

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ARAŞTIRMALAR
VE DEĞERLENDİRMELER

EKİM 2026



EDİTÖR
Prof. Dr. Güneş SALI

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Yaşar Hız
Yayına Hazırlayan / Gece Kitaplığı

Birinci Basım / Ekim 2026 - Ankara
ISBN / 978-625-321-295-7

© copyright

Bu kitabın tüm yayın hakları Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com / gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt

Bizim Büro

Sertifika No: 42488

**EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA ARAŞTIRMALAR VE
DEĞERLENDİRMELER**

EKİM 2026

EDİTÖR

Prof. Dr. Güneş SALI

gece
kitaplığı

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

MAARİF MODELİ PERSPEKTİFİNDE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER: TANILAMA, EĞİTİM VE DEĞER TEMELLİ GELİŞİM

Elife Selcen GÜLOĞLU, Elif YILDIZ TOSUN, Nurhilal ŞAHİN 7

BÖLÜM 2

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE DİJİTAL VATANDAŞLIK ÖĞRENME ÇIKTILARININ TYLER MODELİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Şeval Nida ÖZDEN, Azmi TÜRKAN, Faysal ÖZDAŞ 22

BÖLÜM 3

ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tolga GÖK 36

BÖLÜM 5

ÜRDÜNLÜ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR

Hadijah KAHHALEH, Funda UZDU YILDIZ 60

BÖLÜM 6

EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YENİ BİR BAKIŞ: SÜREÇ ODAKLI BİR YAKLAŞIM

Tolga GÖK 81

BÖLÜM 7

İLKOKUL 4. SINIF TRAFİK GÜVENLİĞİ DERSİNDE YER ALAN KAZANIMLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Remziye YAŞA ZEYNALOĞLU, Nurullah ÇELİK,
İlhami BULUT 102

BÖLÜM 8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ BİR GÖRSELLEŞTİRME ARACI: INFOGRAFİKLER

Ahmet YILDIZ 121

BÖLÜM 9

GIDA ETİKETİ OKURYAZARLIĞI VE KİMYASAL İÇERİKLERİN ANLAMLANDIRILMASI: MESLEKİ EĞİTİMDE BİLİMSEL OKURYAZARLIK TEMELLİ BİR ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Engin MEYDAN 136

BÖLÜM 10

ELEŞTİREL MİRAS, TARİHSEL DÜŞÜNME, MÜZE EĞİTİMİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÜZERİNE GÜNCEL BİR LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Rüstem ÇURKU 151

BÖLÜM 1

MAARİF MODELİ PERSPEKTİFİNDE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER: TANILAMA, EĞİTİM VE DEĞER TEMELLİ GELİŞİM

Elife Selcen GÜLOĞLU¹, Elif YILDIZ TOSUN², Nurhilal ŞAHİN³

¹ Öğretmen, Van Mimar Sinan İlkokulu, Van, Türkiye. E-posta: fges65@hotmail.com. ORCID: 0009-0007-2187-0741

² Öğretmen, Van İlknur Ilicalı Ortaokulu, Van, Türkiye. E-Posta: elif3256@gmail.com ORCID: 0000-0002-6672-8462

³ Öğretmen, Van Eminpaşa İlkokulu, Van Türkiye. E-Posta: nurhilalsahin80@gmail.com ORCID: 0009-0001-7307-652X

1. Giriş

Özel yetenekli öğrenciler, genel zihinsel yetenek, sanat, liderlik kapasitesi veya belirli akademik alanlarda yaşıtlarına kıyasla yüksek düzeyde performans gösteren ya da bu yönde güçlü bir potansiyel taşıyan öğrencilerdir. Türkiye'de bu öğrencilerin eğitimine ilişkin usul ve esaslar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ile düzenlenmektedir (MEB, 2022). Uluslararası alan yazında aynı grup çoğunlukla “üstün yetenekli” (*gifted and talented*) kavramıyla anılmakta; kavramın sınırları, tanılama ölçütleri ve eğitim modelleri kuramdan kuramaya farklılaşmaktadır (Phillipson ve McCann, 2007; Subotnik ve ark., 2011). Bu bölümde MEB mevzuatındaki terminolojiye uygun olarak “özel yetenekli” ifadesi tercih edilmiş, alan yazına atıf yapılırken “üstün yetenekli” kavramı eşdeğer biçimde kullanılmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, bir eğitim sisteminin hem adalet hem de nitelik anlayışının sınındığı alanlardan biridir. Bir yanda her çocuğun gelişimi için uygun öğrenme fırsatlarına erişme hakkı, diğer yanda ülkenin bilimsel, sanatsal ve toplumsal kalkınması için insan kaynağının nitelikli biçimde yetiştirilmesi gerekliliği bulunmaktadır. Alan yazın, genel eğitim sınıflarında bu öğrencilerin gereksinimlerine yeterince yanıt verilmediğinde akademik ilginin azalabildiğini, başarı düzeyinin potansiyelin altında kalabildiğini ve yeteneklerin gelişmeden kaybolabildiğini ortaya koymaktadır (Colangelo ve ark., 2004; Reis ve McCoach, 2000). Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi, yalnızca özel kurumların değil, aynı zamanda genel eğitim programlarının da ele alması gereken bir konudur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (bundan sonra Maarif Modeli), 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan yeni öğretim programı çerçevesidir. Model, bireyi zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönleriyle bütüncül biçimde ele almakta; nihai hedef olarak “yetkin ve erdemli insan” yetiştirmeyi öne çıkarmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2024). Beceri, değer ve eğilimlerin bilgiyle birlikte ele alındığı, esnek öğrenme ortamlarını ve süreç odaklı değerlendirmeyi vurgulayan bu yaklaşımın, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi bakımından hangi fırsatları sunduğu ve hangi noktalarda tamamlayıcı düzenlemelere gereksinim duyduğu, bu bölümün temel sorusunu oluşturmaktadır.

Bölümün amacı, Maarif Modeli'nin temel ilkelerini özel yeteneklilik kuramları ve etkili uygulamalara ilişkin alan yazınla karşılaştırmalı olarak çözümlemek ve bu çözümlemeden hareketle tanılama, eğitim ve değer temelli gelişim boyutlarında öneriler geliştirmektir. Bölüm kavramsal ve analitik niteliktedir; kuramsal alan yazına ve MEB'in

kamuya açık program ile mevzuat belgelerine dayanmaktadır. Ampirik veri sunmayan bu yaklaşımın sonuçları, uygulama bulgularıyla sınanması gereken yorumlar olarak değerlendirilmelidir. Bölümde sırasıyla özel yeteneklilik alanının kuramsal çerçevesi, Maarif Modeli'nin temel yaklaşımı, iki alanın eşleştirilmesine dayanan analiz, uygulama boyutu, tartışma ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Özel Yeteneklilik: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve Tanımlar ve Çok Boyutlu Modeller

Özel yeteneklilik alanındaki erken yaklaşımlar zekâ puanını temel ölçüt alırken, sonraki kuramlar yeteneğin çok boyutlu, bağlama duyarlı ve gelişime açık olduğunu vurgulamıştır. Bu dönüşümün en etkili örneklerinden biri Renzulli'nin (1978, 2005) üç halka modelidir. Model, özel yetenekli davranışı ortalamanın üzerinde yetenek, yüksek düzeyde görev bağlılığı ve yaratıcılık özelliklerinin kesişiminde tanımlamaktadır. Buradaki vurgu, bireyi sabit bir sıfatla etiketlemekten çok, belirli koşullarda ortaya çıkan özel yetenekli davranışları fark etmek ve geliştirmek üzerinedir. Renzulli (2012) daha sonraki çalışmasında yalnızca bilişsel kapasiteye değil, iyimserlik, cesaret, tutku, insani kaygılara duyarlılık, fiziksel ve zihinsel enerji ile vizyon duygusu gibi birlikte-bilişsel (*co-cognitive*) faktörlere de dikkat çekmiş ve özel yetenekli eğitiminin toplumsal yarara dönük üretkenliği hedeflemesi gerektiğini savunmuştur.

Gagné'nin (2004) Ayrımlaştırılmış Üstün Yetenek ve Yetkinlik Modeli (DMGT), doğuştan gelen kapasite olarak tanımlanan “üstün yetenek” (*giftedness*) ile sistematik öğrenme ve uygulama yoluyla geliştirilen alana özgü “yetkinlik” (*talent*) arasındaki ayrıma dayanır. Model, bu dönüşümü kolaylaştıran ya da güçleştiren içsel (motivasyon, kişilik, irade) ve çevresel (aile, okul, fırsatlar) katalizörleri ile şans faktörünü de dikkate alır. Tannenbaum (1986) psikososyal yaklaşımında özel yeteneği genel yetenek, özel yetenekler, kişilik özellikleri, çevresel destek ve şans faktörlerinin etkileşimi olarak ele almıştır. Sternberg (2003) WICS modelinde bilgelik, zekâ ve yaratıcılığın sentezini öne çıkarmış; Gardner (1983) çoklu zekâ kuramıyla yeteneğin tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmasını eleştirmiştir. Subotnik ve ark. (2011) bu yaklaşımların ortak noktasını, yeteneğin potansiyelden uzmanlığa uzanan gelişimsel bir süreç olduğu ve bu süreçte bilişsel kapasitenin yanında psikososyal becerilerin ve nitelikli fırsatların belirleyici olduğu biçiminde özetlemektedir. Phillipson ve McCann (2007) ise yeteneğin ne olduğuna dair anlayışların toplumdan topluma değiştiğini, dolayısıyla özel yeteneklilik tanımlarının kültürel değerlerden bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermektedir.

Bu modellerin Maarif Modeli açısından önemi ortak bir noktada toplanmaktadır: Özel yeteneklilik, yalnızca tanılama anında belirlenen sabit bir özellik değil; çevresel destek, motivasyon, kişilik ve değerlerle şekillenen bir gelişim sürecidir. Bu yaklaşım, Maarif Modeli'nin bütüncül insan anlayışıyla ve bilgi, beceri, değer ve eğilimleri birlikte ele alan yapısıyla kavramsal bir uyum olasılığı taşımaktadır.

2. Asenkron Gelişim ve Duyuşsal Özellikler

Özel yetenekli öğrencilerin gelişim profilleri bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda eşit hızda ilerlemeyebilir. Silverman (1997) bu durumu asenkron gelişim kavramıyla açıklamakta; yüksek bilişsel kapasitenin duygusal ve sosyal olgunlukla her zaman aynı düzeyde olmadığını ve bu uyumsuzluğun öğrenme ortamında gerilim yaratabileceğini belirtmektedir. Dąbrowski'nin (1964) olumlu ayrışma kuramı ise psikomotor, duygusal, imgesel, entelektüel ve duygusal alanlarda yoğun uyarılmışlıklara (aşırı duyarlılıklara) dikkat çeker; Piechowski (2006) bu özelliklerin özel yetenekli çocuk ve ergenlerin gelişiminde ve kimliklerinin biçimlenmesinde taşıdığı rolü ayrıntılı biçimde tartışmıştır. Mükemmeliyetçilik, akranlarla uyum güçlükleri, “farklı olma” duygusu ve yüksek ahlaki duyarlılık bu bağlamda sık tartışılan konulardır (Coleman ve Cross, 2005; Lovecky, 1997).

Yine de alan yazın, özel yetenekli öğrencilerin tümünün duyuşsal risk altında olduğunu değil, belirli alt grupların ve koşulların ek desteğe gereksinim duyduğunu göstermektedir (Neihart ve ark., 2016). Bu nedenle sosyal-duygusal destek, bir yandan tüm öğrenciler için geçerli bir ihtiyaç, diğer yandan özel yeteneklilere özgü bilgi ve duyarlılık gerektiren bir alandır.

İkili Özel Gereksinimlilik

Özel yetenekli öğrenciler arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ya da otizm spektrum bozukluğu gibi durumlarla birlikte özel yeteneklilik gösteren bir grup bulunmaktadır; alan yazında bu grup ikili özel gereksinimli (*twice-exceptional*) öğrenciler olarak adlandırılır (Foley-Nicpon ve ark., 2011; Reis ve ark., 2014). Bu öğrencilerde yetenekler yetersizliği, yetersizlik ise yetenekleri gizleyebilmekte; sonuçta öğrenci ne özel yetenekli öğrenciye yönelik hizmetlerden ne de özel eğitim hizmetlerinden uygun biçimde yararlanabilmektedir (Reis ve ark., 2014). İkili özel gereksinimlilik, tanılamamanın tek bir ölçüte indirgenemeyeceğini ve eğitim planlamasında yeteneklerin de güçlükler kadar dikkate alınması gerektiğini göstermesi bakımından, Maarif Modeli'nin bireyselleştirme ilkeleriyle ilişkilendirilerek ele alınmayı gerektirmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Temel Yaklaşımı

Maarif Modeli, MEB tarafından 2013 yılından itibaren öğretim programları ve ders kitaplarına ilişkin biriken görüşlerin içerik analizine, ihtiyaç analizine ve çok sayıda paydaşın katkısına dayanılarak geliştirilmiş bir çerçeve olarak tanıtılmaktadır (TTKB, 2024). Model, 2024-2025 eğitim öğretim yılında okul öncesi, 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024a). Uygulama sürecinin kademeli olması nedeniyle modelin etkilerine ilişkin ampirik bulgular sınırlıdır; bu bölümdeki değerlendirmeler esas olarak program metinlerine ve resmî açıklamalara dayanmaktadır.

Modelin merkezinde, bireyin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül biçimde ele alındığı bir insan anlayışı yer almaktadır; eğitim, herkesin hayat boyu erişiminin güvence altına alındığı temel bir hak olarak konumlandırılmaktadır (TTKB, 2024). Modelin ana hedefi eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana ve oradan huzurlu aile ile topluma ulaşmaktır (MEB, 2024a). Erdem-değer-eylem bütünlüğü olarak özetlenebilecek bu çerçevede, değerlerin yalnızca bilgi olarak aktarılması değil, günlük yaşamda eyleme dönüşmesi beklenmektedir. Nihai hedef ise “yetkin ve erdemli insan” profilidir (TTKB, 2024).

Bu hedefe ulaşmak üzere öğretim programları; kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri gibi bileşenleri bilgiyle birlikte ele alacak biçimde yapılandırılmıştır. Programlarda öğrenme becerileri ve sistem okuryazarlığı gibi unsurların derslerin temel parçaları hâline getirildiği, bilgi kümeleri ile beceriler arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla kurulduğu belirtilmektedir (TTKB, 2024). Beceri temelli bu yapı, öğrencinin yalnızca ne bildiğini değil, bildiğini nasıl kullandığını ve hangi tutum ve değerlerle hareket ettiğini de öğrenme sürecinin parçası hâline getirmektedir.

Modelin özel yetenekli eğitimi açısından dikkat çekici yönlerinden biri, bireylerin ihtiyaç ve yetenekleri ölçüsünde esnek ve özgür öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılmasını hedefleyen bir vizyonla tanıtılmasıdır (TTKB, 2024). Öğrencilerin kendilerini tanımasına ve keşfetmesine olanak tanıyan esnek bir yapıdan söz edilmesi de bu vizyonla uyumludur. İkinci olarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı ve geliştirici bir yaklaşımla yürütüleceği belirtilmektedir (MEB, 2024b). Üçüncü olarak, genel eğitim programı uygulayan özel eğitim okul ve sınıflarında ve kaynaştırma kapsamında eğitim gören özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) Maarif Modeli öğretim programı esas alınarak hazırlanması öngörülmüştür (MEB, 2024b). Dördüncü

olarak, modelin uygulanabilmesi için yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitici eğitimleri ve bilgilendirme çalışmaları planlanmıştır (MEB, 2024a, 2024b).

Maarif Modeli, tüm öğrencileri kapsayan genel bir program çerçevesidir; özel yetenekli öğrencilere yönelik uygulamalar ise büyük ölçüde BİLSEM mevzuatı gibi ayrı düzenlemelerle yürütülmektedir (MEB, 2022). Dolayısıyla modelin özel yetenekli öğrencilerle ilişkisi, belgelerde doğrudan ifade edilen hükümlerden çok, ilkelerinin özel yeteneklilik alan yazınıyla karşılaştırılması yoluyla kurulabilecek yorumlayıcı bir ilişkidir. Bölümün izleyen kısmı bu karşılaştırmayı yapmaktadır.

Maarif Modeli ve Özel Yetenekli Eğitimi: Eşleştirme ve Analiz

Bu bölümde Maarif Modeli'nin temel ilkeleri, özel yetenekli eğitiminde etkili olduğu bilinen uygulamalar ve gelişimsel ihtiyaçlarla beş başlık altında eşleştirilmektedir. Tablo 1 eşleştirmenin özetini sunmakta; izleyen alt başlıklar her bir ilişkiyi ayrıntılı biçimde tartışmaktadır.

Tablo 1

Maarif Modeli'nin Temel Bileşenlerinin Özel Yetenekli Eğitimi Bakımından Değerlendirmesi

Maarif Modeli bileşeni	Olası katkı	Dikkat edilmesi gereken nokta
Esnek ve özgür öğrenme ortamları	Öğrenme çıktılarına farklı derinlik ve hızda ulaşma; farklılaştırma ve zenginleştirme imkânı	Esnekliğin uygulamada öğretmen kapasitesine ve okul koşullarına bağımlı kalması
Beceri temelli program yapısı ve sistem okuryazarlığı	Üst düzey düşünme, araştırma ve problem çözme için doğal zemin	Becerilerin karmaşıklık düzeylerine göre kademelendirilmemesi hâlinde tekrar ve yetersiz zorluk riski
Sosyal-duygusal öğrenme becerileri	Mükemmeliyetçilik, duygu düzenleme ve akran ilişkilerine yönelik destek	Özel yeteneklilere özgü ihtiyaçlar için uzmanlık gereksinimi
Erdem-değer-eylem bütünlüğü	Ahlaki duyarlılık, liderlik ve toplumsal katkıya dönük üretkenlik	Değer aktarımının sorgulayıcı düşünmeyi gölgelememesi gerekliliği
Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme	Portfolyo, performans ve proje temelli çok yönlü yetenek göstergeleri	Süreç verilerinin tanılama ve yönlendirme ile ilişkisinin açık bir çerçeveye ihtiyaç duyması

Not. Tablo, yazar tarafından Maarif Modeli belgelerinin ve özel yetenekli eğitimi alan yazınının karşılaştırmalı yorumuyla oluşturulmuştur.

Esneklik, Farklılaştırma ve Zenginleştirme

Özel yetenekli öğrenciler için etkili program uyarlamaları ortak bir özellik taşıır: Ortak öğrenme hedeflerini daha ileri düzeyde, daha derin ve daha karmaşık biçimde ele almaya imkân verirler. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) bu uyarlamaları ileri içerik, üst düzey süreç ve ürün ile disiplinler arası tema ve kavramlar çevresinde örgütlemeyi önermektedir. Tomlinson (2014) farklılaştırmayı, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve öğrenme profiline göre yapılan sistematik değişiklikler olarak tanımlamakta; Renzulli ve Reis (1985) ise Okul Geneli Zenginleştirme Modeli'nde genel keşif etkinlikleri, grup eğitim etkinlikleri ve bireysel ya da küçük grup araştırmalarından oluşan üç tür zenginleştirme önermektedir.

Maarif Modeli'nin bireylerin ihtiyaç ve yetenekleri ölçüsünde esnek öğrenme ortamları vurgusu (TTKB, 2024) bu tür uyarlamalar için kavramsal bir alan açmaktadır. Aynı öğrenme çıktısına farklı derinlik ve karmaşıklıkta ulaşılmasına, öğrencinin ilgisine göre seçilen bağlamların kullanılmasına ve ürünlerin çeşitlendirilmesine imkân tanıyan bir program anlayışı, farklılaştırmanın temel gereksinimleriyle örtüşmektedir. Öte yandan öğrenme çıktılarının tüm öğrenciler için ortak bir referans olması, özel yetenekli öğrenciler bakımından bir ikilem de doğurmaktadır: Çıktılar bir taban olarak algılandığında zenginleştirme için alan açılabilirken, bir tavan olarak uygulandığında öğrencinin ilerlemesi sınırlanabilir. Bu nedenle çıktıya ulaşmış öğrenciler için derinleştirme ve genişletme seçeneklerinin program uygulamalarında açıkça tarif edilmesi önem taşımaktadır.

Alan yazın, farklılaştırmanın tek başına yeterli olmadığını da göstermektedir. Rogers (2007), araştırma bulgularını sentezlediği çalışmasında hızlandırma, yetenek temelli gruplama ve farklılaştırılmış müfredat gibi uygulamaların araştırma desteği taşıdığını ve bunların bir arada, planlı biçimde sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Maarif Modeli'nin esnekliğinin, ancak kurumsal olarak tanımlanmış seçeneklerle desteklendiğinde özel yetenekli öğrenciler açısından somut bir karşılık bulabileceğini düşündürmektedir.

Üst Düzey Düşünme, Araştırma ve Üretim

Özel yetenekli öğrenciler genellikle soyut düşünme, örüntü ve ilişki kurma, derinlemesine araştırma ve özgün üretim etkinliklerine güçlü ilgi gösterir. Renzulli ve Reis'in (1985) üçüncü tür etkinlikleri, öğrencinin gerçek problemler üzerinde araştırmacı rolü üstlenerek özgün ürünler ortaya koymasını hedefler; Renzulli (2005) ise yaratıcı üretkenliği özel yetenekli eğitiminin merkezî amacı olarak ele alır. BİLSEM programlarında yer alan proje üretimi ve yönetimi programı da bu anlayışla örtüşen bir yapıya sahiptir (MEB, 2022).

Maarif Modeli'nin beceri temelli yapısı, üst düzey düşünme becerilerinin yanı sıra sistem okuryazarlığı ve disiplinler arası ilişkilendirmeyi öğretim programlarının parçası hâline getirmektedir (TTKB, 2024). Bu yapı, özel yetenekli öğrencilerin karmaşık sistemleri çözümüleme, kavramlar arasında bağ kurma ve gerçek yaşam problemlerine özgün çözümler üretme gereksinimine zemin hazırlamaktadır. Ancak beceri hedeflerinin tüm öğrenciler için aynı ifadelerle yazılması, bu becerilerin hangi düzeyde ve hangi görev karmaşıklığıyla uygulanacağı sorusunu açık bırakmaktadır. Aynı beceri adı altında, bir öğrenci için rutin olan görev bir başkası için yeterli zorluk düzeyini sağlamayabilir. Bu nedenle becerilerin kademelendirilmesi, yani aynı becerinin farklı karmaşıklık düzeylerinde tarif edilmesi, özel yetenekli öğrenciler bakımından belirleyici bir uygulama başlığıdır.

Hızlandırma, Gruplama ve Program Yapısı

Özel yetenekli eğitiminde öne çıkan iki uygulama hızlandırma ve yetenek temelli gruplamadır. Steenbergen-Hu ve ark. (2016), yüz yıllık araştırma birikimini inceledikleri çalışmada hızlandırmanın akademik başarı üzerinde anlamlı olumlu etkiler taşıdığını bildirmektedir. Colangelo ve ark. (2004) hızlandırmanın uygun koşullarda sosyal-duygusal açıdan belirgin bir zarar doğurmadığına ilişkin araştırma birikimini derlemiş; Kulik ve Kulik (1992) ise özel yetenekli öğrencilerin benzer düzeydeki akranlarla gruplanıp farklılaştırılmış müfredatla eğitildiklerinde akademik kazanım sağladıklarını bildirmiştir.

Maarif Modeli, sınıf düzeyi temelli bir program yapısı içinde tüm öğrenciler için tasarlanmıştır; hızlandırma ve gruplama gibi uygulamalar modelin kendisinden çok ilgili yönetmelikler ve BİLSEM yapılanması aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu iki katmanlı yapı, öğrencinin hangi sınıf düzeyi çıktılarını, hangi koşullarda ve hangi değerlendirme ölçütleriyle tamamlamış sayılacağı konusunda açık bir uyum çerçevesi gerektirmektedir. Hızlandırılan ya da ileri düzey derslere yönlendirilen bir öğrencinin Maarif Modeli'nin beceri, değer ve eğilim kazanımlarını atlamadan ilerleyebilmesi, bu uyumun sağlanmasına bağlıdır.

Sosyal-Duygusal Gelişim

Maarif Modeli'nin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini öğretim programlarının tanımlı bir bileşeni olarak ele alması (TTKB, 2024), özel yetenekli öğrencilerin gelişimsel özellikleri açısından olumlu bir zemin oluşturmaktadır. Asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılıklar ve akranlardan farklı olma duygusu gibi özellikler (Dąbrowski, 1964; Piechowski, 2006; Silverman, 1997), duygu düzenleme, empati, iş birliği ve öz farkındalık gibi becerilerin sistematik biçimde geliştirilmesinden yarar görebilir. Sınıf

düzeyinde yürütülen bu tür çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini yalnızca yetenekleriyle değil, duygusal ve sosyal yönleriyle de tanımlarına katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte genel nitelikli sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerinin özel yeteneklilere özgü ihtiyaçları kendiliğinden karşılaması beklenmemelidir. Mükemmeliyetçilik, yüksek ahlaki duyarlılık ya da yanlış anlaşılma duygusu gibi konular, bu özelliklere aşına öğretmen ve rehber öğretmenlerin yönlendirmesini gerektirir (Coleman ve Cross, 2005; Neihart ve ark., 2016). Bu nedenle modelin sosyal-duygusal bileşeninin özel yetenekliler açısından işlevsel olması, öğretmen ve rehberlik hizmetlerinin bu alandaki yeterliğine bağlıdır. Ayrıca potansiyelinin altında başarı gösteren öğrenciler için (Reis ve McCoach, 2000) süreç odaklı değerlendirmenin ve bireysel destek planlarının erken fark etmeyi kolaylaştırması mümkündür.

Erdem-Değer-Eylem ve Karakter Gelişimi

Maarif Modeli'nin erdem-değer-eylem bütünlüğüne dayanan karakter anlayışı, özel yeteneklilik alan yazınında giderek daha fazla vurgulanan bir boyutla kesişmektedir. Renzulli (2012), özel yetenekli eğitiminin amacını bireysel başarının ötesine taşıyarak insani kaygılara duyarlılık, cesaret ve vizyon gibi özelliklerin geliştirilmesini ve toplumsal yarara yönelik üretkenliği öne çıkarmıştır. Sternberg (2003) bilgeliği, zekâ ve yaratıcılığın ortak iyiye hizmet edecek biçimde kullanılması olarak tanımlamakta; Gagné (2004) ise motivasyon ve kişilik gibi içsel katalizörlerin yeteneğin yetkinliğe dönüşümündeki rolünü vurgulamaktadır. Lovecky (1997), özel yetenekli çocukların adalet, hakkaniyet ve ahlaki sorumluluk konularında erken yaşta yoğun bir duyarlılık gösterebildiğini belirtmektedir.

Bu çerçevede Maarif Modeli'nin değerleri eyleme dönüştürme vurgusu, özel yetenekli öğrencilerin liderlik, hizmet ve toplumsal fayda üreten projelerle yeteneklerini anlamlandırmaları için güçlü bir olanak sunabilir. Bu olanağın verimli kullanılması için iki noktaya dikkat edilmesi önerilmektedir. İlk olarak, değer eğitimi aktarımdan çok diyalog, sorgulama ve gerçek yaşam ikilemleri üzerine düşünme biçiminde kurgulanmalıdır; çünkü ahlaki duyarlılığı yüksek öğrenciler değerlerin gerekçelerini ve uygulamadaki tutarsızlıkları sorgulayabilir. İkinci olarak, değer ve eylem kazanımları öğrencinin bireysel yeteneğiyle ilişkilendirilmelidir; örneğin bilim alanında yetenekli bir öğrencinin toplumsal bir soruna araştırma temelli çözüm geliştirmesi gibi, yetenek, değer ve eylem tek bir deneyimde buluşturulmalıdır.

Uygulama Boyutu: Kurumsal Yapı, Öğretmen ve Aile

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde en kapsamlı yapı Bilim ve Sanat Merkezleri'dir (BİLSEM). BİLSEM'ler MEB'e bağlı olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunan kurumlardır; hizmetler çoğunlukla öğrencilerin devam ettikleri okulun ders saatleri dışında yürütülmektedir (MEB, 2022). Yönergede, genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin tüm alan ve disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülen destek eğitim programından yararlandığı, müzik ve resim yetenek alanlarında ise özel yetenekleri geliştirme programının uygulandığı belirtilmektedir (MEB, 2022). Öğrencilerin gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) da BİLSEM uygulamalarının temel unsurlarından biridir.

Yönerge ayrıca, kaynaştırma yoluyla okullarında akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odalarını tanımlamaktadır. Bu odalar, öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla özel araç gereç ve materyallerle donatılmış ortamlardır (MEB, 2022). Bu çalışmanın yorumuna göre destek eğitim odaları, Maarif Modeli'nin okul içinde esnek öğrenme ortamları vizyonu ile en doğrudan örtüşen mevcut yapıdır. BİLSEM programlarının Maarif Modeli'nin beceri, değer ve eğilim bileşenleriyle ilişkilendirilmesi ise, erişilen belgelerde ayrıntılı biçimde tarif edilmeyen, ancak tutarlılık açısından önem taşıyan bir konu olarak görünmektedir. Maarif Modeli genelgesinde BEP'lerin model programı esas alınarak hazırlanacağı belirtilmiş olsa da bu hüküm genel eğitim programı uygulayan özel eğitim okul ve sınıfları ile kaynaştırma kapsamındaki öğrenciler için ifade edilmiştir (MEB, 2024b); özel yetenekli öğrenciler için BEP'in nasıl ele alınacağı ayrıca açıklığa kavuşturulmalıdır.

Uygulamanın en kritik halkası öğretmendir. Özel yetenekli öğrencilerin önemli bir bölümü zamanlarının büyük kısmını genel eğitim sınıflarında geçirmekte, öğretmen gözlemleri ise aday gösterme ve değerlendirme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ve ilgisini tanımasını, içerik, süreç ve ürünleri buna göre düzenlemesini gerektirir (Tomlinson, 2014). Maarif Modeli kapsamında planlanan eğitici eğitimleri ve bilgilendirme çalışmaları (MEB, 2024a, 2024b), özel yeteneklilerin özellikleri, farklılaştırma ve ikili özel gereksinimlilik gibi konuların öğretmen yeterlikleri arasına yerleştirilmesi için bir fırsat penceresi sunmaktadır.

Aile ve rehberlik hizmetleri de sürecin ayrılmaz parçalarıdır. Gagné (2004) ailenin ve okul ortamının yeteneğin gelişimini kolaylaştıran ya da güçleştiren çevresel katalizörler olduğunu vurgular. Ailelerin yeteneğin gelişimine ilişkin gerçekçi beklentiler geliştirmesi,

çocuğun duyuşsal ihtiyaçlarını anlaması ve okulla iş birliğı yapması, Maarif Modeli'nin okul-aile iş birliğini önemseyen yaklaşımıyla birlikte güçlendirilebilecek bir alandır. Rehber öğretmenler ise asenkron gelişim, mükemmeliyetçilik, akran ilişkileri ve ikili özel gereksinimlilik durumlarında hem öğrenciye hem öğretmene hem de aileye destek sunabilecek konumdadır.

Tartışma

Analiz, Maarif Modeli'nin özel yetenekli eğitimi bakımından dört güçlü yön barındırdığını düşündürmektedir. Birincisi, bütüncül insan anlayışı, özel yeteneğı yalnızca bilişsel kapasiteyle sınırlamayan çok boyutlu modellerle (Gagné, 2004; Renzulli, 2005, 2012; Tannenbaum, 1986) kavramsal olarak örtüşmektedir. İkincisi, beceri temelli yapı ve sistem okuryazarlığı üst düzey düşünme ve üretim için zemin oluşturmaktadır. Üçüncüsü, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin programa dâhil edilmesi, asenkron gelişimin getirdiğı ihtiyaçlara yanıt verebilecek bir alan açmaktadır. Dördüncüsü, erdem-değer-eylem çerçevesi, özel yetenekli eğitiminde giderek önem kazanan toplumsal sorumluluk ve ahlaki duyarlılık boyutunu doğrudan adreslemektedir.

Buna karşılık analiz, tamamlayıcı düzenlemelere gereksinim duyulan beş alanı da göstermektedir. Birincisi, esneklik vizyonunun özel yetenekliler için hangi somut farklılaştırma, derinleştirme ve hızlandırma seçeneklerine karşılık geldiğı tanımlanmalıdır; aksi hâlde esneklik, öğretmenin tekil gayretine bırakılmış bir ilke olarak kalabilir. İkincisi, ortak öğrenme çıktılarının tavan değil taban olarak işlev görmesini sağlayacak derinleştirme ölçütleri geliştirilmelidir. Üçüncüsü, sınıf içi uygulamalar ile BİLSEM programları arasında içerik ve değerlendirme bakımından tutarlılık kurulmalıdır. Dördüncüsü, süreç odaklı değerlendirme verilerinin tanılama ve yönlendirme süreçlerine nasıl katkı sağlayacağı açıklığa kavuşturulmalıdır; zira tek tip ölçümlere dayalı tanılama, farklı kültürel ve sosyoekonomik arka planlardan gelen öğrencileri, ikili özel gereksinimli öğrencileri ve potansiyelinin altında başarı gösterenleri gözden kaçırma riski taşır (Reis ve McCoach, 2000; Reis ve ark., 2014; Subotnik ve ark., 2011). Beşincisi, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programları özel yeteneklilik bilgisini içerecek biçimde genişletilmelidir.

Uluslararası örnekler, özel yetenekli eğitiminin kurumsal yapısının ülkeden ülkeye ciddi farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde tanım, tanılama ölçütleri ve hizmet sunumu eyaletler arasında önemli ölçüde değişmektedir (McClain ve Pfeiffer, 2012). Bu çeşitlilik, kültürel değerlerin özel yeteneklilik anlayışını biçimlendirdiğini gösteren yaklaşımlarla da uyumludur (Phillipson ve McCann, 2007).

Türkiye'nin merkezî bir mevzuatla yürütülen BİLSEM modeli ile Maarif Modeli'nin okul içi esnek ortam vizyonunu bütünleştirmesi, hem merkezî standartların hem de yerel esnekliğin avantajlarını bir arada sunma potansiyeli taşımaktadır. Merkezî ve yapılandırılmış programlar yürüten sistemler ile kapsayıcı genel eğitim içinde bireysel desteği öne çıkaran sistemlerin deneyimleri bu bütünleştirme için karşılaştırmalı öğrenme alanı sunabilir; ancak bu karşılaştırmaların ayrıntılı ve kaynaklı biçimde yapılması ayrı bir çalışmayı gerektirmektedir.

Bu bölümün sınırlılıkları da belirtilmelidir. Çalışma kavramsal ve belge temellidir; Maarif Modeli ise kademeli olarak uygulanmaktadır ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili uygulama verileri henüz sınırlı olabilir. Dolayısıyla burada sunulan eşleştirmeler ve öneriler, sınıf gözlemlerine, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanan araştırmalarla sınanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Maarif Modeli'nin temel ilkeleri, özel yeteneklilik kuramları ve etkili uygulamalarla karşılaştırılmıştır. Analiz, modelin bütüncül insan anlayışının, beceri temelli yapısının, sosyal-duygusal öğrenme vurgusunun ve erdem-değer-eylem çerçevesinin özel yetenekli öğrenciler için önemli fırsatlar sunduğunu; ancak bu fırsatların gerçekleşmesinin somut farklılaştırma seçeneklerine, öğretmen yeterliklerine ve kurumlar arası tutarlılığa bağlı olduğunu düşündürmektedir. Özel yeteneklilik, sabit bir etiketten çok bilişsel kapasite, kişilik, değerler ve çevresel destekle şekillenen bir gelişim süreci olarak ele alındığında, Maarif Modeli ile özel yetenekli eğitimi arasında anlamlı bir kavramsal uyum kurulabilmektedir.

Politika düzeyinde, Maarif Modeli öğretim programları için özel yetenekli öğrencilere yönelik derinleştirme ve zenginleştirme ilkelerini içeren tamamlayıcı bir rehber geliştirilmesi; BİLSEM programları ile genel eğitim programlarının öğrenme çıktıları ve değerlendirme bakımından ilişkilendirilmesi önerilmektedir. Program düzeyinde, becerilerin karmaşıklık düzeylerine göre kademelendirilmesi, projeye ve araştırmaya dayalı derinleştirme görevlerinin örneklenmesi ve süreç odaklı değerlendirme araçlarının (portfolyo, performans görevi, proje) yetenek göstergeleri olarak da kullanılması yararlı olacaktır. Öğretmen eğitimi düzeyinde, Maarif Modeli eğitici eğitimleri ve hizmet içi çalışmalar kapsamına özel yeteneklilerin özellikleri, farklılaştırma ve ikili özel gereksinimlilik konularının eklenmesi; rehber öğretmenlerin asenkron gelişim ve duyuşsal ihtiyaçlar konusunda desteklenmesi önerilmektedir. Araştırma düzeyinde ise modelin uygulandığı sınıflarda özel yetenekli öğrencilerin deneyimlerini, akademik ve sosyal-duygusal gelişimlerini ve öğretmen uygulamalarını inceleyen boylamsal ve karma desenli çalışmalara gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Colangelo, N., Assouline, S. G., ve Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Cilt 1). The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa.
- Coleman, L. J., ve Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2. bs.). Prufrock Press.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Little, Brown.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., ve Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Kulik, J. A., ve Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- McClain, M.-C., ve Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/13131619_BYLYM_VE_SANAT_MERKEZLERI_YONERGESY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a, 24 Aralık). *Eğitimde 2024'te pek çok önemli düzenleme hayata geçirildi*. <https://www.meb.gov.tr/egitimde-2024te-pek-cok-onemli-duzenleme-hayata-gecirildi/haber/35849/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b, 17 Ağustos). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin genelge yayımlandı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeline-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr>
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., ve Cross, T. L. (Ed.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2. bs.). Prufrock Press.
- Phillipson, S. N., ve McCann, M. (Ed.). (2007). *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Piechowski, M. M. (2006). *"Mellow out," they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright*. Yunasa Books.
- Reis, S. M., Baum, S. M., ve Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Reis, S. M., ve McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (2. bs., ss. 246-279) içinde. Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Renzulli, J. S., ve Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative Learning Press.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., ve Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., ve Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (ss. 21-52) içinde. Cambridge University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. bs.). ASCD.

VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3. bs.). Allyn & Bacon.

BÖLÜM 2

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE DİJİTAL VATANDAŞLIK ÖĞRENME ÇIKTILARININ TYLER MODELİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Şeval Nida ÖZDEN¹, Azmi TÜRKAN², Faysal ÖZDAŞ³

¹ Öğr. Gör. sevalnidaulus@gmail.com, Mardin Artuklu Üniversitesi

² Doç. Dr. azmiturkan@artuklu.edu.tr, Mardin Artuklu Üniversitesi

³ Prof. Dr. faysalozdas@artuklu.edu.tr, Mardin Artuklu Üniversitesi

Giriş

Teknolojinin gelişimi geçmişten günümüze insan hayatını etkileyen en önemli olgu olmuştur. Hangi dönemde olursa olsun insanoğlu kendi döneminde yaşanan teknolojik gelişmelerden sosyal, psikolojik, eğitim, sağlık, askeri, politik vb. açılardan etkilenmektedir. Teknolojinin birikimsel ilerlediği düşünüldüğünde 21. yy. da bu birikim en büyük ve en hızlı ilerleyişini yaşamaya başlamıştır. Bir alanda yaşanan gelişme diğer alanları da etkilemektedir. Özellikle internetin, beraberinde mobil cihazların gelişmesiyle yaygınlaşması tüm sektörlerde değişim ve revizyona sebep olmuştur (Damar, 2022). Bu sektörlerden bir tanesi ise eğitimidir. Toplumun var olan kültürünün ve gelişmelerin belirli bir plan program dahilinde toplumun geleceği olan çocuklara ve gençlere aktarılmasında eğitimin rolü büyüktür. Eğitim programları, toplumda meydana gelen sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlere bağlı olarak zaman zaman revize edilmekte, mevcut programlara yeni içerikler eklenebilmekte, bazı içerikler çıkarılabilmekte veya programlar bütünüyle yeniden yapılandırılabilir. Türkiye’de de eğitim sisteminin değişen toplumsal ihtiyaçlara ve çağın gerekliliklerine uyum sağlaması amacıyla farklı dönemlerde çeşitli program değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 21. yüzyıl becerilerini merkeze alan yeni bir öğretim programı yaklaşımıdır (MEB, 2025). Bununla birlikte, toplumsal ve teknolojik gelişmeler bireylere yeni fırsatlar sunarken çeşitli riskleri de beraberinde getirebilmektedir. Özellikle yeni teknolojik araç ve aygıtların aşırı ve amaç dışı kullanımı bağımlılık riskini artırabilmekte; kişisel güvenlik, mahremiyet ve siber zorbalık gibi sorunları da gündeme getirebilmektedir (Yıldırım, 2021). Bu durum, teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanırken ortaya çıkabilecek risklere karşı bireylerin erken yaşlardan itibaren bilinçlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim TYMM’de dijital okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı gibi becerilere yer verilmesi, öğrencilerin teknolojiyi bilinçli ve sorumlu biçimde kullanabilen, kişisel verilerin ve mahremiyetin korunması konusunda duyarlı, toplumsal değerlere saygılı ve etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (MEB, 2025). Çocukların ve gençlerin bilinçli aile ortamlarında teknolojiye dayalı araçlar açısından zarar görmelerini engellemek adına aileler de işe koşulmuş onlarında bilinçli birer kullanıcı ve anne-baba olabilmeleri için “Ailelere Yönelik Siber Zorbalık ve Güvenli İnternet Kullanımı Kılavuzları” oluşturulmuştur (Doğan ve Abdurrezzak, 2026). Ülkelerin eğitim sistemleri ülke siyasetinden bağımsız değildir. Devlet mekanizmasının en önemli amacı başta kendisi olmak üzere topluma ve ülkesine katkı sunabilecek vatandaş yetiştirmektir. Söz konusu amacını gerçekleştirmek için kullandığı en önemli araç ise eğitimidir. Dijitalleşmeyle artan etkileşim eğitimiyle beraber değerlerin önemini

de arttırmıştır. Bu doğrultuda TYMM misyonunu erdem-değer-eylem çerçevesinde şekillendirmiş hem değerlerine bağlı hem öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirebilen vatandaşlık bilinci ve becerilerine sahip aktif birer vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır. Gerekli beceri ve değerlerle donatılmış birey hem kişisel gelişimini hem toplumsal gelişimini sürdürebilecek potansiyele erişebilecek olan bireydir (Kuloğlu ve Özer, 2026).

Vatandaşlık devletlerin bünyesinde yaşadığı insanlardan beklediği davranış ve değerler kalıbı olarak tanımlanabilir. Vatandaşlık bir olgudur yani sürekli bir değişim içerisinde bu da onu aktaracak olan öğretmenlerin de sürekli değişim içerisinde olmaları gerektiği sonucuna varmaktadır. Etkin vatandaşlık ifadesi de vatandaşlık görevlerinin en etkili şekilde yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir. Geçmişte vergi verme ve kurallara uyma gibi belirli davranış kalıplarıyla sınırlandırılan bu görevler; 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna gelindiğinde, etkin sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, küresel gelişmeleri takip ederek sürece uyum sağlayabilen bireyler olma beklentisine dönüşmüştür (Akhan ve ark., 2019; Dolanbay, 2024). Milli ve manevi değerlerine bağlı etkin vatandaş yetiştirmek yalnızca Türkiye'nin hedeflediği bir beklenti değildir. Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada kültürleşme oranı kontrolsüz bir şekilde artmış bu da tüm ülkeler için birer vatandaşlık alarmı oluşturmıştır. Ülkeleri bir arada tutan ortak tarih, ortak kültür ve ortak değerlerdir. İnsanları bir arada tutan bu bağların önemini yitirmesi bireylerin benlik ve ait olma algılarının zayıflamasına yol açabilir. Bu yüzden etkin vatandaş yetiştirmek ülkeler tarafından ortak bir kaygı ve motivasyon haline gelmiştir (Yudhaningtyas, 2026). Ülkelerin etkin vatandaş yetiştirme kaygısı onları Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu bir iş birliği geliştirmelerini sağlamış, böylelikle öğretmenler için oluşturulmuş ortak bir etkin vatandaşlık kılavuzu hazırlamışlardır. Bu kılavuz içerisinde "Active Citizen Compass" isminde dijital bir araca da yer verilmiştir. Bu araç bireylerin kendi vatandaşlıklarını değerlendirebilme imkânı sunmaktadır (Chiou & Holz 2026).

TYMM' ye göre etkin vatandaş yetiştirme her ne kadar tüm derslerin amacı olsa da ortak tarih, ortak kültür, milli ve manevi değerleri içerisinde barındırması sebebiyle vatandaşın nasıl yetiştirilmesi gerektiği sosyal bilgilerin uzmanlık alanıdır. Sosyal bilgilerin doğuşuna bakıldığında da vatandaş yetiştirme konusunda başat bir ders olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Geniş bir coğrafyaya yayılan, etnik ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren ABD'de ortak bir vatandaşlık bilincinin oluşturulması ihtiyacı, sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışında etkili olan unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi, farklı toplumsal grupları ortak değerler ve vatandaşlık anlayışı etrafında bir araya getirerek ulusal aidiyetin ve ortak vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamayı

amaçlamıştır (Avcı ve Turan, 2026). Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinin programa dâhil edilmesinde, üretken bireyler yetiştirme ve toplumun ekonomik ihtiyaçlarına katkı sağlayacak bir toplumsal yapı oluşturma hedefinin de etkili olduğu belirtilmektedir (Aktan ve Saylan, 2013). Günümüzde ise vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi, yalnızca bireylerin fiziksel ve toplumsal yaşam içindeki sorumluluklarıyla sınırlı kalmamakta, dijital ortamdaki hak, sorumluluk ve davranışlarını da kapsamaktadır. Dijital teknolojilerin günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, çocukların ve gençlerin dijital ortamlarda bilinçli, güvenli ve sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesini önemli bir eğitim konusu hâline getirmiştir. Bu doğrultuda Avrupa Konseyi, öğretmenlerin, velilerin ve eğitim politikalarına yön veren karar vericilerin dijital vatandaşlık eğitiminin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin ihtiyaç ve kaygılarından hareketle, çocukların ve gençlerin dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesine rehberlik etmek amacıyla Dijital Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı'nı yayımlamıştır (Council of Europe, 2019). Bunun yanında MEB “Dijital Vatandaşlık Eğitimi Projesi” geliştirmiştir. Bu projede “çevrim içi iyi olma hali, çevrim içi yetkin hissetme, sağlıklı ve iyi olma hali, siber zorbalık eğitimi ve velilere yönelik bilgilendirmeler” gibi içerikleri kapsamaktadır. Proje Avrupa Birliği ile birlikte finanse edilmekte iki dilli bir dijital vatandaşlık oyunu da içermektedir. Oyun üç aşamadan oluşan görevler içermektedir. Bunlar: çevrim içi olma, etik değerler ve katılımdır (MEB, 2026). Dijital vatandaşlığın ön koşulu dijital yeterliliklerdir. Dijital yeterliliğe sahip olmayan öğretmenler dijital araçların nasıl kullanılması gerektiğini bilmediklerinde bu konuda dijital bir vatandaşlık bilincinin nasıl geliştirilebileceği konusunda zayıf kalmaktadır (Pala, 2023). Öğretmenlerin dijital yetkinlikleri onları yetiştiren eğitimcilerin de yetkinliklerinden ve bunun yanında kendi ilgi, inanç, tutum, kişisel gelişim ve idarenin sunduğu olanaklardan da doğrudan etkilenmektedir (Örtegren, 2026).

