edilen öğrencilerin tutarsız yargıların farkına varabildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Hayat çok sıkıcı olur. İnsanlar bıkar ve başka kişilerle tanışma isteği duyar. Belki aynı olursak ders başarısında da aynı seviyede oluruz. İnsanlar daha konuşmazlardı. Herkesin aynı hobisi olurdu. Farklı hobiler ortaya çıkmazdı. (20.25)

YAĞIZ: herkes benim gibi olsaydı tüm sokak hayvanları tok kalırdı. (Etkinlik kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında yorum yapabilecek seviyeye ulaştıkları ancak yorumlarında derinleşemedikleri görülmüştür. Elde ettikleri sonuçları gerekçeler ile desteklemeleri gerektiklerini öğrendikleri ancak yeterince sağlam gerekçeler sunma noktasında zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun okudukları kitaplara yönelik daha öncesinde bu bağlamda etkinlikler yapmamış olmaları, çeşitli temalarda farklı kitaplar okuma olanağı bulamamış olmaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme seviyesi sınıfa göre yüksek düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekleyerek sundukları, çıkarımlar yapabildikleri görülmüş ancak yorumlarında derinleşemedikleri tespit edilmiştir. Daha yüzeysel ifadeler ile fikirlerini sunan ilgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

HATİCE: dünya çok sıkıcı olurdu. Fikir alışverişi olmazdı. Herkes birbirini karıştırıp kaybolurdu. Biri üzülünce hepsi üzüldü. (19.35)

İSMET: Çok eğlenceli olurdu. Herkes birbiri gibi olduğu için daha çok arkadaşlıklar kurulurdu. Bir zaman sonra sıkıcı olurdu. Herkes aynı olduğu için okullar kapatılırdı. (20.03)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında yorumlarını yüzeysel ve kısa tuttukları görülmüştür. Düşünceler arasındaki geçişlerinin keskin olduğu tespit edilen öğrencilerin düşüncelerini gerekçeler ile destekledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik ‘Küçük Kara Balık Ne Yapıyor?’ etkinliği yaptırılmıştır. Öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Küçük Kara Balık Ne Yapıyor? Etkinliğine Yönelik Tema-Kod Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Açıklayıcı tanımlara yer vermek	11
	Akla uygun ölçütler belirleyip buna göre karar vermek	3
	Problemi planlı bir şekilde çözmek	5

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 11 öğrencinin açıklayıcı tanımlara yer verdiği, 5 öğrencinin akla uygun ölçütler belirleyerek kararlarını buna göre verdikleri ve 9 öğrencinin ise var olan sorunu planlı bir yaklaşımla çözdükleri görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyesi düşük öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin akla uygun ölçütler belirleme ve kararlarını bu doğrultuda verme noktasında yetersiz oldukları görülmüştür. Mevcut problemi çözme noktasında ise planlı hareket edemedikleri dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

MERAL: Bence çok üzücüydü. Ben böyle bir şey yapmazdım ailem üzüldü. Ama o hiç acımadan gitti. Yaptığı hiç hoş değil. (59.02)

BURHAN: ben olsam anneciği beni merak etme ben geri geleceğim. Annemi sakinleştirir ve giderdim. (59.20)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında kararlarını duygusal olarak verdikleri ve akla uygun ölçütler belirleyemedikleri görülmüştür. Bu durumun, geleneksel ve baskıcı aile yapılarında yetişmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin açıklayıcı tanımlarla düşüncelerini ifade ettikleri ve akla uygun ölçütler belirleyerek kararlarını verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin akla uygun kararlar verme noktasında eleştirel düşünme beceri seviyesi yüksek olan öğrencilerden daha bilinçli oldukları görülmüştür. Uygulama sürecini dikkatle takip etmeleri ve bu bağlamda süreç boyunca ebeveyn desteği görmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Balığın tek başına ayrılması cesurca bir hareketti ve yaptığı şeyin arkasında duruyordu. Ben onun yerinde olsam kendim gibi meraklı arkadaşlarım ve sevdiğim bireylerin yanımda olmasını isterdim. Daha iyi olurdu. Kara balık da her zaman merakına yenik düşmüş. Çok iyi bir şey yaptığını düşünüyorum. Ben de giderdim. (58.25)

Öğrencilerin bir önceki eylem döngüsüne göre kitap karakterlerinin davranışlarını değerlendirip artı ve eksilerini tartarak günlük yaşamlarına aktarabilecek farkındalıkta oldukları söylenebilir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında bu etkinliğe yönelik düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlara yer verdikleri ancak akla uygun ölçütler belirleyerek kararlarını veremedikleri görülmüştür. Problemi planlı bir şekilde çözmek yerine kabul ettikleri ve eylemsiz kaldıkları tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SEVAL: Ben olsaydım asla tek başıma gitmezdim. Annem olmadan çünkü başıma ne kötülük geleceğini bilmiyorum. Belki öleceğim, belki yaralanacağım. Annemin haberi yoksa o beni her gün bekler. Onun için tek başıma gitmezdim ben onun yaptığını doğru bulmuyorum. (56.40)

METİN: Küçük kara balık terbiyesizlik yapmış. Ben olsam annemin sözünden hiç çıkmazdım. Kara balık annesinin sözünden çıkarak hata etmiştir ve bu hatasının fena bir şekilde ödemiştir. (57.12)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin geleneksel ve baskıcı ailelerde yetişmelerinin bu durumda duygusal düşünmelerine neden olduğu görülmüştür. Ailelerinin sözünden çıkmanın hiç düşünmeden, hemen kötü bir durum olduğuna karar vermişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin büyük çoğunluğu eleştirel bir bakış geliştirememiştir. Bu durum ailede kazanılan bazı normların değiştirilmesinin süreç gerektirdiğini göstermektedir. Araştırmacı bu konuda günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Öğrencilerin çoğu bu etkinlikte duygusal kararlar verdi. Mevcut durum üzerine fazlaca düşünmeden küçük kara balığın davranışını yanlış bulduklarını dile getirdiler. Bu kararın ailelerini üzebileceği ve hatta kızdırabileceğini söylediler. Kendi düşüncelerini ifade etmelerinin yanlış bir şey olmadığını, akla uygun ölçütler belirleyerek ailelerinin de rızasıyla bu gibi planlar yapabileceklerini söyledim. Beni anlayıp anlamadıklarını ölçmek için bu tarz bir etkinlik daha planlamayı düşünüyorum. (Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2022)

4.2.2.3. İkinci Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular

İkinci eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘İkna Etmenin Beş Yolu’ etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin problemi seçip tanımlamaları, alternatif çözümler üretebilmeleri, problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmaları ve çözüm için eylemsel bir plan geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, problem çözme aşamaları konusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılımı ve düşüncelerini paylaşımı noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliğine yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23.

İkna Etmenin Beş Yolu Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem Çözme	Problemin seçilmesi ve tanımlanması	14
	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	8
	Alternatif çözümler üretmek	12
	Eylemsel bir plan geliştirmek	6
	Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	9

Öğrenci cevapları incelendiğinde 14 öğrencinin problemi seçip tanımlamada herhangi bir sorun yaşamadığı, 8 öğrencinin problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildikleri, 12 öğrencinin birden fazla çözüm yolu önerebildikleri ve bu çözümler için bir eylem planı geliştirebildikleri görülmüştür. 9 öğrencinin ise problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunabildiği tespit edilmiştir. Problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problemin farkında oldukları ancak gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyemedikleri görülmüştür. Probleme yönelik alternatif çözümler üretebilen bu öğrencilerin, çözümleri hayat geçirme noktasında eylemsel bir plan yapamadıkları tespit edilmiştir. Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmalarına rağmen gerçekçi bir çözüm bulma bağlamında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Yalvarırdım. Anneme iş yapardım. Güzel sözler söyledim ve yalakalık yapardım. (13.03)

YAĞIZ: Anneme hediye alarak ikna ederdim. Annemin her dediğini yapardım. (14.30)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında problem çözme aşamalarından uzak, anlamlı çözümler olmadığı görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin aile ortamında herhangi bir sorun çöme sürecine dâhil edilmemesi ve problem çözme bağlamında yalnız bırakılması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problemi tanımlayabildikleri ve alternatif çözümler üretebildikleri görülmüştür. Bu alternatif çözümler içinse eylemsel planlar geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Bir önceki eylem döngüsüne göre problemin çözüm yollarını sadece sözel olarak ifade etmek yerine eyleme geçme noktasında gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir, hayata dokunabilen hedefler belirleme noktasında da öğrencilerde farkındalık olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Yalvarırdım anne ne olursun diye. Kara balık gibi kendimi ezdirmez söyledim. Eğer yeni bir şey bulursam adımız balıklar tarihine geçer falan derdim. Hep beraber gidelim birlik içinde olursak korkmayız da derdim. Anneme tatlı dille konuşur ikna etmeye çalışırdım. (Etkinlik Kâğıdında)

ECRİN: kendi dünyamızı kurmalıyız tıpkı kendimiz gibi. Anneme telefonda gittiğim yerlerin kültürünü gösterirdim. Anneme sence bir yere tıklamak iyi bir şey mi gibi sorular sorardım. Video açıp ülkeleri tanıttırdım. Derslerime çok çalışıp karne hediyesi olarak ülkeleri gezmeyi istediğimi söyledim. (13.46)

Eray adlı öğrencinin okuduğu kitabın ana karakteri ile özdeşim yoluyla sorun çözme biçimini desteklediği ve okuduklarını günlük yaşamına aktarabildiği görülmüştür. Bu durumun bir önceki eylem döngüsünde problem çözme aşamaları ile ilgili öğrencilerin yönlendirilmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problemi tanımlayıp problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca hedeflerine ulaşmak için de eylemsel plan yapma noktasında gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

SEVAL: Ben başka yerleri de görmek istiyorum. Burası artık çok sıkıcı geliyor. Ve başka kişiler de tanımak istiyorum. Burada neredeyse hiç arkadaşım yok. Dünya bu kadar küçük bir yer değil. Yakın çevremizden dünyayı tanımaya başlayabiliriz. Lütfen artık buralardan gidelim gibi şeyler söyledim. (14.10)

OSMAN: Anne biz bu küçük yerde yaşıyoruz. Dünya çok büyük. Hiç oraları görmek istemez miydin? derdim. Dünyanın güzellikleri bura ile sınırlı değil. Bu güzellikleri görmek için seninle bir plan yapabiliriz gibi merak uyandırıcı şeyler söyledim. (15.06)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında bir önceki eylem döngüsüne göre problem çözme bağlamında daha bilinçli bir yol izledikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin kitap karakterlerinin problem çözme becerilerinin günlük yaşama aktarılabilirliğini öğrenmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

İkinci eylem döngüsünde problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Çözüm Önerilerim’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24.

Çözüm Önerilerim Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem Çözme	Problemin seçilmesi ve tanımlanması	16
	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	9
	Alternatif çözümler üretmek	10
	Problemin artılarını ve eksilerini değerlendirmek	7
	Eylemsel bir plan geliştirmek	8
	Sonuçları değerlendirmek	0

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 16 öğrencinin artık problemi net olarak tanımlayabildiği, 9 öğrencininse çözüm için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildikleri, 13 öğrencinin ise alternatif çözümler üretebildiği görülmüştür. Problemin olumlu ve olumsuz yönlerini belirleyebilme noktasında 7 öğrencinin daha bilinçli olduğu ve çözümler bağlamında 8 öğrencinin eylemsel plan gerçekleştirebildiği görülmüştür. Ancak hiçbir öğrencinin problemin sonuçlarını değerlendiremediği, çözümün işe yarayıp yaramadığını kontrol etmeyi düşünmedikleri görülmüştür.

Problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında genelde tek bir çözüm sundukları ve alternatif çözümler geliştirme noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Problemin çözümü için ulaşılabilir hedefler belirleyemedikleri görülmüne rağmen sorunu çözmek için buldukları yöntemle yönelik eylem planı geliştirebildikleri tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

EGE: Arkadaşımla birlikte tüm atıkları toplar ve atık temizliği için gelen insanların önüne koyardık. (Etkinlik Kâğıdında)

FATİH: denizdeki tüm çöpleri toplardık ve artık atık kirliliği olmazdı. (Etkinlik Kâğıdında)

Problem çözme becerisi düşük düzeyde olan Songül adlı öğrencinin problem çözme aşamalarında gelişme gösterdiği ve problemi tanımlayıp, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildiği görülmüştür. Ayrıca alternatif çözüm yolları üretip çözüm adına eylemsel bir plan geliştirebildiği tespit edilmiştir. Öğrencinin sadece sonuçları değerlendirme noktasında istenilen düzeyde olmadığı dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Ben kara balığın yerinde olsam o çöpleri toplardım. Çünkü denizde sudaki kirlilik yüzünden boğulabilirlerdi ve yaşam son bulabilirdi. Ben tabela koyardım

insanların bilinçlenmesini sağladım. Bir de kirliliğin nasıl başladığına dair canlandırma yapardım. (Etkinlik Kâğıdında)

Problem çözme aşamaları konusunda daha bilinçli bir yol izleyen öğrencinin sonuçları değerlendirme noktasında eksik olduğu görülmüştür. Bu durumun, problemi ortadan kaldırmanın nihai amaç olduğu yolundaki hatalı düşünceden kaynaklandığı düşünülmektedir. Problem çözme becerisi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problemin artı ve eksilerini değerlendirme ve sonuçları değerlendirme noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Suyu temizlemek için oradaki kişilerin dikkatini çekerdim. Boğuluyor gibi yapardım. Üzüliir ve çöp atmazlardı. (01.04.42)

ERAY: Ben kirliliği arkadaşşıma söylerdim. Sonra insanlar geldiğinde dikkatlerini çekerek çöpleri almalarını isterdim. Eğer almazlar ve beni yakalamaya çalışırlarsa çöplerin altına geçerdim ve fileyi attıklarında hızlıca kaçarak o kirleri almasını sağlardım. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin sonuçları değerlendirme noktasındaki eksikliklerinin problem çözme sürecinin ve aşamalarının problemi çözmekle sona erdiğini düşünmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Problem çözme becerisi sınıfa göre yüksek düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problem çözme sürecini gerçekleştirdikleri ancak sonuçları değerlendirme noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BERKAN: Afiş hazırlar ve denizi temizlerdim. Temizlediğimi de herkese yayardım tıpkı dedikodu gibi. Böylece insanların dikkatini çekerdim ve bu durumdan etkilenen insanlar denizi temizlemek için yardıma koşardı. (Etkinlik Kâğıdında)

HATİCE: Bir şişenin lastiğine girip çırpına çırpına yüzerdim. Bu durum insanların canını sıkar ve büyük bir probleme sebep olduklarını anlardı. (01.04.56)

Öğrencilerin problemi çözdükten sonraki süreç hakkında yorum yapamadıkları görülmüştür. Bu durumun problem çözme noktasında hiçbir öğrencinin şimdiye kadar sorumluluk almamış olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.4. İkinci Eylem Planında Yaratıcı düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

İkinci eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Birlikten Kuvvet Doğar’ etkinliği yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin bir tiyatro metni yazmaları ve bunu canlandırmaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin düşüncelerini kısıtlamadan orijinal bir ürün ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin görev almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini kısıtlamama; yaratıcı, farklı ve orijinal tanımlayıcı ifadeler kullanabilme bağlamında yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25.

Birlikten Kuvvet Doğar Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	f
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	16
	Orijinallik	0
	Esneklik	4

Bir grup çalışması olan bu etkinlikte öğrenci cevaplarına bakıldığında gruplardaki tüm öğrencilerin akıcılık bağlamında fikir üretebildikleri ancak hiçbir gruptan orijinal bir ürün çıkmadığı görülmüştür. 4 kişilik son grubun esnek bir bakış açısı geliştirebildikleri tespit edilmiştir. Gruplar oluşturulurken yaratıcı düşünme beceri seviyeleri açısından karma olmalarına dikkat edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin birbirlerinden beslenebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Birinci gruptaki öğrenciler Esmâ, Elif, Songül ve Kübra’dır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri seviyesi birbirinden farklıdır. Öğrenci cevaplarına ve video kayıtlarına bakıldığında öğrencilerin grup dinamiğine uyum sağladıkları, gruptaki görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri ve birbirlerinin fikirlerini dinleyip değerlendirmeye aldıkları görülmüştür. Birden fazla düşünce üretip akıcılık sağlayabildikleri görülsede orijinal bir ürün oluşturamadıkları ve esnek düşünce

yapısına sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaşlı bir teyzeye yardım ettiklerine dair yazdıkları tiyatro metnine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

Esmâ: çabuk yanına gidelim. Ablacığım eğer izin verirsen sana yardım etmek isteriz. Songül: keşke yardım etseniz, çok iyi olurdu gerçekten.

Esmâ: abla ne yapacaksak bize tarif edebilir misin?

(Abla bize her şeyi tarif eder.)

Kübra: bütün işler bitti. Bir tek bu iş kaldı. İki saate bu iş de biter.

Songül: Size teşekkür derim. Siz olmasaydınız bu işi iki güne anca bitirirdim. O zamana kadar da sıcaktan haşlanırdım. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenciler yazdıkları metinleri canlandığında ise metne bağlı kalamadıkları, rollere uygun davranamadıkları görülmüştür. Ses tonu ve davranışlarını role uyduramayan öğrencilerin çalışmasına yönelik araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Öğrenciler ne yapacaklarını bilmiyor. Görev dağılımını iyi bir şekilde yapamadılar. Sürekli gülüp duruyorlar. Ne yaptıklarını anlamadık. (Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2022)

İkinci gruptaki öğrenciler; Metin, Ümit, Seval, Osman adlı öğrencilerdir. Bu öğrencilerin cevaplarına bakıldığında akıcı olarak birden fazla fikir ürettikleri ancak orijinal bir ürün ortaya çıkaramadıkları görülmüştür. Esneklik bağlamında farklı nesneleri farklı amaçlar için kullandıkları görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin grup çalışmasında iş birlikli davrandıkları, daha hevesli ve heyecanlı oldukları görülmüştür. Daha fazla fikir üretme, birbirlerinin düşünceleri üzerine konuşma fırsatı bulduklarından beyin fırtınası yapma olanağı yakalamışlardır. Bu da öğrencileri farklı düşünmeye itme noktasında etkili olabilmektedir. Bu durumun öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine önem vermeleri, birbirlerinden beslenmeye çalışmaları ve birbirlerinin fikirlerini geliştirmeye yönelik eylemlerde bulunmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Seval: Arkadaşlar kış geldi hayvanlar için kulübeler yapalım.

Metin: Ben de Seval'e katılıyorum. Hayvanlar için kulübe yapalım.

Ümit: Peki bunu nasıl yapacağız?

Osman: Ahmet abi kışın yakmak için biraz tahta getirmişti ondan biraz alabiliriz.

Seval: Hadi işe koyulalım.

Metin: Ben gidip Ahmet abiden tahta alacağım.

Ümit. Hadi bakalım birlikten kuvvet doğar.

Osman: Sonunda bitti işte kulübeler. Çok zor oldu ama yorulduğumuza değdi.

Seval: Hepimizin eline sağlık. Çok güzel oldular.

Ümit: Hadi kulübenin açılışını yapalım. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin metinlerini canlandırırken rol dağılımını iyi yaptıkları, kısa sürede herkesin rolüne çalışıp düzgün bir şekilde canlandırmaya çalıştığı görülmüştür. Araştırmacının bu gruba yönelik aldığı notlar aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Çocuklar kısa sürede derli toplu bir metin yazıp rol dağılımını yapıp iyi bir şekilde canlandırmaya çalıştılar. Herkes ne yapacağını biliyordu. Ciddiye alarak ve en iyisini yapmaya çalışarak etkinliklerini tamamladılar. (Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2022)

Üçüncü grup öğrenciler Eray, Ali, Yağız, İsmet ve Berkan'dır. Bu öğrencilere bakıldığında akıcı düşünceler ürettikleri ancak orijinallik ve esneklik bağlamında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Video kayıtlarına bakıldığında öğrencilerin grup çalışmasına uygun iş birlikli bir ortam sağlayamadıkları, herkesin ayrı bir fikir üzerinde çalıştığı, uzlaşmanın sonlara doğru zorla sağlandığı görülmüştür. İlgili öğrenciler yaşlı bir amcanın tarlasını sürmeye yardım etme üzerine bir metin yazmışlardır. İlgili cevaplar aşağıda verilmiştir:

Beşir: Bence kuzenler birleşip Ahmet amcaya yardım etsin.

Serkan: Bence Beşir yanlış düşünüyorsun. Hepimiz birlikte yardım edelim.

Mert: Bence hepimiz birlikte yardım edersek yorulabiliriz.

Mehmet: Bence en haklısı Beşir.

(Sonunda Beşir'in sözüne karar verilmiştir.) (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında uzun süre uzlaşma sağlayamadıkları için metinleri kısa, anlamsal olarak kopuktur. Canlandırma kısmında ise oldukça dağınık ve

anlaşılmaz bir şekilde hareket etikleri görülmüştür. Araştırmacının gruba yönelik araştırmacı günlüğüne aldığı notlar aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı: Grup çalışmasından ziyade bireysel düşüncelerini kabul ettirme yarışına girdiler. İş birlikli çalışma ortamı sağlanamadı. Etkinliğin sonlarına doğru zar zor bir metin yazabildiler. (Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2022)

Son grupta ise Meral, Hacer, Erdal, Burhan adlı öğrenciler vardır. Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin akıcılık boyutunda birden fazla fikir üretebildikleri ancak orijinal ve esnek fikirler ortaya çıkaramadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Ece: Küs olsak bile ayıyı tuzağa düşürdünüz.

İsmet: Küs olsak bile bir gün barışırsınız ama ayı bizi yerse bir daha doğamayız.

Ela: Size çok minnettar kaldık. Bu bir birliktir.

İsmet: Küs olsak da birbirimizin iyiliğini istemeliyiz.

Burak: Artık barışalım mı?

İsmet: Olur canım arkadaşım neden olmasın?

Ece: Ben size demiştim bir gün barışırsınız diye.

İsmet: Arkadaşım bizim yaptığımız şey birliktir. Arkadaşlık ve dostluktur.

Ela: Ne olursa olsun ayrılmayın. (Etkinlik Kâğıdında)

Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin anlamsal olarak tutarlı bir metin yazamadıkları ve metinlerinin verilmek istenen temaya uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin görev dağılımını yapamadıkları, kopukluklar yaşandığı ve canlandırma yapamadıkları tespit edilmiştir. Bunun öğrencilerin topluluk karşısında farklı düşünme ve davranma noktasında desteklenmemiş olmaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Aile yapılarında kalıp davranış biçimleri ile yetiştiklerinden bu bağlamda zorlanmışlardır.

İkinci eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Hikâye Yazıyorum’ etkinliğine ilişkin tema-kod tablosu Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Hikâye Yazıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	15
	Orijinallik	1
	Esneklik	3

Öğrenci cevaplarına bakıldığında tüm öğrencilerin akıcı bir şekilde çeşitli fikirler sunabildikleri görülmüştür. Ancak sadece bir öğrencinin orijinal bir düşünce üretebildiği üç öğrencininse esnek düşünerek farklı bir bakış geliştirebildiği görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyesi düşük olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında yaratıcı ve orijinal bir ürün oluşturamadıkları görülmüştür. Yaratıcılık bağlamında kendilerinden istenileni tam olarak anlayamadıkları tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Bilmiyorum. Bence seyahati güzel geçmiştir. (Etkinlik Kâğıdında)

BURHAN: Belki balığın annesi ya da ailesi yanında olmadığı için başına bir şey gelmiştir. Yanındakilerle birlikte başına bir şey gelmiş olabilir. ya da üzülüp annesinin yanına gidip annesinin onu affetmesini istemiştir. Ya da arkadaşı kurbağanın yanına gitmiş olabilir. Annesi yanında olsaydı daha iyi olabilirdi. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenciler hem akıcılık hem orijinallik hem de esneklik kodlarında en düşük yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğrencilerdir. Öğrenci cevaplarına bakıldığında yaratıcılıklarını kısıtlamadan kitabın devamını getirecek bir öykü yazmaları istenmesine rağmen düşüncelerinden bahsettikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, yaratıcılıklarını geliştirecek çeşitli sanatsal etkinliklere katılamamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin ise akıcı ve esneklik bağlamında düşünceler sunabildikleri görülmüştür. Ancak orijinallik bağlamında yeterli düzeyde düşünce üretemedikleri tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ÜMİT: Bir gün balık dünya turuna çıkmış ve çok ilerlemiş. Kertenkele ve yengeç gibi hayvanlarla tanışmış. Çok ilerleyince sahil gibi bir yere gelmişler. Ve orda suya çok pis şeyler bırakılıyormuş. Sonra balık görmemiş ve bir su kamyonu gelmiş.

Yanlışlıkla su tankerinin içine girmiş. Su tankeri ağaçları sulayacaktı ve balık bir ağacın dibine düştü. Nefes alamayıp öldü. (Etkinlik Kâğıdında)

OSMAN: Karabatağın karnına hançer saplar ve onun karnından denize düşmüş. Sonra biraz daha dolanıp yeni şeyler aramış. Yeni mercanlar, yeni hayvanlar keşfetmiş. Sonra eve doğru yola çıkmış ve kertenkeleyi görüp ona hançerini geri vererek teşekkür etmiş. Sonra kurbağalı göle gidip oradaki yavru ve bilge kurbağalara olanları anlatmış. Onlara küçük bir göle sıkışmışsınız demiş ve annesinin yanına gitmiş. Annesi onu çok özlediğini söyler ve mutlu mesut yaşarlar. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde olan öğrencilerin akıcı düşünceler geliştirebildikleri, esnek düşünce yapılarından farklı fikirler sunabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda önceki eylem döngüsüne göre gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin düşüncelerini kısıtlamamaları ve akıllarına gelebilecek her türlü fikri ifade edebilecekleri konusundaki uyarıyı dikkate almaları ve rahatlamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Arkadaşlarının kendileriyle dalga geçmelerinin önüne geçen bu uyarı sonrasında daha akıcı ve esnek düşünceler ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin ise akıcılık, esneklik ve orijinallik kodunda gelişme gösterdiği görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Küçük kara balık aslında bir insanmış ama bir gün balıklarla dalga geçip o da bir balığa dönüşmüş. Balıkların ne gibi zorluklar altında nasıl yaşadıklarını öğrenmiş. Yatağında uyandığında şaşırmış ve hemen anneannesinin balığını görmeye gitmiş. O günden sonra artık balıklara başka bir ilgi duymuş ve tüm balıkların ismini ve özelliklerini öğrenmiş. Daha da hiçbir hayvanla dalga geçmemiş. (Etkinlik Kâğıdında)

METİN: Köyden ayrılan iki genç kara balığın cesedine rastlıyorlar. Onu alıp köye götürüyorlar. Annesi ona helva kavurup dağıtıyor. Oğluna hasret duyuyor ve bütün köy öldüğüne çok üzülüyor. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevabına bakıldığında yaratıcı düşünme bağlamında gelişme gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun uygulama süreci boyunca dikkatlerini sürekli diri tutmaya çalışmaları ve ailede abi ve ablalarından okuma ve okudukları üzerine sohbet etme olanağı açısından destek görmeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.5. İkinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi

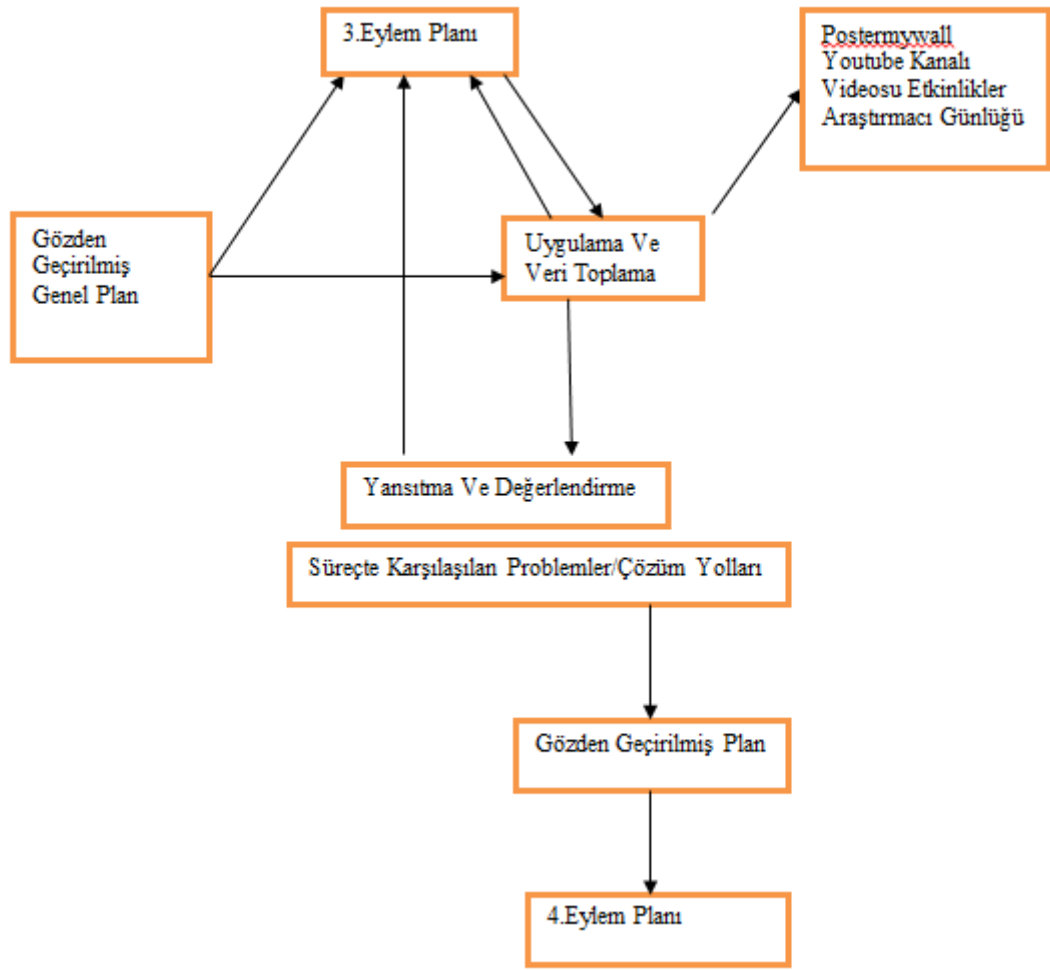
Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı ikinci eylem planı 2 ders saati olarak planlanmıştır. Bu eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda toplam sekiz etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerden üç tanesi eleştirel düşünme, iki tanesi problem çözme, iki tanesi yaratıcı düşünme ve bir tanesi dijital yetkinliklerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında bir önceki eylem planına göre daha bilinçli davrandıkları görülmüştür. Ancak yaratıcı düşünme becerisinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun temelinde öğrenci yaşantılarının sınırlılığı olduğu düşünülmektedir. Kalıp yargıları yıktıklarında bu konuda da gelişme gösterecekleri düşünülmektedir. Yaratıcı düşünme bağlamında kendilerini sınırlamamaları için yaratıcı birkaç metin öğrencilere dinletilmiştir. Problem çözme noktasında bir önceki eylem döngüsüne göre problem çözmenin aşamalarına karşı farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Bunun temelinde ise okutulan kitabın problem çözme bağlamından birden fazla örnek olay içermesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Zaman planlaması etkili bir şekilde gerçekleştirilmiş ve tüm etkinlikler zamanında yaptırılmıştır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinliklerin yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olanlar olduğu görülmüş, en sevdikleri etkinliklerin de problem çözme becerisine yönelik etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Bu eylem planında ders sürecinde ders akışının diğer öğrenciler tarafından sıklıkla bölündüğü ve bunun dikkat dağınıklığına neden olduğu görülmüş, bir sonraki eylem planı için okulun nöbetçi öğrencisinden ders esnasında sınıfa girmek isteyenleri engellemesi adına yardım alınmıştır.

4.1.3. Üçüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü Kitabı)

Üçüncü eylem planında yapılan çalışmalara ilişkin şema aşağıda Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Üçüncü Eylem Döngüsü

4.2.3.1. Üçüncü Eylem Planı: Uygulama ve İzleme

Üçüncü eylem planı birinci hafta iki, ikinci hafta iki olmak üzere toplam dört ders saatinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda üçüncü eylem planı 5 Aralık 2022’de başlamış ve 14 Aralık 2022’de tamamlanmıştır. Şekil 10’da verilen eylem döngüsünde ‘Bilgi kaynaklarını etkili kullanır.’, ‘Anlatımı desteklemek için görsel öğeler kullanır.’, ‘Farklı türde metinler yazar.’, ‘Hazırlıksız konuşma yapar.’, ‘Bilgi kaynaklarını güvenilirliğini sorgular.’, ‘Metindeki sorunlara farklı çözüm önerileri üretir.’, ‘Farklı türde metinler yazar.’, ‘Konuşma stratejilerini kullanır.’ ‘Yazma stratejilerini kullanır.’ kazanımları çerçevesinde ders işlenmiştir. Belirlenen kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin sorgulama, mevcut durumu olduğu gibi kabullenmek yerine akıl süzgecinden geçirme, sıradan ve basmakalıp düşünce biçimleri yerine daha özgün ve yaratıcı fikirler üretebilme, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara uygun çözüm

önerileri getirebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini yoğun bir şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin bu becerileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilmeleri için somutlaştırma yoluna gidilmiş, canlandırma ve çeşitli Web 2.0 araçları kanalıyla uygulamalar daha ilgi çekici hâle getirilmiştir. Bu eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Reklamlarrrrr!’, ‘Reklamlar-2’, ‘Reklamlar Yönetiyor’ ve ‘Akıllı İşaretler’ etkinlikleri, problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik ‘Beğeniler’ ve ‘Siyah Piyon’ etkinlikleri, yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelikse ‘Kitap Kapağı’, ‘Kanalıma Hoş Geldiniz’, ‘Reklam Yazarı’, ‘Hayvan Hakları’ ve ‘Sonra Ne Oldu?’ etkinlikleri düzenlenmiştir. ‘Kanalıma Hoş Geldiniz-2’ ve ‘Kitap Kapağı’ etkinlikleri ile öğrencilerin aynı zamanda dijital yetkinlikleri artırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı olarak öğretmen, ders içinde karşılaştığı önemli durumları Araştırmacı Günlüğüne not etmiş ve öğrenci çalışmaları ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri değerlendirilerek doğrudan alıntılar ile vermiştir. Veriler değerlendirilirken eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik bulgular kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

4.2.3.2. Üçüncü Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ilk olarak kitap karakterlerinin davranışlarının gerekçelerini açıklamaya yönelik düşüncelerini sağlayan etkinlik yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin okudukları kitaba eleştirel yaklaşabilmeleri ve kitap üzerine düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Karakterlerin davranış biçimlerini ve gerekçelerini açıklayabilme, bu bağlamda kendi düşüncelerinin farkına varabilmeleri desteklenmeye çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevapları dinlenerek eleştirel düşünme bağlamında nasıl düşünceleri ve okudukları kitaplara nasıl yaklaşımları gerektiği konusunda öğrenciler yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin birbirini dinlemeleri sağlanmış ve birbirlerinden beslenmeleri noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı

alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen, öğrencilerin kitabın ismi, kapağı ve içeriğine yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Kitap Kapağı Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Sağlam gerekçeler yaratabilme	10
	Özgür karar verme	15

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 10 öğrencinin konuya yönelik düşüncelerini açıklarken sağlam gerekçeler yaratabildiği ve 15 öğrencinin de eleştirel düşünme bağlamında özgür karar verebildiği görülmüştür. Öğrenciler mevcut durum üzerine düşünmüş ve durumu akıl süzgeçlerinden geçirerek özgür bir karara varmışlardır.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken artık sağlam gerekçeler ile destekleyebildikleri görülmüştür. Öğrenciler artık arkadaşlarından ya da başka yerlerden duydukları fikirleri kendi düşünceleriymiş gibi ifade etmek yerine konuyu değerlendirip kendilerine has düşünceler üretebilmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin uygulama sürecinde düşünme üzerine sıklıkla yönlendirilmesiyle etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

MERAL: Kimsenin yaptığı şeye kötü yorum yapmamak lazım. Haksız. Ezgi haklı. İnsanları kötü yönden etkilediğini düşündüğüm için haksız buluyorum. (56.50)

FATİH: Herkesin hakkına girmesi yanlış. Herkes onun gibi düşünmek zorunda değildir. Ona göre yanlış olabilir ama başkalarına göre uygundur. Haksız buluyorum parsı. (Etkinlik Kâğıdında)

Eleştirel düşünme beceri seviyesi düşük olan Songül adlı öğrencinin cevabına bakıldığında düşüncesini sadece ifade ettiği ancak herhangi bir gerekçe ile destekleyip karara varmadığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Pars haksız. (58.38)

Video kayıtları ve Araştırmacı Günlüğüne bakıldığında öğrencinin o derste oldukça yorgun olduğu görülmüştür. Bu durumun aile görüşmelerinde de belirtildiği üzere, aile içinde üstlendiği sorumluluklar ve çok kardeşli bir aile yapısına sahip olması ile ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmacı konuyla ilgili şu notları almıştır:

Araştırmacı: Songül bugün oldukça dalgın ve yorgun. Her zamanki derse katılım hevesi yok. Söz hakkı istemiyor. Benim zorumla birkaç cümle söyledi. (Araştırmacı Günlüğü, 05.12.2022)

Erdi adlı öğrencinin de eleştirel düşünme becerisinde istenilen düzeye uygun cevaplar veremediği tespit edilmiştir. Öğrencinin eleştirel düşünmenin ne olduğu, eleştirel düşünme boyutlarının nasıl işlediği ile ilgili yönlendirmeleri unuttuğu düşünülmektedir. Öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Video atmış, herkes bayılmış ve çok mutlu olmuş. (Etkinlik Kâğıdında)

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin düşüncelerini gerekçeler ile destekledikleri ve kendi fikirlerinden yola çıkarak özgür kararlar verebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Reklamların bazen kötü yanları var insanlara ondan bahsediyor. Bence güzel ve yargılayıcı bir şekilde açıklama yapıyor. Bu da açık sözlü olduğunu gösteriyor. (Etkinlik Kâğıdında)

ECRİN: İnsanlar kendini tutabilir. Reklamlar yeni ürünleri ülkemize tanıtıp ülke ekonomisine katkıda bulunabilir. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında neden böyle düşündüklerini açıklayabildikleri ve konuya yönelik kendi organize olmuş zihinsel süreçleri ile karar verebildikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin ebeveyn desteği görmeleri, kitap okumaları konusunda aile takibinde olmaları ve öğrencilerin uygulama sürecine dikkatlerini vermelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri yüksek olan öğrencilerin düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekledikleri ve eleştirel düşünerek kendi iradeleri ile özgür karar verebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

HATİCE: Firmalardan izin almadan reklamları eleştiriyor. İnsanların neyi isteyip neyi istemediklerine karışıyor. Bu bana göre çok saçma. (57.03)

METİN: Pars haklı reklamları çok abarttıkları için pars öyle videolar çekiyor. İnsanlara gereksiz harcama yaptırıyor. (57.16)

Eleştirel düşünme seviyesi yüksek olan öğrencilerin çoğunlukla eleştirel düşünme boyutlarını dikkate alarak düşüncelerini organize edip sunduğu görülmüştür.

