

# ISSEJ

# ISSEJ

**Volume 8**  
**Summer 2022**

**ISSN:2146-6297**

**The Journal of International  
Social Sciences Education**

**Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi**



**Cappadocia**  
**TURKEY**

[www.dergipark.org.tr/en/pub/issej](http://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej)



Summer/Yaz Yıl/Year: 2022 Volume/Cilt: 8 Number/Sayı: 1

*Published semi annual*  
Altı ayda bir yayımlanır  
*A refereed journal*  
Hakemli bir dergidir

**OWNER**  
**SAHİBİ**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITOR IN CHIEF BAŞ EDITÖR**

Dr. Anja KRAUS Stockholm University

**EDITORS**  
**EDITÖRLER**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Mehmet Hayri Sarı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITORIAL BOARD**  
**YAYIN KURULU**

*Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi*  
*Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi*  
*Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi*  
*Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia*  
*Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi*  
*Dr. Dean SMART, University of the West of England*  
*Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi*  
*Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi*  
*Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi*  
*Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi*  
*Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal*  
*Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma*  
*Dr. Maria REPOUSSI, Aristotole University of Thessaloniki*  
*Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi*  
*Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi*  
*Dr. Oldimar CARDOSO, Universidade de São Paulo*  
*Dr. Penople HARNETT, University of the West of England*  
*Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi*  
*Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi*  
*Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi*  
*Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi*  
*Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi*  
*Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi*  
*Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*  
*Dr. Yosenna VELLA, University of Malta*

**ENGLISH ADVISER**  
**İNGİLİZCE DANIŞMANI**

*Dr. Bengü AKSU ATAÇ*

**SECRETARIAT**  
**SEKRETERYA**

Emine YALMAN  
İlknur TOY

## GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Ali MEYDAN

Dr. Abdulkadir ERGÜN

Dr. Ahmet BAŞKAN

Dr. Ali Osman ABDURREZZAK

Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ

Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Dr. Hakan YALAP

Dr. İzzet ŞEREF

Dr. Gülçin KARAKUŞ

Dr. Serkan BOYRAZ

Dr. Emine AKKAŞ BAYSAL

Dr. Zihni MEREY

Dr. Ersin TOPÇU

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Cumhuriyet Üniversitesi

Hitit Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

Ahi Evran Üniversitesi

Gaziosman Paşa Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Gaziosman Paşa Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı

Aksaray Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Van Yüzüncü Üniversitesi

Amasya Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD**  
Cite Factor, ERIH PLUS

# Table of Contents

## İçindekiler

### ***Being a teacher during the pandemic: remote education experiences of classroom teachers***

Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri

Research Article Araştırma Makalesi  
Selda UZUN, Abdulkadir UZUNÖZ •1

### ***A functional approach proposal in the context of developing critical thinking skills with text in Turkish lessons (P4C)***

Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Review Derleme  
Zeynep CİN ŞEKER •98

### ***Cultural transmission in Abdullah Harmancı's hışırtı avcısı***

Abdullah Harmancı'nın Hışırtı Avcısı Adlı Eserinde Kültür Aktarımı

Research Article Araştırma Makalesi  
Şahin ŞİMŞEK, Funda BULUT •37

### ***Examining the relationship between teacher's digital literacy skill levels and lifelong learning tendencies: Afyonkarahisar sample***

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Örnekleme

Review Derleme  
Gürbüz OCAK, Sümeyye ÇENGELCİ, Ramazan YURTSEVEN •123

### ***Examination of teacher's pinions on the concept of digital story in social study teaching***

Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi

Research Article Araştırma Makalesi  
Rukiyye ÖĞDÜR, Ali MEYDAN •67

### ***Examining the social studies textbooks prepared according to the 1998 social studies curriculum in terms of UNESCO's global citizenship education paradigm***

Sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının unesco'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigması açısından incelenmesi

Research Article Araştırma Makalesi  
Emrullah KARATEKİN •156



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)**

**Ad Soyad & Ad Soyad**

**Önerilen atf:** Soyadı, A. (2022). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXX

**Makale linki:** <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

## Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)


Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

### ÖZ

**Arka Plan:** Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız  
**Amaç:** Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız  
**Yöntem:** Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz  
**Bulgular:** Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)  
**Sonuç:** Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay 202X  
Kabul tarihi XX Ay 202X

### ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5  
kelimeden, Arial yazı  
tipi, 8 punto

### Makale Türü

Araştırma makalesi,  
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 2022 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, 11 punto, kalın ve ilk harf büyük olarak Trebuchet yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı .doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

## Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

## Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

***Katılımcılar (İkinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)***

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

## Bulgular

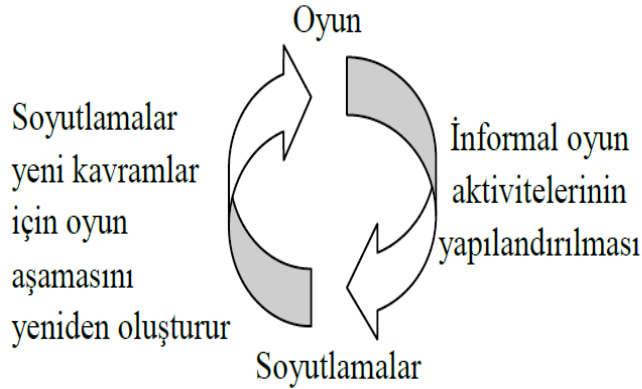
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



**Şekil 2.** Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)  
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto



## Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

## Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

## Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

*Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:*

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

### *Finasman*

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

### *Teşekkür*

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyleer için kullanılan materyaller gibi).

## ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

## Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

## Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3 sınıf	8	9	9	12	38
4 sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)**

## Name Surname & Name Surname

**To cite this article:** Surname, N. (2022). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 8(1), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

**To link to this article:** <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?  
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)

What does this article add to the existing knowledge?  
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?  
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

#### ABSTRACT

**Background:** The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

**Objectives:** The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

**Methods:** A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

**Results:** The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words "suggest" and "may".

**Conclusions:** The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research. Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

#### ARTICLE HISTORY

Received XX Month 202X  
 Accepted XX Month 202X

#### KEYWORDS

Provide keywords  
 between 3-5, Arial font  
 style, 8 font size

#### Type of the paper

Research article, Review  
 article etc.

**CONTACT** Name Surname  xxx@xxx

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

## Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

## Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

## Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

## Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

**Table 1.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116

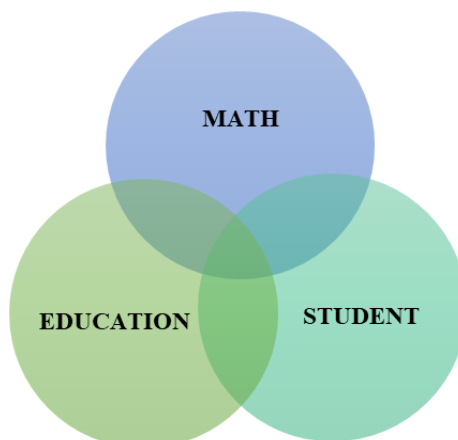


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

### Discussion and Conclusion

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

### Implication and Suggestions

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

### Research Limitations and Future Research

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

### Author Contributions

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

### Publication Ethics

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

*Studies Requiring Ethics Committee Permission:*

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

### *Funding*

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

### *Acknowledgments*

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory



## ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

## Appendices

This section is not mandatory

### Appendix 1

**Table 2.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri

Selda Uzun & Abdulkadir Uzunöz

**Önerilen atf:** Uzun, S., Uzunöz, A. (2022). Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 01-36. DOI: 10.47615/issej.989899

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.989899>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Covid 19 pandemi süreci ile birlikte kullanımı hızla yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamalarının eğitim sisteminde kalıcı değişikliklere neden olacağı öngörülmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim sürecindeki uygulamaların değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin uygulama sürecine yönelik algıları ve düşünceleri uzaktan eğitimin başarısında oldukça etkilidir. Bu çalışma Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara göre Sınıf öğretmenleri, deneyimleri sonucunda genel anlamda uzaktan eğitime olumlu bakmaktadır ve kendilerini başarılı görmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Pandemide öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri

Selda Uzun  & Abdulkadir Uzunöz 

Mehmet Şükriye Sert İlkokulu, Konya, 42040, Türkiye

Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir,50300, Türkiye

### ÖZ

**Arka Plan:** Pandemi süreciyle birlikte eğitim-öğretim sistemimizin gündemi haline gelen uzaktan eğitimin önemi ve uygulanması tüm dünyada artarak devam etmektedir. Kısıtlamaların zorunlu olduğu benzer durumlarda, eğitim-öğretimin aksamasının önüne geçecek bir alternatif olarak görülmesi dışında önümüzdeki yıllarda yüz yüze eğitimle birlikte uygulanarak kalıcı olması beklenmektedir. Bu nedenle pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin değerlendirilmesi, kalitesi ve verimliliğin ortaya konulması, eksikliklerin giderilmesi açısından öğretmen deneyimleri önem arz etmektedir.

**Amaç:** Buradan yola çıkarak çalışmanın amacı Covid 19 pandemisi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koymaktır.

**Yöntem:** Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüngübilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak Konya İli Meram İlçesi'ndeki bir devlet okulunda çalışan 15 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler online platformda görüntülü olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitimde, öğretim ortamlarına yönelik olarak teknolojik fırsatlar, içeriğin zenginliği, esneklik, devamlılık, sorumluluk alma, uygulanabilirlik, veli desteği, verim ve konfor gibi olumlu deneyimler dışında teknik sorunlar, ulaşılabilirlik, sınıf yönetimi zorluğu, akran eğitiminin eksik kalması, uygulamalı derslerin zorluğu, öğrenci sağlığını olumsuz etkilemesi, sosyalliği azaltması şeklinde problemler belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ölçme

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 01 Eylül  
2021  
Kabul tarihi 05 Şubat  
2022

### ANAHTAR KELİMELER

Uzaktan  
eğitim,pandemic, sınıf  
öğretmeni, deneyim

### Makale Türü

Araştırma makalesi

değerlendirme uygulamalarını yetersiz buldukları, çoğunlukla bireysel değerlendirmeleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. İletişim ve etkileşime yönelik olarak görüntülü sınıf ortamı, sosyal medya, ulaşılabilirlik olumlu deneyimler olarak yer alırken, teknik sorunlar, ortamdaki kaynaklı sıkıntılar, derslere giremeyen öğrenciler iletişim ve etkileşim problemleri olarak tespit edilmiştir. Mesleki yeterliliğe yönelik sonuçlar ise teknolojiye uyum, özgüven artışı, yenilikçi bakış, kendini başarılı bulma şeklinde belirlenmiştir.

**Sonuç:** Çalışma sonuçlarına göre Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde deneyimledikleri uzaktan eğitime genel anlamda olumlu baktıkları görülmüştür.

İLETİŞİM Selda Uzun ✉ seldauzunn@gmail.com 📞 Mehmet Şükriye Sert İlkokulu, Meram, 42040, Konya, Türkiye

© 2022 Selda Uzun & Abdulkadir Uzunöz

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizin remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

2019 Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve hızla tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de küresel bir pandemi ilan edilmiştir (WHO, 2021). Kontrol altına alınamayan salgında dünyada hastalığa yakalananların sayısı 1 Aralık 2021 tarihi itibariyle 250.000.000’u, can kayıpları ise 5.000.000’u geçmiştir (Worldometer, 2021). Virüs tehlikesi toplumsal, ekonomik, kültürel her alanda tüm ülkeleri olumsuz etkilemiştir ve halen de etkisi sürmektedir. En büyük etkilerinden biri de eğitim sistemlerinde gerçekleşmiştir.

Hastalığın yayılmasını önlemek için alınan tedbirler arasında yer alan eğitim kurumlarının kapatılması, dünyada 1,6 milyar öğrencinin eğitiminin kesintiye uğramasına neden olmuştur (UNICEF, 2020). Bu rakam ülkemizde yaklaşık olarak 25 milyon civarındadır. Salgının eğitimdeki etkilerini azaltmak için MEB ve YÖK gibi birçok eğitim kurumu hızlı bir kararla uzaktan eğitime (emergency remote education: ERE) geçiş yapmıştır. Pandemi Türkiye’nin uzaktan eğitime geçişte tüm dünya ülkeleri ile benzer yaklaşımlar sergilendiği görülmektedir (Bozkurt, 2020; Ertuğ, 2020).

Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde 16 Mart 2020 tarihinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir. Ardından 23 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından alınan karar ile birlikte yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir (MEB, 2020). Uzaktan eğitim süreciyle birlikte 2012 yılında kurulan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)’nın alt yapısı modernize edilmiş, tüm eğitim öğelerinin (öğrenci, öğretmen, idareci, bakanlık, vb) kolaylıkla ulaşabileceği şekilde yeniden düzenlenmiştir. Aynı zamanda 2020 yılının Mart ayından itibaren EBA TV eğitimin tüm kademeleri ve sınıfları için 3 ayrı frekansla uzaktan eğitim sürecine başlamıştır. Eğitimin verildiği kanallarda her ders saati 20 dakika olarak belirlenmiştir (Başaran, Doğan, Karaoğlu, ve Şahin, 2020). 2020-2021 eğitim öğretim döneminde ise tüm kademelerdeki öğretmenler için derslerin EBA veya zoom üzerinden canlı olarak yapılması zorunlu hale getirilmiştir (Yüksel, 2021). 2020- 2021 eğitim-öğretim yılının başlangıcı itibariyle hibrit olarak devam edilen süreçte salgının seyrine göre kesintiler olmuş uzaktan eğitime geçilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı hibrit olarak tamamlanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılının başlangıcı itibariyle ise yüzyüze eğitime geçilmiştir. Önümüzdeki yıllarda, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime katkı ya da alternatif olarak kullanılabilmesi ve eğitimin temel unsurlarından biri olabileceği düşünülmektedir (Telli ve Altun, 2020).

“Öğrenenle öğrenme kaynakları arasında mekân ve zaman farklılığının olduğu durumda yapılan eğitim” uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Uzaktan eğitimin temellerinin 1700’lü yıllarda atıldığı belirtilmektedir. Bu yönüyle uzaktan eğitimin başlangıcının çok eskilere dayanan köklü bir tarihi olduğu bilinmektedir (İşman, 2008). Uzaktan eğitim posta ve gazete gibi yazılı kaynaklarla başlayıp günümüzde teknolojik aletlerle (televizyon, bilgisayar, cep telefonu gibi) devam eden bir eğitim sistemi haline

gelmiştir (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim olanakların az olduğu, pahalı olmayan ve daha çok öğrenciye ulaşabilen bilginin hızlı yayılabileceği bir yapıya dönüşmüştür (Başaran ve diğerleri, 2020). Ayrıca ihtiyaca ve şartlara göre değişim göstermiş ve eğitimi yaygınlaştırmak için tercih edilen bir model olmuştur (Reis ve diğerleri, 2012).

Uzaktan eğitimin farklı uygulama biçimleri olmasına rağmen en çok canlı yapılan öğrenme ortamlarının özellikle tercih edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda dersler uzaktan eğitim kapsamında senkronik ve asenkronik şeklinde yürütülebilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Pandemi sürecinde öğretmenler her iki yöntemi de kullanarak öğrencileri ile eğitim- öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir.

20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalara ilgi olağan üstü şekilde artmıştır. Bu çalışmalar daha çok uzaktan eğitimin etkililiği üzerine odaklanmıştır. Özellikle gelişen ülkelerde akademik çalışmalarda oldukça etkin olmuştur. 20.yüzyılın sonlarında ise uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar Almanya, Kanada ve Amerika'da bir trend haline gelmiştir (Moore, 2013).

Alanyazında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ve tutumlarının ortaya konulduğu birçok çalışma bulunmaktadır(Ateş ve Altun, 2008; Başar, Arslan, Günsel,ve Akpınar, 2019; Gündüz, 2013; Karakuş, Ucuşatar, Karacaoğlu, Esendemir,ve Bayraktar, 2020; Karatepe, Küçükgençay,ve Peker, 2020; Paydar ve Doğan, 2019; Uzoğlu, 2017; Yenilmez, Turgut,ve Balbağ, 2017; Yılmaz ve Güven, 2015; Yolcu, 2020). Öğretmenlerle yapılan çalışmalar da artmaktadır. Bunlardan;

Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından Fen Bilgisi öğretmenlerinin Covid19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sıkıntıların yazılım/donanım problemleri olduğu, öğrencilere yönelik olarak ise derslere devamda, bilgisayar ve internete erişimde sıkıntı yaşadıkları, bu nedenle de derse olan motivasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir. Çalışma Fen Bilgisi öğretmenlerinin %58.6'sında uzaktan eğitimde okulda yüz yüze ders işleyememenin kaygıya neden olduğu ve öğrencilere yararlı olamadıkları düşüncesinin mesleki doyumlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Eksikliklerine ve zorluklarına rağmen Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının pandemi öncesi döneme göre değişiklik göstermediği ortaya çıkmıştır. Uyar (2020) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada ise, uzaktan eğitimin tek başına yetersiz kaldığı, verimin yüz yüze eğitime göre düşük olduğu, öğrencilerin erişim imkanlarının aynı olmadığı, bunun yanında zaman ve mekan sınırının olmadığı ve geniş kitlelere hitap edilebildiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde, öğrenciden dönüt alınamama, ders takibi sıkıntılarının olması, öğrencilerin ders içinde etkin olmaması gibi dezavantajların yanında, öğretmenlerin daha kolay içerik paylaşabildiği gibi avantajlar da belirlenmiştir. Öğrencilerin derslere katılımının genel olarak yetersiz olduğu, öğretmenlerin dersleri EBA ve zoom programları üzerinden verdiği, derslerde daha çok düz anlatım yöntemini ve soru-cevap

tekniklerini kullandığı, materyal olarak videolar, haritalar, sunumlar ve ders kitabı tercih edildiği bulgularına da ulaşılmıştır. Bayburtlu (2020) ise, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitiminin durumunu ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin % 87'sinin derslerini tam işlemeye çabaladığı, okulların askıya alındığı süreçte sürekliliği sağlamak için çeşitli video içeriklerini ve sosyal medya araçlarını kullanarak öğrenciler ve velilerle etkileşim kurduklarını söylemiştir. Öğretmenler, dijital araçlara sahip olmayan öğrencilerin canlı derslere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre EBA canlı ders uygulamasının bağlantı sorunları ve zaman sınırlamaları gibi problemler sürecin devamında aşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler bu süreçte bazı velilerin işbirliğinden ve iletişimden uzak durduğu, çocuklarının ders takibini yapmadıkları, özellikle anne ve babası çalışan öğrencilerin kontrolünün mümkün olmadığını söylemişlerdir.

Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitim uygulamalarını yararlı görmekle birlikte öğrencilerin derslere katılım seviyelerinin ve motivasyonlarının eksik olması, teknolojik altyapının ve EBA destek hizmetlerinin yetersiz kalması, ders saatlerinin iyi planlanamaması gibi sebeplerle verimli geçmediğini dile getirmişlerdir. Kocayigit ve Salih (2020) ise Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) tarafından Sınıf öğretmenleri üzerine yapılan bir çalışmada, pandemi sırasında gerçekleştirilen uzaktan eğitimin sosyo-ekonomik durumdan oldukça etkilendiği, EBA içerikleri ile ilgili görüşlerin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ve okulun konumuna göre farklılık gösterdiği, uzaktan eğitimde çocuklara en çok annelerin destek olduğu sonucuna varılırken, eğitimde sürekliliği sağlamanın uzaktan eğitimin güçlü yanlarından biri olduğu ortaya konulmuştur. Yurtbakan ve Akyıldız (2020), Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid 19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin konuların yüzeysel işlendiği gerekçesiyle yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında ulaşılabilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim ile ilgili olarak daha çok üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesine odaklanıldığı öğretmen deneyimlerine geniş anlamda yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların büyük bölümü pandemi sürecinde uzak eğitimin aktif kullanılmaya başlandığı ilk döneme rastlamaktadır. Bu dönemdeki sistemsel ve teknolojik aksaklıklar nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin tam olarak yansıtılmadığı düşünülmektedir. Öğretmen deneyimlerinin ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin bir yılı aşan sürede daha netleşmiş olması ve sonuçların daha sağlıklı olması beklenmelidir. Geçen süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin daha geniş kapsamlı olacağı ve görüşlerinin daha belirginleşeceği açıktır. Bu çalışma ile Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin belirlenerek alana katkı

sağlanması düşünülmektedir.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı Covid 19 pandemisi sürecinde Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koymaktır.

### Araştırmanın önemi

Pandemi süreciyle birlikte tüm eğitim kademelerinde geçiş yapılan uzaktan eğitim süreci, eğitim sistemimizi yeniden şekillendirirken yüz yüze eğitimle birlikte kalıcı olacağı öngörülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler bundan sonraki sürecin planlanması ve uygulamasında önem arz etmektedir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koyarak temel eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğinin tespit edilmesi ve süreçte yaşanan problemlerin saptanması açısından önemlidir.

### Problem ve Alt Problemler

Bu çalışmanın problem cümlesi “Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik Sınıf öğretmenlerinin deneyimleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Pandemi süreci uzaktan eğitimde Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi derslere yönelik deneyimleri nelerdir?
2. Pandemi süreci uzaktan eğitimde Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik deneyimleri nelerdir?
3. Pandemi süreci uzaktan eğitimde Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişim ve etkileşime yönelik deneyimleri nelerdir?
4. Pandemi süreci uzaktan eğitimde Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine yönelik deneyimleri nelerdir?

### Metodoloji

Bu çalışmada uzaktan eğitimin uygulayıcısı olarak Sınıf öğretmenleri özelinde öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinden yola çıkarak, uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma öğretmen deneyimlerinden yola çıkıldığı için görüngübilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırma, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi 2021.08.267 karar sayılı etik kurul onayı alınarak yapılmıştır.



## Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Konya İli Meram İlçesi'ndeki bir devlet okulunda çalışan 15 sınıf öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçüt pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecine katılmış olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Öğretmen Demografik Özellikleri	Sayı (N)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	11	73,3
Erkek	4	26,6
Toplam	15	100
<b>Yaş</b>		
20-29	1	6,6
30-39	3	20
40-49	8	53,3
50 ve üzeri	3	20
Toplam	15	100
<b>Kıdem</b>		
5-10 yıl	1	6,6
11-20 yıl	7	46,6
21 ve üzeri	7	46,6
Toplam	15	100
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
1. Sınıf	4	26,6
2. Sınıf	4	26,6
3. Sınıf	4	26,6
4. sınıf	3	20
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler Konya İli Meram İlçe merkezinde sosyo-ekonomik açıdan orta ve alt düzeydeki bir okulda görev yapmaktadır. Okulun öğrencilerinin %15 kadarı Suriye ve diğer yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Okul teknolojik anlamda yeterli altyapıya sahiptir. Her sınıfta akıllı tahta mevcuttur. Öğretmenler kendi istekleri ile bu okulu tercih ederek tayin olmuşlardır. Mesleki açısından en az 5 yıllık bir deneyime sahiptirler.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerini ve uygulamalarını belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form, alanyazın taraması

ve 2 öğretmenle yapılan görüşme sonrasında hazırlanmış; kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için 3 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman olarak, 1 öğretim üyesi, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formu, iki öğretmenle yapılan pilot uygulamanın ardından, yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda araştırma amaçlarına yönelik 4 soru yer almıştır. Bu sorular şu şekilde belirlenmiştir:

1. Pandemi süreci uzaktan eğitimde çevrimiçi derslere yönelik deneyimleriniz nelerdir?
2. Pandemi süreci uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmeye yönelik deneyimleriniz nelerdir?
3. Pandemi süreci uzaktan eğitimde öğrencilerinizle iletişim ve etkileşime yönelik deneyimleriniz nelerdir?
4. Pandemi süreci uzaktan eğitimde mesleki yeterliliğinize yönelik deneyimleriniz nelerdir?

### **Verilerin Toplanması**

Pandemi süreci nedeniyle veriler online ortamda yapılan görüntülü görüşmelerle toplanmıştır. Öğretmenlerin isteği üzerine sadece ses kaydı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu önceden katılımcı ile paylaşılmış ve katılımcıların uygun bulduğu zamanda randevulara katılmıştır. Sorular sırayla sorulmuş, katılımcının düşünmesi için gerekli zaman verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Araştırmada, yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Konu dışında kalan veriler analize dahil edilmemiştir. Yazılı veriler ilgili katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca verilerin kodlanması, kategoriler ve temaların oluşturulmasında çalışma yöntemini bilen bağımsız bir uzman görüşü alınmış tutarlılık sağlanmıştır. Bu araştırmada verilerin yorumlanmasında içerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmek istenmesi, birbirine benzeyen belirli kavramlar ve temaları bir araya getirerek, bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanabilmesi (Karataş, 2015) amacıyla tercih edilmiştir. Analiz sürecinde katılımcılar “Ö1,Ö2,...” şeklinde kodlanmıştır. Bulgular, katılımcılardan bire bir alınan ifadelerle desteklenmiş; alt problemlere uygun olarak dört başlık altında sunulmuştur.

### **Geçerlik**

Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar, ‘parantezleme’ (araştırmacının üzerinde çalışılan fenomenle ilgili tüm bilgi, düşünce, tutum, değer ve ön yargılarını analiz süresince askıya alması), ‘fenomenolojik redüksiyon’ (mülakat metinlerinde yer alan deneyimle ilgili temel özellikleri veya anlam birimlerini belirleme), ‘imgesel çeşitleme’ (anlam birimlerinden yola çıkarak fenomenin yapısal temalarını ortaya çıkarma) ve ‘anlam ve özlerin sentezlemesi’dir (Giorgi, 2009).

Araştırmacı katılımcılarla aynı okulda görev yapmaktadır. Bu durum araştırmacıyı yakından tanıyan katılımcıların kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerini sağlamış, görüşmelerin samimi bir ortamda gerçekleşmesi mümkün olmuştur. Ayrıca araştırmacının konuya hakim olması ve empatik tutumu da süreci olumlu etkilemiştir. Görüşme metinleri okunurken araştırmacı bilgi, düşünce, ön yargı ve değerlerini askıya alarak verilerin analizini etkilememesine gayret etmiştir. Veri toplama aracının oluşturulmasında uzman görüşleri alınmış ve teyit edilmiştir. Görüşme dökümleri katılımcıların teyidinde sunulmuş, herhangi bir değişiklik talebi ile karşılaşılmamıştır. Araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### **Güvenirlilik**

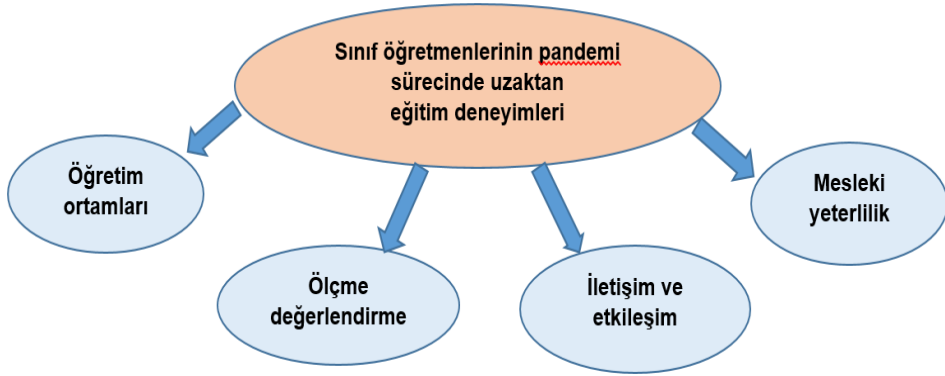
Araştırmada kullanılan veri toplama aracı uzman görüşü ile teyit edildikten sonra çalışma grubu dışında 2 öğretmenle pilot uygulama yapılmış ve gerekli düzeltmelerden sonra tekrar uzman görüşüne baş vurularak teyit edilmiştir. Güvenirliliği sağlamak için veri toplama aşamasında kullanılan görüşme kayıtları, bilgisayarda depolanmış ve yedek dosyalar oluşturulmuştur. Görüşmelerde birden fazla ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önüne geçilmiş, daha sonra ses kayıtları dinlenerek transkript edilmiştir. Toplanan veriler Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlilik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) formülü ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasında uyum güvenirliliği .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlilik değeri bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir düzeyde olduğu varsayılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 15 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Ayrıca pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim deneyimi olmuş ve halen de 4. sınıf öğretmeni olarak eğitim öğretime devam etmektedir. Bu deneyim araştırmacının empatik olabilmesini sağlarken katılımcılar için samimi ve güvenilir bir ortam oluşmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca katılımcıların sonradan aklına gelen düşünceleri paylaşmasına da fırsat vermiştir. Sosyal Bilgiler Eğitiminde doktora öğrencisi olan araştırmacı bilimsel bakış açısıyla konuya yaklaşmış, önyargılarını araştırma sürecinde elde edilen verilerden ayrı tutmaya çalışmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde pandemi süreci uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin deneyimleri alt problemler dahilinde dört başlık altında ortaya konulmuştur.



Şekil1.Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimleri

### 1.Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerine “Pandemi süreci uzaktan eğitimde, öğretim ortamlarına yönelik deneyimleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplara yönelik bulgular olumlu ve olumsuz deneyimler olarak Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Ortamlarına Yönelik Olumlu Deneyimleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	
Olumlu Deneyimler	<b>Teknolojik Fırsatlar</b>	Tüm dijital imkanlara sahip olabildik. Sınıf ortamındaymış gibi ders yapabildik. Anlık olarak bilgiye ulaşabildik.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	13
	<b>İçeriğin Zenginliği</b>	Zengin dijital kaynaklara ulaştım. Farklı eğitsel platformları kullanabildim. Yayın evlerinin z kitaplarını kolaylıkla kullanabildim. Öğretmen gruplarında çok zengin içerikler paylaşıldı.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	12
	<b>Esneklik</b>	Ders zamanlarını kendim yönetebildim. Daha özgür hissettim. Mekan ve zaman kısıtlaması kalktığı için daha rahat hissettim. İstedğim ortam ve zamanda ders yapabildim.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	9

<b>Devamlılık</b>	Öğrenciler derslerden geri kalmadılar. Eğitim öğretimde kopukluk olmadı. Düzenli olarak dersleri yapabildik.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14	10
<b>Sorumluluk Alma</b>	Öğrenciler sorumluluk aldılar. Öğrenciler okul dönemi gibi derslere katıldılar. Öğrenci ve velilerin gayreti güzeldi.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	10
<b>Uygulanabilirlik</b>	Uygulanabilir bir eğitim olduğumu gördüm. Yapılabilir olduğumu kabul ettim. Ders ortamı açısından sorun yaşamadım.	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	10
<b>Konfor</b>	Evde rahat bir ortamda olmak güzeldi. Daha rahat ve huzurlu ve güvende hissettim. Öğrencilerle aile ortamında gibiydik.	Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15	6
<b>Veli Desteği</b>	Veliler çok destek oldu. Veliler elim kolum oldular. Veliler evlerine internet bağlattılar.	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12	6
<b>Verim</b>	Verimli olabileceğini gördüm. Zamanı daha verimli kullanabildim. Sınıf ortamındaymış gibi verim aldım. Başarılı sonuçlar aldım.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11	8

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde öğretim ortamlarına yönelik olumlu buldukları deneyimler teknolojik fırsatlar ( $f=13$ ), içeriğin zenginliği ( $f=12$ ), devamlılık ( $f=10$ ), sorumluluk alma ( $f=10$ ), uygulanabilirlik ( $f=10$ ), esneklik ( $f=9$ ), verim ( $f=8$ ), veli desteği ( $f=6$ ) ve konfor ( $f=6$ ) kategorileri altında toplanmıştır. Teknolojinin sunduğu imkanlar, ders ve sınıf ortamının sağlanması, zengin dijital içerik ve platformlara ulaşma ve paylaşım imkanı, zaman ve mekan sınırlılığının olmaması, daha özgür ve rahat hissettirmesi, içinde bulunulan şartlarda eğitimin aksamaması, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, uygulanabilirliğinin fark edilmesi ve başarılı sonuçlar alınması, ev ortamının rahat ve daha huzurlu, güvende hissettirmesi, velilerin destek olması ve sürecin verimli geçmesi şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “ Tüm dijital imkanlara sahip olmak çok güzeldi, yeni şeyler denedik ve öğrendik.”

Ö5: “Uzaktan eğitimin aslında yapılabilir olduğunu, eğitimde sınırların olmadığını gördüm.”

Ö6: “Öğrenciler kendi sorumluluklarını aldılar, kendileri derse bağlandılar, zamanı ayarladılar. Sınıfta gibi verim aldım.”

Ö8: “ Ben çok sevdim, evde olmak ve istediğim şekilde bir program yapabilmek güzeldi.”

Ö9: “Ders saatleini kendim belirlemem bana kolaylık sağladı. İşim olduğunda değiştirebildim. Esneklik sağladı.”

Ö10: “ Eğitim sitelerini, grupları, öğretmenlerin paylaşımlarını takip edebildik. Eğitim içeriği çok zengindi. İnternet ve içerikler elimizin altında olunca anında öğrencilere yansıtabildik.”

Ö11: “Online dersler bir devamlılık sağladı, okuldaymış gibi kopukluk olmadan derslerimizi yapabildik.”

Ö12: “ Veliler sınıf ortamını gördüler, çocuklarını gözlemlediler, yardımcı oldular, daha iyi değerlendirdiler.”

Tablo 3. Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Ortamlarına Yönelik Olumsuz Deneyimleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumsuz deneyimler	Teknik Sorunlar	Başlangıçta altyapı ile ilgili sorunlar yaşadık.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,	9
		Derste internetten dolayı kopmalar oldu.	Ö7, Ö10, Ö13, Ö15	
	Ulaşılabilirlik	Bazı öğrencilerin internet çekiminde yetersizlik yaşadı. Ses ile ilgili problemler yaşadık.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7,	10
		İnternet ve bilgisayar imkanı olmayan öğrencilere ulaşamadık. Yabancı uyruklu öğrenciler ekonomik sıkıntılar nedeniyle derslere katılmadı. Kardeşi olanlar bilgisayar ve akıllı telefon yetmediği için bazı derslere giremedi.	Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	
	Sınıf Yönetimi	Öğrencinin ses ve görüntüsünü açmadığı durumlarda sınıf kontrolü zor oldu.	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,	9
		Ders ortamında başkalarının varlığı öğrencinin dikkatini dağıttı. Ders sayısının fazla olması dikkat dağılmasına neden oldu. Derse geç girenler oldu.	Ö11, Ö15	
	Akran Eğitimi	Öğrencilerin birbirinden öğrenmesi tam gerçekleşemedi.	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11	5
		Grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme yapamadık. Akran eğitimi eksik kaldı.		
Uygulamalı Dersler	Sayısal ve uygulamalı derslerde zorlandık. Uygulamalı etkinlikleri sınıfta daha iyi yapabiliyorduk.	Ö10, Ö14	2	
Sağlık	Öğrencilerde ve bizde baş ve göz ağrıları oldu. Sürekli ekran karşısında olmak psikolojik sıkıntılara neden oldu. Gözlük kullanmaya başlayan	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö15	5	

öğrenciler oldu.

<b>Sosyallik</b>	Öğrenciler teneffüs ortamı ve sosyalleşmeden uzak kaldılar. Grup çalışmaları yapılamaması etkileşimlerini de azalttı. Öğrencilerin sosyal ilişkileri zarar gördü.	Ö1, Ö3, Ö4, 7 Ö7, Ö11, Ö12, Ö15
------------------	---	---------------------------------------

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde öğretim ortamlarına yönelik olumsuz buldukları deneyimler Ulaşılabilirlik ( $f=10$ ), Teknik Sorunlar ( $f=9$ ), Sınıf Yönetimi ( $f=9$ ), Sosyallik ( $f=7$ ) Akran Eğitimi ( $f=5$ ), Sağlık ( $f=5$ ), Uygulamalı Dersler ( $f=2$ ) kategorileri altında toplanmıştır. Derse bağlanmada yaşanan sorunlar, internetten dolayı kopmalar, öğrencilerin internet kotalarının yetersiz kalması, ses iletiminde yaşanan problemler, ekonomik sıkıntılar nedeniyle internet imkanı olmayan öğrencilere ulaşamamak, kardeşi olan öğrencilerin dijital araçlar yetmediği için ortak saatlerdeki derslere girememesi, ortamdaki gürültülerin sınıf ortamını olumsuz etkilemesi, ses ve görüntüsünü açmadığı durumlarda sınıf kontrolünün zorluğu, ders ortamında dikkat dağınıcı unsurlar, motivasyonun düşmesi, akran öğrenmesinin eksik kalması, uygulamalı derslerde zorluk yaşanması, öğrencilerin sürekli ekran karşısında hareketsiz kalması, grup çalışmaları ve işbirlikçi öğrenme yapılamaması, sosyalliklerin azalması olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Ö3: “Uzaktan eğitim daha bireysel olduğu için, çocukların birbirinden öğrenmesi, yansıtıcı öğrenme ve akran öğrenmesi eksik kaldı.”

Ö4: “Bilgisayar ve internet imkanı olmayanlar derslere katılamadı.”

Ö7: “Özellikle ilk zamanlarda dijital altyapı problemleri ve internet sıkıntıları, kopmalar yaşadık.”

Ö10: “Grup çalışmaları ve etkinliklerini yapamadık, yapsak da öğrenciler biraraya gelemediler ve zorlandılar.”

Ö11: “Öğrencilerin sürekli ekran karşısında ve hareketsiz durmaları sağlıklarını olumsuz etkiledi, baş ağrısı ve göz ağrısı oldu.”

Ö12: “Ekonomik sıkıntılı olan veliler internet alamadı, özellikle Suriyeli öğrencilere ulaşamadık.”

Ö13: “Sınıf yönetimi yorucu oldu, arka plandaki sesler, mikrofonu izinsiz açmaları sıkıntı oldu.”

Ö15: “Sosyal gelişimleri, grup çalışmaları, geziler eksik kaldı.”

## 2.Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerine “Pandemi süreci uzaktan eğitimde, ölçme değerlendirmeye yönelik deneyimleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplara yönelik bulgular kullanılan yöntemler ve yeterlilik

olarak Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Deneyimleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Kullanılan Yöntemler	Bireysel Değerlendirme	Soru-cevap yöntemini kullandım. Performans ödevleri verdim. Bireysel ve aile katılımlı projeler hazırlattım. Gözlemlerimle değerlendirdim. Portfolyolar hazırladılar. Ders esnasında uygulama yaptırdım. Öz değerlendirme yaptırdım. Ders takibi ve oyunları kullandım.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15
	Sınıf Değerlendirmesi	Her konu sonunda kısa testler yaptım. Online sınavlar yaptım. Süre sınırlı deneme sınavı yaptırdım.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö15	6
Yeterlilik	Yeterli	Yeterli buluyorum. Şartlar dahilinde yeterli görüyorum. Zaten seviyelerini biliyorum.	Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	5
	Yetersiz	Kesin sonuçlar aldığımı düşünmüyorum. Yanıltıcı olabiliyor. Eksik kalıyor. Kontrol zor	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15	9

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yönelik deneyimlerine yönelik bulgular Kullanılan Yöntemler teması altında Bireysel değerlendirme ( $f=15$ ) ve Sınıf değerlendirmesi ( $f=6$ ); Yeterlilik teması altında yeterli ( $f=5$ ) ve yetersiz ( $f=9$ ) kategorilerinde toplanmıştır. Kullanılan yöntemler, soru-cevap, performans ödevleri, projeler, portfolyo, uygulama yaptırma, gözlem, öz değerlendirme, ders takibi ve oyunlar şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencileri yakından tanıdıkları ve gözlemledikleri için yaşanan şartlar içinde ölçme değerlendirmeyi yeterli görürken; olumsuz fikir beyan edenler yüz yüze yapılan değerlendirmeler kadar yeterli olmadığını, kontrolün zor olduğunu, eksik kaldığını, kesin sonuçlar alamadıklarını ve yanıltıcı olabildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “Bireysel değerlendirmeyi daha ön plana aldım. Benim için önemli olan eskisi ve yenisi arasındaki gelişime baktım..”

Ö2: “Ders takibine, ödevlerine baktım. Onlara göre puan verdim. Bireysel olarak



değerlendirdim bazen genel değerlendirme de yaptım. Kendi performanslarına baktım.”

Ö5: “Soru cevap ve ödevler kullandım. Projeler hazırlattım. Aileleri ile projeler hazırladılar. Hikaye kitap sınavları yaptım. Sınav çocukları motive etti.”

Ö7: “Çoğunlukla bireysel gelişimini değerlendirdim. Bazen de sınıf genelini değerlendirdim. Zaten çoğunun durumunun farkındayım.”

Ö8: “Her hafta katılım değerlendirmesi yaptım, ödevler verdim, Quiz platformunu kullanarak yarışmalar yaptım. Google formdan hikaye sınavı yaptım.”

Ö12: “Geleneksel ölçme değerlendirme yerine öğrenci performansını bireysel gelişimlerini değerlendirdim. Öz değerlendirmelere önem verdim. Performans ve portfolyoları dikkate aldım.”

Ö9: “Yüzyüzedden hiç eksiği yoktu. Güvenilirlikte sıkıntı yaşamadım.”

Ö13: “Yüzyüze göre tam olmasa da genel anlamda fikir verdi. Uzaktan eğitimde birebir olarak geri dönüt vermek ve tespit zor oldu.”

Ö15: “Yüzyüze olsa daha doğru ve güvenilir sonuçlar veriyordu. Ölçme değerlendirme yanıltıcı olabiliyor.”

### 3.Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerine “Pandemi süreci uzaktan eğitimde, iletişim ve etkileşime yönelik deneyimleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplara yönelik bulgular etkili iletişim ve etkileşim ile iletişim ve etkileşim problemleri olarak Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Etkileşime Yönelik Deneyimleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Etkili iletişim ve etkileşim	<b>Görüntülü Sınıf Ortamı</b>	Canlı dersler sayesinde sürekli iletişim halindeydik. Derslerde karşılıklı birbirimizi görmek olumlu etkiledi. Okulda gibiydik.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15	12
	<b>Sosyal Medya</b>	Dersler dışında whatsapp, Bip uygulamaları üzerinden görüştük. Sınıf grubumuz üzerinden sürekli iletişim kurabildik.	Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14	5
	<b>Ulaşılabilirlik</b>	Velilerim ve öğrencilerime ulaşmada ve iletişimde sıkıntı yaşamadım.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13	8
	<b>Teknik Sorunlar</b>	Bağlantı kopmaları nedeniyle iletişimde zorlandık. Sesin geç ulaşması ve yankılanması problem	Ö1, Ö4, Ö8	3

oldu.

İletişim ve etkileşim problemleri	İletişim ve Etkileşim Problemleri		
	<b>Ortamdan Kaynaklı Sıkıntılar</b>	Öğrencilerin ders ortamındaki gürültüler iletişimi engelledi. Dijital bir ortamda olmak öğrencilerin duygusal etkileşimini azalttı. Görüntü ve ses açmayan öğrencilerle iletişim sıkıntısı yaşandı. Fiziksel ve duygusal temas olamadı.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
<b>Derslere Giremeyen Öğrenciler</b>	İnternet erişimi olmayan öğrencilerle iletişimde zorlandım. Canlı derslere giremeyen öğrencilerin sınıf içi etkileşimi azaldı.	Ö1, Ö4, Ö13, Ö14, Ö15	5

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde iletişim ve etkileşime yönelik deneyimlerine yönelik bulgular Etkili İletişim ve Etkileşim teması altında Görüntülü Sınıf Ortamı ( $f=12$ ), Ulaşılabilirlik ( $f=8$ ), Sosyal Medya ( $f=5$ ); İletişim ve Etkileşim Problemleri teması altında Ortamdan Kaynaklı Sıkıntılar ( $f=11$ ), Derslere Giremeyen Öğrenciler ( $f=5$ ), Teknik Sorunlar ( $f=3$ ) kategorilerinde toplanmıştır. Canlı derslerde sınıf ortamını yaşamak, öğrencilerle karşılıklı görüşmek, dersler dışında Whatsapp, Bip uygulamaları ve sınıf grubu üzerinden haberleşmek, veliler ve öğrencilere ulaşmada sıkıntı yaşamamak şeklindeki olumlu deneyimlerin haricinde, internet bağlantısında kopmalar, sesin geç ulaşması ve yankılanması, görüntü ve ses açmayan öğrenciler, ders ortamındaki gürültüler, dijital bir ortamda olmak, fiziksel ve duygusal temasın olmaması, internet erişimi olmayan öğrencilerle yaşanan kopukluk ve sınıf içi etkileşimin azalması yaşanan problemler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

Ö3: “Güzel tarafı çocukları ev halleri ile gözlemleyebildim. Evde neler yapabildiğini ailesi ile iletişimi hepsini gözlemleyebildim. Canlı dersler en azından iletişimde devamlılığı sağladı.”

Ö5: “Online derslerde sınıfta gibi olduk ama sarılma, gözünün içine bakmak gibi olmadı. Aynı etkiyi yaratmıyor. Çocuklar daha rahat kendini ifade eder oldu. İfade becerileri gelişti.”

Ö6: “Uzaktan eğitimde canlı derler olunca yine sınıftaymışız gibi iletişim kurduk. Kendi aralarında da etkileşim kurdular. Sıkıntı olmadı.”

Ö7: “İstedikleri saatte bana ulaşabileceklerini söyledim. Biz çabalayınca veliler de destekledi. İletişim kuramadığım bir öğrencim olmadı.”

Ö8: “Velilerin arka plandaki sesler rahatsız etti.”

Ö9: “Sınıf arkadaşı kavramı tam oluşmadı. Kamerada gördüğü arkadaşlarıyla bütünleşemedik. Daha bireysel oldu.”

Ö11: “Bana göre duygu paylaşımı uzaktan eğitiminde zayıftı. Bir çocuğun

*gözlerine bakarak sohbet etmek lezzetini alamadım.”*

*Ö12: “Birbirleri ile iletişim kurdular, etkileşim için sevgi sözcükleri kullanarak sıcak bir ortam oluşturdum. Aramızda bir bağ oluştu.”*

*Ö13: “Bir aile gibi olduk. Ev ortamında olmak bizleri samimileştirdi. Suriyeli öğrencilerim derslere katılmadığı için onlar olumsuz etkilendi.”*

#### 4. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmada yeralan sınıf öğretmenlerine “Pandemi süreci uzaktan eğitimde, mesleki yeterliliğinize yönelik deneyimleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdiği cevaplara yönelik bulgular Mesleki Yeterlilik olarak Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Pandemi Süreci Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliğe Yönelik Deneyimleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Mesleki yeterlilik	Teknolojiye Uyum	Bilgisayar ile barıştım.	Ö1, Ö2, Ö3,	14
		Teknolojiyi kullanımımı arttı.	Ö5, Ö6, Ö7,	
		Dijital platformları daha rahat kullanır oldum.	Ö8, Ö9, Ö10,	
		Teknolojik sıkıntıları daha az yaşıyorum.	Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	
	Özgüven	Özgüvenim arttı.	Ö1, Ö5, Ö6,	9
Her ortamda eğitim-öğretim yapabileceğimi fark ettim.	Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14,			
Farklı uygulamaları rahatlıkla yapabileceğimi gördüm.	Ö15			
Daha kolay uyum sağladım.				
Yenilikçi	Yenilikçi	Mesleğimle ilgili yeni birçok deneyim kazandım.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6,	12
		Yeni ve farklı şeyler araştırmaktan ve uygulamaktan mutlu oldum.	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12,	
		Yeniliklere daha açıldım.	Ö13, Ö14	
Başarı	Başarı	Uzaktan eğitim sürecinde kendimi başarılı görüyorum.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7,	13
		Uzaktan eğitimde öğrencilerim kazanımlara ulaştı.	Ö8, Ö9, Ö10,	
		Yeni durum ve şartlara uyum sağlamakta artık zorlanmıyorum.	Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde mesleki yeterliliğine yönelik deneyimleri Teknolojiye Uyum ( $f=14$ ), Başarı ( $f=13$ ), Yenilikçi ( $f=12$ ), Özgüven ( $f=9$ ) kategorileri altında toplanmıştır. Bilgisayar ile barışmak, teknoloji kullanımının artması, dijital platformları daha rahat kullanmak, özgüven artışı, her ortamda eğitim-öğretim yapabileceği inancı, farklı uygulamaların kullanımı, yeni deneyimler, daha esnek bir eğitim anlayışı, kendini başarılı hissetme, yeni durumlara uyum sağlamada kolaylık tespit edilen bulgulardır. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda belirtilmiştir.