TYMM de yer alan etkin vatandaşlık ve onu bu teknoloji çağında tamamlayan dijital vatandaşlık, küçük yaşlardan itibaren bilgiye kolay erişebilme, bu bilgiyi sorgulayabilme, günlük yaşamını ilgilendiren, kolaylaştıran teknolojik araçları ve uygulamaları kullanabilme becerilerini barındırarak bireyi bütüncül bir yaklaşımla ele alır (MEB, 2025). Teknolojinin hızla gelişmeye devam ettiği 21. yüzyılın ikinci çeyreğinde; çocuk ve gençlerin çevrim içi ortamlardan gelebilecek her türlü zarara karşı korunması, onların dijital vatandaşlık bağlamında yetkin bireyler olarak yetişmesi açısından kritik bir önem arz etmektedir. Bu çalışma da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde yer alan etkin vatandaşlık yetkinlik alanı çerçevesinde 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde “vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenim çıktısının ve bu çıktıya ait süreç

bileşenlerinin kazanılma düzeylerini Tyler’ın hedefe odaklı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Tyler modelinin tercih edilme gerekçesi; TYMM’nin dijital vatandaşlık kazandırma noktasındaki öğrenme çıktılarının gerçekleşme düzeyini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısına ve bu çıktı içerisindeki süreç bileşenlerine ne düzeyde ulaşılmıştır?
2. Program uygulama öncesi ön test ve program uygulama sonrası son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?

Tyler Hedef Odaklı Program Değerlendirme Modeli

Program değerlendirmenin amacı mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak mevcut programı güncellemeye veya yeni program oluşturmaya katkı sunmaktır (Keleş ve Cırık, 2025). Tyler Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli birçok program değerlendirme yaklaşımlarının temel taşı oluşturmaktadır. Diğer tüm program değerlendirme yaklaşımları bu temel üzerine inşa edilmiş ve bu model üzerinden farklılaşmıştır (Eviren, 2017). Tyler’ın program değerlendirme modeli girdi ve çıktı arasında ki farka odaklanır. Girdi programın hedeflerini, çıktı ise program hedeflerine ulaşılma düzeyini temsil eder ve program değerlendiricilere hızlı bir veri sunar (Yıldırım & Saban, 2024). Tyler program değerlendirme modeli, birçok kaynakta altı aşamadan oluşsa da temelde hedefin niteliği, hedefe ulaşmada ki deneyim türlerini, deneyim organizasyonları ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Hedeflerin ölçülmesinde ki amaç ise gerçekleşmemiş hedeflerin sebeplerini ortaya koyarak yeniden sorgulanmasını ve geliştirilmesini sağlamaktır (Wraga, 2017). Tyler modelinin kullanılmasının avantajları arasında kolay uygulanabilir ve net olması yer alır. Dezavantajları da girdi ve çıktı üzerine kurulan bir plana sahip olmasından dolayı eğitim durumları gibi değişkenlerin rolünü göz ardı eder (Aygören, 2018). Bu çalışmada Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli’nin ele alınış planına *Tablo 1* de yer verilmiştir.

Tablo 1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Sürecinin Planlanması

Tyler Modelinin Aşamaları	Aşamaların Amaçları	Uygulama
1. Hedeflerin Belirlenmesi	Programın öğrencilere kazandırmak istediği genel amaçları ve istendik özellikleri netleştirmek.	Araştırmada 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “Yaşayan Demokrasi” temasına ait “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısı ve bu öğrenme çıktısına ait süreç bileşenleri temel alınmıştır.
2. Hedeflerin Davranışsal Olarak İfade Edilmesi	Hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir öğrenci davranışlarına (süreç bileşenlerine) dönüştürülmesi.	Dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini tanımlar, bu etkiler hakkında, sorular sorar, bilgi toplar, topladığı bilgileri güncellik ve bilimsellik açısından değerlendirir, değerlendirdiği bilgilerden hareketle çıkarımlar yapar gibi öğrenme çıktıları incelenmiştir.
3. Hedeflere Ulaşım Düzeyini Ölçecek Araçların Belirlenmesi	Belirlenen davranışsal hedeflerin ne derece kazanıldığını ortaya koyacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının seçilmesi veya geliştirilmesi.	Araştırma da ölçme aracı olarak başarı testi geliştirilmiş ve kullanılmıştır.
4. Verilerin Toplanması	Belirlenen ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin mevcut durumuna dair somut ve objektif veriler elde etmek.	Araştırma da hedeflere ulaşım düzeyini ölçmek amacıyla ön test ve son test şeklinde başarı testi yoluyla veriler toplanmıştır.
5. Verilerin Hedeflerle Karşılaştırılması	Elde edilen verileri analiz ederek, öğrencilerin hedef davranışlara ne ölçüde ulaştığını (başarı durumunu) tespit etmek.	Ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak öğrencilerin dijital vatandaşlığa ait olan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine ulaşabildiği/ulaşamadığı tespit edilmiştir.
6. Programın Etkililiğinin Değerlendirilmesi	Karşılaştırma sonuçlarına bakarak programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek; programın devamına, revize edilmesine veya sonlandırılmasına karar vermek.	Araştırma sonucunda TYMM 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital vatandaşlığa yönelik öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerini kazandırma düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin geçerlik ve güvenilirliğine, verilerin toplanmasına, verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Sosyal Bilgiler öğretim programı kapsamında yürütülen eğitim sürecinin etkililiğini incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından tek grulu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desen, katılımcıların uygulama öncesindeki dijital vatandaşlık konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri ile uygulama sonrasındaki başarı düzeylerini karşılaştırmaya olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle ön test uygulanmış, ardından mevcut öğretim programı çerçevesinde yürütülen eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından son test

gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların ön test ve son test puanları arasındaki değişim incelenerek eğitim sürecinin etkililiğine ilişkin bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, tek gruplu ön test-son test deseninde kontrol veya karşılaştırma grubunun bulunmaması, gözlenen değişimin doğrudan uygulamadan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmasını güçleştirmektedir. Zaman içinde meydana gelen değişimler, test deneyimi ve araştırma dışındaki etkenler de sonuçları etkilemiş olabilir. Bu sınırlılığın azaltılması ve gözlenen değişimin uygulamayla ilişkisinin daha güçlü biçimde değerlendirilebilmesi için araştırmaya uygulamaya katılmayan bir karşılaştırma grubunun dâhil edilmesi önerilmektedir (Fraenkel ve ark., 2012). Değerlendirme sürecinde Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli temel alınmıştır. Bu program değerlendirme yaklaşımında, hedeflenen amaçlara ne denli ulaşıldığını tespit etmek amacıyla sürecin başında ve sonunda aynı testler uygulanır. Uygulanan bu ön test ve son testin arasında anlamlı bir farklılık varsa bir süre sonra kalıcılık testi uygulanır (Eviren, 2017). Araştırmada, TYMM Sosyal Bilgiler öğretim programındaki 'Dijital Vatandaşlık' ile ilişkili öğrenme çıktısı ile süreç bileşenleri temel alınmış; uygulama sonunda öğrencilerin sergilediği başarı düzeyinin bu çıktıları ne derece karşıladığı Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mardin ili ve ilçe sınırları içerisinde bulunan ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen devlet okullarında öğrenim gören 252 sayıda 6.sınıf düzeyinde öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, öğrencilerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programını takip ediyor olmaları temel kriter olarak belirlenmiştir. Grubun “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısının başlangıç düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ön test uygulaması yapılmış, ardından programın etkililiği Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modeliyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında tüm evrene ulaşamayacağı ve nitelikli verilerin elde edilebilmesi için evreni en iyi temsil edeceği düşünülen kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmacının en ulaşabildiği hedef kitleye uygulanmasından dolayı hızlı ve çok sayıda veri elde edilebilen bir yöntemdir. Zaman açısından da tasarruf sağlamaktadır (Bhardwaj, 2019).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Geliştirilen başarı testi gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra testin yapı geçerliği ve

güvenirlik çalışmaları kapsamında 80 kişilik bir öğrenci grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; Güvenirlik için testin KR-20 iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, testin ölçmek istediği özelliği kararlı ve tutarlı bir şekilde ölçtüğünü kanıtlamaktadır. Madde gücü, testin ortalama güçlük indeksi .75 bulunmuş olup, testin pilot grup için genel olarak kolay-orta güçlükte olduğu görülmüştür. Ayırt edicilik, maddelerin ayırt edicilik indeksleri .33 ile .73 arasında değişmektedir. Testin ayırt ediciliğini artırmak adına yeniden uzman görüşü alındıktan sonra ayırt ediciliği alt sınıra en yakın 5, 6 ve 12. maddeler testten çıkarılmıştır. Pilot uygulama sonuçları, testin asıl uygulama için akademik açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Normallik varsayımı için *Basıklık* ve *Çarpıklık* değerleri incelendiğinde bu değerlerin ön test için -.631 ile -.415 son test için -1.097 ile -.562 olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) göre *Skewness* ve *Kurtosis* değerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir. Dolayısıyla veriler incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerinin bu aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle veri analizinde parametrik testlerden olan *Bağımlı Örneklem t-Testi* kullanılması uygun bulunmuştur (Deniz, 2020).

BULGULAR

1. Dijital Vatandaşlık Öğrenme Çıktılarına Ulaşılma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan "Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme" öğrenme çıktısına ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek amacıyla katılımcıların ön test ve son test puanları üzerinde betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular *Tablo 2*'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Ön Test Ve Son Test Doğru Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Ön test	252	0	12	7.31	2.71
Son test	252	1	12	8.91	2.31

Tablo 2 incelendiğinde, 252 öğrenciden oluşan çalışma grubunun uygulama öncesindeki ön test doğru sayısı ortalamasının ($\bar{X} = 7.31$, $ss = 2.71$) olduğu görülmektedir. 12 soru üzerinden yapılan bu değerlendirmede, öğrencilerin başlangıçta ilgili kazanım ve süreç bileşenleri noktasında orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları söylenebilir (%60.9). Uygulama sonrasında gerçekleştirilen son test ölçümünde ise ortalamanın ($\bar{X} = 8.91$, $ss =$

2.31) düzeyine yükseldiği tespit edilmiştir. Tyler modeline göre değerlendirilen öğretim programının ardından, öğrencilerin dijital vatandaşlık kapsamındaki öğrenme çıktısına ulaşma düzeylerinde belirgin bir artış yaşandığı (%74.2) ve hedeflenen çıktının büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir.

2. Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, program öncesi ve sonrası ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklem t-test uygulanmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Paired Simple T-Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	N	ss	sd	t	p
Ön test	7.31	252	2.71	251	15.84	.00
Son test	8.91	252	2.31			

Tablo 3'te verilen Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçlarına göre ön test ($\bar{X} = 7.31$, $ss = 2.71$) ve son test ($\bar{X} = 8.91$, $ss = 2.31$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, $t_{(403)} = -5.23$, $p < .00$. Bu sonuç, programın öğrencilerin puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dijital dünya giderek daha karmaşık hale gelmekte, bu bağlamda, son yıllarda yapılan çalışmalar öğretim programları vasıtasıyla öğrencilerde dijital iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyacı ortaya koymaktadır. Nitekim, dijital iletişim becerileri eğitim ortamlarına dahil edilmiş ve böylece geleceğin vatandaşları için temel bir yaşam becerisi olarak çerçevelenmiştir (Tadlaoui-Brahmi, Çuko, & Alvarez, 2022). Dijital vatandaşlık eğitimi, teknolojik araçları kullanmayı öğrenmenin ötesinde, bu araçları sorumluluk, hak ve etik ilkeler doğrultusunda kullanılması amaçlanmaktadır (Dönmez, 2026).

Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli, bir öğretim programının hedeflerine ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek için sistematik ve rasyonel bir çerçeve sunmaktadır. Öğrenci davranışlarına meydana gelen değişimleri belirlemek için ön-test-son-test değerlendirmesi yapılmaktadır. Böylece öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini saptamak ve gerektiğinde hedeflerde düzenlemeler yapmak için bu değerlendirme sonuçlarından yararlanılmaktadır (Doğan, 2021). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler öğretim programının 6. Sınıf Yaşayan Demokrasimiz 4. Öğrenme Alanında yer alan "*Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme*" öğrenme çıktısına ilişkin

sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin belirtilen öğrenme çıktısı doğrultusunda ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Sontest ortalamasının anlamlı derecede yüksek olması, uygulama sonrasında öğrencilerin dijitalleşme ile vatandaşlık hakları arasındaki ilişkiye yönelik performanslarının arttığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin ilgili öğrenme çıktısına ilişkin başarıları, TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın hedeflediği öğrenme çıktıları açısından olumlu gelişmelere yol açtığı söylenebilir. Tyler'ın (1949) hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımı açısından bakıldığında sonuçlar, belirlenen “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısına ulaşma yönünde ilerleme olduğu görülmektedir. Ancak bu sonuç, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının etkililiğini ölçmek yerine, araştırma kapsamında ele alınan “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısının gerçekleşme düzeyine ilişkin bir sonuç olarak değerlendirilmesinde fayda vardır. TYMM açısından bu sonucun önemi, ilgili öğrenme çıktısının bilgi edinmenin yanında sorgulama becerisini de hedeflemesinden kaynaklanmaktadır. Programda öğrencilerin;

- a) Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini tanımlar.*
- b) Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkileri hakkında sorular sorar.*
- c) Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkileri hakkında bilgi toplar.*
- ç) Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkileri hakkında topladığı bilgileri güncellik ve bilimsellik açısından değerlendirir.*
- d) Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkileri hakkında doğruluğunu değerlendirdiği bilgilerden hareketle çıkarımlar yapar” gibi süreçleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (MEB 2026).*

Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulamaya ilişkin elde edilen sonuç literatürle de uyumludur. Choi (2016) tarafından yapılan çalışmada, dijital vatandaşlık etik, medya ve bilgi okuryazarlığı, katılım ve eleştirel direnç boyutlarıyla açıklanmaktadır. Araştırma sonucu bu çerçeveden incelendiğinde, öğrencilerin dijitalleşmenin avantajlarını ve olası riskleri gerekçeli biçimde ele almaları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının hedeflediği sorgulama becerisi ile vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini birlikte gelişmesine katkı sağlayabilir. Sonuçlar, ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının bilgi, beceri ve değerleri ilişkilendiren program yapısı bakımından değerlendirildiğinde, yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında dijital ve vatandaşlık okuryazarlığı; “Adalet, Aile Bütünlüğü,

Mahremiyet, değerleriyle birlikte ele alınmaktadır. Programın Öğrenme-Öğretme Uygulamaları başlığında dijital kamu hizmetlerinin “Dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin e-devlet, e-nabız, CİMER (T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi) hizmetleri gibi olumlu etkilerine ve siber zorbalık, kişisel verilerin güvenlik ve gizliliğinin tehlikeye girmesi gibi olumsuz etkilerine dair verilen kaynaklar grup çalışması ile incelenerek konuya ilişkin bilgi toplamaları” öngörülmektedir (MEB, 2026). Öğretim programının bu yaklaşımı, öğrencilerde dijitalleşmenin ve vatandaşlık haklarının kullanımına ilişkin beceri geliştirmelerini desteklemektedir.

SONUÇ

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısının Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeli açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonucun yüksek bir uyum gösterdiği söylenebilir. Araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkilendirildiğinde, vatandaşlık haklarının kullanımını dijital yaşamın gereklilikleriyle ilişkilendiren bir öğrenme çıktısının sınıf ortamındaki uygulamasına ilişkin önemli bir kanıt sunduğu söylenebilir. Bu öğrenme çıktının eğitsel önemi, dijitalleşmenin vatandaşlık haklarına erişim, bilginin güvenli ve etik ilkeler doğrultusunda kullanımı, kamusal hayata katılım, kişisel mahremiyeti vb. kapsamıdır. Bu kapsamda elde edilen anlamlı sonuç, öğretim programının sorgulamaya dayalı beklentileri yönünde kaydedilen bir ilerleme olarak yorumlanabilir. Genel olarak öğrenme çıktısına dayalı elde sonuçlar, sorgulamaya dayalı dijital vatandaşlık eğitime önem verilmeye devam edilmesini desteklemektedir. Aynı zamanda bilgiyi eleştirel değerlendirme ve dijitalleşmenin artığı günümüzde vatandaşlık haklarının kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçli karar verme becerilerini derinleştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Aktan, S., & Saylan, N. (2013). The birth of an instructional field: The development of social studies in USA (1893-1916). *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 55-78.
- Avcı, E. K., & Turan, S. (2026). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Dijital Vatandaşlık Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 19(LXXX), 430-458.
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar. *Turkish Studies*, 13, 11.
- Bhardwaj, P. (2019). Types of sampling in research. *Journal of the practice of cardiovascular sciences*, 5(3), 157-163.
- Chiou, V., & Holz, O. (2026). Active Citizenship Education A training guide for teachers.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Council of Europe. (2019). *Digital citizenship education handbook*. <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/672450/en>
- Damar, M. (2022). Dijital dünyanın dünü, bugünü ve yarını: Bilişim sektörünün gelişimi üzerine değerlendirme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12 (Dijitalleşme), 51-76.
- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes için İSTATİSTİKolay*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, Ü. & Abdurrezzak, S. (Ed.). (2026). *Her öğretmen bir rehber*. Eğitim Yayınevi.
- Doğan, Y. (2021). Eğitim programının denenmesi ve değerlendirilmesi. V. Batdı (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (ss. 165–209). Nobel Yayıncılık.
- Dolanbay, H. (2024). Etkin vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkiye’yi ilgilendiren güncel sorunlara ilişkin görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(3).
- Dönmez, T. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programında dijital vatandaşlık. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1604946>
- Eviren, Ö. S. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(3), 57-76. <https://doi.org/10.29250/sead.343245>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Keleş, F., & Cırık, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında program geliştirme uzmanlarının deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 11-60.
- Kuloğlu, A., & Özer, M. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim Programının yaşam. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (21), 49-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni 2025. https://tyymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2026). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. https://tyymm.meb.gov.tr/assets/pdf/sosyal-bilgiler-dersi_20260902_111029_619.pdf
- Örtegen, A. (2026). *Approaching teaching to teach for digital citizenship: social science teacher education through a postdigital lens* (Doctoral dissertation, Umeå University).
- Pala, F. (2023). Dijital yetkinlik kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1153-1176.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tadlaoui-Brahmi, A., Çuko, K., & Alvarez, L. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), Article 100348. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100348>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252.
- Yıldırım, İ. (2021). Sosyal medya, dijital bağımlılık ve siber zorbalık ekseninde değişen aile ilişkileri üzerine bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1237-1258.
- Yıldırım, N. T., & Saban, A. İ. (2024). İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı “Basit Elektrik Devreleri” Ünitesinin Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 223-245.

Yudhaningtyas, S. P. (2026). Integrasi *doutoku* (pendidikan moral) dan *life skill* pada kurikulum pendidikan jepang serta perbandingannya dengan indonesia: Penelitian. *Jurnal Pengabdian Masyarakat dan Riset Pendidikan*, 4(3), 18205-18211.

BÖLÜM 3

ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tolga GÖK¹

¹ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7612-7348

Öğrencilerin etkili ve bağımsız öğrenenler olarak gelişebilmeleri, yalnızca sahip oldukları bilişsel bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmaları ve bu süreçleri öğrenme amaçları doğrultusunda düzenleyebilmeleriyle ilişkilidir. Bilişötesi farkındalık, bireyin ne bildiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi bilişsel stratejileri kullandığının ve bu stratejilerin ne ölçüde etkili olduğunun farkında olmasını sağlayan üst düzey bir bilişsel yapı olarak değerlendirilebilir. Bilişötesi, bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ile bilişsel süreçlerini izleme ve düzenleme kapasitesini kapsayan, öz-düzenleyici öğrenmenin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınabilir. Bilişötesi üzerine yapılan çalışmalar bireyin bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmesine değil bilişötesi üzerine uygulanan etkinliklerin nasıl ve ne ölçüde gerçekleştirildiğinin değerlendirebilmesi ve öğrenme açısından taşıdığı öneme odaklanmaktadır (Dennis & Somerville, 2023; Dörrenbächer-Ulrich, Dilhuit, & Perels, 2024).

Bilişötesi, bilişsel süreçlerinin kullanılması ve bireyin öğrenme davranışlarını yönlendirmesine olanak sağlayan bir mekanizmadır. Bilişötesi, tek başına akademik performansı belirleyen bir değişken olarak değerlendirilmemekle birlikte; öğrenme sürecinin planlanması, izlenmesi, kontrol edilmesi ve değerlendirilmesine aracılık ederek etkili öğrenmeye katkı sağlar (Chen & McDunn, 2022). Bilişötesinin özellikle öğrenme sürecindeki etkisi öz-düzenleyici öğrenme bağlamında daha belirgin hale gelir. Öz-düzenleyici öğrenme, bireyin öğrenme amaçları doğrultusunda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış süreçlerini aktif biçimde yönetmesini ifade ederken, bilişötesi bu sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinde merkezi bir işlev üstlenir. Dörrenbächer-Ulrich ve ark. (2024) araştırmasında, bilişötesinin öz-düzenleyici öğrenme ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkide önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç bilişötesinin bireyin düşünme süreçlerine ilişkin farkındalığını değil, aynı zamanda hedefe yönelik öğrenme davranışlarının düzenlenmesini de desteklediğini göstermektedir.

Bilişötesinin kuramsal temeli John Flavell'in çalışmalarıyla şekillenmiştir. Flavell 1970'li yılların başlarında geliştirdiği bellek-ötesi kavramından hareketle bilişötesi kavramını ortaya atmıştır. Flavell (1979), bilişötesini bireyin bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalığı ve bu süreçleri izleme ve düzenleme kapasitesi kapsamında incelemiştir. Bilişötesi kavramının kuramsal temelleri oluşturulduktan sonra bilişötesi bilişsel bir görevin yerine getirilmesi olarak değil, bireyin kendi bilişsel süreçlerini tanıması, değerlendirmesi ve gerektiğinde değiştirebilmesini içeren daha üst düzey bir yapı olarak karşımıza çıkar.

Bilişötesi alanyazında daha çok “düşünme hakkında düşünme” biçiminde ifade edilse de kavrama ilişkin tanımlamaların tamamen tek biçimli olmadığını göstermektedir. Bilişötesinin bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ve bu süreçleri amaçları doğrultusunda izleme, kontrol etme ve düzenleme kapasitesini içermesi olarak karşımıza çıkar (Chen & McDunn, 2022; Dennis & Somerville, 2023). Bilişötesi, genel olarak bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır (Flavell, 1987). Bu iki boyut, bireyin bilişsel süreçlerine ilişkin “ne bildiği” ile bu bilgiyi kullanarak öğrenme sürecini “nasıl yönettiği” arasındaki ayrımı ortaya koymaktadır. Schraw & Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin (Metacognitive Awareness Inventory) kuramsal yapısı da bu iki temel boyut üzerine kurulmuştur.

I. Bilişin Bilgisi

Bilişin bilgisi, bireyin kendi bilişsel özellikleri, bilişsel görevleri ve farklı öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle bireyin “ne bildiği”, “nasıl öğrendiği” ve belirli bir görevi gerçekleştirmek için hangi stratejilerin kullanılabileceği konusunda sahip olduğu farkındalık, bilişin bilgisi kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bilginin her zaman açık ve bilinçli biçimde ifade edilebilir olması gerekmekte bireyin deneyimleri aracılığıyla örtük biçimde de gelişebilmektedir. Bilişin bilgisi, *açıklayıcı bilgi*, *prosedürel bilgi* ve *durumsal bilgi* olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır (Schraw & Dennison, 1994). Bu üç alt faktör birbirini tamamlamakta ve bireyin bilişsel süreçlerine ilişkin farklı ancak ilişkili bilgi türlerini temsil etmektedir.

Açıklayıcı bilgi; bireyin kendisi, görevler ve bilişsel stratejiler hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Bu boyut, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini, sahip olduğu bilişsel özellikleri ve bir görevin gerektirdiği bilişsel süreçleri tanımasını kapsar. Dolayısıyla açıklayıcı bilgi, öğrencinin kendisini bir öğrenen olarak tanıması açısından temel bir öneme sahiptir. Bir öğrencinin hangi öğrenme koşullarında daha başarılı olduğunu, hangi konularda zorlandığını veya hangi bilişsel özelliklerinin öğrenmesini desteklediğini bilmesi açıklayıcı bilgi kapsamındadır. Prosedürel bilgi, bilişsel bir görevin nasıl gerçekleştirileceğine ve belirli bir stratejinin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiyi ifade eder. Prosedürel bilgi, bireyin sadece bir stratejinin varlığını bilmesini değil, söz konusu stratejiyi uygulayabilmesini de kapsar. Prosedürel bilgisi gelişmiş bireyler, farklı öğrenme ve problem çözme görevlerinde uygun bilişsel stratejileri daha etkili biçimde kullanabilir. Prosedürel bilgi, “hangi stratejiyi kullanmalıyım?” sorusundan daha çok “bu stratejiyi nasıl kullanmalıyım?” sorusuna karşılık gelir. Durumsal bilgi bireyin sahip olduğu açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve neden kullanması gerektiğine bilmesidir. Durumsal bilgi, bilişsel stratejilerin bağlama duyarlı biçimde seçilmesini ve kullanılmasını ifade eder. Bir öğrencinin belirli bir stratejiyi bilmesi ve nasıl kullanacağını öğrenmiş olması bu stratejiyi her durumda etkili biçimde kullanabileceği anlamına gelmeyebilir. Stratejinin hangi koşullarda daha etkili ve verimli olacağını ve neden tercih edilmesi gerektiğini bilmesi durumsal bilgiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Durumsal bilgi, bireyin bilişsel kaynaklarını görevin özelliklerine göre uyarlayabilmesini sağlayan önemli bir bilgi türüdür.

II. Bilişin Düzenlenmesi

Bilişötesinin ikinci temel boyutu olan bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini amaçları doğrultusunda kontrol etmesini ve gerektiğinde yeniden düzenlemesini sağlayan bilişötesi etkinlikleri kapsar (Thomas & McRobbie, 2001). Bilişin bilgisi bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade ederken, bilişin düzenlenmesi bu bilginin öğrenme sürecinde işlevsel olarak kullanılmasını sağlar. Bu nedenle bilişötesi farkındalığın yalnızca bireyin kendi bilişsel özelliklerini bilmesiyle sınırlı olmadığı sahip olunan bilginin öğrenme sürecine yönetilmesidir. Bilişin düzenlenmesine ilişkin farklı beceriler tanımlanmakla birlikte, alanyazında en sık vurgulanan temel süreçler planlama, izleme ve değerlendirme olarak ön plana çıkmaktadır (Dennis & Somerville, 2023; Guo, 2022).

Planlama, bireyin öğrenme veya problem çözme görevine başlamadan önce görevin gerekliliklerini değerlendirmesini, uygun stratejileri seçmesini ve bilişsel kaynaklarını düzenlemesini ifade eder. Bir göreve başlamadan önce tahminlerde bulunma, kullanılacak stratejileri belirleme, stratejileri uygun biçimde sıralama ve zaman ile dikkati görevin

gerekliliklerine göre düzenleme planlama becerileri kapsamında değerlendirilir. Bu açıdan planlama, bilişsel kaynakların rastlantısal biçimde kullanılmasını önleyerek bireyin öğrenme hedefleri doğrultusunda daha sistematik hareket etmesine katkı sağlar. İzleme, bireyin öğrenme veya problem çözme sürecinin ilerleyişini takip etmesini ve gerçekleştirdiği bilişsel etkinliklerin etkililiğini değerlendirmesini kapsar. Bireyin mevcut performansını analiz etmesi, öğrenme düzeyini değerlendirmesi, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını belirlemesi ve ortaya çıkan hataları fark etmesi izleme sürecinin temel göstergeleridir. İzleme, bilişötesi düzenlemenin dinamik yönünü oluşturmakta bireyin öğrenme sürecinde gerekli gördüğü durumlarda stratejilerini değiştirmesine veya yeniden düzenlemesine olanak sağlar.

Değerlendirme bireyin öğrenme sürecinin ve elde ettiği sonuçların belirlenen amaç ve ölçütler doğrultusunda gözden geçirilmesidir. Değerlendirme sürecinde birey, kullandığı stratejilerin ne ölçüde etkili olduğunu, öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ve gelecekteki öğrenme süreçlerinde hangi yönlerin geliştirilmesi gerektiğini belirler. Bu nedenle değerlendirme, tamamlanmış bir görevin sonucunu incelemekle sınırlı olmayıp sonraki öğrenme süreçlerinin planlanmasına da veri sağlayan bir bilişötesi süreçtir. Bilişin düzenlenmesinde hata ayıklama ve bilgi yönetme süreçleri de bulunmaktadır. Hata ayıklamada birey yaptığı hataları ve güçlükleri fark ederek mevcut bilgilerini analiz ederek, yeniden değerlendirerek hataların ve güçlüklerin çözümüne yönelik çaba gösterir. Bilgi yönetme sürecinde ise birey bilgilerini anlamlandırır ve ihtiyaç duyduğu zaman da bilgilerin kullanılması üzerine bir kontrol ve yürütme mekanizması geliştirir.

Bilişötesi farkındalık, bireyin kendi bilişsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini, bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle bütünleştiren üst düzey bir yapı olarak değerlendirilebilir. Bilişötesinin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi biçimindeki iki temel boyutu, bireyin etkili bir öğrenen olabilmesi için birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bilişin bilgisi kapsamında açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi; bilişin düzenlenmesi kapsamında ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme süreçleri öne çıkmaktadır. Bilişötesi farkındalık öğrencilerin ne öğrendiklerini değil, nasıl öğrendiklerini, öğrenme süreçlerini ne ölçüde kontrol edebildiklerini ve gerektiğinde bu süreçleri nasıl değiştirebileceklerini açıklamak açısından önem taşır. Bu araştırmada üniversite öğrenim gören öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, onların öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bilişötesi becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretim uygulamalarının planlanmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmada var olan bir durumun herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın olduğu biçimiyle ortaya konulması amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcılara uygulanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri aracılığıyla elde edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 121 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya, Torbalı Meslek Yüksekokulu bünyesinde yer alan teknik programlarda öğrenim

gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliği korunmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilişötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Envanter, Schraw & Dennison (1994) tarafından bireylerin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan envanterin Türkçe'ye uyarlaması Akın, Abacı, & Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Envanter bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel faktörde incelenmiştir. Bilişin bilgisi açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin kendi bilişsel ve öğrenme süreçlerini düzenlemesine yönelik planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme faktörlerinden oluşmaktadır. Bilişötesi Farkındalık Envanterinde yer alan maddeler öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalıklarını ve öğrenme süreçlerini düzenleme eğilimlerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Veri toplama süreci öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama aracının nasıl kullanılacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi dikkatli biçimde okumaları kendi öğrenme özelliklerini ve deneyimlerini yansıtan en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilere envanterin maddelerini okumaları ve kendi düşüncelerini yansıtmaları için yaklaşık 10 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin ölçeği bireysel olarak yanıtlamaları sağlanmış olup uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bilişötesi Farkındalık Envanteri aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde veri seti incelenmiş, eksik veya hatalı veri bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş ve analiz için uygun hale getirilmiştir. Öğrencilerin genel bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla envanterden elde edilen toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin her bir maddeye verdikleri yanıtların dağılımlarının incelenmesi için frekans ve yüzde değerleri de hesaplanmıştır. Madde bazında gerçekleştirilen bu analizle öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını yansıtan ifadelerle ilişkin yanıt eğilimleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bilişötesi Farkındalık Envanterine ilişkin toplanan veriler bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki boyutta toplam sekiz alt faktörde incelenmiştir.

I. Bilişin Bilgisi

Bilişin bilgisi boyutunda açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgiye ilişkin veriler aşağıda değerlendirilmiştir.

I. I. Açıklayıcı Bilgi

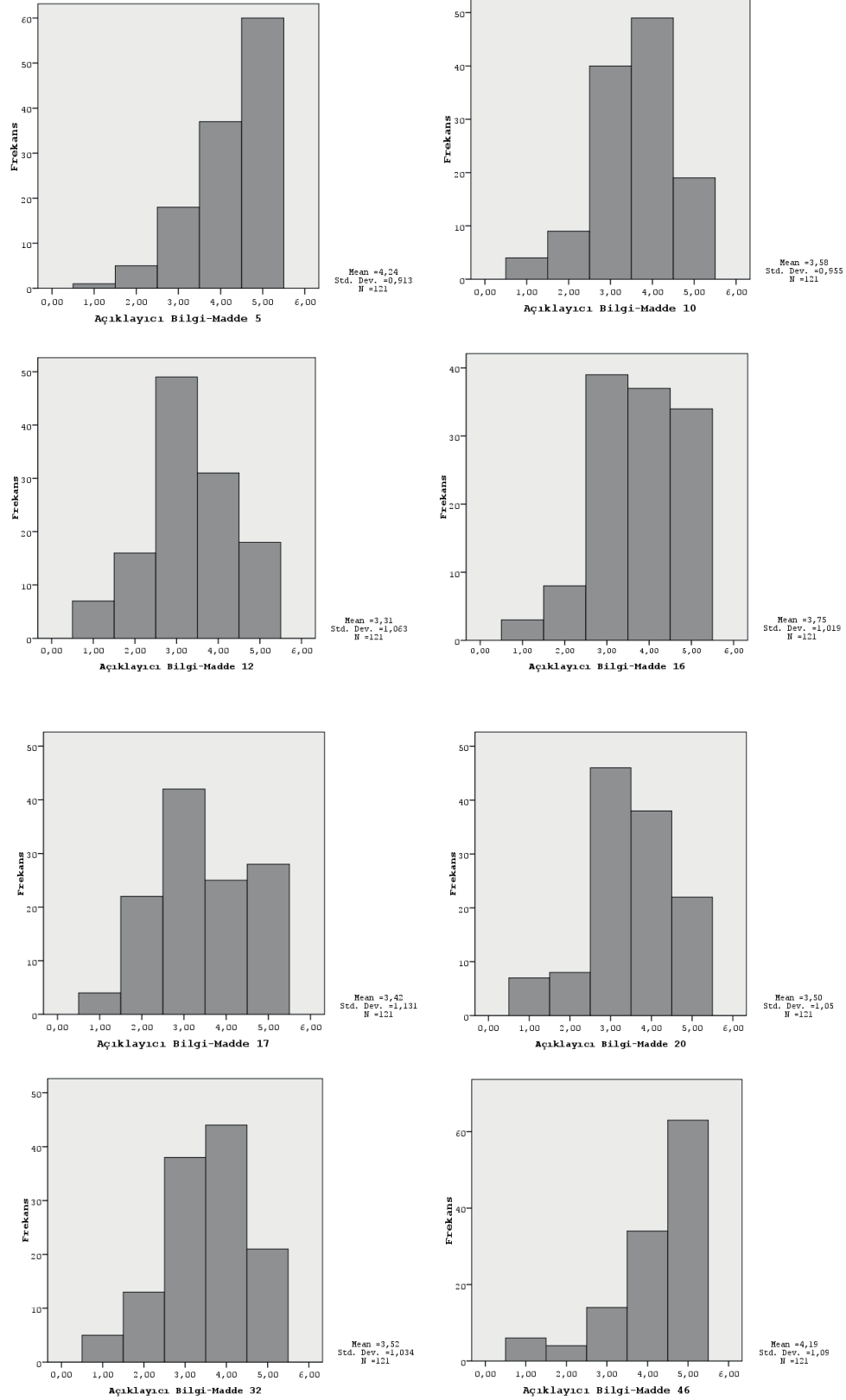
Açıklayıcı bilgi alt faktöründe toplan sekiz maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı bilgi alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

	AO	SS
Madde 5	4.2397	.91310
Madde 10	3.5785	.95527
Madde 12	3.3058	1.06335
Madde 16	3.7521	1.01883
Madde 17	3.4215	1.13102
Madde 20	3.4959	1.04979
Madde 32	3.5207	1.03360
Madde 46	4.1901	1.09021

Not: AO: Aritmetik Ortalama, SS: Standart Sapma

Açıklayıcı bilgi alt faktöründeki sekiz maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt faktöründeki maddelere büyük ölçüde olumlu yönde katılım gösterdikleri görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaklaşık %95’i madde 5’te yer alan “*Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.*” ifadesine katıldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin yaklaşık %90’ı madde 10’daki “*Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu bilirim.*” ifadesini onaylamıştır. Madde 12’ye ilişkin öğrencilerin yaklaşık %81’i “*Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.*” görüşünü paylaşmıştır. Madde 16’da ise öğrencilerin yaklaşık %91’i “*Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.*” ifadesine katılım göstermiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin yaklaşık %79’u madde 17’de yer alan “*Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.*” ifadesini desteklerken, yaklaşık %88’i madde 20’deki “*Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.*” görüşüne katılmıştır. Madde 32’de öğrencilerin yaklaşık %85’i “*Bir şeyi ne kadar iyi anladığımı hakkında doğru değerlendirme yapabilirim.*” ifadesine katılmıştır. Açıklayıcı bilgi alt faktörünün son maddesi, madde 46’da öğrencilerin yaklaşık %92’si “*Bir konuya ilgi duyduğumda daha iyi öğrenirim.*” ifadesine katılmıştır.



Şekil 1. Açıklayıcı bilgi alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

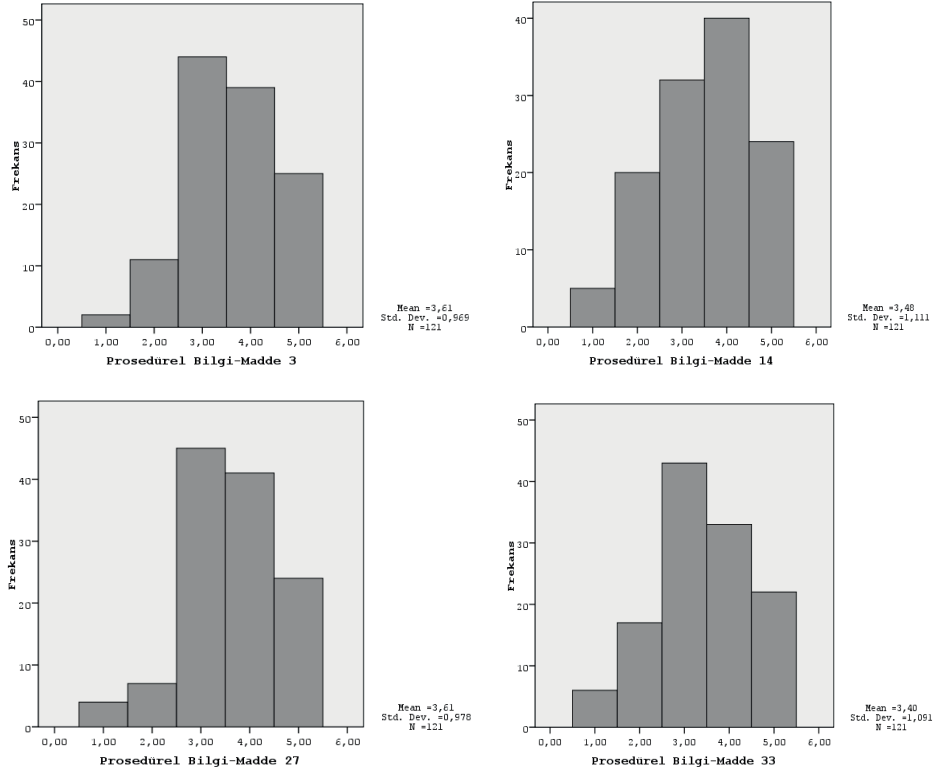
I. II. Prosedürel Bilgi

Prosedürel bilgi alt faktöründe toplan dört maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Prosedürel bilgi alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği*

	AO	SS
Madde 3	3.6116	.96929
Madde 14	3.4793	1.11130
Madde 27	3.6116	.97785
Madde 33	3.3967	1.09148

Prosedürel bilgi alt faktöründeki dört maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Bulgular öğrencilerin prosedürel bilgiye ilişkin farkındalıklarının ve strateji kullanım düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık %90’ı üçüncü madde olan *"Geçmişte kullandığım stratejileri kullanmayı denerim."* ifadesine katılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin daha önce etkili olduğunu deneyimledikleri öğrenme stratejilerini yeni öğrenme durumlarında yeniden kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. On dördüncü maddeye ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %80’inin *"Kullandığım her strateji için özel bir amacım vardır."* ifadesine katılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirli amaçlar doğrultusunda bilinçli bir şekilde seçtiklerini gösterir. Öğrencilerin yaklaşık %90’ı yirmi yedinci madde olan *"Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum."* ifadesine katılmıştır. Elde edilen sonuç öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilere yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu ve kendi öğrenme süreçlerini izleyebildiklerini göstermektedir. Madde 33 kapsamında öğrencilerin yaklaşık %80’i *"Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum."* ifadesine katılmıştır. Elde edilen bu oran etkili öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından zamanla içselleştirildiğini ve alışkanlık haline dönüştüğünü göstermektedir.



Şekil 2. Prosedürel bilgi alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

I. III. Durumsal Bilgi

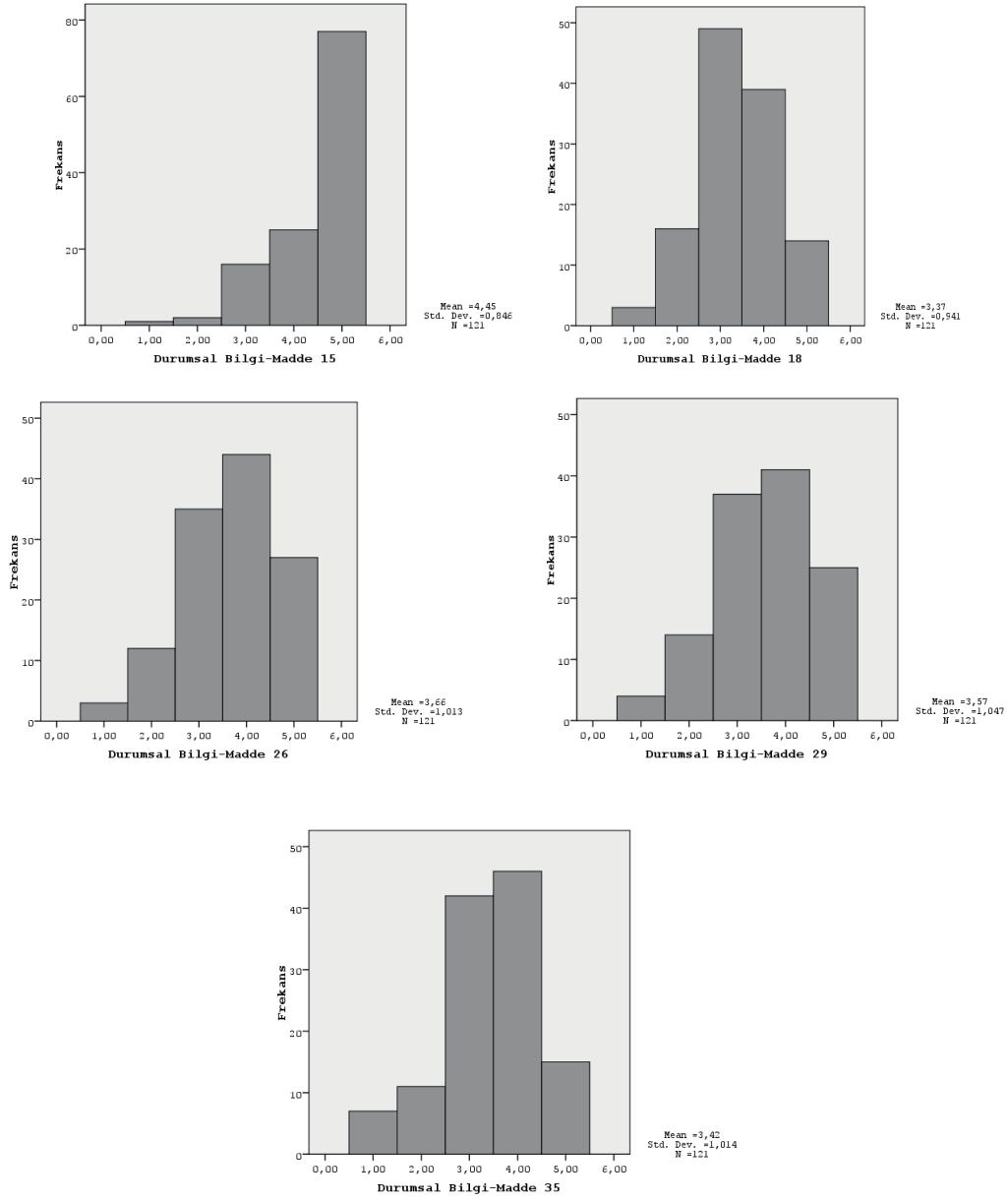
Durumsal bilgi alt faktöründe toplan beş maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Durumsal bilgi alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

	AO	SS
Madde 15	4.4463	.84607
Madde 18	3.3719	.94103
Madde 26	3.6612	1.01286
Madde 29	3.5702	1.04743
Madde 35	3.4215	1.01450

Durumsal bilgi alt faktöründeki beş maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin durumsal bilgi alt faktörüne ilişkin maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin %98'i on beşinci madde olan "*Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.*" ifadesine katılmıştır. Bu madde, durumsal bilgi alt faktörü içerisinde en yüksek katılım oranına sahiptir. On sekizinci maddeye ilişkin bulgular, öğrencilerin yaklaşık %84'ünün "*Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.*" ifadesine katılmıştır. Yirmi altıncı maddede ise öğrencilerin %88'i "*İhtiyacım olan şeyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.*" ifadesine katılmıştır. Yirmi dokuzuncu maddeye ilişkin öğrencilerin %85'i "*Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.*" ifadesine katılmıştır. Benzer şekilde, otuz beşinci

maddeye öğrencilerin %85'i "*Hangi stratejiyi kullandığımda daha yararlı olacağını bilirim.*" ifadesine katılmıştır.



Şekil 3. Durumsal bilgi alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

II. Bilişin Düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi boyutunda planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme'ye ilişkin veriler aşağıda değerlendirilmiştir.

