T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

ÇAĞDAŞ ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN OKUNMASINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ TEMEL ALAN ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DUYGU AYDIN GÖNÜL

DANIŞMAN

PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN

TÜRKÇE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

İSTANBUL- 2022

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

ÇAĞDAŞ ÇOCUK EDEBİYATI METİNLERİNİN OKUNMASINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ TEMEL ALAN ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DUYGU AYDIN GÖNÜL

DANIŞMAN

PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN

TÜRKÇE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

İSTANBUL- 2022

3102170018 öğrenci numaralı Duygu AYDIN GÖNÜL tarafından hazırlanan bu çalışma 23/06/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN(Danışman)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Zeynep ÇETINKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Canan ASLAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU
İstanbul Üniversites-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖN SÖZ

Özgürlüğe eriştirecek eğitim, genç insanların erken yaşta kendi doğrularına ve akıllarına başvurabilme alışkanlığı kazanmalarını gerektirir. (Hegel)

Toplumların eğitimden beklentileri çağlara göre farklılık göstermiştir. 21. yüzyıla gelindiğinde bilginin artması, karmaşık problemlerin ortaya çıkması bilgi ve beceri bütünleşmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Farklı kurum, kuruluş, oluşumların bir araya gelerek oluşturdukları ve üst bir kavram olarak adlandırılan 21. yüzyıl becerileri kısa sürede ülkemizde de öğretim programlarında yerini almıştır. Bu çalışmayla çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerinin temel alındığı öğrenme öğretme süreçleri geliştirilerek Türkçe dersleriyle 21. yüzyıl becerilerinin bütünleşmesine örnek oluşturulmuştur.

Araştırmanın birinci aşamasına katılan alan uzmanı panelistlere, araştırmanın ikinci aşamasına katılan Türkçe öğretmenlerine zaman ayırıp özgün fikirlerini paylaştıkları için çok teşekkür ederim. Oğlum bir yaşındayken doktoraya başlamam için beni yüreklendiren, neyi bilmediğime değil neyi öğrenebilme potansiyelim olduğuna odaklanmamı sağlayarak öğrenme heyecanıma ortak olan, bilgi ve deneyimleri ile bu süreci kolaylaştıran değerli danışmanım Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN'e yürekten teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak bilgi ve görüşleriyle çalışmama değerli katkılarını sunan Sayın Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER ve Sayın Prof. Dr. Latif BEYRELİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ve doktora sürecinin zorluklarını paylaştığım sevgili dostum Dr. Merve ARIK ERDİN'e, güç kaynaklarım sevgili eşim Ahmet Tuna GÖNÜL ve oğlum Mehmet Tuna GÖNÜL'e desteklerinden ve sabırlarından dolayı yürekten teşekkür ederim.

Duygu AYDIN GÖNÜL

ÖZET

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesini hedefleyen çalışmada çok aşamalı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın 1. aşamasından 5. sınıf Türkçe derslerinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleri "21. yüzyıl becerileri", "kazanımlar", "metinlerin özellikleri", "yöntem teknikler", "öğrenme ortamı", "araçlar", "değerlendirme" boyutlarıyla alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Birinci aşamada veriler delphi yöntemi kullanılarak üç oturumda toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında belirlenen ölçünlere göre oluşturulan örnek öğrenme öğretme süreçleri Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Veriler odak grup görüşmesiyle toplanmış olup verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında uzmanlar 21.yüzyıl becerilerinden en fazla yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, sosyal ve kültürel becerilerin çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme sürecinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Kazanımlar temasında 47, metinlerin özellikleri temasında 29, yöntem ve teknikler temasında 27, öğrenme ortamı temasında 27, araçlar temasında 19, ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri temasında 12 farklı ölçün ortaya çıkmıştır. Belirlenen ölçünler doğrultusunda 5E öğretim modeli kullanılarak örnek öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre geliştirilen öğrenme öğretme süreçleri öğrenci merkezli, özgün, yenilikçi, beceri odaklı, nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin kullanıldığı özellikler göstermektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaratıcılıklarının, ana dilde iletişim becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin, sosyal ve kültürel becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Çağdaş Çocuk Edebiyatı, 21. Yüzyıl Becerileri, Öğrenme Öğretme Süreçleri

ABSTRACT

DEVELOPING LEARNING-TEACHING PROCESSES BASED ON 21st CENTURY SKILLS IN READING CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE TEXTS

Aiming to develop learning and teaching processes based on 21st century skills in reading contemporary children's literature texts, this study adopted a multi-phase mixed methods design. In the first phase of the study, the standards of learning-teaching processes based on 21st century skills in reading contemporary children's literature texts in 5th grade Turkish lessons were identified by experts in the field considering the aspects of "21st century skills", "outcomes", "characteristics of texts", "methods and techniques", "learning environment", "tools", "assessment". Data were collected in 3 sessions using the Delphi method in the first phase. Content analysis and descriptive statistics were used in the analysis of the data. In the second phase of the study, sample learning-teaching processes that were created based on the standards determined by the experts were evaluated according to the views of Turkish teachers. Data were collected through focus group interviews, and content analysis was performed to analyze the data.

The experts stated in the first phase of the study that creativity, critical thinking, communication, social and cultural skills, which are among 21st century skills, should be included in the process of reading and learning-teaching contemporary children's literature texts. Forty-seven different standards emerged in theme of outcomes; 29 in the theme of characteristics of texts; 27 in the theme of learning environment; 19 in the theme of tools; and 12 in the themes of assessment and methods and techniques. The researcher developed learning-teaching processes using the 5E teaching model in line with the determined standards. The learning-teaching processes developed according to the views of Turkish teachers show features in which student-centered, original, innovative, skill-oriented and qualified contemporary children's literature texts are used. It is also concluded that these will be effective in the development of students' creativity, communication skills in their mother tongue, critical thinking skills, social and cultural skills.

Keywords: Turkish Education, Contemporary Children's Literature, 21st Century Skills, Learning and Teaching Processes

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ ..... **IV**

ÖZET ..... **V**

ABSTRACT ..... **VI**

İÇİNDEKİLER ..... **VII**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **XII**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XV**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **XVI**

1. BÖLÜM: GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU **1**

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER **11**

1.3. ÖNEM **13**

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) **14**

1.5. SINIRLILIKLAR **14**

1.6. TANIMLAR **15**

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE **16**

2.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ **16**

2.1.1. 21. Yüzyıl Öğreneni 16

2.1.2. 21. Yüzyıl Beceri Setleri 19

2.1.3. 21. Yüzyıl Beceri Setlerinin Karşılaştırılması 31

2.1.3.1. İş Birliği ve İletişim 33

2.1.3.1.1. İş Birliği Nedir? 33

2.1.3.1.2. İş Birliğinin Bileşenleri 34

2.1.3.1.3. Sınıfta İş Birliğinin Geliştirilmesi 35

2.1.3.1.4. İletişim Nedir? 36

2.1.3.1.5. İletişimin Öğeleri 37

2.1.3.1.6. Sınıfta İletişimin Geliştirilmesi 39

2.1.3.1.7. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak İletişim ve İş Birliği 41

2.1.3.2. Bilgi İletişim Teknolojileri 44

2.1.3.2.1. Bilgi İletişim Teknolojileri Nedir? 44
2.1.3.2.2. Sınıfta Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanılması 44
2.1.3.2.3. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Bilgi İletişim Teknolojileri 45
2.1.3.3. Sosyal ve Kültürel Beceriler 48
2.1.3.3.1. Sosyal ve Kültürel Beceriler Nedir? 48
2.1.3.3.2. Sınıfta Sosyal ve Kültürel Becerilerin Geliştirilmesi 49
2.1.3.3.3. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Sosyal ve Kültürel Beceriler 51
2.1.3.4. Yaratıcılık 53
2.1.3.4.1. Yaratıcılık Nedir? 53
2.1.3.4.2. Yaratıcılığın Boyutları 54
2.1.3.4.3. Yakınsak ve Iraksak Düşünme 56
2.1.3.4.4. Yaratıcılık Bileşenleri 57
2.1.3.4.5. Yaratıcılık Düzeyleri 58
2.1.3.4.6. Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi 58
2.1.3.4.7. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Yaratıcılık 60
2.1.3.5. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 63
2.1.3.5.1. Eleştirel Düşünme Nedir? 63
2.1.3.5.2. Eleştirel Düşünme Becerileri 65
2.1.3.5.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri 68
2.1.3.5.4. Sınıfta Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi 70
2.1.3.5.5. Problem Nedir? 74
2.1.3.5.6. Problem Çözme Süreci 75
2.1.3.5.7. Sınıfta Problem Çözmenin Geliştirilmesi 77
2.1.3.5.8. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme 77
2.2. ÇOCUK EDEBİYATI 80
2.2.1. Çocuk ve Çocukluk 80
2.2.1.1. Çocukluk Tarihi ve Sosyolojisi 81
2.2.1.2. Çocuk Dünyası 87
2.2.2. Çocuk Edebiyatı Nedir? 89
2.2.3. Çocuk Edebiyatının İşlevi 90
2.2.4. Klasik Çocuk Edebiyatı 92
2.2.5. Çağdaş Çocuk Edebiyatı 97
2.2.5.1. Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik 99

2.2.5.2. Çağdaş Çocuk Edebiyatında Türler 100
2.2.5.2.1. Çağdaş Resimli Kitaplar 100
2.2.5.2.2. Çağdaş Fantastik Edebiyat 102
2.2.5.2.3. Şiir 103
2.2.5.2.4. Çağdaş Gerçekçilik 104
2.2.5.2.5. Bilgilendirici Kitaplar ve Tarihsel Kurgu 105
2.2.5.3. Çocuk Edebiyatı Okuma Süreci 106

3. BÖLÜM: YÖNTEM 110

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 110
3.2. ÇALIŞMA GRUBU 115
3.2.1. 1. Aşama Çalışma Grubu 115
3.2.2. 2. Aşama Çalışma Grubu 120
3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ 121
3.3.1. 1. Aşama Veri Toplama Yöntemi 121
3.3.1.1. Delphi Yöntemi 121
3.3.1.2. Delphi Yönteminin Güçlü Yanları ve Sınırlıkları 124
3.3.1.3. Araştırmacının Rolü 125
3.3.2. 2. Aşama Veri Toplama Yöntemi 126
3.3.2.1. Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Geliştirilmesi 126
3.3.2.2. Odak Grup Görüşmesi 129
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 130
3.4.1. 1. Aşama 130
3.4.1.1. 1. Delphi Formu 130
3.4.1.2. 2. Delphi Formu 132
3.4.1.3. 3. Delphi Formu 133
3.4.2. 2. Aşama 133
3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi Formu 133
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 134
3.5.1. 1. Aşama: Delphi Paneli Verilerin Çözümlenmesi 134
3.5.2. 2. Aşama: Odak Grup Görüşmesi Verilerin Çözümlenmesi 137
3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK 138

4. BÖLÜM: BULGULAR 140

4.1. 1. AŞAMA 140
4.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular 140
4.1.2. 1. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular 141
4.1.3. 2. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular 146
4.1.4. 3. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular 150
4.1.5. 1. Delphi Oturumu Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular 150
4.1.6. 2. Delphi Oturumu Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular 154
4.1.7. 1. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular 156
4.1.8. 2. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular 160
4.1.9. 3. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular 161
4.1.10. 1. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular 161
4.1.11. 2. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular 167
4.1.12. 3. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular 169
4.1.13. 1. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular 169
4.1.14. 2. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular 171
4.1.15. 3. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular 172
4.1.16. 1. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular 173
4.1.17. 2. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular 176
4.1.18. 3. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular 177
4.2. 2. AŞAMA 178
4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirme Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 178
4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Etkinliklerin Hedeflenen Kazanımları Karşılayabilme Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 180
4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Yöntem ve Tekniklerinin Kazanımlara Uygunluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 181
4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinin Kazanımlarla Uyumluluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 182

4.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Belirtilen Sınıf Ortamına ve Ders Saatine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 184
4.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin 5. Sınıf Seviyesindeki Öğrencilerin İlgi ve Gereksinimlerini Karşılama Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 188
4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönleri Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 189
4.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerini Derslerinde Kullanma Durumları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular 192
4.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçleri Hakkındaki Diğer Görüşleriyle İlgili Bulgular 194

5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 196

5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ AŞAMASI TARTIŞMA SONUÇ 196
5.2. ARAŞTIRMANIN İKINCI AŞAMASI TARTIŞMA SONUÇ 204
5.3. ÖNERİLER 208

KAYNAKLAR 210

EKLER 245

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1-1: Çağlara göre toplumun eğitim hedefleri 1
Tablo 1-2: Bilgi toplumu ve endüstri toplumu pedagojisine genel bakış (Voogt, 2004) 3
Tablo 1-3: Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan beceriler ve yetkinlikler ... 5
Tablo 1-4: 21. yüzyıl öğrenci profili 6
Tablo 2-1: Kuşaklar ve özellikleri 17
Tablo 2-2: ATCS 21. yüzyıl becerileri (Griffin vd., 2012) 19
Tablo 2-3: Dünya ekonomik formuna göre 2015, 2020 ve 2025 yıllarındaki 10 yetkinlik 23
Tablo 2-4: P21'in 21. yüzyıl çerçevesi 27
Tablo 2-5: Asya toplum merkezi 21. yüzyıl yetkinlik kategorileri 28
Tablo 2-6: Avrupa birliği temel yetkinlikler ve temalar 28
Tablo 2-7: Türkiye yeterlilik çerçevesi anahtar yetkinlikler 30
Tablo 2-8: 21. yüzyıl temel çerçevelerinin karşılaştırılması (Bapna, vd., 2017) 31
Tablo 2-9: 21. yüzyıl beceri setlerindeki belirgin becerilerin karşılaştırılması (Voogt ve Roblin, 2010) 32
Tablo 2-10: Sınıfta iş birliğinin gelişmesinde öğretmen sorumlulukları 36
Tablo 2-11: İletişim becerileri ve davranışlar (Matuselam, Belenky ve Dicerbo, 2017) 40
Tablo 2-12: P21'e göre iletişim ve iş birliği çerçevesi 42
Tablo 2-13: Çalışma biçimleri iş birliği ekip çalışması (Griffin, vd., 2012, s. 47) ... 43
Tablo 2-14: P21'e göre bilgi iletişim teknolojileri 45
Tablo 2-15: Çalışmak için araçlar- bit okuryazarlığı (Griffin, 2012, s. 52) 46
Tablo 2-16: Goleman duygusal yetkinlikler çerçevesi (Goleman, 2001, s. 28) 48
Tablo 2-17: Yaratıcı bireylerin özellikleri 55
Tablo 2-18: Yaratıcılık çalışmaları için hiyerarşik çerçeve (Runco ve Kim, 2011) . 55
Tablo 2-19: Yakınsak ve ıraksak düşünme örneği (Cropley, 2006) 56
Tablo 2-20: Yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları 59
Tablo 2-21: P21'e göre yaratıcılık ve yenileşim çerçevesi (P21, 2009, ss. 3-4) 60
Tablo 2-22: Düşünme yolları- yaratıcılık ve yenileşim (Griffin, vd., 2012, s. 38) ... 61
Tablo 2-23: Eleştirel düşünme beceri ve alt becerileri (Facione, 1990, s. 7) 66
Tablo 2-24: Presseisen' a göre eleştirel düşünme becerileri ve alt beceriler (Presseisen, 2001, ss. 47-53) 68
Tablo 2-25: Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri 69
Tablo 2-26: Eleştirel düşünme becerisini destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları 71
Tablo 2-27: Düşünmenin öğelerine göre sorular (Paul ve Elder, 2016, ss. 136-137) 72
Tablo 2-28: Eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek sorular (Facione, 2015) 73
Tablo 2-29: P21'e göre eleştirel düşünme problem çözme çerçevesi (P21, 2009, s. 9) 78
Tablo 2-30: Düşünme yolları: eleştirel düşünme ve problem çözme (Griffin vd., 2012, s. 40) 79
Tablo 3-1: Karma yöntemin güçlü ve zayıf yanları 111
Tablo 3-2: Araştırmada kullanılan basamaklar 112
Tablo 3-3: Uzmanlık ölçütleri 117
Tablo 3-4: Delphi panelisti akademisyenler 117
Tablo 3-5: Delphi panelisti öğretmenler 118
Tablo 3-6: Odak grup görüşmesi katılımcıları hakkında bilgiler 121

Tablo 3-7: Delphi yönteminin güçlü yönleri ve sınırlıkları 124
Tablo 3-8: 5E modeli aşamaları 126
Tablo 3-9: Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü 127
Tablo 3-10: Örnek içerik analizi 135
Tablo 3-11: Çalışma için kullanılan görüş birliğinin tanımı 137
Tablo 4-1: 1. Delphi oturumu kazanımlar temasına ait bulgular 141
Tablo 4-2: 1. Delphi oturumu kazanımlar bilişsel beceriler alt temasına ait bulgular 142
Tablo 4-3: Bilişsel beceriler alt temasından ana dilde iletişim kategorisine ait tümce örnekleri 143
Tablo 4-4: Bilişsel beceriler alt temasından eleştirel düşünme kategorisine ait tümce örnekleri 144
Tablo 4-5: Bilişsel beceriler alt temasından yaratıcılık kategorisine ait tümce örnekleri 145
Tablo 4-6: Delphi oturumu kazanımlar duyuşsal özellikler alt temasına ait bulgular 145
Tablo 4-7: Duyuşsal özellikler alt teması sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası) kategorisine ait tümce örnekleri 146
Tablo 4-8: Duyuşsal özellikler alt teması sosyal ve duygusal beceriler (kişisel) kategorisine ait tümce örnekleri 146
Tablo 4-9: Bilişsel beceriler alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 147
Tablo 4-10: Duyuşsal özellikler alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 149
Tablo 4-11: Kazanım teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları 150
Tablo 4-12: 1. Delphi oturumu metinlerin özellikleri temasına ait bulgular 151
Tablo 4-13: 1. Delphi oturumuna göre metinlerine ait bulgular 151
Tablo 4-14: Yazınsallık kategorisi tümce örnekleri 153
Tablo 4-15: Çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorisi tümce örnekleri 154
Tablo 4-16: Metinlerin özellikleri teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 155
Tablo 4-17: 1. Delphi paneli yöntem ve teknikler temasına ait bulgular 156
Tablo 4-18: 1. Delphi oturumu yöntem ve tekniklerin sıklık ve yüzde değerleri 157
Tablo 4-19: Okuma yöntem ve teknikleri kategorisi tümce örnekleri 158
Tablo 4-20: Öğretim yöntem ve teknikleri kategorisi tümce örnekleri 159
Tablo 4-21: Yöntem ve teknikler teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 160
Tablo 4-22: Yöntem ve teknikler teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları 161
Tablo 4-23: 1. Delphi oturumu öğrenme öğretme ortamı temasına ait bulgular 162
Tablo 4-24: 1. Delphi oturumu fiziksel mekân alt temasının sıklık ve yüzde değerleri 162
Tablo 4-25: Öğretim sınıf içi kategorisi tümce örnekleri 163
Tablo 4-26: Öğretim sınıf dışı kategorisi tümce örnekleri 165
Tablo 4-27: 1. Delphi oturumu yaklaşım alt temasının sıklık ve yüzde değerleri 165
Tablo 4-28: Yaklaşım alt teması tümce örnekleri 166
Tablo 4-29: Fiziksel mekân alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 167
Tablo 4-30: Yaklaşım alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 168
Tablo 4-31: Öğrenme öğretme ortamı teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları 169
Tablo 4-32: 1. Delphi oturumu araçlar teması sıklık ve yüzde değerleri 170
Tablo 4-33: Araçlar teması tümce örnekleri 170
Tablo 4-34: Araçlar teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 172
Tablo 4-35: Araçlar teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 173

Tablo 4-36: 1. Delphi paneli ölçme değerlendirme yöntem ve teknikler temasına ait bulgular 173
Tablo 4-37: 1. Delphi oturumu ölçme değerlendirme yöntem ve teknikler teması sıklık ve yüzde değerleri 174
Tablo 4-38: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması tümce örnekleri... 175
Tablo 4-39: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları 176
Tablo 4-40: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması teması 3 delphi oturumu analiz sonuçları 177
Tablo 4-41: Öğrenme ve öğretme süreçlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme durumu bulguları 178
Tablo 4-42: Etkinliklerin kazanımları karşılama durumu hakkındaki görüşlerle ilgili bulgular 180
Tablo 4-43: Yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğuyla ilgili bulgular.... 182
Tablo 4-44: Ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımlara uygunluğuyla ilgili bulgular 183
Tablo 4-45: Sınıf ortamı ve ders saatinin kazanımlara uygunluğu hakkındaki bulgular 184
Tablo 4-46: Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılama durumu hakkındaki bulgular 188
Tablo 4-47: Öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında bulgular 190
Tablo 4-48: Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerini derslerinde kullanma durumları hakkında bulgular 192
Tablo 4-49: Öğrenme öğretme süreçleri hakkında diğer görüşlerle ilgili bulgular. 194

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1-1: Müfredat yeniden tasarım merkezine göre derslerin çerçevesi (center for curriculum redesign) 8
Şekil 1-2: Mevcut durum 11
Şekil 2-1: Dijital yerlilerin etkileşimi (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 11) 16
Şekil 2-2: Dünya ekonomik formuna göre öğrencilerin 21. yüzyılda gereksinim duydukları 16 beceri 20
Şekil 2-3: Sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme stratejileri 22
Şekil 2-4: OECD öğrenme çerçevesi (OECD, 2018, s. 4) 24
Şekil 2-5: Temel temalar ve 21. yüzyıl becerileri 25
Şekil 2-6: P21'e Göre 21. yüzyıl çerçevesi 26
Şekil 2-7: 21. Yüzyıl temel becerileri 29
Şekil 2-8: İş birliği sürecinin bileşenleri (Shaw, 2016, s. 18) 35
Şekil 2-9: Laswell iletişim modeli 37
Şekil 2-10: Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli 38
Şekil 2-11: SMRC iletişim modeli 38
Şekil 2-12: PİSA 2021 BİT kavramsal çerçevesi (OECD, 2019, s. 8) 47
Şekil 2-13: OECD bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler için bir çerçeve (OECD, 2015, s.34). 52
Şekil 2-14: PISA sınavı yaratıcı düşünme yeterlilik modeli (OECD, 2019, s. 22) 63
Şekil 2-15: Düşüncenin öğeleri (Paul ve Elder, 2020, s. 14) 67
Şekil 2-16: Problem çözme süreci (Chaffee, 2015, s. 105) 76
Şekil 2-17: Modern çocukluğun görünümü (Ryan, 2008, s. 558) 86
Şekil 2-18: Çocuk edebiyatına yönelik dört yaklaşım (Vries, 1995, s. 123) 106
Şekil 3-1: Araştırmada kullanılan temel aşamalar 110
Şekil 3-2: 1. Aşama: Öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerinin belirlenmesi 113
Şekil 3-3: 2. Aşama öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci 114
Şekil 3-4: Uzmanların seçim süreci 116
Şekil 3-5: Müfredat örümcek ağı (Nieveen ve Promp, 2018) 131
Şekil 4-1: Uzman görüşlerine göre öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken yer verilmesi gereken 21. yüzyıl becerileri 140

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3-1: Panelistlerin cinsiyet dağılımı 119
Grafik 3-2: Panelistlerin kıdem dağılımı 119
Grafik 3-3: Panelistlerin unvan dağılımı 120

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlık tarihine bakıldığında temel ögelerden birinin değişim olduğu görülmektedir. İnsanlık bugün geldiği noktayı önemli ölçüde değişime borçludur. 21. yüzyılda yaşanan değişim ise hızı ve boyutları yönünden geçmişten ayrışmaktadır. Değişimin bu denli hızlı ve küresel boyutlarda olmasında nüfus yapısı ve teknolojinin etkili olduğu düşünülmektedir. Teknolojinin yeni sınırlar açması ve nüfusun artması gelecekle ilgili öngörüler arasındadır. Her ne kadar geleceğin nasıl olacağı tam olarak kestirilemese de bildiğimiz tek şey geleceğin bugünden farklı olacağıdır. Söz konusu belirsizlik ortamında geleceğe hazırlanmak için sistemlerin ve bireylerin olabildiğince esnek ve üretken olması beklenmektedir (Robinson ve Aronica, 2009, ss. 33- 35). Günümüze kadar yaşanan değişimlerin eğitime de yansımaları olmuş ve her çağda eğitimden beklentiler farklılık göstermiştir. Trilling ve Fadel (2009, ss. 12-15), iş hayatına ve topluma katkıda bulunmak, kişisel yetkinlikleri geliştirmek, toplumsal sorumlulukları yerine getirmek, kültür ve değerleri geleceğe aktarmak olarak eğitimin dört evrensel gereksinimine dikkat çekmektedir. İnsanların bu gereksinimleri karşılayış şekillerinin ise farklı çağlarda önemli ölçüde değişiklik gösterdiği Tablo1-1'de görülmektedir

Tablo 1-1: Çağlara göre toplumun eğitim hedefleri

Eğitimin Hedefleri	Tarım Çağı	Sanayi Çağı	Endüstri Çağı	21. Yüzyıl
İş hayatına ve topluma katkıda bulunmak	Ailesi ve başkaları için yiyecek yetiştirmek Temel gereksinimler için üretmek Yerel ekonomiye katılmak	Özel bir meslek alanında topluma hizmet etmek Endüstriyel gelişime katkı sağlayacak bilim ve mühendislik uygulamaları yapmak Üretim ve dağıtım zincirine katkıda bulunmak	Küresel bilgiye katkıda bulunmak Gereksinimleri karşılamak ve problem çözmek için yenilik yapmak Küresel ekonomiye katılmak	Çağın bilgi ve yenileşim çalışmasına katılmak Dünyanın farklı yerlerindeki ekiplerle çalışıp dünyaya yeni hizmetler sunmak Doğal olarak dünyamızı korumanın yollarını bulurken daha uyumlu, kültürel açıdan zengin yaratıcı

				toplumlar inşa etmek.
Kişisel yetkinlikleri geliştirmek	Temel okuma yazma, matematik öğrenmek Tarım ve ustalık gerekriren beceriler öğrenmek Araçları kullanarak yeni şeyler üretmek	Temel okuryazarlık ve matematik becerilerini geliştirmek. Fabrika, ticaret ve endüstri işlem becerilerini öğrenmek Yönetim, bilim, mühendislik becerilerini öğrenmek	Teknoloji destekli bilgi ve verimlilik araçlarıyla kişisel gelişimi desteklemek İş bilgisi ve girişimcilikte orta sınıfın genişlemesi için artan küresel olanaklardan yararlanmak Yaşam boyu öğrenme ve yetenekleri geliştirmeyi sürdürebilmek için bilgi araçları ve teknolojiyi kullanmak	Öncelikle temel eğitimi herkes için ulaşılabilir kılmak. Öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirmek için teknoloji okuryazarlıkları nı geliştirmek. Kendi kişisel yetenekleri ölçüsünde toplum sağlığına ve refahına katkıda bulunmak.
Toplumsal sorumlulukları yerine getirmek	Komşulara yardım etmek Yöresel halkın ihtiyaçlarına katkı sağlamak Önemli yerel hizmetleri ve topluluk hizmetlerini desteklemek	Toplum yararı için sosyal ve sivil kuruluşlara katılmak Emek ve politik etkinliklere organize olarak katılmak Bölgesel ve yerel sivil gelişimlere gönüllü olarak katılmak	Yüz yüze ya da çevrim içi karar verme ve politik toplumlara katılmak Çevrim içi topluluklarla ya da sosyal ağlarla evrensel olarak ilgilenmek. Yerel ve evrensel konulara zaman ve kaynak katkısı sağlamak için iletişim ve sosyal ağ araçlarını kullanmak	Bilgi teknolojilerini sivil toplum yararına kullanmak. Aşırı bilgi yüklemesinin olduğu dijital dünyada yanıltıcı bilgileri ayıklamak için eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığını geliştirmek Toplumsal sorunları iş birliğine dayalı olarak çözmek için çevrim içi ağları kullanmak
	Tarım bilgisi ve gelenekleri gelecek kuşaklara aktarmak. Aile ve atalatın etnik, kültürel,	Ticaret, zanaat, mesleklerdeki geçmiş bilgileri öğrenerek gelecek nesillere aktarmak.	Bir alandaki kültürel bilgiyi hızlı öğrenmek ve yeni bilgi, buluşlar yapmak için onun ilkelerini diğer	Bir alandaki prensipleri gelenekle başka alanlardaki bilgi, uygulamaları bütünleştirerek

	dini gelenekleri içinde çocuk yetiştirmek.	Şehir yaşamındaki kültürel çeşitliliğin arasında kendi kültürünü ve değerlerini koruyabilmek. Ulaşım ve iletişimin genişlemesiyle diğer kültürlerle ve coğrafyalarla iletişim kurmak.	alanlarda uygulamak. Kültürel ve geleneksel alandaki geniş hoşgörüden kimlik oluşturmak Geniş kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü oluşumlara katılmak. Geleceğe aktarılacak gelenekler ve değerler içinde evrensel vatandaşlık ve gelenekleri sentezleyebilme	yeni bilgi, hizmet ve ürün üretmek Kendi kültürel kimliğimizi oluşturup sürdürürken farklı kültürlere ve değerlere hoşgörülü olmak. Küresel gelenek ve değerlerin artan çeşitliliğini yaratıcı fırsatlara çevirmek.
Kültür ve değerleri geleceğe aktarmak				

Tablo 1-1'de görüldüğü gibi geçmişte yerel boyutta olan eğitim hedefleri gün geçtikçe evrensel boyuta taşınmıştır. Özellikle Endüstri Çağı ile birlikte teknolojinin etkisi yoğun olarak görülmüştür. Kas gücünün yerini beyin gücünün almasıyla öğrenmeye yüklenen anlam da değişmiş ve yaşam boyu öğrenme önem kazanmıştır. 21. yüzyıla gelindiğinde teknolojinin dünyanın farklı yerlerindeki insanları bir araya getirmesiyle küresel iş birliği önem kazanmış, bilginin artmasıyla doğru bilgiye, gerekli olan bilgiye ulaşma ihtiyacı eleştirel düşünmenin önem kazanmasına neden olmuştur. Tek bir alandaki bilgi yerine birden fazla alandaki bilginin etkileşim içinde olması (disiplinlerarasılık) gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öte yandan hızlı değişim yeni bilgi, ürün hizmet üretiminde yaratıcılığın önem kazanmasına neden olmuştur (Trilling ve Fadel, 2009, ss. 12-18). Bilgi toplumunda eğitim hedeflerindeki değişim eğitim bilimsel değişimleri de beraberinde getirmiştir. Tablo 1-2'de bilgi toplumunun ve endüstri toplumunun pedagojisine genel bir bakışa yer verilmiştir.

Tablo 1-2: Bilgi toplumu ve endüstri toplumu pedagojisine genel bakış (Voogt, 2004)

Görünüş	**Daha Az (Endüstri Toplumu Pedagojisi)**	**Daha Çok (Bilgi Toplumu Pedagojisi)**
Etkin	Öğretmen tarafından önerilen etkinlikler Tüm sınıf eğitimi Küçük boyutta farklılaştırma etkinlikleri	Öğrenen tarafından belirlenen etkinlikler Küçük grup eğitimi Birçok farklı etkinlik

	Program tarafından belirlenen hız	Öğrenen tarafından belirlenen hız
İş birliği	Bireysel	Takım çalışması
	Homojen grup	Heterojen yapı
	Herkes kendi çalışır	Diğerlerini destekleme
Yaratıcı	Tekrarlayan öğrenme	Üretken öğrenme
	Probleme bilinen çözümleri uygulama	Probleme yeni çözüm bulma
Bütünleştirme	Teori uygulama arasında bağ yok	Teori ile uygulamanın bütünleşmesi
	Ayrık konular	Konular arasında bağlantı
	Disiplin temelli	Tematik
	Bireysel öğretmenler	Öğretmen takımları
Değerlendirme	Öğretmen merkezli	Öğrenen merkezli
	Özetleyen	Tanımlayan

Tablo 1-2'de görüldüğü gibi bilgi toplumuna geçiş öğrenen merkezli, kuram ve uygulamanın bütünleştiği, takım çalışması ve üretkenliğin desteklendiği, problemlere yeni çözümler üretmeyi hedefleyen bir pedagojiyi gerekli kılmıştır.

21. yüzyıl çalışma, vatandaşlık, eğitim, kendini gerçekleştirme yönlerinden de 20. yüzyıldan oldukça farklılık göstermektedir. 21. yüzyılda diğer yüzyıllardan farklı olarak bilginin hızla artması ve karmaşık bilgilerin ortaya çıkması bilgi ve beceri kavramlarının bütünleşmesini gerektirmiştir. (Dede, 2010). Ayrıca Dördüncü Sanayi Devrimi'ne geçişte kas gücünün yerini hızlı bir şekilde beyin gücünün ürünü olan sistemlerin ve robotların alması, yeni mesleklerin ortaya çıkması ve bilginin katlanarak artması iş dünyasında 21. yüzyılda iş gücüne katılacak nesillerden beklentilerini arttırmıştır. Yeni nesillerin bağımsız düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey becerilere sahip olmaları vurgusu yapılmıştır (Silva, 2009). Tüm bu gelişmeler eğitim için yeni bir dönüşümü gerekli kılmış ve "21. yüzyılda öğrenciler ne öğrenmeli?" sorusu tekrar tekrar sorulmuştur (Bialik, Fadel, Trilling ve Nilsson, 2015).

21. yüzyılda öğrenenlerden beklenen beceriler 21. yüzyıl becerileri kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğretmen birlikleri, eğitim grupları, iş dünyası gibi birçok alandaki araştırmacı, kurum ve kuruluşların çalışmalarıyla farklı 21. yüzyıl beceri setleri ortaya çıkmıştır. 21. Yüzyıl Öğrenimi İçin Ortaklık [Partnership for 21st Century Learning (P21)], Dünya Ekonomik Formu [Word Economic Forum (WEF)], Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)], 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi [Assesment and Teaching of 21st Skills (ATC21)], Amerikan Okul

Kütüphanecileri Derneği [American Association of School Library (AASL)] gibi kurumlar farklı zamanlarda 21. yüzyıl becerilerine ilişkin çerçeveler, raporlar yayınlamışlardır. Yetkinlikler, karakter özellikleri, temel okuryazarlık, öğrenme ve yenilikçilik, yaşam ve kariyer becerileri, medya teknolojileri becerileri gibi farklı başlıklar altında yaratıcılık, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, grişimcilik, yılmazlık, esneklik, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı başta olmak üzere birçok beceriye yer verilmiştir (Griffin, Core ve McCow, 2012; OECD, 2015; P21, 2019; WEF, 2020).

21. yüzyıl becerileri Türkiye'de yenilenen öğretim programlarındaki anahtar yetkinlikler, beceriler ve temalara kaynaklık etmiştir (Gelen, 2017). 21. yüzyılın başından günümüze Türkçe dersi öğretim programlarında, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile örtüşen şekilde beceri kavramının önemine vurgu yapıldığı ve beceriler, anahtar yetkinlikler adı altında farklı 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği Tablo 1-3'te görülmektedir.

Tablo 1-3: Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan beceriler ve yetkinlikler

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı	**2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı**	**2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı**	**2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı**
Türkçeyi doğru, güzel etkili kullanma	Türkçeyi doğru, güzel etkili kullanma	Ana dilde iletişim	Ana dilde iletişim
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme	Yabancı dillerde iletişim	Yabancı dilde iletişim
Yaratıcı düşünme	Yaratıcı düşünme	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
İletişim kurma	İletişim	Dijital yetkinlik	Dijital yetkinlikler
Problem çözme	Problem çözme	Öğrenmeyi öğrenme	Öğrenmeyi öğrenme
Araştırma	Araştırma	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	Sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
Karar verme	Girişimcilik ve karar verme	İnisiyatif alma girişimcilik	İnisiyatif alma girişimcilik
Bilgi teknoloji kullanımı	Bilgi teknoloji kullanımı	Kültürel farkındalık ve ifade	Kültürel farkındalık ve ifade
Girişimcilik			

(MEB, 2019, ss. 3-4; MEB, 2017, ss. 5-6; MEB, 2015, s. 4; MEB, 2005, s. 5 tablaloştırılmıştır)

Tablo 1-3'te görüldüğü gibi 2005, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler; 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise anahtar

yetkinlikler benzerlik göstermektedir. 21. yüzyıl becerilerine göre Türkçe dersi öğretim programını ayrıntılı inceleyen araştırmalarda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf seviyesinden toplam 69 kazanımın sadece 14 tanesinin 21. yüzyıl beceriyle ilişkilendirildiği (Bal, 2018); 2018 Türkçe Dersi Programı'nın kazanımlarında 21. yüzyıl becerilerinin yeterli, dengeli bir şekilde yer almadığı (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019); 2005, 2015, 2017, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Program'ı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde temel yaklaşım ve genel vurgularında 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Program'ında 21. yüzyıl becerilerinin daha fazla yer bulduğu (Delet Boyacı ve Güner Özer, 2019) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretim programları her ne kadar 21. yüzyıl becerilerine yer verse de öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme ve öğretme ortamlarının da 21. yüzyıl becerilerine uyumlu hale getirilmesi beklenmektedir (Kay ve Greenhill, 2011, s. 42). OECD'nin OECD Ülkelerinde Yeni Bin Yılın Öğrencileri için 21. Yüzyıl Yetkinlikleri ve Becerileri (21st Century Skills and Competences for New Millennium Learner in OECD) raporunda Türkiye'de öğretim programlarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi iletişim teknolojilerine yer verilmesine karşın bu becerileri değerlendirecek bir politika ya da bu beceriler hakkında öğretmen eğitimine dair çalışmanın olmadığı belirtilmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009, s. 28).

Türkiye'de eğitimde 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan kapsamlı araştırmalardan biri Milli Eğitim Bakanlığının 21. yüzyıl öğrenci profilini ortaya koymaya yönelik araştırmasıdır. Araştırmada 21. yüzyılda öğrenci profili ile ilgili değer ve etik, bilgi, beceri, tutum temelli dört ana tema belirlenmiştir (EARGED, 2011, s. 291). Belirlenen temalar ve temalara ait beceriler Tablo 1-4'te yer almaktadır.

Tablo 1-4: 21. yüzyıl öğrenci profili

Düşünme Yolları	**Çalışma Yolları**	**Çalışma Araçları**	**Dünyaya Uyum**
Yaratıcı, yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma	İletişim becerileri, Türkçe'yi doğru kullanma ve yabancı dili temel seviyede kullanma, takım açalışması	Bilgi okuryazarlığı	Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci
Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme		Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı	Yaşama ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler.

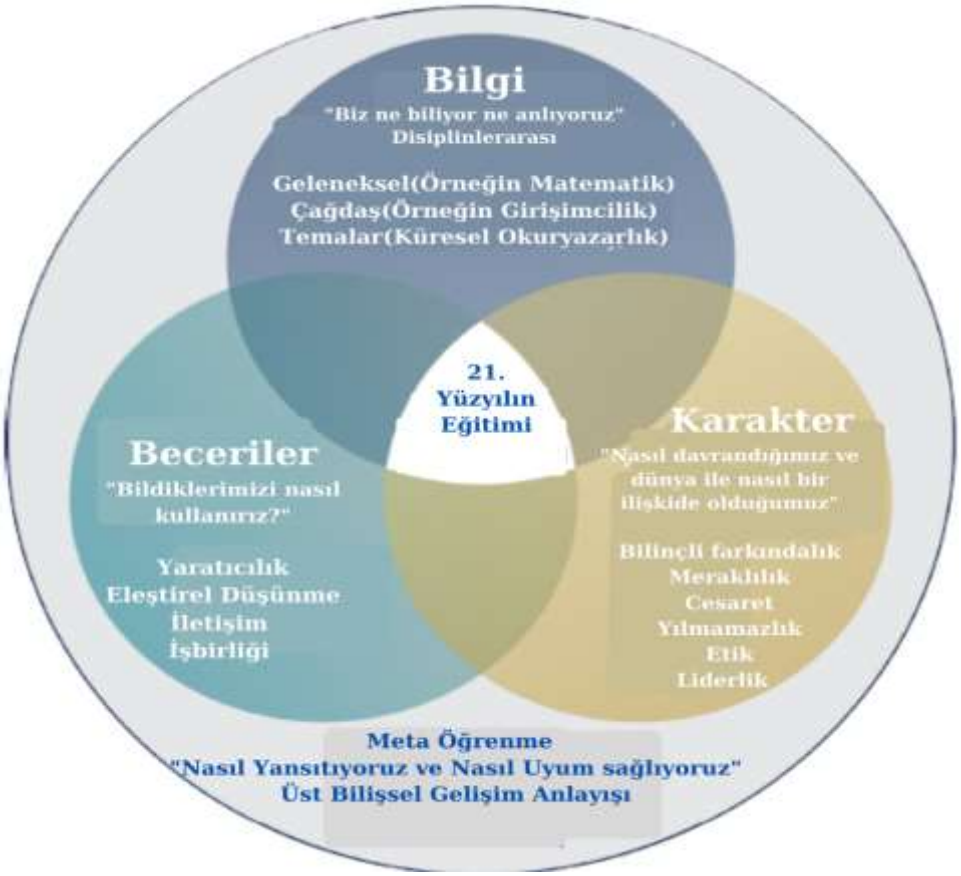
Öğrenme stratejilerini kullanma/öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler	Kültürel farkındalıkları ve yeterlilikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci

Tablo 1-4'te görüldüğü gibi 21. yüzyılda Türkiye'de öğrencilerden beklenen beceriler yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, takım çalışması, öğrenmeyi öğrenme gibi uluslararası çerçevelerde yer alan becerilerle örtüşmektedir.

Günümüzde ülkelerin 21. yüzyıl becerilerinin uygulama boyutunu eğitim politikalarına, öğretim sistemlerine nasıl yansıtacağı, 21. yüzyıl becerilerinin hangi derslerde nasıl kazandırılacağı cevaplanmaya çalışılan başka sorulardır. Birçok ülke bu sorularının yanıtlarıyla ilgili somut adımlar atarak beceri kazanımını destekleyen eğitim reformlarını açıklamıştır (Templeton, Huffman ve Johnson, 2011). Türkiye'de yakın zamanda ortaya konulan üst politika belgesi 2023 Eğitim Vizyonu'nda felsefe, temel politikalarda anlayış değişikliğine gidildiği belirtilerek okullarda edinilen bilginin yaşam becerileriyle bütünleşmesi gerekliliği vurgusu yapılmıştır (MEB, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu 21. yüzyıl becerilerine göre incelendiğinde bireyin sadece bilişsel değil çok yönlü gelişiminin hedeflenmesi, becerilerin sadece okulda değil yaşamda önemli olduğu vurgusunun yapılması, uluslararası ölçünlerin öne çıkması, teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl gereksinimlerine yönelik iyileştirme çalışmaları, çoklu okuryazarlık becerileri hakkında açıklamalarla birçok yönden 21. yüzyıl becerilerini yansıttığı söylenebilir (Hamarat ve Arkan, 2018).

Dünyadaki hızlı değişimlerlerle birlikte insanlığın yüz yüze olduğu sorunları da dikkate alarak "21. yüzyılda çocuklar ne öğrenmeli?" sorusuna sivil toplum örgütleri, akademik kuruluşlar, şirketler, kar amacı gütmeyen kuruluşlarla bir araya gelmesiyle cevap arayan oluşumlardan biri de Müfredat Yeniden Tasarım Merkezidir (Center For Curriculum Redesign). 21. yüzyıl becerilerinin derslerle yer alma şekli Müfredat Yeniden Tasarım Merkezine göre (2015) göre müfredat tasarımında bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öğrenciler bilgiyi edilgen bir şekilde almak yerine becerilerle yaşama aktarmalı bunu yaparken de karakter özelliklerini geliştirmelidir. Bu durum çağdaş ya da geleneksel derslerin disiplinlerarası bir bakış açısıyla bilgi, beceri, karakter ve meta öğrenmenin iç içe olacağı şekilde ele

alınmasıyla olabilecektir. Müfredat Yeniden Tasarım Merkezine göre derslerde yer verilmesi gereken dört boyuta Şekil 1-1'de yer verilmiştir.



Şekil 1-1: Müfredat yeniden tasarım merkezine göre derslerin çerçevesi (center for curriculum redesign)

Şekilde görüldüğü gibi 21. yüzyılın eğitiminde bilgi kaynağı matematik gibi geleneksel bir disiplin olabildiği gibi girişimcilik gibi çağdaş bir disiplin de olabilir. Her derste öğrencilerden öğrendikleri bilgiler ile birlikte geliştirmeleri beklenen beceriler yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliğidir. Öğrencilerin derslerde bilinçli farkındalık, meraklılık, cesaret, yılmazlık, etik ve liderlik karakter özelliklerini geliştirilmeleri beklenmektedir. Meta öğrenme ile bireyin kendi öğrenmelerini yansıtması ve kendi öğrenme süreçleri hakkındaki farkındalığı kastedilmektedir. Denilebilir ki bir sınıfta bu dört boyut iç içedir. Her bilgi disiplini beceri ve karakter öğrenilmesini içerme sorumluluğuna sahiptir. Dolayısıyla bu beceriler derslerden ayrı kurs, okul dışı etkinlik olarak ele alınmamalı derslerle bütünleştirilmelidirler (Trilling, Fadel ve Bialik, 2015, ss. 43-45).

Türkçe ve edebiyat öğretimi; öğrencilerin düşünme, iletişim, duyarlılık, sanatsal beceriler gibi çok boyutlu gelişimlerini hedeflendiğinden bilgi kazandırmaktan çok bir beceri kazandırma süreci olmasıyla öne çıkmaktadır. (Sever, 2018, s. 39; Dilidüzgün, 2018, s. 16; Hasırcı, 2018, s. 900; Aslan, 2017, ss. 7-8; Sever, Kaya, Aslan, 2011, ss. 11-29; Asutay, 2004, s. 7). Moran'a (2002, s. 207) göre ana malzemesi söz olan edebiyatın temel işlevini okurunda estetik duygular uyandırmaktır. Bu nedenle edebiyat eğitimi; eleştirel bir bakış, duygular, yorumlama gücü, anlamlandırma becerilerinin öne çıktığı sanat eğitimi olarak görülmektedir (Taşdelen, 2006, s. 11; Uçan, 2006, s. 14). Özellikle çağdaş edebiyat öğretimi düşünen duyarlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Buna duygu ve düşünme eğitimi de diyebiliriz (Kavcar, 2019, s. 129).

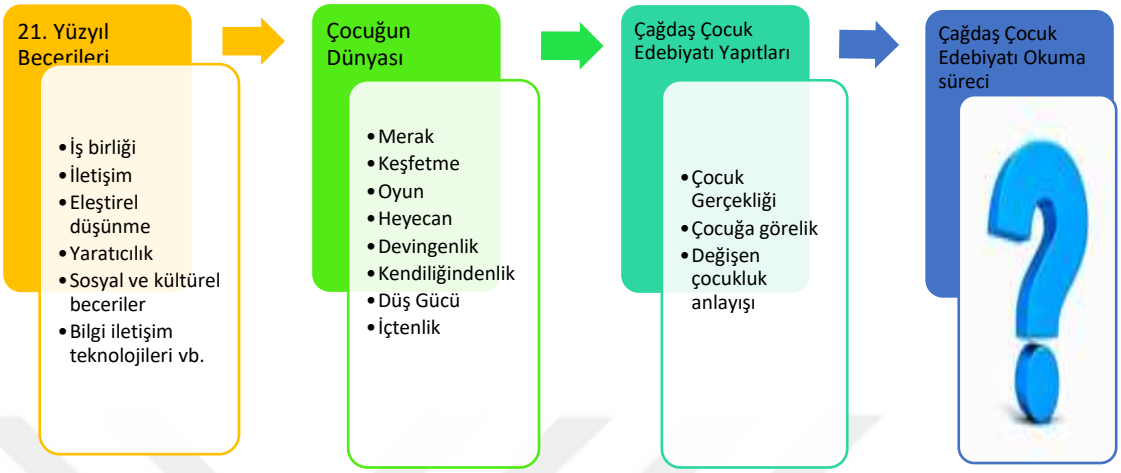
Çocuk edebiyatı yapıtları Türkçe ve edebiyat öğretiminin ana araçlarını oluşturmaktadır (Aslan, 2017, s. 7; Dilidüzgün, 2018, s. 10). Hedef kitlesi çocuklar olan çocuk edebiyatıyla çocukların ilgileri, okuma gereksinimleri, gelişim özellikleri ve edebiyatın nitelikleri gözetilerek oluşturulan bir edebiyat kastedilmektedir (Dilidüzgün, 2013, s. 47). Yetişkin edebiyatından farklı bir okuyucu kitlesi için yazıldığından farklı gereksinimlere, farklı becerilere, farklı okuma yollarını sahiptir (Hunt, 2002, ss. 3-4). Çocuk edebiyatının sınıfta kullanımın dil gelişimine katkı sağlama, edebiyat deneyimlerini genişletme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmaya teşvik etme; duygusal gereksinimleri karşılama, toplumsal farkındalığın artmasına yardımcı olma gibi birçok işlevi bulunmaktadır (Wendelin ve Greenlaw, 2014, s. 6). İlkokul ve ortaokulda yaygın bir şekilde müfredatın içinde yer alması hem çocukların hem de öğretmenlerin yazınsal metinlerle iletişime geçmesi için birçok olanak sunduğundan çocuk edebiyatı ilkokul ve ortaokulda önemli bir role sahiptir (Wooten ve Cullinan, 2009; Russell, 1994; Kiefer ve Tyson, 2010; Vasquez ve diğerleri, 2003).

Çocuk okurun çocuk edebiyatı metinleriyle iletişime geçmesinde seçilen metinlerinin niteliğiyle birlikte yapılacak olan öğretimin niteliği de önemlidir. Çünkü edebiyat metni yapısı gereği öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini gerektirmektedir. Çocuk edebiyatı metinlerini okuma sürecinde öğretmenlerin metinle ilgili sınayıcı sorular sormaktan öteye geçmeleri beklenmektedir (Dilidüzgün, 2008, s. 232). Öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine eleştirel bir bakış açısıyla bakmayı

alışkanlık haline getirmeleri için metinle ilgili kendi sorularını sormalarını, akıl yürütmelerini, karşılaştırma, değerlendirme yapmalarını sağlayabilecekleri öğrenme ortamlarına gereksinimleri vardır. Denilebilir ki çocuk edebiyatı metinlerini okuma sürecinde öğretmen, öğrencilerin metin üzerine düşünce üretmelerine ve duygularını açıklamalamalarına ortam hazırlayarak soran değil sorduran; bulan değil buldurmaya yönlendiren bir yönetmen olabilmelidir (Sever, vd., 2011, s. 27). Fakat öğretmenlerin çocuk edebiyatı metinleriyle yaptıkları okuma etkinliklerinde okumanın bilişsel kısımlarına (kelime, akıcılık, kod çözme vb.) odaklanarak çocuk edebiyatını öğretim stratejileri için araç durumuna getirmektedirler. Öğrencilerden metindeki çoklu anlam bakış açısını takip etmeleri yerine anlama sorularına tek tek cevap vermeleri beklenmektedir. Dolayısıyla çocuklar nadir olarak kitaba sanat eseri olarak duygusal ya da entelektüel cevap verme fırsatına sahip olabilmektedirler (Barone, 2011, s. 4). Benzer bir şekilde çocuk edebiyatı araştırmacıları da çocuklar ve onların edebi yorumlama becerilerine karşı ilgisiz kalmışlardır (Sipe, 2008). Çocuk edebiyatı yapıtları ve çocuk edebiyatı yapıtlarıyla yapılan okuma süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde çocuk edebiyatı yapıtlarının niteliği kadar okuma sürecinin niteliği de titizlikle ele alınmalıdır. Özellikle günümüzde öğrencilerin çağın gereksinim duyduğu 21. yüzyıl becerilerini kazanabilmeleri için çocuk edebiyatının öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde sunulması önem kazanmıştır (Leland, Lewison, Jecome. 2018, s. 4).

Gönül ve Dilidüzgün (2022) çocuk edebiyatı alanında 21. yüzyıl becerileriyle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaları inceledikleri meta sentez çalışmalarında, uluslararası araştırmaların çocuk edebiyatı okuma sürecini; ulusal araştırmaların çocuk edebiyatı eserlerini incelemeye yönelik bir eğilimi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca uluslararası çalışmalarda farklı 21. yüzyıl becerilerinin birlikte ele alındığı öğrenci, öğretmenlerle yapılan araştırmalar yer alırken ulusal çalışmaların bu konuda yetersiz kaldığı görülmüştür. Çocuk edebiyatı alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan ulusal çalışmaların çocuk kitaplarını doküman incelemesi yöntemiyle inceledikleri, uygulama örneklerinin yer aldığı çalışmaların olmadığı görülmüştür (Kemaneci, 2019; Kanmaz, 2019; Erhan, 2019; Çevik, 2018). Ulusal ve uluslararası araştırmalar da 21. yüzyıl becerilerinin çocuk edebiyatı okuma sürecinde kullanılmasıyla ilgili uygulama örnekleri içeren daha fazla araştırma yapılması önerisinde bulunulmuştur (Kanmaz, 2019; Lynch-Willis, 2019; Abdul Aziz,

2012; Willson, 2013). Bu sebeple çocuk edebiyatı okuma sürecinde 21. yüzyıl becerilerinin bütüncül bir şekilde ele alındığı ulusal çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Mevcut durum Şekil 1-2'de yansıtılmaya çalışılmıştır.



Şekil 1-2: Mevcut durum

Yukarıda değinildiği gibi 21. yüzyıl becerilerinin en tartışmalı boyutunun müfredattaki yerinin belirlenmesi ve uygulanması olduğu kabul gören bir görüştür (Dede, 2010; Voogt ve Roblin, 2010). 21. yüzyıl becerilerinin uygulamaya yansıyarak müfredatla bütünleşmesi sınıf, okul ve sistem düzeyinde yapılacak yenilikçi çalışmalar sayesinde olabileceği düşünülmektedir (Nieveen ve Promp, 2018, s. 261). Türkçe dersi beceri odaklı bir ders olmasına karşın çocuk edebiyatı metinleri okuma süreciyle 21. yüzyıl becerilerinin bütünleşmesiyle ilgili araştırmalar sınırlı ve öneriler azdır. Şekil 1-2'de özetlendiği üzere çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan ve çocuğun dünyasıyla örtüşen öğrenme öğretme süreçlerine gereksinim vardır. Söz konusu öğrenme öğretme süreçlerinin bilimsel veriler ışığında geliştirilebilmesi için öncelikli olarak alan uzmanları tarafından Türkçe dersleri kapsamında çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerin ölçünlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın iki farklı amacı bulunmaktadır. Birinci amacı 5. sınıf Türkçe derslerinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda yanıtlanması hedeflenen sorular:

5. Sınıf Türkçe derslerinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleri nelerdir?

1. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında hangi 21. yüzyıl becerilerine yer verilmelidir?

2. Alan uzmanların görüşlerine göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasıyla 5. sınıf öğrencilerine kazandırılması hedeflenen kazanımlar neler olmalıdır?

3. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf öğrencilerine seslenen nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özellikleri neler olmalıdır?

4. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

5. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken nasıl bir öğrenme ortamı gereklidir?

6. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken hangi araçlar kullanılmalıdır?

7. Alan uzmanların görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken belirlenen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptamada hangi ölçme değerlendirme yöntem ve süreçleri kullanılmalıdır?

Araştırmanın ikinci amacı belirlenen ölçünlere göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan örnek öğrenme öğretme süreçleri geliştirmek ve geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerini Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda yanıtlanması hedeflenen soru:

5. sınıf Türkçe derslerinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşmeleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

21. yüzyıl becerileri eğitimin değişen rolü ve çağın gereksinimlerinden dolayı kısa sürede geçerlilik kazanan bir kavram haline gelmiştir. Birçok birlik, ülke kendi beceri setlerini, yeterlilik çerçevelerini yayınlamıştır. Araştırmanın *1.1. Problem Durumu* bölümünde belirtildiği üzere 21. yüzyıl becerileri Türkçe öğretim programlarının farklı bölümlerinde yer bulmuştur. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında Türkçe dersinin yapısı itibariyle büyük öneme sahip olduğu vurgulanan bir durumdur. 21. yüzyıl becerileri her ne kadar programlarda yer alsa da 21. yüzyıl becerilerinin derslerle bütünleşmesiyle ilgili örnekler sınırlıdır. Araştırmanın 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe dersiyle bütünleşmesine örnek olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın 1. aşamasında yapılan delphi çalışmasıyla çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleri "21. yüzyıl becerileri", "kazanımlar", "metinlerin özellikleri", "yöntem teknikler", "öğrenme ortamı", "araçlar", " "değerlendirme" boyutlarıyla alan uzmanları tarafından belirlenmiştir. Öğretim programlarının temel bileşenleri dikkate alınarak çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerinin belirlenmesi Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında nitelikli etkinlikler hazırlayabilmelerini sağlayacaktır. Çocuklarına nitelikli kitap seçmek isteyen aileler de metinlerin özellikleri ile ilgili ölçünleri kullanabileceklerdir.

Araştırmanın çağdaş çocuk edebiyatı okuma sürecini çok boyutlu bir şekilde ele alması, 21. yüzyıl becerilerine bütüncül bir şekilde yer vermesi, alan uzmanlarının akademik bilgi, deneyimleriyle Türkçe öğretmenlerinin uygulama bilgi, deneyimlerinine başvurmasının araştırma sonuçlarını inceleyen Türkçe ders kitabı yazarlarının çağın gereksinimlerine uygun olarak ders kitabı hazırlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu bölümünde belirtildiği üzere 21. yüzyıl becerilerinin ayrı ayrı ders olarak değil de temel disiplinlerle bütünleştirilerek kazandırılması önerilmektedir. Araştırmanın 2. aşamasında 1. aşamada belirlenen ölçünler doğrultusunda Türkçe dersleri kapsamında geliştirilen çağdaş çocuk edebiyatı

metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin bilimsel veriler ışığında oluşturulmuş öğrenme öğretme süreçlerine örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında okullarda oluşturulmak istenen tasarım beceri atölyelerinde yapılacak uygulamalara, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde ve seçmeli okuma becerileri dersinde yapacakları uygulamalara örnek olacağı öngörülmektedir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerin yanı sıra araştırmanın çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini ve 21. yüzyıl becerilerini birlikte ele almasının alana, yenilikçi ve özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Araştırmanın 1. aşamasında kullanılan delphi paneli araştırmanın amacına uygundur.

Delphi paneline katılan grup yeterli uzmanlığa sahiptir.

Delphi paneline katılan uzmanlar formları kendi düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Araştırmanın 2. aşamasında geliştirilen öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili görüşlerine başvurulan Türkçe öğretmenleri düşüncelerini samimi bir şekilde ifade etmişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri ortaokul 5. sınıf seviyesiyle sınırlıdır.

Delphi panelistleri Türkiye'de görev yapan en az yüksek lisans derecesine sahip akademisyen ve öğretmenlerle sınırlıdır.

Delphi panelistlerinin 1, 2, 3. oturumlardaki formlara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Çağdaş çocuk edebiyatı: Konularını çocukların doğal çevresinden alan ve çocukların gerçekliğinden hareketle onlara göre oluşturulan ana hedef kitlesi çocuklar olan edebiyat ürünlerinin genel adıdır (Dilidüzgün, 2004).

Delphi paneli: Belirli bir alanın uzmanlarıyla yapılandırılmış bir şekilde art arda yapılan görüşmelerle bir konu hakkında uzlaşıya varmalarını hedefleyen yöntemdir (Linstone ve Truoff 1975, s. 3).

Ölçün: Belirli bir alan ya da konu ile ilgili üzerinde fikir birliğine varılan örnek ya da temel olarak alınabilecek çerçeve (UNESCO, 2012). Araştırmada ölçün kavramı ile çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme sürecinin sahip olması beklenen özellikler kastedilmektedir.

21. yüzyıl becerileri: 21. yüzyılda öğrencilerin nelere gereksinim duydukları ile ilgili öngörülerden yola çıkarak farklı kurum, kuruluş ve oluşumlar tarafından belirlenen becerilerdir (Dede, 2010, s. 52).

5E modeli: 21. yüzyıl becerilerini geliştirme potansiyeline sahip giriş, keşfetme, açıklama, ayrıntılandırma, değerlendirme olmak üzere 5 aşamadan oluşan öğretim modelidir (Bybee, 2009).

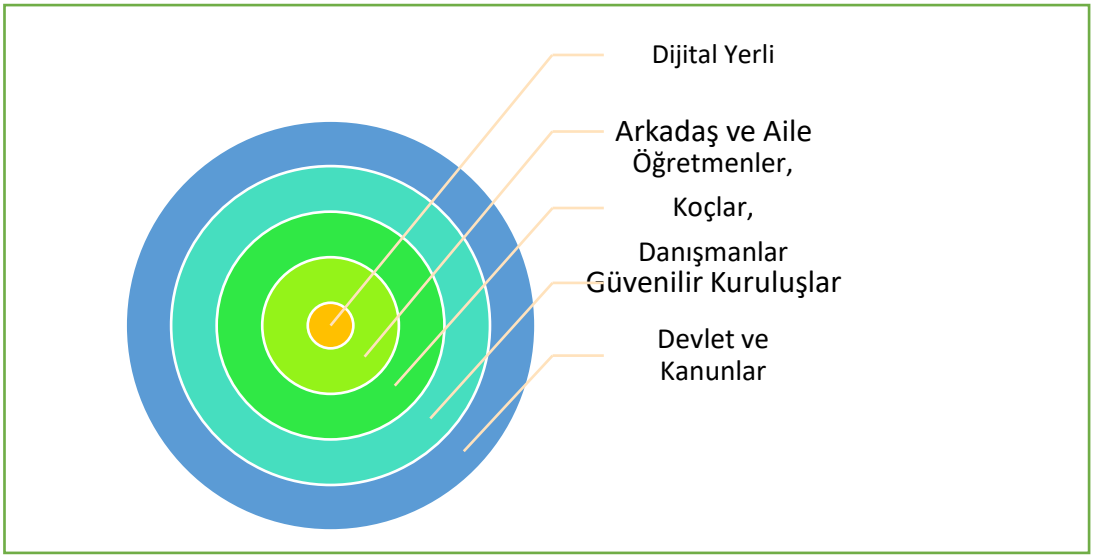
Öğrenme öğretme süreci (eğitim durumu): Öğrenciye hedef davranışı kazandırılmak için gerekli uyarıcıların düzenlenerek işe koşulmasıdır (Sönmez, 2009).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ

2.1.1. 21. Yüzyıl Öğreneni

21. yüzyıl değişimlere koşut olarak çalışma yaşamı, vatandaşlık, kendini gerçekleştirme gibi birçok alanda 20. yüzyıla göre oldukça farklılaşmıştır (Dede, 2010). Bu da doğal olarak kendi öğrenenini ortaya çıkarmasına neden olmuştur. Araştırmacılar, yeni bin yılın öğreneni olarak da adlandırılan 21. yüzyıl öğrenenini tanımlayan kavramlara gereksinim duymuşlardır. Öğrencilerdeki değişimin eğitimde ve öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini savunan Prensky (2003, ss 1-6) "dijital yerli" ve "dijital göçmen" kavramlarını alanyazına kazandırmıştır. Dijital yerlilerin teknolojiyi ana dilleri gibi konuşan ve teknolojiyi etkin kullanan bir kuşak oldukları, dijital göçmenlerin ise teknolojiyi kullanmaya yaşamlarının belirli bir dönemlerinden sonra başladıklarından dijital yerlilerle önemli ölçüde ayrıştıkları bilinmektedir. Dijital yerli ile dijital göçmen arasındaki bu farklılığın okullarda öğretmen ve öğrenciler arasında kendini göstermesi kaçınılmazdır. Mevcut haliyle okulun ve eğitim sisteminin değişikliğe gereksinimi vardır (Bull ve Gilbert, 2012; Presky, 2003).



Şekil 2-1: Dijital yerlilerin etkileşimi (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 11)

Şekil 2-1'de görüldüğü gibi merkezinde dijital yerlinin olduğu eş merkezli daireler dijital yerliyi etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Dijital yerlilerin aileleri ve akranları yaşamlarında önemli yer tutmaktadır. Özellikle akranlarından iş birliği ile çok şey öğrenme potansiyeline sahiptirler. Dijital yerlinin yaşamında önemli etkiye sahip olduğu düşünülen öğretmenler ve koçlar üçüncü dairede yer almaktadır. Dijital yerliler yaşamlarında dördüncü dairede yer alan güvenilir kuruluşlar yani teknoloji şirketleri ve sivil toplum örgütleriyle de etkileşim halindedirler. Son olarak dijital yerlilerin etkileşimde olduğu devlet ve kanunlardır (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 11).

21. yüzyıl öğrenenini tanımlarken iş dünyası, politikacılar gibi eğitim dünyasının da dikkatini kuşaklara çekmiştir. Kuşak; yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarınına sahip dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış benzer ödevlerle yükümlü olmuş 25-30 yıllık yaş kümelerini oluşturan kişiler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998). Her kuşak benzer alışkanlıkları, düşünme, öğrenme eğilimleriyle diğer kuşaklardan ayrılmaktadır. Kuşaklarla ilgili yapılan araştırmalardan yola çıkarak geçmişten günümüze kuşakların sınıflandırılması ve özellikleri Tablo 2-1'de özetlenmiştir.

Tablo 2-1: Kuşaklar ve özellikleri

Gelenekselciler (1902-1945)	***Bebek patlaması (Bayby Bomer 1946-1964)***	***X Kuşağı (1965-1979)***	***Y Kuşağı (1980-2000)***	***Z kuşağı 2000-…***
Doğrudan ve basit bilgiyi almayı tercih ederler Otoriteye sadıktırlar Disiplinli Pragmatik İstikrar anlayışlara sahip	Sadakat duyguları yüksek Kendi kendini motive edebilen Kuralcı	Realistik Yaşamak için yaptıklarından hoşlanan Az hiyerarşik yapılanmayı tercih eden Çalışkan	Yüksek adaptasyon gücüne sahip Çoklu görev yapabilen Hızlı bilgi edinme Sürecine sahip Bireyci	Teknolojik açıdan gelişmiş (Dijital yerli) Deneyimleyerek öğrenmeyi tercih eden İş birlikçi Yaratıcı Aynı anda birden fazla konuyla ilgilenebilen Dikkatleri kısa sürede dağılabilen

Mohr and Mohr (2017; Oral, 2013; Akdemir vd. 2013; Seemiller and Groce, 2017) tablolaştırılmıştır.

Tabloda 2-1'de görüldüğü gibi kuşakların özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Günümüzde okullarda eğitim alan Z kuşağı ile ilgili sınırlı sayıda bilgi

olmasına rağmen kuşaklar arası farklılıklardan yola çıkarak öğrenme stilleri ile ilgili saptamalar yapılmıştır. Bunlar; duyguların ön planda olduğu, geleneksel eğitim anlayışına uygun eğilimler göstermeyen, derslerde yaratıcı etkinliklerin yer almasını isteyen, edilgenliği kabul etmeyen, akranlarını önemli bir bilgi kaynağı olarak gören, uzun dönemli hafızaları ezberden çok oyun ve hikâyelerle hayallerle etkin hale gelebilen özellikler olarak öne çıkmaktadır. (Oral. 2013, ss. 19-20; Ayhün, 2013, s. 105).

Z kuşağının öğrenme ölçütleri gözden geçirildiğinde üç bileşen dikkat çekmektedir. Bunlar değişimin öğrenme olmadan gerçekleşmeyeceği, öğrenmenin zamanla sürdürülebilir olduğu, öğrenmeyi deneyimlerin sağladığıdır (Kalantzis ve Cope, 2005, ss. 26-31). Z kuşağının sahip olduğu özellikler ve öğrenmeyle olan ilişkisi eğitimden de beklentilerini diğer kuşaklardan farklılaştırmıştır. Eğitimcilerin; öğrencilerin yaratıcı, üretken, sosyal yönlerini geliştirmede rol oynamaları beklenmektedir. Ayrıca örgün öğretimin yapısı tekrar gözden geçirilmelidir. Eğitimcilerin geleneksel yöntemlerle Z kuşağının ilgisini çekmeleri her geçen gün zorlaşmaktadır (Mosca, Curtis ve Savoth, 2019; Shatto ve Erwin, 2016, s. 254).

21. yüzyılın hızlı değişimi öğrenmeyi temel yaşam becerisi olarak benimsemeyi gerekli kılmıştır (Crick ve Wilson, 2005). Bu sebeple 21. yüzyıl öğreneni için ’yaşam boyu öğrenen’ tanımlaması da yapılmaktadır. Her çağda yaşam boyu öğrenme önemli görülmüş olsa da 21. yüzyılda daha fazla vurgulanan bir kavram haline gelmiştir (Gorard ve Selwyn, 2005). Yaşam boyu öğrenen olmak ile kendi öğrenme sürecini yönetme, etkin, bilgiyi değerlerle bütünleştirme, olumlu tatmin edici deneyimlere sahip olma, öğrenmeyi okullla ya da meslekle sınırlı tutmadan yaşamın tamamında sürekliliği olan bir boyutta ele almak kastedilmektedir (Collins, 2004). Yaşam boyu öğrenenler için öğrenme yaşamın bir parçası konumundadır. Okul ya da iş yaşamı ile sınırlı tutulmadığından kaynağını başkaları tarafından belirlenen dışsal bir istekten değil öğrenenin içsel isteğinden almaktadır. Öğrenenin içsel isteği öğrenmenin uzun süre sürdürebilir olmasını sağlamaktadır (Longworth, 2003, s. 23; Jarvis, 2009, s. 10). 21. yüzyılda okullardan beklenen ise öğrenmeyi öğrenen, dünyadaki değişime ayak uydurabilen ve değişimin kaynağı olabilen bireylerin yetiştirilmesidir (Aybek, 2010, s. 26).

2.1.2. 21. Yüzyıl Beceri Setleri

21. yüzyıldaki hızlı değişim geleceğin mesleklerinden çok yetkinliklerin öne çıkmasına hangi bilgiye sahip olunduğu değil o bilgiyle neler yapıldığının anlam kazanmasına neden olmuştur. 21. yüzyıl becerileri kavramı hızlı değişimin gereksinimi olarak ortaya çıkmıştır. Fakat bu becerilerin tamamen yeni olmadığınının değişen koşullarla birlikte ne denli önemli olduklarının yeni farkına varıldığı görülmüştür (Silva, 2009).

Üst bir kavram olarak dile getirilen 21. yüzyıl becerileriyle farklı şeyler ifade edilebilmektedir. Bu durumda birçok araştırmacının, eğitim kurumu ve kuruşlarının yürüttüğü çalışmaların etkisi olduğu söylenebilir (Dede, 2010). 21. yüzyıl becerilerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili kapsamlı araştırmalardan biri 21. Yüzyıl Becerilerinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi projesidir (Assesment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project). 2009 yılında başlatılan projede önemli teknoloji şirketleri ve üniversiteler birlikte çalışmıştır. Proje sürecinde ortaya çıkan KSAVE Model'de 21. yüzyıl becerileriyle ilgili dört grup ve bu grupların altında yer alan on beceriden oluşan genel bir kavramsal şema oluşturulmuştur (Griffin, vd., 2012, s. 36).

Tablo 2-2: ATCS 21. yüzyıl becerileri (Griffin vd., 2012)

Düşünme Yolları	Çalışma Yolları	Çalışma Araçları	Dünyada Yaşamak
Yaratıcılık ve yenilikçilik	İletişim	Bilgi okuryazarlığı	Yerel ve küresel vatandaşlık
Eleştirel düşünme, problem çözme karar verme	İş birliği	Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma okuryazarlığı	Yaşam ve kariyer
Öğrenmeyi, öğrenme üstbiliş			Bireysel ve sosyal sorumluluk

KSAVE Model'de dört farklı başlık altında ele alaınan 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları da bilgi, beceriler ve tutum, değerler, etik olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Örneğin düşünme yollarından biri olan yaratıcılık bilgi boyutunda, beceri boyutunda ve tutum, değerler, etik boyutunda ele alınmaktadır (Griffin, vd., 2012, s. 37).

21. yüzyılda öğrencilerin gereksinim duydukları becerilerle ilgili yaklaşık 100 ülkeden gelen veriler ve ayrıntılı bir alanyazın çalışması sonucu oluşturulan kapsamlı ve çok boyutlu raporlardan biri de iş, siyaset, yaşam ve eğitim alanında yaptığı

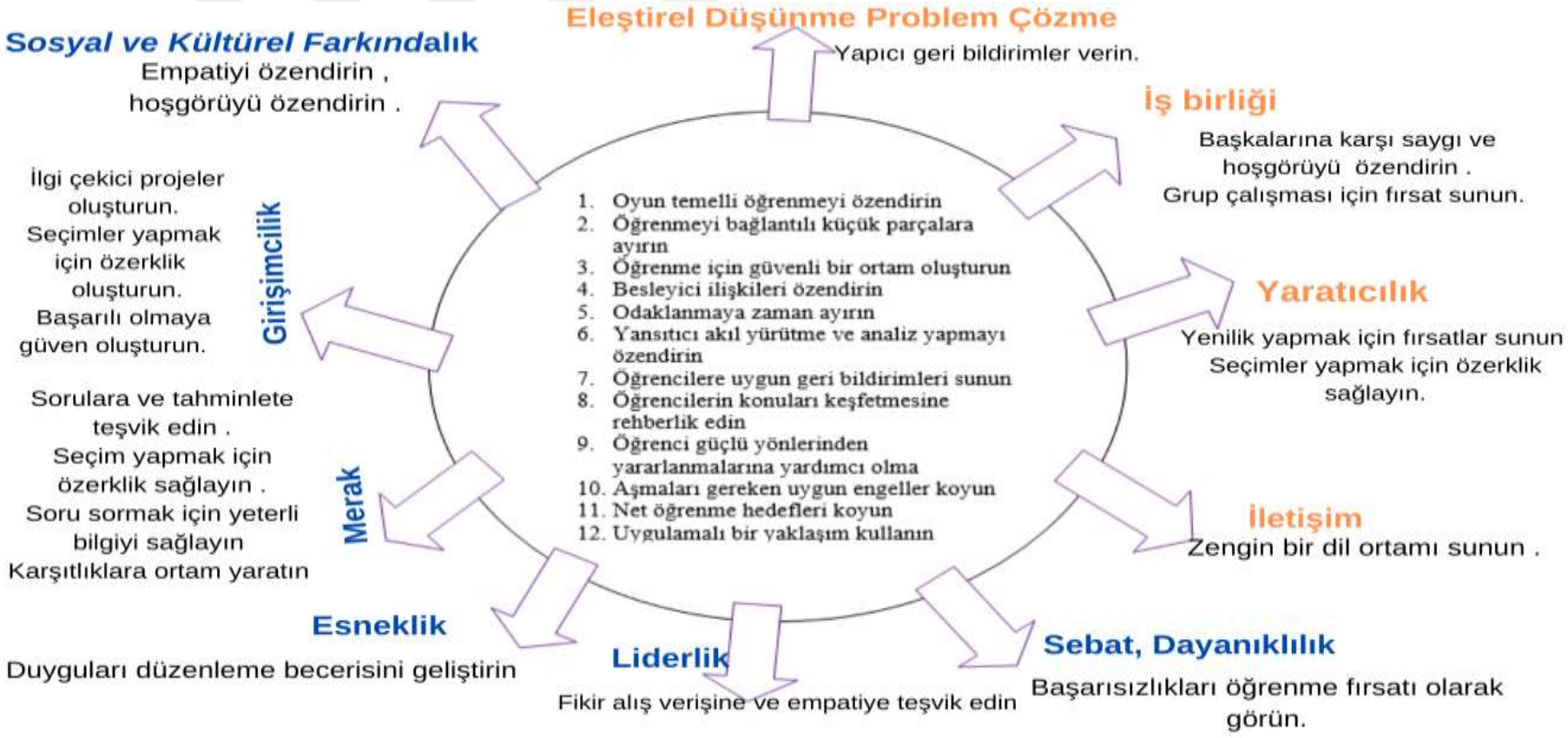
çalışmalarla bilinen Dünya Ekonomik Forumunun 2015 yılında yayınladığı Eğitimde Yeni Vizyon: Teknoloji Potansiyelini Ortaya Çıkartmak (New Vision for Education: Unlocking the Potentional of Technology) adlı çalışmasıdır. Raporda öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereksinim duydukları 16 beceri üç başlık altında yer almıştır. Bunlar öğrencilerin yeteneklerini günlük yaşama aktarabilmeleri için gerekli olan temel okuryazarlık, öğrencilerin karmaşık zorlukların nasıl üstesinden gelecekleri ile ilgili yetkinlikler ve teknoloji ile birlikte hızla değişen dünyaya nasıl ayak uydurabilecekleri ile ilgili olan karakter özellikleridir. Raporda daha yaşanılabilir bir dünya için ortak değerlerin inşasına dikkat çeken Dünya Ekonomik Forumu ortak değerlerin inşası üzerinde durarak okuryazarlık, matematik gibi temel becerilerle birlikte yaratıcılık, problem çözme, iş birliği, sebat, karar verme yetisi merak gibi karakter becerilerine de odaklanmaktadır (WEF, 2015, ss. 1-2).



Şekil 2-2: Dünya ekonomik formuna göre öğrencilerin 21. yüzyılda gereksinim duydukları 16 beceri

Dünya Ekonomik Forumu, 2015 raporuna ek olarak yaklaşık bir yıl sonra teknolojiyle sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenebileceğini yeni vizyon olarak benimsediğini belirterek Eğitimde yeni Vizyon: Teknoloji Yoluyla Sosyal ve Duygusal Öğrenme (New Vision for Education: Fostering Social anad Emotional Learning Through Technology) başlığıyla bir rapor daha yayınladı. Rapora göre akademik becerileri bütünleyen sosyal ve duygusal becerilerin sınıfta kullanılmasının öğrencilerin bütüncül gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla sosyal ve

duygusal öğrenmenin (Social and Emotional Learning) gelişmesi için sınıflarda kullanılması gereken stratejiler ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin karakter özellikleri arasında olması beklenen esneklik, liderlik, merak, girişimcilik, sosyal ve kültürel farkındalığın desteklenmesi için sınıf ortamında empatinin ve hoşgörünün özendirilmesi, seçme şansı verilmesi, soru sormanın özendirilmesi, öğrencilerin duygularını açığa çıkarması ve duyguları üzerine konuşmasına olanak tanınması, fikir alışverişinin sağlanması vb. yaklaşımlara gereksinim vardır. Öğrencilerin yetkinlikleri arasında yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme problem çözme, iletişim, iş birliğinin gelişirilmesi için yapıcı geri bildirimlerin verilmesi, birlikte çalışmalarına olanak tanınması, zengin bir dil ortamının sunulmasına gereksinim olduğu belirtilmiştir (WEF, 2016, ss. 1-9) Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için sınıflarda kullanılabilccek stratejilere Şekil 2-3'te yer verilmiştir .



Şekil 2-3: Sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi için öğrenme stratejileri

Dünya Ekonomik Forumu ayrıca farklı yıllarda yayınladığı raporlarla gelecek beş yıl için insan yaşamındaki hızlı değişime koşut olarak gereksinim duyulan en temel 10 yetkinlikle ilgili öngörüde bulunarak bir sıralama yapmaktadır. 2020 raporunda 2025 yetkinliklerinin belirlenmesinde pandemi sürecinin de etkili olduğu belirtilmiştir (WEF, 2020). Dünya Ekonomik Formunun yayınladığı 2015, 2020, 2025 yılı 10 temel yetkinlik Tablo 2-3'te karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Tablo 2-3: Dünya ekonomik formuna göre 2015, 2020 ve 2025 yıllarındaki 10 yetkinlik

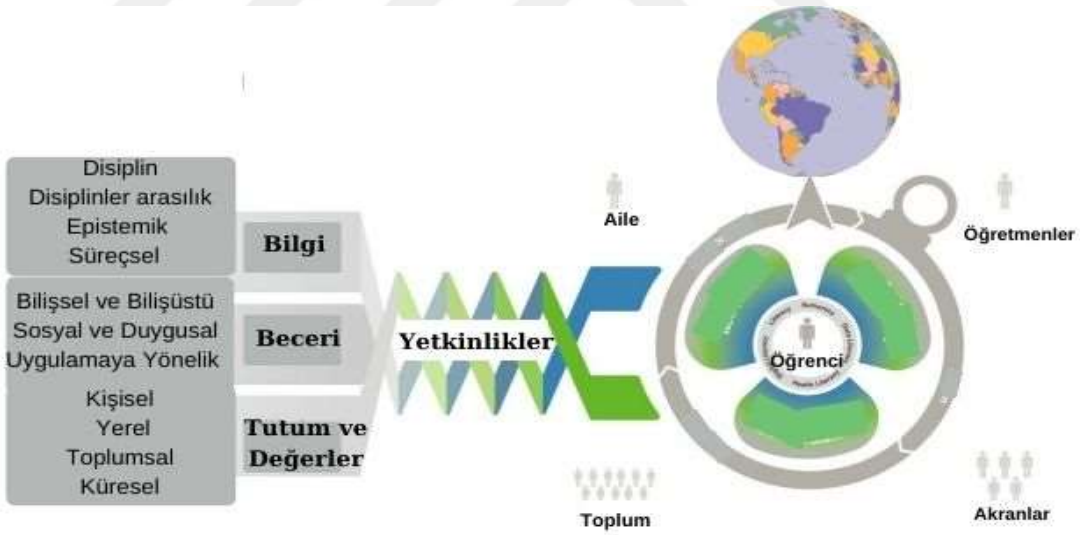
Sıralama	2025	2020	2015
1.	Analitik düşünme ve yenilikçilik	Karmaşık Problem Çözme	Karmaşık Problem Çözme
2.	Etkin düşünme, öğrenme stratejileri	Eleştirel Düşünme	İş birliği
3.	Karmaşık problem çözme	Yaratıcılık	İnsan Yönetimi
4.	Eleştirel düşünme analiz	İnsan Yönetimi	Eleştirel Düşünme
5.	Yaratıcılık, özgünlük, girişimcilik	İş birliği	Müzakere Edebilme
6.	Liderlik, sosyal etki	Duygusal Zeka	Kalite Kontrol
7.	Teknoloji kullanımı kontrolü ve gözlem	Değerlendirme ve Karar Verme	Hizmet Odaklılık
8.	Teknoloji tasarımı ve programlama	Hizmet Odaklılık	Değerlendirme ve Karar Verme
9.	Yılmazlık, stresle baş etme, esneklik	Müzakere Edebilme	Aktif Dinleme
10.	Muhakeme, problem çözme, kavrama	Bilişsel Esneklik	Yaratıcılık

Dünya Ekonomik Forumu, 2016 ve Dünya Ekonomik Forumu 2020'den tablolaştırılmıştır.

Tablo 2-3'te dikkat çeken 2015 yılında 10. sırada yer alan yaratıcılık, 2020'de 3. sırada 2025 yılında ise 5. sırada yer almıştır. Eleştirel düşünme 2015, 2020 ve 2025 yıllarında ilk dörtte yer almıştır. Teknolojiyi kullanma ve tasarlama öne çıkmıştır. Ayrıca sosyal ve duygusal gelişimle ilgili olan yılmazlık, esneklik, liderlik, sosyal etki vb. beceriler de daha fazla önem kazanmıştır.

Ekonomik İş Birliği Kalkında Örgütü (OECD) toplumsal ve bireysel gereksinimlere ilişkin saptamalarda bulunarak bunların eğitim sistemine yansımalarıyla ilgili büyük ölçekli araştırmalar yapan, raporlar hazırlayan kuruluşlardan biridir. OECD öğencilerin okulda kazandıkları bilgi ve becerileri yaşama aktarmaları konusunda yaptığı kapsamlı sınavlarla PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ülkelere çağın gereksinimlerine ilişkin öğrencilerine kazandırdıkları yetkinliklerle ilgili önemli geri bildirimler sunmaktadır.

OECD (2018) hızla değişen dünyanın yeni çözüm yollarına gereksinim duyduğunu gerekçe göstererek 2030 yılında eğitim sistemlerinin geleceği için bir vizyon sunacak Geleceğin Eğitimi ve Becerileri 2030 (The Future of Education and Skills 2030) raporunu yayınladı. Günümüzde öğrencilerin hangi beceri, tutum ve değerlere gereksinim duyduğunu belirlemek ve bu beceri, tutum ve değerlerin eğitim sisteminde etkili bir şekilde nasıl geliştirilebileceğine cevap aramak amacıyla yapılan kapsamlı araştırma sonucunda hazırlanan rapordaki öğrenme çerçevesi şekil 2-4'te yer verilmiştir.



Şekil 2-4: OECD öğrenme çerçevesi (OECD, 2018, s. 4)

Şekil 2-4'te görüldüğü gibi gelecekte daha iyi bir dünya için öğrencilerin yeni değerler üretmeleri, sorumluluk almaları, belirsizlikle baş etmeleri gerekmektedir. Bu süreçte aileleri, öğretmenleri, akranları ve toplumdan etkilenmekle birlikte kendileri de onları etkilemektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini tasarlamak için farklı öğrenme deneyimlerine ve iş birliğine gereksinimleri vardır. Yetkinlikler, bilgi ve beceri elde edilmesinden daha karmaşık; içinde tutum ve değerlerin olduğu yapıları

ifade etmektedir. Bir alanda sahip olunan bilgi kadar onun disiplinlerarası kullanımı bilme süreci için önem kazanmaktadır. Öğrencinin bilgiye sahip olması kadar eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini; empati, iş birliği vb. sosyal ve duygusal becerileri kullanarak bilgiyi farklı durumlara uyarlaması; süreçte teknoloji kullanarak bilgiyi içselleştirmesi ve dönüştürmesi gerekmektedir. Ayrıca bilgi ve becerilerin erdem, güven, saygı vb. tutum ve değerlere dayandığı zaman anlamlı olacağı da unutulmamalıdır (OECD, 2018, ss. 4-5).

21. yüzyıl becerilerine ilişkin kapsamlı araştırmalardan biri Trilling ve Fadel (2009) tarafından yapılmıştır. Öğrenmeyi Öğrenme ve Yenilikçilik, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Bilgi ve Medya Teknolojileri Becerileri olarak üç tema belirleyerek bu temaların altında 11 tane 21. yüzyıl becerisi tanımlamışlardır (Trilling ve Fadel, 2009).



Şekil 2-5: Temel temalar ve 21. yüzyıl becerileri

Öğrenmeyi öğrenme ve yenilikçilik teması içinde yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim iş birliği, yaratıcılık yenilikçilik 21. yüzyıl öğrenimimin temellerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme problem çözme becerilerini geliştirmek için sorgulama, tümevarım, tümdengelimsel düşünmeyi kullanma, görüşler ve bilgiler arasında bağlantı kurma, bilgileri analiz edip sonuçlar çıkarma gibi alt birçok beceriye de gereksinimleri vardır. İletişim becerilerini geliştirmede ortak çalışma alanı oluşturarak bir değer üretme, farklı iletişim kanallarını

kullanarak kendini ifade etme ve başkalarını etkin şekilde dinleme yer almaktadır. 21. yüzyılın sürekli yenilik yapma gerekliliği düşünüldüğünde yaratıcılık ve yenilikçilik becerisinin üst sıralarda olması şaşırtıcı değildir. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilerin çeşitli fikir bulma tekniklerini kullanması, var olan fikirlerini düzenleyip analiz edip yaratıcı etkisini arttırması, yeni fikirleri uygulayıp yaygınlaştırması, başkalarının fikirlerine açık olması gösterilebilir (Trilling ve Fadel, 2009, ss. 47-60).