*Ö1: “Teknolojik anlamda özgüven kattı. Akıllı tahtayı kullanmıyordum ama ona da*

*faydası oldu. Yeniliklere katıydım şimdi daha ılımlı oldum. Zincirlerimizi kırmak adına etkiliydi.”*

*Ö4 “Teknolojiyi ve dijital kaynakları kullanmak yönünden geliştirdi.”*

*Ö5: “Her platformda eğitim yapabileceğimi, teknolojiyi daha aktif kullanmayı, korkmamayı öğrendim. Araştırdım. Ekran karşısında kendimi daha rahat ifade etmeyi öğrendim.”*

*Ö8: “Ben okul müdürü ya da müfettiş geldiğinde ders anlatamazdım. Burada onu aştım. Velilerin olmasına alıştım. Bilgisayara daha hakim oldum. Çok gayret ettim tüm dersleri yaptım. Başarılı oldum.”*

*Ö9: “Teknolojik olarak çok şeyler kattı. İnternette zengin içerikleri keşfettim. Daha yenilikçi oldum. Şimdi eskiden üşendiğim şeyleri öğrenmeyi çok sevdim. Zor olmadığını gördüm. Ben bu işi becerdim.”*

*Ö12: “Bağımsızlık duygusu çok güzeldi. Teknolojiyi sevmeyen biri olarak artık bilgisayarla barıştım, araştırmayı öğrendim, telefonumla bile daha çok oynar oldum. Yapamadığım şeyler vardır ama çocukların hiçbir eksiği kalmadığını düşünüyorum. Kendimi tamamen işime verdim.”*

## Tartışma and Sonuç

Uzaktan eğitim uygulamaları pandemi süreci ile birlikte gündemimize gelmiş olsa da yeni değildir. Zaten dünya genelinde ve ülkemizde uzun yıllardır örnekleri olan bir uygulamadır. Özellikle üniversite düzeyinde daha etkin kullanılmıştır. Bu nedenle de uzaktan eğitime yönelik bilimsel çalışmalar daha çok üniversite düzeyinde yapılmıştır (Ateş ve Altun, 2008; Başar ve diğerleri, 2019; Gündüz, 2013; Karakuş ve diğerleri, 2020; Karatepe ve diğerleri, 2020; Paydar ve Doğan, 2019; Uzoğlu, 2017; Yenilmez ve diğerleri, 2017; Yılmaz ve Güven, 2015; Yolcu, 2020). Günümüzde ise içinde yaşanan süreçle birlikte kısıtlamalarda eğitim öğretimin aksamaması için uzaktan eğitimin tüm eğitim kademelerinde uygulamaya geçirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, örgün eğitimde aksamalara sebep olan durumlarda, uygun olmayan zaman ve mekâna yönelik koşulların eğitime olanak tanımadığı durumları ortadan kaldırma imkânı sunmaktadır (Özbay, 2015). Yakın gelecekte uzaktan eğitimin sadece salgın hastalıklar döneminde değil, normal eğitim öğretim sürecinde de kullanılacağı, eğitim sistemimize entegre olacağı ve kalıcı olarak hayatımızda yer alacağı öngörülmektedir. Öğretmenler bir yılı aşkın bir zamandır uzaktan eğitim uygulamalarını deneyimlemişlerdir. Eğitimin en önemli yapıtaşı olan temel eğitimdeki sınıf öğretmenlerinin deneyimleri uzaktan eğitimin uygulanabilirliği ve başarısının değerlendirilmesinde önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taramasında öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim çalışmalarına ulaşılsa da (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Özbay, 2015) sınıf öğretmenlerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür (Sönmez ve diğerleri, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Oysaki sınıf öğretmenlerinin bu konudaki deneyim ve görüşleri öğrenci sayısının en yoğun olduğu ilkökul kademesinde uzaktan eğitimin başarısını doğrudan etkileyecektir. Takip eden süreçte diğer kademelerdeki başarının artışına da katkı sağlayacaktır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin deneyimleri sonucunda genel olarak uzaktan eğitime olumlu f(84) yaklaşıkları görülmüştür. Özellikle sınıflarında canlı derslere devam eden öğrenci oranı yüksek olan öğretmenlerin memnuniyetinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Yurtbakan ve Akyıldız(2020)'in ilkökul öğretmenlerinin konuların yüzeysel açıklandığı sebebiyle yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucunu desteklememektedir. Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin uzun bir deneyim sonunda kazandıkları tecrübe ile uzaktan eğitimin uygulanabilirliği ve başarısını daha iyi gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca pandeminin ilk dönemindeki uzaktan eğitime hazırlıksız başlamanın ve gerekli teknik alt yapının eksik kalmasının öğretmenlerde uzaktan eğitim uygulamalarına önyargı oluşturduğu söylenebilir. Sürecin uzaması ile birlikte velilerin internet ve teknolojik ihtiyaçlarını gidermiş olmaları, öğrencilerin canlı derslere devam oranının ve buna bağlı olarak da uzaktan eğitimde verimin artmış olması muhtemel görülmektedir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim ortamlarına yönelik deneyimlerinin daha çok olumlu olduğu görülmüştür. Bu deneyimler, teknolojik imkânların çeşitlenmesi ve kolay ulaşılabilir olması, dijital ortamda eğitim- öğretim içeriğinin çok zengin olması, öğretmene zaman ve mekân anlamında esneklik tanınması, yaşanan pandemi süreci içinde eğitimin aksamaması ve devamlılığın sağlanması, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması, uygulanabilir ve başarılı sonuçlar vermesi, verimli olması, veli desteği, konforlu ve huzurlu bir eğitim ortamı sağlaması şeklinde yer almıştır. Olumsuz deneyimler ise teknik sorunlar, internet imkânı olmayan öğrencilerin canlı derslere girememesi, sınıf yönetiminde zorlanma, akran eğitiminin eksik kalması, uygulamalı derslerde zorluk yaşanması, sağlık açısından sürekli ekran karşısında olmanın getirdiği problemler, sosyallığın azalması olarak belirlenmiştir. Sönmez ve diğerleri (2020) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin salgın sürecine rağmen eğitimin sürdürülmesinin uzaktan eğitimin güçlü yanlarından biri olduğunu, ayrıca uzaktan eğitimin sosyo-ekonomik durumdan oldukça etkilendiğini belirtmişlerdir. Nitekim bu sonuçlar yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Özellikle sosyo ekonomik yönden zayıf durumda olan yabancı uyruklu öğrencilerin canlı derslere hiç giremediği öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Uyar (2020) çalışmasında, uzaktan eğitimde öğrenciler arası erişim eşitsizliği yaşandığı, zaman ve mekân açısından sınırlamadığı ve geniş kitlelere hitap edilebildiği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca uzaktan eğitimde, öğrenciden dönüt alınamama, ders takibinin zorluğu, öğrencilerin derse etkin katılmaması gibi olumsuz sonuçlarının haricinde, öğretmenlerin daha kolay materyal paylaşabildiği gibi olumlu sonuçlara da ulaşmıştır. Bu veriler yapılan çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik deneyimlerinde, genel anlamda uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda daha çok bireysel değerlendirmeleri f(15) tercih ettikleri, öğrencilerinin süreç içindeki gelişimlerini dikkate aldıkları görülmüştür. Sarı (2020), uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrencilerin içinde buldukları tüm şartların göz önüne alınarak sonuç değil süreç ve ürün odaklı bir ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılmasının gerekliliğini belirtmiş, nottan ziyade öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerinin geliştirilmesine

odaklanmak gerektiğini ortaya koymuştur. Bu durum çalışmada ulaşılan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini desteklemektedir. Çalışma bulgularının sonuçları ve literatürdeki çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede standart ölçme araçları yerine çoğunlukla öğrencilerin derse katılımları ve bireysel gelişimlerini dikkate aldıkları söylenebilir. Bu tercihte uzaktan eğitimde sınıf genelinin aynı anda nesnel değerlendirmesini sağlayacak gerekli teknik imkânların ve öğretmen yeterliliklerin eksik kalması etken olabilir.

Araştırmada pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf öğretmenlerinin iletişim ve etkileşime yönelik deneyimleri, görüntülü sınıf ortamının oluşması ile olumlu etkilendiğini, sosyal medya ortamları üzerinden kesintiye uğramadan devam ettiği, öğrenci ve velilere ulaşılabilirlik sağladığı şeklinde yer alırken, iletişim ve etkileşime yönelik problemler, teknik sorunlar, ortamdaki kaynaklanan sıkıntılar, internet erişimi olmayan öğrencilerin canlı derslere katılamaması şeklinde belirlenmiştir. Bayburtlu(2020) çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin% 87'sinin uzaktan eğitim sürecinde derslerini işlemeye çalıştıklarını, okulların askıya alındığı salgın sırasında öğrencilerin katılımını sağlamak için çeşitli video derslerini, sosyal mesajlaşma uygulamalarını kullanarak öğrenciler ve velilerle etkileşim kurduklarını, bazı öğrencilerin bilgisayar veya tablet gibi cihazlara sahip olmadıkları için canlı derslere katılamadıklarını belirtmiştir. Başaran ve diğerleri (2020) çalışmalarında, katılımcıların bir kısmının öğrenim gören kardeş sayısının fazla olması nedeniyle uzaktan eğitim derslerine katılmadığını, öğrenci ile etkileşimin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da yapılan çalışma bulgularını desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde mesleki yeterliliklerine yönelik deneyimleri teknolojiye uyum sağlamak, özgüven artışı, yeniliklere ve farklı ortamlara daha kolay uyum sağlamak, süreç içinde kendini mesleki anlamda başarılı bulmak şeklinde tespit edilmiştir. Genel anlamda sınıf öğretmenleri başlangıçta zorlansalar da kısa sürede bunu aştıklarını ve uzaktan eğitimin kendilerine mesleki anlamda katkı sağladığını belirtmektedir. Canpolat ve Yıldırım (2021) çalışmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitim vermek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerinin olmaması, öğretmenlerin mesleki tatmin yaşayamamaları şeklinde ulaştığı sonuçlar ise çalışmayı desteklememektedir. Ayrıca Bakioğlu ve Çevik (2020)'in çalışmalarında Fen Bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde kendini yetersiz hissetme ve öğrenciye ulaşamama gibi kaygılar taşıdıklarını, pandemi sürecinin mesleki doyumlarını da olumsuz etkilediğini bunun başlıca sebebinin ise uzaktan eğitimde işe yaramama olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında yaşadıkları uyum problemleri olabilir. Zaman içinde deneyimlerinin artması, sisteme alışmaları, teknolojik anlamda kendilerini geliştirmeleri, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitime uyum sağlamaları, başlangıçtaki tedirginliklerinin azalması ve başarılı sonuçlar almaları ile mesleki anlamda daha çok tatmin yaşamaları olabilir.

Başaran ve diğerleri (2020)' ne göre genel olarak uzaktan eğitim; yaşanan bu zor süreçte, öğrencilerin eğitiminin aksamaması ve duygusal anlamda olumsuz etkilenmemeleri adına doğru ve yerinde bir karar olmuş ancak eksik ve yetersiz

kaldığı bazı durumların bulunduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri tarafından pandemi süreci dâhilinde uzaktan eğitim genel anlamda başarılı ve uygulanabilir görülmektedir. İnternet erişimi ve dijital imkânların yetersizliği ve birebir aynı ortamda bulunamamaktan kaynaklı eksikliklerinin de olduğu tespit edilmiştir. Yüzyüze eğitimin yerini tutmasa da hibrit olarak uygulanabileceğine yönelik görüşler belirtilmiştir. Öğrencilerin erişimindeki yetersizliğin giderilmesi ile önümüzdeki süreçte uzaktan eğitim uygulamalarının var olan eğitim sistemine entegre olarak daha gelişmiş ve zengin içeriklerle devam edeceği tahmin edilmektedir.

### *Öneriler*

- Uzaktan eğitim uygulamalarında, internet ve altyapı sorunlarının giderilmesi öğretim ortamlarında daha başarılı eğitim-öğretim çalışmalarına ve etkili sınıf yönetimine olanak sağlayacaktır. Başlangıçtan bu yana yol katedilmiş olsa da henüz tam bir çözüm sağlanamamıştır. Öğrenci yoğunluğunun olduğu saatlerde sistemin ulaşılabilirliğinin artırılması ve güçlendirilmesi yerinde olacaktır. Bu sayede öğretmenlerin uzaktan eğitimde olumsuz deneyimleri olan öğretim ortamlarından kaynaklanan teknik sorunlar ve sınıf yönetimi problemleri ortadan kaldırılabilir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında ekonomik gerekçelerle internete ve bilgisayara ulaşamayan öğrenciler için okul ortamlarında oluşturulan Eba noktalarının sayılarının artırılması ulaşılabilirlik problemlerini azaltacaktır. Aynı zamanda öğrencilere yönelik online dersler için internet erişimi imkanı verilebilir ve ulaşılabilirlik problem çözümlenebilir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında ölçme değerlendirmeye yönelik e-okul ve Eba üzerinden online sınavların hazırlanması ve aktif kullanımı için öğretmenlere WEB 2.0 araçları ile sınav ve testler oluşturma eğitimleri verilebilir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında etkili iletişim ve etkileşim için öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda daha aktif katılımlarını destekleyecek yöntemler, etkinlikler, eğitsel ve sosyal oyunlar kullanılmasına yönelik eğitici çalışmalar yapılabilir. Eba platformunun içeriği de bu amaçla güncellenebilir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarında verimli ve daha başarılı sonuçlara ulaşmak için yapılabilecek uygulamaların, içeriklerin araştırmacılar tarafından çalışılması önerilmektedir.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Bu çalışma Konya İli Meram İlçesi'ndeki bir devlet okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmenin, pandemi sürecindeki uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar dikkate alındığında farklı branşlarda, farklı bölgelerde görev yapan, özellikle kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerle benzer derinlikte çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

### *Yazar Katkıları*

Çalışma fikrinin geliştirilmesi A.U. ve S.U; metodolojik olarak tasarımı A.U., görüşmeler S.U.; veri ve kaynak toplama, S.U.; bulguların yorumlanması, A.U.,S.U.; yazma—gözden geçirme ve düzeltme, S.U. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve kabul ettiler.

### *Yayın Etiği*

Katılımcılar, araştırmanın konusu ve amaçlarına yönelik bilgilendirilmiştir. Kişisel bilgilerinin ve görüşme içeriğinin gizliliği ve verilerin araştırma dışında herhangi bir sebeple kullanılmayacağına yönelik açıklama yapılmış ve onam formu düzenlenmiştir. Araştırma için Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi'nden 2021.08.267 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

### *Teşekkür*

Bu araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenlerine, görüşmelerin yapılmasına olanak sağlayan okul idaresine teşekkür ederiz.



## ORCID

Selda Uzun  <http://orcid.org/0000-0002-3500-9537>

Abdulkadir Uzunöz  <http://orcid.org/0000-0002-4130-4612>

## Kaynakça

- Ateş, A., ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3).
- Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Canpolat, U., ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*: Duquesne University Press.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Sakarya Üniversitesi*.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim* (3.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(19), 220-241.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kocayığıt, A., ve Salih, U. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden 14.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of Distance Education*. New York and London: Routledge.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(5), 376-394.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Paydar, S., ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Reis, Z. A., Bakır, H. Ö., AŞ, T. T., Çelik, B., Erkoç, M. F., Özçakır, F. C. ve diğerleri. (2012). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 42-58.
- Sarı, H. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni Tip Koronavirüs (SARS-CoV2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Telli, S. G., ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden 20.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uyar, E. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16),

335-351.

WHO. (2021). There is a current outbreak of Coronavirus (COVID-19) disease. [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) adresinden 12.07.2021 tarihinde erişilmiştir.

Worldometer. (2021). COVID-19 coronavirus pandemic: Coronavirus Cases and deaths. <https://www.worldometers.info/> adresinden 01.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Yenilmez, K., Turğut, M., ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322.

Yolcu, H. H. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

Yurtbakan, E., ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).

Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 291-303.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Being a teacher during the pandemic: remote education experiences of classroom teachers

Selda Uzun & Abdulkadir Uzunöz

**To cite this article:** Uzun, S., Uzunöz, A. (2022). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 8(1), 01-36. DOI: 47615/issej.989899

**To link to this article:** <https://doi.org/47615/issej.989899>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

It is predicted that remote education applications, the use of which has become widespread with the Covid 19 pandemic process, will cause permanent changes in the education system. For this reason, it is important to evaluate the applications in the remote education process. Perceptions and thoughts of teachers about the implementation process are very effective in the success of distance education. This study reveals the remote education experiences of classroom teachers. According to the findings, classroom teachers have a positive view of remote education in general as a result of their experiences and see themselves as successful.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Being a teacher during the pandemic: remote education experiences of classroom teachers

Selda Uzun  & Abdulkadir Uzunöz 

Mehmet Şükriye Sert Primary School, Konya, 42040, Turkey

Faculty of Education, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, 50300, Turkey

### ABSTRACT

**Background:** The importance and implementation of remote education, which has become the agenda of our education-teaching system with the pandemic process, continues to increase all over the world. The epidemic has also given us the chance to see some of the opportunities offered by remote education. In similar situations where restrictions are mandatory, it is expected to be permanent by being applied together with face-to-face education in the coming years, except it is seen as an alternative to prevent the disruption of education. For this reason, teacher experiences are important in terms of evaluating the remote education applied during the pandemic process, revealing its quality and efficiency, and eliminating the deficiencies.

**Objectives:** The aim of this study is to reveal the remote education experiences of classroom teachers during the Covid 19 pandemic.

**Methods:** Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. As the study group, 15 primary school teachers working in a state school in Meram district of Konya province were determined. In determine of participants was used to criterion sampling method one of the purposive sampling methods. As a data collection tool was used to a semi-structured interview form developed by the researcher. The interviews were made via video on the online platform. In the analysis of the data was used Content analysis. A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

**Results:** According to the results of the study, it was seen that the primary school teachers generally viewed remote education positively, which they experienced during the pandemic process. For teaching environments, apart from positive experiences such as technological opportunities, richness of content, flexibility, continuity, responsibility, applicability, parent support, efficiency and comfort, problems such as technical problems, accessibility, difficulty in classroom management, lack of peer education, difficulty of applied lessons, negative effects on student health, and decrease in sociability were determined. It has been determined that they find the assessment and evaluation practices inadequate, and they prefer individual assessments. Visual classroom environment, social media, and accessibility were found to be positive

### ARTICLE HISTORY

Received 01 September 2021  
Accepted 05 February 2022

### KEYWORDS

Remote education, pandemic, classroom teacher, experience

Type of the paper  
Research article

experiences for communication and interaction, while technical problems, problems arising from the environment, and students who could not attend classes were identified as communication and interaction problems. The results for professional competence were determined as adaptation to technology, increased self-confidence, innovative perspective, and finding oneself successful.

**Conclusions:** According to the results of the study, it was seen that the primary school teachers generally viewed remote education positively, which they experienced during the pandemic process.

**CONTACT** Selda Uzun ✉ seldauzunn@gmail.com 📍 Mehmet Şükriye Sert Primary School, Meram, 42040, Konya, Turkey

© 2022 Selda Uzun & Abdulkadir UZUNÖZ

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## **Introduction**

A global pandemic was declared by the World Health Organization on March 11, 2020, due to the Covid-19 virus which emerged in China in December 2019 and rapidly affected the whole world.

The closure of educational institutions, which was among the measures taken to prevent the spread of the disease, caused the education of 1.6 billion students in the world to be interrupted (UNICEF, 2020). This number is approximately 25 million in our country. In order to reduce the effects of the pandemic on education, many educational institutions such as Ministry of National Education and The Council of Higher Education have made a quick decision to transition to emergency remote education (ERE).

It is stated that the foundations of remote education were laid in the 1700s. In this respect, it is known that the emergence of remote education has a deep-rooted history dating back to the past (İşman, 2008). Remote education has become an education system that starts with written sources such as mail and newspapers and continues with technological devices (such as television, computer, mobile phone) (Özbay, 2015).

Although remote education has different application methods, it is seen that live learning environments are especially preferred the most. In this context, courses can be provided synchronously and asynchronously within the scope of remote education (Özdoğan and Berkant, 2020). During the pandemic, teachers continued their educational activities with their students by using both methods.

There are many studies in the literature that reveal the opinions and approaches of teacher candidates towards remote education (Ateş and Altun, 2008; Başar, Arslan, Günsel, and Akpınar, 2019; Gündüz, 2013; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, and Bayraktar, 2020; Karatepe, Küçükgençay, and Peker, 2020; Paydar and Doğan, 2019; Uzoğlu, 2017; Yenilmez, Turğut, and Balbağ, 2017; Yılmaz and Güven, 2015; Yolcu, 2020). However, studies conducted with teachers are limited. In these studies;

In a study which the views of science teachers on remote education during Covid-19 were investigated, it was found that the biggest problems experienced by teachers were software/hardware problems, students had difficulties in attending classes due to computer and Internet access, and therefore their motivation towards the course decreased. In another study examining the views of Social Studies teachers on remote education, it has been concluded that remote education alone is insufficient, the efficiency is lower compared to face-to-face education, access opportunities of students are not the same, however, there is no limitation in time and place and it can appeal to large masses.

Bayburtlu (2020) in the study conducted to determine the condition of Turkish education and opinions of teachers during the process of remote education, stated that 87% of teachers strived to cover the courses completely, and they contacted with the students and parents by using various video contents and social media tools in order to ensure

continuity in the period when the schools were interrupted.

Kocayiğit and Salih (2020) determined that teachers' attitudes towards remote education are at a high level. In another study conducted with primary school teachers, teachers stated that they preferred face-to-face education on the grounds that the subjects were covered superficially remotely (Yurtbakan and Akyıldız, 2020).

Most of the studies were carried out during the first months when remote education started to be used actively during the pandemic. It is thought that remote education experiences of the teachers could not be fully reflected due to the systemic and technological disruptions in this period. It should be expected that teacher experiences and their effects on students will become clearer over a year and thus the results will be more precise. This study is thought to contribute to the field by determining the remote education experiences of classroom teachers.

## Purpose

The purpose of this study is to reveal the remote education experiences of classroom teachers during the Covid-19 pandemic.

## Method

In this study, it is aimed to collect data on remote education applications, based on the remote education experiences of teachers, particularly of classroom teachers as practitioners of remote education. For this purpose, qualitative research method was used. The study was carried out with the phenomenology pattern, as it was based on teacher experiences. The participants of the research were 15 classroom teachers working in a public school in Meram district of Konya province. Criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants. The data in the research were obtained from semi-structured interviews. Due to the pandemic, the data were collected via video calls made online. Only audio recordings were made upon the request of the teachers. Content analysis was used to interpret the data in this study. This study was carried out with the approval of Nevşehir Hacıbektas Veli University ethics committee decision numbered 2021.08.267.

## Findings

Positive experiences of the classroom teachers regarding the teaching environments in remote education during the pandemic were compiled under the categories of technological opportunities, rich content, flexibility, continuity, taking responsibility, applicability, parent support, efficiency and comfort. Negative experiences of classroom teachers regarding the teaching environments in remote education during the pandemic were compiled under the categories of Technical Problems, Accessibility, Classroom Management, Peer Education, Practical Lessons, Health and Sociability.

Findings on the experiences of classroom teachers on assessment and evaluation in remote education during the pandemic were grouped as Individual evaluation and Classroom evaluation under the theme of Methods used, and as sufficient and insufficient categories under the theme of Sufficiency.

Findings on classroom teachers' experiences regarding communication and interaction in remote education during the pandemic were compiled as Video Classroom Environment, Social Media, Accessibility under the theme of Effective Communication and Interaction; and as Technical Problems, Environment-Related Problems, and Students Who Could Not Attend Classes categories under the theme of Communication and Interaction Problems.

The experiences of classroom teachers regarding their professional competence in remote education during the pandemic were compiled under the categories of Adaptation to Technology, Self-Confidence, Innovative and Success.

### ***Discussion and Conclusion***

As a result of the experiences of the classroom teachers in the research, it was seen that they generally approached remote education positively. It has been determined that the satisfaction of teachers who attend live lessons in their classrooms is high. This result does not support the conclusion of Yurtbakan and Akyıldız (2020) that primary school teachers prefer face-to-face education because the subjects are taught superficially. This difference can be interpreted as classroom teachers see the applicability and success of remote education better with the experience they have gained after a long period of practice.

In the study, it was seen that the classroom teachers' experiences about the teaching environments were rather positive. Sönmez et al. (2020) in their study stated that classroom teachers thought the continuation of education despite the pandemic is one of the strengths of remote education, and that remote education is highly affected by socio-economic conditions. This result is similar to our study.

It has been determined that in the experiences of the classroom teachers regarding assessment and evaluation, they generally find the assessment and evaluation practices in remote education inadequate. In this sense, it has been observed that they prefer individual evaluations and take into account the improvement of their students in the process. Sarı (2020) in their study stated that all the conditions of the students should be taken into account when performing the assessment and evaluation and it is necessary to use not a result-oriented, but a process and product-oriented assessment and evaluation when all conditions are evaluated together, and revealed that it is necessary to focus on the improvement of the social and emotional skills of students rather than grades. This condition supports the assessment and evaluation methods used by the classroom teachers we interviewed for our study.

In the research, it is stated that classroom teachers' experience of communication and



interaction in remote education during the pandemic was positively affected by the formation of a video classroom environment, continued uninterrupted through social medias, and provided accessibility towards students and parents while the problems were found as environment-related problems and inability of students who do not have internet access to live courses. Başaran et al. (2020) in their study, stated that some of the participants could not participate in remote education courses due to the large number of student siblings, and that interaction with students was limited. These results also support our study findings.

In general, primary school teachers stated that although they had difficulties at the beginning, they overcome them in a short time and remote education contributed to them professionally. Results obtained by Canpolat and Yıldırım (2021) do not support our study as these are the teachers not having the knowledge, skills and competences to provide remote education and not experiencing professional satisfaction. In addition, in the studies of Bakioğlu and Çevik (2020), Natural Sciences teachers stated that they have concerns such as feeling inadequate and not being able to reach students in the remote education process, the pandemic also negatively affected their professional satisfaction, and the main reason for this is that distance education does not work in fact. The reason for this difference may be the adaptation problems experienced by the teachers at the beginning of the remote education process. It may be that their experience increased over time, they got used to the system, they improved themselves in terms of technology, students and parents adapted to remote education, their initial restlessness decreased, and they experienced more professional satisfaction with successful results.

### *Implication and Suggestions*

- Elimination of internet and infrastructure problems in remote education applications will enable more successful education and training activities and effective classroom management in teaching environments. Although progress has been made since the beginning, a complete solution has not yet been achieved. It would be appropriate to improve and strengthen the accessibility of the system during the hours when there are a large number of students.
- Increasing the number of EBA (Educational Informatics Network) points created in school environments for students who cannot access the internet and computer for economic reasons in remote education applications will reduce accessibility problems. At the same time, internet access can be provided for online courses for students.
- Teachers can be trained to create exams and tests with web2 tools for the preparation and active use of online exams via e-school and EBA for assessment and evaluation in remote education applications.
- For effective communication and interaction in remote education applications, educational studies can be conducted to use methods, activities, educational and

social games that will support students' more active participation in classroom practices. The content of the EBA platform can also be updated for this purpose.

### *Research Limitations and Future Research*

It is recommended that researchers study the applications and contents that can be done in order to achieve efficient and more successful results in remote education applications.

### *Author Contributions*

Development of the study idea S.U. and A.U.; methodological design A.U., interviews S.U.; data and resource collection, S.U.; interpretation of findings A.U. and S.U; writing-review and correction, S.U. All authors have read and accepted the published version of the article.

### *Publication Ethics*

Participants were informed about the subject and purposes of the research. A statement was made regarding the confidentiality of personal information and interview content and that the data would not be used for any reason other than research, and a consent form was prepared. Ethics committee approval was obtained for the research. This study was carried out with the approval of Nevşehir Hacıbektaş Veli University ethics committee decision numbered 2021.08.267.

### *Funding*

This research received no external funding.

**ORCID**

*Selda Uzun*  <http://orcid.org/0000-0002-3500-9537>

*Abdulkadir Uzunöz*  <http://orcid.org/0000-0002-4130-4612>

**References**

- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3).
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*: Duquesne University Press.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Sakarya Üniversitesi. İşman, A. (2008). Uzaktan Eğitim (3.baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.*
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(19), 220-241.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kocayığıt, A., & Salih, U. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

- MEB. (2020). Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden 14.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of Distance Education*. New York and London: Routledge.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(5), 376-394.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Reis, Z. A., Bakır, H. Ö., AŞ, T. T., Çelik, B., Erkoç, M. F., Özçakır, F. C. ve diğerleri. (2012). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri üzerine bir karşılaştırma çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 42-58.
- Sarı, H. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni Tıp Koronavirüs (SARS-CoV2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- UNICEF. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> adresinden 20.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uyar, E. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Uzoğlu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- WHO. (2021). There is a current outbreak of Coronavirus (COVID-19) disease. Retrieved from [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1) adresinden 12.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Worldometer. (2021). COVID-19 coronavirus pandemic: Coronavirus Cases and deaths. Retrieved from <https://www.worldometers.info/> adresinden 01.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yenilmez, K., Turğut, M., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322.
- Yolcu, H. H. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 291-303.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Abdullah harmancı'nın hışırtı avcısı adlı eserinde kültür aktarımı

Şahin Şimşek & Funda Bulut

**Önerilen atf:** Şimşek, S., Bulut, F. (2022). Abdullah Harmancı'nın Hışırtı Avcısı adlı eserinde kültür aktarımı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 37-66. DOI: 10.47615/issej.1075328

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1075328>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Atalarımızdan miras kalan ve üstüne eklemeler yaparak zenginleştirdiğimiz kültürümüzü gelecek nesillere aktarabilmek için en iyi araçlardan olan edebî eserlerdeki kültürel unsurların tespit edilmesi önemlidir.

Bu çalışma akademisyen yazar Abdullah Harmancı'nın yetişkinlerin de okuyabileceği ama daha çok çocuklar için kaleme aldığı *Hışırtı Avcısı* adlı eserinde sözlü kültürümüzün asırlarca muhafaza edildiği anlatıcılık geleneğini eserin merkezine nasıl yerleştirdiğini, kültürel öğeleri eserin içeriğine yedirerek kültür aktarımına nasıl katkı sağladığını ortaya koymuştur. Kültür aktarımında edebî eserlerin yerini ortaya koyan bu çalışmanın yapılacak aynı yöndeki çalışmalar için kaynak teşkil edeceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Abdullah harmancı'nın hışırtı avcısı adlı eserinde kültür aktarımı<sup>1</sup>

Şahin Şimşek  Funda Bulut 

Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37100, Türkiye

### ÖZ

Temel gayesi çocuğa güzellik algısını kazandırmak, onun estetik zevklerini geliştirmek olan çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa içinde yaşadığı toplumun örf, adet, gelenek, görenek ve değerlerini de bir yandan aktarmaktadır. Bu çalışmanın amacı Abdullah Harmancı'nın *Hışırtı Avcısı* adlı eserindeki kültürel öğeleri tespit etmek, eserde kültür aktarımının nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiş, elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Abdullah Harmancı'nın, *Hışırtı Avcısı* adlı eserinde, kültürümüzde çok önemli bir yeri olan masal/hikâye anlatıcılığı karşımıza çıkmaktadır. Geniş aile yapısında çocuk, birkaç nesil öncesinin görgü ve deneyimine sahip bir dede, nine, büyük hala, anneanne vb. bir büyüğünden masallar, hikâyeler dinleme imkânına sahip olmakta, kültür ve değer aktarımı bu şekilde yapılmakta iken günümüzün çekirdek ailelerinde çocuklar bundan mahrum kalmaktadırlar. *Hışırtı Avcısı* eserinde masal/hikâye anlatıcılığı geleneği, Ramiz amcanın başka bir kılığa girerek, beden dilini, sesini en etkili ve ilgi çekici şekilde kullanarak kendi büyüklerinden dinlediği hikâyeleri çocuklara anlatmasıyla yaşatılır. Görsel ve işitsel öğeleri bir arada kullanarak çocuğun hayal gücünü körelten televizyonun kapatılıp onun yerine hikâyeler anlatan bir kişinin heyecanla dinlenmesi, hem çocuğun hayal dünyasına katkı sunmakta hem de nesilleri birbirine yaklaştırmakta, çocuk ile yetişkin arasındaki ilişkileri güçlendirmektedir. Eserde Ramiz amcanın çocuklarla kurduğu ilişkilerde ve onlara anlattığı hikâyelerde sevgi, empati gibi değerlerin altı çizilmekte, komşuluk, yardımseverlik, paylaşma gibi değerlere de değinilmektedir. Eserde, kültür aktarımının dildeki kelimeler vasıtasıyla da yapıldığı görülmektedir. Bugün çok duyulmayan alet, edevat isimleri, ağaç isimleri, çiçek isimleri, oyun-oyuncak isimleri, meslek adları, deyimler de yine dil vasıtasıyla kültür aktarımına örnek teşkil etmektedir.

**MAKALE TARİHİ**  
 Geliş tarihi 17 Şubat 2022  
 Kabul tarihi 23 Mart 2022

**ANAHTAR KELİMELER**  
 Çocuk edebiyatı, kültür aktarımı, Abdullah Harmancı, *Hışırtı Avcısı*

**Makale Türü**  
 Araştırma makalesi

**İLETİŞİM** Şahin Şimşek  [ssimsek@xkastamonu.edu.tr](mailto:ssimsek@xkastamonu.edu.tr)  Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, 37100, Kastamonu, Türkiye

© 2022 Şahin Şimşek & Funda Bulut

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserlerinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

<sup>1</sup>Bu makalenin özeti, 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen, Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi, IPCEDU-2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

*“Bir şeyi layıkıyla hikâye edebilen insanlara gittikçe daha az rastlıyoruz artık. Birisi hikâye dinlemek istediğini söylediğinde utanıp sıkılanlar ise gittikçe daha çok.*

*Sanki kesinlikle bizim olan, kaybetmeyeceğimizden emin olduğumuz melekelerimizden biri, Deneyimlerimizi paylaşma yeteneğimiz elimizden alınmış gibi... “*  
*Walter Benjamin*

Okuma, yazılı, basılı sembollerdeki anlamları ön öğrenmelerin de yardımıyla kavrayabilme eylemidir. Yazının icadı ile insanlığın tarih boyunca edindiği bilgi ve tecrübe, sanat ve edebiyatta ulaştığı tüm merhale kâğıda aktarılma imkânını bulmuş böylelikle ilimde ve kültürde insanoğlu sıfırdan başlamak yerine var olan bir birikimin üzerine kolaylıkla yenilerini ekleyebilmiştir. Bu, kâğıda nakledilen tüm hazinenin okuma yoluyla edinilmesi sayesinde mümkün olmuştur. Akyol (2008, s. 29) okumayı, yazar ve okuyucu arasında kurulan aktif ve etkili iletişim sayesinde gerçekleşen dinamik bir anlam kurma süreci şeklinde tanımlamış; Kavcar vd. ise (1995, s. 41) kelimeleri, bir yazıyı noktalama işaretleri ve diğer unsurları ile görme, algılama ve kavrama süreci olarak tarif etmiştir. Okuma, geniş anlamda kâinattaki tüm varlıkları başta göz olmak üzere diğer duyu organlarının da yardımıyla algılama, görme, tanıma ve anlamlandırma; dar anlamda ise yazılı sembollerdeki manayı çözme işidir (Doğan, 2011, s. 1). İnsanoğlu anlama becerisi sayesinde içine doğduğu toplumun dilini, dinini, kültürünü, kabullerini, değer yargılarını öğrenir, bunlara uyum sağlar ve bu sayede sosyalleşir ve zorluk çekmez. Anlama becerisi dinleme ve okuma becerilerinin gelişimi ile mümkün olmaktadır.

Malzemesi dil olan edebiyat; duygu, düşünce, arzu ve hayallerin, edinilmiş tecrübe ve intibaların, olaylar, durumlar ve insanlar hakkında verilen hükümlerin dilin imkânları en iyi ve uygun şekilde kullanılarak söz yahut yazı ile ifade edilmesi sanatıdır. “İnsanları, duygu, düşünce ve hayal bakımından yükselten, ondaki estetik duyguyu heyecana / harekete getirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro vd. gibi nazım ve nesir halindeki sanat eserlerinin tümüne; bu eserleri inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaplar manzumesine edebiyat denir.” (Karataş, 2001, s. 120). Geçmiş nesillerin kültürleri dil vasıtasıyla edebî eserlerde yaşamaya devam eder ve bu edebî eserler okunarak toplumların sahip olduğu kültür nesilden nesle aktarılır. Edebiyatın insanların his, fikir ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, estetik zevklerini yükseltmek, kişiye bu bakımlardan incelik ve derinlik kazandırmak, ona yaşayarak tecrübe etmesi imkân dâhilinde olmayan çeşitlilikte hayatlar sunarak ayrıntıları keşfetmesini sağlamak gibi amaçları vardır. Bilgegil (1989, s. 4) edebiyatın ahlakla olan ilgisine dikkat çeker, Şinasi Efendi'nin edebiyat ilmi için “insana iyi huy öğreteceği için edeb” olarak adlandırıldığı tespitine değinir. Bu durum insanı fenalıklardan sakındırıp iyiliğe sevk eden edebiyatın eğitime, terbiye etme gibi vasıflarının da bulunduğunu gösterir.



Çocuk edebiyatı, yetişkinler için oluşturulan edebiyatın çocuğa uyarlanması değil; bilakis çocuk merkezli, hedef kitlesi çocuk olan, çocuğun hayal dünyasına uygun eserleri bünyesinde barındıran apayrı bir edebiyatın adıdır. Çocuğa görelik ilkesini dikkate alan, çocuk gerçekliğini yansıtabilen, ürünlerini çocuksu bir duyarlılıkla işleyen edebiyattır. Her ne kadar günümüzde öğrenmenin ömür boyu sürdüğü kavranılmış, hayat boyu öğrenme dersleri müfredatlara konulmuş olsa da eğitim deyince ilk akla çocuğun, genç bireyin eğitilmesi, öğretilmesi akla gelmektedir. Çocuk edebiyatının da temel gayesi, çocuğa güzellik duygusunu kazandırmak olmakla birlikte edebiyat kelimesinin kökünden gelen bir terbiye etme, güzel huylar kazandırma gayeleri de vardır. Çocuk edebiyatı ürünleri ile kültür ve değer aktarımı yapılabilmektedir.

Kültür kelimesi Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te "Bir milletin inanç, fikir, sanat, âdet ve geleneklerinin, maddî ve mânevî değerlerinin bütünü, hars" (Ayverdi, 2008, s. 1848) şeklinde tanımlanmıştır. Tanıma bir milletin şeklinde başlanması manidardır. Çünkü kültür, milletlerin belirleyici hususiyetleri, milletleri millet yapan, bir arada birlik beraberlik şuru içinde yaşatan müşterek kıymetler bütünüdür. "Ot kökü üstünde biter." atasözünde de vurgulandığı üzere bir millet, kendi tarihi, kültürü ve manevî değerlerinden güç alarak ilerler; toplumlar kendi kültürel yapı ve kökleriyle hayata tutunurlar ve bu geçmişleri üzerinde olgunlaşarak üretmeye devam ederler.

"Kültür; dili, mûsikiyi, mimârîyi, dağı, taşı her şeyden önce insanı işlemek, bunları ulaşılabilecekleri en yüksek, en güzel, en ince noktaya kadar ulaştırmaktır. Kültür bireylerin inançlarını, ifade sembollerini duygularını ve değer yargılarını tanımladığı bir çerçevedir. Kültür, geçmişten edinilen, geleceğe aktarılan bir olgular, algılar bütünü olmasının yanı sıra geliştirilebilen, değiştirilebilen ve dönüştürülebilen bir yapıya sahiptir." (Karagöz ve İşcan, 2016, s. 1037).

Milletleri millet yapan kendilerine özgü kıymetlerdir. Bu kıymetler fertlere millet olma bilincini kazandırdığı gibi gelecek nesillere aktarımının yapılmasıyla milletin devamlılığı da sağlanmış olmaktadır. "Kültür bir cemiyetin sahip olduğu maddî ve manevî kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitüd, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte o cemiyetin ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder" (Turhan, 2006, s. 48).

Ünveren Kapanadze'ye (2018, s. 1580) göre kültür aktarımı bir milleti var eden kültür unsurlarının o milletin genç nesillerine anlatılması, tanıtılması ve benimsetilmesidir. Kültür aktarımı deyince kültürlendirme ve sosyalleştirme kavramları da akla gelmelidir. Çocuk, içine doğduğu kültürün örf ve adetlerini, kabul ve inançlarını ilk olarak aile ve yakın çevresinden öğrenir ve taklit yoluyla bunları davranış olarak sergilemeye başlar.

Kültür aktarımı yahut kültürlendirme genç bireyin okumayı öğrenmesiyle daha da kolaylaşır. Çocuk, ana dilinden okuduğu tüm edebiyat ürünlerinde bir yandan güzellik duygusunu edinirken bir yandan da kendi milletinin kendine has özelliklerini daha iyi tanımak imkânını bulur. Belirli ağları ve süreçleri olan kültür

aktarımı öncelikle ailede başlar. Çevresini algılamaya ve tepki vermeye başlayan çocuk nesnelere karşılık gelen kavramları çözerek dili, ebeveynlerinin olay ve durumları verdikleri tepkileri gözlemleyerek yaşadığı toplumun kalıp davranışlarını öğrenir. Buradaki öğrenme ailenin eğitim düzeyi, toplumla kurduğu iletişimin derecesi ile sınırlıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri ile bu sınırları genişletmek, ferde ait olduğu toplumun gelenek, görenek, örf, adet, kabul, değer ve inançlarını aktarmak mümkün olabilmektedir.

Dil vasıtasıyla toplumların kültürel birikimleri bir yandan genç bireylere aktararak onların kültürlenmeleri, topluma uyumları sağlanır bir yandan da yine dil aracılığıyla sahip olunan kültürün geleceğe taşınması mümkün kılınır. Kültür aktarımını gerçekleştirilmesi dilin işlevlerinden biridir. Kültür aktarımı yahut kültürel aktarım bir millete ait kültürel unsurların yeni nesillere anlatılması, kavratılması, benimsetilmesi ve gelecek nesillere ulaşabilmesi için nesillerin hafızasına yerleştirilmesidir (Melanlıoğlu, 2008, s. 65). “Kültürel miras, ‘kulaktan kulağa’ veya ‘kuşaktan kuşağa’ aktararak üretilen ve yaşatılan ve gelecek kuşaklara devredilen canlı bir mirastır.” (Oğuz, 2009, s. 63). Milletlerin mazilerinden taşıyıp getirdikleri kültürel mirasa yenilerinin eklenmesi yoluyla geçmişle gelecek arasında bir köprü kurulur. Toplumun millet şuuruyla birlik beraberlik içinde varlığı ve devamlılığı bu köprünün sağlamlığı ve sürekliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Geçmişle bağları kopmuş bir toplum, millet olma melekelerini kaybeder ve o milletin geleceğinden söz edilemez (Kolaç, 2013, s. 194).

Günümüzde teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve bu gelişimin hızının tahmin dahi edilememesi insanlar arasındaki iletişimin yönünün ve mahiyetinin de değişmesine neden olmuş, iletişim aletleri çoğalmakla birlikte iletişim daha karmaşık bir hâl almıştır. Yüz yüze kurulan iletişimin yerini teknolojik aletlerle kurulan sanal iletişim şeklinin almış bu da insanların yalnızlaşmasına neden olmuştur. Gelişen iletişim teknolojileri insanların en yakınları ile görüşüp yüz yüze iletişim kurmalarına mani olurken daha uzakta, dünyanın farklı yerlerindeki insanların birbirleri ile bağ kurmalarının da yolunu açmıştır. Bu durum dünyanın artık küresel bir köy olarak algılanmasına ve adlandırılmasına neden olmuş milletlerin kendi kök değerlerini ve kültürel kimliklerini muhafaza etmelerini ve gelecek nesillere aktarmalarını güçleştirmektedir. Tüketim odaklı popüler kültür gelenekseli, millî kültürü etkilemekte kimlik ve aidiyet unsurlarını erozyona uğratmaktadır. Kendi millî kültürünün öz kimliğini ve karakteristik kodlarını muhafaza edebilen kuşaklar ülkelerin geleceği açısından büyük öneme sahiptirler.

Millî kültürün devamlılığı çeşitli yol ve yöntemlerle sadece çocuklara öğretilmesiyle mümkün değil her yaşta insanın bilerek ve özümseyerek o kültürü yaşaması ve yaşatmasıyla mümkündür. Çocuklar aileden, yaşadıkları sosyal çevreden, okudukları kitaplardan öğrendikleri kültürel unsurları ileriki yaşlarında davranış olarak sergilemezlerse yetişkinler de kendi kültürel birikimlerini yaşayarak ya da anlatarak genç nesillere aktarmazlarsa millî kültür sürekliliğini sağlayamaz. “Bir millete ait kültürel kodların yaşamı, kültürün var olduğu halk grubundaki sadece belli bir kesimin onu yaşatması ile mümkün değildir. Bir milli

kültür, varlığını uzun yıllar devam ettirebilmek için kültürel kodlarının 7’den 70’e herkes tarafından bilinip yaşatılmasına muhtaçtır. Bu nedenle kültürel kodlar, küçüklere ve büyüklere farklı araçlarla ve dozlarla verilmelidir.” (Türkmen, 2013, s. 142).

Tekşan (2010, s. 595), bir milletin dilini en iyi kullananların yazarlar olması dolayısıyla usta yazarların eserlerinin kültür aktarımında kullanılabileceğini ve bu usta yazarların eserlerinde kullandıkları doğru ve güzel Türkçe ile genç nesillere dilin doğru ve güzel kullanımı konusunda örnek teşkil edilebileceğini dile getirir. Küçürek öyküleriyle Türk edebiyatında özel bir yer edinen Abdullah Harmancı<sup>1</sup> da kendine has üslubu ve ironik diliyle önemli kültür aktarıcılarındandır. Tebessümü eksik ettirmeyen, sessiz, derin ve hüzünlü öykülerinde gelenekle modern edebiyatı harmanlayarak kendi sesini yaratır. Yazarlık serüvenine deneysel öykülerin de yer aldığı ilk kitabı 2002’de yayımladığı *Muhteris*’le başlar. İkinci kitabı *Ertesi Dünya*’yı 2003’te üçüncü kitabı *Yerlere Göklere* 2007’de yayımlayan yazar, aynı yıl Türkiye Yazarlar Birliği Yılım Hikâyecisi ödülünü alır. 2011’de *Seni Ne İhtiyarlattı* adlı dördüncü hikâye kitabı yayımlanır. Bu yıllarda Konya’da çıkan *Mahalle Mektebi*’nde yazmaya başlar ve 2016’da *Melek Kayıtları*’nı yazar. 2017’de Mehmet Kahraman’la Mustafa Kutlu, Cemal Şakar, Fatma Barbarosoğlu gibi yazarların katkıda bulunduğu *28 Şubat’a 28 Öykü* isimli öykü kitabını hazırlar. 2019’da ismini daha önceki kitabı *Melek Kayıtları*’nda bulunan bir hikâyeden alan *Behçet Bey Neden Gülümsedi?*’yi kaleme alır (Gedikli, 2020, s. 715-716). Çocuk edebiyatı kitapları serisinin ilk kitabı olan *Hışırta Avcısı* Beyaz Bulut Kitap tarafından 2021 yılında yayımlayan Harmancı, çocuk edebiyatına giriş sürecini ve onu bu alana yönlendiren nedenleri şöyle anlatır:

*“Bunlardan birisi büyümlü gerçekçi dil. Bunlardan birisi sade, hızlı, çapraşık olmayan bir anlatım. Bunlardan birisi meraklandırma isteği. Bunlardan birisi sürprizli finaller. Kendi öykü özelliklerimin bazıları ise çocuk ruhunun çok uzağında. Mesela çok kederli atmosferde geçen öyküler yazıyor olmam çocuk edebiyatı ruhuna uzak. Ama zaten çocuk metinlerinde böylesi kederli atmosfer çizmek mümkün değil. Demek oluyor ki beni çocuk edebiyatına yönlendiren iki amil var. Elbette bugünkü yayın dünyamızda çocuklar için üretilen metinlerin çok az bir kısmının çocuk edebiyatı kapsamına giriyor olması da beni harekete geçirdi.*

<sup>1</sup> Abdullah Harmancı, 1974’te Konya’da doğmuştur. 1950’li yıllarda ailesi Derbent’ten gelip Konya’nın Şeker Mahallesi’ne yerleşmiştir. Babası edebiyat öğretmenidir. Babasının askerliği ve işi gereği Kıbrıs, Sivas ve Karaman’da bulunmuş sonra Konya’ya gelmiştir. Öğretmenleri tarafından çok beğenilen kompozisyonları onda yazmaya dair ilk motivasyonunu oluşturmuştur. İlk şiiri, Karaman Uyanış gazetesinde yayımlanır. Kardeşiyle birlikte Fethiş isimli bir dergi çıkarır. Aynı zamanda mahalli dergilerde de birçok şiiri yayımlanır. Harmancı üniversite eğitimini Konya’da sürdürür ve Selçuk Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne devam eder. Üniversite yıllarında edebî dergilerde yazıları çıkar. Bu dönemde Dergâh dergisinde ilk öyküsü yayımlanır. Konya’da bulunan Çizgi Kitabevi sayesinde birçok yazarla tanışır. Babası gibi edebiyat öğretmeni olur. Aksaray, Sivas, Rize ve Konya’da öğretmenlik yapar. Hece, Hece Öykü, Yedi İklim, Düş Çınarı, Kırklar, Kökler, Karagöz, İtibar, Post Öykü, Temmuz, Karabatak gibi dergilerde öyküleri, eleştirileri yayımlanan yazar hâlen Konya’da yaşamakta Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. (Gedikli, 2020, s. 715-716).

*Çocukların da halis edebiyata ihtiyacı var. Bunu da üçüncü bir sebep olarak öne sürebiliriz.”(Kesimli, 2021).*

Çocuk edebiyatının önemli meselelerinden birini gündeme taşıyan Harmancı, nitelikli çocuk eserlerinin azlığına dikkat çeker. Çocuk edebiyatı alanındaki deneyimini anlattığı bir başka röportajında da çocuk edebiyatı ve edebî değer üzerine düşündüren yazar, çocuk yazınında dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle sıralar:

*“Hızlı, akışkan, eğlenceli, merak ettirici olmak lazım. İdeal, kusursuz, toz pembe bir dünya çizmek sakıncalıdır. Şiddet veya hüznü dolu bir dünyayı çocuğun başından aşağı boca etmek de sakıncalıdır. İkinin arasında bir yerde durmak lazım. Çocuğu pasif ve cahil bir dinleyici var sayıp ona parmak sallayarak otoriter bir tavır sergilemek de yanlıştır. Bu kırmızı çizgiler içinde kalmak lazım. Ama ben hiçbir zaman yazarken bunları düşünmem. Bitirdiğim zaman metne ‘o gözle’ bakarım” (Yazgıç, 2021).*

Röportajın devamında çocuk kitaplarında hiçbir zaman bir tema etrafında dosya oluşturmak istemediğini, öykülerinin içerik ve biçim açısından birbirleriyle uyum içinde olmasına dikkat ettiğini belirten Harmancı, öykülerinin bazı temalara daha yatkın olduğunu altını çizer. *Hışırta Avcısı* adlı kitabında hikâyeye anlatıcılığı geleneğini ön planda tutan Harmancı, Ramiz amca karakteri tarafından anlatılan yedi farklı hikâyeye kaleme alır. Hayatın içinde unutulmuş/ özlenen/ sesleri aramaya davet eden kitapta farklı seslerle modern dünyanın gürültüsünde okuru dinlemeye ve durup düşünmeye çağırır. Korkunun gizemiyle merak saldırdığı öykülerde kimi zaman hüznülendirip kimi zaman güldürürken zarif ve içten anlatımıyla geleneğin kapısını aralar. Metnin içine özenle gizlediği değerlerle iyiliğin ve erdemli olmanın öneminin altını çizer ve insan olmanın özü nedir, sorusuna cevap arar.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı Abdullah Harmancı'nın *Hışırta Avcısı* adlı eserinde yer alan kültürel unsurları ve eserde kültür aktarımının nasıl yapıldığını tespit etmektir.