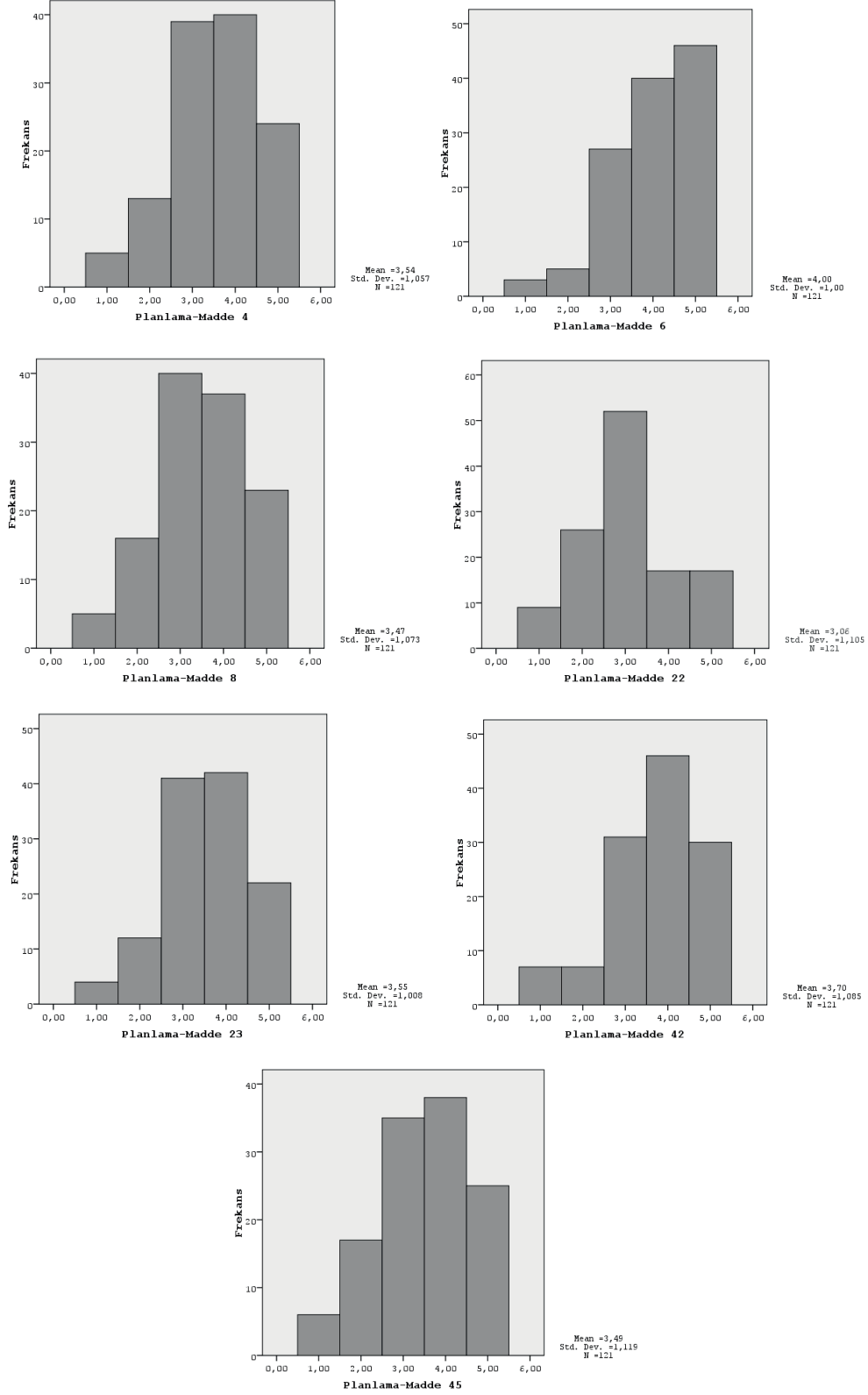
II. I. Planlama

Bilişim düzenlenmesinde planlama alt faktöründeki toplan yedi maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Planlama alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği*

	AO	SS
Madde 4	3.5372	1.05705
Madde 6	4.0000	1.00000
Madde 8	3.4711	1.07296
Madde 22	3.0579	1.10527
Madde 23	3.5455	1.00830
Madde 42	3.7025	1.08509
Madde 45	3.4876	1.11890

Planlama alt faktöründeki yedi maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %85'inin dördüncü madde olan "*Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırıyorum.*" ifadesine katılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %94'ü ise "*Bir göreve başlamadan önce öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.*" ifadesine katılmıştır. Bu madde, planlama alt faktöründeki en yüksek katılım oranına sahip ifade olmuştur. Öğrencilerin %83'ü planlama alt faktörünün sekizinci maddesi olan "*Bir göreve başlamadan önce özel amaçlar oluştururum.*" ifadesine katılmıştır. "*Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.*" ifadesine öğrencilerin katılım oranı %87 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, "*Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.*" ve "*Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.*" ifadelerine öğrencilerin katılım oranları sırasıyla %84 ve %81 olarak hesaplanmıştır. Planlama alt faktöründeki en düşük katılım oranı ise %71 ile yirmi ikinci madde olan "*Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.*" ifadesi olmuştur.



Şekil 4. Planlama alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

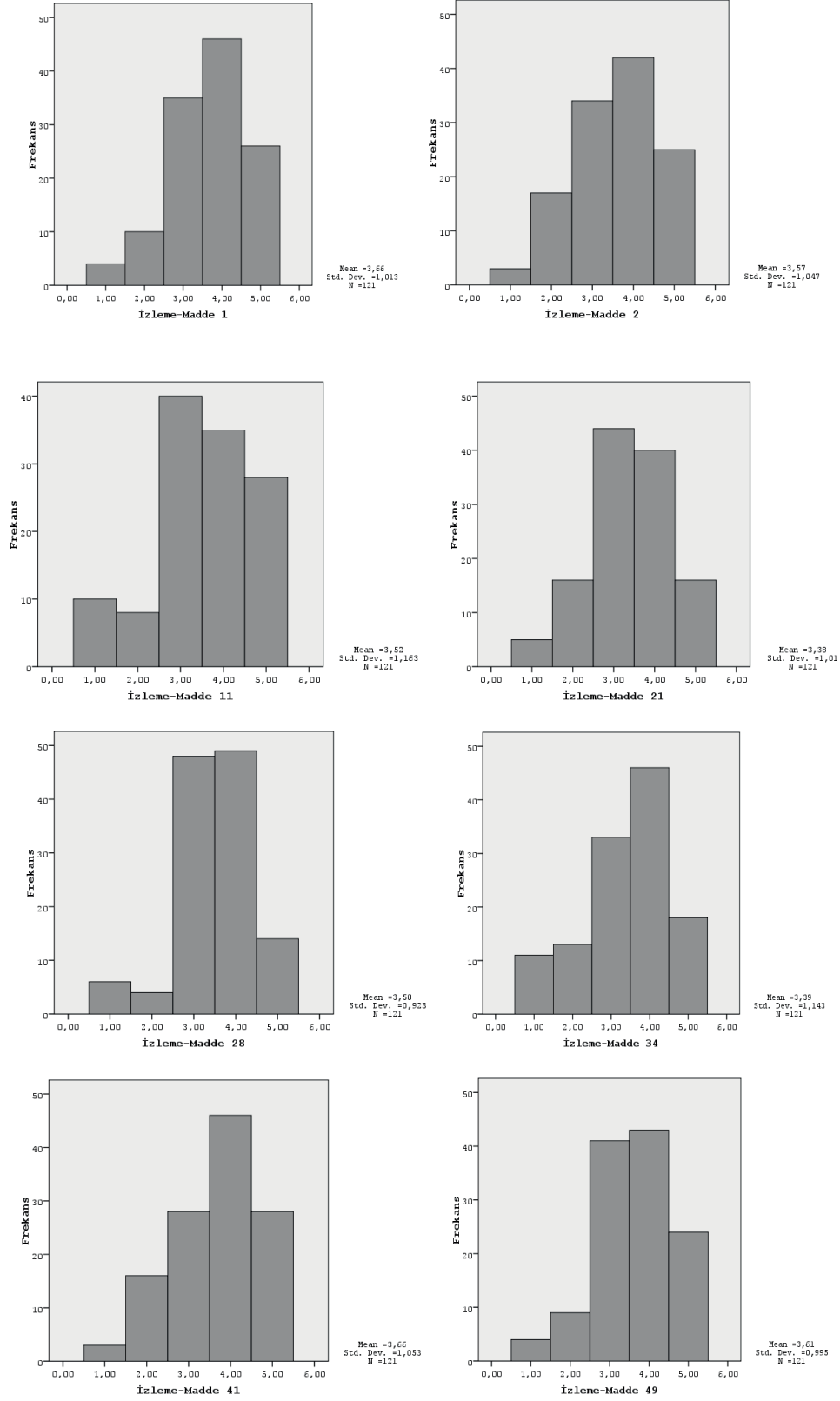
II. II. İzleme

İzleme alt faktöründeki toplam sekiz maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. İzleme alt faktöründeki sekiz maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %88'inin birinci madde olan *"Amaçlarımı yerine getirip getirmediğini düzenli olarak kendime sorarım."* ifadesine katıldıklarını göstermiştir. Öğrencilerin %84'ü *"Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm."* ifadesine, %85'i ise *"Bir problem çözerken bütün seçenekleri göz önüne alıp almadığımı kendime sorarım."* ifadesine katıldıklarını göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin %83'ü *"Önemli ilişkileri anlamama yardımcı olması için yeniden inceleme yaparım."* ifadesine katılmıştır.

Tablo 5. İzleme alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

	AO	SS
Madde 1	3.6612	1.01286
Madde 2	3.5702	1.04743
Madde 11	3.5207	1.16261
Madde 21	3.3802	1.01041
Madde 28	3.5041	.92307
Madde 34	3.3884	1.14289
Madde 41	3.6612	1.05320
Madde 49	3.6116	.99475

İzleme alt faktöründe en yüksek katılım oranı %92 ile yirmi sekizinci maddedeki *"Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri analiz ederim."* ifade olmuştur. Öğrencilerin %80'i ise *"Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm."* ifadesine katılmıştır. Bu madde, izleme alt faktöründeki en düşük katılım oranına olmuştur. Diğer maddeler incelendiğinde, öğrencilerin %84'ünün *"Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım."* ifadesine, %89'unun ise *"Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi yapabileceğim hakkında kendime sorular sorarım."* ifadesine katılmıştır.



Şekil 5. İzleme alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

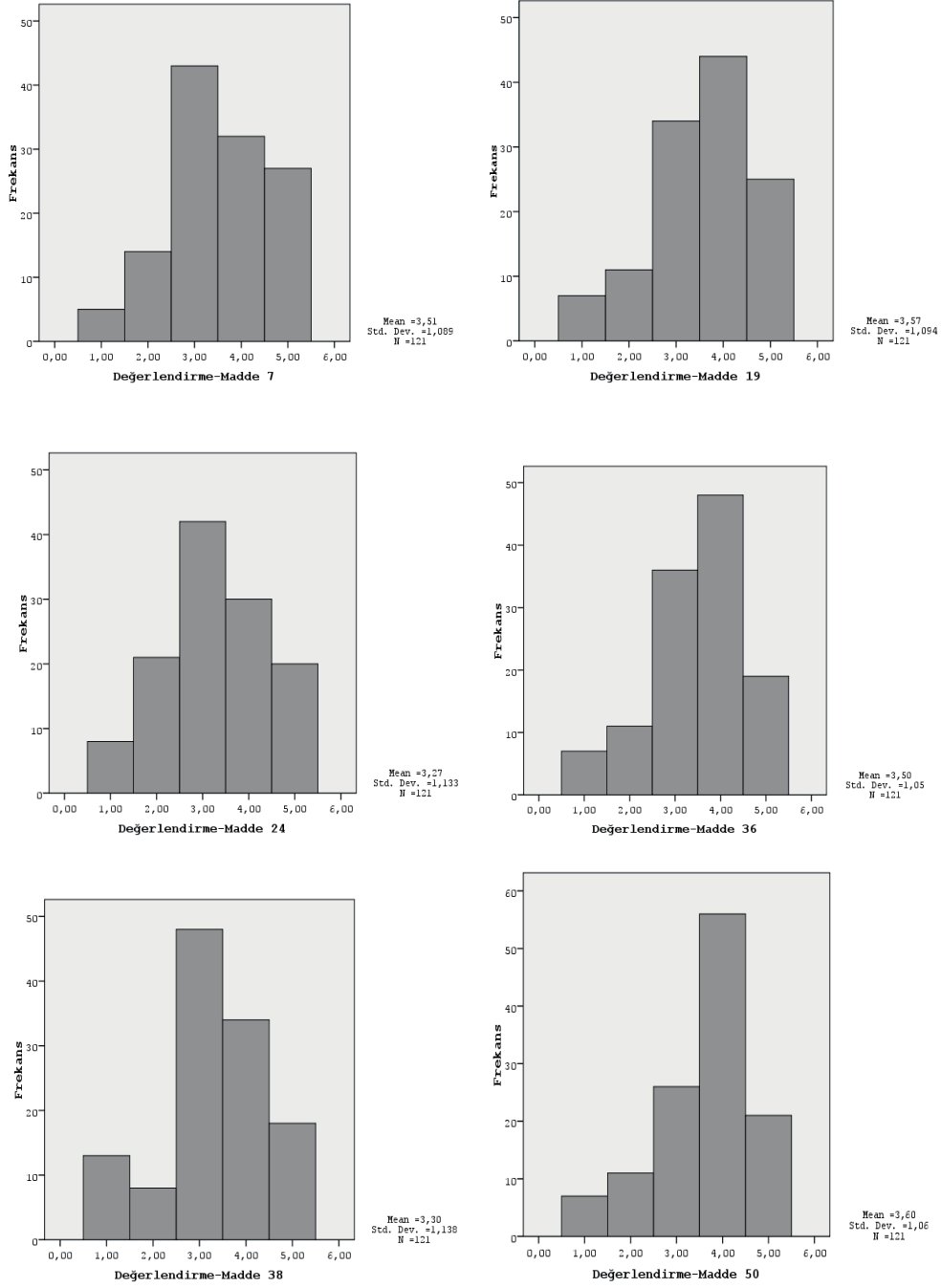
II. III. Değerlendirme

Değerlendirme alt faktöründeki altı maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Değerlendirme alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği*

	AO	SS
Madde 7	3.5124	1.08870
Madde 19	3.5702	1.09412
Madde 24	3.2727	1.13284
Madde 36	3.5041	1.04979
Madde 38	3.2975	1.13758
Madde 50	3.6033	1.06050

Değerlendirme alt faktöründeki altı maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %84’ünün yedinci madde olan “*Bir testi tamamladığımda ne kadar iyi yaptığımı bilirim.*” ifadesine katılmıştır. Öğrencilerin %85’i “*Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.*” ifadesine katılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin %85’inin “*Çalışmamı tamamlamadan önce amaçlarıma nasıl daha başarılı olarak ulaşacağımı kendime sorarım.*” ve “*Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.*” ifadelerine katılmıştır. Öğrencilerin %83’ü “*Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.*” ifadesine katılmıştır. Değerlendirme alt faktöründe en düşük katılım oranı %76 ile yirmi dördüncü madde “*Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.*” olmuştur. Buna karşılık, %85’lik katılım oranıyla 19, 36 ve 50. maddeler değerlendirme alt faktöründe en yüksek katılım oranına sahip ifadeler olmuştur.



Şekil 6. Değerlendirme alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

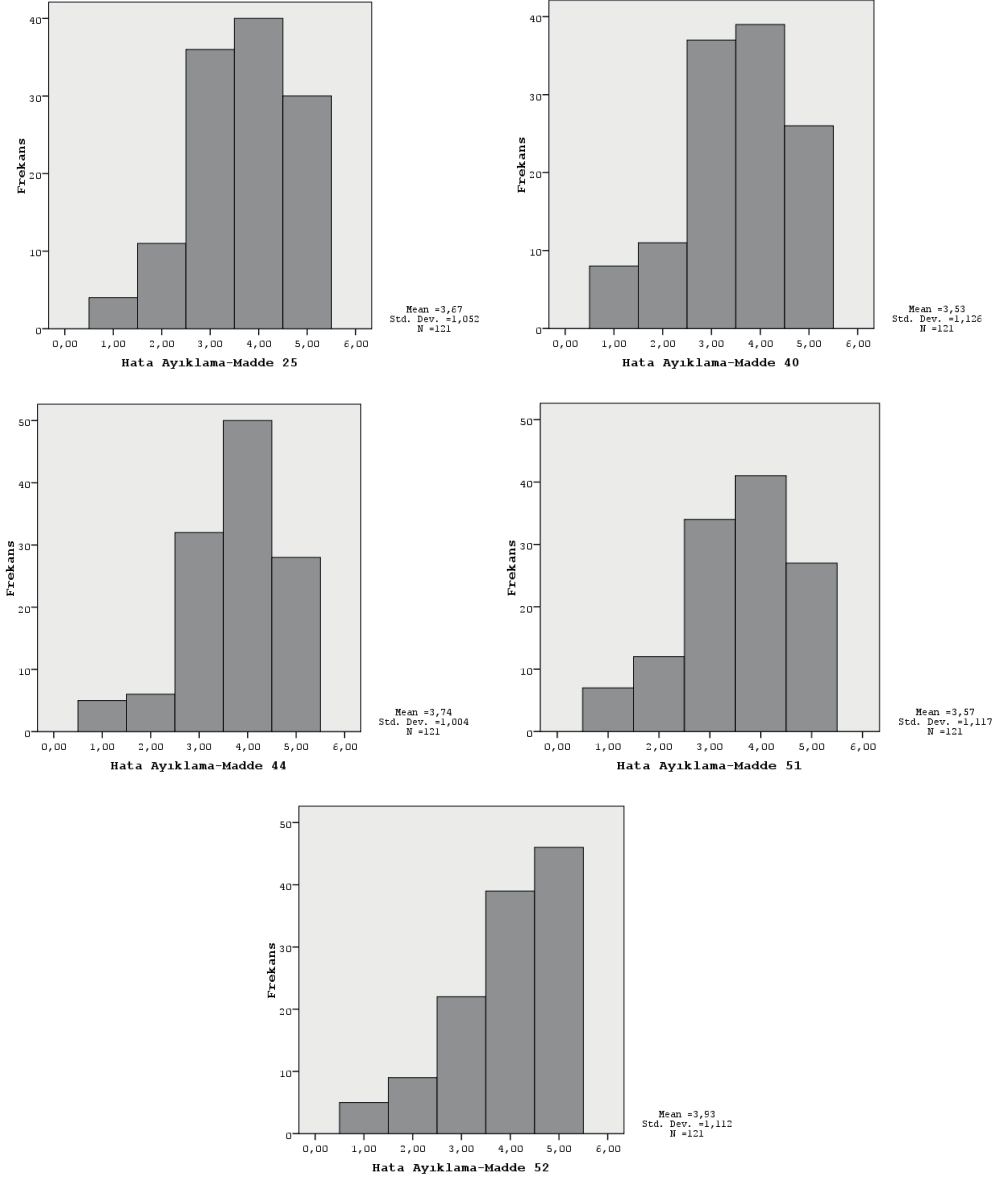
II. IV. Hata Ayıklama

Hata ayıklama alt faktöründeki toplan beş maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Hata ayıklama alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

	AO	SS
Madde 25	3.6694	1.05189
Madde 40	3.5289	1.12601
Madde 44	3.7438	1.00440
Madde 51	3.5702	1.11674
Madde 52	3.9256	1.11180

Hata ayıklama alt faktöründeki beş maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %88’inin yirmi beşinci madde “*Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.*” ifadesine katılmıştır. Öğrencilerin %84’ü “*Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.*” ifadesine katılmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin %91’i “*Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.*” ifadesine katılmıştır. Bu madde, hata ayıklama alt faktöründeki en yüksek katılım oranına sahip ifade olmuştur. Öğrencilerin %84’ü “*Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı durdurup başa dönerim.*” ifadesine katılırken, %88’i “*Kafam karıştığında geri dönerek tekrar okurum.*” ifadesine katılmıştır. Hata ayıklama alt faktöründe en düşük katılım oranı %84 ile kırkinci ve elli birinci maddelerde görülürken, en yüksek katılım oranı %91 ile kırk dördüncü maddede görülmüştür.



Şekil 7. Hata ayıklama alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

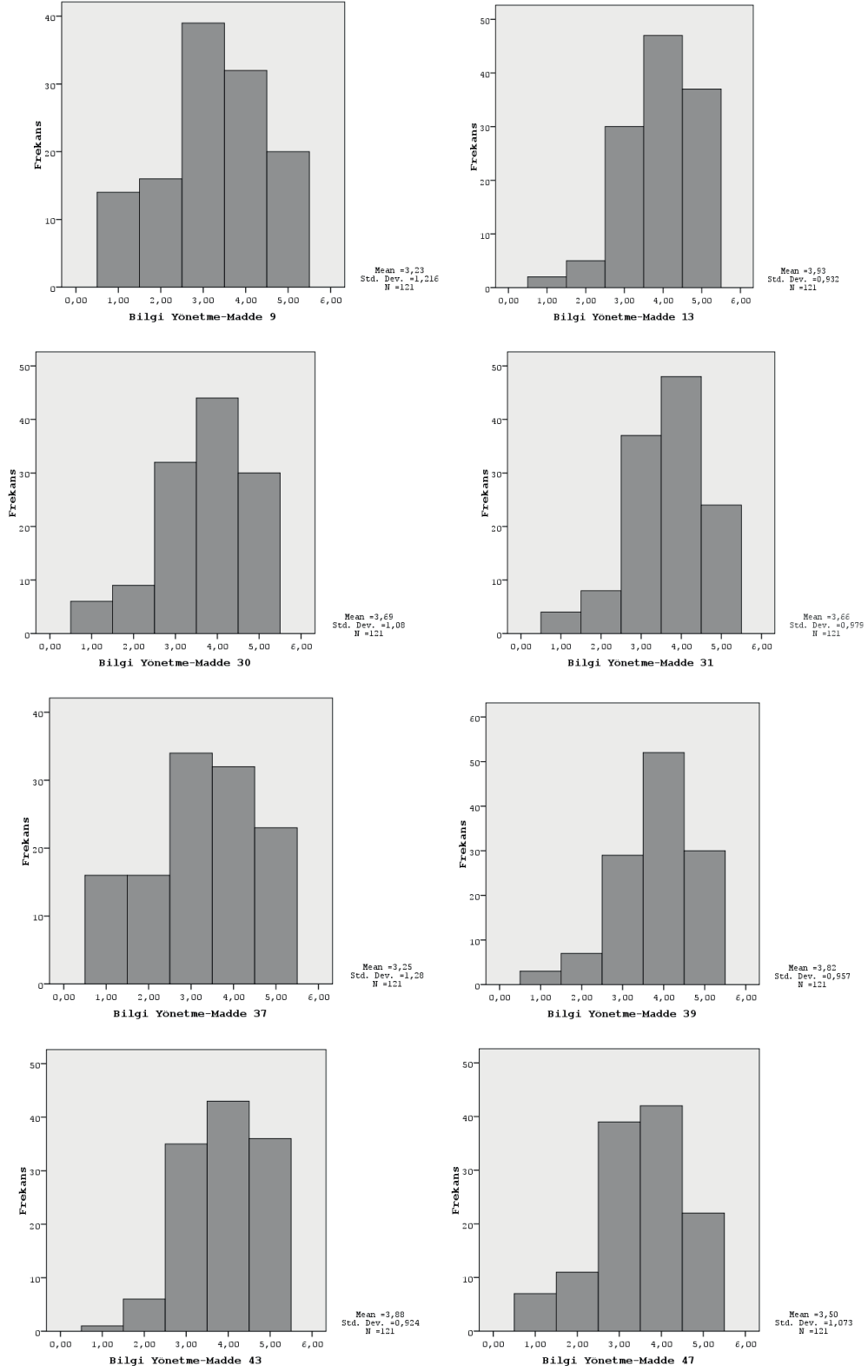
II. V. Bilgi Yönetme

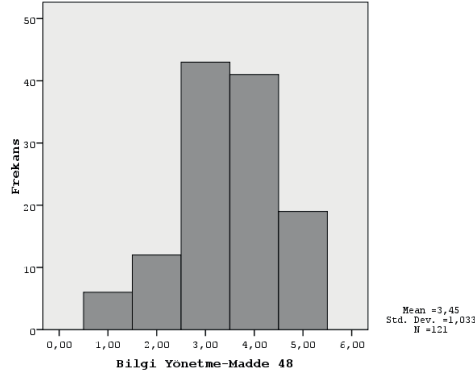
Bilgi yönetme alt faktöründeki toplan dokuz maddenin genel aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanarak sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Bilgi yönetme alt faktörünün maddelerine ilişkin tanımlayıcı istatistiği*

	AO	SS
Madde 9	3.2314	1.21628
Madde 13	3.9256	.93243
Madde 30	3.6860	1.08038
Madde 31	3.6612	.97940
Madde 37	3.2479	1.27985
Madde 39	3.8182	.95743
Madde 43	3.8843	.92367
Madde 47	3.5041	1.07334
Madde 48	3.4545	1.03280

Bilgi yönetme alt faktöründeki dokuz maddeye ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtların madde bazındaki dağılımlarını gösteren grafikler aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %75’inin dokuzuncu madde olan “*Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışmamın temposunu düşürürüm.*” ifadesine katılmıştır. Öğrencilerin %94’ü “*Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.*” ifadesine katılmıştır. Bu madde, bilgi yönetme alt faktöründeki en yüksek katılım oranına sahip ifadelerden biri olmuştur. Benzer şekilde, öğrencilerin %88’i “*Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.*” ifadesine %90’ı ise “*Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.*” ifadesine katılmıştır. Öğrencilerin %74’ü “*Öğrenme sürecinde anlamama yardımcı olması için resim ve diyagramlar çizerim.*” ifadesine katılmıştır. Bu madde, bilgi yönetme alt faktöründe en düşük katılım oranına sahip ifade olmuştur. Buna karşılık, öğrencilerin %92’si “*Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.*” ifadesine katılırken, %94’ü “*Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.*” ifadesine katılmıştır. Böylece on üçüncü ve kırk üçüncü maddeler, %94’lük katılım oranıyla bilgi yönetme alt faktöründe en yüksek katılım oranına sahip maddeler olmuştur. Diğer maddeler incelendiğinde, öğrencilerin %85’inin “*Ders çalışırken yapacağım şeyleri daha küçük adımlara ayırırım.*” ve “*Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.*” ifadelerine katılmıştır.





Şekil 8. Bilgi yönetme alt faktöründeki maddelerin frekans dağılımları

Sonuç ve Tartışma

Bilişötesi Farkındalık Envanterinin “bilişin bilgisi” ve “bilişin düzenlemesi” boyutlarından elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Açıklayıcı bilgi alt faktöründeki maddelere ilişkin bulgular, öğrencilerin özellikle kendi güçlü ve zayıf zihinsel yönlerinin farkında olma, öğretmenin kendilerinden ne öğrenmelerini beklediğini bilme, bir konuyla ilgilendiklerinde daha iyi öğrendiklerinin farkında olma ve öğrenme düzeylerini kontrol edebilme gibi bilişsel özellik ve süreçlere ilişkin maddelere yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, bilgileri hatırlama ve bilgiyi organize etme gibi becerilere ilişkin katılım oranlarının diğer maddelere göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin genel olarak kendi bilişsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalıklarının yüksek olduğunu ancak bilginin örgütlenmesi ve hatırlanması gibi belirli bilişsel süreçlerde kendilerine ilişkin farkındalıklarının görece daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

Prosedürel bilgi alt faktörüne ilişkin bulgular, öğrencilerin öğrenme sırasında kullanabilecekleri stratejilere yönelik farkındalıklarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaklaşık %90'ının geçmişte kullandıkları stratejileri yeniden kullanmaya ve çalışırken hangi stratejileri kullandıklarının farkında olmaya yönelik ifadelerle katılımı, öğrencilerin etkili öğrenme yollarına ilişkin deneyimlerini yeni öğrenme durumlarına aktarabildiklerini ve kullandıkları stratejilerin farkında olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, stratejilerin belirli bir amaca yönelik kullanılması ve yararlı stratejilerin otomatik olarak kullanılması ifadelerine katılım oranının yaklaşık %80 düzeyinde kalması, strateji kullanımının farkında olma ile stratejiyi belirli bir amaç doğrultusunda bilinçli ve otomatik biçimde kullanma arasında görece bir farklılık bulunduğu işaret etmektedir.

Durumsal bilgi alt faktöründe ise öğrencilerin katılım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin %98'inin “*Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.*” ifadesine katılımı, öğrencilerin ön bilgilerin yeni öğrenmeler üzerindeki öneminin belirgin biçimde farkında olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin farklı durumlara göre öğrenme stratejilerini değiştirme, ihtiyaç duydukları bilgiyi öğrenmek için kendilerini motive edebilme, bilişsel güçlü yönlerini kullanarak yetersizliklerini telafi etme ve hangi stratejinin daha yararlı olacağını bilme yönündeki yüksek katılım oranları, öğrencilerin stratejilerin etkililiğinin öğrenme durumuna göre değişebileceğinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

Bilişin bilgisi faktöründe yer alan açıklayıcı, prosedürel ve durumsal alt faktörlerden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, durumsal bilginin yüksek katılım oranlarıyla öne çıktığı, bunu açıklayıcı ve prosedürel bilgiye ilişkin yüksek düzeydeki katılım izlemektedir. Öğrencilerin ön bilgilerin öğrenmedeki rolünün farkında olmaları ve farklı öğrenme durumlarında farklı stratejilerin kullanılabileceğini belirtmeleri, bilişsel stratejilerin bağlama duyarlı biçimde ele alındığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin sadece hangi bilgiye sahip olduklarını veya hangi stratejileri kullanabileceklerini bilmekle kalmadıklarını aynı zamanda belirli bir öğrenme durumunda hangi stratejinin daha uygun ve etkili olabileceğine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir.

Bilişin düzenlenmesi kapsamında beş alt faktörden elde edilen sonuçların genel değerlendirmesi aşağıda yapılmıştır. Planlama alt faktöründe öğrencilerin özellikle bir göreve başlamadan önce gereksinimlerini belirleme, amaç oluşturma ve farklı çözüm yollarını değerlendirme davranışlarına yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğrenme görevine başlamadan önce bilişsel kaynakları ve izleyecekleri yolu belirlemeye yönelik planlama davranışlarını kullandıklarını göstermektedir. İzleme alt faktöründeki maddelere; öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi performanslarını ve kullandıkları stratejileri değerlendirme, farklı çözüm seçeneklerini gözden geçirme ve öğrenmelerini geliştirmeye yönelik kendilerine sorular sorma gibi izleme davranışlarına genel olarak yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Değerlendirme alt faktöründe elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğrenme ve problem çözme süreçlerinin sonunda kendi performanslarını değerlendirme, kullandıkları yöntemlerin etkililiğini sorgulama, amaçlarına ulaşma düzeylerini gözden geçirme ve öğrenmelerinin niteliğini değerlendirme gibi üstbilişsel değerlendirme davranışlarına genel olarak yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Hata ayıklama alt faktöründe elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları anlama güçlüklerini fark ettiklerinde farklı stratejilere başvurma, gerektiğinde başkalarından yardım isteme, önceki düşünce ve varsayımlarını yeniden değerlendirme ve öğrenme materyaline geri dönerek tekrar inceleme gibi üstbilişsel davranışlara yüksek düzeyde katılım göstermiştir.

Bilgi yönetme alt faktöründeki maddelerin sonuçları öğrencilerin özellikle önemli bilgilere odaklanma, yeni bilgiyi anlamlandırma, yeni bilgileri önceden sahip oldukları bilgilerle ilişkilendirme ve bilgiyi kendileri için daha anlaşılır hale getirme gibi bilgi yönetme süreçlerine ilişkin davranışlara yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sonuçlar öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırma ve mevcut bilgileriyle ilişkilendirme konusunda güçlü bir eğilime sahip olmalarına karşın, görsel temsil oluşturma ve öğrenme hızını bilişsel gereksinimlere göre düzenleme gibi daha özel bilgi yönetme stratejilerini daha sınırlı kullandıklarını göstermektedir.

Bilişin düzenlenmesinde yer alan planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt faktörlerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin üstbilişsel becerilere ilişkin davranışlara genel olarak yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. Alt faktörlerdeki maddeler incelendiğinde katılım oranlarının genel olarak yüksek olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini sadece bilgi edinme boyutuyla sınırlı tutmadıklarını öğrenme öncesinde planlama yapma, öğrenme sürecini izleme, süreç ve sonuçları değerlendirme, karşılaştıkları güçlükleri gidermeye yönelik stratejiler geliştirme ve bilgiyi anlamlandırarak yapılandırma gibi farklı üstbilişsel süreçleri kullandıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçları bilişin bilgisi ile üstbilişsel düzenleme boyutları birlikte ele alındığında daha anlamlı bir bütünlük kazandığı söylenebilir. Bilişin bilgisi öğrencilerin ne bildikleri, nasıl öğrendikleri ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanmaları gerektiğine ilişkin farkındalıklarını ortaya koyarken planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt faktörleri de bu bilginin öğrenme sürecinde nasıl kullanıldığını göstermektedir. Sonuçlar öğrencilerin sadece üstbilişsel bilgiye sahip olmadıklarını aynı zamanda bu bilgiyi öğrenme süreçlerini düzenlemek amacıyla kullanmaya yönelik belirgin bir eğilim gösterdiklerini göstermektedir.

Kaynakça

- Akın, A., Abacı R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Chen, S., & McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 101786.
- Dennis, J. L., & Somerville, M.P. (2023). Supporting thinking about thinking: Examining the metacognition theory-practice gap in higher education. *Higher Education*, 86, 99–117.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Dilhuit, S., & Perels, F. (2024). Investigating the relationship between self-regulated learning, metacognition, and executive functions by focusing on academic transition phases: A systematic review. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(18), 16045–16072.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guo, L. (2022). Using metacognitive prompts to enhance self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis of experimental studies in computer-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 811–832.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Thomas, G.P., & Mcrobbie, C.J. (2001). Using a metaphor for learning to improve students' metacognition in the chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 222-259.

BÖLÜM 5

ÜRDÜNLÜ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR¹

Hadih KAHHALEH², Funda UZDU YILDIZ³

¹ Bu çalışma “Ürdünlü Üniversite Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisinde Yaşadıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri” adlı tez çalışmasının bulgularından üretilmiştir. Bu tez çalışması SYL – 2023 – 3068 koduyla Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Proje Birimi Tarafından desteklenmiştir

² Uzman. Orcid: 0000-0001-9889-6148

³ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi. Orcid: 0000-0003-1813-5432

Giriş

Ürdün'de Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü'nün öncülüğünde başlamıştır. Türkiye ile yaşanan siyasi, ekonomik, ticari ve dini gelişmeler, Türk dili üzerinde Ürdünlü öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Bu bağlamda, Ürdün Üniversitesi Diller Fakültesinde Asya dilleri, Türkçe ve İngilizce diller bölümü 2010 yılında açılmış ve Türkçe öğretimine başlanmıştır. Ayrıca özel okullarda Türkçe, seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Zaman içinde Türk dilinin Ürdün'de gelişimi artmaktadır. Bu nedenle Türkçe'nin en etkili şekilde öğretilmesi için eğitim yöntemlerinde düzeltmeler yapılması gerekmektedir. Bu düzeltmeler, bilimsel içerik ve alışılmamış yaratıcı yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Dil becerilerine özellikle konuşma becerisine odaklanarak dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Konuşma becerisi, bireylerin etkili iletişim kurma yeteneğini belirleyen önemli bir unsurdur. Sadece kelimeleri doğru sıralamak değil; aynı zamanda duyguları ifade etmek, düşünceleri net bir şekilde aktarmak ve dinleyiciyi etkilemek de bu becerinin önemli bileşenleridir. İyi bir konuşmacı olmak, kişinin kendini ifade etme kabiliyetini geliştirmesine, çevresiyle daha sağlam ilişkiler kurmasına ve profesyonel yaşamında başarılı olmasına yardımcı olur. Aynı zamanda, toplum içinde daha etkin bir rol oynamak ve fikirlerini etkili bir şekilde paylaşmak da konuşma becerisinin sağladığı avantajlardan sadece birkaçıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde yaşanan sorunlar başlığı ile tarama yapıldığında oldukça önemli araştırmalar ortaya çıkmaktadır. Bu alanda çalışmaların her biri önemli bir yer tutmaktadır.

Ahmet Veli Çolakoğlu (2021) çalışmasına göre Lübnanlı öğrenciler Türkçe öğrenirken kimi zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrenciler genel olarak telaffuz, söz dağarcığının eksikliği ve genel konuşma zorlukları yaşamaktadırlar (Çolakoğlu, 2021, s. 110 ve 132-133). Aldaraghme (2020), Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine Dair Bir Araştırma adlı çalışmasında Türkiye'de okuyan Arap öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir. Sakarya Üniversitesi'nde okuyan ana dili Arapça olan 15 öğrencinin Türkçe konuşurken yaptığı hataları analiz edip ve bu hataların nedenlerini tespit edebilmek için bu araştırma yazılmıştır. Aldaraghme'nin araştırması, Arap öğrencilerle görüşmeler yapılarak ve öğrencilerin ses kayıtları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları hatalar dil bilgisi, ses bilgisi ve bağlamsal anlamla ilgili başlıkları incelemiştir. Avcı (2019)'a göre Tunuslu öğrenciler ise iki dillilik ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin en çok dil sürçmesi ve telaffuz zorluğu yaşadığını göstermektedir. Arapça ve Fransızca konuşan Tunuslu öğrenciler, Türkçe

öğrendiklerinde harf ve sözcükleri yanlış telaffuz etmektedirler. Öğrencilerin, Fransızcada son sesli harfi söylemediği için telaffuz konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Ülkede konuşulan üç dil (Arapça, Fransızca ve Türkçe) farklı bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla Tunuslu öğrenciler, Türkçe konuşurken daha önceden bildikleri dillerle karıştırmaktadır (Avcı, 2019, s. 101 ve 104-105). Keser (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler adlı çalışmada öğrencilerin konuşma esnasında yaşadıkları zorluklardan bahsetmiştir. Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmış ve öğrencilere anket dağıtılmıştır. Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesine ait TÖMER’lerde B1, B2 ve C1 seviyesinde öğrenim gören 201 öğrencinin Türkçe konuşma becerisini geliştirirken karşılaştıkları bazı güçlükler belirlenip bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmanın sonucu öğrencilerin konuşma esnasında zorlandığını ve soyut konularda kendilerini ifade edemediklerini ortaya çıkarmıştır. Kırbas (2017) ise Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler adlı çalışmada tarama modeli kullanarak Amman Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören 48 öğrencinin kompozisyonları toplayarak en sık yaptıkları yanlışlar belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin ses bilgisi, biçim bilgisi, anlam bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine yönelik hatalar tespit edilmiştir. Akkaya ve Gün (2016) Araplara Türkçe öğretiminde Ürdünlü öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla ilgili tespit edilen sorun, vurgudur. Arapça ile Türkçe arasındaki ses sistemi farklıdır. Türkçede vurgu, cümlelerin sonundayken Arapçada ise cümlelerin ortasındadır. Nitekim Ürdünlü öğrenciler, Türkçe konuşurken nerede vurgu yapmaları gerektiğini karıştırmaktadır (Akkaya ve Gün, 2016, s. 15). İnan ve Öztürk (2015) Bu çalışma, Mısır ve Ürdün ülkelerinde Arap öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel sorunları dil bilgisi, ses bilgisi, yöntem, materyal kullanımı ve iki dillilik açısından ele alması bakımından önem taşımaktadır. Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılıkların öğrencilerin öğrenme sürecine etkisini ortaya koyarak, karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretim sürecinin daha etkili hâle getirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktadır (İnan ve Öztürk, 2015, s. 378).

Bu çalışmada Ürdün’de üniversitede Türkçe bölümünde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları zorlukların tespit edilmesi ve nedenlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak çalışmanın problem tümcesi şu şekilde oluşturulmuştur:

-Ürdün’de üniversite öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisine ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Bu problem tümcesi bağlamında sorunların nedenlerinin belirlenmesinde öğrencilerin ana dili olan Arapçanın etkisi de göz önünde bulundurulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, genel olarak görüşmelerin amacının yeni bir kavram ya da kuram çıkarmak değil, var olan bir sorunu çözmek veya bir durumun genelleştirilmesi olduğu bağlamında kullanılmıştır (Schofield, 1990, s. 226) Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeci tarafından belirlenen belli sorular bulunur ve görüşmeci, konuşmanın akışına göre görüşmeyi yönlendirir. Bu tür görüşmeler esnek olmaları nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 283).

Çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, Türkçe bölümünde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 30 Ürdünlü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Türkçe konuşurken yaşadıkları zorlukları belirtmeleri için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. İkinci kısımda ise öğrencilere Arapça kısa metinler verilerek sözlü olarak Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Çeviriler sesli olarak okutulmuş ve yapılan çevirilerdeki hatalar belirlenmiştir.

Çalışma grubu, Ürdün Üniversitesi'nde ana dili Arapça olan Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 30 Ürdünlü öğrenciden oluşmaktadır. Gönüllü katılımcılar arasında 3 erkek öğrenci ve 27 kız öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 12'si 3. sınıfta, diğer 18 öğrenci ise 4. sınıfta eğitim görmektedir. Mezuniyet aşamasındaki öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili yaşadıkları zorlukların nedenleri belirlenmiş ve bu sorunlara uygun çözüm önerileri sunabilmek amacıyla görüşmeler, 2022-2023 Bahar döneminde tamamlanmıştır.

Çalışma kapsamında, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin sonuçlarına yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmelerde öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istenmiş ve Türkçe konuşurken karşılaştıkları zorlukları anlatmaları talep edilmiştir. Ayrıca, bu sorunların nedenlerini öğrencilere sormak da amaçlanmıştır. Gönüllü Katılımcı Formu'nda belirtilen cümleleri okuyup Türkçe'ye tercüme etmeleri istenen öğrencilere yöneltilen bu talepler doğrultusunda, başlangıç seviyesinde olan bazı öğrencilerin çeviri sürecinde Google Translate programını kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Tercüme işlemi, Gönüllü Katılımcı Formu'ndaki cümleler üzerinden Microsoft

Office Word programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ve Arapçadan Türkçe'ye çevrilen cümleler kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular zorluklara neden olan sorunlar başlıklarında incelenmiştir. İlk bölümde öğrenciler, kendilerini tanıtarak Türkçe konuşurken karşılaştıkları zorlukları ifade etmişlerdir. Bu bilgilerin doğrudan öğrencilerden alınması bir özfarkındalık örneği olarak öğrenme sürecinin bir parçası olarak da değerlendirilebilir. İkinci bölümde ise Arapçadan Türkçeye çeviri yaparken öğrencilerin yaptıkları hatalar değerlendirilmiştir. Genel olarak karşılaşılan sorunlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Görüşmelerde Konuşma becerisinde karşılaşılan genel sorunlar

Konuşma becerisinde karşılaşılan problemler	Öğrencilerin sayısı
Biçim bilgisi ile ilgili sorunlar	28
Sözdizimi ile ilgili sorunlar	13
Ses bilgisi ile ilgili sorunlar	8
Ana dille karıştırma	4
Pratik eksikliği	4
Korku ve çekinme sorunu	2
Başka bir yabancı dille karıştırma	1
Akıcılık	1

Tablo 1’de, öğrencilerin konuşma sırasında en çok zorlandıkları konular ve yaşadıkları problemler incelenmiştir. Konuşma becerisinde en yaygın sorun, dil bilgisiyle ilgili sorundur. 28 Ürdünlü öğrenci Türkçe konuşurken özellikle ekler, kelime dağarcığı ve genel dil bilgisi alanlarında güçlük yaşamaktadır. İkinci sırada ise sözdizimiyle ilgili problemler yer almakta olup, 13 öğrenci bu konuda zorlanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi Türkçe ve Arapça aynı dil ailesine ait değildir; bu nedenle iki dil arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Buna karşılık, başka bir yabancı dille karıştırma ve akıcılık sorunlarının daha az görüldüğü tespit edilmiştir.

Dil bilgisi sorunları, konuşma becerisinde en yaygın problemlerden biridir ve büyük ölçüde Türkçenin kendine özgü yapısından ve Arapçadan farklı olmasından kaynaklanır. Konuşma becerisi, dil öğrenme sürecinin temel bir sonucudur ve dil bilgisiyle birlikte bütünlük oluşturur.

Öğrencilerle yapılan karşılık konuşmaların dilsel analizi sonucu ulaşılan hatalar doğrudan öğrencilerin kullandıkları ifadelerden örneklerle ilgili başlıklar altında aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin konuşma sırasında dilbilgisiyle ilgili yaptıkları hatalar şunlardır:

Yönelme hali ile ilgili hatalar:

“Konuştuğumda önce ekleri yani kelimeler eklemek biraz zor benim için”

“Söylemeyi çalıştığımda...”

“Cümle yapısından göre”

Çıkma hali ile ilgili hatalar:

“Benim için çünkü Arapçadan daha farklı mesela cümle yapısından göre”

Bulunma hali:

“Arapça önce fiil geliyor.”

“Türkçenin cümlelerin tertibi”

“Sadece ders Türkçe konuşuyorum”

“Her günde pratik yok”

Belirtme hali:

“Arapçaya düşünüyorum.”

“Ben Türkçe iyi duyuyorum ama Türkçe konuşurken çok hata yapıyorum.”

“Türkçe severek seçtim”

“Aslında Türkçe konuşmak çok seviyorum”

“Bazen cümleler yanlış kuruyorum”

“Türkçe gelişmeye çok istiyorum”

“Ben diziler ve şarkılar dinlemiyorum”

Çünkü bağlacı:

“Benim için çünkü Arapçadan daha farklı mesela cümle yapısından göre”

Ne ... Ne bağlacı:

“Bu ekler ne Arapçada ne de İngilizcede yok”

Şahıs ekleri:

“Bu hataların sebebi benim kavramları çok az ve Türkçeyi anlıyorum ama konuşmuyorum.”

Belirtili isim tamlaması:

“Bir kelime var ama mana farklı”

“Zaten bütün öğrenciler sorunu bu sorun”

“İsim tamlaması kuralını kullanırken zorlanıyorum.”

“Bu problemi azaltma en iyi yolu pratik yapmak”

“Bu sorun sebebi Türkçedeki cümle düzeni mantığı Arapçadakinden farklıdır.”

Belirtisiz isim tamlaması:

“Türkçenin cümleleri”

“Türkçe dilinde karşılaştığım sorunlarından biri Türkçe dilinde birçok ekler”

Önce zarfı:

“Üç yıl ne konuşuyordum”

Hiç zarfı:

“Hiç kimse benimle konuşuyor her gün”

Fülimsiler (Sıfat-Fiil):

“Ekleri nasıl kullanabilir bilmiyorum”

Ettirgen çatı:

“Türkçe gelişmeye çok istiyorum.”

Edilgen çatı:

“Türk dili konuştuğunda çok anlamıyorum.”

Dönüşlü çatı:

“Bu konuda zorladım.”

“Bu yüzden Türkçe biraz zor bulunuyorum.”

Kelime Dağarcığı Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Aklımdakiler söylemeyi çalıştığında zorlanırdım yani cümle aklımda olduğu gibi konuşurken olmuyordu bazen gebirildim.”

“Bana göre yani Konuşmakta zorlanıyorum. Yani çünkü önce fiil sonra nesne ve en son fiil gelir ama Arapça önce fiil gelir. Yani sen biliyorsun”

“Bazen etkileri kullanırken zorluk yaşıyorum. Mesela Arapça mantığı Türkçeden çok farklı. Mesela örnek olarak: senden nefret ediyorum.”

“Bence çevreme ve dinlenmek konularında sorun yaşıyorum.”

“Türkçe konuştuğumda İngilizce ile biraz karşılaştırıyorum. Bazen çevremde bazı zorluklar oluyor.”

“Türkçe konuştuğum zaman çok rahat bir şekilde konuşuyorum ama en çok almadığım kurallarıyla karşılaştırıyorum.”

“Bu sorunun sebebi bence göre korona virüs için ben uzaktan ders aldım.”

“Bu yüzden Türkçe biraz zor bulunuyorum.”

Sözdizimi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Ama bratikle bu allah’a şükr olsun bu sorunu da atlatabildim.”

“Benim için çünkü Arapçadan daha farklı mesela cümle yapısından göre. Bana göre yani konuşmakta zorlanıyorum.”

“Dört kardeşim var. Sadece bir erkek yani.”

“Yeni kelimeler kullanıldığı zaman zor geliyor bana.”

“Zaten bütün öğrenciler sorunu bu sorun.”

“Türkçe dilinde karşılaştığım sorunlardan biri Türkçe dilinde birçok ekler”

“Biraz pratik yapmalıyız bence”

“Hiç kimse benimle konuşuyor her gün”

“Ekleri nasıl kullanabilir bilmiyorum”

Ses Bilgisi Konusunda Yaşanan Zorluklar:

Telaffuz Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“P” ve “B” seslerle ilgili zorluklar:

“Bratik”/ “Yabıyorum”/ “Baragraf”/ “Sebepi”/ “Arabım”/ “Broblem”/ “Bek”/ “Buan”

“I” ve “İ” seslerle ilgili zorluklar:

“Yanı”/ “Yırmı”/ “Aynı”/ “Halı”/ “Hızlı”/ “Tertibi”/ “Sinif”/ “Sifat”/ “Düzeni”

“E” ve “İ” seslerle ilgili zorluklar:

“İzberlemek”/ “İyilik”/ “İkler”/ “Elk”/ “Binim”/ “Değel”/ “Deziler”

“U” ve “Ü” seslerle ilgili zorluklar:

“Tercume”/ “Gun”/ “Bügün”/ “Bu yuzden”

Ses Düşmesi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Allah’a şükr olsun bu sorunu da atlatabildim.”

“Yabancı diller fakültesinde Türkçe ve İngilizce okyorum.”

Büyük Ünlü Uyumu Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Genellikle öğrenciler ve öğretmenim önünde konuştuğum için ben öğretmenimin tepkisinden yanıtından ve C buandan korkardım.”