21. yüzyıl becerileri ile ilgili kapsamlı araştırmalar yürüten 21. Yüzyıl Öğrenimi İçin Ortaklık (Partnership for 21st Century Learning) Amerika'da farklı dernek, kurum, şirketlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Öğretmenler, eğitim uzmanları, iş liderlerinden gelen verilerle öğrencilerin yaşamda, iş hayatında, vatandaş olarak başarılı olabilmeleri için gereksinimleri olan içerik, uzmanlık bilgisi, okuryazarlık, belirli becerilerirle ilgili 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi olarak bilinen eğitimde ortak bir anlayış, ortak bir dil oluşması için birleşik öğrenme vizyonu sunulmuştur. Öğrenme vizyonunda becerilerin temel akademik konuların öğretimine dahil edilerek bütünleşik bir şekilde ele alınması söz konusudur. Bu vizyona göre günümüz dünyası için gerekli olan problem çözme, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme becerileri temel bilgi öğretimi bağlamında öğrencilere kazandırılmalıdır. Tüm öğrenciler için gerekli olan tarih, İngilizce, edebiyat, sanat, ekonomi, bilim, coğrafya gibi temel konularda ustalaşmalarıdır. Bununla birlikte temel konuların küresel bilinç, finans, ekonomi, çevre, sağlık, girişimcilik, yurttaşlık okuryazarlığı ile bütünleşen disiplinlerarası bir şekilde ele alınması gerekli görülmektedir (P21, 2019).



Şekil 2-6: P21'e Göre 21. yüzyıl çerçevesi

Şekil 2-6'da görüldüğü gibi P21 öğrenme ve öğretme sürecini birbiriyle bağlantılı ve bütünleşik bir şekilde ele almaktadadır. 21. yüzyıl becerilerini öğrenme ve yenilikçi beceriler, bilgi medya teknolojileri becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak üç farklı başlıkta sınıflandırmaktadır.

P21 (2019) oluşturduğu çerçeve ve alt başlıklar Tablo 2-4'te ayrıntılı olarak görülmektedir.

Tablo 2-4: P21'in 21. yüzyıl çerçevesi

Temel Dersler ve 21. Yüzyıl Temaları	**Öğrenme Yenilikçilik Becerileri**	**Bilgi Medya Teknolojileri Becerileri**	**Yaşam ve Kariyer Becerileri**
Küresel Bilinç Finans, ekonomi, işletme, girişimcilik, okuryazarlığı Çevre Okuryazarlığı Sağlık Okuryazarlığı Çevre Okuryazarlığı	Yaratıcılık ve Yenilikçilik • Yaratıcılık • Başkaları ile yaratıcı bir şekilde çalışma • Yenilikçi uygulamalar Eleştirel Düşünme Problem Çözme • Gerekçelendirme • Problem çözme İletişim İş birliği • Açık bir şekilde iletişim kurma	Bilgi Okuryazarlığı • Bilgiye erişim ve değerlendirme • Bilgiyi Kullanma ve Yönetme Medya Okuryazarlığı • Medyayı analiz etme • Medya ürünleri oluşturma • Medyayı etkili şekilde kullanma	Esneklik ve Uyum Sağlama • Değişim ve uyum sağlama • Esneklik Girişimcilik ve Öz Yönelim • Hedefleri ve zamanı yönetme • Bağımsız çalışma Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler • Diğerleriyle Etkili İletişim • Farklı Takımlarla Etkili Çalışma Üretkenlik Hesap verebilirlik Liderlik Sorumluluk

Tablo 2-4'te görüldüğü gibi 21. yüzyılda öğrencilerin temel konularda ustalaşmalarıyla birlikte yenilikçi uygulamalar geliştirme, başkalarıyla yaratıcı çalışma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, iletişim iş birliği becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte bilgi ve teknoloji okuryazarı olmaları, değişime uyum sağlayabilmeleri, girişimci olmaları, sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip olmaları, liderlik sorumluluk gibi birçok yaşam ve kariyer becerilerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmalar yürüten bir diğer kuruluş Asya Toplum Merkezi, okullarda eğitimin yeniden düşünülmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu

amaçla uluslararası eğitimci yetkinliklerini geliştirmeyi hedefleyen Küresel Şehirler Eğitim Ağı Raporu (Soland, Hamilton ve Stecher, 2013) farklı alanlardaki yetkinliklerin bir araya getirilerek eğitimin dönüştürülebileceğine işaret etmektedir. Raporda 21. yüzyılda öğrencilerin uzmanlaşması gereken bu yetkinlikler Tablo 2-5'te yer aldığı gibi üç başlık altında ele alınmaktadır. Bu yetkinliklerin bütüncül bir şekilde ele alınmasının gerekliliği ve değişmekte, gelişmekte olduğu anlayışı savunulmaktadır (ss. 3-8).

Tablo 2-5: Asya toplum merkezi 21. yüzyıl yetkinlik kategorileri

Bilişsel Yetkinlikler	Kişilerarası Yetkinlikler	Kişisel Yetkinlikler
Akademik Ustalık	İletişim, iş birliği	Gelişme Anlayışı
Eleştirel Düşünme	Liderlik	Öğrenmeyi Öğrenme
Yaratıcılık	Küresel Farkındalık	İçsel motivasyon
		Dayanıklılık

Avrupa Birliği de hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için anahtar becerilerin gerekliliğine dikkat çekerek 21. yüzyıl becerileri ile çeşitli çalışmalar yürütmüş ve sonucunda raporlar yayınlamıştır. 2006 yılında yayınlanan Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler- Bir Avrupa Öneri Çerçevesi (Key Competences for Lifelong Learning –A European Reference Framework) yaşam boyu öğrenme ve etkin vatandaşlığın sağlanabilmesi için sekiz temel yetkinlik ortaya koymuştur. (Avrupa Birliği, 2007, ss. 1-4).

Tablo 2-6: Avrupa birliği temel yetkinlikler ve temalar

Temel Yetkinlikler	Temalar
Ana dilde İletişim	Yaratıcılık
Yabancı Dilde İletişim	Eleştirel Düşünme
Matematik ve Bilim Teknolojideki Temel Yeterlilikler	Problem çözme
Dijital Yeterlilik	Risk Alma
Öğrenmeyi Öğrenme	Karar Alma
Sosyal Vatandaşlık Yeterlilikleri	Duygu Yönetimi
Girişimcilik ve Karar Verme Yetkisi	
Kültürel Farkındalık ve Anlatım	

(Avrupa Birliği, 2007, ss. 4-5 tablolaştırılmıştır.)

Söz konusu sekiz yetkinlik ve onlarla birlikte düşünülmesi gereken temaların başarılı bir yaşama ve bilgi toplumuna katkıları düşünüldüğünde her biri eşit şekilde önemli görülmektedir. Ayrıca her yeterliliğin geliştirilmesi ve ölçülmesi için kapsadığı beceri, tutum ve bilgilerle ele alınması gerektiği ortaya konulmuştur (Avrupa Birliği, 2007, ss: 4-12).

Öğrencilerin 21. yüzyılda yaşamda başarılı olmaları için gereksinimleri olan beceriler ile okulda geliştirilen beceriler arasında önemli boşluklar olduğunu öne süren Wagner (2010) 21. yüzyılda öğrenenlerin okulda ve yaşamda başarılı olabilmeleri için yedi temel becerinin gerekliliği üzerinde durmaktadır.



Şekil 2-7: 21. Yüzyıl temel becerileri

Şekil 2-7'de görüldüğü gibi Wagner (2010) Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind) eğitim reformuna dayanan toplumun farklı sosyoekonomik kesiminden öğrencilerin hayatta kalabilmesi için gereksinim duydukları yedi temel beceri; eleştirel düşünme ve problem çözme, bilgiye erişme ve bilgiyi analiz etme gibi bilişsel beceriler kadar iş birliği, iletişim, esneklik, hayal gücü gibi sosyal ve duygusal becerilerdir (ss. 2-40).

21. yüzyılla gerek okul gerekse yaşamda başarılı olmak için beceriler, yeterlilikler, yetkinlikler adıyla dünyada yapılan büyük ölçekli araştırmalar yayınlanan raporlara, ulusal yeterlilik çerçevelerine koşut olarak Türkiye'de de çalışmalar yürütülmüştür. Resmi Gazete'de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında yönetmelik yer almıştır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (TYÇUİUEHY), Resmi Gazete 29581(19 Kasım 2015) Mesleki Yeterlilik Kurumunun

eş güdümünde Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, sivil toplum örgütleri, iş dünyası birçok eğitim paydaşının bir araya gelmesiyle ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan farklı eğitim kademelerini kapsayacak yeterlilikleri tanımlamak amacıyla "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" oluşturulmuştur.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler önerisi gözetilerek sekiz anahtar yetkinliğe yer verilmiştir Bu yetkinlikler ve açıklamaları Tablo 2-7'de yer almaktadır.

Tablo 2-7: Türkiye yeterlilik çerçevesi anahtar yetkinlikler

Yetkinlik	Açıklama
Ana Dilde İletişim	Duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı bir şekilde ifade etme, bağlama uygun dilsel etkileşimde bulunma
Yabancı Dilde İletişim	Ana dilde iletişimin temel boyutlarını taşımakla birlikte kültürlerarasılık anlayışıyla yabancı dilde bağlama uygun iletişim
Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	Mantıksal ve uzamsal düşünme, matemetiksel tablolar, grafikleri farklı derecede kullanma Bilim ve teknolojide yetkinlik insan gereksinimlerine uygun olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması
Dijital Yetkinlik	Teknolojinin güvenilir eleştirel bir şekilde kullanılması
Öğrenmeyi Öğrenme	Kendi öğrenme sürecini düzenleme, öğrenilen bilgiyi günlük yaşamda çeşitli bağlamda kullanma
Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	Bireylerin kişisel ve kişilerarası yetkinliklerini ifade etmektedir. Yaşamda bireylerin çatışma çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan davranış biçimlerini ifade etmektedir.
İnisiyatif Alma Girişimcilik	Bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürmek için planlama yapma, proje yönetme becerisi
Kültürel Farkındalık ve İfade	Farklı sanat dalları, iletişim araçlarını kullanarak duygu, düşünce ve deneyimlerini yaratıcı bir şekilde ifade etme

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 23-25'ten tablolaştırılmıştır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi birbiriyle bağlantılı yetkinlikleri bütüncül olarak ele almayı hedefler. Yetkinliklerin her birinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, duyguların yönetilmesine odaklanma beklenilmektedir. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi öğrenme kazanımlarını üç bileşen altında belirlemektedir. Bir alanla ilgili ilkeler ve teorilerilere dayanan olgusal ya da kuramsal bilgi, bir çalışma ya da öğrenme ortamında var olan bilgiyle problem çözme, bilgiyi kullanma olarak tanımlanan beceri ve çalışmadır. Öğrenme ortamında bilgi ve beceriler kullanılarak öğrenme gereksinimlerinin karşılanması, sorumluluk alınması olarak tanımlanan yetkinliklerdir. Dolayısıyla söz konusu her yetkinlik, bilgi ve beceri için basitten karmaşığa sekiz seviye olarak belirlenmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015, ss. 15-16).

Dünyada ve ülkemizde yaşanan gelişimlerin eğitime yansımalarıyla ilgili Türkiye'de ortaya konulan üst politika belgesi olan 2023 Eğitim Vizyonu'nda felsefe ve temel politikalarda anlayış değişikliğinden söz edilmiştir. Eğitim siteminde aklın ve kalbin birleşimine gereksinim olduğu, dünyanın yüz yüze kaldığı sorunların üstesinden gelmek için daha adaletli ve insanı önceleyen bir yaklaşımın önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple 21. yüzyıl becerilerinin küresel bir norm olarak dayatılmasından öte, insanı bütüncül bir şekilde merkeze alan ve onun çok yönlü gelişimine katkı sunan bilgi, becerilerle birlikte değerlerin de öne çıktığı bir anlayıştan söz etmektedir (Selçuk, 2018, ss. 6-18).

2.1.3. 21. Yüzyıl Beceri Setlerinin Karşılaştırılması

Yapılan araştırmalarda 21. yüzyıl becerilerinin nasıl sınıflandırıldığı, yorumlandığıyla ilgili farklılıklar olsa da ortak egilimlerin ve öne çıkan becerilerin olduğu görülmektedir. Larson ve Miller'e (2011, s. 121) göre 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı ve tanımı farklı şekillerde betimlenmesine karşın öğrencilerin öğrendikleri bilgileri özgün bir bağlam içerisinde yaşama nasıl aktaracaklarını vurgulamaktadır. Özünde güçlü iletişim iş birliği, teknolojide uzmanlık, yenilikçi düşünme ve problem çözmeyi içermektedir.

21. yüzyıl becerileri ile ilgili farklı kurum ve kuruluşların ortaya koyduğı beceri setleri karşılaştırıldığında birbirleriyle tutarlılık göstermektedirler (Dede, 2010). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) Dünya Ekonomik Formu, 21. Yüzyıl Öğrenimi İçin Ortaklık (P21) çerçevelerindeki temel başlıklar Tablo 2-8'da karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 2-8: 21. yüzyıl temel çerçevelerinin karşılaştırılması (Bapna, vd., 2017)

OECD	WEF	P21
Araçları etkileşimli kullanabilme • Dili, sembolleri, metinleri etkileşimli kullanabilme • Bilgiyi etkileşimli kullanabilme • Teknolojiyi etkileşimli kullanabilme	Temel Okuryazarlık • Okuryazarlık • Aritmetik • Bilimsel okuryazarlık • Bilgi ve iletişim teknolojileri • Bilimsel okuryazarlık • Finansal okuryazarlık	Öğrenme Becerileri • Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • İş birliği • İletişim

	• Kültürel okuryazarlık	
Farklı gruplarla etkileşim • Başkalarıyla birlikte çalışma becerisi • Çatışmaları yönetebilme	Yeterlilikler • Eleştirel düşünme • Problem çözme • Yaratıcılık • İletişim • İş birliği	Okuryazarlık Becerileri • Bilgi okuryazarlığı • Medya okuryazarlığı • Teknoloji okuryazarlığı
Özerk davranabilmek • Büyük resmi görebilme becerisi • Kişisel planlar oluşturabilme ve önetebilme becerisi	Karakter Nitelikleri • Merak • İnisiyatif alma • Sebat • Uyum • Liderlik • Sosyal ve kültürel farkındalık	Yaşam Becerileri • Esneklik • Sebat • Sosyal beceriler • Üretkenlik • Liderlik

Tablo 2-8'de görüldüğü gibi teknolojiyi etkin kullabilme, ana dilde yetkinlik, bilgi iletişim teknolojileri, iş birliği üç çerçevede de yer almaktadır. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, esneklik, sebat, merak, liderlik becerileri WEF ve P21, 21. yüzyıl becerileri çerçevelerinde ortaklık göstermektedir.

Voogt ve Roblin (2010) 21. yüzyıl becerileri ile ilgili 8 tane farklı çerçeveyi inceledikleri araştırmada, çerçevelerin ortaya koydukları beceriler yönünden benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymuşlardır. Tablo 2-9'da P21, OECD, Avrupa Birliği, ATC21, UNESCO gibi farklı kurum kuruluşlara ait 21. yüzyıl beceri setlerinde yer alan belirgin becerilerin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 2-9: 21. yüzyıl beceri setlerindeki belirgin becerilerin karşılaştırılması (Voogt ve Roblin, 2010)

Tüm çerçevelerde bahsedilen	**Çoğu çerçevede bahsedilen**	**Birkaç çerçevede bahsedilen**	**Sadece bir çerçevede bahsedilen**
• İş birliği • İletişim • Bilgi ve iletişim teknolojileri • Sosyal ve kültürel beceriler	• Yaratıcılık • Eleştirel Düşünme • Problem Çözme • Üretkenlik	• Öğrenmeyi öğrenme • Öz yönetim • Planlama • Esneklik • Uyum Temel konular • Matematik, iletişim, ana dil, bilim	• Risk alma • Çatışmayı çözme ve yönetme • İnisiyatif ve girişimcilik • Disiplinler arası temalar • Temel konular:

	• Tarih, sanat	ekonomi, yönetim, yurttaşlık

Tablo 2-9'da görüldüğü gibi tüm çerçevelerde iş birliği, iletişim, bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal kültürel beceriler yer almaktadır. Çoğu çerçevede ise yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, üretkenlik becerileri yer almaktadır. Araştırmanın devamında bu becerilere ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.1.3.1. İş Birliği ve İletişim

2.1.3.1.1. İş Birliği Nedir?

Eğitimde üst bir kavram olarak kullanılan iş birliğini Riebe, Girardi ve Whitsed (2016, s. 621) iki ya da daha fazla kişinin grup sorumluluğunu ve bireysel sorumluluklarını dikkate alarak ortak hedefler doğrultusunda yer aldıkları süreç olarak görmektedir. Roschelle ve Teasley (1995, s. 7) ise ortak bir problem alanı içinde sürdürülen eş güdümlü etkinlikler tanımlaması yapmaktadır. İş birliğiyle ilgili tanımlarda birden fazla kişinin bir hedef için bir araya gelme durumu öne çıkmaktadır.

Araştırmacılar iş birlikli öğrenme, dayanışma ile iş birliğinin farklı şeyler ifade etmesine karşın birbiri yerine kullanıldığını belirtmektedir. İş birlikli öğrenme ve dayanışma; grup üyelerinin kendi görevlerine odaklanarak görevlerinin sorumluluğunu almalarına, içeriğin daha iyi öğrenilmesi için gruplar halinde çalışmaya yani iş birliğini bir araç olarak kullanmaya odaklanır. Oysa 21. yüzyıl becerileri olarak ele alınan iş birliğiyle ortak bir probleme, göreve odaklanarak grup üyelerinin etkin, birbirlerinden sorumlu, eş güdümlü bir şekilde sürece dahil olduğu yani iş birliğinin açık bir amaç olarak görüldüğü, kendi başına önemli ve değerli beceri dizileri kastedilmektedir (Lai, Dicerbo, Foltz, 2017, s. 8)

İş birliği yaklaşımını eğitimciler ilkokuldan üniversiteye kadar uzun yıllardır eğitimin farklı aşamalarında kullanmışlardır. 21. yüzyılda karşılaşılan durumların karmaşık, çeşitli ve hızlı değişen türden olması günümüzde etkili iş birliğinin bireylerin dünyasında gereklilik haline gelmesine, politika yapıcılara ve eğitimcilere göre öne çıkan becerilerden biri olmasına neden olmuştur. Günümüzde küreselleşen dünyada farklı insanlar sınıf ortamında birlikte çalışmayı öğrenebilirlerse daha iyi bir

dünya vatandaşı olmalarının sağlanabileceğine inanılmaktadır (Lai, 2011, s. 4; Wiersema, 2002, s.3; Kuhn, 2015, s. 51; Rotherham ve Willingham, 2000, s. 4).

2.1.3.1.2. İş Birliğinin Bileşenleri

21. yüzyılda iş birliği bir grup çalışmasından ya da bir görev dağılımından çok daha fazlasını ifade etmektedir. İş birliğinin birden fazla bileşenden oluşması onun grup çalışmalarından daha karmaşık bir yapısının olduğunun önemli göstergesidir. Dolayısıyla her grup çalışması iş birliği değildir. Araştırmacılar iş birliğinin sağlanabilmesi için farklı bileşenlere ve becerilere gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Jolliffe (2007) iş birliğinin olabilmesi için iki kilit bileşenin yerine getirilmesi gerektiğini belirtir. Bunlar, olumlu karşılıklı bağımlılık ve bireysel sorumluluktur. Olumlu karşılıklı bağımlılık ile herkesin grubun öğrenmesine katkı sağlaması ve grupla birlikte hareket etme duygusunun oluşması beklenmektedir. Bireysel sorumlulukta ise grup üyelerinden her birinin üzerine düşen görevi eksiksiz bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir (s. 3). Lai, Dicerbo, Foltz (2017) iş birliğini oluşturan bileşenlerin kişiler arası iletişim, fikir alış verişi, çatışma çözümü ve ekip yönetim becerilerinin (s. 10); Laal ve Laal (2012) olumlu bağımlılık, güçlü etkileşim, bireysel sorumluluk, süreçteki sosyal becerilerin olduğunu belirtir (s. 495). Child ve Show'a göre (2016) iş birliği sürecine bakarak iş birlikçi bir durumun ne kadar iyi korunduğu ve ilerlediğini görmek olanaklıdır. Bu alanda yapılan çalışmalardan yola çıkarak farklı araştırmacıların görüşlerine göre iş birliği sürecinin sosyal bağımlılık, çatışma çözme, görev dağılımı, yeni fikirlerin geliştirilmesi, kaynakların paylaşımı, iletişim olmak üzere altı bileşeni olduğunu belirtir. Bu bileşenlere şekilde yer verilmiştir.



Şekil 2-8: İş birliği sürecinin bileşenleri (Child ve Shaw, 2016, s. 18)

Şekil 2-8'de görüldüğü gibi iyi bir iş birliğinin olması için öncelikle grup üyelerinin birbirinden sorumlu olması, grupta doğabilecek çatışmaları çözebilmek için beceriler geliştirmeleri, grup üyeleri arasında hedefle ilgili görev dağılımın olması beklenmektedir. Ardından grup üyelerinin deneyimlerinden öğrenerek sonrası için görüşler sunmaları, ortak bir kaynak havuzu kurularak kaynakları birbirleriyle paylaşmaları, iletişim becerilerini kullanarak grup üyelerinin fikirlerini paylaşmaları beklenmektedir.

2.1.3.1.3. Sınıfta İş Birliğinin Geliştirilmesi

Sınıf ortamı iş birliğinin sağlanması için önemli olanaklar sunmaktadır. Örneğin sınıf içerisinde bir problemin çözümünde, farklı düşüncelerin ortaya konulmasında, yeni fikirler, ürünler üretilmesinde iş birliğine gereksinim duyulmaktadır. Öğretmen ise bu süreci kurgulayan olarak kilit rol üstlenmektedir. Sınıfta iş birliğinin sağlanması için farklı araştırma sonuçlarından yola çıkarak Lai, Dicerbo, Foltz (2017, ss. 19-20) öğretmenlere aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır

a) Gruplardan yapmaları beklenen görevler yönergelerle açık bir şekilde dile getirilmesi

b) Öğrencilerin kendi seçtikleri gruplara katılma düzeyleri yüksek olduğundan oluşturulacak grupların öğrenciler tarafından belirlenmesi

c) Grup büyüklüğünün yapılacak olan görevin amacına göre belirlenmesi

d) Öğrencilere rol ataması yapılarak belirli rollere göre gruba katkı sağlaması

e) Özellikle akran geri bildirimin yapılmasına özen gösterilmesi

Tablo 2-10'da sınıftta iş birliğini geliştirmek için ve etkili gruplar oluşturabilmek için öğretmenlerin yapabilecekleri farklı araştırmacıların görüşlerinden yola çıkarak gösterilmiştir (Wiersema, 2002, s. 4-5, Lai, 2011, ss. 24-26; Lai, Dicerbo, Foltz 2017, ss. 12-26; Jolliffe, 2007, ss. 47-51; Webb, 2008).

Tablo 2-10: Sınıfta iş birliğinin gelişmesinde öğretmen sorumlulukları

• Öğrenci gruplarına rehberlik etmeli • Grup içindeki rolleri açıklamalı • Sınıf ortamında öğrencilere iş birliği becerilerini kullanmak için olanaklar vermeli • Grup çalışmasına katılmaya öğrencileri teşvik etmeli • Öğrencileri grup görevleri ile ilgili sorumluluk almaya teşvk etmeli • Gerektiğinde gruplara müdehale etmeli • Öğrencilerin üzerinde çalışılan görev, problem, durum ile ilgili bir birlerine sorular sormalarını sağlamalı • Öğrencilerin ayrıntılı açıklamalar yapmalarını sağlamalı	• Sınıfta çatışma çözme konusunda rehber olmalı • Grup görevlerinin adil bir şekilde paylaşılmasını sağlamalı • Öğrencilere atanan rollere göre grup içinde çalışmalarını sağlamalı • Gruplar zamanla değiştirilmeli öğrencilerin farklı arkadaşlarıyla çalışmaları sağlanmalı • İş birliği becerilerini geliştirmek için sınıfta zaman ayırmalı • Sadece grup içinde iş birliği değil gruplar arası iş birliği için de yönlendirmek • Öğrencileri üzrinde çalışılan görevi ya da problemi anlamaya onla ilgili akıl yürütmeye teşvik etmeli

2.1.3.1.4. İletişim Nedir?

İnsanlık geçmişten günümüze kadar farklı iletişim kanallarını kullanarak gelmiştir. Oskay (2011, s. 1) iletişimin bu yönüne vurgu yaparak iletişimi, insanın varlığını sürdürebilmesi için gelişimlere göre değişimlere uğrayan bir olgu olarak görür. Dökmen iletişimin (1994, s. 19) "bilgi aktarma, üretme ve anlamladırma süreci" olduğunu belirtir. Telman ve Ünsal (2005, s. 19) karşılıklı bildirimde bulunmak, görüş alış verişinde bulunmak ve konuşmak olarak tanımlar. Özkan (2010, s. 16) ise duygu,

düşünce ve bilgileri çeşitli kanallar kullanarak başkalarına iletme ve anlamlandırma süreci olarak açıklar. İletişim tanımlarında belirtildiği gibi insanın temel gereksinimlerinden biri olan etkileşim sonucunda iletişim ortaya çıkmaktadır.

İletişimin yaşamdaki önemi farklı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Örneğin Stewart (1990, s. 6) yaşamın niteliğinin bile iletişimin niteliğine bağlı olduğunu belirtmektedir. Genellikle iletişimin okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil yeterlilikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Fakat günümüzde iletişim temel dil yeterliliklerinin ötesine geçerek farklı bağlamlarda, farklı şekillerde farklı amaçlara hizmet edebilmektedir (Matuselam, Belenky ve Dicerbo, 2017, s. 4). İletişim tanımlarının temel çerçevesi geçmişte olduğu gibi günümüzde de duygu, düşünceleri sözlü ve yazılı olarak başkalarına iletme, başkalarıyla paylaşma becerisi olarak görülmesine karşın 21. yüzyıl becerisi olarak iletişim 20. yüzyılda olduğundan daha karmaşık bir boyutta yer almaktadır (Pardede, 2020, s. 74).

2.1.3.1.5. İletişimin Öğeleri

İletişim sürecinin öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı iletişim modelleri yıllar içinde ortaya konulmuştur. Bu modellerden biri iletişimin belirli soruları yanıtlayacak şekilde oluşturulmasını öne süren Lasswell modelidir.



Şekil 2-9: Laswell iletişim modeli

Şekil 2-9'da görüldüğü gibi iletişim sorulara cevap arayan şekilde doğrusal olarak ileticiden alıcıya ilerlemektedir. 5N1K sorularının bu modelden kaynaklandığı bilinmektedir. Model geri bildirime yer vermemesi ve alıcıyı etkilemek üzere kurgulanmış olması gerekçesiyle eleştirilmiş. Zamanla farklı araştırmacılar tarafından eklemeler yapılmıştır (Mcquail ve WinDahl, 1997, ss. 27-28).

Laswell ortaya koyduğu model daha çok insanlar arası iletişimi ortaya koymaya çalışırken iletişimin sistemler, makinalar arasında da olabileceği

yaklaşımıyla yeni modeller ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de Shannon ve Weaver'in ortaya koyduğu iletişim modelidir. Şekil 2-10'da bu iletişim modeline yer verilmiştir.



Şekil 2-10: Shannon ve Weaver'ın iletişim modeli

Şekil 2-10'da görüldüğü gibi kaynaktan hedefe yönelik doğrusal bir süreç takip edilmektedir. Diğer modellerden farklı olarak bu modelde dikkat çeken gürültüdür. Gürültü gönderiyi etkileyebilmekte gönderinin bozulmasına neden olabilmektedir (Mcquail ve WinDahl, 1997, ss. 30-31).

İletişimle ilgili çalışmalar arttıkça iletişimi etkileyen farklı unsurların olduğu görülmüş ve bunlar da iletişim sürecine eklenmişlerdir. İletişime farklı unsurları dahil eden modellerden biri Barlo'ya aittir.



Şekil 2-11: SMRC iletişim modeli

Şekil 2-11'de görüldüğü gibi kaynağın iletişim becerileri, tutumları, bilgi düzeyi, içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültür iletişimi etkilemektedir. İletilmek istenen mesaj gönderilirken alıcının anlayacağı şekilde öğeler, kodlar, kavramlar, yapılar içermelidir. Kaynak ise duyma, dokunma, koklama, tatma, görme duyularını temsil etmektedir. Kaynağın karşısında da alıcı bulunmaktadır. Kaynak da olduğu gibi alıcının da iletişim becerileri, tutumları, bilgi düzeyi, içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültür iletişimi etkilemektedir (Powell ve Powell, 2010, ss. 8-10).

İletişim tanımları ve modelleri farklı teorilere göre değişiklik gösterse de temelde Watson ve Hill'e göre (2006, s. 48) gönderici, alıcı, ileti, araç ve etki olmak üzere beş etmen içermektedir. Okay (2011, s. 10) İletişim modellerinin ortak yönünü gönderilen ileti, gönderen (kaynak) alıcı (hedef kitle) olmak üzere iletişimin üç öğesi oluşturmaktadır.

2.1.3.1.6. Sınıfta İletişimin Geliştirilmesi

Sınıfta olan her şey iletişim süreçleri aracılığıyla oluşturulmakta ve sürdürülmektedir. Öğretim yöntemleri, ders planları, açıklamalar, disiplin stratejileri öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin göstergeleri arasındadır Powell ve Powell (2010, s. 7). Sınıfta iletişim becerilerini geliştirmek için Pardede (2020) iş birliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çünkü iş birlikli öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenciler, akranlarıyla tartışarak, sunum yaparak öğrenci merkezli bir yaklaşımla bütünleştirilmiş dil becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmektedirler.

Günümüzde ise etkili iletişim için geliştirilmesi gereken beceriler çok sayıda ve karmaşıktır. Etkili mesajlar üretebilmek ve etkili bir şekilde alabilmek için üretim becerilerinden topluluk önünde konuşma, kişiler arası iletişim; yazma becerileri alıcı becerilerden etkin dinleme ve okuduğunu anlamaya gereksinim duyulmaktadır. Bununla birlikte iş yaşamında iş birliğine her geçen gün daha fazla gereksinim duyulduğundan kültürler arası iletişim becerileri de öne çıkmaktadır. Söz konusu beceriler ve beceriler ait tanımlar Tablo 2-11'de özetlenmiştir (Matuselam, Belenky ve Dicerbo, 2017, ss. 7-14).

Tablo 2-11: İletişim becerileri ve davranışlar (Matuselam, Belenky ve Dicerbo, 2017)

Beceri	Tanımı	Davranış
İstenen sonuçları tanımlama	Bir ya da daha fazla istenen sonucu belirleyin	• Bir yazarın ana fikrini belirleyin • Soruya cevap vermek için yeterli bilgi belirleyin • Tartışmanın ana noktası için konu dışı bilgileri tanımlayın
Açık mesajlar oluşturma	Amaçlanan anlamı beden dili, görsel yardımcıları da kullanarak doğru şekilde ifade edebileceğiniz mesajlar oluşturun.	• Dilin kurallarını doğru kullanın • Beden dilini doğru kullanın • Araya girmekten kaçının • Olayların değişimini gösteren grafikler kullanın
Başkalarının zihinlerini modelleme	Başkalarının bilgilerini, inançlarını, duygularını, eğilimleri hakkında bilgi sahibi olun ve iletişimde hesaba katın.	• Dinleyici kitlenin bilgi ve uzmanlık seviyesini belirleyin • Duygulara ifadelere uygun tepkileri tahmin edin • Mesajların yorumlanmasını etkileyeceğinden kişisel geçmişin nasıl olması gerektiğini açıklayın.
Sözleşmelere bağlı kalma	Belirli disiplinlerin ya da bağlamların kurallarına uyun.	• Disiplin için ortak ikna dili stratejileri kullanın • Alana uygun terimler kullanın • Kaynakları uygun şekilde alıntılayın • Disipline uygun formda konuşun ve yazın.
Sosyal ve kültürel farklılıkları hesaba katma	Sosyal ve kültürel farklılıkları tanımlayın ve hesaba katın	• Kültürel farklılıkları ve iletişim normları tanıyın • Argo sözcüklerden kaçının • Kültürler arası iletişime başlamadan önce yabancı olduğunuz kültürü araştırın.
Uygun kanalları seçme	En uygun iletişim kanalını kullanın	• Duruma göre yüz yüze ya da uzaktan görüşmenin etkililiğini belirleyin
Aktif dinleme	Anlatılanlara dikkat edin, yansıtın, özetleyin, açıklayın	• Anlatan kişi ile göz teması kurmaya özen gösterin • Gerekli yerlerde açıklama yapmasını isteyin • Mesajı doğru bir şekilde yorumlamaya çalışın • Haksız varsayımlar yapmamaya özen gösterin
Derin okuma	Metni konuşmayı eleştirel bir şekilde analiz edin. Anlamı takip edin çıkarımların altını çizin	• Bir metin ya da sunumda önemli bilgileri tanımlayın • Bir iddiayı eleştirel bir şekilde analiz edin. • Açık olmayan konular ile ilgili çıkarımlarda bulunun.

2.1.3.1.7. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak İletişim ve İş Birliği

İletişim ve iş birliği becerileri ATCS21'e göre 21. yüzyılda çalışma yollarından biri olarak görülmektedir (Griffin, vd. 2012, s. 36). Dünya Ekonomik Formuna göre dört temel yetkinlikten ikisi iletişim ve iş birliğidir. (WEF, 2015). P21'in belirlediği 21. yüzyıl becerilerinden yaşam ve kariyer becerileri başlığı altında iletişim ve iş birliği yer almaktadır (P21, 2019). Avrupa Birliği'nin belirlediği temel yetkinliklerde kültürel farkındalık ve anlatım temalar arasında ise duygu yönetimi bulunmaktadır (Avrupa Birliği, 2007, s. 4).

İletişim ve iş birliği öğrencileri yaşam boyu öğrenen olmaya hazırlamakla birlikte başkalarına karşı sorumlu oldukları büyük bir toplumun üyesi olmaları için de gereklidir. Çünkü 21. yüzyılda öğrencilerden bilgi ve düşüncelerini sunma, başkalarına iletme, eleştirme ile birlikte bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak dijital kültüre katılmaları da beklenmektedir (Ananiadoui ve Claro, 2009, s. 10). İletişim becerisi, 21. yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, risk alma, becerilerinin gelişmesini sağlayan onlara kapı aralayan bir beceri olarak görülmektedir. Güçlü iletişim dilin gelişmesiyle birlikte başarılı insan ilişkilerinde de öneme sahiptir (Jocobsob- Lundeberg, 2016, s. 87).

Günümüzde kişiler arası yeteneklerin öneminin her geçen gün artması 21. yüzyıl becerileri arasında iş birliğinin yer almasında etkili olmuştur (Dede, 2010, s. 2). 21. yüzyılla brlikte yeni eğitim dünyasının dayanağını iki tür bağlantı oluşturmaktadır. Birincisi yeni iletişim teknolojileriyle yapılan elektronik bağlantı diğeri ise hızlı değişen toplumda sınıf arkadaşlarıyla, iş arkadaşlarıyla anlamlı bir şekilde bağlantı kurma arzusu ve kapasitesidir. Dolayısıyla insanları ve fikirleri birbirine bağlamak için iş birliği, iletişin ve demokrasi alanında sosyal becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir (Schmitz, Baber ve Brown, 2000, s. 67). İş dünyasında birlikte problem çözen ve yeni bir şey üretmek için birlikte çalışan ekiplerin sayısı her geçen gün artarken öğrenciler neden hala çoğunlukla yalnız başına çalışıyor ve öğretmen onayı almak için diğerleriyle rekabet ediyor oldukları sıklıkla gündeme getirilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). P21' e göre iletişim ve iş birliği çerçevesinde öğrencilerden aşağıdaki davranışlar beklenmektedir.

Tablo 2-12: P21'e göre iletişim ve iş birliği çerçevesi

Açık İletişim Kurun
a. Çeşitli şekillerde ve bağlamlarda yazılı sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanın b. Bağlamı ortaya çıkarmak için bilgi, tutum, değerler ve niyetleri etkili şekilde dinleyin c. Farklı amaçlar için iletişim kurun d. Birden fazla medya teknolojisini kullanın e. Farklı ortamlarda(farklı dillerde) iletişim kurun
Başkalarıyla İşbirliği Yapın
a. Farklı ekiplerle etkili bir şekilde çalışma becerisi sergileyin b. Ortak bir amaç gerçekleştirmek için gerekli durumlarda esneklik ve isteklilik sergileyin c. Ortak bir çalışma için ortak sorumluluk üstlenen grup üyelerinin yaptıkları katkılara değer verin

Tablo 2-12'de görüldüğü gibi 21. yüzyılda iletişimin farklı bağlamlarda, farklı amaçlara yönelik, farklı ortamlarda çeşitli medya teknolojilerini kullanarak gerçekleştirilmesi söz konusudur. İş birliğinde ise ortak bir amaç için sorumluluk almak, farklı gruplarla bir araya gelerek etkili bir şekilde çalışma söz konusudur. Söz konusu beceriler 21. yüzyıl beceri setlerinde yer alan başta eleştirel düşünme olmak üzere, yaratıcılık, üst biliş, motivasyon gibi farklı becerileri de harekete geçirmektedir. Griffin vd. (2012) 21. yüzyıl becerileri arasında iş birliğini çalışma biçimleri alt başlığında inceler. Tablo 2-13'te iş birliğiyle ilgili öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumlara yer verilmiştir.

Tablo 2-13: Çalışma biçimleri iş birliği ekip çalışması (Griffin, vd., 2012, s. 47)

Bilgi	Beceri	Tutum/Değer
Başkalarıyla etkilibir şekilde iletişim kurun • Uygun zamanda dinleyin uygun zamanda konuşun *Farklı ekiplerle etkin bir şekilde çalışın* • Kendiniizn ve grup üyelerinizin güçlü ve zayıf yönlerini tanıyın *Projeleri Yönetin* • Projelerin nasıl planlanacağını, ayarlanacağını öngörülemeyen gelişmelere göre nasıl yeniden düzenleneceğini bilin	*Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurun* • Açık ve bilinçli bir şekilde konuşun. Sabırlı ve dikketli bir şekilde dinleyin • Saygın ve profesyonel bir tavır içinde davranın *Farklı ekiplerle etkin bir şekilde çalışın* • Yeni fikirler üretmek yenileşim ve kaliteyi arttırmak için sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlanın *Projeleri Yönetin* • Sonuca ulaşmak için öncelikleri sıralayın, planlayın ve yönetin *Rehberlik ve Liderlik Edin* • Başkalarını etkilemek ve rehberlik etmek için kişiler arası problem çözme becerilerini kullanın • Ortak hedef için başkalarının güçlü yönlerinden yararlanın • Başkalarına hedeflerine ulaşmak için ilham olun • Etik davranışlarda bütünlük gösterin	*Başkalarıyla etkilibir şekilde iletişim kurun* • Dinlemek ve konuşmak için uygun zamanı bilin • Saygın ve profesyonel bir tavır içinde davranın *Farklı ekiplerle etkin bir şekilde çalışın* • Kültürel farklılıklara saygılı olun. Farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip insanlarla çalışmaya hazırlıklı olun • Farklı düşünce ve değerleri açık fikirli bir şekilde karşılayın *Projeleri Yönetin* • Hedeflerinize ulaşmak için engeller ve baskılar karşısında pes etmeyin *Başkalarına karşı sorumlu olun* • Toplumun çıkarları için sorumlu davranın

Tablo 2-13'te görüldüğü gibi başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmanın bilgi, beceri ve değer olarak geliştirilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte farklı ekiplerle etkin bir şekilde çalışma, farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip olan insanların bir araya gelmesi, farklı düşüncelerin kabul görmesi, başkalarının hedeflerine ulaşması için ilham olunması, toplumun çıkarları için sorumluluk alınması gibi bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir.

2.1.3.2. Bilgi İletişim Teknolojileri

2.1.3.2.1. Bilgi İletişim Teknolojileri Nedir?

Günümüzde yaşanılan hızlı değişim bilgiye erişim şekillerinde de değişim olmasına neden olmuştur. Bu değişimle birlikte bilgi iletişim teknolojileri ortaya çıkmıştır. Bilgi iletişim teknolojilerinde farklı iletişim araçları kullanılarak bilgiye erişim sağlanması hedeflenmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri ile bilgilerin oluşturulması, işlenmesi, saklanması, paylaşılarak başkalarına aktarılmasını ifade edilmektedir (Collins, 2004, s. 125). Genellikle yayın sistemleri, telefonlar, bilgisayar ağları aralıcılığıyla görsel işitsel verilerin yakınsaması söz konusudur (Chan ve Holosko, 2016, s. 88). Böylece bilgi iletişim teknolojileriin kullanılmasıyla zaman ve mekân arasındaki farkların önemli ölçüde ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Günümüzde farklı eğitim ortamlarında (karma, yüz yüze ve uzaktan) teknoloji kullanımı her geçen gün artmaktadır. Söz konusu ortamlarda bilgi ve iletişim için kullanılan tüm teknolojiler bilgi iletişim teknolojileri kavramını karşılamaktadır (Anderson, 2008, s. 8).

2.1.3.2.2. Sınıfta Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanılması

Dijital yerli olarak kabul edilen günümüz öğrencileri anne babalarının ve öğretmenlerinin büyürken yaptıklarından farklı şeyler yapmakta başkalarıyla farklı şekillerde iletişim kurmaktalar (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 2). Öğrenciler, teknolojiye anne babalarından ve öğretmenlerinden daha yatkın olsalar da bu araçların karmaşık öğrenme ve yaratıcı görevler için nasıl kullanacaklarıyla ilgili rehberliğe gereksinim duymaktadırlar (Trilling ve Fedel, 2009, s. 70).

Bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme süreciyle bütünleşmesi birçok araştırmanın konusu olmuştur. Demiraslan ve Usluel (2005, s. 65) araştırmacıların bilgi iletişim teknolojilerinin, öğrenme hedeflerine ulaşılmasında araç olarak kullanılması hususunda hemfikir olduklarını belirtmektedir. Eğitimin bilgi iletişim teknolojileri ile bütünleşmesi sadece güncel teknolojilerin edinilmesi değil içinde öğretmen yeterlilikleri, pedagoji, hazırbulunuşluk gibi değişkenlerin olduğu karmaşık bir süreçtir (Yurdakul, 2011, s. 397).

Öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini derslerinde etkin olarak kullanabilmleri için öncelikli pedagojik olarak etkili bir araç olarak görmeleri ve kullanmayı planladıkları teknolojiyle ilgili yetkin olmaları beklenmektedir (Topper, 2005, s. 304). Öğretmenlerin derslerini bilgi iletişim teknolojileriyle bütünleştirebilmleri için (Mandell vd. 2002; Okojei vd., 2006, s. 70) aşağıdaki önerilerde bulunmaktadırlar.

a. Teknolojiyi öğretim sürecinin bir parçası olarak sunmalı
b. Teknolojiye dayalı öğretime uygun değerlerlendirme yöntemleri kullanmalı
c. Dersin hedeflerine uygun ve öğrencilerin kolay kullanabilecekleri araçların seçilmesini sağlama
d. İlgi çekici, dinamik bir öğrenme ortamı tasarlamalı

2.1.3.2.3. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Bilgi İletişim Teknolojileri

Bilgi iletişim teknolojileri ATCS 21'e göre çalışma araçları başlığı altında bilgi okuryazarlığı, bilgi iletimi teknolojilerini kullanma okuryazarlığı şeklinde yer bulmuştur (Griffin vd. 2012, s. 36). Dünya Ekonomik Formu temel okuryazarlık başlığı altında bilişim okur yazarlığına yer vermiştir (WEF, 2015). Bununla birlikte 2025 için önemli gördüğü on beceriden biri teknoloji kullanımı, kontrolü ve gözlemdir (WEF, 2020). P21 bilgi medya teknolojileri becerileri başlığı altında bilgi okuryazarlığı, bilgiye erişim ve değerlendrime; bilgiyi kullanma ve yönetme olarak yer bulmuştur (P21, 2019). 21. yüzyılda öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak yapmaları beklenen şeyler bulunmaktadır. Bunlara Tablo 2-14'te yer verilmiştir.

Tablo 2-14: P21'e göre bilgi iletişim teknolojileri

a. Teknolojileri bilgiyi araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek, paylaşmak amacıyla kullanmak
b. Bilgi ekonomisinde başarılı bir şekilde işlev görmek amacıyla bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, oluşturmak ve değerlendirmek amacıyla sosyal ağları, dijital teknolojileri kullanın.

c. Bilgi teknolojilerinin erişimi ve kullanımına ilişkin etik/yasal konular ile ilhili temel bir anlayış uygulamak

21. yüzyılda yeni yaklaşımlar matematik, okuma, yazma geleneksel okuryazarlıklarla birlikte dijital okuryazarlık bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığını vurgulamaktadır. Tablo 2-15'da Griffin vd. (2012) 21. yüzyılda çalışmak için gerekli olan bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığının bilgi, beceri, tutum/değer boyutuyla ilgili başlıklar altında beklenen davranışlara yer verilmiştir.

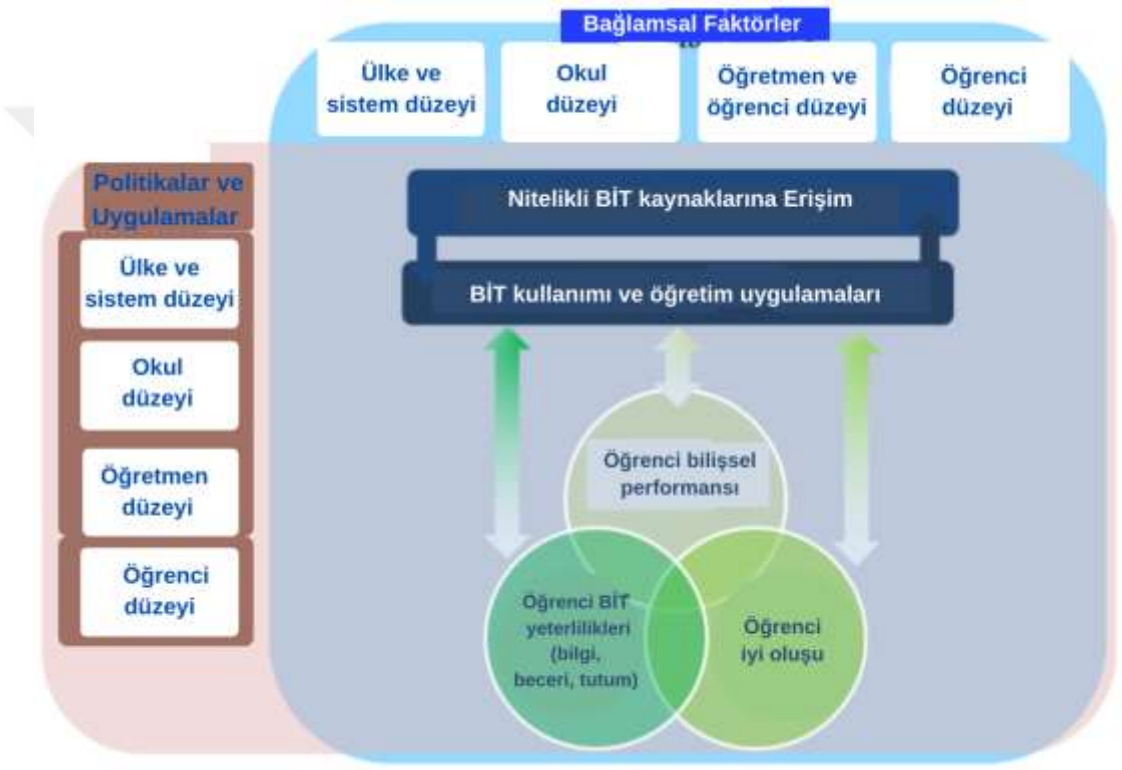
Tablo 2-15: Çalışmak için araçlar- bit okuryazarlığı (Griffin, 2012, s. 52)

Bilgi	Beceri	Tutum/Değer
Bilgi iletişim teknolojilerine erişin ve değerlendirin • Ana bilgisayar uygulamalarını anlayın • İnternet ve medya aracılığıyla sunulan fırsatların farkında olun *Medyayı analiz edin* • Medya mesajlarının niçin olduğunu anlayın *Medya Ürünleri Oluşturun* • Medya ürünlerinin nasıl oluştuğunu anlayın ve üretin	*Bilgi iletişim teknolojilerine erişin ve değerlendirin* • BİT'e etkili bir şekilde erişin • BİT araçlarını etkili bir şekilde değerlendirin *Bilgileri kullanın ve yönetin* • BİT'i sorunları çözmek için yaratıcı ve etkili bir şekilde kullanın • Farklı kaynaklardan bilgi akışını yönetin • BİT'e erişimle ilgili etik ve yasal anlayışı uygulayın • BİT uygulamaları ve medya için bilgi ve becerileri kullanın *Teknolojiyi etkili bir şekilde kullanın* • *Araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek, bilgiyi iletmek için teknolojiyi bir araç olarak kullanın*	*Bilgi iletişim teknolojilerine erişin ve değerlendirin* • Bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirmek için yeni fikirlere açık olun. *Bilgileri kullanın ve yönetin* • Bilgileri problemi doğru ve yaratıcı bir şekilde çözmek için kullanın. • Mesajları yorumlamaktan farklı olarak bireylerin nasıl değerleri ve bakış açılarını dahil ve hariç tuttuğunu inceleyin *Doğru, dürüst vir şekilde teknolojiyi kullanın* • Araştırmak, organize etmek, iletişim kurmak, değerlendirmek için teknolojiyi doğru ve dürüst bir şekilde kullanın

Tablo 2-15'te görüldüğü gibi 21. yüzyılda öğrencilerden bilgi iletişim teknolojilerine erişim sağlamalarından öte bilgi iletişim teknolojisi okuryazarı

olmaları beklenmektedir. Bilgi iletişim teknolojileri araçlarını araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek, bilgiyi iletmek gibi amaçlar için etkili kullanmaları ve yeni ürünler üretmeleri bilgi, beceri boyutunun yanı sıra değer boyutuyla da kullanmaları beklenmektedir.

OECD (2019, s. 7) bilgi iletişim teknolojilerinin fen, okuma, matematik becerileri gibi bir testle ölçülmeyeceği bunun yerine öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileriyle ilgili kendi öz değerlendirmeleri ve tutumlarına bakılacağı belirtmektedir.



Şekil 2-12: PİSA 2021 BİT kavramsal çerçevesi (OECD, 2019, s. 8)

Şekil 2-12'de görüldüğü gibi bilgi iletişim teknolojilerinin kalitesi, erişilebilirliği öğrenci ve öğretmenin bilgi iletişim teknolojilerini kullanmasını etkilemektedir. Bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak yapılan öğretim uygulamaları ise öğrencinin bilişsel performasıyla birlikte bilgi, beceri tutumları, iyi oluşunda da etkili olmaktadır (OECD, 2019, s. 9).

2.1.3.3. Sosyal ve Kültürel Beceriler

2.1.3.3.1. Sosyal ve Kültürel Beceriler Nedir?

Psikoloji bilimindeki gelişmelere koşut olarak duygular ve davranışlar araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmıştır. Sosyal ve duygusal zeka ile ilgili araştırmalar arttıkça da çocuk gelişiminde geniş çeşitlilikte programlar ve öğrenme materyalleri ortaya çıkmıştır (Trilling ve Fedel, 2009, s. 80).

Sosyal ve kültürel becerilerde etkili olan duygusal zeka kavramı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlaması, farklı duyguları ayırt etmesi, duyguları düzenlemesi gibi becerileri kapsamaktadır (Çakar ve Urbak, 2004, s. 25; Solowey, Mayer, Coruso, 2000, s. 87). Duygusal zeka çalışmalarıyla bilinen Goleman (2011) da kendini harekete geçirebilme, engellerle baş edebilme, vazgeçmeme, hazzı erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme gibi birçok becerinin duygusal zekayı oluşturduğunu belirtir (s. 62).

Goleman (2001) duygusal zekayı öz farkındalık, öz düzenleme ve motivasyonun oluşturduğunu belirtmektedir. Sosyal yetkinlikler ve kişisel yetkinlikleri tanıma ve düzenleme başlıklarıyla açıkladığı duygusal yetkinlikler çerçevesine Tablo 2-16'da yer verilmiştir.

Tablo 2-16: Goleman duygusal yetkinlikler çerçevesi (Goleman, 2001, s. 28)

	Kişisel (Kişisel Yetkinlik)	**Diğerleri (Sosyal Yetkinlik)**
Tanıma	**Öz Farkındalık** • Duygusal öz farkındalık • Doğru öz değerlendirme • Özgüven	**Sosyal Farkındalık** • Empati • Görev yönlendirme • Kurumsal farkındalık
Düzenleme	**Öz Yönetim** • Duygusal öz denetim • Güvenirlik • Dürüstlük • Girişim • Uyumlanabilirlik • Başarı güdüsü	**İlişki Yönetimi** • Başkalarını geliştirme • Etki • İletişim • Çatışma yönetimi • Vizyoner liderlik • Değişimi hızlandırmak • Takım çalışması iş birliği

Tablo 2-16'da görüldüğü gibi bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıması kadar duyguları düzenlemesi de önemlidir. Bireyin duygularını

tanımasında öz farkındalık becerisi düzenlemesinde ise öz düzenleme becerisi etkili olmaktadır. Başkalarıyla ilişkilerinde ise sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi etkili olmaktadır (Goleman, 2001, ss. 28-29).

Sosyal becerilerde etkili olan sosyal zekayı, Thus ve Vernon (1933) başkalarının ruh halleri ve kişilik özellikleri hakkında içgörü, başkalarıyla birlikte olma becerisi olarak açıklar (aktaran Wels ve Sub, 2005, s. 205). Goloman (2006, s. 84) sosyal zekayı oluşturan iki bileşenden biri sosyal farkındalık diğeri ise sosyal beceridir. Sosyal farkındalık ile başkalarını dikkatli dinleyerek duyguları ile ilgili sözsüz mesajları fark etmek, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak kastedilmektedir. Sosyal beceriyle ise kendini etkili bir şekilde tanıtmak, başkalarının gereksinimlerini gözetmek, sosyal etkileşimde etki uyandırmak gibi beceriler kastedilmektedir.

2.1.3.3.2. Sınıfta Sosyal ve Kültürel Becerilerin Geliştirilmesi

Sosyal, duygusal zeka alanındaki çalışmaların artması ve bu becerilerin öğrenilebilir, öğretilebilir olması araştırmacı ve uygulayıcıları sosyal ve duygusal öğrenme gibi şemsiye bir kavrama yöneltmiştir (Erkman vd., 2019, s. 22). Sosyal ve duygusal zekanın eğitimle bütünleşmesi ile ortaya çıkan sosyal duygusal öğrenme kavramı duyguları tanımayı, yönetmeyi, başkalarıyla etkili ilişkiler kurmayı, başkalarının duygularının farkında olmayı gerektiren bilgi, beceri, tutumları edinme ve etkili bir şekilde kullanma olarak tanımlanabilmektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013, s. 9).

Sosyal duygusal öğrenmeyi geliştirmek için ülkelerde farklı girişimler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri olan ve Amerika'da ortaya çıkan CASEL (Collaborative for Acedemic, Social, and Emotional Learning) tarafındandan farklı eğitim kademelerinde sosyal ve duygusal öğrenme programları geliştirilmiştir. SEL (Social, Emotional Learning) programı adı bu programlarda öğrencilerin akademik yönleriyle birlikte sosyal, duygusal yönlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. CASEL okullarda geliştirilmesi gereken beş temel yetkinliğe odaklanmıştır. Bunlar öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık,sorumlu karar verme ve ilişkisel becerilerdir (CASEL, 2012, s. 6).

CASEL farklı bilimsel araştırmaları inceleyerek sınıf ortamında sosyal duygusal öğrenmenin geliştirilebilmesi için üç önemli bileşenin gerekliliğini belirtmektedir. Bunlar destekleyici bir sınıf iklimi, sosyal ve duygusal öğrenmenmelerin akademik eğitimle bütünleşmesi ve açık sosyal duygusal öğrenme yönergeleridir. Tablo 2-17'de söz konusu bileşenlerle ilgili yapılabileceklere yer verilmiştir.

Tablo 2-17: Sınıf ortamında sosyal ve duygusal öğrenmenin desteklenmesi (CASEL, 2022).

Destekleyici Bir Sınıf İklimi	**Sosyal Duygusal Öğrenmeerin Akademik Eğitimle Bütünleşmesi**	**Açık Sosyal Duygusal Öğrenme Yönergeleri**
• Güçlü bir tıpluluk duygusu oluşturma • Güvende olduğunu ve ait olduğunu hissettiren bir ortam • Öğrenci merkezli disiplin uygulamaları	• Akademik anlayışa teşvik edin • Sosyal duygusal öğrenmeleri akademik hedeflerle uyumlu hale getirin • Sosyal ve duygusal öğrenmeleri teşvik etmek için etkileşimli öğretim uygulamaları kullanın	*Sıralı:* Sıralı bir şekilde birbirleri ile bağlantılı etkinliklerin olması *Etkin:* Öğrencilerin etkin olduğu öğrenme biçimleri *Odaklanılmış:* Kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin açıkça vurgulandığı etkinlikler *Açık:* Sosyal ve duygusal becerilerin hedeflenmesi

Tablo 2-17'de yer alan kişisel sosyal becerilerin geliştirilmesinin açıkça vurgulandığı çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Sınıfta öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını ortaya koydukları öğrenci günlükleri yazmaları sağlanabilir, ortak problem üzerine çalışabilecekleri iş birliğine dayalı problem çözme sağlanabilir, herkesin katkıda bulunduğu sınıf toplantıları yapılarak sorunların çözülmesi için olumlu bir ortam yaratılabilir, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerine yönelik günlük, haftalık, aylık planlar belirlenerek sonuçlarına göre geribildirimler verilebilir (Nea, 2022).

2.1.3.3.3. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Sosyal ve Kültürel Beceriler

Sosyal ve kültürel beceriler farklı kurum ve kuruluşların belirlediği 21. yüzyıl becerileri arasında yer bulmuştur. Dünya Ekonomik Forumu karakter özellikleri başlığı altında sosyal ve kültürel farkındalığa yer vermiştir 2025 için on gördüğü on yetkinlik arasında sosyal etki ve liderlik, stresle başa çıkma, esneklik becerileri yer almaktadır (WEF, 2015; WEF, 2016; WEF, 2020). P21'e göre yaşam ve kariyer becerileri arasında esneklik ve uyum sağlama ile sosyal ve kültürler arası beceriler yer almaktadır (P21, 2019). Avrupa Brliğinin belirlediği altı temadan biri ise duygu yönetimidir (Avrupa Birliği, 2007, ss.1-4).

P21'in sosyal ve kültürler arası etkileşim olarak yer verdiği raporunda öğrencilere şu önerilerde bulunulmuştur (P21, 2009, ss. 6-7).

Başkalarıyla etkili iletişim kurun

a. Ne zaman konuşmanın ne zaman dinlemenin uygun olduğunu bilin
b. Saygın profesyonel bir şekilde davranın

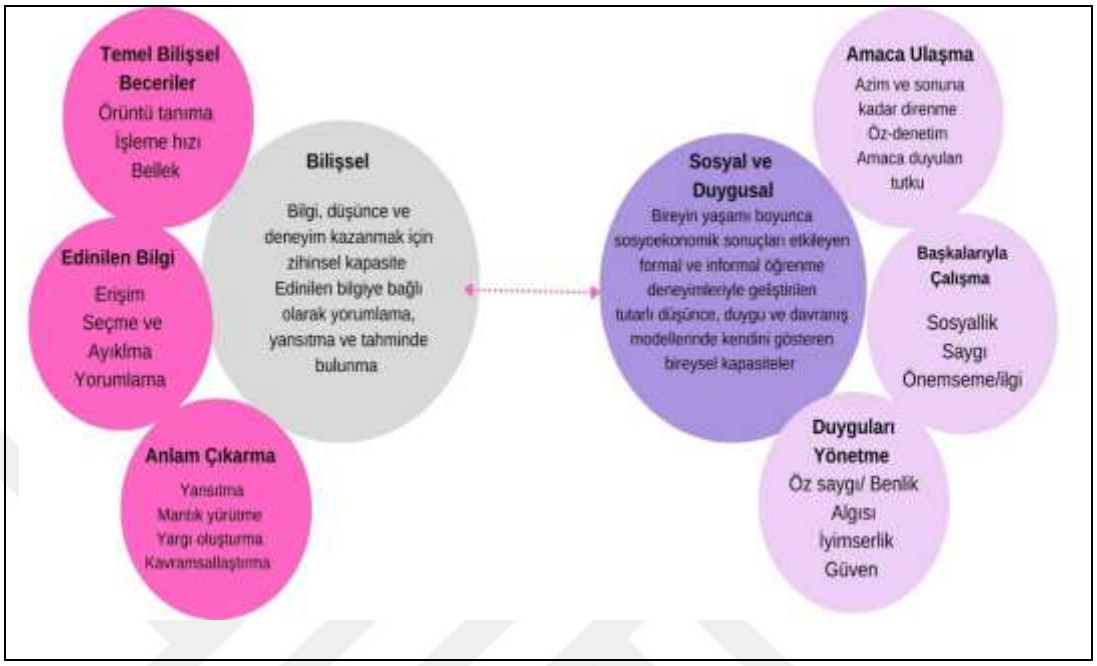
Farklı ekiplerle etkili bir şekilde çalışın

a. Farklı kültürel ve sosyal geçmişi olan kişilerle etkili bir şekilde çalışın
b. Farklı fikirler ve değerlere açık olun
c. Yeni fikirler yaratmak içi sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlanın

21. yüzyılda dünyanın farklı yerlerinde yer alan birbirine teknoloji ile bağlanan ekipler, içinde çeşitlilik olan okullar, topluluklar oldukça yaygındır. Ekiple birlikte etkin ve yaratıcı bir şekilde çelişabilme becerisi 21. yüzyılın her geçen gün önem kazanan temel yaşam becerilerinden biri durumundadır (Trilling ve Fedel, 2009, ss. 80-81). Bireylerin bu becerileri sergileyebilmeleri için öncelikli olarak öz farkındalıklarının, sosyal farkındalıklarının yüksek olması; duygularını, ilişkileri yönetebilmeleri beklenmektedir.

OECD 2015 yılında yayınladığı Sosyal Gelişim Becerileri: Sosyal ve Duygusal Becerilerin Gücü (Skills For Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills) raporunda eğitimin dünyadaki birçok sorunun üstesinden gelebilecek önemli bir güç olduğuna bu sebeple okullarda bilişsel beceriler kadar sosyal ve duygusal

becerilere de önem verilmesi gerektiğine yer vermiştir (OECD, 2015, s. 17). Şekil 2-13'te OECD'nin bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler için ortaya koyduğu çerçeveye yer verilmiştir.



Şekil 2-13: OECD bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler için bir çerçeve (OECD, 2015, s.34).

Şekil 2-13'te görüldüğü gibi bilişsel beceriler ile sosyal ve duygusal beceriler birbiri ile etkileşim halindedir, bilişsel becerilerde yetkinleşebilmenin yolu duygusal ve sosyal becerilerden geçmektedir. Çocukların yaşamda başarılı olmaları için söz konusu becerilerin bu özellikleri gözeterek gelişimlerinin bütüncül bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

2.1.3.4. Yaratıcılık

2.1.3.4.1. Yaratıcılık Nedir?

Yaratıcılık araştırmacılar tarafından birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Senemoğlu (2009, s. 543) yaratıcılığı, değişik durumlarda esnek, akıcı özgün, alışılmıştan farklı düşünme olarak tanımlamaktadır. Fisher (2004, s. 9) yaratıcılığı, somutlaştırılmış bir hayal gücü olarak ele alınabilecek yaratıcı etkinlik, özgün bir şey üretilen süreç olarak görmektedir. San (1979, s. 19) yaratıcığın içinde hayal gücünün yanı sıra özgünlük ve merak ögesinin de bulunması gerektiğini belirtir. Robinson (2008, s. 19) yaratıcılığın farklı bir yönünü işaret ederek disiplinlerarası bir süreç olduğuna bu sebeple yaratıcı olarak kabul edilen takımlarda farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler bulunduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık alanında uzun yıllar çalışmalar yürüten Torannce (1998, s. 441) ise yaratıcılığın bilgi boşlukları, sorunlar, bozukluklar, uyuşmazlıklara karşı duyarlı olmayı, tahminlerde bulunmayı, eksikliklere ilişkin denenceler oluşturmayı, denenceleri test etmeyi, sonuca ulaşmayı kapsamakta olduğu açıklamasını yapmaktadır.

Tanımlarda görüldüğü üzere araştırmacılar yaratıcılığı süreç, ürün, düşünce üzerinden farklı şekillerde açıklamışlardır. Tartışmalı ve yeni bir kavram olmasına karşın yaratıcılık üzerine çalışan bilim insanlarının uzlaşıya vardıkları temel kavramlar bulunmaktadır. Bir ürün ya da düşünce yeni ve uygun ise yaratıcı olarak kabul edilebilmektedir. Yeni ile bir ürünün özgünlüğü ve sıra dışılığı kastedilmektedir. Uygunluk ile ise bir ürünün, düşüncenin kullanım değeri, yararı ya da etki potansiyelinin olmasıyla ilgilidir (Gruszka ve Tang, 2017; Sak, 2014, s. 14; Perkins, 1988, s. 311).

Yaratıcılık söz konusu olduğunda genellikle önemli bilimsel keşifler ya da ünlü sanat yapıtları akla gelmektedir. Bilinenin aksine yaratıcılık sadece sanatçılar ve bilim insanları için değildir. Her bireyde yaratıcılık potansiyeli olmasına karşın farklı derecelerdedir. Kişi yaratıcılık potansiyeli ile önce bireysel düzeyde yaratıcılığını gösterir. Günlük yaşamında sayısız sorunu çözmek için yeni ve yararlı fikirler üretmeye çalışır yani yaratıcılıktan yararlanır (Lau, 2011, s. 215; Sak, 2014, s. 9).

Yaratıcılık; bir bireyin ya da grubun, sosyal bir bağlamda tanımlandığı şekliyle hem yeni hem de faydalı olan algılanabilir bir ürün ürettiği yetenek, süreç ve çevre arasındaki etkileşimdir (Plucker vd., 2004, s. 90). Plucker ve arkadaşlarının yaratıcılık tanımı yaratıcılığın farklı boyutlarını ortaya koymaktadır. Yani yaratıcı olan ürün, süreç, kişi, çevre ya da bu bileşenler arasındaki etkileşim olabilir. Dolayısıyla yaratıcılık ile neyin anlatılmak istendiğinin açıkça belirtilmesine gereksinim vardır. Rhodes (1961, s. 305) yaratıcılığın boyutlarını ortaya koyduğu 4P ürün (product), kişi (pearson), süreç (process), çevre (press) çerçevesi üzerinden yaratıcılığı açıklamıştır. Yaratıcılık araştırmalarında kabul gören bu çerveye farklı araştırmacılar katkılar sağlamıştır.

2.1.3.4.2. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcı ürün; bireylerin çevresinden ya da süreçten etkilenerek ortaya koyduğu somut bir formu, yaratıcı çabalar sonucunu ifade etmektedir (Fisher, 2004, s. 12). Bu bir fikir olabildiği gibi bir ürün ya da performas da olabilir (Runco ve Kim, 2011, ss. 535-536; Kanlı, 2019, s. 5). Yaratıcı ürün ile yeni ve kullanışlı somut nesneler ya da fikirler kastedilmektedir (Mayer, 2010).

Yaratıcılığın çevre boyutu; yaratıcılık içinde bulunulan bağlamdan etkilendiğini varsayımından ortaya çıkmıştır. Ortamda yaratıcı davranışa etkisi olan etmenler yani koşullar yaratıcılığın "çevre" boyutunu oluşturmaktadır (Runco ve Kim, 2011, s. 535; Kanlı, 2019, ss. 11-12).

Yaratıcı süreç ile yeni ve faydalı bir şey oluşturma sürecinde kullanılan bilgilerin, becerilerin nasıl ortaya çıktığını ifade etmektedir (Fisher, 2004, s. 12). Yaratıcılığın süreç boyutu ile ilgili öne çıkan anlayışlardan biri akış teorisidir. Akış, birey bir durumun içinde yer aldığında yoğun bir şekilde ortaya çıkan duyguları ve duyumlarını ifade etmektdir (Csikszentmihalyi, 1996).

Yaratıcılığın kişi boyutu araştırmacıların en fazla üzerinde durduğu konulardan biridir. Yaratıcılık alanında çalışmalar yürüten araştırmacılara göre yaratıcı düşünen bireylerin özelliklerini Tablo 2-17'de olduğu gibi sıralayabiliriz. (Storko, 2010, ss. 94-102; Sak, 2014, ss. 48-49; Fisher, 2004, s.13; Russ, 1996, Torrance, 1977, San, 1970, s. 19).

Tablo 2-17: Yaratıcı bireylerin özellikleri

Yaratıcı Bireylerin Özellikleri	
• Alışılmışın dışında fikirlere sahip • Meraklı • Araştırmacı • Benzerlikleri ve farklılıkları görebilen • Belirlizliği, kaygıyı yönetebilen • Motivasyonu yüksek • Özgün fikirler oluşturabilen • Mizah duygusu gelişmiş • Risk alma isteğine sahip • Deneyime açık • Geniş ilgi alanı sahip • Coşkulu • Sentez yapabilen	• Sorgulayıcı • Enerjik • Bilinmeyene karşı ilgili • Hayal gücü zengin • Sezgisel • Estetik ilgileri olan • Açık görüşlü • Mantıksal düşünebilen • Bağımsız düşünebilen • Özgünlüğe değer veren • Derin duygulara sahip • Sorgulayıcı • Sorun çözebilme becerisi yüksek

Simonton (1990) ve Runco (2006) 4P çerçevesine ikna ve potansiyeli eklemişlerdir. "İkna" ile yeni fikir ya da ürünün kitleleri etkilemesi, onların düşüncelerini değiştirmesi yani toplum tarafından kabul görülecek şekilde ele alınması ifade edilmektedir. "Yaratıcı potansiyel" ise kişi, süreç, çevreden oluşmaktadır. Yaratıcı potansiyel her zaman yaratıcı performansa dönüşmeyebilir. (Runco ve Kim, 2011). Tablo 2-18'de söz konusu boyutların bütüncül bir şekilde yer aldığı yaratıcılık çalışmaları için hiyerarşik çerçeveye yer verilmiştir.

Tablo 2-18: Yaratıcılık çalışmaları için hiyerarşik çerçeve (Runco ve Kim, 2011)

Yaratıcı Potansiyel	Yaratıcı Performans
Kişi	**Ürün**
Kişilik, kişilik özellikleri, kendine has özellikler	Patentler, buluşlar, sanat eserleri
Süreç	**İkna**
Bilişsellik	Bilişsellik, tarihsel etki, sistemler, bireysel alan-etki alanı, göndermeler, sosyal yargı
Çevre	**Etkileşim**
Uzak etkiler, zamanın ruhu, değişim, kültür, ani etkiler, ortamlar, düzenlemeler	Durum x özelliği Kişi x ortam

Tablo 2-18'de görüldüğü gibi yaratıcı potansiyel ve yaratıcı performans hiyerarşinin en üstünü oluşturmaktadır. Potansiyel her ne kadar en üstte olmasına karşın her zaman yaratıcı sonucu garanti etmemektedir. Asıl yaratıcı ürünler, yaratıcılığın somut göstergeleri olarak nihai sonuçları oluşturmaktadır.

2.1.3.4.3. Yakınsak ve Iraksak Düşünme

Yaratıcılıkta öne çıkan kavramlardan biri de ıraksak düşünmedir. Iraksak düşünme, bir problem hakkında farklı şekillerde düşünmeyi içermektedir. Mevcut bilgilerden çoklu seçeneklere ulaşmayı, uzak fikirler arasında beklenmedik birliktelikler kurmayı yani farklı düşünceler arasında bağlantılar oluşturmayı gerektirir (Cropley, 2006; Comevee, 1990). Runco ve Acar'a (2012) göre ıraksak düşünmenin merkezinde özgünlük vardır. Cropley'e göre (2006) ise birçok yaratıcı düşünme testi ıraksak düşünmeye odaklanmaktadır. Oysa mevcut bilgilerden hareketle problem hakkında düşünmeye odaklanan yakınsak düşünme de ıraksak düşenme ile birlikte yaratıcılık sürecine hizmet etmektedir İki düşünme şeklinin belirgin örneklerine Tablo 2-19'da yer verilmiştir.

Tablo 2-19: Yakınsak ve ıraksak düşünme örneği (Cropley, 2006)

Düşünme şekli	Yakınsak	Iraksak
Karakteristik süreçler	Mantıklı olmak	Alışılmadık olmak
	Bilineni tanımak	Bilinene farklı bir şekillerde bakmak
	Ait ya da yakın olanı bir araya getirmek	Farklılıkları birleştirmek
	Tek bir cevaba odaklanmak	Birden fazla cevap üretmek
	Gruplama tekniklerini yeniden uygulama	Değişen bakış açısı
	Bilinenleri korumak	Bilinenleri dönüştürmek
	Doğru olanı bulmak	Yeni olasılıkları görmek
	Güvenli olmak	Risk almak
	Dar bir kapsama bağlı kalmak	Geniş bir yelpazeden bakabilmek
	Sadece yakın alanlarla ilişki kurabilmek	Uzak alanlardaki fikirleri birleştirmek
Kişiler için karakteristik sonuçlar	Halihazırda var olana daha fazla aşinalık	Alternatif ya da çoklu çözümler
	Bilineni daha iyi kavramak	Normalden sapma
	Hızlı doğru vevap	Şaşırtıcı cevap
	Üst düzey becerilerin geliştirilmesi	Yeni şeyler yapmanın yolları
	Bir konuya odaklanma	Heyecan verici riskli olasılıklar
	Güvenlik hissi	Belirlizlik ve heyecan hissi

Tablo 2-19'da görüldüğü gibi yakınsak düşünme yakın alanlarla ilişki kurmaya; bilineni daha iyi kavramaya, doğru olan tek bir cevabı bulmaya, mantıklı olanı bulmaya odaklanırken ıraksak düşünme bilinene farklı şekillerde bakmaya farklılıkları birleştirmeye birden fazla cevap üretmeye, şaşırtıcı vevapları bulmaya odaklanmaktadır. Guilford'a göre (1968, s. 8) günlük yaşamımızda karşılaştığımız

problemlerin çoğu ıraksak düşünme içermesine karşın eğitim sistemlerinde geleneksel cevapların nasıl bulunacağına önem verilmektedir.

2.1.3.4.4. Yaratıcılık Bileşenleri

Yaratıcılık araştırmalarında akıcılık, esneklik, özgünlük, ayrıntılandırma olmak üzere dört farklı yaratıcılığı oluşturan bileşene yer verilmektedir. Bu bileşenlere yaratıcılık eğitimlerinde ve değerlendirilmesinde sıklıkla başvurulmaktadır (Kanlı, 2019, s.36; Runco, 1999, s. 577; Guilford, 1968, ss. 99-138).

Akıcılık: Düşünme eyleminin sürekliliğidir. Belirli bir durum, problem üzerine üretilen fikirlerin toplam sayısını ifade etmektedir (Runco, 1999, s. 577). Akıcılıkta olabildiğince çok fikir üretmek esastır. Birey ne kadar çok fikir üretebiliyorsa akıcılık becerisi o kadar yüksektir.

Esneklik: Bir uyaranı, problem durumunu farklı açılarına göre değerlendirebilme farklı seçenekler üretebilmektir (Guilford, 1968, s. 99). Esneklikte becerisi yüksek olan bireyler bir durumu farklı şekllerde yorumlayabiilirler.

Özgünlük: Belirli bir uyarana verilen yanıtların benzeriliğini ifade etmektedir (Runco, 1999, s. 577). Başkalarının aklına kolay kolay gelmeyen yanıtları bulabilen bireylerin özgünlük becerileri gelişmiştir.

Ayrıntılandırma: Belirli bir uyarana verilen yanıtların belirli bir kategori içerisinde genişletilmesi yani zenginleştirilmesidir (Guilford, 1967, s. 138). Ayrıntılandırma becerisi yüksek kişiler bir ürüne, bir fikre ayrıntılar ekleyebilirler.

Torrance (1998, ss. 445- 446), yaratıcı düşünme testlerinin bu bileşenlerle örtüşen problemi bulma, çok sayıda seçenek oluşturma, esnek olma, özgün fikirler üretme, ayrıntılandırma, özünü vurgulama, duygularının farkında olma ve bunları kullanma, düşünceleri bağlama, açık olma, sentezleme, renkli ve zengin bir şekilde görselleştirme, düşüncelere hareket ve ses verme, birçok açıdan sorunlara bakma, sınırların ardına geçme, mizah akışı gibi kavramlara göre ortaya çıktığını belirtmektedir.

2.1.3.4.5. Yaratıcılık Düzeyleri

Her birey zaman zaman yaratıcılık ortaya koyabilmektedir. Burada farklılık gösteren yaratıcılığın derecesidir (Sak, 2014, s. 16). Yaratıcılık araştırmalarında yaratıcılık sözcüğünün İngilizce karşılığı olan "creativity" sözcüğünden dolayı küçük-y (little c), büyük y (big-c) olarak adlandırılmaktadır. Gardner (1993) çoğu insanın günlük yaşamında deneyimlediği yaratıcılık olan küçük-y; insanlık tarihinde çığır açan yaratıcılık olan büyük-y olmak üzere iki yaratıcılık düzeyinin olduğunu belirtir.

Yaratıcılık Beghetto ve Kaufman'a (2007, ss. 75-77) göre üç düzeydedir. Mini-y; öğrenme sürecinin içinde barındırdığı yaratıcılığı deneyimlerin, eylemlerin ya da olayların anlamlı yorumunu işaret etmektedir. Küçük-y her düzeyde eğitim veya genel deneyimle sağlanabilecek günlük yaratıcılıktır. Büyük-y, darihsel yönden kalıcı etki yaratan yani bir alanı değiştiren çığır açan yeniliği oluşturan yaratıcılığı ifade etmektedir Denilebilir ki mini-y, yaratıcılık çabasını, yaratıcılığın gelişimsel süreci; küçük-y ve büyük-y ise dönüştürücü süreci vurgulamaktadır.

Kaufman ve Beghetto (2009, ss. 6-9), yaratıcılığa uzman-y(pro-c) düzeyini ekleyerek 4C modelini geliştirmişlerdir. Modele göre herkes yaşamına mini-c ile başlamaktadır. Mini-c düzeyinden öğretmenlerin, ailelerin doğru geri bildirimi ve desteği ile küçük-y geçilebilir böylece ortaya anlamlı düşünce, ürünler ortaya çıkabilir. Yaratıcılığın ilk düzeyleri olan mini –y ve küçük-y içsel motivasyona daha fazla gereksinim duyabilmektedir. Küçük-y ve mini-y düzeylerine birçok kişi ulaşabilir. Üçüncü aşama olan uzman-y ise artık kişi bir alanda uzmanlaşmayı seçer, Uzun yıllar derinlemesine çalışır, onun ortaya koydukları takdir eden geniş bir kitle oluşur. Büyük-y tarihe geçecek bir gelişme kaydetmiştir. Herkes tarafından bilinir.

2.1.3.4.6. Sınıfta Yaratıcılığın Geliştirilmesi

Yaratıcılık çalışmaları göstermektedir ki yaratıcı düşünme öğretilebilen bir beceridir (Sak, 2014, s. 10). Yaratıcılık kişi ve çevre arasındaki etkileşimden ortaya çıktığından yaratıcılık eğitimle geliştirilebilmektedir (Conner, 1998; Kanlı, 2019, s. 22). Yaratıcılığın sınıfta geliştirilmesinde, yaratıcılık eğitimini kolaylaştıran bir sınıf ortamı oluşturulmasında öğretmenler önemli role sahiptir (Chien, Hui, 2010, s. 52). Yaratıcılık alanında çalışmalar yapan (Beghetto, Kaufman, Baer, 2014; Beghetto ve Kaufman, 2013; Tegone, 1991; Mellou, 1996; Craft, 2003, Runco, 1990; Paul ve

Elder 1993, s. 39; Cropley, 1995, s. 20, Torrance, 1977, Kanlı, 2019, ss. 19-22) çalışmalarından yola çıkılarak yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışlarına Tablo 2-21'de yer verilmiştir.

Tablo 2-20: Yaratıcılığı destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları

Öğretim Tarzı

- İş birlikçi, sosyal olarak bütünleştirici
- Merak uyandırmalı
- Çok çeşitli materyallerle ve birçok farklı koşulda çalışma fırsatı sunmalı
- Öğrencilerin içsel motivasyonu attırıcı tutum içinde olmalı
- Öğrencilerin ilgi alanlarını öğrenme sürecine dahil etmeli
- Dersiyle ilgili olarak yaratıcı düşünme yöntem tekniklerini kullanmalı
- Yaratıcı düşünme için model olmalı

Soru sorma

- Açık uçlu sorular sormalı
- Alışılmışın dışında yanıtlar veren öğrencileri desteklemeli
- Gerekçe, kanıt gerektiren sorular sınıfta kullanılmalı
- Öğrenciler kendi sorularını sormaya teşvik etmeli
- Araştırma, incelemeye yönelten sorular sormalı

Öğrencilere Yaklaşımı

- Özgünlüğe değer vermeli
- Demoktarik sınıf ortamı oluşturmalı
- Öğrencilerin potansiyellerinin farkında olmalarını sağlamalı
- Öğrencilere kendi yaratıcı güçleri hakkında geri bildirim vermeli
- Öğrenciler hata yapmaktan korkmamaya ve denemeye yönlendirmeli
- Öğrencileri etkili dinlemeli ve geribildirim vermeli
- Hayal kırıklığı, başarısızlık ile başa çıkmaya ve pes etmemeye yöneltmeli
- Yaratıcı düşünme için model olmalı
- Öğrencileri esnek düşünmeyi teşvik etmeli
- Pozitif disiplin sağlamalı

Değerlendirme Yaklaşımı

- Dışsal ödülleri kullanmamalı
- Öğrencileri öz değerlendirmeye teşvik etmeli
- Öğrencileri kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya teşvik etmeli
- Öğrenciler dışsal baskı değil kendinin daha önce yaptıklarıyla karşılaştırmalı
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla rekabet etmek yerine kendiyle rekabet etmesini sağlamalı

Tablo 2-20'de görüldüğü gibi sınıf ortamında yaratıcılığın gelişmesi öğretmenin kullandığı yaratıcılık yöntem teknikleri, sınıfta oluşturduğu pozitif disiplin, öğrencilere sorduğu soruların niteliği, öğrencileri değerlendirirken kullandığı yaklaşımlar gibi birçok şeyden etkilenmektedir. Öğretmen etkili kullanacağı öğretim tarzı, soru sorma şekli, öğrencilere yaklaşımı ile öğrencilerin yaratıcılığını destekleyebilmektedir.

Maley ve Bolitho (2015) özellikle dil alanında doğru koşullar sağlandığında herkes yaratıcı olabilmektedir. Çünkü dil yeni şeyler yaratılmasına, yeni anlamlar üretilmesine, yeni birliktelikler oluşturulmasına uygun bir yapıya sahiptir. Williaams'a (2004, s. 32) göre yaratıcılığı destekleyen bir okuma sürecinde "Bunu nasıl anladın, bunun için kanıtların neler, öyküde bunu düşündüren sözcük ya da sözcük grupları neler, benzer anlama gelen başka sözcükler neler, tekrar denediğinde aynı sonuç olur mu?" sorularına yer verilmelidir.

2.1.3.4.7. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Yaratıcılık

21. yüzyıl becerilerinden biri olarak görülen yaratıcılık; kurumların, okulların, bireylerin başarısı için hayati öneme sahiptir (Beghetto ve Kaufman, 2013). Çünkü 21. yüzyılın zorlukları yenilikçi çözümlere gereksinim duymaktadır (Trilling, Fadel ve Bialik, 2015 s. 75). Farklı kurum ve kuruluşlara ait 21. yüzyıl beceri setleri incelendiğinde yaratıcılığın bir beceri olarak ele alınmasıyla birlikte eleştirel düşünme, problem çözme, meraklılık, esneklik, uyum, girişimcilik, bağımsız çalışma gibi yaratıcığın içinde yer alan ve onunla bütünleşen birçok beceriye de yer verildiği görülmektedir (P21, 2015; WEF, 2016; ATC, 2012). P21(2009) yaratıcılık ve yenilikçilik ile ilgili ayrıca bir çerçeve de ortaya koymuştur. Bu çerçeveye Tablo 2-22'de yer verilmiştir.

Tablo 2-21: P21'e göre yaratıcılık ve yenileşim çerçevesi (P21, 2009, ss. 3-4)

	Yaratıcı Düşünün
a.	Farklı düşünce oluşturma tekniklerini kullan (beyin fırtınası gibi).
b.	Yeni ve değerli fikirler oluştur.
c.	Yaratıcı çabayı en üst düzeye çıkarmak ve geliştirmek için kendi fikirlerini değerlendir, ayrıntılandır, iyileştir, analiz et.
	Başkalarıyla Yaratıcı Bir Şekilde Çalışın
a.	Yeni fikirleri, etkili bir şekilde geliştirin, uygulayın, başkalarına aktarın.
b.	Yeni ve farklı bakış açılarına açık olun. Grup girdisni ve geri bildirimini çalışmaya dahil edin.
c.	Yeni fikirleri, etkili bir şekilde geliştirin, uygulayın, başkalarına aktarın
d.	Yeni ve farklı bakış açılarına açık olun. Grup girdisni ve geri bildirimini çalışmaya dahil edin.
e.	Çalışmanızda yaratıcılık sergileyin. Yeni fikirler benimsemenin gerçek dünyada sınırlarını anlayın .
f.	Başarısızlığı bir öğrenme fırsatı olarak görün.Yaratıcılığın ve yeniliğin küçük başarıların ve yapılan hataların döngüsel süreci olduğunu anlayın.

Tablo 2-21'de görüldüğü gibi 21. yüzyılda yaratıcılığın ve yenileşimin geliştirilmesi için yaratıcılık yöntem ve teknikleri kullanılarak yaratıcı fikirler oluşturmaya, yaratıcılık bileşenlerine uygun olarak fikirlerin geliştirilmesine, oluşturulan fikirlerin başkalarına aktarılmasına, başkalarıyla birlikte yaratıcı bir şekilde çalışılmasına nihayetinde de somut ürünler ortaya çıkarılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Yaratıcılığın 21. yüzyıl becerilerine uygun bir şekilde kazanılması için öğrenme ve öğretme süreciyle bütünleşmesi gerekmektedir. Derslerde elde edilen bilgiler kullanılarak yaratıcı ürünler, yaratıcı düşünceler geliştirilebilir (Kanlı, 2009, s.33). Benzer şekilde Griffin vd., (2012) yaratıcılığın temel bilgi, beceri ve tutumların bütünleşmiş bir şekilde ele alınmasına gereksimim duyulmaktadır. Öte yandan yenileşime yani yaratıcılığın somutlaştırılarak toplumsal ve ekonomik açıdan etki oluşturmasına gereksinim vardır. Bu sebeple yaratıcılık ve yenileşim mantıksal olarak birlikte ele alınmalıdır. Yaratıcılık ve yenileşimin işlevsel tanımlarına Tablo 2-23'te yer verilmiştir.