## Metodoloji

### *Araştırma modeli*

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde bir çalışmadır. Nitel araştırma sayısal olmayan verilerin anlamlandırıldığı bir gözlem yöntemidir. Karasar'a (2012, s. 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan insan ya da nesne, kendi şartları içinde nasıl varlığını sürdürürse o şekilde tanımlanmaya çalışılır.

### *Veri toplama aracı*

Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi ya da belgesel tarama Karasar'a (2012, s. 77) göre “belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar”. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 187) göre de “Doküman incelemesi,

araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini” içerir. Çalışmada yazar ve akademisyen Abdullah Harmancı’nın çocuk edebiyatı sahasına yönelik olarak kaleme aldığı ilk eseri olan *Hışırta Avcısı* adlı eserin Mayıs 2021’de yapılan üçüncü baskısı okunmuş, eser kültür aktarımı bağlamında incelenmiştir.

### **Verilerin analizi**

Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılara arşivlerden, belgelerden, gazetelerden, sinema, dizi gibi çeşitli görsel dokümanlardan, çeşitli kitle iletişim araçlarından elde edilen verilerin anlamlandırılması amacıyla sistemli bir biçimde incelenmesidir. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu çalışmada Abdullah Harmancı’nın *Hışırta Avcısı* adlı eserindeki kültürel unsurlar tespit edilmiş, eserin kültür aktarımını nasıl gerçekleştirdiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler tasnif edilmiş ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için her iki araştırmacı tarafından bir ay ara verilerle eser iki defa okunmuş, fişleme tekniği ile kayıt altına alınan ve tasnif edilen veriler karşılaştırılmıştır

### **Bulgular ve Yorumlar**

#### **Kültürel aktarım aracı “masal/ hikâye anlatıcılığı”**

Kültürün yaratıcısı olan dil, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında başat rol oynamaktadır. Kadim Türk kültürünü, toplumun zengin değerlerini sosyolojik ve psikolojik özellikleriyle dille canlandırıp yaşatanlardan biri de dil emekçileri diyebileceğimiz hikâye ve masal anlatıcılarıdır. “Türkler İslamiyet’i kabul etmeden önce özellikle göçebe Türk topluluklarında, başta şamanlar daha sonraları ozan-baksılar toplum içerisinde farklı görevleriyle birlikte hikâye anlatma görevini üstlenmişlerdir. X. yüzyıldan itibaren Orta Asya’dan Anadolu’ya göç eden Türkler, kendilerine has gelenekleriyle beraber hikâyelerini de getirmişlerdir” (Bars, 2009, s. 6).

Asırlar boyu anlatıcılar vasıtasıyla aktarılan hikâyelerle, masallarla Anadolu’nun irfanı, ahlakı ve zengin kültürel mirası gelecek nesillerin belleklerine kazanarak kültürel hafıza oluşturulmuştur. Bu noktada şunu iyi hatırlamak gerekir ki sözlü belleğin korunmasında ve aktarılmasında en önemli kimlikler, anlatıcılar ve çocuklardır. Bugün, kaybederken önemini çoğu zaman anlamakta zorlandığımız anlatıcı rolünün eksikliği, çocukları sözlü kültürden uzaklaştırarak birçok değerden mahrum bırakmıştır. Bu önemli noktayı *Hışırta Avcısı* adlı eserine taşıyan Harmancı, anlatıcı rolündeki Ramiz amca ile önemli bir değeri hatırlatarak kültürümüzde çok önemli bir yeri olan masal/hikâye anlatıcılığını ele alır. Bir anlatıcının merkezinden ilerleyen kitapta “Kalp Gözü”, “Uzaklardan Gelen Ses”, “Beni Kurtaran Öğretmen”, “Hışırta Avcısı”, “Zihin Okuma Şampiyonu”, “Ayda Yaşayan Örümcek” ve “Aykız’ın Turuncu’su” olmak üzere toplam yedi hikâye yer almaktadır. İlk bakışta birbirinden bağımsız gibi görünen hikâyeler, anlatıcının ve hikâyeleri dinleyen çocukların kitap boyunca devam eden serüvenlerini anlatan

metinlerle birbirine bağlanır. Günümüz çocuklarını imgesel ve hayalsi bir yolculuğa çıkararak yazar, onları Ramiz Amca karakteriyle tanıştırır:

“ *‘Çocuklar bir gece büyüğümüz bize çok garip bir hikâye aktarmıştı.’ dedi. Ben de size aktarayım ister misiniz?’* (Harmancı, 2021, s. 13).

Eserde masal/ hikâye anlatıcılığı geleneği, Ramiz amcanın başka bir kılığa girerek, beden dilini, sesini en etkili ve ilgi çekici şekilde kullanarak kendi büyüklerinden dinlediği hikâyeleri çocuklara anlatmasıyla yaşatılır. Ramiz amca karakteri, ilk başta çocukların gözünde ürkütücü, öfkeli ve mesafeli gibi görünse de tanıdıkça sevilen, komik, sıra dışı ve bilgili biridir. *Hışırta Avcısı* kitabının ilk hikâyesi “Kalp Gözü”nde okur karşısına çıkan Ramiz amca fiziksel olarak şöyle tasvir edilir:

“*Ramiz amca hayatta en korktuğum adamdı. Aynı zamanda çıplak gözle gördüğüm en uzun adamdı. O kadar uzundu ki iskeleti tam da omuzlarına yaklaşırken öne doğru kamburlaşmaktaydı. Kaşları alnının ortasına kadar uzuyordu. Tersine kıvrılmış bir kılıç gibi. Orak gibi ya da. Alnı kat kat olmuş, çizgiler âdeta yarıklara dönüşmüştü. Arkaya doğru taradığı saçları ona bazen bir Amerikan aktörü havası verirdi.*” (Harmancı, 2021, s. 9).

Çocukların hikâye anlatıcısı ile tanışmasına yer veren “Kalp Gözü” hikâyesinin giriş kısmında Ramiz amcanın karakteristik özelliklerinden de bahsedilir. Görüntüsü ve şakalarıyla ilk başta korkutan karakter sevecen, sıcakkanlı, şakacıdır. Eğlenceli bir kimliğe sahip olan Ramiz amcanın en dikkat çekici özelliklerinden biri de tatlı dilliliğidir. Çocuklara “*İki gözümün çiçekleri*” (Harmancı, 2021, s. 10), “*Canlarım. Çocuklarım. Kelebeklerim*” (Harmancı, 2021, s. 75). “*Yavrucaklarım*” (Harmancı, 2021, s. 50) gibi sevgi dolu sözlerle hitap eden Ramiz amca, çocukların kulaklarından gönüllerine, zihinlerinden kalplerine uzanarak kendisine hayran bırakırken onlarla derin bir bağ kurar.

Ramiz amcanın anlatıcı kimliğine Haran Kafa ismini vermesi, öyküde önemli noktalardan biridir. Bu yerel olduğu düşünülen kimlik hakkında detaylı bilgi verilmeyen öyküde özdeşleştirilen/taklit edilen efsanevi tipin özellikleriyle anlatılacak hikâyelerin niteliğinin uyum içinde olduğu sezdirilir:

“ *‘İlahi çocuklar!’ dedi. ‘Yahu Haran Kafa’yı hiç duymadınız mı daha önce? Ben arada Haran Kafa olurum, orada burada dolaşırım, Çocukları havaya hoplatırım, ne var bunda korkacak?’* (Harmancı, 2021, s. 12-13).

Çocuklara yerel bir anlatıcı kimliği görünümündeki Haran Kafa’nın tanınıp tanınmamasının sorulmasının ardından onun ağızından hikâyeler anlatılarak toplumsal bellek canlandırılır ve geçmişle şimdi arasında köprüler kurulur. *Hışırta Avcısı* eserinde renkli karakteri ile ön plana çıkan Ramiz amca, hem sözlü kültürün sözün sahibiyle birlikteliğinin hem de anlatıcı rolü ile bireysel ve toplumsal belleğin temsilidir. Anlatıcı rolüyle köklerimizle tanımaya, değer yargılarımızı hatırlamaya, geleneği öğrenmeye, ata ruhlarımızı anlamaya ve geçmişi şimdiye, bizi de birbirimize bağlamaya vesile olur. Ayrıca çocukların hayatında düşünceleri ile birlikte duygularına da hitap eden Haran Kafa, anlattığı hikâyelerle önemli bir boşluğu doldurur. İnsan duyuları yanında duygularını da hareke geçiren hikâyeler, anlatıcı ve dinleyici arasında bir bağ oluşturur. *Hışırta Avcısı*’nda bu bağın adının

dostluk, bağ sonucunda kurulan ilişkinin de ekip olduğu dile getirilir:

*“O gün ağabeyimle ben hayatımız boyunca yolları ayıramayacağımız güzel bir dost kazanmıştık. (...) O da bizi çok seviyordu ve her fırsatta Ramiz Amca’dan ilginç hikâyeler dinliyorduk. ‘ Haran Kafa’ maskesiyle onun arkadaşlarımızı nasıl şaşırttığını bir görseydiniz! Ramiz amca ve biz artık bir ekiptik. ‘Haran Kafa ve Adamları’ koymuştuk adımızı.”* (Harmancı, 2021, s. 34-35).

Bu kimlik, modern dünyanın yalnızlaştırdığı çocuklara keyifli vakit geçirmenin, bir arada olmanın mutluluğunu yaşatır. Ayrıca ilginç karakteriyle etkili iletişimin önemi, insan sıcaklığı, sözün gücü ve dilin yanında beden dili ile kurulan bağın gerekliliği de gösterilmeye çalışılır. Gelenekle modernin başarılı bir şekilde harmanlandığı eser, güldürürken düşündürülen ironik bir dile sahiptir. *Hışırta Avcısı*’nda masal/ hikâyeye anlatıcılığı geleneğini yaşatan Ramiz amca, farklı kılıklara girerek “sesini, beden dilini”, en etkili ve ilgi çekici şekilde kullanarak kendi büyüklerinden dinlediği hikâyeleri çocuklara aktarırken bu ironik dili etkin bir biçimde kullanır.

*“Hayatımdaki en uzun adamı değil sadece en eğlenceli adamı da tanıdım o gün. Bize öyle ilginç şeyler anlattı ki. Sesi biraz garipleşti. Yüzü asıldı. Kocaman ellerini saçlarının içinden geçirdi”* (Harmancı, 2021, s. 13).

*Hışırta Avcısı* öyküsünde görsel ve işitsel öğeleri bir arada kullanarak çocuğun hayal gücünü körelten televizyonun kapatılıp onun yerine hikâyeler anlatan bir kişinin heyecanla dinlenmesi, hem çocuğun hayal dünyasına katkı sunmakta hem de nesilleri birbirine yaklaştırmakta, çocuk ile yetişkin arasındaki ilişkileri güçlendirmektedir.

### **Kültürel aktarım yolu “kuşaklar arasılık”**

Kuşaklar arası etkileşim, farklı düzlemlerde gerçekleşerek yaşamın şekillenmesine katkı sağlar. Kültür aktarımı denildiğinde ilk olarak kuşaklar arası bilgi, beceri ve deneyimlerin paylaşımı bir başka deyişle ilk kuşakların sonraki kuşakların hayatlarını etkilemesi/değiştirilmesi/şekillendirmesi düşüncesi akla gelmektedir. Kültürün dinamik yapısı düşünüldüğünde bu noktanın çok farklı şekillerde ve derecelerde seyrettiğini göz ardı etmemek gereklidir. Çünkü “kültür ve yaşam nesiller arası etkileşimlerle yenilenir ve zenginleştirilerek geçmişten bugüne ve bugünden geleceğe aktarılır. Aslında kültür, yaşamdaki tekdüzeliğin ortadan kaldırılması amacıyla yaratılmış ve yaratılmaya devam etmektedir. (Özdemir, 2019, s. 128).” Geniş aile yapısında çocuk, farklı kuşaklarla etkileşim hâlinde olduğu için çekirdek aileye göre daha geniş bir bilgi ve deneyimle karşı karşıyadır. Bu ailelerin bazılarında çocuklar, birkaç nesil öncesinin görgü ve deneyimine sahip bir dede, nine, büyük hala, anneanne vb. bir büyüğünden masallar/ hikâyeler dinleyerek geleneğin kadim bilgisinden yararlanmaktayken günümüzün çekirdek ailelerinde çocuklar bunu tecrübe etmekten uzaktırlar. Bu noktaya, *Hışırta Avcısı* adlı eserinde değinen Abdullah Harmancı hikâyenin geçmiş ile şimdi arasında kurduğu dinamik bağa ve masalların/ hikâyelerin kuşaklar arası aktarım gücüne vurgu yapar:

*“Sevgili Şebnem ve Şeref. Şimdi size anlatacağım hikâyeyi amcamdan dinlemiştim.*

*Amcam da dedesinden dinlemiş. Biraz tuhaf bir hikâyeymiş”* (Harmancı, 2021, s. 13).

*Hışırta Avcısı*'nın bu bölümünde hikâye/masalların hem çocuğun hayal dünyasına katkı sunduğunun hem de nesilleri birbirine yaklaştırarak çocuk ile yetişkin arasındaki ilişkileri güçlendirdiğinin altı çizilir. Ata rolündeki “dede, nine, büyük hala, anneanne”nin kendi kuşaklarının bilgi birikimini, deneyimini ve becerilerini aktararak kültürel aktarım zincirine dâhil olmaktadır. Çocuğa geleneğin aktarılmasında önemli bir görev üstlenen aile büyükleri, ebeveynlerin de katkılarıyla geleneksel kültür değerlerini dünden bugüne taşıyarak toplum hafızasının oluşmasında önemli bir rol üstlenmektedirler. Bireyselleşmeye doğru giden toplumlarda gittikçe zayıflayan kuşaklar arası etkileşim, kültürel aktarım zincirini kırarak toplumsal hafızayı olumsuz etkilemektedir. Çocukların büyüklerinden dinleme zevkinden mahrum kaldıkları hikâyeleri kurguya taşıyan Harmancı, eserinde hikâyelerin oluşturduğu kuşaklar arası bağa ve kültür zincirine şu sözlerle dikkat çeker:

*“Bu hikâyeyi bana annem anlatmıştı. Ona da annesi anlatmıştı. Ona da annesi... Ama bu kadar. Daha fazlası yok. Annemin anneanesi mi diyelim, anneannemin annesi mi?”* (Harmancı, 2021, s. 88).

*“Rahmetli annem bu hikâyeyi her anlatışında işte tam da burasında ağlardı. Çünkü annesi de tam da hikâyenin burasında ağlarmış. Sanırım onun da annesi burasında ağlarmış hikâyenin.”* (Harmancı, 2021, s. 93).

Hikâyelerin kuşaklar arası aktarım geleneğinin türe has bir özellik olduğuna dikkat çeken anlatıcı, hikâyelerin anlatılmak için var olduğunun altını çizer. Sözlü bellekte anlatıcı kadar dinleyicinin de önemli olduğu bu etkileşimde aktarımın sadece belleği harekete geçirmedeğini duyularla birlikte özel bir hatırat yarattığı da belirtilir:

*“Babasından dedeme, dedemden amcama, amcamdan bana, benden sizlere... Dillerden dillere dökülüp gelen bu hikâyeyi aman ha kimselere anlatmayın! Anlaştık mı?”* (Harmancı, 2021, s. 26).

*Hışırta Avcısı* kitabında çocuk karakterini ve muhayyilesini iyi bilen anlatıcı, ironik bir dille hikâyeleri kimselere anlatmamaları konusunda onlardan bir söz ister ki bu aslında ters bir nasihat niteliğindedir. Yazarın da vurguladığı gibi kültürün kuşaklar arası aktarımını sağlayan büyükler ve onların anlattığı hikâyeler, dilden dile önemli bilgileri taşıyan öğrenme araçlarıdır. İnsanların kuşaktan kuşağa anlattığı hikâyelerle çocuğun iletişim kurma becerileri geliştirilirken bu canlı etkileşimle gerçekleştirilen zihinsel, duygusal, duygusal ve kültürel aktarım sayesinde çocuğun gelişimi de desteklenir.

## **Kültürün taşıyıcısı olarak dil**

### **Deyimler**

“Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirtilen ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce” (Aksoy, 1988, s. 52) şeklinde tanımlanan deyimler,



duygu ve düşüncelerin kısa ve etkili anlatılmasını sağlar. Anlatımdaki derinliği güçlendirmek isteyen Abdullah Harmancı da öykülerinde farklı nedenlerle deyimleri sıklıkla kullanır. Deyimler açısından zengin olan *Hışirtı Avcısı*, bu yönüyle çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel zenginliği tanınmasına, sosyal yaşama uyum sağlamasına, kültürel ve dilsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Abdullah Harmancı'nın *Hışirtı Avcısı* adlı eserinde geçen deyimler şöyledir:

“*Sümbül Ağa'nın aklına bir şey takıldığında, onun cevabını buluncaya kadar başka bir işe girişemezmiş.*” (Harmancı, 2021, s. 16).

“*Bir keresinde köyün çobanı Mehmet'in kendisine sorduğu bir soruya akli takılmış.*” (Harmancı, 2021, s. 16).

“*Ağadan umutlarını kesmişler.*” (Harmancı, 2021, s. 16).

“*Uykuya dalmış.*” (Harmancı, 2021, s. 18).

“*Kimsenin akul erdiremediği işleri varmış.*” (Harmancı, 2021, s. 18).

“*Bir gün evinin bahçesinde gezelerken bir dışbudak ağacının dalları arasına dalıp gitmiş*” (Harmancı, 2021, s. 18).

“*Ama Sümbül Ağa elden ayaktan kesilmiş.*” (Harmancı, 2021, s. 20.).

“*Sümbül Ağa'nın rengi atmış.*” (Harmancı, 2021, s. 20.).

“*Bu çiçeklerin hakkını ver aslanım!*” (Harmancı, 2021, s. 20.).

“*Ağa tam da uykuya dalmak üzereyken bahçeden bir ses duymaz mı?*” (Harmancı, 2021, s. 22).

“*Gözleri kan çanağı imiş.*” (Harmancı, 2021, s. 24).

“*Kimseleri görmemiş gözü.*” (Harmancı, 2021, s. 24).

“*Dillerden dillere dökülüp gelen bu hikâyeyi aman ha kimselere anlatmayın.*” (Harmancı, 2021, s. 26).

“*Bunu duyunca sevinçten havaya sıçradık.*” (Harmancı, 2021, s. 27).

“*İçim içime sığmıyordu.*” (Harmancı, 2021, s. 27).

“*Bir türlü gözümü uyku tutmuyordu.*” (Harmancı, 2021, s. 28).

“*Çok küçükken nazı şeyler yolunda gitmiyordu.*” (Harmancı, 2021, s. 28).

“*Ben de bir taraftan seviniyordum ama bir taraftan da ödüm kopuyordu.*” (Harmancı, 2021, s. 38).

“*Bizimle konuşurken birden aklına bir şey gelmiş gibi düşünmeye başlar ve kendi içine çekiliverirdi.*” (Harmancı, 2021, s. 44).

“*Ama benim aklımda daha çok kayısı kalmış.*” (Harmancı, 2021, s. 46).

“*Şeytan dürttü.*” (Harmancı, 2021, s. 46-47).

“*Mahallemizi yakıp kavuran dedikodunun tam da can damarına ulaştım.*”

(Harmancı, 2021, s. 46).

“Herkesin **gözü adamda**. Haliyle merak uyandırıyor. Ama **ağzını açtığını** gören yok.” (Harmancı, 2021, s. 51).

“En güzeli insanları **kendi hâllerine bırakmaktır**.” (Harmancı, 2021, s. 51).

“Demek teyzem, dün akşam **canını sıktı**, öyle mi?” (Harmancı, 2021, s. 58).

“Fakat Kerem bu **işin ucunu bırakmamış**.” (Harmancı, 2021, s. 60).

“...ve okul **yoluna düşmüş**.” (Harmancı, 2021, s. 62).

“Kerem bu seferlik **ucuz atlatmış**.” (Harmancı, 2021, s. 63).

“Gece yarısı **akluna bir şey gelmiş**.” (Harmancı, 2021, s. 63).

“Sonunda bu kestane işinin **kabak tadı verdiğini fark etmiş**.” (Harmancı, 2021, s. 64).

“**Göz göze gelmişler**.” (Harmancı, 2021, s. 65).

“Sonunda Ramiz amcayla gene kadınların gün yaptığı, davet verdiği bir öğleden sonra **baş başa kalabildik**.” (Harmancı, 2021, s. 65).

“Bak şimdi biz de **tarihe geçtik!**” (Harmancı, 2021, s. 83).

“Manav **beyninden vurulmuşa dönüyormuş**”. (Harmancı, 2021, s. 69).

“**Başına bir gelecek var senin!** diye bağırmuş apartman yöneticisi Kerem’e.” (Harmancı, 2021, s. 69-70).

Deyimlerin kullanılarak duygu ve düşüncelerin kısaca anlatılma yoluna gidildiği *Hışırta Avcısı* kitabında deyimlerle yoğun ve özlü bir anlatım sağlanır. Böylelikle çocuklar deyimleri tanıırken bu kültürel zenginlik de yeni kuşaklara aktarılır.

### **İsimler (Somut kültürün dile yansıdığı kelimeler)**

Kültür aktarımının dildeki kelimeler vasıtasıyla yapıldığı öngörülürse eserde günümüzde çok duyulmayan ve çocuklar için ilginç gelebilecek alet, edevat isimleri, ağaç isimleri, çiçek isimleri, oyun-oyuncak isimleri, meslek isimleriyle kültürel zenginliğimiz gözler önüne serilir.

Alet-edevat ( eşya) isimleri: “*hızar makinesi*” (s. 11), “*somya*” (s.92)

Ağaç ve çiçek isimleri: “*gülibrişim ağaçları*”(s.15), “*dişbudak ağacı*”(s.18), “*mimozalar*”(s.15), “*susam çiçeği*” (s.14), “*leylak*” (s.15), “*lavanta*”(s.15), “*akasya*”(s.15)

Oyun ve oyuncak isimleri: “*humbıl*”(s.36), “*topaç*”(s.70)

Meslek isimleri: “*Medrese Hocası*”(s.16), “*orloncu*”(s. 62)

### **Kalıp Sözcükler: Dualar**

Kalıplaşmış formlarıyla insanın duygu, düşünce ve isteklerinin bütünü olan dualar, aynı zamanda bir iletişim kurma yoludur. “İptidai cemiyetlerde inanç, sihir, büyü

ve fallardan unsurlar olarak beslenen dualar, sağlık ve hastalık hallerinde, mahsulün bereketli olmasında, yağmurun yağmasında, tehlike ve felaketin mal ve mülke gelmemesinde; doğumdan ölüme kadarki bazı merasimlerde iyi ve doğru olduğuna inanılan müspet dileklerin ruhi ve fikri ifadesini dilde kazanır.”(Elçin, 2001, s. 662). Doğumdan ölüme farklı nedenlerle yaratıcıya seslenen insanoğlu, şekline ve içeriğine göre duaların niteliğini belirler. Harmancı'nın *Hıştırtı Avcısı* kitabında müspet dilekler, farklı karakterlerin dilinde şöyle duaya dönüşür:

“*Sümbül Ağa o vakit bahçeye inmiş ve uzun geceler boyunca süreceğini sandığı bir dua için hazırlık yapmış. Odasına dönüp seccadesini kibleye doğru sermiş. Yalvarmaya başlamış.*” (Harmancı, 2021, s. 20).

“*‘Allah'im bana bir güç ver de şu dışımda olup bitenleri duyayım!’ diyormuş.*” (Harmancı, 2021, s. 20).

“*İşte Hayriye öğretmenime her gün, her gün bu sebeple dua ederim çocuklarım.*” (Harmancı, 2021, s. 43).

“*Allah'a bol bol dua etmiş. Tek istediğim insanları o anda ne düşündüklerini bilmek, diyor ve başını gökyüzüne çeviriyormuş.*” (Harmancı, 2021, s. 64).

“*Kerem sonunda ellerini yeniden açmış. Allah'tan bir şans daha dilemiş.*” (Harmancı, 2021, s. 64).

“*Birisinin ortaya çıkıp kendisine yardım etmesi için Allah'a yalvarmış. Allah'tan bir yardımcı dilemiş o anda. Bir yardımcı!*” (Harmancı, 2021, s. 90).

Farklı yaş gruplarının dualarına yer verilen *Hıştırtı Avcısı*'nda eserde çocuk karakterlerin duaları çoğunluktadır. Bu dualar; yardım, güç ve merhamet istemek üzere sesleniş niteliğindedir. Bunun yanında şükretmek, yapılan iyiliğe karşılık teşekkür etmek amacıyla edilen dua örneklerine de rastlanmaktadır.

### **Hitaplar/çağırma ifadeleri**

Kişi ya da kişilere yönelik konuşmaya başlamadan önce yapılan hitaplar ve çağırımlar, söyleyen ve söylenen kişinin kültürüne göre şekillenmektedir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, statüsü, mesleği ve daha birçok unsura göre çeşitlenebilen bu sözler, kişilerin karakteri hakkında bilgiler de verir. Abdullah Harmancı öykülerinde hitaplar/çağırımlara dikkatle bakıldığında sevgi dolu hitapların çoğunlukta olduğu görülür:

“*Arkadaşlar! Müjdem i isterim.*” (Harmancı, 2021, s. 90).

“*İki gözümün çiçekleri.*” (Harmancı, 2021, s. 10).

“*Canlarım. Çocuklarım. Kelebeklerim.*” (Harmancı, 2021, s. 75).

“*Yavrucaklarım.*” (Harmancı, 2021, s. 50).

“*Çocuklarım. Canlarım. Kelebeklerim. Çiçeklerim.*” (Harmancı, 2021, s. 88).

“*Çiçeklerim. Sığırcıklarım benim.*” (Harmancı, 2021, s. 43).

“*Bizim sahip yarın sabah ölecek.*” (Harmancı, 2021, s. 43).

“Sevgili Şeref ve Şebnem...” (Harmancı, 2021, s. 27).

“Canım annem... Canım öğretmenim...” (Harmancı, 2021, s. 43).

“Yok, efendim baştan aşağı bembeyaz bir çarşaf varmış.” (Harmancı, 2021, s. 43).

“Evet efendim! Elli sene önce bizim mahalleyi kasıp kavuran gizemli adam Hatip amcaydı.” (Harmancı, 2021, s. 54).

“Sümbül ağanın yüzünün aydınlığını görmüşler.” (Harmancı, 2021, s. 25).

### Argo

Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te “Ortak dilden ayrı olarak daha çok kendini gizlemek isteyen belli topluluklar tarafından kullanılan, herkesçe anlaşılmayan, ortak dildeki kelimelere farklı anlamlar yükleyen, mecâzî anlamların önemli bir yer tuttuğu özel dil” (Ayverdi, 2008: 164) şeklinde tanımlanan argo bazı dilcilere göre dilin en canlı ve renkli ögesidir. Bir dilde yer alan argo kelimelere bakılarak o toplumun kültürüne ve hayatına dair pek çok çıkarım yapılabilir.

*Hışirtı Avcısı*'nda dikkat çeken bir diğer önemli nokta da argo kullanımınıdır. “toslamak”(s. 39), “farfaracı”(s. 39), “zırva”(s. 47), “palavracı”(s. 60), “firçalamak”(s. 63), “kabak tadı vermek”(s.64), “bacak kadar”(s. 65) “ikiletmeden”(s.62), “kahkaha patlatmak, “azıtmak”(s.69), “bön bön bak” (s. 79) , “kıkırdamak”(s. 40), “Git oğlum işine” (s. 65), “Bana çattırma.”(s. 65)

### Lakaplar

Bireyin kendi iradesi dışında çevresi tarafından aile, çevre, iş, mizaç gibi farklı etkenlere bağlı olarak verilen lakaplar, kültüre göre şekillenen takma adlardır. Harmancı, az da olsa lakap kullanarak öykülere samimi bir hava katmakla kalmamış günümüzde unutulmaya yüz tutmuş bir meslek grubunun da okuyucunun gözünde canlanmasını sağlamıştır:

“Ardından ‘Annem Orloncu Murat’a hiç uğramadığını öğrenirse sen olacakları düşün! ‘ demiş.” (Harmancı, 2021, s. 62).

### Ağıtlar

“Kalp Gözü” öyküsünde sadece ağıt ismi geçmektedir. Kurguda herhangi bir ağıt örneğine rastlanmasa da sözlü kültür tanıtılır. Kitabın ilk öyküsünde gönül gözü açılan Sümbül Ağa'nın öleceğini haber alması üzerine yaşadığı travma anlatılırken ağıt yakma geleneği şöyle vurgulanmaktadır:

“Millet ‘Yıkıldı gitti caanım Sümbül ağa! diye ağıt yakmaya başlamış.” (Harmancı, 2021, s. 20).

### Ağızlar/ Yerel Söyleyiş

Yerel söyleyiş kültürel bellek unsurlarının özel taşıyıcılarından; bu kelimeler geçmişin hatırlanmasının ötesinde şimdiyle bağ kurulmasını ve somut olmayan kültürel mirasın geleceğe taşınmasını sağlar. Hayatında önemli bir yeri olan Konya'yı, farklı şekillerde eserlerine taşıyan Harmancı; doğup büyüdüğü şehri onun dilinden anlatmaya çalışır. “Onun hikâyelerine Konya; ağız özellikleri başta

olmak üzere simge isimler ve bazı kültürel özellikleriyle yansır.” (Gedikli, 2020, s. 722 ). *Hışırta Avcısı*’nda da bu hassasiyeti gösteren Harmancı’nın öykülerinde yer alan yerel söyleyişe ait söz ve söz öbekleri şu şekildedir:

“Yahu **Haran Kafa**’yı hiç duymadınız mı daha önce?” (Harmancı, 2021, s. 88).

“Bir gün evinin bahçesinde **gezelerken** bir dışbudak ağacının dalları arasına dalıp gitmiş.” (Harmancı, 2021, s. 88).

“Birkaç arkadaş Nalan teyzelerin balkonunda oturmuş **humbil** oynuyorduk.” (Harmancı, 2021, s. 36).

“Kadınlar **bağlık bağlık bağıryorlardı.**” (Harmancı, 2021, s. 48).

“Sokakta herkes bu çocuğa **fıçça** diyor. Bir topaç kadar hızla kayıyor insanların arasında top oynarken. (Harmancı, 2021, s. 77).

Öyküde anlatıcı tarafından “fıçça” sözcüğünün anlamı verilir ve nesne ile kişi arasında kurulan bağın açıklaması da ayrıntılı şekilde şöyle yapılır: “Bizim burda topacın adı “Fıçça”dır. Çocuk küçük, kısa, sıska ama aynı zamanda çevik biri.” (Harmancı, 2021, s. 77). *Hışırta Avcısı*’nda anlatıcının bir kelimenin anlamı verdiği ve halk arasında söyleyişe ilgili açıklama yaptığı bir başka yer de şurasıdır: “Bu gizemli adamın adı ‘Hatip’ idi. ‘Konuşmacı’ anlamına gelen bir kelime. Halk arasında ‘Hatip’ derler.” (Harmancı, 2021, s. 27). Kurgu içinde bilinmeyen diğer yerel kelimelerin anlamlarının verilmesi, kültürel aktarımın daha sağlıklı yapılabilmesi için gereklidir; yalnız eserde yerel söyleyişe ilgili bir açıklama bulunmamaktadır. Genel okur kitlesinin eserle bütünlük kurması ve çocukların kelime hazinesinin zenginleşmesi açısından sayfa içinde dipnot ya da parantezle bu kelime ve kelime gruplarının anlamları verilebilir.

## Kültürel göndermeler ve hatırlatmalar

### Tasavvufi kültür

#### Kalp gözünün açık olması

Tasavvufta “basireti açık” tâbiriyle anlatılan bu hâl, maneviyat gözünün açık olması durumudur. Bir başka deyişle “Yüce Yaratıcının varlığına delalet eden âlemdeki binlerce delilin, mevsimler, gezegenler, bitkiler ve hayvanlar âlemindeki mükemmel düzenin, insanın eşsiz yaratılışının, tabiatta olup biten nice olayların, toplum hayatında gözlenebilen nice olguların görülebilmesidir. Yüce Yaratıcı, her insanda iki göz var etmiş; ‘görünen gözler’ (başımızdaki gözler) ve ‘görünmeyen gözler’ (kalp gözlerimiz). Bu gözler, Kur’an dilinde ‘basar’ ve ‘basiret’ diye isimlendirilmiştir (İsrâ, 36; Kıyâme, 14). İnsan, ‘baştaki gözleri’ ile bu âlemdeki sadece cirmi ve cismi olan somut varlıkları görebilir. Bu gözlerimizle Yaratanımızı, ruhumuzu, aklımızı, duygularımızı, vicdanımızı, melekleri, cinleri ve daha nice varlıkları görmemiz mümkün değildir.” (Karagöz, 2021). *Hışırta Avcısı*’nın ilk öyküsü olan “Gönül Gözü”nde çevresindeki varlıkların iç sesini duymak isteyen Sümbül Ağa’nın başından geçen ibret verici bir olay hikâye edilir.

“...bitkilerin, hayvanların ve eşyaların sesini duymak, insan dışı bir varlık olmanın ne anlama geldiğini öğrenmek isteyen Sümbül Ağa, Allah’a dua eder ve duası

*kabul olur. Gönül gözünün açıldığı vakit bitkiler ve hayvanların sesini duymaya başlayan Sümbül Ağa, kümesinde konuşan horozlarından kendi ölüm haberini alır.”*

Duyduklarının etkisinde kalarak bir daha eski hâline dönemeyen Ağa, istediği şeyin yaratılış hikmetine ters olduğunu anlayarak pişman olur. “Yaratıcı”nın varlığına işaret eden delilleri görmenin çok farklı yolları olduğunu anlatan hikâye, gaybı da Allah’tan başka kimsenin bilemeyeceğini hatırlatır:

“*Bu ağaçların sesini neden duyamıyoruz?*” (s. 19).

“*Neden bir hayvanımın iç sesini duyamıyorum?*”(s. 19).

“*‘Allah’ım bana bir güç ver de şu dışımda olup bitenleri duyayım’ diyormuş.*”(s. 20).

“*‘Allah’ım, gönül gözümü aç da şu olup bitenleri duyayım, göreyim!’ diyormuş.*”(s. 20).

### **Kalpten geçeni anlamak/kalbini okumak**

Evrenin tanınmasında ve yaratılış sırrının çözümlenmesinde akıl ve kalp birbirini bütünleyen iki yol göstericidir. “Tasavvufta kalp, Allah’ın tahtı olarak tanımlanır. Kalp, aynı zamanda akli aşan bir üst bilinç hâlini temsil eder. Tasavvufi psikokozmolojide açık bir zihin-beden ayrışması olmadığı, kalbin his ve duygular kadar bilginin de mevkii olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden, İbn Arabî’ye göre, bir kimse şeylerin doğrusunu kalbiyle anlamaya çalıştığı ölçüde Allah’ı ve kozmosu anlayabilir. (Sayar, 2017). *Hışırta Avcısı* kitabında “Zihin Okuma Şampiyonu” adlı hikâyede de insanların kalbinden geçenleri okuma temasına yer verilir. Arkadaşından duyduğu ilginç bir fikirle yastığının altına dokuz adet kestane koyan Kerem, insanların zihninden ve kalbinden geçenleri okumaya başlar. Bu yetisi ile insanları şaşırtan Kerem, başta çok hoşlandığı bu durumdan zamanla rahatsız olmaya başlar. Ve günün birinde geçirdiği bir ev kazası sonucu bu yetisini kaybederek normal hayatına geri döner.

“*Dokuz tane kestaneyi yastığının altına koyarsa ve sabaha kadar uyanmadan güzel bir uyku çekerse artık insanların kalplerinden geçirdiklerini anlayabileceğini söylemiş arkadaşı.*” (Harmancı, 2021, s. 61).

“*Bir insanın yanından geçerken o insanın kalbinden geçirdiklerini bilmediğini düşünür ve bunu düşününce çok mutlu olurmuş.*” (Harmancı, 2021, s. 72).

*Hışırta Avcısı* adlı eserde bir hâl ilmi sayılan tasavvufta eşyanın zevkle kavranması ve uykunun yarı ölüm anlamına gelmesi gibi noktalar da doğrudan olmasa da dolaylı bir yolla işlenerek okura hissettirilir. Duyuş, düşünüş tarzındaki hassasiyetlerle zenginleştirilen eser, çocuğun kültürel birikimine katkıda bulunurken gelenekteki inceliğin kültürel algıyı şekillendirdiğine de vurgu yapılır.

### **Kent kültürü: kentsel dönüşüme gönderme**

Modern kent yaşamı bir taraftan bireysel konformizmi arttırmaya yönelik hedefleriyle yaşamları kolaylaştırmaya çalışırken diğer taraftan değiştirdiği

yerleşim kültürüyle yüksek binaların arasında sıkıştırdığı hayatları doğadan/yeşilden uzaklaştırır. Kentsel dönüşümle gerçekleşen yeni yerleşim kültürü sadece gündelik yaşam koşullarını değil insanın bazı alışkanlıklarını, beklentilerini ve değerlerini de hızla değiştirmektedir. Bu konuyu esere ismini veren *Hışirtı Avcısı* öyküsünde ele alan Harmancı, kentsel dönüşümü ve bunun sonuçlarını unutulmuş sesler üzerinden anlatır. Ramiz amcanın anlattığı hikâyede yaz başında mahallenin bahçelerinde beliren gizemli gölgenin sırrı çözülmeye çalışılır. Herkes tarafından önceleri hırsız sanılan bu gizemli kişi, elli sene önce çocukluğunun geçtiği mahallede dolaşarak yaz gecelerini dolduran ağaç seslerini duymaya ve bu sesleri kaydetmeye çalışan Hatip amcadır. Şair kimliği ile dikkat çeken doğa âşığı Hatip amcanın arzusu, çok sevdiği ağaçların yazın farklı sesleriyle insanın gönlünü mest eden, kendine has seslerini duyabilmektir. Bu nedenle yaz mevsimi gece vakti oturduğu mahallenin bahçelerinde uzun uzun dolaşarak ağaçların sesini kaydetmeye çalışır ve avladığı hışirtılarla da doğanın sesini şiire dönüştürür. Öyküde Hatip amca karakterinin doğa sevgisi, ağaçlara duyduğu hayranlık ve ağaçlar hakkında bilgisi ilgi uyandıracak bir dille şöyle anlatılır:

*“Ağaçların dalları arasından yükselen hışirtıları görecekmış gibi hayran hayran bakar, teninde esintiyi hissettiği zaman öyle acayip sesler çıkarırdı ki... Coşardı. (...)Her ağacın türünü hiç düşünmeden söyleyebilirdi. Yaşlarını tahmin ederdi.”* (Harmancı, 2021, s. 53).

Öyküde anlatıcı, kentsel dönüşümle değişen yaşamı ve bahçeli ev kültürünün yok oluşunu *“Aradan elli sene geçti. Bu mahallede bir tane bahçeli ev kalmadı.”* (Harmancı, 2021, s. 50) sözleriyle çarpıcı bir şekilde getirir. Farklı sesleri duymaya/ duyumsamaya fırsat veren öykü, okuru mahalle kültürünün sıcak atmosferinde yaz akşamlarının esintisini ve doğanın hayatımızdaki yerini hissettiren nostaljik bir yolculuğa çıkarır. Doğanın ve yakın geçmişin seslerini, tanıdık hissi uyandıran karakterlerle birleştirerek anlatan yazar, kentsel dönüşümle hayatımızda nelerin eksildiği üzerine düşündürür. Çocuklara doğanın sesini dinlemenin zevkini hatırlatan öyküde birbirini bilen, soran, tanıyan, kollayan komşuluk ilişkilerinin değerine, mahalle kültürünün önemine de vurgu yapılır.

### **Manevi kültür unsurları olan değerlerin aktarımı**

*Hışirtı Avcısı* adlı eserde her öykü farklı değerlerle harmanlanmıştır. Ramiz amcanın çocuklarla kurduğu ilişkilerde ve onlara anlattığı hikâyelerde sevgi, dostluk, empati gibi değerlerin altı çizilirken komşuluk, yardımseverlik, paylaşma, çevre bilinci... gibi birçok önemli değere daha değinilmektedir. Sevgi ve iyilikle birçok kapının aralanacağını, erdemin insanın en büyük değerlerinden biri olduğunun hatırlatıldığı eserde idealize etmeden yalın, samimi ve yerel hayatlar kurguya taşınır.

Ayrı bir çalışma başlığı oluşturabilecek bu konuya kısaca göz atmak gerekirse hikâyelerde yer alan değerler şöyle özetlenebilir:

*Kalp Gözü:* Komşuluk değeri, paylaşma.

*Uzaklardan Gelen Bir Ses:* Dostluk, paylaşma, sevgi.

*Beni Kurtaran Öğretmen:* Empati, yardımseverlik, sevgi, saygı.

*Hışırta Avcısı:* Doğa ve ağaç sevgisi, çevre bilinci.

*Zihin Okuma Şampiyonu:* Sevgi, dürüstlük.

*Ayda Yaşayan Öriumcek:* Vefa, büyüklere saygı, öğrenme merakı, keşif arzusu.

*Aykız'ın Turuncusu:* Sabır, umut, sevgi, paylaşma.

## Sonuç

Okuma becerisi bireye sınırlı yaşam süresinde yaşayıp tecrübe ederek edinmesi mümkün olmayan bilgiyi, görgüyü, insanlığın ulaştığı tüm fehim, feraset ve kültürel birikimi kazandırabilecek güçte önemli bir beceridir. Nesiller arası bilgi ve kültür aktarımı yazılı metinler sayesinde gerçekleştirilmektedir.

Öyküleyici metinler yaşanması mümkün olayları okuyucuya sunarak, özellikle çocukların sınırlı yaşam tecrübelerini zenginleştirmektedir. Çocuklar, okudukları eserler yoluyla içinde yaşadıkları toplumun kültürünü öğrenmekte ve bu sayede onların yaşadıkları topluma uyumları kolaylaşmaktadır. Temel gayesi; çocuğa güzellik algısını kazandırmak, onun estetik zevklerini geliştirmek olan çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa içinde yaşadığı toplumun örf, âdet, gelenek, görenek ve değerlerini de bir yandan aktarmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında Abdullah Harmancı'nın *Hışırta Avcısı* adlı eseri her biri farklı bir karakterin başından geçen olayları anlatırken gelenek, göreneklere kültürün penceresinden bakmayı ve kültürel öğeler ve değerler üzerine düşündürmeyi sağlayan bir eserdir. Eserde farklı şekillerde tasnif edilebilme imkânı veren kültür, ağırlıklı olarak edinim ve aktarım süreçleri göz önünde bulundurularak maddelendirilmiştir.

Bu doğrultuda kültürel yaratım, aktarım ve dönüşüm süreçlerinde masal ve hikâyelerin önemine değinen Abdullah Harmancı, anlatının çocuk muhayyilesindeki yerine işaret ederken günümüzde değeri yeniden anlaşılan hikâye/masal anlatıcılığını eserin merkezine yerleştirmiştir. Özellikle de kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı, masallarla hikâyelerle büyüyen nesillerin toplumsal değerleri taşıyan anlam yüklü kodlara sahip olduğu ve böylelikle kültürel belleğin canlı tutulduğu mesajını vermiştir. Buna ek olarak hikâyelerdeki geleneksel karakterlerin kültürel sürekliliği sağladığı ve Ramiz amca gibi karakterlerin de geçmişten geleceğe toplumsal yapının değer taşıyıcısı olduğu vurgulanmıştır. Geleneğe ait unsurlar, yerel motifler, imgesel renklilik ve dilsel çeşitlilik eserdeki kültürel zenginliği gösterdiği gibi iç içe geçen hem geleneksel ve modern karakterler hem de bunlar üzerinden gerçekleştirilen söylemler de kültürel geçişliliğin ve sürekliliğin bir unsuru olarak Harmancı'nın öykülerinde görülmektedir.

Kültürümüzde çok önemli bir yeri olan şifahi göreneği, yazıya geçirilene değin koruyan ve zenginleştiren anlatıcılık geleneğimiz eserin merkezine yerleştirilmiş, bu geleneğin devam etmesi ile birlikte hem toplumun hafızasının muhafaza edileceği hem de gelecek nesillere aktarılacağı vurgulanmıştır. Eserde görgüsü,



bilgisi, hayat tecrübesi ve geçmişinden getirdiği zenginlikleri ile daha donanımlı hâliyle yaşlı olan bir insanın sahip olduğu birikimini çocuklara anlatması ile hem kültür aktarımı yapılmış olurken hem de kuşaklar arası iletişim sağlanmış olmaktadır.

Anlatıcılık geleneğinin yaşatıldığı eserde tasavvuf kültürümüze de göndermeler yapılmıştır. “Hışirtı Avcısı” adlı öyküde kentsel dönüşümle birlikte unutulmuş mahalle kültürüne, yakın komşuluk ilişkilerine değinilmiş, birbirine daha çok vakit ayırabilen insanların sokakların, ağaç dallarının sesini dinlemeye bile zamanları olduğu vurgulanmıştır. Öykülerde hep bir duyuş, düşünüş, insana ve eşyaya karşı bir farkındalık dikkati çekmekte, bireylerin sadece kendi yaşamlarına odaklandıklarında kendilerini de içinde yaşadıkları toplumu da tanıyamayacakları vurgulanmıştır. Eserde manevi kültür unsurları olarak sevgi, saygı, dostluk, yardımseverlik, paylaşma, dürüstlük, vefa, empati, sabır, ümitvar olma, çevre bilinci, tabiat sevgisi, öğrenme arzusu gibi değerler de karşımıza çıkmaktadır.

*Hışirtı Avcısı*'nda somut olmayan maddi kültür unsurları olarak dilin kullanımı ile de kültür aktarımı yapılmıştır. Deyimler, milletlerin zekâ, bilgelik ve yaşanmışlık dolu dil zenginlikleridir. Anlatımda âdeta bir resim, bir levha gibi olayları ve düşünceleri anında zihne yansıtarak bir yandan daha iyi anlaşılmasını sağlarken bir yandan da nesilleri birbirine bağlamaktadır. Harmancı da eserinde deyimleri bolca kullanmıştır. Deyimlerin yanında kültürel belleğin muhafaza edildiği isimler, kalıp sözler, hitaplar, lakaplar, ağıtlar, argo kelimeler, yerel söyleyişler de yer almaktadır. Yazarın öykülerinde kullandığı kelimeler, yazarın bireysel belleğinin yanında dil ve muhteva hassasiyeti ve dil zevki hakkında da önemli bilgiler verir. Eserde kullanılan geleneksel isimler, çocuğa içinde yaşadığı toplumu ve bireyi tanıtarak çocuğun kendi kültürünü tanımasına olanak yaratır. Bu yönüyle dikkat çeken *Hışirtı Avcısı*, geleneksel dünya ile yeni dünya arasında gezinirken sade, akıcı, zengin ve samimi diliyle çocuk muhayyilesinin sınırlarını zorlamaktadır.

### Öneriler

Edebî metinler, Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisinin edindirilmesinde, çocuklara yaşadıkları toplumun kültür ve değerlerinin öğretilmesinde, benimsetilmesinde önemli bir yere sahiptir. Edebî kıymeti olan eserlerin çeşitli açılardan incelenmesi hem araştırmacılara, hem öğretmenlere hem de ebeveynlere yardımcı olacaktır. Bu nedenle edebî eserler her türlü ihtiva ettikleri kıymetler yönünden incelenmelidir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma Abdullah Harmancı'nın *Hışirtı Avcısı* adlı eserindeki kültürel unsurlar ve kültür aktarımının nasıl yapıldığı ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda aynı yazarın birden fazla eseri incelenebileceği gibi aynı eser çocuk edebiyatına katkıları yönünden de incelenebilir.

### *Yazar Katkıları*

Çalışmanın her aşamasına, her iki yazar birlikte katkıda bulunmuştur.

### *Yayın Etiği*

Çalışma, etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

## ORCID

Şahin Şimşek  <http://orcid.org/0000-0003-4433-0004>

Funda Bulut  <http://orcid.org/0000-0002-7101-3496>

## Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ayverdi, İ. (2008). Kubbealtı Lugâtu Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bars, M. E. (2019). Türk Anlatı Geleneğinde Anlatıcı Merkezli Değişim/Dönüşüm: Geleneksel Hikâyecilerden Medyatik Hikâyecilere. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (25), 1-20.
- Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. İstanbul. Enderun Kitabevi.
- Doğan, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Elçin Ş. (2001). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gedikli, Ö. (2020). Abdullah Harmancı'nın Hikâyelerinde Konya. *Turkish Studies- Language*, 15(2), 713-725.
- Harmancı, A. (2021). *Hısrı avcısı*. (3. Baskı). Konya: Beyaz Bulut Kitap.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karagöz, B., İşcan, A. (2016). Kültürel Bellek Aktarımı Temelinde Ninnilerin Rolü: "Anneler Ninnileri Biliyor Mu?". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1036-1055.
- Karagöz, İ. (2021) Kimlerin Kalp Gözü Açılır? [Kimlerin Kalp Gözü Açılır? | İslam ve İhsan \(islamveihsan.com\)](http://www.islamveihsan.com) Erişim Tarihi [12.02.2021].
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kesimi, Z. T. (2021). Çocukların Halis Edebiyata İhtiyacı Var. <https://www.yenisafak.com/hayat/cocuklarin-halis-edebiyata-ihhtiyaci-var-370695>. Erişim Tarihi [09.01.2021].
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193-208.
- Melanhoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33/150, 64-73.
- Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2019) "Kuşaklararasılık ve Kültürel Değişme", *Çocuk ve Medeniyet*,1, 125-149.
- Sayar, K. (2017) «Kalb ile anlamak», [http:// www.gercek hayat.com.tr/yazarlar/kalb-ile-anlamak/](http://www.gercek hayat.com.tr/yazarlar/kalb-ile-anlamak/) Erişim tarihi: 20.10.2021
- Tekşan, K. (2010). Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 595-619.
- Turhan, M. (2006). *Kültür değişimleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2), 139-158.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve Kültür Aktarımında İşlevsel Bir Araç Olarak Ders Kitapları: Türkçe Ders Kitapları Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/27, 1575-1592.
- Yazgıç, S. K. (2021). Abdullah Harmancı ile Söyleşi, <https://edebistan.com/soylesiler/> abduallah-harmanci-ile-soylesi Erişim Tarihi [09.01.2021].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Cultural transmission in abduallah harmancı's hışırtı avcısı

Şahin Şimşek & Funda Bulut

**To cite this article:** Şimşek, Ş., Bulut, F. (2022). Cultural transmission in abduallah harmancı's hışırtı avcısı, *The Journal of International Social Science Education*, 8(1), 37-66. DOI: 10.47615/issej.1075328

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1075328>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

It is important to identify the cultural elements in literary works, which are one of the best tools in order to transfer our culture, which is inherited from our ancestors and enriched by making additions, to future generations.