Üçüncü eylem döngüsünde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Reklamlar-2’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Reklamlar-2 Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Akla uygun ölçütler belirleyip buna göre kara vermek	12
	Sözlü ve yazılı dili etkili kullanma	3

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 12 öğrencinin etkinliğe yönelik eleştirel düşünerek akla uygun ölçütler doğrultusunda ne yapacaklarına karar verdikleri görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde ve çalışma kâğıtları değerlendirildiğinde öğrencilerin sorgulayarak ve akıl süzgeçlerinden geçirerek düşünebildikleri ancak bu düşüncelerini gerek yazılı gerek sözlü olarak ifade etmede yetersiz oldukları görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin organize olmuş bir zihinsel sürece sahip olamamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri düşük düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında çoğunlukla akla uygun ölçütler belirleyebildikleri görülmüştür. Ancak sözlü ve yazılı dili etkili kullanma konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. İki öğrencinin her iki kod için de oldukça yetersiz oldukları ve desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

EGE: Ben çok üzülürdüm. (Etkinlik Kâğıdında)

ERDİ: Bir reklam için değmez. (Etkinlik Kâğıdında)

İki öğrencinin de uygulama dersinde bulunmaması daha sonrasında ek eylem planı ile uygulama sürecini araştırmacı öğretmen rehberliğinde yürütmelerinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken zorlanmış ve diğer arkadaşlarının düşünce ve yorumlarından beslenemedikleri için kısa ve tekrarlı ifadeler dile getirmişlerdir. Ne yaptıkları değil ne hissettikleri ile ilgili konuştukları görülmüştür. Araştırmacı bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Ege oldukça tedirgin. Yanlış bir cevap veririm kaygısını taşıyor. Ancak Erdi oldukça rahat ve ciddiye almadığını belirten hareketler yapıyor. Genelde gülüyor. Aynı şeyleri söylüyor. (Araştırmacı Günlüğü, 14.12.2022)

Eleştirel düşünme beceri seviyesi sınıfa göre orta düzey olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında duygularını tanımlayarak akla uygun ölçütler doğrultusunda ne yapacaklarına karar verebildikleri görülmüştür. Ancak sözlü ve yazılı dili etkili kullanma noktasına yetersiz oldukları tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Ben haklı olmadıklarını düşünürdüm. Ve onlara benim için önemli derdim. Beni eleştirmemelerini söyledim. Zoruma giderdi ve utanırdım. (08.45)

ERAY: Kötü hissederdim. Bir hafta kendimi odaya kapatıp düşüncelere girerdim. Olmazsa da ailemle paylaşırdım. Onların bana verdiği motivasyonla mutlu olurum ve böylece arkadaşlarımın karşısında dimdik dururdum. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirmemiş olmalarının, dili etkili kullanma noktasında yetersiz kalmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyesi sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevaplarına ve video kayıtlarına bakıldığında onların da sözlü ve yazılı dili etkili kullanamadığı görülmüştür. Sınıf genelinde yaşanan bu problemin düzenli okuma alışkanlıklarının olmaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun ana dili Türkçe değildir. Evde konuşulan dil ile okulda, dış dünyada konuşulan dil farklı olduğu için dili etkili kullanamadıkları görülmektedir. Öğrencilerden sadece Metin adlı öğrencinin akla uygun ölçütler belirlemeden karar verdiği, eleştirel düşünme bağlamında objektif bir bakış yakalayamadığı görülmüştür. Öğrenci cevabı şu şekildedir:

METİN: Ben üzgün hissederdim. Sinirlendirdim. Öcümü alırdım. Bir daha yaparsa yine yapardım karşılığını. (06.47)

Öğrencinin taraflı düşündüğü ve eleştirel bir bakış yakalamak yerine duygusal hareket ettiği görülmüştür. Akla uygun herhangi bir ölçüt belirleyemediği ve karar verirken duygusal durumunu göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik ‘Reklamlar Yönetiyor’ etkinliğine ilişkin öğrenci cevaplarının tema-kod tablosu Tablo 29’da verilmiştir:

Tablo 29.

Reklamlar Yönetiyor Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Yorumlama	8
	Değerlendirme	11
	Açıklayıcı tanımlara yer verme	6
	Bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini test etme	4
	Tutarsız yargıların farkına varabilme	9
	Kendi düşüncelerinin farkında olma	9

Öğrenci cevapları ve video kayıtlarına bakıldığında 8 öğrencinin mevcut durumu yorumlayabildiği, 11 öğrencinin çeşitli değerlendirmeler ile fikirlerini sunduğu, 6 öğrencinin düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlara yer verdiği, 4 öğrencinin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini test etmeleri gerektiği konusunda bilinçli davrandığı, 9 öğrencinin tutarsız yargıların farkında olduğu ve 9 öğrencinin de üst bilişsel olarak kendi düşüncelerinin farkında oldukları görülmüştür.

Eleştirel düşünme seviyesi düşük öğrencilerin cevaplarına ve video kayıtlarına bakıldığında değerlendirme ve yorumlama konusunda zorlandıkları, düşüncelerini ifade ederken diğer arkadaşlarının düşüncelerine benzer şeyler söyledikleri veya hemen hemen aynı fikirleri sundukları görülmüştür. Etkinlik üzerine düşünmek yerine arkadaşlarını dinledikleri dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

EGE: Sosyal medya birçok insanı iyiyken kötü yola çıkarıyor. Ondan dolayı sosyal medya keşke güzel şeyler paylaşılsa ve kötü şeyler çıkmasa. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin uygulama derslerinde devamsızlık yapması ve birçok uygulamayı ek eylem planları ile gerçekleştirmiş olmasının gelişme sürecinin sekteye uğramasında etkili olduğu düşünülmektedir. Yaşam koşullarının ağırlığı ve okuldan sonra çalışmak ve aile bütçesine katkıda bulunmak zorunda olması öğrencinin gelişim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Kitapları okusa da uygulamaların bir kısmını ek eylem planları ile yalnız gerçekleştirmiştir. Sosyal öğrenme ve iş birlikli öğrenme noktasında akranlarından beslenememiş olmasının bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

Meral adlı öğrencinin reklamlar ve sosyal medyanın günlük yaşamımızdaki yerini yorumlama ve değerlendirme noktasında kendi düşüncelerinin farkında olduğu dikkat çekmiştir. Açıklayıcı tanımlara yer vererek fikirlerini sunduğu görülmüştür.

MERAL: Bence sosyal medya ve reklamlar insan üzerinde ağır bir baskı oluşturuyor. Reklamlar insanların ilgisini çeken kısa filmlerdir. O yüzden küçük yaştakileri kötü ve olumsuz yönetebilir. O yüzden bence ikisi de olumlu bir şey değil. İkisini de gereksiz buluyorum. (27.43)

Öğrencinin uygulama sürecinde araştırmacı öğretmenin yönergelerini dikkatle takip etmesinin gelişim sürecinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Reklamlar ve sosyal medyanın yaşamımızdaki yeri değerlendirilirken Burhan adlı öğrencinin tutarsız yargıların farkına varacak yeterliliği gösteremediği görülmüştür. Öğrenci cevabı şu şekildedir:

BURHAN: Reklam ve sosyal medya bence birçok kişinin sevdiği. Ama bunlar iyi değildir. Ama bazı reklamlar çok işimize yarar. O nedenle bazıları faydalı bazıları zararlıdır. (29.53)

Öğrencinin değerlendirme, yorumlama ve tutarsız yargıların farkına varma becerileri yeterli düzeyde değildir.

Esmâ adlı öğrencininse mevcut etkinliği değerlendirme ve yorumlama noktasında yeterli düzeyde gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu öğrenci düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlara ve örneklerle yer verip kendi düşüncelerinin farkında olarak bilinçli cevaplar vermiştir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ESMA: Mesela biri reklamlarda bir ürün gördüğünde hemen ondan almak ister ve bu da insanlar üzerinde reklamların etkili olduğunu gösterir. İlgi çeker ve merak duygusu uyandırır. Bu şekilde bağımlılık yaptığını ve olumsuz etkilediğini söyleyebiliriz. (30.43)

Öğrencinin düşüncelerini açıklayıcı tanımlarla ve örneklerle desteklemesi ve üst bilişsel bir farkındalık ile sözlü dili etkili ve bilinçli kullanması bağlamında eleştirel düşünme becerisinde gelişme gösterdiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme beceri seviyesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında değerlendirme ve yorumlama konusunda yeterli düzeyde

oldukları görülmüştür. Düşüncelerini açıklarken açıklayıcı tanımlara yer verdikleri, örnekler ile destekledikleri tespit edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Sosyal medya aslında bir insanı çok çabuk tanıtıyor. Herkes reklamları çok izliyor. Çünkü her evde televizyon var. İnsanlar sosyal medyada çabuk yayılıyor. Çünkü herkeste telefon var. İnsan algısı üzerinde de bir yandan iyi bir yandan kötüdür. Çünkü iyiye kullanırsak fayda sağlar, kötüye kullanırsak zarar verir. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin düşüncelerini ifade ederken yorumlarını katıp akla uygun değerlendirmeler yaptığı ve kendi düşüncelerinin farkında olarak bilinçli cevap verdiği görülmektedir. Açıklayıcı ifadelere yer verme ve tutarsız yargıların farkında olma noktasında yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Ümit ve Eray adlı öğrencilerin de eleştirel düşünme becerileri bağlamında gelişme gösterdiği söylenebilir. Bu öğrenciler düşüncelerini açıklarken açıklayıcı tanımlara yer vererek yorumladıkları ve değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca tutarsızlıkların farkında oldukları ve kendi düşüncelerine yönelik yüksek farkındalıkta oldukları söylenebilir. Mevcut duruma yönelik koşulsuz bir kabul yerine sorgulayıcı bir tavır sergiledikleri düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ÜMIT: Herkes reklamlara bakıp mağazaya gelir. Bu reklamlar sosyal medyada da paylaşıyor ki ürün daha tuzlu satılsın. İnsan algısı üzerinde etkisi var çünkü herkes beğenip gidip alıyor. Bazı reklamlar da gerçekten ihtiyacımız olan bazı şeyleri bize sunabiliyor. (Etkinlik Kâğıdında)

ERAY: İnsan üzerindeki etkisi çok büyük. Çünkü günlük hayatta biri her gün televizyona bakıyorsa reklamları görüyordur. Bu reklamlar da ilgi çekici şeyler yapıyor ve insanlar da iyi kötü demeden onu alıyor. Bu da biz insanlara zarar veriyor. Bence bu sorunu hemen çözmeliyiz. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin cevapları dikkate alındığında ek eylem planı ile uygulamaları sonradan yapmış olmalarına rağmen yeterli düzeyde oldukları görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında gelişme gösterdikleri görülmektedir. Düşüncelerini aktarırken kendi yorumlarını ifade edip mevcut durum değerlendirmesi yapabildikleri görülmüş ve açıklayıcı tanımlar ve

örnekler ile fikirlerini destekledikleri tespit edilmiştir. Tutarsız yargıların farkında oldukları ve kendi düşüncelerine yönelik üst bilişsel bir farkındalık geliştirebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Bence reklamlar ve sosyal medyanın insan algısı üzerinde çok etkisi var. Çünkü ünlü bir gitarci ben şu marka gitarı beğeniyorum dese diğer gün o firma on katı fazla satış yapar. Bir futbolcu şu kramponu kullanıyorum dese marka on beş kat fazla krampon satıyor. (28.49)

SEVAL: Reklamlar bazen dedikleri kadar iyi bazen abarttıkları kadar kötü bir reklam olabiliyor. Sosyal medyada gezen herkes bence zarar görüyor. Ama uzaklaşmıyorlar. Nedense bir alışan daha hiç uzaklaşmıyor. Akıl sağlığını bozma, saçma hareketler yapıp videoya çekme, çocukları kötü yönden etkileme gibi zararları olabiliyor. Örnek: Bir krem beğendiniz, aldınız, cildinize sürdünüz. Size zarar verebilir. Onun için tavsiye etmiyorum. (30.25)

Öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında uygulamalardan beslenebildikleri söylenebilir. Kübra adlı öğrencinin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama bağlamında sorgulayıcı bir bakış geliştirerek mevcut durumu olduğu gibi kabul etmeyi reddedecek yeterliliğe kavuştuğu görülmektedir. İlgili öğrenci cevabı şöyledir:

KÜBRA: Bence sosyal medya bizlerin algısını zararlı ürünlere yönlendirir. Bu da hasta olmamızı ve ihtiyacımız olmayan ürünlere merakımızı artırır. Mesela çok zararlı bir ürünü sanki zararsız bir ürün gibi gösterir. Sadece sosyal medya değil tüm reklamlar da aynı şeyi yaparlar. (31.00)

Öğretmenin ‘Bu algı yönetiminin önüne nasıl geçebiliriz?’ sorusuna Kübra adlı öğrenci şu cevabı vermiştir:

KÜBRA: Yapılan reklamlarla ilgili araştırmalar yapıp kendimizi yönlendirebiliriz. Ürünlerin içeriğini araştırabiliriz. Doğru söyleyip söylemediklerinden emin olmak için güvenli yerlerden bilgi alıp araştırmalıyız. Hemen almadan önce içeriğini araştırabiliriz. (32.24)

Öğrencinin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, araştırma, mevcut durumu akla uygun ölçütlerle değerlendirip yorumlama bağlamında yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Akıllı İşaretler’ adlı etkinliğe yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30.

Akıllı İşaretler Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Analiz	12
	Sonuçları gerekçeler ile destekleme	15
	Akla uygun ölçütler belirleyip karar verme	10
	Özgür karar verme	14

Öğrenci cevapları ve video kayıtları incelendiğinde 12 öğrencinin etkinliğe yönelik analiz yapabildiği, 15 öğrencinin elde ettiği sonucu gerekçeleri ile birlikte sunabildiği, 10 öğrencinin de akla uygun mantıksal ölçütler belirleyerek kararını verdiği ve bu doğrultuda özgür karar verme becerilerinin olduğu görülmüştür. Etkinliğe yönelik öğrencilerin dikkatini çekmek için akıllı işaretlerin en olduğu ve ne işe yaradığı sorulmuştur. Verilen cevaplar aşağıda belirtilmiştir:

METİN: Filmlerden önce insanlara filmle ilgili bilgi vermek için. Kimlerin izleyebileceğini anlatmak için. (36.47)

ERDAL: Yaş gruplarına uygun olup olmadığını anlamak için. (36.30)

Verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin akıllı işaretlerin ne olduğuyla ilgili fikir sahibi olduğu görülmüştür. Araştırmacı öğretmen akıllı işaretlerin ne oldukları ve ne işe yaradıklarıyla ilgili bilgiler verdikten sonra derse geçilmiştir.

Öğrenci cevapları incelendiğinde eleştirel düşünme seviyesi düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında gelişme gösterdikleri görülmüştür. Bu etkinlik bazında öğrencilerin analiz yapabildiği, Songül adlı öğrenci hariç hepsinin düşüncelerini gerekçeler ile desteklemeyi öğrendiği görülmüştür. Akla uygun ölçütler belirleme noktasında da gelişme gösteren öğrencilerin duygusal olarak değil de mantıksal olarak özgür karar verebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

MERAL: Bence Ezgi’nin videolarında hiç kötü şeyler yoktu. Ben genel izleyici kitlesi seçerdim. Yani herkes izleyebilirdi. (41.57)

ESMA: Ben olsam genel izleyici kitlesi seçerdim. Çünkü çektiği videolarda hiç olumsuz şeylerle karşılaşmadım. (44.15)

Songül adlı öğrencinin cevabı değerlendirildiğinde ilişkisiz bilgileri ayırt edemediği görülmüştür. Düşüncelerini sağlam gerekçelerle destekleyemediği ve akla uygun ölçütlere göre karar veremediği görülmüştür. Öğrenci cevabı şöyledir:

SONGÜL: Bence 13 yaş ve üzeri koyardım. Çünkü ezgi 13 yaş ve üzerinde olduğu için. (44.03)

Öğrencinin aile içinde üstlendiği rol ve sorumlulukların bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Ailenin eğitime önem vermemesi ve evin tek kız çocuğu olarak ev işleri ve kardeş bakımında fazla sorumluluk üstlenmiş olmasının okuma sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Fatih adlı öğrencinin uygulamaları ek eylem planı ile sonraki bir süreçte yapmış olması etkinlik üzerine fazla düşünmeden cevap vermesine neden olmuş ve amacına hizmet edecek şekilde cevaplar vermediğini göstermiştir. Öğrenci cevabı şöyledir:

FATİH: 18+ diyorum. Şiddet ve korku içerdiği için. (Etkinlik Kâğıdında)

Araştırmacı bu durumla ilgili araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Fatih bir an önce tüm etkinlikleri cevaplayıp dersi bitirmek istiyor. Tek başına olduğu için sıkıldı. Etkinlikleri düşünmeden gelişigüzel cevaplıyor. (Araştırmacı günlüğü, 15.12.2022)

Eleştirel düşünme seviyesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında hemen hepsinin eleştirel düşünme sürecini dikkate alarak etkinliği cevapladığı, mevcut durumu analiz ederek akla uygun ölçütler doğrultusunda ellerindeki verileri yorumladıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: 13+ olmalı. Zıptşık gibi ergen kelimeleri vardı kitapta. Bence 13 yaş için olmalı bu bölümler çünkü bazı küçük çocuklar bunu okuduğunda aile bireyine böyle şeyler söyleyebilir. Bu da olumsuzluk yaratabilir. (Etkinlik Kâğıdında)

ECRİN: Bence genel izleyici kitlesi olması gerekir. Çünkü vloglar bence eğlenceli ve kendi olaylarını anlattığı için ben böyle düşünüyorum. Bir de içerisinde şiddet veya kötü işretler yok. (43.22)

Öğrencilerin uygulama sürecinde öğrendikleri ve kazandıkları yeni bakış açılarını cevaplarına yansıtabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerinde bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak Erdal adlı öğrencinin mevcut durumun analizini yaparken akla uygun ölçütler belirleyemediği görülmüştür. Öğrenci cevabı şöyledir:

ERDAL: Bence olumsuz örneği koyardım ben. Çünkü Arel diye bir kedisi vardı. Videolarında onun kakasından bahsediyordu. Bu olumsuz bir örnektir. (42.17)

Öğrencinin olumsuz örnek durumunun akla uygun olmayan bir ölçüt olduğu görülmektedir. Evcil hayvanlarla ilgili bakım bölümlerinin şiddet, korku, cinsellik içeren olumsuz örneklerden farklı olduğunu düşünememektedir. Belirlediği ölçüt bu bağlamda eleştirel düşünmede yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerileri sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin etkinlik bağlamında mevcut durumu değerlendirirken analiz yapıp akla uygun ölçütler doğrultusunda düşüncelerini ifade ettikleri ve sonuçları sağlam gerekçeler ile destekledikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

METİN: Filmlerden önce insanlara filmle ilgili bilgi vermek için. Kimlerin izleyebileceğini anlatmak için kullanılır akıllı işaretler. (36.47)

METİN: Videolardan bazıları genel izleyici kitlesi için, bazıları 7 yaş üzeri için bazıları şiddet ve korku içeriyor bazıları ise olumsuz içerik barındırıyordu. Bu nedenle ben her videonun başına farklı bir akıllı işaret koyardım. (42.45)

İSMET: Bence pek bir sorun yoktu ama anne babasının kavga etmesi 7 yaş altına uygun değil çünkü çocuklara kötü örnek oluyor. (42.26)

OSMAN: Ben 13 yaş üstü derdim. Çünkü Ezgi evden kaçıyor ve annesine yalan söylüyor. Bu yüzden 13 yaş üstü olduğunu düşünüyorum. Bundan küçük çocuklar bunu anlamayabilir ve yalanı normalleştirebilir. (42.35)

Öğrenci cevapları incelendiğinde eleştirel düşünme süreci ve boyutları açısından gelime gösterdikleri söylenebilir.

4.2.3.3. Üçüncü Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişime İlişkin Bulgular

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Siyah Piyon’ ve ‘Beğeniler’ etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin problemi seçip tanımlamaları, alternatif çözümler üretebilmeleri, problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmaları ve çözüm için eylemsel bir plan geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, problem çözme aşamaları konusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılımı ve düşüncelerini paylaşımı noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliğine yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31.
Siyah Piyon Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem Çözme	Problemin seçilmesi ve tanımlanması	19
	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	19
	Alternatif çözümler üretmek	14
	Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	14
	Eylemsel bir plan geliştirmek	19
	Sonuçları değerlendirmek	0

Öğrenci cevaplarına bakıldığında Ege adlı öğrenci hariç tüm öğrencilerin problemi seçip tanımlayabildiği, problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildiği ve çözüm için eylemsel bir plan geliştirebildiği görülmüştür. 14 öğrenci ise problemin çözümü için farklı çözümler üretebilmiş ve seçenek tercihinde bulunabilmiştir.

Problem çözme beceri seviyeleri düşük düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin problem çözme aşamalarına hâkim bir şekilde sorunu çözdüğü görülmüştür. Alternatif çözümler üretme noktasında yetersiz kalan öğrencilerin aynı zamanda çözümün işe yarayıp yaramadığını değerlendirmedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BURHAN: Ben olsam özür diler kendimi affettirirdim. Sonra bir hediye alıp yanına gider ve yeniden kutlardım. (Etkinlik Kâğıdında)

ERDİ: Ben gidip özür dilerdim. Hediyesini alıp verirdim. Ya da dışarı çıkarıp yemek yedirirdim. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerden sadece Ege adlı öğrencinin çözüme yönelik herhangi bir şey söylemediği ve çalışma kâğıdına da yazmadığı görülmüştür. Öğrencinin uygulamanın yapıldığı derste sürekli uyuklaması ve yorgun görünmesinin bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı konu ile ilgili araştırmacı günlüğüne şu notu düşmüştür:

Araştırmacı: Ege neredeyse uyuyor. Derse katmak istedim ama henüz yapmadığını söyledi. Derse hiç katılmadı. (Araştırmacı Günlüğü, 07.12.2022)

Öğrencinin o güne yönelik bireysel durumunun bu noktada etkili olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme beceri seviyesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde problem çözme aşamalarına göre ilerledikleri ve problemi seçip tanımlayarak çözüme yönelik ulaşılabilir hedefler belirledikleri görülmüştür. Ayrıca alternatif çözümler üretip seçenek tercihinde bulundukları da dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Hemen işim var geleceğim deyip yanından uzaklaştırdım. Ya da açık sözlü olup söyledim. Ya da bakkaldan bir şeyler alırdım. Ya da evimdeki değer verdiğim bir eşyayı ona hediye ederdim. (Etkinlik Kâğıdında)

ERDAL: Ben özür diler hemen anında telafi ederdim. Bir daha olmayacağını söyledim. Ben olsam üzülürdüm ama içimde kalmasını isterdim. (42.47)

Öğrencilerin problemin tek ve mutlak bir çözümü olmadığı konusundaki yönlendirme ve bilgilendirmeleri dikkate almalarından ve okudukları kitaptaki ana karakter ve yardımcı karakterlerin sürekli bir sorunla karşılaşp bunu çözmeye çalışmalarından edindikleri tecrübelerden ötürü süreci daha iyi yönetebildikleri görülmüştür.

Problem çözme beceri seviyeleri sınıfa göre daha iyi olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında problem çözme basamaklarına uygun bir yol izledikleri görülmüştür. Öğrenciler problemi seçip tanımladıktan sonra gerçekçi hedefler

belirleyerek alternatif çözümler üretebilmişlerdir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

KÜBRA: Ona doğruyu söyler ve o gün kendim ona bir hediye yapardım. Onun beğeneceği bir hediye olmasına çok dikkat ederdim. (42.57)

OSMAN: Ben olsam unuttuğumu söyler özür dilerdim. Başka bir gün ona hediye alıp telafi ederdim. (41.24)

Okudukları kitapta ana karakter ve arkadaşları birçok problem ile karşılaşp bunu çeşitli yollarla çözüyorlardı. Bu durumun öğrencilerin bu eylem döngüsünde problem çözme becerilerine yönelik göstermiş oldukları gelişmede etkili olduğu düşünülmektedir. Tüm öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin problemin sonucunu değerlendirmedikleri görülmüştür. Problem çözmenin son aşaması olan bu noktanın dikkate alınmamış olmasında öğrencilerin sadece çözüme odaklanmış olmaları etkili olmuştur. Çözümün işe yarayıp yaramadığı konusıyla ilgilenmemişlerdir. Önemli gördükleri nokta problemin ortadan kalkmasıdır.

Öğrencilerin problem çözme beceri seviyelerini geliştirmek adına hazırlanan ‘Beğeniler’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 32’de verilmiştir:

Tablo 32.

Beğeniler Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem Çözme	Problemin seçilmesi ve tanımlanması	20
	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	20
	Alternatif çözümler üretmek	1
	Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	1
	Eylemsel bir plan geliştirmek	14
	Sonuçları değerlendirmek	1

Öğrenci cevaplarına bakıldığında tüm öğrencilerin problemi seçip tanımlayabildiği ve problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildiği görülmüştür. Ancak Seval adlı öğrenci dışında tüm öğrencilerin var olan probleme yönelik tek bir çözüm ürettikleri görülmüştür. 14 öğrenci çözüme yönelik eylemsel bir plan geliştirirken Seval adlı öğrenci dışında hiçbir öğrenci problemin çözümüne yönelik sonuçları değerlendirmemiştir.

Problem çözme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde tümünün problemi tanımlayabildiği ve çözüm ürettiği görülmüştür. Ancak alternatif çözümler noktasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Eylemsel plan geliştirme ve sürece dayalı çözüme gitme noktasında da eksik kalan öğrencilerin hiçbiri sonuçları değerlendirmemiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Ben beğenmez yorum da yazmazdım. (51.14)

ERDİ: Ben üzülmesin diye beğenirdim. (51.17)

Öğrencilerin sorunun çözümünün işe yararlılığını değerlendirmemelerinin, problem çözmenin son aşaması olarak problemin çözülmesi noktasını görüyor olmaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin alternatif çözümler üretme ve problemin sonucuna yönelik değerlendirmeler yapma noktasında yetersiz oldukları görülmüştür. Onun dışında problem çözme aşamalarına daha hâkim ve farkındalıkları daha yüksek bir şekilde yaklaştıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Ben içimden geçen ifadeleri yoruma yazardım ya da o sayfadan çıkardım. 48.52

ERAY: Ben de Ezgi gibi beğenirdim ama yanına gidip söylerdim. Kötü videolar çekiyorsun daha dikkatli ol derdim. (Etkinlik Kâğıdında)

Problem çözme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde problemin seçilmesi ve tanımlanması, çözüme ilişkin gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesi noktasında yeterli oldukları görülmüştür. Alternatif çözümler üretme ve çözüme yönelik seçenek sunma ve sonuçları değerlendirme bağlamında ise Seval adlı öğrencinin cevabı dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevabı şöyledir:

SEVAL: Ben olsam beğenmezdim. Niye beğenmedin diye sorarsa da sen böyle yaparak kendini rezil ediyorsun, arkadaşım olduğun için üzülüyorum derdim. Birkaç fikir sunardım. Bunları yapacağına öyle yap derdim. İşine yarayacak ve videolarını güzelleştirecek önerilerde bulunurdum. Böylece aramız bozulmamış olurdu. (50.01)

Öğrencinin problem çözme becerisinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Çözüm aşamalarının hemen hepsini gerçekleştirerek sonuca ulaşmıştır.

4.2.3.4. Üçüncü Eylem Planında Yaratıcı düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Üçüncü eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Kitap Kapağım’, ‘Kanalıma Hoş Geldiniz’, ‘Reklam Yazarı’, ‘Hayvan Hakları’, ‘Sonra Ne Oldu?’ etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve düşüncelerini kısıtlamadan orijinal bir ürün ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin görev almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini kısıtlamama; yaratıcı, farklı ve orijinal tanımlayıcı ifadeler kullanabilme bağlamında yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır.

Araştırmacı öğretmen öncelikle öğrencilere kitap kapaklarının kendilerini nasıl etkilediğini sormuştur. Bu soru ile öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekmek ve kitap kapaklarının işlevi hakkında farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Öğrenciler daha önceden kitap kapakları ile ilgili yapılan etkinlikler ve uygulamalardan yola çıkarak şu cevapları vermişlerdir:

OSMAN: İçeriğinde anlatılanları yansıtması lazım ki o kitap ilgi alanıma giriyor mu girmiyor mu anlayabileyim. (12.33)

ECRİN: İçinde anlatılanlar kapakta olmalı. Böylece kitap hakkında fikir ediniriz. (12.44)

Cevaplara bakıldığında öğrencilerin kitap kapaklarına yönelik farkındalıklarının arttığı ve yorumlarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Daha sonra öğrencilere okudukları kitaba yeni bir kapak tasarımlarını ve sonrasında bu tasarımlarını Postermiywall Web 2.0 aracıyla dijital ortamda oluşturmaları istenmiştir. Öğrenci çalışmalarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33.

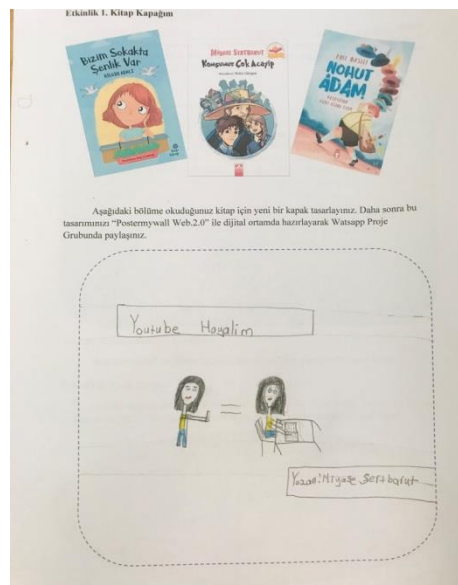
Kapak Tasarlıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	16
	Orijinallik	4
	Başlıkların Soyutluluğu	7
	Zenginleştirme	6
	Erken Kapamaya Direnç	0
	Yaratıcı Kuvvetler	12

Öğrenci çalışmalarına bakıldığında 16 öğrencinin akıcı bir şekilde fikir üretebildikleri ve 4 görülmüştür. 7 öğrenci ise tasarımlarını isimlendirme noktasında daha nitelermeye yönelik ifadeler kullanmışlardır. 6 öğrenci tasarımlarını zenginleştirme noktasında daha fazla çizim ve obje kullanmaya dikkat etmiştir. Hiçbir öğrenci tasarımını hayal gücüne açık bir konumda bırakmamış, hepsi ürünlerini tamamlamıştır. 12 öğrencinin tasarımları ise yaratıcı kuvvetler bakımından incelendiğinde duygu, hareket, içsel görselleştirme, hayal gücü zenginliği ve hayal gücü renkliliği bakımından farklı bulunmuştur.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin akıcı fikir üretebildikleri ancak esnek düşünüp işlev ya da anlam aktarımı yapamadıkları görülmüştür. Okudukları kitaba bağlı kalarak kendi düşüncelerini sırladıkları dikkat çekmiştir. Genelde birbirine benzer ürünler ortaya çıkardıklarından orijinal bir tasarım oluşmamıştır. İlgili öğrenci çalışmaları aşağıda verilmiştir:

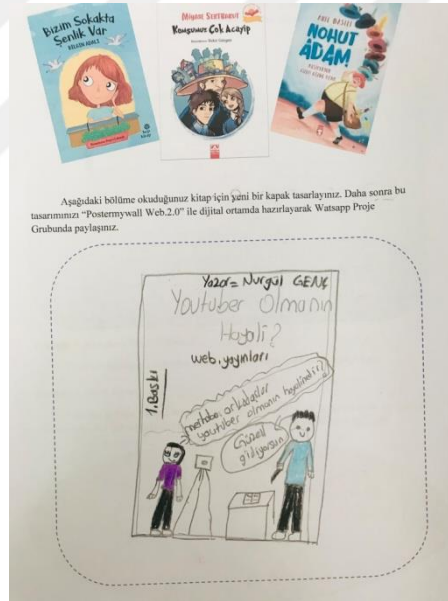
KÜBRA:



Öğrencinin çalışmasına bakıldığında okuduklarından hareketle akıcılık boyutunda fikir üretip bunlardan birini somutlaştırdığı görülmektedir. Video çekmek ve günlüğe yazmak arasında bir fark olmadığını belirttiği eşittir işareti ile esnek düşünerek anlam aktarımı yapmıştır. Mevcut durumda yaratıcı düşünme beceri seviyesi oldukça düşük olan bu öğrenci uygulama sonrasındaki yaratıcı düşünme test puanlarına anlamlı bir artış göstermiştir. Öğrencinin okumaya ve kitaba nasıl yaklaşması ve nasıl düşünmesi gerektiği konusundaki uygulama sürecindeki tüm adımları dikkatle takip ettiği ve bu anlamda çabaladığı görülmüştür. Öğrencinin gelişmesinde bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğu bilinmektedir. Yaratıcı düşünme beceri seviyesi düşük düzeyde uygulama sürecine başlayan Songül adlı öğrencinin çalışması aşağıda verilmiştir:

SONGÜL:

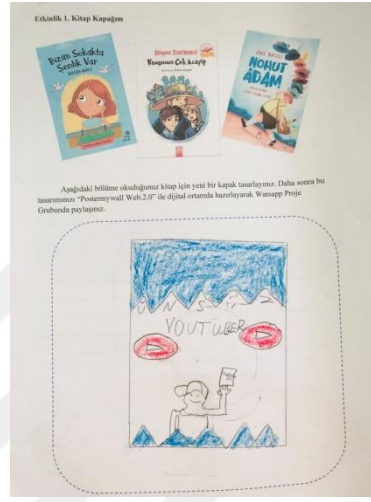


Öğrenci çalışması incelendiğinde öğrencinin video çekmek ve yazı yazmak temel başlıklarına odaklandığı, bir kitap kapağında bulunması gereken her şeyi verdiği görülmektedir. Öğrencinin yaratıcı düşünme becerileriyle ilgili etkinliklerde, özellikle iş birlikli çalışma gerektiren grup çalışmalarında gelişme gösterdiği görülmüştür. Bu durumun öğrencinin neyi nasıl düşünmesi ve yapması gerektiği konusunda bilinçlenmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Etkinlik sonunda en yaratıcı bulunan tasarım Songül adlı öğrencinin tasarımı olmuştur. Öğrenci uygulama sonrasında yaratıcı düşünme test puanlarında da anlamlı bir artış göstermiştir. Bu durumun öğrencinin

bulunduğu eğitsel ortamla beslendiği ve doğru rehberlik ile gelişme gösterebildiği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yaşam koşulları iyileştirildiğinde bu konuda başarı sağlayabileceği söylenebilir.