“Bence bu kuralları matematik gibi okuyorum.”

Ana Dili Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Ama bratikle bu allah’a şükr olsun bu sorunu da atlatabildim.”

“Ben uzaktan ders aldım çok istifade almadım.”

Çeviride Karşılaşılan Hatalar

Bu bölümde öğrencilerden 35 Arapça cümleyi Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Çeviri sürecinde ortaya çıkan hatalar aşağıda sunulmaktadır.

Dil Bilgisi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

Yüklemle ilgili hatalar

• Geniş zamanla ilgili hatalar:

“Ahmet sarayla evlenmiyor.”

“Ben cömert insanlarla tanışmayı seviyorum.”

“Suyun 0 santigrat derecede donardı.”

“Çiğ yemeği tercih etmiyorum.”

• **Belirsiz geçmiş zamanıyla ilgili hatalar:**

“Meğerse beni sevmez.”

• **Dönüşlü çatıyla ilgili hatalar:**

“Duş aldım.”

“Hasta oldum.”

• **Edilgen Çatıyla ilgili hatalar**

“Çalanlar polislerden tutuklanmışlar.”

“Polis tarafından hırsızları tutuldu.”

“Polis hırsızlar aldı.”

“Hırsızları polis tarafından yakalandı.”

“Kahve makinesimi bozuldu.”

“Kahve makinemi bozuldu.”

• **Ettirgen çatıyla ilgili hatalar**

“Anne küçük oğluna çorba içtirdi.”

“Anne küçük oğluna çorba içerirdi.”

“Anne çocuğuna çorba zorla içirtti.”

“Anne küçük oğluna çorba içitti.”

• **Yönelme haliyle ilgili hatalar**

“Beş Temmuz’da Ürdün’de geleceğim.”

“Yazın Türkiye gideceğim.”

“Küçük kardeşim ağacı tırmanıyor.”

• **Çıkma haliyle ilgili hatalar**

“Öğretmenin kalemini öğretmenler odasında aldım.”

• **Bulunma haliyle ilgili hatalar**

“Kütüphane bir kitabı aradım ama bulamadım.”

“Yazda Türkiye’ye gideceğim.”

“Türkiye’ye gideceğim yazda.”

“Öğlende Saat bir beşi geçiyor.”

“Sabahta ofisimde olmuyorum.”

“Su 0 derece donar.”

“İlacının düzgün şekline almayı doktor söyledi.”

“Sabahlarda ofisimde olmam.”

“Sabahta ofistemde değilim.”

• **Belirtme haliyle ilgili hatalar**

“Hocanın kalemi hocaların odasından aldım.”
“Ben öğretmenler odasından öğretmenin kalemi aldım.”
“Doktor ilaçlarına düzenli bir şekilde iç dedi.”
“Ne kitab okudum ne de film izledim.”
“Çiğ yemek sevmem.”
“Çiğ yiyeceklerini sevmiyorum.”
“Çiğ yemeklerini tercih etmem.”
“Pişmemiş yemekler sevmem.”
“Kütüphane bir kitabı aradım ama bulamadım.”
“Anne küçük oğluna çorba içtirdi.”
“Anneyi oğlusuna çorbaya içtirdi.”
“Cömeret insanlar tanmaya severim.”
“Cömert insanlara tanışmaya severim.”
“Ben cömert kişilerini tanımak seviyorum.”
“Kendine düşün biraz.”
“Öğlen saat beş bire geçiyor.”
“Pembe kalemim kaybettim.”
“Polis tarafından hırsızları tutuklandı.”
“Çantadaki kitap alabilir miyim?”
“Onlarca yıl ona bekledim ama gelmedi.”
“Seni sordum.” “Saat bir ve beş dakika”

• **Çoğul ekiyle ilgili hatalar**

“O günde bütün kalblar bir oldu.”
“Üç defterler aldım.”
“Üç defterler satın aldım.”
“On yıllar ona bekledim ama o gelmedi.”

• **Şahıs ekleriyle ilgili hatalar**

“Pembe kalemi kaybettim.”
“Ahmet’in ailesi bize geldik.”

• **Yeterlilik ekiyle ilgili hatalar**

“Ahmet Sara ile evlenmez.”

• **Addan ad yapım**

• **“-İ” ekiyle ilgili hatalar**

“Cömertli insanlarla tanışmayı severim”

• **Addan ad yapım**

“İlk” ekiyle ilgili hatalar

“Cömertlik insanlarla tanışmayı seviyorum.”

“Hırsızlıklar polis tarafından tutuklandı.”

• Belirtili İsim tamlamasıyla ilgili hatalar

“Suyun 0 santigrat derecede donardı.”

“Bugün Ahmetlerin bize geldiler.”

“Ahmet ailesi bize bugün geldiler.”

“Ahmet ailesi bize geldiler bugün.”

“Bugün Ahmet ailesi bize geldi.”

“Öğretmenin kalemi öğretmenlerin odasından aldım.”

“Öğretmen kalemi öğretmenler odasından aldım.”

• Belirtisiz isim tamlamasıyla ilgili hatalar

“İstanbul’un fiyatları İzmir’in iki kat oldu.”

“İstanbul’un fiyatları İzmir’in fiyatlarından ikiye katıldı.”

“Öğretmenin kalemini öğretmenlerin odasından aldım.”

“Öğretmenler odadan öğretmenin kalemi aldım.”

“Benim kahve makinesi bozuldu.”

“Kahve makinesim bozuldu.”

“Benim kahve makinesimi bozulmuş.”

“Benim olan kahve makinesi bozuldu.”

“Benim kahve makinesim bozuldu.”

“Kahve makinesimi bozuldu.”

• Fülimsilerle ilgili hatalar

“İlacının düzgün şekline almayı doktor söyledi.”

“Doktor ilacını düzenli bir şekilde alacaksın söyledi.”

• Eylemliliklerle ilgili hatalar

“Ben cömret kişilerini tanımak seviyorum.”

“Cömert insanlar tanıtmak seviyorum.”

• “Ki” ekiyle ilgili hatalar

“Bini çabuk unuttu meğerki beni sevmiyormuş.”

• “İle” edatıyla ilgili hatalar

“Cömert insanlara tanışmaya severim.”

“Ben cömert insanları tanışmayı severim.”

“Ben cömret kişilerini tanımak seviyorum.”

“Cömeret insanlar tanmaya severim.”

“Cömert insanları tanımayı severim.”

“Ahmet Saradan evlenemiyor.”

• **“Berî” edatıyla ilgili hatalar**

“Ali sabahdan ders çalışıyor.”

• **“Ve” bağlacıyla ilgili hatalar**

“Sara ile Şirin gittim.”

• **“Ne... ne” bağlacıyla ilgili hatalar**

“Hem film izlemedim hem de kitab okumadım.”

• **“Daha” ölçü zarfıyla ilgili hatalar**

“Ali Ahmet’ten uzun.”

• **Zaman zarfıyla ilgili yanlışlar**

“Yazda Türkiye’ye gideceğim.”

“Sabahta ofisimde olmam.”

“O günde kalpler bir oldu.”

• **“Önce” zaman zarfıyla ilgili hatalar**

“Üç yıl ne konuşuyordum.”

Kelime Dağarcığı Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar

“Ben çiği yemiği yeğlemem.”

“Pişirsiz yemekler sevmem.”

“Çiğ yemekleri önerlemiyorum.”

“Cömert insanlarla taşmayı severim.”

“Cimri insanlarla tanışmayı severim.”

“Cemri kişilerle tanışmayı severim.”

“Ben cömert insanları tanımayı severim.”

“Ali Ahmet’ten daha hızlı.”

“Suyun 0 santigrat derecede donardı.”

“0 santigrat derecede su buzuyor.”

“Su sıfır sıcaklıkta döner.”

“Çananlar polis tarafından tutuklandı.”

“Çalanlar bolis tarafından tutuklandı.”

“Hırsızlar polis tarafından tutkulanı.”

“Polis tarafından hırsızları tutuldu.”

“Bolis hırsızlar aldı.”

“Hırsızlar polis tarafından tutuldu.”

“O gün günler birleşti.”

“O günde her kalpler bir olmuştu.”

“O günde yurukler bir oldu.”

“O günde gönüller bir gönül oldu.”

“Yıkalandım.”

“Yıkadım.”

“Duş yaptım.”

“Abdest aldım.” – (yıkandım yerine bu fiil kullanılmıştır)

“İstanbulun fiyatları izmirin fiyatlarından ikiye katıldı.”

“Pembe kalemi kayboldum.”

“Kütüphanede kitaba araştırdım ama bulamadım.”

“Onlarca yol bekledim ama gelmedi.”

Sözdizimi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar

“Ahmet ailesi bize bugün geldiler.”

“Ahmet ailesi bize geldiler bugün.”

“Kendini düşün biraz.”

“Saat biri beş geçiyor öğlen.”

“Çabuk unuttu beni.”

“Onlarca yıl bekledim onu ama gelmedi.”

“Onlarca yol bekledim ama gelmedi.”

“Onlarca yıl bekledim ama gelmedi.”

“On sene bekledim ama gelmedi.”

“On yıl bekledim ama henüz gelmedi.”

“0 santigrat derecede su buzuyor.”

“Ne oldu sana.”

“Yemek çiğ sevmiyorum.”

“Öğretmenler odadan öğretmen kalemi aldım.”

“İlacının düzgün şekline almayı doktor söyledi.”

“Polis tarafından hırsızlar yakalandı.”

“Türkiye’ye gideceğim yazda.”

Ses Bilgisi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

Telaffuz Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar

- “P” ve “B” seslerle ilgili yanlışlar:

“Bembe”/ “Bolis”/ “Bolis”/ “Kütübhane”/ “Kalblar”/ “Bahlı”/ “Panyo”/ “Peri”/ “Çorpa”

- **“Ş” ve “Ç” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Çok” – öğrenci “şok” yerine çok kelimesini söylemiştir/ “Şok” - öğrenci çok yerine “şok” kelimesini söylemiştir/ “Şiğ”

- **“Ğ” sesiyle ilgili yanlışlar:**

“Ağaç” “Ė”/ “Aç”/ “Çi”

- **“İ” ve “I” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Fiyatlarının”/ “Sıfır”/ “Yıl”/ “Hızlı”/ “Ailesi”/ “Kaybettim”/ “Hırsızlar”/ “Polis”

- **Açık “e” ve kapalı e “ė” sesiyle ilgili yanlışlar:**

“Pembė”/ “Benim”/ “Birleşti”

- **“E” ve “İ” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Kalım”/ “Yemiğİ”/ “Makinim”/ “Sevirim”/ “Sini”/ “Gidiceğim”/ “Yiderdi”/ “Niyin var”/ “Geliceğim”/ “Biri”/ “Çeğ”/ “Sinin”/ “Bikledim”/ “Ofisemde”

- **“E” ve “I” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Hersızlar”/ “Kalım”

- **“A” ve “I” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Alıcağını”/ “Harsızlar”/ “Yıkındım”

- **“U” ve “Ü” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Üzün”/ “Kutuphane”/ “Kuçuk”/ “Bugun”

- **“U” ve “Ö” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Döş aldım”/ “Cumert”

- **“O” ve “U” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Buzuldu”/ “Duktor”/ “Doş aldım”/ “Uğul”

- **“O” ve “I” sesleriyle ilgili yanlışlar:**

“Yol” – öğrenci “yıl” yerine “yol” kelimesini söylemiştir.

- **“Ö” ve “Ü” sesleriyle ilgili yanlışları:**

“Günüller”

Ses Düşmesi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“A” sesi düşürmesiyle ilgili hatalar:

“Kardeşim ağca tırmanıyor.”

“İstanbul İzmir’den daha bahlı oldu.”

“Hırsızlar polis tarafından yaklandı.”

“E” sesi düşürmesiyle ilgili hatalar:

“Üç deftr satın aldım.”

“H” sesi düşürmesiyle ilgili hatalar:

“Kütübanede kitabı aradım ama bulamadım.”

“Kave makinem buzuldu.”

Büyük Ünlü Uyumu Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Sabahlayın ofistemde olmam.”

“Beş Temmuz’de Ürdün’e geliyorum.”

“Ali Ahmetten daha uzun.”

“Sabah ofisimde olmuyorum.”

Ses Düşmesi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Annenin oğlusu çorbayı içtiriyor.”

“Anneyi oğlusuna çorbaya içtirdi.”

Ünsüz Yumuşaması Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Kardeşim ağca tırmanıyor.”

“Ahmet’in ailesi bize geldiler.”

Ünsüz Benzeşmesi Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Ali Ahmet’den daha üzün.”

Vurgu Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Öğretmenin kalemini öğretmenle:er odasından aldım.”

“Pembe:e kalımmi kaybettim.”

“O gün gönüller bir o:ldu.”

“O gün gönülle:er birleşti.”

“Küçük kardeşim ağaca tırmanıyor:r.”

“Küçük karde:şim ağaca tırmantıyor.”

“Kütüphanede:e bir kitab aradım ama bulamadım.”

“Sabah ofisimde:e olmuyorum.”

Ana Dil Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar:

“Üç deftr satın aldım.”

“Üç daftır aldım.”

“Duktor senin ilacını düzenli bir şekilde alacağını söyledi.”

“Anne küçük oğluna çuraba içirdi.”

“Çiğ yemekleri tarcih etmem.”

“Yaz mavsiminde Türkiye’ye gideceğim.”

“Ahhmat ailesi bize bugün geldiler.”

“Kahva makinem bozuldu.”

“Benim kahve makinesi bozuldu.”

“Kahve mekanım bozuldu.”

“Öğretmenin kelemeni öğretmenler odasında aldım.”

“Bembe kalamım kaybettim.”

“Pembe:e kalımimi kaybettim.”

“Beş Tammuzda Ürdün’e geleceğim.”

“Sabahta mektebimde mevcut değilim.”

Sonuç ve Öneriler

Ürdünlü Üniversite öğrencileri konuşma becerisinde sekiz temel sorun yaşamaktadır: şekil bilgisi, ses bilgisi, sözdizimi, korku ve çekinme, pratik eksikliği, akıcılık sorunu, ana dil ile karıştırma ve diğer yabancı dillerle karışma. Bu hataların en önemli sebeplerinden biri pratik eksikliğidir. Ürdün'de konuşulan ana dil genellikle Arapça ve İngilizce'dir. Bu nedenle, genel olarak halk başka bir dil konuşmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretilirken hem öğretmenler hem de öğrenciler zorlanmaktadır. Bu çalışmada en sık rastlanan problemlerden biri, şekil bilgisi problemi ve özellikle dil bilgisi problemidir. Daha önce Uzdu Yıldız ve Kahhaleh tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada Türkiye dışında Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları zorlukların analiz edildiği çalışmada en çok telaffuz konusunun öne çıktığı ardından dilbilgisi ve sözcük seçimiyle ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise dilbilgisi konusu en fazla öne çıkan sorun olmuştur. Bu bakından Türkçe ve Arapça dillerinin farklı yapısal özelliklerinin olmasının buna neden olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Ürdün Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Dil bilgisi öğretimi bağlam temelli ve işlevsel bir anlayışla gerçekleştirilebilir.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde yalnızca kuralların ezberletilmesi yerine, dil bilgisi yapılarının biçim, anlam ve kullanım özelliklerinin birlikte ele alınması gerekmektedir (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2021, s. 2–7). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri yapıları gerçek iletişim bağlamlarında kullanmalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda atasözleri, deyimler ve günlük iletişimden alınan ifadeler dil bilgisi öğretiminde girdi olarak kullanılabilir. Atasözleri aracılığıyla öğrencilerin hem Türkçenin dil bilgisi yapılarını hem de Türk kültürüne ilişkin unsurları öğrenmeleri sağlanabilir. Örneğin, A1 düzeyindeki öğrencilere çoğul ekinin (-lar/-ler) öğretiminde “Aslanlar kazanır, tilkiler yer.” atasözünden yararlanılabilir.

Dersin başlangıcında öğretmen ilgili dil bilgisi konusunu tahtaya yazabilir ve atasözünü öğrencilerle paylaşabilir. -lar/-ler ekleri farklı bir renkle gösterilerek öğrencilerin dikkatinin

ilgili yapıya yöneltilmesi sağlanabilir. Daha sonra atasözünün anlamı açıklanarak öğrencilerin aslan, tilki, kazanmak ve yemek gibi yeni kelimeler öğrenmeleri sağlanabilir. Böylece dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve kültürel aktarım aynı etkinlik içerisinde gerçekleştirilebilir.

2. Telaffuz becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı etkinlikler artırılabilir.

Öğrencilerin ses bilgisi ve telaffuz alanında yaşadıkları sorunların azaltılması amacıyla tekrar, taklit, sesli okuma ve tekerleme çalışmalarına düzenli olarak yer verilmelidir. Özellikle orta ve ileri düzey öğrenciler için öğrencilerin aktif katılımını sağlayan eğlenceli ve etkileşimli etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenin temel görevi, öğrencilerin telaffuzlarını gözlemlemek, hataları uygun biçimde düzeltmek ve doğru telaffuz modelini sunmaktır.

Bu amaçla “Telaffuz Tabu” adlı bir etkinlik uygulanabilir. Etkinlikte farklı zorluk düzeylerindeki Türkçe kelimeler kartlara yazılır ve öğrenciler 3–6 kişilik gruplara ayrılır. Her turda bir öğrenci kartta yer alan kelimeyi, kelimenin kendisini veya belirlenen yasaklı kelimeleri kullanmadan arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Grup üyeleri belirlenen süre içerisinde kelimeyi tahmin eder. Öğretmen gerektiğinde kelimenin doğru telaffuzuna ilişkin ipuçları verir. Doğru tahminler puanlandırılarak etkinlik oyunlaştırılabilir. Bu uygulama, öğrencilerin telaffuz ve kelime bilgilerini geliştirmenin yanı sıra Türkçe iletişim kurma motivasyonlarını da artırabilir.

3. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif katılımı sağlanabilir.

Konuşma becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin ders sürecinde düzenli olarak sözlü üretimde bulunmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler bütün öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımını sağlamalı, özellikle konuşma konusunda zorlanan veya çekingen davranan öğrencileri desteklemelidir. Öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan iletişim kurabilecekleri olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması önem taşımaktadır.

4. Türk öğrencilerle çevrim içi dil değişimi olanakları oluşturulabilir.

Ürdünlü öğrencilerin karşılaştıkları pratik eksikliğinin giderilebilmesi amacıyla Ürdün'deki üniversiteler ile Türkiye'deki üniversiteler arasında iş birlikleri geliştirilebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin çevrim içi ortamda Türk öğrencilerle Türkçe iletişim kurabilecekleri resmî bir dil değişim platformu oluşturulabilir. Ürdünlü öğrenciler bu platform aracılığıyla Türkçe konuşma pratiği yaparken, Türk öğrenciler de Arapça pratiği yapabilir. Böylece karşılıklı dil öğrenimini destekleyen bir iletişim ortamı oluşturulabilir.

5. Dijital teknolojiler ve sosyal medya araçlarından yararlanılabilir.

Günümüzde dijital teknolojiler ve sosyal medya platformları yabancı dil öğreniminde önemli bir destekleyici unsur hâline gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerin seviyelerine uygun çevrim içi uygulamalardan, eğitsel oyunlardan ve dijital iletişim araçlarından yararlanılması önerilmektedir. Bu araçların öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin Türkçe ile sınıf dışında da etkileşim kurmalarına, kelime bilgilerini geliştirmelerine ve konuşma kaygılarını azaltmalarına katkı sağlayabilir.

6. Hedef dilin sınıf içindeki kullanım oranı artırılabilir.

Türkçe derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin mümkün olduğunca hedef dilde gerçekleştirilmesi teşvik edilmelidir. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde de Türkçe kullanmaları sağlanmalıdır. Hedef dilin düzenli ve yoğun biçimde kullanılması, öğrencilerin Türkçeye maruz kalma düzeyini artırarak konuşma pratiği, akıcılık ve özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin dil düzeyleri ve iletişim ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için anlaşılmayı kolaylaştırmak amacıyla gerektiğinde ana dilden sınırlı ve kontrollü biçimde yararlanılabilir. Dolayısıyla hedef dil kullanımı, öğrencilerin iletişim sürecinden kopmalarına neden olmayacak şekilde planlanabilir.

7. Sınıf dışında Türkçe kullanımını destekleyen etkinlikler düzenlenebilir.

Öğrencilerin Türkçeyi yalnızca sınıf ortamında değil, gerçek yaşam bağlamlarında da kullanmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla öğretmenler tarafından sınıf dışında çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin öğrencilerle birlikte bir restorana gidilerek sipariş verme, yemek hakkında konuşma ve günlük iletişim kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Benzer şekilde kültürel mekân ziyaretleri, alışveriş etkinlikleri ve sosyal buluşmalar da Türkçe konuşma pratiği için kullanılabilir.

Bu tür etkinlikler sayesinde öğrenciler sınıfta öğrendikleri dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri doğal iletişim ortamlarında kullanma fırsatı bulabilirler. Böylece Türkçe konuşma becerisinin yanı sıra öğrencilerin iletişimsel yeterlikleri, özgüvenleri ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları da desteklenebilir.

Sonuç olarak, Ürdünlü öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yalnızca geleneksel dil bilgisi öğretimine dayalı bir yaklaşımın yeterli olmadığı görülmektedir. Dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi ve konuşma pratiğinin birbirini destekleyecek biçimde ele alınması; öğrencilerin sınıf içinde ve dışında Türkçe kullanabilecekleri iletişim ortamlarının oluşturulabilmesi. Bu doğrultuda öğretmen merkezli bir anlayıştan ziyade öğrencinin aktif

katılımını esas alan, iletişimsel, uygulamalı ve kültürel unsurlarla desteklenmiş bir öğretim yaklaşımının benimsenmesinin Ürdünlü öğrencilerin Türkçeyi daha doğru, akıcı ve etkili biçimde kullanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği. *Journal of Turkish Studies*, 11(19), 10-18. doi:10.7827/ 11231.
- Aldaraghme, H. (2020). Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine Dair Bir Araştırma. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Amman Yunus Emre Enstitüsü. (t.y) Enstitüsü hakkında. Erişim adresi: معهد يونس إمره | Amman (yee.org.tr) (Aralık 2023)
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmalar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Avcı, S. (2019). Tunus'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İki Dilliliğin Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi, *Dil Dergisi*, S:119, s.62.
- Bygate, M. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Cem Değer, A. Çetin, B. ve Oflaz Kölec, E. (2021). Kurmadan Uygulamaya Yabancılar Türkçe Dilbilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoglu, A.V. (2021). Lübnan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ferid Tarif Davud, G. (1994). *Salt ve Civarıha*. Amman: Ürdün Kültür Bakanlığı Yayını.
- İnan, R. ve Öztürk, M. (2015) Değişkenler açısından araplara Türkçe öğretimi (Ürdün-Mısır örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Keser, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Kırbaş, G. (2017). Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi, 26, 155-175.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. New York: Teachers College Press.
- Sidki Şükirat, A. (1992). Tarihü'l-idareti'l-Osmaniyye fi Şarku'l-Ürdün 1864-1918. (1. b.). Amman.
- Uzdu Yıldız, F., & Kahhaleh, H. (2022). Yurt Dışında Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşma Becerisinde Karşılaştıkları Zorlukların Analizi (Sistemik Derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 76-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/article/1164934>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM 6

EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMeye YENİ BİR BAKIŞ: SÜREÇ ODAKLI BİR YAKLAŞIM

Tolga GÖK¹

¹ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7612-7348

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olup öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin belirlenmesinin yanı sıra öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve öğretimin geliştirilmesine ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında değerlendirme çoğunlukla öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilen sınavlar, puanlar ve notlar üzerinden ele alınmakta ve öğrencinin ulaştığı başarı düzeyinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli bir öğretim süreci sonunda ulaştıkları düzey hakkında bilgi sağlamakla birlikte, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin süreç içerisinde hangi güçlüklerle karşılaştığı ve öğrenmenin geliştirilmesi için hangi düzenlemelerin yapılması gerektiği konusunda sınırlı bilgi sağlar (McMillan, 2018; Pastore, 2023; Turgut & Baykul 2021).

Öğrenmenin yalnızca ulaşılan sonuç üzerinden değerlendirilmesi yerine, öğrenme sürecinin başlangıcından itibaren izlenmesi, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerinin belirlenmesi, öğrenme güçlüklerinin zamanında fark edilmesi ve elde edilen değerlendirme kanıtlarının öğretim sürecinin düzenlenmesinde kullanılması, sınıf içi değerlendirmenin daha işlevsel bir yapıya kavuşmasını sağlar. Bu açıdan sınıf içi değerlendirme, öğrenmenin sonunda gerçekleştirilen bağımsız bir işlem olarak değil, öğretme ve öğrenme süreciyle bütünleşen sürekliliği olan bir süreçtir. Öğretim öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının belirlenmesi, öğretim sırasında öğrenmelerin izlenmesi ve uygun geri bildirimlerin sağlanması, öğretim sürecinin öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesini sağlar (McMillan, 2018).

Bu süreçte biçimlendirici değerlendirme önemli bir yere sahiptir (Sadler, 1989). Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerinin izlenmesine, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin geri bildirim almalarına ve öğretimin elde edilen kanıtlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesine olanak sağlayan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Dolayısıyla değerlendirme sonuçları yalnızca öğrencinin mevcut durumunu belirlemek amacıyla değil öğrenmenin geliştirilmesi ve öğretimin daha etkili hale getirilmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Bu anlayışta değerlendirme, öğrenciyi sınıflandıran veya yalnızca bir başarı puanı ortaya koyan bir işlem olmaktan çıkarak öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir araca dönüşmektedir (Yao, Amos, Snider, & Brown, 2024).

Süreç odaklı bir değerlendirme anlayışının sınıf ortamına yansıtılabilmesi, öğretmenin değerlendirme sürecindeki rolünün de yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Öğretmen, yalnızca öğrencilerin çalışmalarını değerlendiren ve sonuçları puanlayan kişi olmaktan çıkıp, öğrencilerin öğrenmelerini izleyen, öğrenme gereksinimlerini belirleyen, elde ettiği değerlendirme kanıtlarını yorumlayan ve bu bilgiler doğrultusunda öğretimini düzenleyen bir rehber konumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yalnızca kavramsal ve teknik bilgiler edinmelerini yeterli görmemeleri değerlendirmeyi sınıf içindeki öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilişkilendirebilmelidir.

Sınıf içi değerlendirmede farklı ölçme araçların kullanılması oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenmelerinin yalnızca geleneksel sınavlarla belirlenmesi, öğrenmenin farklı boyutlarına ilişkin yeterli kanıt elde edilmesini sınırlayabilmektedir. Sözel sorular, kısa sınavlar, sınıf içi gözlemler, ödevler, çıkış biletleri ve gelişim portfolyolarının yanı sıra performans görevleri, projeler, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi farklı araç ve uygulamalar öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin farklı kanıtların elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte araç çeşitliliğinin temel amacı mümkün olduğunca çok sayıda ölçme aracı kullanmak değil, öğretim amaçları ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu değerlendirme

kanıtları elde etmektir. Bu nedenle öğretmenin hangi aracın, hangi amaçla ve hangi öğrenme çıktısını değerlendirmek üzere kullanılabileceğine ilişkin pedagojik bir anlayış geliştirmesi önemlidir.

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı da süreç odaklı değerlendirme anlayışının önemli boyutlarından biridir. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar, öğrencinin yalnızca değerlendirilen kişi olmasının ötesine geçerek kendi öğrenmesini izlemesine, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmesine ve akranlarının çalışmalarına ilişkin ölçütlere dayalı geri bildirimler sunmasına olanak sağlamaktadır. Bu şekilde yapılan bir değerlendirmede, öğretmen tarafından gerçekleştirilen tek yönlü bir işlem olmaktan çıkarak öğretmen ve öğrencilerin farklı roller üstlendiği daha etkileşimli bir yapıya dönüşmesi sağlamış olacaktır.

Bu araştırmanın çıkış noktası, öğretmen adaylarının sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine ilişkin anlayışlarının yalnızca ölçme araçlarının ve teknik bilgilerin öğretimiyle sınırlı kalmaması gerektiği düşüncesidir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında yer alan bilgi ve uygulamaların yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl izlenebileceği, değerlendirme sonuçlarından öğretim sürecinin geliştirilmesinde nasıl yararlanılabileceği ve öğrencilerin akademik gelişimlerinin bir sonuçtan çok bir süreç olarak nasıl ele alınabileceğine ilişkin bir öğretim içeriği sunulmuştur. Öğretim sürecinde farklı değerlendirme yaklaşımları ve araçları ele alınmış; soru-cevap, tartışma ve uygulamaya dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Araştırmayı yürüten öğretim elemanının mesleki deneyimleri ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin verdiği örnekler, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme kavramını sınıf içindeki gerçek öğretim durumlarıyla ilişkilendirmelerine yönelik bir kaynak olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada bir dönem boyunca sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine yönelik süreç odaklı bir öğretim uygulamasına katılan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinde ortaya çıkan değişimler, sınıf içi değerlendirmeye ilişkin yaklaşımları, değerlendirme sürecinde karşılaşılabileceklerini düşündükleri güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri ile gelecekte öğretmen olduklarında benimsemeyi planladıkları değerlendirme ilkeleri ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma, öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemenin yanı sıra süreç odaklı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının değerlendirmeyi anlamlandırma biçimleri üzerindeki yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sınıf İçi Öğrenmelerin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere sahip olduklarının belirlenmesi, öğrenme düzeylerinin izlenmesi ve öğretim sürecinin bu bilgiler doğrultusunda düzenlenebilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. Ölçme, belirli bir niteliğin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi olarak ele alınmaktadır (Turgut & Baykul, 2021; Wiliam, 2011). Eğitim ortamında ölçme yoluyla öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve benzeri özelliklerine ilişkin gözlenebilir kanıtlar elde edilmektedir. Bu yönüyle ölçme, öğrencinin mevcut durumuna ilişkin bilgi elde etme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Earl, 2013).

Eğitimde değerlendirme ise ölçme sonucunda elde edilen kanıtların belirli ölçütler doğrultusunda yorumlanmasını ve öğrencinin öğrenme durumuna ilişkin bir karara ulaşılmasını içermektedir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme birbirinden bağımsız iki işlem olarak görülmemelidir. Ölçme, değerlendirme için gerekli veriyi sağlarken değerlendirme, elde edilen verilerin anlamlandırılmasına ve öğretim sürecinde kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Eğitim ortamlarında yapılan ölçmeler doğrudan ve dolaylı ölçme biçimlerinde gerçekleştirilebilmektedir. Öğrencinin bir performansının veya fiziksel bir özelliğinin doğrudan gözlenerek ölçülmesi doğrudan ölçmeye örnek oluştururken, doğrudan gözlenemeyen bir özelliğin başka göstergeler aracılığıyla belirlenmesi dolaylı ölçme kapsamında değerlendirilmektedir. Ölçme biçimleri arasındaki bu fark eğitimde ölçülen özelliklerin niteliğine göre uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımının belirlenmesi açısından önemlidir (Black & Wiliam, 2009).

Sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesinde ise ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrencilerin dönem veya ders sonunda ulaştıkları başarı düzeyinin belirlenmesiyle sınırlı değildir. Öğrencilerin öğrenmeye hangi düzeyde başladıkları, öğretim sürecinde nasıl ilerledikleri, hangi konularda güçlük yaşadıkları ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrenme üzerindeki etkileri de değerlendirme sürecinin kapsamına girmektedir. Sınıf içi değerlendirme, öğretimin farklı aşamalarında elde edilen kanıtların sistematik biçimde kullanılan bir süreç olarak incelenmelidir (OECD, 2025).

Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesinin Amacı

Sınıf içi değerlendirmenin temel amacı, öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi elde etmekle birlikte bu bilgiyi öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesinde kullanmaktır. Öğretim başlamadan önce gerçekleştirilen değerlendirmeler, öğrencilerin ön bilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yardımcı olurken öğretim sürecinde gerçekleştirilen değerlendirmeler öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim sonunda gerçekleştirilen değerlendirmeler ise öğrencilerin ulaştıkları öğrenme düzeyinin belirlenmesine yönelik kanıt sunmaktadır. Öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilen değerlendirme bir kontrol işlemi olarak değil, öğretimin planlanması, uygulanması, izlenmesi ve yeniden düzenlenmesi basamaklarına katkı sağlayan bir araç olmalıdır.

Öğretmen tarafından yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi, öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi, öğrenme güçlüklerine yönelik desteğin sağlanması ve öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi amacıyla kullanılması, değerlendirmenin eğitsel işlevleri arasındadır (McMillan, 2018). Sınıf içi değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Öğrencilerin ne öğrendiklerini, hangi konularda güçlük yaşadıklarını ve öğrenmelerini geliştirmek için neler yapabileceklerini fark etmeleri, değerlendirmeyi öğretmen tarafından gerçekleştirilen bir süreç olmaktan çıkarmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu destekleyecek biçimde yapılandırılmasını sağlayacaktır.

Tanılayıcı, Biçimlendirici ve Sonuç Odaklı Değerlendirme

Sınıf içi değerlendirme, öğretim sürecindeki kullanım amacı ve zamanlamasına bağlı olarak farklı biçimlerde gerçekleştirilebilmektedir. Tanılayıcı değerlendirme, öğretim öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının, ön bilgilerinin ve olası öğrenme eksikliklerinin

belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgiler, öğretimin öğrencilerin mevcut düzeylerine uygun biçimde planlanmasına yardımcı olmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinin izlenmesi ve elde edilen kanıtların öğrenme ile öğretimin geliştirilmesinde kullanılması amacıyla gerçekleştirilir. Bu değerlendirme türünde öğrencilerin mevcut performansının belirlenmesinden daha önemli olan elde edilen bilgilerin öğrenmenin geliştirilmesi için kullanılabilmesidir. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreciyle doğrudan bütünleşen ve geri bildirim yoluyla öğrenmenin geliştirilmesini destekleyen bir yapı göstermektedir.

Sonuç odaklı değerlendirme ise belirli bir öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin ulaştıkları öğrenme düzeyinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilmektedir. Sınav ve benzeri uygulamalar aracılığıyla elde edilen sonuçlar, öğrencilerin belirli öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyleri hakkında bilgi sağlar. Bununla birlikte bu değerlendirme türünün temel işlevi öğretim sonunda ulaşılan düzeyi belirlemek olduğundan süreç içerisinde öğrenmenin nasıl geliştiğine ilişkin sağladığı bilgiler sınırlı kalabilmektedir.

Bu üç değerlendirme yaklaşımı birbirinin alternatifi olarak değil sınıf içi öğrenmelerin farklı aşamalarında birbirini tamamlayan uygulamalar olarak değerlendirilmelidir. Öğretim öncesinde elde edilen tanılayıcı bilgiler öğretimin başlangıç noktasını belirlerken, öğretim sürecindeki biçimlendirici değerlendirme öğrenmenin izlenmesine ve öğretimin düzenlenmesine katkı sağlar. Sonuç odaklı değerlendirme ise öğretim sürecinin sonunda ulaşılan öğrenme düzeyinin belirlenmesine olanak tanır (Tabak & Özdemir, 2023).

Sonuç Odaklı Değerlendirmeden Süreç Odaklı Değerlendirmeye Geçiş

Sonuç Odaklı Değerlendirme Anlayışı

Geleneksel eğitim anlayışında değerlendirme çoğunlukla öğrencilerin belirli bir öğretim süreci sonunda ulaştıkları başarı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu anlayışta sınav sonuçları, puanlar ve notlar öğrencinin öğrenme durumunun temel göstergeleri olarak görülmekte öğrencinin belirlenen ölçütlere göre başarılı olup olmadığı ön plana çıkmaktadır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin ulaştıkları düzeyin belirlenmesi açısından işlevsel olmakla birlikte öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin sınırlı bilgi sağlayabilmektedir.

Öğrencinin öğretim sonunda ortaya koyduğu performansa odaklanılması, öğrenmenin zamana yayılan ve gelişim gösteren bir süreç olduğu gerçeğinin geri planda kalmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin aynı sonuca ulaşmış olmaları, bu sonuca ulaşırken benzer öğrenme süreçlerinden geçtikleri anlamına gelmemektedir. Bu nedenle sadece sonuçlara dayalı değerlendirme, öğrencilerin bireysel gelişimlerini, öğrenme güçlüklerini ve süreç içerisindeki ilerlemelerini yeterince görünür hale getiremeyebilir.

Süreç Odaklı Değerlendirme Anlayışı

Süreç odaklı değerlendirme, öğrencinin belirli bir zaman dilimindeki performansına değil öğrenme süreci boyunca gösterdiği gelişime ve bu gelişimin niteliğine odaklanır. Bu yaklaşımda öğrencinin öğrenme sürecinin farklı aşamalarında ortaya koyduğu performans,

yaptığı hatalar, geliştirdiği ürünler, aldığı geri bildirimler ve bu geri bildirimler doğrultusunda gerçekleştirdiği düzenlemeler değerlendirme açısından önemli kanıtlar oluşturur.

Süreç odaklı değerlendirme anlayışında hata, yanlış cevabın göstergesi olarak değil öğrencinin düşünme ve öğrenme sürecine ilişkin bilgi sağlayabilecek bir kanıt olarak da değerlendirilebilmelidir. Öğrencinin hangi noktada güçlük yaşadığının belirlenmesi, öğretmenin uygun müdahalelerde bulunmasına ve öğrencinin öğrenmesini geliştirmesine olanak sağlayabilir. Böylece değerlendirme, öğrenmenin sonunda verilen bir karar olmaktan çıkarak öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayan bir sürece dönüşür.

Bu yaklaşımda öğrencinin gelişimi tek bir ölçüm sonucuyla değil zaman içerisinde elde edilen farklı kanıtlar aracılığıyla izlenmektedir. Bu nedenle süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme hızlarının dikkate alınmasına daha fazla olanak sağlamaktadır. Öğrencinin başlangıç düzeyi ile belirli bir süreç sonundaki durumu arasındaki gelişimin izlenmesi, değerlendirmeyi sadece öğrenciler arasındaki farklılıkları belirleyen bir araç olmaktan çıkarak bireysel gelişimi görünür kılan bir yapıya dönüştürür.

Değerlendirmenin Öğrenme ve Öğretme Süreciyle Bütünleştirilmesi

Süreç odaklı değerlendirme anlayışının temel özelliklerinden biri, değerlendirmenin öğretimden ayrı ve öğretimin sonunda gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görülmemesidir. Değerlendirme, öğretim sürecinin planlanmasından uygulamaya ve uygulamanın izlenmesinden yeniden düzenlenmesine kadar farklı aşamalara dahil edilmektedir. Böylece değerlendirmeden elde edilen bilgiler, öğretim sürecinin sonraki adımlarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Öğretmenin sınıf içinde öğrencilerden aldığı cevaplar, gerçekleştirdiği gözlemler, öğrencilerin hazırladığı ürünler, soru ve açıklamaları, kısa değerlendirmeler ve diğer öğrenme kanıtları öğretim sürecinin nasıl ilerlediğine ilişkin bilgi sağlayabilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenin açıklamalarını değiştirmesi, ek örnekler vermesi, farklı bir öğretim yöntemi kullanması veya belirli bir konuya daha fazla zaman ayırması mümkün olabilmektedir.

Bu nedenle süreç odaklı değerlendirme, öğretim ve değerlendirmenin birbirinden bağımsız iki süreç olarak değil karşılıklı olarak birbirini destekleyen bütünleşik süreçler olarak ele alınmasını gerekli hale getirir. Böyle bir yaklaşımda değerlendirme sonuçları öğretimin sonunda kullanılmak üzere bekletilmemekte elde edilen kanıtlar mümkün olduğunca öğrenme devam ederken öğretimin ve öğrenmenin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Biçimlendirici Değerlendirme ve Geri Bildirim

Biçimlendirici Değerlendirmenin Özellikleri ve İşlevleri

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki durumlarını belirlemek ve elde edilen değerlendirme kanıtlarını öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanmak üzerine kuruludur. Bu değerlendirme yaklaşımında öğrencinin sadece mevcut performansının belirlenmesi yeterli değildir. Öğrencinin hedeflenen öğrenme düzeyine ne ölçüde yaklaştığının belirlenmesi ve öğrenmenin geliştirilmesi için hangi adımların atılması gerektiğinin ortaya konulması önem taşımaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme öğretim sürecinin içine yerleştirilebildiği gibi planlı değerlendirme etkinlikleri aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Sınıf içinde yöneltilen sorular, kısa sınavlar, gözlemler, ödevler, çıkış biletleri ve benzeri uygulamalar öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin anlık veya planlı kanıtlar sağlayabilmektedir. Bu uygulamaların biçimlendirici değerlendirme niteliği kazanmasında belirleyici olan yalnızca kullanılan araç değil elde edilen bilgilerin öğrenme ve öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılmasıdır.

Geri Bildirim ve Öğrenmenin Geliştirilmesi

Biçimlendirici değerlendirmeyi öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline getiren unsurlardan biri geri bildirimdir. Geri bildirim, öğrencinin mevcut performansı ile ulaşması beklenen performans arasındaki farkı anlamasına ve bu farkı azaltmak için ne yapabileceğini görmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle etkili geri bildirimin öğrencinin yaptığı çalışmaya ilişkin bilgi vermesi değil öğrenmenin bir sonraki aşamasına yönelik yönlendirme yapması beklenir (Hattie & Timperley, 2007).

Geri bildirimin zamanlaması da öğrenme açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin performansını geliştirme olanağının devam ettiği bir süreçte verilen geri bildirim, öğrencinin hatalarını düzeltmesine ve çalışmasını yeniden düzenlemesine olanak sağlayabilmektedir. Buna karşılık öğretim sürecinin sonunda verilen geri bildirim, çoğunlukla ulaşılan sonucun açıklanmasına yönelik olmakta ve öğrencinin aynı çalışma üzerinde düzenleme yapma olanağını sınırlayabilmektedir.

Geri bildirim özellikle sağlıklı bir şekilde geri dönüt sağlamak için bilişsel, duyuşsal ve bilişötesi boyutlarda sağlanmalıdır. Söz konusu geri bildirimler; sözlü, yazılı, görsel veya etkileşimli biçimlerde verilmelidir. Öğrencilere verilen geri dönütler öğrencilerin düzeylerine, ihtiyaç ve gereksinimlerine ve gerçekleştirilen etkinliğin niteliğine uygun olmalıdır. Verimli ve etkili bir geri dönüt, sadece öğrencinin hatasını görmesini değil öğrenmesini nasıl geliştirebileceğini anlamasını sağlamalıdır.

Değerlendirme Sürecinde Öğretmenin Rolü

Öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarılarını süreç odaklı değerlendirmesini yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kapsamında yaptığı görev ve rolleri değişmiştir. Süreç odaklı ölçme yapan öğretmen geleneksel olarak ölçme aracını uygulayan ve sonuçları puanlayan kişi olmaktan çıkarak; değerlendirme kanıtlarını toplayan, yorumlayan ve bu kanıtlara dayalı pedagojik kararlar veren bir konuma geçmiştir.

Değerlendirme sürecinde öğretmen öğrencilerin cevaplarını, davranışlarını, çalışmalarını ve akademik başarılarını dikkatle izlemesi, elde edilen sonuçların öğrenme hedefleriyle ilişkilendirmesi ve gerekli öğretimsel düzenlemeleri gözden geçirmesi gerekir. Süreç odaklı değerlendirme yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisine ve araçlarına hakim olması gerekir.

Sınıf İçi Değerlendirme Araçlarının Çeşitlendirilmesi

Geleneksel Ölçme Araçları

Sınıf içi değerlendirmede sınavlar, kısa cevaplı sorular ve benzeri geleneksel ölçme araçları öğrencilerin belirli bilgi ve becerilere ilişkin düzeylerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Belirtilen ölçme araçları belirli öğrenme çıktılarının kısa sürede ve sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlar. Geleneksel eğitimde sıklıkla kullanılan bu ölçme araçları öğrencilerin problem çözme, iletişim, uygulama, üretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin bazı özelliklerinin ölçülmesini sınırlayabilir. Geleneksel ölçme araçlarının tamamen kullanılmaması yerine, ölçme araçlarının hangi öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde işlevsel olduklarının belirlenmesi ve farklı değerlendirme uygulamalarıyla birlikte kullanılması daha kapsayıcı değerlendirme yapılmasına katkı sağlar.

Alternatif ve Tamamlayıcı Değerlendirme Araçları

Alternatif ve tamamlayıcı değerlendirme araçları, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin farklı nitelikte kanıtların elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Performans görevleri, projeler, portfolyolar, gözlem, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, rubrikler, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Bu araçların kullanılmasıyla öğrencilerin sadece doğru cevaba ulaşmış oldukları değil bir görevi nasıl gerçekleştirdikleri, hangi stratejileri kullandıkları, ortaya koydukları ürünün niteliği ve süreç içerisindeki gelişimleri hakkında da bilgi edilmesini sağlar. Bununla birlikte alternatif araçların kullanılması tek başına süreç odaklı değerlendirme anlamına gelmemektedir. Önemli olan kullanılan aracın öğretim amacıyla ve değerlendirilecek öğrenme çıktısıyla uyumlu olmasıdır.

Performans Görevleri, Projeler ve Portfolyo

Performans görevleri ve projeler, öğrencilerin bilgilerini farklı durumlarda kullanmalarına ve belirli bir görevi gerçekleştirerek öğrenmelerini ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır. Bu tür uygulamalarda öğrencilerin yalnızca ulaştıkları ürün değil, ürünü oluşturma sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmalar da değerlendirme açısından önemli hale gelmektedir.

Portfolyo ise öğrencinin belirli bir zaman aralığında ortaya koyduğu çalışmaların sistematik biçimde bir araya getirilmesini ve gelişiminin zaman içerisinde izlenmesini sağlamaktadır. Öğrencinin çalışmalarındaki değişimlerin görülmesi, güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesi açısından portfolyolar süreç odaklı değerlendirme anlayışıyla uyumlu bir araç niteliğindedir.

Gözlem, Kontrol Listeleri, Derecelendirme Ölçekleri ve Rubrikler

Öğretmen tarafından süreç odaklı değerlendirme sürecinde kullanılan gözlem öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının, akademik başarılarının ve öğrenme süreçlerinin doğal ortamında izlenmesine amacıyla kullanılır. Öğretmen sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamalara katılan öğrencilerin performanslarını değerlendiren ve belirli davranışların daha sistematik biçimde izlenmesi için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem formların dışında kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri de kullanabilir. Ayrıca öğretmenler

öğrencilerin performanslarının önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesine ve değerlendirme ölçütlerinin öğrencilerle paylaşılmasına olanak sağlayan rubriklerden de faydalanabilir. Gözlem, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri gibi alternatiflerin kullanılması, öğrencilerin kendilerinden beklenen performansı daha iyi anlamalarına ve değerlendirme sürecine daha etkin katılımlarını sağlayabilir. Kullanılan bu ölçme araçlarının amacı, ölçme araçların sayısını arttırmak değil önemli olan değerlendirilecek öğrenme çıktısına uygun kanıtların elde edilmesini sağlamaktır.

Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Katılımı

Öz-Değerlendirme

Öz-değerlendirme, öğrencinin kendi öğrenmesini veya ortaya koyduğu performansı önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmesidir. Öz-değerlendirmede sadece öğrencinin kendi çalışmasına ilişkin bir yargıya varması değil performansını belirli ölçütlerle karşılaştırması ve geliştirmesi gereken yönleri fark etmesi amaçlanır. Öz-değerlendirme öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerini izlemeleri, öğrenme sorumluluğunu geliştirmeleri, hangi konularda yeterli oldukları, hangi konularda güçlük yaşadıkları, kendi öğrenmelerini geliştirmek için hangi adımları atılması gerektiğini fark edebilmeleri ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli biçimde yönetilmesini sağlar.