This study revealed how academic writer Abdullah Harmancı placed the tradition of narration, in which our oral culture has been preserved for centuries, in the center of his work, in his work called Hışırtı Avcısı, which can be read by adults but mostly written for children, and how it contributes to cultural transfer by infusing cultural elements into the content of the work. It is thought that this study, which reveals the place of literary works in cultural transfer, will be a source for studies in the same direction and contribute to the literature.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Cultural transmission in abduhah harmancı's hışırtı avcısı<sup>1</sup>

Şahin Şimşek  Funda Bulut 

Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37100, Turkey

### ABSTRACT

Children learn about the culture of the society they live in through the works they read, and this makes it easier for them to adapt to the society they live in. Children's literature products, the main purpose of which is to give the child the perception of beauty and to develop his aesthetic tastes, also convey the customs, traditions, customs and values of the society in which he lives. The aim of this study is to determine the cultural elements in Abdullah Harmancı's work called Hışırtı Avcısı and to reveal how cultural transfer is carried out in the work. Qualitative research method was used in the study, the data of the study were obtained by document analysis technique, and the obtained data were interpreted with content analysis. In Abdullah Harmancı's work called Hışırtı Avcısı, we come across tale/story telling, which has a very important place in our culture. In the extended family structure, the child has a grandfather, grandmother, great aunt, grandmother, etc. who have the manners and experience of a few generations ago. While they have the opportunity to listen to tales and stories from an elder, and culture and values are transferred in this way, children are deprived of this in today's core families. The tradition of telling a tale/story in the novel Hışırtı Avcısı is kept alive when Uncle Ramiz disguises himself and tells the stories he heard from his elders to children by using his body language and voice in the most effective and interesting way. Turning off the television, which blunts the child's imagination by using visual and auditory elements together, and listening to a person who tells stories excitedly instead, both contributes to the child's imagination and brings generations closer together, and strengthens the relations between the child and the adult. In the work, values such as love and empathy are underlined in Uncle Ramiz's relationships with children and the stories he tells them, and values such as neighborliness, helpfulness and sharing are also mentioned. In the work, it is seen that the transfer of culture is also done through the words in the language. Tools, equipment names, tree names, flower names, game-toy names, profession names and idioms that are not heard much today are also examples of cultural transfer through language.

### ARTICLE HISTORY

Received 17 February 2022


Accepted 23 March 2022

### KEYWORDS

Children's literature, culture transfer, Abdullah Harmancı, Hışırtı Avcısı

### Type of the paper

Research article

CONTACT Şahin Şimşek  [ssimsek@kastamonu.edu.tr](mailto:ssimsek@kastamonu.edu.tr), Faculty of Education, Kastamonu University

© 2022 Şahin Şimşek, Funda Bulut

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

The abstract of this article is presented as an oral presentation at IPDECU 2021, held in Antalya on 27-30 October 2021

## Introduction

Children's literature is not the adaptation of literature created for adults to children; On the contrary, it is the name of a completely different literature that is child-centered, target audience is children, and includes works suitable for the child's imagination. It is literature that takes into account the principle of relevance to the child, reflects the reality of children, and processes its products with a childlike sensitivity. Although it is understood that learning lasts a lifetime and lifelong learning lessons are included in the curriculum today, when education is mentioned, the first thing that comes to mind is the education and teaching of the child and young individual. Although the main purpose of children's literature is to give the child a sense of beauty, it also has the aim of educating and gaining good habits, which comes from the root of the word literature. Culture and value transfer can be made with children's literature products.

The continuity of national culture is not only possible by teaching children in various ways and methods, it is possible by people of all ages living and keeping that culture knowingly and assimilated. If children do not display the cultural elements they have learned from the family, the social environment they live in, and the books they read as a behavior in their later years, adults cannot ensure the continuity of national culture if they do not transfer their own cultural knowledge to the younger generations by living or telling. "The life of a nation's cultural codes is not possible if only a certain segment of the people in which the culture exists can keep it alive. A national culture needs its cultural codes to be known and kept alive by everyone, from 7 to 70, in order to maintain its existence for many years. Therefore, cultural codes should be given to minors and adults by different means and doses." (Türkmen, 2013, p. 142).

## Purpose

The aim of this study is to determine how the cultural transfer is done in Abdullah Harmancı's work called *Hışirtı Avcısı*.

## Method

The study is a survey model of qualitative research methods. Qualitative research is an observation method in which non-numerical data is made sense.

Document analysis technique was used to obtain the data. According to Karasar (2012, p. 77), document review or documentary review "contains the processes of finding, reading, taking notes and evaluating resources for a specific purpose".

Content analysis was used in the analysis of the data obtained through document review. Content analysis is a systematic examination of data obtained from archives, documents, newspapers, various visual documents such as movies and TV series, and various mass media for researchers working in the field of social sciences. The purpose of content analysis is to reach relationships with concepts that can explain the collected data

(Yıldırım and Şimşek, 2011, p. 227). In this study, the cultural elements in Abdullah Harmancı's work called *Hırt Avcısı* were determined and it was tried to reveal how the work carried out the cultural transfer. The obtained data were classified and interpreted by content analysis. In order to ensure the validity and reliability of the research, the work was read twice by both researchers with a one-month break, and the data recorded and classified by the filing technique were compared.

## Findings and Comments

### Cultural transfer tool “tale/storytelling”

In the work, the tradition of tale/storytelling is kept alive by Uncle Ramiz's disguise, using his body language and voice in the most effective and interesting way, and telling the stories he heard from his elders to children. Uncle Ramiz character seems scary, angry and distant in the eyes of children at first, but he is a funny, extraordinary and knowledgeable person who is loved as they get to know him.

Turning off the television, which dulls the child's imagination, by using visual and auditory elements together in *Hırt Avcısı*, and listening to a person who tells stories excitedly instead, both contributes to the child's imagination and brings generations closer together, and strengthens the relations between the child and the adult.

### Cultural transmission path “intergenerational”

The narrator, who knows the character and imagination of the child in the book *Rustle Hunter*, ironically asks them for a word not to tell the stories to anyone, which is actually counterproductive advice. As the author emphasizes, the elders who ensure the transfer of culture between generations and the stories they tell are learning tools that carry important information from language to language. While the communication skills of the child are developed through the stories that people tell from generation to generation, the development of the child is also supported thanks to the mental, sensory, emotional and cultural transmission realized through this lively interaction.

### Language as the carrier of culture

#### Idioms

The *Rustle Hunter*, which is rich in idioms, contributes to the child's recognition of the cultural richness of the society in which they live, their adaptation to social life, and their cultural and linguistic development.

#### Nouns (Words in which concrete culture is reflected in the language)

If it is assumed that the transfer of culture is done through the words in the language, our cultural richness is revealed in the work with the names of tools, equipment names, tree names, flower names, game-toy names, profession names, which are not heard much today and may be interesting for children.

## Phrases: prayers

The human being, who calls out to the creator for different reasons from birth to death, determines the quality of prayers according to their form and content. In Harmancı's *Hışirtı Avcısı* book, positive wishes turn into prayers in the language of different characters.

## Addresses/summoning phrases

Addresses and calls made before speaking to the person or people are shaped according to the culture of the person who is speaking and the person being said. These words, which can be varied according to the age, gender, status, profession and many other factors of the individual, also give information about the character of the people. When the addresses/invocations in Abdullah Harmancı's stories are examined carefully, it is seen that the loving addresses are in the majority.

## Cultural references and reminders

### Sufi culture

### Open heart eyes

In "The Eye of the Heart", the first story of *Hışirtı Avcısı*, an exemplary event that happened to Sümbül Ağa, who wants to hear the inner voice of the beings around him, is told.

### Understanding/reading your heart

In Sufism, which is regarded as a science of state, in the work called *Hışirtı Avcısı*, points such as the understanding of things with pleasure and the meaning of sleep half-death are also handled indirectly, but not directly, to make the reader feel. Enriched with sensitivities in the way of feeling and thinking, the work contributes to the cultural accumulation of the child, while emphasizing that the delicacy in the tradition shapes the cultural perception.

### Transfer of values, which are elements of spiritual culture

In the work called *Hışirtı Avcısı*, each story is blended with different values. Values such as love, friendship and empathy are underlined in the relationships that Uncle Ramiz establishes with children and in the stories he tells them, while many other important values such as neighborliness, helpfulness, sharing, environmental awareness are mentioned. In the work, which reminds us that many doors will be opened with love and kindness, and that virtue is one of the greatest values of human beings, plain, sincere and local lives are carried into fiction without idealization.

## Conclusion

Our narrative tradition, which preserves and enriches the oral tradition, which has a very important place in our culture, until it is written down, is placed at the center of the work, and it is emphasized that with the continuation of this tradition, both the memory of the



society will be preserved and it will be transferred to future generations. With his manners, knowledge, life experience and riches brought from his past, an elderly person, who is better equipped with his knowledge, tells the children about his experience, while transferring culture and communicating between generations.

In the work, in which the tradition of narration is kept alive, references are also made to our Sufi culture. In the story called "Hışırtı Avcısı", the neighborhood culture, which has been forgotten with the urban transformation, and close neighborhood relations are mentioned, and it is emphasized that people who can spend more time with each other even have time to listen to the sounds of the streets and tree branches. The stories always draw attention to a feeling, a thought, an awareness of people and things, and it is emphasized that when individuals focus only on their own lives, they will not be able to recognize themselves or the society they live in. Values such as love, respect, friendship, benevolence, sharing, honesty, loyalty, empathy, patience, hopefulness, environmental awareness, love of nature, and the desire to learn appear as elements of spiritual culture in the work.

In Hışırtı Avcısı, culture transfer has been made with the use of language as intangible material cultural elements. Idioms are language riches of nations full of intelligence, wisdom and experience. In the narration, it reflects the events and thoughts to the mind, like a painting or a plate, on the one hand, while providing a better understanding, on the other hand, it connects the generations. Harmancı also used idioms abundantly in his work. In addition to idioms, there are also names, stereotypes, addresses, nicknames, laments, slang words, local sayings in which cultural memory is preserved. The words used by the author in his stories provide important information about the language and content sensitivity and language taste, as well as the author's individual memory. The traditional names used in the work introduce the society and the individual in which the child lives and create an opportunity for the child to get to know his or her own culture. Drawing attention with this aspect, Rustle Hunter pushes the limits of children's imagination with its plain, fluent, rich and sincere language while navigating between the traditional world and the new world.

### *Implication and Suggestions*

Literary texts have an important place in the acquisition of four basic language skills in Turkish education, in teaching and adopting the culture and values of the society they live in. Examining literary works from various perspectives will help researchers, teachers and parents alike. For this reason, literary works should be examined in terms of the values they contain.

### *Research Limitations and Future Research*

This study is limited to the cultural elements in Abdullah Harmancı's work called Hışırtı Avcısı and how the cultural transfer is done. In future studies, more than one work of the same author can be examined, as well as the same work can be examined in terms of its contributions to children's literature.

### Author Contributions

Both authors contributed jointly to each stage of the study.

### Publication Ethics

The study is not included in the study group that requires ethical committee approval.

### ORCID

Şahin Şimşek  <http://orcid.org/0000-0003-4433-0004>

Funda Bulut  <http://orcid.org/0000-0002-7101-3496>

### References

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ayverdi, İ. (2008). Kubbealtı Lugâtı Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Bars, M. E. (2019). Türk Anlatı Geleneğinde Anlatıcı Merkezli Değişim/Dönüşüm: Geleneksel Hikâyecilerden Medyatik Hikâyecilere. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (25), 1-20.
- Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Doğan, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Elçin Ş. (2001). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gedikli, Ö. (2020). Abdullah Harmancı'nın Hikâyelerinde Konya. *Turkish Studies- Language*, 15(2), 713-725.
- Harmancı, A. (2021). *Hışırta avcısı*. (3. Baskı). Konya: Beyaz Bulut Kitap.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karagöz, B., İşcan, A. (2016). Kültürel Bellek Aktarımı Temelinde Ninnilerin Rolü: “Anneler Ninnileri Biliyor Mu?”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1036-1055.
- Karagöz, İ. (2021) Kimlerin Kalp Gözü Açılır? [Kimlerin Kalp Gözü Açılır? | İslam ve İhsan \(islamveihsan.com\)](https://www.islamveihsan.com) Erişim Tarihi [12.02.2021].
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kesimi, Z. T. (2021). Çocukların Halis Edebiyata İhtiyacı Var. <https://www.yenisafak.com/hayat/cocuklarin-halis-edebiyata-ihtiyaci-var-370695>. Erişim Tarihi [09.01.2021].
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193-208.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33/150, 64-73.
- Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2019) “Kuşaklararasılık ve Kültürel Değişme”, *Çocuk ve Medeniyet*, 1, 125-149.
- Sayar, K. (2017) «Kalb ile anlamak», [http:// www.gercek hayat.com.tr/yazarlar/kalb-ile-anlamak/](http://www.gercek hayat.com.tr/yazarlar/kalb-ile-anlamak/) Erişim tarihi: 20.10.2021
- Tekşan, K. (2010). Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 595-619.

- Turhan, M. (2006). *Kültür değişmeleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2), 139-158.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve Kültür Aktarımında İşlevsel Bir Araç Olarak Ders Kitapları: Türkçe Ders Kitapları Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/27, 1575-1592.
- Yazgıç, S. K. (2021). Abdullah Harmancı ile Söyleşi, <https://edebistan.com/soylesiler/> abduallah-harmanci-ile-soylesi Erişim Tarihi [09.01.2021].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi

Rukiyye Ögdür & Ali Meydan

Önerilen atıf: Ögdür, R., Meydan, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-97. DOI: 10.47615/issej.1035452

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1035452>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Değişen teknolojilerle birlikte eğitim-öğretim ortamları da değişmektedir. Eğitim ortamlarındaki bu değişimleri kontrol edecek ve aktif olarak rol alacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunun için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değişimin farkında olmaları ve değişimi takip etmeleri gerekmektedir. Araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına dair farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi

Rukiyye Ögdür  Ali Meydan 

Eğitim Fakültesi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 50300, Türkiye  
 ÖZ

Bilgi ve iletişim teknolojileri, insan ve insana dair her şeyi değiştirip dönüştürmektedir. Değişen ve gelişen teknoloji ile toplum ve toplumu oluşturan her kurum da kaçınılmaz olarak dönüşüme uğramıştır. Eğitim kurumunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yansımaları, öğrenme-öğretme ortamlarında değişimi başlatmıştır. Teknolojinin eğitime entegre edilmesi ve sınıf ortamında yenilikçi yöntem ve tekniklerin kullanılması noktasında Eğitim Fakültelerine önemli bir görev düşmektedir. Çünkü geleceğin öğretmen adaylarının, teknoloji çağının gerektirdiği bilgi, beceri donanımına sahip olmaları beklenmektedir ve bu bilgileri öğrencilere aktarmak için sınıf içerisinde uygulayabilecekleri etkili pedagojik modeller ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim fakültesi öğrencilerinin ve geleceğin öğretmen adaylarının, son yıllarda adından çokça söz edilen ve birçok çalışmada üzerinde durulmaya başlanan dijital öykü kavramı hakkında bilgi sahibilerinin ve bu kavramı anlamalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına ait görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 26 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır ve veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan "Dijital Öykü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algı Formu" oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Dijital Öykü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algı Formu dahilinde olan 8 soru ile ilgili sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme kavramı ve öğrenciye katkıları bakımından farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu fakat dijital öyküleme uygulamaları bakımından farkındalıkları ve yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 13 Aralık  
 2021  
 Kabul tarihi 28 Nisan  
 2022

### ANAHTAR KELİMELER

Dijital Öyküleme  
 Yöntemi, Öğretmen  
 Adayı, Sosyal  
 Bilgiler, Teknoloji

### Makale Türü

Araştırma makalesi,

İLETİŞİM Rukiyye Ögdür  [rukiyye.ogdurr@hotmail.com](mailto:rukiyye.ogdurr@hotmail.com)  Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, 50300, Nevşehir, Türkiye

© 2022 Rukiyye Ögdür, Ali Meydan

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu gelişmeler, yeni ihtiyaç ve beklentileri de beraberinde getirerek eğitim ve öğretim ortamlarının beklentilerini değiştirmiştir. Eğitim kurumları, çağa uygun bireyler yetiştirmek için bu ihtiyaç ve beklentilere cevap vermek durumundadır. Uslupehlivan vd. (2017) göre, teknolojinin gelişmesi ile geleneksel öğretim materyalleri çağın gereksinimlerini karşılama noktasında eksik kalmıştır. Bu nedenle eğitimde klasik yöntemlerin yerine dönemin teknolojisine uygun, yeni ve birçok yönden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, eğitimde verimin ve kalitenin artırılması bakımından önemli bir adımdır (Uslupehlivan vd., 2017). Bilim ve teknoloji çağında, bilginin geleneksel bir şekilde öğretimi ve aktarımı eğitimin etkinliği noktasında verimli olamayacağı düşünülmektedir (Aslan, 2014). Çünkü teknolojinin gelişmesi, öğrencilere teknolojiyi kullanım ve erişim noktasında birçok olanak sunmuştur ve eğitim kurumlarının bu olanakları bünyelerine dâhil etmemesi, okulların bu konuda sınırlı ve yetersiz kalması “dijital uyumsuzluk” yaşanmasına neden olmaktadır (Atal ve Usluel Koçak, 2011).

Geleneksel ve klasik eğitim anlayışında bilgi ezberletilmekte ve bilgi seviyesi ölçülmektedir ama günümüzde bilginin, bireyin ihtiyaç ve yaşantısına uygunluğu temel alınmaktadır. Eğitim anlayışında ve felsefesinde yaşanan bu köklü değişim, eğitim sistemlerinin çağa göre oluşturulması veya yenilenmesini gerekli kılmıştır. Eğitim sistemindeki bu yeni anlayış, eğitim ve öğretim ortamlarının yalnızca okul ile sınırlı olmadığı, öğrenmenin tüm yaşantıyı içerdiği biçiminde yeniliklerdir (MEB, 2017). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1992 yılında bu alanı şöyle tanımlamaktadır.

*“Sosyal bilgiler, bireylerin vatandaşlık yeteneklerini geliştirmek için sosyal ve beşeri birimleri bütünleştirmeyi amaçlayan bir alandır. Sosyal bilgiler okul müfredatında: arkeoloji, ekonomi, antropoloji, tarih, hukuk, coğrafya, psikoloji, felsefe, din, sosyoloji, siyaset biliminin yanında matematik, beşerî bilimler ve doğa bilimlerden kendilerine mal ettiği içerik üzerinden sistematik ve koordineli bir çalışma sağlar. Bu alan, karşılıklı paylaşım içinde olan dünyada bireylere bilginin ön planda olduğu mantıklı kararların alınmasında yardımcı olmayı amaçlayan bir alandır (Akt. Öztürk, 2012)”*.

Sosyal bilgiler öğretiminin hedefi ve amacı, demokratik yaşama aktif olarak katılmaya hevesli, etkili yurttaşlar yetiştirmektir (Braun,1999). Yetiştirmek istenen bu etkili yurttaşlar aktif ve katılımcıdır ve yöneltilen sorulara sosyal çevresini gözlemleyerek elde ettiği bilgileri analiz edip cevap verebilen bireylerdir (Sunal ve Haas, 2005). Soruları cevaplamak için gözlem ve analiz yapması, Sosyal Bilgiler öğretim programında mevcut olan bilişsel ve duyuşsal amaçları gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Teknoloji, bu amaçların gerçekleştirilmesinde özel yöntem ve teknikler kullanarak birçok beceriyi geliştirir (Braun, 1999). Sosyal bilgiler öğretiminin bir diğer amacı ise öğrencilerin, toplumu geçmiş ve gelecek bağlamında analiz ederek, toplumu anlamalarını, tanımalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin toplumdaki bilgi değişiminin farkında ve

teknolojinin bu bilgedeki etkilerine karşı hazır olmaları gerekmektedir (Nelson, 1998; Kaya, 2008). Bu açıdan eğitimde teknoloji kullanımının, Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarını desteklediğini söylenebilir (Sunal ve Haas, 2005).

Teknolojinin, öğrenme-öğretme ortamlarında ve alternatif öğrenme-öğretme yaklaşımlarında kullanılması ve bu öğrenme ortamlarını desteklemesi, küresel anlamda etkin bir biçimde kullanımının da savunulmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda teknolojinin günden güne hayatın her alanında kullanılmaya başlamasının yanı sıra eğitim ortamlarında, öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyip, bu süreçlere farklı bir bakış açısı ve yaklaşım getirmektedir (Karaoğlu, 2016). Teknoloji alanındaki değişimler ve gelişimler her alanda ve her kurumda olduğu gibi eğitim kurumunda da değişmeyi mecburi hâle getirmiştir. Fakat eğitimdeki bu teknolojik değişimler ve dönüşümler, kendi kendini dönüştürebilir ve geliştirebilir özelliğe sahip değildir (Kumar, Rose ve D'Silva, 2008). Çünkü bu teknolojilerin sınıf ortamında ve öğretme süreçlerinde kullanılması sadece teknoloji ile değil aynı zamanda pedagoji ile ilgilidir. Pedagoji ve teknoloji ile ilerlendiğinde, eğitimin kalitesi artırılabilir ve öğrencilerin üretkenlikleri desteklenebilir (Karaoğlu, 2016). Gerekli olan bu değişimleri, dönüşümleri gerçekleştirecek ve sürdürecektir olan öğretmenlerdir. Bu noktada teknolojiyi sınıf ortamına indirgeyip entegre edecek ve öğrencilerin öğrenmelerini ilerletmek ve geliştirmek için kullanacak olan öğretmenler gerekmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, değişimin ve gelişimin farkında olmaları gerekir çünkü bilgiyi araştıran ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanan bireyler yetiştirebilmek için teknolojik araç ve gereçleri verimli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Baki, 2000; Baki, Yalçınkaya, Özpinar ve Çalık Uzun, 2009; Özpinar, 2017). Bu noktada öğretmen adaylarının, çağın getirdiği gereksinimlere ve ihtiyaçlara uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir ayrıca öğretmen adaylarının, bu rolleri en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için alanlarında etkili bir eğitim almaları, uygulama seçeneklerinden yeterince faydalanmaları, derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmaları ile mümkündür. Dolayısıyla öğretmen niteliğini ve kalitesini artırmak ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmalarının, verimliliği ve önemi ile mümkün olmaktadır (Kavas ve Bugay, 2009).

Daima bir değişim ve gelişim dolaşımı içinde olan dünya, eğitim kurumunun yanı sıra eğitim süreçlerini de değiştirmeye mecbur bırakmaktadır. Bu durum eğitim programlarının oluşturulmasında veya geliştirilmesinde, yeni öğrenme öğretme ortamlarının yaratılmasında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç tutumlarının belirlenmesinde, bu ihtiyaç ve ilgilerin çeşitli materyaller ile desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bozdoğan ve Yalçın, 2005). Günümüz dijital bir çağ olduğu için teknolojiyi ve teknolojik imkanları eğitim ile entegre etmek ve öğretimde teknolojiden faydalanmak gerekmektedir. Bu gereksinimler sonucunda, teknolojinin eğitimle olan entegrasyonu, eğitimde yöntem ve tekniklerin kullanılması mümkün hale gelmiştir. Eğitimde teknolojiyi kullanım noktasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir ve öğretmenler bu süreçte aktif rol almaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının, eğitimde teknolojik gereksinimlerin farkında olup, öğretme ve öğrenme süreçlerinde teknolojik araçları tanıyıp bu araçların nasıl kullanılacağını bilmeleri önemlidir (Uslupehlivan ve Erden, 2016). Bu yöntem ve tekniklerden biri olan, teknolojinin ve gelenekselliğin ortak bir

paydada buluşması olarak görülen dijital öyküler, eğitimin her alanında olduğu gibi her kademesinde de kullanılabilir. Dijital öyküler öğrenciye birçok beceri kazandırma noktasında yararlı bir eğitim aracıdır. Ayrıca öğrencilerin, öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayarak, yaparak yaşayarak öğrenmeleri teşvik eden bir yöntemdir. Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler, kendi senaryolarını oluşturabilir ve bu senaryoları çeşitli multimedya araçları ile dijital bir hale getirebilir. Teknolojinin gelişmesi ve yayılması ile birçok dijital alet, kullanım ve ulaşım noktasında daha da kolaylaşmış ve ucuzlaşmıştır. Kullanım kolaylığı açısından bir fırsat sunan web 2.0 araçları ile öykülerini tasarlayanlar, hızlı ve kolay bir şekilde öykülerini dijitalleştirme imkânı bulabilmektedir (Kukul ve Kara, 2019). Alanyazıda dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerin, motivasyon, akademik başarı, derse katılım, yaratıcılık ve eleştirel düşünme, becerileri üzerinde olumlu anlamda etkisinin ortaya koyulduğu araştırmalar bulunmaktadır (Erişti,2016; Ünlü ve Yangın,2020; Yang ve Wu,2012; Ünlü, 2018; Aljaraideh, 2009; Verdugo ve Belmonte, 2007; Göçen, 2014; Demirer, 2013; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Sadık, 2008; Kahraman, 2013; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Yoon, 2013; Doğan ve Robin 2008; Hung, Hwang ve Huang, 2012). Fakat bu yöntem birçok öğretmen ve öğretmen adayı tarafından bilinmemekte (Uslupehlivan ve Erden, 2016; Karataş, Kukul ve Özcan, 2018) bu yüzden eğitimde ve sınıf ortamında kullanılamamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital öyküleme sürecini öğrenmesi, tanınması ve uygulaması için ilk adım bu kavramla tanışmasını sağlamaktır (Kukul ve Kara,2019). Bu yüzden öğretmen yetiştirmeyi ve öğretmen adaylarına eğitim sürecinde sınıflarında kullanacağı yöntem ve tekniklere dair deneyim kazandırmayı amaçlayan eğitim fakültelerine büyük rol düşmektedir (Heo, 2009).

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

- 1.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öykü kavramına ait bilgi durumları nedir?
- 2.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımı ile hangi yöntem ve teknikleri kullanılacağına dair görüşleri nelerdir?
- 3.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımı ve uygulamasının öğrencinin akademik başarısına katkısı hakkında görüşleri nelerdir?
- 4.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
- 5.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımının, kazanımları gerçekleştirme noktasında kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?
- 6.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımının, değerleri kazandırma noktasında kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?
- 7.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımının ve uygulamasının, öğrencilerin becerilerini geliştirme hakkında düşünceleri nelerdir?



8.Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımının, öğrencilere yetkinlikler kazandırma noktasında kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?

## Sayıtlılar

- 1.Öğretmen adaylarının, çalışmada kullanılan Dijital Öykü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algı Formuna objektif ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- 2.Araştırmacının uygulama sürecinde objektif ve yansız davrandığı varsayılmaktadır
- 3.Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili başvurulmuş uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

## Sınırlılıklar

- 1.Araştırma, 2020-2021 bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören 26 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2.Araştırma çerçevesinde elde edilen veriler, veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır

## Metodoloji

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Konuyla ilgili hazırlanan anket soruları üniversitenin etik kuruluna sunulmuş ve 14.06.2021 tarih ve 236 karar ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulundan onay almıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s.39) göre nitel araştırma; *“gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”* Betimsel tarama modeli; olayların, yaşananların ne olduğunu tanımlamaya ve açıklamaya çalışan çalışmalardır (Sönmez ve Alacapınar, 2014; Can, 2014; Büyüköztürk, 2014).

## Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 26 öğretmen adayından oluşmaktadır. Üniversite 1.sınıf öğrencilerinin deneyimsiz oldukları düşünülmüş ve bu nedenle araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Deneyimli oldukları düşünüldüğü için 2.3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evrendeki tüm elemanlara örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Sonuç olarak seçkisiz örnekleme yönteminde, tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve elemanların seçilmesi birbirlerinin seçimini etkilememektedir. Güçlü bir temsil özelliğine sahip örnekleme seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Özen ve Gül, 2007).

**Tablo1.** Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıflara göre dağılımı

<b>Sınıf</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
2.sınıf	13	48
3.sınıf	6	24
4.sınıf	7	28

Tablo1'deki verilere göre, katılımcıların %48'i 2.sınıf, %24'ü 3.sınıf ve %28'i 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileridir.

**Tablo2.** Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	22	85
Erkek	4	15

Tablo2'deki verilere göre katılımcıların %85'i kadın öğrencileri, %15'i ise erkek öğrencileri oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan “Dijital Öykü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algı Formu” hazırlanmıştır. Formun ilk bölümünde öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet ve öğrenim gördükleri kademe bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının, dijital öyküleme kavramına yabancı oldukları varsayılarak örnek dijital öyküleme videosuna yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise 8 soru verilmiş ve bu sorular Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanım, değer, beceri, yeterlilik çerçevesinde ve uzman görüşlerine göre hazırlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerine yapılan bu çalışma iki hafta sürmüştür. Hazırlanan “Dijital Öykü Kavramına Yönelik Bilgi ve Algı Formu” öğretmen adaylarına Covid-19 salgını nedeniyle internet üzerinden yollanarak yanıt istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Yapılan araştırma neticesinde toplanan verileri detaylı olarak incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.227) göre “İçerik analizi; görüşme kayıtlarını veya kayıtlarını karakterize etmek ve karşılaştırmak için kullanılan bir tekniktir. İçerik analizi ile araştırma sonucunda elde edilen veriler tanımlanmaya, veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde birleştirilerek yorumlanmaya çalışılır. İçerik analizinin temel amacı, verileri açıklamaya ve tanımlamaya yardımcı olan kavramları ve ilişkileri elde etmektir.” Toplanan verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmen adaylarının verileri toplanarak numaralandırılmış ve temalar oluşturmak için içerik analizi kullanılmıştır.

## Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik çeşitli yöntemlerden biridir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre uzman incelemesi iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi, araştırmacıların ve uzmanların verileri değerlendirdiği bir toplantı yapması, ikincisi araştırmacıların araştırmadan elde edilen tüm verileri orijinal haliyle uzmanlara göndermesidir. Bu çalışmada araştırmacılar, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında iki farklı uzmanla bir değerlendirme toplantısı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, süreci ve sonuçlarını uzmanlarla paylaşmıştır. Verilerin incelenmesi, analizi ve kategorileştirilmesi konusunda uzmanların görüşünü almıştır.

## Bulgular

### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının “Dijital Öyküleme nedir ve bu kavram size neyi çağrıştırmaktadır?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler Tablo3’de sunulmuştur.

Tablo3. Öğretmen adaylarının dijital öykülemeye yönelik görüşleri

Kategori	n
Dijital ortamda öykü oluşturmak	9
Öykü ve teknolojinin birleşimi	7
Öykülerin ses, görüntü gibi materyallerle desteklenmesi	6
Öğrencilerin becerilerine katkı sağlayan öğretim aracı	2
Öykünün dijital ortama aktarılması	2
Tiyatronun animasyon ile birleşimi	1

Tablo3 incelendiğinde öğretmen adaylarının, dijital öykülemeye yönelik görüşlerinin dijital ortamda öykü oluşturmak, öykü ve teknolojinin birleşimi,

öykülerin ses görüntü gibi materyallerle desteklenmesi hususlarında yoğunluk kazandığı görülürken, öğrencilerin becerilerine katkı sağlayan öğretim aracı ve tiyatronun animasyon ile birleşimi hususunda yoğunluğun olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına yöneltilen “Dijital öyküleme nedir ve bu kavram size neyi çağrıştırmaktadır?” sorusuna Ö1, “*Öykünün dijital ortama aktarılmasıdır.*” ifadesini kullanmıştır fakat bu kavramın neyi çağrıştırdığı hakkında bir ifade kullanmazken Ö24, “*Öykünün dijital ortama aktarmaktır ve bu kavram bana çizgi kahraman vasıtasıyla mesaj vermeyi çağrıştırtıyor.*” ifadesini kullanmıştır ve genel olarak dijital öyküleme kavramını, öykülerin dijital platformlara aktarılması olarak tanımlarken öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise, genel anlamda dijital ortamda öykü oluşturmak diye ifade etmişlerdir. Ö13, “*Öykü kavramının dijital ortamda gerçekleştirilmesi, bu kavram bana teknolojinin faydalarını çağrıştırmaktadır.*” Ö15, “*Öğrencilere öğretilmesi gereken kavram ve bilgileri dijital ortamda hikâyelerine yoluyla anlatmak ve göstermek.*” Ö23, “*Dijital platformda öykü oluşturmaktır diye düşünüyorum.*” Ö10, “*Dijital ortamda öykü oluşturma*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır fakat dijital öyküleme kavramının neyi çağrıştırdığına dair bir bilgi vermemişlerdir.

Öğretmen adaylarının 7 tanesi yöneltilen bu soruya, genel anlamda öykü ve teknolojinin birleşimi olarak ifade etmişlerdir. Ö3, “*Çocukların ilgisini çeken öykülerin dijital ortam üzerinden canlandırılıp aktarılması olarak bahsedilebilir. Bu kavram bana dijital çağın etkileriyle geleneksel öğretimlerin bir etkileşim halini almalarını çağrıştırmaktadır.*” ifade ederken Ö25 ise, “*Bir fikrim yok ama teknolojik imkânlarla hikaye yazmak çağrışımı uyandırıyor.*” Ö21, “*Hikâyenin teknoloji ile canlandırılması.*” Ö6, “*Öykü ile teknolojinin birleşimidir*” Ö18, “*Dijital öyküleme olay olguları kullanarak bilgisayar ortamında video yapmaktır.*” şeklinde görüşlerinin bildirirken, Ö21, Ö18 ve Ö6 bu kavramın kendilerine neyi çağrıştırdığına dair bir ifade kullanmamışlardır.

Yöneltilen soruya öğretmen adaylarının 6 tanesi genel manada öykülerin ses, görüntü gibi materyallerle desteklenmesi olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Ö5, “*Öğretim programında yer alan konu doğrultusunda hedef gruba aktarılacak verilerin, hedef grup hazırbulunmuşluk düzeyine göre ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak adına verilerin video ve sesli olarak düzenlenmesidir.*” Ö12, “*Bir olayın ses, görüntü ve materyallerle desteklenerek hikâyeye kurgulanmasıdır.*” Ö4, “*Kısa bir film yaratmak için belirli bir konunun yazı seslendirme video ya da müzikle birlikte, dijital bir şekilde yansıtmak.*” Ö14, “*Çoklu ortam olanakları kullanılarak oluşturulan öyküler.*” Ö19, “*Dijital öyküleme ses, görüntü ve bir olay örgüsüyle konuyu öğretmek için kullanılan araçtır.*” ifadelerinin kullanırken bu kavramın neyi çağrıştırdığına dair bir ifade kullanmazken Ö17, “*Ses ve görsellerle bir olayın anlatılmasını çağrıştırtıyor*” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının 2 tanesi kendilerine yöneltilen “Dijital öyküleme nedir ve bu kavram size neyi çağrıştırmaktadır?” sorusuna genel manada öğrencilerin becerilerine katkı sağlayan öğretim aracıdır ifade kullanmışlardır. Ö20, “*Çocukların görsel ve işitsel hafızalarına hitap eden bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.*” Ö22, “*Dijital öyküleme görsel beceriler, işbirliği becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan oluşumdur.*” ifadelerini kullanırken Ö8 ise dijital öyküleme kavramını, “*Tiyatronun animasyona dökülmüş halidir.*” ifadelerini

kullanırken, dijital öyküleme kavramının kendilerine neyi çağrıştırdığına dair bir görüş bildirmemişlerdir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının “*Dijital öykülemeyi hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak kullanabilirsiniz?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo4.** Öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak kullanacağına dair görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>
Gösterip Yaptırma	3
Anlatım	3
Sunuş Yolu	2
Drama	2
Örnek Olay	2
Bir Fikrim Yok	2
Beyin Fırtınası	1
Altı Şapka	1

Tablo4 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak kullanabileceklerine yönelik görüşlerinin, gösterip yaptırma, anlatım teknikleri kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.10 öğretmen adayı ise yöneltilen soruya, herhangi bir yöntem ve teknik sayılabilecek cevaplar vermemişlerdir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “*Dijital öykülemeyi hangi yöntem ve teknikleri işe koşarak kullanabilirsiniz?*” sorusuna Ö4, “*Gösterip yaptırma yöntemi ve örnek olay yöntemiyle kullanılabileceğini düşünüyorum.*” Ö23, “*Gösterip- yaptırma yöntemi*” Ö6, “*Gözlem tekniği ve gösterip yaptırma tekniği kullanılabilir.*” Ö2, “*Anlatım tekniği kullanılabilir.*” Ö12, “*Anlatım, soru cevap.*” Ö9, “*Sunuş, tartışma, soru- cevap, keşfetme.*” Ö20 , “*Sunuş, tartışma, soru-cevap, keşfetme.*” Ö10, “*Drama, etkin katılım, eğitsel oyun ve benzeri birçok yöntem, teknikleri kullanabiliriz.*” Ö1, “*Örnek olay yöntemi kullanılabilir.*” Ö19, “*Örnek olay*” Ö14, “*Rol oynama, drama.*” Ö26, “*Altı şapka tekniği.*” Ö5, “*Beyin fırtınası yöntemi kullanabiliriz.*” ifadelerini kullanmışlardır.

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının “*Dijital öykülemenin öğrencinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına olumlu anlamda katkısı*

*nelerdir? Niçin?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo5.** Öğretmen adaylarının dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisi hakkındaki görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>
Öğrenimin kalıcı olması ve dikkat çekmesi	11
Beceri kazandırma	4
Yaratıcılık	3
Kolay kavrama	2
Farklı bir bakış açısı	1
Konuyu somutlaştırma	1
Bir katkısı yoktur	1
Diğer	2

Tablo5 incelendiğinde öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler dersinde dijital öyküle kullanımının, öğrencilerin akademik başarısına dair görüşleri, öğrenimin kalıcı olması ve dikkatini çekmesi, beceri kazandırma ve yaratıcılıklarını destekleme kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *“Dijital öykülemenin öğrencinin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarısına olumlu anlamda katkısı nelerdir? Niçin?”* sorusuna Ö5, *“Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanır, görsel- işitsel öğeler ona göre hazırlanırsa öğrenme kalıcılığını ve dikkati artırır. Neticesinde akademik başarıyı olumlu yönde etkiler.”* Ö3, *“Öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini çektiği bir alan olduğu için derste verimli bir şekilde kazanımları kazanan çocukların başarı oranını arttırmaktadır.”* Ö11 ise, *“Bir konu anlatırken konuların akılda kalmasına dikkat çekilmesine ve öğrenmelerin kalıcı olmasına faydalı olabilir.”* Ö5, *“Derse karşı güdülenmeyi sağlar. Dijital öykülemde öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekici, güdüleyici etki sağlamaktadır.”* Ö23 ise, *“Bilgiler daha kalıcı hale gelir. Görsel olarak olayın canlandırılması daha kalıcıdır.”* Ö9, *“Derslerde dijital öykülemenin kullanılması öğrencinin dikkatini çekerek öğrenmeleri kalıcı hale getirebilir ve gerçeğe yakın öğrenme gerçekleşebilir.”* ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının 11 tanesi dijital öykülemenin derslerde kullanılmasını genel anlamda öğrencilerin dikkatini çekmesi ve kalıcı öğrenmeleri desteklediğini ifade ederken, 4 öğretmen adayı ise dijital öykülemenin öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ö21, *“Dil becerileri, görsel ve işitsel beceriler açısından başarıya faydası olacaktır.”* Ö19 ise, *“Bir konuyu düz anlatım biçiminde öğrenmek yerine, dijital öykülemde anlatılan konuyu veya olayı hayatında uygulamaya çalışacaktır. Bu da öğrencinin o beceriyi kazanmasını daha iyi öğrenmesini ve pekiştirmesini sağlayacaktır.”* Ö14, *“Öğrenciye teknoloji kullanma becerisinin yanında yazma becerisi de kazandırır.”* Ö25 ise, *“Dijital öyküleme Öğrencilerde dinleme becerisi kazandırması noktasında faydalı olacağını düşünüyorum.”* ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının 3 tanesi, dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının, genel anlamda öğrencinin yaratıcılıklarına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ö8, *“Dijital öyküleme öğrencinin hayal etmesine*

olanak tanır ve bu sayede öğrenci sorgulayan bir birey olma yolunda ilerleyerek yaratıcılıkları artar.” Ö18 ise, “Öğrencinin hayal gücüne katkısı olur. Çünkü öğrenciler oyun çağında olduğundan hayal gücü genişir ve olumlu yönde etkilenerek yaratıcılıkları gelişir.” Ö2, “Dijital öyküleme sayesinde öğrenciler teknoloji araçlarla kendini ifade etmelerine ve yeni şeyler yaratmalarına katkı sağlar.” ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının 2 tanesi yöneltilen soruya genel manada, öğrencilerin dersi veya konuyu kolay anlaması olarak ifade etmişlerdir. Ö4, “Öğrencinin bir konuyu daha kolay kavramasını ve dersten aldığı verimi arttıran bir yöntemdir. Bu sayede öğrenci bu derste daha başarılı olur.” Ö15 ise, “Öğrenciler öğrenmesi gerekenleri öğrenir ve daha kolay kavrarlar.” ifadelerini kullanmışlardır ve yöneltilen bu soruya öğretmen adaylarından 2 tanesi genel anlamda dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımını, öğrencilerin anlaması güç olan soyut konuları somutlaştırması ve farklı bir bakış açısı kazandırması açısından yardım ettiğine dair ifadeler kullanmışlardır. Ö24, “Sosyal Bilgiler sözel bir ders olduğu için dersin öğrencilerin zihninde somutlaşabilmesi açısından çok faydalı olabilir.” Ö12 ise, “Yeni teknik ve ilerlemelerde farklı bir bakış açısı kazandırabilir.” ifadelerini kullanmışlardır.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen adaylarının “Dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ve bu sürece faydaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo6. Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ve bu sürece faydaları hakkında görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>
İlgi çekici ve eğlenceli	5
Kalıcı öğrenme	5
Beceri geliştirme ve kazandırma	4
Faydalıdır	4
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
Soyut konuları somutlaştırma	2
Öğrendiklerini hayata geçirme	1
Bir faydası yoktur	1
Diğer	1

Tablo6 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ve bu sürece faydaları hakkında görüşleri, dijital öykülemenin ilgi çekici olması, kalıcı öğrenmeleri desteklemesi ve çeşitli becerileri kazandırması kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Faydalıdır kategorisinde ise öğretmen adayları, dijital öykülemenin öğretme ve

öğrenme sürecinde kullanılmasının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir fakat neden faydalı olduğuna dair görüş belirtmemişlerdir. Diğer kategorisinde yer alan 1 öğretmen adayı, sorulan soru çerçevesinde cevap vermediği için değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen *“Dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ve bu sürece faydaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?”* sorusuna Ö9, *“Oldukça etkili ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgisini çeken her materyal ders işlenişinde kolaylık sağlayarak öğretici ve eğitici şekilde uygulanmaktadır.”* Ö10, *“Günümüzün etkin işlevlerinden olan dijital ağların birçok öğrenme ve öğretme alanında faydalarının olduğu, hatta bu durumun öğrencilerin derse karşı güdülenmelerinde ve dersi ilgi çekici hale getirerek en etkili yöntemler arasında yer aldığını düşünüyorum.”* Ö13, *“Dersi ilgi çekici ayrıca zevkli hâle getirebilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırabilir.”* Ö15 ise, *“Öğretmenin düz anlatım yerine konularını dijital öykülemeyle yaparsa öğrenme öğretme sürecinde öğrenciler yönünden olumlu olacak dersler daha verimli ve eğlenceli geçecektir.”* ifadelerini kullanırken Ö1, *“Dersler için faydalı olur hafızada kalması ve kalıcı öğrenme açısından.”* Ö12 ise, *“Hikâye ve öyküleme yöntemi dersin anlamlı hale gelip kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için çok faydalı olabilir.”* Ö14, *“Dijital öykülerin derste kullanılması sayesinde farklı öğrenme yöntemi uygulanmış olur böylelikle etkili ve kalıcı öğrenmeler olur.”* Ö24 ise, *“Hızlı ve kalıcı kavrayabilme. Özellikle tarih gibi temel konuların öğretimi için sürece faydalı olabileceğini düşünüyorum.”* Ö26, *“Dijital öykülemede görsellik daha yoğun olduğu için akılda kalıcı olur ve kalıcı öğrenme için faydalı olur.”* ifadelerini kullanırken, Ö18 ise, *“Öğrencilerde dinleme anlama yorumlama becerisi kazandırmaktadır.”* Ö21, *“Öğrencilerin derste dikkatlerini çekmek için iyi bir araç olarak görülebilir. Yazma becerileri gelişir ve kavramları daha iyi anlamaları sağlanabilir.”* Ö22, *“Öğrencilere bilgiyi araştırma ve bulma yolunda beceriler kazandırıyor.”* Ö23, *“Öğrencilerin derse ilgisini artırır. Uzun vadede bakıldığında, dijital okuryazarlık becerisi de geliştirmeye katkı sağlar.”* ifadelerini kullanırken Ö19, *“Sosyal bilgilerde hayatın içinden örneklerle anlatılması dersin daha eğlenceli olmasını sağlar. Öğrenmeyi kolaylaştırır.”* Ö25 ise, *“Öğrencinin görsel ve işitsel duyularını harekete geçiren bir yöntem olmasından ötürü öğrenimi kolaylaştırır.”* sorusuna genel anlamda, dijital öykülemenin derslerde kullanılması öğretme ve öğrenme süreçlerinin kalıcı olmasına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ö6, *“Öğrencilerin idrak problemi yaşadığında, anlaşılabilirliği zor durumlar için daha sade ve anlaşılır olmasını sağlayabilir.”* Ö20, *“Soyut olan kavramları somutlaştırabilmektedir. Eğlenceli bir öğretim sağlar.”* sorusuna genel anlamda, dijital öykülemenin derslerde kullanılması öğrencilerin soyut konuları anlamasına ve somutlaştırmasına fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ö4 ise, *“Günümüzde ezberci eğitimden uzak, öğrencinin konuyu ezberlemek yerine, öğrenmesi ve öğrenirken de dersten keyif alması için çabalamaktayız. Dijital öyküleme yönteminin de bunun için iyi bir araç olduğunu düşünüyorum. Dijital öyküleme ile öğrenci dijital okuryazarlığı, öğrendiklerini hayata uygulamasını kolaylaştıracaktır.”* ifadesini kullanmıştır. Ö17, *“Bence faydası olmayacaktır.”* görüşünü belirtmiştir.



### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmen adaylarının “*Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum ile ilgili kazanımları gerçekleştirmede nasıl kullanabiliriz?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo7.** Öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi Sosyal Bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum ile ilgili kazanımları gerçekleştirmede nasıl kullanabileceğine dair görüşleri

<b>Kategoriler</b>	<b>n</b>
Kazanımlara yönelik dijital öykü oluşturma	16
Öğrencilere dijital öykü hazırlatma	8
Diğer	2

Tablo7 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum ile ilgili kazanımları gerçekleştirmede nasıl kullanabileceğine dair görüşleri, dersin kazanımlarına yönelik dijital öykü oluşturma ve öğrencilere dijital öykü hazırlatma kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Diğer kategorisinde yer alan 2 öğretmen adayı, sorulan soru çerçevesi dışında cevaplar verdiği için değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “*Dijital öykülemeyi Sosyal Bilgiler öğretiminde bilim, teknoloji ve toplum ile ilgili kazanımları gerçekleştirmede nasıl kullanabiliriz?*” sorusuna Ö4, “*Kazanımlara yönelik dijital öykü hazırlanabilir. Bunu bir kazanım üstünden söyleyecek olursam “6.4.4 Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.” kazanımıyla alakalı bir kitap yazarının kitabının korsan kitap olarak daha çok satılmasıyla alakalı duyduğu üzüntüsünü dijital öykülemeyle video hazırlanır. Burada öğrenci hem empati yapmış olacak hem de korsan kitap almaması gerektiğini öğrenecektir.*” Ö6 ise, “*Teknolojiyi nasıl kullanabiliriz, teknolojinin faydalarını ve zararlarını anlatabiliriz, bilim insanların hayatlarını öyküleme yolu ile anlatabiliriz yani teknoloji ile ilgili kazanımları dijital öykünün içine yerleştirerek öğrencinin bu kazanımı edinmesini sağlayabiliriz.*” Ö10, “*Kazanımlara uygun şekilde tasarlanan dijital öyküleme, öğrencilerin ilgisini çekmesiyle her kazanım alanında gerçekleştirilebilir.*” Ö13, “*Kazanımlara yönelik dijital öyküleme içeriği hazırlanabilir. Örneğin, öğrencilerin sosyal öğrenme alanına ilişkin rol model almalarını sağlaması için dijital öyküleme kullanılabilir.*” Ö16, “*Bilim, teknoloji ve toplum konularında dijital öykülemeyi kullanırken dürüstlük çalışkanlık ve bilim etiği kavramları üzerinde durarak bu kavramlarla ilgili powtonn uygulamasıyla bir dijital öyküleme yapabiliriz ve böylece istenilen kazanımı vermiş oluruz.*” Ö22, “*Sanal ortamda güvenlik, telif, patent vs. gibi kavramlara yönelik öyküler hazırlanabilir ve oldukça etkili olabilir. Böylece teknoloji alanında gerekli ve*

yararlı kazanımlar öğrenciye verilebilir.” Ö24, “Kullanılabilir. Kitap ile aynı segmentte bir içerik üretilirse, kitaptan daha iyi bir öğrenme sağlanır ve gerekli kazanımlar bu yolla verilebilir.” ifadelerini kullanırken, 8 öğretmen adayı ise yöneltilen soruya, öğrencilere dijital öykü hazırlatarak gerekli kazanımları kazandırabileceklerini belirtmişlerdir. Ö7, “Dijital öykülemeyi öğrencilere hazırlatırsak çağın gerektirdiği teknolojik yetkinlikliğin ve kazanımın kazandırılmasına katkı sağlayabilir.” Ö14, “Kazanımlara göre öğrencilerden dijital öykü hazırlanmaları istenebilir ve bu kazanımlar öğrenciler tarafından içselleştirilebilir.” Ö19, “Teknolojik gereçlerin dijital öyküleme ile kullanılması ve öğrencilerin teknolojik gereçlerle dijital öykü hazırlaması kazanım, beceri ve değerlerine yönelik olarak başarısına katkı sağlar.” Ö23, “Uygun konuyla alakalı öğrencilerden bu tarz metinler istenebilir ve kazanımları kazanabilirler.” Ö26, “Bu yöntemi derste öğrencilerden yapmalarını isteyerek kullanabiliriz bu sayede öğrencilerin bilim ve teknolojiye ilgisi artar ve kazanımlar gerçekleşmiş olacaktır.” ifadelerini kullanmışlardır.

### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmen adaylarının “Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir miyiz? Niçin?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur

**Tablo8.**Öğretmen adaylarının, dijital öykülemeyi Sosyal Bilgiler programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırmaya dair görüşleri

Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir miyiz?			
Kategori	n	Niçin?	n
Evet	24	Dijital çağa uygunluk	7
		Değerlere yönelik dijital öykü oluşturma	7
		Değerlerin benimsenmesi	1
		Beceri	1
		Görsellik	1
		Diğer	1
Hayır	2	İçerik	1
		Diğer	1

Tablo8 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öyküleme, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir olup olmadığına dair görüşleri evet kategorisinde yoğunlaşmaktadır ve sorulan soruya kısmen olarak cevap veren öğretmen adayları ise azınlıktadır. “Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir miyiz? Niçin?” sorusuna dair

görüşleri ise dijital çağa uygunluk, değerlere yönelik öykü oluşturma kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer kategorisinde yer alan 5 öğretmen adayı ise dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir olduğunu ifade etmiştir fakat niçin kullanılabilir olduğuna dair bir açıklama yapmamışlardır. Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kısmen kullanabiliriz ifadelerini kullanan öğretmen adayları içerisinde, diğer kategorisine dâhil olan 1 öğretmen adayı kısmen kullanılabilir görüşünü ifade etmiştir fakat niçin kısmen kullanılabilir olduğunu ifade etmemiştir.

Öğretmen adaylarının “*Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir miyiz? Niçin?*” sorusuna, Ö7, “*Evet kullanabiliriz. Sadece kalem tutarak bilgiye ulaşmak yerine teknoloji ve bilim sayesinde çok daha bilgiye ulaşabiliriz çünkü teknoloji çağında yaşıyoruz.*” Ö9, “*Kullanabiliriz çünkü artık dijital çağa geçiş yapıyoruz.*” Ö11 ise “*Programda yer alan bilimsellik ve estetik gibi değerlerin dijital çağa uygun olan dijital öykülemede kullanılması oldukça doğru ve etkili bir nokta olarak kullanabiliriz. Programda yer alan değerlere uygun dijital öykülemenin kapsamı birbiri ile eşleşme gösterebilir nitelikte yer almaktadır.*” Ö14, “*Evet kullanabiliriz. Çünkü bilimsellik ve estetik vb. değerler teknolojik çağ ile iç içe olduğu için dijital öyküleme ile kolayca kazandırabiliriz.*” Ö18, “*Kullanabiliriz. Öğrenciler dijital ortama meyilli oldukları için öğrenme kolaylaşır.*” Ö20, “*Elbette kullanılabilir. Dijital öyküleme yaparken öğrencilere teknolojiyi kullandırıp sevdirebiliriz çünkü çağın gerektirdiği teknolojik değerlere sahip olmaları gerekir. Bilimsellik değerini de öyküleme yaparken kazanabilirler.*” ifadelerini kullandıkları Ö2, “*Programda yer alan bilimsellik ve estetik gibi değerlerin dijital çağa uygun olan dijital öykülemede kullanılması oldukça doğru ve etkili bir nokta olarak kullanabiliriz. Programda yer alan değerlere uygun dijital öykülemenin kapsamı birbiri ile eşleşme gösterebilir nitelikte yer almaktadır.*” Ö3, “*Evet kullanılabilir. Verilmek istenilen değer ve yargılara ulaşılabilirlik açısından nesnel ortamda öğrencilere sunulabilir diye düşünüyorum.*” Ö8 ise, “*Evet kullanabiliriz. Her şeyi belirli bir amaç doğrultusunda yontabiliriz.*” Ö10, “*Evet kullanabiliriz. Değerlerin kazanılmasında dijital öyküleme verimli bir materyal olmaktadır. Kazandırılmak istenilen değerler dijital öyküleme ile gerçekleştirilebilir.*” Ö12, “*Gerekli olan değerleri kazandırma açısından çok faydalı bir şekilde kullanılabilir.*” Ö13 ise “*Kullanılabilir. Kazandırılmak istenilen değere göre öykü hazırlanabilir.*” Ö24, “*Elbette kullanabiliriz öğrencilerden bu yöntemi kullanarak ödevler yapmalarını isteriz. Bu sayede öğrencilerimizin bu konuya ilgisi ve bilgisi artar ve verilmek istenilen değeri kazanmış olur.*” ifadelerini kullanmışlardır. Ö2, “*Evet kullanabiliriz farklı bir etkinlik olur ve bu sayede öğrencilerin değerleri ve becerileri benimsenmesine yardımcı olur.*” Ö15 ise, “*Evet kullanılabilir. Dijital öykülemede görsellik olduğu için daha iyi değerler kazandırılır.*” Ö17, “*Kullanabiliriz öğrencilerde bilimsellik becerilerinin gelişimine yönelik katkı sağlamaktadır.*” ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmen adaylarının “*Dijital öykülemeyi, Sosyal Bilgiler öğretim programında bilimsellik, estetik vb. değerleri kazandırma noktasında kullanabilir miyiz? Niçin?*” sorusuna kısmen cevabını veren Ö22, “*Kısmen kullanılabilir. Çünkü*

üretilen içeriğe bağlıdır. Yalnızca dijital öyküleme yeterli olmayabilir. Öğrenme ortamına öğrenci ve öğretmende dâhil olmalıdır.” ifadelerini kullanmıştır.

### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmen adaylarının “Dijital öyküleme, Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmede katkısı var mıdır? Niçin?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo9.** Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmedeki katkısına dair görüşleri

Dijital öyküleme, Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmede katkısı var mıdır ?

Kategori	n	Niçin?	n
Vardır	25	Teknoloji kullanımı	6
		Dijital çağ	5
		Görsel ve işitsel imkân	2
		Etkinlik	2
		Bilgiyi analiz edebilme	1
		Hayal gücü	1
		Diğer	8
Yoktur	1	Okuma	1

Tablo9 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmede katkısı olup olmadığına dair görüşleri vardır kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının, yöneltilen soruya dair görüşleri teknoloji kullanımı, dijital çağ ve diğer kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Diğer kategorisinde yer alan 8 öğretmen adayı, dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmede bir katkısı olacağı ifadelerini belirtmişlerdir fakat niçin bir katkısı olacağına dair bir fikir sunmamışlardır.

Öğretmen adaylarına sorulan “Dijital öyküleme, Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini artırmada veya geliştirmede katkısı var mıdır? Niçin?” sorusuna Ö4, “Vardır. Çünkü bu yöntemi uygulamak için teknoloji kullanacakları için öğrencilerin bu konuya ilgisi de artacaktır ve okuryazarlık becerileri artacaktır.” Ö5 ise, “Vardır. Öğrencilerin teknoloji ilgisi artacaktır çeşitli okuryazarlık becerileri de bu ilgiyle gelişecektir.” Ö6, “Vardır. Çünkü dijital öyküleme ile dersler daha teknolojik hale gelebilir ve öğrencilerin teknolojik becerilerini ve okuryazarlıklarını artırabilir.” Ö8 ise, “Vardır. Çünkü öğrenciler dijital öyküleme sayesinde teknolojiyle iç içedir buda

okuryazarlık becerilerini geliştirir.” Ö10, “Vardır, çünkü dijital öykülemeyi yaparken öğrenci yapacak teknolojiyi de kullanacağı için okuryazarlık becerileri gelişecek.” Ö14, “Katkısı vardır. Dijital ortamda öğrenme olduğu için öğrenciler aynı zamanda teknolojiyi kullanmayı da öğrenirler.” ifadelerini kullanırken Ö3, “Dijital öykülemenin ders işlenişinde etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi becerilerin kullanılabilmesinde ve arttırılmasında oldukça etkilidir. Dijital çağın gerekliliklerinden öğrencilerin etkileşim sağlayabilmeleri bazı değerleri ve becerileri kazandırmaktadır.” Ö12, “Günümüz dünyasında dijital çağ oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Eğitim ve öğretimde kullanılacak olan dijital materyaller öğrencilerin bazı beceri ve değerlerin gelişmesinde katkı sağlayacaktır.” Ö13, “Evet katkısının olacağını düşünüyorum. Çocuklar dijital bir çağın içinde doğup büyüyor. Dijital öyküleme ile onların dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığında da dikkatlerini çekmek olası görünüyor.” Ö15, “Evet vardır. Öğrencilerin günümüzün çağına eğitim modelinde erişmesi, edinmesi gereken bir durumdur.” Ö17, “Vardır. Çünkü günümüz teknoloji çağıdır. Bu tarz yöntemleri kullanmamızda öğrencinin teknolojiyi zararlı kullanmasının önüne geçmesini sağlayacaktır. Mesela İnternette bu tarz eğitici videoların olduğunun farkında değil bilmiyorsa öğrenmiş olacaktır.” ifadelerini kullanmışlardır. Ö18, “Vardır. Çünkü dijital öyküleme görsel ve işitsel imkân sağladığı için öğretimi kolaylaştırır ve gerekli okuryazarlıkları öğrenmeye teşvik eder.” Ö24, “Evet vardır. Dijital öyküleme görsel vb. gibi birçok hafızaya olanak tanıdığı için okuryazarlık becerilerine de yardımcı olur.” ifadelerini kullanırken Ö19, “Evet vardır. Dijital öyküleme gibi yapılacak olan farklı yöntemlerle tüm insanların farklı yönleriyle kalıcı becerileriyle geliştirmede etkisi vardır.” Ö21, “Kullanabiliriz. Öğrenciye dijital öykü sonrası yaptırılacak etkinlikle bu becerileri kazanması sağlanabilir.” ifadelerini kullanmışlardır.” Ö11, “Evet çünkü dijital ortamda kendilerine sunulan bilgiyi almada incelemede ve analiz edebilme yeterliliğinin ve becerilerinin kazandırılmasında yardımcı olur.” ifadesini kullanırken, Ö16, “Evet vardır. Çünkü öğrenciler bu becerileri geliştikçe hayal gücüyle beraber kendisi de dijital öyküleme yapabilir ve yahut kendisi bu becerilerin bu dijital öykülemeyle beraber geliştiğini düşünebilir.” ifadesini kullanmıştır. Ö2 ise, “Olmaz. Dinleme olur anca okumayı azaltır.” ifadesini kullanmıştır.

### **Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmen adaylarının “Dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasına katkısı var mıdır? Niçin?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kategorilere ayrılmış ve oluşturulan kategoriler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo10.**Öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasındaki katkısına dair görüşleri

Dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasına katkısı var mıdır?			
Kategori	n	Niçin?	n
Vardır	26	Dijital ortam	9
		Bilgiyi aktarma ve değerlendirme	8
		Dijital Çağ	1
		Diğer	8

Tablo10 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde Dijital Yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasına katkısı olup olmadığına dair görüşleri vardır kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarının, yöneltilen soruya dair görüşleri ise dijital ortam, bilgiyi aktarma ve değerlendirme, diğer kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Diğer kategorisinde yer alan 8 öğretmen adayı, dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde Dijital Yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir fakat niçin katkı sağladığına dair bir görüş bildirmemişlerdir.

Öğretmen adaylarına sorulan *“Dijital öykülemenin, Sosyal Bilgiler öğretiminde Dijital Yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasına katkısı var mıdır? Niçin?”* sorusuna, Ö3, *“Dijital öykülemenin, dijital yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırılmasında etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü dijital ortamların kullanılmasından biri olan dijital öyküleme, yetkinliklerin kazandırılmasında önemli bir rol almaktadır.”* Ö4, *“Vardır. Çünkü dijital öyküler dijital ortamda hazırlandığı için öğrencilerin dijital anlamda bilgisini ve yeteneğini geliştirir.”* Ö6 ise, *“Vardır. Dijital öykü hazırlandığı dijital platformda dijital yetkinlikte kazanacaktır.”*

Ö7, *“Evet vardır dijital ortamda öğrenci aktif olur.”* Ö13, *“Dijital kavramının pratikte ve dijital ortamda kullanılması, uygulanması bazı yetkinlikleri kazandırmada fayda sağlamaktadır.”* Ö22 ise, *“Dijital öyküleme öğrencinin dijital ortamları kullanırken faydacı ve eleştirel olmasına katkı sağlayabilir.”* Ö24, *“Katkısı vardır. Dijital öyküleme dijital ortam demektir.”* Ö20, *“Evet. Zaten dijital öykülemenin kendisi dijital olduğu için teknoloji kullanımını kolaylaştırır.”* Ö17, *“Evet vardır. Çünkü dijital ortamlar öğrencilerin daha ilgisini çekeceği için bu yetkinliğe sahip olmasını kolaylaştırır.”* ifadelerini kullanırken, Ö5, *“Vardır. Öğrencinin teknoloji ilgisi artacaktır. Neyin nasıl yapıldığını, bilgisayarda hangi komutun ne yaptığını öğrenecektir.”* Ö8, *“Evet. Çünkü öğrencilere bu sayede dijital öykülemenin nasıl yapıldığı öğretilerek öğretim sağlanır.”* Ö10, *“Vardır. Evinde telefon tablet bilgisayar olmayan çok nadir öğrenci var bu elinde olan öğrencilere uygulanırsa ve öğretilirse kendilerini geliştirme fırsatı bulabilirler.”* Ö12 ise, *“Evet bu şekilde bilgiyi değerlendirebilir ve kolay ulaşabilirler. Verilen içerikleri nasıl kullanacaklarını ve yorumlayacaklarını öğrenerek kendilerine yetkinlik kazandırabilirler.”* Ö15, *“Vardır. Öğrenciler bu yöntem ile dijital yetkinlikleri de öğrenmiş olurlar.”* Ö18, *“Evet vardır. İş günlük hayat ve iletişim*

*için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması kapsar. Dijital öyküleme de verilmek istenen yetkinlikleri kolayca öğrencilere aktarılabilir ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırabilir.” Ö19, “Anadilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme gibi yetkinliklerde katkısı vardır. İzletilen videoda konuşanlar ve bu video üzerine konuşmak anadilinde iletişimin gün geçtikçe daha iyi olacaktır. Dijital yetkinlik de ise internetin, teknolojinin faydalı kullanılması için dijital öyküleme videoları öğrenciye örnek olur. Öğrenmeyi öğrenme de öğrenci videoyu izlerken ve sonrasında kendini fark etmektedir. Şöyle ki görsel olarak mı işitsel olarak mı daha iyi öğrenebiliyor bunu fark ediyor ve ona göre nasıl öğreneceğini yol izleyeceğini belirleyebilmektedir.” ifadelerini kullanmışlardır. Ö14 ise “Günümüz dünyasında dijitalleşme daha da önem kazanmaktadır. Her zaman dediğimiz gibi teknoloji kullanımının önemli olduğu bir çağdayız. Bu yetkinliği kazandırılmasında dijital öykülemenin katkısı olacağına inanıyorum.”*

## Sonuç tartışma ve öneriler

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme kavramına ve Sosyal Bilgiler eğitiminde dijital öykü kullanımına dair görüşleri değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital öykü kavramına ait bilgi durumları incelendiğinde, öğretmen adayları dijital öyküleme kavramının literatürdeki tanımına yakın ifadeler kullanmışlardır. Fakat öğretmen adaylarının çoğu, dijital öykü kavramının kendilerine neyi çağrıştırdığına dair görüş bildirmemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının, dijital öyküleme kavramının hakkında fikirleri olmasına rağmen bu kavramı tam olarak bilmedikleri düşünülmektedir. İlgili literatürde Uslupehlivan ve Kurtoğlu Erden’in (2016), 449 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öyküleme kavramına yönelik algılarını incelemiştir ve 442 öğretmen adayının, dijital öykü kavramına yönelik bir bilgisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, dijital öyküleme yaklaşımı ile hangi yöntem ve teknikleri kullanılacağına dair görüşleri incelendiğinde, öğretmen adayları dijital kelimesinin çağrıştırdıkları çerçevesinde tanım yapmaktadır fakat dijital öykülemenin hangi yöntem ve teknikler ile kullanılacağı hakkında fikirleri olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, dijital öyküleme uygulamaları yeterliliklerinin zayıf olduğu düşünülmektedir. Hannafin ve Savenye (1993), dijital çağ ve eğitim entegrasyonunda öğretmen rolünün çok büyük olduğu ve bu rolün görmezden gelinmemesi gerektiğini dile getirmiştir. Dijital çağ teknolojilerine karşı öğretmenlerin direnç göstermesi, bilgi ve beceri olarak yetersiz hissetmeleri, öğrenmeye katkısının olmayacağı gibi düşünceleri neden olabilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının, dijital öykü kavramını ve bu kavramın hangi yöntem ve teknikle kullanılacağını öğrenmeleri için pratikte dijital öyküleme uygulamalarını görmeleri ve dijital öykü oluşturmaları gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoğu, dijital öyküleme yaklaşımı ve uygulamasının, öğrencinin akademik başarısına katkısı sağlayacağını ifade etmiştir. Ve derslerde dijital öyküleme yönteminin kullanımı, öğrencilerin ilgilerini ve

dikkatlerini çekerek öğrenmeleri kalıcı hale getireceğini belirtmişlerdir. Aljaraideh'in (2009) yaptığı çalışma sonucunda, dijital öykülerin İngilizce öğretiminde kullanımının, öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerindeki etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirer'in (2013) yaptığı çalışmada ise derslerde e-öykülemenin kullanılması, öğrencinin akademik başarısına tutumuna ve motivasyonuna olumlu anlamda etkisinin olduğunun sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, dijital öyküleme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu olarak etkileyeceğini ifade etmiştir. Selanik-Ay'ın (2020) yaptığı çalışmada, Sosyal bilgiler dersinde dijital öykülemenin kullanımı öğrencilerin ilgisini çekme, derse katılım, teknolojiyi daha etkin kullanma ve sosyal bilgiler dersini sevdirmeye gibi birçok olumlu etkileri olduğu tespitine yer verilmiştir. Wang ve Zhan (2010) yıllara yaydığı çalışmasında ise, üniversitede öğrenim gören öğrencilerle dört farklı derste dijital öyküleme çalışmaları yapmıştır ve çalışma sonunda öğrencilerin derslere karşı motivasyon ve ilgilerinin arttığı, ders içeriklerini ve konularını daha iyi anladığı, teknolojiyi kullanma gibi becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Yoon'un (2012) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında ise, dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkiler gösterdiği ve derse karşı motivasyon ve ilgiyi teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda İngilizce öğrenmeye karşı güven kazanmalarına yardımcı olup, öğrencileri derse aktif katılmaları için teşvik ettiği belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital öyküleme yaklaşımını, kazanımları gerçekleştirme noktasında kullanımı hakkında düşünceleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğu dijital öykülerin kazanımları gerçekleştirme konusunda etkili olacağını belirtmektedirler. Özellikle kazandırılmak istenilen kazanımlara yönelik hazırlanan dijital öyküler hem öğrencinin ilgilerini çekme hem de kazanımları gerçekleştirme noktasında etkili olacağını ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak Salpeter (2005), sınıf ortamında dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin ilgilerini artırarak derse katılımlarını sağladığı ifade etmektedir. Robin'e (2008) göre, dijital öyküler multimedya açısından zengin öğrenme ve öğretme aracıdır. Öğretmenler kendi hazırladıkları dijital öykülerle öğrencilerin dikkatini çekerek, öğrencilerin yeni fikirler keşfetme konusundaki ilgilerini artırabileceğini ifade etmiştir. Alterio (2003) göre dijital öyküleme süreçleri ve faaliyetleri, yansıtıcı diyalog, işbirlikçi çabayı teşvik etme, sorgulama ruhunu besleme ve yeni bilginin inşasına katkıda bulunma ve kazanımları gerçekleştirme noktasında çeşitli fırsatları içerir. Buna ek olarak dijital öyküleme sürecine kültürel, bağlamsal ve duygusal gerçeklikler entegre edilebilir. Öykülerini anlatarak, yansıtarak öğrenen öğrenciler, öznel ve nesnel bakış açısı arasında bağlantı kurmalarını, deneyimin karmaşıklığını yakalamalarını ve pratikte bir değişim getirmelerini sağlayan beceriler geliştirirler. Dijital öykü anlatımı bir sorgulama biçimi olarak kullanıldığında, öğrenci öğrenimi birçok şekilde geliştirileceğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dijital öyküleme yaklaşımının, değerleri kazandırma noktasında kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Dijitalleşmenin gereksinimleri olarak çağa uygun değerleri aktarma ve kazandırma



noktasında dijital öykülemenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Smeda vd. (2010) göre dijital öyküleme, teknoloji açısından zengin ortamlar yaratır ve çağa uygun yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını beraberinde getirerek öğretme ve öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırır. Dijital öyküleme uygulamaları kazandırmak ve verilmek istenilen değerleri kazandırma noktasında öğretmenlere farklı bir öğretme faaliyeti sunmaktadır. Barret ve Wilkerson'a (2004) göre dijital öyküleme süreci, öğrencilerin derin öğrenme sürecine katkı sağladığı gibi onların daha ileri düzey yeterliliklerini kazandırmada etkili olacağını belirtmiştir. Bu durum dijital öyküleme yolu ile çeşitli yeterlilikler kazanan öğrencilerin, edindikleri bilgileri kullanma, yeniden yapılandırma, ilişkilendirme ve değerlendirme durumunda diğer öğrencilere göre daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, dijital öyküleme yaklaşımının ve uygulamasının öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı vb. becerilerini geliştirme kullanılabileceğini ifade etmiştir. Fakat yine öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu niçin geliştirebilir sorusuna cevap vermemiştir. Bu durumun nedeni olarak öğretmen adaylarının, dijital öyküleme kavramına yönelik bilgi düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmektedir. Mello'ya (2001) göre dijital öykü anlatımı, öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacağı dijital okuryazarlık becerilerini temellendireceği ve geliştirebileceği güçlü bir yoldur. Behmer (2005) göre sınıf ortamında dijital öykü yönteminin kullanımı, öğrencilerin teknolojiyi kullanarak birlikte çalışabilecekleri ve çeşitli bilgileri analiz edip inceleyebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerin öğrencilerin eleştirel düşünme gibi birçok farklı becerileri geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hepsi dijital öyküleme yaklaşımının, öğrencilere etkinlikler kazandırma noktasında kullanılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları dijital öykülemeyi, öğrencilerin dijital yetkinlik gibi birçok yetkinliğin kazandırma noktasında faydalı bulmakta ve dijital çağa uygun bir uygulama olarak görmektedir. Yang ve Wu (2012), teknoloji ile entegre olmuş dijital öyküler öğrencilerin, yaratıcı düşünme, problem çözme, ve küresel okuryazarlık gibi 21.yüzyıl becerilerinin gelişmesinde de yardımcı olduğunu belirtmektedir. Dijital öyküleme oluşturma sürecinde öğrenciler, teknoloji ile iç içe olacağı için teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla yeterlilikler kazanmaktadır (Kajder, 2004; Robin, 2008). Sadık (2008) ise yaptığı çalışmada dijital öykünün, öğrenme ortamlarını çeşitlendirerek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ortaya koymuştur. Dijital Öyküleme sürecinde öğrenciler araştırma, inceleme ve analiz süreçlerini uygulamaktadır ve öğrenciler bu süreçle birlikte teknolojiyi kullanma noktasında yeterlilik kazanmaktadır.

## Öneriler

1.Geleceğin öğretmenlerini çağa uygun olarak daha nitelikli yetiştirmek ve dijital öyküleme kavramı ile tanıştırmak için eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde bu konuya yer verilebilir.

2.Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, dijital öykü kavramını derse nasıl entegre edeceğini ve bu kavramın öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl kullanacağına dair seminerler verilebilir.

3.Eğitim fakültelerinde dijital öyküleme atölyeleri kurularak öğretmen adaylarının, dijital öykülemenin hazırlama süreci hakkında bilgi verilip, dijital öyküler hazırlanması istenebilir.

4.Öğrencileri dijital çağa uygun olarak yetiştirmek ve okuryazarlık becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin derslerde dijital öykü yöntemini kullanmalarını teşvik edilebilir.


### ***Yazar Katkıları***


Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışma yazarları yüksek lisans öğrencisi ve danışmanını içermektedir. Çalışmanın her aşamasında her iki yazar katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okuyup kabul etmişlerdir.

### ***Yayın Etiği***

Araştırma ve Yayın Etiği'ne uyuldu.

### **ORCID**

*Rukiye Ögdür*  <https://orcid.org/0000-0002-2631-6543>

*Ali Meydan*  <https://orcid.org/0000-0002-1278-096X>

## Kaynakça

- Aljaradeh, Y. A. (2009). The Impact of Digital Storytelling on Academic Achievement of Sixth Grade Students in English Language and Their Motivation Towards It İn Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21, 73-82.
- Alterio, M. (2003). *Using storytelling to enhance student learning*. Şubat 20, 2021 tarihinde [https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Alterio\\_M.\\_2003.pdf](https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Alterio_M._2003.pdf) adresinden alındı
- Aslan, S. (2014). Bilgisayar Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tutum ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ.
- Atal, D., & Usluel Koçak, Y. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Okul içinde ve Dışında Teknoloji Kullanımları . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24-35.
- Baki, A. (2000). Preparing student teachers to use computers in mathematics classroom through a long-term preservice course in Turkey. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 343-362.
- Baki, A., Aydın Yalçınkaya, H., Özpınar, İ., & Çalık Uzun, S. (2009). Comparing views of primary school mathematics teachers and prospective mathematics teachers about instructional technologies. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1), 65-83.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Barrett, H. C., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting paradigms in electronic portfolio approaches*. Şubat 20, 2021 tarihinde <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html> adresinden alındı
- Behmer, S. (2005). *Literature Review Digital storytelling: Examining the process with middle school students*.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın , N. (2005). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241-247.
- Braun, J. A. (1999). Ten Ways to Integrate Technology into Middle School Social Studies. *The Clearing House*, 72(6), 345-351.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya .
- Dogan, B., & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (s. 902-907).
- Erişti, S. D. (2016). Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4).
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hannafin, R., & Savenye, W. (1993). Technology in the classroom: The teacher's new role and resistance to IT. *Educational Technology*, 33(6), 26-31.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-service Teachers' Self-efficacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.

- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 132-142.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Balıkesir: Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kajder, S. B. (2004). Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling. *The English Journal*, 93(3), 64-68.
- Karaoğlu, A. K. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi*, 7, s. 175-205.
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kaya, B. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 189-205.
- Kukul, V., & Kara, M. (2019). Dijital Hikaye Anlatımının Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.
- Kukul, V., Karataş, S., & Özcan, S. (2018). How Powerful Is Digital Storytelling for Teaching?: Perspective of Pre-Service Teachers. In *Innovative Practices in Teacher Preparation and Graduate-Level Teacher Education Programs* (s. ss.511-529). içinde Pennsylvania: IGI-Global.
- Kumar, N., Rose, R., & D'Silva, J. (2008). Teachers' readiness to use technology in the classroom: an empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ilkököl ve ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB.
- Mello, R. (2001, Şubat). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal Of Education & The Arts*, 2(1).
- Nelson, M. R. (1998). *Children and Social Studies Creative Teaching in The Elementary Classroom*. USA Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Süreci ve Dijital Öykülerin Öğretim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189 - 1210.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, Y., & Özerbaş, M. A. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 10(7), 102-110.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st. *Theory Into Practice*, 220-228.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 487-506.
- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling Is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology & Learning*, 27(7).
- Selanik-Ay, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme ile efsanelerden

- yararlanma: Nitel bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1623 - 1638.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2010). Developing A Framework for Advancing E-Learning through Digital Storytelling. *IADIS International Conference e-learning*, 169-176.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sunal, C. S., & Hass, M. E. (2005). Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach. *Allyn and Bacon, Pearson Education*.
- Uslupehlivan, E., & Kurtoğlu Erden, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Kavramına İlişkin Algıları. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı*. Sakarya.
- Uslupehlivan, E., Erden Kurtoğlu, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Ünlü, B. (2018). *Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ünlü, B., & Yangın, S. (2020). Dijital Öyküyle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Eleştire Düşünme ve Becerilerine Etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 76-87.
- Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Examination of teacher's opinions on the concept of digital story in social study teaching

Rukiyye Ögdür & Ali Meydan

To cite this article: Ögdür, R., Meydan, A. (2022). Examination of teacher's opinions on the concept of digital story in social study teaching, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-97. DOI: 10.47615/issej.1035442

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1035442>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Educational environments are changing day by day with the effect of technological developments. Thus, teachers who will control and use efficiently these environments are needed. Relevantly, it gets better if teachers follow and are conscious of technological development and changes. It is thought that the results of this study help to increase the awareness of teachers about the term of.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Examination of teacher's opinions on the concept of digital story in social study teaching

Rukiyye Öğdür  Ali Meydan 

Faculty of Education, Hacı Bektaş Veli University, Capodoccia, 50300, Turkey

### ABSTRACT

Information and communication technologies change and transform everything about human and human. With the changing and developing technology, the society and every institution that constitutes the society has inevitably been transformed. The reflections of information and communication technologies on the educational institution started the change in learning-teaching environments. Education Faculties have an important role about being integrated technology into education and being used innovative and contemporary methods and techniques in the classroom environment. Because pre-service teachers of the future are expected to have the knowledge and skills required by the age of technology, and in order to convey this information to students, they need to have knowledge about effective pedagogical models that they can apply in the classroom and suitable methods for the technology age. For this reason, it is thought that it is important for the education faculty students to have knowledge and opinions about the concept of digital story, which has been mentioned a lot in recent years and has started to be emphasized in many studies.

The aim of this study is to reveal pre-service teachers' views on the concept of digital story. The research was carried out with twenty-six pre-service teachers studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education in the 2021-2022 academic year. The descriptive survey method was used in the research and the "Knowledge and Perception Form for the Concept of Digital Story", which consists of three parts, was created as a data collection tool. Content analysis method was used in the analysis of the data. According to the results related to the eight questions within Knowledge and Perception Form for the Concept of Digital Story, It was seen that social studies pre-service teachers, in terms of digital story telling concepts and contributions to students have high awareness level, but they have low awareness and proficiency level in terms of digital story telling practices.


### ARTICLE HISTORY

Received 13 December 2021  
 Accepted 28 April 2022

### KEYWORDS

Digital Storytelling  
 Method, Pre-service  
 Teacher, Social Studies,  
 Technology

Type of the paper  
 Research article

CONTACT Rukiyye Öğdür  rukiyye.ogdurr@hotmail.com

© 2022 Rukiyye Öğdür, Ali Meydan

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

The world, which is in a constant change and development circulation, forces educational institution as well as educational process to change. This plays a significant role both in creating an educational program and in making up new teaching-learning environment and also in determining the needs and interests of students. It is important to support these needs and interest with various materials (Bozdoğan and Yalçın, 2005). Because the modern-day is a digital era, it is necessary to integrate technologic opportunities with the education, that is, it requires utilizing technology in teaching. As a result of these requirements, the integration of technology with education makes possible to use the methods and techniques in education. Teachers have a great responsibility of using technology and they take an active role in this process. Therefore, it is important for teacher candidates to know how to use the technologic devices in the process of learning and teaching, they are also expected to aware of technologic necessities (Uslupehlivan and Erden, 2016). Digital stories, one of these methods and techniques, which are regarded as finding a common ground between technology and traditionalism, are able to be used in each grade of education as well as in fields of it. However, this method is not known by many teachers and teacher candidates (Uslupehlivan and Erden, 2016; Karataş, Kukul and Özcan, 2018). For this reason, it can not be used in education and classroom. In order to learn, recognize and apply the digital story, first of all, teachers and teacher candidates are allowed to meet this concept (Kukul and Kara,2019). Therefore, Faculty of Education, aiming not only to train teachers but also to get teacher candidates to gain experience regarding the methods and techniques used in classrooms, plays a crucial role (Heo, 2009).

## Purpose

The aim of this study is determined as the surveillance of the ideas about the digital story for the social science teacher candidates.

## Methodology

In this study, Descriptive Survey Model, one of the qualitative research methods, has been used. Descriptive Survey Model are the studies trying to define and explain what the events and experiences are. (Sönmez and Alacapınar, 2014; Can, 2014; Büyüköztürk, 2014)

## Findings

According the teacher candidates, digital narration means making up a story in digital environment, supporting the story with audio and visual, combination of story and technology. They say that they can use the digital narration through the methods and techniques such as demonstration and presentation method. However, most of the teacher candidates give answers that can be counted as a methods or techniques. According the teacher candidates, use of digital narrating in the classroom environment will contribute to students' academic achievement; Moreover, they say that it will support the permanent learning, skilling, conspicuousness and creativeness. In teaching



Social Science, they also point out that having students prepare digital narrating related to the subject will help them realise the acquisitions about science, technology and society.

The teacher candidates have indicated that digital story can be used in terms of values such as scientificness, aesthetics etc. in the social science teaching curriculum. Additionally, they have stated that it will help students improve and increase their abilities in the fields such as technology literacy and digital literacy. However, they do not deliver any idea why digital story will contribute to students. In the social science teaching, they also point out that digital story will help students acquire a lot of competencies such as Digital Competence, yet they do not express any opinion why it will help students.

## Conclusion

In this study, the opinions of the social science teacher candidates have been evaluated in relation to both the term of digital story and the use of digital story in Social Science teaching. When the knowledge levels of the social science teacher candidates are examined, teacher candidates use the term of digital story close to the term in literature. However, most of the teacher candidates express no idea what this term evokes them. For this reason, it is thought that they do not know digital story exactly although they have an idea about it.

Many of the social science teacher candidates have expressed that the approach and use of digital story will contribute to students' academic achievement. They have also expressed that use of digital story method will make learning permanent by drawing students' attention and interest. And, They have stated that using of digital story method during the learning-teaching process will positively affect students' manner regarding the lesson. large number of teacher candidates have indicated that digital stories will be effective to apply those acquirements. A large number of teacher candidates have indicated that digital stories will be effective to apply those acquirements, when the ideas of the social science teacher candidates which are about the acquirements of the digital story approach are studied. They have indicated that the digital stories which are prepared for the acquirements to be gained by teacher candidates.

A large majority of social science teacher candidates have expressed that the approach of digital story can be used in gaining values. They have also indicated that, as the requirements of the digitalization, digital story can be more effective to pass the modern values on than traditional methods. They have indicated that use and applying the digital story method can be used for improving skills of students' digital literacy, technology literacy. However, a large number of the teacher candidates have not answered the question why it can be improved. For this reason, it is thought that the level of teacher candidates' knowledge about the term of digital story may be low.

All of the social science teacher candidates have indicated that digital story approach can be used in gaining competence to students. Teacher candidates regard digital story as a modern method and it is beneficial for students to gain them a good amount of competence including digital competence.


### *Suggestions*


- 1.Faculty of education can allow this issue in their lesson content in order to educate future teachers neoterically and to introduce the term of digital story.
- 2.Seminars can be given to teachers and teacher candidate, which is about how they will integrate the term of digital story to lesson and how they will use this term during the learning-teaching process.
- 3.By setting up a diigital story workshop, teacher candidates can be required to prepare digital stories after they inform the preparation process of digital story.
- 4.Teacher can be encouraged to use the digital story method during lessons in order to educate students neoterically and to improve students' literacy ability.

### *Author Contributions*

This study is produced from master thesis. Study authors include graduate students and advisors. Both authors contributed jointly at each stage of the study. All authors have read and accepted the published version of the article.

### *ORCID*

*Rukiyye Öğdür*  <https://orcid.org/0000-0002-2631-6543>

*Ali Meydan*  <https://orcid.org/0000-0002-1278-096X>



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C)<sup>1</sup>

Zeynep Cin Şeker

**Önerilen atf:** Cin Şeker, Z. (2022). Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 98-122. DOI: 10.47615/issej.1094455

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1094455>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Alan yazında çocuklar için felsefe yaklaşımını açıklayan ve farklı öğrenci grupları üzerindeki etkisini Alan yazında Türkçe dersleri ile çocuklar için felsefe yaklaşımını ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada çocuklar için felsefe yaklaşımı Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirme sürecinde kullanılabilir bir yöntem olarak önerilmiştir. Yapılan çalışmanın Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara ve alandaki öğretmenlere katkı sunacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

<sup>1</sup>Bu çalışma 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2021)'nda sunulan 'Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C)' sözlü bildirinin geliştirilmiş biçimidir.

# Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C)

Zeynep Cin Şeker 

## ÖZ

Türkçe eğitimi, bilginin aktarıldığı durağan bir süreç değil, beceri geliştirmeyi temel alan bir süreçtir. Türkçe eğitiminin amacı, okuduğunu ve dinlediğini anlayan ve anladıklarını konuşma ve yazma becerileri ile etkili bir biçimde anlatan bireyler yetiştirmektir. Dil becerilerinin yanında, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, araştırma gibi düşünme becerilerini geliştirmek, Türkçe eğitiminin bir diğer amacı olarak karşımıza çıkar. Dil becerileri ile düşünme becerileri arasında birbirini destekleyen bir ilişki olduğu bilinmektedir. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi bireyin düşünme becerilerinin niteliğini belirlerken düşünme becerilerinin gelişimi de dil becerilerinin niteliğini belirler. Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı ilişki Türkçe derslerinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesini gerekli kılar. Son yıllarda dünyada ve ülkemizde, çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe yaklaşımının gördüğü büyük ilgi dikkat çekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlar ile çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bu bağlamda çalışmanın öncelikli amacı, çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları ile Türkçe eğitiminin amaçları arasındaki benzerliği ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise Türkçe derslerinde çocuklar için felsefe yaklaşımından nasıl yararlanılabileceği noktasında farkındalık oluşturmaktır.

## MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 28 Mart 2022



Kabul tarihi 13 Mayıs 2022

## ANAHTAR KELİMELER

Türkçe eğitimi,  
Çocuklar için felsefe,  
Eleştirel düşünme,  
P4C, Eleştirel düşünme  
öğretimi

## Makale Türü

Derleme makalesi

İLETİŞİM Zeynep Cin Şeker  zeynepseker@atauni.edu.tr  Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Education, Erzurum, 25240

© 2022 Zeynep Cin Şeker.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Bilgiye ulaşma yollarının arttığı günümüzde, bilgiye ulaşma sorunu ortadan kalkmış gibi görünse de bu durum başka ihtiyaçları ve sorunları beraberinde getirmiştir. Teknolojik araçların günlük yaşamımızda yer alması aynı konuda birden fazla bilgiye ulaşmamızı sağlamış ve bu ulaşımın hızını da artırmıştır. Bir konu hakkında ihtiyaçtan fazla, doğruluğu ve güvenilirliği belirsiz olan bilgiye ulaşmak, bireylerin eleştirel düşünme, karar verme, tartışma gibi temel becerilerinin gelişmesini gerekli kılmıştır. Yaşam içerisinde sürekli gelişen ve değişen bilgi kaynakları eğitim anlayışının ve dolayısıyla okulun değişmesini zorunlu hâle getirmiştir. Okullar bilgiye ulaşılan ve bilginin öğrenildiği tek kaynak olma özelliklerini yitirmiştir. Taşdelen'e (2017, s. 8) göre bilgi ve bilimlerin eğitimi, sonuçta bir düşünme eğitime dönüşmediği ve onunla harmanlanmadığı durumda, verimsiz bir ezber ve salt kendi kendini tüketen bir çaba olmaktan öteye geçmez. Eğitim sürecinde, bilgiye ulaşma yollarını sosyal yaşamında da deneyimleyen öğrencilere ulaştıkları bilgileri, zihinsel süreçlerden geçirecek biçimde kullanmalarını sağlayacak düşünme becerilerini kazandırmanın ve geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim ortamında öğrencilerin, genel olarak düşünme özelde ise eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle karşılaşmalarının önemli olduğu söylenebilir.

## Amaç

Dil ve düşünce arasındaki ilişki dikkate alındığından Türkçe derslerinin düşünce geliştirme bağlamında önemli bir ortam özelliği gösterdiği ve bu ortamın da eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş etkinlik ve yaklaşımlarla planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın öncelikli amacı, çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları ile Türkçe eğitiminin amaçları arasındaki benzerliği ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise Türkçe derslerinde metin işleme sürecinde çocuklar için felsefe yaklaşımından nasıl yararlanılabileceği noktasında farkındalık oluşturmaktır.

## Metodoloji

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Veriler, eleştirel düşünme ve öğretimi, Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünme ilişkisi, çocuklar için felsefe yaklaşımı konularındaki yerli ve yabancı alan yazından elde edilmiştir. Veriler öncelikle Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak biçimde düzenlenmiş ardından çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulama süreci ile Türkçe derslerindeki metin işleme süreci arasındaki ilişkiler ortaya konarak yorumlanmıştır.

## Eleştirel Düşünme ve Öğretimi

Düşünme, günlük yaşamda çok sık kullandığımız kavramlardan biridir. Bağlam içerisinde, çoğunlukla derinlemesine bir anlamda kullanmadığımız ve üzerinde çok durmadığımız düşünme, insanı diğer varlıklardan ve canlılardan ayıran önemli bir beceridir. Düşünme, karmaşık bir süreç olarak gerçekleşebileceği gibi günlük yaşamda aldığımız basit kararların, hissettiklerimizin yaptıklarımızın, istediklerimizin birçoğu da düşünme becerimizle ortaya çıkar ve şekillenir.

Eğmir (2018) düşünmeyi, insanın yaşamı boyunca edindiği deneyimlere yönelik sürdürdüğü bir inceleme faaliyeti olarak tanımlar. Bu inceleme sonucunda insan anlama, karar verme, plan yapma, problem çözme, yargıda bulunma veya eyleme geçme davranışlarından birini sergiler. Bu yönüyle düşünme hem bir süreç hem de bu sürecin sonucunda ulaşılmaya amaçlanan bir ürünü işaret eder. Özden'e (2003) göre düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disiplini edilmiş biçimidir. Timuçin (2004) ise düşünmeyi zihnin, kavramları ve fikirleri inceleme, karşılaştırma edimi olarak tanımlarken düşünceyi, kavramları karşılaştırarak fikirler oluşturma, yargılardan karşılaştırma yoluyla sonuçlar çıkarma ve bir yargı ya da görüş ortaya koyma yetisi olarak görür. Tanımlara bakıldığında düşünmenin, bireyin belirli mantıksal işlemleri gerçekleştirerek yargıya vardığı bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Bireyin, belirli kavramlar, durumlar, olaylar arasında ilişki kurarak yaşamını rahat sürdürebilmesi için düşünmesi ve düşünce üretmesi gerekir. Karşılaşılan güçlüklerin daha kolay aşılmasını sağlayacak bir unsur olarak görülen düşünmenin bir yönü de eleştirel düşünmedir (Semerci, 2000, s. 23).

Eleştirel düşünme, elde ettiğimiz bilgilerin işlevsel biçimde kullanılması, bir yükün olmaktan kurtarılması için gerekli üst düzey düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan bir kavramdır. Smith'e (2003) göre algılama, dikkat ve hafıza gibi daha düşük dereceli bilişsel süreçlerden yararlanan, ancak bunlardan ayırt edilebilen, daha üst düzey düşünmeye-bilinçli olarak kontrol edilen yansıtıcı düşüncenin bir biçimidir. Şahinel'e (2002, s. 125) göre, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimidir. Huit (1998) eleştirel düşünmeyi, argümanları veya önermeleri değerlendirmenin ve inançların gelişimine rehberlik edebilecek ve eyleme geçebilecek kararlar vermenin disiplinli zihinsel aktivitesi olarak ifade eder. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) ise bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimi olarak görürler. Tanımlara baktığımızda eleştirel düşünmenin

mantıklı, yansıtıcı, disiplinli, öz denetimli ve bilinçli yaklaşım gerektiren, öne sürülen düşüncelerin gerekçelendirilmesini isteyen bir beceri olduğunu söyleyebiliriz.

Paul (1993), eleştirel düşüncenin iki temel varsayım üzerine kurulduğunu ifade eder. Bunlardan ilki “düşüncemizin kalitesi yaşamımızın kalitesini belirler.”, ikincisi ise “herkes sürekli olarak düşüncenin kalitesini nasıl geliştireceğini öğrenebilir.”. Bu açıdan eleştirel düşünme, bireyin hem sosyal yaşamını hem de aldığı eğitimi nitelikli hâle getirebilmesi için başvurması gereken becerilerden biridir.

Eleştirel düşünme becerisi, üst düzey düşünme gerektiren bir beceri olmakla birlikte öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Ancak bu beceriyi kazanma/kazandırma ve geliştirme sürecinde bazı koşulların sağlanmış olması önemlidir. Eleştirel düşünme öğretimi üzerine iki farklı görüş vardır. Bunlardan ilki, eleştirel düşünmenin bağımsız bir beceri alanı olarak öğretilmesinin gerekliliğini savunur. Ennis, eleştirel düşünme öğretiminin derslerden bağımsız olarak, bir beceri şeklinde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu şekilde konu içerisindeki temel disiplinlerin tekrarlanmasından kaçınılmış olacağını, kazanılan bilişsel becerilerin diğer derslere uygulanmasının ve o dersler tarafından desteklenmesinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Ennis bireyin sahip olduğu eleştirel düşünme becerisini, karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabileceğini savunmuştur (1985’ten akt. Polat, 2014, s. 22). İkinci görüş ise eleştirel düşünmenin bir konu alanı ile ilişkilendirilerek öğretilmesini savunur. Eleştirel düşünmenin diğer alanlardan ilişkilendirilerek öğretilmesinin gerekliliğine vurgu yapan araştırmacılar, bir konu alanı ile ilişkilendirilmesinin daha etkili ve beceri geliştirme açısından daha kalıcı olduğunu savunurlar.

Her öğrencinin bir seviyeye kadar eleştirel düşünme potansiyeline sahip olabileceğini ifade eden Patrick’e (1986) göre var olan potansiyeli geliştirmek için ders içeriğindeki konularla ilişkilendirilmelidir. Eleştirel düşünme, öğretim programının tüm derslerinde, öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve önceki öğrenme deneyimleriyle tutarlı bir şekilde uygulanırsa, öğrencilerin bu konudaki yetenekleri artacaktır. Eleştirel düşünmenin öğretilmesi, öğrencilerin okuldaki benzer konulara ve okul dışında, yaşamdaki sorunlara strateji ve becerileri aktarma yeteneklerini geliştirmenin en etkili yolu olabilir. Bu durumda eleştirel düşünme, sıradan vatandaşların eğitiminde de temel bir unsur hâlini alır. Aynı zamanda akademik başarı, sosyoekonomik ilerleme ve etkili vatandaşlık fırsatları toplumumuzda daha geniş ve adil bir şekilde yayılacaktır. Eleştirel düşünme üzerine ayrı dersler, bilişsel strateji ve beceri geliştirmenin oldukça zayıf bir yolu gibi görünmektedir. Huitt (1998) de eleştirel düşünmeyi ve bileşenlerini ayrı beceriler olarak öğretmenin mümkün olduğunu ancak belirli bir bilgi alanı ile bağlantılı olarak öğretildiğinde en iyi şekilde geliştirilip kullanılabileceğini savunur.

Eleştirel düşünme becerisine öğretim programlarında farklı konu alanları ile

ilişkilendirilerek yer verilmesi tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri ve eleştirel düşünme öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğretmen yeterliliği ve okul/sınıf iklimi de önemlidir.

Potts (1994) eleştirel düşünme öğretimi sürecinde öğretmen yaklaşımının nasıl olması gerektiğini şöyle ifade eder:

- Öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik etmek: Bir grup ortamında öğrenme, daha fazla başarı elde edilmesini sağlar.
- Tek doğru cevabı olmayan açık uçlu sorular sormak: Eleştirel düşünme sürecinde karşılaşılan problemler veya sorular tek bir doğruya yönlendirmediğinde eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye katkı sunar. Aynı zamanda açık uçlu sorular öğrencileri, yanlış cevap verme kaygısından kurtararak korkmadan yaratıcı düşünmeye ve cevap vermeye teşvik eder.
- Öğrencilere, sorulan soruları veya yöneltilen sorunları yansıtmaları için yeterli zaman tanımak: Eleştirel düşünme nadiren anlık yargıları içerir; bu nedenle, soru sormak ve cevapları almadan önce öğrencilere yeterli zaman tanımak, anında verilen cevabın her zaman en iyi cevap olmadığını anlamalarına yardımcı olur.
- Transfer için öğretim: Eleştirel düşünme eğitimi öğretmenlerin, öğrencilere yeni edinilen bir becerinin veya bilginin diğer durumlara ve kendi deneyimlerine nasıl uygulanabileceğini görme fırsatı sağladıklarında gerçekleşir.

Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim, öğrencilerin sadece bilgileri tekrarlamak (ezberlemek) yerine problemleri çözmek ve karar vermek (düşünmek) için bilgiyi analiz etmelerini, sentezlemelerini ve değerlendirmelerini gerektiren sorgulama tekniklerini kullanır. Eleştirel düşünme, öğrencilerin düşünceleri ve kendi düşünceleri üzerinde de düşüncelerini gerektiren zihinsel bir beceri olduğu için üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Öğrenciler, bilgileri ezberlememeli veya eleştirel düşünmeden okuduklarını veya dinlediklerini kabul etmemelidir.