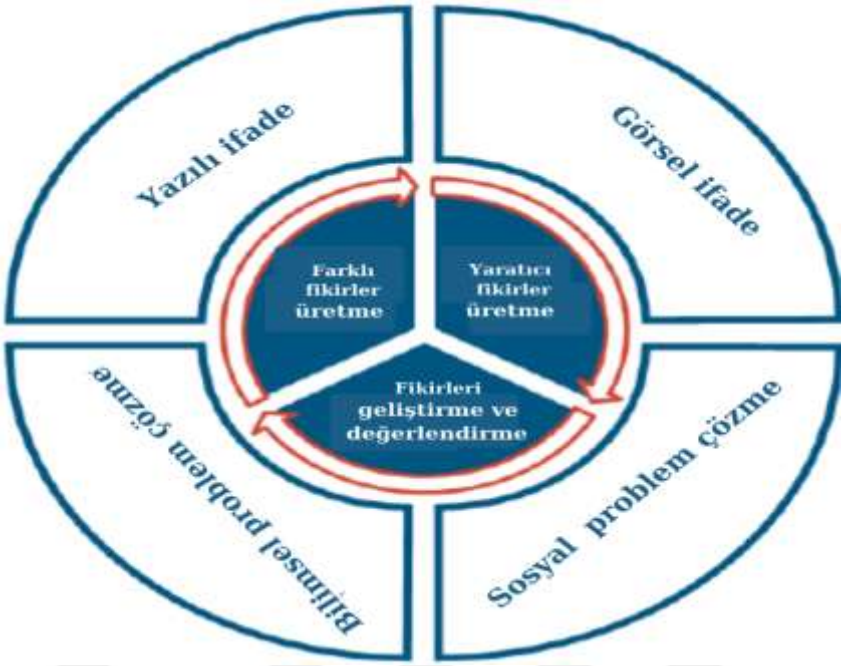
Tablo 2-22: Düşünme yolları- yaratıcılık ve yenileşim (Griffin, vd., 2012, s. 38)

Bilgi	**Beceri**	**Tutum/Değer**
Yaratıcı düşünme ve başkalarıyla yaratıcı çalışma	*Yaratıcı Düşünme*	*Yaratıcı Düşünme*
• Yaratıcılık yöntem tekniklerini bilmek	• Değerli ve yeni fikirler yaratmak	• Değerli ve yeni fikirlere açık olmak
		Başkalarıyla Yaratıcı Çalışma
• Ulusal sınırların ve kültürlerin ötesinde yaratıcılık ve yeniliğin farkında olmak	• Kendi fikirlerini geliştirmek ve yaratıcı çabaları üst düzeye çıkarmak için değerlendirmek, analiz etmek.	• Farklı bakış açılarına iş birliğine grup girdisi ve geribildirimi dahil etmeye açık ve duyarlı olmak.
	Başkalarıyla Yaratıcı Çalışma	
• Yeni fikirlerin daha yaratıcı ve kabul edilebilir bir şekilde sunulması ve benimsenmesi için gerçek dünyanın sınırlarını bilmek.	• Yeni bir fikri geliştirirken uygularken başkalarına etkili bir şekilde iletmek.	• Başarıyı bir fırsat olarak görmek yaratıcılık ve yenilikçilik küçük başarıların ve sık görülen hataların bir döngü süreci olduğunu bilmek.
• Farklılıkları ve başarısızlıkları nasıl	• Yenilikçiliğin ve yaratıcılığın kültürel	• Yeni fikirleri sunmak ve tanıtmak

tanımlayacağını bilmek *Yenileşimi Uygulama* • Yeniliğin meydana geldiği alanda nasıl etkilerinin olabileceğini anlamak ve farkında olmak. • Yaratıcılık ve yenileşimin kültürel ve tarihsel engellerinin farkında olma	sınırlarına duyarlı olmak. *Yenileşimi Uygulama* • Yaratıcı fikirleri uyarlayarak yenileşmeyi geliştirmek	için iş birliği göstermek. *Yenileşimi Uygulama* Yeni fikirlerin sunum ve tanıtımını yaparak kalıcılığını gösterme

Tablo 2-22'de görüldüğü gibi yaratıcılığı geliştirmek için yaratıcılık yöntem ve tekniklerininin bilgisine sahip olmak yeterli değildir. Yaratıcılık yöntem ve tekniklerini kullanarak yeni fikirler üretme, yeni fikirlere açık olma beceri ve tutumlarına gereksinim vardır. Bununla birlikte yaratıcı ürünün toplumda katma değer yaratması için de yenileşim bilgileri, tutumları ve becerileri gereklidir.

21. yüzyıl becerileri arasında yaratıcılık ve eleştirel düşünme OECD'e (2015, s. 36) göre hem bilişsel hem de sosyal duygusal beceriler kategorisinde yer alabilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla yaratıcılığın çok yönlü ele alınması gerekmekmektedir. OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022'de yaratıcı düşünme ve matematik becerilerine odaklanacağını açıklamıştır. Daha önce yayınladığı çerçeveye göre yaratıcı düşünme becerisini ölçmek için farklı fikirler üretme, yaratıcı fikirler üretme, fikirleri geliştirme ve değerlendirme olmak üzere üç boyuta yer verilecektir (OECD, 2019, s. 21). Şekil 2-14'te PISA yaratıcı düşünme yeterlilik modeline yer verilmiştir.



Şekil 2-14: PISA sınavı yaratıcı düşünme yeterlilik modeli (OECD, 2019, s. 22)

Şekilde 2-14'te görüldüğü gibi yaratıcılıkla ilgili üç boyut değerlendirilirken bir öykü, bir çizim, sosyal bir problemin çözümü, bilimsel bir problemle ilgili araştırma sorusu gibi öğrencilerin yaratıcı düşünme yeterliliklerini gösterebilecekleri görevler verilecektir (OECD, 2019, s. 22)

2.1.3.5. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

2.1.3.5.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel düşünmenin tarihi Antik Yunan dönemine uzanmasına rağmen araştırmacılar yaklaşık yüz yıldır eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği ile ilgili çalışmalar yürütmekteler. Bu sebeple eleştirel düşünmenin başlangıcı yaklaşık 2000 yıl öncesinde Sokrates'e dayanmasına karşın modern eleştirel düşünmenin babası olarak Amerikan filozof, psikolog ve eğitim kuramcısı olan John Dewey kabul görmektedir (Fisher, 2011, s. 2). Dewey (1933, s. 16), eleştirel düşünmeyi tanımlarken değerlendirme ve yansıtıcı düşünme yönünü vurgu yaparak bir inancın ya da varsayımın gerekçeler ışığında etkin ısrarcı, dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi olarak görür.

Dewey'in düşüncesinin etkilerini farklı araştırmacıların eleştirel düşünme tenımlarında görmekteyiz. Örneğin Facione (1990, s. 3), yaptığı delphi çalışmasında uzman görüşlerine göre eleştirel düşünme ile ilgili yorumlama, analiz, çıkarsama,

değerlendirme ile sonuçlanan öz düzenleyici yargı tanımlamasını yapmıştır. Ennis'e (2011, s. 11) göre ise kişilerin neye inanacaklarına ne yapacaklarına karar verirken kullandıkları makul yansıtıcı düşünmedir. Uzun yıllar eleştirel düşünme üzerine çalışmalar yürüten Paul ve Elder (2020, s. 9), düşünme süreçlerini iyileştirmek amacıyla analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Ruggiero (2016, s. 51) eleştirel düşünmenin temelinde değerlendirme olduğunu savların, kanıtların değerlendirildiği ve yanıtların araştırıldığı bir arayış süreci olarak açıklar.

Yularıdaki tanımlarda görüldüğü gibi eleştirel düşünme üzerine uzun yıllar çalışmalar yürüten araştırmacılar, bu konudaki çalışmalarının verdiği sezgisel anlayışla eleştirel düşünmenin varlığını sözcüklerle anlatma çabasındadırlar (Nosich, 2012, s. 2). Eleştirel düşünme felsefe, psikoloji, eğitim disiplinlerinde uzun yıllar araştırma konusu olarak yer bulduğundan araştırmacılar da farklı disiplinleri temel alarak eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Bu da yıllar içinde birçok farklı eleştirel düşünme tanımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gündoğdu, 2009, s. 60; Gibson, 1995). Araştırmacıların eleştirel düşünmenin tanımı ile ilgili uzlaşıya varamamalarını Doğan (2013, s. 33) farklı disiplinlerde işlev ve bileşenlerinin aynı olmamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Eleştirel düşünme analitik düşünme, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme gibi farklı düşünme türleriyle de karıştırılabilmektedir. Eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden ayıran bilgiyle birlikte bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içermesidir.Daha kapsamlı bir bakışla eleştirel düşünme bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olduğu sonucuna varılabilir (Gürkaynak, Üstel ve Gürgöz, 2003, ss. 6-7). Nosich (2012, ss. 2-9) de eleştirel düşünceyi diğer düşüncelerden ayıran belirgin özellikler olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki eleştirel düşünmenin yansıtıcı yani meta-bilişsel olmasıdır. Ölçütlere göre olması, özünde gerçek problemler üzerine düşünmeyi hedeflemesi ve mantıklı olmayı gerektirmesi diğer özellikleridir. Paul ve Elder'e (2016) göre ise özellikle kendi kendini yöneten, öz disiplinli, kendi kendini denetleyen, düzelten bir düşünme olması temel özellikleridir.

2.1.3.5.2. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme, farklı boyutlarda tanımlanan geniş bir süreç olduğundan araştırmacılar, beceriler ve alt becerileri ortaya koyarak eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Wilingham'a (2007, s. 21) göre konunun farklı taraflarını görme, fikirleri çürüten yeni kanıtlara açık olma, iddaları kanıtlarla destekleme, tarafsız bir şekilde muhakeme etme, mevcut gerçeklerden çıkarsamalar yapma, problem çözme gibi birçok beceri ve alt becerilerle birlikte düşünülmelidir. Hapern'e (2014, s. 8) göre eleştirel düşünme kasıtlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünmeyi tanımlamak için kulllanıldığından eleştirel düşünme sürecinde bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanılmasına gereksinim vardır. Problem çözme, çıkarımda bulunma, çıkarımları açık ve net bir şekilde belirtme, varsayımları hesaplama ve karar verme becerileri belirli bir bağlam içinde dikkatli ve etkili bir şekilde kullanıılmalıdır. Benzer şekilde Fisher(2011, s. 8) da eleştirel düşünmenin birçok farklı beceri ile birlikte ele alınması gerektiğini belirterek dokuz temel eleştirel düşünme becerisi üzerinde durur. Bunlar:

a. Nedenleri, sonuçları belirleyebilme
b. Varsayımları belirleyebilme, değerlendirebilme, İfadeleri ve fikirleri netleştirebilme, yorumlayabilme
c. İddiaların kabul edilebilirliği özellikle güvenirliği ile ilgili karar verme
d. Farklı türdeki iddiaları değrlendirebilme
e. Çözümleme, değerlendirme, açıklamalar üretebilme
f. Çözümleme, değerlendirebilme, karar verebilme
g. Çıkarımda bulunabilme
h. Görüşler üretebilme

Eleştirel düşünme ile ilgili kapsamlı çalışmalardan biri olan Facione'nu (1990) delphi raporunda uzmanlar yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme eleştirel düşünme becerilerinde uzlaşıya varmışlardır. Tablo 2-24'te söz konusu eleştirel düşünme beceri ve alt becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 2-23: Eleştirel düşünme beceri ve alt becerileri (Facione, 1990, s. 7)

Beceri	Alt Beceri
Yorumlama	• Sınıflandırma • Anlamını netleştirmek • Anlamı çözmek
Analiz (Çözümleme)	• Görüşleri incelemek • Kanıtları tanımlama • Kanıtları analiz etme
Değerlendirme	• İddiaları değerlendirme • Kanıtları değerlendrime • Kanıtları sorgulama
Çıkarım	• Alternatifleri tahmin etme • Sonuç çıkarma
Açıklama	• Sonuçları belirleme • Süreci gerekçelendirme • Kanıtları sunmak
Öz düzenleme	• Öz değerlendirme • Öz düzeltme

Tablo 2-23'te görüldüğü gibi her beceri alt becerlerin bütününden oluşmaktadır. İlk beceri olan yorumlama becerisi sınıflama, anlamını netleştirme, anlamını çözme olmak üzere üç beceriden oluşmaktadır. Örneğin bir metindeki ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri anlamak, fikirleri farklı şekillerde ifade etmek yorumlama becerisi ile ilgilidir. Analiz becerisinin alt becerileri görüşleri inceleme, kanıtları tanımlama, kanıtları analiz etmedir. Analiz becerisimde gerçek çıkarımları belirlemek için savları belirmeye, çözümlemeye aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya geresinim vardır. Değerlendirme becerisinin alt becerileri iddiaları değerlendirme, kanıtları değerlendirmedir. Çıkarım becerisinin alt becerileri kanıtları sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuç çıkarmadır. Çıkarım yapma ile farklı seçenekleri görme, seçenekleri tekrar gözden geçirme, farklı örnekler verme, kanıtlardan sonuçlara ulaşma hedeflenmektedir. Açıklama becerisi sonuçları belirleme, süreci gerekçelendirme, kanıtları sunma becerilerinden oluşmaktadır. Açıklama ile elde edilen sonuçları başkaları ile paylaşma, başkalarını ikna etme hedeflenmektedir. Öz düzenleme becerisi ise öz değerlendirme ve öz düzeltme becerilerinden oluşmaktadır. Öz düzenleme becerisinde kendini bilinçli olarak izlemeyi, kendi yargılarını değerlendirmeyi, elde edilen sonuçlara göre kendi düşünme biçiminde düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir (Facione, 1990, ss. 4-7).

Paul ve Elder'in (2020, s. 14) düşüncenin sekiz öğesi olduğunu belirtir. Yıllar içinde güncelledikleri bu öğeler amaç, bakış açısı, sonuçlar ve çıkarımlar, varsayımlar, kavramlar, yorum ve çıkarımlar, bilgiler ve sorudur. Şekil 2-15'te düşüncenin öğeleri ve öğeleri oluşturan bileşenlere yer verilmiştir.



Şekil 2-15: Düşüncenin öğeleri (Paul ve Elder, 2020, s. 14)

Şekil 2-15'te yer alan düşünme öğelerine göre her düşünme bir amaca göre yapılmaktadır. Eleştirel düşünmede amaç açık ve net olmalıdır. Belirli bir bakış açısı ve dayanaklar çerçevesinde düşünülmelidir. Üzerine düşünülen konuyla ilgili bilgiler, kanıtlar, tanımlar ve ilkeler bilinmelidir. Akıl yürütme sonucunda elde edilen çıkarımlardan sonuçlara ulaşılmalıdır (Paul ve Elder, 2016, ss. 104-114).

Presseisen (2001) eleştirel düşünme becerilerini tanımlama, sınıflandırma, ilişkileri bulma, sonuç çıkarma olarak dört ana beceri olarak ele almaktadır. Tablo 2-24'te Presseisen' a (2001) göre eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 2-24: Presseisen' a göre eleştirel düşünme becerileri ve alt beceriler (Presseisen, 2001, ss. 47-53)

Beceri	Alt Beceri
Tanımlama	• Açık uçlu sorular sorma • Benzersiz özellikler bulma • Kanıtları toplama • Görevleri ve sorunları tanıma
Sınıflandırma	• Genelden özele geçiş • Benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamak • Gruplandırmak ve sıralamak • Karşılaştırmak
İlişkileri Bulma	• Parçaları ve bütünleri ilişkilendirme • Örnekleri görme • Tümevarım ve tümdengelim düşünceyi kullanma • Çözümleme yapma
Sonuç Çıkarmak	• Sentezleme • Dizileri tanıma ve sıralama • Neden sonuçları tanımlamak • Ayrım yapmak • Anlam çıkarmak • Değerlendirmek

Tablo 4-24'te görüldüğü gibi eleştirel düşünmede aşamalı zihinsel süreçlere gereksinim duyulduğundan farklı beceriler kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme sürecinde açık uçlu sorular sorma, kanıt toplama, benzerlikleri ve farlılıkları tanımlama, karşılaştırma, çözümleme yapma, sentezleme, değerlendirme gibi beceriler kullanılarak bireylerin ne düşünmeleri değil nasıl düşünmeleri gerektiğine odaklanılmaktadır.

2.1.3.5.3. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünebilen bireyleri diğerlerinden ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır. Faciano (2015, ss. 2-3) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini zayıf eleştirel düşünür ve güçlü eleştirel düşünür üzerinden açıklar. Güçlü eleştirel düşünürler sorunu net bir şekilde ifade etme, bilgileri titiz bir şekilde arama, zorluklarda sebat etme, kesin ve netliğe önem verme özelliklerine sahiplerdir. Zayıf eleştirel düşünür ise görüşlerinde esnek olmama, ön yargılarını reddetme, iddiaları anlamlandırmakta zorlanma, yeniden düşünmeye istekli olmama, sonuçlar çıkartmada gecikmeler yaşama gibi özelliklere sahiptir.

Paul ve Elder (2016, ss. 1-43) zayıf duyulu eleştirel düşünür adlandırması ile eleştirel düşünmede yetersiz olan, olaylara durumlara tarafsız bakamayan, kendi düşüncesi dışındaki bakış açılarını dikkate alamayan bireyleri kastetmektedirler. Güçlü sezgili kritik düşürler ise empati kurmaya çalışan, düşüncelerini ikna olduklarında değiştirebilen, doğruluk ve adaletin peşinde olan özelliklere sahiptirler. Eleştirel düşünür olabilmenin ise altı aşaması bulunmaktadır. 1. aşama yansıtıcı olmayan düşünür (düşüncelerindeki sorunların farkında değildir), 2. aşama meydan okunan düşünür (düşüncesindeki sorunların farkındadır), 3. aşama acemi düşünür (gelişmeye çalışır) 4. aşama alıştırma yapan düşünür (eleştirel düşünme için düzenli uygulama yapar) 5. aşama gelişmiş düşünür (uygulamalarına bağlı olarak gelişir), 6. aşama başarılı düşünür (eleştirel düşünür içgörülü ve becerikli düşünmeyi yaşamının bir parçası haline getirmiştir). Eleştirel düşünme alanında çalışma yapan araştırmacıların (Chaffee, 2015, s. 55; Ennis 2011, s. 12 ; Faciano, 1990, s. 1 ; Lau, 2011, s. 1, Beyer, 1991, s. 124; Crawford, Saul, Mathews, 2009, s. 14; Ruggiero, 2016, ss. 54-55) eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ile ilgili görüşleri doğrultusunda Tablo 2-25'te oluşturulmuştur.

Tablo 2-25: Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri

Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	
• Sorgulayıcı • Belirsizliğe hoşgörülü • Anlamaya gayret eden • Zihinsel olarak etkin • Açık fikirli • Kanıtları önemseyen • Verilerden hareket eden • Nedenleri ortaya çıkaran • Varsayımları ortaya çıkaran • Öğrenmekten heyecan duyan • Esnek • Kaynakların güvenirliğini değerlendiren • İddaları tanımlayan, yapılandıran, değerlendiren • Uygun, açıklayıcı sorular soran • Duygularını kotrol edebilen • Diğer insanların fikirlerine karşı ilgili olan • Başkalarıyla etkili iletişim kurabilen	• Düşünceler arasında bağlantılar kurabilen • Düşünceleri kısa net bir şekilde açıklayabilen • Yansıtıcı düşünmeye sahip • Problemi sistememtik olarak analiz eden • Kararların olumlu olumsuz özelliklerini değerlendiren • Düşünceleri destekleyen nedenleri, kanıtları ortaya koyan. • Olasılıklara açık • Akılcılığı benimseyen • Farklı seçenekleri değerlendiren • Denenceleri formüle eden • Öz farkındalığı yüksek • Bağımsız düşünen • Yaratıcı • Tutkulu • Önemli problemler ortaya atan

Tablo 2-25'de görüldüğü gibi eleştirel düşünebilmek için zihinsel olarak etkin, açık fikirli, kaynakların güvenirliğini değerlendiren, iddiaları tanımlayan yapılandıran değerlendiren, problemi sistememetik olarak analiz eden bilişsel süreçlerle ilgili özelliklerle birlikte başkaları ile etkili iletişim kurabilen, diğer insanların fikirlerine karşı ilgili olan, tutkululuk gibi duyuşsal özellikler ve tutumlara gereksinim vardır. Araştırmacıların görüşlerinde de açığa çıkan bu özellik eleştirel düşünmenin yapısından kaynaklanmaktadır. Eleştirel düşünmenin bu yapısınının formülü "Tutum+Bilgi+Düşünme Becerileri=Eleştirel Düşünme" şeklindedir (Russel'den 1971 aktaran Halpern, 2014 s. 8). Bilişsel süreçleri, düşünülen kavram ya da durum hakkında bilgileri olan, zihinsel süreçleri etkili kullanabilen ve düşünme üzerine tutumlara sahip bireyler eleştirel düşünür olabilirler.

2.1.3.5.4. Sınıfta Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir olması birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür (Ruggiero, 2016, s. 54; Halpern, 2014, s. 70; Lai, 2011, s. 29) Eleştirel düşünmenin öğretilmesi Facione'nun (1990, s. 40) delphi çalışmasında da uzmanların uzlaşıya vardığı konulardan biridir.

Araştırmacılar eleştirel düşünmenin öğretilmesi ile ilgili farklı yaklaşımlar, programlar ortaya koymuşlardır. Eleştirel düşünme öğretilirken ayrı bir ders olarak değil de farklı disiplinlerin öğrenme öğretme sürecine dahil edilerek ele alınmalıdır. Bir konu, disiplinle bütünleşik şekilde düşünme sağlanmalıdır görüşü farklı araştırmacılar tarafından kabul görmüştür (Paul ve Elder, 2016; s. 160; Ruggiero, 1988, s. 9; Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1989).

Sınıf ortamında eleştirel düşünmenin desteklenebilmesi için Beyer (1991, ss 120-121) öncelikli olarak öğrencilerin yüz yüze çalışabildiği, tartışabildiği, etkileşimin üst düzeyde olduğu iş birliğine uygun bir sınıf oturma düzeni önermektedir. Bunun dışında fikirler üzerinden tartışmanın yürütüldüğü öğrenci davranışlarına, model olan öğretmenlere, eleştirel düşünme becerisini destekleyen etkinliklere ve öğrencilerin pratik yapabilecekleri eğitim materyallarinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Lai (2011, s. 42) eleştirel düşünmenin üstbiliş, motivasyon, iş birliği ve yaratıcılık gibi diğer öğrenme çıktılarıyla birlikte ele alınarak öğretilmesi

gerektiğini belirtir. İpşiroğlu (2015, s. 47) ise eleştirel düşünmenin öğretilmesinde okuma sevgisi, alışkanlığının kazandırılması ve düşünmeye ağırlık veren ders programları gerekli olduğu vurgusu yapmaktadır. Tablo 2-26'da farklı araştırmacıların görüşlerinden yola çıkarak eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışlarına yer verilmiştir (Gürkaynak, Ütel ve Gürköz, 2003, ss. 25-26; Beyer, 1991, s. 126; Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1989, ss. 19-21; Costa, 1991, s. 125; Mathews 2003'ten Akt Crawford, Saul, Mathews, 2009, s. 17-18).

Tablo 2-26: Eleştirel düşünme becerisini destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları

Öğretmen Davranışları
• Kendi görüşünü dayatmaz farklı görüşlere değer verir. • Bilginin yaşamla bağlantısını kurar. • Tartışmaları kolaylaştırıcıdır. • Eleştirel düşünme becerileyle öğrencilerine model olur. • Öğrenmeye ve düşünmeye değer verilen anlamlı bir bağlam yaratır. • Üst düzey düşünmeyi harekete geçirecek sorular sorar. • Etkili soru sorma tekniklerini uygular. • Öğrenci merkezlidir. • Öğrencilerin düşüncelerini netleştirmek için düşüncelerini yeniden ifade edebilecekleri sorular sorar. • Öğrencilerin kendi düşünme süreçleri üzerine düşünmelerini sağlar. • Öğrencilerin güvenilir kaynaklara ulaşması için rehberlik eder. • Öğrenci görüşlerinin gerekçelerini ister. • Demokratik bir sınıf ortamı sağlar.
Sınıf Ortamı
• Demokratiktir. • Sınıf içinde etkileşime uygun açık bir ortamdır. • Fiziksel olarak küçük grup ve büyük grup tartışmasına uygun bir sınıf ortamıdır. • Fziksel olarak öğrencilerin birlikte çalışmasını ve birbirleriyle konuşabilmesini sağlayan bir ortamdır. • Sınıf ortamına ilişkin kuralları öğretmen ve öğrenciler birlikte alır. • Sorgulayıcı bir sınıf ortamıdır.

.

Eleştirel düşünmenin başlangıcı soru sormaktır (Nosich, 2012 s. 6; Paul ve Elder, 2016, s. 126). Çünkü eleştirel düşünme soruları, hem sorgulayanda hem de yanıtlayanda düşüncelerin çözümlenmesi, tahminde bulunma, karşılaştırma, çıkarım, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirir. Bu tarz sorular öğrencilerin sınıfta ya da metinde açıkça sunulandan farklı şekillerde düşünmelerini gerektirir (King, 1995, s. 14).

Herhangi bir disiplinde sorulan soruların seviyesi düşüncenin derinliğini etkilemektedir. Söz konusu sınıf ortamı olduğunda ortaya çıkan düşünme düzeyi soruların düzeyinden etkilenir. Yüzeysel sorular ancak yüzeysel anlamayı sağlayabilir. Derin anlama için güçlü sorular gereklidir. Örneğin bilgi seviyesinde sorulan sorularla tanımlama, varsayımda ve çıkarımda bulunmayı hedefleyen soruların etki gücü farklılık göstermektedir (Paul ve Elder, 2016, s. 126; Macknigt, 2000, s. 39; King, 1995, s. 13). Öğrencilerin soru sorma biçimleri, onlara sorulan soruların niteliği eleştirel düşünür olmalarında etkilidir. Sınıf ortamında sadece bilginin ezberlenmesini ve hatırlanmasını hedefleyen sorular düşük düzeyde sorulardır. Üst düzey sorular ise öğrencilerin çıkarım yapmalarını, farklı bağlantılar kurmalarını sağladığından öğrencilerin fikirlerini gerekçelendirebilmeleri, düşüncelerine kanıt sağlamaları, eleştirel düşünmeye teşvik edilmeleri için faydalı birer araçtır (Hughes ve Acedo, 2016, s. 13; Crawford, Saul, Mathews, 2009, ss. 15-16).

Eleştirel düşünme soruları oluşturulurken dikkat edilmesi gerekenlerden biri de düşünmenin öğelerine odaklanmaktadır. Paul ve Elder (2016, s. 136) sorular oluşturulurken bilgi, çıkarım, kavramlar, varsayımlar, çıkarımlar ve sonuçlar, bakış açısı ve soru olmak üzere sekiz düşünme öğesine odaklanılması gerektiğini belirtir. Sekiz düşünme öğesi ile ilgili sorulara Tablo 2-27'de yer verilmiştir.

Tablo 2-27: Düşünmenin öğelerine göre sorular (Paul ve Elder, 2016, ss. 136-137)

Düşünmenin Öğeleri	Örnek Sorular
Amaç	• Bunu söylemekteki amacınız nedir? • Bu düşüncedeki ana amacınız nedir?
Bilgi	• Bu bilginin doğru olduğunu nereden biliyorsunuz? • Bu yorumu hangi bilgilere dayandırıyorsunuz? • Buna nasıl ikna oldunuz? • Göz önüne almanız gereken herhangi bir fikri ihmal etmiş olabilir misiniz?
Yorum ve Çıkarım	• Bu sonuca nasıl ulaştınız? • Mantığınızı açıklayabilir misiniz? • Seçenek olarak başka sonuç var mı? • Tüm olgular göz önüne alındığında en olası sonuç nedr?
Kavramlar	• Bu düşünceyi açıklayabilir misiniz? • İlgili kavramları doğru bir şekilde kullanıyor musunuz? • Akıl yürütmenizde kullandığınız ana fikir nedir?
Varsayımlar	• Burada tam olarak neyi varsayıyorsunuz? • Neden böyle varsayıyorsunuz?Farklı yaşam durumları ile ilgili varsayımlarımı sorgulamalı mıyım?

Çıkarımlar ve sonuçlar	• Bunu söyleyerek ne ima ediyorsunuz? • Buna karşın şunu yapsak olur mu? • Bunu mu ima ediyorsunuz?
Bakış Açısı	• Buna hangi bakış açısından yaklaşıyorsunuz? • Göz önüne almanız gereken başka bakış açısı var mı?
Soru	• Söz konusu durumda olası görüşlerden hangisi daha anlamlı • Sorduğunuz sorunun ne olduğundan tam olarak emin değilim. Açıklar mısınız? • Sizin sorunuz üzerinde durduğunuz soruyla hangi yönden ilgilidir? • Bu noktaya odaklanan en iyi soru bu mu yoksa değinmeni zgereken başka baskın sorular var mı?

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili yapılan kapsamlı araştırmalardan biri olan Facione'nin delphi çalışmasında ortaya çıkan eleştirel düşünme alt becerilerini harekete geçirecek Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi soru örneklerine Tablo 2-28'de yer verilmiştir.

Tablo 2-28: Eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek sorular (Facione, 2015)

Beceri	Sorular
Yorumlama	• Ne anlama geliyor? • Nasıl oluyor? • Bunu nasıl anlamalıyız?
Analiz (Çözümleme)	• Bunu ayırt etmenin, sınıflandırmanın en iyi yolu nedir? • Bu bağlamada bunu söyleyerek/yaparak neyi amaçladınız? • Bundan nasıl bir anlam çıkarabiliriz? • Bu iddiaların nedenlerini tekrar söyleyebilir misiniz? • Vardığınız sonuç, iddia ettiğiniz şey nedir? • Neden böyle düşünüyorsunuz? • Bu sonuca ulaşmak için hangi varsayımlardan yola çıkmalıyız? • Bunu nelere dayanarak söylüyorsunuz? • Bu konuyu destekleyen ve karşı olan görüşler nelerdir?
Çıkarım	• Şimdiye kadar bildiklerinizden yola çıkarak hangi sonuçlara varabiliriz? • Şimdiye kadar bildiklerinizden neleri eleyebiliriz? • Bu kanıt ne anlama geliyor? • Eğer bu varsayımı kabul edersek ya da etmezsek ne gibi değişiklikler olur? • Bu sorunu çözmek için hangi ek bilgilere ihtiyacımız var? • Bunlara inansaydık ileriye dönük olarak bizim için ne anlama gelirdi? • Bunu bu şekilde yapmanın sonuçları nelerdir? • Henüz keşfetmediğimiz seçenekler nelerdir? • Her seçeneği dikkate alalım ve bizi nereye götürdüğünü görelim. • Öngörebileceğimiz ve öngörmemiz gereken istenmeyen sonuçlar var mı? • Bu iddia ne kadar inandırıcı?

Değerlendirme	• Bu kişinin iddialarına niçin güvenelim? • Bu iddialar ne kadar güçlü? • Elimizdeki bilgiler doğru mu? • Elinizdeki bilgileri dikkate alarak vardığınız sonuca ne kadar güvenebiliriz? • Bu süreçten elde edilen bulgular/sonuçlar nelerdir?
Açıklama	• Bu çözümlemeyi nasıl yaptığınızı açıklayın? • Bu yoruma nasıl ulaştınız? • Akıl yürütme şeklinizi açıklayın? • Neden böyle düşünüyorsunuz? • Bu kararı veriş nedenlerinizi açıklar mısınız?
Öz düzenleme	• Yönteminiz ne kadar iyiydi ve onu ne kadar iyi takip edebildiniz? • Kanıtınız ne kadar iyi? • Görünüşte çelişkili olan iki sonucun uzlaştırılmasının bir yolu var mı? • Bazı tanımlarınızı biraz kafa karıştırıcı buluyorum. Kesin olarak ne demek istediğinizi tekrar gözden geçirebilir misiniz?

Eleştirel düşünmede soruların niteliği kadar nasıl soruldukları da önemlidir. Bu sebeple Gibbs (2001) öğretmenlere soru sorma stratejileri kullanarak sordukları soruları daha etkili hale getirmelerini önermektedir. Buna göre sınıf ortamında birden fazla cevabı olan soruları sorma, sık sık özet yapma, öğrencilerin sorulara farklı açılardan bakmalarını sağlama, düşüncelerine geri bildirim verme, birbirlerine sorular yöneltmelerini sağlama, cevapları başka konularla ilişkilendirme, öğrencilerin hayal etmelerini sağlama gibi önerilerde bulunmaktadır.

2.1.3.5.5. Problem Nedir?

Günümüzde bireylerin iş yaşamında, günlük yaşamda başarılı olabilmeleri için eleştirel düşünebilme ile birlikte etkili karar alabilme, problem çözebilme, becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Snyder ve Snyder, 2008, s. 90). Problem çözme; birçok disiplinde yer alan bir kavram olduğundan problem, problem türleri, problem çözme süreci, problem çözme modelleri ile ilgili farklı disiplinlerdeki araştırmacıların farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Facione'nun (1990, s. 7) çalışmasında uzmanlar problem çözmeyi karar verme, yaratıcı düşünme gibi birbiriyle ilişkili üst düzey düşünme becerileri ailesinin üyesi olarak ele almışlardır. Bilişsel psikoloji alanında çalışmalar yürüten araştırmacılara göre ise problem çözme eleştirel düşünmenin bileşenlerinden biridir (Gibson, 1995, s. 27; Sternberg, 1986, s. 3). Başka bir görüşe göre ise öğrencilerin ilgisini çeken etkili bir öğrenme tekniğidir (Mc Cornnick, Clark

ve Raines, 2015, s. 109). Bunların dışında matematik, fen bilimleri gibi alanlarda da işlem ve sayılarla ilgili olarak problem çözme yer almaktadır.

Araştırmacıların problemin ne olduğunu tanımlarken 'engel' ifadesini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bingham (2016, s. 7) problemi, bilinen ya da belirsiz öğeleri içeren bir durum sonucu meydana gelen engel; Mayer (1992, s. 5) var olan durum ile arzu edilen durum arasındaki engel; Halpern (2014, s. 453) olduğun yer ile gitmek istediğin yer arasındaki engel, boşluk; Altun (2000, s. 27) ise problemleri bireyleri rahatsız eden çözmeye gereksinim duydukları fakat kolaylıkla çözemeyecekleri olay ya da durum olarak açıklamaktadır. İnsanlığın bugüne kadar birçok engelle karşılaştığı düşünüldüğünde varlığını devam ettirebilmesinin önemli ölçüde problemlere ve problemler karşısında geliştirdiği problem çözme becerisine borçlu olduğu söylenebilir. Günümüzdeki hızlı değişimle birlikte insanlık tarafından çözülmeyi bekleyen problemler daha da karmaşıklaşmıştır. Bu sebeple bireylerden problem çözme konusunda daha yetkin olmaları beklenmektedir.

2.1.3.5.6. Problem Çözme Süreci

Problem çözme süreci ile ilgili farklı disiplinlerde farklı modeller, farklı aşamalalar ortaya konulmuştur. Altun (2000, s. 27) problem çözme sürecini genel bir tanımla "net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmak" olarak açıklamaktadır. Söz konusu etkinlikler problemin farkedilmesinde çözümüne kadar aşamalı bir ilerleme takip etmektedir.

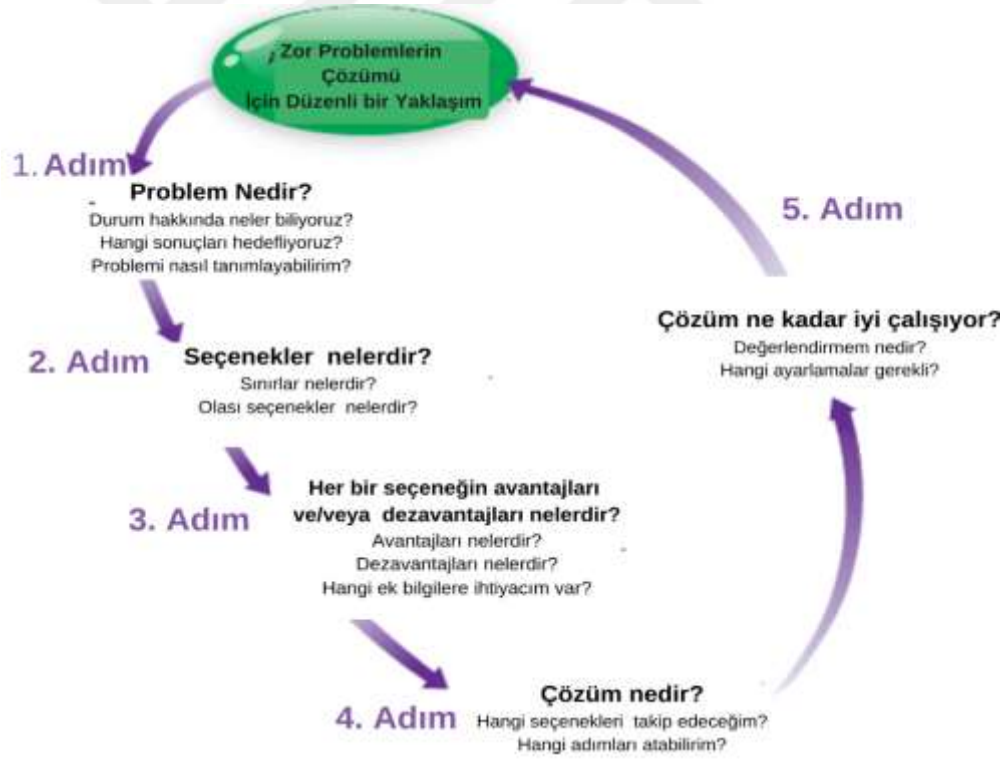
Problem çözme süreci ile ilgili farklı modelleri inceleyen Bransford ve Stelin (1993, ss. 19-37) birden fazla modeli bütünleştirerek problem çözmenin bileşenlerini tanımlayan ve farklı disiplinlerde kullanılabilecek İDEAL yaklaşımını geliştirmişlerdir. Bu yaklaşıma göre İDEAL sözcüğünün her harfi problem çözmede önemli bir adımı ifade etmektedir.

a. Identify (Belirlemek): Problemi ve olanakları belirleyin.
b. Define (Tanımlamak): Hedefleri tanımlayın.
c. Explore (Keşfetmek): Problemi çözerken olası stratejileri keşfedin.
d. Anticipate (Tahmin etmek): Sonuçları tahmin ederek harekete geçin

e. Look/Learn (Bak/Öğren): Tüm süreçte yaptıklarınıza bakın ve deneyimlerinizden öğrenin.

Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılacak etkili bir problem çözme süreci Watanabe'a (2012, ss. 15-16) göre birbirini takip eden dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama var olan durumu anlamaktır. Ardından problemin temel sebebini saptamak gerekmektedir. Üçüncü aşamada problemin çözümüyle ilgili etkili bir eylem planı geliştirmek, dördüncü aşamada ise gerektiğinde değişiklik yaparak problem çözümüne kadar eylem planını uygulamaktır.

İnsanlar günlük yaşamlarında farklı alanlarda birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Bunlar içerisinde zor ve karmaşık problemler daha fazla dikkat ve düzenli bir problem çözme süreci gerektirmektedir. Şekil 2-16'da Chaffe'nin (2015) zor problemlerin çözümü için ortaya koyduğu beş basamaklı problem çözme süreci yer almaktadır.



Şekil 2-16: Problem çözme süreci (Chaffee, 2015, s. 105)

Karşı karşıya olunan problemi tanımlamanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Birey problemin ne olduğunu mümkün olduğunca özgün bir şekilde tanımlamalıdır. Ardından problemin çözümüne ilişkin seçenekler düşünülmelidir. Her seçeneğin

avantajları ve dezavantajları belirlenerek her birinin güçlü zayıf yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Seçenekleri değerlendirdikten sonra çözüme ulaşmak için hangi adımlar gerekli bunlar belirlenmelidir. Son olarak çözümün işe yarayıp yaramadığı değerlendirilip işe yaramadığı düşünüyorsa değiştirilmelidir (Chaffe, 2015, ss. 107-108) .

2.1.3.5.7. Sınıfta Problem Çözmenin Geliştirilmesi

Araştırmacılar, etkili problem çözmenin kapsamlı bir süreç olmasına karşı problem çözmede ustalaşmanın öğrenilebilen bir beceri olduğu konusunda benzer görüşler belirtmektedirler (Chaffe, 2015, s. 106; Bingham, 2016, s. 23). Öğrencilerin yaşamda karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için okulda problem çözmenin pratiğini farklı disiplinlerde yapmaları beklenmektedir.

Bingham (2016) sadece araştırmacı zihinlerin ilişkilerin derinliğine inerek neden, nasıl, niçin gibi soruları sorup problemleri ortaya çıkarabileceği vurgusu yapmaktadır. Bu sebeple sınıf ortamının öğrencilerin soru sorabildikleri, sorularının cevapları üzerine araştırma yapabildikleri, soru sorulmaya özendirildikleri, sorularını başka arkadaşlarıyla tartışabildikleri, günlük yaşamdaki problemler üzerine akıl yürütebildikleri, duygularını ve kaygılarını rahatça ifade edebildikleri bir şekilde olması beklenmektedir. Öğretmenlerden ise kendi problem çözme becerileri ile öğrencilere model olabilmeleri, problem çözmeye olanak tanıyan bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri, sınıfta iş birliğini özendirmeleri beklenmektedir (Bingham 2016, ss. 69-100).

2.1.3.5.8. 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme problem çözme, ATCS21'e göre düşünme yolları başlığı altında 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (Griffin vd. s. 36). P21' e göre yetkinlikler başlığı altındaki dört beceriden ikisi eleştirel düşünme ve problem çözmedir (P21, 2019). Dünya Ekonomik Formu 2025 için ön gördüğü on yetkinlik arasına karmaşık problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye yer vermiştir (WEF, 2020). Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenme için gerekli gördüğü temalar arasında eleştirel düşünme, problem çözme yer almaktadır (Avrupa Birliği, 2007, ss. 4-5). Eleştirel düşünme, farklı kurum ve kuruluşların ortaya koyduğu çerçevelerde 21. yüzyıl becerisi

olarak ele alınması öneminin gelecekte de devam edeceğinin göstergesidir (Çalışkan, 2019, s. 18).

P21' e göre öğrenciler eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkili düşünme, sistem düşüncesini kullanma, değerlendirme karar verme, problem çözme becerilerini kullanarak geliştirebilirler. Bu becerilere ait açıklamalar Tablo 2-29'da verilmiştir.

Tablo 2-29: P21'e göre eleştirel düşünme problem çözme çerçevesi (P21, 2009, s. 9)

Etkili Düşünmek
• Uygun akıl yürütme türlerini(Tümevarım, tümdengelim gibi) etkili şekilde kullanın
Sistem Düşüncesini Kullanmak
• Karmaşık sistemlerde sonuçlar sonuçlar üretmek için bir bütünün parçalarının birbirleriyle nasıl etkileşimde olduğunu çözümleyin
Değerlendirmek Karar Vermek
• Kanıtları, iddiaları inançları etkili bir şekilde çözümleyin, değerlendirin • Farklı bakış açılarını çözümleyip değerlendirin • Bilgi ve iddialar arasında bağlantı kurun, sentez yapın • Öğrenme süreçlerini ve deneyimlerini eleştirel bir şekilde yansıtın
Problem Çözmek
• Bilinmedik problemleri hem geleneksel hem de yenilikçi yollarla çözün • Çeşitli bakış açılarını belirginleştirin daha iyi çözüme götüren önemli soruları belirleyin, sorun

Eleştirel düşünme ve problem çözmeye birçok ülke müfredatlarında yer vermekteler. Bununla birlikte uzun yıllardır büyük ölçekli değerlendirmelerde de yer almaktadır. 2000 yılından bu yana PISA değerlendirmesinde matematik, okuma, fen bilimleri alanlarının bir parçası durumundadur (Griffin vd., 2012, s. 41.) Problem çözme ise 2003'ten başlamak üzere farklı boyutlarıyla yer almıştır. PISA 2012'de bireysel problem çözme yeterliliğine odaklanmıştır. PISA'ya göre problem çözme yetkinliği problem durumunu anlamak ve çözmek için bilişsel süreçlere katılma kapasitesini ifade etmektedir PISA 2012 problem çözme ile ilgili süreçleri problemi keşfetmek ve anlamak, problemi kısa ve özlü bir şekilde ifade etmek, problemin çözümünü planlama ve yürütme, hedefe yönelik ilerlemelerin izlenmesi olarak dört aşamada ele almıştır (OECD, 2013, ss. 121-126). PİSA 2015'te ise matematik, finansal okuryazarlık, okuma becerileri ile birlikte işbirlikli problem çözmeye odaklanılmıştır. PISA'ya göre iş birlikli problem çözme yetkinliği, bir bireyin bir sorunu çözmek için bir yada daha fazla bireyle bir araya gelerek bilgilerini, becerilerini, çabalarını birleştirdikleri sürece etkin şekilde katılma kapasitesidir (OECD, 2017, s. 134).

21. yüzyılda öğrencilerden eleştirel düşünme ve problem çözme ile ilgili etkili akıl yürütme stratejilerini kullanmaları beklenmektedir. Tablo 2-30'da düşünme yolu olarak eleştirel düşünme ve problem çözme ile ilgili bilgi, beceri, tutumlara yer verilmiştir. **Tablo 2-30:** Düşünme yolları: eleştirel düşünme ve problem çözme (Griffin vd., 2012, s. 40)

Bilgi	Beceri	Tutumlar
Etkili akıl yürütün, sistematik düşünceyi kullanın ve kanıtları değerlendirin • Bilinmeyen sorunların üstesinden gelmek için sistemleri ve stratejileri anlayın • Delillerin önemini anlayın. Çelişkili delilleri sunulduğu inançları yeniden değerlendirin *Problemleri çözmek* • Bilgi boşluklarını belirleyin • Çeşitli bakış açılarını netleştirin ve daha iyi çözümlere götüren sorular sorun. *Açıkça ifade etme* • Sonuçları açıkça ifade edin	*Etkili Sebep* • Duruma uygun olarak çeşitli akıl yürütme türlerini (tümevarım, tümden gelim vb.) kullanın *Sistem düşüncesini kullanın* • Sonuçlar üretmek için bir bütünün parçalarının nasıl etkileşime girdiğini inceleyin • Fikirleri inceleyin, gerekçeleri belirleyin ve çözümleyin • Bilgi ve gerekçeler arasında sentezleme ve bağlantı kurma • Bilgileri yorumlayın ve sonuçlar çıkarın • Kanıtları etkili şekilde çözümleyin • Farklı bakış açılarını değerlendirin • İddiaları değerlendirin • Delilleri sorgulayın seçenekleri tahmin edin ve sonuçlar çıkarın • Açıklamak: Sonuçları belirtin • Kendi kendini düzenleme: Kendi kendini inceleme	*Mantıklı kararlar verin* • Farklı bakış açılarını düşünüm • Öğrenme süreçleri ve deneyimleri üzerine eleştirel bir şekilde düşünün • Bunları karar verme sürecine dahil edin. *Problem Çözme* • Sorunları çözerken yenilikçi yollara açık olun • Çeşitli konuları açıklığa kavuşturan anlamlı sorular sorun *Tutumlara dair eğilim* • Mantıklı • Açık adil fikirli • Esnek dürüst • BİT kullanım fırsatlarını kollayın • Kendi ön yargılarını dürüst olarak değerlendirin • Düşüncelerinizi yeniden gözden geçirmeye istekli olun.

2.2. ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk edebiyatının en değerli eşlikçisi çocukluk çalışmaları olduğundan çocuk edebiyatının, çocukluk çalışmaları ile birlikle disiplinlerarası bakış açısıyla ele alınmasına gereksinim duyulmaktadır (Dilidüzgün, 2013, s. 39; Hunt , 2011, s. 47). Bu sebeple çocuk edebiyatı kavramına geçmeden önce geçmişten günümüze değişen çocukluk kavramları açıklanacaktır.

2.2.1. Çocuk ve Çocukluk

Çocuk ve çocukluk kavramları farklı disiplinlerde ve coğrafyalarda farklı şekillerde tanımlansa da çocukluk konusunda görüşlerin batı kökenli olduğu görülmektedir (Eğribel, 2019, s. 46). Çocuk edebiyatı alanındaki araştırmacılar da çocuklukla ilgili batıdaki gelişmeleri referans almış, çocukluk ve çocuk edebiyatını tanımlarken batı kaynaklarına başvurmuşlardır. Hollanda, Almanya, İsveç çocuk edebiyatı başta olmak üzere batıda çocuk edebiyatı alanında yazılan eserleri incelemişlerdir (Lesnik-Oberstein, 1998, ss. 20-21). Bu sebeple çalışmada batıdaki çocukluk ve çocuk edebiyatı anlayışı ile ilgili referanslara ağırlık verilmiştir.

Zaman zaman çocuk ve çocukluk kavramları birbirinin yerine kullanıldığından öncelikli olarak ‘çocuk’ ve ‘çocukluk’ kavramlarının ayrımının yapılmasına gereksinim vardır. Çocuk biyolojik bir varlığı ifade etmesine karşın her çocuk sosyal, dilsel, kültürel vb. bağlamlara sahip olan yetişkin dünyasında yaşamına başlamaktadır. Bu sebeple çocuk somutlaştırılmış bir ifade iken çocukluk daha çok yetişkinlerin yetişkin olmayana atfettiği soyut bir kavramı ifade etmektedir. Dolayısıyla çocuk içinde doğduğu toplumdan etkilenmekte çocukluk da kültürden kültüre toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu da toplumsal bir kavram olan çocukluğu açıklamak için içinde bulunan bağlamın gözetilmesini gerektirmektedir (Gittins, 2015, ss. 35-37; Tan, 2019, ss. 71-72).

Çocukla ilgili öne çıkan başlıca tanımlar; reşit olmamış yurttaş, gelişmekte olan insan yavrusu (Yörükoğlu, 2007, s. 13) sürekli değişen ilerleyen küçük yaştaki oğlan ya da kız (Bakırcıoğlu, 2016, s. 829) şeklindedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi ise 18 yaşına kadar her insanı çocuk saymaktadır (Wilkie-Stibbs, 2008, ss. 7-8).

Çocuk ve çocukluk arasındaki ayrım farklı araştırmacılarca açıklanmıştır. Onur (2007, s. 19) belirli bir yaş aralığında olan kişiyi çocuk; belirli bir yaş aralığında olma durumunu ise çocukluk olarak belirtir. Her insanın yaşadığı bir çocukluk olduğu düşünüldüğünde çocukluk bireylerin yaşamının ortak noktası paylaşılan bir deneyim olarak da tanımlanmaktadır (James, 2001, s. 36; Holt, 2000, s. 7) Elkind (1999) çocuğu doğanın bir armağanı çocukluğu ise insanlığın yarattığı bir şey olarak görür. Yani çocukluk toplumsal bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluğun toplumsal bir kavram olması da içinde bulunduğu bağlamla birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Tan, 2019, ss. 71-88). Bu saptamalardan yola çıkarak denilebilir ki çocukluğu tarih, psikoloji, tıp, toplumbilim, sosyoloji, hukuk, antropoloji vb. bilimler ışığında açıklamaya gereksinim vardır. Tek bir çocukluk olmadığı gibi çocukluğu tek bir disipline bakarak açıklamak da doğru olmayacaktır. Bu sebeple farklı disiplinlerden yararlanmaya gereksinim vardır. Günümüzde çocukluk; temelde çocuk psikolojisi, çocuk sosyolojisi, çocuk tarihinin kesişim noktasında disiplinlerarası bir bakış açısıyla çok boyutlu bir şekilde ele alınmaktadır (Onur, 2005, 99; Eğribel, 2019, s. 45). Çalışmanın devamında Onur (2005) ve Eğribel (2019) de belirttiği gibi çocukluk tarihi, çocuk sosyolojisi ve çocuk psikoloji disiplinlerinin ışığında çocuk ve çocukluğun farklı boyutları ele alınacaktır.

2.2.1.1. Çocukluk Tarihi ve Sosyolojisi

Çocukluk ile ilgili öne çıkan disiplinlerden biri tarihtir. Fıransız tarihçi Aries Centuries of Childhood kitabında çocukluktan söz ederken 16. 17. yüzyıla gelene kadar çocuk yetişkin ayrımının olmadığı çıkarımında bulunmuştur. Aries bu çıkarımına Orta Çağ sanat eserlerinde çocukların yer alış biçiminin yetişkinlere benzer olması, yüzlerinin ve kıyafetlerinin resmedilişinin yetişkinlerle aynı olması, çocuklara hitap edilirken özel bir sözcüğe gereksinim duyulmaması, yetişkinlerle aynı olan giyim tarzlarını vb. gerekçe göstermiştir (ss. 27-129). Postman (1995, ss. 26-31) ise daha öncesinde var olan çocukluğun Orta Çağ'da okuryazarlığın, eğitimin ve ayıp fikrinin ortadan kalkması sonucu olarak ortadan kaybolduğuna dikkat çekmiştir. Orta Çağ'da çocuklukla ilgili çıkarımların toplumun yaşam tarzına bakılarak yapılabileceği de başka bir görüştür. Buna göre erken bebek ölümleri, kötü hijyen koşulları, çocukların süt anneye verilerek anneleriyle bağ kurmalarının önüne geçilmesi çocukların 5-7 yaşlarına kadar bebek olarak kabul edildiği ve sonrasında yetişkin dünyasına doğrudan

dahil oldukları düşüncesini desteklemektedir. Ayrıca çocukların yetişkinlere aynı oyunları oynamaları, aynı şarkıları, aynı sözlü kültür ürünlerini dinlemeleri çocukluk diye bir geçiş döneminin olmadığının bebeklik ve yetişkinlik diye iki dönemin öne çıktığını göstermektedir (Gander ve Gardiner, 2004, ss. 26-27). Orta Çağ'da çocuklukla ilgili bir farkındalığın olmadığı çocuklarıın birbirine benzeyen 'nesneler' olarak görüldüğü çocuk ile yetişkin arasında sınırların belirgin olmadığı bu sebeple de çocukların yetişkinlerden ayrı tutulmadığını, minyatür yetişkinler hatta eksik yetişkinler olarak görüldüğünü göstermektedir (Onur, 2005, s. 100; Heywood, 2003, s. 8; Eraslan, 2019, s. 82).

Yetişkin çocuk ayrımımın 16. ve 17. yüzyılda oluşmaya başladığı toplumun günlük yaşamından yola çıkılarak söylenebilir. Çocukların yetişkinlerden ayrıştığının en önemli göstergeleri çocuklara özgü kıyafetler, oyunlar, şarkılar, kitaplar, yiyeceklerin gündeme gelmesi ve dükkanlarda çocuklar için bölümlerin oluşturulması olduğu söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2004, s. 32). Bu dönemde çocukların kendine has özellikleri olduğu düşüncesinin benimsenmesinde matbaanın icadı ve toplumun yaşam tarzındaki değişimlere koşut olarak eğitime duyulan ilginin artması ve çağdaşlaşma etkili olmuştur (Postman, 1995, s. 56; Heywood, 2003, s. 27; Aries, 1962, s. 42).

Rönesans ve reformun etkisiyle aklın ve bilimin öne çıktığı Aydınlanma Çağı'nda çocukluğun da Orta Çağ'dan farklı olarak ele alındığı çağın düşünürlerlerinin eserlerinden yola çıkılarak söylenebilir. John Jocke "Eğitim Üzerine" adlı eserinde çocukların tecrübelerinin yetişkinlere göre sınırlı olduğunu ve yetişkinlerden önemli ölçüde ayrıştıklarını belirtmiştir (Jocke, 2004, s. 71). Jocke sonrasında da çocuk dünyasının yetişkin dünyasından kopması gerektiğine dair benzer fikirler artarak devam etmiştir. J. J. Roesseau "Emile" adlı eserinin ön sözünden başlayarak çocukların dünyasının yetişkinler tarafından anlaşılmadığının eleştirisini yapmış, onların içinde hep bir yetişkinin arandığını oysa çocukların yetişkinlerden farklı bir doğaya kendilerine has bir kimliğe sahip olduklarını açıkça belirtmiştir. Ayrıca çocukların bir an önce yetişkin dünyasına atılması gerektiği fikrini de eleştirerek çocukların doğalarının göz ardı edilip yetişkinler gibi davranmalarının beklenilmesinin yanlış olduğuna ve çocukların eğitimde, yaşamda yetişkinlerden farklı bir yerde durduklarına sık sık vurgu yapmıştur (Roesseau, 2009). Çocukluk ile ilgili

gelişmelere bütüncül bir şekilde bakıldığında J. J. Roesseau'nun Emile'de ortaya koyduğu fikirlerin çocuğun doğasını anlamayı ve ona saygı duymayı hedeflediğinden çocukluk hakkında önemli bir dönüm noktası olduğu görülmektedir.

18. ve 19. yüzyılllara gelindiğinde çocukluk ile ilgili önemli değişimler olmuştur. Bu dönemde batıda ortaya çıkan modern çocukluk fikri farklı coğrafyalara yayılmaya başlamıştır (Stearns, 2018, ss. 137-138). Araştırmacılar tarafından modern çocukluğun ortaya çıkmasında ve yayılmasında etkili olan itici güçler; okulun günlük yaşamda tekrar önem kazanması, kentli nüfusun artması, matbaanın bulunması ve yaygınlaştırılması, bilimsel gelişmeler, burjuva sınıfın etkisinin artması olarak görülmektedir (Onur, 2007, s. 111; Postman, 1995, s. 52; İnal, 2007, s. 17; Proud, 2005, ss. 35-36) Modern çocukluk paradigması çocukları yetişkinlerden farklı biyolojik oluşum olarak kabul eder. Güçsüz olan çocukların yetişkinler tarafından yetiştirilmeye, geleceğe hazırlanmaya, korunmaya gereksinim duyduklarını varsayar (Gürdal Demir, 2013, s. 11; Tan, 2007, s.11; Eraslan, 2019, s. 85) Ayrıca bu dönemde vatandaşlık kavramı öne çıktığından çocuklar haklarından öte devlete karşı görevleri ile gündeme gelmiştir (İnal, 2007, ss. 85-87). Söz konusu gelişmelerden yola çıkılarak denilebilir ki modern çocukluk her ne kadar çocukları yetişkinlerden ayrı düşünse de onları yaşadıkları dönemin bir etkin öznesi değil devlete ve topluma karşı görevleri olduğuna inanılan nesneler olarak görmektedir. 19. yüzyılda çocukluk ile ilgili bir diğer gelişme ise çocuk ve çocukluk konusunun bilim düzeyinde ele alınmaya başlanarak kuram ve görüşlerin ortaya çıkarılmasıdır (Eğridir, 2019, s. 51). Çocuk ve çocukluk konusunun bilim düzeyinde ele alınması çocuklar hakkında bilinenlerin artması ile çocukların düşünce, duygu, sosyal vb. yönden yakından tanınmasını sağlayarak başta çocuk edebiyatı olmak üzere farklı disiplinleri etkilemiştir.

20. yüzyıla gelindiğinde insanlık büyük savaşlara tanıklık edip büyük acılar çekse de özellikle ileri sanayi toplumlarında çocuklar önemli kazanımlar elde etmiştir. Bunda artan okullaşma oranı, çocuk işçiliğindeki düşüş, devlet tarafından çocukların korunması gibi düzenlemeler etkili olmuştur (Postman, 1915, s. 69; Stearn, 2018, ss. 207-208). 20. yüzyılın çocukluk yüzyılı olarak anılmasında özellikle Avrupa ülkelerinden çocuk merkezli anlayışın hızla yükselmesi itici güç olmuştur (McCulloch, 2011, s. 18). Bu dönemde kökünü modern çocukluktan alan çocuk hakları hareketleri ortaya çıkmıştır. 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi ile başlayan süreçte

1959 Çocuk Hakları Bildirisi ve 1989'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabul edilmesiyle çocuk haklarını medeni, kişisel, ekonomik, sosyal, kültürel olmak üzere geniş boyutta ele alan düzenlemeleri içeren hukuki belgenin ortaya çıkması sağlanmıştır (UNICEF, 2004, s. 4; İnal, 1995; Akbaş ve Topçuoğlu, 2009, s. 101). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun hukuk öznesi olarak kabul edilmesi önemli bir hukuki kazanım olmakla birlikte yıllarca nesne olarak görülen çocuğun toplumsal bir özne olarak kendine özgü nitelikleriyle farklı alanlarda kabul görmesinin de önünü açmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi bu yönüyle hak sahibi birey olarak çocuğun ne ailesinin ne toplumun ne de devletin nesnesi olmadığını ortaya koyan eşitlikçi bir şekilde toplumda özne olarak algılanmasının da önemli bir aşamasıdır (Serozan, 2005, s. 28; Şirin, 2016, s. 56).

20. yüzyılda çocukların medyanın etkisiyle tüketim toplumunun bir parçası olarak daha fazla bireyselleşmeleri başka bir tartışmanın da gündeme gelmesine neden olmuştur (Limberg, 2013, s. 7). Çocukluk, tarihte farklı zamanlarda kırılma noktalarına sahip olsa da çocukluğun başladığı yere dönmekte olduğuna dair görüşler öne çıkmıştır. Medyanın büyük etkisi altında kalan çocukların giydikleri, izledikleri, okudukları, günlük alışkanlıkları vb. yetişkinlere benzer olmasının çocukluk ile yetişkinlik arasındaki sınırı aşındırdığı böylece 'yetişkin çocuk' olgusunun ortaya çıktığı fikri farklı araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. Ayrıca çocuk ve yetişkin arasındaki söz konusu ayrımın giderek azalmasıyla çocuk ve yetişkinliğin birleşeceğine bunun da gelecekte çocukluğun yok olmasına neden olacağına dair öngörüler bulunmaktadır (Postman, 1995; Heyhood, 2003, s. 40; Onur, 2005, s. 103, Proud, 2004, s. 14).

Çocukluk tarihine bakıldığında ekonomik koşullar, cinsiyet, hukuk, vb. toplumsal durumlarda çocuğa bakış açısının farklı olduğu farklı zamanlarda, farklı çocukluk anlayışının benimsendiği görülmektedir (Güçlü, 2016, s. 6) Farklı bilim dallarına göre geçmişten günümüze kadar sabit bir çocukluk anlayışının olmadığı birçok yönden zaman içerisinde çocukluğun tarihsel, politik, kültürel olarak tekrar tekrar inşa edildiği düşüncesi kabul görmüştür (Holt, 2000, s. 16; Onur, 2005, s. 103; Demir Gürdal 2013, s. 5).

Günümüzde çocukluk ile ilgili öne çıkan bir diğer bilim dalı ise sosyolojidir. Fakat çocukluk sosyolojisi, araştırmacılar tarafından sosyoloji çalışmaları içinde ihmal

edilmiş bir alan olarak görülmektedir (Eraslan, 2019, s. 87; Demir Gürdal, 2013, s. 4). Çocukluk sosyolojisinde 20. yüzyıl ortalarına kadar çocuğun yetişkine bağımlı kılınarak topluma uyumlanması (sosyalizazyon) baskın görüş olmuştur. Çocuğun topluma uyumlanmasının temsilcileri ise aile ve okul olarak görülmüştür. Baskın yaklaşım olan sosyalizasyon çocukların bireyleri bir topluluk içinde bir araya getiren dış güçlere karşı koyamayan pasif nesneler olarak görülmesine neden olduğu için eleştirilmiştir (Alanen, 1988, ss. 57-58; Demir Gürdal, 2013, s. 10).

1980'lere gelindiğinde modern çocukluktan öteye gidilerek çocukluğun salt gelişimsel bir süreç olarak görülmemesi gerektiği düşüncesi çocukların dünyasını anlamaya amaç edinen yeni çocukluk sosyolojisinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Çocukluğun ne olduğu ile ilgili iddialarda bulunan yeni çocukluk sosyolojisi, çocukluğu disiplinlerarası bir bakış açısıyla ele almaya odaklanmıştır. (Matthew, 2007, s. 322; Wells, 2009, s. 14; Ryan, 2008, s. 554)

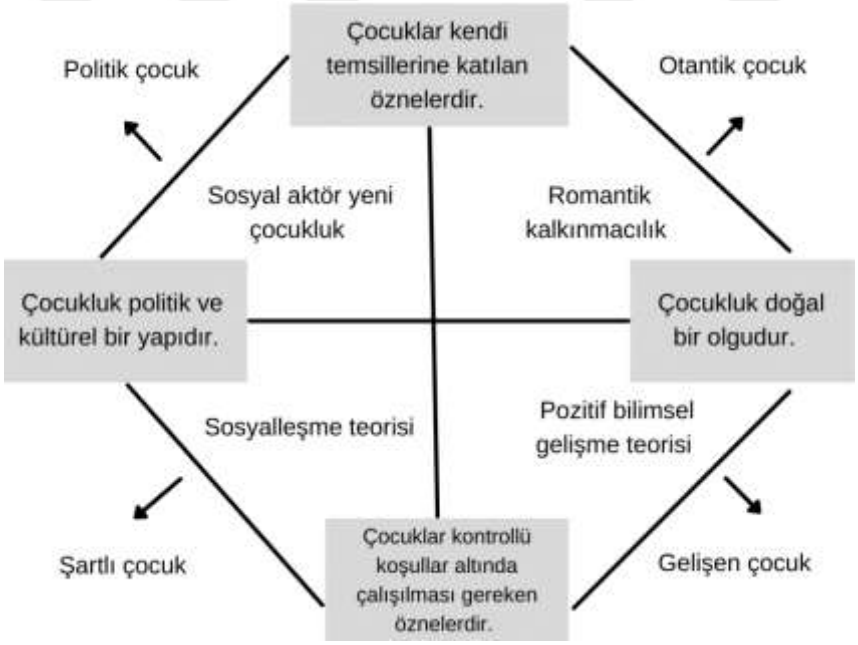
Yeni çocukluk sosyolojisinin başat özellikleri altı maddede ele alınmıştır (Proud ve James, 2005, ss. 8-9).

1. Çocukluk toplumsal bir yapı olarak inşa edilmektedir. Biyolojik olarak olgunlaşmamışlıktan farklı olarak insan gruplarının doğal ve evrensel bir özelliğidir. Toplumların kendilerine özgü yapısal ve kültürel yorumlayıcı özelliği olarak ortaya çıkmaktadır.
2. Çocukluk bir sosyal analiz değişkenidir. Irk, din, dil, sosyal sınıfi cinsiyet, ulus vb. değişkenlerden tamamen ayrı düşünülemez. Evrensel tek bir analizden ziyade karşılaştırmalı kültürler arası bakışla ele alınmaktadır.
3. Çocukların kültürleri ve sosyal ilişkileri kendi doğal yapıları içinde yetişkin bakış açısından ve kaygılarından bağımsız olarak ele alınmaya değerdir.
4. Çocuklar, sosyal yapıların ve süreçlerin edilgen bir nesnesi değil yaşadıkları sosyal çevreyi, toplumu düzenleyen, inşa eden etkin öznelerdir.
5. Etnografi çocukluk araştırmalarında etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem sayesinde çocuklar verilerin üretimine doğrudan katılmaktadır.

6. Çocukluk, sosyal bilimlerin çift taraflı yorum bilimi ile ilgili bir olgudur. Bu da yeni bir çocukluk paradigmasına ve çocukluğun yeniden inşasına karşılık gelmektedir.

Söz konusu maddeler yeni çocuk anlayışının inanç ve amaçlarının bildirisi niteliğinde görülmüştür. Araştırmacılar farklı toplumlarda farklı sosyal konumlarda çocukların çocukluklarının da farklı olduğunu kabul ederek evrelsel bir çocukluk anlayışının olmadığını vurgulamışlardır (Jenks, 2004, s. 93; Matthew, 2007, s. 325). Yeni çocukluk anlayışının çocukları toplumun siyasal ideallerini gerçekleştirecek yetişkinler tarafından yönlendirilecek nesneler olarak görmeyi reddederek onları yaşadığı topluma etki eden onu değiştirebilecek yetkinliğe sahip özneler olarak ele alması ve evrensel bir çocukluk anlayışını reddetmesi sadece çocuk sosyolojinde değil farklı alanlarda özellikle çocuk edebiyatında uzun yıllar etkili olabilecek türden fikirlerdir.

Proud ve James'ın (2005) fikirleriyle ortaya çıkan yeni çocukluk anlayışı doğrultusunda Ryan (2008, s. 558) farklı anlayışların kesişimlerinden oluşan çocukluk anlayışları ve modern çocukluğun görünümünü ortaya koymuştur.



Şekil 2-17: Modern çocukluğun görünümü (Ryan, 2008, s. 558)

Şekil 2-17'de görüldüğü gibi çocuklar kendi temsillerine katılan öznelerdir ve çocukluk doğal bir olgudurun kesişimi romantik kalkınmacılık teorisi bağlamında otantik çocuğu ortaya çıkarmıştır. Çocukluk doğal bir olgudur ve çocuklar kontrollü koşullar altında çalışılması gereken öznelerdirin kesişimi pozitif bilimsel gelişme teorisi bağlamında gelişen çocuğu ortaya çıkarmıştır. Çocuklar kontrollü koşullar altında çalışılması gereken öznelerdir ile çocukluk politik ve kültürel bir yapıdırın kesişimi sosyalleşme teorisine göre şartlı çocukluğu ortaya çıkarmıştır. çocukluk politik ve kültürel bir yapıdır ve çocuklar kendi temsillerine katılan öznelerdirin kesişimi sosyal aktör yeni çocukluk bağlamında politik çocuğa ulaşılmıştır.

Çocukluk ile ilgili farklı disiplinlerde farklı yaklaşımlar yer almasına karşın çocuk edebiyatını oluşturan yetişkinler; dönemden döneme, kişiden kişiye değişen çocukluğu kendi olması gerektiğine inandığı şekilde kendi beklentileriyle ele almaktadır (Reynolds, 2011). Benzer şekilde Hunt (2015, s. 51) her yazarın kendi hayal ettiği, hitap etmek istediği çocukluğu yarattığını belirtmektedir. Lukens, Smith, Coffel (2018, ss, 6-7) çocuk edebiyatı yetişkinlerin çocuğu hayal ettiği gibi yazıldığından toplum değiştikçe yetişkinlerin çocukları ve çocukluğu hayal etme biçimleri de değişmektedir yorumunu yapmışlardır.

2.2.1.2. Çocuk Dünyası

Çocuk edebiyatı kaynağını çocuk ve çocukluktan aldığından Taşdelen (2005) çocuk edebiyatının alanının ve sınırlarının çocukluk olduğunu, çocuğun anlaşılmasının çocuk edebiyatı için ön koşul olduğunu belirtir. Çocuğun yetişkinlerinkinden farklı olan dünyası hakkında bilgi sahibi olmaya gereksinim vardır. 21. yüzyıla gelindiğinde psikoloji ve eğitim gibi disiplinlerin önem kazanmasıyla çocukluk hakkındaki bilgilerde artmaya başlamıştır. İki disiplinde çocukların yetişkin yaşamına nasıl hazırlanacağı, gelişimleri, gereksinimleri hakkında teoriler üretmiştir. Freud ve Piaget gibi araştırmacılar çocuk gelişimi altındaki varsayımları belirlemeye çalışmışlardır (Rogers, 1998, ss. 178-179). Çocuğun gelişimi ve davranış özelliklerinin bilimsel olarak inceleme konusu olması çocuk dünyasının tanınmasını ve anlamlandırılmasını sağlamıştır (Yörükoğlu, 2007, ss. 237-240).

Çocuk psikolojisi bireyin doğum öncesinden başlayarak ergenliğe kadar zihinsel büyüme, davranış ve tutumları gibi gelişim özelliklerini, çevresel faktörlerin

bireyin gelişimine etkisini, yetişkinlerle olan sosyal ve duygusal etkileşimini incelemektedir (Piaget, 2016, s.7; Yavuzer, 2012, s. 15). Gelişim psikolojisi ise psikolojinin diğer alanlarından gelen kuram ve araştırmaların bütünleşmesini temsil etmektedir. Çocuk psikologları çocuk gelişimiyle ilgilenmeleri sonucunda gelişim psikolojisine önemli katkılar sağlamışlardır (Gander ve Gardiner, 2004, ss. 35-36). Çocuk psikolojisi ve çocuk gelişimi alanlarındaki çalışmalar çocuk dünyasının yakından tanınmasını sağlamıştır.

Çocuğun doğasının yetişkin doğasından ayrıldığı farklı araştırmacılar tarafından kabul gören bir görüştür. Çocuk diye bir varlık olduğuna göre; onun düşünme, duyma ve algılama biçimi yetişkinlerden farklı olacaktır. Bu sebeple çocuğun yetişkinlerden farklı kendine özgü bir doğası olduğu bilinmelidir (Aslan, 2014, s. 56; İpşiroğlu, 1992, s. 26). Çer (2014, s. 17) çocuğun kendine özgü doğasında belirgin olan kavramları; farklı araştırmacıların görüşlerinden yola çıkarak keşfetme, merak, heyecan, düş gücü devingenlik, içtenlik, emirin olmaması şeklinde sıralamaktadır.

Çocuk dünyasını tanımaya çalışırken Piaget (2013, s. 33) ilk irdelenmesi gerekenin çocuklarda dış gerçekliğin yetişkinin gerçekliği ile aynı olup olmadığı, onunki kadar nesnel olup olmadığı sorusu olduğunu belirtmiştir. Bu durumu çocukta ben merkezli düşünmeden kaynaklı olarak mantığının belirli bir kesinlik ve nesnellik kazanmadığı bu sebeple çocuğun gerçekliğinin yetişkininden farklı olduğu şeklinde açıklamıştır.

Çocuk psikolojisinin önemli konularından biri çocuklarda yaratıcılık ve yaratıcılığın gelişmesidir. Çocuk dünyasına bakıldığında yaşamın ilk yıllarında oynadığı oyunlarda yaratıcı süreçleri görmekteyiz. Bu oyunlarda oluşturdukları kurgular geleceğe dair üretime dönük olduğundan yalın bir yaratıcılık içermektedir (Vygotsky, 2019, ss. 14-15). Runco (1989) çocukların doğasında yer alan kendiliğindenliğin onların yaratıcılığını tetiklediğini; oyunlarında, danslarında, konuşmalarında, sanat eserlerinde bunun rahatlıkla görebildiğini belirtmektedir. Yaratıcılık ile bağlantılı olan düş gücü ve fantezi de çocuk dünyasında öne çıkmaktadır. Vygotsky (2019, ss. 34-35) çocukluk fantezinin gelişmiş olduğu bir dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde çocukların düş güçlerinin zenginli, çeşitliliği, gelişmişliği yetişkinlerinkinden çok daha fazladır.

Çevreyi algılayışı ve yorumlayışı yetişkinden farklı olan çocuk sürekli soru soran, denemeler yapmak, özgür olmak isteyen, kolay uyum sağlayabilen bir yapıya sahiptir (Yörükoğlu, 2007, s. 240). Çocuklar doğal olarak meraklılardırlar. Dünyaya, kendilerine ve yaşama karşı birçok merakları bulunduğundan sorular sorarak denemeler yaparak meraklarını gidermeye çalışırlar (Bingham, 2016, s. 71). Olmsed (2012, s. 4) çocuk olmanın soru sormak ve her gün sorular eşliğinde bilinmezliği anlaşılmazlığı araştırmak olduğunu belirtir. Çocuklar yeni deneyimlerle karşılaştıkça beyinde var olan şemalar etkilendiğinden çocuğun dilsel, sosyal ve duygusal gelişimi de etkilenir (Johnson, 2009, s. 27).

Çocuğun doğasına uygun olarak davranışlar sergileyebilmesi için doğumdan itibaren karşılanması gereken temel gereksinimleri bulunmaktadır. Bunları Cüceloğlu (1997, ss.116-117) dokunulma, güven, düzen, sosyalleşme, uyarılma ve kendini değerli görme olmak üzere altı başlıkta ele alır. Bir yere ait olma ve kendini güvende hissetme çocuğun gereksinimleri arasında sıklıkla vurgulanmaktadır (Yazgan, 2007, s.10; Winnicott, 2016).

2.2.2. Çocuk Edebiyatı Nedir?

Çocuk edebiyatı tanımlama çabalarına ve çocuk edebiyatının tarihsel gelişimine bakıldığında çocuk edebiyatı, tanımlanması güç bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. McCulloch (2011, s. 29) bu duruma çocukların geçmişte de günümüzde de sadece kendilerini hedef alarak yazılmış kitapları okumamalarının etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Farklı araştırmacıların çocuk edebiyatı ile ilgili öne çıkan tanımlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz. Oğuzkan (2013, s. 3) çocukluk çağında bulunanların duygu, düş ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı eserlerden tamamı olarak açıklar. Tample, Martinez, Yokoto ve Naylor, 1997, s. 7)) medya yönüne dikkat çekerek çocuklara okunan ya da onlar tarafından okunan kitapların ve kitap temelli medyanın tamamının çocuk edebiyatını oluşturduğu görüşündedirler. Barone (2010, s. 8) çocuk kitaplarının yetişkin kitaplarından ayrılmasının nedenini yetişkinler tarafından hedef kitlesi çocuklar düşünülerek yazılan kitaplar olmalarıyla açıklamaktadır. Kaminski (2016, s.17) edebiyat için geçerli olan tüm estetik gruplandırma şemalarının ve edebiyat sosyolojisi ile ilgili koşulların çocuk edebiyatı için de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacıların tanımlarında da belirttikleri gibi çocuk edebiyatı yapıtlarının hedef kitlesinin çocuklar olması ve edebiyatın niteliklerinden ödün vermemesi beklenmektedir.

Aslan (2019, s. 20) farklı araştırmacıların çocuk edebiyatı tanımlarından yola çıkarak çocuk edebiyatının öne çıkan özelliklerini sıralamaktadır. Bu özelliklerden bazıları; erken çocuklukta başlayıp ergenliği de içine alan bir döneme seslenmesi, çocuğun sanat, dil gelişimi, duyuşsal gelişim gibi farklı gereksinimlerini karşılaması, kaynağını çocuk ve çocukluktan olması, çocuğun farklı gelişim alanları gözetilerek oluşturulması, çocuk gerçekliğini yansıtması şeklindedir.

Brown, Tomlinsin ve Short (2014) çocuk edebiyatını, doğumdan ergenlik dönemine kadar olan dönemde çocukların ilgilerine uygun olarak oluşturulan eserler olarak tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatının niteliği anlatılanların özgünlüğünde, dilin yaratıcılığında eserin yıllarca canlı ve ilginç kalmasını sağlayan sanatsal tarzın güzelliğiyle ilgilidir. Unutulmaz çocuk kitapları okurlarını eğlendirmekle birlikte zihinlerde yer eden karakterler insan durumları hakkında zengin bakış açısı sunar (ss. 2-3). Brown ve arkadaşlarıyla benzer görüşleri dile getiren Sever (2008, s. 17) çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirme özelliklerinine dikkat çekmektedir.

2.2.3. Çocuk Edebiyatının İşlevi

Çocuğun kişisel hayatını zenginleştiren edebiyattan öncelikle beklenen çocuğun okurken haz duymasıdır. Çocukların hayal gücünü geliştirecek deneyimler sayesinde, farklı şekillerde düşünmesini sağlayabilmelidir. Çocukların edebiyatta elde ettikleri deneyimler onlara yeni bakış açıları kazandırarak yaşam alanlarını genişletir. Edebiyat çocuğun bir içgörü kazanmasını sağlar. Okuyucunun daha önce hiç dikkat etmediği ilişkileri görmesini ve anlamasını sağlar. Okul türü öğrenme çoğu zaman sadece gerçeğe odaklanır. Oysa edebiyat duygulara ve yaşama odaklanır. Böylece kalbi ve zihni eğitebilir. Çocuklar hayattaki farklı rolleri gördükçe diğerlerinin yaşamları hakkında farkındalıkları artar böylece kendileri ve etraflarındaki insanları daha iyi anlayabilirler. Edebiyat doğa ve diğer insanlarla olan ilişkiler hakkında sorular sormamızı sağlayarak kendi yaşantımızla ilgili bir karşılaştırma noktası sunar. Örneğin bir hikayeyi diğeriyle karşılaştırarak insanlığın ortak bağlarını anlamayı öğreniriz.

Böylece insan deneyiminin evrenselliğini görürüz (Kiefer ve Tyson, 2010, ss. 5-8; Yopp ve Yopp, 2010, s. 1).

Çocuk sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış edebiyat yapıtları ile düşleyerek, düşünerek, deneyimlerini kullanarak özgürce sorgulama, öğrenme, keşfetme gereksinimlerini karşılar (Sever, 2008, s.16). İnsan doğası hakkında insana dair durumları, duyguları deneyimleri kapsayan edebiyat; dilin ve düşüncenin estetik, yaratıcı bir şekilde görsellerle ve sözcüklerle oluşturulmasıdır. Söz konusu olan estetik deneyimler; geçmiş deneyimlerin canlı bir şekilde yeniden yapılandırılması, yakın zamandaki bir deneyim ya da yeni bir içsel bir deneyim şeklinde olabilir. Edebiyatın sunduğu bu geniş bakış açısıyla çocuk kendi içsel dünyasını keşfeder, yaşamını zenginleştirek, ufkunu genişletir, değerlerini şekillendirir. Böylece insan deneyimini kavrayarak kendini daha iyi anlamaya başlar. Çocuğun içsel dünyasına olan bu yolculuk toplum ve insan davranışlarını daha iyi anlamasına da yardımcı olur (Kiefer ve Tyson, 2010, ss. 3-4; Wendelin ve Greenlaw, 2014, s. 6; Galdo ve Gullian, 2006, s. 5). Ayrıca edebiyat okurunu düşünmeye, yaşamını incelemeye, çevresindekilere saygı duymaya, daha iyi (bazen daha kötü) dünyaları hayal etmeye zorlar. Deneyimlerini genişletir, hayal gücünün dışında var olamayacak, asla gidemeyeceği yerlere götürür (Russell, 1994, s. 227).

Çocuk edebiyatının temel işlevi; bireyin kendi kimliğinin oluşma sürecinde kitaplara, okumaya ilgi duyması, edebiyat sanat eğitimidir (Dahrendorf'dan aktaran Dilidüzgün, 2003). Çocuğun yazınsal duyarlılığını ve beğeni düzeyini yükselterek okuma kültürü edinebilmesi için bir yaşantı alanı oluşturmaktır (Sever, 2006, s. 41; Dilidüzgün, 2018, s. 26). İyi kitapların çocuklara sundukları eğlenceli deneyimler onları yaşamlarının ilerleyen yıllarındaki eğlenceli okuma deneyimlerine hazırlar. Edebiyat ile çocuklar yakın çevreleri ya da kendilerinin dışındaki dünyayı yeni şekillerde görerek farklı düşünme biçimleri, yeni bakış açıları ve deneyimler kazanırlar. Güçlü kurgusal gerçekliği olan kitapların deneyimleri sayesinde çocuklar önemli zihinsel egzersizler de yapmış olurlar. Edebiyat empati kurma kapasitesi yetişkinlerden daha fazla olan çocukların insan gereksinimlerinin evrenselliğini anlamalarına yardımcı olur. Okuma sürecinde yazarın ve resimleyenin edebi üslübuyla etkileşime giren çocukların sanatsal ve estetik duyarlılığı gelişir. Çocuk edebiyatı metinleriyle geçmişle gelecek arasında bağlantılar kuran hikayeler sayesinde kültürel

mirasın aktarılması sağlanır (Brown, vd., 2014, ss. 3-9). Çocuk edebiyatı, çocukların kendi kültürüne karşı olumlu tutum geliştirmelerini, başka kültürleri anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlar. Bununla birlikte çocuk edebiyatı; duygusal zeka, estetik gelişim, dil gelişimi, kişilik gelişimi, sosyal ve ahlaki gelişim, yaratıcılık gibi birden fazla boyutta çocuğun gelişimine katkı sağlar (Norton ve Norton, 2010, ss. 3-34). Hancock (2004, ss. 6-7) çocuk edebiyatının işlevlerini çocukta dil zevki uyandırmak, hayal gücünü harekete geçirmek, kurgu içinde günlük deneyimlerini yeniden yaşamasını sağlamak, okurları zamanın ötesine taşımak, kurgusal olmayan bilgilendirici metinlerle yaşamla ilgili bilgiler vermek olarak açıklar. Nitelikli çocuk edebiyatının çocuğun yaşamındaki yerini Johnson (2009, s. 4) aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

1. Çocuğa kendi yaşam demeyimlerini anlamak için bir referans noktası sunar. Dünyayı daha geniş bir bakış açısıyla algılamasını sağlar.
2. Hayal gününü geliştirir, merakını arttırır, problem çözme yeteneklerini harekete geçirir.
3. Çocukların ahlak, insan ilişkileri,empati, şevkat gibi insan duygu, davranışları ve deneyimlerinin evrenselliği hakkında bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur.
4. Kendi kültürünü içselleştirerek ve farklı kültürleri tanıyarak edebi ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını sağlar.

Çocuk edebiyatının işlevlerini yerine gatirebilmesi için nitelikli edebiyat yapıtlarına gereksinim vardır. Çocuklar nitelikli edebiyat yapıtlarıyla buluştuklarında yaşam üzerine düşünmek ve yaşamı anlamak için edebiyatın öneminin farkına erken yaşta varmış olurlar (Lukens, vd., 2018).

2.2.4. Klasik Çocuk Edebiyatı

Toplum yaşamında yaşanan gelişmelere koşut olarak çocuğa yönelik yaklaşımlardaki değişimler çocuk edebiyatının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. O'Sullivan' a göre (2010, s. 8) eğitime olan talebin artması, okul sisteminin gelişmesi çocuk edebiyatının ortaya çıkmasında itici güç olmuştur. Neydim'e (2020, s. 859) göre çocukluğun insan yaşamında ayrı bir dönem olarak algılanmasıyla birlikte

yetişkinlerin çocukları eğitme isteği yani yetişkinlerin çocuklara ilişkin kaygıları sonucunda çocuk edebiyatı ortaya çıkmıştır.

Sharit (1995, ss. 28-61) çocuk edebiyatının ortaya çıkmasıyla iki eğilimin görüldüğünü belirtir. Bunlar hedef kitlesi çocuk olan metinler ve kültürdeki kaynaklardan yararlanılarak oluşturulan metinlerdir. 17. yüzyılda batıda çocuklara ahlak dersi veren adalet, nezaket kitaplarının çocuklar tarafından okunduğu görülmektedir. 18. yüzyıla gelindiğinde çocukluk hakkında artan bilgilere koşut olarak çocukların kitaplarının yetişkinlerden farklı olması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Fabllar, masallar, ahlaki hikayaler eğitsel bakış açısıyla çocuğu şekillendirmek onun gelecekte toplumdaki rolünü belirlemek amacıyla okullarda öğrencilere okutulmuştur.

19. yüzyıl ortalarına kadar baskın olan klasik çocuk edebiyatının O'Sullivan (2005, s. 112) farklı kaynaktan gelen eserlerden oluştuğunu belirtir. Bunlar:

1. Yetişkin edebiyatından yapılan uyarlamalar. Robinson Cruose, Güliver'in Gezileri, Don Kişot bu özellikteki eserlere örnek olarak gösterilebilir.
2. Geleneksel sözlü anlatılardan yapılan uyarlamalar. Destanlar, halk masalları, efsanelerden yapılan uyarlamalar bu tür eserlerin örneklerini oluşturmaktadır.
3. Hedef kitlesi çocuk olan özellikle çocuklar için yazılmış eserler. Alice Harikalar Diyarında, Pinokyo bu özelliklteki eserlerdir.