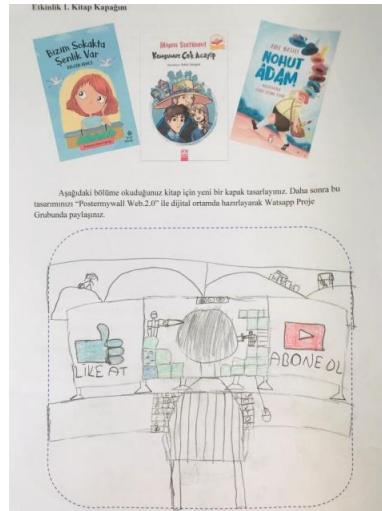
Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin çalışmalarına bakıldığında akıcı bağlamda fikirler üretebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET:



Öğrencinin çalışmasına bakıldığında youtube ikonuna yer verdiği ve ana karakter olarak belirlediği bir çocuk karakter resmettiği görülmüştür. Kitabın ismini aynı bırakarak orijinal bir isim oluşturma noktasında yetersiz kalmıştır. Ayrıca kapakta yer alması gereken çeşitli bilgilere yer vermediği öğrencinin sadece resme odaklandığını göstermektedir.

OSMAN:



değişik konular üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34.

Kanalıma Hoş Geldiniz Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	18
	Orijinallik	2
	Esneklik	13

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcı ve esnek fikirler üretebildikleri ancak orijinallik bağlamında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde bu öğrencilerin akıcılık boyutunda kendilerini geliştirdikleri, birden fazla ve farklı alalara yönelik düşünceler geliştirebildikleri görülmüştür. Esneklik boyutunda da anlam ve işlev aktarımları yapabildikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin orijinal boyutta istenilen düzeyde ürün veremedikleri görülmüştür. Bu durumun yaşantı eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin birkaç etkinlik ve uygulama ile üst düzey yaratıcı düşüncelerini sağlamanın zor olduğu düşünülmektedir. Bunun günlük yaşamdaki yaşantı zenginliği ve aile ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ESMA: Merhaba arkadaşlar kanalıma hoş geldiniz. Bugün sizlere 7. Sınıfı geçenler için birkaç öneride bulunup ders çalışma vlogu çekeceğim. Kanalıma abone olursanız sevinirim. Hazırsanız videomuza başlayalım. İlk önce birkaç öneride bulunup sonra aralıksız ders çalışmaya başlayalım. Zaman yetmezse açıklamada ve part-2 de görüşürüz. Etkili çalışmak için planlı davranmak gerekir. Planlamamızı yapalım ve kısa aralıklarla ders çalışalım. Bugünlük bu kadar. Hoşça kalın. (30.19)

Öğrenci cevabına bakıldığında akıcı olarak düşüncelerini sıralayıp ifade edebildiği görülmüştür. Ders çalışma ve planlama gibi konuları ekrana taşıyarak esnek düşündüğünü göstermiştir. Ancak var olan bir konuda benzer içerikler ürettiği için orijinal kabul edilmemekle birlikte uygulama sonrasında öğrencilere en yaratıcı bulduğunuz kanal hangisiydi sorusu yöneltildiğinde şu cevabı vermişlerdir:

HATİCE: Hocam bence Esmenunki. Çünkü 7. Sınıflara geçenler için önerilerde bulunuyor. Ben de yaz tatilinde 7. Sınıfa geçeceğim için bu tarz videolar izlemiştim faydalı olmuştu. (34.05)

Öğrencilerin yaratıcılık ile faydacılı karıştırdığı, en fayda sağlayan ürünlerin en yaratıcı olduklarına dair yanlış bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin çoğunlukla faydalı paylaşımlar yapan kanallar oluşturdukları görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında yine orijinallik boyutunda bir gelişme kaydedemedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SEVAL: merhaba arkadaşlar, kanalıma hoş geldiniz. Bugün sizlere nasıl sinir bozulur ondan bahsedeceğim.

-Merhaba Elif ne yapıyorsun?

-Yemek yiyorum.

-Afiyet olsun.

-Neden geldin?

-Hiç hava alırken uğradım öylesine. Aa şuradan bir şey geçti.

-Nerde?

-Bak orada.

-Ya nerede?

-Bak bak şurada. Yok orada değil burada. İşte şurada şurada.

Seval git başımdan defol.

Gördünüz mü işte sinir bozdu. Kanalıma abone olmadan geçmeyin. (27.43)

Öğrenci cevabına bakıldığında akıcı ve esnek düşünüp fikir üretebildiği görülmüştür. Sinir bozma eylemini ama edinerek bir kanal açması arkadaşlarından farklı düşündüğünü göstermektedir. Tüm arkadaşlarının faydacı ve işe yararlılık algısına karşın bu öğrenci düşüncelerini sınırlamadan paylaşım yapmıştır. Yaşantı eksiklikleri, yaratıcılıklarını destekleyecek herhangi bir sanatsal faaliyetle desteklenmemiş olduklarından öğrencinin bu cevabı orijinal olarak kabul edilmiştir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyesi yüksek görünen öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık ve esneklik boyutunda yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak orijinallik boyutunda henüz istenilen seviyede olmadıkları dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Merhaba arkadaşlar kanalına hoş geldiniz. Bugün arkadaşlarımla tehlikeli bir video çekeceğim. İlk öne arkadaşlarımı tanıtayım. Ayşe, Fatma, Hayriye. Daha çok çevremde ne yapacağımı söyleyeyim. Bugün arkadaşlarımla gökdelene tırmanacağız. Biz sizin için neler neler yapıyoruz sizler de oturduğunuz yerden izliyorsunuz. Bir like atıp abone olun. Hemen videomuza geçelim. Gökdelene tırmandık tüm zorluklarına rağmen görüyorsunuz ama harika bir deneyim ve bitti. Sizleri seviyorum. Abone olmayı unutmayın sizler de ailemize katılın. (Etkinlik Kağıdında).

Öğrenci cevabına bakıldığında düşüncelerini akıcı ve orijinal bir şekilde ifade ettiği görülmüştür. Arkadaşlarından farklı olarak kendini okuduğu kitapla sınırlamayan öğrencinin paylaşımı orijinal olarak kabul edilmiştir. Sınıfın genelinde hâkim olan faydalı ve işe yarar paylaşımlar yapma algısına takılmadığı ve farklı düşünmeye yöneldiği için çalışması orijinal kabul edilmiştir. Nitekim bu öğrenciler yaratıcılık bağlamında günlük yaşamlarında herhangi bir destekleyici etkinlikle tanışmamışlardır. Bu nedenle öğrenci cevabı orijinal kabul edilebilecek niteliktedir.

Üçüncü eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanan ‘Reklam Yazarı’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35.

Reklam Yazarı Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

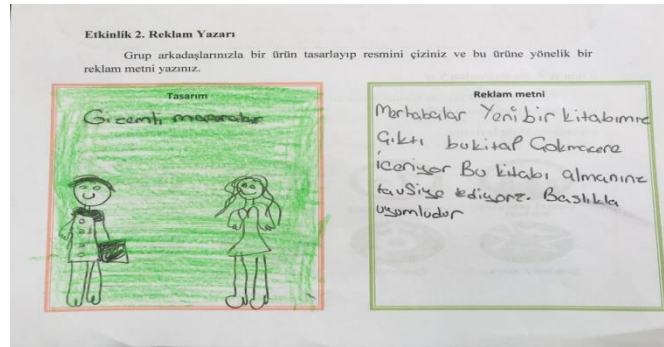
Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	19
	Orijinallik	4
	Başlıkların Soyutluluğu	8
	Zenginleştirme	
	Erken Kapamaya Direnç	
	Yaratıcı Kuvvetler	

Öğrencileri yaratıcı düşünme bağlamında birbirlerinden beslenebilmeleri, akıcılık boyutunda daha fazla fikir üretebilmeleri, esnek düşünme noktasında destek görebilmeleri adına bir grup çalışması yaptırılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden bir

ürün tasarlayıp ürüne yönelik bir reklam metni yazmaları istenmiştir. Öğrenci grupları oluşturulurken yaratıcı düşünme beceri seviyeleri birbirinden farklı öğrencilerin bir araya gelmesine dikkat edilmiştir. Öğrenci cevaplarına bakıldığında Fatih adlı öğrenci hariç tüm öğrencilerin akıcılık boyutunda gelişme gösterdiği görülmüştür. Fatih adlı öğrencinin uygulama dersinde olmaması ve sonrasında ek eylem planı ile bireysel bir derse alınmasının bu noktada etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci etkinlik cevap kısmını boş bırakmıştır. Araştırmacı bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

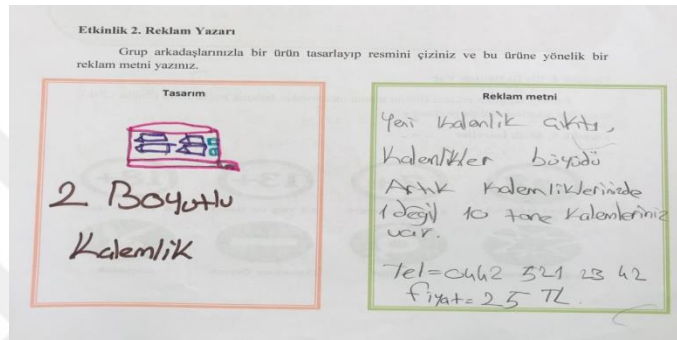
Araştırmacı: Etkinlikleri cevaplamadığını görünce nedenini sordum. Aklıma bir şey gelmiyor öğretmenim, dedi. Fikir olması adına açıklamalarda bulunup örnekler verdim ama etkili olmadı. (Araştırmacı Günlüğü, 14.12.2022).

Birinci grup öğrenciler Erdal, Erdi, Meral ve Hacer adlı öğrencilerdir. Bu öğrencilerden Hacer ve Erdal yaratıcı düşünme beceri seviyesi bakımından yüksek, Meral orta ve Erdi düşük düzeyde öğrencilerdir. Öğrencilerin çalışmasına bakıldığında Gizemli Maceralar adlı bir kitap tasarlayıp çıkardıkları ve yayımlanma tarihine yönelik bir reklam metni yazdıkları görülmüştür. Öğrenciler grup dinamiğine uygun hareket etmiş, görev ve sorumluluk paylaşımına uyum sağlamışlardır. Birbirlerini dikkatle dinleyerek birbirlerinin fikirlerine saygı duyup geliştirmeye çalışmışlardır. İlgili çalışma aşağıda verilmiştir:



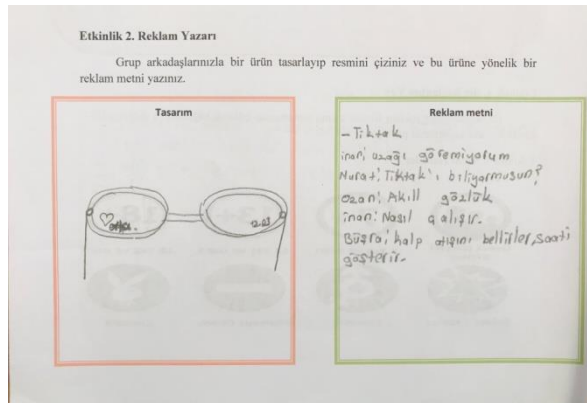
Öğrencilerin akıcılık boyutunda fikir üretebildikleri ancak esneklik ve orijinallik noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Kitap tasarımı oldukça yaygın ve bilinen bir örnek olduğu için hem esnek düşünmeyi kapsamamakta hem de orijinal kabul edilmemiştir. Öğrencilerin okudukları kitaplardan etkilenerek böyle bir tasarım yaptıkları düşünülmektedir.

İkinci grup öğrenciler Elif, Seval, Esmâ, Songül adlı öğrencilerdir. Bu öğrencilerden Elif ve Seval yaratıcı düşünme beceri seviyeleri bakımından yüksekken Esmâ ve Songül düşük düzeyde seyretmektedir. Öğrencilerin çalışma boyunca birbirlerinden beslenmeye çalıştıkları birbirlerinin fikirlerini geliştirerek düşünce üretmeye çalıştıkları görülmüştür. Songül ve Esmâ adlı öğrencilerin süreç boyunca aktif bir şekilde farklı fikirler sunduğu ve arkadaşlarının fikirlerine farklı boyutlar kazandırmak için beyin fırtınası yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sonrasında yaratıcı düşünme beceri son test puanlarındaki anlamlı farklılığın bu gelişmeden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin çalışması aşağıda verilmiştir:



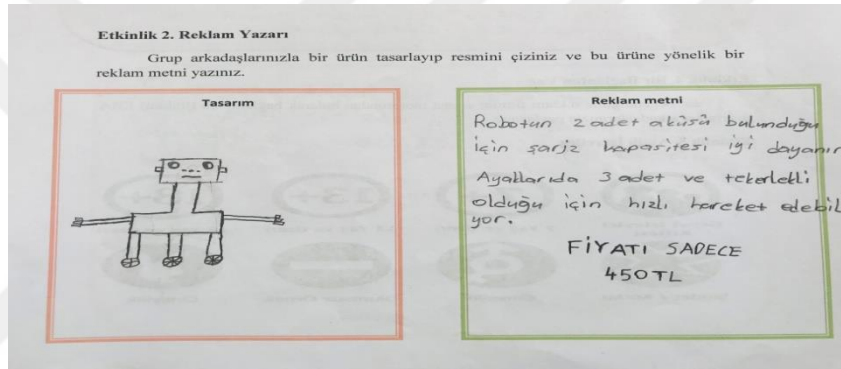
Öğrencilerin çalışması incelendiğinde akıcı fikir üretebildikleri, esneklik bağlamında var olan bir nesneye farklı bir özellik yükledikleri görülmüştür. Var olan bir nesneye farklı bir işlev yüklemelerinden ve tercih edilebilirliği yüksek tuttuklarından orijinal kabul edilmiştir.

Üçüncü grup öğrenciler Metin, İsmet, Osman, Kübra adlı öğrencilerdir. Bu öğrencilerden Metin'in yaratıcı düşünme beceri seviyesi yüksek, İsmet ve Osman'ın orta ve Kübra'nın düşük düzeyde olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin çalışmasına bakıldığında çeşitli dijital özellikleri olan bir akıllı gözlük tasarladıkları görülmüştür. İlgili öğrenci çalışması aşağıda verilmiştir:



Öğrenci cevaplarına bakıldığında var olan bir nesneye başka bir nesneden özellik aktararak yeni bir ürün tasarladıkları görülmüştür. Akıcılık ve esneklik boyutunda yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu tasarımı akıllı saatlerden yola çıkarak yaptıkları düşünülmektedir. O nedenle orijinal olarak kabul edilmemiştir.

Dördüncü grubun öğrencileri Yağız, Berkan, Burhan, Ümit, Ali adlı öğrencilerdir. Bu öğrencilerden Yağız, Ali, Burhan adlı öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyeleri düşük; Berkan adlı öğrencinin orta ve Ümit adlı öğrencinin yüksek düzeyde olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin son dönemlerde gerek reklamlarda gerek sosyal medyada sıkça gördükleri temizlik robotu tasarladıkları görülmüştür. İlgili öğrenci çalışması aşağıda verilmiştir:



Öğrencilerin çalışmasına bakıldığında son zamanlarda sıkça karşılaştıkları bir ürünü insan formuna dönüştürerek tasarladıkları görülmüştür. Akıcılık bağlamında yeterli düzeyde görülse de esneklik ve orijinallik bağlamında yetersiz bir ürün olduğu kabul edilmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamlarının yaratıcı düşünmeden ne kadar etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu tasarımın son zamanlarda sürekli anneleri tarafından konuşulduğunu ve reklamlarda sıkça karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum günlük yaşantıların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında herhangi bir sanatsal etkilik ile beslendiklerinde veya farklı tür ve konularda kitaplar okumayı alışkanlığa döktüklerinde yaratıcı düşünme becerilerinin istenilen düzeyde gelişeceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Hayvan Hakları’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36.

Hayvan Hakları Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Esneklik	0
	Orijinallik	0

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde akıcılık boyutunda tümünün gelişme gösterdiği ve birden fazla fikir sıralayabildiği görülmüştür. Ancak esneklik ve orijinallik boyutunda hiçbir öğrencinin yeterli düzeyde cevap veremediği tespit edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin etkinliğe yönelik düşünürken okudukları kitaba bağlı kaldıkları ve onun dışına çıkamadıkları görülmüştür. Kitaptaki örneği değiştirerek çalışma kâğıdına yazdıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

EGE: Ben olsam hayvanların zarar görmeyeceği sağlıklı bir makine tasarlardım. Yani robot gibi hayvanları rahatsız etmeden temizce sağardı. (54.30)

ERDİ: Ben olsaydım sağlıklı süt sağa makinesi üretirdim. Acıtmaz ve daha sağlıklı olurdu. Ondan dolayı keşke dünyamızda sağlıklı süt makinesi olsaydı. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında genelde günlük yaşamlarında gördükleri ile beslenebildikleri söylenebilir. Okudukları kitap sayısının düşük olması ve ailenin eğitime, sanatsal etkinliklere önem vermemesi gibi etkenlerin bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında akıcılık bağlamında yeterli düzeyde görülsede esneklik ve orijinallik bağlamında yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SEVAL: Ben olsam inekleri sağarken sütün temiz olmasına, ineklerin sağlıklı olmasına çok dikkat ederdim. Sağlıklı değilse o sütü kimseye içirmezdim. Hayvanı iyileştirmeye çalışırdım. Ona yeteri kadar yem verirdim. Yaşadığı yerde nefes alması gerekiyor. (53.42)

MERAL: Süt veren hiçbir hayvan zarar görmeyecek, yapay olmayacak ve sağlıklı olacak her şey. Hem hayvan hem insan için verimli bir çalışma. O yüzden etkili olabilir. (51.30)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin okudukları kitaptan etkilendikleri ve orijinal bir fikir üretemedikleri için birbirilerini tekrar ettikleri görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri yüksek olan öğrencilerin de akıcılık boyutunda yeterli olduğu ancak esneklik ve orijinallik boyutlarında istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin kitapta geçen örneğe yakın tasarımlar yaptıkları görülmüştür. Kırsalda yaşayan ve hayvancılıkla uğraşan ailelerde büyüyen öğrencilerinse daha geleneksel yöntemler sundukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

METİN: İneklerin başına tek tek insan koyardım. Hepsini de sağardı. Maaşlarını az verirdim. (50.40)

ERDAL: İneklerin sütlerinin sağıldığı yerde zararsız, doğal bir plastikten kova olması gerekir. Yanında sütü sağlamak için birçok boru ve malzeme olması gerekir. Temiz doğası olması lazım ama bu çok maliyetli olabilir ve geniş bir yer olmalıdır. (52.50)

Öğrencilerin önünde konuyla ilgili bir örnek olduğunda yaratıcı düşünme bağlamında kendilerini sınırladıkları görülmüştür. Örneğe bağlı kalarak kendilerini örneğe yönelik olarak zorladıkları tespit edilmiştir. Daha bağımsız bir konuda örnek vermeden düşüncelerini sınırlamadan tasarım yapmaları istendiğinde daha iyi düzeyde fikirler ortaya çıktığı düşünülmektedir. Araştırmacı bu konuyla ilgili günlüğüne şu notları yazmıştır:

Araştırmacı: Çocuklara kitaptaki örnekten hareketle siz olsanız nasıl bir tasarım yapardınız dediğimde hemen hepsinin örneğe bağlı kaldı. Kitaptaki durumu değiştirip değiştirip söylüyorlar. (Araştırmacı Günlüğü, 12.12.2022).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerini geliştirmek adına hazırlanan ‘Sonra Ne Oldu?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37.

Sonra Ne Oldu Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Esneklik	1
	Orijinallik	0

Öğrenci cevaplarına bakıldığında tüm öğrencilerin akıcılık boyutunda gelişme gösterdiği görülmüştür. 1 öğrencinin esneklik boyutunda yeterli düzeyde olduğu görülürken hiçbir öğrencinin orijinal bir ürün ortaya koyamadığı görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri düşük düzeyde seyreden öğrencilerin okudukları kitaba yeni bir son yazmalarının istendiği etkinlik cevapları incelendiğinde esneklik ve orijinallik boyutlarında yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Sonrasında güzel geçmiştir ve annesinin, babasının yanına gitmiştir. Üstü kirlenmişti ve annesi üstünü makineye atmıştır. Ezginin kamerası da elbiseyle yıkanmıştır. Kamerası bozulmuş ve Ezgi kimseyi inandıramamıştı. Çok üzüldü. Saklıköy'e gidip videoyu çekmeyi başarmıştı. Ama koşarken ayağı taşa takılıp kamerası kırılmıştı. Ezgi farkında değildi. Eve geldi bir baktı kamerası yok. Tekrar Saklıköy'e gitti ve kamerasını aldı. Herkese izletti. Herkesi inandırmıştı ve ezgi mutlu olmuştu ona inandıkları için. (01.04.05)

YAĞIZ: Ben Ezgi'nin yerinde olsaydım annem benim kameralı şapkamı yıkasaydı yenisini ister ve üzülürdüm. (Etkinlik Kâğıdında)

Yağız adlı öğrencinin akıcılık boyutunda da yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Hayal dünyalarını kullanarak farklı metinler yazmaları istenmesine rağmen öğrenciler genellikle kitabın sonuna benzer şeyler yazmışlardır.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin sıradan, sıklıkla karşılaşılan kitap sonlarına benzer ifadelerle metinler yazdıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BERKAN: Ezgi annesiyle kavga edip sonra da özür diler. Ama başta çok kötü kızıp bağırdığı için çok üzülmüştür. Annesi de Ezgi için aynı şapkayı alıp onu mutlu etmiş. Ezgi de annesine hediye almış. İkisi de mutlu olmuş. Ezgi yeni şapkasıyla kameraları çıkarıp artık içinde korku telaş hiçbir şey yokmuş. (Etkinlik Kâğıdında)

SEVAL: Kimse Ezgi'ye güvenmez. Onu her gördüklerinde ona gülerler. Annesi Ezgi'den ne kadar özür dilese de Ezgi annesini affetmez. Sonra bir gün annesi o şapkanın aynısını Ezgi'ye alır ve Ezgi o videonun aynısını çeker. Sonra herkese gösterir. Herkes Ezgi'den özür diler kimse ona inanmadığı için. Çok iyi arkadaş olurlar. Ezgi annesinden özür diler. Pars'a teşekkür eder. Ona ilk inanan Pars olduğu için teşekkür eder. Sonra herkes Ezgi'ye güvenir. (01.06.54)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında oldukça klasik, mutlu sonla biten metinlerden oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri bakımından henüz yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde akıcılık boyutunda yeterli oldukları görülmüştür. Metin adlı öğrenci dışında diğer öğrencilerin esneklik ve orijinallik boyutunda da yetersiz oldukları dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

METİN: Ezgi reklamcılığı bıraktı. Sonra bir sanayide işe girdi. Ezgi'nin sürekli arkadaşlarıyla küsüp barışması onu üzmüştü. İşte bu yüzden sanayide çalışmaya başlamış. Annesi ona inanmadı diye ona çok kırılmıştır. Sanayide çalışıp eve para götürüyordu. Annesi reklamlardan kalan parayı evin ihtiyaçları için harcıyordu. Ezgi beş gün çalışıp iki gün tatil yapıyordu. Youtubeyi bırakmamıştı. Sanayide olup bitenleri yazıyordu. (Etkinlik Kâğıdında)

ERDAL: Sonra annesi onda özür diledi ve uzman elektrikçilerin yanına gitti. Onlar da şapkayı yapamadı. Sonra hani arkadaşında iki tane vardı birini ona verdi. O arkadaşı da aynı şapkayı giydi. Onda da görüntüler vardı. Arkadaşı kendi sosyal medya hesabından bunları paylaştı. Herkes yorum yaptı. Sonra herkes haber almak için onların evine gitti. Firma da videoyu gördü. Herkes Saklıköy'ün iyi bir yer olmadığını anladı. Herkes Ezgi ve arkadaşlarıyla gurur duydu. Böylece troller diye sayfa kurdular ve popüler oldular. (01.08.00)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin klasik metinler oluşturduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme beceri boyutunda henüz yeterli düzeyde oldukları söylenemez. Baskın ailelerde yetişen öğrencilerin çeşitli kalıp yargılarla büyütüldüğü ve bunun dışına çıkmanın olumsuz karşılandığı bir ortamda yetiştikleri göz önünde bulundurulunca bu bağlamda yetersiz kalmalarının bu durumla ilgili olduğu söylenebilir. Günlük yaşantılarından yaratıcılık bağlamında oldukça beslendikleri önceki etkinliklerde görülmüştür. Günlük hayatlarındaki yaşantı eksiklikleri, yaratıcılığı destekleyecek sanatsal etkinlikler, dinleme/izleme metinleri, tiyatro, sinema gibi gelişimi destekleyen etkinliklerin yokluğunun bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.3.5. Üçüncü Eylem Planının Genel Değerlendirmesi

Üçüncü eylem planı toplam 4 saatten oluşmaktadır. 05 Aralık 2022- 14 Aralık 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Üçüncü eylem planında Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü kitabı okunmuştur. Bu kitap çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve 'Bilgi kaynaklarını etkili kullanır.', 'Anlatımı desteklemek için görsel öğeler kullanır.', 'Farklı türde metinler yazar.', 'Hazırlıksız konuşma yapar.', 'Bilgi kaynaklarını güvenilirliğini sorgular.' Kazanımlarını vermek amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmıştır.

Üçüncü eylem planında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik Reklamlar, Reklamlar-2, Reklamlar Yönetiyor ve Akıllı İşaretler etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında sorgulama, düşüncelerini akıl ve mantık olgusundan geçirme, yorum ve değerlendirmelerde akla uygun ölçütler belirleyebilme ve kararlarını buna göre verebilme becerilerinde yeterli seviyeye ulaştıkları görülmüştür.

Problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla Siyah Piyon ve Beğeniler etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin problemi seçip tanımlamada sıkıntı yaşamadıkları, problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildikleri, çoğunun alternatif çözümler üretebildiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin problemi çözduktan sonra sonuca yönelik herhangi bir değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Yapılan etkinliklere rağmen öğrencilerin problem çözmenin son aşaması olarak problemi çözmenin yeterli olduğu algısının değiştirilemediği görülmüştür. Problemi çözduktan sonra sonuçları değerlendirmek, işe yarayıp yaramadığını kontrol etmek gerektiği konusunda yeterli düzeye ulaşamamışlardır.

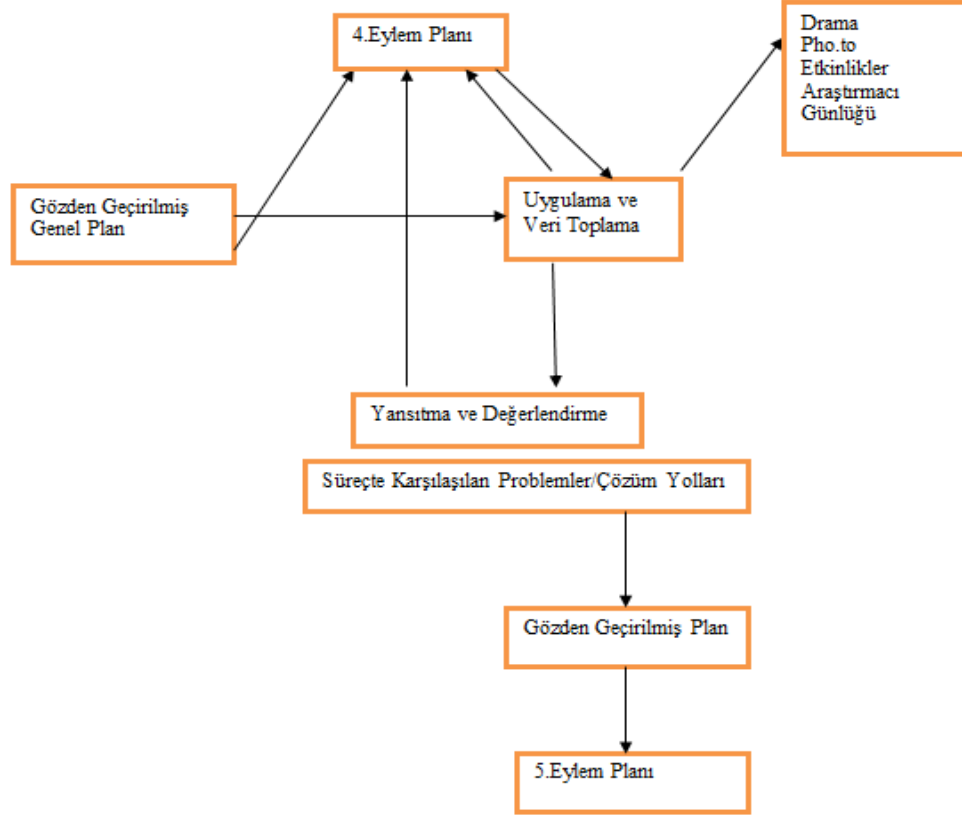
Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerinde istenilen gelişme yakalanamadığı için bu eylem döngüsünde yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine yönelik etkinlik sayısı artırılmıştır. Kitap Kapağı, Kanalıma Hoş Geldiniz, Reklam Yazarı, Hayvan Hakları ve Sonra Ne Oldu? etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerdir. Ancak öğrencilerin hâlâ yaratıcı düşünme gerektiren etkinliklerde zorlandıkları ve ne yapmaları gerektiğini anlamadıkları görülmüştür. Okudukları kitaba bağlı kalarak birkaç fikir üretmeye çalıştıkları görülen öğrencilerden herhangi bir orijinal ürün ortaya çıkmamıştır. Öğrenciler daha önce böyle etkinlikler yapmadıkları için zorlanmışlardır. Kalıp yargılar

ve değişme kurallarla büyütölen öğrencilerin farklı düşünmeye kapalı oldukları görölmüştür. Öğrencilerin bilgi ve yaşantılarının az olması yaratıcı düşünme gerektiren etkinliklerinde karşılaşılan en önemli güçlük olmuştur. Birbirini tekrar eden düşünceler ve sürekli aynı cümleler etrafında dönüp durmuşlardır. Bu sorunu çözmek için öğrencilere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek bazı kısa animasyon filmleri ve yaratıcılığı destekleyen çocuk kitapları konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Üçüncü eylem planı çerçevesinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, akla uygun ölçütlere göre karar verme, tutarsız yargıların farkında olma ve değerlendirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Problem çözme becerilerinden ise problemin seçilmesi ve tanımlanması, çözüm için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesi, alternatif çözümler üretilmesi ve eylemsel plan hazırlanması konusunda geliştikleri ancak sonuçları değerlendirme noktasında henüz yetersiz kaldıkları görölmüştür. Yaratıcı düşünme becerilerinden de sadece akıcılık boyutunda gelişme göstermişlerdir.

4.1.4. Dördüncü Eylem Planından Elde Edilen Bulgular (Havada Asılı Kalan Top Kitabı)

Dördüncü eylem planında yapılan çalışmalara ilişkin şema aşağıda şekil 11’de verilmiştir:



Şekil 11. Dördüncü Eylem Döngüsü

4.2.4.1. Dördüncü Eylem Planı: Uygulama ve İzleme

Dördüncü eylem planı birinci hafta iki, ikinci hafta iki olmak üzere toplam dört ders saatinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda dördüncü eylem planı 19 Aralık 2022’de başlamış ve 28 Aralık 2022’de tamamlanmıştır. Şekil 11’de verilen eylem döngüsünde ‘Hazırlıklı konuşma yapar.’, ‘Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.’, ‘Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.’ ‘Metindeki yardımcı fikirleri belirler.’, ‘Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.’, ‘Görsellerle ilgili soruları cevaplar.’, ‘Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.’, ‘Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.’ kazanımları çerçevesinde ders işlenmiştir. Belirlenen kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin sorgulama, mevcut durumu olduğu gibi kabullenmek yerine akıl süzgecinden geçirme, sıradan ve basmakalıp düşünce biçimleri yerine daha özgün ve yaratıcı fikirler üretebilme, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara uygun çözüm önerileri getirebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini yoğun bir şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin bu becerileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilmeleri için somutlaştırma yoluna gidilmiş,

canlandırma ve çeşitli Web 2.0 araçları kanalıyla uygulamalar daha ilgi çekici hâle getirilmiştir. Bu eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Kitap Kapağını Değerlendiriyorum’, ‘Konuşmamı Değerlendiriyorum’, ‘Bir Varmış Bir Yokmuş’, ‘Kitabı Değerlendiriyorum’, ‘Bir Sorum Var’ etkinlikleri; problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik ‘Çarpıklıkları Far Edelim’ etkinliği; yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelikse ‘23 Nisan Konuşması’, ‘Kelime Türetiyorum’, ‘Doğaçlama Yapıyorum’, ‘Resim Düzenliyorum’ ve ‘Tersten Konuşma’ ve ‘Deyimler Ne Söylüyor?’ etkinlikleri düzenlenmiştir. ‘Resim Düzenliyorum’ etkinliği ile öğrencilerin aynı zamanda dijital yetkinlikleri artırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı olarak öğretmen, ders içinde karşılaştığı önemli durumları Araştırmacı Günlüğüne not etmiş ve öğrenci çalışmaları ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri değerlendirilerek doğrudan alıntılar ile vermiştir. Veriler değerlendirilirken eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik bulgular kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

4.2.4.2. Dördüncü Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ilk olarak kitap kapağının tasarımı (renk, resim, çizim, yazı karakteri, sayfa düzeni. vs) ile ilgili öğrencilerin değerlendirmelerini içeren etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin okudukları kitaba eleştirel yaklaşabilmeleri ve kitap üzerine düşünebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda verilerden çıkarım yapabilme becerilerini de geliştirmek amaçlanmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevapları dinlenerek eleştirel düşünme bağlamında nasıl düşünceleri ve okudukları kitaplara nasıl yaklaşımları, ellerindeki verilerden nasıl çıkarımlar yapabilecekleri konusunda öğrenciler yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin birbirini dinlemeleri sağlanmış ve birbirlerinden beslenmeleri noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen, öğrencilerin kitabın ismi, kapağı ve içeriğine yönelik değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38.

Kapağını Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Yorumlama	20
	Değerlendirme	20
	Çıkarım yapma	13

Öğrenci cevaplarına bakıldığında tüm öğrencilerin etkinliğe yönelik yorumlarda bulunabildiği ve kitap kapağını çeşitli açılardan değerlendirebildiği görülmüştür. Kapaktan hareketle çıkarım yapan ise 13 öğrenci olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünmenin yorumlama ve değerlendirme boyutlarında yeterli düzeyde gelişme gösterdikleri söylenebilir. Bilgiler arasında ilişkiler kurarak çıkarım yapabilen öğrenci sayısının da arttığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında hepsinin mevcut etkinliği yorulmayı değerlendirebildiği görülmüştür. Çıkarım yapabilme becerisi bakımındansa Esmâ adlı öğrencinin cevabı dikkat çekicidir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ESMA: Rengi, yazı karakteri, sayfa düzeni hoş olmuş ama kapak çizimi çok sade olmuş. O kısmı beğenmedim. Biraz daha canlandırıcı olabilirdi. Kapaktaki detaylar içerikle ilgili bilgiler veriyor. Bir futbol maçından bahsettiği anlaşılıyor. (05.23)

Öğrencinin önceki eylem planlarına göre eleştirel düşünme beceri seviyesinde yorumlama, değerlendirme ve çıkarım yapma boyutlarında yeterli seviyede olduğu ve gelişme gösterdiği görülmektedir. Öğrenci uygulama sonrasında eleştirel düşünme son test puanlarında da artış göstermiştir. Öğrencinin okuduğu kitapları okuma sırasında pek iyi anlamadığı ancak sınıfta etkinlikleri yaparken daha iyi anladığını belirttiği görülmüştür. Bu durumun gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenci bunu şu şekilde ifade etmiştir:

ESMA: Hocam ben kitabı okurken biraz sıkıldım. Özellikle başlarında hiçbir şey anlamadım. Ama burada arkadaşlarla birlikte etkinlikleri yapınca kafamda oturdu. Şimdi daha iyi anlıyorum. (Görüşme, 20.12.2022).

Eleştirel düşünme seviyesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde tümünün yorumlama, değerlendirme ve çıkarım yapma yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Bence kitap kapağındaki resim ve yazılar iyi. Fakat birden fazla renk olabilirdi. Böylece daha etkileyici ve yaratıcı olurdu. İçine bakarsak da yazı ve resimleri yaratıcı buldum. Resimler içerikle ilgili. (06.11)

ERDAL: Bence güzeldi. Zaten başlığı da içeriği ile uyumlu. Ancak burada birçok kişi var onun yerine üç arkadaşı resimlemiş olsa daha iyi olurdu. Kapak mavi olsa daha iç açıcı olurdu. Neden sadece kırmızı kullanılmış anlamadım. (07.50)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında etkili soru sorma konusunda da gelişme gösterdikleri söylenebilir. Sorgulama, yorumlama, değerlendirme, kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmek ve verilerden çıkarımlar yapabilme boyutlarında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Öğrencilerin uygulama sürecini çok beğendikleri ve etkinliklerin çok etkili olduğunu ifade etmelerinin bu gelişimde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı bu konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Dersten sonra öğrenciler yanıma gelip etkinlikleri çok eğlenceli bulduklarını ve kitapları okurken anlamasalar bile burada arkadaşlarıyla etkinlik yaptıklarında daha iyi kavradıklarını söylediler. Keşke her kitap için böyle şeyler yapsak dediler. (Araştırmacı Günlüğü, 19.12.2022).