Akran Değerlendirmesi

Süreç odaklı değerlendirme kapsamında akran değerlendirilmesi yapılan uygulamalarda, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini veya performanslarını önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeye dayalı geri dönütleri içerir. Bu süreçte öğrenciler sadece kendi çalışmalarını değil başkalarının çalışmalarını da değerlendirme fırsatı sağlanmış olur. Bu süreçte kullanılan değerlendirme ölçütlerin açık ve anlaşılır biçimde belirlenmesi gerekir. Ölçütlerin açık ve anlaşılır olması, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini anlamalarını verdikleri geri bildirimlerin daha tutarlı ve öğrenme amacıyla daha ilişkili olmasına katkı sağlar. Akran değerlendirmesinde değerlendirmeye katılan öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarına ilişkin geri bildirim sunmaları, sınıf içinde öğrenmenin öğretmen-öğrenci etkileşimiyle sınırlı kalmamasına sağlar.

Öğrencinin Öğrenme Sürecinde Sorumluluk Üstlenmesi

Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar, öğrencinin değerlendirme sürecindeki rolünü yeniden tanımlamaktadır. Yeni rolünü üstlenen öğrenci değerlendirme sonucunu alan kişi olmaktan çıkarp öğrenme sürecini izleyen, akademik başarısını değerlendiren, akranlarına geri bildirim sağlayan ve elde ettiği bilgiler kapsamında çalışmalarını geliştiren aktif bir katılımcı olur.

Yeni rolüne üstlenen öğrenci değerlendirme ile öğrenme arasındaki ilişkinin güçlenmesine katkı sağlar. Değerlendirme sürecinin aktif bir parçası olan öğrenciler değerlendirme ölçütlerini anlamaları, kendi öğrenmelerini izlemeleri ve aldığı geri bildirimleri kullanarak performanslarını geliştirmeleri, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin doğal bir parçası haline gelmesini sağlar. Değişen rollerle sınıf içi değerlendirme, öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği bir süreç olmaktan çıkarak öğrencinin de öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği etkileşimli bir yapıya kavuşmasını sağlar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, bir dönem boyunca sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine yönelik süreç odaklı bir öğretim uygulamasına katılan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinde öğretim uygulaması sonrasında ortaya çıkan değişimlerin, sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine yönelik yaklaşımlarının, değerlendirme sürecinde karşılaşılabileceklerini düşündükleri güçlüklerin ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekte öğretmen olduklarında sınıf içi değerlendirmeye ilişkin benimsemeyi planladıkları ilke ve uygulamaların ortaya konulması hedeflenmiştir.

Araştırmanın temel çıkış noktası, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerinin yalnızca ölçme araçlarının teknik özelliklerini bilmeleriyle sınırlı olmadığı; değerlendirme sonuçlarını öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmek amacıyla kullanabilmeleri, öğrencilerin gelişimlerini süreç içerisinde izleyebilmeleri ve değerlendirme sürecinde öğrenciyi aktif bir katılımcı olarak konumlandırabilmeleri gerektiği düşüncesidir. Bu nedenle araştırmada, süreç odaklı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirmeyi anlamlandırma biçimleri üzerindeki yansımaları incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ders sürecinin sonunda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinde nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
2. Öğretmen adayları sınıf içi değerlendirme sürecini nasıl yapılandırmayı düşünmektedir?
3. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılabileceklerini düşündükleri temel güçlükler nelerdir ve bu güçlüklerle nasıl başa çıkmayı planlamaktadırlar?
4. Öğretmen adaylarına göre temel eğitim düzeyinde etkili bir değerlendirme süreci nasıl tasarlanmalıdır?
5. Öğretmen adayları gelecekte bir öğretmen olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını hangi temel ilkeler doğrultusunda şekillendirmeyi düşünmektedir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, bir dönem boyunca yürütülen öğretim sürecinin ardından alınan yazılı yanıtlar üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının belirli bir değerlendirme yaklaşımının etkililiğini deneysel olarak sınamak veya öğrencilerin başarı puanlarında meydana gelen değişimi istatistiksel olarak ortaya koymak değildir. Bunun yerine araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin düşüncelerini, değerlendirmeyi sınıf içinde nasıl konumlandıklarını, karşılaşılabilecekleri sorunları nasıl anlamlandırdıklarını ve gelecekteki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirme anlayışlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada nitel içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde temel eğitim bölümünde öğrenim gören 30 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 25'i kadın, 5'i erkektir. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak

amacıyla kadın öğretmen adayları K1–K25, erkek öğretmen adayları ise E1–E5 biçiminde kodlanmıştır.

Dersin Öğretim Süreci

Araştırmanın yürütüldüğü ders kapsamında geleneksel ölçme ve değerlendirme derslerinde ele alınan teknik ve istatistiksel bilgilerin yanında, öğretmen adaylarının sınıf içindeki öğrencilerin nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin bilgi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ders kapsamında öğretmen adaylarının performansları bir sonuç olarak değil, performansları bir dönem boyunca izlenmiştir. Bir dönem boyunca yürütülen sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesinde temel ölçme ve değerlendirme kavramları, geleneksel olarak kullanılan ölçme araçları, tanılayıcı, biçimlendirici ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları, performans görevleri, portfolyo, gözlem, öz/akran değerlendirme, rubrikler, geri bildirim gibi konular incelenmiştir.

Dersin yürütülmesinde geleneksel anlatım yerine öğretmen adaylarıyla tartışma ortamı oluşturulmuş, soru-cevap tekniğinden yararlanılmış ve öğretmen adaylarının sorulara ilişkin düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Öğretim elemanı da öğretmen adaylarının yanıtlarını mesleki deneyim, bilgi ve uygulamalarla ilişkilendirerek değerlendirmiştir. Bu yönüyle ders süreci, ölçme ve değerlendirme kavramlarının yalnızca teorik olarak öğrenilmesini değil sınıf içindeki olası durumlar üzerinden anlamlandırılmasını amaçlayan bir yapı taşımıştır.

Verilerin Toplanması

Ders sürecinin sonunda öğretmen adaylarına sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine ilişkin beş açık uçlu soru yöneltilmiş ve yazılı görüşleri alınmıştır. Adaylara sorulan açık uçlu sorular; öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerindeki değişimi, değerlendirme sürecinin nasıl yapılandırılabilceğini, değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri, temel eğitim düzeyinde değerlendirme sürecinin tasarlanmasını ve gelecekte benimsenecek değerlendirme ilkelerini kapsamaktadır. Açık uçlu soruların kullanılmasıyla öğretmen adaylarının yalnızca önceden belirlenmiş seçeneklerden birini işaretlemeleri değil, kendi düşüncelerini gerekçeleriyle birlikte açıklamaları amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının yazılı yanıtları bütüncül biçimde incelenmiş ve anlam bakımından benzer ifadeler bir araya getirilerek kodlanmıştır. Kodlama sürecinde öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerindeki değişim, değerlendirme anlayışının öğretim süreciyle ilişkisi, değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, bireysel farklılıklar, objektiflik ve adalet, değerlendirme sürecinin psikolojik boyutu, uygulama güçlükleri, teknik ölçme bilgisi ve gelecekteki öğretmenlik ilkeleri gibi boyutlar dikkate alınmıştır. Kodlardan hareketle daha kapsayıcı temalar oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylece beş soruya verilen yanıtlar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmek yerine, öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışında meydana gelen dönüşümün bir bütün olarak ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların nitel

analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, birbiriyle ilişkili farklı boyutları temsil eden 12 tema altında yapılandırılmıştır. Temalar, öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerindeki değişimi ve bu değişimin sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koyacak biçimde aşağıda sıralanmıştır:

1. *Değerlendirme Anlamının Yeniden Yapılandırılması*: Değerlendirmenin not verme, başarı düzeyini belirleme veya dönem sonunda öğrenciyi sınıflandırma amacı taşımadığı öğrenmeyi destekleyen ve öğretime yön veren bir süreçtir.
2. *Değerlendirmenin Öğretim Süreciyle Bütünleştirilmesi*: Değerlendirmenin öğretimden bağımsız ve öğretimin sonunda gerçekleştirilen bir süreçten daha çok öğretim sürecinin doğal ve işlevsel bir parçasıdır.
3. *Değerlendirme Sürecinin Aşamalı Biçimde Ele Alınması*: Öğrencinin hazırbulunuşluğunun belirlenmesi, öğretim sırasında öğrenmenin izlenmesi ve öğretim sonunda elde edilen öğrenmelerin değerlendirilmesi gibi farklı aşamaların birbirini tamamlayan bir süreç olarak ele alınmalıdır.
4. *Tek Bir Ölçme Aracından Çoklu Değerlendirmeye Dayalı Ölçme Araçlarına Geçiş*: Yazılı ve geleneksel testlerin tek başına yeterli olmadığı performans görevleri, portfolyolar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve benzeri farklı değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir.
5. *Bireysel Farklılıkların Değerlendirme Sürecinin Merkezine Yerleşmesi*: Değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi alanları, hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasıdır.
6. *Objektiflik ve Adaletin Açık ve Anlaşılır Ölçütlerle Sağlanması*: Değerlendirme sürecinde önceden belirlenen ölçütlerin daha adil bir değerlendirme ortamının oluşturulması için öğrencilere açıklanması, değerlendirme süreçlerinin şeffaflaştırılmasıdır.
7. *Değerlendirmenin Psikolojik ve Sosyal Boyutlarının Fark Edilmesi*: Değerlendirme sürecinde öğrencilerin kaygı, motivasyon, özgüven ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerin öğretmen tarafından fark edilmesi ve sınıf ortamında yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek yönde yapılmalıdır.
8. *Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Aktif Katılımı*: Değerlendirme sürecinde öz/akran değerlendirme ve geri bildirim gibi uygulamalarla öğrencilerin sadece değerlendirilen kişi olmaktan çıkartılıp öğrenmesini izleyen ve değerlendiren aktif bir katılımcıya dönüşmesidir.
9. *Uygulama Koşullarının ve Olası Güçlüklerin Fark Edilmesi*: Değerlendirme sürecine etkileyen faktörler; sınıf mevcudu, zaman, iş yükü, materyal ve uygulama olanakları gibi çeşitli koşullarının fark edilmesidir.
10. *Teknik Ölçme Bilgisinin Sınıf İçi Uygulamayla Bütünleştirilmesi*: Öğrenme çıktılarının tespit edilmesi, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alınması, soru ve madde yazma ilkelerine sahip olunması, farklı ölçme araçlarının özelliklerine ilişkin istatistiksel ve teknik bilgilerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında yer verilmelidir.
11. *İdeal Değerlendirme Anlayışı ile Sınıf Gerçekliği Arasındaki İlişkinin Kurulması*: Öğretmen adaylarının öğrencilerin merkezde olduğu ve süreç odaklı değerlendirmeye ilişkin ideal yaklaşımları ile gerçek sınıf ortamlarında karşılaşılabilecek zaman, sınıf mevcudu ve uygulama güçlükleri arasındaki ilişkinin kurulmasıdır.
12. *Değerlendirme Anlayışının Gelecekteki Öğretmenlik İlkelerine Dönüşmesi*: Ders kapsamında öğretmen adaylarının edindikleri değerlendirme anlayışını gelecekteki öğretmenlik uygulamalarına aktarmaya yönelik düşünce geliştirmelerinin sağlanmasıdır.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak belirlenen temalar, birbirinden tamamen bağımsız temalar olarak değil öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin sonuç odaklı bir anlayıştan süreç odaklı öğrenmeyi destekleyen ve öğrenci katılımını önemseyen daha bütüncül bir anlayışa doğru genişlediğini gösteren ilişkiler olarak incelenmiştir.

1) Değerlendirme Anlamının Yeniden Yapılandırılması

Öğretmen adaylarının önemli bir bölümü, ders öncesinde ölçme ve değerlendirmeyi sınavlar, notlar, başarı düzeyi ve öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak belirlenmesiyle ilişkilendirmiştir. Örneğin E1, değerlendirmeyi ders sonunda yapılan bir kontrol işlemi olarak gördüğünü belirtirken, ders sürecinde bunun öğrenmeyi şekillendiren bir öğretim aracı olduğunu fark etmiştir. Benzer biçimde K2, K3, K5, K6, K7, K10, K11 ve K24 değerlendirmeye ilişkin başlangıçtaki görüşlerinin sınav ve not verme ekseninde olduğunu, ders sürecinde ise değerlendirmenin öğrenmeyi ve öğretimi geliştiren bir işlev taşıdığını fark etmişlerdir. K6, değerlendirmenin “yalnızca öğrenciyi puanlandırmak” amacı taşımadığı, aynı zamanda “öğrenme sürecini geliştirmek ve öğretimi yönlendirmek” amacıyla kullanılabileceği yönünde görüş belirtmiştir. K5, değerlendirme sonuçlarının öğretime yön veren bir araç olduğunu ve öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesine katkı sağladığını belirtirken K24 değerlendirme sonuçlarının öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerini gözden geçirmesine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. K16, bu dönüşümün kavramsal boyutunu daha ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır. Öğretmen adayı, değerlendirmeyi daha önce notlar ve dönem sonu sınavlarıyla ilişkilendirdiğini, ders sonunda ise değerlendirmenin öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. Tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türlerinin öğrenilmesinin de bu değişimde etkili olduğunu ifade etmiştir.

2) Değerlendirmenin Öğretim Süreciyle Bütünleştirilmesi

Öğretmen adaylarının yanıtlarında değerlendirmenin öğretim sürecinden bağımsız bir uygulama olmadığı yönünde belirgin bir farkındalık olduğu görülmektedir. K3, K5, K6, K10, K17 ve K24 değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin eksiklerini belirlemenin yanı sıra öğretim sürecinin yeniden düzenlenmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Özellikle K24, öğrencilerin büyük bir bölümünün aynı konuda zorlanması durumunda problemin yalnızca öğrencilerden kaynaklanmayabileceğini, kullanılan öğretim yönteminin de gözden geçirilmesi gerekebileceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde K17, değerlendirme sonuçlarının öğretmenin öğretim yöntemlerini geliştirmesine katkı sağlayabileceğini ve öğretmenin öğrenciyi süreç içerisinde takip eden ve destekleyen bir rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler, değerlendirme sonuçlarının yalnızca öğrenci hakkında karar vermek amacıyla kullanılmadığını; aynı zamanda öğretmenin kendi öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi elde etmesini sağladığını göstermektedir.

3) Değerlendirme Sürecinin Aşamalı Biçimde Ele Alınması

Öğretmen adaylarının yanıtlarında değerlendirme sürecinin öğretim öncesi, öğretim sırası ve öğretim sonrası aşamalarda ele alınması gerektiğine ilişkin farkındalık ortaya çıkmıştır. K2 değerlendirmelerin dersin her aşamasında kullanılabileceğini ve süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin eksiklerinin daha erken fark edilmesine olanak sağlayacağını belirtmiştir. K25 ise tanılayıcı değerlendirmenin öğretim öncesinde hazırbulunuşluğu belirlemek, biçimlendirici değerlendirmenin öğretim sürecinde gelişimi izlemek ve düzey belirleyici değerlendirmenin süreç sonunda ulaşılan düzeyi belirlemek amacıyla kullanılabileceğini ifade etmiştir. Tanılayıcı, biçimlendirici gibi değerlendirme türleri

esasinda birbirinin alternatifi değil farklı amaçlara hizmet eden tamamlayıcı uygulamalar olarak görülmelidir. K16 da tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme türlerini birlikte ele almış ve bunların öğrencinin farklı yönlerden izlenmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

4) Tek Bir Ölçme Aracından Çoklu Değerlendirmeye Dayalı Ölçme Araçlarına Geçiş

Öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışındaki önemli değişimlerden biri, tek bir sınav veya ölçme aracına dayalı değerlendirme anlayışından uzaklaşmalarıdır. K2, K4, K6, K7, K11, K13, K17, K19, K23, K24 ve K25'in yanıtlarında portfolyo, performans görevi, proje, gözlem, rubrik, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi farklı araçlara ilişkin farkındalık görülmektedir. K2, portfolyo, performans görevi, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve rubrik aracılığıyla öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin de değerlendirilebileceğini belirtmiştir. K19 ise geleneksel testlerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmada sınırlı kalabileceğini ve farklı değerlendirme yöntemlerinin sürece dahil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K25'in yanıtı, araç çeşitliliğinin aynı zamanda öğrencinin farklı özelliklerini ortaya çıkarma amacı taşıdığını göstermektedir. Katılımcı portfolyonun öğrencinin zaman içerisindeki gelişimini, performans görevlerinin bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirmesini ve öz-değerlendirmenin öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesini destekleyebileceğini belirtmiştir.

5) Bireysel Farklılıkların Değerlendirme Sürecinin Merkezine Yerleşmesi

Bireysel farklılıklar öğretmen adaylarının yanıtlarında belirgin bir tema olarak ortaya çıkmıştır. K4, K6, K7, K14, K17 ve K19 öğrencilerin öğrenme özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu ve bu nedenle tek bir değerlendirme yönteminin bütün öğrencilerin öğrenmesini ortaya koyamayabileceğini ifade etmiştir. K7, tek bir sınavın her öğrenci için her zaman adil sonuçlar vermeyebileceğini belirtirken, K6 öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olmaları nedeniyle tek bir değerlendirme yönteminin yeterli olmayacağını ifade etmiştir. K4, farklı öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi için farklı değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının değerlendirmede adil olmanın sadece bütün öğrencilere aynı aracın uygulanmasının yeterli olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme biçimlerine göre farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması ve değerlendirme ölçütlerinin açık biçimde belirlenmesi, öğretmen adaylarının adalet anlayışının temel bileşenlerinden birisini oluşturmuştur.

6) Objektiflik, Adaletin Açık ve Anlaşılır Ölçütlerle Sağlanması

Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde objektiflik ve şeffaflığa ilişkin farkındalıklarının da geliştiği görülmüştür. K22 ve K25'in öğretmen adayları değerlendirme ölçütlerinin açık biçimde belirlenmesinin önemine vurgu yapmıştır. K22 öğretmen adayı, sınav veya değerlendirme öncesinde kazanımların açık biçimde belirlenmesi ve puanlama ölçütlerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilir olması gerektiğini savunmuştur. K25 öğretmen adayı ise öğrencilerin “öğretmen neye göre değerlendirecek?” sorusuyla karşılaşmamaları için ölçütlerin önceden belirlenerek açıklanması gerektiğine vurgu yapmıştır. K11 öğretmen adayı da öğrenim çıktı ve kazanımlarının belirlenmesine yönelik uygun ölçme araçlarının seçilmesi, yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve farklı soru türlerinin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

7) Değerlendirmenin Psikolojik ve Sosyal Boyutlarının Fark Edilmesi

Birçok öğretmen adayının verdikleri cevaplarda değerlendirme ortamının öğrencilerin kaygı, tutum, motivasyon ve katılımıyla ilişkili olduğu söylemiştir. E4 öğretmen adayı, değerlendirme sürecinde sınıf ortamında öğrencilerin kaygı yaşamaması ve öğrencilerin gerçek performansını ortaya koyabilmesi için destekleyici etkinliklerden yararlanılması gerektiğini yazmıştır. Ayrıca E4 öğretmen adayı oyun, hikaye, drama ve senaryo temelli etkinliklerin öğrencilerin değerlendirme sürecindeki stresini azaltabileceği yönünde görüş belirtmiştir. E1 öğretmen adayı ise öğrencilerin yaptığı hataların başarısızlık göstergesi olarak görülmemesi, öğrenme sürecinde ortaya çıkan güçlüklerin anlaşılması için bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilmesi yönünde görüş belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular, değerlendirme sürecinin öğrencilerin bilişsel performansının belirlenmesine yönelik teknik bir uygulama olarak değil, öğrencilerin öğrenme deneyimini etkileyen sosyal ve duyuşsal bir süreç olarak ele alınmasını göstermektedir.

8) Öğrencinin Değerlendirme Sürecine Aktif Katılımı

Öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışındaki dönüşüm öğrencinin değerlendirme sürecindeki konumuna da yansımıştır. K5, K6, K18, K20 ve K21 öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. K18, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklediğini ifade etmiştir. K21 ise değerlendirmeyi “öğrenme için değerlendirme” ve “öğrenme olarak değerlendirme” boyutlarıyla ele alarak öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesi ve düzenlemesine olanak sağlayan dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrencilerin öz-değerlendirmelerinin her zaman gerçekçi olmayabileceğinin de farkındadır. Bu nedenle öğrencilerin değerlendirme ölçütleri hakkında bilgilendirilmesi ve öz-değerlendirme sonuçlarının gerektiğinde öğretmen ve akran değerlendirmeleriyle birlikte ele alınması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

9) Uygulama Koşullarının ve Olası Güçlüklerin Fark Edilmesi

Öğretmen adayları süreç odaklı ve çoklu değerlendirme yaklaşımının olumlu yönlerini belirtmekle birlikte, bu yaklaşımın sınıf ortamında uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek güçlükleri de ayrıntılı biçimde ifade etmişlerdir. Kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği, öğretmenin iş yükü, çok sayıda öğrencinin bireysel gelişiminin izlenmesi, performans görevlerinin değerlendirilmesi ve düzenli geri bildirim verilmesi en fazla vurgulanan sorunlar arasındadır. Bunun yanında velilerin not ve sınav başarısına ilişkin beklentileri de önemli bir güçlük olarak görülmüştür. Bazı öğretmen adayları, öğrencinin gelişiminin yalnızca not üzerinden değerlendirilmemesi gerektiğini düşünürken, velilerin geleneksel başarı göstergelerine önem verebileceklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle veli bilgilendirmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında değerlendirme sürecinin önceden planlanması, rubrik ve kontrol listelerinin kullanılması, akran ve öz-değerlendirmeden yararlanılması, dijital araçların kullanılması ve değerlendirme etkinliklerinin öğretim sürecinin içerisine dağıtılması yer almaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının ideal bir değerlendirme modelini yalnızca kuramsal açıdan değil, sınıfın gerçek koşulları içerisinde düşünmeye başladıklarını göstermektedir.

10) Teknik Ölçme Bilgisinin Sınıf İçi Uygulamayla Bütünleştirilmesi

Öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışındaki değişim yalnızca süreç odaklı ve öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarına ilişkin farkındalıkla sınırlı kalmamıştır. Ölçme araçlarının hazırlanması, soru yazma ilkeleri, madde hataları, geçerlik ve güvenirlik, puanlama, rubrik oluşturma ve öğrenme çıktıları ile ölçme araçları arasındaki uyum gibi teknik konulara ilişkin farkındalık da gelişmiştir. K11, kazanımın hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğinin belirlenmesi ve buna uygun ölçme araçlarının seçilmesinin önemini vurgulamıştır. K23 ise soru köklerinin hazırlanması, seçeneklerin düzenlenmesi, doğru-yanlış ve boşluk doldurma maddelerinin hazırlanması gibi konularda ayrıntılı ilkelerin bulunduğunu ve bu bilgilerin değerlendirmeye daha eleştirel yaklaşmasını sağladığını belirtmiştir. K22 öğretmen adayının cevabında çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve yazılı yoklama gibi araçların güçlü ve sınırlı yönlerini keşfettiğini şans başarısı, ipucu verme ve madde yazımındaki hatalar konusunda farkındalık geliştirmiştir.

11) İdeal Değerlendirme Anlayışı ile Sınıf Gerçekliği Arasındaki İlişkinin Kurulması

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının yararlarını söylemekle birlikte, bu uygulamaların sınıf ortamında gerçekleştirilmesine ilişkin güçlükleri de fark ettikleri anlaşılmıştır. Sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, öğretmenin haftalık ders yükü, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin izlenmesi, performans görevlerinin değerlendirilmesi ve düzenli geri dönütlerin verilmesi bu kapsamda öne çıkan güçlüklerdir. Öğretmen adaylarında oluşan bu farkındalık değerlendirme konusundaki düşüncelerini ideal ilkeler düzeyinde bırakmadıklarını göstermektedir. K23 öğretmen adayı, temel eğitimde sınav uygulamalarının sınırlı olması durumunda değerlendirme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin başlangıçta soru işaretleri bulunduğunu ancak öğretmenlik uygulaması kapsamında görev yapan sınıf öğretmenleriyle yaptığı görüşmeler ve uygulama örnekleri sayesinde farklı değerlendirme yöntemlerinin sınıf ortamında kullanılabileceğini göstermiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışı “ideal olanı bilme” sürecinden “ideal olanı gerçek sınıf koşullarında nasıl uygulayabilirim?” sürecine doğru geldiğini göstermiştir.

12) Değerlendirme Anlayışının Gelecekteki Öğretmenlik İlkelerine Dönüşmesi

Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan gelecekteki öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görüşleri, ders sürecinde oluşan ölçme ve değerlendirme anlayışının mesleki düşüncelerine önemle yansıtmaktadır. K2 öğretmen adayı gelecekte öğrencilerden düzenli olarak geri dönüt alacağını ve derslerini bu geri dönütlere göre düzenleyeceğini ifade etmiştir. K6 değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanmayı hedeflediğini belirtirken, K25 süreç odaklı, öğrenci merkezli ve gelişimi destekleyen bir değerlendirme anlayışını gelecekteki öğretmenlik uygulamalarının bir parçası olarak ifade etmiştir. K16 ise öğrencinin gelişimini izleyen, farklı değerlendirme araçlarından yararlanan ve öğretmenin gözlem yoluyla öğrenciyi daha bütüncül biçimde tanımasını sağlayan bir değerlendirme anlayışını gelecekteki öğretmenlik vizyonu ile ilişkilendirmiştir.

Tartışma

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının değerlendirmeyi sınav ve not verme ekseninden çıkararak öğrenme süreciyle bütünleşmiş bir yapı olarak ele almaya başlamaları, değerlendirme okuryazarlığının sadece teknik bilgiye indirgenemeyeceğini göstermiştir.

Güncel çalışmalar da öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının yalnızca ölçme araçlarını kullanma becerilerinden oluşmadığını; değerlendirme sonuçlarını yorumlama, öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanma ve öğretimi bu bilgilere göre düzenleme boyutlarını içerdiğini göstermektedir (Van Orman, Gotch, & Carbonneau, 2025).

Öğretmen adaylarının özellikle biçimlendirici değerlendirmeye yönelik farkındalık geliştirmesi araştırmanın önemli sonuçlarından birisidir. Van Orman ve ark. (2025) araştırmasında, öğretmen eğitiminde değerlendirme yaklaşımlarının öğrenme kanıtlarının elde edilmesi, bu kanıtların öğretmen ve öğrenci tarafından yorumlanması ve sonraki öğretimsel eylemlerin belirlenmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Söz konusu araştırmanın sonuçları, mevcut araştırmanın öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve öğretimi yeniden düzenlenmesi yönelik kullanılması yönündeki görüşleri ile örtüşmektedir. Benzer biçimde Atjonen, Kontkanen, Ruotsalainen, & Pöntinen (2024) öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeyi öğretim uygulamalarında nasıl ele aldıklarını inceledikleri çalışmada, adayların biçimlendirici değerlendirmeyi öğretmen bakış açısından ele almakla birlikte, öğrenme tartışmalarını geliştirme ve öğrencilerin aktif katılımını sağlama amacıyla da kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışmada öğrencinin değerlendirme sürecine aktif katılımı, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine ilişkin ortaya çıkan görüşlerle benzerlik göstermektedir.

Araştırmada değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesine ilişkin farkındalığın gelişmesi de değerlendirme okuryazarlığının çok boyutlu yapısıyla ilişkilidir. Öğretmen adaylarının portfolyo, performans görevi, rubrik, gözlem, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesine yönelmeleri, değerlendirme kanıtlarının öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini ortaya koyacak biçimde çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ancak mevcut bulgular, araç çeşitliliğinin tek başına yeterli görülmediğini de ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları aynı zamanda kazanım, bilişsel düzey, ölçme aracı ve puanlama ölçütleri arasındaki uyuma dikkat çekmiştir. Bu durum, değerlendirme yeterliğinin araç bilgisi'nden daha geniş bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. İzci, İltter, & Izgar'ın (2024) Türkiye'deki öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışma da biçimlendirici değerlendirme okuryazarlığının ölçülmesinde kavramsal, uygulamaya dönük ve farklı boyutların dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışında gözlenen kavramsal ve uygulamaya dönük değişim, değerlendirme okuryazarlığının birden fazla boyuttan oluştuğu yönündeki yaklaşımı desteklemektedir.

Bireysel farklılıklar ve adalet konusunda ortaya çıkan bulgular da dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının “her öğrenciye aynı aracın uygulanması” ile “adil değerlendirme” arasında ayırım yapmaya başlamaları, değerlendirmede eşitlik ve adalet arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı biçimde ele alınmaya başlandığını göstermektedir. Bu anlayışta öğrencilerin farklı özelliklerinin dikkate alınması, açık değerlendirme ölçütlerinin kullanılması ve farklı öğrenme kanıtlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi öne çıkmıştır.

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımına ilişkin bulgular da biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla ilişkilidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri ve akranlarından geri bildirim almaları, değerlendirmeyi yalnızca öğretmenin gerçekleştirdiği bir işlem olmaktan çıkararak öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin farkındalık geliştirmesine olanak sağlayan bir uygulama haline getirmektedir. Güncel çalışmalar da öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve geri bildirimin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının önemli bileşenleri olduğunu ortaya koymaktadır (Atjonen, et al., 2024).

Bununla birlikte araştırmanın önemli bir sonucu, öğretmen adaylarının değerlendirme uygulamalarının sınıf gerçekliğinde karşılaşılabileceği güçlükleri fark etmiş olmalarıdır. Kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği, öğretmenin iş yükü ve farklı değerlendirme kanıtlarının toplanması, süreç odaklı değerlendirmeyi uygulama açısından önemli koşullar oluşturmaktadır. OECD'nin sınıf içi biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin güncel değerlendirmesinde de öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini izleme, geri bildirim sağlama ve öğretimi öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlama sürecinde büyük ve çeşitli sınıfların getirdiği güçlüklerle karşılaşılabileceği belirtilmektedir (OECD, 2025). Bu durum, mevcut araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin yalnızca “ideal değerlendirme nasıl olmalıdır?” sorusuyla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Öğretmen adayları aynı zamanda değerlendirme uygulamalarının sınıfta yer alan öğrenci sayısı, zaman yeterliliği, öğretmenin haftalık ders yükü ve öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi değişkenlerle ilişkisini düşünmeye başlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin değerlendirme kaygısı taşıdığı ve sınıf ortamına ilişkin görüşlerin ortaya çıkması da değerlendirme sürecinin duyuşsal ve psikolojik boyutlarının da fark edildiğini göstermektedir. Değerlendirme işleminin sadece öğrencinin bilişsel performansını ortaya koyan istatistiksel bir işlem olarak görülmemesi; öğrencinin motivasyonu, derse katılımı ve öğrenme süreciyle birlikte ele alınması gereken çağdaş bir değerlendirme anlayışı olarak görülmelidir.

Bütün bulgular birlikte ele alındığında, öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışında birbirini tamamlayan üç boyutlu bir dönüşüm ortaya çıkmaktadır. İlk boyut, değerlendirmenin anlamına ilişkin kavramsal dönüşümdür. İkinci boyut, değerlendirme uygulamalarının öğretim süreciyle bütünleştirilmesi ve kanıtların çeşitlendirilmesine ilişkin uygulama dönüşümüdür. Üçüncü boyut ise bu anlayışın gelecekteki öğretmenlik uygulamalarına aktarılmasıyla ortaya çıkan mesleki dönüşümdür.

Bu sonuçlar, öğretmen eğitiminde ölçme ve değerlendirme derslerinin yalnızca ölçme araçlarının teknik özelliklerine odaklanmaması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirme sonuçlarını yorumlamaları, geri bildirim üretmeleri, öğrencileri değerlendirme sürecine katmaları, bireysel farklılıkları dikkate almaları ve değerlendirme sonuçlarını kendi öğretimlerini geliştirmek amacıyla kullanmaları da öğretmen eğitiminin önemli bileşenleri olarak ele alınmalıdır.

Sonuç

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinde ders süreci boyunca meydana gelen değişimler incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin anlayışlarının sınav, not ve başarı düzeyi merkezli bir yapıdan öğrenme, gelişim, süreç ve geri bildirim merkezli bir yapıya doğru genişlediğini göstermiştir.

Araştırmanın en önemli sonucu, bu değişimin yalnızca alternatif ölçme araçlarının öğrenilmesinden ibaret olmamasıdır. Öğretmen adayları değerlendirmeyi öğrencinin öğrenme durumunu belirleyen bir işlem olmanın ötesinde, öğrenme sürecini izleyen, öğrenciye geri bildirim sağlayan ve öğretmenin kendi öğretim uygulamalarını yeniden düzenlemesine yardımcı olan bir süreç olarak anlamlandırmaya başlamışlardır. Bunun yanında değerlendirme kanıtlarının çeşitlendirilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencinin değerlendirme sürecine katılması, açık ve şeffaf ölçütlerin kullanılması ve değerlendirme ortamının öğrencinin duyuşsal özelliklerini dikkate alması, öğretmen adaylarının değerlendirme anlayışındaki değişimin diğer önemli boyutlarını oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını sınıfın gerçek koşullarıyla ilişkilendirmeye başladıklarını göstermiştir. Sonuçlar, öğretmen adayları sınıfların kalabalık olması, zaman sınırlılığı, öğretmenin haftalık ders yükü, değerlendirme süreçlerinin yönetimi, velilerin beklentisi gibi değişkenlerinin değerlendirme sürecindeki etkileri de düşündüklerini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının mevcut geleneksel anlayıştaki değerlendirme yaklaşımının süreç odaklı olarak değişmesi veya dönüşmesi mesleki gelişimleri açısından oldukça önemli bir nitelik kazandırdığını göstermektedir.

Özetle öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerin değerlendirme süreci öğrenmenin sonunda gerçekleştirilen bir karar verme işlemi olarak görülmemelidir. Bu süreç öğrenme sürecinin farklı aşamalarında bilgi toplayan, bu bilgileri yorumlayan, öğrenciye ve öğretmene geri dönüt sağlayan ve öğretimin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır. Öğretmen adaylarının süreç odaklı değerlendirme anlayışını mesleki yaşamlarına taşıyabilmeleri için öğretmen eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunun temel istatistiksel bilgiler ile sınıf içi uygulama, öğrenci katılımı, geri bildirim, bireysel farklılıklar ve öğretimin yeniden düzenlenmesi arasındaki ilişkiyi yeniden kuracak biçimde ele alınmalıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarına ve sınıf içi öğretim uygulamalarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Ölçme ve değerlendirme dersleri yalnızca teknik bilgi aktarımıyla sınırlandırılmamalıdır. Öğretmen adaylarının değerlendirmeyi gerçek sınıf durumları üzerinden anlamlandırmalarına olanak sağlayan uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.
2. Süreç odaklı değerlendirme uygulamaları öğretmen yetiştirme sürecine daha fazla dahil edilmelidir. Öğretmen adayları değerlendirme yaklaşımları, geri bildirim, gözlem, portfolyo, öz/akran değerlendirme gibi çeşitli uygulamaları yalnızca teorik olarak değil, uygulayarak öğrenmelidir.
3. Öğrenme çıktıları ile değerlendirme araçları arasındaki uyuma özel önem verilmelidir. Öğretmen adaylarının bir kazanımın bilişsel düzeyini belirlemeleri ve bu düzeye uygun değerlendirme kanıtı oluşturmaları desteklenmelidir.
4. Rubrik ve açık değerlendirme ölçütlerinin hazırlanmasına yönelik uygulamalar artırılmalıdır. Bu uygulamalar öğretmen adaylarının objektiflik, şeffaflık ve adalet konularındaki farkındalıklarını geliştirebilir.
5. Bireysel farklılıkların değerlendirilmesine ilişkin örnek olay ve sınıf senaryoları kullanılmalıdır. Öğretmen adaylarının aynı değerlendirme yönteminin farklı öğrenciler üzerindeki olası etkilerini tartışmaları sağlanmalıdır.
6. Değerlendirme kaygısı ve sınıf atmosferi öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin hata yapma hakkını destekleyen ve değerlendirmeyi tehdit unsuru olmaktan çıkaran sınıf ortamları oluşturmalarına yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
7. Kalabalık sınıflar ve zaman sınırlılığı gibi gerçek sınıf koşulları dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarına yalnızca ideal değerlendirme modelleri sunulmamalı; bu modellerin farklı sınıf koşullarında nasıl uygulanabileceği de tartışılmalıdır.
8. Değerlendirme sonuçlarının öğretimin geliştirilmesinde kullanılması üzerinde durulmalıdır. Öğretmen adaylarının değerlendirme sonucundan hareketle öğretim

yöntemini, materyalini veya öğrenme etkinliğini nasıl değiştirebileceğine ilişkin uygulamalar yapılmalıdır.

9. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı desteklenmelidir. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi, yaş ve gelişim düzeyine uygun biçimde öğretmen rehberliğinde kullanılmalıdır.
10. Öğretmen adaylarının değerlendirme konusundaki mesleki farkındalıklarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde izlenmesi önerilmektedir. Böylece ders sürecinde geliştirilen değerlendirme anlayışının gerçek sınıf ortamında ne ölçüde uygulamaya dönüştüğü daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.
11. Gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının yalnızca yazılı görüşleri değil, gerçek sınıf içi değerlendirme uygulamaları da incelenebilir. Böylece ifade edilen değerlendirme anlayışı ile uygulanan değerlendirme davranışları arasındaki ilişki ortaya konulabilir.

Kaynakça

- Atjonen, P., Kontkanen, S., Ruotsalainen, P., & Pöntinen, S. (2024). Pre-service teachers as learners of formative assessment in teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 47(2), 267–284.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- İzci, K., İltar, İ., & Izgar, G. (2024). Adapting the teacher formative assessment literacy scale into Turkish: Validation and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 67–87.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson Education, Inc.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Unlocking high-quality teaching: Using formative assessment and feedback*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1217167.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Tabak, H. & Özdemir V. (2023). *Sınıf içi öğrenmeleri ölçme ve değerlendirme kavram ve uygulamalar*, Pegem Akademi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Van Orman, D. S. J., Gotch, C. M., & Carbonneau, K. J. (2025). Preparing teacher candidates to assess for learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 95(3), 427–463.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14.
- Yao, Y., Amos, M., Snider, K., & Brown, T. (2024). The impact of formative assessment on K–12 learning: A meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 29(7-8), 452–475.

BÖLÜM 7

İLKOKUL 4. SINIF TRAFİK GÜVENLİĞİ DERSİNDE YER ALAN KAZANIMLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Remziye YAŞA ZEYNALOĞLU¹, Nurullah ÇELİK²,
İlhami BULUT³*

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Diyarbakır Merkez Üçkuyu İlkokulu, Diyarbakır. E-posta: sensizim_348_21@hotmail.com ORCID: 0009-0003-2472-066X

² Öğretmen, MEB, Diyarbakır Sur Büyükkören İlkokulu, Diyarbakır. E-posta: nurullahc023@gmail.com ORCID: 0009-0003-7801-0858

³ Prof.Dr., Dicle Üniversitesi, Diyarbakır. E-posta: ibulut@dicle.edu.tr ORCID 0000-0002-1040-6405

1. GİRİŞ

Toplum içinde sosyal davranış üzerinde olumlu etkisi olarak da ifade edilen prososyal davranışlar, kişinin baskı altında olmaksızın ve başka insanlardan bir ödül beklentisi içine girmeksizin yarar sağlamayı amaç sağlayan isteğe bağlı bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017). Kurallara uyma, empati kurma, bağış yapma, paylaşma, uyum içinde olma, yardım etme, teselli etme, takım halinde çalışma, özgeci davranma ve iş birliği yapma gibi olumlu sosyal davranışlar prososyal davranışlar olarak ifade edilmektedir (Eisenberg, Spinrad, ve Knafo-Noam, 2015).

Alanyazında, prososyal davranışların ilk çocukluk yıllarından itibaren başladığını ve zaman içerisinde prososyal davranışlarla ilgili yapılan araştırmalar hız göstermektedir (Hoffman, 2000). Nitekim Aydın'ın (2021) yapmış olduğu bir araştırma bu yargıyı kanıtlar niteliktedir. Araştırmada, 60-70 aylık gruplardaki çocukların % 57'si yardım, %54'ü paylaşma, % 14'ü işbirliği, %63'ü bilgilendirme, % 68'i itaatkar ve %11'inde rahatlatma davranışı gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada prososyal davranış türleri içerisinde oran olarak en çok karşılaşılan davranış itaatkâr olmuştur. Bu sonuçlar otorite talebi sonrasında gerçekleştirilen davranışların Türkiye'de çocuklar bu kuralların uyma zorunluluğu olarak algılamaktadır şeklinde olmuştur.

Brief ve Motowidlo'na (1986) göre, kurallara uyma 13 farklı prososyal davranışlardan biridir. Kurallar, toplu yaşamının sınırlarını belirlemekte ve insanların belirlenen düzen içerisinde yaşamlarını sürdürmede yardımcı olmaktadır (Göngör İlerler ve Altın Gönova, 2020). Çocuk toplumsal kurallara uygun şekilde hareket etmeyi, sosyal bir ortam içerisinde öğrenir. Sosyalleşme sürecinde birçok sosyal kurallarla yüzleşen çocuk, çevresindeki gözlemlediği insanların sosyal kurallara uyma beklentilerini anlamaya ve buna bağlı olarak da sosyal kuralları öğrenmeye başlamaktadır (Bağcı, 2015).

Temel eğitim kademesine başlayan çocuklar sadece okuma yazma becerileri ile temel matematik bilgisini kazanmakla kalmamakta aynı zamanda, toplumsal yaşamın gereği olan kurallar dahilinde diğer bireylerle birlikte uyum içinde yaşamayı öğrenmektedirler. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kurallara uymaya gönüllü olmaları, çevre tarafından beğenilme, olumlu şekilde algılanma ve takdir edilme istekleri ile bağlantılı görülmektedir. (Ağır, 2017). Dolayısıyla bu kültür içerisinde belli başlı değerleri o değerlerde belli başlı unsurları barındırmaktadır (Yıldız ve Karaca, 2015). Toplumsal yaşam içinde trafik kuralları da sosyal kurallar arasında düşünülebilir. Trafik kuralları belli bir kültürü ihtiva etmektedir (Yıldız ve Karaca, 2015). Zira trafik kuralları insanın güvenliği açısından oldukça hayati bir öneme

sahiptir. Özellikle erken yaşlarda çocuklara verilen trafik eğitimi sayesinde çocukların doğru ve güvenli davranış şekillerini öğrenmelerine ve bu davranışları benimseyip yaşam tarzı haline getirmelerine büyük katkı sağlar (Hatipoğlu, 2011). Bu anlamda Trafik Güvenliği dersi özelinde Prososyal davranış becerilerinin müfredat açısından durumunu ortaya koyması bakımından değerlidir (Akdoğan ve diğerleri, 2024). Bu doğrultudan hareketle trafik kurallarına uyum sağlamanın öne çıkan unsuru eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Payam, 2018). Eğitilen insan toplum nezdinde kendisinden uyulması istenen davranış biçimini ve kuralları iyi bir biçimde idrak ederek uygular. Eğitimde temel kural, hayat boyu istenilen davranışların sağlanmasıdır (Şenel, 2011).

Trafik eğitiminde de eğitimin bu tanımlamalarından hareketle belli başlı kazanımlar ve bu kazanımların neticesinde de gerçekleşen davranış değişikliklerini görmek ve bunların önemini vurgulamak önemlidir. Dolayısıyla hangi kazanımın hangi değere karşılık geldiğini ve bu değerlerin hangilerinin eksik veya daha fazla değinildiğinin bilinmesi, etkinliklerin, kazanımların ve sınıf içi birçok etkinliğin geliştirilmesinde önemli rol oynayacağı söylenmektedir. Bu araştırma ile özellikle prososyal davranışların kazanımlar eksenindeki bu durumunu ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu çalışmada, MEB 2018 Eğitim programında yer alan “İlkokul 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersi kazanımları” Prososyal davranışlar açısından incelenmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu perspektifinde esas tutulan değer aktarımı ölçeğine göre özellikle *“trafik ve ilk yardımı ilişkilendirmek, trafik kuralları konusunda duyarlılık geliştirmek, trafik güvenliği bilinci oluşturmak, trafikte diğer bireylere saygı göstererek “ben” yerine “biz” bilincinin oluşması, trafik sorunlarını çözme yetisi”* gibi kazandırılmak istenen prososyal davranışlar eksenindeki ilkeler baz alınmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda bireylerde kazandırılmaya çalışılan değerler öğretim programında *“dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, sorumluluk, yardımseverlik”* şeklinde sıralanmıştır. Bu değerler hayatın her alanında olduğu gibi trafikte de hayati önem arz ettiği ifade etmektedir (MEB, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersinde yer alan kazanımlardan hangilerinin prososyal davranış niteliği taşıdığının belirlenmesine yöneliktir.

Araştırmanın Önemi

Trafik güvenliği eğitimi ile yalnızca belli başlı kurallar ve bu kurallara maddi yönden neden uyulması gerektiği öğretilmez. Bu kurallar ve nedenleri verilirken “kazanım” çerçevesinde ve “içeriğinde” belli başlı değerlerle manevi anlamda bir değer aktarımı söz konusudur. Bu değerler programda şu şekilde sıralanmıştır; “bilimsellik, çalışkan olma,

dayanışma, doğal çevreye karşı duyarlı olma, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik” (MEB, 2018). Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda içinde prososyal davranışları da barındırdığı söylenmektedir. Bu değerler eğitiminin bir parçası ve yahut bir alt dalı olarak da kabul edilmektedir. Bu anlamda çalışmamız farklı birçok alana dokunan bir kategoriye barındırmaktadır. Eğitimde prososyal davranışların kullanım alanlarından en önemlilerinden olan “trafik güvenliği” dersinin ilkökul kademesinde nasıl aktarıldığını ve hangi kavramların üzerinde durulduğunu belirlemek çalışmamızın önemini artırmaktadır.

1.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.1. Trafik Kavramı

Trafik kelime kökeni bakımından incelendiğinde İtalyan dilinde “traffico”, dilimize ise doğrudan İngiliz dilinde kullanılan “Traffic” kelimesinden geçmiştir (Balcı, 2023). Trafik kavramı yalnızca günümüzde kullanılmakta olan kara araçlarının (arabaların, otobüslerin oluşturduğu) trafik gelmemelidir, ister motora sahip isterse motorsuz olsun tüm araçların ve hatta canlıların oluşturduğu (insan, hayvan vb.) özellikle “karayolları” dahilindeki hal ve hareket yoğunluğunu olarak ifade edilmektedir (Mahmutoğlu, Çimen ve Çobanoğlu, 2012). Bir başka tanıma göre ise trafik, ulaşım kapsamına giren her türlü elde edilen ve insanlık tarihi boyunca değişen ve gelişen yollarda (karayolu, denizyolu, demiryolu ve havayolu) gerçekleşen “taşımacılığa” verilen isimdir. Daha dar anlamında bakılacak olursa, trafiği paylaşan ortak kullananlar arasındaki sınırları düzenleyen kurallar olarak tanımlanmaktadır (Çağlar, Kuyumcu ve Aslan, 2019).

1.1.2. Trafikte Güvenlik Kavramı

Trafik, yapısı itibarı ile kural gerektiren bir olgu olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda trafik güvenliği için “insanlar, diğer canlılar ve araçların gittikleri yollar çerçevesinde gerçekleştirdikleri tutum ve davranışlar”ın belirlediği bir kavram olarak anlaşılmaktadır (Kavsıracı, Demirbaş ve Tine, 2021). İnsanların ve hayvanların ve de kullanılmakta olan taşıtların, uluslararası kabul gören “yol çizgileri”, “trafik ışıkları”, “levha”, vb. gibi çizilen kurallara uyulması (Gezer, 2021) trafik güvenliği için bir zorunluluktur.