18. yüzyıldan günümüze farklı zamanlarda farklı yaklaşımların çocuk edebiyatında kabul gördüğü Ewers (2009) belirtmektedir. Öğretici edebiyat olarak çocuk edebiyatı yaklaşımı, çocuk edebiyatını çocuklara bilgi ve deneyim kazandırmak olarak görür. Çocuk edebiyatı toplumdaki ahlaki ve dini değerlerin çocuğa kazandırılmasına aracılık etmelidir. Çocuğa göre çocuk edebiyatı yaklaşımı edebiyatın ilettiği mesajların çocukların deneyimleri, bilgi durumları, ilgi alanları dikkate alınarak oluşturulması gerekliliğine odaklanır. Tamamen edebiyat olarak çocuk edebiyatı, edebiyatın bilgi edinmenin ve ahlaki gelişimin bir yolu olmasına karşı çıkarak çocuk edebiyatının zamanın edebiyat ruhuna uygun olarak edebi ve estetik ilkeleri gözeterek gerçek bir sanat eseri olması gerekliliğini savunur. Halk edebiyatının uyanışı olarak çocuk edebiyatı, Grimm Kardeşler'in derlediği Kinder-und Hausmärchen (Çocuk ve

Ev Masalları) bu yaklaşımın en bilinen örnekleridir. Halk masalları geçmiş dönemlere ait eserler olduklarından çocuklara yabancı gelmeleri ve edebi yönden yetersiz görülmelerinden dolayı zamanla çocuk edebiyatında eleştiri konusu olmuşlardır (Ewers, 2009, ss. 111-119).

Nikolojeva (2016) ise çocuk edebiyatının ülkelerdeki tarihsel gelişimi incelendiğinde hemen hemen her ülkede dört aşamanın var olduğunu belirtir. Mevcut yetişkin edebiyatından fablların, halk masallarının, mitlerin uyarlanması bunlardan ilkidir. Uyarlamalar yapılırken çocukların ilgi ve gereksinimleri ile birlikte çocuk yetiştirme konusunda kabul gören görüşlerin dikkate alındığı görülmektedir. Bu şekilde yetişkin edebiyatından yapılan uyarlamalar çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından ayrılamadığı kendi başına var olamadığı birçok Asya ve Afrika ülkelerinde hala görülmektedir.

Sözlü geleneğin bir ürünü olan halk masallarının çocuklar düşünülerek yazılmadığı dolayısıyla hedef kitlesinin çocuklar olmadığı araştırmacılar tarafından kabul gören bir görüştür (Dilidüzgün, 2018, 27; Jıpes, 2018, s.12; Nikolejeva, 2016, s. 14). Halk masallarının yazıya geçirilmesiyle ortaya çıkan metinler alan yazında peri masalı, edebi masal, yazılı masal olarak yer bulmuştur. Nikolejeva (2016, s. 14) yazıya geçirilen halk masallarının çocuklara okutulmasını çocuklar için özel bir edebiyatın olmadığı dönemde geçici bir çözüm olarak görür. Sözlü geleneğin ürünü olduklarından yazılı metinden farklı bir iletişim yapısına sahip olmaları, ayrıca birçok halk masalının şiddet, çocuk istismarı, müstehcenlik barındırmaları nedeniyle çocuklar için uygun metinler oldukları söylenemez.

İnsanlık durumları ve evreni açıklamak üzerine kurgulanmış olan efsane, halk masalları, mitlerin çocuk edebiyatı içinde yer aldığı görülmektedir. 19. Yüzyılın başlarında Hans Christian Andersen çocuk edebiyatının erken dönem ürünleri olarak göstermektedir. Masalların çocuk edebiyatı içinde yer almasında fantastik yapılarıyla çocukların dünyasına benzerlik göstermeleri, basitliklerinden dolayı çocukların ilgilerini çekmeleri, eğitsel ve ahlaki mesajların bir kurgu içerisinde veriliyor olmasından dolayı yetişkinler için ahlak dersi vermek için önemli bir araç olarak görülmeleri etkili olmuştur (Dilidüzgün, 2018, ss. 27-34; Asutay, 2013, s. 275; Sawyer, 2011, ss. 112-113). Haris'e göre (2017, s. 17) halk masalları çocuk edebiyatında uzun yıllar bir öğreticilik aracı olarak kullanılmışlardır. Nesilden nesile

tarihi, kültürel, dini ve ahlaki değerlerin aktarılması için etkili araçlar olarak görülmüşlerdir.

Zipes (2018, ss. 133-352) masalları sosyolojik yaklaşımla ele alır. Uzun yıllar masalların bir sosyalizasyon (toplumsallaşma) aracı olarak kullanıldığına toplumda kabul gören örnek çocuk modelinin, cinsiyete bağlı değerlerin kavratılması, çocukların terbiye edilmesi işlevi gördüğüne dikkat çeker. Ayrıca masallarda genellikle kızların çalışkan, edilgen gösterilmesine karşın erkeklerin eylem içinde, rekabetçi olarak gösterimesiyle erkek egemenliğinin, temel burjuva kurallarının içselleştirilmesinde etkili olduğunu belirtir. Çocukluk ve çocuk edebiyatı alanındaki gelişmelerle birlikte ırkçı, cinsiyetçi, otorite yanlısı, ataerkil toplumun kaygılarını yansıttığı gerekçesiyle masallar çocuk edebiyatı eleştirmenleri tarafından eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştirileri benimseyen yazarlar masallara farklı bir yerden yaklaşmış ve masal parodileri yaptıkları eserler vermişlerdir.

Dilidüzgün (2018, ss, 36-43) masalların eğitimde kullanımına ilişkin çocukların masalda anlatılanlarla özdeşleşmek yerine onlara masala belirli bir mesafeden bakmalarını sağlayacak masalın yapısını, dilini, kurgusumu eleştirel ve yaratıcı bir şekilde ele alan önerilerinde bulunur. Bunlar; öğrencilerin masalı alımlama koşullarına göre özünü değiştirerek yeniden yazması, masalı devam ettirmesi, masalın öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunması, masal parodileri yapması, masalla ilgili alaylamalar, masal dilini farklı bağlamlarda kullanarak masal dilinden yararlandıkları uygulamalardır.

İkinci dönemde doğrudan çocukları hedef alan öğretici metinler yer alır. Çocuk edebiyatı yetişkin edebiyatından koparak kendi karakteristik yapısını oluşturmaya başlamıştır. Bu dönemde verilen eserler geçmişte kabul gören eğitim anlayışlarını benimsediklerinden genellikle günümüzde sıkıcı olarak görülebilmektedir. Çocuk edebiyatının geç ortaya çıktığı ülkeler diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlandıklarından bu dönemi atlamış olabilirler (Nikolejava, 2016).

Üçüncü dönemde çocuk edebiyatı farklı türleri ve kendine özgü özellikleri olan edebiyat sistemi olarak öne çıkmıştır. Bu dönemde erkekler, kızlar için ayrı kitaplarr yer almaktadır. Türler arasında keskin ayrımlar söz konusudur. Katı sistem yeniliğe izin vermemektedir. Tipik epik anlatı yapısına sahip keskin başlangıç ve sonu olan

olaylar, karaktere tanımlanan rollar, net bir mesaj ile didaktik özellikler bu aşamadaki eserlerin özelliklerindendir (Nikolejava, 2016, s. 96). Özellikle Avrupa'da çocuk edebiyatı 19 yüzyılın ortalarında öğreticiliğin etkisinden kurtulmaya çalışmış daha çok katmanlı, karmaşık edebiyat ürünleri ortaya çıkmaya başlamıştır (Shavit, 2009, s. 149). Neydim (2020, s. 859) göre Avrupa'da 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak 2. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam eden bu anlayış iledalize erkek ve kız figürlerinin çizildiği öğretici tek tipçi anlayışının temsil edildiği metinlerden oluşur.

17. yüzyılda çocukluğun insan yaşamının özel bir evresi olduğunun farkına varılmasıyla çocukluk kavramı ve eğitime dair yönelimler edebiyatın çocuk eğitimi için bir araç olarak görülmesine neden olmuştur. Bu bakış açısıyla çocukların okumasına uygun olan kitaplar "çocuklar için yüz kitap" "en iyi yüz kitap" gibi tamamen öznel ve büyük ölçüde yönlendirici editörlerin eğitsel tercihleriyle şekillenen listeler oluşmasına neden olmuştur. Bu görüşe benzer ikinci bir görüşte çocuk edebiyatının toplumla ilişkisi üzerinden sosyalizasyona göre incelenmesi olmuştur. Çocuk, okul, aile üçgeninde merkeze alan bu görüş çocuk edebiyatını işlevsel ve faydacı bir bakış açısıyla ele almıştır (Nikolejeva, 2016, ss. 3-4). Toplum bilim ve ruh bilim alanlarının etkisinin hissedildiği eğitsel bakış açısı çocuk edebiyatı araştırmalarında da kendini göstermiş. Çocuk edebiyatı alanındaki araştırmaların önemli bir bölümü çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme nitelikli kitap seçmeye odaklandığından bu araştırmaların merkezinde "çocuk okuması" yer almıştır. 1960'lara kadar baskın olan yazınsal nitelikten yoksun, edebiyat metninin alımlama sürecini göz ardı eden bu yaklaşımın hala bazı araştırmacılar tarafından kabul görmesi çocuk edebiyatının yazınsal bir alan olarak görülmesi önünde önemli bir engel olarak yer almaktadır (Kümmerling Meibauer, 2015, ss. 118-119). Günümüzde çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların hala çocuk okuması üzerinden gitmesini araştırmacıların pedegojik bir bakış açısıyla eğitsel değerler, öğreticilik, konu vb. yönlerden çocuk edebiyatı metinlerini incelemelerini eleştiren Nikolajeva (2016) çocuk edebiyatının her şeyden önce edebiyat olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

2.2.5. Çağdaş Çocuk Edebiyatı

Çağdaş çocuk edebiyatı terimi Almancadan ödünç alınmış bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişen çocuk dünyasına koşut olarak çocukluğun geçirdiği dönüşümler çocuk edebiyatında yeni talepler oluşturmaya başlamıştır. Hatta bu durum zaman içinde öyle bir boyuta gelmiştir ki çağdaş psikolojik romanın üst kurmaca, bilinç akışı, iç monolog, metinlerarasılık, parodi gibi edebi teknikleri dahi çocuk edebiyatında yer bulmaya başlamıştır. Almanya'da çocuk kitaplarındaki 1970'lerde belirginleşen edebi yönden karmaşıklıkla birlikte çocukların algısını yetişkinlerle eşitleyen yaklaşımın çocuk haklarındaki gelişmelerle de benzer zamanda etkili olduğu görülmektedir (O'Sullivan, 2005, ss. 24-25). 1970'lerde çocuk edebiyatı kısa süre içinde Almanya'da müfredatta ayrı bir ders olarak yer bulmuştur. Çocuk edebiyatı öğretiminin okul müfredatının vazgeçilmez bir parçası olmasında öncelikli olarak çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin dilinin açık, anlaşılabilir olması konuları edebiyata göre daha yalın bir şekilde ele alması etkili olmuştur. Bununla birlikte çocukların okuma alışkanlığını kazanmalarında kendi seviyelerine uygun kitaplarla buluşmalarının önemli görülmesi de çocuk edebiyatını daha fazla öne çıkarmıştır (Arkılıç Songören, 2011, ss. 83-84).

20. yüzyılda çocukların davranışları ve entelektüel gelişimleri hakkında bilgiler arttıkça çocukları basit algıları ve sığ duyguları olan minyatür yetişkinler olarak kabul eden görüşün tersi ortaya çıkmıştır. Çağdaş çocuk gelişimi teorileri, çocukların gerçekten karmaşık bireyler olduğunu ve olgunlaştıkça bir dizi özel gereksinimlerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu teorilerin farkında olmak çocukları, kitapları, çocukların kitapla kurduğu ilişkilerini ve etkileşimlerini daha iyi tanımamızı sağlamıştır (Russell, 1994, s. 19).

Yerleşik sisteme çağdaş çocuk edebiyatı yazarları yeni anlatım tarzları ve cesur temalarla karşı gelmişlerdir. İsveç'te birçok büyük yazarın çocuklar için ilk eserlerini verdiği 1945 yılı " çağdaş çocuk edebiyatının sıfır yılı" olarak da kabul görmektedir. Bundan sonra verilen eserlerde çağdaş çocuk edebiyatı etkisi görülmekte ve çağdaş çocuk edebiyatı ile çocuk edebiyatı dördüncü aşamaya ulaşmaktadır (Nikolejava, 2016, s. 97). Nikoleja (2016) belirttiği gibi 1945 yılı çocuk edebiyatı için önemli bir kırılma noktası olmuştur. Asdrid Lindgren Pippi Uzunçorap eserini bu yıl vermiştir. Birçok dile çevrilen Pippi Uzunçorap gerek çocukluk kavramı gerekse çocuk edebiyatı

ile ilgili o güne kadar var olan normları ters düz eden nitelikleriyle öne çıkmaktadır. Eserin ana karakteri Pippi'nin ailesi yoktur, yalnız başına yaşamaktadır, din, aile, okul gibi otoritelerden arınmış bir dünyası vardır. Pippi diğer çocuklarla karşılaştırıldığında otoriteye, yetişkinlerin eylemlerine daha özgür bir şekilde karşı gelebilen yetişkin çocuk arasındaki güç dengelerini tersine çevien bir karakterdir (Lingren, 2021). Eserde Pippi'nin gerçek dışı bir dünyaya kaçışları, maceraları fantastik çocuk edebiyatının başlangıcı olarak görülmesine neden olmuştur (Dilidüzgün, 2018, s. 48) Ayrıca güçlü bir kız karakter olan Pippi cinsiyetçi kalıplardan sıyrılan kişiliği, cesareti, maceradan maceraya atılması, adalet duygusu gibi birçok özelliğiyle de uzun yıllar dünya çocukları için rol model olmuştur. Çocukların kendi bakış açılarının yansıtıldığı kitapların basılması çocuk edebiyatında yeni eğilimlere olanak tanımıştır. 1967'de Maurice Sendak'ın Vahşi Şeyler Ülkesinde (Where the Wind Things) adıyla Türkçeye çevrilen kitabı anti-kahraman hikayelerinin çağdaş çocuk edebiyatında yer bulmasında öncü olmuştur (Sawyer, 2011, s. 113). 1945 yıllarında başlayan kırılma 1970'lerde doruk noktasına ulaşmıştır. Bu yıllar "Çocuk Edebiyatının 2. Altın Çağı" olarak da anılmaktadır. Bu dönemde çocuklar için yazılan eserlerde her ne kadar cinsiyet rolleri ve geleneksel değerlerde geçmişe oranla büyük farklılıklar görülmese de yetişkinlerin artık koşulsuz itaat edilen güvenilir kişiler olma durumunun sorgulandığı dikkat çekmektedir. Bu kitaplarda ileriye bakan çocuklar geriye bakan ise yetişkinlerdir (Hunt, 2015, ss. 62-66). Vries'e (1995) göre çocuk edebiyatında 2. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan değişimler ve 1960'lardaki gelişimlerler 1970'lerde gözle görülür bir ayrıma neden olmuştur. Çocuğa bakış açısındaki değişim birlikte cinsiyetlerle ilgili geleneksel rollerin kırılması, farklı ırklara ve kültürlere karşı olumlu tutumların geliştirilmesini sağlamış. Bu gelişmeler de çocuklara iyi ve kötü gibi kavramları içeren metinler yerine onlara seçim yapma olanağı sunan farklı koşulların, farklı durumların olduğu, onların yaşam gerçeklerini yansıtan metinlerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (ss. 115-120). Avrupa'da özelikle Almanya'da öğrenci hareketleriyle birlikte çocuğa daha çok söz hakkı tanıyan, onun dünyasına yer veren, onun bakış açısını yansıtan özerk bir çocuk ve gençlik edebiyatı ortaya çıkmaya başlamıştır (Asutay, 2004, s. 68). İpşiroğlu'na göre (2008, s. 173) Almanya'daki bu değişimler çocuğu tanımaya, anlamaya önem veren bir yaklaşım sergilemektedir. Almanya'da çağdaş çocuk yazını ile çocuğu önemseyen, onun yaşadığı ortamı, koşulları, yani onun dünyasını gözeten ve onun gereksinimlerine yanıt arayan bir eğilim görülmektedir.

1980 ve 1990'larda basılan kitaplar daha önce basılan kitaplara benzer olsalar da çağdaş çocuk edebiyatında büyük ölçüde daha karmaşık çok boyutlu metinlere doğru bir eğilim görüyoruz. Bu nedenle çocuk kitapları, giderek artan sanatsal yönleri ve bilinçli olarak dilin zenginliklerini yatsıtmaları ile güçlü edebi araçlar olarak öne çıkmaktadırlar (Nikolajeva, 2016, ss. 4-5). Bu dönemde farklı coğrafyalarda da çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerine farklı çocukları dahil etmelerinin yanı sıra gerçeklik, fantezi, trajedi gibi türleri, güncel konularla yüzleşmek için kullanmaya başladıkları görülmüştür (Reynold, 2011).

Çocuk edebiyatı metinlerinin, yazınsal metinlerin; çokanlamlılık, örtük ileti içerme, estetik bütünlük gibi temel özelliklerini taşımaları ve çocuk gerçekliğine uygun olarak çocuğa göre oluşturulmaları beklenmektedir (Sever, 2003, s. 41; Dilidüzgün, 2000, s. 256). Edebiyatın özellikleri düşünüldüğünde kimileri için çocukluk olgunlaşmamışlığı ifade etmesi edebiyatın ise metinlerde ve okumada karmaşıklığı ifade etmesi bir tezatlık olarak görülmüştür (Hunt , 2011, s. 42). Bu değişimler çocuk edebiyatının çocukların yaşamları için özgürleştirici ve güçlendirici bir güç olarak görülmesine katkı sağlamıştır.

2.2.5.1. Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik

Çağdaş çocuk edebiyatının çocuğun dünyasını anlamaya, onun bakış açısını kavramaya olan eğilimi yeni kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlar arasında "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" öne çıkmaktadır. Çocuğa görelik; çocuğun gelişimine, kavram bilgisine, doğasına uygun olarak okuduklarında yaşantısından bir şeyler bulmasıdır. Çocuk gerçekliği ise deneyimleri yetişkinlere göre sınırlı olan çocuğun nesnel olayları yetişkinlerden farklı olarak algılamasıdır. (Sever, 2003:192; Dilidüzgün, 2000: s. 257) Eser ve Çer'e göre (2018, s. 125) çocuğa görelik; yazınsallık, sanatçı duyarlılığı, çocuk gerçekliği olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır.

Çocuk edebiyatı metinlerinin çocuksu bir anlatımdan uzak, gerek seçtiği konular gerekse iletileri ile çocuğun dünyasını gözeten türden olması beklenmektedir. Duyuşsal, bilişsel, dilsel, sanatsal ve kişilik gibi çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlayan çocuk edebiyatı, çocuğun gelişimsel özellikleri ve edebiyatın nitelikleri gözetilerek oluşturulan ürünleri kapsamaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatı

metinlerinin çocuk gerçekliğine uygun olarak çocuğa göre oluşturulması beklenmektedir (Sever, 2003: 41; Dilidüzgün, 2000, s. 256). Çocuk edebiyatı yapıtlarında çocuk bakış açısının merkezde olması, çocukların duygu ve deneyimlerinin uygun şekilde yansıtılmasının gerekliliği "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" ilkelerinin çocuk edebiyatı üzerinde bağlayıcı bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir.

Edebiyat için geçerli olan tüm koşullar çocuk edebiyatı için geçerli olsa da edebiyat, çocuk edebiyatı ayrımında belirleyici olan çocuğa görelik ve çocuk gerçekliğidir (Kaminski, 2016, s. 71; Şirin, 2019, s. 45). Çocuk edebiyatının varlılığı sürdürebilmesi için çocukların dikkatini çekmesi, gereksinimlerini karşılaması ve yaşamlarıyla koşutluk içinde olması gerekmektedir. Çocuğun özne konumunda olduğu çağdaş çocuk edebiyatıyla yazarın iletişim biçimindeki yetişkin bakış açısı, yerini çocuk bakış açısına bırakmıştır. Bu nedenle çocuğa ulaşmak isteyen çocuk edebiyatı yazarlarının kendi düşüncelerini çocuğun ağzından yansıtmak yerine; çocuğu tanıyarak doğrudan onun dünyasından yola çıkması gerekmektedir (İpşiroğlu, 2008, ss. 174-184). Taşdelen'e göre (2005) çocuk edebiyatının temel ilkeleri arasında yer alan yalınlık, doğallık ve içtenliğin sağlanabilmesi çocuk gözüyle söylemeyi, görebilmeyi, onun aklıyla düşünebilmeyi, onun mantığıyla bakabilmeyi gerektirir.

2.2.5.2. Çağdaş Çocuk Edebiyatında Türler

Çağdaş çocuk edebiyatında türler, şekil ve konu özelliklerine göre farklı başlıklar altında toplanabilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde farklı araştırmacılara göre çağdaş çocuk edebiyatında öne çıkan türlere yer verilecektir.

2.2.5.2.1. Çağdaş Resimli Kitaplar

Resimli kitaplarla ilgili alanyazında farklı adlandırmalar bulunmaktadır. Çağdaş resimli kitabı karşılayan "picturebook " ifadesi Türkçeye resimkitap ya da resimli kitap olarak çevrilebilirken "illustrated book" için resimlendirilmiş kitap kullanılabilir. Bu ayrıma gerek duymamısızın sebebi "illustrated book" ve picturebook"un İngilizce karşılıklarının farklı kavramları ifade etmelerinden kaynaklanmaktadır. Huck, vd., (1997, s. 199) resimlenen kitapla, resimli kitap, resimkitap ya da resimli hikaye kitabının farklı olmasını resimlenen kitapta sadece dikkat çekilmek istenen yerlerin, belli olayların gösterilmesi için resimleme

yapılmasıyla açıklamaktadır. Kümmerling- Meibauer (2006, s. 276) resimli kitap, resimkitaplarda sözcükler ve görseller arasında eşit bir ilişkinin olduğu buna karşı resimlenen kitapların en az bir görseli içermesinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Resimlenen kitapta görseller anlamı destekleyebilir, genişletebilir fakat anlatı onların varlığına bağlı değildir. Resimkitaplarda ise görseller ve yazılı metin birlikte bir anlatı oluşturur ve genellikle bu anlatı 32 sayfa ile sınırlıdır (Bird ve Yokoto, 2018, ss. 281-285). Lukens vd. (2018, s. 47) İngilizce "picturebook" şeklinde ifade edilen ve özellikle birleşik yazılan resimkitabın sözcük ve resimlerden çok daha fazlasını ifade ettiğini belirtmektediler.

Bir sanat formu olarak resimli kitaplar görsel ve sözel olarak iki farklı iletişim düzleminden oluşmaktadır (Nikolejova ve Scott, 2006, s. 1). Söz konusu iletişim düzlemleri Nodelman'a göre (1988) resimli kitapların katmanlı anlatılar barındırmasına neden olur. Bir resimli kitapta görsellerin anlattığı, metnin anlattığı, ikisinin birlikte anlattığı olmak üzere üç farklı anlatı yer almaktadır. Nodelman ile benzer düşünceleri paylaşan Salisbury ve Styles (2012, s. 18) sözcüklerin bir yana bırakıldığında görsellerin bir anlatısının olmasını; görseller bir yana bırakıldığında sözcüklerin bir anlatısının olmasını çağdaş resimli kitabın temel ayırt ediciliklerinden biri olarak görür. Çağdaş resimli kitapta sözcükler ve görsellerin uyumuyla oluşan üçüncü katmanı anlatmak içinse müzikte farklı melodilerin birbirleriyle uyumlanmasıyla oluşan yeni meleodiyi ifade eden "counterpoint" ifadesi kullanılır. Metin ve görsellerin birleşimiyle oluşan resimli kitaplar belirli bilişsel, dilsel estetik özellikler gerektirmektedir (Kümmerling- Meibauer, 2018, s.1). Bu sebeple resimli kitaplar uzun yıllardır farklı sanat dallarının araştırma konuları içinde yer almaktadır.

Resimli kitaplar okul öncesi, ilkokul çocukları için yazıldığı düşünülse de hedef kitlesi çok küçük çocuklarla sınırlı olmadığı farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Timm, 2004; Gullinan vd., 1994, s. 119). Resimli kitapların alt türleri arasında; ABC kitapları, bebek kitapları, pop-up kitaplar, wimmel kitaplar, sözsüz kitaplar, çift dilli resimli kitaplar, kurgu dışı resimli kitaplar, dijital resimli kitaplar gösterilmektedir (Kümmerling- Meibauer, 2018, ss. 147-270).

Resimli kitaplar arasında öne çıkan türlerden biri olan sözsüz kitaplar sadece resimlerden ya da ağırlığın resimler olduğu kısa yazılardan oluşabilirler (Russel, 2000,

s. 107). Norton (2010, s. 9) sözsüz resimli kitapları konuşma, yazı dilini harekete geçiren etkili uyarıcılar olarak görmektedir.

2.2.5.2.2. Çağdaş Fantastik Edebiyat

Çağdaş fantastik edebiyat geleneksel fantastik edebiyatta olduğu gibi bilinen dünya olaylarını ve fizik kurallarını yok sayan yapıya sahiptir. Buna karşın çağdaş fantastik edebiyat eserlerinin kimin tarafından yazıldığı bellidir ve yazımı en zor türlerden biridir. Çünkü yazardan yeni bir dizi fiziksel yasa yaratması ve sonrasında bunlara hatasız bir şekilde uyması beklenmektedir (Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 82). Fantastik edebiyatın çocuklar tarafından kabul görmesinde bakış açısının çocuğun dünyasıyla benzer olması, yazarın okuyucu tarafından bilinen dünyaya göndermeler yapmasıyla metnin bağlamında yeni bir dünya yaratması etkili olmuştur (Johnson, 2009, s. 115).

Çağdaş fantastik edebiyatın gerçekleri olağan olmayan bir dünyaya gönderme yapar. Bu dünyada hayvanlar konuşur, cansız nesneler canlanır. Okuruna garip büyülü ancak içsel mantığı olan bir dünya sunar. Geçmiş zamana, geleceğe hayali duyulan bir zamana yolculuk söz konusudur. Bu türün içerisinde kişileştirilmiş oyuncak ve obje öyküleri, hayvan öyküleri, olağandışı durumları ve karakterleri konu alan öyküler, bilim kurgu öyküleri yer alabilmektedir (Brown, vd., 2014, ss. 126-137). Tunnell ve Jacobs (2000, ss. 83-85) fantastik edebiyatın büyü, başka bir dünya, iyiye karşı kötü, kahramanlık, özel karakterler (büyücüler, elfler, hobitler vb.) fantastik nesneler olmak üzere altı temel ögesi olduğunu belirtirler. Bu ögelerin hepsini içeren eserlerin fantastik yönünün yüksek olduğu söylenebilir. Fantastik edebiyatta fantastik ögelerle örülmüş ilgi çekici, karmaşık olaylar yaratılan karakterlerle ustaca sunulur. Fantastik dünya yeni, haz veren bir vizyona sahiptir. Bu sebeple çocuğun ilgisini çekmektedir (Tample vd., 1997, s. 336).

Fantastik çocuk kitaplarında yer alan fantastik ögeler gerçek dünya ile köprüler kurmaktadır. Bu kitaplar düş ürünlerini gerçekle bağdaştırdıklarından dolayı masallardan ayrılmaktadırlar (Dilidüzgün, 2018, s. 75). Bununla birlikte fantastik edebiyatta geleneksel edebiyat metinlerine özellikle masallara sıklıkla göndermeler yapılmaktadır. Bazılarında çok bilindik masallara parodi şeklinde açıkça göndermeler

olabilmektedir. Bazı eserleri anlayabilmek için gönderme yaptığı metinle ilgili art alan bilgisine gereksinim duyulmaktadır (Lukens, vd., 2018, s .85).

Fantastik çocuk kitapları edebiyat eğitiminde zengin olanaklar sunmasıyla öne çıkmaktadır. Fakat özellikle fantastik bilim kurgu eserlerinin gerçeklikten kopmaya neden olduğu ve düş dünyasına kaçısı özendirdiği gerekçesiyle derslerde kullanılması eleştirilmektedir (Lukens, vd., 2018, s .87). Dilidüzgün (2018, s. 72) bu durumu fantastik çocuk kitaplarının çocuğu gerçeklikten koparmak yerine çocuğun gerçeğe farklı açılardan bakmasını sağlar, şeklinde yorumlamaktadır.

2.2.5.2.3. Şiir

Şiir, ritim ve dilin anlatım olanaklarını kullanarak geniş anlamlar sunmaktadır. Duyuları harekete geçirmekte ve düş gücünü devindirmektedir. Yaşam deneyimleri damıtılarak şiir sanatının en güzel örnekleri sunulmaktadır (Lukens vd., 2018, s. 281). Oğuzkan' a göre (2013) şiir birtakım içerik ve biçim özellikleriyle diğer türlerden ayrılmaktadır. Bu türde hayal gücü, duygular, uyum gibi ögeler öne çıkmaktadır (s. 250). Çocukların erken çocuklukta dinledikleri şarkılar ve tekerlemelere benzerlik gösterdiği için şiire karşı doğal bir eğilimleri bulunmaktadır (Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 172).

Çocuklar için şiirin ancak 19. yüzyılda gelişmeye başladığı görülmektedir. 19. yüzyılın ilk yarısına kadar düz yazıda olduğu gibi ahlaki ve dini öğreticiliğin etkisi şiirde görülmüştür. Çocuklar için yazılan şiirlerden beklenen şiirsel bir dile sahip olması ve içeriğinin doğrudan çocuklara seslenmesidir. Çağdaş şairlerin biçim ve içerik yönünden geleneksel kalıpları kırmalarından dolayı çocuk şiirlerinin ögelerini belirlemek her geçen gün zorlaşmaktadır. Çağdaş şiirlerin çocuklara seslenmekle birlikte ritim, ses benzerliği, imge, mecazlı söyleyişler, zıtlıklar, benzerlikler, duygusal etki ögelerine sahip olmaları beklenmektedir (Huck, vd., 1997, ss. 98 -398).

Şiirde dilin ve biçimin yoğun kullanılması yoluyla deneyimin damıtılması söz konusudur. Duygusal bir ritim veya etki oluşturmak için şiirde seçilen sözcükler dili en güzel haliyle yeniden üretir. Okuyucu üzerinde diğer türlere göre benzeri olmayan bir etki yaratır (Johnson, 2009, s. 241). Şiir için duyguların dili olduğu da söylenebilir. Birkaç sözcükle derin anlamlar ifade edilerek okurun her zamankinden daha fazla hissetmesini ve fark etmesini sağlayabilir (Huck, vd., ss. 390-391). Öğretmenler,

öğrencileri geleneksel şairlerin yazdığı şiirleri erken yaşta analiz etmeye zorladıklarında yoğun imgeler ve mecazlı dil karşısında zorlanan öğrencilerin heyecanları azalabilir (Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 173).

2.2.5.2.4. Çağdaş Gerçekçilik

Gerçekçi kurguda insanların, hayvanların başına gelebilecek olaylara atıfta bulunur. Çağdaş gerçeklik ise günümüzde gerçekleşebilecek olayları tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Brown, vd., 2014, s. 146). Çocuk edebiyatı türleri arasında en yaygın olanı ve kabul göreni çağdaş gerçekçi kurgudur. Çocuk okurun, dünyaya kendisiyle benzer bakış açısıyla bakan birisinin olduğunu görmesi onu heyecanlandırdığından karakterle kolaylıkla özdeşleşebilmektedir. İyi yazılmış çağdaş gerçeklik barındıran eserler çağdaş yaşamı yansıtmaktan çok fazlasını yapmaktadırlar. Yaşamın gerçeklerini açıkça ortaya koyan bu yapıtlar; çocukların insan ilişkilerini çözümlemelerini, sorunları daha iyi görmelerini, kendilerini daha iyi anlamalarını sağlar (Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 94; Huck, vd., 1997, ss. 454-455).

Gerçekçi kurguların birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; günümüz dünyasında bir mekân da, olası bir zamanda, gerçekçi bir olay ve gerçekçi kahramanlardır (Lukens, vd., 2018, s. 90). Gerçekçi kurguda ortamın, karakterlerin ve olayların gerçeğe uygun olması söz konusudur. Çağdaş mekân lar, insanlar, durumlar yansıtılmaktadır. Bununla birlikte dünyada var olan ölüm, istismar, yoksulluk, cinsellik gibi hassas konular da çağdaş gerçeklikte yer bulur. Söz konusu durumlar kolay yanıtlarla çözülmek yerine gereken ciddiyetle ele alınır. Çocukların yaşam gerçekliği, insan ilişkileri hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmalarını, dünyadaki farklı bakış açılarını görmelerini, yaşadıkları sorunların benzersiz olmadığını fark etmelerini, kitap karakterleriyle dolaylı etkileşime girmelerini, kendi yaşamları ve başkalarının yaşamlarıyla ilgili farkındalık oluşturmalarını edebi çerçeve ile sağlarlar (Johnson, 2009, ss. 117-186).

Gerçekçi kurgunun gelişim sürecine bakıldığında Dilidüzgün'e göre (2018, ss. 80-84) 18. yüzyılda yayınlanan eserlerde çocuğun gerçek yaşamından kesitler sunulmasına karşın erdemli olunması, söz dinleyen çocuk olunması gibi telkinlerde bulunulduğu, ona toplumsal rollerin öğretilmeye çalışıldığı ve yazarın görüşünün dayatıldığı görülmektedir. Yani sadece biçimsel bir yaklaşım söz konusu olmuştur.

Bu dönemde yazın anlayışının temel ilkeleri öğreticilik, işlevsellik, bilgi verme ve yararlılığa dayanmaktaydı. Bu anlayış 20. yüzyılın ikinci yaraısında çözülmeye başlamış ve yetmişli yıllara gelindiğinde önemli dönüm noktası olmuştur (İpşiroğlu, 2008, ss. 173-174).

Gerçekçi kurgular aile, akran, toplumsal sorunlar, cinsiyet ayrımcılığı, cinsellik, ahlaki ikilemler gibi farklı konularda olabilir (Brown, vd., 2014, ss. 146-152; Tample vd., 1997, ss. 271-283).

2.2.5.2.5. Bilgilendirici Kitaplar ve Tarihsel Kurgu

Bilgilendirici kitaplar kurgusal değilllerdir güncel, doğru bilgi sunarlar. Bigilendirici kitaplar birçok konuda yazılabilirler örneğin tarih, doğa, sanat, evren bu konulardan bazılarıdır (Tample vd., 1997, ss. 377). Bilgilendirici kitaplar yaşamla ilgili bilgi sunmakla kalmaz onun daha geniş daha derinden anlaşılmasına katkı sağlarlar. Tunnell ve Jacobs'a göre (2000, s. 130) çocuklar için bilgilendirici kitaplar kurgusal olmayan ve biyografi olarak ikiye ayrılmaktadır. Russell'a göre (2000, s. 234) ise biyografiler, seyahat, tarih, bilim ve teknoloji kitapları genellikle kurgusal olmayan bir sınıfta yer almaktadırlar. Çocuklar için hazırlanan bilgilendirici kitapların her şeyden önce doğru ve güncel olması, fazla bilgi yüklemesi yapmaması, tahmin edilebilirlikten, sıkıcılıktan uzak olması beklenmektedir (Lukens, vd., 2018, ss. 309-326).

Biyografi gerçek insanların yaşamları hakkında gerçek bilgiler verir. Kurgusal olmayan bu yazı türü çoğunlukla ünlü insanların yaşamlarına odaklanır (Tomlinsin ve Short, 2014, s.174; Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 118). Çocuklar için yazılan biyografiler yetişkinlere için yazılan biyografilerden farklılık göstermektedir. Özellikle yaşı küçük olan çocuklar için yazılan biyografilerde zaman dizini anlatı düzenin benimsenmesi, öğretici yaklaşım içermeden olumlu örneklerin sunulması beklenmektedir (Lukens, vd., 2018, ss. 303-304). Ayrıca hızlı ilerleyen bir anlatıma sahip olmaları, olayların daha heyecan verici bir şekilde anlatılması beklenmektedir. Çocuklar için biyografi, kurgu ögeleri ile kurgu dışı belgelenebilecek olaylara, gerçeklere de odaklanabilmektedir. Bu özelliği günümüzde bilgilendirici kitaplar ile tarihsel kurgu arasındaki boşluğu doldurmasını sağlamıştır (Huck, vd., 1997, ss. 552-556).

Tarihsel kurguda gerçeklik hayal ile harmanlaştırılılarak tarihi kişilikler, tarihi olaylar etrafında bir kurgu oluşturulur. Anlatılanlar hayal ürünü olmasına karşın olma ihtimalleri vardır (Brown, vd., 2014, s. 166). Bu kurgu türü çocuk okuyucular arasında çok yaygın değildir. Tarihsel kurguya sahip kitaplarla iletişime geçen okur, geçmiş deneyimler, daha önceden yaşayan insanların çatışmaları ve onların yaşamları hakkında bilgi sahibi olur. Geçmişle günümüz arasında karşılaştırmalar yapar, insanlar arasındaki bağımlılığı fark eder, tarihsel bakış açısını geliştirir (Huck, vd., 1997, ss. 513-516).

2.2.5.3. Çocuk Edebiyatı Okuma Süreci

Çocuk edebiyatı okuma sürecinde Vries'a göre (1995) eğitsel ve estetik olmak üzere iki farklı yaklaşım söz konusudur. Eğitsel yaklaşım okumanın doğrudan ahlaki etkisinine odaklanır ve okumanın etkisinin kitap tarafından belirlendiğine odaklanır. Jakobson'un iletişim modelini temel alır. Buna göre okuma yazar>metin> okuyucu düzleminde doğrusal bir şekildedir. Ekrana bir görüntü yansıtıldığı gibi okura da metin yansıtılır. Bu süreçte çocuk metni okunmakla yetinmemeli ondan ders çıkartmalıdır. Estetikçi yaklaşım savunucuları bunu reddederler. Onlara göre yazar>metin<okuyucu şeklindendir. Okuma yaratıcı bir süreçtir. Okuyucu kendi duyguları ve geçmiş yaşantılarından yola çıkarak metni yorumlar. Okuyucu okuma sürecinde kendi metnini oluşturur. Söz konusu bu yaklaşımları aşağıdaki şemada ayrıntılı olarak görülmektedir.



Şekil 2-18: Çocuk edebiyatına yönelik dört yaklaşım (Vries, 1995, s. 123)

1. Sırada geleneksel yani eğitsel bakış açısı yer almaktadır. Bu bakış açısı edebiyat metinlerini yetişkinlerin ahlaki, politik, dini değerlere göre oluşturulmuş bir bakış açısıyla ele alır.
2. Psikolojik yaklaşım okurun duygusal tatmini için gereksinim duydukları anlatımdan hareket eder.
3. Edebi kaliteyi amaç edinen salt edebi yaklaşım metnin özgünlüğünü ve yorumlamayı dikkate alır.
4. Estetik yaklaşım edebi taleplerin birbiriyle bağlantılı olduğu çocukların okuma deneyimleriyle birlikte olay örgüsü, karakter, mizah unsurları gibi metnin edebi yönlerini ortaya çıkaran bir yapıya sahiptir (Vries, 1995, ss. 120-123).

Çocuk edebiyatı araştırmacılarının edebiyat kuramlarından Almanların "alımlama estetiği" Anglo Amerikan okuyucuların "okur tepki teorisi" olarak adlandırdıkları ve okuru merkeze alan yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir (Benton, 2002, s. 82; Dilidüzgün, 2008, s. 234; Hancock, 2004). Okur merkezli olan bu yaklaşıma göre okur metnin edilgen bir alıcısı değildir. Okur metnin anlamının oluşmasına etkin katılımcıdır. Edebi metnin anlamı okurun yaşına, edebiyat deneyimine göre okuyucudan okuyucuya değişir (Norton ve Norton, 2010; Kiefer ve Tyson, 2010, s. 24-26). Okur tepki teorisi okurların her birinin okuma sürecine farklı kültür ve yaşam deneyimleri getirdiğine dayanmaktadır. Edebi eserin her okur için benzersiz bir yoruma sahip olduğunu ve okurun aynı adebi esere farklı zamanlarda farklı tepkiler verebileceğini kabul eder. Ayrıca bir romanı, bir şiiri, kısa bir hikayeyi yorumlamak için doğru ya da yanlış bir yol oluşturmak imkansızdır. Bu yaklaşım -doğru cevap- ya da -doğru yoruma- sahip olmadığı için çocukların fikirleri birbirini suçlama korkusu olmadan okumalarına, özgürce keşfetmelerine, deneyimlemelerine ve tartışmalarına olanak tanımasıyla çocuk edebiyatı okuma uygulamalrında en güvenilir en faydalı yolllardan biridir (Russell, 1994, s.198).

Çouk edebiyatı okuma sürecinde, okurun etkin olmasının gerekliliği farklı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Çocuk edebiyatı okuruna konuyla ilgili kendi görüşlerini geliştirme, edebiyatla ilgili derin düşünme olanağı sunar. Nitelikli edebiyat okura her şeyi söylemez. Fikir ayrılığına izin verir. Her okur deneyimi ve kişisel bakış açılarını kullanarak başka okurlardan farklı bir yorum yapabilir. Bu sebeple öğrenciler edebiyatı değerlendirmeyi, analiz etmeyi, özetlemeyi konular hakkında hipotezler

kurmayı öğrenmelidir (Norton, 2010). Çocuk edebiyatı okuma sürecinde öğrenciler metnin edilgen alıcıları değil etkin üreticileridir. Bu sebeple okuma sürecinin temel öncülü okurun etkin katılımcı olmasıdır. Anlamı keşfetmesi, metne duygusal olarak yanıt vermeyi, yorumlamayı ve geliştirmeyi kapsamaktadır (Karolides, 1997, s. 8). Okuyucuların deneyimleri okudukları metinle buluşturmaları ve metne tepki vermeleri beklenmektedir. Sınıf etkinliklerinde ve ev ödevlerinde okurun okuduklarının edilgen bir alıcısı değil yazılanlardan yeni anlamlar üretebilecek türden metinle iletişime geçmesi sağlanmalıdır (Tunnell ve Jacobs, 2000, s. 274). Benzer görüşleri paylaşan Sever (2003, s. 157) de çocuk edebiyatı okuma sürecinde okur, metnin edilgen bir alımlayanı değil; duyma, düşünme sorumluluğuna sahip bilişsel ve duyuşsal içerikli davranışları devindirildiği çok boyutlu bir düşünme süreci içerisinde olmalıdır saptamasını yapmaktadır. Dilidüzgün (2008, ss. 231-232) ise edebiyat öğretiminde metnin bütünlüğü içinde öğrencilerin düşünmelerine olanak tanınmasının önemli olduğunu, öğrencilerin metin içi bağlantıları görecek ve tartışacak düzeye gelmelerinin gerekli olduğunu belirtir.

Uzun yıllar okur yalnız, arkadaşsız, sayfaları sessizce çeviren biri olarak görüldü. Fakat okuma ile ilgili yeni araştırmalar bu durumun tersini ortaya koymuştur. Çocuk okurlar da yetişkinler gibi okudukları kitaplarla ilgili yazınsal deneyimlerini birbiriyle paylaşma isteğine sahiptirler (Lukens, vd., 2018) Okudukları üzerine tartışmalar yapmaları, düşüncelerini söylemeleri önemlidir. Öğrenci ve öğretmen öncülüğünde yapılan tartışmalarla öğrenci kendi deneyimini metne getirebilir ve yeni deneyimler oluşturabilir (Johnson, 2009, s. 27). Huck vd., (1997, s. 639) bu yapılandırılmış tartışmalarda öğrenciler daha geniş ve derin düşünmeler sağlayabilir. Süreçte öğretmen gruba lider olmak yerine etkin katılımcı olursa çocukların anlam konusunda boşlukları doldurmaları için daha kolay iş birliği yapılabileceğini belirtmektedir.

Çocuk edebiyatı okuma sürecinde en yaygın sınıf çalışmalarından biri tartışmadır. Tartışmanın başarılı olabilmesi için öğretmenden gelen basit sorular dizisi ve öğrencilerden beklenen doğru cevapların ötesine geçmesi gerekir. Burada soruların türü önem kazanmakta uyarıcı, kışkırtıcı olmaları beklenmektedir (Russell, 1994, s. 218). Çünkü iyi okuyucular okuma sürecinde farkında olmadan sorular sorarlar. Sınıf ortamında öğrenci metinle ilgili nitelikli sorular sormaya yönlendirildiğinde zamanla

farkında olmadan soru sorma davranışını içselleştirecektir. Çocukların kitaplarla kurdukları iletişimden kaynaklanan deneyimin kalitesini arttırmak içinse nitelikli sorulara gereksinim vardır. Sınıfta önemli olan iyi sorular etrafında tartışabilmektir. Sadece öğretmen soru sormamalı öğrencinin de metinle ilgili kendi sorularını yazması sağlanmalıdır. Öğrencilerin fikirlerine metinden kanıtlar sunabilecekleri, metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri, yorumlar yapabilecekleri türden sorular sormaları beklenmektedir (Huck vd., 1997, ss. 638-641).

K-8 sınıflarında çocuk edebiyatının rolü sesli okuma yapmaktan çok daha fazladır (Hancock, 2004, s. 4). Çocuk edebiyatının sınıfta kullanarak öğretmen rehberliğinde yapılan edebiyat okumaları ile metinden anlam çıkarma, metinle ilgili değerlendirmeler yapma, karakterleri ve mekânları karşılaştırma, yazarın anlatış biçimini belirleme gibi çalışmalar çocukların kendi okuma, yazma, konuşma bakış açılarının inşasına katkı sağlar (Wendelin ve Greenlaw, 2014, s. 6). Bununla birlikte çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmaların eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi çalışma kağıtlarından daha doğal bir şekilde destekleyeceği düşünülmektedir (Huck, vd., 1997 s. 16).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın birinci amacı, çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini belirlemektedir. İkinci amacı ise belirlenen ölçünlere göre geliştirilen örnek öğrenme öğretme süreçlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Söz konusu iki amaca uygun olarak iki aşamalı olarak planlanan araştırmada nitel verilere ulaşabilmek için öncesinde nicel verilerin toplanarak bir sonucun ortaya konulmasına ve birden fazla veri toplama aracına gereksinim duyulmuştur. Bu sebeple tek araştırmada nitel ve nicel araştırmanının güçlü yanlarının birbirini destekleyecek şekilde kullanıldığı, nitel, nicel verilerin birleştirildiği ya da karıştırıldığı karma yöntem kullanılmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2009; Creswell 2014, s. 64; Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 423). Araştırmada yer alan aşamalar Şekil 3-1'de gösterilmiştir.



Şekil 3-1: Araştırmada kullanılan temel aşamalar

Karma araştırma yöntemlerinde araştırma sorusuna göre araştırmacı nitel ve nicel yöntemleri eş zamanlı ya da sıralı bir şekilde yürütebilmektedir. Araştırmada nitel ve nicel çalışmanın eşit öncelikte olması ya da birinin diğerine baskın olması kısmen ya da tamemen karma yöntem araştırması olmasına karar verilirken belirleyici olmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, ss. 267-268). Eğitsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan karma araştırmaların güçlü ve zayıf yönleri farklı araştırmacıların görüşlerine göre aşağıda tablolaştırılmıştır (Christensen, vd., 2015, s. 423; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 21; Creswell ve Clark, 2018, ss.14-16).

Tablo 3-1: Karma yöntemin güçlü ve zayıf yanları

Güçlü Yanları
a. Nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılması birinin zayıf yönlerini diğerinin güçlü yönleriyle telefi edebilmektedir. b. Birçok veri toplama aracı kullanılabilmektedir. c. Tek başına nitel ve nicel araştırma yöntemiyle açıklanamayacak soruların yanıtlanmasını sağlar. d. Mevcut tüm yöntemleri kullanmasıyla kullanışlılık gösterir. e. Tümdengelim ve tümevarım düşünceyi birlikte kullanabilmektedir. f. Daha güçlü sonuçlar sunabilmektedir. g. Aynı çalışma içinde zengin, ayrıntılı,öznel veri ile birlikte nesnel nicel verilere yer verilebilmektedir. h. Teori ile uygulama arasında bağ kurulması sağlanabilmektedir. i. Sayısal veriler olaylar ve durumlarla birlikte daha anlamlı hale gelebilmektedir.
Zayıf Yönleri
a. Zaman alıcı ve maliyetli olabilmektedir. b. İki yöntemin birlikte kullanılmasının zorlukları olabilir. c. Birçok analiz, uygulama işlemleri birlikte kullanılabimektedir.

Tablo 3-1'de görüldüğü gibi karma yöntem, zaman alıcı ve maaliyetli olmasına rağmen farklı veri toplama araçlarını kullanması, ayrıntılı, zengin verilere yer verilebilmesi, teori ve uygulama arasında bağ kurmasını sağlanması vb. özellikleriyle kullanışlılık göstermektedir.

Araştırmada birbiriyle bağlantılı araştırma soruları yer alması ve ardışık iki aşamanın olması nedeniyle çok aşamalı karma desen tercih edilmiştir. Çok aşamalı desen temel karma desenlerin (açımlayıcı, keşfedici, iç içe vb.) ötesinde bir desen olma özelliği göstermektedir. Çok aşamalı desenin diğer karma desenlerden ayrılan temel özellikleri arasında art arda sıralanan aşamalar yer alması ve her aşamadaki araştırma sorularının bir önceki aşamalarda elde edilen sonuçların üzerine şekillenmesi gösterilebilir. Bu özelliklerine koşut olarak çok aşamalı desenlerde aynı aşama içerisinde hem nitel hem de nicel veriler toplanacağı gibi farklı aşamalarda sadece nitel ya da nicel veriler toplanabilmektedir (Creswell ve Clark, 2018, ss. 108-109; Baki ve Gökçek, 2012, s. 2). Çok aşamalı desen birbiriyle ilişkili olma özelliği gösteren birden fazla amacı olan çok boyutlu araştırmalarda kullanıldığından söz konusu amaçlara bağlı olarak aşama sayısı farklılık gösterebilmekte ve farklı çalışma grupları yer alabilmektedir (Nastasi, Hitcchcock, Sarkar, Burkholder ve Jayasena, 2007). Çok aşamalı desenin güçlü yanları arasında; birden fazla araştırma sorusunu cevaplamayı hedefleyen araştırmacıya gerekli

esnekliği sağlaması, program geliştime yaklaşımlarıyla örtüşmesi gelmektedir (Creswell ve Clark, 2018, ss. 109-110).

Çok aşamalı karma desene göre kurgulanan araştırmanın 1. aşamasında 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Birçok farklı alanda yararlanılan tarama modeli; bir grubun özelliklerini, geçmişte olan ya da halen devam etmekte olan bir durum hakkındaki görüşlerini, tutumlarını ve olgu, olayları olduğu şekilde betimlemeye çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd. 2018, s.15; Karasar, 2009, s. 77). Araştırmada evreni temsil yeteneği olan belirli bir örneklem grubu üzerinde çalışılarak evren hakkında genel bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle genel tarama modeli özelliği göstermektedir (Kıncal, 2015, ss. 111-112). Araştırmanın 1. aşamasında veriler delphi paneli ile toplanmıştır. Delphi panelinin ilk turunda nitel veriler, 2. ve 3. turunda ise nicel veriler yer almıştır. Araştırmanın 2. aşamasında ise 1. aşamasında belirlenen ölçünler doğrultusunda örnek öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmiş ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bir durumun derinlemesine incelenmesi ve ayrıntılı olarak sonuçlarının ortaya konulması hedeflendiğinden araştırmanın 2. aşamasında durum çalışması kullanılmıştır (Kıncal, 2015, s. 109; Büyüköztürk, vd., 2018, s. 23). Durum çalışmalarında araştırma konuları çeşitlilik gösterebilmektedir. Bir olay, program, proje, eğitim programı, sosyal grup, süreç, kişi, etkinlik gibi birçok konu durum çalışmasıyla incelenebilmektedir (Hancock, vd., 2006, ss. 15-17; Christensen, vd., 2015; s. 416; Yin, 2003, s. 4). Çalışmada geliştirilen öğrenme öğretme süreçleri durum olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan basamaklara Tablo 3-2'de yer verilmiştir.

Tablo 3-2: Araştırmada kullanılan basamaklar

Araştırma Yöntemi	**Araştırma Deseni**	**Araştırma Aşama ve Paradigması**	**Veri Toplam Yöntemi**	**Veri Toplama Aracı**	**Veri Analiz Yöntemi**
Karma Araştırma	Çok Aşamalı Desen	1.Aşama (Nicel)	Delphi Paneli	Delphi Paneli Formlar (1, 2, 3. Oturum)	İçerik Analizi ve Betimsel İstatistikler
		2.Aşama (Nitel)	Odak Grup Görüşmesi	Odak Grup Görüşme Soruları	İçerik Analizi

Tablo 3-2'de görüldüğü gibi araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın 1. ve 2. aşamalarına ait süreç ayrıntılı olarak Şekil 3-2 ve Şekil 3-3'te gösterilmiştir. Araştırmanın devamında her bir aşama için çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi süreçleri ayrı ayrı açıklanacaktır.



Şekil 3-2: 1. Aşama: Öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerinin belirlenmesi



Şekil 3-3: 2. Aşama öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1. 1. Aşama Çalışma Grubu

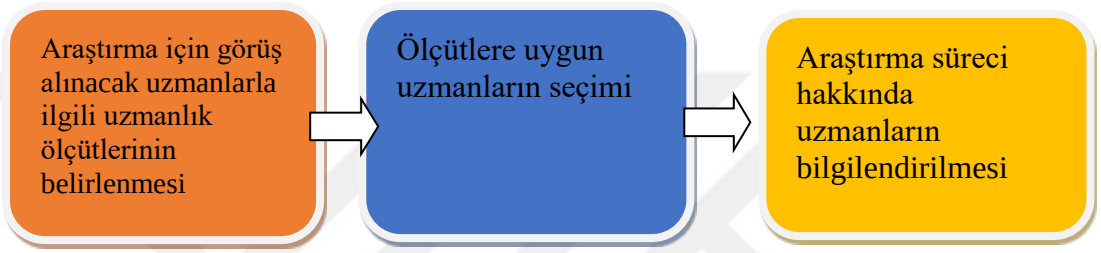
Araştırmanın 1. aşamasında kullanılan delphi panelini diğer araştırmalardan ayıran temel özelliklerden biri uzman seçimidir. Delphi peneline katılacak uzmanlarla ilgili kesin olarak belirlenmiş kriterler yoktur. Ancak uzmanlar belirlenen alanla ilgili bir grubun parçası olduğu kadar alanla ilgili karar verme yetkinliğine sahip, derinlikle soruları anlayabilecek yetkinlikte olmaları gerekmektedir. Çünkü delphi penelinde panelistlerin uzmanlık alanları, deneyimleri araştırma konusuna derin bir bakış açısı kazandırmaktadır (Şahin, 2001, s. 217; Landeta, 2006, s. 479). Delphi paneline katılacak uzmanlardan araştırma konusu ile ilgili deneyim ve bilgi sahibi olmasının yanı sıra sürece katılmaya istekli olması, katılmak için yeterli zamanı olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması beklenmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007, s. 10).

Delphi panelinde, uzman sayısını belirten panel büyüklüğü hakkında alanyazınında farklı görüşler olduğu görülmüştür. Ludving'e (1997, s. 2) göre panelist sayısı 15-20 arasında olmalıdır. Diomand vd. (2014, s. 422) göre 10-50 arasında olması önerilmektedir. Witkin ve Altschuld'e (1995) göre 50 den az olması gerekmektedir. Şahin' e göre (2001, s. 217) ise en az 7 kişi, 100 ya da daha fazla olabileceği gibi ideal katılımcı sayısı 10-20 panelistten oluşmaktadır. Skulmoski, Hartman ve Krahn (2007, ss. 16-19) delphi panelinin kullanıldığı 2006-1985 arasında yapılan doktora araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında panel büyüklüğünün en az 8 en fazla 345 olduğu tur sayısının ise en az 2 en fazla 5 olduğu görülmüştür.

Delphi yönteminde katılımcı sayısının artmasının bir sınırlılık olacağı da ileri sürülmektedir. Katılımcı sayısı arttıkça düşük yanıt oranlarının sonuca yansıtılmasının oranının azalacağı ve zamanın uzaması gibi sorunların çıkacağı düşünülmektedir (Hsu ve Stanford, 2007). Delphi yönteminde incelenen alana bağlı olarak sınırlı sayıda uzman varsa grup büyüklüğü küçük kalabilmektedir (Skinner, Nelson, Chin ve Land, 2015, s. 33). Dolayısıyla delphi yönteminde panelist sayısını araştırmanın yapılandırılması ve araştırmaya katılacak uzmanların sayısının yeterliliği ve ulaşılabilirliği önemli ölçüde belirlemektedir (Keeney, Hasson ve McKenna, 2001). Bu bağlamda çalışmanın evrenini Ekim 2020 itibariyle Türkiye genelinde doktora derecesine sahip Türkçe eğitimi ve çocuk

edebiyatı alanında çalışmaları olan akademisyenler ile yüksek lisans tez konusu çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi ile ilgili olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Delphi yönteminde uzmanların seçiminde kartopu örneklemi ya da amaçlı örneklem önerilmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007, s. 4). Araştırmanın amacına bağlı olarak belirli niteliklere sahip kişiler uzman olarak alındığından amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır (Büyüköztürk vd. 2018, ss. 92-95). Delphi penelinde uzmanların seçim süreci Şekil 3-4'te gösterilmiştir.



Şekil 3-4: Uzmanların seçim süreci

Çalışmada öncelikle 'uzman' olarak tanımlanacak kişiler için ölçütler oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı bağlamında uzmanların Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanlarında yetkin olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma için "uzman" çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı metinlerinin okuma süreci hakkında bilgi ve deneyime sahip bireyler olarak tanımlanmıştır. Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini belirlemede düşünceleri kilit öneme sahip olduğu düşünülen akademisyenler ve alandaki uygulayıcı Türkçe öğretmenleri için ayrı ayrı uzmanlık ölçütleri belirlenmiştir. Uzmanlık ölçütleri Tablo 3-3'te yer almaktadır.

Tablo 3-3: Uzmanlık ölçütleri

Akademisyenler	Türkçe Öğretmenleri
Doktora yapmış olmak	En az yüksek lisans derecesine sahip olmak
2000 yılı öncesinde lisansüstü eğitimini tamamlayan akademisyenlerin en az 3 tane çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi konularıyla ilgili doktora ya da yüksek lisans tez danışmanlığının olması	Yüksek lisans konusunun çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimiyle ilgili olması
2000 yılı sonrası lisansüstü eğitimini tamamlayan akademisyenlerin doktora ya da yüksek lisans tez konusunun Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı ile ilgili olması	Türkçe öğretmenliği yapıyor ya da geçmiş yıllarda yapmış olmak

Tablodaki uzmanlık ölçütlerine uygun olarak uzmanların belirlenmesi için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinin internet sitesinden Ekim 2020'de arama yapılmıştır. Çocuk edebiyatı konusu ile ilgili 91 doktora tezi olduğu görülmüş. Bu tezler arasında dilbilim, Türk dili edebiyatı, Alman dili ve edebiyatı vb. Türkçe eğitimi alanıyla ilgili olmayan tezler ayıklanmıştır. Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı ile ilgili olan 65 doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. 65 tez yazarının tamamının iletişim bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak Türkiye'de herhangi bir üniversitede görev yapmakta olan 47 akademisyenin iletişim bilgilerine ulaşılabilmiştir. Araştırmanın danışmanı ve araştırmacı ile kişisel yakınlığı olan uzmanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Uzman havuzu oluşturulduktan sonra akademisyenlere delphi paneli sürecini ayrıntılı anlatan bir davet mektubu gönderilmiştir davet mektubuna olumlu dönüş yaparak ve panelist olmayı kabul eden 23 akademisyenin unvan, kıdem, cinsiyet ve delphi paneli oturumlarına katılma durumu Tablo 3-4'te gösterilmiştir.

Tablo 3-4: Delphi panelisti akademisyenler

Uzman	Unvan	Cinsiyet	Kıdem Aralığı	1.Tur	2. Tur	3.Tur
Uzman1	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	21-25	+	+	+
Uzman2	Dr. Öğretim Görevlisi	Erkek	16-20	+	+	-
Uzman3	Dr. Araştırma Görevlisi	Kadın	6-10	+	-	-
Uzman4	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman5	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	16-20	+	-	+
Uzman6	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman7	Dr. Öğretim Görevlisi	Erkek	11-15	+	+	-
Uzman8	Dr. Öğretim Üyesi	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman9	Dr. Araştırma Görevlisi	Kadın	6-10	+	+	-
Uzman10	Dr. Araştırma Görevlisi	Erkek	6-10	+	+	+

Uzman11	Prof. Dr.	Erkek	26 yıl ve üzeri	+	+	-
Uzman12	Dr. Öğretim Üyesi	Erkek	11-15	+	+	+
Uzman13	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	11-15	+	+	-
Uzman14	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	11-15	+	-	+
Uzman15	Doç.Dr.	Erkek	16-20	+	+	+
Uzman16	Dr. Öğretim Üyesi	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman17	Doç. Dr.	Kadın	21-25	+	-	-
Uzman18	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman19	Doç. Dr.	Erkek	6-10	+	-	-
Uzman20	Dr. Öğretim Üyesi	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman21	Dr. Araştırma Görevlisi	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman22	Prof.Dr.	Kadın	21-25	+	+	-
Uzman23	Dr. Öğretim Görevlisi	Kadın	11-15	+	+	+

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinin internet sitesinden Ekim 2020'de yapılan aramada 2000 yılı sonrasında çocuk edebiyatı konusunda 582 yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Bu tezlerin 410 eğitim ve öğretim konusundadır Eğitim öğretim alanıyla ilgili olan tezler incelendiğinde 324 tezin Türkçe eğitimi ile ilgili olduğu görülmüştür. Akademisyen olarak uzman grubunda yer alan kişilere ait yüksek lisans tezleri çıkartılmış kalan 274 tez yazarının 94'ünün iletişim bilgilerine ulaşılabilmiştir. İletişim bilgilerine ulaşılan uzmanlara süreç hakkında bilgilerin yer aldığı delphi paneli davet mektubu gönderilmiştir. Delphi paneline katılmaya olumlu yanıt veren 25 öğretmenin unvan, kıdem, cinsiyet ve delphi paneli oturumlarına katılma durumu Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

Tablo 3-5: Delphi panelisti öğretmenler

Uzman	Unvan	Cinsiyet	Kıdem Aralığı	1.Tur	2. Tur	3.Tur
Uzman24	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	11-15	+	+	+
Uzman25	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	6-10	+	+	+
Uzman26	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman27	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	1-5	+	+	-
Uzman28	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	1-5	+	+	-
Uzman29	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	1-5	+	+	+
Uzman30	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman31	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	6-10	+	+	-
Uzman32	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	6-10	+	+	+
Uzman33	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	-	-
Uzman34	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	1-5	+	+	+
Uzman35	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	6-10	+	+	-
Uzman36	Dr. Öğretmen	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman37	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman38	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman39	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	11-15	+	+	-
Uzman40	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	11-15	+	+	+

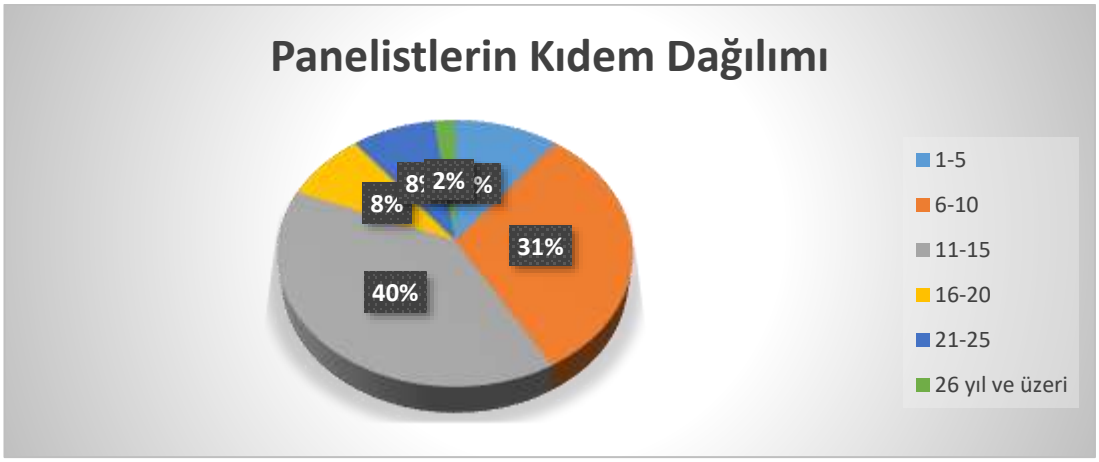
Uzman41	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	+	+
Uzman42	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	11-15	+	-	-
Uzman43	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	16-20	+	+	+
Uzman44	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	6-10	+	+	+
Uzman45	Dr. Öğretmen	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman46	Bilim Uzmanı Öğretmen	Erkek	21-25	+	-	-
Uzman47	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	6-10	+	+	+
Uzman48	Bilim Uzmanı Öğretmen	Kadın	1-5	+	-	+

Delphi paneline katılım gösteren 48 panelistin cinsiyet dağılımları Grafik: 3-1'de gösterilmiştir.



Grafik 3-1: Panelistlerin cinsiyet dağılımı

Grafik 3-1'de görüldüğü gibi panelistlerin 17(%35) erkek, 31(%65) kadındır. Grafikte delphi paneline katılan panelistlerin kıdemlerinin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir.

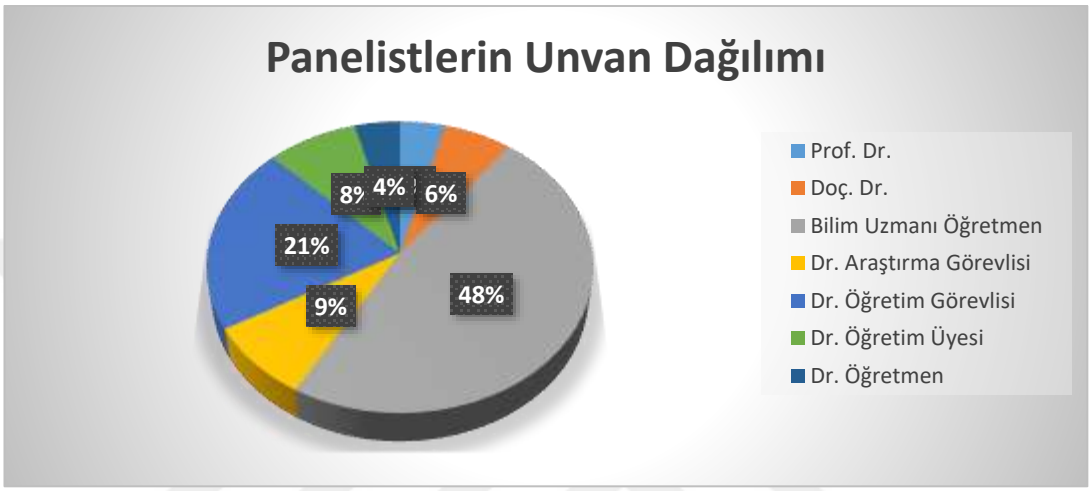


Grafik 3-2: Panelistlerin kıdem dağılımı

Tablo 3-4, Tablo 3-5 ve Grafik 3-2'de 1-5 yıl kıdem aralığında 5 (%11) panelist, 6-10 yıl kıdem aralığında 15 (%31) panelist, 11-15 yıl kıdem aralığında 19 (%40)

panelist, 16-20 yıl kıdem aralığında 4(%8) panelist 21-25 yıl kıdem aralığında 4(%8) panelist 26 yıl ve üzeri kıdem aralığında 1(%2) panelist yer almaktadır.

Delphi paneline katılmayı kabul eden farklı unvanlara sahip akademisyen ve öğretmenler yer almaktadır. Panelistlerin unvanlarının dağılımı Grafik 3-3'te yer almaktadır.



Grafik 3-3: Panelistlerin unvan dağılımı

Tablo 3-4, Tablo 3-5 ve Grafik 3-3'te görüldüğü gibi profesör doktor unvanını sahip 2(%4) panelist, doçent doktor unvanına sahip 3(%6) panelist, bilim uzmanı unvanına sahip 23(%48) panelist, doktor araştırma görevlisi unvanına sahip 4(%9) panelist, doktor öğretim görevlisi unvanına sahip 10(%21) panelist, doktor öğretim üyesi unvanına sahip 4(%9) panelist, doktor öğretmen unvanına sahip 2(%4) panelist yer almaktadır.

3.2.2. 2. Aşama Çalışma Grubu

Araştırmanın 2. aşamasında 1. aşamada belirlenen ölçünler doğrultusunda geliştirilen öğrenme ve öğretme süreçleri Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Odak grup görüşmesinde grubun büyüklüğü Büyüköztürk, vd., göre (2018) 4 ile 8 arası; Bal'a göre (2013) 6 ile 9 arası olabilmektedir. Araştırmada 7 Türkçe öğretmeninden oluşan grup amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak farklı durumlar arasında ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkartılması ve problemin daha geniş bir çerçeveden betimlenebilmesi

hedeflendiğinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2018, s. 93). Odak grup görüşmesi katılımcısı Türkçe öğretmenleri etkin olarak Türkiye'de görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum (özel, devlet), deneyim yılı, öğrenim durumu (lisans, yüksek lisans) görev yaptıkları ilde çeşitliliğe gidilmiştir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ait bilgilere Tablo 3-6'da yer verilmiştir.

Tablo 3-6: Odak grup görüşmesi katılımcıları hakkında bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Öğrenim Durumu	Mesleki Deneyim	Çalıştığı Şehir
Ö1	Kadın	Özel Okul	Yüksek Lisans	20 üzeri	Ankara
Ö2	Erkek	Devlet Okulu	Lisans	6- 10	İstanbul
Ö3	Kadın	Devlet Okulu	Yüksek Lisans	11-15	Bursa
Ö4	Erkek	Devlet Okulu	Lİsans	1-5	Urfa
Ö5	Kadın	Özel Okul	Yüksek Lisans	11- 15	İstanbul
Ö6	Kadın	Devlet Okulu	Lİsans	16- 20	Ardahan
Ö7	Erkek	Özel Okul	Yüksek Lisans	6-10	İstanbul

Tablo 3-6'da görüldüğü gibi odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenlerinin 4'ü kadın, 3'ü erkektir. 4'ü devlet okulunda, 3'ü özel okulda görev yapmaktadır. 4'ü yüksek lisans mezunu, 3'ü lisans mezunudur. Katılımcılardan 1'i 20 yıl üzerinde, 1' i 1-5 yıl arasında deneyime sahiptir. 2'si 6-10 yıl arasında, 2'si 11-15 yıl arasında, 1'i de 16-20 yıl arasında deneyime sahiptir. Katılımcıların 3'ü İstanbul, 1'i Ankara, 1'i Bursa, 1'i Urfa, 1'i Ardahan'da görev yapmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

3.3.1. 1. Aşama Veri Toplama Yöntemi

3.3.1.1. Delphi Yöntemi

Delphi yöntemi, delphi paneli, delphi metodu, delfi tekniği olarak da adlandırılmaktadır (Listane ve Turoff, 2002, s. 5). Teknik adını Eski Yunan'da ünlü bir kahinin yaşadığı yer olan Delphi'den almaktdır (Woudenberg, 1991, s. 132). Delphi yöntemi ilk olarak Amerika Hava Şirketi Rand çalışanlarından Dalkey ve Halmer tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak askeri amaçlarla kullanılmıştır. Grupta uzmanların

yer alması ve uzmanların fikir birliğinin sağlanması amaçlandığı için zamanla başka amaçlarlar için kullanılmıştır. Zamanla sıklıkla tercih edilen bir araç haline gelmiştir. Yöntemin kısa sürede hızlı bir şekilde yayılmasıında doğrudan etkileşime dayalı grup görüşünün doğasında bulunan sorunları ortadan kaldırması ve ayrıntılı geri bildirim olanağı sunması gösterilebilir (Landeta, 2006, s. 469).

Zamanla farklı amaçlar için kullanılan delphi kesin olmayan ya da görüş farklılıklarının olduğu konularda, karmaşık bir sorunun çözümünde, tarihi konulara açıklık getirilmesi gerektiğinde, bir konuda politika geliştirilmesi gerektiğinde, farklı bakış açılarının gerekli olduğu alanlarda sıklıkla tercih edilmektedir (Listane ve Turoff, 2002, s. 4). Eğitim alanında ise müfredat geliştirmede, programın hedeflerinin belirlenmesinde, ihtiyaçların belirlenmesinde, kullanılacak materyalin niteliklerinin belirlenmesinde, bir kavram çerçeve geliştirmede, sorunu tanımlamada tahminlerde bulunurken kullanılabilmektedir (Şahin, 2001, s. 215; Laneta, 2006, s. 467; Okoli ve Pawlowski, 2004, s.17).

Eğitim alanında delphi paneli; bir programın ihtiyaçlarının belirlenmesi, personelin ihtiyaçlarının belirlenmesi, katılımcıların ihtiyaçlarına göre hedeflerin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Bir eğitim ya da etkinlik planlanırken farklı değişkenlerin gözetilmesinde ve o alanda yetkin kişilerin bakış açısılarının yansıtılması da delphi yönteminin kullanılma nedenlerindendir (Rossman ve Dennis, 1995, ss. 234-236).

Delphi yönteminde yapılandırılmış bir şekilde alan uzmanlarının görüşleri alınmaktadır. Uzmanların görüşlerini açık bir şekilde dile getirmesi beklenmektedir. Süreçte alan uzmanlarının bakış açılarıyla birlikte yaratıcılıklarından da yararlanılması söz konusudur (Şahin, 2001, s. 216). anketlerle uzmanların görüş birliğine varmasıyla bir grup görüş birliği oluşturulması amaçlanmaktadır (Landeta, 2006, s. 467; Rowe ve Wright, 1999, s. 363) Delphi paneli uygulama şekline ve amacına göre farklı türleri bulunmaktadır. Açık uçlu bir soruyla başlayan ve genellikle 3 oturumda bitirilen klasik delphi, panelistlerin polititacılar arasından seçildiği politik delphi, gelecekle ilgili karar alınması için karar delphi, uzlaşma konferansı şeklinde olan gerçek zamanlı delphi, çevrim içi ortamda yürütülen e-delphi olarak adlandırılmaktadır. Delphi türlerine bakıldığında hepsinin temeli Dalkey ve Halmer'ın 1963'te geliştirdiği aşamalı anketlerin

yer aldığı klasik delphiye dayanmaktadır (Davidson, 2013, ss. 53-65). Çalışmaya katılan panelistler Türkiye'nin farklı şehirlerinde olduğundan kolay iletişim sağlanması adına e-delphi tercih edilmiştir.

Delphi panelinin öne çıkan dört karekteristik özelliği farklı araştırmacılarca doğrulanmıştır. Bunlar birbiri ardına tekrarlama, kontrollü geri bildirim, anominlik ve grup tepkisinin istatistiki olarak diğer katılımcılarla paylaşılmasıdır (Rowe ve Wright, 1999, s. 354; Hasson ve McKenna, 2001, ss. 196-199).

Birbiri ardına tekrarlama: Delphi panelinde uzmanların en az iki kez görüşleri alınır ve her tur kendisinden önceki turun sonuçlarına göre geliştirilir. Delphi süreci araştırma sorusu yanıtlandığında, bir uzlaşıya varıldığında sonlandırılır. Yapılan tekrarlamaların sayısı araştırmada uzlaşıya varılması durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir. (Şahin, 2001; Keeney, 2001, s. 198; Vernon, 2009). Delphi yönteminde tekrarlamalı olarak uzmanların görüşlerinin alınması uzmanların bireysel olarak görüşünün alınması ya da tüm grubun görüşünün birlikte alınmasından daha etkilidir (Staykova, 2019, s. 228)

Kontrollü geri bildirim: Geri bildirim 1. aşamada nitel verilerin ana hatlarını diğer aşamalarda ise özet istatistikleri içermektedir. Uzmanlar geri bildirimler sayesinde cevaplarını gözden geçirerek isterlerse görüşlerinde değişiklik yapabilmektedirler (Hsu ve Stanford, 2007, s. 2)

Anonimlik: Delphi yönteminde uzmanlara eşit zaman ve eşit söz hakkı verilmektedir. Çalışmada bazı panelistlerin kıdem ya da statülerinden dolayı diğer katılımcıları etkilemelerinin önüne geçilmesi ve tüm katılımcıların sosyal baskılardan uzak bir şekilde düşüncelerini açık olarak ifade edebilmeleri için panelistler fiziksel olarak aynı ortamda buluşmaz. Böylece grup üyeleri bireysel olarak düşüncelerini ortaya koyması ve objektif davranması sağlanmaktadır (Rowe, Wright ve Bolger, 1991, s. 237).

Delphi yönteminde amaç bireyselliktir. Grup üyelerinin fikirlerinin objektif olarak değerlendirilmesidir. Uzmanlar fiziksel olarak bir ortamda buluşmazlar. Bu şekilde farklı ortamlarda bulunan farklı yetkinlikleri olan uzmanlar bir araya gelmektedir. Süreç esnektir ortak bir teslim tarihi belirlenir. Şahin'e (2001) göre düşüncelerin kime ait olduğunun açıkça belirtilmemesinin temel nedenleri; panelistlerin grupta çok tanınan

statülerinden dolayı saygı duyulan kişilerin görüşlerinin etkisi altında kalabilmeleri, düşüncelerinin kabul görmeyeceğini düşünerek açıkça ifade etmek istememeleri gibi istenmeyen durumların önüne geçmektir (s. 216). Ayrıca kararlar alınırken fikri kimin önerdiği bilinmediği için fikri niteliğine daha çok odaklanılmaktadır (Skulmoski, vd., 2007, s. 2). Delphi panelinin uygulanmasında anonimliği sağlamak için genellikle elektronik posta, internet uygulamaları kullanılabilmektedir (Avella, 2016, s. 307).

Grup Tepkisinin İstatistiksel Analizi: Delphi yönteminde grup üyelerinin görüşleri sonucun bir parçası olmaktadır. İstatistiklerin analizi bir sonraki turda anketle birlikte panelistlerle paylaşılır ve görüşlerini gözden geçirmeleri sağlanır (Şahin, 2001, s. 216). Delphi yönteminde yapılan istatistiksel analizler grup baskısı potansiyelini aza indirgeyerek, üretilen görüşlerin sonuca iyi bir temsilinin yansıtılmasına ve süreçte toplanan verilerin doğru, tarafsız bir analizine, özetlemesine izin vermektedir (Hsu ve Stanford, 2007, s. 2).

Esnek bir araştırma yöntemi olan delphinin aşamalarında farklı veri analizlerinin yapılması yöntemin farklı araştırmacılarca nitel, nicel ve karma araştırma yöntemi olarak ele alınmasına neden olmuştur (Skulmoski vd., 2007, s. 12).

3.3.1.2. Delphi Yönteminin Güçlü Yanları ve Sınırlıkları

Delphi yönteminin güçlü yanları ve sınırlılıkları farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Tablo 3-7 farklı araştırmacıların görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. (Hung, Altschuld ve Lee, 2008; Loo, 2002, s. 763; Grime ve Wright, 2014; Rossman ve Dennis, 1995; Linstone ve Turoff, 2002, s. 4; Skulmoski , Hartman ve Krahn, 2007).

Tablo 3-7: Delphi yönteminin güçlü yönleri ve sınırlıkları

Delphi Yönteminin Güçlü Yanları	Delphi Yönteminin Sınırlılıkları
Uzlaşının sağlanması	Uzlaşma düzeyi ve örneklem büyüklüğü ile ilgili kabul görmüş kesin ilkelerin olmaması
Geleceği yordaması	Turlar arasındaki sürecin uzamasının fikir birliğini etkileyebilmesi
Fiziksel olarak farklı ortamlardaki uzmanları bir araya getirmesi, kişiler arası oluşabilecek iletişim sorunlarının önüne geçilmesi	Yazılı iletişim becerisinin gerekliliği

Katılımcıların kimliklerinin diğer katılımcılar tarafından blinmemesi	Tekrarlamadan kaynaklı olarak insanların kendi fikirlerini grup fikirlerine kaydırabilmeleri
Fikir üretmenin kişiye bağlı olması	Her panelistin gerekli özeni göstermeyip bazı panelistler soruları üstünkörü yanıtlayabilmesi
Grup baskısının olmaması	
Yapılandırılmış geribildirimin odaklanma, gereksiz konularla zaman harcanmasının önüne geçmesi	Tekrarlamalı aşamalar söz konusu olduğundan uzmanların panelin tüm aşamalarına katılmamaları
Ortak görüşlerin bir araya getirilmesi	
Uygun maliyet ve sürede olmaı	
Gelecekteki çalışmalara temel oluşturması	

Delphi yönteminin 1. oturumu genellikle yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. 1. oturumda verilen yanıtların zenginliği sonrasında ele alınacak konuları ve araştırmanın devamını önemli ölçüde belirlemektedir. Delphi yöntemi yinelemeli bir yöntem olduğundan her tur kendisinden önceki turun sonuçlarına göre değişebilmektedir. 1. oturumu takip eden diğer oturumlarda bulgular derecelendirme ya da sıralama şeklinde sunulmaktadır böylece daha önceki verilerin niceliğine odaklanılmaktadır. Delphi süreci araştırma sorusu yanıtlandığında, bir uzlaşıya varıldığında sonlandırılır (Powell, 2003, s. 378; Skulmoski, vd., 2007, s. 2).

3.3.1.3. Araştırmacının Rolü

Delphi paneli öncesi araştırmacı panelist olarak seçilen uzmanlarla iletişime geçmiş birçoğunu süreç hakkında sözlü olarak bilgilendirmiş ve araştırmaya davet etmiştir. Ayrıca yazılı olarak tüm panelistlere delphi paneli davet mektubu göndermiştir. Delphi paneli boyunca ise bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmiş. Sürecin tasarımından ve yönetiminden sorumlu olmuştur. Uzmanlara her oturumdan sonra geri bildirim sağlayarak bir sonraki oturuma istekli olmaları, araştırmaya ilgilerinin devam etmesi için onlarla iletişim halinde olmuştur. Her oturumda belirlenen formların elektronik ortamda panelistlere ulaşıp ulaşmadığıyla ilgili onlarla görüşmeye çalışmış, panelin her bir oturumunun belirlenen sürede tamamlanabilmesi için panelistlere hatırlatmalarda bulunmuştur.

3.3.2. 2. Aşama Veri Toplama Yöntemi

3.3.2.1. Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Geliştirilmesi

Araştırmanın 1. aşamasında çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme süreçlerinin 21. yüzyıl becerileri, kazanımlar, çağdaş çocuk edebiyatı metinleri, yöntem ve teknikler, öğrenme ortamı, araçlar, ölçme değerlendirme yöntem ve süreçleri bileşenlerinin ölçünleri belirlenmiştir. Araştırmanın 2. aşamasında ise öncelikli olarak çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin 1. aşamada belirlenen ölçünleri doğrultusunda öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmiştir.

Öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmesinde yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenci merkezli bir model olması, öğrencilerin deneyimlerine odaklanması, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde güçlü bir araç olarak görülmesi nedeniyle 5E modeli tercih edilmiştir (Özdemir ve Balkan, 2017, s. 60; Senan, 2013, s. 6; Bybee, 2009; Engin, vd., 2008) .

5E modeli Rodger W. Bybee tarafından fen bilimleri alanında ortaya koyulan ve yapılandırmacı öğretim teorisine dayanan bir modeldir. Model 5 aşamadan oluşmaktadır. Adını her aşamanın İngilizce karşılığının baş harfi olan E'den almaktadır. Sırayla aşamalar giriş(engagement), keşfetme(explore), açıklama(explain), ayrıntılandırma(eleborate), değerlendirme (evoluation) şeklindedir. Modelin aşamalarına ve aşamalar ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. (Bybee, vd., 2006, s. 2; Özdemir ve Balkan, 2017, ss. 60-61)

Tablo 3-8: 5E modeli aşamaları

Aşama	Açıklama
Giriş(Engagement)	Modelin ilk aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen rehberdir. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek ve sürece hazırlayacak etkinliklere ter verilir. Öğrencilerin meraklarının açığa çıkması sağlanır.
Keşfetme(Explore)	Öğrencinin etkin olduğu deneyim kazandığı aşamadır. Öğretmen rehberdir. Öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlar. Öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması söz konusudur. Öğrenci bu süreçte grup çalışmaları ile öğrencilerinin bir birleriyle olan iletişimlerini kuvvetlendirir.

Açıklama(Explain)	Öğrenciler bu aşamada kavramla ilgili algılarını açıklarlar. Öğretmen süreçte varsa yanlış bilgiler ya da eksik bilgiler bunları düzenler.
Ayrıntılandırma(Eleborate)	Öğrenciler bu aşamada öğrendiklerini derinleştirir. Öğrendiklerini kendi yaşamlarıyla ve günlük yaşamla ilişkilendirerek etkinlikler yaparlar.
Değerlendirme (Evoluation)	Öğrencilerin belirlenen belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme açısından önemlidir. Öğrenciler süreçte kendilerini, çalıştığı grubu ve akranlarını değerlendirebilir.

5E modeli fen bilimleri alanında ilk olarak kullanmaya başlansa da zamanla farklı disiplinlerde de sıklıkla kullanılan bir öğretim modeli olmuştur. Türkçe öğretiminde de farklı becerilerle ilgili etkinlikler, öğrenme öğretme çerçeveleri geliştiren araştırmalarda 5E modeline yer verilmiştir (Tekdemir, 2019; Bayram, 2015; Özcan, 2015; Demirci, 2019; Özdemir ve Balkan, 2017).

Araştırmacı tarafından 5E modeline göre geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin alt aşamaları ve öğretmenin süreçteki rolü tabloda özetlenmiştir. Ayrıntılı olarak Ek6'da yer verilmiştir.