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında da mevcut durumu değerlendirip kendi yorumları ile ifade edebildikleri ve ellerinde bulunan verilerden çıkarımlar yapabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bu boyutlarda yeterli seviyede oldukları söylenebilir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Bence renkleri güzeldi. Resimler komik ve güzeldi. İçerikle de uyumluydu. Resimler içerik hakkında bilgi veriyordu. Sayfa düzeninde de kötü görünen bir şey yoktu. (06.05)

HATİCE: Okuduğum kitabın kapağı içeriğiyle uyumlu. Rengi kırmızı ve direkt göze çarpıyor. Güzel ama kitapta sadece kırmızının kullanılması biraz saçma olmuş. Nedenini anlamadım. Başka renkler de kullanılabilirdi. Karakterleri ve yazı düzeni güzel hem de çok güzel olmuş. (06.52)

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında mevcut durumu olduğu gibi kabul etmedikleri kendi düşüncelerini özgürce ifade edip var olan durumu sorguladıkları görülmüştür. Yorumlayıp değerlendirme ve çıkarım yapma boyutlarında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Bu durumun önceki eylem planlarında eleştirel düşünme

etkinliklerine sıklıkla yer verilmesi ve öğrencilerin bu bağlamda gelişme göstermelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Dördüncü eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Konuşmamı Değerlendiriyorum’ etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin bir önceki etkinlikte yaptıkları 23 Nisan konuşmasına yönelik öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39.

Konuşmamı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Değerlendirme	20
	Öz düzenleme	9
	Bilgi eksikliklerinin farkında olma	20

Öğrenci cevapları incelendiğinde tüm öğrencilerin konuşmalarını değerlendirdikleri ve bilgi eksikliklerinin farkında oldukları görülmüştür. 9 öğrencininse konuşmasına dair değerlendirmelerde bulunurken öz düzenleme yaparak konuşmalarını nasıl geliştireceklerini belirttikleri görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyesi mevcut durumda düşük olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin kendilerini değerlendirip eksikliklerinin farkında oldukları görülmüştür. Öz düzenleme becerisinde ise Ege ve Meral adlı öğrencilerin cevapları dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

EGE:

Etkinlik 4. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Sınıfta yapmış olduğunuz konuşmayı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

➡ Aşağıdaki formu doldurunuz.

Konuşmamı Değerlendiriyorum			
Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.		✓	
İhtilâbilir bir sesle konuştum.		✓	
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.		✓	
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.		✓	
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.		✓	

Öğrenci cevabına bakıldığında öğrencinin kendi konuşmasını değerlendirip bilgi ve beceri eksikliklerinin farkında olduğu görülmektedir. Video kayıtları incelendiğinde

öğrencinin konuşmasını değerlendirirken öz düzenlemede bulunduğu görülmüştür. İlgili öğrenci ifadesi aşağıda verilmiştir:

EGE: Hocam aslında daha iyisini yapabilirdim. Bir dahakine kelimeleri doğru telaffuz etsem ve biraz daha yüksek sesle konuşsam daha iyi olur. (10.24)

MERAL:

Etkinlik 4. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Sınıfta yapmış olduğunuz konuşmayı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

➔ Aşağıdaki formu doldurunuz.

Konuşmamı Değerlendiriyorum			
Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.	✓		
İşitilebilir bir sesle konuştum.		✓	
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.	✓		
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.		✓	
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.	✓		

Öğrenci cevabına bakıldığında öğrencinin öz değerlendirme yaparak konuşmasındaki eksiklikleri değerlendirebildiği görülmüştür. Ayrıca bilgi eksikliklerinin farkında olduğu ve daha iyi bir konuşma yapabilmek için yapması gerekenlerin farkında olduğu görülmüştür. Öğrenci bu konuda şu ifadeleri dile getirmiştir:

MERAL: Hocam sınıf gürültülüydü diye sesim tam işitilmedi. Ona dikkat etmeliyim. (08.32)

Öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında artık neye dikkat edeceklerini, nasıl değerlendireceklerini uygulama sürecinde araştırmacı öğretmenin yönlendirmeleri ve bilgilendirmeleri sonucu öğrenmiş oldukları görülmüştür.

Eleştirel düşünme seviyesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin öz değerlendirme ve öz düzenleme yapabildikleri ve bilgi ve beceri eksikliklerinin farkında oldukları görülmüştür. Eleştirel düşünme seviyesi orta düzeyde seyreden Yağız adlı öğrencininse öz değerlendirme, öz düzenleme ve bilgi eksikliklerinin farkında olma boyutlarında yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrenci çalışma kâğıdı incelendiğinde değerlendirme formunu doldurup sonrasında sildiği fark edilmiştir. Öğrencinin içe kapanık bir yapısı vardır. Bu durumun öğrencinin karakter özelliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin kendini tanıma noktasında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Dışlanma ve alay edilme kaygısı taşıdığı düşünülmektedir. Onun dışında öğrencilerin öz düzenleme, öz değerlendirme ve bilgi

eksikliklerinin farkında olma becerileri bakımından yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY:

Etkinlik 4. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Sınıfta yapmış olduğunuz konuşmayı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

→ Aşağıdaki formu doldurunuz.

Konuşmamı Değerlendiriyorum

Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.	✓		
İşitilebilir bir sesle konuştum.		✓	
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.		✓	
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.	✓		
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.	✓		

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin kendini tanıma ve bilgi eksikliklerinin farkında olma noktasında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Objektif ve akla uygun değerlendirmeler yaptıkları söylenebilir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öz değerlendirme boyutunda kendilerine yönelik objektif bir bakış geliştirdikleri ve farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler bilgi eksikliklerinin farkında olarak konuşmalarını tarafsız bir şekilde değerlendirmiş ve düzenleme boyutunda eksikliklerinin giderilmesi gerekliliğine değinmişlerdir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

KÜBRA:

Etkinlik 4. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Sınıfta yapmış olduğunuz konuşmayı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

→ Aşağıdaki formu doldurunuz.

Konuşmamı Değerlendiriyorum

Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.		✓	
İşitilebilir bir sesle konuştum.	✓		
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.		✓	
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.	✓		
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.		✓	

SEVAL:

Etkinlik 4. Konuşmamı Değerlendiriyorum

Sınıfta yapmış olduğunuz konuşmayı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

→ Aşağıdaki formu doldurunuz.

Konuşmamı Değerlendiriyorum

Ölçütler	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşurken nefesimi ayarladım.	✓		
İşitilebilir bir sesle konuştum.	✓		
Kelimeleri doğru telaffuz ettim.		✓	
Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındım.	✓		
Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptım.		✓	

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında değerlendirme, öz düzenleme, bilgi eksikliklerinin farkında olma boyutlarında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.

Dördüncü eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerini artırmak amacıyla geliştirilen ‘Kitabımı Değerlendiriyorum’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40.

Kitabımı Değerlendiriyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Yorumlama	19
	Değerlendirme	16
	Açıklayıcı tanımlara yer verme	11
	Sonuçları gerekçeler ile destekleme	15
	Akla uygun ölçütlere göre karar verme	11

Tablo 40’a bakıldığında eleştirel düşünme becerileri bağlamında 19 öğrencinin yorumla, 16 öğrencinin değerlendirme, 11 öğrencinin düşüncelerini ifade ederken açıklayıcı tanımlara yer verme ve 9 öğrencinin de sonuçları gerekçeler ile destekleyebilme becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde Esmâ, Songül ve Meral adlı öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, açıklayıcı tanımlara yer verme ve sonuçları sağlam gerekçeler ile destekleme becerileri bakımından gelişme gösterdikleri görülmüştür. Bu öğrenciler düşüncelerini ifade ederken nedenleriyle birlikte açıklamakta ve tarafsız bir şekilde yorumlarını dile getirmişlerdir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Bu kitap güzel, akıcı ve keyifli. İlk okuduğumda saçma gelmişti. Ama etkinlik yaptığımızda daha iyi anlıyorum ve pekiştiriyorum. (Etkinlik Kâğıdında)

MERAL: Güzel hazırlanmış bir kitap. Her sayfa kitaba ve içeriğe uyum hazırlanmış. O nedenle çok beğendim. (Etkinlik Kâğıdında)

ESMA: Beğendim çünkü futbola ilgim arttı. İlgi çekici ve hoştu. Beğenmediğim yerlerde vardı. Çünkü başı ve sonu çok sıkıcıydı Keyif alamadım. (01.06.46)

Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik ilgi ve dikkatlerinin yoğun olmasının bu durumla ilgili olduğu düşünülmektedir. Kitabı sıkıcı bulsalar dâhi etkinlikler yoluyla

eğlenceli ve açıklayıcı bulduklarını dile getirmişlerdir. Ancak Erdi, Burhan ve Fatih adlı öğrencilerin bu bağlamda yeterli düzeyde gelişme gösteremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin sonuçları gerekçeler ile destekledikleri ancak açıklayıcı tanımlara yer vermedikleri görülmüştür. Özellikle Fatih adlı öğrencinin daha önceki etkinliklerde duyduğu cümleleri tekrar ettiği ve ilişkisiz bilgileri ayırt edemediği görülmüştür. Öğrencilerin akla uygun ölçütler belirleyerek karar verme noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Kitap maceralı oluğu için beğendim. (01.07.03)

BURHAN: Kitap hoş ve etkileyiciydi. Okudum beğendim. En büyük yönü ise ben de top oynamayı çok seviyorum. Kitabın ismi de güzel ve çok akıcı. (01.07.18)

FATİH: Beğenmedim çünkü kitabın içeriği ve kapağı uyumlu değil. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri bağlamında açıklayıcı tanımlara yer verme, akla uygun ölçütler çerçevesinde karar verme ve değerlendirme becerilerinde yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir. Bu durum öğrencilerin daha fazla çocuk kitabı ve bunlara yönelik daha fazla etkinliklerle karşılaşmaları gerektiğini düşündürmüştür. Ayrıca okuma ve okuduğunu anlama boyutunda destek eğitim alanlarının faydalı olacağı söylenebilir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, açıklayıcı tanımlara yer verme, sonuçları gerekçeler ile destekleme ve akla uygun ölçütler bağlamında karar verme becerileri bakımından yeterli oldukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Beğenmedim çünkü kitapta bir olaydan bir olaya geçiyordu. Bir olay bitmeden hızlıca diğer olaya geçiliyordu. Çok fazla akıcıydı. (01.06.18)

ECRİN: Kitap gerçekten çok eğlenceli ve etkileyici bir kitap. Okurken hiçbir zaman sıkılmayacaksınız. O nedenle çok beğendim. (Etkinlik Kâğıdında)

ERDAL: Beğendim çünkü kitabın içeriği ve ismi uyumluydu. Çok fazla resim vardı. Ondan dolayı birden bizim ortaokul için uygun gördüm. İnsanın okudukça okuyası geliyordu. (01.06.39)

Ancak Yağız adlı öğrencinin yorumlama ve değerlendirme becerilerinde yeterli düzeyde olmadığı, öğrencinin akla uygun ölçütlere göre karar veremediği ve düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekleyemediği görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

YAĞIZ: Beğenmedim çünkü zekiye kaymakamlık konuşmasında tersten değil düzden konuşsa daha iyi olurdu. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin değerlendirme yaparken kitabın bütününe değerlendirmek yerine sadece bir kısmına göre karar verdiği görülmüştür. Genel olarak sonuca ulaştığı ve bir karar verdiği görülmektedir. Ancak öğrencinin karar verme noktasında akla uygun ölçütler belirleme ve sonuçları gerekçeler ile destekleme noktasında hâlâ sıkıntı yaşadığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme seviyesi yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin düşüncelerini nedenleri ile birlikte sağlam gerekçeler sunarak açıkladıkları ve akla uygun ölçütler doğrultusunda karar verdikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Beğendim çünkü kitap akıcı ve güzeldi. Kitap eğlenceliydi. Her cümleyi okuduğumda daha da meraklanıyordum. Kitapta kötü örnek olacak şeylerin olmaması da iyiydi. (01.06.04)

HATİCE: Tam çocukların okuyacağı tarzda bir kitap çok eğlenceli. Büyük insanlar 23 Nisan'da çocuk oluyolar. Beğendiğim bölümlerden biri buydu. Beğenmediğim bölümse Zekiye'nin acayip kelimeler türetmesi. Yoksa kitap muhteşemdi. (01.07.58)

OSMAN: Beğendim kitabın içeriği çok güzel kitabın kapağını güzel tasarlamışlar. En önemlisi kitabın ne anlatmak istediğiydi. Yani kısacası kitabı beğendim. İnşallah kitabın devamı gelir. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, akla uygun ölçütler belirleyerek bu doğrultuda karar verme ve sonuçları gerekçeler ile destekleme noktasında önceki eylem planlarındaki durumlarına göre yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Ancak Kübra adlı öğrencinin düşüncelerini gerekçeler ile destekleyemediği ve kitabın tamamını değerlendirerek karar vermesi gerekirken kitabın sadece bir bölümüne yönelik düşünceleriyle karar verdiği görülmüştür.

KÜBRA: Beğenmedim çünkü çocukların cevabını aradığı soruları aileleri biliyordu ama söylemedi. Çocukları tehlikeye attılar. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin daha önceki eylem planlarındaki performansı göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin yorulduğu için kısa cevaplar verme ve bir an önce etkinliği bitirme eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Bu kitabın diğer kitaplara oranla daha fazla sayfadan oluşması öğrencinin okumasını zorlaştırmış ve sıkılmasına neden olmuştur.

Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Bir Sorum Var’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41.

Bir Sorum Var Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel okuma	Etkili soru sorabilme	6

Öğrenci cevaplarına bakıldığında tüm öğrencilerin kitaba yönelik sorular hazırladığı görülmüştür. Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde olan öğrencilerin daha önce etkinliklerde karşılaştıkları veya araştırmacı öğretmenin önceki eylem planlarında sorduğu soruları revize ederek kullandıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BURHAN: Kitabın kapağı nasıldı? Kitabın resimleri var mıydı? (01.11.35)

SONGÜL: Kitabın kahramanları kimlerdir? Kitabın sonunu siz olsanız nasıl bitirirdiniz? Kitaba başka bir isim koysanız ne koyardınız? (01.12.03)

Öğrencinin bağımsız düşünme ve üretme konusunda hâlâ sıkıntı yaşadığı görülmekle beraber, öğrenmeye açık olduğu ve uygulamaları dikkatle takip ederek uygun durumlarda bu yönergeler doğrultusunda hareket ettiği görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında Elif ve Eray adlı öğrencilerin etkili soru sorma konusunda yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERAY: Tiyatroda oynatılan oyuncakların adı nedir? Balın gerçek ismi nedir? Bala neden şom ağızlı deniliyordu? (01.09.52)

ECRİN: Bu kitabı bir daha okur muydunuz? Bu kitap size günlük yaşamda yol gösterir mi? Bu kitapta ne gibi dostluklar vardı? (01.10.36)

Özellikle Elif adlı öğrencinin soru sorarken daha yoruma dayalı cevaplar gerektiren sorular sorduğu görülmüştür. Bu bağlamda tek cevaplı sorular yerine daha düşünmeyi ve yorumlamayı gerektiren cevaplar istemesi bakımından etkili soru sorma becerisi yeterli düzeyde bulunmuştur.

Ümit ve Yağız adlı öğrencilerin ise üç soru sormaları istenmesine rağmen tek bir soru sordukları ve bunun da daha önceden karşılaştıkları etkinlikleri tekrar yoluyla oluşturdukları görülmüştür. Bu nedenle etkili soru sorma boyutunda yeterli düzeyde olmadıkları düşünülmektedir.

ÜMİT: Serkan'ı en mutlu eden şey nedir? (Etkinlik Kâğıdında)

YAĞIZ: Kitabın en çok beğendiğin bölümü neresidir? (Etkinlik Kâğıdında)

Eleştirel düşünme becerileri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde genellikle öğrencilerin kitabın içeriği ile ilgili bilgi düzeyinde soru sordukları görülmüştür. Yorum gerektiren etkili sorular sorma bağlamında henüz istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Hacer ve Osman adlı öğrencilerin kitabın genelini değerlendirmeye yönelik yorum soruları oluşturmada daha yeterli oldukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

HATİCE: Kitapta neden sadece kırmızı renk var? 23 Nisan'da neden büyükler çocuk oldu? Kitap akıcı mıydı? (Etkinlik Kâğıdında)

OSMAN: Hulki beye neden doğrucu Davut denildi? Kitap güzel miydi? Kitap genel olarak güzel miydi? (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarına bakıldığında da gelişme gösterdikleri dikkat çekmiştir.

Soru sorma bağlamında diğer öğrencilerin genelde içerik ve kitabın dış yapı özelliklerine yönelik sorular sordukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

M.ALİ: Bal'a neden şom ağızlı deniliyor? Topa en son kim vurdu? Balın gerçek adı nedir? (Etkinlik Kâğıdında)

METİN: Havada asılı kalan topa vuran kişinin takma adı nedir? Selde gömülen parkın ismi nedir? Havada asılı kalan topun yapıldığı maçın takımları kimlerdir? (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin daha önce soru sorma, etkili soru üretme konularında bilgi sahibi olmadıklarından ve pratik yapmamış olmalarından ötürü bu etkinlikte istenilen düzeyde bir gelişim gösteremedikleri söylenebilir. Bu konuda daha fazla etkinlik yapılması ve öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerinin artırılması gerektiği düşünülmüştür. Araştırmacı konuyla ilgili araştırmacı günlüğüne şu ifadeleri yazmıştır:

Araştırmacı: Çocuklar soru sorma etkinliğinde biraz zorlandı. Basit düzeyde bilgi gerektiren sorular oluşturdular. Üst düzey düşünme ve yorum yapma bağlamında soru soran öğrenci sayısı çok azdı. (Araştırmacı Günlüğü, 19.02.2022).

Bu eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında genel olarak gelişme gösterdikleri, daha önce yaptıkları etkinliklere benzer etkinliklerde daha iyi bir performans sergiledikleri görülmüştür. Etkili soru sorma becerisinde yeterli düzeyde gelişme sağlanamadığı tespit edilmiş ve bununla ilgili etkinliklerin çoğaltılması gerektiğine karar verilmiştir.

4.2.4.3. Dördüncü Eylem Planında Problem Çözme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan 'Çarpıklıkları Fark Edelim' etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin problemi seçip tanımlamaları ve probleme yönelik gerçekçi ve ulaşılabilir çözümler bulmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Önceki eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme beceri seviyelerinde yeterli düzeyde bir gelişme görülmesinden ötürü bu eylem planında problem çözme becerisine yönelik etkinlik sayısı azaltılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, problem çözme aşamaları konusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılımı ve düşüncelerini paylaşımı noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliğine yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42.

Çarpıklıkları Fark Edelim Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem çözme	Problemi seçme	20
	Problemi tanımlama	20
	Problemi çözme	8

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde tüm öğrencilerin problemi seçip tanımlayabildiği ancak sadece 13 öğrencinin tanımladıkları problemlere çözüm sundukları görülmüştür. Etkinlikte öğrencilerin çevrelerindeki çarpıklıkları belirlemeleri istendiğinden çözüm üretme kısmını düşünememiş oldukları söylenebilir. Uygulama öncesi problem çözme beceri seviyeleri düşük olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin problemleri seçip tanımladığı ama hiçbirinin herhangi bir probleme çözüm sunmadığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ESMA: Herkesin küfür etmesi. Sınıf arkadaşlarımızın hepsinin birbirine saygısız davranması. Oturduğumuz sitede kimsenin kimseyle selamlaşmaması. Oturduğum mahallede hayvanlara önem verilmemesi. Kantinde kimsenin sıra olmaması. (16.50)

MERAL: herkesin kavga etmesi, herkesin birbirini yanlış anlaması, okulun uzun sürmesi. (14.43)

Etkinlikte öğrencilerin çevrelerindeki çarpıklıkları belirlemeleri istendiğinden çözüm üretme kısmını düşünememiş oldukları söylenebilir. Problem çözme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin problemi seçip tanımlayabildikleri görülmüştür. Probleme yönelik çözüm önerisi sunma noktasında ise Elif ve Erdal adlı öğrencilerin cevapları dikkat ekmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Ağaçların kesilip bina yapılması. Her şeyi makinelerin üretmesi. Marketlerde son kullanma tarihi geçen ürünlerin hâlâ raflarda olması. Hayvanların doğal yaşam alanlarının korunmaması. Hayvanların zarar görmesi. Tüm bunların bitmesi için insanları eğitmemiz lazım. (15.54)

ECRİN: Hayvanlara zarar verilmesi. Bazı küçük çocukların büyüklerine kötü konuşup kötü davranması. Okulda koşulup kazaya sebep olunması. Ağaç yapraklarının koparılması. Herkesin birbirine kötü davranması. Bu sorunları çözmek için pankartlar asılıp afişler hazırlanarak insanlar bilinçlendirilebilir. (15.32)

Öğrencilerin belirledikleri problemler eğitim eksikliği veya farkındalık sağlama konusunda sıkça karşılaşılan ve değinilen konular olduğundan mevcut çözüm yollarını da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bu nedenle problemleri çözüm yollarıyla birlikte sundukları düşünülmektedir.

Uygulama öncesi problem çözme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde problemi seçip tanımlamada sıkıntı yaşamadıkları çözüm üretme noktasında da bazı öğrencilerin yetersiz kaldığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Yemekhanede görevli olan kişiler kendi tanıdıklarına öncelik veriyor. Bu adil değil. Kadın bu konuda uyarılmalıdır. İnsanlar küfür ediyor. Çevreye çöp atılıyor. (14.53)

Öğrencinin tanımladığı problemlerden en az birine çözüm ürettiği görülmektedir. Ancak Metin adlı öğrencinin cevabına bakıldığında sadece problemleri tanımladığı herhangi bir çözüm üretmediği görülmüştür. Bu öğrencinin problem çözme bağlamında yeterli düzeyde olduğu düşünülürse etkinliği tam anlamıyla anlamadığı sadece sorunların belirtilmesi olarak algıladığı düşünülmektedir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

METİN: Sıralar düzgün değil. Perdeler temiz değil. Sol taraftaki tahta yamuk. Sıraların altı çöp. (15.07)

Genel anlamda bakıldığında öğrencilerin etkinliği doğru anlamadığı düşünülmektedir. Öğrenciler sadece etrafındaki çarpıklıkları ve problemleri sıralamış ancak çözüm önerisinde bulunmamışlardır. Sadece Elif, Erdal, Seval, Hacer, Osman, Kübra, Eray ve Berkan adlı öğrencilerin tanımladıkları problemlere yönelik çözüm önerisi sundukları görülmüştür. Öğrencilerin cevapları şöyledir:

BERKAN: Çevre kirliliğinin insanlara normal gelmesi. Onları bu konuda uyarmalı, projeler yapmalıyız. Sabahları kepçelerin çalışması. Saatlerini değiştirsek ne iyi olur. (16.16)

SEVAL: Camın düzgün kapanmaması, zorlanması. Bunu İdris abiye söylersek yapabilir. Sınıf arkadaşlarımdan her şeye gülmeleri. Sıraların üstünün hep çizilmesi. Yerlere çöp atılması. Çöp kutusunu kullanmayı öğretmeliyiz. Bir düzen olmaması, dağınıklık. (16.30)

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde problem çözme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

4.2.4.4. Dördüncü Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan '23 Nisan Konuşması', 'Kelime Türetiyorum', 'Doğaçlama Yapıyorum', 'Resim Düzenliyorum', 'Tersten Konuşma' ve 'Deyimler Ne Söylüyor?' etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve düşüncelerini kısıtlamadan orijinal bir ürün ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini kısıtlamama; yaratıcı, farklı ve orijinal tanımlayıcı ifadeler kullanabilme bağlamında yönlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin en zor gelişen becerisinin yaratıcı düşünme becerisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu eylem planında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı artırılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır.

Öğrencilerden okudukları kitaptaki çocuk karakterlerin 23 Nisan'da devlet büyüklerinin yerine geçerek yaptıkları konuşmadan hareketle bir 23 Nisan konuşması hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerden bunu yaparken herhangi düşüncelerini kısıtlamamaları ve olabildiğince geniş düşünceleri istenmiştir. Öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43.
23 Nisan Konuşmasına Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Orijinallik	0
	Esneklik	2

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamının yaratıcı düşünme bağlamında akıcı bir şekilde birden fazla ve sınırlamadan düşünce üretebildikleri görülmüştür. Ancak bu düşüncelerin anlam ve işlev aktarımı ile esneklik gösterecek

düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin henüz orijinal boyutta düşünceler üretebilecek yeterlilikte olmadığı görülmüştür. Yaratıcı düşünme beceri seviyesi uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında akıcılık boyutunda da yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler esnek ve orijinal fikirler oluşturamamışlardır. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Sevgili arkadaşlar, size 23 Nisan'ın önemini anlatacağım. 23 Nisan çocukların eğleneceği bir gün. Onlara oyuncak alıp sevindirebiliriz. (38.48)

EGE: 23 Nisan oldukça önemli bir gündür. Bugünü güzel geçirelim. (42.50)

Öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinlikler yaratıcı düşünme becerisi gerektiren etkinlikler olmuştur. Bu nedenle yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinlikleri yaparken sıkılmışlardır. Üzerine düşünülmemiş kısa cevaplar vermeyi tercih edip söz hakkı almamışlardır. Araştırmacı öğretmen uygulama sürecine katmak amacıyla öğrencilerin fikirlerini sorduğunda ise kısa cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin küçük yaştan beri belli kurallar ve normlar çerçevesinde düşünmeleri istendiği için öğrencilerin bu kalıp yargıları yıkarak esnek ve yaratıcı düşünmeleri zorlaşmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri bakımından istenilen düzeye ulaşamamalarında bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Esmâ adlı öğrencinin yaratıcı düşünme bağlamında akıcı olarak fikir sunmada gelişme gösterdiği ve bu konuda yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ESMA: Sayın dinleyiciler hepiniz hoş geldiniz. Bugün sizlere 23 Nisan'la ilgili birkaç şey söyleyeceğim. Bildiğiniz gibi 23 Nisan çocukların günüdür. Bugün hiçbir çocuk üzülmeyecek. Bütün çocuklar ödüllendirilip oyunlar oynatılarak mutlu edilecektir. Sizin de bildiğiniz gibi Atatürk bugünü çocuklara özel olarak hediye etti. O yüzden çocukları üzmeylem, kalplerini kırmayalım. Çocuklar adına başış yapabilirsiniz. Buradan Atatürk'e teşekkür ediyorum. Eğer bugün olmasaydı çocuklara çok fazla değer verilmeyecekti. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. (34.46)

Öğrencinin uygulama sürecini dikkatle takip etmesi ve tüm etkinliklere istekle katılmasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin uygulama sonrası yaratıcı düşünme becerileri son test puanında da anlamlı bir artış görülmüştür. Öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ESMA: Hocam bu kitabın başı ve sonu çok sıkıcıydı. Olaydan olaya atlıyordu. Anlayamadım. Ama burada etkinlik yapınca daha iyi anlıyorum. (36.56)

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin akıcılık boyutunda gelişme gösterdiği ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak esneklik ve orijinallik bağlamında istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BERKAN: Sevgili çocuklar size bugün 23 Nisan için güzel bir haberim var. Size ücretsiz oyuncak dağıtılacaktır. Size dağıttığımız kartlar ile gidip alışveriş yapabilirsiniz. Ayrıca ailelerinize para yardımı da yapılacaktır. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. (37.13)

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerindeki düşüklük etkinliklere yansımaktadır. Bayram kutlamalarını maddi destekle geçireceklerini belirten konuşmalar yapmışlardır. Eğlence veya farklı alanlarda görüş bildiren konuşma içeriklerin olmadığı görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde bu öğrencilerin akıcılık ve esneklik boyutunda yeterli düzeyde oldukları ancak orijinallik boyutunda yetersiz kaldıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Sevgili arkadaşlar öncelikle size 23 Nisan'ın ne zorluklar altında armağan edildiğini açıklayacağım. Daha sonra da bu bayram için neler yapacağız onu açıklayacağım. Atamız bu bayramı çocuklara armağan etmiştir. Tüm çocuklara hediye etmiş olması tüm çocukların eşit olduğunu gösteriyor. Bazı yerlerde çocuklara dilencilik yaptırılıyor. Bunun önüne geçmemiz gerekiyor. Bazı çocuklar bizim gibi dışarıda olamıyor. Onlar şimdi hastanelerde bazı zorlukların üstesinden gelmeye çalışıyor. Onlar bu bayramın tadını çıkaramıyor. Bu çocuklar için daha çok bağış yapabilirsiniz. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim. (31.50)

Öğrenci cevabı incelendiğinde konuşmasında dezavantajlı çocukların durumuna vurgu yaptığı ve bugünün onlara yönelik planlamalar ile kutlanmasına dair düşüncelerini ifade ettiği görülmüştür. Farklı alanlarda düşünebildiğini gösterdiği için esneklik boyutunda bu cevap yeterli görülmüştür. Öğrencilerin ilk defa bu tarz etkinlikler ile karşılaşmaları ve erken yaşlardan itibaren yerleşmiş olan kalıp yargıları yıkabilmek için bu etkinliklerin yeterli olmamasından ötürü öğrenci cevabı esneklik bağlamında yeterli kabul edilmiştir.

Dördüncü eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Kelime Türetiyorum’ etkinliği yapılmıştır. Araştırmacı öğretmen öğrencilerin dikkatlerini yaratıcılık üzerine çekebilmek için kitaptaki çocuk karakterlerin isimleri ile karakter özellikleri arasında bir ilgi olup olmadığını sormuştur. Songül adlı öğrencinin bu konudaki cevabı dikkat çekicidir. İlgili öğrenci cevabı şu şekildedir:

SONGÜL: Evet hocam Zekiye zeki bir kızdı. (48.12)

Diğer öğrencilerin bu soruya cevap vermede isteksiz olduğu görülmüştür. Ancak Songül adlı öğrencinin cevabından sonra diğer öğrenciler de benzer şeyler söylemiştir. Öğrencilerin Zekiye karakteri gibi kelime türetmelerinin istendiği bu etkinliğe yönelik cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 44’te verilmiştir:

Tablo 44.

Kelime Türetiyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Orijinallik	2
	Esneklik	2

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde akıcılık boyutunda tümünün fikirler üretebildiği ve yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Esneklik ve orijinallik bağlamında ise sadece iki öğrencinin cevabı dikkat çekmiştir. Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde istenilen düzeyde olmayan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Yağız adlı öğrencinin etkinlik kâğıdının boş olduğu ve bu etkinliği yapmadığı görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde öğrencinin etkinlik esnasında oldukça sıkıldığı ve sürekli diğer arkadaşlarına bakarak onların ne yaptığını takip etmeye çalıştığı görülmüştür. Zorlandığı için bu etkinliği boş bıraktığı düşünülmektedir. Erdi adlı öğrencinin de kelime türetmek yerine çocuk karakteri tanıtıcı ifadeler kullandığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDİ: İnsanları kendine çekip kendini tanıtıyor. Her şeyi sormak istiyor. Sorularını danışıyor. Zor sorular soruyor. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin uygulama sürecinde bazı haftalar devamsızlık yapması ve ek eylem planları ile uygulamaların bir kısmını yalnız yapmış olmasının bu durumda etkili olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci henüz bu uygulama süreci ile birlikte düzenli kitap okumaya ve farklı dünyalar tanımaya başlamıştır. Yeterli seviye ulaşması için daha fazla çocuk kitabı ve etkinlik ile karşılaşması gerektiği düşünülmektedir. Okul dışı ortamlarda yaratıcılığını besleyecek herhangi bir etkinlikle karşılaşmaması ve ailede gerek akademik başarı gerek sosyal beceriler bağlamında desteklenmiyor olması bu durumu etkilemiştir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında Meral adlı öğrencinin bazı orijinal kelimeler türettiği görülmüştür. Öğrenci esnek düşünerek birkaç farklı alanda kelime türetmeye çalışmıştır. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

MERAL: Yolzek: Yolun güzel bir yere çıkması ve akıllı işaretler olması. Güçlübey: Güçlü birinin büyük bir beyni olması. Merçek: Hem meraklı hem çekingen biri. Kargün: Karanlık bir insanın günlerinin kötü geçmesi. Yergöz: Yerdeki şeylere bakıp beğenen bir göz. (52.14)

KÜBRA: Ekg: Eyvah kuzenim geldi. Kakı: Kalemim kırıldı. Çomet: Çokk merak etmek. (54.24)

Öğrencilerin herhangi bir mantıksal kurala takılmadan akıcı bir şekilde kelime üretmesi ve birkaç farklı alanda esnek düşünerek kelime vermeye çalışması yeterli düzeyde görülmüştür. Öğrencinin diğerlerinden farklı olarak uzak çağrışımlar yoluyla üretmeye çalışması orijinallik boyutunda yeterli düzeyde kabul edilmiştir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyesi uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin akıcılık boyutunda yeterli oldukları ancak orijinallik ve esneklik bağlamında istenilen düzeye henüz ulaşamadıkları görülmüştür. Elif adlı öğrencinin esneklik ve orijinallik bağlamında cevabı diğerlerinden farklı olarak yeterli kabul edilmiştir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Alçak: Hem ödül alıyor hem çak yapıyor. Tatal: Hem bir şeyi tutup hem de almak. Kaçgel: Hem kaçmak hem de kaçarak bir yere gelmek. Satal: Hem satıp hem alım durumu olması. Gözçek: Gözleri kendine çekme durumu. (51.26)

Öğrencinin bazı kelimeleri anlam aktarımı yaparak farklı alan ve anlamlarda kullanması esneklik ve orijinallik boyutu için yeterli görülmüştür. Öğrencilerin tamamı değerlendirildiğinde kitaptaki çocuk karaktere benzer kelimeler türettikleri görülmüştür.

Henüz yaratıcı düşünme bağlamında kalıpların dışına çıkamayan öğrencilerin, arkadaşları tarafından küçük düşürülme, alay edilme kaygısı taşıdıkları da görülmüştür.

Dördüncü eylem planında yaratıcı düşünme beceri seviyelerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Doğaçlama’ etkinliğine ilişkin öğrenci cevaplarının tema-kod tablosu Tablo 45’te verilmiştir:

Tablo 45.

Doğaçlama Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	14
	Orijinallik	0
	Esneklik	0

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 14 öğrencinin akıcı boyutta düşünce üretebildikleri ancak hiçbir öğrencinin esnek ve orijinal bir ürün ortaya koyamadığı görülmüştür. Herhangi bir konu sınırlandırması yapılmadan öğrencilerden oluşturdukları gruplarla doğaçlama bir canlandırma yapmaları istenmiştir. Gruplar oluşturulurken yaratıcı düşünme beceri seviyeleri birbirinden farklı öğrencilerin bir araya gelmense dikkat edilmiştir. Öğrenci gruplarına yönelik incelemeler aşağıda verilmiştir:

Birinci grup öğrenciler Hacer, Osman, Erdal ve Meral adlı öğrencilerdir. Öğrenciler birçok konu üzerinde düşünmüş ve farklı konular seçmeye çalışmışlardır. Bu anlamda akıcılık boyutunda yeterli seviyede oldukları söylenebilir. Öğrenciler bir kafede arkadaşlarının garsonun hakaretine uğraması ve arkadaşlarını savunmalarına dair bir konu işlemişlerdir. Ancak öğrencilerin seçtikleri konu düşünüldüğünde sıradan ve herkes tarafından düşünülebilecek bir seçim yaptıkları görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin sürekli güldükleri, canlandırma yapamadıkları ve doğaçlama hareket edemedikleri görülmüştür. İş birlikli çalışma gerektiren bu etkinlikte öğrenciler arasında iletişim kopukluğu yaşanmış ve üstlendikleri rolleri canlandıramadıkları, yaratıcı bir şekilde rolü geliştiremedikleri görülmüştür. Bu anlamda esneklik ve orijinallik boyutlarında birbirlerinden beslenebilecek yeterlilikte olmadıkları için gelişme gösteremedikleri söylenebilir.

İkinci grup öğrenciler Esmâ, Songül, Elif ve Seval adlı öğrencilerdir. Öğrencilerin birçok konuda fikir ürettikleri ve beyin fırtınası yaparak canlandıracakları

konuya dair birbirlerinden beslendikleri görülmüştür. Öğrenciler farklılıklara saygı temasını işledikleri bir doğaçlama yapmışlardır. Akıcılık bağlamında yeterli görülseler de orijinallik ve esneklik bağlamında henüz istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin grup dinamiğine uygun hareket ettikleri, üstlendikleri rolleri canlandırabilmek için çabaladıkları ve etkinliği ciddiye aldıkları görülmüştür. İş birlikli öğrenme ve sorumluluk alma bazında da yeterli oldukları söylenebilir.