1.1.3. Trafik Güvenliği Eğitimi

Trafik Güvenliği özellikle yaşadığımız zamanın şartları düşünüldüğünde oldukça önemli bir konudur. Bunun üstesinden gelebilmek için başta trafik güvenliği eğitimi verilmelidir (Çubuk ve Hatipoğlu, 2006). Özellikle trafik kazaları sonucunda meydana gelen can kayıpları göz önünde bulundurulduğunda trafik eğitiminin gerekliliği bir kez daha kendini göstermiştir. Otopark eksikliği, otoyollardaki birtakım eksiklikler ve araç sayısının bir önceki yüzyıl bağlamında düşünüldüğünde ciddi bir oranda artışı kaza ve tehlike arz eden birtakım olayların

yaşanılmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Özen ve Zorlu, 2018). Sürücüler açısından irdelendiğinde “dikkatsizlik, tedbir almadan hareket” nedeni ile hem maddi hem de manevi kayıplar yaşandığını görülmüştür. Prososyal davranışlardan özgeci tutum yani diğerkamlık davranışlarını da geliştirmesi bu kazaların gerçekleşmesini önleyecek bilincin bireylere kazandırılması trafik güvenliği eğitimi açısından ana hedeflerden biridir tespitine varılmıştır (Gökdağ ve Atalay, 2015). Trafik çocuklar açısından söz konusu olduğunda onlardan “kendilerini güvende hissedebilecekleri ve olabilecek her türlü duruma karşı hazırlıklı olmaları” beklenmekte olduğu ifade edilmiştir (Akdur ve Sungur, 2015). Ancak çocuklar, trafikte kendilerini kollayabilecek yeterli “bilgi, tecrübe ve beceriye” sahip olmayabilir. Bu durumu destekler nitelikte yaşanan olaylar ve kazalar göz önünde bulundurulduğunda ve özellikle çocukların karıştığı kazalar incelendiğinde, “trafik içinde çocukların karşıdan karşıya geçerken araçların ne derecede hızlı gittiklerini tahmin edemedikleri gözlemlenmiştir.” Dolayısıyla çocuklar, trafik güvenliği bakımından “görsel, bilişsel ve motor beceriler” yönünden dikkatsizce davranışlar sergileyerek trafik güvenliğini tehlikeye atabilirler. Bu nedenle taşıt sürücülerinin bu doğrultuda daha tedbirli ve dikkatli olmaları gerekmektedir (Parmak, 2014). Çocukların trafik güvenliği eğitimi almaları için onların bu konuda hazırbulunuşluklarını artırabilmek adına erken okul öncesi dönemde trafik güvenliği eğitiminin verilmesi önemli olduğu belirlenmiştir (Hatipoğlu, 2002).

1.1.4. Trafik Güvenliği Dersinin Özel Amaçları

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Milli Eğitimi’nin Genel Amaçları doğrultusunda hazırlanan Trafik Güvenliği Dersi programının temel amaçları hem genel amaçlar hem de belli başlı temel değerler ve prososyal davranışlar üzerine inşa edilmiştir (MEB, 2018). Programın sunmuş olduğu temel amaçlar şu şekildedir; Trafiğe dair temel kavramları açıklayabilme.

- 1- Trafik hakkında “pozitif” değer yargısı meydana getirme.
- 2- Trafik kuralları çerçevesinde bu alana karşı daha “duyarlı” bir tutum sergileme.
- 3- Trafik güvenliği hakkında bilinç oluşturma.
- 4- Trafik ve ilk yardım kavramlarını ilişkilendirme.
- 5- Trafik içerisinde tehlike arz edebilecek şeylerden kaçınma.
- 6- Trafikte diğer bireylere karşı daha saygılı olma. Diğerkamlık gösterme yani “ben” yerine “biz” diyebilme bilincini geliştirebilme.
- 7- Trafikte karşılaşılabilecek sorunlar karşısında “çözüm ve önleme” dair yeniliğe açık olma ve öneriler geliştirebilme.

1.1.5. Prososyal Davranışlar

Prososyal davranış kavramına genel anlamda bir tanım verirse bu “yardım etme” fiilinin genişletilmiş ve kavramsallaşmış hali, şekilde tanımlanmaktadır. Yardım etme temelinde insan vardır. Bunun sebebi ise insan olmanın temel ilkelerinden olan bir sosyal yapıya dâhil olma bir topluluk olarak yaşama “ihtiyacı” olarak nitelendirilmektedir. Sosyal hayat, yaşamın her dönemi ele alındığında ortaya çıkan ve toplumların bir arada yaşamasını sağlayan bir olgudur. Sosyal yapı kendi içerisinde bir portföy oluşturarak bu portföy içerisinde, içinde yaşadıkları toplumun normlarını öğretmektedir. Eğitimde çevre faktörü bu anlamda içinde sosyalleşilen ortamın öğrettiği şeyler olarak da nitelendirilebilir (Özbay, 2006). Kişilerarası sosyal ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda ise bu bağlamda sosyalleşmenin temeli olarak “prososyal” davranışları öne sürebilmektedir. İçerisinde barındırdığı “ben” yerine “biz” anlayışı ile oluşturulan kavramlar toplumun temel dinamiklerini geliştiren ve ayakta tutan kavramlardır (Turp ve Ata, 2022). Prososyal davranışlar, davranış perspektifinde özel bir tanımlamadan ziyade daha kapsayıcı bir biçimde ele alınmalıdır. Kavram tanımının tarihsel olarak ilk tanımı 19. yy. da Auguste comte’un “systeme de politique positive” isimli eserinde “özgeci insan başkalarının bilincinde varlığını sürdürür” şeklinde tanımlayarak yapmıştır (Gündüz, 2021). Dolayısıyla özgeci yaklaşım bireylerin zihninde yer edinen olumlu izlerdir denilmektedir (Parmaksız, 2020). Prososyal davranışlar için “pozitif sosyal davranışlar” ve yahut dışarıdan ödül beklentisi olmaksızın bireyin başkalarına yararı dokunacak “gönüllü” davranışlar sergilemesidir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017). Prososyal davranışlar, kişisel ve sosyal birçok konjonktürde iyileştirici bir özelliği ihtiva ettiği söylenebilir. Dolayısıyla bu davranışların içeriğinde fazlasıyla iyi ve güzel davranış bulunmaktadır. Bireyin çocukluk çağında sosyal ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkilerin sağlam bir doğrultuda süregelen olabilmesinin en önemli öncülü bu davranışları edinmiş olmasıdır. (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017). Özellikle prososyal davranışları etkileyen faktörler “bireylerin sosyalleşmesini sağlayan faktörler” olarak görülmektedir. “Sosyalleşme” kavramı bireyin kendi sosyal çevresi bu arkadaş grubundan tutunda en yakın aile ve akrabalarına ve yahut ait olduğu kültüre uygun hareket etmesi yahut kendi kültüründen alt bir kültürün değerlerini, toplumsal değer ve vizyonlarını benimseme “süreci” olarak tanımlanmıştır (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017). Prososyal davranışların özellikle inceleyeceğimiz doğrultuyu da belirler nitelikte; kavramsal olarak şu çerçevede değerlendirildiği, “özgecilik, empati, sempati, rol üstlenme, kendine değer verme, perspektif alma” söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra bu davranışların gelişimine etki eden faktörler klasik olarak “biyolojik, mizaç, yaş, cinsiyet, çevresel etmenler, aile, akran ilişkileri, kültür ve en önemlisi eğitim ortamı” gibi faktörler prososyal davranışların geliştirilmesine doğrudan

istendik ve yahut dolaylı olarak etki ettiği söylenebilmektedir (Altıntaş ve Bıçakçı, 2017). Eğitim alanında prososyal davranışların geliştirilmesi çok boyutlu yapısından ötürü her bir boyutunu ayrı ayrı incelemeyi zorlaştırmaktadır. Özellikle bireylerin bireysel anlamdaki kendine özgü tutum ve davranışları eğitimci açısından öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrenciyi tanıma ve ona özgü tutum geliştirmeyi gerektirmektedir. Ancak prososyal davranışlarda bu durum benmerkezci tutumu barındıran faydacı yardım davranışlarından tutun da özgeci yani diğerkâm olarak nitelendirilebilecek yardım davranışları yer almıştır (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Trafik güvenliği dersi bağlamında özellikle kazandırılmak istenen değerler içerisinde; “*Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sabır, Saygı, Sorumluluk, Yardımseverlik*” şeklinde sıralanan ve kazandırılmaya çalışılan davranışların çoğunluğunu prososyal davranışlar oluşturmaktadır (MEB, 2018).

Sorumluluk Bilinci

Sorumluluk veyahut bir diğer ifade ediliş biçimi ile mesuliyet, “kişinin kendisine düşen görevleri bilmesi halidir” şeklinde ifade edilmektedir (Taşdemir ve Dağıstan, 2014). Bir başka deyişle de hem kendine düşen hem de başkalarına karşı yerine getirmesi gereken görevleri ifade etmektedir. Trafik güvenliği bağlamında ise sorumlu davranış sergilemenin birçok kazanımı mevcuttur. Bunlardan ilki insanın kendi sorumluluğunun farkında olması ile olumlu bir etki bırakacak olmasıdır (MEB, 2018). Trafik güvenliği bağlamında aslında sorumluluk bilinci ile kazandırılmak istenen davranışların özellikleri şunlardır;

- Sorumlu davranış sergileyen birey kendini ve başkalarının hayatlarını tehlikeye atacak davranışları sergilemez (MEB, 2018).
- Bisiklet yolu veyahut güvenli yollar haricinde dikkatli ve sorumluluk bilincine sahip bir birey olmaya gayret eder. Diğer sürücüleri tehlikeye sokacak tutum ve davranışlardan uzak durur (MEB, 2018).

Yardımlaşma

Günümüz dünyasında yardımlaşmanın önemi oldukça büyüktür. Yardımlaşma özellikle trafik güvenliği bağlamında irdelendiğinde “iş stresi ve trafik yoğunluğunun getirisi olan stres” ile birleştiğinde gerçekleşen gerginlik dolayısı ile hatalar kaçınılmaz olmaktadır. Trafik güvenliği eğitimi bağlamında çocuklarda trafikte yardımlaşmanın öneminini vurgulamak için çeşitli etkinliklerden özellikle yaşlı veyahut engelli bireyleri karşıdan karşıya geçirme davranışı örnekleri verilmiştir (MEB, 2018).



Şekil 1. Trafik Güvenliği ders kitabından örnek görsel (MEB, 2019:51)

Şekil 1’deki etkinlikte yer alan istendik davranışlar “hoşgörü, diğerkâmlık, empati, sorumluluk bilinci” gibi davranışları kazandırmaya yöneliktir. Aynı şekilde yardımlaşma bilinci de kazandırılmaya çalışılmıştır.

Hoşgörü ve Empati

Empati kavramı kişinin karşıdaki bireyin duygularını anlaması ile ilgilidir. Hayatın her alanında olduğu gibi gelişen teknoloji ile sıklıkla da ifade edildiği üzere trafik hayatımızın oldukça büyük bir zaman dilimini aldığı söylenmektedir. İnsanın yaşamında en çok bir araya geldiği alanlardan biri olan ve insanın olduğu her yerde kişilerarası etkileşimin de olduğu gerçeğiyle birlikte empati bilincinin kazandırılmasının önemi bir daha ortaya çıkmaktadır. Trafikte öfke kontrolü bilincinin kazandırılması başlığı ile sunulan ve ilişkilendirilen kavram, esasında “duygu kontrolü” prososyal davranış olarak ilkökul düzeyinde de kazandırıldığı gözlemlenmiştir. Bu prososyal davranış için Örneğin; öfkelenilen tarafın hatalarını kişinin kendisinin yaptığında önemsemeyeceği halde, karşı tarafın hatalarını “öfke” gibi başından sonuna zarar veren bir duygu ile karşılık vermesi “zarar”dan başka getirisi olmayan bir durumdur. Bu nedenle empati yaparak, duygu kontrolünü sağlayarak hoşgörü çerçevesinde yaklaşım sergileyerek bu tutum ve davranışlar sayesinde trafik güvenliğini ve trafikteki yaşam kalitesini bir nebze olsun artırılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Saygılı Olma ve Nezaket Kurallarına Uyma

Saygılı olma, trafik güvenliği açısından çok önemli bir prososyal davranıştır. Bireylerin özellikle de ilkökullarda ve dolayısı ile erken yaşlarda bu değerleri öğrenmesi ve bu davranışları geliştirmesi oldukça önemlidir. Saygı daha çok ailedeki eğitim içerisinde başlasa da kültürel ve bilişsel anlamda kendini geliştirebileceği ve sosyalleşmenin başladığı ortam olan okullarda öğrenmesi birey açısından önemlidir. Saygı kavramı doğru bir şekilde aktarıldığında ve öğretildiğinde kişiler arası saygı kendini gösterecektir. Kişilerarası saygı ne kadar yüksek ise o toplum birbirine karşı haksızlık etmez ve bu doğrultuda huzur ve barış sağlanacağı ifade

edilmektedir (Yılmaz, 2020). Nezaket günlük hayatımızda en çok ihtiyaç duyulan davranışlardan birisi olduğu ifade edilmektedir. Özellikle trafikte geçirdiğimiz süre boyunca en fazla ihtiyaç duyulan ve beklenen davranış biçimidir. Nezaket ve sorumluluk bilincini elde etmiş kişilerle trafikte seyahat etmek trafiği daha çekilir kıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Feragat ve Fedakârlık

Feragat etimolojik olarak “kişinin kendine hak olan bir şeyden, kendi isteği doğrultusunda vazgeçmesidir.” Hukuk terminolojisinde ise kişinin tek taraflı olarak meydana gelen yahut gelebilecek “bir hakkından veya birden çok haklarından” vazgeçme durumu olarak özetlenmektedir (Kara, 2018). Trafikte gerçekleşebilecek olumsuz durumları öngörerek hareket etmek, acil olaylara yetişmeye çalışan özellikle sağlık bakanlığına ait ambulans gibi vasıtalarla önemle ve ivedilikle yolu kapatmamak ve meşgul etmemek ve buna benzer tutum ve davranışlar bu duruma örnek olarak verilmektedir (MEB, 2018).

Sabır

Trafik kültürü anlamında “Sabır, karşılaştığımız pek çok olumsuzluk karşısında veya bizleri duygusal anlamda etkileyen örneğin karşılaştığımız bizi öfkeliendiren durumlarda kendimizi frenleyebilmemizi sağlayan önemli bir erdem olarak ifade edilmektedir. Ayrıca Olumsuz düşüncelere kapılmadan zorluklara karşı tahammülün artırılması anlamında da sabır kavramıyla ilişkilendirilebilir (MEB, 2018). Ünlü düşünürlerden Francis Bacon “sabır tükenen adam, ruhuna hâkim olamayan kimsedir. İnsanoğlu çalışan arıya dönüşüp, açmış oldukları yara uğruna canları kurban etmesinler.”, Rousseau’ya göre sabır acı bir hadisedir ancak sonucunda gelişen durum tatlı bir meyveye benzetilmektedir (Seyhan, 2022).

Diğerkâmlık

Diğerkâmlık, etimolojik olarak “özgeci tutum” anlamında ifade edilmiştir. Yani kendimizden başka insanların yararını kendi yararı olmuşçasına “öncelikli” olanı başkalarına verebilme davranışını ifade etmektedir (Özcan, 2018). Feragat başlığı ile de ilişkilendirilebilecek bir kavram olan diğerkâmlık, özellikle trafik ortamında yaşatıldığı zaman trafikte seyahat eden tüm bireyler açısından güvenlik faktörünü üst seviyeye çıkarmaktadır (MEB, 2018).

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, incelenen nesne, verilerin toplanması ve analizi başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkököl 4. Sınıf Trafik Güvenliği dersi öğretim programında yer alan kazanımların prososyal davranışlarına göre incelenmesine yönelik bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. (Karakuş, 2021)

2.2. İncelenen Nesne

Bu araştırmada incelenen nesne MEB tarafından İlkokullarda uygulanmakta olan ilkököl 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersinin 2018 MEB Talim Terbiye Kurulunun yayınladığı program kitapçığı ve İlkoköl MEB trafik güvenliği ders kitabıdır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Dokümanları inceleme ve analizini yapılırken belli bir kategori sayısına göre oluşturulmuştur. Bu kategorizasyonda “kazanımlar” ve karşısında “Prososyal Davranışlar” olmak üzere kazanımlar altında ise hali hazırda uygulanmakta olan programa göre hazırlanmış kazanımlar yazılmış ve hangi prososyal davranış ile ilgili olduğu belirlenmiştir. İncelemelerimiz doğrultusunda elde edilen bulgular daha önce yapılan benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak verilerin analizi sağlanmıştır. Araştırma sonucu elde ettiğimiz bulgular daha çok bu yaklaşımla ele alınıp bu doğrultuda veriler sunulmuştur. Bu veriler elde edilirken, tablolara kazanımlar (k-1,k2) şeklinde sıralanarak, bir tabloda incelenen kazanımın ders kitabında karşılık geldiği hafta kazanımı ile prososyal davranışlar ilişkilendirilmiş ve ilişkilendirilen davranışlar kazanımların karşısına eklenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmının bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır. Bu bölümde ilkököl 4. Sınıf Trafik Güvenliği dersinde yer alan kazanımlar ve bu kazanımların prososyal davranışları ne düzeyde içerdiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkoköl 4. Sınıf Trafik Dersinde Yer Alan Kazanımlardaki Prososyal Davranışlara Ait Bulgular

İlkoköl 4. Sınıf Trafik Güvenliği dersinde yer alan kazanımların prososyal davranışları ne düzeyde içerdiğine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersinde Yer Alan Kazanımlarına Karşılık Gelen Prososyal Davranışlara Ait Bulgular

Kazanımlar (K)	Prososyal Davranışlar
K-1. Trafikte kendisinin ve başkalarının hayatının önemli olduğunu fark eder.	“Kendine değer verme, empati, diğerkâmlık, saygılı olma ve nezaket kurallarına uyma” Prososyal Davranış becerileri ile ilgilidir. (MEB, 2018:12-14)
K-2. Trafikte ile ilgili temel kavramları açıklar.	“Sorumluluk bilinci” Trafik kurallarını uygulamak için onları bilmek gereklidir. Bu doğrultuda öncelik kavramları açıklamayı öğrenmekten geçmektedir (MEB, 2018:14-17)
K-3. Trafik işaretleri ve işaret levhalarının önemini araştırır.	“Sorumluluk bilinci” (MEB, 2018:17-19)
K-4. Yaya olarak trafik kurallarına uyar.	“Sorumluluk bilinci, feragat ve fedakârlık” (MEB, 2018:19-23)
K-5. Günlük yaşantısında çevresindeki güvenli yolları kullanır.	“Kendine değer verme ve sorumluluk bilinci, duygu kontrolü” (MEB, 2018:23-25)
K-6. Taşıt trafiğine kapalı alanlarda oyun araçlarını güvenli kullanır.	“Sorumluluk bilinci ve kendine değer verme, duygu kontrolü” (MEB, 2018:23-25)
K-7. Ulaşım araçlarını çeşitli özellikleri açısından karşılaştırır.	“Sorumluluk bilinci” (MEB, 2018:27-29)
K-8. Trafikte geçiş üstünlüğü olan taşıtları tanır.	“Sorumluluk bilinci” (MEB, 2018:29-31)
K-9. Trafik ile ilgili meslekleri ve kurumları araştırır.	“Sorumluluk bilinci” (MEB, 2018:38-40)
K-10. Trafikte toplu taşıma araçlarını kullanmanın önemini kavrar.	“Sabır, feragat ve fedakârlık, empati, diğerkâmlık” (MEB, 2018:40-42)
K-11. Taşıtlara binerken taşıtlardan inerken ve taşıtlarda yolculuk ederken kurallara uyar.	“Sorumluluk bilinci, empati, diğerkâmlık, hoşgörü” (MEB, 2018:42-45)
K-12. Trafikte karşılaşılabilecek tehlikelere karşı örnekler verir.	“Sorumluluk bilinci” (MEB, 2018:45-47)
K-13. Trafikte karşılaşılabileceği tehlikelere karşı alınması gereken önlemleri alır.	“Sorumluluk bilinci, yanlış davranış sergileyenleri uyarma” (MEB, 2018:47-49)
K-14. Taşıt trafiğinde tehlikeli hareketlerden kaçınır.	“Empati, diğerkâmlık, kendine değer verme” (MEB, 2018:49-51)
K-15. Trafikte sorumlu saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular.	“Sorumluluk bilinci, kendine değer verme, empati, sabır, hoşgörü, saygı” (MEB, 2018:51)
K-16. Trafik kurallarına uymanın birey ve toplum hayatına etkilerini tartışır.	“Sorumluluk bilinci, kendine değer verme, empati, sabır, hoşgörü, saygı” (MEB, 2018:53)
K-17. Trafik kurallarının etkin bir şekilde uygulanmasına yönelik önerilerde bulunur.	“Sorumluluk bilinci, Kendine değer verme, empati, sabır, hoşgörü, saygı, feragat ve fedakârlık”(MEB, 2018:55-62)
K-18. Taşıtlarda bulunması gereken, ilk yardım malzemelerini tanır.	“Sorumluluk bilinci, yardımlaşma, sabır.” (MEB, 2018:64-75)
K-19. Trafikte ilk yardım gerektiren durumlarda kimlerden ve nasıl yardımı istenmesi gerektiğini açıklar.	“Sorumluluk bilinci, yardımlaşma, sabır.” (MEB, 2018:66-68)
K-20. İlk yardım uygulamalarında doğru müdahalenin önemini tartışır.	“Sorumluluk bilinci, yardımlaşma, sabır ve diğerkâmlık” (MEB, 2018:68-70)

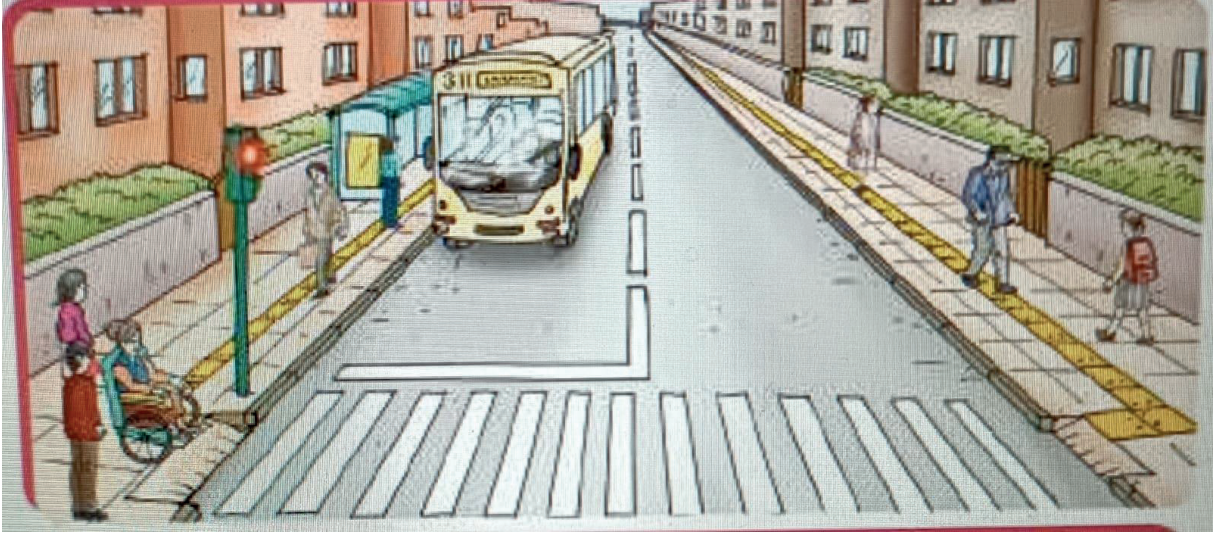
K-21. Hafif yaralanmalarda yapılacak ilk yardım uygulamalarını araştırır.	<i>“Sorumluluk bilinci, yardımlaşma, sabır ve diğerkâmlık” (MEB, 2018:70-72)</i>
---	--

Tablo 1’deki bulgulara göre; Sorumluluk bilinci %28,79 ile en fazla vurgulanan prososyal davranış olmuştur. Hoşgörü, Empati ve Sabır %13,64 oran ile trafik güvenliği kazanımlarında 2. Sırada en fazla vurgulanan davranışlar olarak yer almaktadır.

- Diğerkâmlık becerisi % 10,61
- Yardımseverlik % 9,09 oranında yer almaktadır.
- Saygılı olma ve nezaket kurallarına uyma becerisi %6,06 feragat ve fedakârlık %4,55 oranında yer almaktadır.

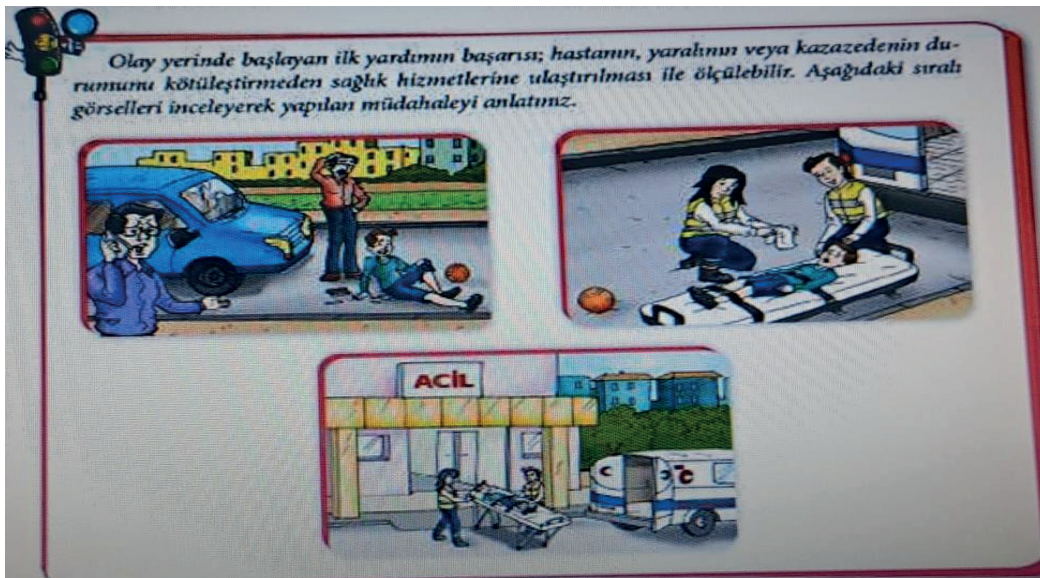
Başta trafik güvenliği dersi açısından “sorumluluk bilincinin” %28,79 oran ile en fazla yer alması kişisel ve toplumsal yükümlülüklerin önemini vurgulamaktadır. Özellikle trafik güvenliği dersinde bu bilincin kazandırıldığı bireyler trafikte yanlış davranışlardan ve tehlikeli hareketlerden kaçınacaktır. Sabır davranışı, prososyal davranışlar açısından en önemli davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle trafik güvenliği dersinde en çok vurgulanan davranışlardan olması şaşırtıcı değildir. Zira sabırlı olmanın trafik güvenliği açısından kötü olayların yaşanmasına engel olduğu güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. Hoşgörü ve Empati davranışlarının %13’lük bir oranla yer alması trafik güvenliği dersinde karşılıklı anlayış ve sabırlı olmanın önemi vurgulanmıştır. Diğerkâmlık ve Yardım severlik davranışları neredeyse eşit (%10 ve %9) oranlarla kazanımlarda yer almaktadır. Bu durum özellikle trafik güvenliği dersi açısından trafikteki bireylerin karşılıklı fedakârca davranışlar sergileme bilincini geliştirmektedir. Program ile trafikte güvenliği bakımından daha duyarlı ve yardımsever bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Saygılı olma, nezaket kurallarına uyma ve feragat ve fedakârlık bu davranışlardan saygılı olma ve nezaket kurallarına uymanın trafik güvenliği dersi kazanımları açısından özellikle saygının ve olumlu sosyal etkileşimlerin önemi vurgulanmaktadır.

İlkokul 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersine İlişkin Prosoyal Davranışlara İlişkin Görsellere Ait Bulgular



Şekil 2. 4. Sınıf Trafik Güvenliği ders kitabından örnek görsel (MEB, 2019:16)

Trafik kurallarına uymak prososyal davranışların temel amaçlarından biridir. Yaya kaldırımını kullanmaları ve karşıya geçmek için yaya geçidini kullanmaları hem kendi güvenliğini hem de sürücülerin güvenliğini önemsediklerini göstermektedir. Yaşlı ve tekerlekli sandalye kullanan engelli bireylerin trafikte gerekli yardımı gösteren bireylere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Engelli bireyin trafikte karşıdan karşıya geçirilmesinde gerekli yardım yapılması prososyal davranışa bir örnektir. Bu görsel ile empati, yardımlaşma, sabır, saygı, toplumsal sorumluluk, vicdan, kurallara uyma, engelli bireylerin haklarını koruma ve gerekli desteği sağlama gibi davranışların önemine işaret edilmiştir.



Şekil 3. 4. Sınıf Trafik Güvenliği ders kitabından örnek görsel (MEB, 2019:68).

Görsel, bir trafik kazasının ardından ilk yardım sürecini adım adım göstermektedir. Olay yerinde yardım çağırmak, ilk yardım uygulamak ve yaralıyı güvenli bir şekilde sağlık kuruluşuna taşımak, sosyal davranışların günlük hayatta nasıl tezahür ettiğini somut olarak yansıtmaktadır.

Görseldeki trafik kazasının aşamalarında sağlık kuruluşu personellerin birbirleriyle uyum içinde gerekli ilk yardımı sağlamaları prososyal davranışların toplum içinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Zor durumda olan birey veya bireylerin toplumun vicdani yükümlülük olarak gösterdiği içsel yardım tepkisi insan hayatında insanların birbirine ne kadar ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Görselden yola çıkarak empati, sorumluluk, yardımseverlik, insan hayatına saygı ve işbirliği içinde olma prososyal davranışların hayatımızın içinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu tür davranışlar toplum içinde güven duygusunu güçlendirmektedir. Olumlu sosyal davranışlar olan prososyal davranışlar bireyin acil durumlarda hem yaşam şansını artırmakta hem de toplumda dayanışma ve güven duygusunun güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf trafik güvenliği dersinde prososyal beceriler ile ilişkili 21 kazanımın olduğu bulunmuştur. Prososyal becerilerin kazanımlar açısından dağılımında, en çok sorumluluk bilincine yönelik olduğu olduğu saptanmıştır. Zira bu dönemde sorumluluk bilincinin aşılması ve diğer davranışların temelinde bu davranış becerisinin olması oldukça önemlidir (Özcan, 2021). Nitekim Akdoğan vd., (2024), Trafik güvenliği dersi programının 2009 ve 2018 yılı programlarını incelemiş ve kazanımlar açısından kazandırılmak istenen prososyal davranışlar sorumluluk bilinci prososyal davranışı ile ilgili ve destekler mahiyetteki “yardımseverlik” gibi prososyal davranışların 2018 yılı öğretim programına eklendiği saptanmıştır.

Araştırmada, program ile “diğerkâmlık, empati, yardımlaşma ve sabır” gibi prososyal davranışlar üzerinde önemle durulduğu gözlemlenmiştir. Hoşgörü, empati ve sabır davranışlarının diğer davranışlara göre sorumluluk prososyal davranışından sonra gelmesi trafik güvenliği kazanımları doğrultusunda düşünüldüğünde trafik içerisinde karşılaşılabilecek olumsuz durumların önüne geçilebilecek en isabetli davranış becerileri olduğu söylenebilir. Diğerkâmlık, yardımseverlik, saygılı olma ve nezaket kurallarına uyma davranış becerileri ile feragat ve fedakârlık davranışlarının aslında ortak bir paydanın farklı kavramlara bölünmüş hali olarak tasvir edildiğinde ve bir başlık altında toplandığında asıl vurgulanmak istenen davranışların daha çok “değerler” çerçevesinde geliştiği görülmektedir. Trafik güvenliği dersi

özelinde yapılan bir çalışmada (Tahiroğlu, 2012), prososyal davranışların ve değerler eğitiminin öğrencilerin tutum ve davranışları ekseninde olumlu etki bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahiroğlu çalışmasında değer açıklama ve değer analizi ölçeğini kullanarak öğrenciler üzerindeki etkisini net bir biçimde ortaya koymaya çalışmıştır. Bu doğrultuda Tahiroğlu şu sonuçları elde etmiştir; “trafik kurallarına karşı duyarlı olabilmesinin ve bireyin değer kazanımı açısından yeterli düzeye erişebilmesine oldukça etkili olduğu söylenmektedir.”

Araştırmada incelenen kazanımlar arasında öne çıkan bir diğer önemli prososyal davranış ise empati ve iletişim becerileridir. Trafikteki önemi üzerinde yapılan bir çalışma, empati kurma yeteneğinin sürücülerin daha hoşgörülü ve sabırlı olmalarına yardımcı olduğunu ve bu sayede trafik kazalarının ve gerginliklerin azaldığı belirtilmektedir (Okkay ve Bal, 2021). Bu alan ile ilgili özellikle ülkemiz sosyolojisinde öznel bir yaklaşımla “çabuk öfkelenen” bir toplum olduğumuzdan ve trafikte fazla vakit geçirmek zorunda kaldığımızdan bu türden prososyal davranışların eğitimin temel kademlerinde trafik güvenliği dersi bağlamında verilmesi ve bu oranların daha fazla artırılması daha fazla önem arz etmektedir (Karaismailoğlu, Kulakaç ve Çilingir, 2021). Trafik güvenliği kazanımlarının prososyal davranışlar bağlamında değerler eğitimi ve trafik adabı bakımından daha fazla zenginleştirilmesi, “Ağaç yaşken eğilir” anlayışı doğrultusunda özellikle ilkokul 4. sınıflar ve özelinde tüm ilkokul ve okul öncesi kademelerinde bu eğitimin verilmesini önemli kılmaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, ders kitaplarında “kazanımlar” doğrultusunda başlık olarak prososyal davranışlar incelenebilir ve doğrudan aktarımı sağlanabilir. Prososyal davranışların önemi ve bu türden davranış geliştirdiklerinde ve davrandıklarında olumlu sonuçlar doğurabilecek etkinlik ve kazanımlara daha fazla yer verilebilir. Diğerkâmlık, sabır, hoşgörü ve yardımseverlik gibi prososyal davranışlar ayrı başlıklar halinde etkinliklerle ve değerler eğitimi benzeri derslerle desteklenerek açıklanmalı ve geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağır, M. (2017). Sınıf içi sosyal uyum davranışlarına yönelik, prososyal davranışların kazanımına ilişkin grup rehberliği örneği. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 18. http://www.istjss.org/resim/2017_fall_18_1.pdf (erişim tarihi: 10 Haziran 2024).
- Akdoğan, E., Akdoğan, S., Yalçınkaya, İ., Toprak, F., Altaş, A., Ateş, S., Ay, M. B., Yuvaç, A., & Sarıgöz, D. (2024). 2009 ve 2018 Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı Karşılaştırılması. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 180-198.
- Akdur, R., & Sungur, İ. (2015). Trafik Güvenliği ve Çocuklar. *Ankara Trafik Vakfı*, 58, 22-30.
- Altıntaş, T. T., & Bıçakçı, M. Y. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 245-267.
- Aydın, M. Ş. (2021). 13-70 aylık çocuklarda prososyal davranışlar: Doğal gözlem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 41(2), 673-709. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0096>.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Bağcı, B. (2015). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne-Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Balcı, D. (2023). Değişen Kent Algısında Güvenlik Kavramı: Akıllı Kent ve Akıllı Güvenlik Uygulamaları. *IKSAD Journal*, 8(33), 15-27.
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *The Academy of Management Review*, 11(4), 710-725.
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., & Kurt, T. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çağlar Kuyumcu, Z., & Aslan, H. (2019). Türkiye’de sürücü hatalarına bağlı trafik kaza nedenlerinin birliktelik kuralları ile analizi. *Academic Perspective Procedia*, 2(3), 1297-1308. <https://doi.org/10.33793/acperpro.02.03.144>
- Çubuk, K., & Hatipoğlu, S. (2006). Trafik Güvenliği ve Aşırı Hız. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 21(4).
- Demirci, A. (2014). Literatür taraması. *Coğrafya Araştırma Yöntemleri*, 73-108.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Pro-social development. M. E. Lamb & R. M. Lerner (Ed.), *Social, emotional and personality development: Vol. 3. Handbook of child psychology and developmental science* (s. 610-656). New York, NY: Wiley.
- Ekici, G., & Sarı, C. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin trafik güvenliği konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-22.
- Gezer, S. (2021). Cama yazılanlar: Trafik kültürü içinde taşıt folkloru. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (11), 193-220.
- Gökdağ, M., & Atalay, A. (2015). Trafik Eğitiminin Trafik Kazaları Üzerindeki Etkisi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 8(2), 272-283.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gündüz, K. (2021). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin duygusal zekâ ve özgecilik özellikleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Güngör İlerler, T., & Altın Gülova, A. (2020). Örgütsel kurallar ve normlara uyma davranışına örgüt kültürü bağlamında kavramsal bir bakış. *Izmir Democracy University Social Sciences Journal*, 3(2), 104-129.
- Hatipoğlu, S. (2011). Okul öncesi çağı çocuklarının trafik bilgi ve algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 23-28.
- Hatipoğlu, S. (2016). Okul öncesi çağı çocuklarının trafik bilgi ve algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 23-28.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kara, A. (2018). Feragat ve fedakârlık davranışlarının psikolojik temelleri. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 45-58.
- Karaismailoğlu, D., Kulakaç, N., & Çilingir, D. (2021). Ameliyathane hemşirelerinde aleksitimi düzeyi ve iletişim becerilerine etkisi: Doğu Karadeniz örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 81-87.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Karasar, N. (2014). Eğitimde istatistiksel yöntemler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavsıracı, O., Demirbaş, M., & Tine, S. (2021). Karayolu Trafik Güvenliği'ne Yönelik Gerçekleştirilen Sosyal Kampanya, Denetim, İdari Cezalar ve Bireyler Üzerindeki Etkileri. *İdealkent*, 12(34), 1285-1309.

- Kavsıracı, O., & Hatipoğlu, S. (2016). Örgün Eğitimde Sürekli ve Uygulamalı Trafik Eğitiminin, Çocukların Trafik Bilgi ve Algısına Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 213-232.
- Mahmutoğlu, A., Çimen, A., & Çobanoğlu, N. (2012). İnsan Odaklı Trafik Yönetimi Bağlamında Trafik Etiğinden Trafik Ahlakına Geçiş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 427-461.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Trafik Adabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Trafik ve Sürücü Eğitimleri Daire Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Trafik Güvenliği Dersi Eğitim Programı (İlkokul 4. Sınıf)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mahmutoğlu, A., Çimen, A., & Çobanoğlu, N. (2012). İnsan Odaklı Trafik Yönetimi Bağlamında Trafik Etiğinden Trafik Ahlakına Geçiş. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 427-461.
- MEB. (2018). *Trafik Adabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Trafik ve Sürücü Eğitimleri Daire Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Trafik Güvenliği Dersi Eğitim Programı (İlkokul 4, Sınıf)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Memduhoğlu, Y. D. B., & Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Okkay, İ., & Bal, F. (2021). İletişim teknolojileri ve değişen empati kavramı. *Humanistic Perspective*, 3(1), 195-208. <https://doi.org/10.47793/hp.873320>
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24.
- Özcan, Ş. (2018). Dünya dinlerinde altın kural: Diğerkâmlık. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 285-308. <https://doi.org/10.15869/itobiad.377697>
- Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 291-302.
- Özen, M., & Zorlu, F. (2018). Türkiye’de devlet karayollarında kaza oranlarının ve kaza örüntüsünün analizi. *Teknik Dergi*, 29(5), 8589-8604.
- Parmak, A. (2014). Türkiye’de trafik güvenliği eğitimi ve diğer ülkelerdeki uygulamalar. *Sempozyumu ve Sergisi*, 154.
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302.

- Payam, M. M. (2018). Trafik güvenliği eğitimi. *Institution of Economic Development and Social Researches Publications*.
- Sarnıç, A. (2023). Dünya’da ve Türkiye’de prososyal davranışlar üzerine yapılan çalışmalar: Lisansüstü tezlere ve makalelere yönelik bir içerik analizi. *Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi SOBAG - Social Science Academic Development Journal*, 1(1), 1-2.
- Seyhan, B. Y. (2022). Sabır kavramının dindarlık ve reaktif/proaktif kişilik açısından yordanması üzerine bir araştırma. *Proceeding Book*, 279.
- Şentürk, C., & Canbulat, T. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin trafik güvenliği becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1036-1066.
- Şenel, E. A. (2011). Eğitim bilimine giriş. (M. Gültekin, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2011). Eğitim bilimine giriş. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Tahiroğlu, M. (2012). The impact of traffic safety education based on value clarification and value analysis approaches on the prosocial behaviors of 4th grade students. *Journal of Traffic Safety Education*, 1(1), 12-24.
- Tansen Taygur Altıntaş, & Müdriye Yıldız Bıçakçı. (2017). Erken çocukluk döneminde prososyal davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*.
- Taşdemir, M., & Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: Bir durum çalışması.
- Turp, H. H., & Ata, K. H. (2022). Prososyal davranışlara duygu ve aile odaklı bir bakış. *Spor, Eğitim ve Çocuk*, 2(2), 98-107.
- Yıldız, M. C., & Karaca, M. (2015). Otomobil sürücülerinin trafik ve yol güvenliği konusundaki görüşlerine sosyolojik bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12.
- Yılmaz, M. (2020). Saygıeğitimi: Aile ve okulda saygı kavramının kazandırılması. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 12(2), 123-135.

BÖLÜM 8

MATEMATİK EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ BİR GÖRSELLEŞTİRME ARACI: INFOGRAFİKLER

Ahmet YILDIZ¹

¹ Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
ORCID: 0000-0002-9149-5859

Matematik eğitimi; soyut kavramların, sembollerin, niceliksel ilişkilerin, uzamsal yapıların ve veri temsillerinin yapılandırılmasını gerektiren bilişsel bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin bilişsel stilleri ve üstbilişsel becerileri önemli bir belirleyicidir. Matematik eğitiminde soyut düşünmenin dışsallaştırılması ve anlamlandırılması; sembolleştirme, modelleme ve araç kullanımı süreçleriyle doğrudan ilişkilidir (diSessa, 2004). Alanyazında bu süreç, öğrencilerin kendi temsillerini oluşturma, değerlendirme ve değiştirme kapasiteleri bağlamında ele alınmaktadır (Danish ve Phelps, 2011). Çocukların erken yaşlardan itibaren sayılarla temsil pratikleri geliştirmeleri matematiksel davranışın gelişiminde kritik basamaklardır (Danish ve Phelps, 2011). Bu bağlamda diSessa (2004) ile diSessa ve Sherin (2000), bireylerin görsel ve sembolik gösterimleri anlama, seçme, üretme ve değerlendirme kapasitesini "üst-temsili" ve "üst-temsili uzmanlık" kavramlarıyla açıklamakta; öğrencilerin "temsili yeterlik" ölçütleri geliştirmelerinin matematik eğitiminin temel hedeflerinden biri olduğunu vurgulamaktadır (diSessa, 2004).

Buna karşın, soyut matematiksel kavramların yeterince somutlaştırılmaması ve uygun görsel temsillerle desteklenmemesi; öğrenme güçlüklerine, olumsuz tutumlara ve kavram yanlışlarına yol açabilmektedir. Özellikle verilerle çalışma, olasılık ve istatistik gibi soyut akıl yürütme gerektiren alanlarda öğretmenlerin öğrencileri verilerle nasıl meşgul ettikleri (Jimerson vd., 2019) ve öğrencilerin istatistiğe yönelik tutum profilleri (Judi vd., 2011) öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici olmaktadır. Matematik okuryazarlığını geliştirmek için verilerle çalışırken karşılaşılan kavram yanlışlarının tanınması önemlidir. Nitekim Kaplar vd. (2021), mühendislik öğrencilerinde dahi olasılık kavram yanlışlarının bulunduğunu kanıtlamış ve öğrencilerin kavramsal anlayışlarını dışsallaştırarak açıklama yapmalarının kavramsal gelişim açısından kritik olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla tam sayılar, geometri, üç boyutlu uzamsal akıl yürütme ve algoritma geliştirme gibi soyut alanlarda bilişsel süreçleri desteklemek ve matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmak adına görselleştirme stratejilerine duyulan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır.

Geometri ve uzamsal düşünme, soyut kavramların zihinde canlandırılmasını ve manipüle edilmesini gerektiren temel matematiksel alanlardır. Rastgarpour ve Yadollahi (2015), dinamik ve statik grafiklerin geometri öğrenimindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Üç boyutlu yapıların anlaşılmasında ise Gagnier vd. (2017), 3B diyagramları kavrama sürecinde çizim yapmanın uzamsal akıl yürütmeyi doğrudan desteklediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Ruisoto vd. (2012) üç boyutlu grafik modellerin karmaşık görsel verilerin yorumlanmasını geliştirdiğini kanıtlamış; Mohler (2000) ise masaüstü sanal gerçeklik

uygulamalarının görselleştirme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Şengül ve Körükcü (2012), soyut yapısı nedeniyle güçlük yaşanan tam sayılar konusunun görsel materyallerle öğretiminin matematik başarısı ve kalıcılık üzerinde anlamlı etkisi olduğunu saptamıştır.

Görsel Okuryazarlık

Günümüz öğrenenleri dijital araçlarla erken yaşlarda tanışmakta ve okul içinde ya da dışında yoğun bir bilgi alanıyla çevrelenmektedir. Bilginin sürekli arttığı bu ortamda, bilgiye hızla ulaşmak kadar onu kolayca algılamak ve mevcut yığından gereksiz bilgileri filtrelemek de büyük önem kazanmıştır. Çağın gereksinimlerini karşılayabilmek için bireylerin yalnızca bilgiyi hatırlama yeterlikleriyle yetinmemeleri; üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanan, bilgiye erişebilen, bilgiyi anlamlandırıp yapılandırabilen ve tasarlayabilen bireyler olmaları gerekmektedir. Bu süreçte teknolojinin günlük yaşama entegrasyonu eğitim alanında verimlilik açısından önemli gelişmeler sağlamış (Arslan vd., 2022); öğretim teknolojileri, öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek amacıyla tasarlanan araç ve materyalleri kapsayan temel bir bileşen haline gelmiştir (Novak ve Mulvey, 2021).

İnternetin yaygınlaşması, bilgisayar kullanımının artması ve görsel paylaşımın kolaylaşması, görsel kültürü günlük yaşamın baskın bir parçası haline getirmiştir (Flynt ve Brozo, 2010). Yaşanan bu "resimsel dönüşüm" sonucunda görseller, iletişim ve anlam oluşturma süreçleri için kritik bir değer kazanmıştır (Felten, 2008). Hızlı ve evrensel iletişimin gereklilik haline geldiği bilgi yoğun yaşam koşullarında görsellerin öğrenenlere güçlü bir bilişsel destek sağladığı ve görsel okuryazarlığın 21. yüzyıl öğrenenlerinin sahip olması gereken en temel yetkinliklerden biri olduğu kabul edilmektedir (Metros, 2008). Nitekim Bleed (2005), görsel medyayı yorumlama ve oluşturma becerisi olarak tanımladığı görsel okuryazarlığın geleneksel okuryazarlık biçimleri kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. İletişim yöntemlerindeki bu eksen kayması, eğitim kurumlarının görsel okuryazarlığın ve dijital görsel okuryazarlığın önemini tanımasını zorunlu kılmıştır (Spalter ve van Dam, 2008). Bu doğrultuda öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin üst düzey kazanımlara erişmelerini sağlayacak görselleştirme yöntem ve stratejileriyle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Nuhoglu Kibar ve Akkoyunlu, 2018).