Tablo 3-9: Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü

Aşama	Açıklama	Öğretmenin Rolü
GİRİŞ	**Dikkat Çekme, Güdüleme:** Bu aşamada öğrencilerin yapılacak çalışmalara bedensel ve zihinsel olarak hazırlanmaları, okuyacakları metinle ilgili meraklarının oluşması ve hedeften haberdar olmaları sağlanır.	Öğrencilerin metni okumaya bedensel ve zihinsel olarak hazırlanmaları için metnin konusu ile ilgili, eğitsel oyunlar, kısa filmler, müzikler kullanır. Öğrencilerin dikkatini çekerek hedeften haberdar eder.
KEŞFETME	**Okuma Görevleri:** Okuma öncesi 3-6 kişilik gruplar oluşturulup öğrencilere farklı görevler verilerek görevlerine uygun şekilde metinle ilgili sorular oluşturmaları beklenir. Bu aşamada metin uzun ise öğretmen tarafından süre ve metnin içeriğine dikkat edilerek parçalara ayrıldıktan sonra öğrencilere dağıtılır.	Öğretmen öğrencilere rollerine uygun soru yazmaları için rehberlik eder. Soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini harekete geçirecek türden olması için yönlendirmeler yapar
	Küçük grup tartışması Bu aşamada öğrenciler okuma görevleriyle ilgili hazırladıkları soruların cevapları küçük grupla tartışır. Cevaplarını ardından farklı gruplardan aynı görevi olan öğrenciler bir araya gelir ve	Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle kolay diyalog kurabileceği şekilde bir tartışma ortamı oluşturur. Tartışmada konunun dağılmaması için yönlendirmeler yapar.

	oluşturdukları sorulardan benzer olanları eler. Her grup isteğe göre yeni sorular da oluşturabilir.	
AÇIKLAMA	**Büyük Grup Tartışması:** Her görevin olduğu gruplardan bir sözcü seçilir. Grup büyük çemberde birleşir ve sözcüler hazırlamış oldukları soruları büyük gruba yöneltir. Grup soruların cevabını tartışır. **Öğretmen Örnek Soruları**: Öğretmen öğrencilerin soruları bittikten sonra tartışılmasına gereksinim duyduğu bölümlerle ilgili kendi sorularını büyük gruba yöneltir	Öğretmen büyük grup tartışmasına rehberlik eder gereksinim duyması halinde 21. yüzyıl becerileri ve alt becerilerine dönük açık uçlu sorular büyük gruba yöneltir.
DETAYLANDIRMA	Bu aşamada, öğrenciler metinle ilgili derinlemesine çalışmalarda etkin olarak görev alırlar. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, ana dilde yetkinlik, sosyal ve kültürler becerilere yönelik bireysel ve grup olarak çalışmalar yürütürler. Kendileri metinle günlük yaşam arasında bağlantı kurarlar **Rol oynama ve Canlandırma:** Metinle ilgili öğrencilerin role girdiği bireysel, küçük grup, büyük grup olarak rol oynama, canlandırmalarının yapıldığı aşamadır. **Ayrıntılandırma Bireysel ve Grup Etkinlikleri:** Öğrenciler eleştirel düşünme yöntem tekniklerini, yaratıcı düşünme yöntem tekniklerini sıklıkla kullanırlar.	Öğrencilere metinle ilgili canlandırabilecekleri durumlarla ilgili yönergeler verir. Öğrencileri metinle ilgili derinlemesine çalışacakları etkinliklerle buluşturmak.
DEĞERLENDİRME	Öğrenci metin okuma süreci boyunca yaptığı tüm çalışmaları tekrar gözden geçirir. Duygu, ürün, fikir, soru duvarlarında asılı olan çalışmaları okur. Değerlendirme Bu aşamada öğrenci süreçteki kendi performansını, arkadaşlarının performansını değerlendirir.	Öğrencilere değerlendirme araçları sunarak kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlar.

Dil edebiyat öğretiminde öncelikli olarak amaca uygun metin seçimi yapılmalısı önerilmektedir (Aslan, 2010; Sever, 2018; Sever, vd., 2006). Öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken metin seçiminde araştırmanın 1. aşamasında belirlenen 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin ölçünleri temel alınmıştır. Söz konusu 29 ölçüne göre öykü, şiir, resimli kitap, sözsüz kitap türlerinde metinler çocuk edebiyatı alanında

çalışmaları olan yüksek lisans derecesine sahip 3 bağımsız araştırmacının görüşleri de alınarak belirlenmiştir.

Öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken her metin için ayrı ayrı kazanımlar, yöntem teknikler, araçlar, ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, süre belirlenmiştir. Ek6'da öğrenme öğretme süreçlerilerinin aşamalarına, etkinliklerle ilgili öğretmen yönergelerine, öğretmen örnek sorularına yer verilerek süreç ayrıntılı olarak yansıtılmıştır.

3.3.2.2. Odak Grup Görüşmesi

Geliştirilen öğrenme öğretme süreçleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup, belirli bir özelliği taşıyan genellikle 6-8 kişiden oluşan bir grubun sıralanmış sorular eşliğinde toplu olarak görüşlerini ortaya koyduğu, katılımcılar arasında etkileşim ve katılımcılar ile yönlendirici arasında etkileşim söz konusu olduğu bir yöntemdir (Silverman, 2018, ss. 284-289). Odak grup, daha önceden belirlenen bir konu hakkında grubun görüşlerini, algılarını belirlemek amacıyla konu hakkında birbirleriyle tartışmalarını içeren etkileşimin olduğu tartışmalar serisidir. Odak grup görüşmelerinde görüş birliğine varılması hedeflenmez. Katılımcıların başkalarının konu hakkında görüşlerini duydukları ve kendi düşünceleri üzerine düşünebildikleri sosyal bir ortam oluşturulur (Büyüköztürk, vd., 2018, s. 160; Bal, 2013, ss. 103-107; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 152).

Çalışmada odak grup görüşme soruları hazırlanmış iki Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ardından katılımcılarla iletişime geçilerek tarih belirlenmiştir. 3 Eylül 2021'de gönüllü olarak araştırmaya katılan 7 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Toplamda 4 saat süren görüşmenin 1. oturumunda öğrenme öğretme çerçeveleri tanıtılmış 2. oturumunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı, odak grup görüşmesinde yönlendirici olarak yer almış ve geliştirilen öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular yöneltmiştir. Ayrıca görüşmede bir de raportör yer almıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. 1. Aşama

Araştırmanın 1. aşamasını oluşturan delphi panelinde ardışık 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.1.1. 1. Delphi Formu

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama araçları olarak delphi panelinin aşamalarını oluşturan oturumlarda kullanılan formlar kullanılmıştır. Genel olarak üç oturumdan oluşan delphi panelinin 1. oturumunda panelistlerin belirlenen sorular hakkındaki düşüncelerini özgür bir şekilde açıkça yansıtmaları beklenmektedir. Bu sebeple 1. oturum genellikle alanyazınından yola çıkarak oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (Koçkar ve Aydın, 2013, s. 34). Panelistler ilk oturumda kişisel bir beyin fırtınası yaparak konu ile ilgili yorumlarda bulunurlar (Linstone ve Turoff, 2002, s. 5; Keeney, vd., 2000, s. 197).

Çalışmada öncelikli olarak alanyazın incelenmiş, alanyazında konu ile ilgili doğrudan bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini belirlemek için 21. yüzyıl becerilerinin derslerde kazandırılmasına ve çağdaş çocuk edebiyatına ilişkin alanyazın incelenerek açık uçlu sorular oluşturulmuştur.

21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleriyle ilgili açık uçlu sorular oluşturulurken Nieveen ve Promp'un (2018) sınıf düzeyinde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ile ilgili araştırmaların sentezinden yola çıkarak oluşturdukları örümcek ağı metaforu aşamaları belirleyici olmuştur.



Şekil 3-5: Müfredat örümcek ağı (Nieveen ve Promp, 2018)

Şekilde merkezde yer alan gerekçe 21. yüzyılda nüfus yapısı ve teknoloji kaynaklı hızlı değişimi ifade etmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli görülen diğer bileşenler ise öğretmenin rolü, kullanılacak materyallerin niteliği, hedefler, kullanılacak yöntem teknikler, içerik, öğrenme ortamı ve değerlendirme biçimleridir (Nieveen ve Promp, 2018 s. 262).

Çalışmada ortaokul seviyesinde ilk sınıf olması nedeniye 5. sınıf Türkçe dersleri seçilerek sorular buna göre oluşturulmuştur. Panelistlerin formda yer alan 1. soruyla ilgili seçim yapmaları diğer 6 soruya ise açık uçlu bir şekilde yanıt vermeleri beklenmiştir. 1. soruda yer alan 21. yüzyıl becerileri belirlenirken Voogt ve Robbin 'in (2010) sekiz farklı 21. yüzyıl beceri setini inceleyerek oluşturdukları tümünde yer alan ve çoğunda yer alan başlıklar altındaki becerilerilere ilişkin çerçeve kullanılmıştır.

5. sınıf Türkçe derslerine ilişkin 1. delphi oturumunda yer alan sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken 21. yüzyıl becerilerinden hangilerine yer verilmelidir?
   a. İletişim
   b. İş birliği
   c. Sosyal ve kültürel beceriler

d. Bilgi iletişim teknolojileri
e. Yaratıcılık
f. Eleştirel Düşünme
g. Problem Çözme

2. Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımlar sizce neler olmalıdır? (5. sınıf)
3. 10-11 yaşındaki (5. sınıf) öğrencilere seslenen nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özellikleri neler olmalıdır?
4. Çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
5. Çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken nasıl bir öğrenme ortamı gereklidir?
6. Çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken hangi araçlar kullanılmalıdır?
7. Çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okunurken belirlenen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptamada hangi ölçme değerlendirme yöntem ve süreçleri kullanılmalıdır?

Araştırmada panelist olmayı kabul eden uzmanlara araştırmanın amacının da kısaca anlatıldığı, kişisel bilgiler ve açık uçlu soruların yer aldığı 1. delphi formu Aralık 2020 "Google Form" eklentisi şeklinde ileti olarak gönderilmiştir. (Ek3'te delphi paneli 1. oturum Google Form ekran görüntüsüne yer verilmiştir). 4 hafta sonra araştırmaya katılmayı kabul edip iletiye dönüş yapmayan uzmanlara hatırlatma iletisi gönderilmişir. 6 haftada 1. delphi oturumu sonlandırılmıştır.

3.4.1.2. 2. Delphi Formu

Delphi panelinin 2. oturumunda panelistlere 1. oturumda gündeme getirilen konular hakkındaki görüşleri sorulmaktadır. 1. oturumda açık uçlu sorulara verilen yanıtlar içerik analizi yapılarak kısa cümlelere dönüştürülüler (Powell, 2003). Panelistler bu turda konunun diğer panelistler tarafından nasıl anlaşıldığını görür ortaya çıkan düşünceleri kendi düşünceleriyle karşılaştırma, kendi yanıtlarını yeniden düşünme olanağı elde eder (Linstone ve Turoff, 2002, s. 5; Keeney, vd., 2000, s. 197).

Delphi panelinin birinci oturumuna uzmanların verdiği yanıtlar analiz edilerek 2. delpi formu oluşturulmuş. Uzmanların uzlaşıya varmaları amacıyla 2. formda "tamamen

uygun- hiç uygun değil" aralığında 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır (Ek4'te delphi paneli 2. oturum Google form ekran görüntüsüne yer verilmiştir). Oluşturulan form Şubat 2021'de uzmanlara gönderilmiştir. Dönüş yapmayan uzmanlara Mart 2021'de hatırlatma iletisi gönderilmiş ve 6 haftada 2. delphi oturumu tamamlanmıştır.

3.4.1.3. 3. Delphi Formu

Uzmanların 2. delphi oturumundaki sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek üçüncü delphi oturumu soruları oluşturulmuştur. Delphi panelinin 2. oturumunda 3. oturumunda verilen yanıtlar üzerinden merkezi eğilim ölçüleri kullanılır. Görüş birliği olup olmadığına bakılır. Bu turda diğerlerinden farklı düşünen panelistlerin görüşlerinin nedenleri sorulabilir (Green, 2014, s. 3).

Uzmanlar tarafından 2. delphi oturumunda görüş birliğine varılmayan maddelerden 3. delphi formu oluşturulmuş. 3. delphi formunda 2. delphi formunun veri analizlerine de yer verilmiştir (Ek6'da delphi paneli 3. oturum Google form ekran görüntüsüne yer almaktadır). Nisan 2021'de uzmanlara gönderilmiştir. 4 haftalık bir süreç sonucunda uzmanlara hatırlatma iletisi gönderilmiş ve 3. tur 6 haftada tamamlanmıştır.

3.4.2. 2. Aşama

3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi Formu

Araştırmanın 1. Aşaması sonucundaki ölçünler doğrultusunda hazırlanan örnek öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla odak grup görüşmesi formu geliştirilmiştir. Odak grup görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir.

1. Öğrenme öğretme süreçleriyle belirtilen 21. Yüzyıl becerileri sizce geliştirilebilir mi? Örneklendirerek açıklar mısınız? (ana dilde iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, sosyal ve kültürler arası beceriler)

2. Etkinliklerin hedeflenen kazanımları karşılayabildiğini düşünüyor musunuz? Örnek verir misiniz?

3. Öğrenme öğretme süreçlerinde yer alan yöntem ve teknikler kazanımlara uygun mu? Açıklayınız.

4. Ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

5. Öğrenme ve öğretme süreçleriyle belirtilen ders saati süresi, sınıf ortamı, vb. açıdan uygunluğunu değerlendirir misiniz?

6. Geliştirilen öğrenme ve öğretme süreçleri 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamakta mıdır? Açıklayınız.

7. Çocuk edebiyatı metinlerini okumaya ilişkin oluşturulan öğrenme öğretme süreçlerini değerlendirir misiniz? Etkinliklerin güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir? Açıklar mısınız?

8. Türkçe dersinizde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerini kullanır mısınız? Neden?

9. Öğrenme öğretme süreçleri hakkında belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.5.1. 1. Aşama: Delphi Paneli Verilerin Çözümlenmesi

Delphi yönteminde hem nitel hem de nicel veri analizi kullanılabilmektdir. Delphi yönteminin ilk turu genellikle açık uçlu sorulardan oluştuğundan nitel veri analizine gereksinim duyulmaktadır (Hasson, Sinead ve McKenna, 2000, s. 1012). Delphi yönteminin 1. turunda açık uçlu sorulara ait verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde metnin kendisine odaklanılır ve metinde anlatılanların ne anlama geldiğine dair çıkarımlar yapılarak metin yorumlanır. Araştırmacının sorduğu soru ile ilgili olduğu düşünülen temel anlam yapıları taranır (Bal, 2013, ss. 179-180). Çalışmada analiz iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır.[Uzlaşam Yüzdesi=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*100]. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlik 81,1 olarak bulunmuştur.

[

Çalışmanın 1. delphi oturumunda içerik analizi yapılan kazanım temasına ilişkin alt temalar, kategoriler, kodlarla ilgili örnek maddelere 3-10'da yer verilmiştir.

Tablo 3-10: Örnek içerik analizi

Uzman Görüşleri	Kodlar	Kategoriler	Alt Tema
"Okuduğu metinde yer alan eş, yakın, karşıt, somut, soyut, temel, gerçek, mecaz, özel, genel anlamlı sözcükleri belirler."		Ana dilde iletişim	
"Noktalama imlerine ve yazım kurallarına uygun bir biçimde okur."	Sesli, sessiz, okur, sözcük, bulur, noktalama, görsel, işitsel, yazma, konuşma, dinleme		Bilişsel Alan
"Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirirç."			
"Okuduğu metindeki olaylara ya da sorunlara yeni çözüm önerileri sunar."	Yeni, yazar, oluşturur, özgün, özetler, tasarlar, üretir, fikir, tasarım, ilişki kurar, canlandırır	Yaratıcılık	
"Çocuk edebiyatı yapılarından yola çıkarak öğrenciler kendi şiir, öykü ve masalını yazar."			
"Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır."			
"Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları ayırt eder."	Soru, yanıt, sorar, sorgular, çıkarım, tahmin, ayırt eder, yorumlar, ilişki belirler, karşılaştır.	Eleştirel Düşünme	
"Okuduğu metnin devamına ilişkin tahminlerde bulunur."			
"Okuduğu metindeki gerçek ve kurgusal ögeleri ayırt eder."			
"Çocuk edebiyatı ürünlerini okumaya kendisi zaman ayırır."	Öz, kişi, kendi, tutum, duyarlılık	Sosyal ve kültürel Beceriler (Kişisel)	Duyuşsal Alan
"Çocukların nitelikli metinler aracılığıyla okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirir."			
"Arkadaşlarıyla birlikte çalışmaya istekli olur.	Farklı, başkaları, birlikte, düşünce	Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişisel Arası)	
"Çocuk edebiyatı yapıtları okurken öğrenciler yaşama, başkalarına ve doğaya karşı duyarlık oluşturur.			

Araştırmanın 1. aşamasında içerik analizi sonucunda kavramlar alt alta sıralanmış yakın/aynı anlamlı olan kavramlar birleştirilmiştir. Kodlar, sıklık ve yüzdelere ilişkin bilgiler tablolar şeklinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sıklık değeri 1 olan maddeler analiz dışında tutulmuştur. 2. aşamada uzmanların, maddelerin çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme sürecinin ölçünü olma durumunu tamamen uygun (5) hiç uygun değil (1) olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Delphi panelinin 2, 3. oturumlarında fikir birliği düzeyinin belirlenmesi gerektiğinden grubun yargısı istatistiksel olarak sunulur. Bu nedenle mod, medyan, ortalamalar, standart sapma, çeyrek sapma ölçümlerine gereksinim duyulmaktadır (Rowe ve Wright, 1999, s. 354; Hsu Vemm Stanford, 2007, s. 4). Delphi panelinin 2. ve 3. oturumlarının verilerinin analizinde Excel2016 paket programı ile betimsel istatistik işlemleri yapılmıştır. Betimsel istatistik işlemlerinde kullanılan madyan, aritmetik ortalama, standart sapma, çeyrekler arası fark, görüş birliği aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Medyan (ortanca): Veriler büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe sıralandığında baştan sondan eşit uzaklıkta olan ölçme sonucunu ifade etmektedir. Yani bir sıralanıştaki ortadaki ölçme sonucu ya da iki orta değerin aritmetik ortalamasıdır. M ile gösterilmektedir. (Baykul ve Güzeller, 2016, s. 223; Şahin, 2001, s. 218; Spieger ve Stephens, 2013, s. 64).

Aritmetik Ortalama: Bir veri kümesindeki tüm ölçümlerin toplamının ölçüm sayısına bölünmesiyle aritmetik ortalama elde edilir. Merkezi yığılma ölçümleri arasında sıklıkla kullanılmaktadır. Aritmetik ortalamanın gösterimi $\bar{x}$ şeklindedir (Baykul ve Güzeller, 2016, s. 231; Spieger ve Stephens, 2013, s. 62).

Standart Sapma: Standart kayma olarak da adlandırılmaktadır. Bir veri kümesinde verilerin ortalamadan farklarının karelerinin ortalaması olan varyans değerinin kareköküdür. Standart sapma S ile gösterilmektedir (Baykul ve Güzeller, 2016, s. 281).

Çeyrekler Arası Fark: Çeyrek sapma olarak da ifade edilen bir değişim ölçüdür. Verilerin %25'ini soluna %75'ini sağına alan birinci çeyrek (Ç1) ile verilerin %25'ini sağına %75'ini soluna alan üçüncü çeyreğin farkının yarısını ifade etmektedir. Bu

çalışmada ÇAF ile gösterilmektedir (Baykul ve Güzeller, 2016, s. 274; Spieger ve Stephens, 2013, s. 86).

Görüş Birliği: Delphi yönteminde hem görüş birliğini tanımlamak hem de belirlemek için kullanılacak ölçütler yoruma dahil olmaktadr. Burada belirli bir fikir birliğinin olması için daha önce belirlenmiş bir aralığa girmesi durumuna önceden karar verilmektedir (Hsu ve Stanford, 2007, s. 4). Delphi çalışmalarında görüş birliğiyle ilgili kesin bir ifade yoktur. Vernon'a (2009) göre %70 uzlaşı sağlanması görüş birliği için yeterlidir. Başka bir görüşe göre ise çeyrekler arası farkın az olması görüş birliğinin olduğunu çok olması ise görüş birliğinin olmadığını belirtmektedir (Şahin, 2011, s. 2018). Çalışmada 2. delphi oturumunun uzlaşma yüzdesi en az %75 medyan en az 4, çeyrekler arası genişlik en az 1 olarak belirlenmiştir. Üçüncü Delphi Turu için uzlaşma ölçütleri olarak uzlaşma düzeyi en az, %80; medyan en az 4, çeyrekler arası genişlik en az 1 olarak belirlenmiştir. Tablo 3-11'de çalışma için kullanılan görüş birliğinin tanımına yer verilmiştir.

Tablo 3-11: Çalışma için kullanılan görüş birliğinin tanımı

Görüş Birliği Durumu	Göstergeler
Var(+)	Eğer medyan ≥ 4 ve ÇAF ≤ 1 ise Eğer medyan ≥ 4 ve ÇAF ≤ 1 ve 4-5 sıklıkı $\geq$ % 75 ise
Yok(-)	Eğer medyan ≤ 3 ve ÇAF ≤ 1 ise Eğer medyan ≤ 3 ve ÇAF ≤ 1 ve 1-3 sıklıkı $\geq$ %75 ise

3.5.2. 2. Aşama: Odak Grup Görüşmesi Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın 2. aşamasında odak grup görüşmesi yöntemiyle video kaydı alarak toplanan veriler yazılı metin haline getirilerek içerik analizi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde verilerin analizinde uygun bir yöntem olan içerik analizinde toplanan verileri açıklamak için birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirmek esas alınmaktadır (Kıncal, 2015, s. 191; Çokluk, vd., 2011). 4 saat süren görüşmenin ilk bölümünde Türkçe öğretmenlerine öğrenme öğretme süreçleri tanıtılmış ikinci bölümünde ise öğrenme öğretme süreçleri hakkında görüşleri alınmıştır. Bu nedenle görüşmenin tamamı video kaydına alınmasına karşın sadece 2. bölüm yazıya geçirilerek analiz edilmiştir.

İçerik analizi her türlü yazılı ya da yazıya geçirilmiş iletişim biçiminin içeriğine odaklanılır. Öncelikli olarak veriler arasında anlamlı analiz birimleri (sözcük, cümle, vb.) kodlar oluşturulur. Ardından bu analiz birimleri birbirleriyle bir tema etrafında toplanır (Kıncal, 2015, s. 191; Sallan Gül, vd., 2021). Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden çıkarılabilecek maddeler temaları, söylemleri ise kodları oluşturmuştur. Ayrıca çalışmada temalar ve kodlarla ilgili Türkçe öğretmenlerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Geçerlilik ve güvenirlik araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için iki önemli kavram olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan delphi yönteminin aşamalarının amacına uygun olarak yapılması için alanyazında belirtilen durumlar dikkate alınmıştır.

Delphi yönteminin geçerliliğinde belirleyici olan ögelerden biri panelist seçimidir (Rowe ve Wright, 1999, s. 356). Tablo 3-3'te verildiği gibi akademisyenler ve öğretmenler için ayrı uzmanlık ölçütleri belirlenmiş, çocuk edebiyatı ile ilgili araştırmaları olan akademisyenlerle birlikte öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili deneyime ve çocuk edebiyatı araştırma geçmişine sahip öğretmenler seçilmiştir. Bununla birlikte uzmanlık ölçütlerini karşılayan en fazla uzmana ulaşılmaya çalışılarak panel genişliği olabildiğince yüksek tutulmuştur. Uzmanlar hakkında bilgiler ve delphi oturumlarına katılma durumları Tablo 3-4 ve Tablo 3-5'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Delphi panelinin 1. oturumunda yer alan soruların yeterince kapsayıcı olmamaları ve iyi açıklanmış olmamaları yöntemin geçerliliği ve güvenirliği için bir tehdit olarak da görülmektedir (Keeney, vd., 2001, s. 197). Bu nedenle delphi çalışması yapılmadan önce 21. yüzyıl becerileri ve çocuk edebiyatı alanyazını ayrıntılı olarak incelenmiştir. Oluşturulan açık uçlu sorulara araştırmada panelist olmayan fakat panelist olma ölçütlerini karşılayabilecek iki farklı uzmanın görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmak için aşağıdakiler uygulamalar yapılmıştır.

a) Araştırmanın farklı aşamalarında uzman görüşlerine sıklıkla başvurulmuş.

b) Araştırmaya katılan uzmanlara delphi panelinin her aşaması için ayrı ayrı davet mektubu gönderilmiş.

c) İçerik analizi yapılan verilerde analiz iki araştırmacı tarafından yapılmış analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmacı çeşitlemesine gidilmiş. Ayrıca içerik analizinde veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

d) Araştırmaya katılan uzmanlar ve Türkçe öğretmenlerine kod adı verilmiş. Doğrudan alıntılarda kod adları kullanılmıştır.

e) Delphi paneline katılan tüm uzmanlara görüş birliği ile ilgili analizler gönderilmiştir.

f) Delphi panelinin her aşaması için verilerin nasıl toplandığı nasıl analiz edildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

g) Delphi paneline katılan uzmanların cevaplama sürecini birbirlerinden bağımsız olarak yürütmesi için veriler e-posta şeklinde toplanmıştır.

h) Odak grup görüşmesi yapılan katılımcıların sözlü onayları alınarak görüşme kayıt altına alınmıştır.

i) Odak grup görüşmesi kayıt altına alınırken oluşabilecek veri kayıplarının önüne geçmek adına 1 raportör de görüşmeye katılmış ve veri kaydına destek sağlamıştır.

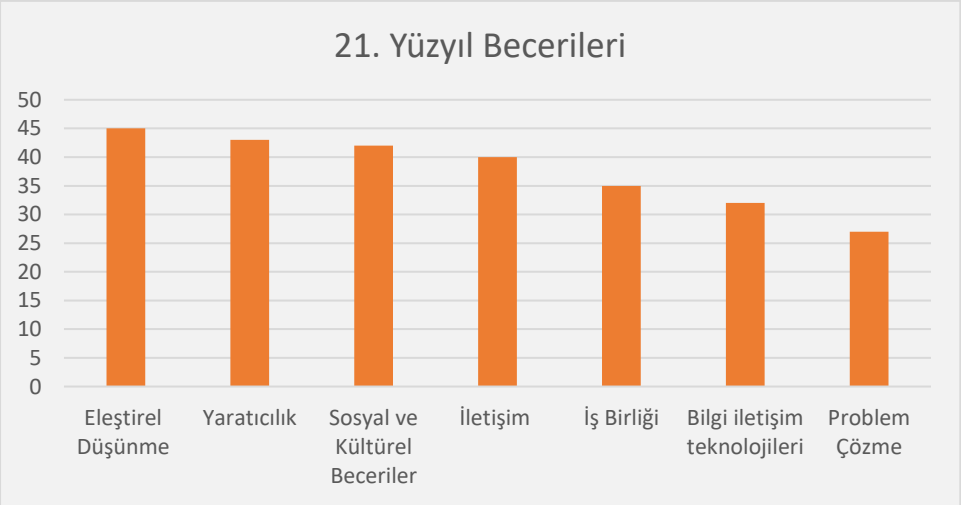
4. BÖLÜM: BULGULAR

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesini amaçlayan araştırmada öncelikli olarak alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleri belirlenmiştir. Araştırmanın 1. aşamasına ait ardışık 3 oturumda toplanan bulgular her bir alt problem için araştırma sürecine göre 1, 2, 3 oturum şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın 2. aşamasında ise alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen ölçünleri göre oluşturulan öğrenme öğretme süreçleri Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın 2. aşamasıyla ilgili bulgulara ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

4.1. 1. AŞAMA

4.1.1. 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken hangi 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Voogt ve Robbin'in (2010) 21. yüzyıl beceri setlerini inceleyerek oluşturdukları tümünde yer alan ve çoğunda yer alan başlıkları altındaki becerilerden uzmanların seçmeleri istenmiştir.



Şekil 4-1: Uzman görüşlerine göre öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken yer verilmesi gereken 21. yüzyıl becerileri

Şekil 4-1'de görüldüğü gibi 1. delpi oturumuna katılan uzmanların görüşlerine göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma sürecinde en fazla yer verilmesi gereken beceri eleştirel düşünme (45) olmuştur. Diğer beceriler sıklık sırasına göre yaratıcılık (43), sosyal ve kültürel beceriler (42), iletişim (40), iş birliği (35), bilgi iletişim teknolojileri (32) ve problem çözmedir (27). Uzmanlar tarafından en az tercih edilen beceri problem çözme olmuştur.

4.1.2. 1. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular

21. yüzyıl becerilerini temel alan çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilirmesinde, birinci delphi oturumuna katılan uzmanların kazanımlara ilişkin görüşlerinin analizinde benzer ifadeler birleştirilmiştir. 5. sınıf seviyesinde yer alması gereken toplam 48 kazanım ortaya çıkmıştır. Kazanımların 36 tanesi bilişsel beceriler alt temasında 12 tanesi ise duyuşsal özellikler alt temasında yer almaktadır.

Bilişsel beceriler alt temasında yaratıcılık, eleştirel düşünme, ana dilde iletişim kategorileri, duyuşsal özellikler alt temasında ise sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası), sosyal ve kültürel beceriler (kişisel) kategorileri oluşmuştur. Oluşan alt temaların ve kategorilerin yüzde, sıklık dağılımı Tablo 4-1'de gösterilmiştir.

Tablo 4-1: 1. Delphi oturumu kazanımlar temasına ait bulgular

Alt Tema	**Kategori**	**Sıklık Toplam**	**Yüzde Toplam**
Bilişsel beceriler	Ana dilde İletişim	77	36,32
	Eleştirel Düşünme	62	29,25
	Yaratıcılık	38	17,92
Bilişsel Beceriler Toplam		177	83,49
Duyuşsal özellikler	Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişiler Arası)	13	6,13
	Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişisel)	22	10,36
Duyuşsal Özellikler Toplam		35	16,51
Genel Toplam		212	100

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi panelistlerin görüşlerine göre kazanım temasında 48 kazanım maddesi ile ilgili toplam 212 sıklık değeri oluşmuştur. Bunların 177(%83,49) tanesi bilişsel becerilere, 35(%16,51) tanesi ise duyuşsal özelliklere aittir. Birinci delphi paneline katılan uzmanlar bilişsel becerilerle ilgili daha fazla kazanıma yer yermişlerdir.

Bilişsel beceriler alt teması içinde ana dilde iletişim kategorisinde 77(%36,32), eleştirel düşünme kategorisinde 62(29,25), yaratıcılık kategorisinde 38(17,92) kazanım belirlenmiştir. En fazla kazanıma ana dilde iletişim kategorisinde yer verildiği görülmüştür. Kazanımlar temasının ikinci alt teması olan duyuşsal özellikler kategorisinde ortaya çıkan 12 farklı kazanım maddesinin sıklık değeri 35(%16,51) olmuştur. Sosyal ve kültürler beceriler (kişiler arası) kategorisinde 13(%6,13), sosyal ve kültürler (kişisel) kategorisinde ise 22(%10,36) kazanım yer almıştır. Uzmanlar sosyal ve kültürel beceriler (kişisel) kategorisinde daha fazla kazanıma yer vermişlerdir. 1. delphi oturumuna katılan uzmanlaın görüşlerine göre bilişsel beceriler alt temasına ilişkin kazanımlara ait sıklık yüzde ifadeleri Tablo 4-2'de yer verilmiştir.

Tablo 4-2: 1. Delphi oturumu kazanımlar bilişsel beceriler alt temasına ait bulgular

Kategori	Kazanım	Sıklık	Yüzde
Ana Dilde İletişim	Metni, türüne uygun bir şekilde okur.	5	2,36
	Metni, okuma ilkelerine uygun bir biçimde okur.	6	2,83
	Metni doğru ve anlaşılır bir biçimde okur.	10	4,72
	Okuma amacına uygun olarak okuma hızını ayarlar.	6	2,83
	Noktalama imlerine ve yazım kurallarına uygun bir biçimde okur.	8	3,77
	Okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okur.	6	2,83
	Sözcük dağarcığını geliştirir.	7	3,30
	Görsel ve işitsel öğeleri yerinde ve etkili kullanır.	5	2,36
	Okuduğu metnin türünü ayırt eder.	9	4,25
	Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder.	7	3,30
	Okuduğu metnin konusunu belirler.	8	3,77
	Okuduğu metinle ilgili sorular oluşturur.	6	2,83
	Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir.	5	2,36
	Okuduğu metnin temasını belirler.	8	3,77
	Okuduğu metnin iletilerini belirler.	6	2,83
	Okuduğu metnin dil ve anlatım özelliklerini yorumlar.	3	1,42
	Okuduğu metnin bölümlerini ayırt eder.	4	1,89
	Okudukları metindeki gerçek ve kurgusal öğeleri ayırt eder.	3	1,42
	Okuduğu metinlerde sunulan bilgi ve düşüncelerin tutarlığını sorgular.	2	0,94
	Metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur.	3	1,42
	Okuduğu metni daha önce okuduğu metinlerle karşılaştırır.	4	1,89
Eleştirel Düşünme	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.	3	1,42
	Okuduğu metnin içeriğini değerlendirir.	4	1,89
	Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar.	3	1,42
	Okuduğu metinle ilgili metin içi metin dışı anlam ilişkileri kurar.	3	1,42

Yaratıcılık	Bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgular	5	2,36
	Okuduğu metni özetler.	6	2,83
	Okuduğu metne uygun yeni başlık(lar) bulur.	4	1,89
	Okuduğu metni kurgusunu değiştirerek yeniden yazar.	2	0,94
	Metindeki olayı farklı karakterlerin bakış açısıyla yeniden yazar.	3	1,42
	Okuduğu metinde yer alan olay, durum veya ana düşünceye uygun atasözü veya özdeyiş belirler.	2	0,94
	Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar.	2	0,94
	Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır.	7	3,30
	Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur.	3	1,42
	Okuduğu metni farklı türde yeniden yazar.	5	2,36
	Okuduğu metindeki soruna yeni çözümler üretir.	4	1,89

Tablo 4-2'de görüldüğü gibi ana dilde iletişim kategorisinde "Metni doğru ve anlaşılır bir biçimde okur." kazanımını destekleyen ifadelere 10(%4,12) panelist yer vermiştir. Panelistler ana dilde iletişim kategorisinde sıklıkla yer verdiği kazanım ifadelerinden bir diğeri öğrencilerin metnin türünü fark etmesi ile ilgilidir 9(%4,25). Oturuma katılan 5% (2,36) panelist öğrencilerin metnin türüne uygun bir şekilde okunmasıyla ilgili kazanım ifadelerine yer vermişlerdir. Panelistlerden 7(%3,3) ana dilde iletişim alt temasında "Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder." kazanımına yönelik ifadelere yer vermiştir.

Panelisletlerin bilişsel beceriler alt temasından ana dilde iletişim kategorisine ait tümce örnekleri ve tümcelerin ilgili olduğu "Metni doğru ve anlaşılır bir biçimde okur.", "Okuduğu metnin türünü ayırt eder." , "Metni türüne uygun bir şekilde okur. ", "Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder." kazanımlarına Tablo 4-3'te yer verilmiştir.

Tablo 4-3: Bilişsel beceriler alt temasından ana dilde iletişim kategorisine ait tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Kazanımlar
"*Çocuk edebiyatı metinleri okunurken öncelikli olarak okuma materyalinin doğru bir şekilde okunması hedeflenmelidir. Eğer öğrenci metni doğru okuyamazsa metni anlayamayacağından metinle ilgili diğer kazanımlara ulaşamayacaktır ." (P11)*	Metni doğru ve anlaşılır bir biçimde okur.
"Metni tanıması, okuduğu metnin özelliklerini fark etmesi gerekli." (P3)	Okuduğu metnin türünü ayırt eder.
"Derslerde öğrencinin okuduğu metnin türünü bilmekte zorlandığını görüyoruz. Okuduğu metin türlerini anlatarak değil okuduğu metinde fark etmesini sağlayarak daha iyi öğrenebiliyorlar." (P33)	

"Farklı metin türlerinin farklı şekillerde okunduğunun bilinmesi." (P15)	Metni, türüne uygun bir şekilde okur.
"Öğrenciler metnin söz varlığını (ilk kez karşılaştığı sözcükleri, ikilemeleri, deyimleri vb.) fark edebilmelidirler." (P22)	Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder.
"Okuduğu metinde yer alan eş, yakın, karşıt, somut, soyut, temel, gerçek, mecaz genel anlamlı sözcükleri belirler." (P10)	

Panelistlerin bilişsel beceriler alt temasının eleştirel düşünme kategorisinden okuduğu "Metinle ilgili çıkarımda bulunur.", "Okuduğu metni daha önce okuduğu metinlerle karşılaştırır.", "Okudukları metindeki gerçek ve kurgusal ögeleri ayırt eder.", "Okuduğu metinle ilgili metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurar." kazanımlarına ait tümce örneklerine Tablo 4-4'te yer verilmiştir.

Tablo 4-4: Bilişsel beceriler alt temasından eleştirel düşünme kategorisine ait tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Kazanımlar
"Okuduğu metinlerde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında kestirimlerde bulunur." (P3)	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.
"Yani okurun önceden belirlenmiş anlamı tespit etmesi değil, metinden yola çıkarak kendi anlamını inşa etmesi beklenmelidir." (P39)	
"Daha önce okuduğu metinlerle şu anda okuduğu metni karşılaştırır." (P5)	Okuduğu metni daha önce okuduğu metinlerle karşılaştırır
"Metin ile daha önceden okuduğu metinler arasında (konu, ileti, kurgu vb.yönden) karşılaştırmlarda bulunur." (P12)	
"Çocuk gerçekle kurguyu birbirinden ayırt ederek eleştirel okuma becerisi edinmelidir." (P2)	Okudukları metindeki gerçek ve kurgusal öğeleri ayırt eder.
"Kendi yaşantısıyla okuduğu metindeki kahramanlar, olaylar,durumlar kahramanlar arasında ilişki kurar". (P21)	Okuduğu metinle ilgili metin içi metin dışı anlam ilişkileri kurar.

Panelistlerin bilişsel beceriler alt temasının yaratıcılık kategorisinden okuduğu "Metindeki soruna yeni çözümler üretir.", "Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır.", "Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur." kazanımlarına ait tümce örneklerine Tablo 4-5'te yer verilmiştir.

Tablo 4-5: Bilişsel beceriler alt temasından yaratıcılık kategorisine ait tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Kazanımlar
"Metinde karşılaştığı problemlere ilişkin yaratıcı çözümler üretebilir." (P16) *"Metinde oluşan problem durumlarını tespit eder ve bunlara çözüm üretir." (P23)*	Okuduğu metindeki soruna yeni çözümler üretir.
"Öyküyü, şiiri canlandırır." (P3)	Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır.
"Okuduğu metinle ilgili bir şey üretmeli, bir nesne bir metin olabilir bu." (P31)	Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur.

Delphi paneline katılan uzmanlaın görüşlerine göre kazanım temasının duyuşsal özellikler alt temasına ilişkin kazanımlara ait sıklık, yüzde ifadeleri Tablo 4-6'da yer almaktadır.

Tablo 4-6: Delphi oturumu kazanımlar duyuşsal özellikler alt temasına ait bulgular

Kategori	Kazanım	Sıklık	Yüzde
Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişiler Arası)	Başkaları ile birlikte çalışmayı tercih eder.	3	1,42
	Okuduğu metinle ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaya istekli olur.	2	0,94
	Farklı görüşlere duyarlılık gösterir.	3	1,42
	Başkalarının duygularının farkına varır.	3	1,42
	Başkalarının duygularını anlar.	2	0,94
Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişisel)	Okumaya karşı istek duyar.	3	1,42
	Okumayı alışkanlık haline getirir.	2	0,94
	İlgi ve gereksinimlerine uygun kitapları seçer	3	1,42
	Kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur.	4	1,89
	Yaşama, doğaya, topluma karşı duyarlılık geliştirir.	3	1,42
	Ana dil bilinci gelişir.	4	1,89
	Estetik bakış açısı benimser.	3	1,42

Tablo 4-6'da görüldüğü gibi kazanım temasının duyuşsal özellikler alt temasında sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası) kategorisinde farklı görüşlere duyarlılık gösterir 3 (1,42), başkalarının duygularının farkına varır 3(1.42), farklı görüşlere duyarlılık gösterir 3(1,42) kazanımlarına ilişkin görüşler sıklıkla dile getirilmiştir. Sosyal ve kültürel beceriler kategorisinde ise kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur; ana dil bilinci gelişir kazanımına ilişkin ifadelere 4(1,89) panelist yer vermiştir. Okumayı alışkanlık haline getirir kazanımı ile ilgili 2(0,94) panelist görüş belirtmiştir.

Kazanımlar temasının duyuşsal özellikler alt temasında sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası) kategorisinde "farklı görüşlere duyarlılık gösterir", "başkalarının duygularını anlar", başkalarının duygularının farkına varır" kazanımlarıyla ilgili tümce örneklerine Tablo 4-7'de yer verilmiştir.

Tablo 4-7: Duyuşsal özellikler alt teması sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası) kategorisine ait tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Kazanımlar
"Katılsın katılmasın başkalarının görüşlerini dinler." (P13)	Farklı görüşlere duyarlılık gösterir
"Başkalarına karşı empati geliştir." (P4) *"Başkalarıyla eşduyu kurabilme." (P22)*	Başkalarının duygularını anlar.
"Sadece kendisinin değil başkalarınında duygularının ne olduğunu far edebilir." (P31)	Başkalarının duygularının farkına varır.

Kazanımlar temasının duyuşsal özellikler alt temasında sosyal ve kültürel beceriler (kişisel) kategorisinde "Kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur.", "Estetik bakış açısı benimser.", "Okumayı alışkanlık haline getirir." kazanımlarıyla ilgili tümce örneklerine Tablo 4-8'de yer verilmiştir.

Tablo 4-8: Duyuşsal özellikler alt teması sosyal ve duygusal beceriler (kişisel) kategorisine ait tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Kazanımlar
"Öncelikle kendi duygularının düşünceleriyle ilgili farkındalık kazanır." (P16) *"Kendiyle hesaplaşması, yüzleşmesi." (P5)*	Kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur.
"Estetik beğeni duygusu ve sanata yakınlık duygusu edinme." (P40)	Estetik bakış açısı benimser.
"Öğrencilerde okuma kültürü oluşması, yaşamları okumayı alışkanlık haline getirme." (P39) *"Okumayı yaşamlarının bir parçası haline gerirmeleri." (P8)*	Okumayı alışkanlık haline getirir.

4.1.3. 2. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında 1. delphi oturumunun kazanım temasında ortaya çıkan 48 kazanım maddesi 5'li likert tipi sormacaya dönüştürülmüştür. Oluşan maddeleri panelistlerin 1(tamamen uygun) -5(hiç uygun değil) şeklinde değlendirmeleri istenmiştir. Bu süreçte uzmanlar kendi görüşleriyle birlikte 1. delphi oturumuna katılan diğer

uzmanların görüşlerini de değerlendirme olanağı bulmuştur. Panelistlerin görüşlerine göre oluşan maddelerin aritmetik ortalama, medyan, çeyrekler arası açıklık, standart sapma değerleri ve uyum durumları tablolarla gösterilmiştir. Tablo 4-9'da bilişsel beceriler alt temasında yer alan maddelerin 2. delphi oturumu analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-9: Bilişsel beceriler alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

K	Kazanımlar	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Ana Dilde İletişim	Metni, türüne uygun bir şekilde okur.	●	95,2	4,64	0,56	5	1
	Metni, okuma ilkelerine uygun bir biçimde okur.	●	92,8	4,61	0,62	5	1
	Metinde yer alan sözcükleri doğru ve anlaşılır bir biçimde okur.	●	92,8	4,61	0,62	5	1
	Okuma amacına uygun olarak okuma hızını ayarlar.	●	97,6	4,59	0,54	5	1
	Noktalama imlerine ve yazım kurallarına uygun bir biçimde okur.	●	92,8	4,64	0,61	5	1
	Okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okur.	●	85,6	4,47	0,74	5	1
	Sözcük dağarcığını geliştirir.	●	100	4,76	0,43	5	1
	Görsel ve işitsel öğeleri yerinde ve etkili kullanır.	●	80,9	4,47	0,80	5	1
	Okuduğu metnin türünü ayırt eder.	●	95,2	4,71	0,55	5	0,25
	Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder.	●	85,7	4,45	0,73	5	1
	Okuduğu metnin konusunu belirler.	●	97,6	4,66	0,52	5	1
	Okuduğu metinle ilgili sorular oluşturur.	●	88,0	4,61	0,85	5	1
	Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir.	●	90,4	4,52	0,64	5	1
	Okuduğu metnin temasını belirler.	●	92,8	4,69	0,60	5	0,25
	Okuduğu metnin iletilerini belirler.	●	88,0	4,38	0,96	5	1
	Okuduğu metnin dil ve anlatım özelliklerini yorumlar.	●	95,2	4,61	0,58	5	1
Eleştirel Düşünme	Okuduğu metnin bölümlerini ayırt eder.	●	88,0	4,38	0,69	4	1
	Okudukları metindeki gerçek ve kurgusal öğeleri ayırt eder.	●	90,4	4,54	0,83	5	1
	Okuduğu metinlerde sunulan bilgi ve düşüncelerin tutarlığını sorgular.	Ø	71,4	4,16	0,98	4	2
	Metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur.	●	95,2	4,59	0,58	5	1
	Okuduğu metni daha önce okuduğu metinlerle karşılaştırır.	●	83,3	4,50	0,77	5	1
	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.	●	83,3	4,50	0,77	5	1
	Okuduğu metnin içeriğini değerlendirir.	●	88,0	4,54	0,77	5	1
	Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar.	●	88,0	4,54	0,77	5	1
	Okuduğu metinle ilgili metin içi metin dışı anlam ilişkileri kurar.	Ø	64,2	3,95	1,18	4	2

	Bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgular	●	85,7	4,45	0,73	5	1
	Okuduğu metni özetler.	●	90,4	4,52	0,83	5	1
	Okuduğu metne uygun yeni başlık(lar) bulur.	●	92,8	4,71	0,59	5	1
	Okuduğu metni kurgusunu değiştirerek yeniden yazar.	●	76,1	4,38	0,98	5	1,25
	Metindeki olayı farklı karakterlerin bakış açısıyla yeniden yazar.	●	80,9	4,42	0,94	4	1
Yaratıcılık	Okuduğu metinde yer alan olay, durum veya ana düşünceye uygun atasözü veya özdeyiş belirler	Ø	69,0	4,26	1,03	4	2
	Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar.	Ø	71,4	4,11	0,96	5	2
	Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır.	●	90,4	4,54	0,66	5	1
	Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur.	Ø	66,6	4,09	01,0 0	4	2
	Okuduğu metni arklı türde yeniden yazar.	●	88, 0	4, 61	0,83	5	1
	Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir.	Ø	64,2	3,95	1,18	4	2

K: Kategori, UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanmadı.

Tablo 4-9'da görüldüğü gibi 30 kazanımda uzlaşı sağlanırken 6 kazanımda uzlaşı sağlanamamıştır. Ana dilde iletişim kategorisinde tüm kazanımların uzlaşma yüzdeleri %75'in üstünde ve medyan değeri 4'ün üzerinde ya da 4 şeklindedir. Çeyrekler arasında fark ise 1 ya da 1'den küçüktür. En fazla uzlaşı yüzdesine sahip kazanım %100 ile "Sözcük dağarcığını geliştirir." olmuştur. (%95) üzeri uzlaşı yüzdesine sahip "Metni, türüne uygun bir şekilde okur." (% 95,2) , "Okuma amacına uygun olarak okuma hızını ayarlar." (%97,6), "Okuduğu metnin türünü ayırt eder." (95,2), "Okuduğu metnin konusunu belirler. " (97,6) kazanımlarıdır.

Eleştirel düşünme kategorisinde 15 kazanımdan 13'ünde uzlaşı sağlanmıştır. En yüksek uzlaşı yüzdesine sahip kazanımlar (% 95, 2) "Okuduğu metnin dil ve anlatım özelliklerini yorumlar." ve "Metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur." olmuştur. İki kazanımda ise uzlaşı sağlanamamıştır. Bunlar "Okuduğu metinlerde sunulan bilgi ve düşüncelerin tutarlığını sorgular." kazanımında uzlaşma yüzdesi (%71, 4), çeyrekler arası fark 2 şeklindedir. "Okuduğu metinle ilgili metin içi metin dışı anlam ilişkileri kurar." kazanımında uzlaşma yüzdesi (% 64,2), çeyrekler arası fark 2 olduğundan uzlaşma ölçütleri sağlanamamıştır.

Yaratıcılık kategorisinde ise 10 kazanımdan 6'sında uzlaşı sağlanmıştır. Bu kazanımlar arasında en yüksek uzlaşı yüzdesine sahip (% 90,4) "Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır." olmuştur. 4 kazanım maddesinde ise uzlaşı sağlanamamıştır. Bunların arasında "Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir. " kazanımı en düşük uzlaşma yüzdesine (%64, 2) sahiptir.

Kazanım temasının duyuşsal özellikler alt temasına ait 2. delphi oturumunun analiz sonuçları Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4-10: Duyuşsal özellikler alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

K	Kazanım	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişiler Arası)	Başkaları ile birlikte çalışmayı tercih eder.	●	80,9	4,42	0,94	4	1
	Okuduğu metinle ilgili duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaya istekli olur.	●	78,5	4,09	1,12	4	1
	Farklı görüşlere duyarlılık gösterir.	●	90,4	4,54	0,66	5	1
	Başkalarının duygularının farkına varır.	●					
	Başkalarının duygularını anlar.	●	88,0	4,57	0,70	5	1
Sosyal ve Kültürel Beceriler (Kişisel)	Okumaya karşı istek duyar.	●	83,3	4,50	0,77	5	1
	Okumayı alışkanlık haline getirir.	●	92,8	4,61	0,62	5	1
	İlgi ve gereksinimlerine uygun kitapları seçer	●	85,7	4,47	0,89	5	1
	Kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur.	●	83,3	4,76	0,43	5	1
	Yaşama, doğaya, topluma karşı duyarlılık geliştirir.	●	69,0	4,26	1,03	4	2
	Ana dil bilinci gelişir.	●	95,2	4,71	0,55	5	1
	Estetik bakış açısı benimser.	Ø	64,2	3,95	1,18	4	2

K: Kategori, UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanmadı)

Tablo 4-10'da görüldüğü gibi duyuşsal özellikler alt temasının sosyal ve kültürel beceriler kategorisinnde yer alan 12 kazanımdan 11'inde panelistler arasında uzlaşı sağlanmıştır. En yüksek uzlaşı sağlanan kazanım "Ana dil bilinci gelişir. " (%95,2) uyum yüzdesine sahiptir. "Okumayı alışkanlık haline getirir. " (% 92, 8) ve "farklı görüşlere duyarlılık gösterir" (%90,4) kazanımları da yüksek uzlaşı yüzdelerine sahiptir. Uzlaşı sağlanamayan "Estetik bakış açısı benimser." (% 64,2) kazanımı olmuştur.

4.1.4. 3. Delphi Oturumu Kazanımlara İlişkin Bulgular

Delphi panelinin 2. oturumunda uzlaşı sağlanamayan 7 kazanım maddesi 3. delphi oturumunda uzmanlara tekrar sorulmuştur. Ayrıca 3. delphi oturumunda panelistlerle uzlaşı sağlanamayan maddelerin 2. delphi analiz sonuçları da paylaşılmıştır. 3. dephi paneline katılan 31 panelistin değerlendirmeleri sonucu oluşan maddelerin aritmetik ortalama, medyan, çeyrekler arası açıklık, standart sapma değerleri ve uyum durumları Tablo 4-11'de gösterilmiştir.

Tablo 4-11: Kazanım teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları

Kazanımlar	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Okuduğu metinlerde sunulan bilgi ve düşüncelerin tutarlığını sorgular.	●	93,6	4,61	0,61	5	1
Okuduğu metinle ilgili metin içi metin dışı anlam ilişkileri kurar.	●	87,0	4,64	0,70	5	1
Okuduğu metinde yer alan olay, durum veya ana düşünceye uygun atasözü veya özdeyiş belirler	Ø	71,7	4,61	0,66	5	1
Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar.	●	83,3	4,45	0,75	5	0,25
Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur.	●	93,4	4,54	0,62	5	1
Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir.	●	96,7	4,67	0,54	5	1
Estetik bakış açısı benimser.	●	90,7	4,83	0,52	5	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-11'de görüldüğü gibi en yüksek uzlaşı yüzdesine sahip olan kazanım 96,7 uzlaşı yüzdesi ile "Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir." Olmuştur. Sadece "Okuduğu metinde yer alan olay, durum veya ana düşünceye uygun atasözü veya özdeyiş belirler." Kazanımıyla ilgili uzlaşı sağlanamamıştır.

4.1.5. 1. Delphi Oturumu Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Uzman görüşlerine göre 1. delphi oturumunda nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özellikleriyle ilgili toplam 29 farklı madde ortaya çıkmıştır. Metinlerin özellikleri temasıyla ele alınan bu maddelerin 9 tanesi çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorisinde, 20 tanesi ise yazınsallık kategorisinde yer almaktadır. Metinlerin özelliklerine ait maddelerin sıklık ve yüzde ifadeleri Tablo 4-11'de gösterilmiştir.

Tablo 4-12: 1. Delphi oturumu metinlerin özellikleri temasına ait bulgular

Tema	Kategori	Sıklık Toplam	Yüzde Toplam
Metinlerinin Özellikleri	**Çocuğa Görelik-Çocuk Gerçekliği**	67	38,51
	Yazınsallık	107	61,49
	Genel Toplam	174	100

Tablo 4-12'de görüldüğü gibi panelistlerin görüşlerine göre metinlerin özellikleri temasında 29 madde ile ilgili toplam 174 sıklık değeri oluşmuştur. Bunların 67 (%38, 51) tanesi çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorisine 107 (%61,49) tanesi ise yazınsallık kategorisine aittir. Sıklık değerlerinde de görüldüğü gibi 1. delphi paneline katılan uzmanlar çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin yazınsallık boyutuyla ilgili daha fazla görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri sonucunda metinlerin özellikleriyle ilgili oluşan ölçünlerin sıklık ve yüzde değerlerine Tablo 4-13'te yer verilmiştir.

Tablo 4-13: 1. Delphi oturumuna göre metinlerine ait bulgular

Kategori	Metinlerin Özellikleri	Sıklık	Yüzde
Yazınsallık	Metinde anlatılanlar okurda merak uyandırmalıdır.	7	4, 02
	Metnin anlatımında dilin zengin anlatım olanaklarından yararlanılmalıdır.	10	5, 75
	Metin Türkçe yazım noktalama kurallarına uygun olmalıdır.	5	2, 87
	Metindeki dilsel ve görsel ögeler, okura estetik haz vermelidir.	6	3, 45
	Metinler çokanlamlılık özelliği taşımalıdır.	3	1, 72
	Metinde anlatılanlar çocukta okuma ilgi ve isteği uyandırmalıdır.	8	4,60
	Metnin dil ve anlatımı özgün olmalıdır.	6	3,45
	Metnin dil ve anlatımı öğretici olmamalıdır.	8	4,60
	Metnin iletileri örtük olmalıdır.	4	2,30
	Metinde, okura tamamlaması için boş alanlar(belirlenmemişlikler) bırakılmış olmalıdır.	2	1, 15
	Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte olmalıdır.	7	4, 02
	Görsel ögeler metnin anlamını tamamlamalıdır.	6	3, 45
	Metin, kurgusal gerçekliğe sahip olmalıdır.	4	2, 30
	Metin, mizah öğeleri içermelidir.	3	1, 72
	Metnin anlatımında Türkçe sözcükler egemen olmalıdır.	5	2,87
	Metnin anlatımında kısa, duru, içten tümceler kullanılmalıdır.	6	3, 45
	Metinde anlatılanlar herhangi bir ideolojiye hizmet etmemelidir.	5	2,87

Çocuğa Görelik ve Çocuk Gerçekliği	Metinde anlatılanlar çocuğu düş kurmaya ve düşünmeye teşvik etmelidir	5	2, 87
	Olaylar, durumlar, kahramanlar metnin sonunda değişim göstermelidir.	2	1,15
	Metindeki olay kurgusunda abartılmış merak ve rastlantısallık olmamalıdır.	5	2, 87
	Metinde anlatılanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.	12	6,90
	Metindeki görsel ve dilsel ögeler çocuğun anlam evrenine uygun olmalıdır.	10	5,75
	Metinde anlatılanlarla çocukta insana, doğaya, yaşama karşı farkındalık oluşturmalıdır.	5	2.87
	Metnin iletisi(iletileri) çocuğun anlam evreni gözetilerek kurgulanmış olmalıdır.	7	4,02
	Metindeki kahramanlar çocuk okurun öykünebileceği özelliklere sahip olmalıdır.	6	3,45
	Metindeki çocuk karakterler, yetişkin bakış açısını yansıtmamalıdır.	5	2, 87
	Metinde anlatılanlar 10-11 yaşındaki çocukların ilgi ve beğenilerine uygun olmalıdır.	9	5,17
	Metindeki konular çocuğun güncel yaşamıyla ilgili olmalıdır.	7	4,02
	Metinde karakterlere ilişkin kişilik özellikleri, olaylar ve durumlar cinsiyetçi olmamalıdır.	6	3,45

Tablo 4-13'te görüldüğü yazınsallık kategorsinde "Metnin anlatımında dilin zengin anlatım olanaklarından yararlanılmalıdır." maddesi 10(5,75) en fazla sıklık değerine sahiptir. "Metinde anlatılanlar çocukta okuma ilgi ve isteği uyandırmalıdır." ve "Metnin dil ve anlatımı öğretici olmamalıdır." maddeleri de 8(4,60) sıklık değerlerine sahiptirler. Bununla birlikte metnin görselleri ile ilgili olan "Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte olmalıdır." maddesi 7(4,02) değerle yüksek sıklık değerine sahip maddeler arasında bulunmaktadır. Uzman görüşlerine göre yazınsallık kategorisinde "Metinde, okura tamamlaması için boş alanlar (belirlenmemişlikler) bırakılmış olmalıdır. " ve "Olaylar, durumlar, kahramanlar metnin sonunda değişim göstermelidir. " maddeleri 2(1,15) ile en az sıklık değerine sahip olan maddelerdir.

Yazınsallık kategorisinde yer alan "Metnin dil ve anlatımı öğretici olmamalıdır.", "Metnin anlatımında dilin zengin anlatım olanaklarından yararlanılmalıdır." , "Metinde anlatılanlar herhangi bir ideolojiye hizmet etmemelidir.", "Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte olmalıdır." , "Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte

olmalıdır.” , “Metnin iletileri örtük olmalıdır.” nitelikli çağdaş çocuk edebiyatının ölçünleri ile ilgili panelistlerin tümce örneklerine Tablo 4-14’te yer almaktadır.

Tablo 4-14: Yazınsallık kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Özellikler
“Öğüt veren bir yaklaşımdan uzak olmalı. Çocuğun kendi değerler sistemini özgürce oluşturmasına olanak tanımak…” (P44)	
“Yazar çocuklara ahlak dersi veren bir anlayıştan uzak durmalı.” (P19)	Metnin dil ve anlatımı öğretici olmamalıdır.
“Öğretici olmamalıdır… dikteden uzak durulmalıdır.” (P2)	
“Metinler; Türkçenin anlatım gücünü ve söz varlığını yansıtmalıdır ve çocuğa sezdirilmelidir.” (P3)	
“Elbette anadilini doğru ve gelişmiş bir yapıda kullanabilmesine olanak tanıyan eserler olmalıdır.” (P7)	Metnin anlatımında dilin zengin anlatım olanaklarından yararlanılmalıdır.
“Dilin acemice kullanım örneklerine ve anlatımda ilkelliğe yer verilmemelidir.” (P11)	
“Bununla birlikte Türkçenin deyim, atasözü gibi zenginliklerini içermelidir. Çocuğun ilgisini çekebilecek benzetme, mecaz gibi sanatlara da ölçülü bir şekilde yer verilmelidir.” (P33)	
“Yazarın, şairin ideolojisini (din, siyaset vb.) çocuğa kabul ettirme amacı gütmemelidir	Metinde anlatılanlar herhangi bir ideolojiye hizmet etmemelidir.
Herhangi bir inancı, ideolojiyi, görüşü benimsememelidir.” (P10)	
“Görsel metinler veya uyaranlar varsa bu öğeler özgün ve estetik olmalıdır.” (P29)	Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte olmalıdır.
“…metnin dikkat çekici ve sanatsal görsellerle Desteklenmesi.” (P38)	
“…verilmek istenen mesajlar sezdirilmeli.” (P4)	
“Düşünceler varsa…duyumsatan ve örtük bir biçimde sunulan yapıya sahip olmalıdır.” (P42)	Metnin iletileri örtük olmalıdır.

Tablo 4-14’te görüldüğü metinlerin özellikleri temasında çocuk gerçekliği-çocuğa görelik kategorisinde “Metinde anlatılanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.” Ölçünü 12(%6,90) ile en fazla sıklık değerine sahiptir. “Metindeki görsel ve dilsel ögeler çocuğun anlam evrenine uygun olmalıdır.” ölçünü de 10(%5,75) ile yüksek sıklık değerine sahip ölçünlerdendir. “Metinde anlatılanlarla insana, doğaya, yaşama karşı farkındalık oluşturmalıdır. “ ve “ Metindeki çocuk karakterler, yetişkin bakış açısını yansıtmamalıdır.” 5(%2,87) ile düşük sıklık yüzdesine sahip ölçünlerdir.

Panelisletlerin nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özelliklerinden çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorisinde "Metindeki kahramanlar çocuk okurun öykünebileceği özelliklere sahip olmalıdır." , "Metinde anlatılanlar 10-11 yaşındaki çocukların ilgi ve beğenilerine uygun olmalıdır. " , "Metinde anlatılanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır." ölçünleri ile ilgili tümce örneklerine Tablo' 4-15'te yer verilmiştir.

Tablo 4-15: Çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Özellikler
"Metinde yer alan kahramanlar ve yan kişiler; çocukların özdeşim kurabileceği, öykünebileceği, çocuk gerçekliğine uygun olmalıdır." (P16)	Metindeki kahramanlar çocuk okurun öykünebileceği özelliklere sahip olmalıdır.
"Çok sayıda kahraman yerine çocuğun özdeşim kurabileceği bir veya iki kahramana yer verilmelidir." (P5)	
"Çocuğun özdeşim kurabileceği, empati yapabileceği, kendinden bir şeyler bulabileceği karakterleri barındırmalı." (P25)	
"Metinlerde seçilen konular çocukların ilgi ve gereksinimlerine, olası dünyalarına, yakın çevrelerine ve çocuk gerçekliğine uygun olmalıdır." (P41)	
"5. sınıf düzeyindeki çocukların soyut düşünme becerisi edinmedikleri göz önünde bulundurulduğunda seçilen metinlerin içerisinde çokça soyut kavram barındırmaması, çok uzun olmaması, ilgilerini çekecek içerikte olması…" (P31)	Metinde anlatılanlar 10-11 yaşındaki çocukların ilgi ve beğenilerine uygun olmalıdır.
"Öncelikle yaşının getirdiği gelişim özelliklerine göre yazılmış olmalıdır." (P18)	Metinde anlatılanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
"Konular çocukların anlama düzeylerine uygun olmalıdır." (P1)	

4.1.6. 2. Delphi Oturumu Metinlerin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Uzmanlara 2. delphi oturumunda metinlerin özellikleri temasında ortaya çıkan 29 maddenin 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özellikleri olma durumu sorulmuştur. Uzmanların 1(hiç uygun değil)- 5(tamamen uygun) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucu yapılan betimsel analiz sonuçları ve her bir madde için uyum yüzdesi, uyum durumu Tablo 4-16'da gösterilmiştir.

Tablo 4-16: Metinlerin özellikleri teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

K	Metinlerin Özellikleri	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Yazınsallık	Metinde anlatılanlar okurda merak uyandırmalıdır.	●	97,2	4,85	0,41	5	0
	Metnin anlatımında dilin zengin anlatım olanaklarından yararlanılmalıdır.	●	92, 8	4,80	0,55	5	0
	Metin, Türkçe yazım noktalama kurallarına uygun olmalıdır.	●	97,6	4,84	0,39	5	0
	Metindeki dilsel ve görsel ögeler, okura estetik haz vermelidir.	●	85,7	4,40	0,88	5	1
	Metinler çokanlamlılık özelliği taşımalıdır.	●	97,6	4,90	0,37	5	0
	Metinde anlatılanlar çocukta okuma ilgi ve isteği uyandırmalıdır.	●	97,6	4,78	0,47	5	0
	Metnin dil ve anlatımı özgün olmalıdır.	●	80,9	4,40	0,93	5	1
	Metnin dil ve anlatımı öğretici olmamalıdır.	●	90,4	4,47	0,96	5	1
	Metnin iletileri örtük olmalıdır.	●	95,2	4,78	0,51	5	1
	Metinde, okura tamamlaması için boş alanlar(belirlenmemişlikler) bırakılmış olmalıdır.	●	83,3	4,76	0,43	5	1
	Metinde yer alan görsel ögeler sanatsal nitelikte olmalıdır.	●	92,8	4,64	0,61	5	1
	Görsel ögeler metnin anlamını tamamlamalıdır.	●	78,5	4,21	0,92	4	1
	Metin, kurgusal gerçekliğe sahip olmalıdır.	●	78,5	4,88	0,39	5	1
	Metin, mizah öğeleri içermelidir.	●	85,7	4,57	0,73	5	1
	Metnin anlatımında Türkçe sözcükler egemen olmalıdır.	●	85,7	4,57	0,73	5	1
	Metnin anlatımında kısa, duru, içten tümceler kullanılmalıdır.	●	97,6	4,83	0,43	5	0
	Metinde anlatılanlar herhangi bir ideolojiye hizmet etmemelidir.	●	97,6	4,85	0,41	5	0
	Metinde anlatılanlar çocuğu düş kurmaya ve düşünmeye teşvik etmelidir	●	76,1	4,26	3,75	4	1,25
	Olaylar, durumlar, kahramanlar metnin sonunda değişim göstermelidir.	●	97,6	4,90	0,37	5	0
	Metindeki olay kurgusunda abartılmış merak ve rastlantısallık olmamalıdır.	●	90,4	4,47	0,96	5	1
Çocuğa Görelik-Çocuk Gerçekliği	Metinde anlatılanlar çocuğun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.	●	97,6	4,90	0,37	5	0
	Metindeki görsel ve dilsel ögeler çocuğun anlam evrenine uygun olmalıdır.	●	90,4	4,47	0,96	5	1
	Metinde anlatılanlarla çocukta insana, doğaya, yaşama karşı farkındalık oluşturmalıdır.	●	95,2	4,71	0, 35	5	1
	Metnin iletisi(iletileri) çocuğun anlam evreni gözetilerek kurgulanmış olmalıdır.	●	90,4	4,68	0,60	5	0,25

Metindeki kahramanlar ve karakterler çocuk okurun öykünebileceği özelliklere sahip olmalıdır.	●	95,4	4,73	0,54	5	0
Metindeki çocuk karakterler, yetişkin bakış açısını yansıtmamalıdır.	●	97,6	4,88	0,39	5	0
Metinde anlatılanlar 10-11 yaşındaki çocukların ilgi ve beğenilerine uygun olmalıdır.	●	97,6	4,71	0,50	5	0
Metindeki konular çocuğun güncel yaşamıyla ilgili olmalıdır.	●	92,8	4,78	0,58	5	0
Metinde karakterlere ilişkin kişilik özellikleri, olaylar ve durumlar cinsiyetçi olmamalıdır.	●	97,6	4,90	0,37	5	0

K: Kategori, UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı.

Tablo 4-16'da görüldüğü gibi metinlerin özellikleri temasının yazınsallık, çocuğa görelik-çocuk gerçekliği kategorilerinde ortaya çıkan 29 maddenin tamamında medyan(ortanca) 4 ya da 4'ten büyük, çeyrekler arası açıklık 1 ya da birden büyüktür, Bununla birlikte uyum yüzdeleri 75'in üzerindedir. Uyum durumunda görüldüğü gibi metinlerin özellikleri temasında tüm maddelerde uzlaşı sağlanmıştır. Metinlerin özellikleri temasında diğer temalardan farklı olarak maddeler yüksek uzlaşı yüzdesine sahiptirler. 21 maddenin uzlaşı yüzdesi 90'ın üzerinde, 5 maddenin uzlaşı yüzdesi 80'in üzerinde, 3 maddesin uzlaşı yüzdesi ise 75'in üzerindedir.

4.1.7. 1. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Uzman görüşlerine göre 1. delphi oturumunda çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinlerini okuma öğrenem öğretme süreçlerinde kullanılmak üzere 28 farklı yöntem ve teknik ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve teknikler 13 okuma yöntem ve tekniği, 15 öğretim yöntem tekniği olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. 1. delphi oturumunun yöntem ve teknikler temasına ait maddelerin sıklık ve yüzde ifadeleri Tablo 4-17'de gösterilmiştir.

Tablo 4-17: 1. Delphi paneli yöntem ve teknikler temasına ait bulgular

Tema	Kategori	Sıklık Toplam	Yüzde Toplam
Yöntem ve Teknikler	Okuma Yöntem ve Teknikleri	51	34,46
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	97	65,54
	Genel Toplam	148	100

Tablo 4-17'de görüldüğü gibi panelistlerin görüşlerine göre 28 yöntem ve teknikle ile ilgili toplam 148 sıklık değeri oluşmuştur. Bunlardan 51(%34, 46) okuma yöntem ve teknikleri kategorisine 97(%65,54) öğretim yöntem teknikleri kategorisindedir. Sıklık değerlerinde de görüldüğü gibi 1. delphi paneline katılan uzmanlar çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okuma öğrenme öğretme sürecinde öğretim yöntem teknikleriyle ilgili daha fazla görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri sonucunda oluşan yöntem tekniklere ait sıklık ve yüzde ifadelerine tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4-18: 1. Delphi oturumu yöntem ve tekniklerin sıklık ve yüzde değerleri

Kategori	Yöntem Teknikler	Sıklık	Yüzde
Okuma Yöntem Teknikleri	Soru sorarak okuma	6	4,05
	Sesli okuma	4	2,70
	Sessiz okuma	4	2,70
	Not alarak okuma	3	2, 03
	Göz atarak okuma	6	4,05
	Tahmin ederek okuma	3	2,03
	İşaretleyerek okuma	2	1,35
	Özetleyerek okuma	2	1,35
	Eleştirel okuma	3	2,03
	Tartışarak okuma	6	4,05
	İş birlikli okuma	3	2,03
	Görsel okuma	5	3,38
	Okuma çemberi	4	2,70
Öğretim Yöntem teknikleri	Akvaryum	6	4,05
	Konuşma halkası	6	4,05
	İstasyon	4	2,70
	Beyin fırtınası	8	5,41
	Soru yanıt	9	6,08
	Drama	11	7,43
	Rol oynama	5	3,38
	Tartışma	13	8,78
	Altı şapkalı düşünme	8	5,41
	Kavram öğretimi	5	3,38
	Benzetim	4	2,70
	İş birliğine dayalı öğrenme	5	3,38
	Problem çözme	5	3,38
	Morfolojik sentez	3	2,03
	Özellik listeleme	5	3,38

Tablo 4-18'de görüldüğü gibi uzman görüşlerine göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinim okuma öğrenme öğretme sürecinde okuma yöntem ve teknikleri kategorisinden " göz atarak okuma" , " tartışarak okuma" , " soru sorarak okuma" yöntem ve teknikleriin 6(4,05) sıklık değeriyle en fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Tabloda yer alan "işaretleyerek okuma " ve "özetleyerek okuma" ise 2(1,35) sıklık değeri

ile 1. delphi paneline katılan uzmanlara göre en az kullanılması gereken yöntem ve teknikler olarak belirtilmiştir.

Yöntem ve Teknikler temasında yer alan okuma yöntem ve tekniklerinden "tartışarak okuma" , "okuma çemberi", "eleştirel okuma" ile ilgili tümce örneklerine Tablo 4-19'da yer verilmiştir.

Tablo 4-19: Okuma yöntem ve teknikleri kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Yöntem ve Teknik
"Çocuk edebiyatı metinleri dil derslerinin doğal bir aracı olarak düşünülmelidir. Öyle ki bir metinden hareketle başka metinlere yönelmek olanaklı olmalı ve gerek dilbilgisi gerek dil becerilerine yönelik tüm çalışmalar birbirinden bağımsız olmayacak biçimde, bütünsel ele alınılabilmelidir. Bunun sağlanması için seçilen metinler tartışarak okuma…öğrenciyi merkeze alan ve katılımcı olarak süreçte yer almasını olanaklı kılan tekniklerle ele alınmalıdır." (P4)	Tartışarak Okuma
"Okuma Halkası/Çemberi… gibi atölye çalışmalarıyla süreç yapılandırılabilir. " (P8)	Okuma Çemberi
"Okuma çemberi…öğrencilerin etkin öğrenmesini yansıtan teknikler kullanılmalıdır." (P41)	
"…gruplar halinde gerçekleştirilen ve akran etkileşimini destekleyen okuma çemberi yönteminin verimli olacağını düşünmekteyim." (P11)	Eleştirel Okuma
"Eleştirel okuma ve yazma metin üzerine yorumlar yapma metindeki karakterler ve olaylar üzerine değerlendirme yapma…" (P23)	

Tablo 4-19'da görüldüğü gibi uzmanalar çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında öğrencilerin metni yorumlamalarını, değerlendirmelerini, akranlarıyla birlikte tartışmalarını yani okuma sürecinde etkin olmalarını destekleyen görüşlerde bulunmuşlardır.

Yöntem teknikler temasının ikinci kategorisi öğretim yöntem ve teknikleridir. Tablo 4-18 incelendiğinde "tartışma" 13(%8,78) sıklıkla uzmanlar tarafından en fazla görüş belirtilen yöntem olmuştur. İkinci olarak "drama" 11(%7, 43) sıklık değeriyle uzmanların okuma sürecinde yer verilmesi gerektiğini düşündükleri yöntem olmuştur. Bir yaratıcılık yöntemi olarak da geçen "morfolojik sentez" 3(%2, 03) sıklık değeriyle

uzmanlar tarafından okuma sürecinde kullanılabilecek yöntem teknikler arasında görülmüş.

Yöntem ve teknikler temasının okuma yöntem ve teknikleri kategorisinden "drama", "tartışma" , "beyin fırtınası" yöntem ve teknikleriyle ilgili tümce örneklerine Tablo 4-20'de yer verilmiştir.

Tablo 4-20: Öğretim yöntem ve teknikleri kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	İlgili Oldukları Yöntem ve Teknik
"Bu yaş grubu öğrenciler için grup çalışmaları biçiminde, etkinlik temelli uygulamalar tercih edilmelidir. Çocuklar kitap okumanın sıkıcı bir şey olmadığını bu uygulamalarla hissedebilmelidir. Bunun için kitabın içeriğiyle uyumlu olacak şekilde müzik ve resim çalışmaları, drama… (P31)"	Drama
"Okullarda halen sürdürülmekte olan ve okumadan alınan hazzı engelleyerek okumayı bir bilgi toplama ya da ezberleme işleyişine sokan özet çıkarma ya da kitap içeriğine ilişkin uygulamalar yerine okunulan metinden türetilecek yeni, özgün ve yaratıcı eklemlenişler sağlayacak olan drama gibi eleştirel ve yeniden üretimsel süreçler kullanılmalıdır." (P10)	
"Dramatizasyon" gibi yöntemler kullanılabilir. Dramatize edilen metinler çocuklar için daha eğlenceli hale gelecektir." (P19)	
"…okuma sırasında ve sonrasında drama uygulamaları yapılabilir." (P2)	
"... tartışma gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak tüm yöntemler olabilir." (P25)	Tartışma
"Düşünme temelli becerilere yer verilmelidir… beyin fırtınası gibi…" (P45)	Beyin Fırtınası
"Öncelikle düşünme becerilere yer verilmelidir...beyin fırtınası…araştırmacı ve girişimci yetiştirme sorumluluğuyla bireysel ve toplumsal alanda kendini geliştirebilecek (coğrafi, sosyo-ekonomik gibi farklılıklar da gözetilerek) yöntem ve tekniklere yer verilmelidir." (P9)	

Tablo 4-20'de görüldüğü gibi uzmanlar öğrenciler için yaratıcı, eleştirel, etkileşime uygun öğrencilerin okuma sürecinden haz duyacakları yöntemlerin önemli olduğuyla ilgli görüşler belirtmişlerdir. Uzmanlara göre drama okuma sürecinde

öğrencinin bu gereksinimlerini önemli ölçüde karşılayabilmektedir. Ayrıca uzmanlar düşünme becerilerine yer verilmeli vurgusu sıklıkla yaparak bu becerileri geliştireceği düşünülen beyin fırtınası tekniğinin okuma sürecinde kullanılması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.1.8. 2. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Uzmanların görüşlerine göre 1. delphi oturumu sonucunda yöntem ve teknikler temasında ortaya çıkan toplam 28 farklı yöntem ve teknik 2. delphi oturumunda uzmanlara tekrar sorulmuştur. Uzmanların 1(hiç uygun değil)- 5(tamamen uygun) şeklinde her maddeyi değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan değerlerin analizine Tablo 4-21'de yer verilmiştir.

Tablo 4-21: Yöntem ve teknikler teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

K	Yöntem Teknikler	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Okuma Yöntem Teknikleri	Soru sorarak okuma	●	97,6	4,48	0,47	5	1
	Sesli okuma	●	85,7	4,54	0,73	5	1
	Sessiz okuma	●	97,6	4,73	0,49	5	0,25
	Not alarak okuma	●	88,09	4,38	0,69	5	1
	Göz atarak okuma	●	90,4	4,50	0,83	5	1
	Tahmin ederek okuma	Ø	61,9	3.90	1,37	5	2
	İşaretleyerek okuma	●	95,2	4,64	0,90	5	0
	Özetleyerek okuma	●	88,8	4,38	0,98	5	1
	Eleştirel okuma	●	83,3	4,38	1,13	5	1
	Tartışarak okuma	●	92, 85	4,59	0,79	5	1
	İş birlikli okuma	●	80,95	4,50	0,94	5	1
	Görsel okuma	●	88,09	4,04	0,89	4	1
	Okuma çemberi	●	85,7	4,52	0,89	5	1
Öğretim Yöntem teknikleri	Akvaryum	●	92,8	4,64	0,79	5	0,25
	Konuşma halkası	●	95,2	4,57	0,76	5	1
	İstasyon	●	85,7	4,26	1,21	5	1
	Beyin fırtınası	●	83,33	4,30	1,02	5	1
	Soru yanıt	●	95,2	4,71	0,53	5	0,25
	Drama	●	95,23	4,73	0,54	5	0
	Rol oynama	●	92,8	4,46	0,61	5	0,25
	Tartışma	●	85,7	4,45	0,88	5	1
	Altı şapkalı düşünme	●	88,0	4,52	0,86	5	1
	Kavram öğretimi	●	95,8	4,50	0,80	5	1
	Benzetim	●	80,9	4,22	1,04	5	1
	İş birliğine dayalı öğrenme	●	95,2	4,59	0,76	5	1
	Problem çözme	●	92,8	4,64	0,61	5	1
	Morfolojik sentez	Ø	73,8	4,07	0,92	4	1
	Özellik listeleme	●	88,0	4,35	0,85	5	1

K: Kategori, UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-21'de görüldüğü gibi yöntem ve teknikler temasının okuma yöntem ve teknikleri ve öğretim yöntem ve teknikleri kategorilerinde ortaya çıkan toplam 28 yöntem ve teknikten 26 tanesinin uzlaşma yüzdesi 75'in üzerindedir. Bu yöntem teknikler arasında en fazla uzlaşma yüzdesine sahip olanlar 97,6 ile okuma yöntem ve teknikleri kategorisinden "soru sorarak" ve "sessiz okuma" olmuştur. "Benzetim" tekniği 80,9 ile en az uzlaşı yüzdesine sahip olmasına karşın medyan(ortanca) değerinin 5, çeyrekler arası açıklığın 1 olması, uzlaşma yüzdesinin 75'ten fazla olması nedeniyle uzmanların görüş birliğine vardığı bir madde olmuştur. Okuma yöntem ve teknikleri kategorisinde "tahmin ederek okuma" çeyrekler arası açıklığın 2 olması uzlaşı yüzdesinin 61,9 olması nedeniyle görüş birliği ölçütünü karşılayamamıştır. Öğretim yöntem teknikleri kategorisinde yer alan "morfolojik sentez" de 4 medyan değeri ve 73,8 uzlaşma yüzdesi ile uzlaşma ölçütünü sağlayamadığından 3. delphi oturumuna bırakılmıştır.

4.1.9. 3. Delphi Oturumu Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Uzlaşı sağlanamayan 2 yöntem ve teknik 3. delphi oturumunda panelistlere tekrar sorulmuştur. Panelistlerin değerlendirmeleri sonucu yapılan betimsel analiz sonuçları ve her bir madde için uyum yüzdesi, uyum durumu Tablo4-22'de gösterilmiştir.

Tablo 4-22: Yöntem ve teknikler teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları

Yöntem Teknikler	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Morfolojik sentez	Ø	74,1	3,80	0,54	4	1
Tahmin ederek okuma	●	87,0	4,64	0,70	5	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-22'de görüldüğü gibi "morfolojik sentez" yönteminin uzlaşı yüzdesi 74,1 olduğundan uzlaşı sağlanamamıştır. "Tahmin ederek okuma" yöntem ve tekniğinde 87,0 uzlaşı yüzdesi ile uzlaşı sağlanmıştır.

4.1.10. 1. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Delphi panelinin 1. oturumuna katılan uzmanların görüşlerine göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken öğrenme öğretme ortamının özellikleri ile 28 ölçün ortaya çıkmıştır. Öğrenme öğretme ortamıyla ilgili uzmanlar hem süreçteki yaklaşım hem de ortamdaki fiziksel ögelerle ilgili görüşlere yer vermişlerdir. Bu sebeple yaklaşım/ anlayış

ve fiizksel mekân olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Yaklaşım/ anlayış alt temasında 9 ölçün; fiziksel mekân alt temasının sınıf içi kategorisinde 11 ölçün, sınıf dışı kategorisinde ise 8 ölçün ortaya çıkmıştır.

Öğrenme öğretme ortamı temasında oluşan 28 farklı ölçünle ilgili alt temaların ve kategorilerin yüzde, sıklık dağılımı Tablo 4-23'te gösterilmiştir.

Tablo 4-23: 1. Delphi oturumu öğrenme öğretme ortamı temasına ait bulgular

Alt Tema	Kategori	Sıklık Toplam	Yüzde Toplam
Fiziksel Mekân	Sınıf İçi	96	44,04
	Sınıf Dışı	52	23,85
Fiziksel Mekân Toplam		148	67,89
Yaklaşım/ Anlayış		70	32,11
Genel Toplam		218	100

Tablo 4-23'te görüldüğü gibi uzmanların görüşlerine göre ortam temasıyla ilgili 28 ölçünle ilgili toplamda 218 sıklık değeri oluşmuştur. Fiziksel mekân alt temasında 96(%44,04) sınıç içi kategorisi, 52(%23,85) sınıf dışı kategorisi olmak üzere toplam 148 kategori oluşmuştur. Yaklaşım/anlayış alt temasında 70(%32,11) sıklık değeri oluşmuştur. Uzmanlar sınıf içi ortamlarla ilgili daha fazla görüş belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri sonucunda öğrenme öğretme ortamının fiizksel mekân alt temasıyla ilgili oluşan ölçünlerin sıklık ve yüzde değerlerine Tablo 4-24'te yer verilmiştir.

Tablo 4-24: 1. Delphi oturumu fiziksel mekân alt temasının sıklık ve yüzde değerleri

Kategori	Fiziksel Mekân Ölçünleri	Sıklık	Yüzde
Sınıf İçi	Öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini rahat bir şekilde görebildiği bir ortam olmalıdır.	13	5, 96
	Sahnenin olduğu bir ortam olmalıdır.	12	5,50
	Kitaplığın olduğu bir ortam olmalıdır.	13	5, 96
	Duvarlarda yazar fotoğrafları yer almalıdır.	5	2, 29
	Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır.	6	2,75
	Farklı disiplinlere ait sanatsal uyaranların olduğu bir ortam olmalıdır.	10	4,59
	Yerlerde öğrencilerin oturabileceği minderler bulunmalıdır.	5	2,29
	Grup çalışmasının yapılabileceği yuvarlak masalar olmalıdır.	3	1,38
	Drama çalışmalarında kullanılmak için kostümler yer almalıdır.	4	1,83

	Ortamda video oynatma olanağı olmalıdır.	13	5,96
	Ortamda ses sitemi olmalıdır.	12	5,50
	Müzeler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	8	3,67
	Kütüphaneler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	12	5,50
	Okul bahçeleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	7	3,21
Sınıf Dışı	Kültür sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	5	2,29
	Kitap fuarları öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	3	1,38
	Oyun evleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	3	1,38
	Web 2.0 araçlarıyla desteklenen ortam olmalıdır.	10	4,59
	Çevrim içi uygulamalar öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	4	1,83

Tablo 4-24'te görüldüğü gibi çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okuma öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak fiziksel mekân alt teması sınıf içi kategorisinde 13(%5,96) sıklık değeriyle "Öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini rahat bir şekilde görebildiği bir ortam olmalıdır.", "Kitaplığın olduğu bir ortam olmalıdır." , "Ortamda video oynatma olanağı olmalıdır." uzmanların en fazla görüş belirttikleri ölçünlerdir. "Sınıf içinde Grup çalışmasının yapılabileceği yuvarlak masalar olmalıdır." 3(%1, 38) sıklık değeri ile uzman görüşlerinde en az yer verilen ölçün olmuştur.

Fiziksel mekân alt temasının sınıf içi kategorisinde yer alan "Öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini rahat bir şekilde görebildiği bir ortam olmalıdır.", "Sahnenin olduğu bir ortam olmalıdır." , "Kitaplığın olduğu bir ortam olmalıdır." , "Ortamda video oynatıcı yer almalıdır." , "Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır." , "Grup çalışmasının yapılabileceği yuvarlak masalar olmalıdır." Ölçünleriyle ilgili tümce örneklerine Tablo 4-25'te yer verilmiştir.

Tablo 4-25: Öğretim sınıf içi kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	Ortamın Özelliği
"Bunun için öncelikle birbirleriyle doğrudan iletişim kurabilecekleri gerçek bir eğitim ortamı sağlanmalıdır." (P40) *"Yüz yüze eğitim ortamında öğrenciler "u" biçiminde olmalı öğrenci arkadaşlarını ve öğretmenlerini görebilmelidir." (P12)* *"Sınıftaki sıralar ve oturma düzeni öğrencilerin okuma çemberi, edebiyat halkası gibi uygulamaları*	Öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini rahat bir

gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayacak yani birbiriyle kolay iletişime girebileceği nitelikte olmalı." (P4)	şekilde görebildiği bir ortam olmalıdır.
"Kitapların okunup grup tarafından üzerinde konuşulabileceği çember okuma düzeni olmalı." (P16)	
"Oyunlar ve canlandırmalar için bir sahne olabilir. Böylece okuma uygulamalarının zenginleştirilmesi daha kolay olacaktır." (P2)	Sahnenin olduğu bir ortam olmalıdır.
"Sınıfta öğrencilerin kitaba ulaşmalarını kolaylaştıracak bir kitaplık olmalı." (P18)	Kitaplığın olduğu bir ortam olmalıdır.
"Çocukların ilgilerini çekecek nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının olduğu bir kitaplık olmalıdır". (P4)	
"Ortam öğrencilerin okudukları metinle ilgili bir belgesel, film, vb. çalışmaları izleyebilecekleri fiziksel alt yapıya sahip olmalıdır." (P22)	Ortamda video oynatıcı yer almalıdır.
"Çocuk edebiyatı sadece dilsel değil görsel ögelerde içermektedir. Bu sebeple ortamda çocuk edebiyatı ilistratörlerine ait resimlere yer verilmelidir." (P6)	Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır.
"Öğrenme ortamının grup çalışmalarına izin verecek şekilde düzenlenmesi taraftarıyım." (P9)	Grup çalışmasının yapılabileceği yuvarlak masalar olmalıdır
"Yuvarlak masa oturma düzeni ile kitaplar üzerine grup tartışmaları yapılabilir." (P3)	

Uzmanlar öğrencilerin okuma sürecinde arkadaşlarını ve öğretmenlerini görmeleri, onlarla rahat bir şekilde iletişime geçmeleri, metinlerin tartışılabileceği bir öğrenme öğretme ortamına gereksinim duyulduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Bununla birlikte gurup çalışmaları için yuvarlak masa, kitaplık, sahne, video oynatıcı uzmanlara göre öğrenme öğretme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

Tablo 4-25'de görüldüğü gibi sınıf dışında uzmanlar 12(%5,50) sıklık değeriyle en fazla kütüphanelerin öğrenme öğretme ortamı olarak kullanılması yönünde görüş belirtmişlerdir. "Web 2.0 araçlarıyla desteklenen bir ortam olmalıdır" ölçünü de 10(%4,59) sıklık değeri ile uzmanlar tarafından ortamla ilgili öne çıkan özelliklerden biri olmuştur. "Kitap fuarları öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." ve "Oyun evleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." ölçünleri 3(%1, 38) sıklık değeri ile uzmanların görüşlerinde en az yer verdiği ölçünlerdir.