Üçüncü grup öğrenciler Kübra, Berkan ve Ege adlı öğrencilerdir. Öğrencilerin diğer arkadaşları gibi birçok konu üretebildikleri ancak esnek ve orijinal düşünme noktasında yetersiz oldukları görülmüştür. Video kayıtlarına bakıldığında öğrencilerin düşük bir sesle ve özgüvensiz bir şekilde etkinliği gerçekleştirmeye çalıştıkları ve doğaçlama yapamadıkları görülmüştür. Topluluk karşısında çeşitli rollere girme konusunda alay edilme ve küçük düşme kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

Dördüncü grup öğrenciler Osman, İsmet, Erdi ve Ali adlı öğrencilerdir. Öğrencilerin beyin fırtınası ile birçok konuda fikir sundukları görüldüğünden akıcılık bağlamında yeterli oldukları söylenebilir. Öğrenciler yardımlaşma ve dostluk temasını işleyen bir konu seçmişlerdir. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin kısa ve öz bir şekilde grup iş birliğine dayalı bir doğaçlama yaptıkları görülmüştür. Ancak canlandırma kısmında yaratıcı olamadıkları söylenebilir. Ses, mimik ve jestlerini role uygun kullanamadıkları ve kalıp davranışların dışına çıkamadıkları görülmüştür.

Dördüncü eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Resim Düzenliyorum’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46.

Resim Düzenliyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	6
	Orijinallik	2
	Başlıkların soyutluluğu	6
	Zenginleştirme	3
	Erken kapamaya direnç	0
	Yaratıcı kuvvetler	2

Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin hem yaratıcı düşünme becerileri hem de dijital yetkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin şekilsel formlarda sözel etkinliklere göre daha yaratıcı düşünebildikleri görülmüştür. Sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması nedeniyle birçok öğrencinin evinde bilgisayar olmaması, kırsalda yaşamalarından kaynaklı internet bağlantılarında problem olmasından ötürü öğrencilerin bir kısmı bu etkinliği yapmamışlardır. İsmet, Osman, Kübra, Ali, Songül, Esmâ, Elif, Eray, Hacer, Erdal, Ümit ve Metin adlı öğrenciler etkinliği yaparken Burhan, Ege, Erdi, Yağız, Fatih adlı öğrenciler yapmamıştır. Etkinliklerini yapıp araştırmacı öğretmene gönderen öğrencilerin çalışmaları sınıfta akıllı tahta üzerinden sergilenerek öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışmalar arasında en yaratıcı bulunanlar İsmet, Ali ve Elif adlı öğrencilerin çalışmaları oldu. Öğrencilerin çalışmaları aşağıda verilmiştir:

İSMET:



ALİ:



ECRİN:



Öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirdiklerinde şu ifadeleri kullanmışlardır:

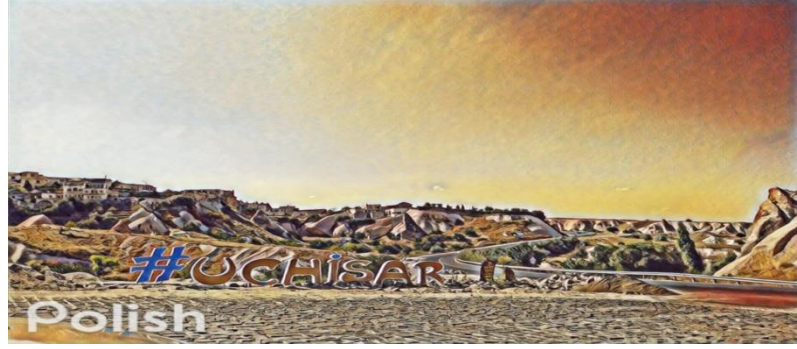
HATİCE: Hocam bence köpekli resim yani Elif'in çalışması çok yaratıcıydı. Korkunç bir köpeği düzenleme ile çok şirin göstermişti. (18.32)

SONGÜL: Hocam ben de onu beğendim. Bence de öyle. (18.35)

ERAY: Hocam bence İsmetinkiydi. (18.44)

Öğrencilerin çalışmalarına bakıldığında İsmet adlı öğrencinin Güneş'in üşüdüğünü çağrıştıran bir fotoğraf düzenlemesi ile esnek aynı zamanda orijinal bir ürün ortaya koyduğu düşünülmektedir. İsmet uygulama öncesinde orta düzeyde bir yaratıcı düşünme seviyesindeyken uygulama sonrası yaratıcı düşünme son test puanlarında anlamlı bir farklılık göstererek geliştiği görülmüştür. Ali adlı öğrencinin hayal dünyasındaki ejderha yumurtalarına renkli bir yatak düzenlemiş olması da hayal dünyasını sınırlamadığını göstermektedir. Ali'nin yaratıcı düşünme son test puanlarında da anlamlı bir artış görülmektedir. Elif adlı öğrencinin çalışmasında ise duygu değişimini vermeye çalışması görüntüler arasında tezatlıklar kurması yaratıcı bulunmuştur. Öğrenci çalışmaları incelendiğinde üst düzeyde yaratıcı bir çalışma ile karşılaşılmasına rağmen öğrencilerin dijital ortamda ilk kez tasarım yapmaya başladıkları göz önüne alınca yukarıda belirtilen çalışmalar orijinal kabul edilmiştir. Bu üç öğrenci dışında diğer öğrenciler çektikleri fotoğrafların sadece renkleri ile oynayarak yaratıcı bir tasarım olarak sunmuşlardır. Ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrenci çalışmalarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ESMA:



ERDAL:



Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi gerektiren etkinliklerde zorlandığı çalışmanın önceki bölümlerde ifade edilmişti. Bunun üstüne bir de dijital yetkinliklerini ulanmalarını gerektiren bir etkinlik yapılmıca öğrencilerin istenilen düzeyde ürünler ortaya çıkaramadıkları görülmüştür.

Dördüncü eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla ‘Tersten Konuşma’ etkinliği yapılmıştır. Kitaptaki çocuk karakterin tersten konuşmasından yola çıkarak öğrencilerin de tersten bir konuşma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler önce konuşmalarını tersten yazıp çalışmış ve sonrasında sunmuşlardır. Öğrencilerin etkinliğe yönelik tema-kod tablosu Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47.

Tersten Konuşma Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Orijinallik	1
	Esneklik	8

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin tümü akıcı bir şekilde birden fazla cümleyi tersten konuşabilmiştir. Ancak Berkan adlı öğrenci dışında diğer öğrencilerin sürekli kitapla, kitabın içeriği ile ilgili konuşmalar yaptıkları ve uzak çağrışımlardan yola çıkarak konuşmalarını oluşturmamış oldukları görülmüştür. Kitapla ilgili konuşma yapımları istenmemesine rağmen herhangi bir konudaki düşüncelerinden ziyade okudukları kitaba bağlı kalıp orijinal bir ürün ortaya çıkaramamışlardır. Öğrencilerden sadece sekizi kitap teması dışında cümleler yazmış ancak bunlar da birbirinden kopuk, anlam ilişkisi kurulmadan oluşturulmuştur.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında akıcılık kodunda yeterli oldukları ancak orijinallik ve esneklik kodlarında istenilen gelişmeyi gösteremedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BURHAN: Burhan eve gelmedi. Kuzeninde kalacak. Berkan okula gelmedi. Bugün okul yok. Ben kitap okuyacağım. (33.30)

Burhan'ın cümleler arasında anlam ilgisi kuramadığı, konuşma yapması gerektiğini tam olarak algılayamadığı görülmektedir. Etkinliği cümle bazında gerçekleştirmiştir.

KÜBRA: Merhaba arkadaşlar bugün size 23 Nisan'ın önemini anlatacağım. 23 Nisan çocuklar için çok önemli bir gündür. Çünkü 23 Nisan çocuk bayramıdır. (32.43)

Kübra'nın okuduğu kitaba paralel bir konuşma hazırladığı görülmüştür. Öğrencilerin esnek ve orijinal düşünerek uzak çağrışımlar yoluyla metinler oluşturmamış oldukları söylenebilir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında Berkan adlı öğrencinin uzak çağrışım yoluyla bir soru cümlesi oluşturduğu görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı şöyledir:

BERKAN: Sen Çince biliyor musun ki okuyorsun? (28.54)

Öğrencinin okuduğu kitaba veya konuşulan konuya bağlı kalmadan yakın çevrede olup bitenlerin dışında hayal dünyasını sınırlamadan uzak çağrışım ile oluşturduğu bu soru cümlesi, öğrencinin içinde bulunduğu şartlar göz önüne alınarak orijinal kabul edilmiştir. Diğer öğrencilerin kitabın içeriği ile ilgili konuşma yaptıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları şöyledir:

OSMAN: *Merhaba arkadaşlar. Ben başkan olursam kar yağdığında okulları bir aylığına tatil edip herkese tablet dağıtacağım. Lütfen bana oy verin. Ve para dağıtacağım. (35.10)*

SEVAL: *Bence bu kitap çok güzeldi. Çok ilgimi çekti bu kitap. Ben bu kitabı size çok tavsiye ediyorum. (27.36)*

Öğrencilerin akıcılık koduna yönelik yeterli seviyede oldukları söylenebilir. Ancak sadece kitabın içeriği ile ilgili düşünce ürettikleri için esneklik kodunda yeterli seviyede görülmemişlerdir. Esneklik kodunda İsmet adlı öğrencinin cevabı dikkat çekmiştir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

İSMET: *Merhaba arkadaşlar. Haftaya 4. Ders deprem tatbikatı yapılacak. Kuralı yapıp yangın merdiveninden aşağı inin. (29.38)*

Öğrenci cevabına bakıldığında kitaptan ve kitabın içeriğinden uzak diğer arkadaşlarından farklı bir konu üzerine düşündüğünü gösterdiği için esneklik kodunda yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

MERAL: *Çiçekli bahçe var bak. Sen çok iyisin bence. Kara günler kötü gibi. (34.05)*

Meral adlı öğrencininse birbirinden bağımsız üç cümle yazdığı ve bir konuşma metni hazırlayamadığı görülmüştür. Bu öğrencilerin akıcılık ve esneklik boyutunda yeterli görülmelerine rağmen orijinallik boyutunda istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür.

Uygulama öncesi yaratıcı düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin kitaba yönelik konuşma metni ürettikleri görülmüştür. Ancak Eray adlı öğrencinin okudukları kitaptan ve arkadaşlarının fikirlerinden farklı bir konuya değindiği görülmektedir. Bu bağlamda akıcılık ve esneklik kodlarında yeterli düzeyde olmakla birlikte orijinallik kodu için henüz istenilen düzeyde gelişme gösteremediği görülmektedir. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ERAY: *Sevgili arkadaşlar bu aralar çevremde çok argo kelimeler duyuyorum. Bunun önüne geçmek için onları uyarmalıyız. El ele tutuşup birlik olmalıyız. (30.18)*

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Deyimler Ne Söylüyor?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48.

Deyimler Ne Söylüyor? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Esneklik	0
	Orijinallik	0

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamının akıcılık kodunda yeterli oldukları ve üretebildikleri görülmüştür. Ancak hiçbir öğrenci esneklik ve orijinallik kodunda bir ürün ortaya çıkaramamıştır. Bu etkinlikte iki kalıp ifade verilerek öğrencilerin bunlardan yola çıkıp öyküleyici bir metin oluşturmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin tamamı öykü yazmıştır. Araştırmacı öğretmenin hayal dünyalarını sınırlandırmamaları, herhangi bir öyküleyici metin türü yazabileceklerini söylemesine rağmen tüm öğrenciler öykü yazmıştır. Olağanüstü olay ve durumların yer aldığı, sınırları zorlayan, yaratıcılığın etkin olduğu metinler görülmemiştir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Bir gün Ayşe diye bir kız vardı. Bu kız bahçede hep arkadaşları ile oyun oynardı. Arkadaşlarıyla seksek oyunu oynadığında Ayşe haksızlık yapmış ve onlara söylememişti. Sonradan söylediğinde arkadaşları bir daha yalan söylersen seninle konuşmayız dediler. Ve arkadaşları Ayşe’ye bir atasözü söylemişler “Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar” diye. (57.35)

ALİ: Bir zamanlar bir çiftçi varmış. O çiftçi birgün motor sürerken motordan düşmüş ve kolu kırılmış. Adamın akrabaları yardım etmiş ve iyileşmiş. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin kalıp ifadeleri de doğru yerde ve doğru anlamda kullanamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin öyküleyici metin derken öykünün kastedilmiş olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin farklı türlerde metinler okumadıkları ve farklı kitaplarla karşılaşmadıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin klasik öykü yazdıkları ve düşüncelerini akıcılık kodunda yeterli seviyede ifade edebildikleri görülmüştür. Ancak esneklik ve orijinallik kodlarında yeterli düzeyde gelişme gösteremedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BERKAN: Birgün Ahmet abinin evine bir hırsız girmiş ve bu hırsız köy muhtarının oğluymuş. Ahmet abi dur seni polise vereceğim demiş ama hırsız umursamamış. Ahmet abi anlamış ve gidip muhtara söylemiş. Muhtar ise yalan söyleme benim oğlum öyle bir şey yapmaz demiş ve Ahmet abiyi köyden atmışlar. Aslında muhtar da biliyormuş oğlunun hırsızlık yaptığını. (56.44)

İSMET: Bir gün köye bir adam gelir amacı köydekilerin arasını bozmakmış. İlk geldiği zaman insanlar tarafından çok sevilir ve herkes evine davet edermiş. Ama Selim ve ailesi bu adamdan şüphelenir. Gün geçtikçe insanlar bu adamı sevmeye başlar ama bu adam değişik davranır. Selim köydekilere söyler ve ısrar eder. Köylüler çok sinirlenir ve Selim'i kovarlar. Sonra köylülerin arası bozulur. Köydekiler de bu adamı anlarlar. Selim'i çağırıp hep beraber adamı döverler. Sonra da adamı kovarlar. (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerindeki gelişim için daha fazla metin ve daha fazla kitapla karşılaşmaları gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesi sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde onların da akıcılık kodunda yeterli düzeyde oldukları ancak esneklik ve orijinallik kodlarında istenilen gelişmeyi gösteremedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Bir gün iki arkadaştan biri suçlu diğeri ise masumdu. Hakan adlı çocuk bir evi soymuştu. Ama Furkan'a suç atmıştı. Furkan ise bu atasözünü kullanırdı 'Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.' Ancak Furkan suçsuzdu. (58.06)

METİN: Bir gün başkan at ile çita oy yarışına girmişler. Başkan at yarıştan önce beni seçene bir aylık vezir ünvanı vereceğim demiş. Çita ise hiçbir şey dememiş. O gün gelmiş at 146 oy çita ise 4 oy almış. En hızlı başkan at çıkmış ve diğerleri ormandan atılmış. (Etkinlik Kâğıdında)

ÜMİT: Bir gün Kerem bir suç işlemişti ama kimseye söyleyemiyordu. Bir gün güvendiği arkadaşı babasına söylemişti. Babası Kerem'i yanına çağırmıştı ve her şeyi

anlatmasını istemişti. Kerem her şeyi anlattı ama babası inanmadı. Sonra annesi arkadan bir deyim söyledi. Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar. (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında yeterli gelişmeyi gösteremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin soyut düşünme bazında deyimler ve atasözleri ile ilgili problem yaşadıkları da bu etkinlik kanalıyla fark edilmiştir. Verilen deyim ve atasözlerini gerçek anlamda kullanacak şekilde metinler oluşturmuşlardır. Yakın çağrışımlar ile basit düzeyde düşünceler üreten öğrencilerin yaratıcı düşünme bağlamında daha fazla metin ve kitapla karşılaşmaları gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek çeşitli sanatsal etkinliklerle tanıştırılmalarının da etkili olacağı söylenebilir. Aile yapılarındaki kalıp yargılar ve kurallar çerçevesinde düşünmeye alışmış öğrencilerin daha farklı bir bakış ve esnek düşünce yapısı kazanmada sosyal etkinliklerin önemli olduğu düşünülmektedir. Okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getirmeleri de farklı karakterler ve yaşamlar tanımaları, farklı düşünceleri noktasında fayda sağlayacaktır.

4.2.4.5. Dördüncü Eylem Planının Genel Değerlendirmesi

Dördüncü eylem planı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarda ‘Hazırlıklı konuşma yapar.’, ‘Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.’ ‘Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.’, ‘Metindeki yardımcı fikirleri belirler.’, ‘Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.’, ‘Görsellerle ilgili soruları cevaplar.’, ‘Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.’, ‘Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.’ Kazanımlarının öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Dördüncü eylem planında öğrencilerin ağırlıklı olarak yaratıcı düşünme becerileri olmakla birlikte eleştirel düşünme ve problem çöme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde on iki etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerden beşi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Eleştirel düşünmenin ilk etkinliğinde öğrencilerin okudukları kitabın kapağını ve resimlerini değerlendirmeler istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünmede düşüncelerini gerekçeler ile destekleyerek akla uygun ölçütlere göre cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yorumlama ve değerlendirme konusunda gelişme gösterdiği, elde bulunan verilerden çıkarımlar yapabildikleri görülmüştür. Özellikle Esmâ adlı öğrencinin çıkarım yapabilme, yorumlama ve değerlendirme noktasında gelişme

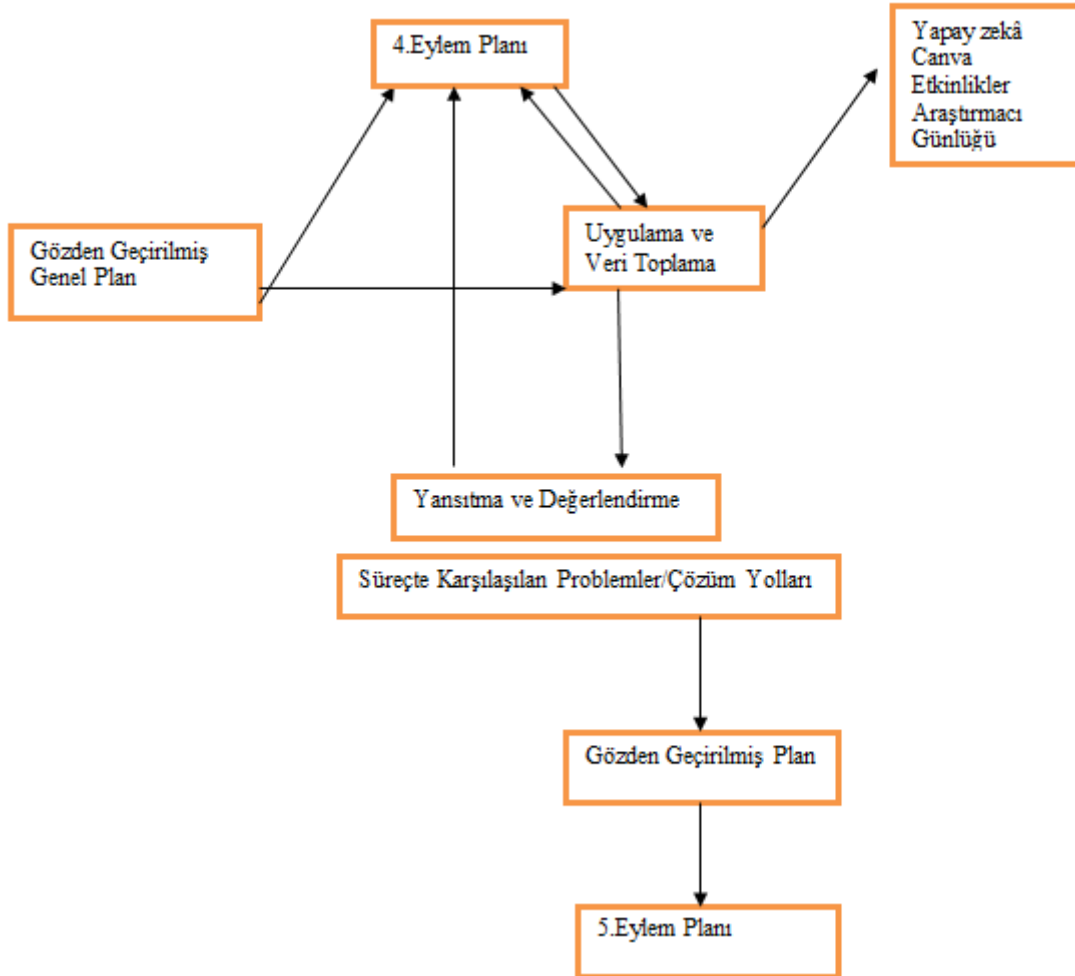
gösterdiği görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisine yönelik hazırlanan ikinci etkinlikte öğrencilerin kendi konuşmalarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öz değerlendirme noktasında yeterli oldukları görülmekle birlikte Ege ve Meral adlı öğrencilerin öz düzenleme noktasında da istenilen seviyede oldukları görülmüştür. Yağız adlı öğrencininse öz değerlendirme, öz düzenleme ve bilgi eksikliklerinin farkında olma boyutlarında yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrencinin etkinlikleri yaparken sıkıldığı ve zorlandığı dikkat çekmiştir. Öğrencinin dikkatini çekecek farklı etkinliklere yönlendirilmesinin özellikle grup çalışmalarına katılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Üçüncü etkinlikte öğrencilerin kitabın tamamına ilişkin görüşlerini ve değerlendirmelerini içeren etkinlik yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, açıklayıcı tanımlara yer verme ve sonuçları sağlam gerekçeler ile destekleme becerileri bakımından gelişme gösterdikleri görülmüştür. Ancak Erdi, Burhan ve Fatih adlı öğrencilerin bu doğrultuda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğrencilerin öncelikle okuma ve okuduğunu anlamada problem yaşadıkları ve bu konuda destek eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir. Ancak Yağız adlı öğrencinin yorumlama ve değerlendirme becerilerinde yeterli düzeyde olmadığı, öğrencinin akla uygun ölçütlere göre karar veremediği ve düşüncelerini sağlam gerekçeler ile destekleyemediği görülmüştür.

Öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik yapılan etkinliklerde problem çözme süreç ve aşamalarının farkında oldukları ve bu aşamalara uygun çözümler geliştirdikleri görülmüştür. Problemi tanımlayıp ulaşılabilir hedefler ve eylem planları ile problemi çözdükleri tespit edilmiştir. Ancak tüm öğrencilerin problemi çözdükten sonra süreci sonlandırdıkları, çözümün işe yarayıp yaramadığını değerlendirmedikleri görülmüştür. Bu durum problemi çözmeye odaklanma ve bunun son basamak olduğunu düşünmeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu doğrultuda altı etkinlik yaptırılmıştır. Öğrencilerin etkinlikler süresince akıcılık kodunda istenilen gelişmeyi göstererek birden fazla düşünce üretebildikleri görülmüştür. Ancak esneklik ve orijinallik kodlarında yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çeşitli sanatsal etkinlikler, çeşitli konu ve temaları işleyen çocuk kitapları, dinleme/izleme metinleri ile karşılaştırılmalarının etkili olacağı söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Eylem Planında Elde Edilen Bulgular (Yuan Huan'ın Kulübesi Kitabı)

Beşinci eylem planında yapılan çalışmalara ilişkin şema aşağıda şekil 12’de verilmiştir:



Şekil 12. Beşinci eylem döngüsü

4.2.5.1. Beşinci Eylem Planı: Uygulama ve İzleme

Beşinci eylem planı birinci hafta iki, ikinci hafta iki olmak üzere toplam dört ders saatinden oluşmaktadır. Bu doğrultuda beşinci eylem planı 2 Ocak 2023’de başlamış ve 11 Ocak 2023’de tamamlanmıştır. Şekil 12’de verilen eylem döngüsünde ‘Bilgilendirici metin yazar.’, ‘Görsel öğeleri yorumlar.’, ‘Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.’, ‘Yazma stratejilerini uygular.’, ‘Bilgi kaynaklarını etkili kullanır.’, ‘Hikâye edici metin yazar.’ Kazanımları çerçevesinde ders işlenmiştir. Belirlenen kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin sorgulama, mevcut durumu olduğu gibi

kabullenmek yerine akıl süzgecinden geçirme, sıradan ve basmakalıp düşünce biçimleri yerine daha özgün ve yaratıcı fikirler üretebilme, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara uygun çözüm önerileri getirebilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini yoğun bir şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin bu becerileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilmeleri için somutlaştırma yoluna gidilmiş, dijital yetkinliklerini artırabilmek ve yaratıcı düşüncelerini desteklemek için yapay zekâ uygulamaları ve çeşitli Web 2.0 araçları kanalıyla etkinlikler daha ilgi çekici hâle getirilmiştir. Bu eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ‘Arka Kapağın Söyledikleri’, ‘Ne sorsam?’, ‘Ara Kat’ etkinlikleri; problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik ‘Ne Yapsam?’ etkinliği; yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelikse ‘Ödevim Var’, ‘Resim Yapıyorum’, ‘Yapay Zekâ Uygulaması’, ‘Kitap Ayracım’ ve ‘Benim Hikâyem’ etkinlikleri düzenlenmiştir. ‘Yapay Zekâ Uygulaması’ etkinliği ile öğrencilerin aynı zamanda dijital yetkinlikleri artırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı olarak öğretmen, ders içinde karşılaştığı önemli durumları Araştırmacı Günlüğüne not etmiş ve öğrenci çalışmaları ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri değerlendirilerek doğrudan alıntılar ile vermiştir. Veriler değerlendirilirken eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik bulgular kod ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

4.2.5.2. Beşinci Eylem Planında Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Beşinci eylem döngüsünde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ilk olarak öğrencilerin dikkatini kitabın arka kapağına çekmek için ‘Arka Kapağın Söyledikleri’ adlı etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik yoluyla öğrencilerin kitap seçimlerinde arka kapağın işlevi ve önemi hakkında farkındalık kazanmaları ve arka kapak yazılarına eleştirel bir bakış kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda analiz etme, değerlendirme, veri ve bulgulardan çıkarım yapma ve akla uygun ölçütlere göre karar verme becerilerini de geliştirmek amaçlanmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevapları dinlenerek eleştirel düşünme bağlamında nasıl düşünceleri ve okudukları kitaplara nasıl yaklaşımları, ellerindeki verilerden nasıl çıkarımlar yapabilecekleri konusunda

öğrenciler yönlendirilmeye çalışılmıştır. Kitap seçimlerinde karar verirken hangi ölçütleri dikkate alacakları konusunda konuşulmuştur. Tüm öğrencilerin birbirini dinlemeleri sağlanmış ve birbirlerinden beslenmeleri noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen, öğrencilerin kitabın arka kapak tasarımı ve arka kapak yazısı ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49.

Arka Kapağın Söyledikleri Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Analiz etme	20
	Değerlendirme	20
	Çıkarım yapma	13
	Akla uygun ölçütlere göre karar verme	14

Araştırmacı öğretmen öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekmek için bir kitap alırken arka kapak yazılarını okuyup okumadıklarını sormuştur. Öğrenci cevapları şöyledir:

OSMAN: Hocam ben yapıyorum. Kitabın ön ve arka kapağına bakıyorum, inceliyorum. Arka kapakta yazılanları okuyorum. (02.44)

METİN: Hocam ben bir kitabı beğendiysen eğer arka kapakta birkaç cümle okurum. (02.58)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında çoğunlukla arka kapak yazılarını okudukları ve tasarımlarını inceledikleri görülmüştür. Ardından okudukları kitabın arka kapağına ilişkin değerlendirmelerini içeren etkinlik yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı analiz etme noktasında yeterli düzeyde görülmüş ve değerlendirmeler yapabilmişlerdir. 13 öğrenci elindeki veri ve bulgulardan yola çıkarak çıkarım yapabilmiş ve 14 öğrencinin de akla uygun ölçütler belirleyerek kararlarını buna göre verdikleri tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesi düşük düzeyde olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin analiz etme ve değerlendirme kodlarında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Arka kapak tasarımı ve yazısından yola çıkarak çeşitli çıkarımlar yapma noktasında da istenilen düzeyde oldukları görülmüştür. Kitap alırken ya da

seçerken akla uygun ölçütler belirleyebildikleri ve kararlarını buna göre verdikleri cevaplarından anlaşılmıştır. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Ben kitabı ilk aldığım da arka sayfadaki özetine bakıyorum. Eğer özeti güzelse okuyorum değilse kitabı almıyorum. (Etkinlik Kâğıdında)

FATİH: Ben kitap almadan önce arka kapağına bakarım. Eğer bana uygunsa o kitabı alırım. Bu kitap da ilgimi çekti kendime uygun buldum. (Etkinlik Kâğıdında)

ESMA: Bu kitap bende merak uyandırdı. O nedenle okuma isteği oldu. Kitabı arkadaki açıklamasını okuyup kitabın bana göre olup olmadığını anlamaya çalışıyorum. (Etkinlik Kâğıdında)

Esma ve Fatih adlı öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarında da önemli bir artış olduğu görülmektedir.

Burhan ve Meral adlı öğrencilerin uygulama öncesinde okutulan tüm kitaplara yönelik olumlu görüş bildirdikleri akıl ve mantık süzgecinden geçirilmeden yorumlar yaptıkları bilinmektedir. Uygulama süreci ile birlikte değerlendirmelerini neye göre yapacakları konusunda daha bilinçli davrandıkları görülmüştür. Düşüncelerini gerekçeler ile destekleyerek sunma noktasında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

BURHAN: Bende merak duygusu uyanmadı. Hoşuma da gitmedi çünkü yapay zekâ ilgilimi çeken bir konu değil. Hoş ve eğlenceli değildi. Ama kapağı falan güzeldi yani. (Etkinlik Kâğıdında)

MERAL: Uyandırmadı çünkü fazla çekici değildi. Kapak tasarım az da olsa güzel ama daha renkli olabilirdi. Ve daha fazla çizim olabilirdi. (Etkinlik Kâğıdında)

Burhan ve Meral adlı öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarında anlamlı bir artış görülmektedir. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından gösterdikleri gelişimin somut olarak görülmesini sağlamıştır.

Ege adlı öğrencinin çalışma kâğıdında bu etkinliği boş bıraktığı görülmüştür. Video kayıtları incelendiğinde öğrencinin kendi hâlinde olduğu ve sınıftan kopuk, yorgun bir ruh hâlinde olduğu görülmüştür. Öğrencinin okul dışı ortamlarda çalışmak ve aile bütçesine katkıda bulunmak zorunda olmasının bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarında da düşüş olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin düşüncelerini ifade derken analiz ve değerlendirmeler yapabildikleri, çıkarım yapma noktasında yeterli düzeyde oldukları ve karar verirken akla uygun ölçütler belirleyebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ERDAL: Hocam yapay zekâ deyince ben çok merak ettim. İçeriğine ilgim arttı. Çünkü içerikle ilgili ipuçları veriyordu. (3.27)

ÜMİT: Aslında bu kitap bende merak uyandırdı. Arka kapakta kitabın kısaca özeti anlatılıyor. Bu da bizim kitabı tahmin edebilmemizi sağlıyor. Merak uyandırıyor. (Etkinlik Kâğıdında)

ERAY: Ben kitabı ilk aldığımda her zaman kitabın arkasındaki özeti okurum. Kitabın içindekileri de okurum. Böylece alıp almayacağıma karar veririm. Bu kitap özetle söyledikleri ile aynı konuyu çağrıştırıyor. Yani merak duygusu uyandırdı bende. (Etkinlik Kâğıdında)

ECRİN: Arka kısım kitabımızın kısa özeti gibi. Kitabımızı alırken arka özetini okuyup kitap hakkında merak duygularını uyandırır ve kitabı alırken bizim için daha önemli ve etkileyici olur. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarına bakıldığında anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Uygulama öncesinde eleştirel düşünme beceri seviyeleri sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin düşüncelerini ifade derken analiz ve değerlendirmeler yapabildikleri, çıkarım yapma noktasında yeterli düzeyde oldukları ve karar verirken akla uygun ölçütler belirleyebildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

KÜBRA: Ben her kitap aldığımda kitabın içine ve dışına bakar öyle alırım. Çünkü okuyabileceğim kitaplar seçmek isterim. (Etkinlik Kâğıdında).

HATİCE: Uyandırıyor. Çünkü kitabı almadan önce arkadaki özeti okuruz. Açıklamayı da okuyunca bu kitap üzerine merak duygum uyandı. (Etkinlik Kâğıdında).

İSMET: merak uyandırdı. Çünkü bir daha hikâyenin küçük bir kısmını vermiş. Acaba tamamı nasıl diye merak ettim. (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarına bakıldığında anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir.

Beşinci eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Ne Sorsam?’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 50’de verilmiştir:

Tablo 50.

Ne Sorsam? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Etkili soru sorabilme	8
	Sorgulama	20

Öğrencilerin sorgulama ve etkili soru sorabilme becerilerini geliştirmeye yönelik önceki eylem planlarında benzer etkinlikler yapılmıştı. Ancak öğrencilerin bilgi düzeyinde, basit cevaplar gerektiren sorular sordukları görülmüştür. Bu nedenle araştırmacı öğretmen bu beceriyi geliştirmek için benzer bir etkinlik planlamıştır. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde tümünün sorgulayıcı bir bakış açısıyla kitaptaki karakterlere soru sordukları görülmüş ancak bunlardan sadece sekiz öğrencinin etkili soru sorma noktasında yeterli olduğu görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin soru sorma noktasında sorgulayıcı bir bakış geliştirdikleri ancak etkili sorular soramadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Sen kimsin? Ne arıyorsun? Ne işin var burada? (14.02)

MERAL: Nereden geldiniz? Kim için geldiniz? Kimle geldiniz? (12.46)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında Esmâ adlı öğrencinin etkili soru sorma becerisi bakımından gelişme gösterdiği görülmüştür. Öğrencinin soruları basit düzeyde bilgi gerektiren cevaplar içermekten ziyade yoruma dayalı cevaplar gerektiren sorulardır. İlgili öğrenci cevabı şöyledir:

ESMA: Ne işiniz var burada? Burada olmanızın amacı ne? Size neden Geceçiler diyorlar? (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencinin eylem planlarındaki aktifliği ve öğrenme çabasının gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı öğretmenin yönlendirmelerini dikkate alan öğrencinin özellikle grup çalışmalarında daha aktif ve özgüvenli olduğu görülmüştür. Öğrencinin eleştirel düşünme son test puanlarında da anlamlı bir artış dikkat çekmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin sorgulayıcı bir bakış kazandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin basit düzeyde bilgi gerektiren sorular yerine yorum ve değerlendirme içeren cevaplar gerektiren sorular yönelttikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin etkili soru sora kodunda yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Ümit, Elif ve Eray adlı öğrencilerin cevapları dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ÜMİT: Arkadaşlar siz burada ne yapıyorsunuz? Burada ne gibi durumlarla karşı karşıya geliyorsunuz? Başınıza gelen sorunları nasıl çözüyorsunuz? (15.20)

ECRİN: Geçmişinizde ne gibi zorluklar yaşadınız? Gececiler ismi nereden geliyor? Gececiler grubunu kim oluşturdu? Kimlerle bağlantınız var? (Etkinlik Kâğıdında).

ERAY: Eskiden okuyamamışsınız. Neden şimdi gidip yaşlılar sınıfında okumuyorsunuz? Eskiler neden okumanıza izin verilmiyordu? Sadece okumak amacıyla mı geldiniz? (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında uygulamalardan faydalanabildikleri ve gelişme gösterdikleri söylenebilir. Nitekim öğrencilerin eleştirel düşünme son test puanlarına bakıldığında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin sorgulayıcı bir bakış kazandıkları, akıl ve mantık süzgecinden geçirebildikleri ve etkili soru sorabildikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Siz neden buradasınız? Neden size Gececiler diyorlar? Siz neden okuyamadınız? (14.13)

OSMAN: Siz neden okula gitmediniz? Boynunuzdaki silginin delik olmasının bir anlamı var mı? Duvardaki şekiller sizce ne anlama geliyor?(14.26)

KÜBRA: Neden delikli silgi takıyorsunuz? Bunun bir anlamı var mı? Niye sadece geceleyin geliyorsunuz? Neden her gece buraya geliyorsunuz? (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin eleştirel düşünme kodlarından etkili soru sorma ve sorgulayıcı bakış kazanma noktasında yeterli oldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrası eleştirel düşünme son test puanlarındaki anlamlı artış da bu düşünceyi desteklemektedir.

Beşinci eylem planında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Ara Kat’ etkinliğine yönelik öğrencileri cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 51’de verilmiştir:

Tablo 51.
Ara Kat Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Eleştirel düşünme	Akla uygun ölçütlere göre karar verme	8
	Değerlendirme	20
	Yorumlama	20
	Analiz etme	13

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamının kitaptaki çocuk karakterin davranışını değerlendirip artıları ve eksileri ile birlikte dile getirdikleri ve buna bağlı olarak yorum yapabildikleri görülmüştür. Kendileri bu durumla karşılaşırlarsa nasıl bir karar verecekleri sorulduğunda ise sekiz öğrencinin akla uygun ölçütlere göre karar verdikleri diğerlerinin kararlarını gerekçeler ile destekleyemedikleri görülmüştür.