Eleştirel düşünme öğretiminin gerekliliklerini yerine getirmenin yanında sürecin başarısız olmasına neden olan yanılgıları belirlemek de önemlidir. Geleneksel öğretim sürecinde öğretmen öğretici, öğrenci ise öğrenen konumundadır. Ancak bu varsayım eleştirel düşünme öğretimi için geçerli değildir. Becerinin geliştirilmesinde öğretmen de öğrenciler gibi sürecin bir parçası olmalıdır. Bu süreçte ‘asıl önemli olan doğru cevaptır’ düşüncesi süreci olumsuz etkileyecek yaklaşımlardan biridir. Eleştirel düşünme öğretiminde önemli olan düşünme süreçlerinin iyi işlenmesini sağlamak ve cevapları gerekçelendirecek kanıtlar sunmaktır. Düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki fark yürüme ve dans etme becerileri arasındaki farka benzetilebilir. Yürümek doğaldır ancak dans etmek farklı ve yoğun bir çaba gerektirir. Dolayısıyla insanlar normal



yaşamlarının her aşamasında düşünce üretirler ancak eleştirel düşünebilmeleri için daha karmaşık ve yoğun bir süreç gerekir. Eleştirel düşünme, basit ve edinilmesi nispeten daha kolay olan diğer becerilerden oluşan karmaşık ve üst düzey bir faaliyettir. Bu bağlamda, kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazladır. Gelder, bu durumu tenis sporu ile örneklendirir. Tenis oynayabilmek için koşmak, sağ vuruş, ters vuruş yapabilmek, rakibinizi izlemek gibi şeyler yapabilmelisiniz. Ancak bunların tamamına ayrı ayrı hâkim olmak iyi bir tenis oyuncusu olabilmek için yeterli değildir. Aynı biçimde eleştirel düşünme de farklı düzeydeki düşünme becerilerinin ustaca ve birbiriyle ilişkili biçimde kullanılmasıyla ortaya çıkar. Facione (2015) eleştirel düşünme sürecinde kullanılması gereken becerileri şöyle açıklar:

1. Analiz etme: İfadeler, sorular, kavramlar, açıklamalar veya inanç, yargı, deneyimler, nedenler, bilgiler veya görüşleri ifade etmeyi amaçlayan ifade biçimleri arasındaki çıkarımsal ilişkileri belirlemektir.
2. Yorum: Çok çeşitli deneyimlerin, durumların, verilerin, olayların, yargıların, sözleşmelerin, inançların, kuralların veya kriterlerin anlamını veya önemini anlamak ve ifade etmektir.
3. Değerlendirme: Kişinin algısını, deneyimini, durumunu, yargısını, inancını veya görüşünü karşılayan ifadelerin güvenilirliğini değerlendirmesidir.
4. Açıklama: Kişinin akıl yürütmesinin sonuçlarını tutarlı bir şekilde sunabilmesidir. Başka bir ifadeyle akıl yürütmeyi, sonuçlarının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel ve bağlamsal düşünceler açısından açıklamak ve gerekçelendirmektir.
5. Çıkarım: Akılcı sonuçlara ulaşmak için gerekli unsurları tanımlamak; varsayımlar ve hipotezler oluşturmak; ilgili bilgileri dikkate almak ve verilerden, ifadelerden, ilkelerden, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, görüşlerden, kavramlardan, açıklamalardan, sorulardan veya diğer temsil biçimlerinden çıkan sonuçları ortaya koymaktır.
6. Öz düzenleme: Bireyin, bilişsel faaliyetlerini, bu faaliyetlerde kullanılan öğeleri, elde edilen sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sürekli sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir bakış açısından ele almasıdır.

Eleştirel düşünme öğretimi süreciyle ilgili diğer bir yanlış ise öğretmenin teorik açıklama yapmasının ve becerinin nasıl kullanılacağını açıklamasının yeterli görülmesidir. Eleştirel düşünme becerisi, sadece teorisi öğretilerek kazandırılabilir bir beceri değildir. Uygulamaya geçebilmek için elbette teorik bilgiye sahip olunmalıdır. Teori, ekmeğin yükselmesini sağlayan maya gibidir. Ekmek yapabilmek için diğer bileşenlere göre sadece küçük bir miktar mayaya ihtiyacınız vardır, ancak bu küçük bir miktar maya iyi bir ekmeğin için çok önemlidir. Ayrıca mayadan başka bir şeyiniz yoksa hiç ekmeğinizin olmayacaktır. En iyi yaklaşım hem teori hem de uygulama alanında aynı anda

çalışmak olabilir. Eleştirel düşünme odaklı sınıf tartışmalarının bir amaç olarak görülmesi ve sürecin göz ardı edilmesi de eleştirel düşünme öğretiminde başarısızlığa neden olacak yaklaşımlardan biridir (Sternberg, 1987; Gelder, 2005).

Eleştirel düşünme becerisinin ve bu beceriyi mümkün kılan alt becerilerin kazandırılabilmesi ve öğrencilerin eleştirel bir düşünür olmalarının sağlanabilmesi için öğretmen yaklaşımı büyük önem taşır. Ancak eleştirel düşünme öğretimi yapabilen bir öğretmenin en büyük yardımcısı da eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini olanaklı kılan derslerin bu beceri ile ilişkilendirilmiş olmasıdır. Öğrencilerde eleştirel bakış açısının geliştirilmesine büyük katkı sağlayacak en önemli derslerin başında Türkçe dersinin geldiği düşünülmektedir. Alan yazında, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak fazlaca yöntem ve teknik bulunmaktadır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı da dünyada benimsenen bir yaklaşım olmakla birlikte ülkemizde yeni yeni gelişen ve birçok disiplinle ilişkilendirilebilecek bir yaklaşımdır. Bu bağlamda son yıllarda öne çıkan çocuklar için felsefe yaklaşımı, düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ve farklı disiplinler için de uygulama alanı olan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersleri ile Çocuklar için felsefe yaklaşımının ilişkisini ve bu yaklaşımın Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koymanın önemli olduğunu söyleyebiliriz.

## Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirme Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı ve Türkçe Eğitimi

Dil becerileri ile düşünme becerisi arasında birbirini destekleyen, karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Anlama becerilerinden okuma ve dinlemenin, anlatma becerilerinden yazma ve konuşmanın gelişimi bireyin düşünme becerisinin niteliğini belirlerken düşünme becerisinin gelişmişliği de dil becerilerinin niteliğini belirler.

Dil ve düşünce arasındaki ilişkiye yönelik farklı görüşler olmasına rağmen bu görüşlerin birleştiği temel nokta dilin düşünceden, düşüncenin de dilden ayrı ele alınamayacağıdır. “iyi düşünmek, iyi dile getirmektir. Düşünme denilince genellikle gerekçe öne sürme, öncülden sonuca yürüme, tek tek tasarımları belli bir düzen içinde birbiri ile birleştirme, çıkarımlama, kanıtlama, karşılaştırma, belgeleme tanıtlama ve benzeri şeyler anlaşılır.” (Gönenç ve Bozkurt). Bu süreçlerin gerçekleşebilmesi için doğru düşünmenin yanında doğru düşüncenin de dile getirilmesi gerekir.

Dil ve düşünce arasındaki bu sıkı ilişki, dil eğitimi sürecinin düşünme becerilerinin işlevsel kullanılmasını sağlayacak biçimde tasarlanmasını gerekli kılar. Günümüzde dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe öğretiminde bir dilin kurallarının eksiksiz olarak bilinmesini veya ezberlenmesini gerektiren yaklaşımlar tercih edilmemektedir. Çünkü bir dili bilmek kurallar yığını ezberlemeyi değil dilin işlevlerini kavramayı, o dilde düşünce üretebilmeyi,

bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak eksiksiz ifade edebilmesini gerektirmektedir.

Dil becerilerinin herhangi birinde hedeflenen kazanımların, eleştirel nitelikte gerçekleşmesi bireylerin düşünce gelişimini, simetrik olarak dil gelişimini de etkinleştirir. Bu bakımdan dil becerilerinin her birinde, öğrencilerin o alanla ilgili eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Eleştirel okuma, eleştirel dinleme ve konuşma, eleştirel ve yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerilerinin gelişmesini de destekler. Dil becerilerinin temel becerilerle desteklenerek öğretilmesi yapılandırmacı yaklaşımın da gerekleri arasındadır. Dil becerilerinin kazanılması bilgi odaklı değil beceri odaklı olmalıdır. Öyleyse Türkçe eğitimi, bilginin hedeflendiği, ezberlendiği, sınavlarda bilginin ölçüldüğü, bir öğrenme alanı olarak değil, sözü edilen temel becerilere yönelik kazanımların hedeflendiği bir öğrenme alanı olarak düşünülmelidir. Bu anlayış kapsamında her seviyedeki metin bilgi odaklı olmaktan öte bir etkileşim aracı, düşünsel bir etkinlik alanıdır (Karadüz, 2010).

Bu bağlamda dil eğitiminin, düşünme becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkçe derslerinin genel olarak düşünme ve özel olarak eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak, geliştirecek ve bir yaşam biçimine dönüştürecek nitelikte yürütülmesi önemlidir.

Başoğlu ve Mutlu (2012), eleştirel düşünme becerilerinin Türkçe eğitiminde uygulanmasının dört temel dil becerisi aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Söylenenleri eleştirel bir bakış açısıyla dinleyen, okuduklarını eleştirel tutumla okuyan, yazı yazar-ken eleştirel olan ve konuşurken kelimeleri seçerek konuşup eleştiri yapma yetisine kavuşan bireyler için “eleştirel düşünür” terimini kullanmak yerinde olacaktır.

Eleştirel düşünme özünde felsefi düşünmedir. Felsefi düşünme ya da perspektif olmadan eleştirel düşünme süreçleri anlaşılabilir ve kuramsallaştırılamaz. Bu çerçevede öğrencilerin (tabii özellikle küçük yaşta çocukların) eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesi çabası felsefi düşünmenin eleştirel bakıştaki rolünün ayrıntılı bir analizini gerektirir. Bu bağlamda da eleştirel düşünmeyi eğitimin temel bir parçası kılmayı planlayan bir eğitimcinin felsefi düşünmenin ilgili süreçteki rolünü hesaba katması olmazsa olmazdır. Bu çerçevede hem dünyada hem de ülkemizde çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe eğitimine yönelik ilginin arttığı gözlemlenebilir (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018).

İnsanların herhangi bir konu üzerinde bir fikre sahip olması felsefe değildir ve felsefe yapma daha farklı bir çaba ister. Felsefe, fikirlerimiz olduğu zaman değil onları incelediğimiz zaman başlar; nasıl yapıldıklarına, içlerinde ne olduğuna bakmayı iş edindiğimiz zaman, onları farklı yöne çevirmek, çeşitli ışıklar altında aydınlatmak istediğimiz zaman başlar. Felsefe konuşmak her şeyden önce ortak bir sorgulama ve birlikte gezme için el ele tutuştuğumuz bir arayıştır (Droit, 2017, s. 20).

Matthew Lipman'ın 1960'lı yıllarda başlattığı çocuklar için felsefe (P4C) yaklaşımı düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin küçük yaşlardan itibaren

geliştirilebileceğini savunur. Çocukları gerekçelendirme ve gerekçelendirmeyi sağlayan akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik eden Lipman ile başlayan bu yaklaşım birçok alanda ve ülkede uygulanmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018, s. 150).

Çocuklar için felsefenin amacı yaratıcı, esnek ve eleştirel düşünme becerilerinin bir yaşama tutumu olarak verildiği, kendine özgü yöntem ve tekniklerle bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir düşünme eğitimi sunmaktır (Taşdelen, 2017, s. 7). Temeli düşünme becerilerini harekete geçirmek olan yaklaşım, çocuğun hakikate çıplak gözle, tarafsız bakma yetisini korumayı ve soru sorma heyecanının yetişkinlik yıllarında da canlı kalmasını sağlamaya çalışır (Dirican, 2017, s. 8). Felsefe, çocuklara sıradan ama şaşırtıcı kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyalarını daha iyi anlama ve bu dünyada neye değer verileceğini keşfetme şansı sunar. Dolayısıyla felsefe yapan çocuklar, kendilerini ve dünyayı yeni ve farklı bir biçimde görmeye başlarlar.

Çocuklar için felsefe, temel felsefi kavramların ve filozofların düşüncelerinin salt bilgi olarak öğretildiği bir felsefe eğitimi değildir. “Çocuklar için felsefe bir bilgi alanı olarak görülmemeli, aksine bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmak ve katılımcıların özerk olarak karar vermelerini sağlamak için tasarlanmış bir uygulama olarak görülmelidir.” (Vansieleghem, 2005, s. 20).

Taşdelen (2017, s. 8) çocuklarla yapılan felsefenin, çocuğa felsefi bilgilerin yüklenmesi anlamında değil daha çok soru sorma, cevap verme, kendi fikrini söyleme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, düşünceleri eleştirebilme, takdir edebilme, bilgiye ve bilgi kaynaklarına merak duyma, öğrendiği bilgiler ve kendi deneyimleri üzerinde düşünebilme olarak görülebileceğini belirtir. Bunu yaparken başkaları tarafından verilen cevaplarla kısıtlanmazlar, yeni olasılıkları ve yeni düşünme yollarını keşfetmekte özgürdürler. Aynı zamanda grupla birlikte düşünme ve birey olarak düşünme olanağı bulurlar. McCall’a (2017, s. 81) göre insanların bir sorunun cevabıyla bağlantılı olarak ele aldığı farklı görüşler vardır ve bu görüşlerden bazıları doğruya diğerlerinden daha yakındır. Bu bağlamda, bir konuyla ilgili düşüncemizin doğru olmaya daha yakın olabilmesi için farklı görüşleri karşılaştırmak, kıyaslamak ve onları ‘test’ etmek faydalı olacaktır.

Çocuklar için felsefe yaklaşımının uygulanabilmesi için gerekli belirli aşamaları vardır. Haynes (2002), rutin bir sınıf felsefi sorgulama sürecini dokuz adımda şöyle özetlemiştir:

- Rahatlama alıştırmasıyla başlama, oturma kurallarını belirleme;
- Felsefi soruşturmayı başlatmak için bir uyarıcı (öykü, masal, resim, fotoğraf, nesne vb.) paylaşımı yapma;
- Öğrencilere uyarıcı üzerinde düşünme süresi verme;
- Sorgulama-Öğrencilerin ilginç veya şaşırtıcı sorular düşünceleri ve sorularını sormaları;
- Bağlantı kurma-Sorulan sorular arasında bağlantılar kurma;
- Soruşturmaya başlamak için bir soru seçme;

- Birbirlerinin fikirlerini geliştirme-Bu sırada öğretmen, çocukları birbirlerinin fikirlerini takip etmeleri için teşvik etme ve ilgili sorgulama hatları açmaya izin verme arasında bir denge kurmalıdır;
- Tartışmayı kaydetme-Soruşturmayı grafik, haritalama gibi bir görsellerle ifade etmek;
- Gözden geçirme ve soruşturmayı bitirme-Sürecin kendisini yansıtan bir özetleme yapma (düşüncelerin değişip değişmediği vb.) (Akt. Trickey ve Topping 2004).

Haynes'in özetlediği çocuklar için felsefe oturumu aşamalarının uygulanması kuşkusuz ki öğrencilerin birçok becerisini geliştirecektir. Çocuklar için felsefe etkinliğinin en önemli aşamalarından biri felsefi soruşturmayı başlatmak için seçilen uyarıcıdır. Türkçe dersleri bağlamında düşünüldüğünde bu uyarıcının bir öykü, masal gibi yazınsal metinlerden seçilmesi önemlidir. Akkocaoğlu Çayır (2015), felsefe tartışmasında kullanılacak metinlerin çocukların günlük yaşamıyla ilişkili olmasının, metinde çocuklarla tartışılacak felsefi kavram, soru ya da sorunların yer almasının ve tüm bunların çocukların seviyelerine uygunluğunun önemli olduğunu vurgular. Metinler, çocukların hayatlarında sıklıkla var olan mutluluk, arkadaşlık, dostluk gibi konularla ilişkili olmalı ve bu kavramlar metnin içerisinde gizli olmalıdır. Çocuklarla felsefe yapma sürecinin verimli olabilmesinde metin seçiminin önemli olduğu unutulmamalıdır. Bahsedilen kavramları olumlu veya olumsuz olarak niteleyen, yüzeysel biçimde ele alan ve doğrudan davranış kazandırmaya yönelik kurgulanan metinler yerine kavramların metnin derin düzeyinde yer aldığı ve öğrencilerin yorum yapmasına olanak sağlayan nitelikli metinler tercih edilmelidir.

Sunulan uyarıcı üzerinde düşünme, uyarıcıya yönelik sorular oluşturma, sorular arasında bağlantı kurma ve oluşturulan sorular arasından tartışmayı başlatmak için bir soru seçme aşamaları öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek ve eleştirel düşünmenin bileşenlerinden oluşan karar verme, seçme, ilişki kurma gibi alt becerilerin gelişimine de katkı sunacaktır. Bu süreçlerde öğrenciler, birbirileri ile fikir alışverişini yapabilecek ve bu süreçte de sosyal ve dil becerilerini geliştirme olanağı bulacaklardır.

Bahsedilen biçimde uygulanan çocuklarla felsefe oturumu, çocukların belirli becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu becerileri Gaut ve Gaut (2012, s. 3) şöyle ifade etmişlerdir:

- Eleştirel akıl yürütme becerileri: Gerekçeleştirme, itirazları ve zıt-örnekleri değerlendirme, genel ilkeleri bulma ve ayırma yapma.
- Yaratıcı düşünme becerileri: kendi fikirlerini bulma ve tartışarak geliştirme,
- Konsantrasyon becerileri: Çocuğun yoğunlaşabileceği sürenin uzatılması,
- Dinleme becerileri: Diğerleri konuşurken dikkatle dinlemek ve kesmemek,
- İletişim becerileri: Düşüncelerini kelimelere dökebilme ve açıkça başkalarına aktarabilme,

- Sosyal beceriler: Başkalarının fikirlerine saygılı ve hoşgörülü olma.

Çocuklar için felsefe, verilen bilgilerin ötesine geçme ve yalnızca doğrudan karşılıklarıyla değil aynı zamanda analitik ve kavramsal düzeyde de metinlerle ilgilenmeyi sağlar. Çocuklar için felsefe eğitiminin, felsefi ya da bağımsız düşünme yeteneği kazandırma dışında, çocuğun kişisel gelişimine yardımcı olacağı ve dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmesine katkısı bulunacağı da beklenmektedir (Tepe, 2015, s. 79). Lipman, Sharp ve Oscanyan'a (1977) göre yaşamımızın her alanında çıkarımda bulunuruz. Bu çıkarımlar düşündüğümüz şeylerden, gördüğümüz, işittiğimiz, tattığımız, dokunduğumuz ve kokladığımız şeylerden sayısız anlamlar çıkarmamızı sağlar. Bu bağlamda çocuklar da çıkarım yapabildikçe okudukları metinlerden daha fazla anlam çıkarabileceklerdir. Sonrasında ise bu onların okumalarını daha tatmin edici hâle getirecek ve okuduklarından tatmin oldukça, çıkarım yapabildikçe eğlence, rahatlatma ya da anlama için olsun olmasın okumaları daha olası olacaktır (Akt. Mutlu, 2017, s. 28). Bu bağlamda öğrencilerin, yaratıcı ve eleştirel düşünme, çıkarım yapma gibi becerilerini geliştirmek için felsefe ve edebiyatın buluşması önemlidir. Fisher (2001, s. 20) öykülerin çocukların okudukları, düşündükleri ve hissettikleri hakkında ciddi, sistematik ve sürekli bir tartışmada bulunmalarına yardımcı olur ve felsefe yapmaya esnek bir giriş sağlayacağını vurgular.

Eleştirel düşünmenin temelinde sorular vardır. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini sağlayan çocuklar için felsefe etkinliklerinin temelini de sorular oluşturur. Bu nedenle felsefe tartışmalarında kullanılacak soru türlerini tanımak ve bu soruları kullanabilmek önemlidir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir. Bu beceriler Türkçe dersinin hedefleri ile de örtüşmektedir. Fisher (2001), çocuklar için felsefenin geliştireceği bilişsel becerileri, bu becerilere yönelik uygulama ve soru örnekleri belirlemiştir. Bu örnekleri şu şekilde ifade edebiliriz:

**Tablo 1.** Fisher'ın soru tasnifi

Beceri alanı	Uygulamalar	Sorular
<b>Bilgi işleme becerisi</b>	-okunan metinden anlam çıkarmak için tartışma -metinden anladıklarını ve anlamadıklarını belirleme -ilgili kavramları ve fikirleri anladıklarını göstermek için bilgiyi yorumlama	-metinle ilgili ne biliyoruz/ne bilmiyoruz? -bilmek için neye ihtiyacımız var?
<b>Soruşturma becerisi</b>	-okuyarak, tartışarak ve yazarak metinle ilgili sorular sorma -problem oluşturma -soruşturma sürecine katılma -olası çözümler bulma -yeni araştırma alanları açmak için okuma	-ne öğrenmek istiyoruz? -sormak istediğimiz sorular neler? -problem ne?
<b>Muhakeme becerileri</b>	-çıkartım yapmak -düşünceleri gerekçelendirmek(neden sunmak) -ne düşündüğünü açıklamak için doğru ifadeleri kullanmak -kanıtlarla birlikte karar vermek	-hangi çıkarımları yapabiliriz? -buna inanmak için iyi ve yeterli nedenler var mı? -bunun ne anlama geldiğini açıklayabilir miyiz?

<b>Yaratıcı düşünme becerileri</b>	-fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni fikirler üretmek -olası hipotezler önermek -hayal gücünü düşüncelerle ilişkilendirme -alternatif fikir ve açıklamalar arama	-başka bir soru önerebilir miyiz? -başka bir bakış açısı mümkün mü?
<b>Değerlendirme becerileri</b>	-tartışmalı konulara kendi kararını uygulama -fikirlerini değerlendirmek için ölçütler geliştirme -başkalarının fikirlerini ve katkılarını değerlendirme -kendini eleştirme ve düzeltme pratiği yapma.	-bu soruşturmadan ne öğrendik? -düşüncemiz nasıl değişti? -düşünmek için hala neye ihtiyacımız var?

Direk'e (2002) göre çocuklar için felsefenin genel amacının, çocukların okuma, anlama, soru sorma, problem görme gibi etkinliklerde bulunarak düşünme ve dili kullanma becerisini geliştirmektir. Düşünme ve dil arasındaki bağıntılar hareket noktasıdır. Çünkü düşünme, anlam verme ile bağlantılıdır. Öykü, hayatı kendi akışı içinde bölüp parçalamadan, didaktik olmadan bir bütün olarak veren bir metindir. Bizi çocuklara uzun ve sıkıcı gelecek açıklamalar yapmaktan kurtarır ve çocukların sezgisel kavrayışlarının yolunu izlememize sağlar. Dilin kullanımı akıl yürütmeye önemli bir role sahiptir. Sözcükler arasında ilişki kurmak, benzerlikler bulmak, analogik düşünmek, karşılaştırma yapmak, anlam belirsizliklerini fark etmek gibi eylemler akıl yürütmeye dolayısıyla dilin kullanımıyla bağlantılıdır. Buradan yola çıkarak çocuklar için felsefenin dilin kullanımına katkısından söz edilebilir (Akt. Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklar için felsefenin dil ile ilişkilendirilebilecek amaçlarından bir diğeri ise sadece fiziksel olarak gerçekleştirilen bir okuma yerine sözcüklerin ve cümlelerin bağlam içerisindeki değerini, anlamını keşfetmeyi sağlayacak biçimde okuma becerisini geliştirmektir. Böyle bir okumanın, çocukların okumadan aldıkları hazzı artıracığı, metnin anlamına ve metinden hareketle başka anlamlara ulaşma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Türkçe derslerinde, çocuklar için felsefe yaklaşımının kullanımı bu açıdan önemlidir. Türkçe derslerinde temel materyallerden biri olan ders kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin, nitelikli metinler arasından seçilmesi oldukça önemlidir. Ancak nitelikli metin seçilmesi, öğrencilerin metinden hareketle düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin metin üzerinde tartışmalarını ve dolayısıyla metin üzerine düşüncelerini, metni anlamak için zihinsel bir çaba göstermelerini sağlayacak etkinlikler tasarlanmalıdır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı, metinler üzerinde böyle bir etkinliği zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, çocuklar için felsefenin olanaklarından, Türkçe derslerinde anlama ve düşünme becerilerini geliştirme sürecinde yararlanılabileceği düşünülmektedir. Çocuklar için felsefede düzenli olarak geliştirilen beceriler Uluslararası Okuryazarlık Stratejisinde belirlenen becerilerdir:

1. Kişisel deneyimle hikâyeye bağlanma
2. Hikâyeyi sorgulama ve değerlendirme
3. Temaları ve fikirleri belirleme
4. Metindeki görüş ve kanıtları ayırt etme
5. Örtülü anlamları belirleme
6. Eleştirel okuma tutumu geliştirme (Fisher, 2001).

Direk (2016) çocuklar için felsefe uygulamalarının yapıldığı derslere yönelik örnek bir plan önermiş ve bu planı uygulama aşamalarını şöyle açıklamıştır:

1.Okuma ve metin üzerinde tartışma (40 dakika): Kullanılan yöntem Sokratik yöntem olarak nitelendirilebilir ancak burada farklı olan soruların öğretmen tarafından değil öğrenci tarafından sorulmasıdır.

- Okuma: Öğretmen soruşturma sırasında tartışmayı başlatmak amacıyla kullanacağı metinden bir bölüm okur. İkinci okuma öğrenciler tarafından yapılır ve son aşamada metnin anımsanan bir kısmı canlandırılır.
- Soru sorma: Öğrencilerden okudukları metinle ilgili soru üretmeleri istenir. Bu soruların metinle doğrudan ilgili sorular olabileceği gibi üzerinde tartışmak istedikleri bir konuya ilişkin olabileceği söylenir. Burada önemi olan öğrencinin soru biçiminde bir tümce kurabilmesidir. Öğrenciler soru sorma konusunda zamanla ustalaşacaklardır. Her öğrencinin sorusu yanına adı da eklenerek tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan sorular oylanarak hangi soru ile tartışmanın başlatılacağına karar verilir.
- Metin üzerinde tartışma: mantıksal bir zorunluluk yoksa tartışma en fazla oy alan sorudan başlatılır. Seçilen soru ilk önce soruyu soran öğrenciye yöneltilir. Çünkü soruyu soran öğrencinin bir problem görmüş olduğu ve soru ile ilgili bir düşüncesi olduğu varsayılır. Öğrenci ile diyalog mümkün olduğunda sürdürülür ve soru başka öğrencilere de yöneltilir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlamak, diyalogu öğrenci-öğretmen biçiminden çıkararak öğrencilerin birbirlerine yönelmelerini sağlayacak biçimde yönlendirmek, bu arada tartışmada ortaya çıkan fikirlerin unutulmaması için fikirleri toplamak gibi görevler üstlenir.

## 2. Alıştırımlar- tartışma konuları- yazma konuları

- Tartışmalar: Tartışmanın bir çaba gerektirdiği ve yanmak/yenilmek üzerine kurulu bir kavram olmadığı hatırlatılır. Başta savunulan görüşlerden daha sonra vazgeçmek ya da değiştirmek kötü değil, olumlu bir davranıştır. Bu aşamada öğrencilerin tartışmak istediği sorular tartışılır.
- Yazma konuları: Yazma konuları felsefe etkinliğine en çok hizmet eden



bölümdür. Sınıf düzeyine problemle ilgili bir deneme yazmaları istenir ya da programın akışına göre bir ders saati buna ayrılabilir. Deneme örnekleri okunarak yazma isteği uyandırılabilir.

Türkçe dersleri bilginin aktarıldığı bir ders değil, beceri geliştirmeyi amaçlayan bir derstir. Geliştirmeyi amaçladığı beceriler, öncelikle dil becerileridir. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ise yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma gibi temel becerilerin geliştirilmesini de önemser. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen ders planının, Türkçe derslerinin beceri odaklı yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Direk'in çocuklar için felsefe uygulamasına yönelik belirlediği aşamaların, Türkçe derslerinde uygulanan metin işleme süreçleri ile kısmen benzerlik göstermektedir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri bir uyarıcının sunulmasıyla başlar ve öğrencilerin soru sorması ile devam eder. Türkçe derslerinin de ana materyali metinlerdir. Ders kitaplarında yer alan metni anlamaya yönelik etkinlikler genellikle cevabı metnin içerisinde olan sorulardan, ana fikir ve konu buldurmayı amaçlayan ancak bunu 'metnin ana fikri/konusu nedir?' biçimindeki bir soru ile yapmaya çalışan etkinliklerden oluşmaktadır. Oysaki Türkçe dersleri metnin dünyasına girmeyi, metni anlamlandırmayı ve metinden hareketle bir anlam oluşturmayı sağlamalıdır. Bu bağlamda çocuklar için felsefe yaklaşımının metin ve öğrenciler arasında kurduğu ilişki, metni anlamlandırma ve metinden anlam çıkarma, metinden hareketle dünyayı algılama ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme açısından etkili bir yöntem olacağı söylenebilir.

Çocuklar için felsefe uyarıcı olarak kullanılan metne yönelik soruların öğrenciler tarafından oluşturulmasını ister. Öğrenciler, metinde problem olarak gördükleri bir konuya yönelik soru sorabilecekleri gibi metinden hareketle üzerinde düşünebilecekleri herhangi bir konuya yönelik de soru sorabilirler. Öğrencilerin sorulan soruları yanıtlaması yerine kendi sorularını üretmeleri, metni anlama çabası içine girmelerini zorunlu kılar. Aynı zamanda felsefi nitelikli sorularla uğraşmak, çocukların kavramları keşfetme, farklı bakış açılarının varlığını fark etme, farklı açılardan olaylara bakmayı öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin sonunda bir doğruya ulaşma amaçlanmaz. Felsefi tartışma bittiğinde, katılımcıların tartışılan konu ile ilgili zihinlerinde soru sormaya devam etmeleri en önemli çıktılardan biridir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için metinlere yönelik yönlendirici sorular yerine, öğrencilerin kendi düşünceleri ile örtüşmeyen fikirleri fark edebilmelerini ve aynı zamanda kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri sorularla karşılaşmaları gerekir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe önemli bir alan olma özelliği göstermektedir.

Çocuklar için felsefe etkinliklerinin Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilmesi için Türkçe öğretmenlerinin de bu alanla ilgili bilgi sahibi olmaları ve bir felsefe oturumunu yönetecek becerileri kazanmış olmaları gerekir. Karakaya (2006) öğretmenlerin sürekli olarak büyük bir sabırla felsefi kaynak kitaplarıyla, konuyla ilgili diğer felsefi kaynaklarla ve

de felsefe ve düşünce içeren çocuk ve gençlik edebiyatıyla, yani bu türde yazılmış kitap, öykü, roman ve metinlerle çok iyi bir şekilde ilgilenmelerinin veya çalışmalarının gerekliliğini vurgular.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) genel amaçları dikkate alınarak yukarıda ifade edilen amaçlar değerlendirildiğinde, çocuklar için felsefe eğitimi, bu amaçları gerçekleştirme bağlamında işlevsel olarak kullanılabilir bir yaklaşımdır. Aynı zamanda dil ve düşünce arasındaki ilişki dikkate alındığından Türkçe derslerinin düşünce geliştirme bağlamında önemli bir ortam özelliği gösterdiği ve bu ortamın da eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiş etkinlik ve yaklaşımlarla planlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## Sonuç

Değişen ve gelişen dünyada bilgiye ulaşmak fazlasıyla kolaylaşmıştır. Aynı anca birden fazla bilgiye kolaylıkla ulaşabilmek eleştirel düşünme becerisinin önemini farkında olmak için yeterlidir. Bu açıdan bakıldığında dünyayı anlamlandırmamızı ve algılamamızı sağlayan dil ve düşünce arasındaki bağlantının geliştirilmesi gerekir. Okul yaşamına dinleme ve konuşma becerisini kazanmış olarak başlayan bir öğrenci okul ile birlikte okuma ve yazma becerisini kazanır. Aynı zamanda bu becerileri birlikte geliştirir. Düşünme becerilerinin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri dil becerilerini etkili kullanan ve bunun yanında eleştirel, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) amaçlarında ise hem dil becerilerine hem de düşünme becerilerine yönelik amaçlar belirlenmiştir. Program ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Çocuklar için felsefe eğitiminin amaçlarını ise Vansieleghem (2005) şöyle ifade eder;

- Çocuklar için felsefe çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak özerk, eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri için çocuklara yardım etmek,
- Çocukların ihtiyaç duydukları becerilerin, stratejilerin ve tutumların

- gelişmesini ve bunları uygulamaya koymalarını sağlamak,
- Çocukların ne düşündüklerini doğru sorular sorarak tarafsız bir biçimde sözlü olarak ifade etmelerini sağlamak
- Düşüncelerini gerekçelendirerek güçlendirmelerini sağlamak,
- Diyalog ve sorgulama becerisini geliştirmek,
- Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk alma ve öğrenmelerini kontrol etme becerisi kazandırmak,
- Farklı bakış açılarının dikkate alınmasını sağlamak.

Düşünme becerilerini geliştirme bağlamında, çocuklar için felsefe yaklaşımının amaçları ile Türkçe derslerinin amaçları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Programda belirlenen kazanımlara ulaşma noktasında metinleri ana araç olarak gören Türkçe derslerinde, uyarıcılardan hareketle etkinliklerini sunan çocuklar için felsefe yaklaşımının olanaklarını kullanmak öğrencilerin sorgulama, düşünme becerilerini geliştirecek ve aynı zamanda dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Bu araştırmada çocuklar için felsefe yaklaşımının Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirme sürecinde kullanılabilirliğine yönelik öneride bulunulmuştur.

Türkçe derslerinde eleştirel düşünme becerisini geliştirme sürecinde çocuklar için felsefe yaklaşımının etkisi araştırılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme sürecine çocuklar için felsefe yaklaşımının etkisi araştırılabilir.

### *Yazar Katkıları*

Araştırma tek yazarlı bir çalışma olduğu için bütün bölümleri yazara aittir.

### *Yayın Etiği*

Araştırmada doküman incelemesi yapılarak derleme türünde bir araştırma yürütülmüştür. Bu sebeple araştırma etik kurul izni gerektiren çalışmalar içerisinde yer almamaktadır.

## ORCID

Zeynep Cin Şeker  <http://orcid.org/0000-0002-0294-2961>

## Kaynakça

- Akkocaoğlu, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kayı*, 31, 145-173.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prens*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 167-177.
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. Ankara: Say Yayınları.
- Eğmir, E. (2018). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: what it is and what it counts*, Insight Assessment.
- Fisher R. (2001) Philosophy in Primary Schools: fostering thinking skills and literacy, *Reading*, July, 67-73.
- Gaut, B. and Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: a practical guide*. New York: Routledge.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Huitt, W. (1998). *Critical thinking: an overview*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jackson, E. T. (2017). Philosophy for children- the art and craft of gently socratic inquiry.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. *Turkish Studies*, 2, 21-39.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar için)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 19-49.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patrick, J. I. (1986). Critica i thinking in the social studies. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
- Polat, s. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3), 1-3.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Smith, G. f. (2003). Beyond critical thinking and decision making: teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, February, 23-50.
- Stenberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 456-459.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Taşdelen, V. (2017). Çocuk kültürü bağlamında çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 7-17.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. İçinde Betül Çotuksöken ve Harun Tepe (Yayına Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, 77-94. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 18-35.
- Yapar Gönenç A. ve Bozkurt, G. (2017). *Dil temelinde felsefe ve medya*. İstanbul: Der Yayınları.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## A functional approach proposal in the context of developing critical thinking skills with texts in Turkish lessons: Philosophy for children (P4C)

Zeynep Cin Şeker

**To cite this article:** Cin Şeker, Z. (2022). A functional approach proposal in the context of developing critical thinking skills with texts in Turkish lessons: Philosophy for children (P4C), The Journal of International Social Science Education, 8(1), 98-122. DOI: 10.47615/issej.1094455

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1094455>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

No study has been found in the literature that explains the approach to philosophy for children and its effects on different student groups.

Unlike the studies in the literature, in this study, the philosophy approach for children is proposed as a method that can be used in the process of developing critical thinking skills in Turkish lessons. It is thought that the study will contribute to researchers working in the field of Turkish education and teachers in the field.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

<sup>1</sup>Bu çalışma 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2021)'nda sunulan 'Türkçe Derslerinde Metinlerle Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi Bağlamında İşlevsel Bir Yaklaşım Önerisi: Çocuklar İçin Felsefe (P4C)' sözlü bildirisinin geliştirilmiş biçimidir.

## A functional approach proposal in the context of developing critical thinking skills with texts in Turkish lessons: Philosophy for children (P4C)

Zeynep Cin Şeker 

### ABSTRACT

Turkish education is not a static process in which knowledge is transferred, but a process based on skill development. The aim of Turkish education is to train individuals who can understand what they read and listen to and express their understanding effectively with their speaking and writing skills. In addition to language skills, developing thinking skills such as critical thinking, problem solving, creative thinking, and research is another goal of Turkish education. It is known that there is a mutually reinforcing relationship between language skills and thinking skills. While the development of comprehension and expression skills determines the quality of an individual's thinking skills, the development of thinking skills determines the quality of language skills. This close relationship between language and thought makes it necessary to include activities aimed at improving thinking skills in Turkish lessons. In recent years, the interest of philosophy for children / philosophy with children approach has attracted attention in the world and in our country. The similarity between the aims determined in the Turkish Language Teaching Program and the aims of the philosophy approach for children is striking. In this context, the primary aim of the study is to reveal the similarity between the aims of the philosophical approach for children and the aims of Turkish education. Another aim of the study is to raise awareness on how to benefit from the philosophy approach for children in Turkish lessons.



### ARTICLE HISTORY

Received 28 March 2022  
 Accepted 13 May 2022

### KEYWORDS

Turkish education  
 Philosophy for children  
 Critical thinking  
 P4C  
 Critical Thinking  
 Teaching

Type of the paper  
 Review article

CONTACT Zeynep Cin Şeker  zeynepseker@atauni.edu.tr  Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum, 25240

© 2022 Zeynep Cin Şeker

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>, which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Although the problem of access to information seems to have disappeared in our current world, in which the ways of accessing information have increased, this situation has brought other needs and problems. The inclusion of technological tools in our daily lives has enabled us to access more than one information on the same subject and this has increased the speed of access, as well. Access to information about a subject which is more than necessary and whose accuracy and reliability are uncertain, has made it necessary for individuals to develop basic skills such as critical thinking, decision-making, and discussing. The constantly-developing and changing information sources have made it necessary to change the understanding of education and therefore the school. Schools have lost their characteristics of being the only source by which information is accessed and learned. According to Taşdelen (2017, p. 8), the education of knowledge and sciences does not go beyond being an inefficient memorization and a mere self-consuming effort when it does not ultimately turn into a thinking education and blend with it. In the educational process, it is considered important to gain and develop thinking skills, by students, that will allow them, who also experience the ways to access knowledge in their social life, to use their knowledge through mental processes in a functional way. In this context, it can be suggested that in the educational environment, it is important for students to meet the activities aimed at improving their thinking skills in general and critical thinking skills in particular.

The teacher's approach is of great importance in order to gain critical thinking skills and the micro skills that make this skill possible, and to ensure that students become a critical thinker. However, the greatest assistant of a teacher who can teach critical thinking is that the lessons enabling the development of the critical thinking skills are associated with these skills. It is thought that the Turkish lesson is one of the most important lessons that will contribute to the development of critical perspective among students. There are many methods and techniques in the literature that can be used to improve critical thinking skills. The approach of philosophy for children is also an approach adopted in the world, but it is a newly-developing approach that can be associated with many disciplines in our Turkey. In this context, the approach of philosophy for children, which has been prominent in recent years, is an activity that enables the development of thinking skills and has an application area for different disciplines. Therefore, we can put forward that it is important to reveal the relationship between Turkish lessons and the approach of philosophy for children, and the applicability of this approach in Turkish lessons.

Turkish lessons are not a lesson in which knowledge is transferred, but a lesson that aims to develop skills. The skills it aims to develop are primarily language skills. In the process of developing language skills, Turkish lessons are also focused on the development of basic skills such as creative thinking, critical thinking, problem solving, and searching. Therefore, it is thought that the lesson plan mentioned above will contribute to the skill-oriented conduct of Turkish lessons. The activities of philosophy for children begin with the introduction of a stimulus and continue with students asking questions. The main material of Turkish lessons are texts. The activities aimed at

understanding the text in the course books include generally the activities trying to find the main idea and subject of a text via the questions whose answers are given in the text, especially through the question "what is the main idea/subject of the text?". However, Turkish lessons should ensure that you enter the world of the text, make sense out of the text, and create a meaning based on it. In this context, it can be suggested that the approach of philosophy for children will be an effective method for establishing a relationship between the text and students, understanding the text and making sense out of the text, perceiving the world from the text and developing critical thinking skills.

## Purpose

Philosophy for children requires students to create questions for the text used as a stimulus. Students can ask questions about a topic they see as a problem in the text, as well as about any topic they can think about based on the text. Students are required to produce their own questions instead of answering the questions, which forces them to try to understand the text. At the same time, dealing with philosophical questions contributes to the development of children's skills of discovering concepts, recognizing the existence of different perspectives, learning to look at events from different angles, and thinking.

It is not aimed to reach a truth at the end of the activities of philosophy for children. One of the most important outcomes is that the participants continue to ask questions in their minds about the topic under discussion when the philosophical discussion is over. Therefore, in order to develop critical thinking skills in Turkish lessons, instead of guiding questions on the texts, the questions that will enable students to notice the ideas that do not correspond to their own thoughts and also to express their own opinions freely should be addressed to them. In this context, philosophy for children forms an important field.

Considering the relationship between language and thought, it is believed that Turkish lessons serve as an important environment for development of thoughts, and it is significant to plan this environment with the activities and approaches associated with critical thinking. In this context, the primary purpose of this study is to reveal the similarity between the aims of the approach of philosophy for children and the aims of Turkish language teaching. Another purpose of the study is to raise awareness on how to benefit from the approach of philosophy for children in Turkish lessons.

## Method

Scanning model was used in this study. The data of the research were collected by document analysis. The data were obtained from the domestic and foreign literature on critical thinking and teaching, the relationship between Turkish education and critical thinking, philosophy approach for children. The data were first arranged in a way to reveal the relationship between Turkish education and critical thinking skills, and then the relations between the application process of the philosophy approach for children and the text processing process in Turkish lessons were revealed and interpreted.



## Discussion and Conclusion

In the changing and developing world, access to information has become very easy. Easy access to more than one information at the same time is enough to be aware of the importance of critical thinking skills. From this point of view, the link between language and thought that allows us to understand and perceive the world needs to be improved. A student who starts school life with listening and speaking skills gains the skills of reading and writing at school. He/she improves these skills together. The development of thinking skills is directly proportional to the development of language skills. One of the most important targets of Turkish lessons is to raise individuals who can use their language skills effectively and also think critically and creatively. In the context of development of thinking skills, considering the similarities between the aims of the approach of philosophy for children and the aims of Turkish lessons, it is thought that the activities of philosophy for children can be used in the process of developing critical thinking skills in Turkish lessons.

## *Research Limitations and Future Research*

In this study, suggestions were made regarding the use of the philosophy approach for children in the process of developing critical thinking skills in Turkish lessons. The effect of the philosophy approach for children in the process of developing critical thinking skills in Turkish lessons can be investigated. At the same time, the effect of the philosophy approach for children on the development of students' speaking and listening skills can be investigated.

## *Author Contributions*

Since the research is a single-authored study, all parts belong to the author.

## *Publication Ethics*

In the research, a compilation-type research was carried out by making document analysis. For this reason, the research is not included in studies that require ethics committee approval.

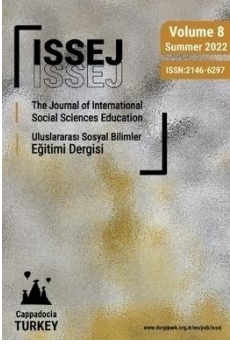
## ORCID

Zeynep Cin Şeker  <http://orcid.org/0000-0002-0294-2961>

## References

- Akkocaoğlu, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı*, 31, 145-173.
- Direk, N. (2002). *Küçük Prens*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 167-177.
- Droit, R. P. (2017). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. Ankara: Say Yayınları.
- Eğmir, E. (2018). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Facione, P. (2015). *Critical thinking: what it is and what it counts*, Insight Assessment.
- Fisher R. (2001) Philosophy in Primary Schools: fostering thinking skills and literacy, *Reading*, July, 67-73.
- Gaut, B. and Gaut, A. M. (2012). *Philosophy for young children: a practical guide*. New York: Routledge.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-48.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Huitt, W. (1998). *Critical thinking: an overview*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Jackson, E. T. (2017). Philosophy for children- the art and craft of gently socratic inquiry.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakaya, Z. (2006). Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. *Turkish Studies*, 2, 21-39.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar için)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 19-49.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patrick, J. I. (1986). *Critical thinking in the social studies*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
- Polat, s. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3), 1-3.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26.
- Smith, G. f. (2003). Beyond critical thinking and decision making: teaching business students

- how to think. *Journal of Management Education*, February, 23-50.
- Stemberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 456-459.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Taşdelen, V. (2017). Çocuk kültürü bağlamında çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 7-17.
- Tepe, H. (2013). UNESCO verileri ışığında dünyada çocuklar için felsefe. İçinde Betül Çotuksöken ve Harun Tepe (Yayına Haz.). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, 77-94. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Trickey, S. ve Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Vansielegheem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 18-35.
- Yapar Gönenç A. ve Bozkurt, G. (2017). *Dil temelinde felsefe ve medya*. İstanbul: Der Yayınları.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)

Gürbüz OCAK, Sümeyye ÇENGELCİ & Ramazan YURTSEVEN

**Önerilen atıf:** Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme), *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 123-155. DOI: 10.47615/issej.1103143

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1103143>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

21. yüzyılda, bireylerin birçok alanda yaşanan hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme, bu beceriler arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl etkilediği ve yordama durumu ele alınmıştır.

Bu iki beceri arasındaki ilişkiyi konu alan az sayıda çalışma olması sebebiyle bu araştırmanın alanyazına katkı sunacağı, öğretmen yetiştirme politikalarına ve bu konuyla ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

# Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Örnekleme

Gürbüz OCAK 

Eğitim Fakültesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, 03200, Türkiye

Sümeyye ÇENGELCİ 

Çay MYO, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, 03700, Türkiye

Ramazan YURTSEVEN 

MEB, Sultanbeyli Nene Hatun İlkokulu, İstanbul, 34935, Türkiye

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 367 öğretmen oluşturmaktadır. “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” aracılığıyla toplanan verilerin analizinde, frekans, yüzde, standart sapma, ortalama, t-testi, iki yönlü varyans (ANOVA) ve pearson korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık dijital okuryazarlık becerileri yüksek olanlar lehinedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak etkisi anlamlı bulunurken; branş, kıdem, kademe ile dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu iki değişken arasında cinsiyet, branş, kıdem ve kademe gruplarında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

## MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 13 Nisan 2022  
Kabul tarihi 13 Mayıs 2022

## ANAHTAR KELİMELER

Dijital Okuryazarlık,  
Yaşam Boyu Öğrenme,  
Öğretmenler.

## Makale Türü

Araştırma makalesi.

**İLETİŞİM** Ramazan YURTSEVEN ✉ ramazan\_yurtseven15@hotmail.com ✉ MEB, Sultanbeyli Nene Hatun İlkokulu, İstanbul, 34935, Türkiye

© 2022Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Çağımızda teknolojinin dönüştürücü bir güç haline gelmesiyle yaşanan hızlı gelişmeler, yaşamın her alanına yansımakta, bilginin küreselleştiği, insanların iletişim biçimlerinin değiştiği ve iletişim araç-gereçlerinin sürekli geliştiği görülmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarının kapsamının genişlediği ve iletişim alanlarının da yenilenerek farklılaştığı görülmektedir. Bu bakımdan içinde yaşadığımız 21. yüzyıl, bu gelişmeler doğrultusunda iletişim, bilgi, uzay, bilişim, teknoloji ve internet çağı gibi birçok isim almış; bu çağın toplumu ise bilgi, teknoloji ve iletişim toplumu şeklinde isimlendirilmiştir. Yaşanan tüm değişim ve gelişmelere ayak uydurarak bunlardan en iyi ölçüde faydalanabilmek için bireylerin sahip olması istenen beceriler ve yeterlikler de değişime uğramıştır (Karaman ve Karataş, 2009). Bu noktada değişimin ve gelişimin kaçınılmaz olması, bireylerin ve kurumların bilim ve teknolojideki bu değişimlere paralel bir biçimde yaşam kalitelerini artırmasını, bilgi ve becerilerini geliştirip değiştirmesini, kendini çağa uygun olarak yenilemesini zorunlu hale getirmektedir. Bu doğrultuda sürekli yenilenen bilgi ve becerileri etkin olarak kullanabilmek, yorumlayabilmek ve uyum sağlayabilmek amacıyla dijital teknolojilerin etkili ve verimli kullanılabilmesinin önemi, zamanla daha da artmaktadır (Kazu ve Erten, 2014). Çünkü teknoloji dünyası durmadan gelişmeye devam eden aktif yapısıyla bu hızı yakalayabilmek için bir takım yeni iletişim becerilerine sahip olmayı, medya ve teknolojik araçları sorumluluk bilinciyle etkin şekilde kullanabilmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda dijital teknolojideki gelişmeler, dijital okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır (Kurt vd., 2013).