Fiziksel mekân alt temasının sınıf dışı kategorisinde yer alan "Müzeler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.", "Çevrim içi uygulamalar öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.", "Sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." Ölçünleri ile ilgili kazanım örneklerine Tablo 4-26'da yer verilmiştir.

Tablo 4-26: Öğretim sınıf dışı kategorisi tümce örnekleri

Örnek Tümceler	Ortamın Özelliği
"Okunacak kitabın içeriğine bağlı olarak uygulama uygun müze gibi ortamlarda yürütülebilir." (P15)	Müzeler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.
"Çoklu okumaya olanak sağlayan çevrimiçi ortamlara ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (P41)	
"…Ülkemizde hizmet sunan çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmada kullanılabilecek "EBA", "DreamyBooks", "Çamlıca Çocuk Dijital Kütüphanesi" ve "Masal Oku" gibi çevrimiçi öğrenme ortamları da okuma uygulamaları için yararlanılabilir." (P24)	Çevrim içi uygulamalar öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.
"Çevrim içi uygulamalar kullanılarak çocukların etkin olmasına imkan sağlanmalıdır". (P7)	
"Çocuk edebiyatı bir sanat alanı olduğundan metinler okurken farklı sanat mekân ları da kullanılmalıdır." (P11)	Sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır

Tablo 4-26'da görüldüğü gibi uzmanlar okul dışı ortamların da okuma sürecinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Uzmanlar tarafından dile getirilen çevrim içi uygulama örnekleri öğretmen ve öğrencilerin erişimine açık uygulamalardır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı bir sanat alanı olarak ele alındığından okuma sürecinde farklı sanat mekânlarının kullanılması yönünde uzmanlar görüşler belirtmişlerdir.

Uzmanlar öğrenme öğretme ortamının fiziksel yapısı, fiziksel çeşitliliği ile birlikte öğrenme öğretme ortamında nasıl bir yaklaşım/anlayış olması gerektiği yönünde görüşlerde de bulunmuşlardır. Bu sebeple uzman görüşlerine göre öğrenme öğretme temasının ikinci alt teması olarak yaklaşım ele alınmıştır. Çoğunlukla öğretmenin tutumlarıyla ilgili ve onun sorumluluğunda olan öğrenme öğretme ortamının yakalşım/anlayış alt temasıyla ilgili oluşan ölçünlerin sıklık ve yüzde değerlerine Tablo 4-27'de yer verilmiştir.

Tablo 4-27: 1. Delphi oturumu yaklaşım alt temasının sıklık ve yüzde değerleri

Yaklaşım Ölçünleri	Sıklık	Yüzde
Öğrencilerin empati kurma becerisini destekleyen bir ortam olmalıdır.	14	6,42
Öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırıldığı bir ortam olmalıdır.	8	3,67
Öğretmen ve öğrenciler arasında etkili paylaşımların yapıldığı bir ortam olmalıdır.	6	2,75
Tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu bir ortam olmalıdır.	10	4,59

Öğrencilere kısa sürede dönüt verilmelidir.	4	1,83
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği bir ortam olmalıdır.	4	1,83
Güven verici bir ortam olmalıdır.	8	3,67
Öğrenmeyi teşvik edici bir ortam olmalıdır.	13	5,96
Öğrencilerin ürün ortaya koymalarının desteklendiği bir ortam olmalıdır.	3	1,38

Tablo 4-27'de görüldüğü gibi çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinim okuma öğrenme öğretme sürecinde nasıl bir yaklaşımın benimseneceği ile ilgili uzmanlar 14(%6,42) sıklık değeriyle " Öğrencilerin empati kurma becerisini destekleyen bir ortam olmalıdır." Ölçünüyle ilgili görüşlere en fazla yer vermişlerdir. Bir diğer yüksek sıklık değerine sahip ölçün 13(%5,96) ile " Öğrenmeye teşvik edici bir ortam olmalıdır." olmuştur. Uzmanların en az görüş belirttiği ölçün ise "Öğrencilerin ürün ortaya koymalarının desteklendiği bir ortam olmalıdır." 3(%1,38) olmuştur.

Yaklaşım alt temasından "Tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu bir ortam olmalıdır." , "Güven verici bir ortam olmalıdır." , "Öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırıldığı bir ortam olmalıdır." , Ölçünleri ile ilgili tümce örneklerine Tablo 4-28'de yer verilmiştir.

Tablo 4-28: Yaklaşım alt teması tümce örnekleri

Örnek Tümceler	Yaklaşım
"Özgür, eşit görüş hakkına sahip oldukları demoktarik ortamlar gereklidir. " (P23)	Tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu bir ortam olmalıdır.
"Öğrencilerin özgürce düşünmesine ve düşündüklerini ifade etmesine ortam hazırlamak olmalıdır. Ayrıca sınıfta demokratik ve saygılı bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır." (P8)	
"Öğrencinin kendini rahat hissettiği fikirlerini söylediği için yargılanmadığı bir ortam olmalıdır." (P40)	Güven verici bir ortam olmalıdır.
"Her şeyden önce hangi öğrenme ortamı seçilecek olursa olsun öncelik iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve etkili paylaşımların sağlanabilmesi adına öğrencilerin hem birbirlerine hem de eğitmene güven duyacakları bir iletişim ortamının sağlanması gerekir." (P3)	Öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırıldığı bir ortam olmalıdır
"Ortam çocuk okurda okumaya ve okuduklarını paylaşmaya karşı ilgi ve istek uyandırmalıdır. Merak duygusunu harekete geçirmelidir." (P19)	

Uzmanlar, çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunurken öğrenme ve öğretme ortamında öğrencilerin okudukları üzerine paylaşım yapabilecekleri bir yaklaşımın

benimsenmesi gerektiğini ve öğrencilerin özgür bir şekilde kendilerini ifade etmelerinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte gerek eğitmene gerekse akranlarına duyacakları güvenin öğrenme öğretme ortamını etkilediğini düşünmektedirler.

4.1.11. 2. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Uzmanların görüşlerine göre 1. delphi oturumu sonucunda öğrenme öğretme ortamı temasında ortaya çıkan toplam 28 ölçün 2. delphi oturumunda uzmanlara tekrar sorulmuştur. Uzmanların 1(hiç uygun değil)- 5(tamamen uygun) şeklinde her maddeyi değerlendirmesi sonucu öğrenme öğretme ortamı tamasının fiziksel mekân alt teması ile ilgili ortaya çıkan değerlerin analizine Tablo 4-29'da yer verilmiştir.

Tablo 4-29: Fiziksel mekân alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

K	Fiziksel Mekân Ölçünleri	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Sınıf İçi	Öğretmen ve öğrencilerin birbirini rahatça görebildiği bir ortam olmalıdır.	●	88,0	4.35	0,85	5	1
	Sahnenin olduğu bir ortam olmalıdır.	●	92,8	4,61	0,62	5	1
	Kitaplığın olduğu bir ortam olmalıdır.	●	97,6	4,35	0,85	5	1
	Duvarlarında yazar fotoğrafları yer almalıdır.	●	85,7	4,30	0,99	5	1
	Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır.	Ø	69,0	3,97	0,94	4	2
	Farklı disiplinlere ait sanatsal uyaranların olduğu bir ortam olmalıdır.	●	92,8	4,59	0,79	5	1
	Yerlerde öğrencilerin rahat bir şekilde oturabileceği minderler yer almalıdır.	●	85,7	4,45	1,01	5	1
	Grup çalışmasının yapılabileceği yuvarlak masalar olmalıdır.	●	97,6	4,73	0,49	5	0,25
	Drama çalışmalarında kullanılmak için kostümler yer almalıdır.	●	88,0	4,45	0,70	5	1
	Ortamda video oynatıcı yer almalıdır.	●	95,2	4,69	0,56	5	1
	Ortamda ses sitemi olmalıdır.	●	83,3	4,42	0,88	5	1
Sınıf Dışı	Müzeler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	88,8	4,54	0,86	5	1
	Kütüphaneler öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	95,2	4,76	0,72	5	1
	Okul bahçeleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	88,0	4,66	0,68	5	1
	Kültür sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	Ø	66,6	4,02	1,13	4	2
	Çevrim içi uygulamalar öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	85,7	4,41	0,99	5	1
	Web 2.0 araçlarıyla desteklenen ortam olmalıdır.	●	92,8	4,59	0,79	5	1
	Oyun evleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	Ø	71,4	3,78	1,49	4	1
	Kitap fuarları öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	78,5	4,42	0,83	5	1

K: Kategori, UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanmadı.

Tablo 4-29'da görüldüğü gibi çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerinin belirlendiği delphi panelinde öğrenme öğretme ortamı temasıyla ilgili 2. oturumda fiziksel mekân alt temasının 19 ölçünden 16'sının uzlaşı yüzdesi 75'ten büyük, medyan değeri 5, çeyrekler arası açıklık 1 ya da 1'den küçüktür. Bu nedenle 16 madde uzlaşı koşullarını sağlamaktadır. 3 madde de ise uzlaşı koşulları sağlanamamaktadır. Sınıf içi kategorisinde yer alan "Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır." ölçünüyle ilgili uzlaşı yüzdesi 69,0 olmakla birlikte çeyrekler arası açıklık 2 ve medyan değeri 4'tür bu sebeple bu ölçünde uzmanların uzlaşıya varmadıkları görülmektedir. Sınıf dışı kategorisinde "Kültür sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." Ölçününün uzlaşı yüzdesi 66,6 ve çeyrekler arası açıklık 2; "Oyun evleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." ölçünün de uzlaşı yüzdesi 71,4 , çeyrekler arası açıklık 1 ve medyan 4'tür iki ölçünde uzlaşma koşullarını sağlamayamadığı için 3. oturuma bırakılmıştır.

Delphi panelinin 2. oturumunda öğrenme öğretme ortamı tamasının yaklaşım alt teması ile ilgili ortaya çıkan değerlerin analizine Tablo 4-30'da yer verilmiştir.

Tablo 4-30: Yaklaşım alt teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

Yaklaşım Ölçünleri	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Öğrencilerin empati kurma becerisini destekleyen bir ortam olmalıdır.	●	97,6	4,59	0,54	5	1
Öğretmen ve öğrenciler arasında etkili paylaşımların yapıldığı bir ortam olmalıdır.	●	85,7	4,42	0,73	5	1
Öğrencilerde iletişim kurma isteği uyandırıldığı bir ortam olmalıdır.	●	85,7	4,38	0,73	5	1
Tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olduğu bir ortam olmalıdır.	●	90,4	4,66	0,65	5	1
Öğrencilere kısa sürede dönüt verilmelidir.	●	78,5	4,28	0,80	4	1
Öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği bir ortam olmalıdır.	●	97, 6	4,90	0,37	5	1
Güven verici bir ortam olmalıdır.	●	92,8	4,39	0,79	5	1
Öğrenmeyi teşvik edici bir ortam olmalıdır.	●	97,6	4,73	0,49	5	0,25
Öğrencilerin ürün ortaya koymalarının desteklendiği bir ortam olmalıdır.	●	80,9	4,5	0,94	5	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı.

Tablo 4-30'da görüldüğü gibi yaklaşım alt temasının tüm ölçünlerinin medyan(ortanca) değeri 4 ya da 4'ten büyüktür. Çeyrekler arası fark 1 ya da 1'den küçüktür ve uyum yüzdeleri 75'in üzerindedir. Bu sebeple tüm maddeler uzlaşma koşulunu sağlamaktadır. En yüksek uzlaşma yüzdesine sahip olan ölçünler 97,6 ile "Öğrencilerin empati kurma becerisini destekleyen bir ortam olmalıdır." ve "Öğrenmeyi teşvik edici bir ortam olmalıdır." olmuştur. Uzmanları en az uzlaşıya vardıkları ölçün ise 78,5 ile "Öğrencilere kısa sürede dönüt verilmelidir." olmuştur.

4.1.12. 3. Delphi Oturumu Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular

Öğrenme öğretme ortamı temasının sınıf içi alt temasında yer alan bir sınıf dışı alt temasında yer alan iki öğrenme ortamı ile ilgili 2. delphi oturumunda uzlaşı sağlanamadığı için 3. delphi oturumunda tekrar panelistlere sorulmuştur. Ortaya çıkan değerlerin analiz sonuçlarına Tablo 4-31'de yer verilmiştir.

Tablo 4-31: Öğrenme öğretme ortamı teması 3. delphi oturumu analiz sonuçları

Öğrenme Ortamı	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	CAF
Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır.	●	98,1	4.58	0,50	5	1
Kültür sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	●	83,8	5,67	0,79	5	0,25
Oyun evleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır.	Ø	70,9	3,77	0,56	4	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-31'de görüldüğü gibi öğrenme öğretme temasında "Duvarlarında çizerlere ait resimler olmalıdır" (%98,1) ve "Kültür sanat merkezleri öğrenme ortamı olarak kullanılmalıdır." (%83,8) ortamlarıyla ilgili panelistler uzlaşıya varmışlardır. Panelistler "oyun evlerinin" (%70,9) çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme ortamı olarak kullanılmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.1.13. 1. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular

Uzmanlar, çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken 21 farklı aracın kullanılması ile ilgili görüş belirtmiştirler. Araçların sıklık, yüzde dağılımı Tablo 4-32'de gösterilmiştir.

Tablo 4-32: 1. Delphi oturumu araçlar teması sıklık ve yüzde değerleri

Araçlar	Sıklık	Yüzde
Hikâye kartları	5	3,52
Çalışma kağıtları	6	4,23
Nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri	12	8,45
Karikatürler	9	6,34
Kısa filmler	8	5,63
Fotoğraflar	7	4,93
Sanatsal özellik taşıyan resimler	8	5,63
Müzik eserleri	6	4,23
Belgeseller	4	2,82
Akıllı tahta	10	7,04
Yazım kılavuzu	4	2,82
Türkçe sözlük	5	3,52
Deyimler ve atasözleri sözlüğü	4	2,82
Boya kalemleri	8	5,63
Renkli kağıtlar	8	5,63
Ses kayıt cihazları	10	7,04
Kostümler	7	4,93
Kuklalar	6	4,23
Afişler	5	3,52
Heykeller	2	1,41
Web 2.0 araçları	8	5,63

Tablo 4-32'de görüldüğü gibi uzmanlar çağdaş çocuk edebiyatı metinleri okuma sürecinde en fazla 12(%8,45) sıklık değeriyle nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerine gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Akıllı tahta, ses kayıt cihazları 10 (%7,04) sıklık değeriyle en fazla görüş belirtilen araçlar arasındadır. Sadece 2(%1,41) sıklık değerine sahip heykeller 1. delphi oturumuna katılan uzmanların en az üzerinde durduğu araçlardır.

Araçlar temasında yer alan "nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri" , "web 2.0 araçları", "akıllı tahta" araçlarıyla ilgili tümce örneklerine Tablo 4-33'te yer verilmiştir.

Tablo 4-33: Araçlar teması tümce örnekleri

Örnek Tümceler	Araçlar
"Bu metinler her çocuğun göreceği şekilde akıllı tahta yardımı ile yansıtılabilir. Herkesin aynı anda takip etmesi ve okuması gerçekleştirebilir …" (P43) *Teknolojik araçlar başta olmak üzere akıllı tahta öğrencilerin dikkatini çekmek için etkili olacaktır." (P9)*	Akıllı tahta

"Çocuk edebiyatı okuma uygulamalarında; öğrencilerin, okuma isteği uyandıracak, düzeye uygun, nitelikli yazınsal (şiir, öykü, roman vb.) metinlerle karşılaştırılması" *"Nitelikli çocuk kitaplarından oluşan bir set olmalıdır…" (P3)* *"Öncelikle nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri olmalıdır." (P20)*	Nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri
"Dijital hikayelerin oluşturulması için Storyboard, Storyjumper, Powtoon, Animoto gibi araçlar kullanılabilir. Bunların yanı sıra Kahoot, Mentimeter, Creately, Popplet gibi uygulamalardan da yararlanmak mümkündür. Bu uygulamalar özetleme yapma, metni değerlendirme, metni tekrar etme, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma ve kavram haritası oluşturma, yazarın konuya bakış açısını belirleme, başlık önerme, neden sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve kıyaslama yapma gibi okuma sonrası planlanan çalışmalarda kullanılabilir." (P1) *"…zoom, microsoft teams, google clasroom, edmodo, education... gibi web tabanlı araç ve uygulamalar." (P15)* *"…örneğin Web 2.0 araçları kapsamında yer alan padlet, canva, storyboard, storybird vb. uygulamalar sınıf ortamına getirilebilir." (P8)*	Web 2.0 araçları

Tablo 4-33'te görüldüğü gibi uzmanlar, akıllı tahtanın öğrencinin dikkatini çekmesi, tüm sınıfın aynı metni eş güdümlü bir şekilde okuyabilmesi adına etkili olacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte farklı türlerde nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerine gereksinim olduğuyla ilgili ifadeler kullanmışlardır. Storybord, Storyjumper, Powtoon, Animoto, Canva, Padlet, Mantimeter vb. web 2.0 araçlarıyla ilgili örnekler vererek okuma sürecinde farklı amaçlar için kullanılabileceklerini belirtmişlerdir.

4.1.14. 2. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular

Uzmanların görüşlerine göre 1. delphi oturumu sonucunda öğrenme öğretme ortamı temasında ortaya çıkan toplam 21 araç 2. delphi oturumunda uzmanlara tekrar sorulmuştur. Uzmanların 1(hiç uygun değil)- 5(tamamen uygun) şeklinde her maddeyi değerlendirmesi sonucu araçlar temasıyla ilgili ortaya çıkan değerlerin analizine Tablo 4-34'te yer verilmiştir.

Tablo 4-34: Araçlar teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

Araçlar	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Hikâye kartları	●	95,2	4,76	0,72	5	0
Çalışma kağıtları	●	88,0	4,54	0,86	5	1
Nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri	●	97,6	4,73	0,49	5	0,25
Karikatürler	●	90,4	4,54	0,66	5	1
Kısa filmler	●	86,6	4,02	1,13	4	2
Fotoğraflar	Ø	71,4	4,16	0,88	4	2
Sanatsal özellik taşıyan resimler	●	78,5	4,28	0,80	4	1
Müzik eserleri	●	85,7	4,42	0,73	5	1
Belgeseller	Ø	69,4	4,07	0,99	4	2
Akıllı tahta	●	90,4	4,54	0,66	5	1
Yazım kılavuzu	●	95,2	4,78	0,51	5	0
Türkçe sözlük	●	97,6	4,71	0,50	5	1
Deyimler ve atasözleri sözlüğü	●	95,2	4,69	0,56	5	1
Boya kalemleri	●	85,7	4,57	0,73	5	1
Renkli kağıtlar	●	83,3	4,57	0,73	5	1
Ses kayıt cihazları	●	90,4	4,52	0,67	5	1
Kostümler	●	88,0	4,66	0,68	5	0
Kuklalar	●	85,7	4,42	0,73	5	1
Afişler	Ø	73,8	4,33	0,97	4	2
Heykeller	Ø	71,4	4,26	1,03	4	2
Web 2.0 araçları	●	88,0	4,38	0,98	5	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-34'te görüldüğü gibi çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında kullanılacak 21 araçtan 17 tanesinde uzlaşı sağlanmıştır. Uzlaşı yüzdesi en fazla olan (97,6) "nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri" ve "Türkçe sözlük" olmuştur. "Türkçe sözlük" 1. delphi oturumunda diğer maddelere göre düşük sıklık değerine 5(3,52) sahipken 2. delphi oturumunda uzlaşı yüzdesi en yüksek olan iki araçtan biri olmuştur. Tablo 4-34'te görüldüğü gibi uzlaşı yüzdeleri tüm araçlar için %69'un üzerindedir. En düşük uzlaşı yüzdesine "belgeseller" (69,4) sahiptir. Fotoğraflar" (71,4), "belgeseller" (69,4), "afişler" (73,8) ve "heykeller" (71,4) 2. delphi oturumu için belirlenen uzlaşı yüzdesini sağlayamadıklarından 3. delphi oturumuna bırakılmışlardır.

4.1.15. 3. Delphi Oturumu Araçlara İlişkin Bulgular

Panelistlerin görüşlerine göre 2. delphi oturumu sonucunda 4 araçta uzlaşı sağlanamamıştır. 3. delphi oturumunda panelistlere uzlaşıya varılamayan araçlar tekrar

sorulmuştur. Tablo 4-35'te 3. delphi oturumu sonucunda ortaya çıkan verilerin analizine yer verilmiştir.

Tablo 4-35: Araçlar teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

Araçlar	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Fotoğraflar	●	93,5	4,4	0,56	4	1
Belgeseller	●	83,6	4,41	0,76	5	1
Afişler	Ø	77,4	4	0,64	4	0,25
Heykeller	Ø	76,0	4,26	0,78	4	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı.

Tablo 4-35'te görüldüğü gibi 3. delphi oturumunda "fotoğraflar" 93,5 uzlaşı yüzdesi ile en yüksek uzlaşıya sahip araç olmuştur. 83,6 uzlaşı yüzdesi ile "belgeseller" bir diğer uzlaşıya varılan araç olmuştur. "Afişler" 77,4 uzlaşı yüzdesi ile ve heykeller 76,0 uzlaşı yüzdesi ile 3. delphi oturumu için belirlenen koşulları sağlayamamışlardır.

4.1.16. 1. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken 1. delphi paneline katılan uzmanlara göre 21 farklı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği kullanılmalıdır. Uzmanların görüşlerine göre geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Uzman görüşlerine göre geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinde yer alan 3 yöntem ve tekniğin sıklık değeri 15(%17,24), tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yer alan 10 yöntem ve tekniğin sıklık değeri 72(82,76), toplam sıklık değerleri 87'dir.

Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri temasında oluşan 21 farklı yöntem ve teknikle ilgili kategorilerin yüzde, sıklık dağılımı Tablo 4-36'da gösterilmiştir

Tablo 4-36: 1. Delphi paneli ölçme değerlendirme yöntem ve teknikler temasına ait bulgular

Tema	Kategori	Sıklık Toplam	Yüzde Toplam
Ölçme Değerlendirme Yöntem Ve Teknikleri	Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	15	17,24
	Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	72	82,76
Genel Toplam		87	100

Tablo 4-36'da görüldüğü gibi uzmanlar tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem teknikleriyle ilgili daha fazla görüş belirtmişlerdir. Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kategorilerinde yer alan 13 ölçme değerlendirme yöntem ve tekniğinin her birine ait sıklık ve yüzde değerleri Tablo 4-37'de gösterilmiştir.

Tablo 4-37: 1. Delphi oturumu ölçme değerlendirme yöntem ve teknikler teması sıklık ve yüzde değerleri

Kategori	Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikler	Sıklık	Yüzde
Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	Açık uçlu soruların kullanıldığı sözlü sınavlar	4	4,60
	Açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar	5	5,75
	Testler	3	3,45
	Projeler	7	8,05
	Kontrol Listesi	6	6,90
Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	Ürün Seçki dosyası (Portfolyo)	12	13,79
	Derecelendirme ölçekleri	5	5,75
	Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	10	11,49
	Akran değerlendirme	11	12,64
	Öz değerlendirme	12	13,79
	Grup değerlendirme	6	6,90
	Gözlem	2	2,30
	Kavram haritaları	4	4,60

Tablo 4-37 incelendiğinde geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine göre daha az sıklık değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Geleneksel ölçe değerlendirme yöntem ve teknikleri kategorisinde "açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar" 5(%5,75) sıklık değeriyle uzmanlar tarafından en fazla görüş belirtilen yöntem ve teknik olmuştur. "testler" 3(%3,45) sıklık değeri ile uzmanların en az görüş belirttiği geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği olmuştur.

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme kategorisinde yer alan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" ve "öz değerlendirme" yöntem ve tekniklerinin 12(%13,79) ile tüm yöntem ve teknikler arasında en fazla sıklık değerine sahip oldukları görülmektedir. Uzman görüşlerine göre "akran değerlendirme" 11(%12,64) ve "dereceli puanlama anahtarı (rubrik)" 10(%11,49) de yüksek sıklık değerine sahip ölçme değerlendirme yöntem

teknikleri olmuştur. Uzman görüşlerine göre "gözlem" ise 2(%2,30) ile en az sıklık değerine sahip tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği olmuştur.

Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri temasında yer alan "öz değerlendirme" , "ürün seçki dosyası(portfolyo) , "açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar" yüksek sıklık değerine sahip ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleriyle ilgili tümce örneklerine Tablo 4-38'de yer verilmiştir.

Tablo 4-38: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması tümce örnekleri

Örnek Tümceler	Araçlar
"Bu noktada ürün odaklı bir değerlendirme yaklaşımının değil, süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımının benimsenmesinin amaca daha çok hizmet edeceğini düşünüyorum. Öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri…öz değerlendirme yoluyla takip edilmelidir. Özellikle bu süreçte öğrencinin kendi gelişimini belirlemesine ve takip etmesine olanak tanıyan öz değerlendirme yönteminin çok önemli olduğunu düşünüyorum (P4)" *"okuma becerisini değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme formları (P20). "*	Öz değerlendirme
"…öte yandan çocuklara…ürün dosyaları (portfolyolar) hazırlatılırsa bunların incelenip değerlendirilmesi de süreci daha iyi değerlendirmemizi sağlayabilir." (P16) *"…portfolyolar, ürün oluşturmaya yönelik değerlendirmeler vb.* *"Bireysel olarak da çalışmanın nasıl bir süreç izlediğini görmek için Portfolyo Değerlendirme Ölçeği kullanılabilir." (P41).*	Ürün seçki dosyası (portfolyo)
"Açık uçlu sorular ile öğrencilerin yazılı olarak yorum yapabilmelerine olanak sağlanmalıdır." (P36) *"…klasik yazılı sınav." (P7)* *"Açık uçlu yazılı yoklama yapılabilir." (P34)* *". Testler kolay bir ölçüm gerçekleştirmesine karşın önemli eğitim araçlarından yaratıcılık, sorun çözme, uygulama, yorumlama vb. becerilerinden yoksun bırakmaktadır. Bu nedenle uygulamalarda test şeklinde değil de yazılı sınav şeklinde değerlendirme yapılmalıdır." (P13)*	Açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar

Tablo 4-38'de görüldüğü gibi uzmanlar çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin önemli olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca süreçte öğrencinin gelişiminin takip edilmesi adına ürün seçki

dosyası(portfolyo)nun kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Uzmanlar öğrencinin yorumlama becerisine dikkat çekilerek gelenekel değerlendirme yöntem ve tekniklerinden açık uçlu yazılı sınavların gerektiğini belirtmişlerdir.

4.1.17. 2. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Uzmanların görüşlerine göre 1. delphi oturumu sonucunda ölçme değerlendirme temasında ortaya çıkan toplam 13 yöntem ve teknik 2. delphi oturumunda uzmanlara tekrar sorulmuştur. Uzmanların 1(hiç uygun değil)- 5(tamamen uygun) şeklinde her maddeyi değerlendirmesi sonucu ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri temasıyla ilgili ortaya çıkan değerlerin analizine Tablo 4-39'da yer verilmiştir.

Tablo 4-39: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması teması 2. delphi oturumu analiz sonuçları

Kategori	Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikler	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	Açık uçlu soruların kullanıldığı sözlü sınavlar	●	78,5	4,38	0,96	5	1
	Açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar	●	95,2	4,59	0,76	5	1
	Testler	Ø	47,6	3,04	1,44	3	2
	Projeler	●	90,4	4,45	0,83	5	1
	Kontrol listesi	●	85,7	4,47	0,89	5	1
	Ürün seçki dosyası (Portfolyo)	●	92,8	4,59	0,79	5	1
Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri	Derecelendirme ölçekleri	●	83,3	4,47	0,77	5	1
	Dereceli puanlama anahtarı(rubrik)	●	88,0	4,38	0,98	5	1
	Akran değerlendirme	●	90,4	4,54	0,67	5	1
	Öz değerlendirme	●	95,2	4,64	0,57	5	1
	Grup değerlendirme	●	92,8	4,66	0,61	5	1
	Gözlem	●	88,0	4,45	0,70	5	1
	Kavram haritaları	Ø	73,8	4,35	2,00	4	2

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı

Tablo 4-39'da görüldüğü gibi geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden "açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar" ile ilgili 95,2 uzlaşı yüzdesi sağlanmıştır. Diğer yöntem ve tekniklerin uzlaşı yüzdeleri ile karşılaştırıldığında

uzmanların en yüksek uzlaşıya sahip olduğu yöntem ve tekniklerden biri olduğu görülmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kategorisinden "testler" 47,6 uzlaşı yüzdesi ve 2 çeyrekler arası açıklık, 3 medyan(ortanca) değeri ile 2. delphi oturumu için gerekli olan uzlaşı şartını sağlayamamıştır.

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden "öz değerlendirme" 95,2 ile en yüksek uzlaşı yüzdesine sahip olan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği olmuştur. "Projeler", "ürün seçki dosyası", "akran değerlendirme" , "grup değerlendirme" 90 üzeri uzlaşına sahip olan diğer ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerdir. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında gösterilen "kavram haritaları" 73,8 uzlaşı yüzdesi 4 medyan (ortanca) 2 çeyrekler arası açıklık değeri ile 2. delphi oturumu için gerekli uzlaşı koşullarını sağlayamadığından 3. delphi oturumuna bırakılmıştır.

4.1.18. 3. Delphi Oturumu Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri temasından 2. delphi oturumu sonucunda 2 ölçme değerlendirme yöntem ve tekniğinde gerekli görüş birliği koşullarını sağlayamadığından 3. delphi oturumuna bırakılmıştır. 3. delphi oturumuna katılan uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşan verilere ait analiz sonuçlarına Tablo 4-40'ta yer verilmiştir.

Tablo 4-40: Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri teması teması 3 delphi oturumu analiz sonuçları

Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikler	UD	UY	$\bar{X}$	S	M	ÇAF
Testler	Ø	77,4	4,03	0,70	4	1
Kavram haritaları	●	87,0	4,09	0,59	4	1

UD: Uzlaşma durumu , UY:4+5 seçeneklerinin yüzdelerinin toplamı, $\bar{X}$: aritmetik ortamalama, M: Medyan, ÇAF: Çeyrekler arası fark; semboller (●) uzlaşma sağlandı, (Ø) uzlaşma sağlanamadı

Tablo 4-40'ta görüldüğü gibi "testler" 77,4 uzlaşma yüzdesi ile gerekli görüş birliği ölçütünü sağlayamamıştır. "Kavram haritaları" ise 87,0 uzlaşı yüzdesi 3. delphi oturumunda görüş birliği sağlanan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden olmuştur.

4.2. 2. AŞAMA

Araştırmanın birinci aşamasında uzman görüşlerine göre 5. sınıf seviyesinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme süreçlerinin ölçünleri belirlenmiştir. İkinci aşamada ise söz konusu ölçünler doğrultusunda 5E modeli kullanılarak çağdaş çocuk edebiyatı metin türlerinde (şiir, öykü, resimli kitap, sözsüz kitap) örnek öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmiştir. Türkçe öğretmenleri ile odak grup görüşmesi yapılarak geliştirilen öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin çözümlenmesinde yöntem bölümünde açıklandığı gibi içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ise Türkçe öğretmenlerinin görüşlerie göre öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili ortaya çıkan bulgular odak grup görüşmesinde yer alan sorulara koşut olarak oluşturulan alt başlıklar altında sunulmuştur.

4.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Geliştirme Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerine ilk olarak geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirme durumu hakkında görüşleri sorulmuş ve görüşlerini etkinliklerden örneklerle desteklemeleri istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçleri hakkındaki görüşlerine sıklık, kod ve temalar, katılımcı başlıkları altında Tablo 4-41'de yer verilmiştir.

Tablo 4-41: Öğrenme ve öğretme süreçlerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme durumu bulguları

Temalar	Katılımcı	Sıklık
İletişim		5
Söz varlığı	Ö4	1
Ana dilde iletişim	Ö2, Ö7	2
Dili etkin kullanma	Ö4, Ö6	2
Eleştirel düşünme		6
Yorumlama becerisi	Ö3,Ö4	2
Çözümleme becerisi	Ö6	1
Sorgulama becerisi	Ö4,Ö5,Ö6	3
Yaratıcılık		7
Yaratıcı	Ö1, Ö5, Ö7,Ö4, Ö6	5
Özgün	Ö2, Ö3	2
Sosyal ve kültürler arası beceriler		4
Başkalarını farkındalık	Ö3	1
Öz farkındalık	Ö3, Ö7,	2
Duygularını ifade etme	Ö5	1

Odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenleri öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin yaratıcılık, ana dilde iletişin, sosyal ve kültürel beceriler, eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Tabloda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin tamamı öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yaratıcılık becerisi ile ilgili Türkçe öğretmenleri aşağıdaki etkinlik, yöntem teknik örneklerine yer vermişlerdir.

Ö6: *"Modelin her aşamasında bir yaratıcılık ve bilgiyi baştan kabul etmeden üzerine farklı bakış açıları getirip sunulan değil yaratılmaya çalışılan beceri ön plana çıkartılıyor. Bunu serbest çağrışımlar, zihin haritalarıyla, beyin fırtınalarıyla gerçekleştirme hedefinde olduğu açık. "*

Ö1: "Şemsiye metninin detaylandırma bölümünde yer alan Yeniden Hayal Et etkinliği hem farklı sanatlara ait eserlere yer vermesi hem de öğrencilerin yaratıcılıkları harekete geçirmesi yönünden yaratıcıdır."

Ö4: *"Yeni bir kuyruk tasarlanması etkinliği yaratıcılık becerisinin gelişmesine hizmet edecek türdendir."*

Ö5: "Scamper ilk kez duyduğum bir yöntem o dikkatimi çekti, ben acaba derslerimde nasıl kullanabilirim diye düşündüm. Özellikle scamper etkinliğinin okuma sürecinde kullanılmasının yaratıcılığı geliştireceğini düşünüyorum."

Bazı Türkçe öğretmenleri, sözsüz kitapla yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılığına olumlu etkisi olacağını düşünmektedir.

Ö7: "Seçilen metinler oldukça yaratıcı çocukların yaratıcılığını harekete geçiren özelliklere sahip özellikle sözsüz kitapta çocuklar sadece görselleri kullanarak çok farklı şeyler yapabiliyorlar."

Ö3: "Sözsüz kitabın seçilmesi, sözsüz kitapla yapılan etkinlikler oldukça özgün."

Ö5: "Yaratıcılıktaki ön koşullardan birisi işleve takılmamadadır ki bize sunulan "Şemsiye" metni bu görevi fazlasıyla yerine getiriyor. Yazısız verilen bu metin, çocuğun özgün düşünebilmesini sağlayabildiği gibi, tek bir doğru cevap peşinde koşturmuyor."

Öğretmenler, ana dilde iletişim becerisinin geliştirilmesiyle ilgili metinlerde yer alan yöntem ve tekniklerden, etkinliklerden bazı örneklere yer vermişlerdir.

Ö4: "*Etkinlikler belirtilen 21. Yüzyıl becerileri bence geliştirilebilir. Örneğin Kuyruk İstiyorum metninde Sözcük Avcısı etkinliği, Kelime Kolesiyoncusu metninde yer alan birçok etkinlik öğrencinin söz varlığını geliştirecek ana dilde yetkin olmasını sağlayabilir."*

Ö6: "Yaratıcı drama teknikleri ve soru sorma tekniklerinin olması ana dil aktif olarak kullanıldığının göstergeleridir."

Katılımcılardan bazıları sosyal ve kültürler arası becerilerilerin gelişmesiyle ilgili öğrenme öğretme süreçlerinin aşamaları ve etkinlik örneklerine yer vermişlerdir.

Ö5: "*Etkinliklerde çocukların duyguların olduğu duvara giderek hikayedeki bazı bölümlerin kendilerinde hangi duyguları uyandırdığını belirtmesi sosyal duyuşsal becerilerini arttıracaktır. "*

Ö2: "Çocuklar tartışma gruplarında yalnız düşünce alışverişi yapmıyor aynı zamanda duygularını da ifade edebiliyorlar. "

Ö3: *"Kelime Koleksiyoncusu metnindeki karekter haritası oluşturma etkinliği karekterin, hisssettiklerine, yaptıklarına ve söylediklerine yer verilmesi öğencilerin kendisi başkaları ile ilgili farkındalığını arttırabilecek yapıdadır."*

4.2.2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Etkinliklerin Hedeflenen Kazanımları Karşılayabilme Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenlerine öğrenme öğretme süreçlerinde yer alan etkinliklerin kazanımları karşılama durumu hakkındaki görüşlerine Tablo 4-42'de yer verilmiştir.

Tablo 4-42: Etkinliklerin kazanımları karşılama durumu hakkındaki görüşlerle ilgili bulgular

Tema	Katılımcı	Sıklık
Kazanımları karşılar		
	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	7

Tablo 4-42'de görüldüğü gibi odak grup görüşmesine katılan uzmanların tamamı geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerindeki etkinliklerin kazanımları karşıladığını düşünmektedirler. Aşağıda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini desteklemek için verdikleri etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Ö1: *"Etkinliklerin hedeflenen kazanımları karşıladığını düşünüyorum. Örneğin "Kuyruk İstiyorum" metninde "Okuduğu öyküyü canlandırır." Kazanımı yaratıcılık becerisini kazandırmaya yöneliktir. "*

Ö5: "...Şemsiye metninin etkinliklerine bakacak olursak 'Bir şemsiye ile neler yapılabilir?' sorusundan yola çıkılarak 'Siz de buna benzer bir araç ile neler yapılabileceğini görselleştirerek gösterin.' Yönlendirmesi, çocukların işleve takılmasını engelleyip yaratıcı bakış açıları getirmelerini sağlıyor. Etkinliklerdeki rol oynama, drama, canlandırma gibi direkt öğrencinin bütünsel gelişimini hedef alan tutum modelin başarısını ortaya koyuyor. Çağımızın en önemli zeka türü haline gelen duygusal zekaya yönelik olarak da duygu kartları kullanılmış. Böylece çocukların duygusal farkındalık kazanması ve duyguları tanıyıp buna göre konuşabilmesi sağlanmış. "

Ö2: "Ben geliştirilen etkinliklerin kazanımlar için etkili olduğunu düşünüyorum. Kelime Koleksiyoncusu metninde örneğin sözcük dağarcığını geliştirir, okuduğu metindeki görselleri yorumlar kazanımlarıyla ilgili Nedenlerin Peşinde ve metindeki sözcüklerle yapılan zihin haritaları kazanımları karşılamada etkililerdir.

Ö7: "Etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşmanızı sağlayacağını düşünüyorum. Örneğin, "Kuyruk" metninde kuyrukla yapılan işlerin hangi organla benzerlik kurduğu ilişkilendirme, tartışma ağı etkinliği; yorumlama, okuduğu metin ile metin içi ve dışı anlamlar kurma kazanımlarını karşılıyor."

4.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Yöntem ve Tekniklerinin Kazanımlara Uygunluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğetmenlerinin örnek öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğu ile ilgili görüşlerine Tablo 4-43'te yer verilmiştir.

Tablo 4-43: Yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğuyla ilgili bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Uygun	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7	6
Kısmen Uygun	Ö5	1

Tablo 4-43'te görüldüğü gibi çoğu katılımcı kullanılan yöntem ve tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan beyin fırtınası, tartışma, drama, oyunlaştırma tekniklerini örnek olarak göstermişlerdir.

Ö6: "*Evet, etkinliklerin aşama aşama ilerlemesi hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine olanak sağlar. Dikkat çekme basamağı ile başlayıp, metnin okunması, okuma sırasında kullanılan yöntemler, tartışma etkinlikleri ile beyin fırtınası, yazma etkinlikleri ile yaratıcılık desteklenmekte."*

Ö2: *"Kullanılan yöntem ve teknikler daha önce de bahsettiğim gibi öğrenci merkezli ve 21. yy becerileri kazanımlarını geliştirmeye yönelik."*

Ö6: *"...yöntem ve teknikleri kazanımlara uygundur. Yaratıcılık ve eleştirel okumaya yönelik kazanımların kazanılması için etkileşimli bir ders ortamı oluşturacak etkinlikler oluşturulmuş. Yaratıcı drama ve oyunlaştırma yöntemler, kazanımları karşılamak için en uygun yöntem ve tekniklerdendir."*

Bir Türkçe öğretmeni, çoğu etkinliğin kazanımları karşıladığına dair görüş belirtmiştir.

Ö5: "*Kazanımlarla etkinlikler arasında bir uyum söz konusu etkinliklerin çoğu kazanımları karşıladığı görülüyor."*

4.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerindeki Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinin Kazanımlarla Uyumluluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kazanımlarla uyumluluğu hakkındaki görüşlerine Tablo 4-44'te yer verilmiştir.

Tablo 4-44: Ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımlara uygunluğuyla ilgili bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Uyumlu		
Öz değerlendirme olanağı	Ö3, Ö6, Ö7	3
Akran değerlendirme olanağı	Ö3, Ö7	2
Grup değerlendirme olanağı	Ö2	1
Rubrik kullanılması	Ö3, Ö5, Ö1	3
Kontrol listesi kullanılması	Ö2,	1
Gözlem kullanılması	Ö1	1
Uyumlu değil		
Öğrenci hazırbulunuşlukları	Ö5	1
Kısmen uyumlu		
Öğretmen öğrencinin birlikte değerlendirmesi	Ö4	1

Katılımcıların çoğunluğu ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünmektedirler. Özellikle öz değerlendirmenin önemli olduğu ile ilgili görüşler belirtmişlerdir.

Ö3: *"Ölçme değerlendirme benim önemsediğim bir bölüm derste. Bu sebeple ölçme değerlendrime bölümlerini dikkatle inceledim. Ölçme değerlendirmede sıklıkla rubrik kullanılmış ve öz, akran değerlendirme bölümleri var. Toplumumuzun en önemli eksiklerinden biri de öz eleştiri yapamamak olduğunu düşünüyorum. Okulda bunun alıştırmasını yapmak için çok uygun olduğunu düşünüyorum."*

Ö6: *Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünüyorum. Ölçme araçlarının klasik sınav ya da test gibi sonuç odaklı araçlardan değil de süreç odaklı ve bireyin kendi sorumluluğunu fark ettirecek türden çoğunlukla öz değerlendirmeye dönük araçların seçilmesini olumlu buluyorum.*

Ö5: "*Evet; ...rubrik gibi çeşitli ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak, hedeflenen kazanımlara ulaşılabileceğini düşünüyorum*."

Ö2: *"Kontrol listelerinin de bu süreçte etkili olacaklarını düşünüyorum."*

Ö1: "Öğrencilerin bireysel olarak gelişim gösterip göstermediğinin gözlenmesi ve takip edilebilmesi için de en etkili ölçme araçlarından birinin rubrikler olduğunu düşünüyorum."

Ö7: Ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi kullanılmış. 21. yy becerilerinin alt kazanımlarından birisi de öz düzenleme, öz

yeterliliktir ki oluşturulan değerlendirme ölçekleri not verme kaygısından çok bu felsefeyi kazandırmayı amaçlıyor.

Bir katılımcı ölçme değerlendirme yöntem tekniklerinin uyumlu olduğunun fakat öğrencilerin bu yöntem ve tekniklerle ilgili hazırbulunuşluğa gereksinimi olduğunu belirtmiştir.

Ö5: *"Burada ölçme değerlendirme etkinlikleri her ne kadar sonda yer alsa da öğrenciler süreç boyunca değerlendirme yapıyorlar. Ben süreç temelli değerlendrimenin önemli olduğunu düşünüyorum. Fakat bunun ilkokulda bir alt yapısının olması gerekli. Özellikle öğrenciler ilkokuldan başlayarak kendini arkadaşını değerlendirmeyi öğrenmeli."*

Bir katılımcı kendi deneyimlerini paylaşarak öz değerlendirmede öğrencilerin zorlandıklarını bunun yerine öğretmen öğrencinin birlikte değerlendirmesi yönünde görüş belirtmiştir.

Ö4: *"Ölçme değerlendirme de öz değerlendirmenin sıklıkla yer almakta. Geçmiş deneyimlerimde öğrencilerin bu konu da zorlandığını gördüm. Çocuklar çok objektif olamıyorlar kendilerine karşı. Oraya olumsuz bir şey işaretlediklerinde öğretmenlerinin onlara bakış açısının farklı olacağını düşünüyorlar. Çocuklar kendilerini değerlendirmekte zorlanıyorlar. Ölçme değerlendirme öğretmen eğırlıklı olsa ya da öğrenci ile öğretmen birlikte mi yapsa diye düşündüm."*

4.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Belirtilen Sınıf Ortamına ve Ders Saatine Uygunluğu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerinin sınıf ortamına ve ders saatine uygunluğu hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgulara Tablo 4-45'te yer verilmiştir.

Tablo 4-45: Sınıf ortamı ve ders saatinin kazanımlara uygunluğu hakkındaki bulgular

Temalar (Sınıf Ortamı)	Katılımcı	Sıklık	Temalar (Ders Saati)	Katılımcı	Sıklık
Uygun			Uygun		
Etkileşimi arttırması	Ö4, Ö3	2	Etkinliklerin yoğun olması	Ö3, Ö2	2
Öğrenciyi derse güdülemesi	Ö6, Ö1	2			

Sanatsal uyaranların olması	Ö3	1			
Grup çalışması olanağı	Ö3	1			
Ortaya çıkan ürünlerin sergilenmesi	Ö1	1			
Uygun değil			Uygun Değil		
İkili eğitim yapılan okullarda yaşanan sorunlar	Ö4, Ö5	2	Esnek olmalı	Ö4,Ö5	2
			Kalabalık sınıflar	Ö4	1
			Merkezi sınavlara hazırlık	Ö5	1
			Müfredat yetiştirme kaygısı	Ö6	1
Kısmen Uygun			Kısmen Uygun		
Okulun farklı fiziksel mekân ları kullanılmalı	Ö3, Ö7	2	Sınıf mevcuduna göre değişebilir	Ö6	1
			Web 2.0 araçları kullanılabilir.	Ö2	1
			Sınıf seviyesine göre değişebilir	Ö4, Ö5	1

Odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenlerin çoğunluğu oluşturulan sınıf ortamının uygun olduğunu düşünmektedir.

Ö4: *"Öğrencilerin bulunduğu ortamı sevmesi bence çok etkili, bu ortamda ben etkileşimin yoğun olduğunu düşünüyorum. Biz bu tarz çember, U düzeni daha önceki okulumda denedik çok etkili oldu."*

Ö2: *"Sınıf ortamının uygun ve etkili olduğunu düşünüyorum. Devlet okullarında artık akıllı tahta çok yaygın, bu tarz derslik sistemine geçilse bence çok etkili olabilir. çünkü çocuk mekân değişince şunu düşünüyor bak burada farklı bir şey yapacaksın."*

Ö6: *"Bence Türkçe dersleri bu tarz ortamlarda yapılmalı Okulda büyük bir sınıf okulda Türkçe dersliği olarak kullanılsa çocuğun derse motivasyonunu artar diye düşünüyorum. Çünkü çocuklar sürekli aynı ortamda oturmaktan sıkılıyorlar."*

Ö3: *"Eğitim durumlarının sınıf ortamı açısından da uygun olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamında sanatsal uyaranların yoğun olması ve oturma düzeninin U tipi şeklinde düşünülmesi grup çalışmaları ve etkili iletişimin artması için tercih edilen ve ideal olandır diyebilirim."*

Bir öğretmen, özel okulların sınıf mevcutlarının, fiziksel şartlarının devlet okullarına göre daha iyi olduğundan ortamın daha kolay oluşturulabileceğini belirtmiştir.

Ö7: *"Biz özel okullarda bunları rahatlıkla yapabiliriz. Çünkü öğrenciler istedikleri zaman sıralarını taşıyabiliyorlar. Fiziksel olarak grup çalışması yapmaya daha elverişli, sınıf mevcutları 20'nin altında olduğu için bir karışık da olmayacaktır."*

Bazı öğretmenler okulun farklı mekân larının da öğrenme öğretme süreçleride kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Ö7: *"Sadece kapalı sınıf ortamı olarak düşünmeyelim pandemi sürecinde sınıfın fiziksel yapısı ile ilgili algımızda önemli ölçüde değişti. Koridor olabilir, bahçe olabilir. Bu mekân lar da kullanılarak etkinlikler yapılabilir."*

Ö3: *"Mekân da zorlanılırsa belirli etkinlikler bahçede yapılabilir."*

Bazı öğretmenler ikili eğitim yapılan okullar için sınıf ortamının uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Ö4: "Okulda ikili öğretim varsa olması çok zor, sabahçı öğrenciler, öğrencilerin duvarlara astıkları çalışmalara zarar verebiliyorlar."

Ö5: " Evet, ikili eğitim yapılan okullarda bu tarz derslik sistemi zor olabilir."

Ders saatinin uygun olduğu ile ilgili iki öğretmen görüş belirtmiştir.

Ö3: "Ders saatleri çok yoğun gibi görülebilir. Genellikle beş ya da altı saat oluyor bu sınıf seviyesinde etkinliklere verilen süre. Fakat bu kadar işin içine çocuğun bedensel ve zihinsel olarak girdiği etkinliklerde bu sürenin çok olması bence çok normal."

Ö2: "Uygun, burada çocuk metinle yoğun bir şekilde etkileşime gidiyor. Çok metin olacağına nitelikli metinler üzerine uzun süre çalışılması bence daha iyi oluyor."

Özel okullarda derslerde merkezi sınavlara hazırlık yapılmasından dolayı okuma etkinliklerine daha az zaman ayrıldığını bir öğretmen belirtmiştir.

Ö5: "Özel okullarda bizim ciddi bir test çözme kaygımız var. Derslerimizin bir kısmında çocuklar test çözüyor. Metinle ilgili etkinliklere bu kadar süre ayırmamız sorun olabilir. Bu tarz etkinlikler kulüp çalışmalarında yapılabilir."

Devlet okullarında Türkçe dersinde müfredat yetiştirme kaygısından dolayı seçmeli okuma derslerinde uygulanabilir önerisinde bulunan Türkeç öğretmeni olmuştur.

Ö6: *"Bunu ben de düşündüm. Bizim de devlet okulunda müfredat yetiştirme derdimiz var. Seçmeli okuma derslerinde müfredatta esneklik olduğundan daha mantıklı geliyor."*

Bazı öğretmenler sürenin sınıf seviyesine göre değişebileceğini belirtmişlerdir.

Ö4: "Çocuğun ön planda olduğu ve her etkinlikte çocuktan bir ürün ortaya koymasının istnediği için sınıfın hazırbulunuşluğuna göre zaman zaman süreler arttırılabilir."

Ö5: "*Her düzeyde sınıf seviyeleri bile farklı olduğundan ve bu etkinlikler öğrencilerin etkin katılımını desteklediğinde ders saatleri değişebilir."*

Ders süresinin sınıf mevcuduna göre değişebileceği bazı öğretmenler belirtmişlerdir.

Ö6: *"Etkinliklere tüm öğrencilerin aktif olarak katılması beklendiğinden süre sınıfın kalabalıklığına göre değişebilir. 15 kişilik bir sınıfla 30 kişilik bir sınıfta etkinliklerin yapılma süresi farklı olacaktır. Çünkü çocuk çalışmasını göstermek isteyecektir. Bu sebeple ders süresinin esnek tutulması gerektiğini düşünüyorum.*

Bazı öğrenmenlerin öğrenme, öğretme süreçlerinin kalabalık sınıflarda farklı şekillerde uygulanabileceği yönünde görüşleri vardır.

Ö1: "Etkinliklerin çok kalabalık sınıflarda uygulanması ile ilgili sınıf ikiye bölünebilir. Bazı etkinlikler bir gruba bazı etkinlikler diğer gruba yaptırılabilir. Devlet okulunda kalabalık sınıflarda uygulanması zor gibi görünebiliyor. Ama denememiz gerektiğini düşünüyorum."

Ö7: "Model görüldüğü üzere sınıf mevcudunun az olduğu ortamlara daha uygun, ama kalabalık sınıflarda da kısmen başarıya ulaşılabilir.Web 2.0 araçları kullanılabilir."

4.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin 5. Sınıf Seviyesindeki Öğrencilerin İlgi ve Gereksinimlerini Karşılama Durumu Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerinin 5. sınıf seviyesinde öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılama durumuyla ilgili görüşlerine ait bulgulara Tablo 4-46'da yer verilmiştir.

Tablo 4-46: Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılama durumu hakkındaki bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Karşılar		
Oyunların olması	Ö4	1
Öğrencinin etkin olması	Ö1, Ö7	2
Farklı duyuları harekete geçirmesi	Ö4	1
Beceri odaklı olması	Ö3	1
Kısmen Karşılar		
Alışkın olmadıkları etkinlikler olması	Ö6	1
Karşılamaz		
Pandeminin olumsuz etkileri	Ö2, Ö5	2
Hazırbulunuşluk eksikliği	Ö5	1

Odak grup görüşmesine katılan dört öğretmen öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşıladığı ile ilgili görüş belirtmiştir.

Ö3: "Geliştirilen eğitim durumları 5.sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamaktadır. Yaratıcı düşünme, iş birliği içinde çalışma anlayışı, eleştirel okuma gibi beceriler erken yaş döneminden itibaren geliştirilmeye gereksinim duyulan becerilerdir. Çocukların 21. Yüzyıl becerileri olarak belirlenen becerileri en hızlı ve etkili şekilde alabileceği bu sınıf seviyesinde, geliştirilen eğitim durumlarının tam da gereksinim duyulan çalışmalar olduğunu düşünüyorum."

Ö1: *"Öğrencilerin dikkatleri çok dağınık. Bu yüzden onları harekete geçirecek masabaşı etkinlikleri dışında bu tarz etkinliklere ihtiyacımız var. Örneğin Kuyruk İstiyorum metninde çocukların dans etmeleri harekete geçmelerinin bu açıdan önemli."*

Ö4: "5. sınıf öğrenciler dört artı dört ile ortaokul öğrencisi oldular aslında oyun oynamaya, hareket etmeye çok ihtiyaçları var. Bu sebeple 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılamakta olduğunu düşünüyorum."

Ö7: Etkinliklerin onların seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Sürekli aktifler. Zorlanabilirler kısmına katılmıyorum. Ben öğrencilerin zorlanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü evlerinde de zorlanmıyorlar. Televizyonda, tabletteler sürekli. Öğrenme olabilmesi için zorlanmaya ihtiyaçları var. Bırakalım da biz biraz zorlayalım diğer türlü gelişemiyor.

Bazı öğretmenler, pandeminin etkilerinden dolayı öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadıklarını, sosyal ilişkilerinde zayıflama olduğunu gerekçe göstererek zorlanabileceklerini düşünmektedirler.

Ö2: "Öğrencilerin iyi bir alt yapısının olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri çok zayıfladı. Sosyalleşmeleri de sınırlı olduğu için grup çalışmalarına uyum sağlamaları zor olabiliyor. Fakat bu geçici bir süreç olduğunu düşünüyorum."

Ö5: "Ne yazık ki pandemi sürecinde 5. sınıf öğrencilerini 3. Sınıftan geliyormuş gibi görüyoruz. Bu süreçte çocuklar yeni şeyler öğrenmekte zorlandıkları gibi önemli öğrenme kayıpları yaşadılar. Bu konuda zorlanacağımızı düşünüyorum."

Öğrencilerin alışkın olmadıkları etkinlikler olduğu için kısmen zorlanabilecekleriyle ilgili görüş belirtilmiştir.

Ö6: "Öğrenciler arasında ders kitabındaki etkinliklerden farklı olduğu için zorlananlar olacaktır. . Ama bir yeden başlamak gerek liseye hazırlık sınavlarındaki sorularda çok zor. Bu tarz düşünmeye, üretmeye yönelik etkinliklerin 5. sınıftan başlayarak verilmesi bence çok etkili."

4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerinin Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönleri Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin örnek öğrenme ve öğretme süreçlerinde güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkındaki görüşlerine Tablo 4-47'de yer verilmiştir.

Tablo 4-47: Öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Güçlü Yönleri		
Öğrencinin etkin katılımı	Ö3,Ö5, Ö7 , Ö2	4
Beceri odaklı	Ö3, Ö2, Ö7	3
Öğrenci merkezli	Ö7	1
Farklı duyuları harekete geçirmesi	Ö1	1
Öğrencinin metinle özdeşleşmesi	Ö3,Ö5	2
Oyunun kullanılması	Ö2	1
Eğlenceli	Ö1	1
Derse ilgiyi arttırması	Ö6, Ö5	2
Öğrencinin üretmesi	Ö2	1
Araştırmaya yöneltmesi	Ö1	1
Nitelikli çocuk edebiyatı metinleri	Ö6, Ö1	2
Özgün	Ö2, Ö5	2
Sanatsal	Ö4,	2
Aşamalılık	Ö5	2
Öğrenciye soru sordurması	Ö6, Ö7	2
Merakı geliştirmesi	Ö1, Ö2	2
Hayal gücünü geliştirmesi	Ö5	1
Yaşamla bütünleştirmesi	Ö2	1
Farklı bakış açıları edindirmesi	Ö4, Ö1	2
Değerlendirme	Ö7	1
Okuma alışkanlığı kazandırma	Ö1, Ö3, ö5	3
Kalıcı öğrenme	Ö2	1
Disiplinlerarasılık	Ö3, Ö4	2
Geliştirilmesi Gereken Yönleri		
Mevcut Fiziksel Yapı	Ö2	1
Öğretmen yetkinlikleri	Ö5	1

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin çoğu öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yanları arasında öğrencinin etkin katılımı olduğunu düşünmektedir.

Ö3: *"Etkinliklerde çocuk hem fiziksel olarak hem de bilişsel olarak aktif bunun güçlü yönlerinden biri olduğunu düşünüyorum."*

Ö5: "Ben bu etkinliklerde dedektif okumanın yapıldığını düşünüyorum çocuk hep bir şey yapıyor. Dedektif gibi bir şeylerin peşinde. Ders kitaplarında olmadığı kadar metinlerle etkileşime gidiyor."

Ö7: *"Etkinlikleri öğrencileri etkin kılması yönünden çok verimli buldum."*

Ö2: *"En güçlü yanı çocuğun pasif olmaması hep aktif, çocuk işin içinde olunca akıp gidiyor derste."*

Bazı katılımcılar etkinliklerin farklı becerilere yönelik olmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı görüşündedir.

Ö2: *"Metinlerle ilgili çok fazla etkinlik var. Sadece okuma, yazma, konuşma değil onların ruhlarına dokunabilecek etkinlikler çoğu bence bu metinleri kolay kolay unutmaz çocuklar.*

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin sıklıkla sorular sorması da bazı katılımcılar tarafından güçlü yönlerden biri olarak görülmektedir.

Ö6: *"Ben en etkili yönünün soru sordurmak, sorunun ardındaki soruyu buldurmak olduğunu düşünüyorum. Çocuk hep sorunun arkasından gidiyor."*

Ö7: *"Etkinliklerdeki bir soru, birden fazla cevap bakış açısı, basmakalıp, tekdüze, sıradan eğitimi kırıyor. Çocuğun daha derin ve alternatifli düşünebilmesini sağlıyor. Her öğrenciye bireysel görevler verilmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yaptırılıp sürekli sorular üretilmesi öğrenci merkezli bir sistemi ön plana çıkartıyor."*

Öğrenme öğretme süreçlerinin okumaya ilgiyi arttıracağı bunun da okuma alışkanlığını etkileyeceğiyle ilgili görüşler ortaya çıkmıştır.

Ö1: *"Okuma alışkanlığı kazandırmak açısından bu tarz etkinlikleri önemli buluyorum."*

Ö5: "*Öğrenme öğretme süreçleriyle çocukların okumaya ilgisinin artacaktır. Bu da okuma alışkanlıklarını etkileyecektir.*"

Ö3: *"Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak için örnek etkinlikler."*

Bazı katılımcılar etkinliklerin özgün olmasının öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönlerinden olduğunu düşünmektedir. *Ö2: "Farklı etkinlikler olması ben farklı etkinlik görünce heyecanlanıyorum."*

Ö5: "...etkinlikler gerçekten özgün bazılarını ilk kez gördüm."

Seçilen metinlerinin niteliğinin öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönlerini oluşturduğu ile ilgili bazı katılımcılar görüş belirtmiştir.

Ö1: *"Çocuk edebiyatı metinlerinden nitelikli olan metinler, çocukların hayal gücünü arttıracak, dili kullanma becerisini arttıracak, çocuğun anlam evrenini geliştirecek türden sanatsal metinlerdir."*

Ö6: *"Burada metinler çok nitelikli. Metin nitelikli olunca etkinlikler ona göre oluşturabiliyor bir kez daha onu gördüm. Ders kitaplarında bazen etkinlikleri değiştirebiliyoruz. Fakat metnin de buna izin vermesi gerekiyor."*

Katılımcılardan bazıları kalabalık sınıflarda ek etkinliklerin olması ve öncesinde öğretmen eğitimi yapılmasının öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi gereken yönlerinden olduklarını belirtmişlerdir.

Ö2: *Özellikle devlet okullarında kalabalık sınıflarda öğrencilerle bu tarz etkinliklere yapmak zor olabiliyor. Örneğin benim sınıf mevcutlarım 50'nin üzerinde nasıl yapabilirim diye düşündüm gerçekten zor. Buna uygun bir derslik olmadan yapmam çok zor. Tıpkı web 2.0 araçları örnekleri olduğu gibi kalabalık sınıflar için de alternatif etkinlik örneklerine yer verilebilir.*

Ö5: "Ne kadar özel okul da olsak çoğu öğretmen sunuş yoluyla ders anlatıyor. Buradaki drama tartışma, felsefe, metin seçme konusunda kendimi de dâhil ediyorum. Bilgilerimiz yeterli değil. Öncesinde bir öğretmen eğitimi gerekli diye düşünüyorum."

4.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerini Derslerinde Kullanma Durumları Hakkındaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerini derslerinde kullanma durumları hakkındaki görüşlerine Tablo 4-48'de yer verilmiştir.

Tablo 4-48: Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerini derslerinde kullanma durumları hakkında bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Kullanırım		
Nitelikli metinler	Ö3, Ö4, Ö7	3
Özgün etkinlikler	Ö1,Ö4, Ö5, Ö7	4
Etkili eğitim	Ö5,Ö2	2
Kısmen Kullanırım		
Sınıf mevcutu	Ö6	1
Sınıf fiziksel yapısının uygun olmaması	Ö6	1

Tablo 4-48'de görüldüğü görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu öğrenem öğretme süreçlerini derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları öğrenme öğretme süreçlerinde yer alan etkinliklerin özgünlüğünün kullanmalarında etkili olduğu açıklamasını yapmıştır.

Ö1: *"Ben kesinlikle kullanmak isterim. Etkinlikler bana çok özgün geldi. Öğrencileri heyecanlandıracağını düşünüyorum."*

Ö4: "Bu tarz farklı etkinliklerle bir yerden başlamak gerekiyor. Belki zorlanacaklar fakat kendi deneyilerimden gördüğüm birkaç metin sonra çocuklar başka düşünmeye başlayabiliyorlar."

Ö7: "Kullanırım çünkü çocuklar metnin arkasından gelen aynı tür etkinliklerden çok sıkılmış durumdalar. Bu tarz etkinliklerin çoğunun çocuklar cevaplarını bilse bile parmak dahi kaldırmıyorlar. 5. sınıftan başlayarak bu tarz farklı etkinliklerin olmasını önemli buluyorum."

Ö5: "Kullanırım gerek metinler gerek etkinlikler benim anlatmaya yeterli olmadığımı düşündüğüm gerçekleri daha anlaşılır kılıyorlar. Böylece çocuğun hayal kurması, kendini keşfetmesi gibi en büyük yaşamsal ihtiyaçlarının karşılandığı yani etkili bir öğrenme süreci oluşuyor."

Etkinliklerin Türkçe derlerinde yapılan okuma saatlerinin daha etkili geçmesini sağlayacağına ilişkin bir öğretmen görüş belirtmiştir.

Ö2: *"Biz haftada bir gün bir ders okuma saati yapıyoruz. Çocuklara açın kitap okuyun genelde diyoruz. Çocuklar farklı kitapları okuyorlar bu saatlerde her biri ayrı bir kitap okuyor her biri ayrı bir dünyada oluyor. Biz çocukların dünyalarına inemiyoruz. Çocuk okuduğunu konuşmak istiyor, tartışmak istiyor, okuduğunu göstermek istiyor. Okuma saatlerinde bu tarz etkinlikler yaparsak daha verimli olacağını düşünüyorum."*

Bazı öğretmenler etkinlikleri derslerde kullanmalarında nitelikli metin seçiminin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Ö3: "Ayrıca metin seçiminin çok güzel olduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarındaki metinlerin yaratıcı etkinlikler yapmak noktasında zorlanıyoruz. Bu tarz metinler olduğunda daha fazla etkinlik de üretilebiliyor."

Ö7: "Çünkü nitelikli çocuk edebiyatı metinleri aracılığıyla çocukların ilgi ve isteklerini, söyleyemedikleri ya da söylemeye cesaret edemedikleri yaşam durumlarını görmelerini çok değerli buluyorum."

Ö4: *"Bununla birlikte bu tarz nitelikli çocuk edebiyatı metinlerinin sanat zevki oluşturma, estetik farkındalığı geliştirme açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum."*

Bir öğretmen kalabalık sınıf mevcudu ve öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılması öngörülen ortamın okulunda olmadığını belirtmiştir.

Ö6: Bu etkinlikleri yapabilmem için sınıf mevcudunun 30'un altında olması gerekiyor. Öğrencilerin grup çalışması yapabilmesi için sınıfın fiziksel olarak uygun olması gerekiyor. Şimdiki okulumda bunlar çok zor. Fakat etkinlikler arasında not aldıklarım çok oldu. Derslerimde kullanmayı düşünüyorum.

4.2.9. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Süreçleri Hakkındaki Diğer Görüşleriyle İlgili Bulgular

Odak grup görüşmesinde son olarak Türkçe öğretmenlerine öğrenme öğretme süreçleri hakkında yöneltilen sorular dışında belirtmek istedikleri sorulmuştur. Tablo 4-49'da bunla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-49: Öğrenme öğretme süreçleri hakkında diğer görüşlerle ilgili bulgular

Temalar	Katılımcı	Sıklık
Ders kitaplarında yer almalı	Ö5	1
Öğretmenleri geliştirici	Ö5	1
5E modeli kullanımı	Ö1	1
Faydalı	Ö2, Ö5	2
Yenilikçi	Ö6, Ö3	2
Çoklu zekaya uygun	Ö7	1

Tablo 4-49'da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri öğrenme öğretme süreçlerinin çoklu zekaya uygun, yenilikçi, faydalı, öğretmeni geliştici olduğunu ve ders kitaplarında yer alması gerektiğiyle ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: "5E modeliyle ders planları daha önce görmemiştim. Ben yavaş yavaş çocuğun derinleşmesini etkili buldum."

Ö2: "Öğrenciler için faydalı bir etkinlik olduğunu düşünüyorum."

Ö5: "Ders kitaplarında yer almasını diliyorum. Bu tür çalışmalar sadece öğrencilerin değil dersi planlayan öğretmenlerin de gelişimini, yaratıcılığını desteklemekte. Ayrıca etkinliklerin altında yer alan web 2.0 araçları önerilerini de faydalı buluyorum. Çünkü bazı çocuklar teknoloji kullanarak bir şey üretmek istiyor."

Ö6: "Deteylandırma bölümlerindeki yaratıcılığı geliştiren etkinliklerin benzerleriyle daha önce karşılaşmadım. Oldukça özgün."

Ö7: "Disiplinlerarası etkinlikler olması Gardner'ın çoklu zeka kuramını da destekliyor. Farklı zekaya, farklı disiplinlere yönelik etkinlikler var."

Ö3: "Hazırlanan eğitim durumlarını çok başarılı buldum. Öğretmenlerin bu tarz etkinlikler görmeye ihtiyacı var diye düşünüyorum. Yenilikçi yaklaşımları etkinlik örnekleriyle göstermesi bakımından da çok önemsiyorum.

5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde dördüncü bölümde ortaya çıkan bulgulara göre oluşan sonuçlar araştırmanın iki aşaması için farklı başlıklar altında açıklanmış alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ardından araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ AŞAMASI TARTIŞMA SONUÇ

Araştırmanın birinci aşamasında uzmanların görüşlerine göre çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin 21. yüzyıl becerileri, kazanımlar, metinler, yöntem ve teknikler, araçlar, ortam ve ölçme değerlendrime yöntem ve tekniklerinine ilişkin ölçünleri belirlenmiştir.

"Yaratıcılık", "eleştirel düşünme", "sosyal ve kültürel beceriler", "iletişim" uzmanların çoğunluğunun çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme süreçleri geliştirilirken yer alması gerektiğini düşündükleri beceriler olduğu görülmüştür. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri 21. yüzyıl beceri setleri arasında düşünme yolları, yetkinlikler, öğrenme ve yenilikçi beceriler, bilişsel yetkinlikler başlıkları altında yer alan becerilerdir. (P21, 2015; WEF, 2020; WEF, 2016; ATCS, 2012; Soland, Hamilton ve Stecher, 2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın (PISA) pandemi dolayısıyla 2022'ye ertelenen sınavın odaklanacağı becerilerden birinin yaratıcılık olduğuyla ilgili açıklama yapılmıştır (OECD, 2019). Bununla birlikte 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, genel amacı; 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesi ve temel becerileri 2019 Türkçe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yetkinlikler başlıkları altında bu becerilere vurgu yapılmıştır. "Sosyal ve kültürel beceriler" ise 21. yüzyıl beceri setlerinde bireysel ve kültürel sorumluluk, karakter özellikleri, yaşam ve kariyer becerileri başlıkları arasında farklı şekillerde yer almaktadır (P21, 2019; WEF, 2015; Griffin, vd., 2012). 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı da anahtar yetkinlikler arasında sosyal vatandaşlık ile ilgili yetkinlik, kültürel farkındalık, ifadeye yer vermiştir (MEB, 2019; MEB, 2017). Bir diğer beceri olan iletişim becerisi, 21. yüzyıl beceri setlerinde iletişim, iş birliği becelerinin altında yer alırken bazı araştırmalarda ana dilde iletişim olarak geçmektedir (P21, 2019; WEF, 2015; Soland, Hamilton ve Stecher, 2013; Avrupa Birliği, 2007; Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi, 2015). Türkçe dersi kapsamında ise Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, iletişim, ana dilde iletişim şeklinde 2000'yılı sonrasında uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yetkinliklerden biri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019; MEB, 2017; MEB, 2015; MEB, 2005).

Uzmanların çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme sürecinde yer verilmesi gerektiğini düşündükleri ilk dört beceri olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, sosyal ve kültürel beceriler, iletişim ile ilgili farklı araştırmacıların da saptamaları bulunmaktadır. Dilidüzgün (2008) yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin en iyi geliştirileceği alanlardan birinin edebiyat dersleri olduğunu belirtir. Aslan (2019, ss. 37-80) da duyu, duygu, düşünme, değer eğitimleri için çocuk edebiyatını en önemli araçlardan biri olduğuna vurgu yapar. İşlekeller Bozca (2019, s. 70) günümüzde ana dil öğretiminin önemi ile hareket eden birçok ülkenin öğrenmenin merkezinde çocuğun olduğu ana dil eğitimi ile birlikte eleştirel düşünme, araştırma, yatatıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik çalışmalara yer verdiğini belirtmektedir.

21. yüzyıl becerilerini temel alan çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilirmesinde uzmanların kazanımlara ilişkin görüşleri incelendiğinde bilişsel beceriler temasında yaratıcılık, ana dilde iletişim, eleştirel düşünme; duyuşsal özellikler temasında sosyal ve kültürel beceriler (kişiler arası), sosyal ve kültürel beceriler (kişisel) olmak üzere alt temalar oluştuğu görülmektedir. Söz konusu temalar uzmanlar tarafından çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında yer alması gerektiği düşünülen 21. yüzyıl becerileriyle "iletişim", "sosyal ve kültürel beceriler", "eleştirel düşünme", "yaratıcılık" koşutluk göstermektedir.

3. delphi oturumu sonucunda uzmanlar tarafından 47 kazanım maddesinde uzlaşıya varılmıştır (Bkz. Tablo 4-9, Tablo 4-10, Tablo 4-11). En yüksek uzlaşı oranı ana dilde iletişim temasındaki kazanım maddelerinde olmuştur. Ana dilde iletişim temasında uzlaşı düzeyinin yüksek olmasının araştırmanın Türkçe dersi kapsamında yapılmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Uzmanların uzlaşıya vardıkları kazanım maddelerinden bilişsel beceriler alt temasında yer alanların çoğunun Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlara benzerlik gösterdiği görülmüştür (MEB, 2019; MEB, 2017; MEB, 2015; MEB, 2005). Buna karşın uzmanların uzlaşıya vardığı

"Okuduğu metinle ilgili ürün oluşturur" kazanımı daha önceki programlarda yer almayan bir kazanım ifadesidir. Uzmanların uzlaşıya vardığı bilişsel özellikler alt temasında yer alan "Kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olur, farklı görüşlere duyarlılık gösterir, başkalarının duygularını farkına varır, başkalarının duygularını anlar, estetik bakış açısı benimser, okumayı alışkanlık haline getirir vb. (Bkz. Tablo 4-9) kazanımları araştırmacıların çocuk edebiyatı metinlerinin işlevi ve çocuk edebiyatı metinleriyle yapılan öğrenme öğretme sürecinin işleviyle ilgili ortaya koydukları görüşleri destekler niteliktedir (Aslan, 2017; Aslan, Dilidüzgün, 2008; 2019; Galdo ve Gullian, 2006, s. 5; Johnson, 2009; Kiefer ve Tyson, 2010, ss. 5-8; Sever, 2018, Yopp ve Yopp, 2010, s. 1; Wendelin ve Greenlaw, 2014, s. 6).

Uzman görüşlerine göre 1. delphi oturumu sonucunda nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin özellikleriyle ilgili yazınsalllık ve çocuğa görelik-çocuk gerçekliği temalarında toplam 29 farklı ölçün ortaya çıkmıştır. Bu ölçünlerden 9 tanesi çocuğa görelik-çocuk gerçekliği, 20 tanesi ise yazınsallık başlığı altında yer almıştır. (Bkz. Tablo 4-13). Uzmanlar, metinlerin yazınsal özellikleri ile ilgili daha fazla görüş belirtmişlerdir. İkinci delphi oturumunda 1. oturumda ortaya çıkan ölçünler tekrar sorulmuş. Uzmanlar arasında tüm ölçünlerde uzlaşı sağlandığından 3. delphi oturumuna kalan madde olmamamıştır. Uzman görüşlerine göre nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin ölçünlerinin tamamı Tablo 4-16'da gösterilmiştir.

Delphi panelinde nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin çocuğa görelik-çocuk gerçekliği boyutuyla ilgili olarak ortaya çıkan ölçünler aşağıdaki gibi özetlenebilir. Görsel, dilsel ögelerin ve metnin iletisinin çocuğun anlam evrenine uygun olması, anlatılanların insana, doğaya, yaşama karşı farkındalık oluşturması, kahramanların çocukların öykünebileceği türden olması, konuların çocuğun güncel yaşamından alınmış olması, metindeki karakterlerin yetişkin bakış açısını yansıtmaması, metindeki karakterlere ilişkin özellikler, olaylar, durumların cinsiyetçi olmaması gerekmektedir. Yazınsallık boyutunda ise metinde anlatılanların merak uyandırması, herhangi bir ideolojiye hizmet etmemesi, çocuğu düş kurmaya, düşünmeye teşvik etmesi, Türkçe yazım kurallarına uygun olması, okura estetik haz vermesi, dil ve anlatımının özgün olması, öğretici olmaması, çocukta okuma isteği uyandırması, iletilerinin örtük olması, mizah öğeleri içermesi olarak özetlenebilir. Metinlerin özellikleriyle ilgili ortaya çıkan söz konusu ölçünler alanyazında daha önce ortaya konulan görüşleri ve yapılan

çalışmaları desteklemektedir (Aslan, 2019; Aslan, 2016; Aslan, 2010; Almerico, 2014; Barone, 2011; Canlı, 2015; Canlı, 2014; Çer, 2018; Çer, 2014; Dilidüzgün, 2018; Emire ve Bayraktar, 2014; İpşiroğlu, 2008; Sever, 2018; Sever, vd., 2011; Sever, 2008).

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılması gereken yöntem tekniklerle ilgili 1. delphi oturumu sonucunda 28 ölçün ortaya çıkmıştır. 3. delphi oturumu sonucunda bu yöntem ve tekniklerin 27 tanesinde uzlaşıya varıldığı görülmüştür (Bkz. Tablo 4-21 ve Tablo 4-22) Yöntem ve teknikler, okuma yöntem ve teknikleri ile öğretim yöntem ve teknikleri olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Okuma yöntem ve teknikleri; soru sorarak okuma, sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, tahmin ederek okuma, özetleyerek okuma, eleştirel okuma, tartışarak okuma, iş birlikli okuma, görsel okuma ve okuma çemberidir. Öğretim yöntem teknikleri ise akvaryum, konuşma halkası, istasyon, beyin fırtınası, soru-yanıt, drama, rol oynama, tartışma, altı şapkalı düşünme, kavram öğretimi, benzetim, iş birliğine dayalı öğrenme, problem çözme, özellik listelemedir.

Uzmanların uzlaşıya vardığı yöntem ve teknikler incelendiğinde öğrencilerin etkin olduğu yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir. Aslan (2017) da Türkçe edebiyat öğretiminde öğrencilerin beceri kazanmalarına dönük, duygu ve düşüncelerini paylaşma olanağı veren yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Uzmanların öğrenme öğretme süreçlerinde yer verilmesi noktasında uzlaşıya vardıkları okuma çemberi yöntemiyle ilgili daha önce yapılan çalışmalarda eleştirel düşünmeyi, sosyal ve duygusal becerileri, iletişimi geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Al Qahtani, 2016; Certo, 2011; Costra, 2021; Costra, 2019, Certo, 2011).

Abdul Aziz (2012) çağdaş çocuk edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini nasıl destekliklerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasında 4 çağdaş çocuk edebiyatı öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Öğretmenlerin çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okurken soru-yanıt yöntemini sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Soru yanıt delphi paneline katılan uzmanlar tarafından da öğrenme öğretme sürecinde yer verilmesi gerektiği düşünülen bir yöntemdir.

Araştırma bulgularında yer alan uzmanların önerdiği soru-yanıt, drama, kavram haritası, beyin fırtınası, zihin haritaları grup çalışmaları, oyunlaştırma Türkçe dersinin çok yönlü bir ders olması ve bilgiden çok beceri kazandırmayı hedeflemesi sebebiyle

Kavcar, Oğuzhan ve Hasırcı (2016) tarafından da önerilmektedir. Çağdaş çocuk edebiyatı okuma öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılmasında uzlaşıya varılan beyin fırtınası, rol oynama, drama, özellik listeleme yöntem ve teknikleri, yaratıcılık yöntem teknikleri arasında da gösterilmektedir (Sak, 2014; Lau, 2011; Fisher, 2004; Buzan, 2009). 21. yüzyıl becerisi olarak yaratıcılığın geliştirilmesi için yaratıcılık yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğine alanyazında farklı çalışmalarda da değinilmiştir (P21, 2009; Griffin, vd., 2012).

Çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılacak ortamın özellikleri ile ilgili fiziksel mekân ve yaklaşım boyutu olmak üzere toplam 28 ölçün ortaya çıkmıştır. 3. delphi oturumu sonucunda ortamla ilgili 27 ölçünde uzlaşı sağlanmıştır (Bkz. Tablo 4-29, Tablo 4-30, Tablo 4-31). Sınıfta; öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini rahatça görmesi, sahnenin olması, kitaplığın olması, duvarlarda yazarların fotoğraflarının, çizerlere ait resimlerin olması, farklı disiplinlere ait sanatsal uyaranların, kostümlerin olması, grup çalışmalarının yapılabilecği yuvarlak masalar, öğrencilerin rahat bir şekilde oturabileceği minderler, video oynatıcı ses sisteminin olması gerektiği uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Söz konusu ortamının ölçünleri Sever (2018); Sever, vd., (2011) tarafından dil dersliği olarak tanımlanan öğrenme ortamının özellikleriyle örtüşmektedir. Ayrıca ortaya konulan sınıf ortamının ölçünleri incelendiğinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken çok uyaranlı bir öğrenme ortamı gerektiği sonucuna varılabilir. Ağrelin (2016) de çalışmasında çok uyaranlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama yazılı anlatım becerilerini yani dilsel becerilerini geliştirdiği ve geleneksel yönlemle kurgulanmış ortamlardan daha etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada uzmanlar, sınıf dışında müzeler kütüphaneler, okul bahçeleri, çevrim içi uygulamalar, web 2.0 araçlarıyla desteklenen ortam, kitap fuarlarının öğrenme ortamı olarak kullanılabileceğine ilişkin uzlaşıya varmışlardır. Uzmanlar tarafından ortaya konulan çevrim içi uygulamalar ve web 2.0 araçlarıyla desteklenen ortamlar teknoloji destekli ortam özelliği göstermektedir. Kay ve Greenhill (2011) da 21. yüzyılda teknoloji dünyasının öğrenme ortamının sanal, çevrim içi olabileceğini ve her öğrencinin benzersiz öğrenme gereksinimini destekleyen sistemlerin etkili öğrenme için olumlu insan ilişkilerini gerektirdiğini belirtirler.

İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf dışı ortamlarda 21. yüzyıl becerileriniyle sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Cansoy (2018) da bu durumla ilgili olarak 21. yüzyıl becerilerinin henüz farklı öğrenme ortamlarında nasıl geliştirileceğine ilişkin sunulan yaklaşımların yeni sayılmasından dolayı söz konusu becerilerin öncelikli olarak sınıf düzeyinde ele alınması önerisinde bulunmuştur.

Araştırmada ortamla ilgili ortaya çıkan bir diğer boyut ortamdaki yaklaşımdır. Çoğunlukla öğretmenin sorumluluğunda olan bu boyutla ilgili empati becerisini destekleyen, iletişim kurma isteği uyandıran, öğrencilerin eşit söz hakkı aldığı, öğrencilere kısa sürede dönüt verildiği, bireysel farklılıkların gözetildiği, güven verici, öğrenmeyi teşvik edici ve öğrencilerin ürün ortaya koymalarını destekleyen ölçünlerinde uzlaşı sağlanmıştır. Söz konusu ölçünler eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştiren sınıf ortamı ve öğretmen davranışlarıyla ilgili daha önce ortaya konulan görüşleri ve araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. (Gürkaynak, Ütel ve Gürköz, 2003, Beyer, 1991; Paul, vd., 1989; Costa, 1991; Beghetto, Kaufman, Baer, 2014; Beghetto ve Kaufman, 2013; Tegone,1991; Mellou, 1996; Craft, 2003, Runco, 1990; Paul ve Elder 1993; Cropley, 1995; Torrance, 1977, Kanlı, 2019).

Aslan (2016) çalışmasında dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında öğrencilerin salt bilgiyle donatılmamasına duygudan, düşünceden, sorgulamadan kopuk olmamaları gerektiğine demokratik, sevgi dolu, güvenli özerk benliklerini geliştirici bir ortamın gerektiği sonucuna varmıştır. Sever (2018, s. 65) dil ve edebiyat öğretimi sürecinin bilgi aktarma süreci olmadığına, öğrencilerin sürecin birer özneleri olarak becerilerini etkin olarak katıldıkları uygulamalarla geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin etkin bir şekilde derse katıldıkları ve eleştirel düşünebildikleri eğitim ortamında öğretmen düşünme becerilerine konusunda öğrencilere örnek olur, sınıfta sorgulama yapıldığı açık bir ortam vardır, öğrenciler desteklenir, sıraların düzeni öğrencilerin birlikte çalışmasını ve konuşmasını kolaylaştıracak türdendir, demokratik bir ortam söz konusudur (Mathews 2003'ten Akt Crawford, Saul, Mathews, 2009).

Ortamın fiziksel özellikleriyle ilgili ortaya çıkan ölçünler çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinde fiziksel ortamın çok uyaranlı, ekip çalışmasına uygun, teknoloji destekli bir şekilde olması gerektiğini göstermektedir. Ortamdaki yaklaşım ise demokratik,

üretkenliği destekleyen, sosyal ve kültürel becerileri, iletişim becerisini destekleyen bir şekilde olmalıdır. Saavedra ve Opfer'e (2012) göre 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin dikkate alması gerekenler arasında; öğrencilerin düşünme becerilerininin geliştirilmesi, öğrenilenlerin yaşamla bütünleşmesi, ekip çalışmalarının olması, teknolojiden yararlanılması, yaratıcılığın arttırılması, bilgi ile birlikte beceriye odaklanılması gelmektedir. Araştırma sonucunda ortamın fiziksel yapısı ve ortamdaki anlayış ile ilgili ortaya çıkanlar Saavedra ve Opfer 'in (2012) görüşlerini desteklemektedir.

Araştırmada çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme ve öğretme süreçleri geliştirilirken kullanılması gereken araçlarla ilgili 1. delphi oturumunda 21 farklı araç ortaya çıkmıştır. 3. delphi oturumu sonlandırıldığında 19 araçta uzlaşıya varılmıştır (Bkz. Tablo 4-34, Tablo 4-35). Uzmanların uzlaşıya vardığı araçlar; hikaye kartları, çalışma kağıtları, nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri, karikatürler, kısa filmler, fotoğraflar, sanatsal özellik taşıyan resimler, müzik eserleri, belgeseller, akıllı tahta, Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, deyimler atasözleri sözlüğü, boya kalemleri, renkli kağıtlar, ses kayıt cihazları, kostümler, kuklalar web 2.0 araçlarıdır.

Araçlar incelendiğinde çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinde resim, karikatür, fotoğraf gibi görsel uyaranlara; nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinleri gibi dilsel uyaranlara; kısa filmler, müzik eserleri gibi işitsel uyaranlara ve akıllı tahta web 2.0 araçları gibi teknoloji destekli uyaranlara yer verilmesi gerektiği konusunda uzmanların uzlaşıya vardıkları görülmüştür. Sever (2008) ve Hasırcı (2018) benzer şekilde dil edebiyat öğretiminde öğrencilerin yeteneklerini sergileyebilecekleri, gizil güçlerini ortaya çıkarabilecekleri, çok uyaranlı ve teknoloji destekli çağdaş bir öğrenme ortamının gerekliliğini belirtmektedirler. Ağrelim (2018, s.111) ise ortamda kullanılan uyaranlar kadar uyaranların işe koşulma biçimlerinin de önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmada çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme ve öğretme süreçleri geliştirilirken 1. delphi oturumu sonucunda geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere 13 farklı değerlendirme yöntem ve tekniği ortaya konulmuştur. 3. delphi oturumu sonucunda 12 ölçme değerlendirme

yöntem tekniğinde uzlaşıya varıldığı görülmüştür. Uzlaşıya varılan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri; açık uçlu soruların kullanıldığı sözlü sınavlar, açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı sınavlar, projeler, performas görevleri, ürün seçki dosyası, derecelendirme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme, zihin haritaları, kavram haritalarıdır. Uzmanların uzlaşıya varamadığı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği ise testlerdir (Bkz. Tablo 4-39 ve Tablo 4-40). Araştırmada uzmanlar çoğunlukla tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında en fazla uzlaşı değerine sahip olan ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri öğrencinin özerk bir şekilde değerlendirdiği akran, öz ve grup değerlendirme olmuştur. Oscarson'a (2013, s. 2) göre çağdaş, demokratik, iş birlikçi, sosyokültürel bir öğrenme ortamında öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirmeye etkin katılım sağlamalıdırlar. Voogt ve Roblin'in (2010) de çalışmalarında yer alan uzmanlar 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesinde öz ve akran değerlendirme gerekliliği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yalçın (2018) çalışmasında Türkiye'de 21. yüzyıl becerilerini ölçmek için derecelendirme ölçekleri, açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı sınavları, performas değerlendirme ve portfolyoların tercih edildiğini belirtmiştir. Buna karşın bilgisayar destekli simülasyonların 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesinde kullanılmamasının Türkiye'de yeterince bilinmemesinden kaynaklanabileceği yorumunu yapmıştır. Araştırma bulgularında da uzmanların teknoloji destekli ölçme değerlendirme araçlarına yer vermedikleri görülmüştür. Araştırmanın örneklemi Türkiye'den seçildiğinden söz konusu yorumun bu çalışma için de geçerli olduğu söylenebilir.