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde olan öğrencilerin cevaplarına bakıldığında kararlarını akla uygun ölçütler çerçevesinde verme noktasında Burhan adlı öğrencinin sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Ancak öğrencinin çocuk karakterin davranışını değerlendirme ve kendi bakışıyla yorumlama noktasında yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencinin eleştirel düşünme son test puanlarında az da olsa görülen artış bu düşünceyi desteklemektedir. Öğrenci cevabı şöyledir:

BURHAN: Gitmezdim ama neden gitmek istemediğimi ben de bilmiyorum. Çocuğun davranışını yanlış buluyorum. Başına kötü bir şey gelebilirdi. Ara kata gitseydim simitçiye çok üzülürdüm. (28.38)

Erdi adlı öğrencinin de etkinlikte kendisinden ne istenildiğini anlamadığı ve öyküleyici birkaç cümle yazdığı görülmüştür. Öğrencinin uygulama yapıldığı sırada dikkatini toplamakta zorlandığı, sürekli arkadaşlarıyla konuşup güldüğü ve etkinlikte fazla ilgilenmediği görülmüştür. Öğrenci cevabı şöyledir:

ERDİ: Ben ara kata gittiğimde herke donmuştu. Orda donmuş bir kedi vardı. Cinler de vardı. Ben konuşmaya başlayınca cinler beni de dondurdu. (28.25)

Araştırmacı öğrenci ile ilgili araştırmacı günlüğüne şu notları almıştır:

Araştırmacı: Erdi bugün hiçbir etkinliğe dikkatini vermedi. Sürekli uyarmama rağmen bildiğini yapıp konuşmaya ve gülmeye devam etti. (Araştırmacı Günlüğü, 9 Ocak 2022).

Eleştirel düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin çocuk karakterin davranışını analiz edip değerlendirebildikleri ve kendi yorumları ile ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kendi kararlarını verirken de akla uygun ölçütler belirleyebildikleri fark edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Çocuğun ara kata çıkmasını doğru buluyorum. Ben olsam ben de merakıma yenilir ve çıkardım. Çünkü çok ilgi çekici ve ben de ara katta bulunmak isterdim. Merak duygumu gidermek ve orada neler olduğunu öğrenmek için gitmek isterdim. Hikâye şu şekilde olabilirdi. Kötü insanların ve canlılara kötülük yapan canlıların donmasını isterdim. İnsanlara iftira ve suç atan insanların da donmasını isterdim. Birbirlerine tam vuracakken o insanların donmasını isterdim. Ve güneşin donup her zaman gündüz olmasını isterdim. Benim için çok iyi bir anı olurdu. (29.17)

ERAY: Bence çocuk iyi yapmış. Ben olsam ben de giderdim. Çünkü orada olanları görmek isterdim. Kapkaranlık bir odada ilk başta yalnız bir şekilde olmayı isterdim. Sonra içinden gerçek olmayan devler, cüceler, ejderhalar gibi canlıların çıkmasını isterdim. Onlarla arkadaş olurum. Her zaman yanlarına giderdim. (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında yorumlama, değerlendirme, analiz etme ve akla uygun ölçütler çerçevesinde karar verme kodlarında yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme son test puanlarındaki artış da bu durumu desteklemektedir.

4.2.5.3. Beşinci Eylem Planında Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Beşinci eylem döngüsünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Ne Yapsam?’ ve ‘Yapay Zekâ Uygulaması’ etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin problemi seçip tanımlamaları ve probleme yönelik gerçekçi ve ulaşılabilir çözümler bulmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Önceki eylem döngülerinde öğrencilerin problem çözme beceri seviyelerinde yeterli düzeyde bir gelişme görülmesinden ötürü bu eylem planında problem çözme becerisine yönelik etkinlik sayısı azaltılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, problem çözme aşamaları konusunda yönlendirilmeye çalışılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılımı ve düşüncelerini paylaşımı noktasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin etkinliğine yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır. Video ve ses kayıtlarından elde edilen öğrenci cevaplarına ilişkin görüşleri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52.

Ne Yapsam? Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem çözme	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	16
	Alternatif çözümler üretmek	17
	Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	19
	Eylemsel bir plan geliştirmek	13
	Sonuçları değerlendirmek	4

Öğrenci cevaplarına bakıldığında 16 öğrencinin çoğunlukla problemin özümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri, 17 öğrencinin alternatif çözümler üretebildikleri ve 19 öğrencinin de problem için farklı çözüm önerilerinde bulunabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin problemi çözmek için eylemsel bir plan geliştirebildikleri ve bu doğrultuda hareket ettikleri görülmüştür. Daha önceki eylem

planlarında problem çözme becerisi bağlamında öğrencilerin problemi çözüme kavuşturduktan sonra sonucun işe yararlılığını değerlendirmedikleri görülmüştür. Problem çözmenin son aşamasını problemi çözme olarak algılamaları bu durumda etkili olmuştur. Ancak bu eylem planında 4 öğrencinin bu duruma dikkat ettiği ve sonuçları değerlendirdiği görülmüştür.

Problem çözme becerisi uygulama öncesi düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri görülmüştür. Ancak Erdi adlı öğrencinin problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyemediği ve akla uygun çözümler üretemediği görülmüştür. Öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ERDİ: Elimden geleni yaparım. Canımı veririm onun için. O ölürse ben de kendimi öldürürüm. (21.57)

Öğrencinin uygulama sürecindeki ciddiyetsizliği ve dikkat çekme isteğinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Alternatif çözümler üretme ve seçenek sunma kodunda da öğrencilerin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin problemin çözümü için eylemsel plan geliştirme noktasında da yeterli düzeyde oldukları söylenebilir. Bu anlamda Meral, Burhan ve Songül adlı öğrencilerin cevabı dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevapları şöyledir:

MERAL: Onun iyileşmesi için elimden gelen her şeyi yaparım. Şunlar gibi; ilaç alırım, hastaneye götürürüm, kendisini iyi hissetmesini sağlarım. (19.09)

BURHAN: Yardım ederdim. Hastaneye götürürdüm. İlaçlarını alırdım. Allah'tan yardım isterdim. Dua ederdim. Bir isteği varsa hemen gidip alırdım. Çok üzülürdüm. Hiç yanında ayrılmazdım. (18.50)

SONGÜL: Ben önce hastaneye götürürdüm. Sonra eczaneden ilaç alırdım sonra da içmesini söylerdim. Her zaman ona iyi bakardım. Ona yardım ederdim. (19.18)

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir. Uygulama sonrası problem çözme son test puanlarında az da olsa bir artış görülmesi bu durumu desteklemektedir.

Problem çözme beceri seviyeleri uygulama öncesi orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri, alternatif çözümler üretebildikleri ve çözüm için

seçenek tercihinde bulunabildikleri görülmüştür. Ancak Elif ve Eray adlı öğrenciler dışında problemin sonucunu değerlendirme noktasında diğerlerinin yetersiz kaldıkları görülmüştür. Eray ve Elif adlı öğrencilerin cevapları bu anlamda dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: İlk önce onu teselli edip her şeyin bir çözümü olduğunu anlattım. Eğer bazı programlardan geç kalmışsa ona özetlerdim. Maddi durumum varsa hastalığının çözümünü bulurdum. Onu stresten uzak tutardım. Bunların ona iyi geleceğini ve işe yaracağını biliyorum. (20.25)

ERAY: Onun için elimden geleni yapardım. İlaç bulmaya çalışırdım. Karışımlar yapıp verirdim. Psikolojimken üzülmesin diye onu motive derdim. Ona olan ilgimi göstermeye çalışırdım. Bence bunlar onu iyileştirirdi. İyileştikten sonrada her şey daha güzel olurdu. (Etkinlik Kâğıdında).

Öğrencilerin problem çözme son test puanlarındaki anlamlı artış bu durumu desteklemektedir.

Problem çözme beceri seviyeleri uygulama öncesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin problemin çözümü için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri, alternatif çözümler üretebildikleri ve çözüm için seçenek tercihinde bulunabildikleri görülmüştür. Ancak Metin ve Hacer adlı öğrenciler dışında problemin sonucunu değerlendirme noktasında diğerlerinin yetersiz kaldıkları görülmüştür. Metin ve Hacer adlı öğrencilerin cevapları bu anlamda dikkat çekmektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

HATİCE: Ben bu durumda bütün eczaneleri arardım. Okuldan çıktığımda iyileştirici sebze meyve verirdim. Kemik suyu çorbası kaynatırdım. Para biriktirip ilaç alırdım. Bunlar genelde işe yarar. Ben hasta olduğumda beni hemen iyileştiren şeyler. (21.45)

METİN: İyileşmesi için elimden geleni yapar çok para harcardım. İsteklerini yerine getirirdim. Tedavi imkânlarını araştırırdım. Başka şehirlere götürürdüm. İyileşeceğine dair söz verirdim. Bu kadar ilgi ve alakadan sonra iyileşirdi. (Etkinlik Kâğıdında)

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Yapay Zekâ Uygulaması’ etkinliğine yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53.

Yapay Zekâ Uygulaması Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Problem çözme	Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek	15
	Alternatif çözümler üretmek	8
	Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak	4
	Eylemsel bir plan geliştirmek	13
	Sonuçları değerlendirmek	5

Öğrencilerin cevapları incelendiğinde 15 öğrencinin problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirleyebildiği, 8 öğrencinin alternatif çözümler üretme noktasında yeterli olduğu ve problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunan dört öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin 13'ü eylemsel plan geliştirmekte ve 5'i de problemin sonuçlarını değerlendirebilmektedir.

Problem çözme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin probleme ulaşılabilir hedefler belirledikleri, alternatif çözümler üretebildikleri ve çözüm için eylemsel bir plan geliştirebildikleri görülmüştür. Ancak Songül, Erdi ve Burhan adlı öğrencilerin bu bağlamda yeterli gelişmeyi gösteremedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: Ben her zaman okula geç kalıyorum. O yüzden daha hızlı kalkıp hazırlanıyor ve sonra okula geç kalmıyorum. (42.47)

ERDİ: Ben uzaktan kumandalı araba tasarladım. (Etkinlik Kâğıdında)

BURHAN: Ben kantin sırasında gürültü yapan, kaynak yapan kişilerden bahsetmek istiyorum. Bunlar uyarılsın lütfen yoksa şikâyet edeceğim. (47.10)

Problem çözme beceri seviyeleri orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin problemi belirleyip ulaşılabilir hedefler belirleyerek çözüm ürettikleri görülmüştür. Çözüm için eylemsel bir plan geliştiren öğrencilerin sonuçları değerlendirme noktasında da gelişme gösterdiği söylenebilir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Ben okulda her zaman kaza olduğunu görüyorum. Bu kazalar çoğu zaman koşturmadan oluyor. Bu koşturmalar yerine tiv diye bir uygulama hazırladım. Bu uygulama ile her türlü kaza sonucu ortaya çıkan kötü durumları öğrenerek kendimizi düzeltebilmemizi sağlıyor. (46.30)

Erdal adlı öğrencinin problemi seçip tanımlama noktasında yeterli olduğu görülmekle birlikte çözüme ilişkin herhangi bir fikir belirtmediği görülmüştür. Öğrencinin yapay zekâ uygulamasını anlamadığı o nedenle yapamadığı düşünülmektedir. Öğrenci etkinlik esnasında birkaç kere yapay zekânın ne olduğunun açıklanmasını istemiştir. Araştırmacı öğretmen ve Erdal arasındaki diyalog verilmiştir:

ERDAL: Hocam yani yapay zekâ ne demek? Ben anlamadım.

ARAŞTIRMACI: Yapay zekâ doğal zekânın aksine makineler tarafından yönetilen zekâdır.

ERDAL: Hocam yani makine gibi çalışacak mı?

ARAŞTIRMACI: Evet tasarladığınız uygulama aldığı komutlar çerçevesinde belirlediğiniz soruna çözüm geliştirebilecek bir şey olmalı. (41.10)

Açıklamalara rağmen öğrencinin cevabı şu şekilde olmuştur:

ERDAL: Ben okulda bizim katımıza kimsenin gelmesini istemiyorum. Bunun için gelenleri ceza yemesini istiyorum. Çünkü gelirlerse başlarına bir şey gelir. Oradaki sorumlu nöbetçi öğretmen olur. Bu yüzden hocaları zor duruma koymamamız lazım ve saygılı olmak lazım. Bunun yapılması önemli bir sorundur. Yapılmasını talep ediyorum. (46.10)

Öğrencinin etkinliği anlamadığı için yapamadığı düşünülmektedir. Öğrencinin diğer etkinliklerdeki problem çözme aşamalarına hâkimiyeti ve problem çözme son test puanlarında görülen artış, olumsuzluğun bu etkinliğe özgü olduğunu desteklemektedir.

Problem çözme becerileri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde probleme ulaşılabilir hedefler belirledikleri ve çözüm yolları sunabildikleri görülmüştür. Bunları yapay zekâ bağlamında yaparak eylemsel bir plan geliştirebildikleri dikkat çekmiştir. Sonuçları değerlendirme noktasında ise İsmet, Hacer ve Osman adlı öğrencilerin cevaplarının yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Sorun yemekhaneye öğrenciler koşarak geliyor. Bunun için yemekhane kapısına bir kamera koyulacak. Koşarak gelenlerin fotoğrafı çekilecek ve sistem onları tespit edip onlara 10 dk sonra yemek verecek. Böyle olunca adaletsizlik olmayacak ve herkes bu durumdan mutlu olacak. (44.02)

HATİCE: Okulda ders dinlerken arkadaşlarım acayip kelimeler söyleyip garip sesler çıkarıyor. Bundan rahatsız oluyorum. Yapay zekâ ile uzaktan bir kumanda sayesinde onların sesini kısılabilmeliyim. Bu daha iyi ders dinlememi sağlayacak. (45.11)

OSMAN: Bazı çocuklar akıllı tahtayla oynuyor ve bozabiliyor. Ben bu soruna bir yapay zekâ uygulaması geliştirdim. Bu programı tahtaya yükler kullanırdım. Bu programda tahtadaki kameraya bağlanıp çocukların tahtaya geldiğini görüp tahtayı kilitleyip veya kapatıyor. Böylece hiçbir akıllı tahta bozulmayacak. (46.50)

Öğrencilerin önceki eylem planlarında problem çözme becerilerinde sonuçları değerlendirme kodunda yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Ancak öğrenciler zamanla etkinlikler kanalıyla bu anlamda da gelişme göstermişlerdir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinde genel anlamda gelişme gösterdikleri görülmektedir. Problem çözme son test puanlarındaki artış bu durumu desteklemektedir. Ancak Erdi, Ege ve Burhan adlı öğrenciler gelişme gösterememiştir.

4.2.5.4. Beşinci Eylem Planında Yaratıcı Düşünme Becerisinin Gelişimine İlişkin Bulgular

Beşinci eylem döngüsünde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan ‘Ödevim Var’, ‘Resim Yapıyorum’, ‘Yapay Zekâ Uygulaması’, ‘Kitap Ayracım’, ‘Üç Kafadar’ ve ‘Benim Hikâyem’ etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin yaratıcı düşünceleri ve düşüncelerini kısıtlamadan orijinal bir ürün ortaya koymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde tüm öğrencilerin söz almasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler, düşüncelerini kısıtlamama; yaratıcı, farklı ve orijinal tanımlayıcı ifadeler kullanabilme bağlamında yönlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin en zor gelişen becerisinin yaratıcı düşünme becerisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu eylem planında yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı artırılmıştır. Tüm öğrencilerin etkinliğe aktif katılım sağlamalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin cevaplarına yönelik veri kaybı olmaması için hem ses kaydı hem de kamera ile görüntü kaydı alınmıştır.

Öğrencilerden okudukları kitaptaki öğretmenin verdiği ödevden yola çıkarak okumayı sevmeyen bir öğrenciye nasıl bir ödev verirdiniz sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden bunu yaparken herhangi bir şekilde düşüncelerini kısıtlamamaları ve olabildiğince geniş düşünceleri istenmiştir. Öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54.

Ödevim Var Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	20
	Orijinallik	4
	Esneklik	4

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin tümünün akıcılık kodunda yeterli seviyede oldukları görülmüştür. Ancak esneklik ve orijinallik boyutlarında henüz istenilen düzeye ulaşamadıkları görülmüştür.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık kodunda yeterli oldukları görülmüştür. Ancak esneklik ve orijinallik boyutlarında öğrencilerin zorlandığı ve Esmâ adlı öğrenci dışında diğer öğrencilerin dikkate değer bir ürün ortaya çıkaramadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

YAĞIZ: İnce bir kitap alıp verirdim sonra da derdim ki gel özetini anlat. (9.44)

BURHAN: Ben olsaydım eğer eğleneli, maceralı, zevk verici kitaplar okumasını sağlardım. Eğer okumazsa yardımcı olurdum. Ya da az sayfalı kitaplar okuturdum okumayı sevsin diye. (10.07)

Esmâ adlı öğrencinin cevabı incelendiğinde diğer arkadaşlarından farklı olarak klasik ödevler yerine etkinlik temelli ve çocuğa görelilik açısından düşünülmüş bir ödev seçtiği görülmüştür. Öğrenci cevabı şöyledir:

ESMA: Ben olsam sizin gibi önerdiğiniz sitelerden önce kendilerinin bir kitap kapağı tasarlamalarını ve istedikleri gibi bir hikâye yazmalarını sağlardım. Sonra o kitapla ilgili etkinlikler yapardım. Sonrasında da sevdirdim. (10.58)

Öğrenci cevabına bakıldığında öğrencinin uygulama sürecinde yaptıklarına karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu ve bunun okumayı sevdiren bir süreç olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ile ilgili sürekli farklı etkinliklerle karşılaşmaları yeni bir düşünce geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Ancak öğrencilerin her defasında farklı ve yeni bir düşünce geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde yine akıcılık kodunda yeterli düzeyde oldukları, esneklik kodunda yeterli düzeyde olmasa da gelişme gösterdikleri ve

orijinallik kodlarında yetersiz kaldıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Ben olsam kitapla ilgili eğlenceli ama kitabı okumayanların cevaplayamayacağı sorular sorardım. Sonra okumayı sevmeyen çocuklarda cevap vermek isterlerse kitabı okumaları gerekirdi. (10.21)

OSMAN: Ben ona kitap okumak isteseydin nasıl bir kitap tercih eder ya da okurdun diye sorardım. Ve o kitabı bulup getirirdim. Böylece kitap okumayı sevmeyen de severdi. (10.35)

Meral ve Seval adlı öğrencilerin cevapları esneklik bağlamında dikkat çekmiştir. Öğrenciler uygulama sürecine benzer etkinlik temelli ödevler düşünmüşlerdir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

MERAL: Ben eğlenceli ve güzel bir şeyler yaparım. Maceralı ve tasarım içeren ödevler veya kitaplar vermeye çalışırdım. Başka bir yoldan bakarsak renkli ve tatlı ödevler verirdim. (13.10)

SEVAL: Ben kitabın adını ister, yazarını ister, kitapta anlatılanlarla anladığının resmini çizin ve ona uygun bir kapak çizin derdim. Tasarım yaptırırdım. Özetini de isterdim. Eğer yapabilirlerse ödüllendirirdim. (13.50)

Yaratıcı düşünme becerileri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık ve esneklik kodunda yeterli oldukları ancak orijinallik anlamında istenilen düzeyde olmadıkları görülmüştür. Ancak Elif, Hacer ve Metin adlı öğrencilerin cevapları bulundukları durum ve şartlara bağlı olarak arkadaşlarından farklı bir ödev seçtikleri için esnek ve orijinal kabul edilmiştir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Ben şu şekilde yapardım. Önce kitaplar neden var onu araştırmasını isterdim. Daha sonra kitabı açtığımda üç boyutlu kâğıdın üzerinde evlerin, çocukların, nesnelerin olduğu kitabı okuyup sınıfta bize anlatmasını isterdim. (11.31)

METİN: Okumayan çocuklara dinleme izleme hikâyeleri verirdim. Böylelikle hikâyeleri sever bir süre sonra da merakına yenilip okumaya geçerdi. (12.00)

HATİCE: Ben önce resimlerden yola çıkardım. Resim çizmelerini iter sonra da b resmi anlatan bir yazı yazmalarını isterdim. Böylece metinlere karşı ilgisini çekmiş

olurdum. Sonra da yavaş yavaş okumaya başladım. Resimlerin yanına güzel yazılmış, her rengi kullanılmış bir paragraf yazıp ilgisini çekerdim. (13.24)

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi gerektiren etkinliklerde genel anlamda zorlandıkları görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerileri son test puanlarında az da olsa bir artış görülmesine rağmen öğrencilerin orijinal düşünce ve ürün ortaya çıkarma noktasında henüz yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür. Yaşantı eksikliği, sosyal etkinliklerin azlığı, düşünce paylaşımında arkadaş alayına maruz kalma korkusu, ailede erken yaşta başlayan kalıp yargı ve normlar eşliğinde yetiştirilme durumu öğrencilerin gelişimlerdeki yavaşlığı etkilemektedir.

Beşinci eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ‘Resim Yapıyorum’ etkinliğine yönelik öğrencilerin cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 55’te verilmiştir.

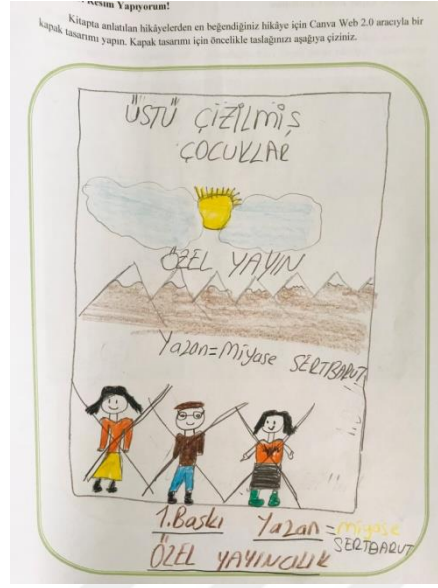
Tablo 55.

Resim Yapıyorum Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	19
	Orijinallik	14
	Başlıkların Soyutluluğu	19
	Zenginleştirme	8
	Erken Kapamaya Direnç	8
	Yaratıcı Kuvvetler	4

Etkinliğe yönelik öğrenci tasarımları incelendiğinde öğrencilerin duygusal dışavurum ve hikâyeyi ifade edebilme boyutunda yeterli düzeyde oldukları ancak hayal gücü zenginliği, zenginleştirme, içsel görselleştirme ve orijinallik boyutunda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin çalışmalarına bakıldığında öğrencilerin duygularını dışa vuracak çizimler yapabildikleri ve hikâyeyi çizimleriyle ifade edebildikleri görülmüştür. Ancak çizimleri çeşitli açılardan bakış gerektirecek şekilde zenginleştiremedikleri ve içsel görselleştirmede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Herkesten farklı az rastlanılan bir ürün ortaya çıkmadığından ötürü orijinallik boyutunda henüz istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ancak Songül ve Kübra adlı öğrencilerin tasarımları hikâyeyi ifade etme, duygusal dışavurum, zenginleştirme ve hayal gücü zenginliği bakımından diğerlerinden daha yaratıcı bulunmuştur. İlgili öğrenci çalışmaları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL:



KÜBRA:

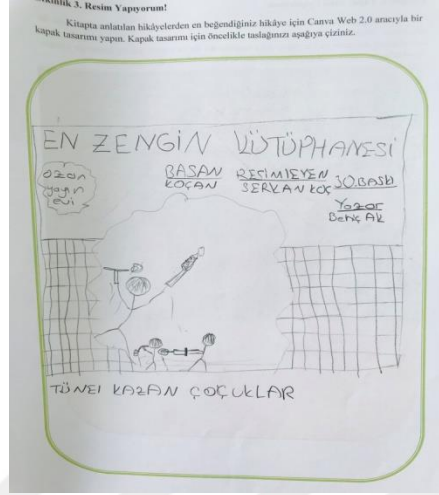


Öğrencilerin çalışmalarına bakıldığında diğer arkadaşlarına oranla belirli kodlarda gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesi sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin hikâyeyi ifade etme, duygusal dışavurum, zenginleştirme anlamında yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Ancak hayal gücü zenginliği ve orijinallik bağlamında henüz istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Ancak Osman ve İsmet adlı öğrencilerin diğerlerine oranla dışarının ötesini daha iyi görselleştirebildikleri ve objelerin içsel dinamiklerine dikkat

ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda içsel görselleştirme ve hayal gücü zenginliği kodlarında yeterli oldukları ve çalışmalarının orijinal olarak kabul edildiği söylenebilir. İlgili öğrenci çalışmaları aşağıda verilmiştir:

OSMAN:



İSMET:

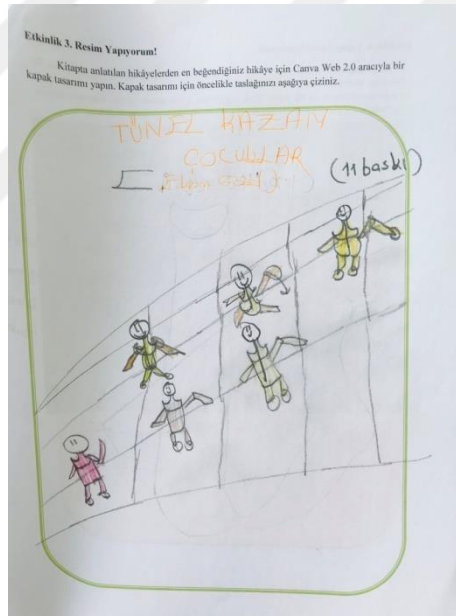


Yaratıcı düşünme becerileri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde zenginleştirme, duygusal dışavurum, hikâyeyi ifade edebilme, hayal gücü zenginliği kodlarında gelişme gösterdikleri ancak içsel görselleştirme ve orijinallik kodlarında istenilen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Örnek olması adına iki öğrencinin tasarımı aşağıda verilmiştir:

ECRİN:



ERDAL:



Öğrencilerin genel anlamda farklı obje ve varlıklarla çizimlerini zenginleştirdikleri, anlatmak istedikleri hikâyeyi ifade edebildikleri, duygularını dışavuracak çizimler yapabildikleri görülmüştür. Osman, İsmet, Kübra, Esma, Ali, Ümit, Fatih ve Berkan adlı öğrencilerin içsel görselleştirme kodunda yeterli seviyede oldukları ve objelerin iç kısımlarını daha iyi görselleştirebildikleri görülmüştür. Ancak Elif, Kübra, Osman ve İsmet dışında az rastlanılan, orijinal bir tasarım görülmemiştir.

Öğrencilerin çalışma kâğıdına yaptıkları tasarımları Canva Web 2.0 aracıyla dijital ortamda tasarımları da istenmiştir. Ancak hiçbir öğrenci çalışma kâğıdına

tasarladıkları kitap kapaklarını dijital ortamda tasarlayamamışlardır. Örnek olması adına yukarıda çalışmaları verilen öğrencilerin dijital tasarımları aşağıda verilmiştir:

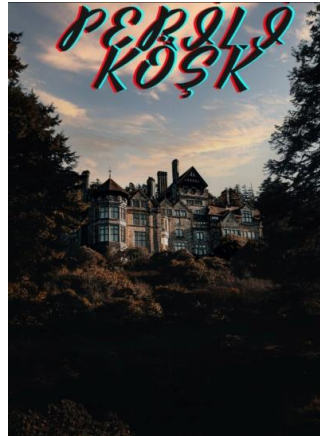
SONGÜL:



KÜBRA:



OSMAN:



İSMET:



Öğrencilerin tasarımlarını dijital ortamda yapmaları istendiğinde çok farklı birbiriyle alakasız tasarımlar yaptıkları görülmüştür. Tüm öğrenciler çalışma kâğıdında tasarladıkları çizimden çok farklı ve ilgisiz tasarımlar yaptıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin dijital yetkinliklerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunun öğrencilere bazı temel Web 2.0 araçlarının detaylı kullanımına yönelik eğitimler verilmesi ile çözülebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ‘Kitap Ayracım’ adlı etkinliğe yönelik öğrenci çalışmalarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56.

Kitap Ayracım Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Orijinallik	1

Öğrencilerin iş birlikli öğrenme, grup çalışmalarında görev ve sorumluluk alabilme ve yaratıcı düşüncelerini somutlaştırabilme becerilerini geliştirmek amacıyla kitap ayracı yapımına yönelik etkinlik yapılmıştır. Öğrenci çalışmaları toplanıp incelendiğinde sadece Hacer adlı öğrencinin diğer arkadaşlarından farklı olarak araç yapımında kullandığı malzemeleri belirli bir örüntüye göre dizerek farklı bir ürün ortaya çıkardığı görülmüştür. Diğer öğrenciler birbirine benzer ürünler yapmışlardır. Öğrenci çalışmalarına ait görsel aşağıda verilmiştir:



Öğrenci çalışmaları incelendiğinde tümünün elindeki malzemeleri rast gele kullanarak bir ürün ortaya çıkardığı görülmüştür. Sol baştan dördüncü sırada yer alan çalışma Hacer adlı öğrenciye aittir. Öğrencinin çalışması incelendiğinde elindeki malzemeleri hayal gücü renkliliğiyle destekleyerek malzemeleri belli bir örüntü ile kullanmıştır. Renk uyumuna dikkat ettiği görülmüş ve diğer ürünlerden farklı olarak orijinal kabul edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve bu düşüncelerini somutlaştırma noktasında yetersiz oldukları söylenebilir. Görsel Sanatlar ve Teknoloji Tasarım dersi öğretmenleri ile görüşüldüğünde de bu durumu destekleyici ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler bu konuda şu ifadelere yer vermiştir:

A1: Benim dersim yaratıcı düşünmeyi gerektiren bir ders ancak ya internetten bakıp kopya ederek bir şeyler yapıyorlar ya da birbirilerine bakıyorlar. Henüz orijinal bir ürün çıkaran bir öğrenci görmedim (Görüşme, 4 Ekim 2022).

Ö2: yetenekleri olsa bile yaratıcı düşünemedikleri için çizimleri ve çalışmaları hep benzer ve sık rastlanılan şeyler oluyor. (Görüşme, 4 Ekim 2022).

Yaratıcı düşünme becerisinin erken yaşlardan hatta bebeklikten itibaren geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu bilinmektedir. Çocuklar yeterince yaratıcı bir şekilde dünyaya gelmektedirler. Ancak toplumsal kurallar yaratıcılıklarını kısıtlayacak şekilde düzenlendiğinden öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin zamanla köreldiği düşünülmektedir. Bunun için düzenli sanatsal etkinlikler, yaratıcılığı ve hayal gücünü destekleyen çocuk kitapları, kitaplara yönelik yaratıcı etkinlikler, drama gibi çalışmaların yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan ‘Benim Hikâyem’ adlı etkinliğe yönelik öğrenci cevaplarına ilişkin tema-kod tablosu Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57.

Benim Hikâyem Etkinliğine Yönelik Kod-Tema Tablosu

Tema	Kod	Öğrenciler
Yaratıcı düşünme	Akıcılık	19
	Esneklik	6
	Orijinallik	2

Öğrenci cevapları incelendiğinde Ege dışında tüm öğrencilerin akıcı bir şekilde düşünce üretebildikleri görülmüştür. 6 öğrencinin anlam ve işlev aktarımı yapıp farklı alanlarda düşünerek esneklik kodunda gelişme gösterdikleri görülmüştür. Orijinallik boyutunda ise Ema ve Elif adlı öğrencilerin gelişme gösterdiği görülmektedir.

Yaratıcı düşünme becerisi uygulama öncesinde düşük düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık boyutunda yeterli oldukları, esneklik ve orijinallik boyutlarında da yeterli olmasa da gelişme gösterdikleri görülmüştür. Songül, Burhan, Fatih, Ege ve Erdi adlı öğrencilerin esneklik ve orijinallik boyutunda istenilen düzeyde gelişme gösteremedikleri görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

SONGÜL: İlhami'nin yalan söylediğini gören arkadaşları onu hocasına söylemişler. İlhami de yalan söylediği için hocasından özür dilemiş. Ve bir söz vermiş kendine. Bundan sonra asla kimseye yalan söylemeyecekti. (48.08)

ERDİ: Bir gün arkadaşlarla bir okula gittik. Burası çok gizemliydi. Birden her yer karardı ve arkadaşlarıma cin musallat oldu. Koşarak merdivenlerden kaçtık ve bir daha o okula gitmedik. (54.34)

BURHAN: bir gün İlhami gezerken bir de bakmış ki Mehmet başka insanlara meydan okuyor. Hemen yanlarına gitmiş. İlhami'ye senle bir yarışalım mı demiş. Mehmet ise dalga geçmeye başlamış. Hayrola benle yarışmak mı istiyorsun demiş. Yarışmaya başlamışlar Mehmet düşmüş İlhami onunla dalga geçmiş. İlhami düşünce Mehmet dalga geçmemiş herkes İlhami'yi ayıplamış Mehmet de gülme komşuna gelir başına demiş. (01.00)

Yaratıcı düşünme beceri seviyesi uygulama öncesi düşük olan Ema adlı öğrencinin akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarının üçünde de gelişme gösterdiği görülmüştür. Herkesten farklı, az rastlanılan ürünler verme çabası dikkat çekmektedir. Öğrenci metni aşağıda verilmiştir:

ESMA: Bir yaz sabahı İlhami bisiklet sürerken bir şeye takılır ve yere düşer. Acılar içinde ayağa kalkmaya çalışırken çarptığı kapaktan sesler gelmeye başlar. İlhami e olduğunu anlamak için kapağa tutunur ve kapak açılarak İlhami içine düşer. Etraf kapkaranlıktır ancak eli bir yere çarpar ve her yer aydınlanır. İlhami şaşkınlıkla etrafına bakarken hemen yanındaki masada oturan bir adam ona bakar. Adam donmuştur ve kucağında bir bebek vardır. Bebek kanlar içindedir. İlhami adama dokunur ve adam parçalara ayrılır. İlhami ilerlerken her şey dağılmaya başlar ve İlhami ölene dek buradayım galiba der. (55.25)

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre orta düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık boyutunda yeterli oldukları görülmüştür. Esneklik ve orijinallik boyutlarında da gelişme göstermelerine rağmen bu gelişimin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme son test puanlarında az bir artışın görülmesi bu durumu desteklemektedir. Ancak İsmet ve Osman adlı öğrencinin özgün, orijinal ve az rastlanır ürünler ortaya çıkarmak için çabaladığı orijinallik bağlamında arkadaşlarına oranla daha iyi bir gelişme kaydettikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme son test puanlarındaki anlamlı artış bu durumu desteklemektedir. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

İSMET: Verimli topraklara, güzel bir iklim sahip bir köy varmış. Köydeki Ali, Ahmet ve Serhat cin çağırmaya başlamışlar. Cin çağırıldıktan sonra topraklar verimsizleşmeye iklim kötüleşmeye başlamış. İnsanların psikolojileri bozulmuş ve köyü terk etmiş. Yıllar sonra Mehmet ve İlhami köye gelmişler. Rahatsızlık duyula bir şey olduğunda cinlerin hoşuna gitmeyecek şeyler yapmışlar ve bir ay sonra cinlerin hepsi köyden gitmiş. Köydeki insanlar da yeniden köye dönmüş ve her şey yoluna girmiş. (53.00)

OSMAN: Boş bir perili köşk vardı. Saat 12.00'idi. İlhami, Zümrüt ve Caner köşke gitmişti. Bu köşkü herkes bilir zaten.

İlhami: Sen bizi neden buraya getirdin?

Caner: Sen de buraya gelmeyi istedin. Hatta kayıt alalım bile demiştin.

İlhami: Evet demiştim ama buraya gelince korktum. Neyse içeri girelim.

Daha kapıyı açmadan ses duymuşlar. Ama içeri girmişler. Burası kitap doluymuş. Oradaki kitapları okumaya karar vermişler. Sonra öteki gün olmuş ve orayı temizlemişler. İlhami ilk kitabı alıp okumaya başlamış. Kitabı çok beğenmiş. O günden

sonra oraya perili köşk değil de gizli kütüphane demişler. Orası onların gizli yeri oldu. (Etkinlik Kâğıdında).