Dijital okuryazarlık kavramı, teknolojinin gelişimi ile dönüşüme uğrayan dijital toplumda ayakta kalabilmek için gerekli olan kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Kaya, 2020). Bu kavram, ilk kez 1997’de Paul Gilster tarafından paylaşılmıştır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Dijital okuryazarlık, Gilster’in yazdığı kitabıyla beraber diğer okuryazarlık kavramlarından farklılaşmaya başlayarak daha sık kullanılmaya başlanmış ve kavrama farklı açılardan yaklaşan çeşitli tanımlamalar yapılmıştır (Kozan, 2018). Örneğin Tornero (2004) da dijital okuryazarlığı, okuma yazma için gerekli görülen yeteneklerde olduğu gibi yeni teknolojileri kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Martin (2008), bireylerin dijital araçları kullanabilmesi için bilinç, tutum ve yeteneklerinin gelişmesi, dijital kaynaklara erişme ve erişilen kaynakları değerlendirme, analiz ve sentez aşamalarından geçirme, yeni bilgi oluşturabilme, kişilerarası iletişim kurabilme, bu süreci yapıcı sosyal faaliyetler aracılığıyla sosyal hayatına yansıtarak entegre edebilmesi şeklinde tanımlamıştır.

Günümüzde dijital okuryazarlığın geleneksel okuryazarlıktan daha çok önemli olmaya başladığı görülmektedir. Çünkü geleneksel okuryazarlık için az sayıda bazı becerilere sahip olmak yeterli iken; dijital okuryazarlık için farklı teknolojilerin doğru şekilde kullanılması, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşılabilmesi, doğru bilginin üretilebilmesi, bilgilerin paylaşılabilmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojinin etkin kullanılabilmesi gibi birçok beceriye sahip olmak gerekmektedir (Hamutoğlu vd., 2017). Buckingham (2008) dijital okuryazar olabilmek için temel teknoloji becerilerinin gerekli olduğunu ancak dijital okuryazarlığın sadece bir bilgisayarın, klavyenin nasıl kullanılması gerektiğini ya da çevrimiçi aramaların nasıl yapılması gerektiğini öğrenme meselesinden çok daha fazlası olduğunu ifade etmektedir. Dijital okuryazar olan bir birey; yenilikçi, yaratıcı, etkili iletişim kurabilen, iş birliği ile çalışabilen, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, teknoloji ile ilgili kavramların ne anlama geldiğini bilen ve bu kavramları doğru şekilde kullanabilen, dijital bir vatandaş olarak görevlerini yerine getiren bir bireydir (TISTE, 2007; akt. Ocak ve Karakuş, 2019). Girişimcilik, yenilik ve yaratıcılık için ön koşul olarak görülen dijital okuryazarlığı kazanamayan bireyler, Martin (2005)'e göre toplum yaşamına katılmada ve 21. yüzyılda yaşamak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri elde etmede başarılı olamazlar. Dolayısıyla 21. yüzyılın gereklerine sahip bireyler için, güvenilir bilgiye ulaşma, güvenli şekilde ve bilinçli olarak internet kullanımı gibi dijital okuryazarlıkla ilgili beceriler oldukça önemli görülmektedir.

Eğitim bireyi hayata hazırlar felsefesi doğrultusunda bireylerin çağın değişim ve gelişmelerine adaptasyonunu sağlayacak ve onları değişime hazırlayacak bir eğitim modelinin benimsenmesi esastır (Tüzel ve Tok, 2013). Bu becerinin temel eğitim düzeyinden itibaren aşamalı ve planlı bir biçimde verilmesi, bireylerin dijital dünyaya uyum sağlamaları için mutlaka gerekmektedir. Bu düşüncelerle dijital okuryazarlık becerilerine ders materyallerinde ve özellikle de temel eğitim-öğretim programlarında titizlikle yer verilmelidir (Altun, 2019). Dünyada yaşanan gelişmelerle doğru orantılı olarak Türkiye’de de yeni teknolojilerin eğitim alanında kullanılması ve dijital okuryazarlık konusu önemle üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Eğitimde öğretmen ve teknolojinin birbirlerini desteklemesi ve bütünlemesi, eğitim-öğretimdeki kalite ve verimin artmasına da yardımcı olacaktır. Eğitim sistemi bir toplumun organizması olarak düşünülürse öğretmenlerin de bu organizmanın hayat damarı olduğu aşikârdır. Çünkü toplumun bütünüyle kalkınması ve kaliteli bir yaşam için gerekli olan nitelikli insan gücünü yetiştirmede, en büyük etken muhakkak ki öğretmenlerdir (Dikmen, 1998; akt. Yılmaz, 2007). Değişim ve gelişimleri takip etmek ve kendisini bu doğrultuda sürekli geliştirmek, öğrencilere de bu doğrultuda rehberlik etmek, çağımıza adaptasyonun sağlanması, öğretmenin temel görevlerindedir (Ocak ve Karakuş, 2019). Bu bakımdan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine öncelikle kendilerinin sahip olmaları ve öğrencilerine rol model olmaları gerekmektedir.

Yukarıda bahsedildiği üzere, bilgi-iletişim teknolojileri alanındaki başdöndürücü

gelişmeler, insanoğlunun bilgisi, beceri ve yeterliliklerini güncelleyerek daima kendisini geliştirmesini de zorunlu kılmaktadır. Dijital alandaki gelişmelerin sonucunda bireylerin sürekli öğrenme pratiği içinde olması gerekliliği de yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Nitekim insan kaynağının niteliğinin artmasında önemli bir araç olan yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşadıkları çevreye ve zamanın gerekliliklerine adaptasyon sağlamaları için edinmeleri gereken önemli bir beceridir (Aksoy, 2008; Özgür, 2016). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin dijital çağa ayak uydurmada önemli bir role sahip olduğu ve öğrenmenin yaşam boyu sürdürülmesi gereken bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, 1931’de Alfred North Whitehead tarafından kullanılmış (Akbaş ve Özdemir, 2002), 70’li yıllarda OECD ve UNESCO raporlarında yer verilmiş ve uluslararası çalışmalarda gündeme gelmeye başlamıştır (Kaya, 2014). AB’nin 1996 yılını “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak açıklamasının ardından yaşam boyu öğrenmeye gösterilen ilgi ve değer daha da artmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). MEB (2009) bu kavramı; bireysel, toplumsal ve istihdam gibi birçok unsurla bağlantılı olarak bireylerin; bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek maksadıyla yaşamı boyunca katıldığı tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. 2002 Avrupa Komisyonunda ise, bireyin yaşamı süresince mesleki ve sosyal açıdan gelişmesine katkı sunan tüm etkinlikler olarak ifade edilmektedir (European Commission, 2002). Candy (2003) de şöyle bir tanımlama yapmıştır: “Bireylerin yaşadıkları modern çevreye adaptasyonunu sağlayan, hem formal hem informal eğitimi birlikte işe koşan, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri tüm bilgi, beceri, değer ve niteliklerin doğumdan ölüme kadar kazanılmasını ve sürekli yenilenmesini ifade eden bir kavramdır.” Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimin bir alternatifi olmayıp, aksine hem örgün hem de yaygın eğitim boyunca gerçekleşen tüm öğrenme pratiklerini kapsamaktadır. Örgün eğitim döneminde yaşanan bilgi eksiklikleri ve yetersizliklerin tamamlanması, yeni birikimlerle geliştirilmesi ve yeni yeteneklerin keşfedilmesi olarak ele alınabilir (Göksan vd., 2009).

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmede fırsatlar oluşturarak bireyin kişisel gelişimini sağlama, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirme ve ekonomik büyümeyi sağlama olmak üzere üç temel amaca yönelir (Güleç vd., 2012). Ayrıca iş hayatında daima güncel olmak, değişimlere uyum sağlamak, ekonomideki değişimi takip etmek, dünya çapındaki farklı alanlara yönelik pek çok değişim ve gelişmeleri yakalayabilmek ve tüm bu farklılaşma ve değişiminin doğal getirisi olan demokratikleşme sürecini doğru anlayabilmek de yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından (Turan, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin başka bir amacı, bireylerin yaşamlarını kaliteli hale getirerek devam ettirmesi ve yaşamlarının farklı dönemleri ile yaşanan değişimlere uyum sağlamaları için gereken bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Güleç vd., 2012). Yaşam boyu öğrenen bireylerin, öğrenme sürecini kontrol etme ve özdenetim sahibi olma, yeniliklere açık olma, sorumluluk alabilme, üst düzey düşünme becerilerine sahip olma ve problemleri çözebilme gibi becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında bilgi iletişim teknolojilerini verimli ve aktif biçimde kullanabilme,



sosyal çevresi ile etkili iletişim kurabilme, bilgi edinmeye istekli olma, yeteneklerine uygun iş alanlarında ekonomiye katkıda bulunma ve kendini gerçekleştirebilme gibi özelliklere de sahip olmaları beklenmektedir (Epçaçan, 2013). Yaşam boyu öğrenme, 21. yüzyılın insan modelinde olması gereken bir özellik olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2016). Bireylere sahip oldukları bilgileri sürekli güncelleme, yaşamlarında etkili olan önemli değişiklik ve gelişmeleri anlama ve kavrama, hayal gücünü genişletme, bilinçli bir biçimde kişisel, mesleki ve entelektüel düzeylerini geliştirme toplumun yeniden yapılandırmasında etkili olma gibi pek çok fayda sağlamaktadır (Maç ve Dede, 2008; Oskay vd., 2010). Yaşam boyu öğrenme artık tüm toplumlar için bir gereklilik olarak görülmekte (Yüzlü, 2019), toplumların ekonomik ve sosyal alanda yaşanan zorluk ve sorunlarla baş edebilme yöntemlerini geliştirmesi ve zorlu süreçlerden çıkmasını sağlaması bakımından, geleceği hedefleyen ülkelerin eğitim politikaları arasından önemli bir yer tutmaktadır (Arslan vd., 2019). Bu amaçlar doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin önceliğinin kişisel gelişim olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme eğilimleri son derece önem arz etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, eğitim politikalarının yönlendiricisi olan çağdaş bir olgu olarak ifade edilmektedir (Diker Coşkun, 2009). Günümüzde eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin geçerlik süresinin azalması ve edinilmiş bilgilerin yetersiz kalması ile bireyler, yaşamları süresince yeni bilgi ve beceriler kazanmaya gereksinim duymaktadır. Bu doğrultuda çağımızın eğitim sistemlerinin, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak biçimde ve bireylerin yaşam boyu karşılaşacağı değişim ve gelişmelere adaptasyon sağlamasına imkân sağlayacak nitelikte yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2009). Bu doğrultuda ilk olarak 2002 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Kararında yerini alan Türkiye, bu alandaki çalışmalarına sonraki yıllarda hız vermiştir (Kaya, 2014). MEB bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü oluşturulmuş ve bu müdürlük aracılığı ile halka yaşam boyu öğrenmeye yönelik olanaklar sunulmuştur. Ayrıca Türkiye 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de yer alan önemli hedeflerden biri, yaşam boyu öğrenmedir.

Eğitim sisteminin başarısı, sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Çünkü eğitim teknolojilerini, eğitim materyallerini ve çeşitli fiziksel donanımları kullanarak eğitim programlarını hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Bu kaynakları etkin ve verimli kullanarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamak, ancak mesleki yönden yeterli öğretmenlerle mümkündür (Zayımoğlu-Öztürk, 2011). Bu nedenle öğretmenler sürekli gelişmeleri takip etmek ve kendini yenilemek durumundadır. Hatta bazı durumlarda yenilikleri takip etmek de yeterli gelmemekte; yenilikleri benimsemek, onları uygulama konusunda profesyonelleşmek ve bu yenilikleri bir alışkanlık halinde sınıflarda uygular hale gelmek gerekmektedir (Açıkgöz, 2011). Yenilik ve gelişmelere açık olmak ve bunları daima takip etmek ise yaşam boyu öğrenme ile mümkündür. Toplum kalkındırarak gelecek neslin bu beceriye sahip olmasının yolu ise öğretmenlerden geçmektedir. Nitekim yaşam boyu öğrenme anlayışına

sahip olan öğretmenler, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilirler. Ayrıca öğretmenler bireylerin, öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmalarında, öğrenmeye ilgi göstermelerinde ve istekli olmalarında hem yönlendirici hem de rol model konumundadırlar (İleri, 2007). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, özellikle öğretmenler için büyük bir önem taşımaktadır ve öğretmenler topluma örnek teşkil ederek yaşam boyu öğrenmenin liderleri olmalıdırlar (Çam ve Üstün, 2016).

Özetle yaşadığımız çağın gelişmelerine ayak uydurabilmek, kişisel, sosyal, ekonomik ve teknolojik açıdan gelişim sağlayabilmek için yeni birtakım becerilere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme, bu beceriler arasında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde teknoloji ve eğitim birbirini tamamlayan ve destekleyen iki önemli unsur haline gelmiştir. Teknolojinin hızla gelişimi eğitim alanını da büyük oranda etkileyerek birçok yeniliğe yol açmış ve bundan sonra da farklı yeniliklere yol açmaya devam edecektir. Bu yenilikleri kullanabilmek için dijital ve teknolojik becerilerin gelişimi, bunları geliştirebilmek için ise bireylerin sürekli öğrenmeye devam ederek kendilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme içinde olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl bireylerinin bu iki beceri ve yeterliğe sahip olmaları son derece önemli görülmekte, bunlara sahip bireylerin yetiştirilmeleri konusunda en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin geleceğin mimarı ve toplumun gelişiminin öncüleri oldukları göz önünde bulundurulursa, çağın yeniliklerini sürekli takip etmeleri, kendilerini daima geliştirmeleri ve yetiştirdikleri nesillere rol model olarak yeni yüzyılın becerilerini öğretebilmeleri için öncelikle tüm bu yeterliklere kendilerinin sahip olmaları gerekmektedir.

## Amaç

Eğitimin sürekli yenilediği ve bilginin hızla değiştiği 21. yüzyılda, bireylerin sahip olması gereken önemli becerilerden birisi olarak görülen dijital okuryazarlığın gerekliliği, yine çağımızda öğrenmenin sonu olmayan bir olgu olarak yaşam boyu devam etmesi gerekliliği bu becerilerin yeni yetişen bireylere kazandırılması açısından bu konu üzerine çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin öncelikli olarak rol model olmaları, hem kendilerini bu konuda yetiştirmeleri, hem de öğrencileri yetiştirmeleri açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde özellikle yaşam boyu öğrenme konusunda çok sayıda çalışma olduğu görülmekle beraber yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık becerilerini konu alan araştırmaların son zamanlarda arttığı görülmektedir (Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özgür, 2016; Boyacı, 2019; Özoğlu, 2019; Öteleş, 2020; Gökbulut, 2021). Fakat dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili araştırmaların daha çok öğretmen adayları ve bazı branş öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmekte iken bu iki beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma sayısı oldukça azdır. Ayrıca bu konuda öğretmenlere yönelik yapılan araştırma da yok denecek kadar azdır. Oysaki bu becerilerin gelecek nesillere aktarılmasındaki rolleri düşünüldüğünde öğretmenlere yönelik araştırmaların artırılması ve eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlığın birbiriyle bağlantılı

kavramlar ve birlikte ilerleyen bir süreç olması sebebiyle öğretmenlerde bu becerilerin ne denli kullanıldığının saptanması ve geliştirilmelerine yönelik nasıl adımlar atılmasının belirlenmesi adına bu becerilerin birlikte ele alınarak araştırılmasının eğitimin geleceği adına son derece önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine ülkemizde yapılan kısıtlı sayıda araştırma vardır (Boyacı, 2019; Öteleş, 2020; Özoğlu, 2019). Bu araştırmalarda daha çok yaşam boyu öğrenme için dijital okuryazarlık becerilerinin gerekliliği ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi için de yaşam boyu öğrenmeye sahip olmak gerektiği ele alınmaktadır. Yaşam boyu öğrenme için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak son derece önemli olmakla birlikte ayrıca; teknoloji sayesinde bilgiye kolay ulaşılması ve eğitimlerin de çevrimiçi ortamlarda rahatlıkla sağlanılabiliyor olması sayesinde bu beceriye sahip olmanın yeni şeyler öğrenme ve eğitim alma konusunda bireyleri istekli hale getirdiği de aşikârdır. Bu bağlamda bu araştırmada, yapılan çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl etkilediği ve yordama durumu incelenmektedir. Ayrıca çalışma ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve çeşitli değişkenler açısından bu becerilerin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılması hedeflenmekte ve bu konuda alanyazına katkı yapılması düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıda verilen alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyi dağılımları nasıldır?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyi dağılımları nasıldır?
3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde,
  - a. “cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”
  - b. “branş ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”
  - c. “kıdem yılı ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”
  - d. “kademe ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin” ortak etkisi var mıdır?
5. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. “Cinsiyet”, “branş”, “kıdem yılı” ve “kademe” gruplarında; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordamakta mıdır?

## Metodoloji

Araştırma, AKÜ, Sos. ve Beş. Bil. Bilimsel Araşt. ve Yayın Etiği Kurulu'na alınan 19.03.2021 tarihli, 2021/152 sayılı kararı sonucunda etik açıdan uygun görülmüş ve araştırma etik ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığını veya ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Cohen, Cohen, West & Alken, 2003). Bu modelde, araştırmacının değişkenlere ve olgulara müdahalesi söz konusu değildir (Hocaoğlu ve Akkaş-Baysal, 2019). Bu araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için bu model benimsenmiştir.

## Katılımcılar

Çalışma evrenini Afyonkarahisar ilinde görevli öğretmenler; örnekleme ise Afyonkarahisar il merkezinde farklı branşlardan 367 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken random örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem sayısının belirlenmesinde Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından önerilen örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır (akt. Şahin ve Karakuş, 2019, s. 204). Buna göre; 10000 kişi için  $\alpha=0.05$  hata payı ile hesaplanacak örneklem sayısı, 370 kişidir. Bu araştırmada 386 öğretmene ulaşılmış ancak eksik cevaplanan 19 veri çıkartılmış ve analizler 367 veri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem ait bazı demografik bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Örneklem Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Alt Grup	f	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	254	69,2
	Erkek	113	30,8
	<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100</b>
<i>Branş</i>	Sınıf Öğrt.	76	20,7
	Türkçe Öğrt.	44	12,0
	Okul Öncesi Öğrt.	43	11,7
	Matematik Öğrt.	38	10,4
	Yabancı Dil Öğrt.	35	9,5
	Fen Bilimleri Öğrt.	35	9,5
	Yetenek Dersi Öğrt.	27	7,4
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	24	6,5
	Din KAB Öğrt.	23	6,3
	Rehberlik Öğrt.	22	6,0
<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100</b>	
<i>Kıdem</i>	0-5 Yıl	92	25,1
	6-10 Yıl	106	28,9
	11-15 Yıl	73	19,9

	16 Yıl ve Üzeri	96	26,2
	<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100</b>
<i>Kademe</i>	Okul Öncesi	49	13,4
	İlkokul	93	25,3
	Ortaokul	129	35,1
	Lise	96	26,2
	<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100</b>

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Ng (2012)'nin geliştirdiği, Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017)'in Türkçe'ye uyarladığı “Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)”;

yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacıyla Gür-Erdoğan ve Arsal (2016)'in geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır.

DOÖ'nün Türkçeye uyarlaması, 979 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. DOÖ'nün geçerlilik analizleri kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.46 ile 0.74 arasında bulunmuştur. Ölçekteki tek faktörün açıkladığı toplam varyans %40 olup 10 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, beşli Likert tipinde derecelendirilmiş ve 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. DOÖ'nün güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısı;  $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$  arası ise ölçek güvenilir değildir;  $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$  arası ise ölçek düşük güvenilirliktedir;  $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  arası ise ölçek oldukça güvenilirliktedir;  $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$  arası ise ölçek yüksek derecede güvenilirliktedir (Tavşancıl, 2006, s. 29). Buna göre; DOÖ, yüksek derecede güvenilirliktedir (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017). Bu araştırmada ise cronbach alphadeğeri .85 bulunmuştur.

YBÖEÖ'nün geliştirme çalışması, 1644 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, iki alt boyut (öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık) ve 17 madde elde edilmiştir. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyans %43,44'tür. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86 ve  $\alpha$  değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığına ilişkin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir (Gür-Erdoğan ve Arsal, 2016). Bu araştırmada ise cronbach alpha değeri toplam ölçek için .90, alt boyutlar için sırasıyla .86 ve .83 bulunmuştur.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Veriler, Afyonkarahisar il merkezinde farklı branşlarda çalışan 367 öğretmenden toplanmıştır. Analizlerde ilk olarak parametrik veya parametrik olmayan testlerden

hangisinin kullanılacağına karar vermek amacıyla; tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normallik testi yapılmıştır. Çarpıklık katsayıları -.206 ile -.108 ve basıklık katsayıları -.241 ile -.399 arasında bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin normallik değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığına verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtilmektedir. Buna göre parametrik testlere karar verilmiştir. Ayrıca parametrik testlerin diğer bir koşulu olan verilerin homojen olup olmadığını belirlemek için levene testi uygulanmış ve verilerin homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ).

Analizlerde; dağılımlar için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerine göre farklılaşma durumu t-testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz için öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, analiz öncesinde belirlenerek kodlama yapılmış, puanlar, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü kullanılarak, ölçekten alınabilecek en düşük puan olan 10 ile en yüksek puan olan 50 aralığı iki eş gruba ayrılmıştır. Böylece 10-30 arası puan alan öğretmenler düşük düzey, 31-50 arası puan alan öğretmenler yüksek düzey olarak atanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin farklı değişkenler ve dijital okuryazarlık düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisini belirlemek amacıyla iki yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon analizi ve bu iki değişkenin yordama durumunu belirlemek için basit regresyon analizi uygulanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, ulaşılan bulgular alt problemler doğrultusunda verilmiştir.

**1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.**

**Tablo 2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri**

Maddeler	F/%	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS	Düzyer
Madde 1	f	9	51	64	186	57	3.62	.985	Katılıyorum
	%	2.5	13.9	17.4	50.7	15.5			
Madde 2	f	3	23	41	212	88	3.97	.822	Katılıyorum
	%	0.8	6.3	11.2	57.8	24.0			
Madde 3	f	3	33	57	209	65	3.81	.856	Katılıyorum
	%	0.8	9.0	15.5	56.9	17.7			
Madde 4	f	4	61	124	154	24	3.36	.872	Kararsızım
	%	1.1	16.6	33.8	42.0	6.5			
Madde 5	f	10	70	82	159	46	3.43	1.022	Katılıyorum
	%	2.7	19.1	22.3	43.3	12.5			
Madde 6	f	15	103	103	119	27	3.10	1.026	Kararsızım
	%	4.1	28.1	28.1	32.4	7.4			
Madde 7.	f	2	10	43	215	97	4.07	.731	Katılıyorum
	%	0.5	2.7	11.7	58.6	26.4			
Madde 8	f	13	51	84	169	50	3.52	1.007	Katılıyorum
	%	3.5	13.9	22.9	46.0	13.6			
Madde 9	f	5	18	50	225	69	3.91	.798	Katılıyorum
	%	1.4	4.9	13.6	61.3	18.8			

Madde 10	f	17	60	60	167	63	3.54	1.095	Katılıyorum
	%	4.6	16.3	16.3	45.5	17.2			
<b>Toplam</b>							<b>3.63</b>	<b>.921</b>	<b>Katılıyorum</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin DOÖ’nün tümünden aldıkları puan ortalaması  $\bar{x}=3.63$ ’tür. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ve dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri bazında incelendiğinde, en yüksek düzeydeki maddeler “İnternette bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.”  $\bar{x}=4.07$ , “Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.”  $\bar{x}=3.97$  ve “Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda akranlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.”  $\bar{x}=3.91$  olarak bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri**

Maddeler	F/%	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS	Düzye
Madde 1	f	4	7	23	256	77	4.07	.665	Katılıyorum
	%	1.1	1.9	6.3	69.8	21.0			
Madde 2	f	1	6	28	243	89	4.12	.627	Katılıyorum
	%	0.3	1.6	7.6	66.2	24.3			
Madde 3	f	2	1	15	224	125	4.27	.604	K.Katılıyorum
	%	0.5	0.3	4.1	61.0	34.1			
Madde 4	f	1	13	36	193	124	4.16	.760	Katılıyorum
	%	0.3	3.5	9.8	52.6	33.8			
Madde 5	f	0	1	29	205	132	4.27	.612	K.Katılıyorum
	%	0.0	0.3	7.9	55.9	36.0			
Madde 6	f	0	13	35	211	108	4.12	.718	Katılıyorum
	%	0.0	3.5	9.5	57.5	29.4			
Madde 7.	f	1	4	48	184	130	4.19	.719	Katılıyorum
	%	0.3	1.1	13.1	50.1	35.4			
Madde 8	f	1	0	11	174	181	4.45	.584	K.Katılıyorum
	%	0.3	0.0	3.0	47.4	49.3			
Madde 9	f	2	5	28	187	145	4.27	.707	K.Katılıyorum
	%	0.5	1.4	7.6	51.0	39.5			
Madde 10	f	1	7	17	188	154	4.32	.679	K.Katılıyorum
	%	0.3	1.9	4.6	51.2	42.0			
Madde 11	f	1	3	3	146	214	4.55	.588	K.Katılıyorum
	%	0.3	0.8	0.8	39.8	58.3			
Madde 12	f	1	11	35	172	148	4.23	.766	K.Katılıyorum
	%	0.3	3.0	9.5	46.9	40.3			
Madde 13	f	0	2	18	180	167	4.39	.608	K.Katılıyorum
	%	0.0	0.5	4.9	49.0	45.5			
Madde 14	f	0	2	25	206	134	4.28	.611	K.Katılıyorum
	%	0.0	0.5	6.8	56.1	36.5			
Madde 15	f	1	2	8	195	161	4.39	.591	K.Katılıyorum
	%	0.3	0.5	2.2	53.1	43.9			
Madde 16	f	1	8	36	205	117	4.16	.708	Katılıyorum
	%	0.3	2.2	9.8	55.9	31.9			
Madde 17	f	0	10	35	150	172	4.31	.756	K.Katılıyorum

	%	0.0	2.7	9.5	40.9	46.9			
<b>Toplam</b>							<b>4.26</b>	<b>.664</b>	<b>K.Katılıyorum</b>

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin YBÖEÖ’nün tümünden aldıkları puan ortalaması  $\bar{x}=4.26$ ’dır. Buna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğunu ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde, en yüksek düzeydeki maddeler “Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.”  $\bar{x}=4.55$ , “Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.”  $\bar{x}=4.45$  ve “Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.”  $\bar{x}=4.39$  olarak bulunmuştur.

**3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerine göre; yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.**

**Tablo 4. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklılık Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları**

	DOB Düzeyleri	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri-Toplam	Düşük	61	67.606	6.995	365	-6.368	.000*
	Yüksek	306	73.656	6.731			
Öğrenmeye isteklilik alt boyutu	Düşük	61	43.704	4.879	365	-5.580	.000
	Yüksek	306	47.470	4.460			
Gelişime açıklılık alt boyutu	Düşük	61	23.901	2.867	365	-5.655	.000
	Yüksek	306	26.186	2.883			

\*p<.05

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t=-6.368$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ). Buna göre; dijital okuryazarlık beceri düzeyi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin DOB düzeyleri açısından YÖE “öğrenmeye isteklilik” alt boyutu ve “gelişime açıklılık” alt boyutu arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar, dijital okuryazarlık becerileri yüksek olanların lehinedir.

**4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; “cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”, “branş ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”, “kıdem ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”, “kademe ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin” ortak etkisine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için iki yönlü varyans analizi uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.**



**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine, “Cinsiyet ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin” Ortak Etkisine İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Düzeyi
Cinsiyet	1264.794	1	1264.794	30.084	.00	.180
Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	2169.048	1	2169.048	51.592	.00	.980
Cinsiyet* Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	210.916	1	210.916			
Hata	15261.366	363		5.017	.026	.014
Toplam	1955719.000	367				

P&lt;0.05

Tablo 5’e göre öğretmenlerin “cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin”, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu ( $p<.05$ ), etki derecesinin küçük düzeyde olduğu bulunmuştur ( $n^2=.014$ ). Gruplar arası karşılaştırmalara göre; düşük düzey dijital okuryazarlık beceri düzeyine sahip kadın öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=69.58$ , erkek öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=61.53$ ’tür. Yüksek düzey dijital okuryazarlık beceri düzeyi ortalamalarına bakıldığında ise kadın öğretmenler  $\bar{x}=74.74$ , erkek öğretmenler  $\bar{x}=71.35$  ortalamaya sahiptir. Ayrıca yüksek düzey dijital okuryazarlık beceri düzeyine sahip olan kadın öğretmenlerin, yüksek dijital okuryazarlık beceri düzeyine sahip erkek öğretmenlere oranla yaşam boyu öğrenme eğilim ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin, dijital okuryazarlık beceri düzeyi yüksek kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine, “Branş ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin” Ortak Etkisine İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Düzeyi
Branş	924.965	9	102.774	2.321	.015	.057
Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	16.09.722	1	1609.722	36.347	.000	.095
Branş* Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	488.507	8	61.063			
Hata	15412.107	348		1.379	.204	.031
Toplam	1955719.000	367				

P&gt;0.05

Tablo 6’daki iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin branş ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p=.20$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine, “Kıdem ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin” Ortak Etkisine İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Düzeyi
Kıdem	22.242	3	7.414	.159	.924	.000
Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	1818.312	1	1818.312	39.031	.000	.098
Kıdem* Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	4.712	3	1.571			
Hata	16724.649	359		.034	.992	.000
Toplam	1955719.000	367				

P&gt;0.05

Tablo 7’deki iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin kıdem ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (p=.99, p>.05).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine, “Kademe ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin” Ortak Etkisine İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Düzeyi
Kademe	217.004	3	72.335	1.575	.195	.013
Dijital Okuryazarlık Be. Düz.	1242.999	1	1242.999	27.059	.000	.070
Kademe* Dijital Okuryazarlık Bec. Düz.	148.660	3	49.553			
Hata	16491.246	359		1.079	.358	.009
Toplam	1955719.000	367				

P&gt;0.05

Tablo 8’deki iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin kademe ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (p=.35, p>.05).

**5.** Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için pearson korelasyon analizi uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r=.506, p<.01).

Ural ve Kılıç (2013)’a göre korelasyon katsayıları; 0-0.29 ise düşük, 0.30-0.64 ise orta, 0.65-0.85 ise yüksek ve 0.85-1.00 ise çok yüksek ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki orta düzeydedir. Aşağıda verilen korelasyon analizlerinde de bu ölçütlere göre değerlendirme yapılmıştır.

6. “Cinsiyet gruplarında”, “Branş gruplarında”, “Kıdem gruplarında” ve “Kademe gruplarında”; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için pearson korelasyon analizi uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 9.** "Cinsiyet Gruplarında", Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arası İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet		YBÖE
Kadın	<b>DOB</b>	.503 <sup>*</sup>
Erkek	<b>DOB</b>	.605 <sup>*</sup>

\* $p < .01$ , *DOB: Dijital Okuryazarlık Becerisi. YBÖE: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*

Tablo 9’da verildiği üzere, kadın ( $r = .503$ ,  $p < .01$ ) ve erkek ( $r = .605$ ,  $p < .01$ ) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında erkeklere göre daha yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 10.** "Branş Gruplarında", Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arası İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Branş			YBÖE
Okul Öncesi Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.384 <sup>*</sup>
		p	.011
		N	43
Sınıf Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.601 <sup>**</sup>
		p	.000
		N	76
Rehberlik	<b>DOB</b>	r	.397
		p	.067
		N	22
Yabancı Dil Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.404 <sup>*</sup>
		p	.016
		N	35
Din ve KAB Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.238
		p	.273
		N	23
Türkçe Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.564 <sup>**</sup>
		p	.000
		N	44
Matematik Öğretmeni	<b>DOB</b>	r	.598 <sup>**</sup>
		p	.000
		N	38
Sosyal Bilgiler	<b>DOB</b>	r	.570 <sup>**</sup>

Öğretmeni		p	.004
		N	24
Yetenek Dersi	<b>DOB</b>	r	.426*
Öğretmeni		p	.027
		N	27
Fen Bilimleri	<b>DOB</b>	r	.526**
Öğretmeni		p	.001
		N	35

\*\*p<.01, \*p<.05,

Tablo 10’da verildiği üzere, branş açısından öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelendiğinde; okulöncesi ( $r=.384$ ,  $p<.05$ ), sınıf ( $r=.601$ ,  $p<.01$ ), yabancı dil ( $r=.404$ ,  $p<.05$ ); matematik ( $r=.598$ ,  $p<.01$ ), Türkçe ( $r=.564$ ,  $p<.01$ ), fen bilimleri ( $r=.526$ ,  $p<.01$ ), sosyal bilgiler ( $r=.570$ ,  $p<.01$ ) ve yetenek dersi ( $r=.426$ ,  $p<.05$ ) öğretmenleri için orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Din KAB öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlar açısından anlamlı bir ilişki bulunmadığı bulunmuştur. Ayrıca en yüksek ilişki sınıf öğretmenlerinde görülür iken en düşük ilişki okul öncesi öğretmenlerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** "Kıdem Gruplarında", Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arası İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Kıdem			YBÖE
0-5 Yıl	<b>DOB</b>	r	.464*
		p	.000
		N	92
6-10 Yıl	<b>DOB</b>	r	.494*
		p	.000
		N	106
11-15 Yıl	<b>DOB</b>	r	.508*
		p	.000
		N	73
16 Yıl ve Üzeri	<b>DOB</b>	r	.560*
		p	.000
		N	96

\*p<.01

Tablo 11’de verildiği üzere, 0-5 yıl ( $r=.464$ ,  $p<.01$ ), 6-10 yıl ( $r=.494$ ,  $p<.01$ ), 11-15 yıl ( $r=.508$ ,  $p<.01$ ), ve 16 ve üzeri yıl ( $r=.560$ ,  $p<.01$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında tüm kıdemler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca en yüksek ilişki 16 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken, en düşük ilişki ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

**Tablo 12.** "Kademe Gruplarında", Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arası İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Kademe		YBÖE	
Okulöncesi	DOB	r	.372*
		p	.009
		N	49
İlkokul	DOB	r	.560*
		p	.000
		N	93
Ortaokul	DOB	r	.559*
		p	.000
		N	129
Lise	DOB	r	.438*
		p	.000
		N	96

p&lt;.01

Tablo 12'de görüldüğü üzere, okulöncesi ( $r=.372$ ,  $p<.01$ ), ilkokul ( $r=.560$ ,  $p<.01$ ), ortaokul ( $r=.559$ ,  $p<.01$ ) ve lise ( $r=.438$ ,  $p<.01$ ) kademelerindeki öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında, tüm kademeler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, en yüksek ilişki ilkokul kademesindeki öğretmenlerde görülürken en düşük ilişki ise okul öncesi kademesindeki öğretmenlerde görülmektedir.

7. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Durumunu Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan Değişken	Yordanan Değişken	R	R <sup>2</sup>	F	B	$\beta$	t	p
DOB	YBÖE	.506	.256	125.552	.589	.506	11.205	*.00

\*p&lt;.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, basit doğrusal regresyon analiz sonucunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur ( $p=0.00$ ;  $p<0.05$ ). Diğer bir deyişle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki değişimin %25'ini açıklamaktadır. Cohen (1988; 1992); etki büyüklüğü .10 olduğunda varyansın %1'ini açıkladığı ve küçük bir etki oluşturduğunu, .30 olduğunda varyansın %9'unu açıkladığı ve orta düzey bir etki oluşturduğunu, .50 olduğunda da varyansın %25'ini açıkladığını ve büyük bir etki oluşturduğunu belirtmiştir (akt. Field, 2009). Buna göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileme gücü, orta düzeydedir.

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, ilk olarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamasına ( $\bar{x}=3.63$ ) göre dijital okuryazarlık beceri puanlarının “katılıyorum” düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasına ( $\bar{x}=4.26$ ) göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeye ve öğrenmeye devam ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öçal (2017), ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında “Çok Yeterli” düzeyinde bir sonuç elde etmiştir. Ocak ve Karakuş (2019), çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Şad ve Nalçacı (2015) da öğretmen adaylarının, eğitim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönelik yeterlilik algılarını inceledikleri çalışmada, katılımcıların kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çetin (2016), Kuzu ve Erten (2014), Kozan (2018), İşçioğlu ve Kocakuşak (2012) da çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına vâkıf, dijital açıdan yetkin ve dijital okuryazarlığa motive olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Kösterelioğlu (2015) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “yüksek”; Yılmaz (2016) da “yeterli” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Karaduman (2015), Kılıç (2015), Korkmaz (2019), Özçiftçi ve Çakır (2015) ve Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) da yürüttükleri çalışmalarda araştırma sonucuyla örtüşecek şekilde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli ve yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Çağımızda yaşanan değişimler sonucu bir gereklilik olarak eğitim alanında yerini alan dijital okuryazarlık becerilerine sahip öğretmenler, eğitim öğretim süreçlerini etkili ve verimli hale getirmede bu becerileri kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilere bu becerileri kazandırılmada rehberlik yapmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerileri ile kendilerini geliştirmeye ve yenilikleri takip etmeye devam etmektedirler. Nitekim 21. yüzyıl ile hayatımıza giren bu beceriler günümüzde ve gelecekte bireylerin sahip olmaları gereken yeterlilikler olarak görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; dijital okuryazarlık beceri düzeyi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Özgür (2016) tarafından yürütülen çalışmada da bilgi okuryazarlığına yönelik öz yeterlilikteki

artışın, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha çok yeterli görmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin artmasıyla yaşam boyu öğrenme eğiliminin arttığını ifade eden bu sonuç oldukça önemli bir sonuçtur. Nitekim 21. yüzyıl öğretmenlerinin yeniliklerin takipçisi olarak öğrenmeye devam etmesi, daima gelişime açık olması ve dijital teknolojileri de kullanarak öğrenmesini olumlu yönde desteklemesi kişisel gelişimi için de toplumsal gelişim için de istenilen bir durumdur.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; cinsiyet, branş, kıdem ve kademe ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak etkisi incelendiğinde; sadece cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu, diğer değişkenler bakımından ortak etkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki ortak etkisinin, dijital okuryazarlık beceri düzeyi yüksek olan kadın öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca hem kadın hem de erkek öğretmenler için dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilim ortalamalarının da arttığı da görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyindeki artış, bilgiye erişimi ve bilginin aktif kullanımını olumlu yönde etkilemekte, bu da yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmaktadır. Aynı doğrultuda yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olan öğretmenler de dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmektedirler. Bu sonuçlardan hareketle dijital okuryazarlık beceri düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık kavramının öğrenmeye ilişkin yeni ve kapsamlı bir yaklaşım içerdiğini belirten Bundy (2004) de, dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme ve bağımsız öğrenme ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Anthonysamy vd., (2020) de dijital okuryazar bireylerin daha iyi öğrenme deneyimine sahip olacaklarını ve böylece yaşam boyu daha iyi öğrenenler olacaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki değişimin %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu iki değişken arasındaki ilişki “cinsiyet” açısından incelendiğinde hem kadın hem erkek öğretmenler bakımından pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. “Branş” açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri, sosyal bilimler öğretmenleri ve yetenek dersi öğretmenleri için orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Din ve KAB öğretmenleri ve rehber öğretmenleri için dijital anlamı bir ilişki bulunmamıştır. “Kıdem” açısından incelendiğinde; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında tüm kıdemler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. “Kademe”

değişkeni açısından incelendiğinde ise okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında, tüm kademeler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin genel anlamda dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin doğru orantılı olduğu, dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı ya da yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerde bulunan bu iki yeterliğin birbirini desteklemesinden, dijital okuryazarlık becerilerine sahip bir öğretmenin bu yeterliğini kullanarak yenilikleri öğrenmeye yani yaşam boyu öğrenmeye devam etmesinden ve yaşam boyu öğrenme eğilimi olan öğretmenlerin de gelişen teknoloji doğrultusunda dijital okuryazarlık becerilerini kullanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Günümüzde özellikle dijital dünya sürekli bir gelişim içerisinde. Bireylerin bu dünyaya ayak uydurabilmeleri için yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu dünyanın dışında kalmaması için yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanarak eğitimin kalitesini arttırmaları beklenmektedir. Bu bakımdan bu iki yeterliliğin birbiri ile olumlu yönde ve destekleyici ilişkiler içinde olması oldukça önemli bir sonuçtur. Zira bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenmenin, birbiriyle ilişkili ve birbirini karşılıklı olarak güçlendiren iki kavram olduğunu belirtilmekte, toplumların bilgi toplumu olarak başarıyı sağlaması noktasında bu iki kavramın önemli rollere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu, 2008). Çünkü öğretmenler dijital okuryazarlık becerilerine sahip oldukları takdirde yeni ve güncel bilgilere daha hızlı ulaşabilmekte, bunları eğitim öğretim süreçlerinde kullanarak etkili bir öğretim sağlayabilmektedirler. Dijital teknolojiler sayesinde bilgi ve becerilere hızlı ve kolay ulaşılabilir olması öğretmenlerde öğrenmeye ve araştırmaya olan istek ve merakı da artırmaktadır. Bu sayede öğretmenler hem kişisel hem de mesleki anlamda kendini geliştirmeye, etkili öğretim süreci gerçekleştirilmeye kısacası yaşam boyu öğrenmeye devam edebilmektedirler.

Araştırmada, dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan sonuç, alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarla çoğunlukla benzerlik göstermektedir. Örneğin Gökbulut (2021)'un yaptığı çalışmada da öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Boyacı (2019)'nın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmasında da doğrusal yönde, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öteleş (2020) de öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimi ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Özgür (2016) de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmasında her iki kavram arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Özçiftçi ve Çakır (2015) ise çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterlikleri arasında orta



düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Özoğlu (2019) ise farklı bir sonuçla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki adlı çalışmasında yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Bu sonucun farklı oluşu, çalışmalarda kullanılan ölçeğin farklı olmasından veya çalışmanın örneklemelerindeki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

### **Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve araştırma sürecinde ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

-Dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde çıkan anlamlı ilişkinin yüksek düzeye doğru artması amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve bu sayede de bilgiye ve eğitime kolay ulaşabilme imkânı sunarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artırılması sağlanabilir.

-Öğretmen adaylarına lisans eğitimi sürecinde, dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak etkinlik, ödev, proje vb. faaliyetler yaptırılarak, yaşam boyu öğrenmenin önemi kavratılabilir ve hayat boyu öğrenme yeterlilikleri kazandırılabilir. Böylelikle mezun olan öğretmenlerin göreve başladıklarında bu kavramlarla ilgili beceri ve eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olması sağlanabilir.

-Dijital okuryazarlık becerisinin ve yaşam boyu öğrenmenin çağımızın en önemli becerileri arasında olduğu ve bu becerilerin ancak öğretmenler aracılığı ile yeni nesil bireylerde geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda eğitimde yapılacak yeni düzenlemelere ve sonraki araştırmalara yol göstermesi amacıyla bu konu üzerinde, farklı değişkenler ele alınarak farklı örneklemelerde nitel ve deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar**

Araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 367 öğretmenlerle ve veri toplama aracı olarak kullanılan iki ölçekle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda farklı örneklemelerle ve farklı ölçeklerle ya da dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.

### **Yazar Katkıları**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okumuş ve kabul etmişlerdir.

### ***Yayın Etiği***

Araştırma, AKÜ, Sos. ve Beş. Bil. Bilimsel Araşt. ve Yayın Etiği Kurulu'nca alınan 19.03.2021 tarihli, 2021/152 sayılı kararı sonucunda etik açıdan uygun görölmüş ve araştırma etik ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

### ***Finansman***

Bu araştırma, herhangi bir finansman almamıştır.

## ORCID

Gürbüz OCAK  <http://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

Sümeyye ÇENGELCİ  <http://orcid.org/0000-0001-9336-8522>

Ramazan YURTSEVEN  <http://orcid.org/0000-0001-9963-8642>

## Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156).112-126.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. International Educational Technology Conference (IETC).(6-8 Mayıs 2008). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anthony, L., Koo, A.C., & Hew, S.H. (2020). Self-regulated learning strategies in higher education: fostering digital literacy for sustainable lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 25, 2393-2414.
- Arslan, A., Bıçakçılığ Özsoy, R. ve Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(66).730-747.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1).17-28.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 73-91). New York, NY: Peter Lang.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework. Principles, standards and practice.2*. Edition. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 26. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy P C (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. Retrieved from <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Alken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioural sciences* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1). 461-477.
- Çetin, O. (2016). Pedagogik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2009). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6).89-119.
- Diker-Coşun, Y. (2010). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Fifteen Quality Indicators, Brussels.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N., (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. I. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 143-151.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Hamutoğlu, N. B., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 18(1), 408- 429.
- Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde G. Ocak (Editör), *Nicel araştırma modelleri-desenleri*. (66-123). Ankara: Pegem Akademi.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşçioğlu, E. ve Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenleri adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı, 2, 15-24.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488),

319-343.

- Karaduman, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 132-152.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Korkmaz, (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21.yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurt, A. A., Dönmez, F. İ., Ersoy, M., Dindar, M., Mısırlı, Ö. ve Akçay, T. (2013). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Maç, N. ve Dede, A. (2008). İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü. Konya Ticaret Odası.[http://www.kto.org.tr/d/file/informel\\_rapor.pdf](http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf) adresinden 01.05.2021 erişildi.
- Martin, A. (2005). Digeulit-a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, A. (2008). Digital literacies: concepts, policies and practices. İçinde C. Lankshear, M. Knobel (Editörler). *Digital literacy and the digital society*, (151-174), New York: Peter Lang.
- MEB (2009).Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi, Yüksek Planlama Kurulu, Ankara; Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019).Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Oskay, Ö., Erdem, E., Akkoyunlu, B., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010). *Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme sürecindeki yeterlilikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Bildiriler Kitabı, (211-221). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Öteleş, Ü. U. (2020). A study on the examination of the relationship between lifelong learning tendency and digital literacy level. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 57-73.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliliklerinin incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018).Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde G. Ocak (Editör), *Katılımcıları seçme: evren ve örneklem*.(2-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 3. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomero, J. M. P. (2004). *Promoting digital literacy: final report* (EAC/76/03). Understanding Digital Literacy. Barcelona: UAB.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirilmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1) 155-167.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journalhomepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Examining the Relationship between Teachers' Dijital Literacy Skill Levels and Lifelong Learning Tendencies (Afyonkarahisar Sample)

Gürbüz OCAK, Sümeyye ÇENGELCİ & Ramazan YURTSEVEN

To cite this article: Ocak, G., Çengelci, S., & Yurtseven, R. (2022). Examining the Relationship between Teachers' Dijital Literacy Skill Levels and Lifelong Learning Tendencies: Afyonkarahisar Sample, *The Journal of International Social Science Education*, 8(1), 123-155. DOI: 10.47615/issej.1103143

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1103143>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

In the 21st century, individuals need to have a number of skills in order to keep up with the rapid developments in many fields. Digital literacy and lifelong learning are among these skills.


In this study, the relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies was examined. In addition, how teachers' digital literacy skills affect their lifelong learning tendencies, and their prediction status are discussed.

The results of the study will contribute to the literature and will shed light on teacher training policies and studies on this subject due to the small number of studies on the relationship between these two skills.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Examining the Relationship between Teachers' Digital Literacy Skill Levels and Lifelong Learning Tendencies (Afyonkarahisar Sample)

Gürbüz OCAK 

Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, 03200, Turkey

Sümeyye ÇENGELCI 

Çay Vocational School, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, 03700, Turkey

Ramazan YURTSEVEN 

Ministry of Education, Sultanbeyli Nene Hatun Primary School, İstanbul, 34935, Turkey

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies. The relational survey model was used in this study. The sample of the study consists of 367 teachers working in preschool, primary school, middle school and high school levels in Afyonkarahisar city center. Frequency, percentage, standard deviation, mean, independent samples t-test, Pearson moment correlation, regression and two-way variance (Anova) analysis were used in the analysis of the data. The result of the study revealed that teachers' digital literacy skill levels and lifelong learning tendencies are high. A significant difference was found between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy skill levels. It was observed that this difference was in favor of those with high digital literacy skills. In addition, on teachers' lifelong learning tendencies; the common effect of gender and digital literacy skill levels was found to be significant; but branch, seniority, level and digital literacy skill levels do not have a common effect. It was found that there is a significant, moderate and positive relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies. At the same time, positive and moderately significant relationships were found between these two variables in gender, branch, seniority and level groups. Finally, it was found that teachers' digital literacy skills significantly predicted their lifelong learning tendencies.

### ARTICLE HISTORY

Received 13 April 2022  
Accepted 13 May 2022

### KEYWORDS

Digital Literacy,  
Lifelong Learning,  
Teachers.

Type of the paper  
Research article.

CONTACT Ramazan YURTSEVEN ✉ ramazan\_yurtseven15@hotmail.com 📧 MEB, Sultanbeyli Nene Hatun Primary School, Istanbul, 34935, Turkey

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

In our age, the rapid developments experienced as technology and digital space has become a transformative power are reflected in all areas of life. The 21st century has taken many names such as communication information, space, informatics, technology and internet age in line with the developments; the society of this age is named as information, technology and communication society. Therefore, in order to keep up with all the changes and developments, the skills and competencies required of individuals have also changed (Karaman & Karataş, 2009). At this point, the inevitability of change and development necessitates individuals and institutions to increase their quality of life in parallel with these changes in science and technology, to develop and change their knowledge and skills, and to renew themselves in accordance with the age. In this direction, the importance of using digital technologies effectively and efficiently in order to be able to use, interpret and adapt constantly renewed knowledge and skills is increasing over time (Kazu & Erten, 2014).

Rapid developments in information and communication technologies make it necessary for human beings to always improve themselves by updating their knowledge and competencies. As a result of the developments in the digital field, the necessity of individuals to be in continuous learning practice has also revealed the concept of lifelong learning. As a matter of fact, lifelong learning, which is an important tool in increasing the quality of human resources, is an important skill that individuals should acquire in order to adapt to the environment they live in and the requirements of the time (Aksoy, 2008; Özgür, 2016). In this context, lifelong learning has an important role in keeping up with the digital age. For this reason, it is extremely important for individuals to have competencies such as digital literacy and lifelong learning.