Brown vd. (2014, ss. 255-261) çocuk edebiyatıyla yapılan eğitim sürecinde değerlendirmenin geleneksel yazılı ve sözlü sınavlarla, gözlem ve portfolyolarla yapılmasını önermektedir. Uzmanlar tarafından uzlaşıya varılamayan testler, Kavcar (1999, ss. 126-127) tarafından da okuru ezberciliğe ittiği ve okudukları ile kendi yaşantısıyla bütünleştirmesine engel olduğu gerekçeleriyle eleştirilmiştir.

5.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ AŞAMASI TARTIŞMA SONUÇ

Araştırmanın ikinci aşamasında birinci aşamada ortaya konulan ölçünler ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ile ilgili alanyazından yararlanılarak 5. sınıf seviyesinde şiir, öykü, resimli kitap, sözsüz kitap olmak üzere dört farklı metin türünde öğrenme öğretme süreçleri geliştirilmiştir. Öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken 5E modeli kullanılmıştır Araştırmanın birinci aşaması sonuçlarına göre uzmanların çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerinde en fazla yer verilmesini düşündükleri dört 21. yüzyıl becerisi örnek öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken temel alınmıştır.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri, geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencilerinin söz varlığını, ana dilde iletişim kurma becerilerini dili etkin kullanabilme becerilerini, yorumlama, çözümleme becerilerini, yaratıcılıklarını, öz farkındalıklarını, duygularını ifade etme becerilerini ve başkalarıyla ilgili farkındalıklarını geliştireceğine dair görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından ortaya konulan görüşler öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken temel alınan 21. yüzyıl becerileri ve alt becerileriyle tutarlılık göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, özellikle sözsüz kitaplarla yapılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceğine yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır. Alanyazında da sözsüz resimli kitapların konuşma ve yazı dilini harekete geçirdiği, öğrencilerin yaratıcılıklarını, estetik anlayışını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine dair görüşler bulunmaktadır (Sipe, 2015 s. 416; Norton ve Norton, 2010). Bununla birlikte Brown vd. (2014) resimli kitaplar arasında gösterilen sözsüz kitaplarda çocuğun dilin yaratıcı bir şekilde kullanıldığına tanıklık ettiğini, hikayelerin sadece kitaplarda değil kendi içinde de olduğunu gördüğünü belirtir. Ayrıca 10 yaş ve üzeri genç okuyucular için yapılan resimli kitapların ortaokulda rahatlıkla kullanılacağından farklı derslerde sözsüz kitaplarla etkili çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Resimli kitaplarla ilgili daha önceden yapılan çalışmalarda da öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğine dair sonuçlar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir. Willson (2013) 5. ve 6. sınıf 6 öğrenci ile yaptığı çalışmada geleneksel ve postmodern resimli kitaplarla iletişime giren öğrencilerin çıkarımda bulunma, varsayım oluşturma, tahminde bulunma gibi yaratıcı ve

eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek anlamı yeniden oluşturabildikleri sonucuna varmıştır. Pantaleo (2017) da resimli çocuk kitaplarının görsel ve tasarım öğelerinin sanat eseri yorumlama ve analiz etmeyi nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 21 öğrencinin resimli kitaplarların okuma sürecinde ortaya çıkardıkları tasarım ögelerini incelemiş ve onlarla görüşmeler yapmış. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin estetik becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinin resimli çocuk kitaplarıyla yapılan eğitimle geliştiği görülmüştür. Hsiao (2010) araştırmasında resimli kitaplarla yapılan sanat etkinliklerinin öğrencilerin sanatsal yaratıcılık becerilerini, ortaya yeni ürün koyma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan etkinliklerin kazanımları karşıladığını, kullanılan yöntem ve tekniklerin kazanımlarla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, rubrik, kontrol listesi, gözlem formu kullanması sebebiyle kazanımlarla uyumlu olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri arasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin sınırlılıkları olduğunu belirtenler de olmuştur. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirirken yanlı olabilme durumuna alanyazında da vurgu yapılmaktadır (Alıcı, 2008; Gülbal ve Kellecioğlu, 2007). Ross (2006) öz değerlendirmenin güvenirliği, geçerliliği ve faydaları üzerine yaptığı çalışmasında öz değerlendirmeyle ilgili çalışmaları incelemiştir. Öğrencilere nasıl değerlendirme yapacaklarıyla ilgili eğitim verilerek başta öğrencilerin notları yükseltmesi ve yanıltıcı sonuçlar olmak üzere sınırlılıkların aşılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler sınıf ortamının etkileşimi arttırması, öğrenciyi derse güdülemesi, sanatsal uyaranların olması, grup çalışmasına olanak vermesi, ortaya çıkan ürünlerin sergilenmesi sebebiyle uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Sever (2018, s. 123) de öğrenme ortamında çocukların birden çok duyu organını estetik nitelikli araçlarla öğrenme sürecine katmanın onların bu olanakları kullanarak anlatmalarını tartışmalarını bu sayede düşünme becerilerini geliştirme, demokratik kültür edinmelerini sağlamak olarak görür.

Türkçe öğretmenleri, ikili öğretim yapılan okullarda bir sınıfı farklı iki sınıfın kullanması sebebiyle belirtilen sınıf ortamının oluşturulamayacağına yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır. Ayrıca bazı okulların da fiziksel alt yapılarının söz konusu sınıfı oluşturmak için yeterli olamayacağını belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenme öğretme süreçleri için belirlenen sürenin sınıf mevcuduna, sınıfın seviyesine göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler merkezi sınavlara hazırlık ve müfredat yetiştirme kaygısının okuma için bu denli zaman ayrılmasını engelleyeceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple web 2.0 araçlarının kullanılması bazı etkinliklerin onlarla yapılması önerisinde bulunmuşlardır.

Geliştirilen öğrenme ve öğretme süreçlerinde oyunların olması, öğrencilerin etkin olması, farklı duyuları harekete geçirmesi, beceri odaklı olması sebebiyle görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından 5. sınıf öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerini karşılayabileceği belirtilmiştir. Araştırmanın *Kavramsal Çerçeve* bölümünde değinildiği gibi günümüz öğreneni, duyguların ön planda olduğu, geleneksel eğitim anlayışına uygun eğilimler göstermeyen, derslerde yaratıcı etkinliklerin yer almasını isteyen, edilgenliği kabul etmeyen, uzun dönemli hafızası ezberden çok oyun ve hikâyelerle, hayallerle etkin hale gelebilen özelliklere sahiptir (Oral.2013, s. 19-20; Erden. 2017, s. 255-256; Ayhün, 2013, s. 105). Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili saptamalarından yola çıkarak geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin günümüz öğreneninin ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olduğu yorumu yapılabilir.

Türkçe öğretmenleri arasında pandemide yaşanan öğrenme kayıpları ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği nedeniyle bazı 5. sınıf öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerini karşılamayacağı yönünde görüşler de olduğu görülmüştür.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenme öğretme süreçlerinin öğrencinin etkin katılımını sağlaması, beceri odaklı olması, öğrenci merkezli olması, farklı duyuları harekete geçirmesi, oyuna yer vermesi, eğlenceli olması, derse ilgiyi arttırması, araştırmaya yöneltmesi, nitelikli çocuk edebiyatı metinlerine yer vermesi, merakı ve hayal gücünü geliştirmesi, öğrenciye soru sordurması, yaşamla bütünleşmesi, farklı bakış açılarını edindirmesi, okuma alışkanlığını geliştirmesi, disiplinlerarası

olması, sanatsal ve özgün etkinliklere yer vermesini güçlü yanları olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında çocuk edebiyatı okuma sürecinin okur merkezli, öğrencinin etkin katılımının olduğu bir şekilde yapılandırılması gerektiği yönünde ortak görüşler bulunmaktadır (Dilidüzgün, 2008; Karolides, 1997; Sever, 2003; Tunnell ve Jacobs, 2000).

Aerila ve Rönkkö (2015) sanat ürünleriyle bütünleşmiş öykü okuma ve anlatma sürecinin etkililiğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çocuk edebiyatı metinleri okunduğu ve ardından sanat ürünlerinin tasarlandığı eğitimin video kayıtları ve ortaya çıkan ürünlerin incelendiği araştırmada okuma süreci sonucunda ortaya çıkan ürünlerin yaratıcı olduğu, çocuk edebiyatı okuma sürecinin öğrencilerinin tasarım yapmalarını desteklediği sonucuna varılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin de geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönleri arasında sanatsal, öğrencinin üretim yapmasını ve yaratıcılığın desteklediği yönünde görüşleri bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönleri arasında gösterdiği hayal gücünü ve merakı geliştirme, öğrencilerin ürün oluşturması, farklı bakış açıları edinmeleri, özgünlük, öğrencilerin kendi sorularını sorması sorgulama, farklı duyuların harekete geçmesi *Kavramsal Çerçeve* başlığında ayrıntılı olarak yer verilen yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileriyle ilişkili özelliklerdir. Bu sebeple geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönlerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme olduğu yorumu yapılabilir. Huck, vd. (1997, s. 16) de çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan çalışmaların, eleştirel ve yaratıcı düşünme çalışma kağıtlarından daha doğal bir şekilde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyeceğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine göre öğrenme öğretme süreçlerinin güçlü yönlerinden biri olan öğrencilerin soru sormasıyla ilgili olarak alanyazında da öğrencilerin kendi sorularını sormalarına olanak tanınması gerektiği belirtilmiştir (Sever, vd., 2011; Dilidüzgün, 2008). Aslan (2010, s.131) da öğrenme öğretme süreçlerinde yer alan sorular ve etkinliklerin öğrencileri konuşmaya, tartışmaya, düşünmeye, yaratıcılıklarını devindirecek, çıkarımda bulunmalarını, değerlendirme, sorun çözme becerilerini ortaya çıkaracak türden olmaları gerektiği yorumunu yapmaktadır. Vagner (2016) 21. yüzyılda başarılı yenilikçiler yetiştirebilmek için iyi sorular sorma alışkanlığının ve derinlemesine anlama isteği olarak merakın gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu nitelikli metinler, özgün etkinlikler ve etkili bir eğitim olacağını düşündükleri gerekçeleriyle geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerini derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Buna karşın sınıf mevcudunun fazla olması ve fiziksel şartların yetersizliğinden dolayı kullanamayacağını belirten bir öğretmen olmuştur.

Geliştirilen öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili ayrıca Türkçe öğretmenleri; 5E modelinin kullanımının etkili olduğunu, ders kitaplarında yer alması gerektiğini, öğretmenleri geliştirici olduğunu, çoklu zekaya uygun, yenilikçi ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafındandan vurgulanan 5E modeliyle ilgili Özdemir ve Balkan (2017) da farklı alanlarda etkililiği kanıtlanmış, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesine uygun, düşünme becerilerini destekleyen, derse yönelik olumlu tutum oluşrurulmasını sağlayan bir model olması sebebiyle ana dili eğitimi alanında kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.3. ÖNERİLER

Çalışmada çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. Yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünleri alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Söz konusu ölçünler öğrenme öğretme süreçleri geliştirilirken kullanılabilir.

Çalışmada alan uzmanları tarafından nitelikli çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin ölçünleri belirlenmiştir. Söz konusu ölçünler Türkçe öğretmenleri, aileler tarafından çocukları nitelikli yapıtlarla buluşturmak için kullanılabilir.

5. sınıf seviyesinde resimli kitapların ve sössüz kitapların kullanılmasının farklı becerilerin gelişmesinde etkili olduğuyla ilgili görüşlerden yola çıkarak öğretmenlere sözsüz kitapları ve resimli kitapları okuma becerileri derslerinde, Türkçe dersleri kapsamında yapılan okuma saatlerinde kullanmaları önerilebilir.

Araştırma 5. sınıf seviyesindeki öğrencilerle ve Türkçe dersiyle sınırlı tutulmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın çağdaş çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasında 21. yüzyıl becerilerini temel alan öğrenme ve öğretme süreçlerinde ortamla ilgili ortaya konulan

ölçünler doğrultusunda sınıf ortamı görseli oluşturulmuştur (Bkz: Ek6). Söz konusu ortamın okulların fiziksel yetersizliğinden dolayı sağlanamayacağına yönelik görüşler ortaya çıkmıştır. Okulların fiziksel yapısı güçlendirilerek benzer dil derslikleri oluşturulabilir.

Geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin etkililiğiyle ilgili öğretmen görüşlerinden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullanmaları önerilebilir. Geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin aşamaları, öğretmen örnek soruları, tüm ayrıntılarının yer aldığı Ek6 araştırmanın sonuna eklenmiştir.

Çalışmada geliştirilen öğrenme öğretme süreçlerinin etkiliği öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrenme öğretme süreçlerinin 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık, eleştirel düşünme, sosyal ve kültürel beceriler, iletişime etkisiyle ilgili deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Geliştirilen öğrenme öğretme süreçleri sınıf içi öğrenme ortamı için kurgulanmıştır. Delphi paneli ölçünleri doğrultusunda sınıf dışı ortamlara göre öğrenme öğretme süreçleri geliştirilebilir.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle derslerini bütünleştirebilmeleri için 21. yüzyıl becerileriyle ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerini arttıracak hizmet içi eğitimler planlanabilir.

21. yüzyıl becerilerini derslerle bütünleştiren uygulamaların arttırılması için iyi örneklerin paylaşıldığı, seminrler, konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Abdul Aziz, F. (2012). What questions are we asking in the contemporary children's literature classroom? *Advances in Language and Literary Studies,* 3(1), 24-38.

Aerila, J. A. ve Rönkkö, M. L. (2015). Integrating literature with craft in a learning process with creative elements. *Early Childhood Education Journal*, 43(2), 89-98

Ağrelim, H. T. (2016). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-50.

Ağrelim, H.T. (2018). Türkçe eğitimi ortamları için kurgulanmış çok uyaranlı bir eğitim durumu örneği, Çer, E (Ed.) *Çocuk ve Kitap* içinde (s. 69-111). Ankara: Eğiten Kitap.

Akbaş, E. ve Topçuoğlu, R. A. (2009). Modern çocukluk paradigmasinin oluşumu-eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 20(1), 95-104.

Al Qahtani, A. A. Y. (2016). Can creative circles improve reading comprehension and creative thinking of Saudi third-grade middle school EFL learners? (Doctoral dissertation, Newcastle University).

Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica,* 31(1), 53-67.

Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* (ss. 127-165), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alkın, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin ‘eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının’değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26.

Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözmenin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 27-33.

Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. oecd-ilibrary.org. (Erişim Tarihi: 22.06.2021) https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154

Anderson, J. V. (1993). Mind mapping: A tool for creative thinking. *Business Horizons*, 36(1), 41-47.

Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. *In International handbook of information technology in primary and secondary education* (ss. 5-22). Springer, Boston, MA.

Arık, R. S. ve Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 163-196.

Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin.

Arkılıç-Songören, S. (2011). İlköğretimde çocuk edebiyatı Children's literature in elementary education. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1, 82-88.

Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) önemi. *Ilkogretim Online*, 15(3).

Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyat öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan, C. (2014). Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.

Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamlari-bir eğitim durumu örneği. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute,* 13(24), 127-152

Asutay, H. (2004). Türk dili derslerinde çocuk ve gençlik yazını. *Dil Dergisi,* 123, 65-72.

Asutay, H. (2013). Çocuk yazininin fantastik dünyasi: masallar. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).

Asutay, H. (2018). Almanya'da çocuk ve gençlik yazınbilim kavramının gelişimi. *İnternational Journal of Languages Education*, 6(3), 227-236.

Avella, J. (2016). Delphi panels: Research design, procedures, advantages, and challenge. *Journal of Doctoral Studies*, 11, 305-321.

Avrupa Birliği. (2007, 12 30). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (Erişim taihi: 28 Aralık 2021 https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:

Aybek, B. (2010*). Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme.* Adana: Nobel Kitapevleri.

Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar arasindaki farkliliklar ve örgütsel yansimalari. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 93-112.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.

Bakırcıoğlu, R. (2014). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü.* Ankara: Anı Yayınları

Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Isparta: Fakülte Kitapevi.

Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 13(4)*, 49-64.

Bapna, A., Shorm, N., Koushik, A. ve Kumar, A. (2017). Measuring 21st. century skills. Evaldesign. Erişim tarihi: 21 Eylül 2021: http://www.evaldesign.com/measuring-21cs.html

Bayram, B. ve Kiliç, L. K. (2017). 5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 1-20.

Beghetto, R. A. ve Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for" mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 1(2), 73-91

Beghetto, R. A. ve Kaufman, J. C. (2013). Fundamentals of creativity. *Educational Leadership,* 70(5), 10-15.

Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. ve Baer, J. (2014). Teaching for creativity in the common core classroom. Teachers College Press.

Benton, M. (2005). Readers, texts, contexts: Reader-response criticism. Hunt, P (Ed.) *Understanding children's literature* içinde 86-102. New York: Routledge

Bialik, M., Fadel, C., Trilling, B. ve Nilsson, P. (2015). *Skills for the 21st century: What should students learn*. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Bingham, A. (2016). *Çocuklarda problem çözme becerisinin geliştirilmesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bird, E. ve Yokota, J. (2018). Picturebooks and illustrated books. Kümmerling-Meibouer, B (Ed.). *In The Routledge companion to picturebooks* içinde (ss. 281-290). New York: Routledge.

Boyaci, Ş. D. B. ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.

Bransford, J. D. ve Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver*. New York: Freman and Company

Brown, D. L., Tomlinsin, C. ve Short, K. (2014). *Essentials of children's literature.* USA: Pearson Education.

Bull, A. ve Gilbert, J. (2012). *Swimming out of our depth? Leading learning in 21st century schools.* New Zealand Council for Educational Research.

Butter, C. ve Reynolds, K. (2014). *Modern children's literature: an introduction.* United Stataes: Macmillan International Higher Education.

Butterworth, J. ve Thwaites, G. (2013). *Thinking skills: Critical thinking and problem solving.* Cambridge University Press.

Buzan, T. (2009). *Akıl Haritaları.* İstanbul: Boyut Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılış Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yömtemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Colorado Springs,* CO: BSCS, 24.

Canlı, S. (2014). Türkçe ders kitaplarında seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 98-123.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Carnevale, A. P. (1990). *Workplace basics: The essential skills employers want. astd best practices series: training for a changing work force*. Jossey-Bass Inc., Publishers,

CASEL (2012)). *The 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs-prescool and elemantary school edition.* Chicago: Auther

CASEL (2022). SEL in the classroom. A systemic approcah integrates SEL across all key settings where studentns live and learn. Erişim Tarihi: 2 Ocak 2022: https://casel.org/systemic-implementation/sel-in-the-classroom/

Castro, M. N. T. (2019). Literature circle: a strategy in improving critical thinking skills. Online Submission. (M.S.T. Thesis) University of Cebu

Castro, M. S. T. (2021). Literature circle: A strategy in improving critical thinking skills. *International Journal of English Language Studies*, 3(2), 65-85.

Chaffee, J. (2015). *Thinking critically*. Standford: Cengage Learning.

Chan, C. ve Holosko, M. J. (2016). A review of information and communication technology enhanced social work interventions. *Research on Social Work Practice*, 26(1), 88-100.

Chien, C. Y. ve Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.

Child, S. ve Shaw, S. (2016). Collaboration in the 21st century: Implications for assessment. Economics, 21, 2008.

Christensen, L., Johnson, R. ve Turner, L. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen Analizi. (*Aybay, A. Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Collin, P. (2004). *Dictionary of ICT: Information and communication technology*. Bloomsbury Publishing.

Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. *Radiographics*, 24(5), 1483-1489.

Conner, C., 1998, Can you teach creativity*? British Educational Research Journal*, 24(4), 482-490.

Costa A. L. (1991). Teacher behaviours that enable student thinking. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking* (ss. 125-138).

Craft, A. (2003). Creativity across the primary curriculum*: Framing and developing practice.* New York: Routledge.

Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. ve Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıf için öğretme ve öğrenme yöntemleri*. (P. Atasoy, E. U. Oğuz ve S. Gülgöz Çev.). İstanbul: Biltur Basın Yayın ve Hizmet A. Ş

Creswell, J. ve Clark, V. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.* (Çev. Ed: Dede, Y ve Demir, S. B) Ankara: Anı Yayıncılık.

Crick, R. D. ve Wilson, K. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 359-374.

Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity research journal,* 18(3), 391-404.

Cropley, A. J. (1995). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (1) (ss. 83–114). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.

Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki çocuk.* İstanbul: Remzi Kitapevi

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar işığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Soyal Bilimler Enstitüsü* 6(3)

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 9(1), 114-134.

Çer, E. (2014). Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik ilkelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Çer, E. (2018). Türkçe öğretimi nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla nasıl gerçekleştirilir. (Çer, E. Ed) *Çocuk ve kitap* içinde. Ankara: Eğiten Kitap

Çevik, B. (2018). Eleştirel Düşünme Bağlamında Dr. Parkyeri ve Kömür Karası Çocuk Adlı Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 56-63

Çokluk, Ö. Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 95-107.

Davidson, P. (2013). The delphi technique in doctoral research considerations and rationale. *Review of Higher Education and Self-Learning*, 53-65.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills: *Rethinking how students learn,* 20(2010), 51-76.

Delet Boyacı, Ş. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programi. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 9(12), 708-738.

Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2005). Bilgi ve iletisim teknolojilerinin ögrenme-ögretme sürecine entegrasyonunda ögretmenlerin durumu. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 109-113

Demirci, E. (2019). 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lİsans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi: Kırıkkale

Dewey, J. (1933). *How we think.* Massachusetts: Dc. Health and Campany.

Diamond, I.R., Grant, R.C., Feldman, B.M., Pencharz, P.B., Ling, S.C., Moore, A.M. and Wales, P.W. (2014), "Defining consensus: a systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies*", Journal of Clinical Epidemiology,* Vol. 67 No. 4, ss. 401-409.

Dilidüzgün, S. (2003). Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik saptama ve öneriler. Cumhuriyetin 80. Yılında Disiplinlerarsı Bakışla Türkiye'de Çocuk 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (s. 148-155). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Külltürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *HAYEF Journal of Education,* 1(2), 43-55.

Dilidüzgün, S. (2008). Türkiye'de edebiyat öğretimi ve edebiyat öğretiminde çağdaş yönelimler. Z. İpşiroğlu (Ed.) *Çağdaş Türk yazını* içinde. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Dilidüzgün, S. (2013). Ana çizgileriyle çocuk ve çocuk edebiyatı. Z. Güneş (Ed.) *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 39-54). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını*. İzmir: Tudem.

Dillenbourd, P. (1999). What do you mean "Collobrative learning?" İn (Dillenbourd (Ed.). *Collobrative-learning: cognitive and compultational approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

Dirican, R. A. B. İ. A. (2018). Tarihi süreçte çocukluk ve çocuk hakları. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 51-62.

Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (22), 29-42.

Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EARGED, (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Ankara: Mikki Eğitim Baknlığı Kaynak Kitaplar Dizisi

Elder, L. ve Paul, R. (2016). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.* Foundation for Critical Thinking.

Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. Dünyada Ve Türkiye'de Değişen Çocukluk, (Çev. Kapçı, E.G.), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Emire, U. L. U. Ğ. ve Bayraktar, A. (2014). Determination of the required features of children's picture books. *Journal of Education and Future*, (6), 25-42.

Erhan, G. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarında Steam" Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerisi. Journal of STEAM Education, 2(1), 1-20.

Ergin, I., Kanli, U. ve Ünsal, Y. (2008). An example for the effect of 5e model on the academic success and attitude levels of students', "Inclined projectile motion". *Journal of Turkish Science Education*, 5(3), 47-59.

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part I. Inquiry: *Critical thinking across the Disciplines,* 26(1), 4-18.

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. Inquiry: *Critical thinking across the Disciplines,* 26(2), 5-19.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 43(2), 44-48.

Eraslan, L. (2015). Çocuklu sosyolojisine giriş. *Çocuk ve Medeniyet,* 4(7), 81-104.

Erkman, F., Göl Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M.... ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. İstanbul: TÜSİAD.

Eser, O. ve Çer, E. (2018). Çocuk edebiyatı çevirisinde çocuğa görelik. E. Çer (Ed.) *Çocuk ve kitap* içinde (s. 117-131). Ankara: Eğiten Kitap.

Ewers, H. H. (2009). *Fundamental concepts of children's literature research: literary and sociological approaches.* New York: Routledge.

Eğribel, E. (2019). Çocukluk sosyolojisi için evrensel giriş. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 41-60.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *American Philosophical Association.* (*315)*, 423.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment,* 2007(1), 1-23.

Fish, L. ve Busby, D. (2005). The delphi methodd. D. Sprenkle ve F. Piercy içinde, *Research Method Family Trapy* (s. 238-253). New York: The Guilford Press.

Fisher, A. (2011). *Critical thinking an introduction. cambridge:* Cambridge University Press.

Fisher, R. (2004). What is creativity. Unlocking creativity, *teaching across the curriculum*, 6-20. David Fulton Publishers: London.

Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition? *Cognitive Processing*, 11(2), 133-142.

Galdo, L. ve Gullian, A. (2006*). Literature and the child. florida*: Harcourt Brace ve Company.

Gander, M. ve Gardiner, H. (2004). Onur B. (Ed) *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitapevi.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 135-145.

Gelen, İ. (2017). P21 program ve öğretimde 21. yüzyıl becerileri çerçevesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Gibbs, J. (2001). TRIBES: a new way of learning together. *Center Source Publications*, 305 Tesconi Circle, Santa Rosa.

Gibson, C. (1995) "Critical thinking: implications for instruction*." American Library Association* 35 (1)

Gittins, D. (2015). The historical construction of childhood E-book: *Introduction to Childhood Studies*, 34.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace*, 13, 26. Jossey-Boss: San Francisco.

Goleman, D. (2006). *Socially intellience.* New York: A Bantom Book.

Golemen, D. (2011). *Duygusal zeka: neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.

Gorard, S. ve Selwyn, N. (2005). What makes a lifelong learner? *Teachers College Record*, 107(6), 1193-1216.

Gordon, W. J. (1961). Synectics: The development of creative capacity: *Amerkan Psychology Asociation*

Gönül, D. A. ve Dilidüzgün, S. (2022). Çocuk edebiyatında 4c becerileriyle ilgili yapılan çalışmalara yönelik bir meta sentez çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 5(2), 1-16.

Green, R. (2014). The delphi technique in educational research. *Sage Open*, 4(2), 1-8.

Griffin, P., Core, E. ve McCow, B. (2012). *Assesment and teaching of 21st Century skills.* New York: Springer.

Grime, M. M. ve Wright, G. (2016). Delphi method. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*, 1-6

Gruszka, A. ve Tang, M. (2017). The 4P's creativity model and its application in different fields. *In Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice* (pp. 51-71).

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity and their educational implications: Beyond similarity. Psychological Review, 97, 3-18.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(33), 135-145.

Gürdal, D. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi çocuklar üzerinden çocukluk sosyolojisine ve sosyolojiye bakmak. *The Journal of Industrial Relations ve Human Resources*, 15(4).

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG)

Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).

Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlaminda çocuk haklari. *Sosyoloji Dergisi*, (1özel), 1-22.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.

Hamarat, E. ve Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222, 1-7.

Hancock, D. R., Algozzine, B. ve Lim, J. H. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers:* New York: Teachers College Press

Hancock, M. (2004*). A celebration of literature and response: children, books, and teachers in K-8 classrooms.* New Jersey: Pearson.

Harits, I. W. (2017). *Comparative children literature: Aesthetic and Didactic Context.* E-Pedagogium.

Hasirci, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranli eğitim ortami ve bu ortamin bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies (Elektronik),* 13(19), 895-922.

Hasson, F., Sinead, K. ve McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi Survey Technique. *Journel of Advanced Nursing*, 32 (4), 1008-1015.

Heywood, C. (2003*). Baba bana top at! batı'da çocukluğun tarihi*. (E. Hoşsucu Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.

Holt, J. (2000). *Çocukluktan kaçış.* (Çev. Aksoy, C.). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Hsu, C.-C. ve Stanford, B. (2007). The delphi technique: making sense of consensus. practical assesment research ve evaluation: *A Peer Reviewed Electronic Journel*, 12(1), 1-8.

Huck, C., Hepler, S., Hickman, J. ve Kiefer, B. (1997). *Children's Literature in the Elementary School.* USD: McGraw-Hill.

Huck, C. S. (1993). *Children's literature in the elementary school*. Harcourt Brace, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.

Hughes, C. ve Acedo, C. (2016). *Guiding Principles for Learning in the Twentyfirst Century.* International Acedemy of Education

Hung, H.-L., Altschuld, J. ve Lee, Y.-F. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 191-198.

Hunt, P. (2003). *Literature for children*. Londan: Routledge.

Hunt, P. (2002). *Understanding Children Literature Key essays from the International Companion.* USA: Routledge.

Hunt, P. (2011). Children Literature. P. Neil ve L. Paul içinde, *Keywords for Children's Literature* (s. 42-47). New York: New York University Press.

Hunt, P. (2015). Children's literature and childhood. M. Kehily (Ed.) *An İtroduction to Childhood* içinde (s. 50-69). New York: Mc Grow Hill Open Univercity.

İnal, K. (2007). *Modernizm ve Çocukluk Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk,* Ankara: Sabil Yayıncılık.

İnan, A. N. (1995). Çocuk Haklarina Dair Sözleşme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 44(1).

İpşiroğllu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme.* İstanbul: Say Yayınları.

İpşiroğlu, Z. (1992). Nasıl bir çocuk edebiyatı? *Milliyet Sanat.* Sayı: 301, 26-27.

İpşiroğluı, Z. (2008). Çağdaş çocuk ve gençlik yazının Türkiye'deki işlevi gelişimi ve konumu. İpşiroğlu, Z.(Ed.). *Çağdaş Türk yazını* içinde, (s. 171-192). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

İşlekeller Bozca, A. (2019). Dil ve yaratıcılık. Kanlı, E. (Ed.) *Yaratıcılık ve Alan Uygulaması* içinde (s. 65-118). Ankara: Nobel Akademi.

Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. Educational Leadership and Administration: *Teaching and Program Development,* 27, 82-100.

James, A. (2001). Yeni çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler. Çev. E. Gül Kapçı, (İçinde.) III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Değişen Dünyada Değişen Çocukluk, Haz. Bekir Onur, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, 27-36.

James, A. ve Prout, A. (Eds.). (2015*). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood.* New York: Routledge.

Jarvis, P. (2009). Lifelong learning: A social ambiguity, *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* içinde (pp. 39-48). New York: Routledge.

Jenks, C. (2004). Constructing childhood sociologically. (Kehily, M, J, Ed.) *An introduction to childhood studies* içinde 77-95. Open Univercity Press

Jocke, J. (2004). *Eğitim üzerine.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Johnson, D. (2009). *The Joy of children literature*. New York: Hougton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Johnson, R. ve Onwuegbuzie, A. (2004). A mixed methods reearch: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice.* California: Paul Cahapman Publishing.

Kalantzis, M. ve Cope, B. (2005). *Learning by design.* Common Ground.

Kaminski, W. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kanlı, E. (2019). Yaratıcılık. (Kanlı, E. Ed.) *Yaratıcılık ve alan uygulaması* içinde (s. 1-29). Ankara: Nobel Akademi.

Kanmaz, F. E. (2019). Eleştirel düşünme becerisini edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Karolides, N. J. (1997). The reading process: Transactional theory in action. Reader response in elementary classrooms: *Quest and Discovery*, 3 (28)

Kaufman, J. C. ve Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four-c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.

Kavcar, C. (2019). Etkili Türkçe ve edebiyat öğretimi. *Prof Dr. Sedat Sever'e armağan Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı* içinde (s. 129-134). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için.* Ankara: Anı yayıncılık

Kay, K. ve Greenhill, V. (2011). Twenty-first century students need 21st century skills. *In Bringing schools into the 21st century* (ss. 41-65). Springer: Dordrecht.

Keeney, S., Hasson, F. ve McKenna, H. (2001). A critical review of the delphi technique as a research methodology for nursing. *İnternational Journel for Nursing Studies*, 38(2), 195-200.

Kemaneci, E. (2019). Aytül Akal'ın öykülerinin çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin

Kersten, J., Apol, L. ve Pataray-Ching, J. (2007). Exploring the role of children's literature in the 21st-century classroom. *Language Arts*, 84(3), 286.

Kıncal, R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Akademi

Kiefer, B. ve Tyson, C. (2010). *Charlotte Huck's Children's Literature: A Brief Guide.* New York: Higher Education.

King, M. (2004). The Child, childhood and children's rights within sociology. *King's Law Journal*, 15(2), 273-299.

Koçkar, S. ve Aydın, H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenme araştırmalarında delfi tekniğinin kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2) 31-44.

Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 483-496.

TYÇ (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. Türkiye Mesleki Yeterlilikler Kurumu Erişim Tarihi: 10 Kasım 2021: www.tycgov.tr: https://tyc.gov.tr/yayinlar?kategoriId=3a44289d-519a-4745-b9f2e27da2813ad vesearch=

Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2018). *The Routledge companion to picturebooks.* London; New York: Routledge.

Kümmerling-Meibauer, B. Çocuk edebiyatı, kanon oluşumu ve yazınsal değerlendirme. (Çev. Dilidüzgün, S). *Türk Dili* 115-121

Kümmerling-Meibauer, B. (2006) "Illustration," in Jack Zipes (ed.) *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature,* vol. 2, Oxford: Oxford University Press, 276–281.

Laal, M. ve Laal, M. (2012). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495E.,

Lai, E. R. DiCerbo, K. ve Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration*. Pearson.

Lai, E. R. (2011). *Collaboration: A literature review*. Pearson Publisher. Retrieved November 11, 2016.

Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson's Research Reports, 6(1), 40-41.

Landeta, J. (2006). Current Validity of the Delphi Method in Social Science. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5), 467-482.

Larson, L. C. ve Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.

Lau, J. Y. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity: Think more, think better.* John Wiley ve Sons.

Leech, N. ve Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. Qual Quant, 43(2), 265–275.

Leland, C., Lewison, M. ve Harste, J. (2018). *Teaching children's literature it's critical.* New York: Routledge.

Lesnik-Oberstein, K. (1998). Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood? *In Understanding children's literature* (ss. 25-39). Routledge.

Lesnik-Oberstein, K. (2003). Defining children's literature and childhood. *In international companion encyclopedia of children's literature* (ss. 28-42). Routledge.

Librarians), A. A. (2009). *Standards for the 21st Century Learner in Action*. Chicago: ALA.

Lindberg, E. N. (2012). Küreselleşen dünyada ve Türkiye'de çocukluğun durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1).

Lingren, A. (2021). *Pippi Uzunçorap*. İstanbul: Pegasus Yayınları

Linstone, H. A. ve Turoff, M. (1975). *The delphi method* Reading, MA: Addison-Wesley.

Linstone, H. ve Turoff, M. (2002). The Delphi Methos: Tecniques and Applications. London: Addison- Wasley-Puplishing Company.

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century.* Routledge.

Loo, R. (2002). Delphi method: a powerful tool for strategic management. policing *An International Journal of Police Strategies and Management* 25(4), 762-769.

Loo, R. (2002). The Delphi method: a powerful tool for strategic management. *An International Journal,* 762-769.

Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension,* 35 (5), 1-4

Lukens, R. J., Smith, J. J. ve Coffel, C. M. (2018). Çocuk *edebiyatına eleştirel bakış. (*C. Pamay, Çev.) İstanbul: Erdem Yayınları.

Lynch-Willis, P. G. (2019). Developing critical thinking skills through multicultural literature in kindergarten: a qualitative case study (Doctoral dissertation, Northcentral University).

MacKnight, C. B. (2000). Teaching critical thinking through online discussions. *Educause Quarterly,* 23(4), 38-41.

Maley, A. ve Bolitho, R. (2015). Creativity. *ELT Journal*, 69(4), 434-436.

Mandell, S., Sorge, D. H. ve Russell, J. D. (2002). Tips for technology integration. *TechTrends,* 46(5), 39.

Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new'sociology of childhood. *Sociology Compass,* 1(1), 322-334.

Matuselam, R, Belenky, D., DiCerbo, K. (2017*). Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Communication*. Pearson.

Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In Reuven Bar-On; James D. A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence* (ss. 92-117) USA: Jossey- Bass

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition.* New York: WH Freeman and Campany

Mayer, R. E. (2010). Fifty years of creativity research. *Handbook of creativity*, 449-460. Cambridge University Press.

McCormick, N. J., Clark, L. M. ve Raines, J. M. (2015). Engaging students in critical thinking and problem solving: A brief review of the literature. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 100-113.

McCulloch, F. (2011). Children's literature in context. New York: Continuum International Publishing Group

McQuail, D. ve Windahl, S. (2005). Kitle İletişim Çalışmalarında İletişim Modelleri. Çev: Konca Yumlu, İstanbul: İmge Yayınları.

MEB. (2006). İlköğretim (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2015). Türkçe Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2017). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu, Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim tarihi: 18 Kasım 2020: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/

MEB. (2019). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

Mellou, E. (1996). Can creativity be nurtured in young children? *Early Child Development and Care*, 119(1), 119-130.

Michalko, M. (2018). *Dahilerin oynadığı oyunlar*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis:* An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, L. C. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 121-123.

Mohr, K. A. ve Mohr, E. S. (2017). Understanding generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence,* 1(1), 9.

Moran, B. (2002). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayaınları.

Mosca, J. B., Curtis, K. P. ve Savoth, P. G. (2019). New approaches to learning for Generation Z. *The Journal of Business Diversity,* 19(3), 66-74.

Nastasi, B., hitcchcock, j., Sarkar, S., Burkholder, G. ve Jayasena, A. (2007). Mixed Methods in İntervention Research: *Teory to Adaptation. Journel of Mixed Methods Research*, 164-182.

Nea, (2022). Three principles for using SEL in the classroom. Erişim Tarihi: 13 Ocak 2022).https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/three-principles-using-sel-classroom

Neydim, N. (2007). Dünyada ve Türkiye'de çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi. *İlköğretimde çocuk edebiyatı* içinde, (ss. 65-91). Anadolu Üniversitesi Yayınları

Neydim, N. (2020). Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858.

Nieveen, N. ve Plomp, T. (2018). Curricular and implementation challenges in introducing twenty-first century skills in education. *In Assessment and teaching of 21st century skills (*ss. 259-276). Springer, Cham.

Nikolajeva, M. (2016). *Children's Literature Cames of Age.* New York: Roudledge.

Nikolajeva, M. ve Scott, C. (2006). *How picturebooks work*.USD Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books.* Georgia: University of Georgia Press.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children Literature*. Maryland: The John Hopkins University Press.

Norton, D. ve Norton, S. (2010). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature (8th ed.*). Boston, MA: Prentice-Hall.

Norton, D. E. (2003). *Through the eyes of achild: an introduction to children's literature*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Nosich, G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature.* Routledge.

O'sullivan, E. (2010). *Historical dictionary of children's literature* (Vol. 46). USA. Scarecrow Press.

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and analytical framework mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Erişim Tarihi: 13.11.2021: https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20ebook_final.pdf

OECD. (2015). Skills for social progress: the power of social and emotional skills. OECD. Erişim Tarihi: 23 Eylül 2021: https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en

OECD. (2017). PİSA 2015 Assessment and analytical framework science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. Erişim Tarihi: 13 Aralık 2021:https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en#page133

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD. Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. (2019), PİSA 2021 Creative Thinking Framework: Erişim Tarihi: 19. Kasım 2021:https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf

OECD. (2019), PİSA 2021 ICT framework. Erişim Tarihi: 19 Kasım 2021: https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-ICT-Framework.pdf

Okojie, M. C., Olinzock, A. A. ve Okojie-Boulder, T. C. (2006). The pedagogy of technology integration. *Journal of Technology Studies*, 32(2), 66-71.

Okoli, C. ve Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *İnformation ve Management*, 42(1), 15-29.

Onur, B. (2005). Çocukluğun dünü ve bugünü. *Kebikeç-İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi,* 19, 99-112.

Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum.* Ankara: İmge Kitapevi.

Oral, G. A., (2013). Çalışma Hayatında Kuşaklar ve Çatışmalar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Osborn, A. (1963). *Applied imagination.* New York: Scribners.

Oscarson, M. (2013). The Challenge of student self-assessment in language education. *Voices in Asia Journel,* 1(1), 1-14

Oskay, Ü. (2011). *İletişimin ABC'si.* İstanbul: Der Yayınları.

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı.* Ankara: Anı Yayıncılık

Özdemir, B. ve Balkan, H. (2017). 5E yapılandırmacı öğretim modelinin dil bilgisi öğretiminde kullanımı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 5(1), 56-64.

Özkan, M. (2010). *İnsan iletişim ve dil.* İstanbul: Akademik Kitaplar.

P21. (2019). BattelleforKids. P21 Framework defination: Erişim tarihi: 19 Aralık 2021:http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *born digital: understanding the first generation of dijital natives.* New York: Basic Books.

Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children'sexploration of Picture book art work. *Language and Education*, 31(2), 152-168.

Pardede, P. (2020). Integrating the 4cs into efl integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71-85.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions. ERIC Clearinghouse.

Paul, R. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world.* Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. ve Elder, L. (2016). *Kritik düşünme*. (E. Aslan ve G. Sert, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık

Paul, R. ve Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. London. Rowman ve Littlefield.

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C. ve Kreklau, H. (1989). Critical thinking handbook: 4th-6th grades. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.

Perkins, D. N. (1988). Creativity and the quest for mechanism. In R. J. Sternberg ve E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (ss. 309–336). New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (2013). *Çocuk gözüyle dünya*. Ankara: Dost Kitapevi

Piaget, J. (2020). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Pinhan Psikoloji

Plucker, J. A., Beghetto, R. A. ve Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational psychologist*, 39(2), 83-96.

Polat, T. (2006). Okur Odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 34*(169), 1-7.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu,* (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge yayınları.

Powell, C. (2003). The delphi technique: myths and realities. *Journel of Advanced Nursing*, 376-382.

Powell, R. G. ve Powell, D. L. (2010). *Classroom communication and diversity: Enhancing instructional practice*. Routledge.

Prensky, M. (2005). Dijital natives, dijital immigranst part 1. *On The Horizon,* 9 (5), 29-31

Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: Meanings and models revisited. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds* (ss. 47–53). Alexandria, VA: ASCD.

Prout, A. (2004). *The future of childhood.* Routledge.

Purves, A. C., Rogers, T. ve Sater, A. (1990). How Porcupines Make Love II: *Teaching a response-centered literature curriculum*. Londan: Langman.

Raskin, M. (1994). The Delphi Study in Field Instruction Revisited: Expert Consensus on Issues and Research Priorities. *Journal of Social Work Education,* 74-89.

Reynolds, K. (2011). *Children's literature: A very short introduction* (Vol. 288). New York: Oxford University Press.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan,* 42, 305–310.

Riebe, L., Girardi, A. ve Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. Small Group Research, 47(6), 619-664.

Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık aklın sınırlarını aşmak.* İstanbul: Kitap Yayınevi.

Robinson, K. ve Aronica, L. (2009). *The element: How finding your passion changes everything.* Penguin.

Roblyer, M. D. (2016). *Integrating educational technology into teaching*. Boston: Pearson Education

Rogers, R. S. ve Rogers, W. S. (1998). Word children. *In Children in culture* (pp. 178-203). Palgrave Macmillan, London

Roschelle, J. ve Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. *In Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer, Berlin, Heidelberg.

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 11(1), 10.

Rossman, M. ve Dennis, M. (1995). Adult Education and The Delphi Technique and Explanation and Application. Contınınung Education and Training, *International Journal of Continuing Education and Training*. (ss.233-237)

Rotherham, A. J. ve Willingham, D. (2009). 21st century. Educational leadership, 67(1), 16-21

Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). 21st-century" skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.

Rousseau, J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine.* İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Rowe, G., Wright, G. ve Bolger, F. (1991). Delphi: a reevaluation of research and theory. *Technological Forecasting and Social Change*, 39(3), 235-251.

Rowe, G. ve Wright, G. (1999). The delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. *International journal of forecasting*, *15*(4), 353-377

Rudman, M. K. (1993). *Children's literature resource for the classrooom.* Washington: Cristoper-Gordon.

Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum.* Harper ve Row.

Ruggıero, V. R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber.* İstanbul: Melisa Matbacılık.

Runco, M. A. (1989). The creativity of children's art. *Child Study Journal*, 19(3), 177-189.

Runco, M. A. (1990). The divergent thinking of young children: Implications of the research. *Gifted Child Today Magazine,* 13(4), 37-39.

Runco, M. A. (1999) Divergent thinking. In M. A. Runco ve S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. (ss. 577–582). San Diego: Academic Press.

Runco, M. A. ve Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity research journal*, 24(1), 66-75.

Runco, M. A. ve Kim, D. (2011). The four Ps of creativity: Person, product, process. and press. *In Encyclopedia of Creativity,* Mark A Runco and Steven R Pritzker, (Ed.) 534, 537.

Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child Development,* 72, 31-42.

Russell, D. L. (1994). *Literature for Children a Sort İntroduction*. London: Longman.

Ryan, P. J. (2008). How new is the "new" social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History,* 38(4), 553-576.

Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan,* 94(2), 8-13.

Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi.* Ankara: Vize Yayınları.

Sallan Gül, S. ve Kahya Nizam, Ö. (2021). sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1) 181-198.

Salisbury, M. ve Styles, M. (2012). *Children's picturebooks the art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.

San.İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık.* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: Ankara

Sawyer, W. (2011). *Growing up with literature.* Cengage Learning.

Schmitz, C. D., Baber, S. J., John, D. M. ve Brown, K. S. (2000). Creating the 21st-century school of education: Collaboration, community, and partnership in St. Louis. *Peabody Journal of Education,* 75(3), 64-84.

Senan, D. C. (2013). Infusing BSCS 5E instructional model with multimedia: A promising approach to develop 21st century skills. *Journal on School Educational Technology*, *9*(2), 1-7.

Seemiller, C. ve Grace, M. (2016). Generation Z goes to college. New York, NY: Jossey-Bass.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Serozen. R. (2005). *Çocuk hukuku.* İstanbul: Vedat Kitapevi

Sever, S. (2003). Anadili öğretiminin temel bir aracı: yazınsal nitelikli çocuk kitapları. Cumhuriyetin 80. Yılında Disiplinlerarsı Bakışla Türkiye'de Çocuk 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (ss.156-168). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? 2. Ulusal Çocuk Edebiyatı Sempozyumu (s. 41-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe. Ç. İkram, N. K. Şahbaz (Ed.). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildiri Kitapçığı (ss.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Sever, S. (2008). Türkiye'deki, bilimsel, sanatsal nitelikli çocuk edebiyatı etkinliklerine ilişkin genel bir değerlendirme. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu (s. 15-26). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle türkçe öğretimi.* İzmir: Tudem.

Shatto, B. ve Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: preparing for generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253-254.

Shavit, Z. (1995). The Historical Model of the Development of Children's Literature. Nikolojeva, M. (Ed.) *Aspects and issues in the history of children's literature*, (ss.27-38). London: Greenwood Press

Shavit, Z. (2009). *Poetics of children's literature.* University of Georgia Press.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi delta kappan*, 90(9), 630-634.

Simonton, D. K. (1990). Psychology, science, and history: *An introduction to historiometry* (pp. 1-29). New Haven, CT: Yale University Press.

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sipe, L. R. (2015). Young children's visual meaning making in response to picturebooks. in handbook of research on teaching literacy through the *Communicative and Visual Arts*, Volume II (ss. 409-420). Routledge.

Skinner, R., Nelson, R., Chin, W. ve Land, L. (2015). the delphi method research strategy in studies of information systems. Communication of the Assocation for İnformation System, 2(37), 31-63.

Skulmoski, G., Hartman, F. ve Krahn, J. (2007). The delphi method for graduate *Research. Journal of Information Technology Education*, 1-21.

Snyder, L. G. ve Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem-solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.

Soland, J., Hamilton, L. S. ve Stecher, B. M. (2013). Measuring 21st Century *Competencies Guidance for Educators.* RAND Corporation.

Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmenin el kitabı.* Ankara: Anı yayıncılık.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight.* New York: Routledge.

Staykova, M. (2019). Rediscovering the delphi technique: A Reviewof the Literature. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 218-229.

Stearns, P. (2018). *Çocukluk tarihi*. (H. Dikmen ve B. Uçar Çev.) İstanbul: Dedalus.

Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. Erişim Tarihi 22 Aralık 2021: https://eric.ed.gov/?id=ED272882

Sternberg, R. J. ve O'Hara, L. A. (2010). Creativity and intelligence. *Handbook of creativity.* (pp.72-251). Cambridge University Press.

Stewart, J. (Ed.). (1990). *Bridges not walls: A book about interpersonal communication*: McGraw-Hill.

Şahin, A. (2001). Eğitim araştıtmalarında delphi tekniğinin kullanılması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20(20)

Şahin, Ç. (2015). Verilerin Analizi. Kıncal, R. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 183-120). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şirin, M. (2006). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili,* CX(780), 12-31.

Şirin, M. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Uçan At Yayınları.

Ş Olmsted, S. (2012). Imagine Childhood: Exploring the World through Nature, Imagination, and Play-25 Projects that spark curiosity and adventure. Shambhala Publications.irin, M. C. (2016). Çocuk hukuku ne değildir? *Çocuk ve Medeniyet,* 1(1), 49-59.

Tample, C., Martinez, M., Yokoto, J. ve Naylor, A. (1997). *Children books in children hands.* USD: Allyn Bacon a Viacom Campany.

Tan, M. (2019). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 22 (1), 71-88

Taşdelen, V. (2005). Çocuk edebiyatı: çocuğu anlayan edebiyat. *Hece*, (104-105): s. 315-331

Taşdelen, V. (2006). Edebiyat eğitimi: hermeneutik bir yaklaşım *Milli Eğitim Dergisi*, *34*(169).

Tegano, D. W. (1991). Creativity in Early Childhood Classrooms. *NEA Early Childhood Education Series*. National Education Association Professional Library,

Tekdemir, N. (2019). 5e öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lİsans Tezi) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya

Telman, N, ve Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Templeton, R. A., Huffman, K.ve Johnson, C. E. (2011). Educational reform: what have federal and state policy makers done? *In Bringing Schools into the 21st Century* (ss. 67-89). Springer, Dordrecht.

Topper, A. (2004). How are we doing? Using self-assessment to measure changing teacher technology literacy within a graduate educational technology program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(3), 303-317.

Torrance, E. P. (1977). Creativity in the classroom; What Research Says to the Teacher.Erişim Tarihi: 22 Eylül 2021: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132593.pdf

Torrance, E. P. ve Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with E. Paul Torrance: about creativity. *Educational Psychology Review*, 441-452.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. USA: John Wiley ve Sons.

Trilling, B., Fadel, C. ve Bialik, M. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed.* Center for Curriculum Redesign.

Trim, M. (2004). *Growing and knowing: A selection guide for children's literature*. München. KG Saur.

Tunnell, M. ve Jacobs, J. S. (2000). *Children's literature briefly*. US: Pearson Education.

TDK (1998). *Güncel Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

TYÇUİUEHY, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına Ilişkin Usul Ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete 29581(19 Kasım 2015). www.myk.gov.tr/TYC Erişim Tarihi 26.04.2017

UNESCO. (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. Erişim tarihi: 22 Ocak 2022 http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNICEF (2004), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Ankara: UNICEF Türkiye

Uçan, H. (2006). Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar. Türk Dili.

Vasquez, V. M., Muise, M., Susan C, A., Heffernan, L., Nakai, D. C. ve Shear, J. (2003). Getting beyond I like the book: creating space for critical literacy in k-6 classrooms. USA: İnternational Reading Assocation.

Vernon, W. (2009). A Delphi technique: A review. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(2), 69-76.

Von Der Gracht, H. (2012). Consensus measurement in delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting and Social Change*, 79 (8), 1525-1536.

Voogt, J. (2004). Consequences of ICT for aims contents, processes, and environments of learning. *In Curriculum landscapes and trends* (pp. 217-236). Springer, Dordrecht.

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet, 23(03), 2000.

Vries, A. (1995). Views on children's literature in the netherlands after 1880. Nikolajeva M. (Ed.), *Aspect and Issues İn The History of Children's Literature* (ss. 115-125). Spain: GreenWood Press.

Vygotsky, Lev S. (2019). *Çocuklarda hayal gücü ve sanat.* Ergiz, F. Çev. Roza Yayınevi: İstanbul

Wagner, T. (2010). *Global achievement gap*. New York: Basic Books.

Wagner, T. (2016). Yenilikçiler yaratmak-Dünyayı değiştirecek gençler yetiştirmek. İstanbul kültür üniversitesi yayınları: İstanbul

Watanabe, K. (2012). *Problem çözümüne giriş.* Ankara: Tübitak Popüler Bilim.

Watson, J. ve Hill, A. (2006). Dictionary of media and communication studies. Bloomsbury Publishing USA.

Webb, N. M. (2008). Teacher practices and small-group dynamics in cooperative learning classrooms. R. M. Gillies, S.F. Ashman, J. Tervel (Ed.) *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 201-221. Australia: Springer

WEF. (2015). New vision for education: Unlocking the potential of technology. Erişim tarihi: 21 Aralık 2021: https://www.voced.edu.au/content/ngv:67892

WEF. (2016). Top 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution. Erişim tarihi: 22 Aralık 2021: https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/

WEF. (2020). Top 10 skills 2025. Erişim tarihi: 22 Aralık 2021: https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

Weis, S. ve Süb, H. M. (2005). Social intelligence A review and critical discussion of measurement concepts. Schulze, R ve Roberts, R, D. (Ed.) *Emotional intelligence: An international handbook*, 203-230: Hogrefe Publishing

Weissberg, R. P. ve Cascarino, J. (2013). Academic learning+ social-emotional learning= national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.

Wells, K. (2021). Childhood in a global perspective. John Wiley ve Sons.

Wendelin, K. H. ve Greenlaw, M. J. (2014). Storybook Classrooms: Using Children's Literature in the Learning Center. Georgia: Humanics Publishing Group.

Wiersema, N. (2002). How does collaborative learning actually work in a (Mexican) Classroom and how do students react to it? a brief reflection. Erişim tarihi: 8 Aralık 2021 : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf

Wilkie-Stibbs, C. (2008). *The outside child, in and out of the book.* New York: Routledge.

Williams, M. (2004). *Creative literacy: Learning in the early years. Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. London: David Fulton Publishers

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American Federation of Teachers* summer 2007, ss. 8-19.

Willson, A. M. (2013). *Examining children's comprehension of conventional, wordless, and postmodern picturebooks*. TheUniversity of Texas at San Antonio.

Winnicott, D.W, (2016). *Bireyin gelişimi ve aile.* (N. Nirven ve N. Dinner, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayınları

Witkin, B. R. ve Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc

Wooten, D. ve Cullinan, B. (2009). *Children's literature in the reading program: an invitation to read.* United States: İnternational Reading Associtation.

Woudenberg, F. (1991). An evaluation of delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 40(2), 131-150.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences* (JFES), 51(1), 183-201.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi:

Yazgan, Y. (2007). *Bebeklikten çocukluğa*. İstanbul: Türkiye iş Bankası.

Yopp, R. H. ve Yopp, H. K. (2010). *Literature-based reading activities*. Boston: Pearson.

Yıldırım ve Şimşek. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yurdakul, İ. K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40(40), 397-408.

Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zipes, J. (2018). *Peri masalları ve yıkma sanatı*. İstanbul: Alfa Araştırma.

EKLER

EK1: Etik Kurul İzni

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :74555795-050.01.04-
Konu :2019-200 sayılı Etik Kurul Kararı

Sayın Duygu AYDIN GÖNÜL
İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi

İlgi :31.12.2019 tarihli proje başvurunuz.

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz **"Çocuk Edebiyatı Temelli Disiplinler Arası Okuma Uygulamalarının 21. Yüzyıl Becerilerine Etkisi"** başlıklı proje, Etik Kurul'umuzun 07.01.2020 tarihli toplantısında görüşülmüş olup, Etik Kurul Onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

EK :

EK 2: Delphi Paneli Davet Mektubu

Sayın Hocam,

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisiyim. Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN danışmanlığında yürüttüğüm "21. Yüzyıl Becerileri ve Çağdaş Çocuk Edebiyatı Metinleri Okuma Öğrenme Öğretme Süreçleri" konulu doktora tez çalışmam kapsamında alan uzmanı akademisyenlerin bilgi birikimine ve tecrübesine gereksinim duymaktayım.

Çalışmada 10-11 yaşındaki (5. sınıf) öğrenciler için günümüz yetkinliklerini gözeten çocuk edebiyatı öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili görüş birliğine gereksinim duyduğumuzdan "delphi paneli" kullanmayı amaçlamaktayız. Bilindiği gibi delphi paneli uygulama süreci önce uzman gruba genel sorular sorularak başlatılmakta ve bu sorulara verilen cevaplarla likert tipi bir sormaca formu oluşturulmaktadır. Sonrasında sormaca formu uzmanlar tarafından yanıtlanmaktadır. Uzmanlardan gelen yanıtlardan yararlanılarak istatistiksel çözümlemeler yapılmaktadır. Bundan sonra yeniden düzenlenen sormaca formu uzman gruba gönderilmektedir. Gelen yanıtlarda delphi panel uygulamaları doğrultusunda uzman grup arasında uzlaşı sağlandığında süreç sonlandırılmaktadır.

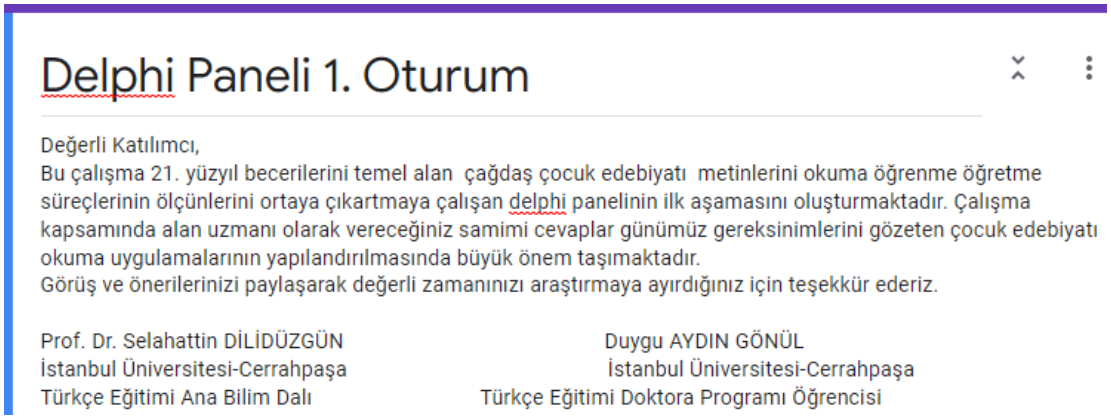
Delphi paneli sürecinde ilk oturumda sizden beklenen seçenekli sorularda uygun olan bir ya da birden fazla seçeneği işaretlemeniz ve açık uçlu sorulara kişisel beyin fırtınası yaparak yanıt vermenizdir. İkinci, üçüncü oturumda beklenen ise sormaca ölçütlerini puanlama yapmanızdır. Delphi tekniğinde veriler ardışık sormacalar yoluyla toplandığından uzmanların süreçteki devamlılığı araştırmanın sağlıklı yürüyebilmesi için önemlidir. Katılımcıların başta araştırmaya katılıp sonra ayrılmaları tekniğin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu sorunun üstesinden gelmek için delphi panelini oluşturacak uzmanlara ön bilgi verilmesi gerektiğinden sürece ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Çalışmanın sonunda delphi paneline katılan tüm uzmanlara, çalışmanın sonuçları hakkında bilgiler verilecektir. Çalışma sırasında toplanan bilgiler yalnızca bilimsel amaç için kullanılacağını, geçerlilik güvenirlik çalışmalarında katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağını ve haklarının korunacağını taahhüt ederim. Alan uzmanı olarak bu çalışmaya katılımınız belirtilen amaçların gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Çalışmaya katılımınızın olumlu yönde olmasını temenni eder teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Duygu AYDIN GÖNÜL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Doktora Programı
Öğrencisi

EK 3: Delphi Paneli Birinci Oturum Goog Form Ekran Görüntüsü

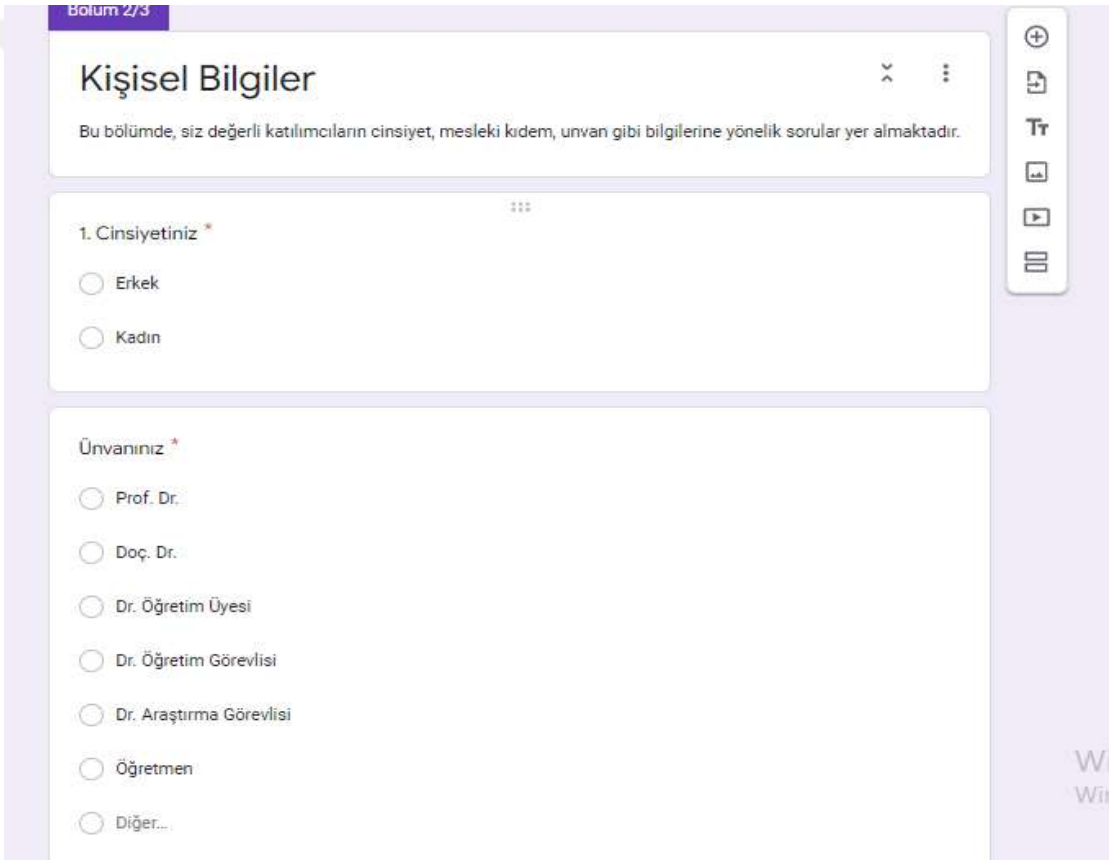


Delphi Paneli 1. Oturum

Değerli Katılımcı,
Bu çalışma 21. yüzyıl becerilerini temel alan çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme öğretme süreçlerinin ölçünlerini ortaya çıkartmaya çalışan delphi panelinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında alan uzmanı olarak vereceğiniz samimi cevaplar günümüz gereksinimlerini gözeten çocuk edebiyatı okuma uygulamalarının yapılandırılmasında büyük önem taşımaktadır.
Görüş ve önerilerinizi paylaşarak değerli zamanınızı araştırmaya ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Duygu AYDIN GÖNÜL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi



Bölüm 2/3

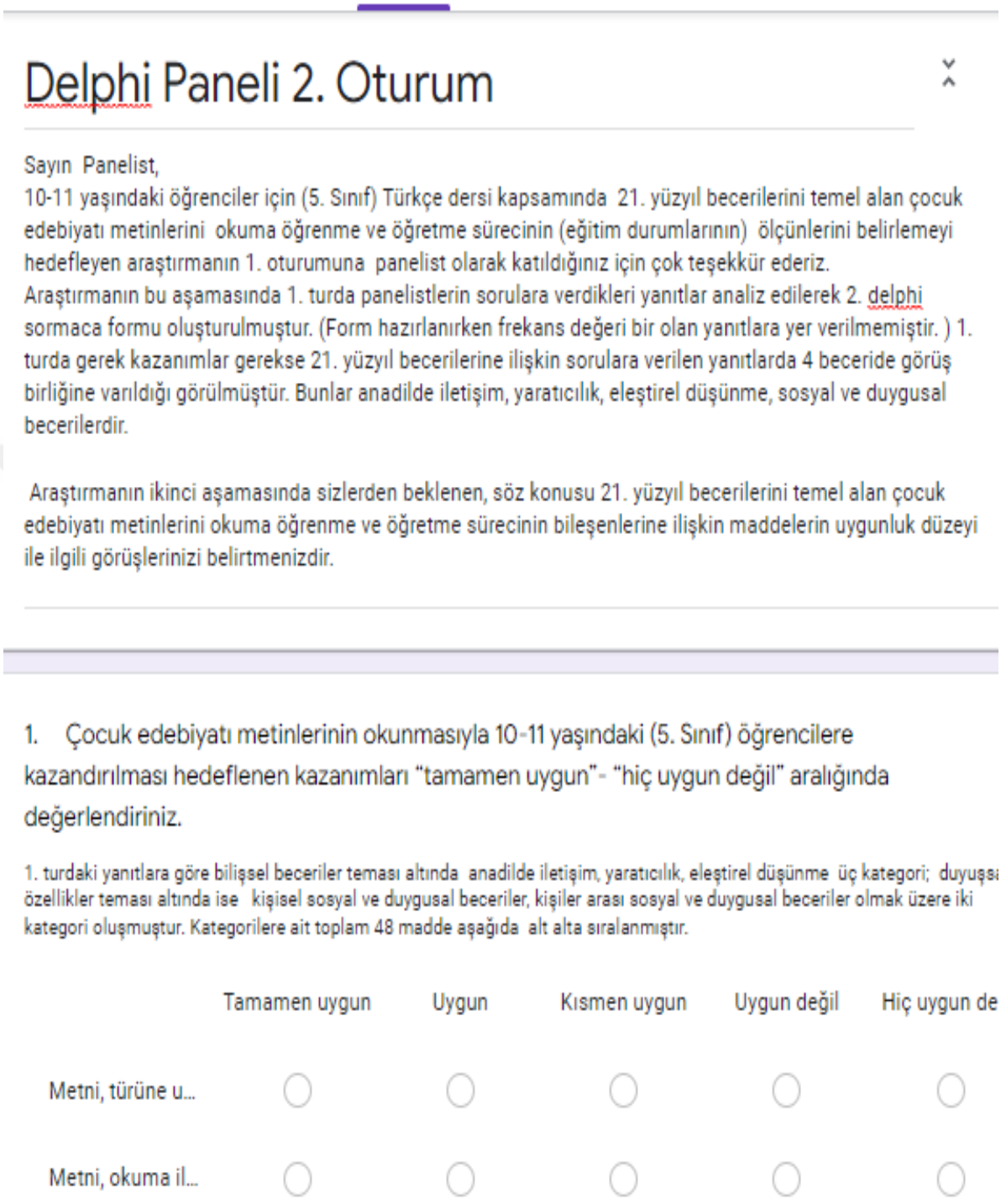
Kişisel Bilgiler

Bu bölümde, siz değerli katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, unvan gibi bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır.

1. Cinsiyetiniz *
- Erkek
- Kadın

Ünvanınız *
- Prof. Dr.
- Doç. Dr.
- Dr. Öğretim Üyesi
- Dr. Öğretim Görevlisi
- Dr. Araştırma Görevlisi
- Öğretmen
- Diğer...

EK4 : Delphi Paneli İkinci Oturum Goog Form Ekran Görüntüsü



Delphi Paneli 2. Oturum

Sayın Panelist,
10-11 yaşındaki öğrenciler için (5. Sınıf) Türkçe dersi kapsamında 21. yüzyıl becerilerini temel alan çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme ve öğretme sürecinin (eğitim durumlarının) ölçünlerini belirlemeyi hedefleyen araştırmanın 1. oturumuna panelist olarak katıldığınız için çok teşekkür ederiz.
Araştırmanın bu aşamasında 1. turda panelistlerin sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek 2. delphi sormaca formu oluşturulmuştur. (Form hazırlanırken frekans değeri bir olan yanıtlara yer verilmemiştir.) 1. turda gerek kazanımlar gerekse 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sorulara verilen yanıtlarda 4 beceride görüş birliğine varıldığı görülmüştür. Bunlar anadilde iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, sosyal ve duygusal becerilerdir.

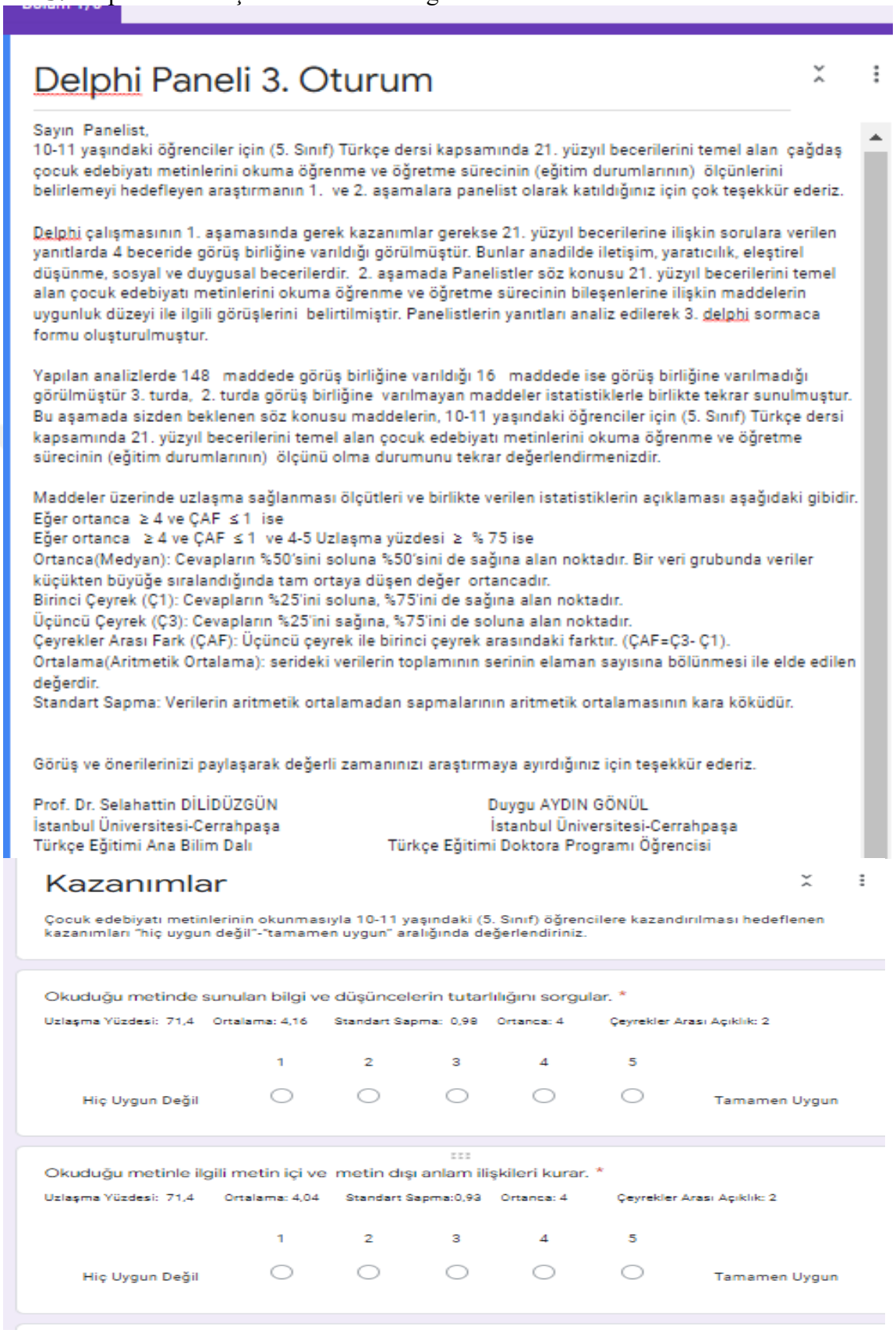
Araştırmanın ikinci aşamasında sizlerden beklenen, söz konusu 21. yüzyıl becerilerini temel alan çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme ve öğretme sürecinin bileşenlerine ilişkin maddelerin uygunluk düzeyi ile ilgili görüşlerinizi belirtmenizdir.

1. Çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasıyla 10-11 yaşındaki (5. Sınıf) öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımları "tamamen uygun"- "hiç uygun değil" aralığında değerlendiriniz.

1. turdaki yanıtlara göre bilişsel beceriler teması altında anadilde iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme üç kategori; duyuşs
özellikler teması altında ise kişisel sosyal ve duygusal beceriler, kişiler arası sosyal ve duygusal beceriler olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Kategorilere ait toplam 48 madde aşağıda alt alta sıralanmıştır.

	Tamamen uygun	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil	Hiç uygun de
Metni, türüne u...	○	○	○	○	○
Metni, okuma il...	○	○	○	○	○

EK 5: Delphi Paneli Üçüncü Oturum Goog Form Ekran Görüntüsü



Delphi Paneli 3. Oturum

Sayın Panelist,
10-11 yaşındaki öğrenciler için (5. Sınıf) Türkçe dersi kapsamında 21. yüzyıl becerilerini temel alan çağdaş çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme ve öğretme sürecinin (eğitim durumlarının) ölçünlerini belirlemeyi hedefleyen araştırmanın 1. ve 2. aşamalara panelist olarak katıldığınız için çok teşekkür ederiz.

Delphi çalışmasının 1. aşamasında gerek kazanımlar gerekse 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sorulara verilen yanıtlarda 4 beceride görüş birliğine varıldığı görülmüştür. Bunlar anadilde iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, sosyal ve duygusal becerilerdir. 2. aşamada Panelistler söz konusu 21. yüzyıl becerilerini temel alan çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme ve öğretme sürecinin bileşenlerine ilişkin maddelerin uygunluk düzeyi ile ilgili görüşlerini belirtilmiştir. Panelistlerin yanıtları analiz edilerek 3. delphi sormaca formu oluşturulmuştur.

Yapılan analizlerde 148 maddede görüş birliğine varıldığı 16 maddede ise görüş birliğine varılmadığı görülmüştür 3. turda, 2. turda görüş birliğine varılmayan maddeler istatistiklerle birlikte tekrar sunulmuştur. Bu aşamada sizden beklenen söz konusu maddelerin, 10-11 yaşındaki öğrenciler için (5. Sınıf) Türkçe dersi kapsamında 21. yüzyıl becerilerini temel alan çocuk edebiyatı metinlerini okuma öğrenme ve öğretme sürecinin (eğitim durumlarının) ölçünü olma durumunu tekrar değerlendirmenizdir.

Maddeler üzerinde uzlaşma sağlanması ölçütleri ve birlikte verilen istatistiklerin açıklaması aşağıdaki gibidir.
Eğer ortanca ≥ 4 ve ÇAF ≤ 1 ise
Eğer ortanca ≥ 4 ve ÇAF ≤ 1 ve 4-5 Uzlaşma yüzdesi ≥ % 75 ise
Ortanca(Medyan): Cevapların %50'sini soluna %50'sini de sağına alan noktadır. Bir veri grubunda veriler küçükten büyüğe sıralandığında tam ortaya düşen değer ortancadır.
Birinci Çeyrek (Ç1): Cevapların %25'ini soluna, %75'ini de sağına alan noktadır.
Üçüncü Çeyrek (Ç3): Cevapların %25'ini sağına, %75'ini de soluna alan noktadır.
Çeyrekler Arası Fark (ÇAF): Üçüncü çeyrek ile birinci çeyrek arasındaki farktır. (ÇAF=Ç3- Ç1).
Ortalama(Aritmetik Ortalama): serideki verilerin toplamının serinin elaman sayısına bölünmesi ile elde edilen değerdir.
Standart Sapma: Verilerin aritmetik ortalamadan sapmalarının aritmetik ortalamasının kara köküdür.

Görüş ve önerilerinizi paylaşarak değerli zamanınızı araştırmaya ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Duygu AYDIN GÖNÜL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi

Kazanımlar

Çocuk edebiyatı metinlerinin okunmasıyla 10-11 yaşındaki (5. Sınıf) öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımları "hiç uygun değil"-"tamamen uygun" aralığında değerlendiriniz.

Okuduğu metinde sunulan bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular. *

Uzlaşma Yüzdesi: 71,4 Ortalama: 4,16 Standart Sapma: 0,98 Ortanca: 4 Çeyrekler Arası Açıklık: 2

	1	2	3	4	5	
Hiç Uygun Değil	○	○	○	○	○	Tamamen Uygun

Okuduğu metinle ilgili metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurar. *

Uzlaşma Yüzdesi: 71,4 Ortalama: 4,04 Standart Sapma:0,93 Ortanca: 4 Çeyrekler Arası Açıklık: 2

	1	2	3	4	5	
Hiç Uygun Değil	○	○	○	○	○	Tamamen Uygun

EK6: Çağdaş Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Okunmasında 21. Yüzyıl Becerilerini Temel Alan Örnek Öğrenme Öğretme Süreçler



21. YÜZYIL BECERİLERİ VE ALT BECERİLER

ANADİLDE İLETİŞİM ALT BECERİLERİ

Okuma
Yazma
Dinleme
Konuşma



YARATICILIK ALT BECERİLERİ

Akıcılık
Esneklik
Özgünlük
Aşamalılık
İlişkilendirme



ELEŞTİREL DÜŞÜNME ALT BECERİLERİ

Ayıklama
Yorumlama
Çözümleme
Değerlendirme



SOSYAL VE KÜLTÜREL BECERİLER

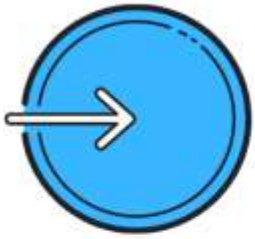
Öz Farkındalık
Öz Yönetim
Sorumlu Karar Verme
İlişkisel Beceriler
Sosyal Farkındalık



5E MODELİ VE AŞAMALARI



ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN 5 AŞAMASINI VE ALT AŞAMALARINI GÖSTEREN SEMBOLLER



GİRİŞ



DİKKAT ÇEKME



GÜDÜLEME



KEŞFETME



OKUMA GÖREVLERİ



KÜÇÜK GRUP TARTIŞMASI



AÇIKLAMA



BÜYÜK GRUP TARTIŞMASI



ÖĞRETMEN ÖRNEK SORULARI



DETAYLANDIRMA



ROL OYNAMA CANLANDIRMA



DETAYLANDIRMA ETKİNLİKLERİ



DEĞERLENDİRME



AKRAN DEĞERLENDİRME



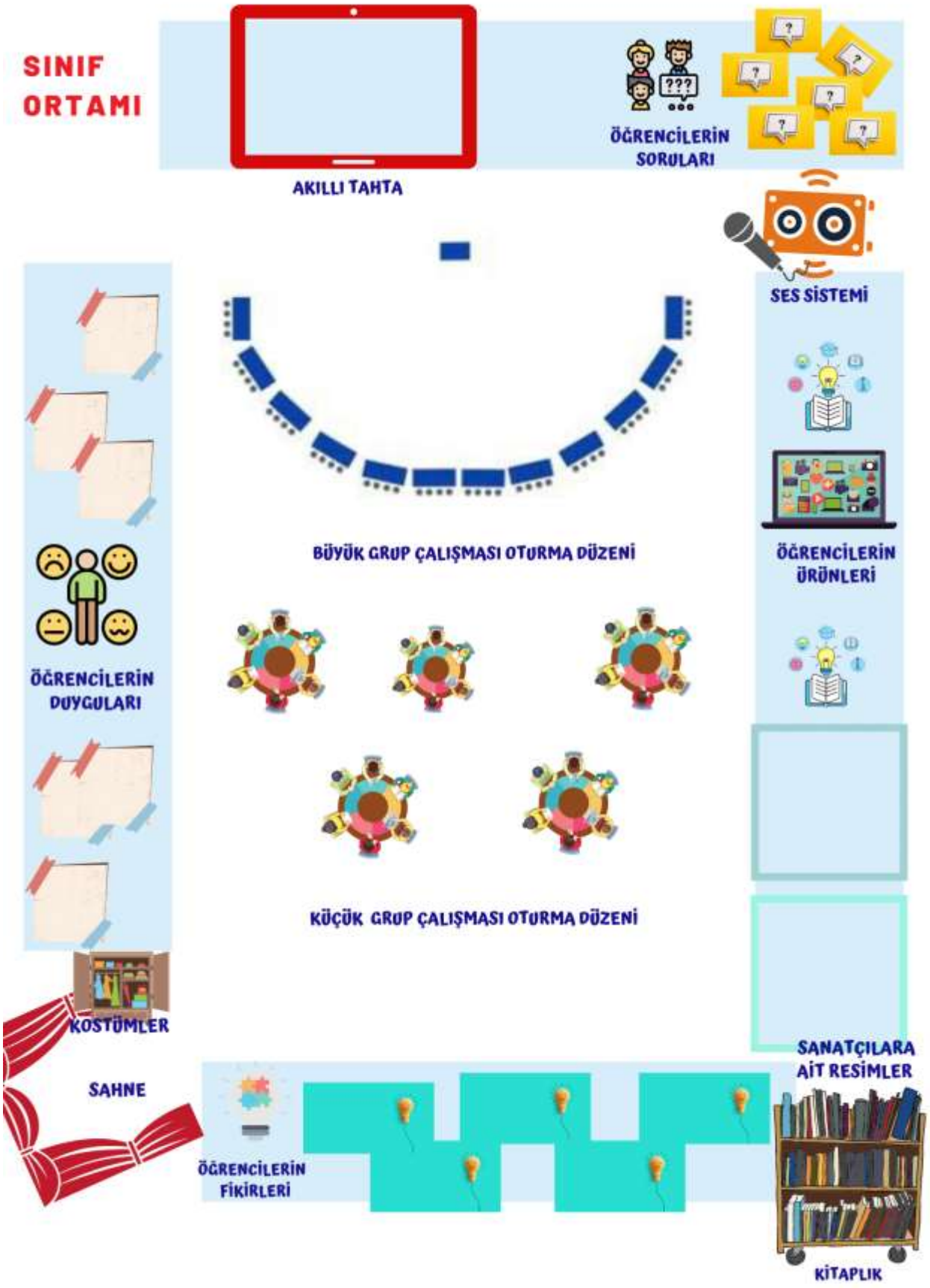
ÖZ DEĞERLENDİRME



ÖĞRETMEN YÖNERGESİ



WEB 2.0 ARAÇLARI


SINIF ORTAMI
AKILLI TAHTA
ÖĞRENCİLERİN SORULARI
SES SİSTEMİ
BÜYÜK GRUP ÇALIŞMASI OTURMA DÜZENİ
ÖĞRENCİLERİN ÜRÜNLERİ
ÖĞRENCİLERİN DUYGULARI
KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMASI OTURMA DÜZENİ
KOSTÜMLER
SAHNE
SANATÇILARA AİT RESİMLER
ÖĞRENCİLERİN FİKİRLERİ
KİTAPLIK

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN AŞAMALARI VE ÖĞRETMENİN ROLÜ



GİRİŞ



DİKKAT ÇEKME



GÜDÜLEME

Bu aşamada öğrencilerin yapılacak çalışmalara bedensel ve zihinsel olarak hazırlanmaları, okuyacakları metinle ilgili meraklarının oluşması ve hedeften haberdar olmaları sağlanır.



Öğretmenin Rolü: Öğrencilerin metni okumaya bedensel ve zihinsel olarak hazırlanmaları için metnin konusu ile ilgili, eğitsel oyunlar, kısa filmler, müzikler kullanır. Öğrencilerin dikkatini çekerek hedeften haberdar eder.

KEŞFETME



OKUMA GÖREVLERİ

Okuma öncesi 3-6 kişilik gruplar oluşturulup öğrencilere farklı görevler verilerek görevlerine uygun şekilde metinle ilgili sorular oluşturmaları beklenir. Bu aşamada metin uzun ise öğretmen tarafından süre ve metnin içeriğine dikkat edilerek parçalara ayrıldıktan sonra öğrencilere dağıtılır.



Öğretmenin Rolü: Öğretmen öğrencilere rollerine uygun soru yazmaları için rehberlik eder. Soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini harekete geçirecek türden olması için yönlendirmeler yapar.



KÜÇÜK GRUP TARTIŞMASI

Küçük Grup Tartışması: Bu aşamada öğrenciler okuma görevleriyle ilgili hazırladıkları soruların cevapları küçük grupla tartışır. Cevaplarını ardından farklı gruplardan aynı görevi olan öğrenciler bir araya gelir ve oluşturdukları sorulardan benzer olanları eler. Her grup isteğe göre yeni sorular da oluşturabilir.



Öğretmenin Rolü: Öğretmen gruplara rehberlik eder. Soruların doğru cevabını söylemez. Öğrencilerin işbirlikli bir şekilde okudukları üzerine kendi sorularını oluşturmalarını, arkadaşlarıyla tartışmalarını sağlar. Öğrencileri soru sormak için cesaretlendirir.



ÖRNEK OKUMA GÖREVLERİ

SÖZCÜK AVCISI

Metinde grubun anlamını bilmediğini düşündüğü sözcükler ve sözcük grupları ile ilgili sorular oluşturur.



BAĞLAYICI

Metinle gerçek yaşam arasında bağlantılar kuracak sorular oluşturur.



ÖZETLEYİCİ

Metni özetlemeyle ilgili sorular oluşturulur.



ARAŞTIRMACI

Metinde yer alan bilgi içerdiğini düşündüğü konularla ilgili sorular oluşturur.



KARAKTER YORUMLAYICI

Metinde geçen karakterlerin özellikleri, ortaya koydukları eylemlerin varsa koşulları, amaçları, nedenleriyle ilgili sorular oluşturur.



BAKIŞ AÇISI DEĞİŞTİRİCİ

Okunan metindeki olayları, durumları farklı bakış açılarıyla ele almaya ilişkin sorular oluşturur.



AYDINLATICI

Metindeki, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı bölümlerle ilgili sorular oluşturur.



TAHMİN EDİCİ

Metnin yarım bırakılan ya da açıkça belirtilmeyen bölümleriyle ilgili tahmin içeren sorular oluşturur.