Berkan adlı öğrencininse akıcılık boyutunda yeterli düzeyde olduğu görülmekle birlikte esneklik ve orijinallik boyutlarında istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğrencinin yaratıcı düşünme son test puanlarında da akıcılık boyutunda anlamlı bir artış görülürken esneklik ve orijinallik boyutlarındaki artışın düşük oranda olduğu görülmüştür. Öğrenci sıradan bir öyküleyici metin yazmıştır. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

BERKAN: İlhami futbol oynamayı çok istiyor. Onun için de denemelerden geçmesi lazım. Hocalar sınav yapacak. Hamdi Hoca, Mehmet Hoca bunun için İlhami'nin arkadaşı olan Kadir ve Hüseyin ile futbol antrenmanı yaptı. Aradan iki ay geçti ve İlhami'nin sınav vakti geldi. Sınavlara parkura giren İlhami Hamdi ve Mehmet Hoca'dan tam puan alarak alt yapıya gitti. Sonra İlhami arkadaşlarına teşekkür edip futbol maçlarına gitti. (51.52)

Yaratıcı düşünme beceri seviyeleri uygulama öncesinde sınıfa göre yüksek düzeyde seyreden öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin akıcılık boyutunda yeterli düzeyde oldukları ancak esneklik ve orijinallik boyutlarında yeterli gelişmeyi gösteremedikleri görülmüştür. Elif adlı öğrenci dışında diğer öğrencilerin genellikle sıradan öyküleyici metinler yazdıkları ve hayal güçlerini kullanmadıkları görülmüştür. İlgili öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

HATİCE: İlhami'nin öğretmeni ona bir ödev verir. Ödevi kitap okumaktır ama İlhami okumayı hiç sevmez. Eve gidince aklına bir plan gelir. Annesinden kendisine bir hikâye anlatmasını ister. Annesi anlatır ama İlhami üzülür çünkü pişman olur. Gidip Kibritçi Kız'ı okur. (49.30)

ERDAL: Bir pazar sabahıydı. 4 arkadaş olan İlhami, Mehmet, Talha ve Erkan bir gün sokakta bir maç yapıyorlardı. Bu maçta Erkan ve Talha iyi oynayamıyordu ancak kendisi de oynayamıyordu. Ama durmadan onlara bağıyorlardı. Bu durum Erkan ve Talha'yı çok üzüyordu. Sonra bir gün çok önemli bir maç vardı. Bu maç oldukça önemliydi. Bu defa Talha kaptan Erkan da yardımcıydı. Bazı oyuncularını çıkarıp yedek olmak zorundaydılar. Onlar da kendilerini çıkardılar. Bu durum İlhami'ye ders oldu. Bir daha ne olursa olsun takım arkadaşlarına bağıp çağırmayacağına söz verdi. Birlik oldular ve daha güzel bir maç oynayabildiler. (50.40)

Elif adlı öğrencininse hayal gücünü kullanarak düşüncelerini sınırlandırmadan az rastlanır ifadelerle metin yazdığı görülmüştür. İlgili öğrenci cevabı aşağıda verilmiştir:

ECRİN: Güzel bir kış mevsimiymiş. Her yer bembeyaz ve gözleri kamaştıran bir hava varmış. Irmak ailesiyle beraber televizyon izliyormuş. Saat 12 olmuş. Herkes odasına dağılmış ve ırmak da dişlerini fırçalayıp odasına gitmiş. Uyumuş. Rüyalara dalıyormuş ki birden dünyadan çok farklı bir yere gelmiş. Çok düşünceliydi çünkü nerede olduğunu bilmiyor ve ailesi yanında yok. Yanına küçük adamlar gelmiş ve senin burada ne işin var demişler. O sırada bir ses duymuş ve sanki yer yerinden oynuyormuş. O an uyandı ve nefes nefese kalmış, çok korkmuştu. Ama ırmak çok meraklı olduğu için bunu merak etmişti. Daha sonra dolabından bir şey alacakken dolabın içine girmiş ve yine aynı yerde bulmuştu kendini. Yine küçük adamlar gelmişti yanına. Sonra herkes ırmağın başına toplanmıştı. Biri geldi. O kişi çok iyi birine benziyordu. Sonra o Irmak'a dedi ki sen de şu insan zannedilen oyuncaklardan mısın? Iрмаğın kafası çok karışmıştı. O kişi ve ırmak başka bir bahçeye gitmişlerdi. O işi kendini tanıtmış ve ben beyaz adam demiş. Ve ırmağa beni iyi dinle sen insan değilsin oyuncaksan bizim ellerimizle hareket ediyorsunuz demiş. Siz insanlara çok yalan söylediler demiş. Sonra Irmak kendini evde bulmuş. Kafası karmakarışık oturuyormuş. Sonradan öğrenmiş ki orası perili dünyaymış. (59.30)

Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri seviyelerinde bir gelişme olmasına karşın bu gelişimin istenilen yeterlilikte olmadığı söylenebilir.

4.2.5.5. Beşinci Eylem Planının Genel Değerlendirmesi

Beşinci eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarda 'Bilgilendirici metin yazar.', 'Görsel öğeleri yorumlar.', 'Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.', 'Yazma stratejilerini uygular.', 'Bilgi kaynaklarını etkili kullanır.', 'Hikâye edici metin yazar.' kazanımlarının öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Beşinci eylem planında öğrencilerin ağırlıklı olarak yaratıcı düşünme becerileri olmakla birlikte eleştirel düşünme ve problem çöme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde on etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerden üçü eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Eleştirel düşünmenin ilk etkinliğinde öğrencilerin okudukları kitabın arka kapağını ve arka kapak yazısını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin genel olarak eleştirel düşünmede düşüncelerini gerekçeler ile destekleyerek akla uygun ölçütlere göre cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme ve analiz etme konusunda gelişme gösterdiği, elde bulunan verilerden çıkarımlar yapabildikleri görülmüştür. Sorgulayıcı bir bakış kazandıkları ancak etkili soru sorma konusunda Esma, Elif, Eray ve Ümit dışında diğer öğrencilerin yeterli düzeyde gelişme gösteremedikleri görülmüştür. Burhan adlı öğrencinin de eleştirel düşünmenin boyutları bağlamında az da olsa bir gelişme gösterdiği ancak Erdi ve Ege adlı öğrencinin yetersiz oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik yapılan etkinliklerde problem çözme süreç ve aşamalarının farkında oldukları ve bu aşamalara uygun çözümler geliştirdikleri görülmüştür. Problemi tanımlayıp ulaşılabilir hedefler ve eylem planları ile problemi çözdükleri tespit edilmiştir. Önceki eylem planlarında tüm öğrencilerin problemi çözdükten sonra süreci sonlandırdıkları, çözümün işe yarayıp yaramadığını değerlendirmedikleri görülmüştür. Ancak bu eylem planında Elif, Eray, Hacer ve Metin adlı öğrencilerin sonuçları değerlendirebildikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin problem çözme becerilerinde bir gelişme olduğu söylenebilir.

Bu eylem planında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu doğrultuda beş etkinlik yaptırılmıştır. Öğrencilerin etkinlikler süresince akıcılık kodunda istenilen gelişmeyi göstererek birden fazla düşünce üretebildikleri görülmüştür. Esneklik ve orijinallik boyutlarında da özellikle Elif, Osman, İsmet ve Esma adlı öğrencilerin gelişme gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin çeşitli sanatsal etkinlikler, çeşitli konu ve temaları işleyen ve yaratıcılığı desteklemeye yönelik çocuk kitapları ile dinleme/izleme metinleri ile karşılaştırılmalarının etkili olacağı söylenebilir.

4.2. Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Öğrencilerin Hazırlanan Öğretim Etkinliklerine ve Yürütülen Sürece İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin öğretim etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi planlanmış ve okunan her kitabın sonunda yapılan etkinlikler ve sürece yönelik görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere 9 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin her kitaba yönelik görüşleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Kitaba yönelik görüşlerinde çoğunlukla kitap ve içeriği hakkında konuşulmuş ve öğrencilerin eleştirel bir bakış kazanabilmeleri, karakterlerin problem çözme biçimlerine dikkat etmeleri ve yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Son görüşmede ise öğrencilerin yapılan öğretim etkinliklerine ve sürece yönelik görüşlerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Yapılan derslere yönelik öğrencilerin görüşleri sorulduğunda Osman, Erdal, Seval, Esmâ, Hacer, Elif adlı öğrenciler etkinlikler esnasında kullanılan Web 2.0 araçlarına dikkat çekmiş ve bunların yapmak istedikleri tasarımları daha kolay yapmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Hayal ettikleri tasarımları yapma noktasında kendilerine yardımcı olduklarını ve farklı düşüncelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikleri de oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. İlgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Osman: Hocam ben faydalı buldum. Benim için oldukça faydalı oldu. Bazı fotoğraf düzenleme uygulamaları öğrendim, tanıdım. (12.15)

Esmâ: Hocam ben kitap okurken sıkılan biriyim. Ama kitapların sonunda yaptığımız etkinlikler beni heyecanlandırdığı için hemen okumak istiyordum. Özellikle Web 2.0 araçlarıyla tasarladığımız etkinlikler yaratıcı düşünmemi sağladı. İlerde proje ödevi ya da başka konularda tasarımlar yapmak zorunda kalsam bu zorlukları öğrendiğim şeylerle aşabilirim. (14.45)

Seval: Hocam ben kitabı ilk okuduğumda anlayamamıştım. Kitabın kapağı da bana saçma gelmişti. Ama Web 2.0 araçlarıyla bir şeyler tasarlayıp yeni kitap kapakları yaptığımızda daha çok hoşuma gitti. Kendi hayalimdeki kitap kapağını yaratmak beni farklı düşünmeye zorladı ve farklı ürünler yaptım. (18.32)

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme bağlamında sorgulayıcı bir bakış kazandıkları ve verilerden yola çıkarak çıkarımlar yapabildikleri görülmüştür. Esmâ adlı öğrencinin sürece yönelik olumlu tutumunun göstermiş olduğu gelişmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Uygulama öncesi eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme beceri seviyesi düşük düzeyde olan Songül ve Erdi adlı öğrenciler de süreç hakkında şu ifadeleri kullanmışlardır:

Songül: Hocam ben kitap okumayı sevmiyordum. Okurken pek anlamıyordum. Ama burada yaptığımız etkinliklerde arkadaşlarımdan fikirlerini de duydum. Daha iyi

anlamaya başladım. Kitap bize ne anlatıyor, ne demek istiyor diye etkinlikler yoluyla daha iyi kavradım. Farklı düşünmemi sağladılar. Ve çok eğlenceliydi. İlerde bir soru çözdüğümde daha hızlı okumamı sağlayacak kitap okumalarım ve anlamalarım. (15.15)

Erdi: Hocam etkinlikler güzel ve faydalıydı. Hayal gücümüzü ve okuma becerimizi geliştiriyordu. (16.22)

Songül ve Erdi adlı öğrencilerin özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme bazındaki gelişimlerinin sürece yönelik olumlu tutumları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Hacer adlı öğrenci kitaplarda okuduklarını ve etkinlikler yoluyla öğrendiklerini günlük yaşamına aktarma noktasında süreci oldukça faydalı bulduğunu dile getirdi. İlgili öğrenci ifadesi şu şekildedir:

Hacer: Hocam ben ileride yazar olmak istiyordum. Öğrendiğim bu Web 2.0 araçlarıyla ileride yazacağım kitabın kapağını hayalimdeki gibi tasarlayabilir, farklı kitap kapakları yapabilirim. Moda tasarımcısı olmak isteyenler için de faydalı bence. Düşündüklerini, hayal ettiklerini ilk orada tasarlayabilirler. (18.19)

Elif adlı öğrenci uygulamalarda kullanılan Web 2.0 araçlarının yaratıcılıklarını geliştirdiği ve farklı ürünler ortaya çıkarma noktasında destekleyici bir etkisi olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Elif: Hocam öğrendiğimiz ve kullandığımız web 2.0 araçları etkinliklerdeki hikâye yazma kısımlarında çok etkili oldu. Daha yaratıcı, farklı hikâyeler yazabildik. (19.36)

Araştırmacı öğretmen, okunulan kitapların ve uygulanan etkinliklerin olanı olduğu gibi kabul etmek yerine bir düşünce süzgecinden geçirme noktasında kendilerine bir faydası olup olmadığını sorduğunda öğrenciler; artık kitap seçerken neye dikkat etmeleri gerektiğini sorguladıklarını, kitabın içeriğine yönelik ipuçları veren kapak, isim ve tasarım gibi öğelere dikkat ettiklerini ve arka kapak yazısını mutlaka okuyacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Hacer: Hocam bana sorgulayıcı bir bakış kazandırdı. Çünkü ben artık kitabın kapağına, arka yazısına, resimlerine bakarak bize uygun mu diye sorgularım. (20.32)

Osman: Ben kitap alırken direkt alıyordum ama artık kapağına, resimlerine, ismine bakıp alacağım. Bu açılardan değerlendirip almam lazım. (21.05)

Erdal: Bazı kitaplar bizim yaş grubumuza hitap etmeyebilir ya da yanlış şeyler anlatabilir. Bunu almak yerine eleştirel bir süzgeçten geçirip eleyebiliriz. Aslında her şeyi böyle yapabiliriz. (22.55)

Öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin mevcut durumu olduğu gibi kabul etmek yerine akla uygun ölçütler doğrultusunda kararlar verme noktasında bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Sorgulama ve belli ölçütlere göre değerlendirmeler yapabilmektedirler. Verilen bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine araştırma ve sorgulamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı öğretmen, okunan kitapların ve uygulanan etkinliklerin kendilerinin hayal güçlerini zenginleştirip farklı ve yaratıcı düşünme noktasında faydalı olup olmadığını sorduğunda öğrenciler kitapları çok beğendiklerini, çok eğlenceli bulduklarını ve farklı karakterler, farklı dünyalar tanıdıkları için hayal güçlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Osman: Bence etkiledi hocam. Her kitapta hayal dünyamıza yeni şeyler katmış olduk ve hayal dünyamızı genişlettik. (26.32)

Seval: Hocam ben daha önce pek fazla düşünemiyordum. Yazılarımı hep yarım bırakıyordum. Ama bu kitaplar farklı farklı düşünceler üretmemi sağladı. Aklıma daha çok şey geliyor. (27.15)

Erdal: Hocam yaratıcılığımız gelişti, hayal gücümüz arttı. Daha önce kitap okuyup gelin anlatın şeklinde ödevlerimiz olurdu. Benim ezberim ve anlama becerim çok iyi değildi, yapamıyordum. Bu etkinlikler unutmamamı sağladı. (27.59)

Elif: Hem okuduğumuz kitaplar hem yaptığımız etkinlikler hayal gücümüzü geliştirdi. Bu resim derslerimizi de etkiler. O derste de yaratıcı çizimler yapabiliriz. (28.25)

Esmâ: Kitapların her birinde bir macera vardı. Ben eskiden pek sevmezdim ama şimdi maceracı olmayı hayal ediyorum. (28.54)

Eray: Hocam normalde benim yaratıcılığım sıfırdır. Bana bir resim çiz deseler bir köpek bile çizmemem. Ama yaptığımız tasarımlarda programlar bana fikir verdi ve daha yaratıcı düşünebiliyorum. (29.12)

Hacer: Hocam ben hayal kurmayı hiç sevmeydim. Hayal kurarsam gerçek olmaz derdim. Ama kitaplardaki çocukların hayalleri bende de bir etki bıraktı. Hayal etmeyi sevdirdi bana. (29.41)

Araştırmacı öğretmen, okunan kitaplardaki karakterlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözme biçimlerinin ve uygulanan etkinliklerin öğrencilerin problemlerini çözme noktasında kendilerine faydalı olup olmadığını sorduğunda öğrenciler daha önce problemleri üzerine pek düşünmediklerini ancak şimdi en azından sorunu nasıl ele alacaklarını bildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler problemlerine karşı kendilerini yetersiz hissettiklerini ancak şimdi sorunu nasıl çözeceklerine dair fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Elif: Hocam mesela Ünsüz Youtuber'ın Günlüğü kitabında Ezgi karşılaştığı sorunları genellikle ailesiyle konuşarak ya da arkadaşlarıyla iş birliği yaparak çözüyordu. Biz de öyle yapabiliriz. Yaptığımız etkinlikler de bize yol gösterici oldu. Kendimizi onların yerine koyarak düşündük. (29.56)

Osman: Hocam ben önce problemler üzerine pek düşünmüyordum. Nasıl çözeceğimi bilmiyordum. Şimdi en azından bunu nasıl çözebilirim diye düşünüyorum. (30.01)

Erdal: Ben önceden bir problemi çözemeyeceğime emin oluyordum. Bu konuda kendimi yeterli hissetmiyordum. Ama bu kitapları okuyunca bir problemi nasıl çözeceğim konusunda fikir sahibi oldum. Daha akıcı düşünmeye başladım. (30.16)

Eray: Hocam ben bazı şeylere çok takılan biriydim. Onu kafada çok büyütürdüm. Bu kitaplar ve etkinlikler yoluyla daha yaratıcı düşünüp farklı çözümler üretmeye başladım. Hocam bu süreç ve etkinlikler çok güzeldi. Size teşekkür ederim. Keşke daha uzun sürseydi, daha fazla kitap okuyup etkinlik yapsaydık. Arkadaşıma tavsiyem artık okuduğumuz kitapları kendi aramızda soru cevap ve etkinlik şeklinde tartışabiliriz. (30.28)

Son olarak araştırmacı öğretmen öğrencilerden süreci bütünüyle değerlendirmelerini istemiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Seval: Hocam bence eğlenceli ve akıcıydı. Kitap ve etkinlikler hem düşündürdü hem eğlendirdi. (30.35)

Songül: Her şey çok faydalı ve güzeldi. Biz de böyle etkinlikler yaparak okuduklarımızı geliştirebiliriz. (30.45)

Elif: Biz kitabı sadece okumadık. Kitapla ilgili tiyatro metinleri yaptık, canlandırdık, tasarımlar oluşturduk. Bunlar çok faydalı oldu. (30.52)

Esmâ: Ben kitap okumayı sevmiyordum. Bu etkinliklerle okumayı sevdim. (30.55)

Osman: Hocam bence etkinlikler çok faydalıydı. Belki başka okullardaki çocuklar da okumayı sevmiyordur ve onlara da faydalı olabilir. Yaratıcılığı ve hayal gücü gelişir onların da. (30.58)

Öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerde istenilen farkındalığın oluştuğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sosyoekonomik düzeyi düşük ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin, okutulan çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan etkinliklerle eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmadan elde edilen bulgular dördüncü bölümde sunulmuştur. Bu bölümde ise elde edilen bulgular üç başlık altında tartışılarak yorumlanmıştır. İlk olarak eleştirel düşünme becerilerine yönelik bulgular, ikinci olarak problem çözme becerilerine ilişkin bulgular ve son olarak yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Araştırma bulgularına bağlı olarak elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bundan sonra eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılacak çalışmalara ve hazırlanan öğretim içeriğinin kullanımına yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen tez projesinin (ID no 3098 ve proje kodu SDK-2022-3098) araştırma bulgularından yararlanılarak elde edilen sonuçlar üç başlık altında sunulmuştur. Bunlardan ilki eleştirel düşünme becerisinin gelişimine ilişkin sonuçlar, ikincisi problem çözme becerisinin gelişimine ilişkin sonuçlar ve üçüncüsü yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine ilişkin sonuçlardır.

5.1.1. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçları

Çalışma grubunun bulunduğu okulda okumakta olan 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri seviyelerini belirlemek amacıyla öğretmen ve aileler ile görüşmeler yapılmış, ayrıca Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test olarak uygulanmıştır. Mevcut durumun belirlenmesine yönelik olarak toplanan bu verilerden

elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Akıllı (2012) 256 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Amanvermez İncirkuş (2018) farklı bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yaparak eleştirel düşünme beceri seviyeleri düşük düzeyde tespit edilen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Arı (2020) da çalışmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisine bakarak bu öğretimin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yine Bilici (2021) dijital öykülemenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geleneksel Powerpoint sunularına göre daha çok geliştirdiğini tespit etmiştir. Bulut (2018) de 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Literatürde eleştirel düşünme becerilerini çeşitli modeller veya etkinlikler temelinde geliştirmeye çalışan araştırmaların, çoğunlukla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde bir gelişme sağladığı görülmüştür (Erkoç, 2018; Gezer, 2020; Güzel, 2022; Kanmaz, 2019; Karakaş, 2021).

21. Yüzyıl becerilerini kavramsallaştırmak adına birçok çerçeve hazırlanmıştır. Bunlardan en yaygın bilineni P21 Çerçevesi'dir. P21 çerçevesinde yeni nesil öğrencilerin olanı olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulayıcı bir bakışa sahip, analiz ve çıkarım yapabilen, öz düzenleme berisi yüksek, yaratıcı ve günlük yaşamdaki sorunların çözümüne yönelik analitik düşünmeyi bilen öğrenciler olarak yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle bu becerileri geliştirmeye yönelik eğitim-öğretim sistemleri önem kazanmıştır. Bu doğrultuda literatürde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar geleneksel yöntemlerin aksine proje temelli, okul dışı eğitimlerle desteklenen, öğrenci yaşantısı ve deneyimine bağlı öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmektedir (Vural, 2021; Tüzün, 2016; Turan, 2021; Tozduman Yaralı

2019; Taş, 2020). Araştırma kapsamında hazırlanan öğretim etkinliklerinde de öğrencilerin yaşantılarına ve öğretimin merkezinde olmalarına dikkat edilerek zihinsel olarak aktif olmaları ve teknoloji kullanımına dayalı öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu öğretim etkinliklerinde drama, iş birlikli öğrenme gibi grup çalışmalarına yer verilmiş ve aynı zamanda teknoloji destekli Web 2.0 araçlarını kullanmayı sağlayacak öğretim etkinlikleri planlanmıştır. Literatür taraması yapılırken buna benzer etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirten çalışmalar olduğu görülmüştür (Şenel, 2019; Şahin, 2016; Aydemir, 2021).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini edinebilmeleri için öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Bu konuda farkındalık kazanabilmeleri için bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri ve elde ettikleri bilgileri analiz edip değerlendirebilmeleri ve çıkarılar yapabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerin sosyoekonomik olarak düşük düzeyli ailelerden geliyor olmaları; çoğunun parçalanmış ailelerin çocukları olması evlerinde kitap, gazete, süreli yayın, kitaplık olmaması; kırsalda yaşamalarından kaynaklı okul veya herhangi bir halk kütüphanesinin bulunmaması; çoğu köyde internet bağlantısının dâhi olmaması gibi etkenler öğrencilerin bilgiye ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hem bilgi hem de yaşantı kazanmalarını sağlayacak drama, Web 2.0 araçları kullanımı, iş birlikli öğrenmeye dayalı grup çalışmaları öğretim etkinliklerinde aktif olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Okutulan kitaplar da eleştirel düşünmeyi geliştirerek öğrencilerin farkındalık kazanmalarını sağlayacak nitelikte seçilmiştir.

Uygulama sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerinde bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Sedef Korkmaz (2018)'in belirttiği gibi etkinlik temelli eleştirel düşünme öğretimi daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır. Öğrencilerin özellikle drama ve iş birlikli öğrenmeyi destekleyen grup çalışmalarında daha aktif oldukları görülmüştür. Orhan (2021) de farklı ve güncel yaklaşım ve yöntemler ile yapılan öğretimin geleneksel yöntemlere oranla eleştirel düşünme becerisini daha çok geliştirdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bağlamında sorgulama, analiz etme, çıkarım yapma, akla uygun ölçütlere göre karar verme, sağlam gerekçeler yaratma ve değerlendirme boyutlarında iki öğrenci dışında diğer öğrencilerin az da olsa gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Sorgulayıcı ve tanımlayıcı bir bakış kazanmalarının

beklenen bir sonuç olduğunu İncirkuş ve Beyreli (2019) de belirtmiştir. Çıkarım yapma, akla uygun ölçütlere göre karar verme ve sağlam gerekçeler ile düşüncelerini destekleme becerisine yönelik olarak yapılan etkinlikler sonunda öğrencilerin becerilerinin gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Tüzel ve Keleş (2013)'in araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Yapılan çalışma sonucunda eleştirel düşünmenin tüm alt beceri alanlarında iki öğrenci dışında diğer öğrencilerde az da olsa gelişme olduğu görülmüştür. Meral (2018) ve Kurtuluş (2021)'un çalışmaları da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumu, yaşam şartları, yaşadıkları çevre, aile yapıları bakımında oldukça dezavantajlı olmalarına ve bazı temel akademik eksikliklerinin (okuma, okuduğunu anlama vb.) olmasına rağmen yeterli emek ve zaman verildiğinde gelişime açık oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar:

- Öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik başlangıçtaki 'olumsuz eleştiride bulunmak' algılarının yapılan çalışmalar sonucunda değiştiği ve eleştirel düşünmenin ne demek olduğunu öğrendikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin etkinlikler sonrası eleştirel düşünme alt boyutlarından sorgulama becerilerinde iki öğrenci dışında tüm öğrencilerde gelişme olduğu görülmüştür.
- Okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin ellerindeki verilerden yola çıkarak çıkarımlar yapabildikleri ve sonuca yönelik tahmin yürütebildikleri görülmüştür.
- Okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin yorumlama becerilerinde yeterli düzeyde gelişme görülmesine karşın analiz etme ve değerlendirme boyutlarında bir gelişme olmakla birlikte bu gelişimin istenilen yeterlilikte olmadığı görülmüştür. Sadece dört öğrencinin analiz etme ve değerlendirme noktasında yeterli düzeyde gelişme gösterdikleri görülmüştür.

- Okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin karar verirken akla uygun ölçütler belirleme noktasında gelişme gösterdikleri görülmüştür.
- Okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler sonrasında öğrencilerin düşüncelerini ve elde ettikleri sonuçları sağlam gerekçelerle destekleme noktasında gelişme gösterdikleri görülmüştür.
- Yapılan görüşmelerde öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik bir farkındalık kazandıkları ve bunu günlük yaşamlarına aktarabildikleri görülmüştür.
- Son görüşmede öğrenciler etkinlikleri çok sevdiklerini ve daha fazla yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

5.1.2. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar

Mevcut durum analizinde araştırmanın yapıldığı okulda okumakta olan 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri araştırmacı öğretmen gözlemleri, diğer branş öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, aileler ile yapılan görüşmeler ve ‘Cornell Eleştirel Düşünme Testi’ kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem, görüşme ve ölçekten elde edilen bulgular 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Acar (2018) da ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Akalın (2021) de yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark yarattığını tespit etmiştir. Çalışkan (2020) öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyen değişkenleri belirlediği çalışmasında aile, öğretmen, çevre gibi etkenlerin problem çözme sürecini etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyoekonomik olarak düşük düzeyde olmaları; ailelerin okuma-yazma bilmiyor olması; öğrencilerin kitaba, kütüphaneye, süreli yayınlara ulaşmalarının zor olması gibi etkenlerden ötürü problem çözme becerilerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğrencilerin daha yaşantı sahibi olmaları, daha fazla kitaba ulaşabilmeleri, aile ilgi ve desteğini görerek ilerlemelerinin

ve sorumluluk almalarının problem çözme becerilerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin empatik düşünerek okudukları kitaptaki karakterlerin sorunları çözme biçimlerini günlük yaşamlarına aktarabilmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmıştır. İşbirlikli öğrenmeye dayalı grup etkinlikleri, drama, dijital ortamda tasarım gibi etkinliklerle öğrencilerin problem çözme süreci ve aşamaları hakkında ilgi sahibi olup bunları beceriye dönüştürmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Aktı Aslan (2019) da probleme dayalı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelediği çalışmada, tasarlanan sanal öğrenme ortamları ve etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisinde anlamlı bir fark yarattığını belirtmiştir. Yine Aşıroğlu (2014) da aktif öğrenme temeline oturarak işlediği derslerin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisine baktığı çalışmada, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış sağladığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin problem çözme aşamalarından problemi tanımlama ve açıklama boyutunda sorun yaşamadıkları görülmüştür. Hamurcu (2016) çalışmada bunun beklenen bir sonuç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin problemin çözümü için gerçek ve ulaşılabilir hedefler belirleme ve alternatif çözümler üretme noktasında geliştirilebilir oldukları görülmüştür. Dal Berberoğlu (2019) çalışmada sorgulama tabanlı problem çözme etkinlerinin çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelediği çalışmada öğrencilerin proje tabanlı ve etkinlik temelli öğretim süreçlerinde problemlere yönelik gerçekçi hedefler belirleme ve alternatif çözümler üretme noktasında kontrol grubuna göre deney grubunun son test puanlarında anlamlı bir artış olduğunu tespit etmiştir. Araştırma, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin problemleri çözdükten sonra sonuçları değerlendirmedikleri görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin problem çözmenin son aşaması olarak sonuca ulaşma noktasını gördükleri düşünülmektedir. Değerlendirme noktasında dört öğrencinin gelişme gösterdiği, diğer öğrencilerin ise yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Erkoç (2018) çalışmada işbirlikli oyun tasarımının eleştirel düşünme, problem çözme ve algoritma geliştirme becerisine etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin özellikle özdenetim alt boyutunda anlamlı bir

artış gösterdiğini ancak sonuçları değerlendirme alt boyutunda beklenen artışın görülmediğini vurgulamıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmanın bulguları ile örtüşmekte ve bulguları desteklemektedir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin problem çözme becerilerinde yapılan etkinlikler ile az da olsa bir gelişmenin sağlandığı söylenebilir. Öğrencilerin merkeze alındığı, aktif olarak süreci yaşamalarının sağlandığı etkinlikler yapıldığında öğrencilerin daha etkin bir katılım sağladığı ve öğrenmeye daha açık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini sağlamak adına bu tür etkinliklerle daha fazla yer verilmesi ve daha fazla zaman ayrılması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar:

- Öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin problem çözmeye yönelik uygulama öncesindeki duyarsızlıklarının ortadan kalktığını ve problem çözme süreci hakkında artık bilgi sahibi oldukları görülmüştür.
- Okunan kitaplar ve yapılan etkinlikler sonrası tüm öğrencilerin problemi seçip tanımlamada sorun yaşamadıkları görülmüştür.
- Uygulama sonrası beş öğrenci hariç diğer öğrencilerin problemin çözümüne yönelik gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirledikleri ve alternatif çözümler üretme noktasında geliştikleri görülmüştür.
- Uygulama sonrası öğrencilerin problemin çözümüne yönelik eylemsel plan geliştirme noktasında gelişme gösterdikleri ancak sekiz öğrencinin bu noktada istenilen düzeye gelemediği görülmüştür.
- Öğrencilerin uygulama sonrasında sonuçları değerlendirme noktasında gelişme gösterdikleri ancak bunun istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Dört öğrencinin sonuçları değerlendirme noktasında yeterli gelişmeyi gösterebildikleri görülmüştür.
- Yapılan son görüşmede öğrenciler daha önce problemleri üzerine düşünmediklerini ancak şimdi problemlerini nasıl ele alacakları konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

5.1.3. Uygulanan Öğretim Etkinliklerinin Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Sonuçlar

Uygulanan öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği görülmüştür. Öğrencilerin hem dijital yetkinliklerini geliştirmek hem de yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan etkinliklerde daha aktif ve istekli olmalarına rağmen beklenen düzeyde bir gelişme olmadığı görülmüştür. Uygulama öncesindeki mevcut durumlarına göre az da olsa bir gelişme görülse de bunun istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Alper (2021) de yaratıcı hareket eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıklarına ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde etkisinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Aslan, Aktan ve Kamaraj (1997) de anne-babanın eğitim düzeyinin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisine baktıkları çalışmalarında anne eğitimi üniversite ve üstü olanların lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Katılımcı öğrencilerin hiçbirinin anne baba eğitim düzeyinin üniversite mezunu olmadığı bilinmektedir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesinde bu durumun etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin dijital yetkinliklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek için uygulanan etkinliklerde yaratıcı düşünme bağlamında az da olsa gelişme gösterdikleri görülmüştür. Avcu (2014) yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin teknoloji tabanlı etkinliklerde daha yaratıcı ürünler ortaya çıkarabildiklerini tespit etmiştir. Çalışma bu anlamda bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme alt boyutlarından akıcılık alt boyutunda diğer boyutlara göre daha iyi bir gelişme gösterdikleri görülmüştür. Aydoğan ve Demirtaş (2012) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye baktığı çalışmasında öğrencilerin, yaratıcılıklarının akıcılıktan özgünlüğe doğru düşüş gösterdiğini tespit etmişlerdir. Öğrenciler akıcılık boyutunda iyiyken özgünlüğe doğru düşüş yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda araştırma bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Budak Kaymaz (2022) çalışmasında dijital oyun prototipleme eğitiminin 10 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde son test puanlarında az da olsa bir artış olduğunu ancak bunun anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar:

- Öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular tüm öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarından akıcılık boyutunda yeterli düzeyde gelişme gösterdikleri görülmüştür.
- Uygulama sonrası yedi öğrenci dışında diğer öğrencilerin esneklik alt boyutunda gelişme gösterdikleri ancak bu gelişmenin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür.
- Uygulama sonrası yedi öğrenci dışında diğer öğrencilerin orijinlik boyutunda az da olsa bir gelişme gösterdikleri görülmüştür. Ancak bu gelişimin yeterli düzeyde olduğu söylenemez.
- Uygulama sonrası öğrencilerin duygusal dışavurum, hayal gücü zenginliği bakımından az da olsa gelişme gösterdikleri görülmüştür.
- Yapılan son görüşmede öğrenciler yapılan etkinliklerin ve okunan kitapların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, hayal dünyalarını zenginleştirdiğini ve eskiden bir konuyla ilgili fikir üretemezken şimdi akıllarına bir sürü fikir geldiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulamaya ve bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Uygulama sonucunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Dijital çağın çocukları olarak yeni nesil öğrencilerin birçok uyarana maruz kalması, sosyal ağları sıklıkla kullanmaları sorgulayıcı, eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda zorunlu bir eleştirel düşünme eğitimi dersinin programa eklenebileceği düşünülmektedir.
- Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilere tanıtılması ve öğretilmesi araştırmacı öğretmen tarafından yapılmıştır. Araştırmacı

öğretmen bu konuda hizmet içi eğitim almış ve öğrendiklerini öğrencilere aktarmıştır. Ancak bu araçların kullanımına yönelik eğitimi alanda daha yetkin bir Bilişim Teknolojileri öğretmenin yapmasının daha farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Uygulama sonucunda kısa bir zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda sorgulama becerisine sahip, çok yönlü düşünebilen, mevcut durumu olduğu gibi kabul etmek yerine akıl süzgecinden geçiren bir neslin yetiştirilebilmesi için sadece okuma eğitimi bağlamında ya da Türkçe dersinde değil tüm derslerde eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamalara yer verilebileceği düşünülmektedir.
- Öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin kısa sürede istenilen düzeyde yeterliliğe ulaştırılamadığı görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilebilmesi için destekleyici yaşantılara ve proje tabanlı ödev ve etkinliklere daha sık yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca hayal gücü zenginliği ve renkliliği sağlayan çocuk kitapları ile tanıştırılmasının da etkili olacağı düşünülmektedir.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerinin kısa sürede istenilen düzeyde geliştirilebildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözme becerilerinin geliştirilmesi için yaşantı ve deneyim sahibi olacakları etkinliklerle ve çocuk kitapları ile karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Sosyoekonomik düzeyi düşük düzeydeki bölgelerde yaşayan öğrencilerin kitaba, kütüphaneye ve süreli yayınları takip etmeye ulaşımının sağlanması ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme bağlamında gelişmelerini sağlayacak sosyal ve sanatsal etkinliklere katılımlarının sağlanmasının öğrencilerde farkındalık oluşturma ve gelişim sağlama noktasında faydalı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara yer verilebileceği düşünülmektedir.
- Salgın sürecinde okuldan uzak kalan öğrencilerin okumayı bir alışkanlık ve kültür hâline getiremedikleri görülmüştür. Bu süreçte okuma, okuduğunu anlama gibi bazı akademik becerilerden de geri kaldıkları görülmüştür. Bu

duruma yönelik destekleyici bazı uygulamalar ve çeşitli önlemler alınabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. İleride Yapılacak Çalışmalara İlişkin Öneriler

- Bu çalışma sosyoekonomik düzeyi düşük olan bir bölge okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan eğitim içeriğinin sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek düzeydeki bir bölge okulundaki etkisi ve buradaki öğrencilerin gelişim düzeyi araştırılabilir.
- Bu çalışma 7. sınıfta öğrenim gören 13 erkek, 7 kız olmak üzere toplam 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 5, 6 ve 8. sınıflardaki etkisine bakılabilir.
- Uygulamanın sadece kız ya da sadece erkek öğrenciler üzerindeki etkisine bakılabilir.
- Çalışma grubu daha az tutularak uygulamanın etkisine bakılabilir.
- Uygulama süresinin kısıtlı olması nedeniyle yaratıcılık becerilerine ilişkin etkinlikler sınırlı sayıda tutulmuştur. Yaratıcılık becerilerinin gelişimine yönelik daha fazla etkinliğe ve yaratıcılık becerisini destekleyecek daha fazla çocuk kitabına yer verilebilir.
- Yasal izinler konusunda sıkıntılar yaşanması nedeniyle okul dışı sosyal ve sanatsal etkinlikler ders planlarından çıkarılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve özellikle yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal ve sanatsal okul dışı eğitim etkinlikleri ders planlarına eklenebilir.
- Yapılan etkinlikler Türkçe, görsel sanatlar ve bilişim teknolojileri içerikleri ağırlıklı olarak tasarlanmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı içerikler eklenerek etkinlikler tasarlanabilir.
- Uygulama okulu sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgede yer aldığından teknolojik olarak yeterli donanımına sahip değildir. Bu nedenle bilişim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılamamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda daha yetkin dijital alt yapıya sahip uygulamalar ve bilgisayar programları öğretim aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- AASL (American Asociation of School Librarians). (2009). Standards for the 21stcenturylearnerinaction.<https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20learner.pdf> adresinden 24.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Akalın, N. (2021). *Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akıllı, N. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Akinoğlu O, (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. ,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktamış, H. ve Can, T. (2007). Fen öğretmen adaylarının yaratıcılık inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 145-159.
- Aktürk, M. (2022). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı zekâ* (M. Zaman & C. Avşar, Çev.). Hayat Yayıncılık.

- Aldığ, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alemdar Coşkun, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpaslan, B. (2021). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış bilim etkinliklerinin 5.sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerine ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alper, I. T. (2021). *Yaratıcı hareket eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılıklarına ve kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altan, T. ve Tüzün, H. (2011). Teknoloji-zengin bireysel öğrenme ortamlarının FATİH projesindeki yeri. *Akademik Bilişim*, 11, 107-113.
- Alwehaibi, Huda. 2012. A proposed program to develop teaching for thinking in preservice english language teachers. *English Language Teaching*, 5(7), 53- 63.
- Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z., Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 160-175.

- Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arı, R. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Aslan, A. E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16, (2),15-22.
- Aslan, A. E. (2002). *Örgütte Kişisel Gelişim*. Nobel Yayıncılık
- Aslan, E. 2000. *Yaratıcı bir çocuk yetiştirmek. iş yaşamında yaratıcılığın gücü*. Kara Harp Okulu Basımevi.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Anaokulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem-çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 37-48.
- Aslim, S. T. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşım*. S. B. Filiz, (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşıroğlu, S. (2014). *Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atakişi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Atasoy, G. (2021). *İki dillilere Türkçe öğretiminde 21.yüzyıl becerileri ve yenilenmiş bloom taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcu, Y. E. (2014). *Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisi "coğrafya dersi örneği"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ay, G. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aydemir, S. S. (2021). *Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: malatya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırmacı paradigma: Öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım ve Kuram Dergisi*, 20, 1-18.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-42.
- Baba, A. (2022). *6. sınıf güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde modellemeye dayalı öğretim yönteminin ve artırılmış gerçekliğin uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, 21. yüzyıl becerilerine ve artırılmış gerçeklik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Bahadır, H. (2022). *Disiplinlerarası dijital hikâye anlatımı uygulamasının öğrencilerin başarı, motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkileri* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, J. (2000). The "clasroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. 11th International Conference on College Teaching and Learning'nde sunulmuş bildiri, Jacksonville, FL.

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*,13(4), 49-64. doi: 10.7827/TurkishStudies.12922
- Barası, M. (2020). 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1903-1913.
- Barışık, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi İstanbul ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Barret, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Başoğlu, N., ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(1): 287-302.
- Battelle for Kids, (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. 08 Temmuz 2021, <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>.
- Belet Boyacı, D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2): 708-738. DOI: 10.18039/ajesi.578170
- Benzer, A. (2020). Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 47-82 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/55076/708220>

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012), Flip your classroom: Reach every student in every clas every day. International Society for Technology in Education.
- Bersin, J. (2004). The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lesons learned. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- Beyreli, H. Ö. (2016). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, işbirlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi, Oğuzkan A. F. (Çev.)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Binkley M. (2012) *Defining twenty-first century skills. in: griffin p., mcgaw b., care e. (eds) asesment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M., & Farr, J. (2009). A dialectic perspective on innovation: Conflicting demands, multiple pathways, and ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2(3), 305-337.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (3rd Edition). Boston, Allyn and Bacon.
- Braseby, A. M. (2014). *The flipped clasroom*. IDEA Center, 57.
- Brown, B. A. (2016). Understanding the flipped clasroom: types, uses and reactions to a modern and evolving pedagogy, *Culminating Projects in Teacher Development*, 12, 265-278.
- Budak Kaymaz, O. (2022). *Dijital oyun prototipleme eğitiminin 10 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Budıa, N. (2017). *Yönlendirici soruların lisans öğrencilerinin başarısı, dersin zorluk algısı ve ters yüz sınıf uygulamaları algısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Bulut, A. (2018). *7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan aktif öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bulut, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyükkız, K. K., ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyükkıdık, S. (2020). Üretkenlik ve hesap verebilirlik. içinde A. D. Öğretim Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. yüzyıl Becerileri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chaffee, J. (1988). *Thinking critically*. Houghton Mifflin.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk ve Chen, N.S. (2014). Is flip enough or should we use the flipped model instead. *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni-nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2009) *İnsan ve davranışı* (18. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Çalışkan, Ç. (2020). *Onuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerisini etkileyen öğrenci ve öğretmen özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çapan, A. (2014). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim programının 5 yaş çocuklarının yaratıcılık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çay, B. (2021). *Yaratıcılık, yaratıcı düşünme teknikleri ve yaratıcı düşünme teknikleri üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi Öncü, E. (2015). *Yaratıcılığa kavramsal bakış*. Pegem Akademi.
- Çellek, T. (2002) Yaratıcılık ve eğitim sistemimizdeki boyutu üniversite ve toplum bilim, *Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1), 02-04
- Çepni, S. (2005) *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2003). Fen Eğitiminin Amaçlarında Değişen Değerler, Fen-Teknoloji-Toplum, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çetinkaya Bozkurt Ö. (2011) *Dünyada ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi: başarılı girişimciler ve öğretim üyelerine öneriler*. Detay Yayıncılık.
- Çınar, S, F. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çolak, Mehmet. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çotuksöken, B. (2016). Düşünme eğitimi yeniden. <http://www.hurriyet.com.tr/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>. Erişim tarihi: 11.06.2021.

- D’Zurilla, T. J., & Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving inventory: *Psychological asesment. Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156-163.
- Dağlı, A. (2004). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (7), 41-49.
- Dal Berberoğlu, Y. (2019). *60-72 aylık çocuklara uygulanan sorgulama tabanlı problem çözme etkinlerinin çocukların problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51-76). Bloomington: IN: Solution Tree Pres
- Değirmenci, B. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimi ve beyin temelli öğrenme tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir Çavuş, N. (2021). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlilikleri ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Demir, S. (2012). The effect of storyline method on students’ achievements in 5th grade of science and technology courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5026-5029.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E., ve Atan, Ö. (2015). Kuşakların yönetim politikalarının araştırılması. *Journal of busines research turk*, 7 (1), 186-204.
- Dewey, J. (1910). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative proces*. Chicago: Publishers.

- Dilekçi, A. (2020). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dilekçi, A. ve Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı. 10(4), 1430-1444.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(1), 176-19.
- Doğan, N. (2007). *Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık*. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde yeni yönelimler içinde (2. Basım). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2015). *Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi*. A. Doğanay (Ed). Öğretim İlke ve Yöntemleri (s.280-333). Ankara: Pegem Akademi.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Dianna Publishing.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 3(3),1-3.
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B., Göçen, G. ve Yakar, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Duran, E. & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Dursun, Ö. Ö. (2015). Ters yüz öğrenmede etkileşimli videoların kullanımı. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ekici, B. (2022). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 124-134.
- Emiroğlu, S ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies* 8(4), s. 769-782.
- Ennis, R. (1991). *Goals for a critical thinking curriculum*. A. Costa. Developing minds: A resource book for teaching thinking içinde (s. 68-71). Virginia: Asociation for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Epstein, R., Kaminaka, K., Phan, V., & Uda, R. (2013). How is creativity best managed? Some empirical and theoretical guidelines. *Creativity and Innovation Management*, 22(4), 359-374.
- Ercan, A. B. (2022). *Problem çözme becerileri eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, akılcı olmayan inançları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erdal, Z. (2020). *Drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitiminin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdem, M. 2002. Proje tabanlı öğrenme-Project based learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.

- Erdemli, Ö. (2022). *Okul yöneticilerinin öğrenme çevikliği ile yönetsel yaratıcılık becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Erdoğan, N.G. (2021). *İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. T.C. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erkoç, M. (2018). *İşbirlikli oyun tasarımının eleştirel düşünme, problem çözme ve algoritma geliştirme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF* 35(2), 209-229.
- Estes, J. S. (2016). *Teacher preparation programs and learner-centered technology integrated instruction, handbook of research on learner-centered pedagogy in teacher education and profesional development*. Park University: USA.
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Evrensel, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin eğitim bilişim ağı destekli kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Facione, P.A. (2000). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational asesment and instruction-Executive summaryThe delphi report*. The California Academic Pres.

- Filiz, O., ve Kurt, A. A. (2014). Tersine/ters-yüz öğrenme: Doğrular ve yanlışlar. 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Finn, A. ve Bucci, M. (2004). A case study approach to blended learning. Los Angeles: Centra Software.
- Flipped Learning Network (2014). <https://flippedlearning.org/definition-of-flippedlearning/>
- Flipped Learning Network (2014). The four pillars of F-L-I-P. 14 Mayıs 2021 tarihinde <http://www.flippedlearning.org/domain/46> sayfasından erişilmiştir.
- Fox, M. O. (2011). Implementing 21st century skills: a paradox in a traditional world of education. Doctoral Disertation. Saint Elizabeth University, Morristown, New Jersey.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29
- Gençer, Gülşah. *Okuma becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin 5. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gizir Ergen, Z. (2013). *Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Glasman, W. E. & Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology*. (5. edition). McGraw Hill Education.
- Graham, C.R. (2006). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. In the Hand book of Blended Learning Global Perspectives, Local Designs. (Eds.: C.J. Bonk, C.R. Graham). Pfeiffer. San Francisco.
- Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.

- Gül, B. (2021). *21. yüzyıl beceri çerçevelerinin sentezi ve güncellenmiş bir beceri çerçevesi*. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güngör, D. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 ve 6 yaş grubu çocukların öz düzenleme becerileri ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürgür, H. (2017). *Eylem araştırması*. İçinde, A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (s. 31-80). Anı Yayıncılık.
- Güven, Y. (1999). Erken çocuklukta yaratıcılık yeteneği tanıma ve geliştirme. Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı içinde (s. 109-114). Ya-Pa Yayınları.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hall, C. S., & Lindzey, G. (1979). *Theorien der Persönlichkeit*. 2. Beck.

- Halpern, D. F., (2001). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Seta Yayıncılık.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning. 12 Nisan 2021 tarihinde http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/White_Paper_FlippedLearning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hamurcu, C. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe sözlüğü*. (6. Baskı) Remzi Kitapevi.
- Hanson, P. H., & Andersen, J. A. (2007). The Swedish principal: Leadership style, decision making style and motivation profile. *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11 (8), 25-38.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. Kolektif Kitap.
- Hendriks, C. (2006). *Improving schools though action research*. Pearson.
- Hmelo-Silver CE. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Holum, A. ve Gahala, J. (2001). Critical issue: using technology to enhance literacy instruction. 20 Haziran 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf> adresinden erişildi.
- İnciman Çelik, T. (2019). *Ters yüz edilmiş sınıf modelinin erişim düzeyine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- İpekşen, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerileri ile öğrenme biçimleri, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- İşlekeller Bozca, A., Emir, S. ve Leana Taşcılar, M.Z. (2017). Koşut eğitim programının eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 131-148.
- İşler, A.Ş., Bilgin, A. (2002). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaratıcılık Hakkındaki Düşünceleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1): 133-152.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jacobs, H. H. (2010). *A new essential curriculum for a new time*. In H. H. Jacobs (Ed.), *Curriculum 21: Essential education for a changing world*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Anı Yayıncılık.
- Joyce B. & Weil M, Calhoun E. (2002). *Models of teaching, pearson education*, Boston, 2002.
- Kadayıfçı, H. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi.
- Kandaz, U. (2015). *Yaratıcılığın kuramsal temelleri*. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi içinde* (s. 23-33). Ankara: Hedef CS

- Kanmaz, F. E. (2019). *Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptanoğlu, Ş.N. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı çevrimiçi infertiliteyi önleme eğitiminin üniversite öğrencilerinin infertilite konusundaki bilgi, tutum ve ders motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakaş, M. E. (2021). *Altı şapkalı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi: doğal kaynaklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, İ., & Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim- Online*, 2(2), 2-9.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, M. F. (2018). İlkokul öğretim programlarında teknoloji entegrasyonu. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri (UTEK2018). 29- 31 Mart 2018, Bursa.

- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş montesori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. Educational values and cognitive instruction: Implications for reform, Routledge, 11-40.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kırgız, G. (2019). *Türkçe dersiyle 21. yüzyıl becerilerinin ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kim, G. J. Patrick, E. E., Srivastava, R. ve Law, M. E. (2014). Perspective on flipping circuits I, *IEEE Transactions On Education*, 57(3), 188-192
- Kinay, İ. (2015). *Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğrenmeye ve katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11. Doi: 10.5430/ijhe.v4n1p1
- Kneeland, S. (2001). Problem Çözme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koçer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

- Kolata, F. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koltuk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Korkmaz, G., & Kalayci, N. (2017). *Karar verme ve problem çözme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, H. (2002). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumar, N. (2005). Asesing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44(9), 27-32.
- Kurbanoğlu, S. A. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Kurt, A. A., Orhan, D., Yaman, F., Solak, M.Ş., ve Türkan, F. (2014) Bilgi ve İletişim Teknolojileri Işığında Türkiye’de Yapılan Okuryazarlık Çalışmalarındaki Eğilim. *Eğitim Teknolojileri ve Araştırma Dergisi*, 2(5), 125-148.

- Kurtuluş, F. (2021). *Eleştirel çokkültürlü eğitimin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi, eğilimi ve çokkültürlü yeterliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kurudayıoğlu, M. ve Gociaoğlu, B. (2021). 21. yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi. Halil Erdem Çocuk ve Taşkın Soysal (Ed.), *21. Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanması* (s.1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 483-496.
- Kuru-Turaşlı, N. (2020). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi, Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (1-24). G. Haktanır. Anı Yayıncılık.
- Kuzu, A. (2005). Öğretmen yetiştirme ve meslek gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 365-374.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Larraz, V. and Esteve, F. (2015). Evaluating digital competence in simulation environments. E. G. Bullen, In Teaching and learning in digital worlds, strategies and issues in higher education (s. 99-105). URV.
- Lin, C. J. ve Hwang, G. J. (2018). A learning analytics approach to investigating factors affecting EFL students' oral performance in a flipped classroom. *Journal of Educational Technology and Society*, 21(2), 205-219.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking what can it be. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge: Cambridge University.
- Lonner, W. (2013). Cultural competence. In K. D. Keith (Ed.), *The encyclopedia of cross-cultural psychology*. New York, NY: Wiley.

- Majeedi, N. (2021). *Poster destekli laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve tasarım öz yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Preseisen, B.Z., Rankin, S.C. ve Suhor, C. (1988). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. 125 N. West Street Alexandria, VA 22314-2798: Asociation for Supervision and Curriculum Development.
- Mayesky, M. (2015). Creative activities and curriculum for young children. USA: Cengage Learning, https://www.amazon.com/Creative-Activities-Curriculum-YoungChildren/dp/128542817X/ref=sr_1_3?dchild=1&keywords=Creative+children&qid=1597588579&s=books&sr=1-3 sayfasından erişilmiştir.
- Mayring, P. (2011). Nitel sosyal araştırmaya giriş (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mertler, C. A. (2006). Action research: Teachers as researchers in the clasroom. Sage Publications.
- Mete, G. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin 21. yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1035-1047.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Miller, R. ve Pedro, J. (2006). Creating Respectful Clasroom Environments. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 293-299.

- Mills, G. E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher (2.Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall Yayınları.
- Moebs, S., Weibelzahl, S. ve Dowling, N. A. (2008). Supporting facilitators of blended learning with guidebooks. EdTech, Dublin, Ireland.
- Morgan, C. T. (2015). Psikolojiye giriş (S. Karakaş ve R. Eski, Çev. Ed.). Eğitim.
- Morsümbül, Ş. (2014). *Değerlerin kuşaklar arası değişimi: Ankara örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- NASPA, (2004). 17 Nisan 2021 tarihinde <http://www.naspa.org/> sitesinden erişilmiştir.
- NCREL &Metri Group. (2003). EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. Chicago, IL: NCREL.
- OECD (The Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation. OECD Publishing. https://www.oecdilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en adresinden 11.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Oliver ve Trigwell (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed?. *E-Learning*, 2(1), 17-26.
- Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Osguthorpe, R. T., and Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Önal, H. İ. (2007). Medya okuryazarlığı: Kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.

- Önür, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri ile eğitim teknolojisi yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir Erem, H. (2015). *Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özel, Y. (2022). *Yaratıcı düşünme tekniklerine dayalı geliştirilen müdahale programının hemşirelik öğrencilerinin problem çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, F. (2021). *21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyici fen öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme, yaratıcı düşünme becerileri ve kavram öğrenimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özerbaş M.A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi, *GEFAD*, 31(3): 675-705.
- Özler, A. (2020). *Ters yüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özonur, D. ve Özalpman, D. (2009). Türkiye’de Medya okuryazarlığı projesi üzerine bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, (15). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/25255/266990>

- Öztürk, E. (2014). *Hücre zarından madde geçişi konusunun uzaktan eğitimle öğretilmesinde video ve animasyon kullanımının öğrenci başarısı ile motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişiş, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Partnership for 21st Century Skills (2010). Framework for 21st century learning. 02.10.2021'de www.p21.org. 'den alınmıştır.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik düşünce-yaşamımızın ve öğrenmemizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (Çev. E. Aslan, G. Sart). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Powles, L. D. & Eliot, N. S. (2002). Asegment of social skills of native American preschoolers: Teachers and parent rating. University of Wisconsin, Madison, USA.
- Rawlinson, Geoffrey, J. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. Çeviren: Osman Değirmen. Rota Yayınları, Bireysel Yatırım Dizisi, Reprosel Matbaa.
- Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age. *In the Global Information Technology Report: Readines for the Networked World*, 3, 32-36.
- Rosett, A. (2002). *The ASTD E-learning Handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*. New York: McGraw-Hill Trade.
- Rouquette M., L. (1994). *La Creativite*. Preses, Universitaires de France. Yaratıcılık. (Çev. İsmail Yerguz, 2007). Dost Kitabevi Yayınları
- Saldıray, A. (2022). *Yükseköğretimde yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Türkiye İş bankası Kültür yayınları. Tisa matbaası
- Sarı, E. Ve Harta, G. (2018). Kuşakların tüketim ve satın alma davranışları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 967-980.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Schreglmann, S. (2016). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi özelliğine sahip eğitsel arayüz ile desteklenmiş eğitim yazılımının eleştirel düşünme becerisi ve fen bilimleri dersindeki akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Scriven, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Developmnet Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Scriven, M., & Paul, R. (1992). *Critical thinking defined*. Atlanta: GA.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sertaş, Ö. (2015). *Okul yöneticilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seyhan, S. (2021). *Bloom'un güncellenmiş taksonomisine göre soru sorma düzeyleri öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: Malatya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silik, Y. (2016). *Eğitsel Robotik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving succes with blended learning*. Centra Software.
- Siper Kabadayı, G. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative Learning, Succes for All, and Evidence-Based Reform in Education. *Éducation et Didactique*, 2(2), 149-157.
- Slavin, R. E., & Tanner, A. M. (1979). Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning. *The Journal of Educational Research*, 72(5), 294-298.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Rusell, J. D. & Mims, C. (2015). Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları (A. Arı Çev. Ed.). Eğitim.
- Soruklu, E. (2022). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar keşif yoluyla öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde iş birlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat araştırmaları Dergisi*, 63, 345-384.
- Stake, R. E. (1998). Case studies, Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Ed.) (ss. 86- 104). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Sage Publications
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Clasifying K-12 Blended Learning. 7 Haziran 2021 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Starko, A. J., 2013, *Creativity in the clasroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Stevens, B. (2014). *E-Reading comprehension versus conventional reading comprehension of junior high students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Arizona: University of Northcentral.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted clasroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1994). *Teaching thinking: Issue and approaches*. Pasific Grove, CA: Critical Thinking Pres & Software.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, S. (2016). *Zenginleştirilmiş eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve matematik kaygısı üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şenel, M. (2019). *Günce yazmanın öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile sözel yetenek düzeylerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şengel, S. (2022). *21.yüzyıl öğretene becerileri yüksek ve düşük sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tafari, D.M., (1994). The effects of creativity on teacherstudent interactions. PhD., University of Maryland College Park.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taş, H. (2020). *Mantık etkinlikleriyle destekli matematik öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına, tutumuna ve eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Temizkan, M. (2009). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.

- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından nasreddin hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 195-223.
- Tiryaki, E. (2021). 21. yüzyıl Becerileri ve Türkçe Eğitimi. Halil Erdem Çocuk ve Taşkın Soysal (Ed.), *21.Yüzyıl Becerilerinin Tanımlanması* (s.1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. & Javrus, E. L. (2016). Mükemmellik için öğretimi iyileştirmek. (Çev Ed. N. T. Bümen) Eğitim programlarında güncel sorunlar (Ed. A. C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein) içinde (197-204). Pegem Akademi.
- Tompkins, G.E. (2004). 50 Literacy Strategies Step by Step. Pearson Education.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Topçuoğlu Ünal, F., Tekin, T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Toptal, G. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Torrance, E. Paul. (1996). Torrance Tests of Creative Thinking : Norms Technical Manual Lexington Mas.: Personnel Pres Inc. (Aktaran: Sungur; Nuray. 1997. Yaratıcı Düşünme. Evrim Yayıncılık.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Josey-Bas.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times. John Wiley & Sons

- Tripp, D. H. (1990). Socially critical action research. *Theory Into Practice*, (3), 158-166.
- Tucker B (2012). The flipped classroom. 15 Ağustos 2021 tarihinde <http://educationnext.org/the-flipped-classroom> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncel, A. Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunç Şahin, C., Turan, S. & Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z Kuşaklarının Eğitim, Öğretmen, Öğrenci Algıları *OPUS International Journal of Society Researches* , 18 (43), 6295-6327 . DOI: 10.26466/opus.948789
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turaşlı, N. K. (2020). *Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak*. E. Çelebi Öncü (Ed.), Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi içinde. Pegem Akademi.
- Tümkiye S. & Aybek B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2(17), 13-24.
- 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 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, Ü. N. (2016). *Bilim eğitiminde lise öğrencilerinin argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uysal, M.E. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde iş birlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 39-50.
- Üstün, A.B. (2011). *Böte öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk* (5.baskı). Pegema.
- Varki, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Vural, A. (2021). *Zekâ oyunlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi ve fen bilimleri dersi başarılarına yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. Basic Books.
- Walker M. P. (2005) *A refined model of sleep and the time course of memory formation*. Behav Brain Sci, in pres.

- Wallas, G. (1926). *Creative proces*. New American Library.
- Wood, R. (2002). *Critical thinking*. Retrieved from <http://www.robinwood.com/Democracy/GeneralEsays/CriticalThinking>.
- Yalın, H.İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.
- Yaman, M., Graf, D. (2010). Evaluation of an International Blended Learning Cooperation Project in Biology Teacher Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 88.
- Yaman, S., Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.
- Yanık, M. (2007). Türkiye’de ruh sağlığı sistemi üzerine değerlendirme ve öneriler. *Psikiyatride Derlemeler. Olgular ve Varsayımlar Dergisi*, 1, 9-29.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 2874-3915.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. ve Çobanoğlu, A. A. (2017). Dönüştürülmüş Sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..

Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2003). Problem çözme becerilerinin gelişimi: Erken çocuklukta, gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Morpa Yayıncılık.



EKLER

Ek 1. Uygulama İzni



 T.C.
 MALATYA VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-62609246
 Konu : Uygulama İzin Onayı (Gülşah GENÇER)

02.11.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgili : Battalgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 30/09/2022 tarihli ve E-31743512-604.01.01-59490856 sayılı yazısı.

İlimiz Battalgazi ilçesi Cevat Çobanlı Ortaokulu'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapan Gülşah GENÇER'in yürütmekte olduğu "Tersyüz Öğrenme Modeline Göre Okutulan Kitaplarla Sosyoekonomik Düzeyi Düşük Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Yaratıcılıklarının Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ilçesinde bulunan Cevat Çobanlı Ortaokulu öğrencilerine uygulanması talebine ilişkin ilgi yazısı ilişikte sunulmuştur.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 31/10/2022 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzde de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
 Müdür a.
 İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
 Hatice ÖZDEMİR
 Vali a.
 İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
 1-Tutanak(1Sayfa)
 2-Yazı ve Eklere (64 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
 Bilgi için: Serbanu DURAN
 Unvan : Memur
 İnternet Adresi: Faks:

Adres :
 Telefon No : 0 () - - - -
 E-Posta:
 Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 476f-4ecd-321b-94d3-f072 kodu ile teyit edilebilir.



Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/10/2022-E.240921

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 20/10/2022

Oturum Sayısı : 19

Karar Sayısı : 2022/19-17

Etik Açıdan Uygun

Çalışma Adı

Tersyüz Öğrenme Modeline Göre Okutulan Kitaplarla Sosyoekonomik Düzeyi
Düşük Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Yaratıcılıklarının
Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması

Araştırmacılar

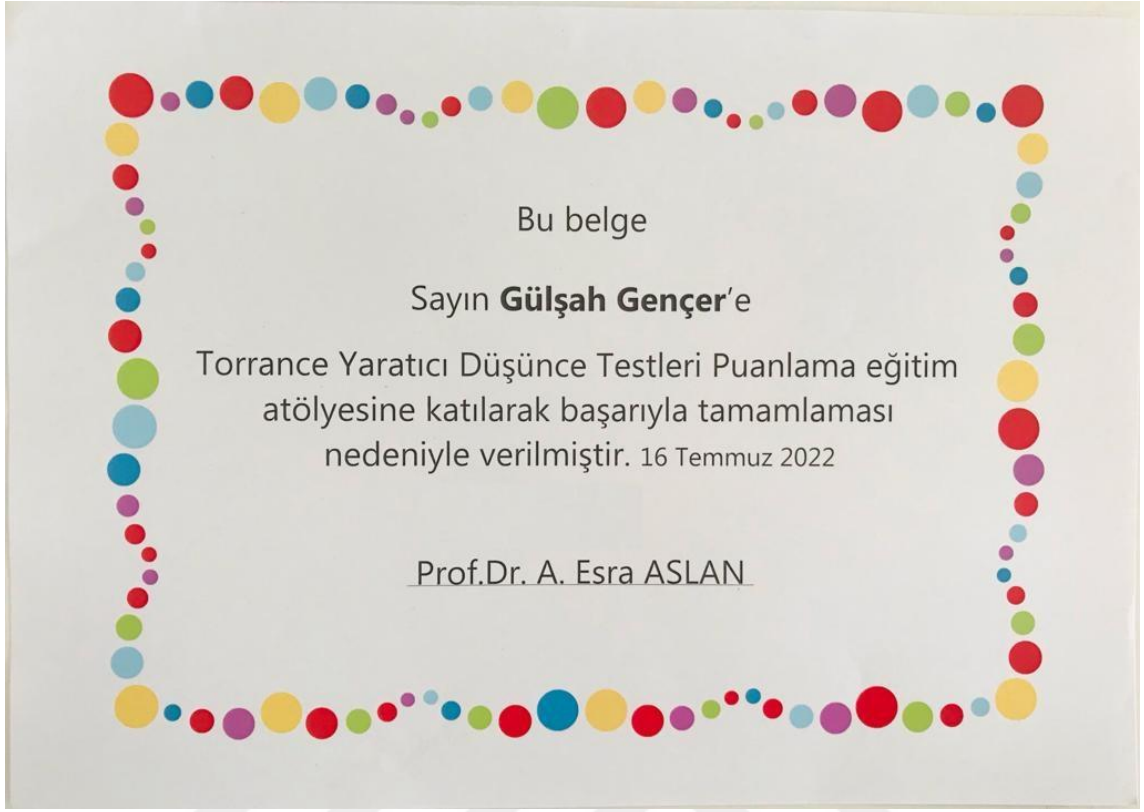
Doktora Öğrencisi GÜLŞAH GENÇER (Yürütücü)

Dr.Öğretim Üyesi BAHAR DOĞAN KAHTALI (Danışman)

Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR
Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK
Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS
Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÖNAL
Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR
Kurul Üyesi Prof.Dr. Yusuf BATAR
Sekreter Hatice CİHAN

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Mehmet ÜSTÜNER

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSM6V9YTVF&eS=240921> adresinden yapılabilir.

Ek 3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Puanlayıcı Sertifikası

Ek 5. Görüşme Formu

Araştırmanın Amacı

Tersyüz öğrenme modeline göre okutulan çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmesini değerlendirmek.

Okutulan kitap ismi:

İsim/Rumuz:

Tarih ve saat

(Başlangıç- Bitiş):

GİRİŞ

Sevgili öğrenciler,

Öncelikle çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Tersyüz öğrenme modeline göre okutulan çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmesini değerlendirmek amacıyla bir eylem araştırması yapıyorum. Bu görüşmede amacım, okuduğunuz kitaplara yönelik yapılan etkinliklerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinize katkısının olup olmadığını tespit edebilmek adına düşüncelerinizi almaktır. Sizlerle ayrı ayrı değil de toplu olarak görüşme yapacağım. Bu görüşmede, sorulan sorulara herkes düşüncelerini özgür bir şekilde söyleyebilir. Görüşmede doğru-yanlış, ayıp, yasak, ceza-ödül gibi kavramlar yer almamaktadır. Görüşme boyunca söylediklerinizi kaybetmemek adına ses kaydı alacağım. Görüşmede konuşulanlar sadece bu çalışmada kullanılacak ve isimlerinize yer verilmeyerek rumuz olarak belirlediğiniz renkler isimleriniz yerine kullanılacaktır. Görüşme sonunda söylenilenler bireysel olarak okutulacak ve istemediğiniz takdirde çalışmada kullanılmayacaktır. Sizlere hitap edebilmem için renk seçmenizi rica ediyor ve çalışmama katıldığınız için tekrar teşekkür ediyorum. Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Bu görüşmenin yaklaşık iki saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Kitap hakkındaki düşünceleriniz?
- 2- Kitapta değiştirmek istediğiniz yerler var mı? Varsa bu yerleri nasıl değiştirirdiniz?
- 3- Kitabın en beğendiğin bölümü hangisiydi? Neden?
- 4- Kitabın en beğenmediğin bölümü hangisiydi? Neden?
- 5- Kitabın kahramanı karşılaştığı sorunları nasıl çözüyordu?
- 6- Siz onun yerinde olsanız sorunları nasıl çözerdiniz?
- 7- Günlük yaşamda karşılaştığınız sorunları genellikle nasıl çözersiniz?
- 8- Kitabı okuduktan sonra yapılan etkinlikleri faydalı buluyor musunuz?
- 9- Bu etkinlikler kitaba yönelik duygu ve düşüncelerinizi ve kitabı anlama sürecinizi etkiliyor mu?

Gülşah GENÇER

Ek 6. Örnek Ders Planı

1.HAFTA DERS PLANI

Sınıf: 7

Ders: Türkçe

Süre: 2 ders saati

Kitap: Dedemin Bakkalı

Kazanımlar:

Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

Bilgilendirici metin yazar.

Kısa metinler yazar.

Strateji, yöntem ve teknikler: İşbirlikli öğrenme, yaratıcı yazma, problem çözme, eleştirel düşünme.

SÜREÇ

Derse Hazırlık: Çalışma kâğıtları öğrencilerin sayısınca çoğaltılır. Etkinlikler için gerekli olan malzemeler hazır edilir.

Başlangıç: Uygulama sürecinin ilk haftası olduğu için öğrencilere genel bir bilgi verilir. Eleştirel düşünme ve yaratıcılık kavramlarına yönelik farkındalık yaratmak adına öğrencilerle beyin fırtınası yapılır.

Ana etkinlikler: Öğrencilerin ilgisini çekmek için okunan kitap sınıfa getirilir ve öğrencilere gösterilerek kitabın ismi ve kapağı ile ilgili fikirleri sorularak Etkinlik 1 yaptırılır. Etkinlik 2’de ileride hangi mesleği yapmak istedikleri sorularak fikirlerini dayanaklandırmaları istenir. Daha sonra Etkinlik 3 ile öğrencilerin aile bireylerini belirgin özellikleri bağlamında tanıtmaları istenir. Etkinlik 4 ile öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak bir grup çalışması geliştirmeleri istenir. Etkinlik 5’te yardımlaşma adı altında sosyal girişimci rolleri geliştirilmeye çalışılır. Etkinlik 6’da kısa bir video çekmeleri istenerek bilişim teknolojilerini kullanma becerileri artırılır. Bu videoların Eğitim Bilişim Ağı’na yüklenmesi sağlanarak dijital platformları etkili kullanmaları sağlanır.

Değerlendirme: Yapılan etkinlikler değerlendirilerek daha farklı neler yapılabileceği sorgulanır.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Kitabımı Değerlendiriyorum



Okuduğunuz kitabın ismi ve kapağı ile ilgili neler düşündüğünüzü paylaşınız.

Etkinlik 2: Büyüyünce Ne olsam?



Okuduğunuz kitabın kahramanı büyüyünce bakkal çırağı olmak istemektedir. Siz de büyüyünce hangi mesleği yapmak istediğinizi nedenleriyle beraber yazınız.



Etkinlik 3: Ailemi Tanıyorum

Okuduğunuz kitabın kahramanı, kitapta her iki dedesini ve diğer aile bireylerini tanıtıcı ifadelerle yer vermişti. Bunları göz önünde bulundurarak siz de aile bireylerinizi tanıtınız.



(Dede)



(Nine)



(Anne)

(Baba)



Etkinlik 4: Mucitlik Peşinde!

Okuduğunuz kitaptaki çocuk kahramanın vişneli soda buluşundan hareketle siz de 4-5 kişilik gruplar oluşturarak daha önce görülmemiş bir yiyecek ya da içecek hayal edin.



Yiyecek-içecek tarif grubu



Yiyecek-içecek afiş hazırlama grubu



Yiyecek-içecek pazarlama grubu



Yiyecek-içecek reklam metni yazma grubu

Etkinlik 5: Yardımlaşıyoruz!

Okuduğunuz kitaptaki çocuk kahramanın yalnız yaşayan Mustafa Abi'ye ve Afrikalılara yaptığı yardımları düşünün. (Sınıftaki tüm öğrencilerin isimleri küçük bir kâğıda yazılıp katlanır ve karıştırılarak her çocuğun bir isim seçmesi istenir.) Kura yoluyla seçtiğiniz arkadaşınıza bir hafta boyunca istediği konuda hiçbir karşılık beklemeden yardımcı olunuz. Bir hafta boyunca yaptığınız yardımların sizde uyandırdığı duyguları anlatan kısa bir video çekiniz.

Etkinlik 6: Yardımlaşma Videolarının EBA'ya Yüklenmesi

Yardımlaşma boyunca hissettiklerinizi anlattığınız kısa videolarınızı Eğitim Bilişim Ağı'na yükleyiniz.

EK 7. Örnek Bir Öğrenci Etkinlik Kâğıdı

ÇALIŞMA KÂĞIDI

Etkinlik 1: Kitabımı Değerlendiriyorum



Okuduğunuz kitabın ismi ve kapağı ile ilgili neler düşündüğünüzü paylaşınız.

Bu kitabın ismi bana güzel geldi yani dedesinin bakkalın yardımından
 Cınak torun. Güzel bi hikaye Başlığında güzel ama benim ter-
 cihim Cınak torun'da olabilir. Kapağı ise güzel yani bakkalı-
 nı geçmiş kafe tasarımlarından bakkalın önünde hayvanlar kedi,
 köpek gibi ama kapağıda güzel. dedesini elindeki gazetede
 20 üstün yaşların gözlükle kullanması gibi. beni sevindirdi.

Etkinlik 2: Büyüyünce Ne olsam?

Okuduğunuz kitabın kahramanı büyüyünce bakkal çırağı olmak istemektedir. Siz de büyüyünce hangi mesleği yapmak istediğinizi nedenleriyle beraber yazınız.



Ben büyünce Öğretmen olmak isterim Anasınıfı Öğretmenliğini istiyorum Çünkü Çocuklarla Oynamayı Gezilere Gitmemizi beni Sevindirir ben Çocukları Çok Severim ama huy Söz Çocukları fazla Sevmem bilirim bazı Öğretmenler Çocukları fazla Sevmeyenler ben Çok Severim

Etkinlik 3: Ailemi Tanıyorum

Okuduğunuz kitabın kahramanı, kitapta her iki dedesini ve diğer aile bireylerini tanıttı. İfadeler yer vermişti. Bunları göz önünde bulundurarak siz de aile bireylerinizi tanıttınız.



(Dede)

Benim dedem işi sigara çok sev-
tıyor Ama şimdi emekli oldu
Mehmet Ali Üstün benim dedem
Çok tontiktir ve çok küçük



(Nine)

Benim Ninem Hatice
e Babam istedi için
Adını hatice koydu
Yaşlı ve tontiktir
Bana hiç kırdını
Görmedim



(Anne)

Benim Annem Yıldız
Evhanımı kapalı
Çok cömert evin en küçük
Üzüldümün beni
daha çok sever



(Baba)

Benim Babam Aydın
Benim bakan Siskay
Patates dardım
1,70 boyunda



(Abi, Abla, Kardeş)

Benim ikizane Abim var Biri Öskan biri Somet
Öskan Abim 11. Sınıfta gider dersleri işi Çok ben
Cildir herisini ben yaparım Somet adımı ise S. Sır
da gider o ise çok inatçıdır ve esmerdir Abim
ise Öge Ablam Mehtun oldu Çok güzel birisi
Fakat bencil değil. Kardeşim ise yok bu beni
Çok üzüyor

Etkinlik 4: Mucitlik Peşinde!

Okuduğunuz kitaptaki çocuk kahramanın vişneli soda buluşundan hareketle siz de 4-5 kişilik gruplar oluşturarak daha önce görülmemiş bir yiyecek ya da içecek hayal edin.



Yiyecek-içecek tarif grubu



Yiyecek-içecek afiş hazırlama grubu



Yiyecek-içecek pazarlama grubu



Yiyecek-içecek reklam metni yazma grubu

Pavur Pof İnsanca enerji verir Yakında
Sok markete Paketi tanesi 17 TL'gine
Aman Gök içerseniz enerji Patlaması
Yasanır, Sok Sok Sok!!