Görsel okuryazarlık; bireylerin nesneleri nasıl algıladıklarını ve onlardan ne öğrendiklerini anlamaları (Elkins, 2009) ve görsel mesajları doğru yorumlayıp etkili yeni görsel mesajlar üretebilmeleri becerisidir (Günay, 2008). Görsel uyaranlarca yoğun bir dünyada yaşamak, öğrencilerin görsel becerileri kendiliğinden kazanabilecekleri anlamına gelmemekte

(Felten, 2008); bu becerilerin eğitim yoluyla geliştirilmesi gerekmektedir (Eilam, 2012). Görsel materyallerin bilişsel açıdan etkili olabilmesi için Gestalt Kuramı ve algı yasalarına uygun yapılandırılması gerekmektedir (Westheimer, 1999).

Araştırmalar, insanların %30 ile %40'ının görsel öğrenenler olduğunu ortaya koymakta ve görsel mesajların güçlü bir öğrenme potansiyeli sunduğunu göstermektedir (Vanichvasin, 2013). Hattwig vd. (2013), bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri, başkalarıyla iletişim kurabilmeleri ve bilgi edinebilmeleri açısından görsellerin küçük yaşlardan itibaren önemli araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Karmaşık süreçleri barındıran görsel okuryazarlık becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için rehberliğe ihtiyaç duyulmakta olup bu becerinin nasıl geliştirilebileceği sorusu planlı bir eğitim süreci olarak ele alınmalıdır (Eilam, 2012; Mohler, 2000).

Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Görselleştirme

Görselleştirme, bireylerin bilgi ve enformasyon yönünden zengin durumlarla başa çıkabilmeleri için öğrenme sürecinde sıkça başvurulan etkili stratejilerden biri olup (Keller ve Tergan, 2005), öğrenenin içerikle doğrudan etkileşime girebilmesini sağlamaktadır (Stokes, 2002). Görselleştirme; basit bir kavramın kâğıda aktarılması olabileceği gibi, karmaşık kavramsal bir yapının araştırılmasını, betimlenmesini ve sunulmasını kapsayan bir yapılandırma süreci de olabilmektedir.

Bilginin görselleştirilerek görünür hale getirilmesi, onun daha erişilebilir, tartışılabilir ve yönetilebilir bir biçime girmesini sağlar (Eppler ve Burkhard, 2004). Öğrenen, düşüncesini görünür kılarak bilgiyi enformasyona dönüştürmekte, oluşturduğu anlam üzerine düşünebilme ve düşünme sürecini yeniden düzenleyebilme olanağı yakalamaktadır (Chen ve McGrath, 2005). Bu süreçte öğrenci aktif rol alır ve bilgi, öğrenenin kişisel öğrenmesiyle anlam kazanır.

Grafiksel ve görsel materyaller; bireylerin öğrenme ve gelişim düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaratmakta (İpek, 2003), konuyu sıkıcı olmaktan kurtararak öğrenme motivasyonunu artırmakta (Günay, 2008) ve içeriği analitik olarak inceleme fırsatı sunmaktadır (Krum, 2013). Ayrıca soyut bilgileri somutlaştırma, dikkat çekme, kalıcılığı sağlama, derse aktif katılımı destekleme ile zaman ve sözcük ekonomisi sağlama açısından önemli avantajlar sunmaktadır (Castelyn ve Mottart, 2012). Özellikle fen bilimlerinin, geometrinin ve karmaşık görsel yapıların öğretiminde önemli öğrenme kazanımları sağlamaktadır (Rastgarpour ve Yadollahi, 2015; Ruisoto vd., 2012).

Görsel sorgular, görsel düşünmenin temelini oluşturmaktadır. Matematik gibi soyut disiplinlerde görselleştirme ihtiyacının altında yatan mekanizmalar; bilgi işleme kuramı, ikili kodlama kuramı, türetimci öğrenme kuramı ve Gestalt algı ilkeleri çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu ilkeler kısaca şu şekildedir;

- **Bilgi İşleme Kuramı:** İnsan belleği ve kontrol süreçlerine dayanan bu kuram, bilginin algılanması, işlenmesi, kodlanması ve uzun süreli bellekte depolanması süreçlerini incelemektedir (Senemoğlu, 2025).
- **İkili Kodlama Kuramı:** İnsan zihninde sözel ve sözel olmayan (görsel) olmak üzere iki ayrı bilişsel sistemin var olduğunu varsayan kuram, görsel öğeler ile metin tabanlı ifadelerin eşzamanlı kullanımının her iki sistemi destekleyerek anlamlandırmayı, başarıyı ve kalıcılığı artırdığını ortaya koymaktadır (Clark ve Paivio, 1991).
- **Türetimci Öğrenme Kuramı:** Anlamli öğrenmenin, öğrenenin yeni bilginin parçaları ile uzun süreli belleğindeki önbilgileri arasında ilişkiler kurmasıyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Grabowski, 2013).
- **Gestalt Algı İlkeleri:** Soyut bilginin doğru algılanabilmesi için görsel materyallerin görsel hiyerarşi, yönlendirme, vurgu, süreklilik, denge ve bütünlük yasalarına uygun olarak ve gereksiz görsellerden arındırılarak yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Westheimer, 1999).

Eğitimde İnfografikler (Bilgi Grafikleri) ve Öğrenmeye Katkıları

Eğitim ortamlarında öğretim teknolojilerinin sürekli gelişmesi ve bilgi çağının getirdiği dönüşümlerle birlikte, öğrenme ve öğretme süreçlerinde görsel materyallerin kullanımı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Görsel materyaller ve grafiksel düzenleyiciler; soyut bilgilerin somutlaştırılması, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale getirilmesi, derslere aktif katılımın sağlanması ile zaman ve sözcük ekonomisinin artırılması açısından hem öğretmenlere hem de öğrenenlere çok yönlü avantajlar sunmaktadır (Castelyn ve Mottart, 2012).

Alanyazında özellikle bilimsel bilgilerin, fen bilimlerinin, geometrinin, tam sayılar gibi matematiksel konuların öğretimi ve öğrenilmesinde görsel materyallerin, dinamik ve statik grafiklerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerinde önemli öğrenme kazanımları sağladığı ortaya konulmaktadır (Bobek ve Tversky, 2016; Rastgarpour ve Yadollahi, 2015; Ruisoto vd., 2012; Şengül ve Körükcü, 2012). Görsel okuryazarlık kavramının ön plana çıkmasıyla birlikte, karmaşık bilgileri ilgi çekici ve estetik bir görsel yapıda sunan

infografiklerin (bilgi grafiklerinin) eğitsel bağlamda bütünleştirici bir görselleştirme türü ve öğrenme stratejisi olarak nasıl ele alınacağı tartışmaları önem kazanmıştır (Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018).

İnfografikler; karmaşık, yoğun ve uzun metinlerde yer alan birbiriyle ilişkili bilgilerin, görseller ve grafikler yardımıyla sıkıcılıktan ve anlaşılmazlıktan arındırılarak hedef kitlenin kolayca ve hızla algılayıp yorumlayabileceği bir boyuta indirgenmesi olarak tanımlanmaktadır (Locoro vd., 2017; Smiciklas, 2012). Başka bir ifadeyle infografik; şekil, sembol, grafik, fotoğraf, illüstrasyon ve metin gibi öğeleri görsel bir kompozisyon içerisinde bir araya getirerek içeriğin etkili biçimde sunulmasını sağlayan bir görselleştirme yöntemidir (Özdamlı ve Özdal, 2018). Günümüzde bilginin görsel sunumu amacıyla sıklıkla tercih edilen bu materyaller, statik (durağan) ya da etkileşimli (interaktif/hareketli) yapıda tasarlanabilmektedir.

İnfografikler; okul öncesi çocuklardan üniversite öğrencilerine kadar; öğretmen adaylarından özel gereksinimli bireylerin eğitimine kadar ve hatta akademik yayınların sunumuna kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir. Alanyazındaki araştırmalar, matematik ve diğer disiplinlerde hazır infografiklerle öğretim yapılmasının yanı sıra öğrencilerin bizzat infografik tasarım sürecine katılmalarının sağladığı bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel katkıları şu şekilde ortaya koymaktadır:

- **Akademik Performans, Kalıcılık ve Zaman Ekonomisi:** Öğrencilerin akademik performanslarını, derse katılımlarını, ilgi ve motivasyonlarını, derse yönelik tutumlarını ve günlük yaşam becerilerini geliştirir (Haksız vd., 2021; Tarkhova vd., 2020). Ders içeriğini daha somut hale getirir, zamanın etkili kullanılmasını sağlar, bilginin anlaşılmasını, yorumlanmasını, değerlendirilmesini, kalıcılığını ve hatırlanma düzeyini artırır (İslamoğlu vd., 2015). Öğrenciler özellikle yazı yazmaktan sıkıldıkları durumlarda infografikleri eğlenceli, akılda kalıcı, öğrenmeyi destekleyici, tekrar ve pekiştirmeye olanak tanıyan güzel bir uygulama olarak değerlendirmektedir (Özdamlı ve Özdal, 2018).
- **Üstbilişsel Beceriler ve Öz-Düzenleme:** Çok boyutlu bir öğrenme süreci gerektiren infografik tasarım stratejisi; öğrencilerin üstbilişsel ve öz-düzenleme becerilerini destekler (Davidson, 2014; İslamoğlu vd., 2015; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018). Yürük, Yılmaz ve Bilici (2019) tarafından yürütülen çalışmada, infografik oluşturmaya dayalı eğitim sürecinin öğrencilerin akademik başarıları ve üstbilişsel strateji puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu, özellikle öğrenme sürecinin yönetimini

kolaylaştırdığı ve üstbilişsel stratejileri ortalamanın üzerinde kullanan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdikleri kanıtlanmıştır.

- **Üst Düzey Düşünme ve Çoklu Okuryazarlık Becerileri:** Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, konu hakkında yaratıcı fikirler üretme, üst düzey düşünme, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirir (Davidson, 2014; İslamoğlu vd., 2015; Nuhuğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018; Özdamlı ve Özdal, 2018).
- **Veri Düzenleme ve Araştırma Becerileri:** Öğrencilerin güvenilir bilgileri filtreleyip düzenlemelerini, araştırma bulgularını uygun görsellerle bütünleştirmelerini ve basılı posterlere kıyasla daha kısa sürede etkili sunumlar üretmelerini sağlar (Davidson, 2014). Ayrıca anadilinden farklı bir dilde derse katılan öğrencilerin derse katılımlarına destek olur (Kos ve Sims, 2014).

Matematik Eğitiminde İnfografik Uygulamaları ve Tasarım Süreci

Son yıllarda veri görselleştirme ve görsel iletişimin öne çıkmasıyla birlikte (Smiciklas, 2012), karmaşık bilgiyi özetleyerek görsel ve metinsel öğelerle bütünleştiren infografikler güçlü bir öğrenme ve öğretme aracı haline gelmiştir (Krauss, 2012). Matematik eğitimi özelinde yürütülen araştırmalar, infografiklerin soyut kavramların öğretimindeki etkililiğini üç ana boyutta ortaya koymaktadır:

- **İlkokul ve Ortaokul Matematik Öğretimi:** Alshehri ve Ebaid (2016), ilkokul matematik öğretiminde etkileşimli infografik kullanımının öğrenme üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu belirlemiştir. Shaltout ve Fatani (2017) ise ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, hem etkileşimli hem de durağan infografiklerin matematiksel kavramların geliştirilmesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.
- **Matematik Öğrenme Güçlüğü ve Özel Eğitim:** Bağlama vd. (2017), infografiklerin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin öğrenmesini kolaylaştıran etkili bir görsel destek aracı olduğunu ortaya koymuştur. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretim teknolojileri ve etkileşimli infografikler, bilginin somutlaştırılmasını ve kalıcılığını sağlamaktadır (Gulmus Yelmen ve Kilic Turel, 2025).
- **Algoritma Geliştirme ve Akademik Başarı:** Sakar (2022), infografik tabanlı öğrenme etkinliklerinin matematiksel ve bilgi işlemsel düşünmeyle ilişkili olan algoritma geliştirme başarısı, eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık ve motivasyon üzerinde anlamlı etkileri olduğunu belirlemiştir. Ayrıca infografik destekli öğretimin genel akademik başarı, tutum ve motivasyonu yükselttiği görülmektedir (Alrwele, 2017).

Görselleştirme ve infografik kullanımı yalnızca öğretmen tarafından sunulan hazır materyallerle sınırlı kalmamalı; öğrencilerin bilgiyi çözümleyerek kendi görsel tasarımlarını oluşturdukları bir öğrenme stratejisi olarak da uygulanmalıdır (Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018). Öğrenciler bu süreçte bilgiyi filtrelemeyi, uygun görseller geliştirmeyi ve veriyi düzenlemeyi öğrenmektedir (Davidson, 2014). Ayrıca, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere de infografik tasarımı ve görsel okuryazarlık konusunda yeterlik kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde infografik ve görsel öğretim materyallerinin tasarımına olanak tanıyan çeşitli çevrimiçi web uygulamaları (Piktochart, Canva, Thinglink vb.), grafik düzenleme yazılımları (Adobe Photoshop, CorelDRAW, Illustrator vb.) ve sunum/kelime işlemci araçları (PowerPoint, Pages vb.) bulunmaktadır. Bu araçlarla yürütülen tasarım süreci; öğrenenler, öğretmen adayları ve öğretmenler için yeni bir yeterlik alanı oluşturmaktadır. Alanyazında eğitim amaçlı infografik tasarımı için farklı modeller geliştirilmiştir. Bunlarda biri de ADDIE öğretim tasarım modelidir.

Öğretmenlerin infografik tasarım özyeterliklerini geliştirmek ve ders içeriklerine uygun infografikler üretmelerini sağlamak amacıyla ADDIE (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme) modeline dayalı bir öğretim tasarımı kurgulanabilir. Benzer biçimde akademik içeriklerin infografiğe dönüştürülmesi sürecinde; hedefin belirlenmesi, içeriğe uygun dikkat çekici tasarım ve hazır şablonların seçilmesi, aktarılacak istenen bilgilerin bölümlere ayrılması (segmentasyon), metin tasarımı, renk uyumu, açıklık, tutarlılık, akıcılık, yalınlık, şekil-zemin ilişkisi ve kavram ilişkisi gibi ilkelerin gözetilmesi ve uzman görüşleriyle tasarımın son haline getirilmesi adımları izlenmektedir.

Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Pedagojik Öneriler

İnfografik tasarım sürecinin sınıflarda uygulanmasında bazı sınırlılıklar ve güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Ücretsiz erişilen dijital araçların özelliklerinin sınırlı olması, bilgisayar laboratuvarı koşullarının yetersizliği, öğrencilerin çevrimiçi araçlara ait kullanıcı adı ve şifrelerini unutmaları gibi teknik aksaklıklar yaşanabilmektedir (Kos ve Sims, 2014). Bunun yanı sıra infografik kavramıyla yeni tanışan öğrencilerde görsel işleme araçlarını kullanma becerilerinin eksikliği, metinleri makale yazar gibi uzun paragraflar halinde infografiğe ekleme alışkanlığı, ayrıntılı kağıt taslağı oluşturmada yaşanan zorluklar, görsel tasarım çözümleme (özellikle renk uyumu ve yönlendirmede renk etkisi) boyutundaki güçlükler ve öğretim programının yoğunluğu nedeniyle yaşanan zaman yetersizliği süreci zorlaştıran temel unsurlardır (Kos ve Sims, 2014; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018).

Bu güçlüklerin aşılması ve matematik eğitimi başta olmak üzere öğretim süreçlerinde infografik tasarım stratejisinin etkili biçimde uygulanabilmesi için alanyazında şu öneriler sunulmaktadır:

- **Sarmal Yapı ve Zaman Planlaması:** Tasarım aşamaları doğrusal bir sıra yerine birbirini besleyen sarmal bir yapıda kurgulanmalı, zaman planlaması içeriğe göre yapılmalı veya ayrılan zamana göre içerik sınırlandırılmalıdır. Ham içerik hazırlama ve ayrıntılı taslak yerine A4 kağıda hızlı taslak oluşturma tercih edilerek dijital tasarıma daha geniş zaman ayrılmalıdır.
- **Ön Yetiştirme Etkinlikleri:** Öğrenenlerin giriş yeterlikleri tasarım başarısını doğrudan etkilediğinden (Kos ve Sims, 2014), uygulama öncesinde öğrencilerin ön bilgi ve yeterliklerine uygun olarak "infografik nedir ve nasıl tasarlanır" eğitimleri, iyi ve kötü infografik örneklerinin incelenmesi ve görsel tasarım ilkelerine (büyük resim, renk ve görseller) yönelik ön yetiştirme etkinlikleri artırılmalıdır (Davidson, 2014; Kos ve Sims, 2014; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018).
- **Kendi Aracını Getir (KAG) ve Şablon Kullanımı:** Bilgisayar laboratuvarları yerine öğrencilerin aşına oldukları kendi mobil araçlarını (tablet vb.) kullanabilecekleri ortamların (KAG uygulaması) desteklenmesi ve farklı yaratıcılık/teknik beceri düzeyindeki öğrencileri destekleyen şablon tabanlı araçların kullanılması süreci büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır (Kos ve Sims, 2014; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018).
- **Alanlar Arası İşbirliği ve Biçimlendirici Dönüt:** Öğretmenin infografik geliştirme yeterliğine sahip olması (Özdamlı ve Özdal, 2018) veya konu alanı öğretmeni ile Görsel Sanatlar ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri arasında alanlar arası işbirliği kurulması, süreç boyunca hem öğretmenler tarafından biçimlendirici dönüt verilmesi hem de ekran değerlendirmesi yapılması tasarım kalitesini ve öğrenmeyi doğrudan artırmaktadır (Davidson, 2014; Kos ve Sims, 2014; Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2018). Ayrıca öğrencilerin beklentileri doğrultusunda infografiklerin animasyonlu (hareketli) ve sesli özelliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir (Özdamlı ve Özdal, 2018).

Sonuç

Matematik eğitiminde soyut kavramların, uzamsal ilişkilerin, algoritmik yapıların ve istatistiksel verilerin anlamlı şekilde öğrenilmesi, soyut düşüncenin görsel temsiller aracılığıyla somutlaştırılmasına bağlıdır. İkili kodlama kuramı, türetimci öğrenme kuramı, Gestalt ilkeleri ve üst-temsili yaklaşımlarının ortaya koyduğu üzere; sözel ve görsel sistemlerin eşzamanlı harekete geçirilmesi, öğrenenin önbilgileriyle yeni matematiksel kavramlar arasında aktif ilişkiler türetmesini sağlamakta, kavram yanlışlarını azaltmakta ve akademik başarıyı artırmaktadır. Bu nedenle matematik öğretim ortamlarının; dinamik ve üç boyutlu modeller, etkileşimli infografikler ve öğrencilerin kendi görsel temsillerini ürettikleri türetimci tasarım etkinlikleriyle bütünleştirilmesi çağdaş matematik eğitiminin temel bir gerekliliğidir.

Kaynakça

- Alrwele, N. S. (2017). Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 104–117. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a12>
- Alshehri, A. M., & Ebaid, M. (2016). The effectiveness of using interactive infographic at teaching mathematics in elementary school. *British Journal of Education*, 4(3), 1–8.
- Arslan, G. B., Kızılay, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(1), 39–55. <https://doi.org/10.34056/aujef.976627>
- Baglama, B., Yucesoy, Y., Uzunboylu, H., & Özcan, D. (2017). Can infographics facilitate the learning of individuals with mathematical learning difficulties. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 119–128. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702119B>
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1, 1–11.
- Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1), Makale 27. <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0031-6>
- Castelyn, J., & Mottart, A. (2012). Presenting material via graphic organizers in science classes in secondary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 458–466. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.434>
- Chen, P., & McGrath, D. (2005). Visualize, visualize, visualize: Designing projects for higher-order thinking. *International Society for Technology in Education*, 32(4), 54–57.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Danish, J. A., & Phelps, D. (2011). Representational practices by the numbers: How kindergarten and first-grade students create, evaluate, and modify their science representations. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2069–2094. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.525798>
- Davidson, R. (2014). Using infographics in the science classroom: Three investigations in which students present their results in infographics. *The Science Teacher*, 81(3), 34–39.
- diSessa, A. A. (2004). Metarepresentation: Native competence and targets for instruction. *Cognition and Instruction*, 22(3), 293–331. <https://www.jstor.org/stable/3233911>

- diSessa, A. A., & Sherin, B. L. (2000). Meta-representation: An introduction. *The Journal of Mathematical Behavior*, 19(4), 385–398. [https://doi.org/10.1016/S0732-3123\(01\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0732-3123(01)00051-7)
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy: The dual role of visual representation*. Cambridge University Press.
- Elkins, J. (2009). Introduction: The concept of visual literacy, and its limitations. J. Elkins (Ed.), *Visual literacy* (1. baskı, ss. 9–18) içinde. Routledge.
- Eppler, M. J., & Burkhard, R. A. (2004). *Knowledge Visualization: Towards a New Discipline and its Fields of Application*. IVA Working Paper #2/2004, University of Lugano.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60–64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Flynt, E. S., & Brozo, W. (2010). Visual literacy and the content classroom: A question of now, not when. *The Reading Teacher*, 63(6), 526–528. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.11>
- Gagnier, K. M., Atit, K., Ormand, C. J., & Shipley, T. F. (2017). Comprehending 3D diagrams: Sketching to support spatial reasoning. *Topics in Cognitive Science*, 9(4), 883–901. <https://doi.org/10.1111/tops.12233>
- Grabowski, B. L. (2013). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (ss. 713-737). Routledge.
- Gulmus Yelmen, M., & Kilic Turel, Y. (2025). The effect of teaching provided through interactive infographics on the social skills of children with intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 30(12), 3584-3599. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2591686>
- Günay, D. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, (1), 1–29.
- Haksız, M., Akçamete, G., & Demirok, M. (2021). Effectiveness of the teaching offered through infographics in teaching traffic rules to students with intellectual disability. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 30(1), 41–50. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.2003>
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13(1), 61–89. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0008>
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68–76.

- İslamoğlu, H., Ay, O., İlic, U., Mercimek, B., Dönmez, P., Kuzu, A., & Odabaşı, F. (2015). Infographics: A new competency area for teacher candidates. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32–39.
- Jimerson, J. B., Cho, V., Scroggins, K. A., Balial, R., & Robinson, R. R. (2019). How and why teachers engage students with data. *Educational Studies*, 45(6), 667–691. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509781>
- Judi, H. M., Ashaari, N. S., Mohamed, H., & Tengku Wook, T. M. (2011). Students profile based on attitude toward statistics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 18, 266–272. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.038>
- Kaplar, M., Lužanin, Z., & Verbić, S. (2021). Evidence of probability misconception in engineering students—why even an inaccurate explanation is better than no explanation. *International Journal of STEM Education*, 8, Makale 18. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00279-y>
- Keller, T., & Tergan, S. O. (2005). Visualizing knowledge and information: An introduction. T. Keller & S. O. Tergan (Ed.), *Knowledge and information visualization* (ss. 1–23) içinde. Springer.
- Kos, B. A., & Sims, E. (2014). Infographics: The new 5-paragraph essay. *Rocky Mountain Celebration of Women in Computing*, 23. <https://scholar.colorado.edu/downloads/pv63g1070>
- Krauss, J. (2012). Infographics: More than words can say. *Learning & Leading with Technology*, 39(5), 10–14.
- Krum, R. (2013). *Cool infographics: Effective communication with data visualization and design*. Wiley.
- Locoro, A., Cabitza, F., Actis-Grosso, R., & Batini, C. (2017). Static and interactive infographics in daily tasks: A value-in-use and quality of interaction user study. *Computers in Human Behavior*, 71, 240–257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.032>
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102–109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Mohler, J. L. (2000). Desktop virtual reality for the enhancement of visualization skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(2), 151–165.
- Novak, E., & Mulvey, B. K. (2021). Enhancing design thinking in instructional technology students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 80–90. <https://doi.org/10.1111/jcal.12470>

- Nuhoğlu Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2018). Ortaokul düzeyinde öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin eğitsel tasarım araştırması yöntemiyle modellenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 97–123. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7592>
- Özdamlı, F., & Özdal, H. (2018). Developing an instructional design for the design of infographics and the evaluation of infographic usage in teaching based on teacher and student opinions. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1197–1219. <https://doi.org/10.29333/ejmste/81868>
- Rastgarpour, H., & Yadollahi, M. (2015). The effect of dynamic and static graphical images on learning of geometry. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 1(2), 63–76.
- Ruisoto, P., Juanes, J. A., Contador, I., Mayoral, P., & Prats-Galino, A. (2012). Experimental evidence for improved neuroimaging interpretation using three-dimensional graphic models. *Anatomical Sciences Education*, 5(3), 132–137. <https://doi.org/10.1002/ase.1275>
- Sakar, N. (2022). İnfografik temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin algoritma geliştirme başarısına, eleştirel düşünme becerisine, görsel okuryazarlık yeterliliğine ve motivasyonuna etkisi (Tez No. 757084) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.].
- Senemoğlu, N. (2025). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Shaltout, M., & Fatani, H. (2017). Impact of two different infographics types “interactive static” on developing mathematical concepts among female students at second grade intermediate in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Research and Reviews in Education*, 4, 1–8.
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Que Publishing.
- Spalter, A. M., & van Dam, A. (2008). Digital visual literacy. *Theory into Practice*, 47(2), 93–101. <https://www.jstor.org/stable/40071529>
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 1(1), 10–19.
- Şengül, S., & Körükcü, E. (2012). Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 89-508.
- Tarkhova, L., Tarkhov, S., Nafikov, M., Akhmetyanov, I., Gusev, D., & Akhmarov, R. (2020). Infographics and their application in the educational process. *International Journal of*

Emerging Technologies in Learning (IJET), 15(13), 63–80.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14647>

Vanichvasin, P. (2013). Enhancing the quality of learning through the use of infographics as visual communication tool and learning tool. In Proceedings ICQA 2013 *international conference on QA culture: Cooperation or competition* (s. 135).

Westheimer, G. (1999). Gestalt theory reconfigured: Max Wertheimer's anticipation of recent developments in visual neuroscience. *Perception*, 28(1), 5–15.
<https://doi.org/10.1068/p2883>

Yürük, S. E., Yılmaz, R. M., & Bilici, S. (2019). An examination of postgraduate students' use of infographic design, metacognitive strategies and academic achievement. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 495–513. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9201-5>

BÖLÜM 9

GIDA ETİKETİ OKURYAZARLIĞI VE KİMYASAL İÇERİKLERİN ANLAMLANDIRILMASI: MESLEKİ EĞİTİMDE BİLİMSEL OKURYAZARLIK TEMELLİ BİR ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

*Engin MEYDAN*¹

¹ 1. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Gıda İhtisas Organize Sanayi Bölgesi Meslek Yüksekokulu Gıda İşleme Bölümü
E-mail: enginmeydan@comu.edu.tr

1. GİRİŞ

Gıda üretim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, küresel ticaret ağlarının genişlemesi ve tüketici beklentilerinin çeşitlenmesi, gıda ambalajlarının işlevini köklü biçimde değiştirmiştir. Geleneksel anlayışta gıda ambalajı yalnızca ürünü dış etkenlerden koruyan fiziksel bir muhafaza unsuru olarak görülürken, günümüzde üretici ile tüketici arasındaki en stratejik iletişim mecralarından biri hâline gelmiştir. Tüketicilerin satın alma süreçlerindeki tutumları incelendiğinde, kararların sadece marka imajı veya fiyat odaklı verilmediği görülmektedir. Ürünün besin değerleri, alerjen bileşenleri, kullanılan katkı maddeleri, üretim metotları ve sürdürülebilirlik standartları gibi pek çok detaylı veri karar verme mekanizmasına dâhil edilmektedir. Bu bağlamda gıda etiketleri, tüketiciye bilimsel, yasal ve etik bilgilerin aktarıldığı temel kamusal bilgi kaynaklarıdır (European Parliament & Council, 2011; Grunert & Wills, 2007).

Avrupa Birliği bünyesinde yürürlüğe giren 1169/2011 sayılı "Tüketicilere Gıda Bilgisi Sunulması Hakkında Tüzük" ile ambalajlar üzerinde bulunması gereken zorunlu bilgilerin kapsamı genişletilmiş; içerik listeleri, alerjen uyarısı ve beslenme beyanları belirli standartlara bağlanmıştır. Bu tür yasal düzenlemeler, şeffaflığı sağlamak ve şaşırtıcı ambalaj uygulamalarının önüne geçmek adına kritik bir eşiştir. Fakat etiket üzerine teknik bilgilerin yerleştirilmesi, bilginin tüketici katında doğru anlaşılmasını tek başına garanti etmemektedir. Sunulan verilerin okunması, analiz edilmesi ve nihayetinde rasyonel seçimlere dönüştürülmesi belirli zihinsel ve bilişsel yeterlilikler gerektirir.

Eğitim bilimleri literatüründe okuryazarlık kavramı, sadece alfabe bilgisine dayalı okuma-yazma yeteneğiyle sınırlandırılmamaktadır. Bilimsel okuryazarlık; bilgiye erişebilme, ulaşılan bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirme, doğruluğunu sorgulama ve günlük yaşam problemlerini çözerken bu bilgiyi işleyebilme kapasitesidir (UNESCO, 2004). Özellikle sağlık okuryazarlığı ve bilimsel okuryazarlık alanlarındaki kuramsal ilerlemeler, bireylerin karmaşık bilimsel verileri anlamlandırmasını çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasına sokmuştur (Nutbeam, 2000; Sørensen vd., 2012).

Bu dönüşümün bir uzantısı olarak gelişen gıda okuryazarlığı; güvenilir gıdaya ulaşabilme, beslenmeye dair bilimsel kanıtları değerlendirebilme ve gıda güvenliği ilkelerini benimseyebilme yeterliliklerini kapsar. Vidgen ve Gallegos (2014), gıda okuryazarlığını dar bir beslenme bilgisinin ötesinde; planlama, seçme, hazırlama,

tüketme ve bütünsel gıda sistemini kavrama becerilerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu çerçevenin en kritik öğelerinden biri olan gıda etiketi okuryazarlığı, ambalaj üzerindeki teknik kod ve ifadelerin doğru çözümlenmesini olanaklı kılar.

Saha araştırmaları, tüketicilerin etiketleri inceleme oranının yüksek olduğunu ancak içerik listelerindeki teknik terimleri ve referans alım miktarlarını yorumlamada belirgin güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Grunert vd., 2010). Tüketicilerin en çok karmaşa yaşadığı alanların başında ise "İçindekiler (Ingredients)" bölümü gelmektedir. Bu bölümde ham maddeler, katkı maddeleri, aroma vericiler ve teknolojik yardımcılar mevzuat gereği ağırlıkça azalan sırayla listelenir. Ancak kimyasal terminoloji kullanılarak yazılan maddeler, işlevleri bilinmediği için tüketiciler tarafından doğrudan "yapay", "zararlı" veya "tehlikeli" şeklinde etiketlenmektedir. Askorbik asit, sitrik asit, potasyum sorbat, sodyum benzoat veya lesitin gibi bileşenler, güvenlik değerlendirmeleri ve teknolojik amaçları anlaşılmaksızın olumsuz algılanmaktadır.

Bu olumsuz algının temelinde, sosyal mecralarda hızla yayılan bilgi kirliliği ve sansasyonel söylemler yer almaktadır. "E kodlu maddeler zehirlidir", "İçerisinde kimyasal ad bulunan gıdalar tüketilmemelidir" veya "Doğal olan her şey zararsızdır" şeklindeki kulaktan dolma genellemeler geniş kitlelerce benimsenmektedir. Oysa toksikolojinin temel ilkesi uyarınca bir maddenin güvenliği doğal veya sentetik oluşuna göre değil; maruz kalınan doza, kullanım amacına ve bilimsel risk analizlerine göre tayin edilir. Avrupa Gıda Güvenliği Otoritesi (EFSA) ve ulusal yetkili merciler tarafından onaylanan gıda katkı maddeleri, kabul edilebilir günlük alım (ADI) miktarları gözetilerek ruhsatlandırılmaktadır.

Bu doğrultuda mesleki eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Gıda teknolojisi, gıda işleme, gastronomi ve aşçılık gibi alanlarda öğrenim gören öğrencilerin katkı maddelerini yalnızca isim bazında ezberlemeleri yeterli değildir. Bu öğrencilerin maddelerin teknolojik işlevlerini, yasal sınırlarını ve bilimsel güvenlik esaslarını kavramaları gerekir. Çünkü bu bireyler gelecekte üretim süreçlerini yönetmenin yanı sıra tüketiciyi doğru bilgilendiren ve dezenformasyonla mücadele eden meslek profesyonelleri olacaktır.

Eğitim bilimleri açısından bu yeterliliklerin kazandırılmasında bilimsel okuryazarlık yaklaşımı güçlü bir kuramsal zemin sunar. Bilimsel okuryazarlık; bilgiyi edilgen biçimde kabul etmek yerine sorgulamayı, kanıta dayalı akıl yürütmeyi ve güvenilir

kaynakları ayırt etmeyi hedefler (Bybee, 1997; NRC, 2012). Dolayısıyla etiket öğretimi, hukuki maddelerin ezberletilmesiyle sınırlı kalmamalı; öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini geliştirecek öğrenci merkezli uygulamalarla yürütülmelidir. Bu çalışma, gıda etiketi okuryazarlığını bilimsel okuryazarlık perspektifinden ele alarak, ambalajlardaki kimyasal içeriklerin doğru anlaşılmasına yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük kapsamlı bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

2. GIDA ETİKETİ OKURYAZARLIĞI KAVRAMI

2.1. Okuryazarlık Kavramının Değişen Anlamı

Okuryazarlık kavramı, tarihsel süreçte yalnızca okuma ve yazma becerisine karşılık gelen bir yetkinlik olarak görülmüştür. Ancak bilgi teknolojilerindeki hızlı değişim, dijital mecraların yaygınlaşması ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı kavramın sınırlarını genişletmiştir. Çağdaş eğitim anlayışında okuryazarlık; bilgiye erişme, ulaşılan bilgiyi analiz etme, eleştirel biçimde değerlendirme ve günlük yaşam sorunlarının çözümünde işleyebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2004). Bireylerin yalnızca veriye ulaşması değil, verinin güvenilirliğini sorgulayabilmesi ve bilimsel kanıtlar ışığında karar alabilmesi temel öğrenme çıktısı sayılmaktadır (OECD, 2019).

Bu dönüşüm neticesinde bilimsel okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı ve gıda okuryazarlığı gibi uzmanlaşmış okuryazarlık alanları ortaya çıkmıştır. Her bir alan farklı bilgi kümelerine odaklansa da ortak gaye; bireyin edindiği bilgiyi yaşamında rasyonel kararlara dönüştürmesini sağlamaktır. Nutbeam (2000), sağlık alanındaki okuryazarlığın bireyin bilgiye ulaşma ve uygun kararlar alma kapasitesini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Aynı yaklaşım gıda alanına uyarlandığında, tüketicilerin gıdaya ilişkin karmaşık verileri doğru değerlendirebilme becerileri gıda etiketi okuryazarlığı çatısı altında ele alınmaktadır.

2.2. Gıda Etiket Okuryazarlığının Kuramsal Temelleri

Gıda etiketi okuryazarlığı; ambalaj üzerindeki bilgilerin bilimsel veriler ışığında yorumlanmasını ve rasyonel tüketim tercihlerine dönüştürülmesini ifade eden disiplinler arası bir yeterlilik alanıdır. Bu yapı; bilimsel okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı, beslenme okuryazarlığı ve gıda okuryazarlığı kavramlarının bütünleşmesiyle şekillenmektedir.

Bilimsel okuryazarlık, bireyin bilimsel bilgiye ulaşarak elde ettiği verileri eleştirel süzgeçten geçirmesini ve günlük kararlarına aktarmasını içerir (Bybee, 1997; NRC, 2012). Etiketler bağlamında düşünüldüğünde bilimsel okuryazarlık, bileşenlerin

yalnızca adlarından hareketle yargılanmasını engeller; maddelerin teknolojik görevlerini ve güvenlik sınırlarını bilimsel kanıtlarla değerlendirme yetisi sunar. Böylece sosyal medyadaki asılsız iddialar karşısında direnç gelişir.

Sağlık okuryazarlığı ise sağlıkla ilgili bilgileri edinme, anlama ve uygun kararlar verme kapasitesidir (Sørensen vd., 2012). Kronik rahatsızlıkların, alerjilerin ve özel beslenme gereksinimlerinin yaygınlaştığı günümüzde; etiketlerdeki alerjen uyarılarının, sodyum oranlarının veya ilave şeker miktarlarının doğru okunması doğrudan bireysel sağlıkla ilişkilidir.

Beslenme okuryazarlığı, besin öğelerini ve beslenme ilkelerini kavrayarak bunları yaşam pratiğine aktarma becerisidir (Krause vd., 2018). Besin değerleri tablosunun okunması, porsiyon miktarlarının ve enerji değerlerinin hesaplanması bu kapsamdadır. Gıda okuryazarlığı ise gıdanın tarladan sofraya uzanan tüm süreçlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır (Vidgen & Gallegos, 2014; Truman vd., 2017). Gıda etiketi okuryazarlığı, bu dört alanın kesişim noktasında yer alarak ambalaj verilerinin bütünsel değerlendirilmesini sağlar.

Tablo 2.1. Gıda Etiketi Okuryazarlığının Kuramsal Temellerini Oluşturan Okuryazarlık Yaklaşımları

Okuryazarlık Türü	Temel Odak	Gıda Etiketi Okuryazarlığına Katkısı
Bilimsel okuryazarlık	Bilimsel bilgiyi anlama, sorgulama ve kanıtları değerlendirme	Kimyasal bileşenlerin bilimsel temelde yorumlanmasını sağlar.
Sağlık okuryazarlığı	Sağlıkla ilgili bilgileri anlama ve karar verme	Etiket bilgilerinin bireysel sağlık açısından değerlendirilmesini destekler.
Beslenme okuryazarlığı	Besin öğelerini, beslenme ilkelerini yorumlama	Besin değerleri tablosunun doğru okunmasını sağlar.
Gıda okuryazarlığı	Gıdanın üretim, güvenlik ve tüketim süreçlerini kavrama	Güvenilir ve bilinçli gıda seçimini destekler.

2.3. Gıda Etiketi Okuryazarlığı ve Kemofobi

Gıda etiketi okuryazarlığı; ambalajda sunulan içerik, besin ögeleri, katkı maddeleri ve alerjen bilgilerini bilimsel kanıtlar ışığında okuyabilme, eleştirel değerlendirebilme ve davranışa dönüştürebilme yeterliliğidir (Vidgen & Gallegos, 2014). Hazır gıda arzının artması ve kronik hastalıkların yaygınlaşması, etiketlerin doğru okunmasını bir zorunluluk hâline getirmiştir.

Tüketicilerin en çok zorlandığı nokta "İçindekiler" bölümündeki teknik ifadelerdir. Bu ifadeler kulaktan dolma bilgilerle birleştğinde toplumda kemofobi (kimyasal maddelere karşı temelsiz korku ve ön yargı) olgusuna yol açmaktadır. Sosyal medyada üretilen "E kodlu maddeler kanserojendir" ya da "İçinde kimyasal adı geçen ürünler zararlıdır" şeklindeki söylemler bu korkuyu körüklemektedir. Oysa toksikolojik açıdan bir maddenin güvenliği kökenine değil; kullanım miktarına ve risk analizlerine bağlıdır. Etiket okuryazarlığı, pasif bir veri okumasının ötesinde; bileşenin kullanım amacını, teknolojik işlevini ve yasal dayanağını sorgulayan aktif bir zihinsel süreçtir.

Tablo 2.2. Gıda Etiketi Okuryazarlığının Kazandırmayı Hedeflediği Temel Yeterlilikler

Yeterlilik Alanı		Açıklama
Etiket	bilgisini okuyabilme	Ambalaj üzerinde yer alan bilgileri doğru şekilde belirleyebilme
Bilimsel	yorum yapabilme	İçerik listesindeki bileşenlerin teknolojik işlevlerini ve kullanım amaçlarını açıklayabilme
Eleştirel	değerlendirme	Etiket bilgilerini bilimsel kanıtlar doğrultusunda sorgulayabilme
Risk	değerlendirme	Bireysel sağlık durumu ve beslenme gereksinimlerine uygun ürün seçebilme
Bilinçli karar verme		Etiket bilgilerini satın alma ve tüketim davranışlarına yansıtabilme
Bilimsel iletişim		Etiket bilgilerini doğru terminoloji ile açıklayabilme ve yanlış bilgileri bilimsel kanıtlarla düzeltebilme

2.4. Mesleki Eğitim Açısından Gıda Etiketi Okuryazarlığı

Mesleki eğitim, bireyleri bir mesleğe hazırlarken karşılaştıkları karmaşık problemlere bilimsel çözümler üretebilme yeteneği kazandırmayı hedefler. Gıda sektöründe yetişen insan kaynağının yalnızca teknik süreçleri bilmesi yetersizdir; bilimsel bilgiye dayalı karar alabilen profesyoneller olmaları gerekir.

Öğretim sürecinde geleneksel ezberci anlayış yerine öğrenci merkezli yaklaşımlar (problem temelli öğrenme, vaka analizleri, gerçek ürün etiketlerinin incelenmesi) benimsenmelidir. Farklı gıda alanlarındaki yükseköğretim ve meslek programlarında etiket okuryazarlığının yansımaları Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Mesleki ve Yükseköğretimde Gıda Etiket Okuryazarlığının Program Çıktılarıyla İlişkisi

Program	Program Çıktılarıyla İlişkisi
Gıda İşleme Programı	Ürün etiketlerini mevzuata uygun biçimde okuyabilme ve içerik listesini yorumlayabilme
Gıda Teknolojisi Programı	Katkı maddelerinin teknolojik işlevlerini, kullanım amaçlarını ve etiketleme kurallarını açıklayabilme
Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Programı	Etiket bilgilerini kalite, gıda güvenliği ve yasal uygunluk açısından değerlendirebilme
Gıda Mühendisliği	Etiketleme süreçlerini üretim teknolojisi, kalite yönetimi, mevzuat ve tüketici güvenliği açısından analiz edebilme
Beslenme ve Diyetetik	Besin değerleri tablosu ve içerik listesini bireysel beslenme gereksinimleri doğrultusunda yorumlayabilme
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Menü planlaması, reçete geliştirme ve ürün seçiminde etiket bilgilerini etkin biçimde kullanabilme
Aşçılık Programı	Alerjen bildirimi, içerik bilgisi ve saklama koşullarını güvenli gıda uygulamalarında değerlendirebilme

3. GIDA ETİKETLERİNİN YAPISI VE DÜZENLEYİCİ ÇERÇEVE

3.1. Hukuki ve Düzenleyici Çerçeve

Gıda etiketleme mevzuatı, tüketiciye sunulan verilerin doğru, açık ve yanıltıcı olmayacak şekilde düzenlenmesini amaçlar. Türkiye'deki temel düzenleme, Türk Gıda Kodeksi Gıda Etiketleme ve Tüketicileri Bilgilendirme Yönetmeliğidir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2017). Bu yönetmelik, AB'nin 1169/2011 sayılı Tüzüğü ile tam uyum içerisindedir. Uluslararası gıda ticaretinde ise Codex Alimentarius (CXS 1-1985) standartları temel referans kaynağıdır (Codex Alimentarius Commission, 1985/2024).

Tablo 3.1. Türkiye, Avrupa Birliği ve Codex Alimentarius Etiketleme Düzenlemelerinin Genel Karşılaştırması

Değerlendirme Boyutu	Türkiye	Avrupa Birliği	Codex Alimentarius
Temel düzenleme	Türk Gıda Kodeksi Gıda Etiketleme ve Tüketicileri Bilgilendirme Yönetmeliği	1169/2011 sayılı AB Tüzüğü	CXS 1-1985 Genel Etiketleme Standardı
Hukuki niteliği	Türkiye’de bağlayıcı ulusal mevzuat	AB üyesi ülkelerde doğrudan bağlayıcı tüzük	Ulusal mevzuatlara rehberlik eden uluslararası standart
Temel amaç	Tüketicinin doğru bilgilendirilmesi ve yanıltılmasının önlenmesi	Tüketicinin korunması ve ortak pazarda bilgi birliğinin sağlanması	Tüketicinin korunması ve uluslararası ticarete uyum
Zorunlu bilgiler	Ürün adı, içindekiler, alerjenler, net miktar, tarih, saklama koşulları, işletmecisi bilgisi, gerekli durumlarda menşe ve beslenme bildirimi	Benzer temel zorunlu bilgiler; ayrıntılı okunabilirlik ve sunum kuralları	Ürün adı, içindekiler, net içerik, işletme bilgisi, menşe, parti ve tarih gibi temel unsurlar
Dil	Zorunlu bilgilendirme Türkçe sunulur	İlgili üye ülkedeki tüketicinin kolayca anlayabileceği dil veya diller kullanılır	Tüketicinin anlayabileceği dilde sunum ilkesi benimsenir
Uygulama	Bakanlık kılavuzları ve	Avrupa	Codex kılavuzları

Değerlendirme Boyutu	Türkiye	Avrupa Birliği	Codex Alimentarius
desteği	ürün tebliğleri	Komisyonu bildirimleri ve uygulama rehberleri	ve komite kararları

3.2. Ambalaj Üzerinde Bulunan Bilgiler

Ambalaj üzerinde yer alan ürün adı, içindekiler listesi, besin değerleri tablosu, alerjen uyarıları, net miktar, menşe, tarih bilgileri (STT ve TETT) ile saklama koşulları tüketiciye ürünü güvenle tüketebilmesi için rehberlik eder (European Parliament & Council, 2011). İçindekiler listesi, ürünün kimyasal bileşimini gösterdiği için etiket okuryazarlığının çekirdeğini oluşturmaktadır.

4. İÇİNDEKİLER BÖLÜMÜNÜN BİLİMSEL ANALİZİ

4.1. İçindekiler Listesinin Yapısı ve Düzenlenme İlkeleri

İçindekiler listesinde bileşenler, üretim sırasında kullanılan ağırlıklarına göre azalan sırayla listelenir (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2017). Katkı maddeleri teknolojik işlevleri (örneğin koruyucu, emülgatör) ve özel adları ya da uluslararası E-kodları ile açıkça belirtilir. Bu listedeki kimyasal terimler doğrudan olumsuz algılanmamalı, bileşenin teknolojik göreviyle birlikte değerlendirilmelidir.

4.2. Bileşenlerin Sınıflandırılması ve Teknolojik İşlevleri

Gıda bileşenleri ana maddeler, yardımcı bileşenler, katkı maddeleri ve aroma vericiler olarak gruplandırılır. Katkı maddeleri gıdaya besin değeri katmak amacıyla değil; gıda güvenliğini artırmak, raf ömrünü uzatmak, renk, lezzet ve kıvamı korumak amacıyla eklenir (EFSA/Codex).

Tablo 4.1. İçindekiler Listesinde Yer Alan Başlıca Bileşen Grupları ve Teknolojik İşlevleri

Bileşen Grubu	Temel İşlevi	Örnek
Ana bileşenler	Ürünüm temel yapısını oluşturur	Un, süt, et, domates
Koruyucular	Mikrobiyal bozulmayı geciktirir	Potasyum sorbat, sodyum benzoat
Antioksidanlar	Oksidasyonu önler	Askorbik asit, tokoferoller
Emülgatörler	Su ve yağ fazını bir arada tutar	Lesitin, mono ve digliseritler
Kıvam artırıcılar	Viskozite ve tekstürü düzenler	Ksantan gam, guar gam
Jelleştiriciler	Jel yapısı oluşturur	Pektin, agar
Asitlik düzenleyiciler	pH dengesini sağlar	Sitrik asit, laktik asit
Renklendiriciler	Ürüne renk kazandırır veya korur	Beta-karoten, antosiyaninler
Tatlandırıcılar	Tatlılık sağlar	Steviol glikozitleri, asesülfam-K
Aroma vericiler	Tat ve koku özelliklerini geliştirir	Doğal veya aroma verici preparatlar

4.3. Kimyasal Bileşenlere Yönelik Yaygın Yanlış İnanışlar

Toplumda kimyasal terim taşıyan her bileşenin zararlı olduğuna dair yaygın kavram yanlışları mevcuttur. Oysa su, oksijen ve C vitamini (askorbik asit) de kimyasal isimlere sahiptir. E kodları, katkı maddesinin AB tarafından toksikolojik testlerden geçirildiğini ve güvenli sınırların belirlendiğini kanıtlayan standart kodlama sistemidir.