AÇIKLAMA



BÜYÜK GRUP TARTIŞMASI

Büyük Grup Tartışması: Her görevin olduğu gruplardan bir sözcü seçilir. Grup büyük çemberde birleşir ve sözcüler hazırlamış oldukları soruları büyük gruba yöneltir. Grup soruların cevabını tartışır.

BÜYÜK GRUP TARTIŞMASINDA ÖĞRETMEN SORUMLULUKLARI

- Öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle kolay diyalog kurabileceği şekilde bir tartışma ortamı oluşturur.
- Tartışmada konunun dağılmaması için yönlendirmeler yapar.
- Öğrencilerin sorularından açık uçlu olmayanlar varsa açık uçlu soruya dönüştürmeleri için yönlendirmeler yapar.
- Sorulara "evet" ,"hayır" ya da "doğru"," yanlış" gibi kısa cevaplar verildiğinde öğrencilerin cevaplarını açmaları konusunda yönlendirme yapar.
- Öğrencilerin düşüncelerini onların sözcükleriyle yansıtmaya özen gösterir. Bunu mu demek istedin? Böyle mi düşünüyorsun?
- Öğrencilerin fikirleri arasında bağlantılar kurabilecek yönlendirmeler yapar.
- Metindeki olay, durum, kahraman, sözcükler, cümleler vb. arasında karşılaştırmalar yapılabilecek yönlendirmeler yapar.
- Farklı öğrencilerin fikirleri arasında göndermeler yapılmasına özen gösterir.
- Öğrencileri düşüncelerini gerekçelendirmeye teşvik eder.
- Öğrencilerin metinle ilgili tahminler yapmalarını, tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini sağlar
- Öğrencilerin birbirine soru sormalarını sağlar.

- Sorulara verdikleri cevapları diğer arkadaşlarının verdikleri cevaplarla karşılaştırmalarına olanak tanır.
- Fikirleri doğru yanlış diye yargılamaz öğrenciler birbirlerinin fikirlerine katılmıyorsa bunu gerekçelendirmelerine fırsat verir.
- Öğrencilere birbirinin fikirleri üzerine düşünme olanağı sunar.
- Tartışma sürecinde herkesin eşit söz hakkına sahip olduğu, birbirlerini rahatça ifade edebildikleri, düşüncelere katılmadıklarını dile getirebildikleri ve birbirlerini dinledikleri bir ortam oluşmasına özen gösterir.
- Öğrencileri konuşmak için cesaretlendirir. Öğrenci fikirlerini anlatmakta zorlanırsa benzer fikirde olan arkadaşının yardımcı olmasını sağlar.
- Zaman zaman büyük grup tartışmasının yönetimini öğrencilerden birine vererek öz yönetim becerilerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin soruları ve fikirleri ile ilgili akran geri bildirimlerinin verilmesini sağlar.
- Grupla birlikte tartışılırken bireyselliğin de dikkate alındığı bir yaklaşım içinde olur.
- Öğrencilere bir sorunun birden fazla cevabı olabileceğini sık sık hatırlatır.
- Öğrencilerin fikirlerini birleştirerek bir sonuca ulaşmalarına rehberlik eder.
- Metinden yola çıkarak öğrencilerin yakınsak ve ıraksak bağlantılar kurabildikleri yönlendirmeler yapar.
- Öğrencilerin okuduklarını kendi gözlem ve deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlar.

AÇIKLAMA



Öğretmen Örnek Soruları: Öğretmen öğrencilerin soruları bittiktan sonra tartışılmasına gereksinim duyduğu bölümlerle ilgili kendi sorularını büyük gruba yöneltir.

ÖĞRETMEN ÖRNEK SORULARI

ÖĞRETMEN ÖRNEK SORULARI

- Anlattıklarını farklı şekilde nasıl ifade edebilirsin?
- Sence arkadaşının özellikle belirtmek istediği ne?
- .....ile bunu mu demek istiyorsun?
- Anlattıklarına metinden daha fazla örnek verebilir misin?
- Arkadaşının anlattıklarını özetleyebilir misin?
- Metinde geçen olayları farklı şekillerde nasıl anlatabilirsin?
- Bu düşünceye metinden hangi örnekleri verebilirsin?
- İki metni, iki olayı, iki durumu nasıl karşılaştırabiliriz?
- Metnin Hangi bölümlerden oluşmaktadır? Bu bölümleri nasıl belirledin?
- Sence kahramanın olayın sonrası ile ilgili varsayımı neydi?
- .....farklı şeyler olduğunu düşündüğünü anlıyorum. Bunu biraz daha açıklayabilir misin?
- Böyle düşünmene neler sebep olmuş olabilir?
- Düşüncene başka neler ekleyebilirsin?
- Arkadaşının fikirlerine katılıp katılmama nedenlerini açıklar mısın?
- Bu anlattıklarını görsellerle nasıl ifade edersin?
- Metinde .....olayının olmasının metnin devamına etkileri neler olmuştur?

- Metinde hangi duygulara yer verilmiş? .....duygusuna yer verildiğini hangi ifadelerden anlıyorsun?
- Kahramanın ..... şekilde davranmasında neler etkili oldu?
- .....sorunu farklı şekillerde nasıl sorabilirsin?
- Bu sözcükle ilgili aklına başka neler geliyor?
- Metindeki çıkarımlarınla günlük yaşam arasında ne gibi bağlantılar kurabilirsin?
- Anlattıklarınızdan yola çıkarak karakterin aldığı en önemli kararın ne olduğunu düşünüyorsunuz?
- Metindeki duygular ile ilgili çıkarımların neler?
- Metni sonundan başına doğru nasıl anlatırdınız?
- Metni resimleyen sen olsaydın neleri değiştirirdin?
- Metnin yazarı sen olsaydın nerelerde değişiklik yapardın?
- Kahramanın, olayın, durumun temel özellikleri nelerdir? Bu özelliklere göre ne tür sınıflandırmalar yapabilirsin?
- Görseldeki olayı anlamak için neleri bilmemiz gerekli?
- Eğer.....olsaydı sonrasında neler olurdu?

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜREÇLERİNİN AŞAMALARI VE ÖĞRETMENİN ROLÜ

DETAYLANDIRMA



Bu aşamada öğrenciler metinle ilgili derinlemesine çalışmalarda etkin olarak görev alırlar. Yaratıcılık, eleştir düşünme, ana dilde yetkinlik, sosyal ve duygusal becerilere yönelik bireysel ve grup olarak çalışmalar yürütürler. Metinle kendileri ve günlük yaşam arasında bağlantı kurarlar.



ROL OYNAMA CANLANDIRMA

Metinle ilgili öğrencilerin role girdiği bireysel, küçük grup, büyük grup olarak rol oynama, canlandırmalarının yapıldığı aşamadır.



Öğretmenin Rolü: Öğrencilere metinle ilgili canlandırabilecekleri durumlarla ilgili yönergeler verir.



DETAYLANDIRMA BİREYSEL VE GRUP ETKİNLİKLERİ

Detaylandırma bölümünde öğrenciler eleştirel düşünme yöntem tekniklerini, yaratıcı düşünme yöntem tekniklerini sıklıkla kullanırlar.



Öğrencileri metinle ilgili derinlemesine çalışacakları etkinliklerle buluşturmak.

DEĞERLENDİRME



Öğrenci metin okuma süreci boyunca yaptığı tüm çalışmaları tekrar gözden geçirir. Duygu, ürün, fikir, soru duvarlarında asılı olan çalışmaları okur.

Bu aşamada öğrenci süreçteki kendi performansını, arkadaşlarının performansını değerlendirir.

Öğrencilere değerlendirme araçları sunarak kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlar.



ANADİLDE İLETİŞİM	YARATICILIK	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	SOSYAL VE KÜLTÜREL BECERİLER
KAZANIMLAR			
Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder. Okuduğu metinle ilgili metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurar.	Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar. Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır. Okuduğu metinden yola çıkarak özgün tasarımlar oluşturur.	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur. Okuduğu metnin içeriğini değerlendirir. Okuduğu metnin bölümlerini ayırt eder. Metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur.	Başkaları ile birlikte çalışmayı tercih eder. Kendi duygu, düşüncelerinin farkında olur. Başkalarının duygularının farkına varır. Farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşır.
YÖNTEM VE TEKNİKLER			
Soru sorarak okuma Okuma çemberi	Drama Özellik listeleme	Tartışma ağı İkna edici metin yazma	Drama
DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ			
Yaratıcı Ürün Değerlendirme Rubriği	İkna Edici Metin Yazma Kontrol Listesi	Sosyal ve Duygusal Beceriler Grup Değerlendirme Formu	

ARAÇLAR

Nitelikli çocuk edebiyatı metinleri, web 2.0 araçları, kostümler, akıllı tahta,Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü
Böyle Bir Kuyrukla Ne Yapardın kurgu dışı resimli kitap.,
Jenkins,S.& Page, R. (2008). Bir Kuyrukla Ne Yapardın? Ankara: Tubitak Yayınları
Jacques Offenbach - Orpheus in the Underworld Overture . parçası ,
Bilgisunar adresi: https://www.youtube.com/watch?v=y4hs7vW8SV0&feature=youtu.be
Radnex Cotton Eye Joe müziği
Bilgisunar adresi: https://www.youtube.com/watch?v=mOYZaiDZ7BM&feature=youtu.be

KULLANILAN METİN VE TÜRÜ

Metin adı: Kuyruk İstiyorum Türü: Öykü

Erdoğan. F.(1996). Kuyruk istiyorum. *Kırmızıfare Çocuklar için Edebiyat Dergisi*, 51, 30-32

ÖNERİLEN SÜRE

10 ders saati

SINIF

5. sınıf

GİRİŞ



Öğretmen Yönergesi: Sizlerle bugün Fatih Erdoğan'ın Kuyruk İstiyorum öyküsü üzerine çalışacağız.
Mekânda müzikle birlikte serbestçe dolaşınız. Karşılaştığınız arkadaşlarınıza "Bir kuyrukla ne yapılır? sorusunu yöneltiniz. Amacınız olabildiğince çok kişiye bu soruyu sorup cevapları aklınızda tutmak.
Müzik açılır. Öğrenciler birbirlerine "Bir kuyrukla ne yapılır? sorusunu sorar.





Öğretmen yönergesi: Lütfen aldığınız cevapları yapışkan kağıtlara yazınız ve fikir duvarına yapıştırınız.
Öğrenciler yazdıklarını fikir duvarına yapıştırırlar.





Öğretmen Yönergesi: Bir kuyrukla neler yapılabilecğini düşünün aklınıza gelenleri sıralayın.



Etkinlik aşağıdaki ağ araçları ile ağ destekli olarak da yapılabilir.
Padlet Realtimeboard
Notel.ly Noteapp



Öğretmen Yönergesi: Sizlerle Radnex Cotton Eye Joe müziği eşliğinde kuyruk kapmaca oyununu oynayacağız.
Oyun hakkında bilgi verilir
Katılımcı sayısı kadar peçeteden ya da kağıttan yapılan kuyruklar dağıtılır. İkili gruplar oluşturularak birbirlerinin arkasına kuyruklarını takmaları sağlanır. Kuyrukları ile dans ederken kuyruklarını koruyup başka arkadaşlarının kuyruklarını almaya çalışırlar. Oyun son kişide kuyruk kalana kadar devam eder.

GİRİŞ

BİR KUYRUKLA NELER YAPIYOR



Hangi Hayvana Ait Olduğu	Kuyruğunun Fotoğrafı	İşlevi
Balina		
Örümcek Maymunu		
Deniz Atı		
Tavus Kuşu		
Kokarca		
Timsah		
Kunduz		
Yengeç		
Sincap		

KEŞFETME

Kuyruk İstiyorum

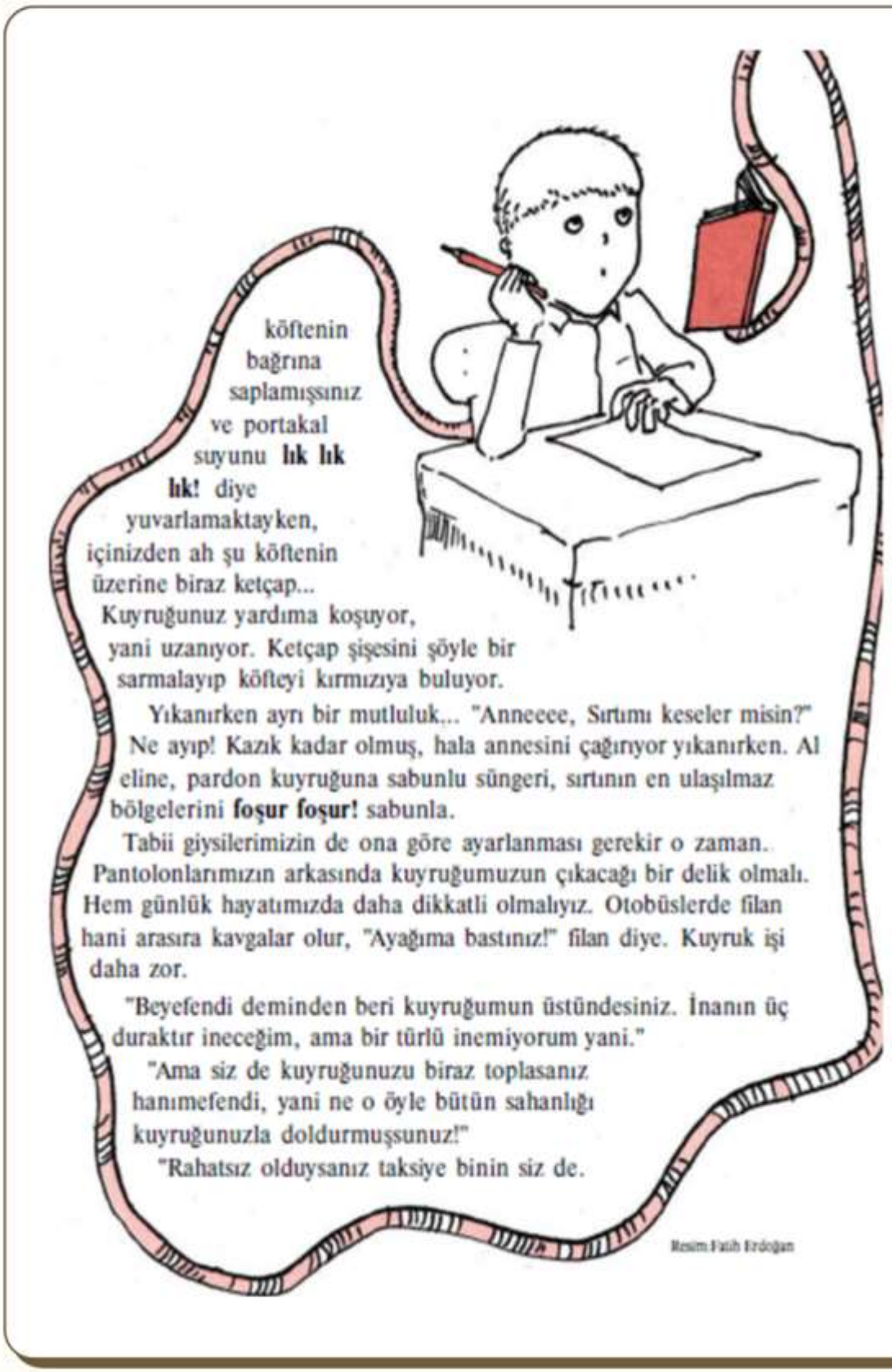
Fatih Erdoğan

Evet, yanlış okumadınız. Bir kuyruğum olmasını istiyorum. Böyle bir istek size ne kadar garip gelirse gelsin. İnanın çok düşündüm ve bir kuyruğum olması gerektiğine karar verdim. Tüylü, evet. Tüylü, uzun bir kuyruk. Örneğin bir sırtlan kuyruğu gibi olabilir. Ya da kedilerin şu denge sağlamaya yarayan kuyruklarından. Bir kuyrukla neler yapabileceğinizi düşünün bir. Evet, belki iki ayağı üzerinde yürüyen yaratıklar olarak dengemizi sağlamak için bize kuyruk gerekmiyor. Biliyorsunuz, kedilerin kuyruğu kesilince dört ayak üzerine düşemiyorlarmış artık. Yani dengelerini kuyruklarıyla sağlıyorlarmış. Eh, mantıklı. Düşerken upuzun kuyruğunu kullanarak kendini yönlendirebilir. Ama keçilere ne buyrulur? Keçilerin kuyruğunun ne kadar ufak tefek olduğunu bilirsiniz. Hani bitmiş tükenmiş bir mum kadar bir şey. Oysa dengeye kedilerden bile daha fazla ihtiyacı vardır keçilerin. Bunu anlamak zor. Belki de dağda bayırda çalılara filan takılmasın diye kısacık olmalı keçilerin kuyruğu.

Bir kuyrukla neler yapılabilir? Örneğin yağmurlu bir günde bir elinizde çantanız, öteki elinizde şemsiyeniz, öteki elinizde de... Hayır başka eliniz yok, ama kolunuzun altında da ezilmemesine çalıştığınız rulo halinde bükülmüş kartonunuz. Akşam harita çizeceksiniz. Evde kimse yok. Kapıyı anahtarınızla açacaksınız. Haydi bakalım. Eller kollar dolu. Açın kapıyı. Çanta yere bırakılır, yerler çamur, şemsiyeyi duvara dayarsınız, **vıjjjjt!** diye kayıp yere düşer. Haydaa... Zarif minik desenli şemsiye çamur içinde. Ona uzanayım derken, kolunuzun altındaki mukavvadan **Kırışımışıkışıkırışımık!** diye bir kırışma sesi. Bakın hayat ne kadar zor... Yani kuyruksuzken...

Oysa bir kuyruğunuz olsa. **Hop!** Bütün bu eziyetlere gerek olmaksızın kuyruğunuzun ucunu cebinize kaydırıp anahtarı çekersiniz... **Şlink!** Açarsınız kapıyı girersiniz. Bir elinizle mukavvayı masanın üzerine bırakırken öteki elinizle çantanızı yerine itelersiniz. Şapkanızı ve paltonuzu da kuyruğunuz hallediverir. Ne kadar kolay!

Yemek yerken... Çatalınızın ucunu


köftenin bağrına saplamışsınız ve portakal suyunu lık lık lık! diye yuvarlamaktayken, içinizden ah şu köftenin üzerine biraz ketçap... Kuyruğunuz yardıma koşuyor, yani uzanıyor. Ketçap şişesini şöyle bir sarmalayıp köfteyi kırmızıya buluyor.
Yıkanırken ayrı bir mutluluk... "Anneeee, Sırtımı keseler misin?" Ne ayıp! Kazık kadar olmuş, hala annesini çağırıyor yıkanırken. Al eline, pardon kuyruğuna sabunlu süngeri, sırtının en ulaşılmaz bölgelerini foşur foşur! sabunla.
Tabii giysilerimizin de ona göre ayarlanması gerekir o zaman. Pantolonlarımızın arkasında kuyruğumuzun çıkacağı bir delik olmalı. Hem günlük hayatımızda daha dikkatli olmalıyız. Otobüslerde filan hani arasıra kavgalar olur, "Ayağıma bastınız!" filan diye. Kuyruk işi daha zor.
"Beyefendi deminden beri kuyruğumun üstündesiniz. İnanın üç duraktır ineceğim, ama bir türlü inemiyorum yani."
"Ama siz de kuyruğunuzu biraz toplasanız hanımefendi, yani ne o öyle bütün sahanlığı kuyruğunuzla doldurmuşsunuz!"
"Rahatsız olduysanız taksiye binin siz de.
Resim Fatih Erdoğan

Burası halka ait. Tabii ki herkes gibi benim de bir kuyruğum var. Kuyruğumu evde bırakcak halim yok ya..."

"Boşverin arkadaşlar! Öfkelenmeye değmez. Lütfen şu kuyruğumun ucundaki bileti kuyruktan kuyruğa öne aktarır mısınız? Teşekkür ederim. Önde çok kuyruk vardı da arkadan bindim."

"Kuyruklu yalan!"

"Kim dedi onu?"

"Ben dedim, ne olacak? Herkes gibi önden binin ve biletinizi kendiniz atın."

Kavga böylece büyür ya da bir yerde kesilir. Gençlerin kuyrukla ilişkileri yaşlılardan biraz farklı olur. Çocukken kısa ve tüysüz, daha sonra tüylü ve uzun, yaşlanınca da dökük ve beyazlaşmaya başlayan tüyleriyle kuyruklara her yaşta farklı yaklaşılır. Gençler için çeşitli kuyruk boyaları... Fosforlu, yaldızlı, mor, yeşil... Onları kınayan yaşlılar ve, "Hayır! Ben yaşadıkça bu kuyrukla gezemezsin. Git o boyayı iyice yıka!"

"Ama baba, bu boya yıkayınca çıkmaz. Hem bütün arkadaşlarım boyadı...."

"Sus, terbiyesiz. Bir de kurdele takaydın bari..."

"Baba kuyruklarına kurdeleyi kızlar takıyor, ben kız mıyım!"

"Sus. Yürü odana! Topla kuyruğunu çabuk."

Ağlanır biraz. Sonra anne girer içeri. Babayı yumuşatır. Kuyruk öyle boyalı kalır.

Sinek kovalama konusunu fazla önemsemiyorum, ama arasıra çok gerekli olduğunu hepiniz bilirsiniz. Hani terlediğimizde tenimiz tuzlanır da sinekler **vızzzzzzzzzt!** diye ikide bir alnımıza burnumuza yapışır durur. Alışveriş poşetleri elimizden sarkmakta. Kafamızı sallar dururuz sinekler uçsun suratımızdan diye. Oysa bir kuyruk darbesi, atlar gibi tıpkı. Sinek konmayı başaramaz bile.

Kuyruğun yararları saymakla bitmez. Bence bir kuyruğumuz olmalı. Ama bir kuyruğum olması için ne yapmam gerektiğini bilmiyordum. Bir dilekçeyle başvuracağım bir büro olmalı, Örneğin, "Kuyruk İşleri Genel Müdürlüğü" gibi bir şey. Gidiyorsunuz ve size bir form veriyorlar: **"Kuyruk İsteme Formu."** Doldurup yeniden başvuruyorsunuz. Adı soyadı, ana adı, baba adı, doğum yeri ve yılı, uyruğu... Nesi? Uyruğu? "Bu ne?" diye soruyorum. "Yani hangi ülkenin vatandaşısın?" diyorlar. "Haaa," diyorum. Demek ki, kuyruklu olsaydık formlarda "uyruğu" bölümünden sonra bir de "kuyruğu" bölümü olacaktı. Cevap, "Bir metre yetmiş beş santim, gri üzerine siyah benekli."

Formu doldurduktan sonra ise hemen ve erken saatlerde başvurmalısınız, çünkü ben denedim, gecikirseniz bayağı kuyruk oluyor.

KEŞFETME



Size verilen kağıtlarda görevleriniz yazmakta, sizden beklenen metni okurken görevinize uygun olacak şekilde sorular oluşturarak kağıtlara yazmanızdır.





Öğrenciler metinle ilgili soruları arkadaşlarıyla tartışır. Ardından Aynı görevde olan öğrenciler bir araya gelerek oluşturdukları soruları birleştirir.

AÇIKLAMA



Öğrenciler büyük grupta birleşir. Her gruptan bir sözcü seçilir ve sözcü oluşturdukları soruları sınıfla paylaşır. Büyük grupta sorular tartışılır.



Öğretmen sorular bitince o görevle ilgili kendi oluşturduğu sorularını paylaşır.

- *Metinde kuyruk sözcüğüyle oluşturulan kelime grupları nelerdir? Kelime gruplarını taşıdıkları anlamlar yönünden karşılaştırınız?*
- *Metinde anlatılanlara göre metni 3 parçaya ayırmanız istendiğini düşünün. Hangi paragraflardan ayırırdınız neden?*
- *Metinde kuyrukla yapılan işler hangi organla benzerlik göstermektedir. Bunu metinden alıntı yaparak açıklar mısınız?*
- *Bir kuyruğunuz olduğunu düşünün ne gibi sorunlarla karşılaşırdınız? Ne gibi yararları olurdu?*
- *Yazara göre keçilerin kuyruklarının kısa olmasının nedeni nedir? Buna katılıyor musunuz?*
- *Yazar bence bir kuyruğunuz olmalı sonucuna nasıl varmıştır?*
- *"Baba kuyruklarına kurdeleyi kızlar takıyor." Ben kız mıyım? İfadesinde ben kız mıyım çıkarımı hangi varsayıma göre oluşturulmuş olabilir.*

Durum: Renkli kuyruk takan biri
Çıkarım: Kız olduğu
Varsayım: ?

- *Metindeki baba sizce nasıl biri? Bu çıkarıma nasıl ulaştınız metinden örnek verir misiniz?*
- *Baba hakkında duygun ne?*
- *Düşüncenle duygun arasında bir ilişki olabilir mi?*
- *Metne göre gençlerin ve yaşlıların kuyrukla olan ilişkilerini karşılaştırınız?*

DETAYLANDIRMA

METNİN DUYGUSUNU BUL



Mekanda öğrenciler serbestçe dolaşır. Mekanın farklı yerlerinde duyguların adının yazıldığı kartonlar bulunmaktadır.

Öğretmen Yönergesi: Sizlere Kuyruk İstiyorum metninden bazı bölümler okuyacağım. Metnin tamamını da düşünerek baskın olan duygunun olduğu kartonun üstünde durunuz.

Öğretmenin her okuduğu bölümden sonra öğrenciler duygu kartonlarının üzerine geçerler.

- *"Rahatsız olduysanız taksiye binin siz de. Burası halka ait. Tabii ki herkes gibi benim de bir kuyruğum var. Kuyruğumu evde bırakacak halim yok ya..."*
- *"Örneğin yağmurlu bir günde bir elinizde çantanız, öteki elinizde şemsiyeniz, öteki elinizde de... Hayır başka eliniz yok, ama kolunuzun altında da ezilmemesine çalıştığınız rulo halinde bükülmüş kartonunuz. Akşam harita çizeceksiniz. Evde kimse yok. Kapıyı anahtarınızla açacaksınız."*
- *"Anneeee, Sırtımı keseler misin?" Ne ayıp! Kazık kadar olmuş, hala annesini çağırıyor yıkanırken. Al eline, pardon kuyruğuna sabunlu süngeri, sırtının en ulaşılmaz bölgelerini foşur foşur! sabunla. Tabii giysilerimizin de ona göre ayarlanması gerekir o zaman. "*
- *İnanın çok düşündüm ve bir kuyruğum olması gerektiğine karar verdim. Tüylü, evet. Tüylü, uzun bir kuyruk. Örneğin bir sırtlan kuyruğu gibi olabilir. Ya da kedilerin şu denge sağlamaya yarayan kuyruklarından.*
- *"Sus. Yürü odana! Topla kuyruğunu çabuk."*
- *"Yemek yerken... Çatalınızın ucunu köftenin bağrına saplamışsınız ve portakal suyunu lık lık lık! Diye yuvarlamaktayken, içinizden ah şu köftenin üzerine biraz ketçap... "*

MUTLU	ÖFKELİ	ÇARESİZ
ŞAŞKIN	ÜZGÜN	MERAKLI



Öğretmen her bölüm sonunda

Öğretmen Yönergesi: Neden bu duyguyu seçtin?

Benzer duyguyu hissettiğin oldu mu?

Benzer duyguyu hissettiğin olay ya da durumu yazılı ya da sözlü olarak paylaşmak ister misin?

Seçtikleri duygu ile ilgili yazılı paylaşım yapan öğrenciler yazdıklarını duygu duvarına asarlar



DETAYLANDIRMA



Tartışma Ağı

Kuyruğunuzun olması faydalı mıdır? Sorusunu yöneltilir. İkili eşler olmalarını ister. Tartışma ağı tablosuna eşlerden biri faydaların ile ilgili diğeri zararları ile ilgili 3 madde yazar. Aralarında tartıştıktan sonra başka ikili grupla birleşerek tartışmaya devam ederler.Birlikte bir sonuca varırlar nedenleri ile birlikte tartışma ağı tablosuna yazarlar

FAYDALARI

SONUÇ NEDENLERİ

ZARARLARI





Öğrenciler 4'erli gruplar oluşturulur. Farklı mesleklerin isimlerinin yer aldığı kutudan bir kağıt seçmeleri istenir.



Öğretmen yönergesi: Seçtiğiniz meslekte bir kuyruğunuz olduğunu varsayın. Kuyrukla neler yapardınız? Listeleyin. Ardından kuyruğunuzla yapabileceklerinizi canlandırın.

DETAYLANDIRMA



Metinde belirtildiği gibi kuyruğunuz olması için Kuyruk İşleri Genel Müdürlüğüne aşağıdaki formla başvurmanız gerekmektedir. Sizden beklenen yetkilileri kuyruğunuz olması için ikna etmenizdir. Formda yetkilileri ikna etmeniz için sizi yönlendirici bölümler yer almaktadır. Yönlendirici ifadelere dikkat ederek formu doldurunuz.

Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra formları ürün duvarına asarlar.



KUYRUK İŞLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ KUYRUK İSTEME FORMU

Adı Soyadı: | Doğum Yeri/Yılı: | Ana Adı/Baba Adı: | Uyruğu

Savunulan Görüş

Destekleyici görüşler ve gerekçeleri

İkna etme yöntem ve teknikleri
(Alınyı yapma, yönlendirici sorular sorma, karşılaştırmalardan yararlanma, örnek verme, sayısal ifadeler kullanma vb.)

Duygulara hitap etme ve savunulan görüşü özetleyerek hatırlatma



Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre öğretmen örnek ikna edici metin sınıfa getirebilir. Örnek ikna edici metnin bölümleri analiz edilebilir.

DETAYLANDIRMA





Öğrencilerin tek boyutlu bir kuyruk tasarlamaları için çalışma kağıdı verilir. Çalışma kağıdındaki şekilleri birleştirerek kuyruk oluşturmaları istenir. Ardından çizdikleri kuyruğa bir isim vermeleri istenir. Öğrenciler tasarladıkları kuyrukları ürün duvarına asarlar.



DETAYLANDIRMA



KUYRUK TASARLIYORUZ



Öğretmen yönergesi: Kuyruk üretim şirketinde çalıştığınızı düşünün şirkette kuyruk üretimi belirli bileşenlere göre yapılmaktadır. Bu bileşenler neler olabilir? Tablo oluşturunuz. Oluştuğunuz tablonun her sütunundan bir özellik seçerek insanlar için bir kuyruk tasarlayınız.

Meslek	Şekil	Kullanım Amacı	Renk	Boyut
	Dikdörtgen Kare Beşgen Yuvarlak Oval	Eşya taşımak Yüzmek Uçmak Kötülüklerden korumak Çocukları eğlendirmek		



Etkinlik web destekli olarak aşağıdaki 3D modelleme araçlarıyla da yapılabilir.
Tinkercad
Skect up
Playcanvas

DEĞERLENDİRME

İKNA EDİCİ METİN YAZMA KONTROL LİSTESİ

ADI

TARİH

İkna edici metin yazarken aşağıda yerine getirdiğiniz davranışlar için sütuna işareti koynunuz. Davranışlarla ilgili açıklamak istedikleriniz varsa açıklama bölümüne yazınız.

	DAVRANIŞ	AÇIKLAMA
☐	Görüşümü giriş bölümünde belirttim	
☐	Görüşümü açık ve anlaşılır bir şekilde belirttim.	
☐	Görüşümü destekleyen gerekçeler sundum.	
☐	Görüşümle ilgili neden sonuç ifadelerine yer verdim.	
☐	Görüşümle ilgili oluşabilecek karşı görüşleri çürütecek ifadeler kullandım.	
☐	Dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını uygun şekilde kullandım.	
☐	Görüşümle ilgili duygusal ifadelere yer verdim.	
☐	Görüşümle ilgili okuru yönlendirici sorulara yer verdim.	
☐	Görüşümü sonuç bölümünde özetledim.	



Sosyal ve Kültürel Beceriler Grup Değerlendirme Formu(İlişki Becerileri)

Yönerge: Aşağıdaki ölçütlere göre grubunuzu değerlendiriniz.

Ölçütler	1	2	3	4	5
Grup üyeleri birbirlerinin görüşlerine saygılıydı.					
Grup üyeleri zamanı etkili kullandı.					
Grup üyeleri birbirleriyle iletişim kurmaya özen gösterdi.					
Grup üyeleri birbirleriyle verimli çalışmaya önem gösterdi.					
Grup üyeleri birbirleriyle işbirliği içindeydi.					
Grup üyeleri arkadaşlarının duygularını önemsedi.					
Grup üyeleri grup içinde kendilerini rahatça ifade edebildi.					
Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirmeye önem gösterdi.					

Form araştırmacı tarafından alan yazını tarandıktan sonra grup üyelerinden beklenen davranışlar dikkate alınarak oluşturulmuştur.



YARATICILIK ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

ADI

TARİH

Bu form "Kuyruk İstiyorum" metninin okuma sürecinde yaptığınız etkinliklerde kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Size uygun olan seçeneği X işareti ile işaretleyiniz.

DAVRANIŞ	EVET	KISMEN	HAYIR
Çok sayıda fikir ürettim.			
Farklı şekillerde sınıflanabilecek fikirler ürettim.			
Fikirlerimi üretirken farklı kaynaklara başvurdum.			
Ürettiğim fikirlerle farklı fikirler arasında bağlantılar kurdum.			
Fikirlerimi detaylandırdım.			
Özgün fikirler ürettim.			
Özgün tasarımlar oluşturdum.			

ŞEMSİYE

ANADİLDE İLETİŞİM	YARATICILIK	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	SOSYAL VE KÜLTÜREL BECERİLER
KAZANIMLAR			
Okuduğu metnin türünü ayırt eder. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okur. Görsel ve işitsel öğeleri yerinde ve etkili bir şekilde kullanır.	Okuduğu metni özetler Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar. Okuduğu öyküleyici metinleri canlandırır. Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir.	Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir. Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur. Okuduğu metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur. Okuduğu metinle ilgili sorular oluşturur.	Kendi duygu, düşüncelerinin farkında olur. Başkalarının duygularının farkına varır. Başkalarının duygularını anlar. Farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşır. Yaşama, doğaya, topluma karşı duyarlılık geliştirir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER			
Görsel okuma Okuma çemberi	Rol oynama Drama Tersine Beyin Fırtınası (Scamper) Benzetim tekniği	Tahmin ederek okuma Eleştirel okuma	Drama İş birliğine dayalı öğrenme
DEĞERLENDİRME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER			
Yaratıcılık öz değerlendirme formu	Eleştirel düşünme yarı yapılandırılmış gözlem formu	Akran değerlendirme Formu	
ARAÇLAR			
Sözsüz Kitap, web 2.0 araçları, kostümler, akıllı tahta, Victor Nunes'un eserleri			
KULLANILAN METİN VE TÜRÜ			
Sözsüz Kitap			
SÜRE			
10 saat			
SINIF			
5. sınıf			

GİRİŞ

ŞEMSİYE



Dikkat çekme: Grup çemberde toplanır. Öğretmenin elinde bir şemsiye vardır.



Öğretmen yönergesi: Elimdeki şemsiye elden ele dolaşacak eline şemsiyeyi alan şemsiyeyi bilindik kullanımlarının dışında farklı bir amaç için kullanarak bir canlandırma yapacak. Katılımcı şemsiyeyi işlevi dışında kullanınca grup olarak "Ne yapıyorsun ?" sorusu sorusunu soracağız.
Örnek:Çorba karıştırıyorum.
Balık tutuyorum.
Sallanıyorum



Öğretmen öğrencilerden 2'şerli gruplar olmalarını ister. İkili gruplara renkli yapışkanlı kağıtlar dağıtılır. Ardından akıllı tahtaya Şemsiye kitabının kapağı yansıtılır. Gruplar liderin yönergesine göre kahramana(kedi) ad bulmaya çalışırlar.
Adı kırmızı renkli bir meyve olsaydı ne olurdu?
Adı çok ses çıkaran bir şey olsaydı ne olurdu?
Adı S ile başlayan bir şey olsaydı ne olurdu?
Yuvarlak bir şeyin adı olsaydı ne olurdu.
Yapışkanlı kağıtlar fikir duvarına yapıştırılır. Ardından tüm grup üyeleri yazılan isimleri okur. Yazılan isimlerden biri grubun isteğine uygun olarak kahramana(köpek) verilir.

KEŞFETME

6 kişilik gruplar oluşturulur. Her gruba okuma görevi kutuları dağıtılır. Grup üyeleri görevlerine uygun olarak metinle ilgili sorular oluşturur.. Oluşturdukları soruları soru duvarına asarlar.



Öğrenciler metinle ilgili soruları arkadaşlarıyla tartışır. Ardından aynı görevdeki kişiler bir araya gelerek oluşturdukları soruları gözden geçirir. Benzer olanları çıkartır. Eklemeye gerek duyulan sorular varsa eklenir. Grup büyük çemberde bir araya gelir. Grup sözcüleri sorularını paylaşır.

AÇIKLAMA



- Görsellerde şemsiye nelerin yerine kullanılmış olabilir?
- Kitabın bir sayfasında olma şansınız olsaydı hangi sayfada olmak isterdiniz. Neden?
- Metinde kahramanın duyguları sırasıyla neler olabilir. Bunu nasıl anladın.
- Kitapta 5. Sayfadaki olay sence günün yılın hangi zamanında geçiyor olabilir? Bu sonuca nasıl ulaştın?
- Görsellerle anlatılanları şemsiyenin içinde kalan ve onunla hareket eden bir su damlacığı gözünden özetler misiniz?
- Görseller gösterilerek burada hangi duygular olabilir? Sence ..... bunları neden yapıyor olabilir.



- Metindeki görsel sence yaşamdaki hangi durumlara karşılık gelmektedir.
- Metinden bir sayfa seçin ve seçtiğiniz sayfadaki gördüklerinizle ilgili yazabildiğiniz kadar çok soru yazmaya çalışın.



- Sence kahramanın duygusu ne olabilir? Kahramanın duygusunu bir yemeğin lezzetiyle bağlantı kurarak anlatabilir mısın?



- Sence görselde yukarıdan yağan kar değil de mısır patlağı olsaydı kahramanın tepkisi nasıl olurdu.?

DETAYLANDIRMA

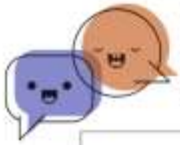


- Beş farklı grup oluşturulur. Gruplar A ve B olarak ikiye ayrılır. A'lar gezi röportajı soruları hazırlar B'ler ise kahramanın yerine geçerek soruları cevaplar.

1.Grup: Çölde
2.Grup: Kutuplarda
3.Grup: Denizin altında
4.Grup: Gökyüzünde
5.Grup: Savanda

- İkili gruplar oluşturulur her gruba kitabın art arda gelen iki sayfası verilerek sayfalardaki şemsiye görselinin çağrıştırdıklarını listelemeleri istenir..





Görselde geçebileceğini düşündüğünüz bir diyalog oluşturup canlandırınız. Aşağıdaki sözcükleri diyalogda kullanmaya özen gösteriniz.

Tereyağı

Tuvalet kağıdı

Aspirin

Saç boyası

DETAYLANDIRMA



5 kişilik gruplar oluşturulur.
Öğretmen yönergesi: Şemsiye nedir? Şemsiyeyi nasıl tanımlarsınız? Gruplar tanımlarını yapışkan kağıtlara yazarlar ve fikir duvarına asarlar.
Gruplara meyve sebze, okul gereçleri, tamir gereçleri, mutfak gereçleri oyuncaklar, taşıt maketleri dağıtılır. Her grup bir nesne seçer ve seçtikleri nesnenin özelliklerini sıralar.. Şemsiyenin özelliklerini sıralar.



Şemsiyenin Özellikleri ..... Özellikleri

Şemsiyenin özellikleri ile seçilen nesnenin özellikleri arasında bağlantılar bulunmaya çalışılır. Elde edilen bağlantılar listelenir.
Ardından fikir duvarına asılır.





Kitabın sayfaları zemine serilir
Öğretmen yönergesi: Kendinizi görsellerdeki bir şemsiye olarak hayal edin ve onun ağzından neler hissetmiş olabileceğini anlatın. Diğer öğrenciler arkadaşlarının anlattıklarına bakarak hangi görseldeki şemsiye olduklarını bulmaya çalışırlar.

DETAYLANDIRMA



NEDENİ NE? SONUCU NE ?

4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Birlikte çalışabilecekleri masalara geçerler.



Öğretmen yönergesi: Okuduğunuz metinde karakterin yaptıklarını neden- sonuç ilişkisi kurarak anlatınız. Bunu yaparken aşağıdaki edat ve bağlaçlardan yararlanabilirsiniz.

diye

den dolayı

-den ötürü

"için,

-mak üzere

ile

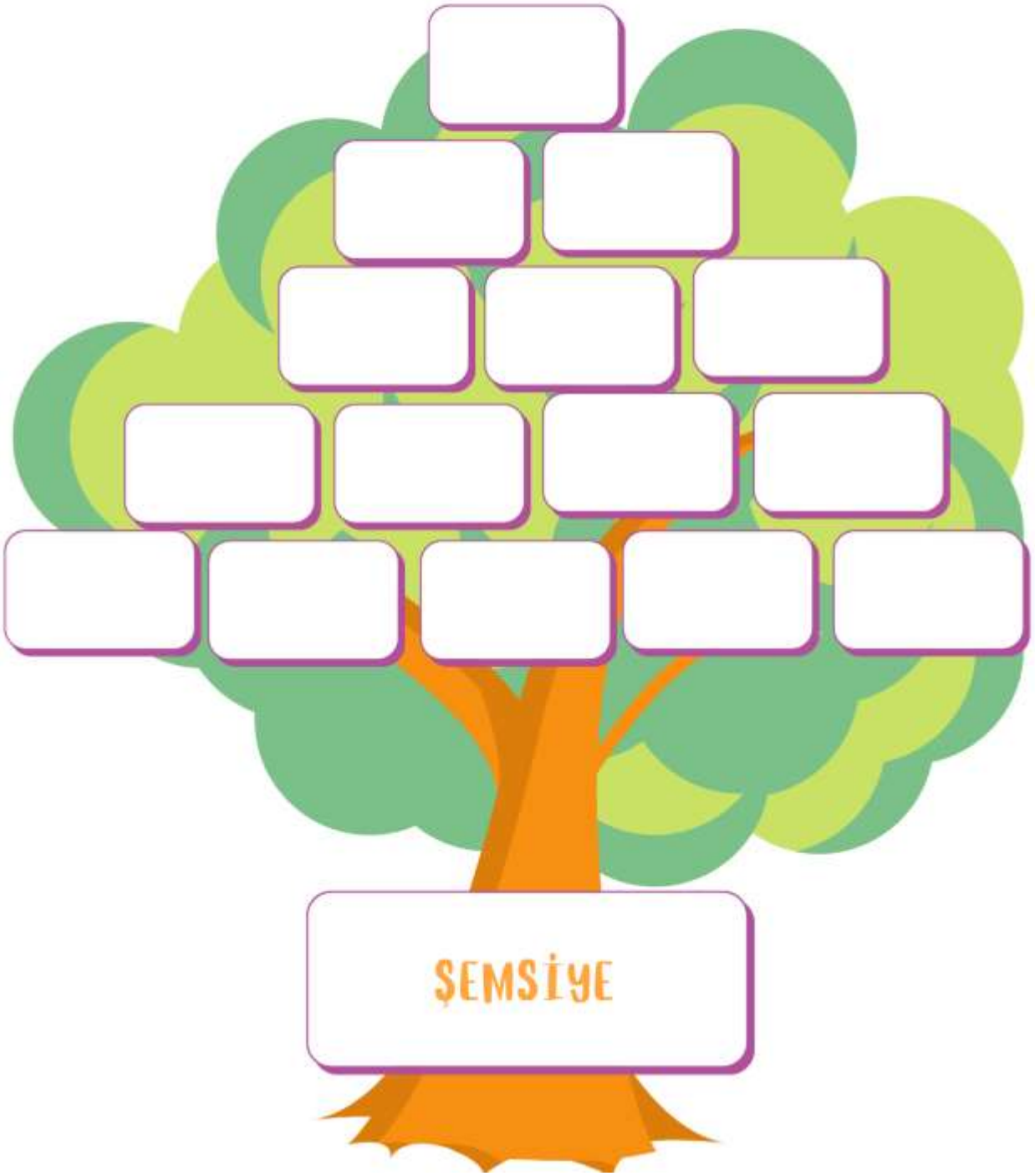
-mek üzere

DETAYLANDIRMA



Okuduğunuz metni aşağıdaki yönergelere göre özetleyiniz.

1. Metindeki kahramanı tanımlayan bir sözcük
2. Metindeki olayların neler olduğunu anlatan iki sözcük
3. Metindeki mekanları anlatan üç sözcük
4. Metindeki çatışmaları anlatan dört sözcük
5. Metindeki kahramanın hissettiği duyguları anlatan beş sözcük



DETAYLANDIRMA

YENİDEN HAYAL ET



Görselde makas kaç farklı şekilde kullanılmıştır?

Makasın kullanım şekillerine göre kaç farklı kategori oluşmaktadır?



Görselde çubuk krakerler kaç farklı şekilde kullanılmıştır?

Çubuk krakerin kullanım şekillerine göre kaç farklı kategori oluşmaktadır?

DETAYLANDIRMA

ÇİZİYORUZ YENİDEN HAYAL EDİYORUZ

Aşağıdaki şemsiyeleri yapacağın çizimlerle birleştirerek yeni nesneler oluşturmaya çalış.











DETAYLANDIRMA

TERSİNE BEYİN FIRTINASI SORULARI

7 kişilik gruplar oluşturulur. Her gruba tersine beyin fırtınası(scamper) sorularının yer aldığı kartlar dağıtılır.



Öğretmen Yönergesi: Kartlarda yer alan soru örneklerini inceleyiniz. Sizce okuduğumuz metin oluşturulurken bu sorulara benzer sorular sorulmuş olabilir mi? Metinden örneklerle açıklar mısınız?

S — YERİNE KULLAN

- Bunun yerine ne kullanabilirim?
- Bu parçanın yerine başka hangi parçayı kullanabilirim.
- Bu renk yerine başka hangi rengi kullanabilirim?
- Bu zaman yerine başka hangi zamanı kullanabilirim?
- Bu karakter yerine başka karakter kullanırsam ne olur.

A — UYARLA

- Başka neleri uyarlayabilirim?
- Daha önce ortaya atılan hangi düşünce buna benzemektedir?
- Başka neler bunun gibidir?
- Kuşu taklit ederek uçak yapabilir miyim?

C — BİRLEŞTİR

- Hangi fikirleri birleştirebilirsin?
- Hangi ürünleri birleştirebilirsin?
- Hangi fikirleri nasıl birleştirebilirsin?
- Hangi yöntemleri birleştirebilirsin?
- Hangi parçaları birleştirebilirsin?

M — FARKLILAŞTIR

- Neleri büyütebilirim?
- Büyütmek, küçültmek, daraltmak, azaltmak sorunu nasıl çözer?
- Bir şeyler ekleyelim! Bir şeyler çıkartalım!
- Başlığı değiştirsek?
- Özelliklerinin sayısını azaltırsam ne olur?

P — BAŞKA AMAÇLA KULLAN

- Başka ne amaçla kullanabilirim?
- Başka ne işe yarar?
- Bununla başka neler yapabilirim?
- Neyin yerine kullanabilirim?
- Bundan daha başka neler yapabilirim?

E — YOK ET

- Bu fikrin ya da bu ürünün bazı unsurlarını atarsam ne olabilir?
- Çıkarabilir miyim?
- Fikri ya da nesneyi bölsem nesil olur?
- Olduğundan az gösterebilir miyim?

R — YENİDEN DÜZENLE

- Zamanı değiştirebilir miyim?
- Parçaların yerlerini nasıl yeniden düzenleyebilirim?
- Daha farklı sıralama oluşturabilir miyim?
- Rolleri değiştirsem mi?
- Aşağı yerine yukarıyı çevirsem.







Öğretmen yönergesi: Yanınızda bir şemsiye dünya turuna çıkacağınızı düşünün. Size her konuda yardımcı olacak bu şemsiyenizi rengi, şekli, özellikleri, kullanım amacı vb. birçok yönden yeniden tasarlamak içini tersine beyin fırtınası tekniği sorularına göre oluşturduğunuz fikirlerinizi aşağıya çiziniz. Yapılan çizimler fikir duvarına asılır.



YERİNE KULLAN

UYARLA

BİRLEŞTİR

FARKLILAŞTIR

BAŞKA AMAÇLA KULLAN

YOK ET

YENİDEN DÜZENLE

DEĞERLENDİRME

YARATICILIK DEĞERLENDİRME RUBLİĞİ

	Çok Yaratıcı	Yaratıcı	Sıradan	Hiç Yaratıcı Değil
Fikirler ve bağlamların çeşitliliği	Fikirler, farklı bağlamlardan veya disiplinlerden gelen şaşırtıcı çeşitlilikteki önemli kavramları temsil eder.	Fikirler, farklı bağlamlardan veya disiplinlerden önemli kavramları temsil eder.	Fikirler, aynı veya benzer bağlamlardan veya disiplinlerden önemli kavramları temsil eder.	Fikirler önemli kavramları temsil etmez.
Kaynak Çeşitliliği	Ürün oluşturulurken farklı metinler, medya, kaynak kişiler veya kişisel deneyimler dahil olmak üzere çok çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır.	Ürün oluşturulurken farklı metinler, medya, kaynak kişiler veya kişisel deneyimler dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır.	Ürün oluşturulurkens ınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmıştır	Ürün oluşturulurken tek bir kaynaktan ya da uygun olmayan kaynaklardan yararlanılmıştır.
Fikirleri Birleştirmek	Fikirler, bir sorunu çözmek, bir sorunu ele almak veya yeni bir şey yapmak için özgün ve şaşırtıcı yollarla birleştirilir.	Fikirler bir sorunu çözmek, veya yeni bir şey üretmek için özgün yollarla birleştirilir.	Fikirler, başka kaynaklardan ya da başkalarının düşüncelerinden türetilen şekillerde birleştirilmiştir.	Fikirler, başka kaynaklardan alınmıştır.
Yeni bir bağlantı oluşturmak	Oluşturulan ürün ilginç, yeni veya işlevseldir; daha önce bilinmeyen bir soruna özgün bir katkı sağlar	Oluşturulan ürün ilginç, yeni veya işlevseldir; amaçlanan sorunu çözmeye özgün bir katkı sağlar.	Oluşturulan ürün hedeflenen amaca hizmet eder.	Oluşturulan ürün hedeflenen amaca hizmet etmez.

Kaynak : How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading (p. 54), by Susan M. Brookhart, 2013, Uyarlanmıştır.

DEĞERLENDİRME

ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÖZLEM FORMU (YORUMLAMA-ÇÖZÜMLEME-AÇIKLAMA)



Adı Soyadı : Tarih :

	Evet	Hayır	Kısmen
Dolaylı yargıları (varsayımlar, söz sanatları vb.) ifadeleri bulur.			
Karşılaştırmalar yapar farklılıkları ve benzerlikleri görür.			
Bir ölçüte veya doğal özelliklerine göre verileri, bilgileri ve fikirleri sınıflandırır.			
Fikirler arasındaki ilişkileri tanımlar.			
Düşüncelerin ana yargısını belirler.			
Düşüncelerin varsayımlarını saptar.			
İfadeleri gerekçelendirir.			
Düşünceye kanıtlar sunar.			
Durumu destekleyen kanıtları değerlendirir.			
Durumun düşüncenin alternatiflerini, zıtlıklarını belirler .			



Akran Değerlendirme Formu

Bu form kendinizi ve arkadaşlarınızı değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Grup içindeki çalışmalara arkadaşlarınızın katılımını dikkate alarak formu doldurunuz. Cevabınız evet ise E hayır ise H bazen ise B yazınız.

	1.Arkadaşım	2. Arkadaşım	3.Arkadaşım	4. Arkadaşım	5. Arkadaşım
Metinle ilgili sorular oluşturmaya istekliydi.					
Görevine uygun sorular hazırladı.					
Arkadaşlarının sorduğu soruları dikkatli dinledi.					
Başkalarının görüşlerine saygı duydu.					
Zamanı etkili kullandı.					
Grup arkadaşları ile işbirliği içinde çalıştı.					
Düşüncelerini açıklarken diğer arkadaşlarının görüşlerini kullandı.					

KELİME KOLEKSİYONCUSU

ANADİLDE İLETİŞİM	YARATICILIK	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	SOSYAL VE KÜLTÜREL BECERİLER

KAZANIMLAR

Okuduğu metinde dilin anlatım gücü ve söz varlığını fark eder. Sözcük dağarcığını geliştirir. Okuduğu metnin dil ve anlatım özelliklerini yorumlar.	Okuduğu metinden yola çıkarak yeni bir metin yazar. Metindeki olayı farklı karakterlerin bakış açısıyla yeniden yazar.	Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir. Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur. Okuduğu metinde anlatılanların öncesi ve sonrası ile ilgili tahminlerde bulunur. Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar.	Kendi duygu, düşüncelerinin farkında olur. Başkalarının duygularının farkına varır. Başkalarının duygularını anlar. Farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşır. Estetik bakış açısı benimser. Başkaları ile birlikte çalışmayı tercih eder.

ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER

Görsel okuma Okuma çemberi Tahmin ederek okuma	Rol oynama Drama Benzetim	Soru sorarak okuma Tahmin ederek okuma Eleştirel okuma	İş birliğine dayalı öğrenme

DEĞERLENDİRME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER

Zihin haritası kontrol listesi, Öz değerlendirme (3-2-1 Kartı)

ARAÇLAR

Akıllı tahta, Türkçe sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, çalışma kağıtları

SÜRE

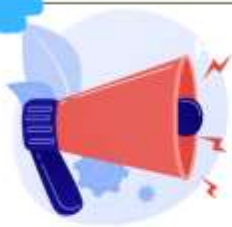
10 ders saati

SINIF

5. sınıf

GİRİŞ

KELİME KOLEKSİYONCUSU



Öğretmen elinde bir zarfla içeri girer grup çemberde toplanır. Elindeki zarfta ne olabileceğini tahmin etmeleri istenir. Öğretmen zarfı açar zarfın içinde bugün üzerinde çalışacağımız öykünün yazarı Peter H. Reynolds'a ait bir not var olduğunu söyler. Notu sesli okur: "Tüm dünyaya kim olduğunuzu ve dünyayı nasıl daha güzel yapabileceğinizi anlatın."



Öğretmen yönergesi: sizce bunu nasıl yapabilirsiniz? Aklınıza gelen fikirleri sıralayarak yapışkan kağıtlara yazın ardından fikir duvarına asın





Öğretmen yönergesi: Kendinizi bir koleksiyoncu olarak hayal edin. Mekânda serbestçe dolaşarak koleksiyonunuz için yeni parçalar bulmaya çalışın. Mekânın her tarafını dolaşmaya özen gösterin.
Grup müzik eşliğinde mekânda dolaşır. Öğretmenin el çırpmasıyla donar. Dokunduğu kişi ne koleksiyoncusu olduğunu söyler. Ben..... koleksiyoncusuyum. .....topluyorum.



Öğretmen yönergesi: Birazdan sizlere farklı mekanlara ait sesler dinleteceğim. Gözlerinizi kapatarak mekânda serbest dolaşıp dinlediğiniz yerlerde duyabileceğiniz kelimeleri düşününüz.

- Çocuk parkı,
- Pazar,
- Hayvanat bahçesi,
- Toplu taşıma aracı,
- Okul vb. ait sesleri öğrenciler dinler.

Dinlediğiniz yerlerde duyabileceğiniz kelimeleri listeleyiniz. .
Grup çemberde toplanır. Herkes buldukları kelimeleri büyük grupla paylaşır.



Kelimeleri Gruplara Ayıralım

Öğretmen okuyacakları metinde yer alan kelimelerin yer aldığı kelime listesini öğrencilere verir.



Öğretmen yönergesi: Kelime listesinde yer alan kelimelerin özelliklerini neler olabilir? Kelimleri özelliklerini düşünerek aşağıya iki grupta sınıflayınız. Gruplarınıza birer ad veriniz.



Öğretmen yönergesi: Kelimeleri özelliklerini düşünerek aşağıya üç grupta sınıflayınız. Gruplarınıza birer ad veriniz.

Kelime Listesi

elmas
çiçek
hayal
etki
servet
candan
zerre
gezi
fısfıs
geometri
tortilla
harika
senfoni
söğüt
Peru
zümrüt
sağanak
pekmez
kükremek
bilim



KELİMENİN ANLAMI HARFLERDE SAKLI

Kelimeler anlamlarına benzer şekilde yazılabilir. Siz de aşağıdaki kelimeleri anlamlarını düşünün ve anlamına benzer şekilde yazmaya çalışın.

Gürültü

Fısfıs

Sağanak

Soru

Yıldız

Çiçek

Etkinlik bittikten sonra çalışmalar ürün duvarına asılır.

KEŞFETME



Her gruba okuma görevi kutuları dağıtılır. Grup üyeleri görevlerine uygun olarak metinle ilgili sorular oluşturur.. Oluşturdukları soruları soru duvarına asarlar.



Öğrenciler metinle ilgili soruları arkadaşlarıyla tartışır. Ardından aynı görevdeki kişiler bir araya gelerek oluşturdukları soruları gözden geçirir. Benzer olanları çıkartır. Eklemeye gerek duyulan sorular varsa eklenir.

Grup büyük çemberde bir araya gelir. Grup sözcüleri sorularını paylaşır. Büyük grup soruları tartışır. .

AÇIKLAMA



- Can ne yapıyor? Bunu neden yapıyor olabilir?
- Can'ın kafasındaki fikirler neler olabilir?
- Sence yaptığı iş önemli bir iş mi? Neden?
- Canın kişilik özelliği ile ilgili neler söyleyebilirsin? Bunu metinden hangi ifadelerin örneklediğini belirtebilir misin?
- Canın hakkındaki duyguların neler? Böyle hissetmeni ne sağlamış olabilir.
- Siz de benzer şeyler yapar mısınız?
- Can ne zaman önemli bir karar aldı? Sonucunda neler oldu?
- Can'ın ayağı kaymasaydı kelimeler havaya uçmasaydı neler olabilirdi?
- Can'ın havaya savurduğu kelimeler rüzgâra kapılıp uçarken mutlulukla gülümsemesinin nedenleri ne olabilir?
- En güçlü ifadeler en basit kelimelerden oluştu sonucuna nasıl varılmış olabilir? Bu fikre katılıyor musun? Neden?
- "Yeni kelimeler öğrendikçe düşüncelerini, duygularını, hayallerini daha kolay dile getirmeye başladı." Bu gerçekte mümkün mü?

Cevabını nedenleriyle açıklar mısın?

DETAYLANDIRMA



6'şar kişilik gruplar oluşturulur. Gruplara bilim, duygular, hayvanlar, sebzeler, meyveler, spor kavramları verilir. Bu kavram alanına giren sözcükleri listelemeleri istenir. Amaç olabildiğince çok sözcük yazmalarını sağlamaktır.



Öğretmen yönergesi: Yazdığınız kelimelerden farklı gruplar oluşturunuz.
Örneğin duygu kavramıyla ilgili eskiden tanıdığınız kişilere beslediğiniz duygular, yeni tanıdığınız birine beslediğiniz duygular...
Hayvanlar ile ilgili evcil hayvanlar, kanatlı hayvanlar...
Meyvelerle ilgili yaz, kış meyveleri gibi
Ardından yazılan kelimeleri kesilir ve her öğrenci ve öğretmen avcuna birkaç kelime alır. Öğretmen 1,2,3, dediğinde tüm kelimeler havaya atılır. Her grup üyesi yerden kelimeler toplar ve grubuna getirir.
Toplanılan kelimelerle 1. grup şiir, 2. grup şarkı, 3. grup reklam metni, 4. grup ninni, 5. grup yemek tarifi, 6. grup gazete haberi yazarak canlandırır.

DETAYLANDIRMA

NE OLMUŞ? ŞİMDİ NE OLACAK?



Tahmin...

Öğretmen yönergesi : Metnin son sayfasını dikkatli inceleyin. Sizce sonrasında neler olmuş olabilir?

Kanıt...

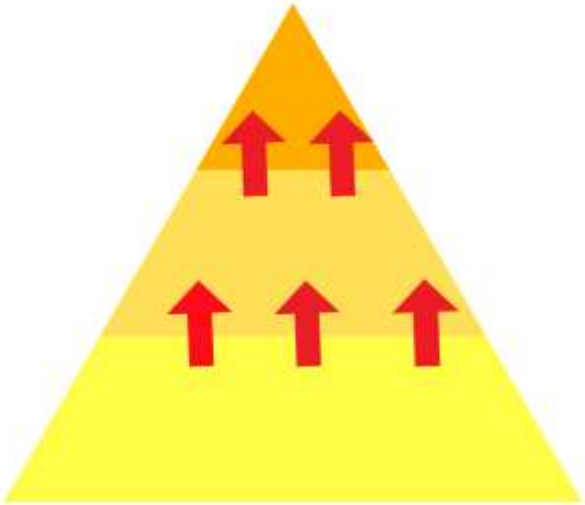
- Tahminlerinizi doğru çıkartacak yazılı metinden ve görsellerde kanıtlarınız nelerdir?

- Metnin önceki bölümlerine baktığında hangi tahminin daha çok kanıtlarınız desteklenmektedir?

DETAYLANDIRMA

NEDENLERİN PEŞİNDE







Öğretmen yönergesi : Can ne yapıyor?
Bunu yapmasının nedenleri neler olabilir?
Can'ın öncesinde yaptıklarına göre yukarıdaki neden sonuç diyagramını doldurunuz.

DETAYLANDIRMA

KELİME KOLEKSİYONUM

Kendinizi bir kelime koleksiyoncusu olarak hayal edin koleksiyonunuza koyacağınız ilk 30 kelime neler olurdu?



DETAYLANDIRMA

DÜŞÜNME BALONUM

Aşağıda okuduğunuz kitaptaki farklı karakterlere ait olabilecek düşünme balonları verilmiştir. Düşünme balonlarına neler yazardınız? İsimleri verilmeyen karakterlere metnin içeriğine uygun olarak hangi isimleri verirdiniz?



Can



Canı uzaktan izleyen.



Can'ın yaptıklarıyla ilgili kafası karışan .....

Can'ın yaptıklarını özetleyen.....

DETAYLANDIRMA

EYLEMLER VE SONUÇLAR

5 kişilik gruplar oluşturulur.
Öğretmen Yönergesi :Can'ın yaptığı eylemleri aşağıya sıralayalım. Yaptığı eylemlerden grup olarak karar karar verdiğiniz bir eylemi değiştirerek sonrasında neler olabileceğini düşünerek metni yeniden yazalım.



1

2

3

4

5

6

7

8

9

DETAYLANDIRMA

KARAKTER HARİTASI

Aşağıda Can'ın karakter haritası yer almaktadır. Karakter haritasını metne göre tamamlayınız.

Can'ın söyledikleri

Can'ın düşündükleri



Can'ın hissettikleri

Can'ın yaptıkları



Can'ın karakter haritasına göre düşündükleri ile yaptıkları sizce tutarlı mı?
Hissettikleri ile yaptıkları arasında bir bağ var mı? Cevaplarınızı metinden örneklerle destekleyiniz.

DETAYLANDIRMA

Harika Bir Kitap Tarifi





Öğretmen Yönergesi: Okuduğunuz resimli kitabı anlatan bir yemek tarifi hazırlamanız istenseydi nasıl anlatırdınız?
Yemek tarifiniz için önce bir malzeme listesi oluşturmayı unutmayın kahramanlar, mekanlar, anlatılan olaylar korkutucu mu, eğlenceli mi? vb.

İçindekiler

Yapılışı



DETAYLANDIRMA

Metni zİHİN HARİTASIYLA ANLAT



Öğretmen Yönergesi: Metinden alınan aşağıdaki sözcükleri kullanarak zihin haritasını şekillendirin

Bilim

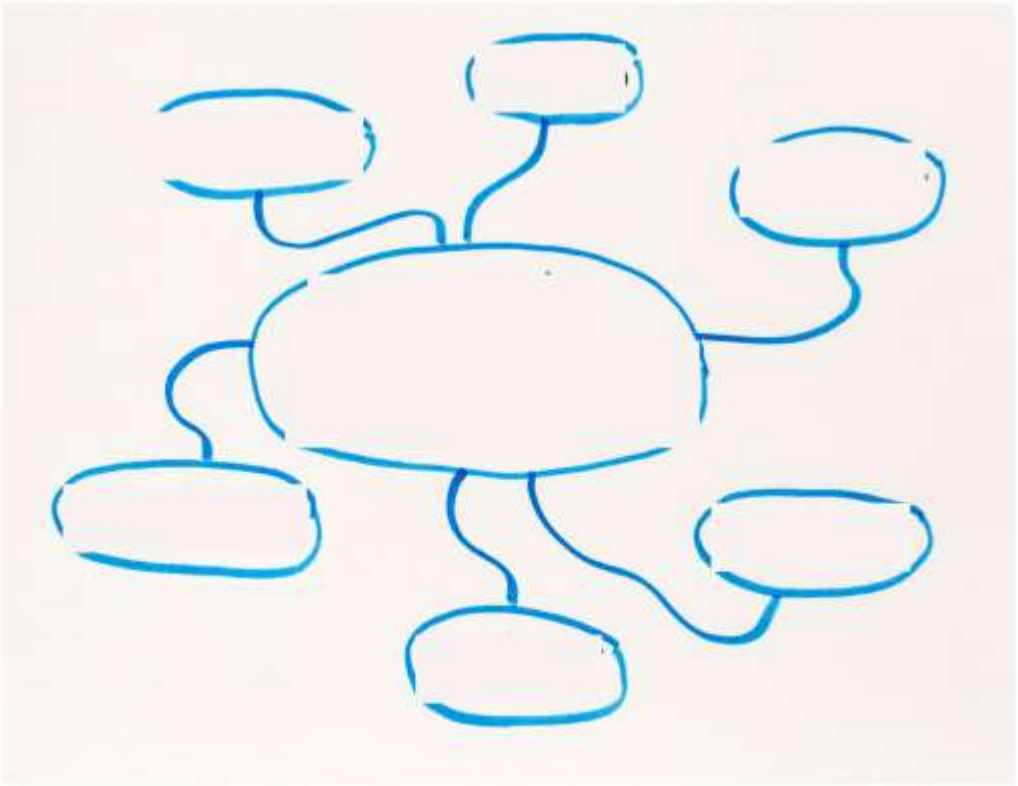
Aksiyon

Tarih

Duygular

Şiirsel

Hayaller





ZİHİN HARİTASI KONTROL LİSTESİ

Aşağıdaki davranışlardan zihin haritası hazırlarken yerine getirip getirmediklerinizi evet /hayır olarak işaretleyiniz.

Evet	Hayır	
		Kağıdı yatay olarak kullandım.
		Konuyu en iyi şekilde ifade edeck resmi/yazıyı kağıdın ortasına yerleştirdim.
		Merkezden konuya ait esnek dallar çizdim.
		Konuyla ilgili anahtar sözcükleri yerleştirdim.
		Anahtar sözcüklerin yanına onları yansıtan resimler çizdim.
		Farklı renkler kullandım.
		Sözcükleri, harfleri, çizgileri farklı boyutlarda kullandım.
		Simgeler kullandım.

Oluşturduğunuz zihin haritanız hakkında duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

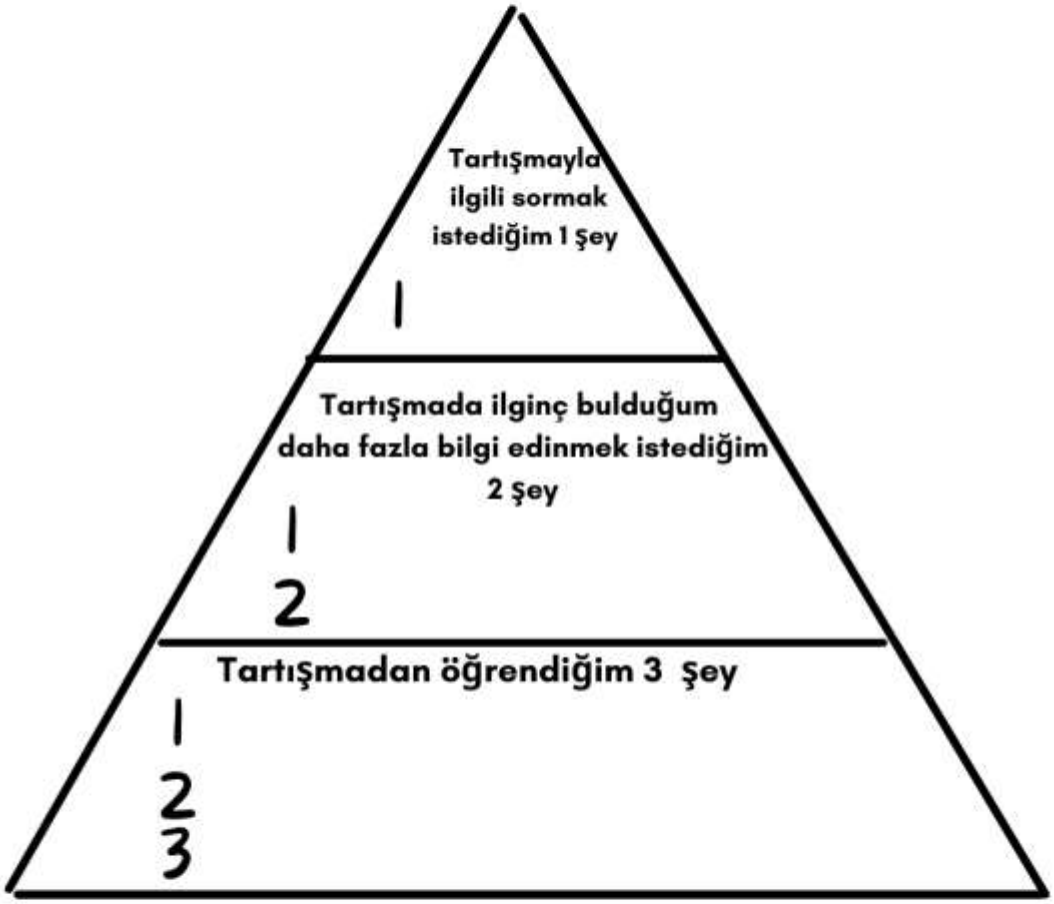
.....

.....

DEĞERLENDİRME

Adı Soyadı _____ Tarih _____

3-2-1 Kartı



Notlarım

ŞAŞKIN MEVSİM GÜNLÜKLERİ

ANADİLDE İLETİŞİM	YARATICILIK	ELEŞTİREL DÜŞÜNME	SOSYAL VE KÜLTÜREL BECERİLER
KAZANIMLAR			
Okuduğu metnin türünü ayırt eder. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okur. Görsel ve işitsel öğeleri yerinde ve etkili bir şekilde kullanır.	Okuduğu metindeki sorunlara yeni çözümler üretir. Okuduğu metinden yola çıkarak ürün oluşturur.	Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir. Okuduğu metindeki görsel ve işitsel uyaranları yorumlar. Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur. Okuduğu metinle ilgili sorular oluşturur.	Kendi duygu, düşüncelerinin farkında olur. Başkalarının duygularının farkına varır. Başkalarının duygularını anlar. Farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşır. Yaşama, doğaya, topluma karşı duyarlılık geliştirir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER			
Okuma çemberi	Attı şapkalı düşünme tekniği Rol oynama Drama	Eleştirel okuma Soru sorarak okuma Tartışma(Değer Çizgisi)	İş birliğine dayalı öğrenme
DEĞERLENDİRME SÜRECİ YÖNTEM VE TEKNİKLER			
Öz değerlendirme (Öğrenme Günlüğü		Grup Deperlendirme Formu	
ARAÇLAR			
web 2.0 araçları, akıllı tahta, müzik eserleri, Türkiye'de İklim Değişiklikleri Senaryoları metni, mavi, kırmızı, beyaz, sarı, yeşil, siyah renkte şapkalar TEMA İklim Değişikliği 2 Kısa Film Bilgisunar adresi: https://www.youtube.com/watch?v=F4i4ca84xis			
KULLANILAN METİN TÜRÜ			
Şiir			
SÜRE			
8 ders saati			
SINIF			
5. sınıf			



ŞAŞKIN MEVSİM GÜNLÜKLERİ



- Mekanda ayakta olan öğrencilere

Öğretmen yönergesi: Birazdan Vivaldi'nin 4 Mevsim Konçertosu'ndan bölümler dinleyeceğiz. Dinlediğiniz müziklerin sizde hissettirdiklerini mekanda dolaşarak abartılı bir şekilde bedeninizle gösteriniz.

- Mekanda dolaşırken diğer arkadaşlarınızı da gözlemleyiniz.
- Müzikler sizde hangi duygular uyandırdı. Yapışkan kağıtlara yazarak duygu duvarına asınız.





- Öğrencilerden mekânda serbest olarak yürümeleri istenir. Sırayla aşağıdaki nesnelerin ismi söylenir. Bu nesneleri bedenleriyle yapmaları istenir.

  Üşüyen kardan adam
  Kışın açan çiçek
  Yapraklarını dökemeyen ağaç
  Kar yüzü görmeyen kardelen
  Kış günlüğü



Yaz, kış, ilkbahar, sonbahar olarak dört kişilik gruplar oluşturulur. Yerlere katılımcı sayısından bir eksik olacak şekilde yaz, kış, sonbahar, ilkbahar resimleri bırakılır. Ortada bir ebe olur. Herkes bir kağıdın üzerinde durur.

Öğretmen yönergesi: Öğretmen yazlar yer değiştirsin dediğinde yazlar, kışlar yer değiştirsin dediğinde kışlar yer değiştirir. Böylece farklı mevsim isimleri tekrarlanır. Ebe boş olan kağıdın üzerine çıkmaya çalışır. Boşta kalan kişi ebe olur.



MEVSİMİN DUYGUSUNU BUL

5 kişilik gruplar oluşturulur.
Öğretmen yönergesi: Aşağıda verilen duygu görselleri sizce hangi duyguya karşılık gelmektedir. Altına yazınız. Ardından görselleri mevsimlerle eşleştiriniz.



Eşleştirme bittikten sonra öğretmen soruları:
.... duyguyu ....mevsimle neden eşleştirdiniz?
....,....,....,duyguların...mevsimle eşleşmesi o mevsim hakkında nasıl bir düşünceniz olduğunu gösteriyor?

İlkbahar

Sonbahar

Yaz

Kış



Öğretmen metnin başlığını okur.
Öğretmen yönergesi: Şimdi sizlerle Şaşkın Mevsim Günlükleri adlı bir metin okuyacağız. Sizce metnin türü ne olabilir?
Öğrenciler tahminlerini paylaşır.
Öğretmen:
-Neden metnin türünün ....olduğunu düşünüyorsunuz? Böyle düşünmenizde ne etkili oldu?

ŞAŞKIN MEVSİM GÜNLÜKLERİ

Kış ortası, erkenden tüm ağaçlar canlandı.
Hiç kar yüzü görmeden kış günlükleri yazdım

Gelmedi göçmen kuşlar, gözlerim yolda kaldı
İlkyaz günlüklerime, çiçeksiz günler yazdım.

Bir yanımız çöl iken, bir yanı seller bastı.
Fırtınalar eserken, yaz günlükleri yazdım.

Ne sarardı yapraklar ne de yağmurlar yağdı.
Yaz günü yaşar gibi, güz günlükleri yazdım.

Şaşırmıştı mevsimler, nedense sırasını.
Koca bir yıl boyunca, kayıp günlükler yazdım.

Kim bozdu mevsimleri, kimin parmağı vardı?
Sorularla dopdolu, uzun günlükler yazdım.

Çıktı gerçek suçlusu, bulunca yanıtları.
Günlüğüme utançla, biz insanlara yazdım.

Erol Büyükmeriç

KEŞFETME



Öğrencilere okuma görevleri dağıtılır. Görevlerle ilgili sorular oluşturmaları istenir. Oluşturulan sorular aynı görevdeki grup üyeleri arasında tartışılır.

Oluşturulan sorular büyük grupla paylaşılır.

AÇIKLAMA



Öğretmen oluşturduğu örnek soruları sınıfla paylaşır.

- Şaşkınlıkla mevsim günlükleri arasında nasıl bir bağlantı kurulmuş olabilir?
- Metinde olumsuzluk ifade eden sözcükler nelerdir? Nerelerde kullanılmıştır? Ne amaçla kullanılmış olabilirler?
- Şiirde sizi şaşırtan alışılmışın dışında ifadeler nelerdir?
- Şiirde konuşan kimdir? Kimlere sesleniyor olabilir?
- Çıktı gerçek suçlusu, bulunca yanıtları. Dizesinde şair hangi soruları sormuş olabilir?
- Sorduğu soruların yanıtları neler olabilir.
- Şair suçlu olarak kimi görmektedir? Bu sonuca nası varmış oalbilir?
- Şairin bu fikrine katılıyor musunuz?
- Bu fikre iklimbilimciler doğa bilimciler nasıl yaklaşıyor olabilir?
- Hiç kar görmeden kış günlükleri yazdım. Dizeleriyle ne anlatılmak isteniyor olabilir.
- Şairin kayıp günlükler yazdım ifadesinde kayıp günlükler yazmasının nedenleri neler olabilir.
- Sizce şiirdeki sorun ne olabilir?
- Metindeki duygular nelerdir? Bu duygular açıkça mı yer alıyor?

DETAYLANDIRMA



Görsel Günlüğüm





Aşağıya mevsimlerin özelliklerini listeleyelim. Listelediğimiz özelliklerinden birini değiştirdiğimizde neler olurdu? Tartışalım.

Kış mevsiminin özellikleri	Yaz mevsiminin özellikleri
İlkbahar mevsimin özellikleri	Sonbahar mevsimin özellikleri

DETAYLANDIRMA

BENZERLİKLERİ FARKLILIKLARI BUL



5 kişilik gruplar oluşturulur. Türkiye İçin İklim Değişiklikleri Seneryoları metni gruplara dağıtılır.
Öğretmen Yönergesi: Sizlere verilen çalışma kağıtlarına okuduğunuz metnin özelliklerini ve Şaşkın Mevsim Günlükleri metninin özelliklerini listeleyiniz
Oluşturduğunuz listeleri karşılaştırarak iki metin arasındaki farklılıkları yazınız.

Şaşkın Mevsim Günlükleri

Türkiye İçin İklim Değişikliği Seneryoları

Farklılıklar



Öğretmen Yönergesi: Yaptığınız karşılaştırmalardan yola çıkarak
Şaşkın Mevsim Günlüğü metnin türü ne olabilir?
Türkiye İçin İklim Değişiklikleri Seneryosu metninin türü ne olabilir?

DETAYLANDIRMA

DEĞER ÇİZGİSİ



Öğretmen sınıfın tamamına bir soru yöneltir. Sorunun özelliği cevabı derecelendirilebilecek türden olmasıdır.

Öğretmen yönergesi: Doğanın korunması mı insanların temel gereksinimlerinin karşılanması mı daha önemlidir?

1. AŞAMA Her öğrenci sorunun yanıtını düşünür.

2. AŞAMA Öğrenciler sınıfta dağınık şekilde durur.

3. AŞAMA Birbirinin karşıtı olan 3-4 görüş dile getirilir.

4. AŞAMA Öğrenciler birbirinin karşıtı olan görüşler arasındaki hayali çizgide kendilerinin o görüşe yakınlığına göre bir yerde dururlar.

5. AŞAMA Öğrenciler yakın mesafede oldukları arkadaşlarıyla soruyu tartışırlar. Eğer yakınlarındaki kişilerle farklı düşünüyorlarsa görüşüne yakın olan başka bir gruba gidebilirler.

6. AŞAMA Öğrenciler kendi görüşlerini yakınlarındaki 3-4 arkadaşıyla tartışmaya devam ederler.

7. AŞAMA Oluşan 3-4 kişilik gruplardan bir sözcü seçilir sözcü grubun fikrini belirtir. Konuşmalar sonucunda ,isteyen öğrenci farklı bir gruba dahil olabilir.

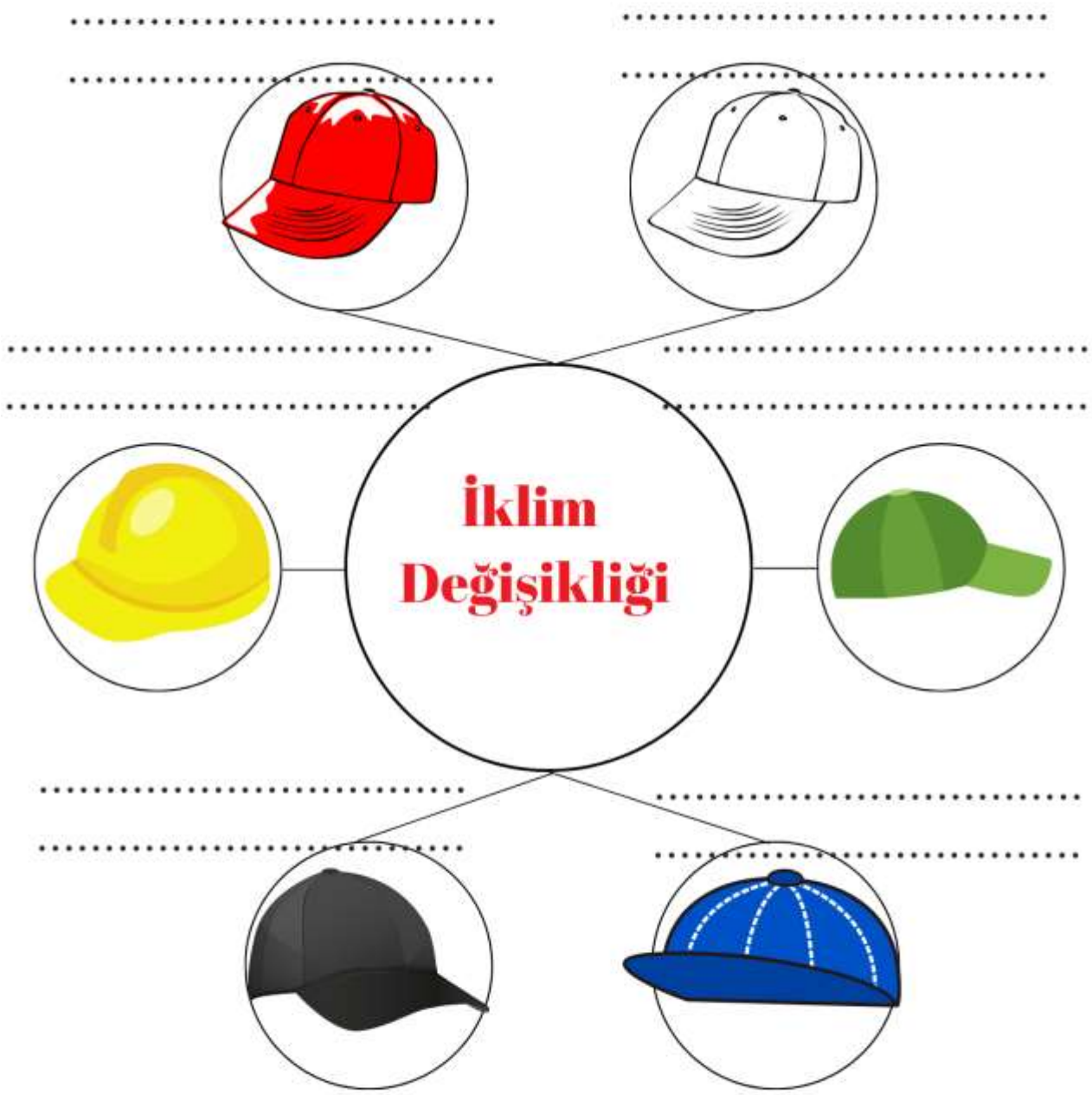
DETAYLANDIRMA

Öğretmen sınıfa mavi, kırmızı, beyaz, sarı, yeşil, siyah şapkaları getirir. Şapkaların özellikleri akıllı tahtaya yansıtılır.



Öğretmen yönergesi: Farklı şapkaları takarak iklim değişikliği hakkında taktığınız şapkanın rengine uygun olarak görüşlerinizi belirtiniz.

Öğrencilerden her şapka rengine uygun olarak görüşlerini kısaca yazılı olarak da ifade ederler.



DETAYLANDIRMA



Aynı okuma görevine sahip olan öğrenciler gruplarında tekrar toplanır. TEMA İklim Değişikliği 2 kısa filmi öğrencilere izletilir. Filme göre iklim değişikliğinin bir sebebini seçerek sonuçlarını yazmaları istenir.





Öğretmen yönergesi: İklim değişikliğinin sonuçlarıyla ilgili yazdıklarınızdan birini seçiniz. Seçtiğiniz sonuçla ilgili diğer insanları bilgilendirici afiş ya da animasyon hazırlayınız.



Etkinlik web destekli olarak aşağıdaki web 2.0 araçlarıyla da yapılabilir.

Pawtoon
Animated Drawings

Sebep

Sonuc 1.

Sonuc 2

Sonuc 3

DEĞERLENDİRME

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ



Adı Soyadı: _____ Tarih: _____



Bu derste neler yaptım?

Bu derste neler öğrendim?

_____

Bu derste nelerde başarılı oldum?

_____

Bu derste nelerde zorlandım?

_____

Hangi alanlarda kendimi geliştirmeliyim?

_____

Daha sonraki derslerde neleri farklı yapacağım?

_____

Notlarım



Altun ve Yücel Toy, 2021, s. 61'den uyarlanmıştır.

Altun, S. ve Yücel Toy, B. (2021)Tasarımcı öğretmenler tasarlıyor. Ankara: Pegem Akademi



Sınıf Tarih

Grup Üyeleri Öğretmen



Grup Değerlendirme Formu

Öğretmen Görüşü:

Toplam:

Ölçütler

	1	2	3	4	5
1. Grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerini dinlemesi					
2. Grup üyelerinin birbirine saygı göstermesi					
3. Grup üyelerinin görüşlerini rahatlıkla ifade etmesi					
4. Grup üyelerinin bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi					
5. Grup üyelerinin gereksinim duyduklarında birbirlerine yardım istemesi					
6. Grup üyelerinin birbirine destek olması					
7. Grup üyelerinin birbirini cesaretlendirmesi					
8. Grup üyelerinin birbirini takdir etmesi					
9. Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanması					
10. Grup üyelerinin verimli bir şekilde çalışması					

Kaynak: Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıcak (2015, s. 141)

Bahar, M.., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıcak, B. (2015,). *Geleneksel- tammalayıcı ölçme değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyadı : DUYGU AYDIN GÖNÜL
Eğitim
2005-2009 İstanbul Üniversitesi (Türkçe Öğretmenliği Lisans)
2013-2017 İstanbul Üniversitesi (Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans)
2018-2022 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkçe Eğitimi Doktora)

Mesleki Deneyim
MEB Öğretmen (2010- …)

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yer Alan Yayın
Gönül, D. A., ve Dilidüzgün, S. (2022). Çocuk Edebiyatında 4C Becerileriyle İlgili Yapılan Çalışmalara Yönelik Bir Meta Sentez Çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, *5*(2), 1-16.

Hakemli Kongre/Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar
Aydın Gönül, D. (2022). Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması, Ulusal Öğrenci Merkezli Etkinlik Sempozyumu, İstanbul, Türkiye, 02 Nisan 2018.

Aydın Gönül, D., Karanisoğlu Güder, M. Kırmızı Fare Çocuk Dergilerinde Kadın Karakterlerin Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından İncelenmesi, 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı 03-05 Ekim İzmir. 2019, s.21

Kitap Bölümü
Dilidüzgün, S., ve Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper.(Ed.) Türkçe eğitimi güncel araştırmaları içinde, 31-53.