Tablo 4.2. İçindekiler Listesinde Yer Alan Kimyasal Bileşenlere İlişkin Yaygın Yanlış İnanışlar ve Bilimsel Açıklamalar

Yaygın Yanlış İnanış	Bilimsel Açıklama
Kimyasal isim taşıyan tüm maddeler zararlıdır.	Kimyasal isim, maddenin bilimsel adıdır; güvenilirliği kullanım amacı ve risk değerlendirmesi ile belirlenir.
E kodlu katkı maddeleri sağlığa zararlıdır.	E kodu, katkı maddesinin bilimsel değerlendirmeden geçmiş ve tanımlanmış olduğunu gösterir.
Doğal olan her zaman güvenlidir.	Doğal maddeler de toksik olabilir; güvenilirlik doz ve maruziyete bağlıdır.
Koruyucu maddeler gereksizdir.	Koruyucular uygun kullanıldığında gıda güvenliğini artırır ve mikrobiyal bozulmayı önler.
İçerik listesi uzunsa ürün sağlıksızdır.	İçerik sayısı tek başına kalite veya sağlık göstergesi değildir; ürün bütüncül olarak değerlendirilmelidir.

5.1. Sonuç

Gıda etiketi okuryazarlığı; yalnızca ambalaj üzerinde yer alan teknik ifadelerin veya mevzuat bilgilerinin okunması değil, tüketicilerin ve gıda alanında eğitim gören öğrencilerin ambalaj verilerini bilimsel kanıtlar ışığında değerlendirebilmelerini ve kanıta dayalı karar verebilmelerini sağlayan çok boyutlu ve hayati bir yeterli alanıdır. Günümüz gıda endüstrisinde ürünlerin raf ömrünü uzatmak, mikrobiyolojik güvenliği sağlamak, kaliteyi korumak ve reolojik özellikleri iyileştirmek amacıyla kullanılan gıda katkı maddeleri, toplumda sıklıkla yanlış anlaşılmakta ve "zararlı kimyasallar" olarak algılanmaktadır.

İçindekiler listesinde yer alan bileşenlerin ve katkı maddelerinin teknolojik işlevleri (koruyucular, antioksidanlar, emülgatörler, kıvam artırıcılar vb.) ve uluslararası risk değerlendirme süreçleri (JECFA, EFSA, Codex, ADI hesaplamaları) çerçevesinde kavranması, toplumda yaygınlaşan kemofobi (kimyasal korkusu) ile dijital ortamlarda hızla yayılan dezenformasyonun önüne geçilmesinde temel bir anahtardır. Tehlike (*hazard*) ile risk (*risk*) kavramları arasındaki farkın bilimsel olarak kavranması, tüketicilerin sezgisel yargılar veya sansasyonel söylemler yerine doğrulanmış verilerle hareket etmelerini desteklemektedir.

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında; kavramsal değişim yaklaşımı, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) ve argümantasyon gibi aktif, sorgulamaya ve otantik uygulamalara dayalı öğretim tekniklerinin mesleki ve akademik eğitim müfredatlarına entegre edilmesi büyük bir gerekliliktir. Gerçek ürün etiketlerinin ders materyali olarak kullanılması, öğrencilerin zihnindeki kavram yanlışlarını gidererek ezberci öğrenmenin önüne geçmekte ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu bütünlük öğretim modelleri, bir yandan gıda ve gastronomi sektöründe görev alacak nitelikli, bilimsel bakış açısına sahip meslek mensuplarının yetişmesine imkân tanırken, diğer yandan toplumun genel bilimsel, sağlık ve gıda okuryazarlığı düzeyini yükselterek bilinçli bir tüketici toplumunun oluşmasına doğrudan katkı sağlamaktadır.

5.2. Öneriler

Müfredat ve Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler:

Fen bilimleri, kimya, biyoloji, gıda teknolojisi, gastronomi ve beslenme eğitimi müfredatlarına "Gıda Etiket Okuryazarlığı" ve "Bilimsel Risk Analizi" konuları uygulamalı tematik üniteler olarak dâhil edilmelidir. Öğretim süreçlerinde yalnızca teorik mevzuat bilgisi aktarımıyla sınırlı kalınmamalı; öğrencilerin ön bilgilerini ve kavram yanlışlarını açığa çıkaracak kavramsal değişim metinleri ve bilişsel çatışma etkinlikleri planlanmalıdır.

Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

Derslerde soyut kavramlar yerine market raflarından getirilen gerçek ürün etiketleri, örnek vaka senaryoları ve karşılaştırmalı içerik analizleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin EFSA, JECFA ve Türk Gıda Kodeksi gibi güvenilir bilimsel veri tabanlarını aktif olarak kullanmaları teşvik edilmeli, iddiaları Toulmin argümantasyon modeli çerçevesinde verilerle savunmaları sağlanmalıdır.

Kamusal Risk İletişimi ve Toplumsal Bilinçlendirmeye Yönelik Öneriler:

İlgili bakanlıklar, kamu otoriteleri ve akademisyenler iş birliği içinde çalışarak sosyal medyadaki bilgi kirliliğiyle mücadele edecek şeffaf, anlaşılır ve erişilebilir dijital risk iletişimi platformları oluşturmalıdır. Halk sağlığını korumak ve kemofobiyi önlemek adına tüketicilere yönelik görsel destekli gıda etiketi okuryazarlığı rehberleri ve kamu spotları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bybee, R. W. (1997). Achieving scientific literacy: From purposes to practices. Heinemann.
- Codex Alimentarius Commission. (2024). General standard for the labelling of prepackaged foods (CXS 1-1985). FAO/WHO.
- European Parliament and Council. (2011). Regulation (EU) No 1169/2011 on the provision of food information to consumers. Official Journal of the European Union.
- Grunert, K. G., & Wills, J. M. (2007). A review of European research on consumer response to nutrition information on food labels. *Journal of Public Health*, 15(5), 385–399.
- Grunert, K. G., Fernández-Celemín, L., Wills, J. M., Storcksdieck Genannt Bonsmann, S., & Nureeva, L. (2010). Use and understanding of nutrition information on food labels in six European countries. *Journal of Public Health*, 18(3), 261–277.
- Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S., & Abel, T. (2018). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy. *Health Promotion International*, 33(3), 378–389.
- Miller, L. M. S., & Cassady, D. L. (2015). The effects of nutrition knowledge on food label use: A review of the literature. *Appetite*, 92, 207–216.
- National Research Council. (2012). A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267.
- OECD. (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., et al. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12, 80.
- Tarım ve Orman Bakanlığı. (2017). Türk Gıda Kodeksi Gıda Etiketleme ve Tüketicileri Bilgilendirme Yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete, 29960 (Mükerrer), 26 Ocak 2017.
- Truman, E., Lane, D., & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365–371.

- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programmes. UNESCO.
- Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59.

BÖLÜM 10

ELEŞTİREL MİRAS, TARİHSEL DÜŞÜNME, MÜZE EĞİTİMİ VE DİJİTAL DÖNÜŞÜM ÜZERİNE GÜNCEL BİR LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Rüstem ÇURKU¹

¹ Dr., MEB, Tarih Öğretmeni, rustemcurku040@gmail.com , ORCID ID: 0000-0003-0280-8989

GİRİŞ

Kültürel mirasın tarih eğitimindeki yeri, son yıllarda koruma merkezli bir anlayıştan öğrenme, kimlik, bellek, vatandaşlık ve eleştirel düşünme merkezli bir anlayışa doğru belirgin biçimde genişlemiştir. Bu dönüşüm, mirasın yalnızca geçmişten kalan nesnelerden oluşmadığı, günümüzde belirli topluluklar, kurumlar ve bireyler tarafından seçilen, anlamlandırılan ve kullanılan kültürel bir pratik olduğu yönündeki eleştirel miras çalışmalarıyla koşut ilerlemiştir. Smith (2006) mirasın anlam taşıyan sabit bir nesne değil, anlam üretme pratiği olduğunu savunmaktadır. Kitabının açılışındaki "There is, really, no such thing as heritage" ifadesi, mirasın nesnel bir kategori olarak değil, anlamlandırma ve iktidar ilişkileri içinde oluşan bir pratik olarak kavranması gerektiğine de işaret etmektedir (Smith, 2006, s. 11).

Bu perspektif, tarih eğitimi açısından belirleyici bir anlam taşımaktadır. Tarih öğretiminde kullanılan her miras unsuru öğrencinin karşısına nötr bir veri olarak çıkmamaktadır. Bir anıtın korunması, bir mekânın müzeye dönüştürülmesi ya da belirli bir anlatının sergide öne çıkarılması, geçmişin günümüzde nasıl çerçevelendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kültürel miras, öğrencilerin "ne oldu?" sorusunun yanında "neden bu geçmiş seçildi?", "Kim bu geçmiş temsil ediyor? "Kimlerin deneyimleri görünmez kalıyor?" ve "Aynı miras farklı gruplar için neden farklı anlamlar taşıyabilir?" sorularını da sormalarına imkân veren özgün bir tarihsel düşünme alanına dönüşmektedir.

Bu bölüm, kültürel mirasın tarih eğitimindeki rolünü altı temel eksen üzerinden incelemektedir. Bunlar: eleştirel miras yaklaşımı, tarihsel düşünme, müze pedagojisi, yerel tarih ve okul dışı öğrenme, hassas geçmişler ve dijital kültürel mirastır. İnceleme, alanın kurucu metinlerini 2023–2026 dönemine ait doğrulanabilir araştırmalarla birlikte değerlendirmektedir.

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE: MİRASI NESNEDEN SÜRECE TAŞIMAK

Eleştirel Miras Yaklaşımı

Smith'in (2006) "yetkili miras söylemi" (authorised heritage discourse) kavramı, uzmanlık, kurumlar ve resmî temsil mekanizmalarının hangi geçmişlerin meşru miras sayılacağını biçimlendirebildiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, tarih eğitiminde miras nesnelerinin kendiliğinden önemli sayılması varsayımını sorgulamayı gerektirmektedir. Bir yapının korunması, bir kişinin heykelinin kamusal alanda tutulması ya da bir ritüelin ulusal miras olarak sunulması, geçmişin kendisi kadar geçmiş ile bugün arasındaki güç ilişkileri hakkında da bilgi vermektedir (Smith, 2006, s. 29–34).

Lowenthal (1998) tarih ile miras arasındaki ayrımı keskin biçimde ortaya koymaktadır. Lowenthal'a göre miras, geçmişin eleştirel tarihsel bilgisinden farklı, araçsal bir kullanım biçimidir. Tarih kanıtları sorgulayarak geçmişi anlamaya çalışırken, miras geçmişi bugünün ihtiyaçlarına göre biçimlendirmekte ve duygusal bağlılık üretmektedir (Lowenthal, 1998, s. 121–130). Bu ayrım, tarih eğitimcilerinin miras materyallerini sınıfa taşıırken eleştirel bir mesafe korumasını zorunlu kılmaktadır.

Harrison (2013) mirası nesne merkezli dar bir kategoriye indirgemek yerine geçmişle kurulan ilişkiler ve tutumlar üzerinden ele almaktadır. Bu çerçeve, miras eğitimi yalnızca koruma bilinci kazandıran bir uygulama olmaktan çıkarmaktadır. Geçmişin toplumsal anlamlarını, iktidar ilişkilerini ve değer boyutunu tartışan bir alana dönüştürmektedir (Harrison, 2013, s. 4). Harrison'ın bu vurgusu, özellikle azınlık kültürlerinin tanınması ve çoğul tarih anlatıları bağlamında rehberlik işlevi görmektedir.

UNESCO Çerçevesi ve Mirasın Genişleyen Kapsamı

UNESCO'nun 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi, üstün evrensel değere sahip kültürel ve doğal mirasın korunmasını uluslararası bir çerçeveye bağlamıştır (UNESCO, 1972). 2003 tarihli Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi ise yaşayan gelenekleri, uygulamaları, bilgi ve becerileri de kapsama dahil etmiştir (UNESCO, 2003). Bu genişleme, tarih eğitimi açısından iki somut sonuç doğurmaktadır. Birincisi, öğrencilerin gündelik deneyimleri —aile anlatıları, yerel zanaatlar, geleneksel oyunlar— miras araştırmasının parçası hâline gelebilmektedir. İkincisi, mirasın yaşayan niteliği öğrenciyi geçmiş ile bugün arasındaki süreklilik ve değişim ilişkilerini incelemeye yöneltilmektedir. Bununla birlikte, bu tür çalışmalar kaynak eleştirisi ve çoklu perspektif ilkeleriyle yürütülmediğinde yerel ya da ulusal kimlikleri sorgulanamaz hâle getirebilmektedir.

TARİHSEL DÜŞÜNME VE KÜLTÜREL MİRAS

Tarih eğitiminde kültürel mirasın en güçlü pedagojik gerekçelerinden biri, öğrencinin tarihsel bilgiyle doğrudan ilişki kurmasını sağlayabilmesidir. Seixas ve Morton (2013) tarihsel düşünmeyi altı kavram üzerinden yapılandırmaktadır: tarihsel önem, kanıt, süreklilik ve değişim, neden ve sonuç, tarihsel perspektif ve etik boyut. Bu çerçeve, miras nesnelerinin geçmişten kalmış şeyler olarak tanıtılması yerine tarihsel soruların başlangıç noktası olarak kullanılmasına zemin hazırlamaktadır (Seixas ve Morton, 2013, s. 10–14).

Somut bir örnek verilecek olursa, bir tarihî yapı üzerinden tarihsel önem sorusu "Bu yapı neden korunmaya değer görülüyor?" biçiminde kurulabilmektedir. Kanıt sorusu "Yapının geçmişteki işlevini hangi belgeler, nesneler ve tanıklıklar destekliyor?" şeklinde geliştirilebilmektedir. Bununla birlikte, süreklilik ve değişim boyutu, yapının kullanım biçiminin zaman içinde nasıl evrildiğini; perspektif boyutu, farklı grupların aynı yapıyı nasıl yorumladığını; etik boyutu ise geçmişteki bir uygulamanın bugünkü değerler çerçevesinde nasıl değerlendirilmesi gerektiğini sorgulamaktadır. Böylece miras nesnesi tarihsel düşünmenin somut laboratuvarına dönüşmektedir.

Seixas (2017a) tarihsel düşünme modelinde öğrencilerin yalnızca geçmiş hakkında bilgi edinmesinin yeterli olmadığını ve disiplinler araçların bu sürece rehberlik etmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Seixas, 2017a, s. 599–601). Tarihsel bilinç ile tarihsel düşünme arasındaki ilişkiyi ele aldığı bir diğer çalışmada Seixas (2017b) geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki anlam ilişkilerini daha kapsamlı biçimde tartışmaktadır. Bu ayrım kültürel miras eğitiminde özellikle belirleyicidir. Bu hususta tarihsel düşünme kanıtı ve disiplinler muhakemeyi ön plana çıkarırken, tarihsel bilinç de bu ilişkilerin yaşantısal ve varoluşsal boyutunu içermektedir (Seixas, 2017b, s. 63–66).

Van Boxtel ve Van Drie (2012) öğrencilerin tarihsel görsel ve nesneleri bağlamlandırma süreçlerini iki ayrı araştırma üzerinden incelemiştir. İlk çalışma 18 öğrencinin ikili gruplar hâlinde yorumlama sürecini, ikincisi 114 öğrenciyle bilgi ve stratejik destek müdahalelerinin etkisini ele almıştır. Elde edilen bulgular, tarihsel bağlamlandırmanın nesneye bakmaktan ibaret olmadığını ortaya koymuştur. Zengin tarihsel bilgi ağları ve uygun stratejilerin öğrencilerin zaman/bağlam ilişkisini kurmasına yardım ettiğini de göstermiştir (Van Boxtel ve Van Drie, 2012, s. 127–132). Bu bulgu, miras nesnesinin hazır bilgi olarak değil, bağlam kurma gerektiren kanıt olarak tasarlanması gerektiğine de işaret etmektedir.

Wineburg (2001) tarihsel düşünmenin gündelik sezgilerden farklı, disiplinler olarak öğrenilmesi gereken bir düşünme biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, miras eğitimindeki "yerel olan her zaman daha kolay öğrenilir" ya da "yakından uzağa" varsayımını eleştirel biçimde sorgulamayı gerektirmektedir. Yerel miras öğrencinin ilgisini artırabilmektedir. Ancak yerel olmanın otomatik olarak tarihsel düşünme becerisi kazandırdığını söylemek de güçtür.

Van Boxtel, Grever ve Klein (2015) mirasın tarihsel düşünmeyi hem geliştirmek hem de değerlendirmek için bir kaynak olarak kullanılabileceğini Hollanda deneyimi üzerinden tartışmıştır. Yazarlar, miras nesnelerinin öğrencileri tarihsel sorularla karşılaştıran ve çoklu

perspektifleri görünür kılan özgün bir öğretim materyali olarak konumlandırılabilceğini de savunmaktadır (Van Boxtel vd., 2015, s. 43–46).

Barton ve Levstik (2004) tarih öğretiminin ortak iyilik (common good) kavramıyla ilişkisini derinlemesine ele almışlardır. Yazarlara göre tarih eğitimi yalnızca disiplinler becerilerin kazanımından ibaret değildir. Aynı zamanda öğrencilerin demokratik bir toplumda bilinçli katılımcılar olarak yetişmesine katkı sağlamalıdır (Barton ve Levstik, 2004, s. 27–36). Bu perspektif, kültürel mirasın tarih eğitimindeki işlevini vatandaşlık eğitimi boyutuyla da zenginleştirmektedir.

LİTERATÜRÜN GELİŞİMİ: KORUMA MERKEZLİ YAKLAŞIMDAN ÖĞRENME VE MÜZAKEREYE

Kültürel miras eğitiminin tarihsel gelişimini kesin sınırlarla ayrılan dönemlere bölmek yerine, birbirinin üzerine eklenen eğilimler olarak değerlendirmek daha isabetli bir yaklaşımdır. İlk aşamada koruma ve aktarım; ardından öğrenme, kimlik ve tarihsel bilinç; son dönemde ise dijitalleşme, katılımcılık, kapsayıcılık ve eleştirel miras söylemi ön plana çıkmıştır.

1990'lar ve 2000'ler boyunca müzelerin eğitim işlevine ilişkin araştırmalar, müzeyi yalnızca nesne sergileyen kurum olmaktan çıkararak öğrenme ortamı olarak tanımlamaya başlamıştır. Hooper-Greenhill (2007) müze öğrenmesini sosyal adalet, kültürel demokrasi, öğrenme çıktıları ve pedagojik tasarım bağlamında ele almaktadır. Bu çerçeve, tarih müzelerinin okul öğretiminin basit bir eki değil, farklı öğrenme deneyimleri sunan tamamlayıcı kurumlar olarak görülmesinin önünü açmıştır (Hooper-Greenhill, 2007, s. 1–12).

2000–2019 dönemindeki tarih eğitimi araştırmalarını bibliyometrik yöntemlerle inceleyen Gómez-Carrasco ve arkadaşları (2022), tarihsel düşünme ve tarihsel bilincin alanın temel araştırma eksenleri hâline geldiğini ortaya koymuştur. Bu bibliyometrik çalışma, tarih eğitiminin yalnızca içerik ve ders kitabı araştırmasından daha geniş bir epistemolojik ve toplumsal araştırma alanına dönüştüğünü göstermektedir (Gómez-Carrasco vd., 2022, s. 502–506).

Seixas (1998), öğretmen adaylarının tarihsel düşünme biçimlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin kendi tarihsel anlayışlarının öğretim pratiklerini nasıl biçimlendirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, tarihsel düşünmenin yalnızca öğrenci düzeyinde değil, öğretmen eğitimi düzeyinde de geliştirilmesi gereken bir yeterlik olduğuna işaret etmektedir (Seixas, 1998, s. 320–328).

SİSTEMATİK LİTERATÜR BULGULARI: MİRAS EĞİTİMİ VE TARİH MÜZELERİ

Valencia Arnica, Ccasani Rodriguez, Rucano Paucar ve Talavera-Mendoza (2023), Heritage dergisinde yayımladıkları sistematik derlemede Web of Science, Scopus ve Dimensions veritabanlarını PRISMA protokolüyle tarayarak 2018–2022 dönemindeki miras eğitimi çalışmalarını incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla sınıf içi didaktik modellere yöneldiğini, somut olmayan mirasın özellikle ritüeller ve festivaller üzerinden işlendiğini ve dijital eğitim kaynaklarının daha sistematik kullanılmasına ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir (Valencia Arnica vd., 2023, s. 7614–7620).

Bu bulgu, tarih eğitimi açısından kritik bir çelişkiyi gün yüzüne çıkarmaktadır: Miras kaynağının fiziksel ya da kültürel zenginliği artsa da, bu zenginlik pedagojik kullanımın niteliğini otomatik olarak artırmamaktadır. Bir miras nesnesinin eğitimsel değeri, o nesnenin nasıl sorunsallaştırıldığına bağlıdır. Öğretmen tarafından tasarlanan araştırma soruları, kaynak setleri, karşılaştırma etkinlikleri ve ziyaret sonrası üretim görevleri öğrenme deneyiminin kalitesini doğrudan belirlemektedir.

Geerts, Depaepe ve Van Nieuwenhuyse (2024) Historical Encounters dergisindeki sistematik incelemelerinde üç veritabanından taranan 45 hakemli makaleyi değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar tarih müzelerindeki öğretim araştırmalarını kapsamlı biçimde haritalandırmışlardır. İnceleme dört araştırma tasarımı türü belirlemiştir: öğretim pratiklerinin betimleyici incelemesi, inanç ve tutumların araştırılması, bu ikisinin bileşimi ve öğretim-öğrenme ilişkisinin doğrudan ölçülmesi. Bulgular, bilişsel ve duyuşsal hedefler ile disiplinler tarih eğitimi ile vatandaşlık hedefleri arasında süregelen gerilimler bulunduğunu göstermektedir (Geerts vd., 2024, s. 186–195).

Bu bulgu, tarih müzesi ziyaretlerinin gezi olarak değil, üç aşamalı bir öğretim dizisi olarak tasarlanması gerektiğini düşündürmektedir. Ziyaret öncesinde öğrencinin tarihsel bağlam ve soru setiyle hazırlanması; ziyaret sırasında seçici gözlem, nesne incelemesi ve kanıt toplama; ziyaret sonrasında ise yorumlama, karşılaştırma ve tartışma etkinlikleri bu dizinin temel halkalarını oluşturmaktadır.

YEREL TARİH, OKUL DIŞI ÖĞRENME VE TÜRKİYE BAĞLAMI

Yerel tarih, kültürel mirasın tarih eğitimine aktarılmasında işlevsel bir köprü kurabilmektedir. Bu işlevin temeli yalnızca öğrencinin kendi çevresine aşinalığı değildir. Yerel tarih çalışmaları, tarihsel kaynakların gündelik yaşamla ilişkilendirilmesini, mekânın kanıt olarak

kullanılmasını ve sözlü tarih, fotoğraf, yerel arşiv ile maddi kültür gibi farklı kaynak türlerinin bir arada değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Baba ve Güven (2025) tarih öğretiminde yerel tarih ve somut kültürel miras ilişkisini Türkiye bağlamında doğrudan incelemiştir. Yirmi sekiz öğrenciyle yürütülen durum çalışmasında öğrencilerin yerel tarih gezisi öncesinde sınırlı deneyimlere sahip oldukları; gezi sonrasında tarihî mekânlara yönelik merak, ilgi ve farkındalıklarının belirgin biçimde arttığı ortaya konmuştur (Baba ve Güven, 2025, s. 104–112).

Aktaş, Tokmak ve İlhan (2025) okul dışı öğrenme etkinliklerinin kültürel mirasa yönelik duyarlılık üzerindeki rolünü incelemiştir. Yirmi dört beşinci sınıf öğrencisiyle sekiz haftalık eylem araştırması kapsamında İstanbul Arkeoloji Müzeleri, Atatürk Arboretumu, Bursa'daki tarihî mekânlar, ebru atölyesi ve Eminönü gibi birbirinden farklı öğrenme ortamları kullanılmıştır. Araştırma, kültürel mirasın yalnızca müze binası içinde değil, kentsel çevre, tarihî mekân ve yaşayan kültür ortamlarında da ele alınabileceğini somut biçimde göstermektedir (Aktaş vd., 2025, s. 107–113).

Türkiye bağlamındaki bu çalışmalar değerli olmakla birlikte, genellenebilirlik konusunda ihtiyatlı yaklaşmak gerekmektedir. Küçük ve amaçlı örneklemeler, kısa süreli uygulamalar ve nitel veri kaynakları öğrenci deneyimlerini anlamak bakımından güçlü olabilmektedir. Ancak miras eğitiminin akademik başarı, tarihsel düşünme ya da uzun vadeli koruma davranışları üzerindeki etkisini tek başına kanıtlanamamaktadır. Bu nedenle karma yöntemli, karşılaştırmalı ve boylamsal tasarımlara da ihtiyaç duyulmaktadır.

HASSAS GEÇMİŞLER, ÇOĞUL MİRAS VE ETİK BOYUT

Kültürel mirasın pedagojik kullanımındaki en büyük risklerden biri, mirasın ortak ve tartışmasız bir geçmiş anlatısı gibi sunulmasıdır. Savaşlar, zorunlu göçler, toplumsal çatışmalar, tartışmalı anıtlar ve hafıza mekânları öğrencilerin farklı duygusal ve ahlaki tepkiler geliştirmesine yol açabilmektedir. Van Boxtel, Grever ve Klein (2016) bu nedenle hassas geçmişler kavramını merkeze almaktadır.

Hassas mirasın öğretiminde amaç, öğrencileri belirli bir ahlaki sonuca yönlendirmek değil, kanıtları karşılaştırebildikleri, tarihsel aktörlerin koşullarını değerlendirebildikleri ve günümüz değerleriyle geçmiş arasındaki mesafeyi tartışabildikleri bir ortam oluşturmaktır. Bu yaklaşım, tarihsel empatiyi geçmişi onaylamaktan ayırmak açısından da belirleyicidir: Öğrenci bir tarihsel aktörün neden belirli bir davranışta bulunmuş olabileceğini anlamaya çalışırken bu davranışı etik olarak doğru bulmak zorunda değildir (Van Boxtel vd., 2016, s. 5–10).

Kisler (2026) heritage education kavramının tarih bilgisi, didaktik ve değer boyutlarının kesişiminde bulunduğunu öne sürmektedir. Miras eğitiminin yalnızca tarih ya da sosyal bilgiler öğretiminin bir alt biçimi olarak görülmesinin kavramsal belirsizlik yarattığını vurgulayan Kisler, miras eğitiminin değerleri ve geçmişle kurulabilecek farklı ilişkileri görünür kılan özgün bir alan olarak düşünülmesi gerektiğini de savunmaktadır (Kisler, 2026, s. 443–449).

ERKEN ÇOCUKLUKTA KÜLTÜREL MİRAS EĞİTİMİ

Kültürel miras eğitiminin yalnızca ortaokul ve lise düzeyine özgü olduğu varsayımını sorgulayan Jermstad (2025), bu alanda güçlü bir vaka kanıtı sunmaktadır. Norveç'teki bir okul öncesi kurumunda yürütülen iki aylık çalışmada 3–6 yaş grubundaki çocuklar Thor Heyerdahl'ın 1947 Kon-Tiki seferinden ilham alınan disiplinlerarası bir projeye katılmıştır. Araştırma büyük boy bir sal maketi inşası, hikâye anlatımı, sanat-el işi, yapay zekâ destekli anlatılar ve müze ziyaretiyle bütünleştirilmiştir. Episodik gözlem, öğretmen görüşmeleri ve yansıtıcı diyalog yoluyla elde edilen nitel veriler, iskele kurma, çokduyusal öğrenme ve açık uçlu diyalogun katılım, yaratıcılık ve erken tarihsel farkındalıkla anlamlı ilişkiler içinde olduğunu da göstermiştir (Jermstad, 2025, s. 10–16).

Bu bulgu dikkatle yorumlanmalıdır. Çalışma tek bir Norveç bağlamında yürütülmüş nitel bir vaka çalışmasıdır. Dolayısıyla erken çocuklukta kültürel miras eğitiminin etkisinin kanıtlandığı biçiminde genelleyci bir sonuç çıkarmak metodolojik açıdan hatalı olmaktadır. Bu gerçekten hareketle, erken çocuklukta tarihsel temalarla ilişkili miras kavramlarının yaratıcı, maddi ve oyun temelli pedagojilerle ele alınabileceğine dair güçlü bir vaka kanıtı da bulunmaktadır.

DİJİTAL KÜLTÜREL MİRAS, ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK VE YAPAY ZEKÂ

Dijitalleşme, kültürel miras eğitimini mekânsal erişim, etkileşim ve temsil açısından dönüştürmektedir. Bununla birlikte, dijital ortamların pedagojik değeri teknolojiyi edinmekten değil, teknolojinin tarihsel sorgulama sürecine nasıl bağlandığından doğmaktadır. Bu konuda sanal tur, üç boyutlu model ya da artırılmış gerçeklik uygulaması öğrenciyi etkileyebilmektedir. Ancak etkileşim tarihsel kanıt ve bağlamlandırmayla desteklenmiyorsa, öğrenme deneyimi yüzeysel kalma riski taşımaktadır.

Luo, Shen, Ye, Zhan ve Lin (2025) sanal simülasyon destekli müze temelli öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin çok disiplinli bilgi edinimi, motivasyon, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, sanal simülasyonun

müze temelli öğrenmeyle bütünleştirilmesinin yalnızca erişim değil, birden fazla bilişsel ve motivasyonel çıktı açısından da araştırılabilir potansiyel taşıdığını göstermektedir (Luo vd., 2025, s. 268–275).

Yu ve Hu (2025) üç boyutlu modelleme ve yapay zekâ destekli bağlamsal anlatıların dijital miras eğitimi içindeki kullanımını Heritage dergisinde ele almışlardır. Çalışma, öğrencinin hazır dijital içerik tüketmesinin ötesine geçerek üç boyutlu model ve anlatı üretim süreçlerine katılımının kültürel farkındalık ve tasarım becerileriyle ilişkilendirilebileceğini de göstermektedir (Yu ve Hu, 2025, s. 3–12).

Anwar ve arkadaşları (2025) Virtual Reality dergisinde yayımladıkları çalışmada AR, VR, MR, XR ve metaverse gibi teknolojilerin müzeler, kültürel miras alanları ve tarihî mekânlarda oluşturduğu etkileşimli deneyim potansiyelini tartışmıştır (Anwar vd., 2025, s. 8–18). Bununla birlikte, bu literatürün önemli bir bölümü teknoloji ve kullanıcı deneyimi ekseninde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca tarihsel düşünme kazanımlarının doğrudan ölçülmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Türkiye bağlamında Yanar, Güneröz ve Aksan (2026) Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi'nde yürüttükleri araştırmayla özellikle dikkat çekici bir katkı sunmaktadır. Altmış öğrenciyle dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler "Kültür ve Miras" ünitesi kapsamında yürütülen üç aşamalı müze eğitim programında Toy Box AR adlı mobil artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin geleneksel oyuncakların malzemeleri, tarihsel bağlamı ve kültürel anlamları hakkında daha derin anlayış geliştirdiklerini ve etkinliğin yüksek düzeyde ilgi ve motivasyon ürettiğini bildirmişlerdir (Yanar vd., 2026, s. 5–12).

Dijital mirasın bir başka önemli boyutu erişilebilirliktir. Sanal müzeler ve mobil uygulamalar fiziksel erişim engellerini azaltabilmektedir. Ancak dijital eşitsizlik, cihaz erişimi, bağlantı kalitesi, veri güvenliği, telif hakları ve algoritmik önyargı risk gruplarını oluşturmaktadır. Özellikle büyük dil modelleri, tarihsel kişi ve olaylar hakkında ikna edici fakat hatalı anlatılar oluşturabildiklerinden, tarih eğitiminde yapay zekâ çıktısının kaynaklara dayalı olarak doğrulanmış, karşılaştırılmış ve öğretmen tarafından denetlenmiş bir tasarımın parçası olması da gerekmektedir.

ÖĞRETMEN, OKUL-MÜZE İŞBİRLİĞİ VE PEDAGOJİK TASARIM

Kültürel miras eğitiminde öğretmenin rolü, teknolojik araçların ve miras mekânlarının etkisini belirleyen temel değişkendir. Geerts ve arkadaşları (2024), tarih müzelerinde öğretim hedefleri ve yöntemleri kadar okul ile müze arasındaki iş birliğinin de araştırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Müze eğitimcilerinin ve tarih öğretmenlerinin zaman zaman farklı hedefler

ve pedagojik inançlarla hareket ettiği görülmektedir. Bu uyumsuzluk müze ziyaretinin etkinliğini de sınırlandırabilmektedir (Geerts vd., 2024, s. 194–198). Ortak planlama, karşılıklı mesleki gelişim ve süregelen diyalog bu gerilimi azaltmanın temel yolları olarak da öne çıkmaktadır.

Seixas (1998) öğretmen adaylarının tarihsel düşünme süreçlerini araştırırken öğretmenin kendi tarihsel anlayışının sınıf içi pratikleri doğrudan biçimlendirdiğini ortaya koymuştur (Seixas, 1998, s. 325–332). Bu bulgu, miras eğitiminin etkinliğinin yalnızca materyal ya da mekân kalitesine değil, öğretmenin tarihsel sorgulama yetkinliğine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Pedagojik açıdan etkili bir müze ya da miras dersi Tablo 1'de sunulan dört basamak üzerinden tasarlanabilmektedir.

Tablo 1. Miras Temelli Öğretim İçin Dört Basamaklı Pedagojik Tasarım Modeli

1. Ön bilgi ve soru oluşturma	Tarihsel bağlam hazırlığı ve araştırma sorusu belirleme	Kaynak okuması, tarihsel soru yazma
2. Kanıt inceleme	Nesne, mekân ya da dijital kaynağın tarihsel kanıt olarak incelenmesi	Müze nesnesi analizi, fotoğraf karşılaştırması
3. Karşılaştırma ve yorumlama	Çoklu kaynakların ve perspektiflerin değerlendirilmesi	Farklı bakış açılarını tartışma, kaynak güvenilirliği değerlendirme
4. Argüman üretme	Kanıt temelli tarihsel açıklama ya da ürün oluşturma	Dijital sergi, zaman çizelgesi, karşılaştırmalı kaynak analizi

Öğrenci ziyaret öncesinde ne göreceğinden ziyade hangi tarihsel problemi araştıracağını bilmelidir. Ziyaret sonrasında ise kanıt temelli bir ürün ortaya çıkmalıdır. Bu model, kültürel mirasın etkinlik merkezli kullanımından kanıt ve muhakeme merkezli kullanımına geçişini temsil etmektedir.

TARTIŞMA

Literatürün bütünü değerlendirildiğinde beş temel sonuç öne çıkmaktadır.

Birincisi, kültürel miras eğitiminin kavramsal zemini artık koruma ve aktarımın ötesine geçmiştir. Smith (2006), Harrison (2013) ve Lowenthal (1998) gibi kurucu çalışmalar, mirasın seçilmiş, yorumlanmış ve günümüzde araçsal olarak kullanılan bir geçmiş olduğunu

göstermektedir. Bu kavramsal dönüşüm, tarih eğitimi için belirleyici bir pedagojik fırsat yaratmaktadır. Öğrenci mirası hazır bir kimlik anlatısı olarak almak yerine onun nasıl üretildiğini araştırabilmektedir. Smith'in (2006, s. 29–34) yetkili miras söylemi kavramı, öğretmenlerin miras materyallerini sınıfa taşıırken "bu miras kimin perspektifinden sunuluyor?" sorusunu sormaları gerektiğini hatırlatmaktadır.

İkincisi, tarihsel düşünme ile miras eğitimi arasında güçlü bir kuramsal uyum bulunmaktadır. Seixas ve Morton'ın (2013, s. 10–14) Büyük Altı modeli, miras nesnelerini tarihsel kanıt ve soru üretme aracına dönüştürmek için sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Van Boxtel ve Van Drie'nin (2012, s. 127–132) bulguları, öğrencinin tarihsel nesneyi anlamlandırabilmesi için ilgili bilgi ağlarına ve stratejik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Seixas'ın (2017a, s. 599–601) tarihsel düşünme modeli ise disiplinler araçların bu süreçte rehberlik etmesinin zorunluluğunu daha ileri bir düzlemde tartışmaktadır. Bununla birlikte, Van Boxtel ve arkadaşlarının (2015, s. 43–46) Hollanda deneyimine dayanan bulguları, mirasın tarihsel düşünmeyi hem geliştirmek hem de değerlendirmek için kullanılabileceğini somut biçimde ortaya koymaktadır.

Üçüncüsü, müze ve okul iş birliği araştırmalarında pedagojik hedeflerin tam anlamıyla hizalanmadığı görülmektedir. Geerts ve arkadaşlarının (2024, s. 186–198) sistematik incelemesi, bilişsel hedefler ile duyuşsal ve vatandaşlık hedefleri arasındaki gerilimlerin yanı sıra öğretmen ve öğrenci merkezli yaklaşımlar arasında da farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Müze ziyaretinin başarısı koleksiyona ya da teknolojik donanımına indirgenemez. Birleşik planlama ve süregelen diyalog bu başarının önkoşulunu oluşturmaktadır. Bu hususta Valencia Arnica ve arkadaşlarının (2023, s. 7617–7620) bulguları da öğretmenlerin miras eğitimi sistematik biçimde tasarlayabilmeleri için mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını doğrulamaktadır.

Dördüncüsü, güncel literatür dijital teknolojilerin ve erken çocukluk uygulamalarının alanın kapsamını genişlettiğini göstermektedir. Jermstad (2025, s. 10–16) erken çocuklukta proje temelli miras eğitiminin uygulanabilirliğini; Yanar ve arkadaşları (2026, s. 5–12) müfredatla bütünleşik AR destekli müze eğitimi; Luo ve arkadaşları (2025, s. 268–275) sanal simülasyonun müze öğrenmesini; Yu ve Hu (2025, s. 3–12) ise üç boyutlu modelleme ve yapay zekâ destekli anlatıların potansiyelini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmaların bir bölümü küçük örneklemeler, kısa süreli uygulamalar ya da nitel verilerle sınırlıdır. Dijital teknolojinin tarih öğrenmesini kesin olarak artırdığı biçimindeki genelleşici bir sonuç yerine, pedagojik tasarıma bağlı olarak öğrenme ve katılımı destekleyebildiği çıkarımı bilimsel açıdan daha savunulabilir durumdadır.

Beşincisi, hassas geçmişlerin ve miras eğitiminin etik boyutunun göz ardı edilmesi, pedagojik tasarımda ciddi risklere yol açabilmektedir. Van Boxtel ve arkadaşlarının (2016, s. 5–10) vurguladığı gibi, tartışmalı geçmişlerin öğretiminde öğrencilerin farklı perspektifleri incelemesi ve etik muhakeme geliştirmesi gerekmektedir. Kisler (2026, s. 443–449) bu çerçeveyi miras eğitiminin değerler ve demokratik toplum boyutuyla genişletmektedir. Sonuç itibarıyla Barton ve Levstik'in (2004, s. 27–36) tarih öğretimini ortak iyilik kavramıyla ilişkilendiren perspektifi, miras eğitiminin vatandaşlık boyutunu da güçlendirmektedir.

Türkiye literatüründe de benzer bir tablo söz konusudur. Baba ve Güven (2025, s. 104–112) ile Aktaş ve arkadaşları (2025, s. 107–113) yerel tarih ve okul dışı etkinliklerin farkındalık, merak ve duyarlılık bakımından olumlu deneyimlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşın Türkiye'de kültürel miras eğitiminin tarihsel düşünme, tarihsel bilinç, etik muhakeme ve uzun vadeli koruma davranışı üzerindeki etkilerini aynı model içinde izleyen büyük örneklemli araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu değerlendirme, kültürel miras eğitiminde üç düzeyli bir analitik modelin önerilmesine zemin hazırlamaktadır. Şekil 1'de sunulan bu model, mirasla karşılaşma, mirası sorgulama ve mirası müzakere etme düzeylerinden oluşmaktadır.

Şekil 1. Kültürel Miras Eğitiminde Üç Düzeyli Analitik Model

Düzye	Aşama / Kavram	Açıklama / Süreç
1. DÜZEY	Mirasla Karşılaşma	Nesne, mekân, anlatı ya da dijital temsil ile yüz yüze gelme
2. DÜZEY	Mirası Sorgulama	Kaynağın kökenini, seçimini, temsilini ve farklı yorumlarını araştırma
3. DÜZEY	Mirası Müzakere Etme	Geçmişin bugünkü anlamını, değerlerini ve gelecek kuşaklara aktarımını kanıta dayalı biçimde tartışma

Birinci düzeyde öğrenci nesne, mekân, anlatı ya da dijital temsil ile yüz yüze gelmektedir. İkinci düzeyde öğrenci kaynağın kökenini, seçimini, temsilini ve farklı yorumlarını araştırmaktadır. Üçüncü düzeyde öğrenci geçmişin bugünkü anlamını, değerlerini ve gelecek kuşaklara aktarımını kanıta dayalı biçimde tartışmaktadır. Bu üçüncü düzey, miras eğitimi

basit farkındalık etkinliklerinden ayıran temel pedagojik eşik olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda tarihsel düşünme, etik muhakeme ve demokratik katılım arasındaki köprüyü de temsil etmektedir.

SONUÇ

Kültürel miras, tarih eğitiminde geçmişin hazır bir temsili olarak değil, geçmiş ile bugün arasındaki ilişkinin araştırılabileceği çok katmanlı bir öğrenme alanıdır. Eleştirel miras çalışmaları mirasın seçildiğini ve anlamlandırıldığını; tarihsel düşünme araştırmaları ise öğrencinin bu anlamlandırma süreçlerini kanıt, bağlam, perspektif ve argümantasyon yoluyla inceleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu iki literatürün kesişimi, tarih eğitimi açısından sağlam bir pedagojik zemin oluşturmaktadır.

Güncel araştırmalar bu zeminin müzeler, yerel tarih, okul dışı öğrenme, erken çocukluk projeleri ve dijital teknolojiler aracılığıyla genişlediğini göstermektedir. Bununla birlikte, literatürün ortak mesajı belirgindir. Teknoloji ya da mekânın kendisi yeterli değildir. Öğrenme pedagojik tasarım aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Geerts ve arkadaşlarının (2024) incelemesi okul-müze ilişkisinin bütünsel planlanmasını; Valencia Arnica ve arkadaşları (2023) öğretmenlerin dijital yeterliklerinin güçlendirilmesini; Jermstad (2025) erken çocuklukta yaratıcı ve çokduyusal projelerin olanaklarını; Yanar ve arkadaşları (2026) ise Türkiye'de müfredatla bütünleşik AR destekli müze eğitiminin uygulanabilirliğini somut verilerle desteklemektedir.

Bu nedenle tarih eğitiminde kültürel mirasın temel pedagojik ilkesi mirası göstermek değildir; miras hakkında tarihsel olarak düşünmeyi öğretmek olmalıdır. Öğrenci bir yapıyı görmelidir. Ama aynı zamanda onun neden korunduğunu, hangi kaynakların bu yorumu desteklediğini, kimlerin anlatısının görünür ya da görünmez kaldığını ve bugünkü toplumun bu mirasla nasıl bir ilişki kurduğunu da tartışmalıdır. Böyle bir yaklaşım, kültürel miras ezberlenecek bir içerik olmaktan çıkarmaktadır. Tarihsel düşünme, eleştirel bilinç, demokratik tartışma ve kültürel sorumluluk için yaşayan bir öğrenme alanına da dönüştürmektedir.

Türkiye açısından temel görev, zengin kültürel mirasın pedagojik potansiyelini sistematik araştırmalarla görünür kılmaktır. Bunun için okul, müze, üniversite, yerel yönetim ve kültür kurumları arasında sürdürülebilir iş birlikleri kurulmalıdır. Öğretmenlerin araştırmacı ve tasarımcı rollerini güçlendiren mesleki gelişim, dijital mirasın eleştirel kullanımı ve tarihsel düşünme çıktılarının ölçülmesine dayalı araştırma modelleriyle birlikte geliştirilmelidir. Netice itibarıyla, böyle bir çerçevede kültürel miras, yalnızca geçmişin korunmasına değil, geçmişi kanıta dayalı ve çoğulcu biçimde anlamlandırabilen bir yapıya bürünebilecektir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, V., Tokmak, A., ve İlhan, G. O. (2025). Improving sensitivity to cultural heritage through out-of-school learning activities. *Participatory Educational Research*, 12(1), 98–117. <https://doi.org/10.17275/per.25.6.12.1>
- Anwar, M. S., Yang, J., Frnda, J., Choi, A., Baghaei, N., ve Ali, M. (2025). Metaverse and XR for cultural heritage education: Applications, standards, architecture, and technological insights for enhanced immersive experience. *Virtual Reality*, 29(2), Article 51. <https://doi.org/10.1007/s10055-025-01126-z>
- Baba, C., ve Güven, A. (2025). Tarih öğretiminde öğrencilerin somut kültürel miras farkındalığına ilişkin görüşleri: Bir yerel tarih çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 9(2), 94–122. <https://doi.org/10.32433/eje.1687091>
- Barton, K. C., ve Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Geerts, B., Depaepe, F., ve Van Nieuwenhuyse, K. (2024). Instructing students in history museums: A systematic literature review. *Historical Encounters*, 11(1), 180–202. <https://doi.org/10.52289/hej11.111>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Medina, J., López-Facal, R., ve Monteagudo-Fernández, J. (2022). Literature review on history education: An analysis of the conceptual, intellectual, and social structure of a knowledge field (2000–2019). *European Journal of Education*, 57(3), 497–511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Jermstad, L. K. (2025). Building history: Project-based pedagogy for cultural heritage in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(2), 1–23. <https://doi.org/10.58955/jecer.156299>
- Kisler, R. (2026). Mapping heritage education: Historical knowledge and moral values. *Studies in Philosophy and Education*, 45, 439–458. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-10037-0>
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.
- Luo, L., Shen, W., Ye, Q., Zhan, Z., ve Lin, W. (2025). Effect of virtual simulation-supported museum-based learning on primary school students' multidisciplinary knowledge acquisition, learning motivation, critical thinking, creativity, and problem-solving skills in C-STEAM courses. *Future in Educational Research*, 3(2), 259–281. <https://doi.org/10.1002/fer3.70006>
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 310–341. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505854>

- Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2017b). Historical consciousness and historical thinking. M. Carretero, S. Berger ve M. Grever (Ed.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* içinde (ss. 59–72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P., ve Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. UNESCO. <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/>
- UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. UNESCO.
- Valencia Arnica, Y. K., Ccasani Rodríguez, J. L., Rucano Paucar, F. H., ve Talavera-Mendoza, F. (2023). The status of didactic models for heritage education: A systematic review. *Heritage*, 6(12), 7611–7623. <https://doi.org/10.3390/heritage6120400>
- Van Boxtel, C., Grever, M., ve Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands. K. Ercikan ve P. Seixas (Ed.), *New directions in assessing historical thinking* içinde (ss. 40–50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779539-13>
- Van Boxtel, C., Grever, M., ve Klein, S. (2016). Introduction: The appeal of heritage education. *Sensitive pasts: Questioning heritage in education* içinde (ss. 1–18). <http://hdl.handle.net/1765/95785>
- Van Boxtel, C., ve Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113–145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yanar, A., Güneröz, C., ve Aksan, E. (2026). Participatory museum education through visual, audio and augmented reality: The Toy Box experience at Ankara Toy Museum. *Humanities and Social Sciences Communications*, 13, Article 49, 1–18. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06347-w>
- Yu, Y., ve Hu, W. (2025). Three-dimensional modeling and AI-assisted contextual narratives in digital heritage education: Course for enhancing design skill, cultural awareness, and user experience. *Heritage*, 8(7), Article 280. <https://doi.org/10.3390/heritage8070280>