To sum up, it is seen that a new set of skills is needed in order to develop personally, socially, economically and socially to keep up with the developments of the age. Digital literacy and lifelong learning have an important place among these skills. Today, technology and education have become two important elements that complement and support each other. The rapid development of technology has greatly affected the field of education and has led to many innovations and will continue to lead to different innovations from now on. In order to use these innovations, the development of digital and technological skills, and in order to develop them, individuals need to improve themselves by continuing to learn and be in lifelong learning. It is considered extremely important for 21st century individuals to have these two skills and competencies, and the most important task in raising individuals with these falls to teachers. Considering that teachers are the architects of the future and the pioneers of the development of society, they must first have all these competencies themselves in order to constantly follow the



innovations of the age, always improve themselves and teach the skills of the new century as role models to the generations they raise. In this context, there is a need to examine teachers' digital literacy and lifelong learning trends.

## Purpose

The aim of the study is to examine the relationship between teachers' digital literacy skill levels and lifelong learning tendencies. For this purpose, the problem of study is "Is there a significant relationship between teachers' digital literacy skill levels and lifelong learning tendencies?" has been determined. Within the framework of this main problem, the following sub-problems were created.

1. What is the distribution of teachers' digital literacy skill levels?
2. What is the distribution of teachers' lifelong learning tendency levels?
3. Is there a significant difference between lifelong learning tendencies according to teachers' digital literacy skill levels?
4. Is there a common effect of;
  - a. "gender and digital literacy skill levels"
  - b. "branch and digital literacy skill levels"
  - c. "years of seniority and digital literacy skill levels"
  - d. "level of employment and digital literacy skill levels" on teachers' lifelong learning tendencies?
5. Is there a significant relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies?
6. Is there a significant relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies in "gender", "branch", "year of seniority" and "level" groups?
7. Do teachers' digital literacy skill levels predict their lifelong learning tendencies?

## Method

In this study, the relational survey model was used. The universe of study consists of teachers working in Afyonkarahisar. The sample consists of 367 teachers from different branches in Afyonkarahisar city center. In this study, developed by Ng (2012) to determine teachers' digital literacy skills; the "Digital Literacy Scale" was adapted into Turkish by Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017), and the "Lifelong Learning Tendency Scale" developed by Gür-Erdoğan and Arsal (2016) was used to determine lifelong learning tendencies.

The normality test was performed according to the skewness and kurtosis coefficient of the distribution of the data. Then, Levene test was applied for homogeneity. The data were found to be normally distributed and homogeneous. In the analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage distribution and arithmetic mean were used. In addition, t-test, two-way ANOVA, Pearson correlation and simple regression analysis were applied.

## Findings

In this section, the findings are given in line with the sub-problems of study.

1. The digital literacy skill scores of the teachers were found to be at the level of “agree” ( $\bar{x}=3.63$ ). This finding shows that teachers’ digital literacy skills are at a high level.
2. It was found that the lifelong learning tendency scores of the teachers were at the level of “strongly agree” ( $\bar{x}=4.26$ ). This finding shows that teachers’ lifelong learning tendencies are high.
3. A significant difference was found between teachers’ lifelong learning tendencies and digital literacy skill levels. It was seen that this difference was in favor of those with high digital literacy skills. In addition, a significant difference was found between the digital literacy skill levels and the “willingness to learn sub-dimension and openness to development sub-dimension” of the lifelong learning tendency scale. These differences favor those with high digital literacy skills. According to this, teachers with high digital literacy skills compared to those with low levels of digital literacy. It can be said that lifelong learning tendencies are high.
4. On teachers’ lifelong learning tendencies; the common effect of gender and digital literacy skill levels was found to be significant. However, it was determined that there was no common effect of branch, seniority, level and digital literacy skill levels.
5. It was found that there is a significant, moderate and positive relationship between teachers’ digital literacy skills and lifelong learning tendencies.
6. At the same time, positive and moderately significant relationships were found between these two variables in gender, branch, seniority and level groups.
7. Finally, it was found that teachers’ digital literacy skills significantly predicted their lifelong learning tendencies. In addition, teachers’ digital literacy skills explain 25% of the change in lifelong learning tendencies. Accordingly, teachers’ digital literacy skills significantly predict their lifelong learning tendencies.

## Discussion and Conclusion

As a result of the study, it has been determined that teachers have a high level of digital literacy and lifelong learning tendencies. At the same time, as a result of examining the difference between teachers’ digital literacy skills and lifelong learning tendencies, it was determined that there was a significant difference between these two variables and this difference was in favor of those with high digital literacy skills. In addition to these, in the examinations made on the common effect of demographic characteristics (gender, branch, seniority and level) and digital literacy skill levels on teachers’ lifelong learning tendencies, it was found that only gender and digital literacy skill levels had a significant

effect on teachers' lifelong learning tendencies and that It was determined that the significance was in favor of female teachers with high digital literacy skills. It was found that the common effect of other characteristics and digital literacy skill levels did not have a significant effect on lifelong learning tendencies. In addition, it has been observed that as the digital literacy skill levels increase for both female and male teachers, the average of lifelong learning tendencies also increases. When the relationship between teachers' digital literacy skills and lifelong learning tendencies was examined, it was found that there was a significant, moderate and positive relationship between these two variables. At the same time, positive and moderately significant relationships were found between these two variables in gender, branch, seniority and level groups. Finally, it was found that teachers' digital literacy skills significantly predicted their lifelong learning tendencies. The results obtained overlap with the studies in the literature, showing that these two competencies support each other and that there are positive relationships between them.

### ***Implication and Suggestions***

In line with the results of study, the following suggestions can be made:

-In order to increase the significant relationship between digital literacy skills and lifelong learning tendencies towards a higher level, it can be ensured that teachers gain digital literacy skills through in-service trainings, and thus, lifelong learning tendencies can be increased by providing easy access to information and training.

-Activities, assignments, projects, etc. that will provide teacher candidates with an opportunity to improve their digital literacy levels in undergraduate processes. By having activities done, the importance of lifelong learning can be understood and they can always be willing to continue lifelong learning. Thus, it can be ensured that graduate teachers have a higher level of skills and tendencies related to these concepts when they start to work.

-It should not be forgotten that digital literacy skills and lifelong learning are among the most important skills of our age. These skills can only be developed in all individuals through teachers. In this context, it can be suggested to conduct qualitative and experimental study on this subject in different samples by considering different variables, in order to improve these skills of teachers and to guide the arrangements to be made in education and further studies.

### ***Research Limitations and Future Research***

The study is limited to 367 teachers working in Afyonkarahisar city center and two scales used as data collection tools. In future study, in-depth qualitative study can be conducted with different samples and different scales or on digital literacy and lifelong learning.

### ***Author Contributions***

The authors contributed equally to the study. All authors have read and accepted the published version of the article.

### ***Publication Ethics***

The study was deemed ethically appropriate as a result of the decision dated 19.03.2021 and numbered 2021/152 taken by “AKÜ, Sos. ve Beş. Bil. Bilimsel Araşt. ve Yayın Etiği Kurulu” and was carried out in accordance with the ethical principles of the study.

### Funding

This study received no external funding.

### ORCID

Gürbüz OCAK  <http://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

Sümeyye ÇENGELCİ  <http://orcid.org/0000-0001-9336-8522>

Ramazan YURTSEVEN  <http://orcid.org/0000-0001-9963-8642>

### References

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. International Educational Technology Conference (IECT). (6-8 Mayıs 2008). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anthony, L., Koo, A.C., & Hew, S.H. (2020). Self-regulated learning strategies in higher education: fostering digital literacy for sustainable lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 25, 2393-2414.
- Arslan, A., Bıçakçıl Özsoy, R. ve Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(66), 730-747.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 73-91). New York, NY: Peter Lang.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework. Principles, standards and practice.2*. Edition. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 26. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy P C (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. Retrieved from <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Alken, L. S. (2003). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioural sciences* (3rd Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-477.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2009). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Diker-Coşun, Y. (2010). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 353-379.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen Quality Indicators*, Brussels.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N., (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. I. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, 143-151.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Hamutoğlu, N. B., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* 18(1), 408-429.
- Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde G. Ocak (Editör), *Nicel araştırma modelleri-desenleri*. (66-123). Ankara: Pegem Akademi.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşçioğlu, E. ve Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı, 2, 15-24.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Karaduman, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 124-138.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 81-102.

- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P.(2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 132-152.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Korkmaz, (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21.yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurt, A. A., Dönmez, F. İ., Ersoy, M., Dindar, M., Mısırlı, Ö. ve Akçay, T. (2013). Teknoloji ışığında okuryazarlıklar. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Maç, N. ve Dede, A. (2008). İşyerinde informal öğrenme ve informal öğrenmenin istihdam üzerindeki rolü. Konya Ticaret Odası.[http://www.kto.org.tr/d/file/informel\\_rapor.pdf](http://www.kto.org.tr/d/file/informel_rapor.pdf) adresinden 01.05.2021 erişildi.
- Martin, A. (2005). Digeulit-a European framework for digital literacy: A progress report.*Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, A. (2008). Digital literacies: concepts, policies and practices. İçinde C. Lankshear, M. Knobel (Editörler). *Digital literacy and the digital society*, (151-174), New York: Peter Lang.
- MEB (2009).Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi, Yüksek Planlama Kurulu, Ankara; Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019).Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Oskay, Ö., Erdem, E., Akkoyunlu, B., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010). *Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme süreçindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeleri üzerine bir çalışma*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Mayıs 2010, Bildiriler Kitabı, (211-221). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Öteleş, Ü. U. (2020). A study on the examination of the relationship between lifelong learning tendency and digital literacy level.*European Journal of Education Studies*, 7(8), 57-73.
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliliklerinin incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018).Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.

- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde G. Ocak (Editör), *Katılımcıları seçme: evren ve örneklem*.(2-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 3. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tornero, J. M. P. (2004). *Promoting digital literacy: final report* (EAC/76/03). Understanding Digital Literacy. Barcelona: UAB.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1) 155-167.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigması açısından incelenmesi

Emrullah KARATEKİN

**Önerilen atf:** Karatekin, E. (2022). 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının UNESCO'nun Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigması Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 156-186. DOI: 10.47615/issej.1102520

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1102520>



© 2022 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Sürdürülebilir Kalkınma İçin 2030 Gündeminin Eylül 2015'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda üye tüm ülkelerin imzası ile kabul edilmiştir. Bu kabul ile imzacı tüm ülkeler küresel vatandaş yetiştirmeyi taahhüt etmişlerdir. Gündemin, küresel vatandaş yetiştirme hedefi özellikle yabancı alan yazında tüm boyutları ile çalışılmaktadır. Tarihsel süreçte küresel vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri tutum ve davranışların, vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olan sosyal bilgiler dersinde yer alma durumunun tespit edilmesi bu hedefe ulaşmamızda önemli bir gösterge olacaktır.

Bu çalışmada Türkiye'de küreselleşmeye ve küresel vatandaşlığa bakışı tarihsel süreç içinde anlayabilmek için ülkemizdeki 1998 öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.



## 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigması açısından incelenmesi<sup>1</sup>

Emrullah KARATEKİN 

### ÖZ

Araştırmada, küresel vatandaşlık eğitiminde var olan farklı yaklaşımlardan birisi olan UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigmasının ülkemizdeki 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler (4,5,6 ve 7.sınıf) ders kitaplarında yer alma durumu incelenmiştir. Ders kitaplarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili alanlar, UNESCO tarafından geliştirilen Global Citizenship Education (GCED, (Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigması) kılavuzluğunda belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu paradigma kılavuzluğunda "Küresel Vatandaşlık Eğitimi İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Ders kitaplarında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili alanlar, hazırlanan bu form doğrultusunda doküman analizi yöntemi ile tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarının "küresel vatandaş", "küresel vatandaşlık", "küresel vatandaşlık eğitimi" kavramlarını doğrudan içermedikleri görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarının, UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının bilişsel ve sosyo-duygusal boyutlarını desteklediği ancak davranışsal boyutu yeterince desteklemediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu da sosyal bilgiler ders kitaplarında bireylerin eylemlerine yön veren bilgilerin, öğrencileri eleştirel bir düşünmeye sevk etmeden aktarılmasıdır. 21. Yüzyılın eşliğinde genelde eğitim sisteminin özelde de vatandaşlık eğitiminde önemli bir rolü olan sosyal bilgiler dersinin öğrencileri küreselleşen dünyaya hazırlaması beklenmektedir. 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarının bu amacı gerçekleştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türk Eğitim Sisteminde ilkökul ve ortaokulda sorumlu ve aktif vatandaş yetiştirme görevini üstlenmiş olan sosyal bilgiler dersinin ders kitaplarının küresel vatandaşlık eğitiminin tüm boyutlarını ele almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 12 Nisan 2022  
Kabul tarihi 21 Haziran 2022

### ANAHTAR KELİMELELER

Küreselleşme, Küresel Vatandaşlık, Küresel Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık.

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Emrullah Karatekin  emrullah.karatekin@gmail.com  Ankara, Türkiye

<sup>1</sup> Bu Makale Emrullah Karatekin'in "Sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigması açısından incelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Hızla gelişen teknoloji, insanlığına tarihi boyunca karşılaşmadığı fırsatlar ve meydan okumalar sunmaktadır. Gelişen teknoloji ile insanlığı artık zamansal ve mekânsal zorlukları büyük ölçüde aşmış ve eylemleri ile yaşadığı dünya ile bir bütünleşme ve hızlı bir etkileşim süreci içerisine girmiştir. Alan yazında küreselleşme olarak karşımıza çıkan bu bütünleşme ve etkileşimin anlaşılması, günümüz dünyasını daha iyi analiz edebilmek için önemlidir. Küreselleşme “Kelimenin tam anlamıyla yerel fenomenlerin küresel olanlara dönüşüm süreci... dünya insanların tek bir toplumda birleştiği ve birlikte işlev gördüğü bir süreçtir” (Stearns, 2010, s.1). Sürecin, ekonomik, teknolojik, sosyokültürel ve politik güçlerin bir birleşimi olduğu beirtilmekte ancak küreselleşme terminolojisinin öncelikle ekonomiye odaklandığı görülmektedir (Stearns, 2010, s.1). Giddens küreselleşmeyi “Yerel olayların kilometrelerce ötede meydana gelen olaylar tarafından şekillendirilmesi ve bunun tersi şekilde uzak yerelleri birbirine bağlayan dünya çapındaki sosyal ilişkilerin yoğunlaşması” (1990, s. 64) olarak tanımlamaktadır. Küreselleşme; küresel bir sivil toplumun yükselişi, ekonominin, siyasetin, kültürün ve askeri örgütlerin hepsinin küreselleşmesi ve coğrafyanın sınırlarının sona erdiği bir çağ (Lal, 1980; Dunning, 1993; Mittelman, 1995 akt. Berend 2016, s.306) olarak da ifade edilmektedir. Küreselleşme ile ulus devletlerin özellikle küreselleşen şirketleri kontrol altına almada yetersiz kaldığı, hükümeteş yönetim anlayışının gözle görülür şekilde tehlikelere açık olduğu hızlı ekonomik büyümenin çevresel yıkımlar yaşattığı ve bu durumun dünyada bir tutum değişikliğine yol açtığına yönelik tartışmaların olduğu da (Berend 2016, s.306) görülmektedir. Kısaca küreselleşme; ekonomi, siyaset, eğitim, kültür, toplumsal yaşam ve vatandaşlık dahil olmak üzere bir çok alanı etkileyen ve bu alanlarda değişimlere neden olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Küreselleşmenin etkilediği alanlardan birisi de vatandaşlıktır. Vatandaşlığa yüklenen yeni anlamların küreselleşme ile ilişkisi alanyazında tartışılmaktadır. Vatandaşlık genel olarak haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişki olarak anlaşılabilir (Lawson, 2001, s.164) ve zorlayıcı güce karşı yasal ve politik koruma garantisine dayanan (Janoski ve Bran, 2002, s.13) evrensel hak ve yükümlülükler sahip bir ulus devlette bireylerin belirli bir eşitlik düzeyinde pasif ve aktif üyeliği olarak tanımlanmaktadır (Janoski 1998: 8–11, Bottomore 1993 akt. Janoski ve Bran, 2002, s.13). Ancak bu tanım günümüzde yaşanan hızlı değişimlerle, vatandaşlığı modern ulus-devlette ana statü olduğunu belirtenler ile küresel bir insan hakları rejiminin yükselişle bu statünün değer kaybettiği (Soysal, 1994) iddiaları odağında tartışılmaktadır (Joppke, 2007, s.37). Aynı zamanda vatandaşlık, haklar odağında, dahil olma ve aidiyet odaklı yeni iddiaların oluşumuna yönelik dönüşümleri de deneyimlemektedir (Isın ve Turner, 2002, s.1). Nitekim hakların, asırlardır ulusal anayasalarda güvence altına alındığı; insan hakları başlığında yurttaşın hakları ve ayrıcalıkları olarak şimdi yeni bir anlam kazandığı ve küresel olarak onaylanmış normlar ve ulusüstü bir söylemin bileşenleri haline geldiği belirtilmektedir (Soysal, 1994, s.164).

Vatandaşlık kavramına yüklenen anlamlar aynı zamanda ekonomideki gelişmelerle de değişmektedir. 1940'ların sonundan 1970'lerin başlarına kadar olan dönemde yaşanan "refah kapitalizmi" (Offe 1980), ekonomik sorunlarla yüzleşmiştir. Bu dönemdeki ekonomik kazanımların devamlılığını sağlama yükümlülüğünü taşıyan yönetenlerin (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012,s.42) bu sorumluluklarını yerine getirmelerinin bir yolu olarak günümüzde gelişen aktif vatandaşlığın eğitim sisteminde vurgulanan bir başlık haline gelmesine neden olduğu düşünülmektedir. Evrensel olarak kabul edilen tek bir vatandaşlık tanımının olmaması, aktif vatandaşlığın neleri gerektirdiğine dair düşünceleri de büyük ölçüde farklılaştırmaktadır. Günümüzde liberal bireyselci görüşe göre aktif vatandaşlık; bireylerin devletin dışında kalmaları ve örgütsel üyeliğin yararları karşılığında devletin yeniden üretimine yalnızca belirli bir şekilde katkıda bulunmalarıdır (Lawson, 2001, s. 166). Sarıpek (2006, s.81), bu tanımlamanın aktif vatandaşlığı, olayları olduğu gibi kabul edip desteklemeyi hem de demokratik siyasi tartışma ve eylemlere katılmamayı kabul etme anlamına geldiğini belirtmektedir. Wringe'e (1999, akt. Lawson, 2001, s.172) göre aktif küresel vatandaşlık eğitiminin: dünyada neler olup bittiğine dair bilgi ve anlayış geliştirmeyi ve küresel olarak kabul edilebilir bir şekilde hareket etmeleri için kuruluşlara nasıl baskı yapılabileceğine dair bir farkındalık geliştirmeyi amaçlamasını gerektirmektedir. UNESCO'nun küresel vatandaşlık anlayışında ise aktif vatandaşlık; sadece kendi toplumunda değil diğer kültür ve toplumlardaki, kişisel ve toplu eylemler için sivil katılım türlerinin (savunuculuk, toplum hizmeti, medya, oylama gibi resmi yönetim süreçleri) öğrenimi ile küresel boyutta sorunların çözümleri için gayret gösterebilecek küresel vatandaşlar yetiştirme amacı yer almaktadır (UNESCO, 2015, s.38).

Vatandaşlık kavramının değişen tanımlamaları ve bireylerden değişen beklentiler, küreselleşme ile de ilişkilendirilmektedir. Alan yazında küresel vatandaşlık olarak karşımıza çıkan vatandaşlıktaki değişim tartışmaları yeni bir olgu değildir. Kozmopolitizm, küresel farkındalık, küresel bilinç ve dünya vatandaşlığı gibi küresel vatandaşlık ve ilgili terimler yüzyıllardır kullanılmaktadır (Oxley ve Morris, 2013). Küresel vatandaşlığın, daha geniş bir topluluğa ve ortak insanlığa ait olma duygusunu yerel, ulusal ve küresel arasındaki politik, ekonomik,

sosyal ve kültürel karşılıklı bağımlılığı ve birbirine bağlılığı vurguladığı UNESCO tarafından belirtilmiştir (UNESCO, 2014). Ancak küresel vatandaşlık kavramına farklı yorumlar da yüklenmektedir. Küresel vatandaşlığı; genellikle küreselleşme süreçlerini insan haklarıyla ilişkilendiren ve küresel dünya için sorumluluk alan bir vatandaşlık biçimi olarak tanımlayan Veuglers (2011, s.473), teoride modern küresel vatandaşlığı üç farklı kategoride incelemiştir. Bu kategorileri açık küresel vatandaşlık, ahlaki küresel vatandaşlık ve sosyal politik küresel vatandaşlık olarak isimlendirmiştir. Oxley ve Morris (2013) ise küresel vatandaşlığı iki ana kategori altında dörder alt kategoride sınıflandırmışlardır. Oxley ve Morris, kosmopolitizm ana kategorisini politik, ekonomik, ahlaki ve kültürel olarak, savunuculuk yaklaşımındaki alt kategorileri ise toplumsal, eleştirel, çevresel ve maneviyat olarak belirtmiştir (2013, s.305).

Küreselleşme ve küresel vatandaşlık tartışmalarının etkilerini hissettirdiği diğer bir alan ise eğitimidir. Eğitim alanında dünyada yaşanan hızlı değişimlerin, eğitim sistemlerinde de son otuz yılda deneyimlenmekte olduğu ve bu değişimlerin küreselleşmeye bağlanabileceği belirtilmektedir (Yemini, 2017, s.1). Örneğin II. Dünya Savaşının hemen sonrasında eğitim sistemlerinin ve özellikle ders kitaplarının aşırı milliyetçiliği teşvik etmedeki zararlı rolü tartışılmaya başlanmış, Birleşmiş Milletler ve birçok ikili komisyon tarafından yapılan çalışmalar ile toplumdaki önyargıyı ortadan kaldırmak amacıyla okul müfredatlarında reformlar yapılması amaçlanmıştır (Bromley, 2009, s.33). Bu reformlar, üniter bir ulusal kimliğin inşasına odaklanmaktan ziyade evrensel insan haklarını ve kadınlar veya azınlıklar gibi özel grupların çeşitliliğini korumaya yönelik kozmopolit idealleri benimsemeye kadar vatandaşlık kavramlarında daha geniş ve temel bir değişikliği yansıtmaktadır (Bromley, 2009, s.33). Değişen öncelikleri ile eğitimde küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerler öne çıkmaktadır. Küresel vatandaşlık eğitimi şemsiyesi altında toplanan ve küreselleşen dünyanın yeni önceliklerini yansıtan eğitim anlayışları; küreselleşme ile ilişkili olarak vatandaşlığın değişiminde eğitimin temel işlevlerini vurgulamaktadır (UNESCO, 2014, s15). Yurttaşlık, toplumsal ve politik sosyalleştirme işleviyle ve nihayetinde eğitimin çocukları ve gençleri günümüzün giderek daha fazla birbirine bağlı ve birbirine bağımlı dünyasının zorluklarıyla başa çıkmaya hazırlamadaki katkısıyla doğrudan ilişkilidir (UNESCO, 2014, s15).

Küresel vatandaşlık eğitiminde temel parametreler olsa da, yaklaşımlar, yorumlar ve odak genellikle farklılık gösterdiği ve uygulama için "herkese uyan tek bir model" olmadığı görülmektedir (UNESCO, 2014, s.14). Küresel vatandaşlık eğitim yaklaşımlarındaki en temel ayrım küresel vatandaşlık eğitiminin küresel toplulukla ilgili hedefleri mi yoksa bireyin rekabette öne geçebilmesi amacı ile bireysel hedefleri mi teşvik etmesi gerektiği sorusuna verilen cevapla ilgilidir (UNESCO, 2014, s.14). İlk pozisyon, küresel vatandaşlık eğitiminin dünyaya ne gibi katkılar sağlayabileceğini vurgularken (UNESCO, 2014, s.14), ikincisi ise; küresel yeterlilik için eğitim olarak adlandırılmakta ve bireylerin istihdam piyasasında öne çıkmasını hedefleyerek, literatürde ve uygulamada eğitim sistemlerinin öğrencileri küresel işgücünde rekabet edebilmek için hazırlanması gerekliliği düşüncesinden çıkmıştır (Dill, 2013). Alan yazında, neoliberal, küresel yetkinlikler ya da bireysel çıktılar olarak adlandırılan bu yaklaşımlara yönelik eleştiriler mevcuttur. Örneğin Cabezudo, (2014) eğitim kurumlarının, bilginin en yüksek teklif sahibine satılmak üzere tartışmasız bir mal olarak tüketildiği rekabetçi kurumlar haline geldiğini belirtmektedir. Spring (2001, s.9), dünyadaki okul sistemlerinin beşeri sermaye muhasebesi ve ekonomik kalkınmayı vurgulayan bir eğitim modelini benimseme eğiliminde olduğu, bu modelin ise sömürgeciliğin, küresel temasların ve uluslararası ekonomik planlamanın bir sonucu olduğu ve ekonomik kalkınmanın yarattığı işler için işçileri eğiten okulların öngörüldüğünü belirtmiştir. Bu yaklaşımlar; eğitime yönelen ekonomik yaklaşımın diğer bir yüzü olarak görülmektedir. Asıl amacı işçileri bilgi yoğun ekonomilere ve hatta bazı durumlarda belirli firmalara hazırlamaktır. Bu yaklaşım tüm insan yeteneklerinin ahenkli bir gelişimine vurgu yapmak yerine işle ilgili yeterliklerin önemini abartmaktadır. Bu yaklaşımlara, var olan sosyo-ekonomik farklılıkları arttırabileceği, var olan sorunların eğitim ile güçleneceği ve günümüzde olan eşitsizliklerin devamlılığının süreceğine (Ananiadaou ve Claro, 2009) yönelik eleştiriler getirilmiştir.

İlk yaklaşımı benimseyen UNESCO küresel vatandaşlığı: bireylerin küresel zorluklarla yüzleşmek ve çözümler üretmek için hem yerel hem de küresel olarak aktif roller üstlenmelerini ve nihayetinde daha adil, barışçıl, hoşgörülü, kapsayıcı, güvenli ve sürdürülebilir bir dünyaya proaktif katkıda bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2014). Küresel vatandaşlık eğitimi farklı biçimler alabilse de, öğrencilerde bazı yetkinlikleri teşvik etmeyi içeren ortak unsurlara sahip olduğu söylenebilir. Davies ve Pike (2009, s.63) bu ortak noktaları: küresel bağlantılar ve karşılıklı bağımlılıklar, küresel sistemler, küresel konular ve sorunlar, diğer kültürleri anlama, insanların inançları ve değerleri ile gelecekle ilgili yapılan seçimlerin sonuçlarının farkındalığı olarak belirtmiştir. UNESCO ise bu ortak noktaları ayrıntılı olarak şu şekilde belirtmiştir:

- Çoklu kimlik düzeylerinin anlaşılmasıyla desteklenen bir tutum ile bireysel kültürel, dini, etnik veya diğer farklılıkları aşan bir kolektif kimlik potansiyeli (örneğin, ortak insanlığa ait olma duygusu, çeşitliliğe saygı),

- Adalet, eşitlik, haysiyet ve saygı gibi küresel meseleler ve evrensel değerler hakkında derin bilgi (örn. küreselleşme süreci, karşılıklı bağımlılık/bağlılık, ulus devletler tarafından yeterli veya benzersiz bir şekilde ele alınamayan küresel zorluklar, ana kavram olarak sürdürülebilirlik),
- Sorunların farklı boyutlarını, bakış açılarını tanıma ve çok yönlü bir yaklaşımı benimsemek de dahil olmak üzere eleştirel, sistematik ve yaratıcı düşünmeye yönelik bilişsel beceriler (örneğin, çok yönlü bir yaklaşımla desteklenen muhakeme ve problem çözme becerileri),
- Empati ve çatışma çözme gibi sosyal beceriler dahil olmak üzere bilişsel olmayan beceriler ve farklı geçmişlere, kökenlere, kültürlere ve bakış açılarına sahip insanlarla ağ kurma ve etkileşim kurma için iletişim becerileri ve yetenekleri (örneğin küresel empati, dayanışma duygusu),
- Küresel zorluklara küresel çözümler bulmak için işbirliği içinde ve sorumlu bir şekilde hareket etme ve kolektif iyilik için çaba gösterme davranışsal kapasiteleri (örneğin bağlılık duygusu, karar verme becerileri) (UNESCO, 2014, s.17).

Shahla, Alireza; Mohammad ve Narges (2013) küresel vatandaşlık eğitimi için müfredat önerilerinde bulunmuştur. Bu öneriler şunlardır:

- Kültür, dil ve birlikte yaşamayı öğrenme ile ilgili olarak dünya vatandaşlarını geliştirmek;
- Öğrencilerin evrensel insani değerleri tanımlarını ve geliştirmelerini teşvik etmek|
- Öğrencileri, bireysel veya ortaklaşa olarak öğrenme ve bilgi edinme becerileriyle donatmak ve bu beceri ve bilgileri geniş bir alanda buna göre uygulamak.

Belirtilen ortak noktalar küresel vatandaşlık eğitiminin sadece bilişsel ve sosyo duygusal boyutlarda kazanımlar içermediği; yapılan seçimlerin sonuçlarının farkındalığı, beceri ve bilgileri geniş bir alanda uygulamak ya da kolektif iyilik için çaba gösterme ifadeleri ile davranışlara da yansıtmayı hedeflemektedir. Küresel vatandaşlık eğitiminin bu hedefleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyinin (National Council for the Social Studies (NCSS) sosyal bilgiler dersi için ortaya koyduğu amaçlar ile örtüştüğü görülmektedir. NCSS sosyal bilgiler dersinin amaçlarını şu ifadelerle belirtmiştir:

Sosyal bilgilerin amacı, vatandaşlık yeterliliklerinin -öğrencilerin kamusal yaşamda aktif ve katılımcı olmaları için gereken bilgi, entelektüel süreçler ve demokratik niteliklerinin artırılmasıdır. Sosyal bilgiler, bilgi sahibi, becerilerle donanmış ve kendini demokrasiye adanmış genç insanlarla, demokratik yaşam tarzımızın devamlılığı ve gelişimi ve bu genç insanların küresel toplumun bir üyesi olmaları için gerekmektedir (NCSS, 2010).

Belirtilen amaçlarda bireyin küresel toplumun bir üyesi olması hedefi açık olarak belirtilmiştir. Günümüzde birey sadece kendi toplumu ile ilişkili hak, ödev ve sorumluluklarla ilişkilendirilmemiş olup; tüm insanlıkla ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkiler alan yazında da artan bir şekilde çalışılmış ve çalışılmaktadır. Bu sorumluluklar dolaylı olarak sosyal bilgiler derslerinde belirli düzeylerde aktarılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi; geçmişi ve günümüzü konu edinerek çocukların günümüz toplumlarının sorunlarından haberdar olmalarını sağladığı için büyük önem taşımaktadır (Arın ve Deveci, 2008, s. 171). Güncel olayların öğretimi ile öğrencilerin duyarlı ve empati sahibi olabilmeleri sağlanabileceği gibi, düşünme ile başlayan bu sürecin eyleme dönüşmesi ile dünyanın da değişmesine katkı sağlanabilir (Taşkın ve Memişoğlu, 2019, s. 609). Sosyal bilgiler, farklı ve çatışan önceliklerin uzlaşma alanı olarak tanımlandığı düşünüldüğünde (Stanley, 2001, s. 12), öğrencilere günlük olayların öğretimi sayesinde kazanabilecekleri duyarlılıklar ve empati daha da önemli bir anlam ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere küresel bir toplumun gelişiminde eğitime düşen sorumlulukların yerine getirilebileceği derslerin başında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitapları küresel vatandaşlık yetiştirme hedefinin tüm dünyanın gündemine girmesini sağlayan 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin kabulünden önce de bu hedeflerle ilişkisi alan yazında incelenmiştir. Var olan sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilgili kazanımların 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer aldığı belirtilmektedir (Kaya ve Tomal, 2011, s. 54). Akhan ve Yalçın (2016, s.43) çalışmalarında 1961, 1962, 1968, 1988, 1993, 1998, 2005) yıllarına ait sosyal bilgiler öğretim programlarını çok kültürlü eğitim açısından değerlendirmişlerdir. Anılan programların çok kültürlü eğitim açısından yeterli düzeyde olmadığını, özellikle 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırma eğitim anlayışına göre oluşturulduğu halde çok kültürlü eğitime değinme noktasında eksik kaldığı sonucuna ulaşılmışlardır Açıkalin (2010, s. 257) küresel eğitimin temel temalarının çoğunun 2005 Türk sosyal bilgiler müfredatında temsil edilmesine rağmen, yeterince ifade edilmediğini, en önemlisi de küresel eğitimin önemli bir niteliği olan “çoklu bakış açılarının” müfredatta olmadığını belirtmektedir. Benzeri bir çalışmada, Çolak, Kabapınar ve Öztürk (2019, s. 342, 348) sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve

küresel vatandaşlık eğitimine dair görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmalarında; sosyal bilgiler dersinin küresel vatandaşlık eğitimi ilgili konuları içermekle birlikte yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Ancak çalışma 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programını içermemektedir. Litaratür incelendiğinde küresel vatandaşlık eğitiminin 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarına nasıl yansıdığına yönelik yeterli bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

## Amaç

Bu araştırma UNESCO tarafından küresel vatandaşlık eğitimine bir çerçeve paradigması olarak geliştirilen Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigmasının (Global Citizenship Education Paradigm; GCED) ülkemizdeki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumunu tarihsel süreçte anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç için araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulmuş olan 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarının küreselleşme ve küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili içerikleri GCED de belirtilen bilişsel, sosyo- duygusal ve davranışsal boyutlarına göre analiz edilmiştir.

## Metodoloji

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) yada belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 97). Durumlar çok farklı şekillerde olabilir. Bu araştırmada 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel vatandaşlık eğitimi olgusu bir durum olarak kabul edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.112). Bu araştırma için tespit edilen ölçüt ise 2005 yılında yeni bir eğitim felsefesine geçilmeden önce uygulamada olan 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Bu ölçüt küresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarihsel süreç içindeki değişiminin ve gelişiminin anlaşılması açısından önemlidir.

### 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış ders kitapları;

4. Sınıf: Şenünver, G., Karabulut, Dr. E., Kesim, H.S., Turgut, R., Ercan, N., Küçükbaycan, M., Uslu, H. ve Akay, A. (1999). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
5. Sınıf: Şenünver, G., Karabulut, Dr. E., Kesim, H.S., Turgut, R., Ercan, N. Küçükbaycan, M., Uslu, H. ve Akay, A. (1999). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
6. Sınıf: Şenünver, G., Karabulut, Dr. E., Kesim, H.S., Turgut, R., Ercan, N. Küçükbaycan, M., Uslu, H. ve Akay, A. (2000). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
7. Sınıf: Şenünver, G., Karabulut, Dr. E., Kesim, H.S., Turgut, R., Ercan, N. Küçükbaycan, M., Uslu, H. ve Akay, A. (1999). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmada küresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl yer aldığını tespit etmek amacıyla veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi var olan kayıt ve belgelerin sistemli olarak incelenmesidir (Karasar, 1999). 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitapları, Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nden taratılarak elde edilmiştir. Kitapların kopyasına ulaşıldıktan sonra sayfaları tek tek kontrol edilmiş eksik sayfaların olmadığı tespit edilmiştir.

### Verilerin Analiz Edilmesi

Küresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yerini ortaya koymak için yapılan bu araştırmada hem araştırmanın amacına uygunluk hem de alt problemlere cevap verebilmek amacıyla nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizinden yararlanılmıştır. İlgili dokümandaki verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere

ulaşmak için içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu araştırmada analiz birimi olarak cümle ve paragraflar kullanılmıştır. Buna göre cümle ya da paragraflarda kategori ve alt kategorilerin hangi sıklıkta geçtiği tespit edilmiştir.

**Tablo 1.** Analiz biriminden örnek kodlama

Cümle veya Paragraf (Analiz Birimi)	Kod	Alt Kategori	Kategori
Köylerde doğumun fazla olması, nüfus artışına neden olmaktadır. Artan bu nüfusa karşılık ekim dikim alanlarının yeterli olmaması, köylerden kentlere doğru göçü zorlamakta ve kentlerin nüfusunun artmasına neden olmaktadır (bk.Grafik I). Bu göç olayı iş olanaklarının daha çok olduğu büyük kentlere doğru gerçekleşmektedir.	Hızlı nüfus artışı	Yerel Konular/Sorunlar Tanımlama Ulusal Konular/Sorunlar Nedenleri	Konular/ Sorunlar
Doğal parçalanma olanağı olmayan veya yok olması için çok uzun bir Zamanı gerektiren katı atıkların başında, pet şişeler, yeniden doldurulması mümkün olmayan piller, plâstik ve naylonlar gelir. Plâstiklerin doğada yok olmaları 500 yıl gibi çok uzun bir süreyi gerektirmektedir. Pil ise içerisindeki kimyasal madde ile toprağı kirletir. Bu bakımdan toprağı kirleten bu maddelerin de doğaya zarar vermeyecek şekilde ayrı yerlerde biriktirilmesi, çevreye yayımaması gerekir	Çevre Geri Dönüşüm	Ulusal Konular/Sorunlar Çözüm Önerileri Bireysel Katılım Ulusal	Konular/ Sorunlar Aktif Vatandaşlık

İçerik analizinin önemli bir aşaması kategori geliştirme aşamasıdır. Kategoriler ve alt kategorilerin belirlenmesinde UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi çerçeve paradigmasına göre hazırladığı **“Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives”** (UNESCO, 2015) başlıklı kılavuz dikkate alınmıştır. Bu dokümanda küresel vatandaşlık eğitiminin üç temel boyutu olduğu vurgulanmıştır. Bu boyutlar ise aşağıda yer almaktadır.

1. Bilişsel
2. Sosyo-Duygusal
3. Davranışsal

Bu öğrenme alanlarına göre, UNESCO'nun küresel vatandaşlık yaklaşımının ders kitaplarında yer alma durumu hazırlanmış olan GCED İnceleme Formu ile gerçekleştirilmiştir. GCED' inceleme formu, araştırmacı tarafından UNESCO'nun pedagojik rehberi doğrultusunda hazırlanmıştır. GCED inceleme formu öğrenmenin üç alanı için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Küresel vatandaşlık eğitiminin 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarında kategori ve alt kategorilere, yıllara ve sınıf düzeyine göre karşılaştırmak için sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Sayısallaştırma yapılırken eğer ilgili kategori ya da alt kategori dokümanda varsa “1” değeri verilmiştir. Böylece her kategorinin ve alt kategorinin sosyal bilgiler ders kitaplarında kaç kez tekrarlandığı tespit edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması**

Araştırmanın geçerliği için araştırmada incelenen dokümanların özellikleri ile veri toplamak için kullanılan “GCED İnceleme Formu”nun oluşturulma safhaları açıklanmıştır. Ayrıca bulgular oluşturulurken ders kitaplarından kategori ve alt kategoriler için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinin her aşaması iki uzman tarafından bir dış değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu araştırmada analiz edilecek verilerin çokluğu, küresel vatandaşlık eğitimi konusunda uzman olan ve bu yoğun veri setini kodlayacak bir araştırmacının bulunamayışından dolayı “zaman açısından” güvenilirlik tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı defaatle sosyal bilgiler ders kitaplarını “GCED İnceleme Formunda” yer alan tüm kategori ve alt kategorilere göre kodlamış ve bu süreç sonucunda tereddüt yaşanan kodlamalarda uzman görüşüne başvurularak bir görüş birliğine varılmıştır.

**Bulgular****1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında UNESCO'nun Küresel Vatandaşlık Eğitimi Anlayışının Bilişsel Boyutunun İncelenmesi****Tablo 2.** 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının bilişsel boyutta yer alma durumunun kategoriler ve alt kategoriler göre dağılımı

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	TOPLAM
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
<b>KONULAR VE SORUNLAR</b>	Yerel Konular ve Sorunlar (Tanımlama)	0	0	3	0	3
	Yerel Konular ve Sorunlar (Nedenler)	0	0	3	0	3
	Yerel Konular ve Sorunlar (Çözüm Önerileri)	0	0	2	0	2
	Ulusal Konular ve Sorunlar (Tanımlama)	22	17	33	15	87
	Ulusal Konular ve Sorunlar (Nedenler)	0	3	13	0	16
	Ulusal Konular ve Sorunlar (Çözüm Önerileri)	4	9	5	0	18
	Küresel Konular ve Sorunlar (Tanımlar)	2	1	15	0	18
	Küresel Konular ve Sorunlar (Nedenler)	2	0	6	0	8
	Küresel Konular/ Sorunlar Çözüm Önerileri	0	1	1	0	2
<b>SİSTEMLER VE YAPILAR</b>	Yerel Sistemler ve Yapılar (Tanımlama)	2	0	0	0	2
	Yerel Sistemler ve Yapılar (Kurulma Nedenleri)	1	0	0	0	1
	Yerel Sistemler ve Yapılar (Yapısal Sorunlar)	0	0	0	0	0
	Ulusal Sistemler ve Yapılar (Tanımlama)	12	7	10	6	35
	Ulusal Sistemler ve Yapılar (Kurulma Nedenleri)	1	5	2	5	13
	Ulusal Sistemler ve Yapılar (Yapısal Sorunlar)	0	0	0	0	0
	Küresel Sistemler ve Yapılar (Tanımlama)	0	1	0	11	12
	Küresel Sistemler ve Yapılar (Kurulma Nedenleri)	0	0	4	3	7
	Küresel Sistemler ve Yapılar (Yapısal Sorunlar)	0	0	1	0	1
<b>ETKİLEŞİM VE BAĞLILIK</b>	Küresel Değişimlerin İnsanlar Üzerindeki Etkileri	14	6	4	20	44
	Yerel/Ulusal ile Küresel Sistemler Arasındaki	4	0	6	0	10
	Yerel/Ulusal ile Küresel Konular/ Sorunlar Arasındaki Etkileşim ve Bağlılık	3	0	5	7	15
<b>BİLİŞSEL BECERİLER</b>	Eleştirel Düşünme Becerisi	1	1	0	0	2
	Sorgulayıcı Öğrenme Becerisi	0	0	0	0	0
	Medya Okuryazarlığı	0	0	1	0	1
	Dijital Okuryazarlık	0	0	0	0	0
	Analitik Düşünme Becerisi	0	0	0	0	0
	Karar Verme Becerisi	0	0	0	0	0
	Empati Becerisi	0	0	0	0	0
	Problem Çözme Becerisi	0	0	0	0	0
	Teknoloji Okuryazarlığı	0	0	0	0	0
	Yaratıcı Düşünme Becerisi	0	0	0	0	0
	<b>VATANDAŞLIK</b>	Bireyin Yasal ve Anayasal Ödevleri	5	2	4	1
Bireyin Yasal ve Anayasal Hakları		5	7	8	0	20
Bireyin Uluslararası Gönüllü Kuruluş ve Organizasyonlarla İlişkisi		0	0	0	0	0
Uluslararası Hukuk Metinlerinden Doğan Haklar		0	0	1	0	1
Vatandaşlık Yaklaşımları/Benzerlikler		0	0	0	0	0
Vatandaşlık Yaklaşımları Farklılıklar		0	0	0	0	0
<b>TOPLAM</b>		<b>78</b>	<b>60</b>	<b>127</b>	<b>68</b>	<b>333</b>

1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında bilişsel boyut toplam 333 ifade ile en fazla yer alan boyut olarak belirlenmiştir.

**Konular ve sorunlar kategorisinde** toplam 157 ifade (Bütün bilişsel ifadelerin % 47,15'i) ders kitaplarında yer almaktadır. Konular ve sorunlar kategorisi bilişsel boyutta en fazla ifadenin belirlendiği kategori olmuştur. Bu kategoride en fazla ifadenin yer aldığı alt kategoriler ulusal konular ve sorunlar ile ilgili alt kategoriler iken en az ifadenin yer aldığı alt kategoriler ise yerel ve küresel konular ve sorunlar ile ilgili alt kategorilerdir.

Yerel konu ve sorunlar alt kategorilerinde toplamda 8 ifade ders kitaplarında belirlenmiştir. Yerel konu ve sorunlar, birçok farklı boyutu ile var olan durumu betimleyen ve yüzeysel olarak nedenleri ile aktarılmıştır. İfadelerin tümü 6. Sınıf ders kitaplarında belirlenmiştir. Salgın hastalıklar (MEB,2000, s.113), sağlık kuruluşlarının yetersizliği (MEB, 2000, s.113), eğitim alanındaki sorunlar, ısınma için odun kullanımı ile ormanlarımızın zarar görmesi ve hızlı nüfus artışı nedeni büyük kentlere yaşanan iç göç (MEB,2000, s.114) aktarılmıştır. Yerel konu ve sorunlar, ulusal konu ve sorunlara neden olabileceği de ders kitaplarında belirtilmiş ve onlarla etkileşimleri aktarılmıştır. Hızlı nüfus artışı ise sorunların en önemli sebebi olarak şu şekilde gösterilmiştir. **“Köylerde doğumun fazla olması, nüfus artışına neden olmaktadır. Artan bu nüfusa karşılık ekim dikim alanlarının yeterli olmaması, köylerden kentlere doğru göçü zorlamakta ve kentlerin nüfusunun artmasına neden olmaktadır (bk. Grafik 1). Bu göç olayı, iş olanaklarının daha çok olduğu büyük kentlere doğru gerçekleşmektedir. Buralara göçen insanlar, fabrika işçisi, yapı işçisi, maden işçisi gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Kentlerdeki kazancı daha çekici bulan, insanların bir bölümü, göç ettikleri yerlere sürekli olarak yerleşmektedirler** (MEB,2000, s.110).”

Ulusal konu ve sorunlar, bazı durumlarda yerel konu ve sorunlarla etkileşim içerisinde olmak üzere geniş bir yelpazede aktarılmıştır. Türkiye'nin nükleer enerji yatırımları, bireylerdeki yanlış beslenme alışkanlıkları, komşu ülkelerin silahlanma çabaları benzeri dönemin güncel konu ve sorunları da ders kitaplarında yer almıştır. Hızlı nüfus artışı sorunu yerel konu ve sorunlarda da değinildiği gibi ulusal birçok konu ve sorunun kaynağı ders kitabında yer almıştır: Bu sorunun çözümü olarak aile planlamasına ders kitaplarında yer verilmiştir. Aile planlamasına yönelik önyargılarla mücadele de 6. sınıf ders kitabında yer almaktadır: Göç olgusu, iç ve dış göç olarak hızlı nüfus artışı ile ilişkilendirilerek aktarılmıştır. Göçlerin nedeni olarak gösterilen ekonomik sebepler 6. sınıf ders kitabında şu cümlelerle aktarılmıştır. **“Daha çok ekonomik nedenlerle gerçekleşen dış göçler de nispeten yurdumuzdaki nüfus kaybına neden olmaktadır. Ülkemiz nüfusunun artışına paralel olarak ekonomik imkânlarımızın ve iş olanaklarının artırılması durumunda bunun önüne geçilebilir”** (MEB,2000.s.110). Cinsiyet konusu ulusal konu ve sorunlarda ders kitaplarında yer alan başlıklardan birisidir. Bu konu, özellikle kadına verilen önem ve kadınların yaşadığı sorunlara çözüm bulma gayretini gösteren örneklerle 4. sınıf ders kitabında yer almaktadır. Kadının toplumda her türlü hakka sahip olması ve değeri de ders kitaplarında vurgulanmıştır. Ancak kadının erkeğin bir yardımcısı, iş hayatına tümü ile katılan değil de destek olan bir statüde belirten bir ifade 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almaktadır. **“Örneğin; kadın, dikmiş dikerek ve örgü örerek, alışverişlerini ucuz ve kaliteli mal satan yerlerden yaparak aile bütçesinin yükünü hafifletebilir”** (MEB,1999a.s.17). Ders kitaplarının genelinde cinsiyet eşitliği ve kadın sorunlarına çözüm arayışı öne çıkarken, bu cümle ile kadın farklı bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Çevre sorunları, 4. sınıf ders kitabında bilgi aktarımı düzeyinde şu ifadelerle yer almaktadır: **“Çevre, insan veya başka bir canlının hayatı boyunca ilişkilerini sürdürdüğü bir ortamdır. Hava, su ve toprak ile hayvanlar, bitkiler ve insanlar bu ortamın birer parçasıdır. Bunlardan birinin yok olması veya zarar görmesi, yaşanan çevredeki doğal dengenin bozulmasına neden olur”** (MEB,1999a.s.43). Ders kitapları genelinde çevre konusuna olan duyarlılık sergilenmiştir. Çevre sorunlarının çözüm önerileri 5. sınıf ders kitabında şu ifadelerle yer almaktadır: **“Bu bakımdan toprağı kirleten bu maddelerin de doğaya zarar vermeyecek şekilde ayrı yerlerde biriktirilmesi, çevreye yayılmaması gerekir”** (MEB, 1999b, s.115).

Küresel konu ve sorunlar alt kategorisinde küresel açlık ve kaynakların eşit dağıtılmaması (MEB, 2000, s.47), kitle imha silahları, bulaşıcı hastalıklar (MEB, 2000, s.53), cinsiyet (MEB,2000, s.55) konu ve sorunları 6. sınıf ders kitabında yer alan konu ve sorunlara örnek olarak verilebilir. Küresel konu ve sorunlar; aktarılan ulusal konu ve sorunlarla etkileşimi belirtilmeksizin ders kitaplarında yer almaktadır. Hızlı nüfus artışı küresel boyutta da diğer sorunlara neden olan bir olgu olarak 6. sınıf ders kitabında sunulmuştur. **“Ülkelerde nüfus artışının hızlı olması, yapılan yardımlarla açlığın önlenmesinde başarıya ulaşılmasını güçleştirmektedir”** (MEB, 2000, s.52). Eşit dağıtılmayan kaynaklar küresel açlık sorununa da vurgu yapılarak 6. sınıf ders kitabında aktarılmıştır. **“Bazı ülkelerde her yıl çok sayıda insan açlıktan ölüyor, bazı ülkelerde büyük bir savurganlık ve israf yaşanmaktadır. İsraf, ülkelerin ekonomilerini çökerten bir faktördür. Bu bakımdan her konuda tasarrufa dikkat etmeli, israftan kaçınılmalıdır”** (MEB,2000, s.52). Kaynakların sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi ile ilgili ifadeler 6. sınıf ders kitabında yer almaktadır (MEB,2000, s.47). Eğitim, ders kitaplarında hem ulusal hem de küresel düzeyde vurgulanan bir diğer alan olmuştur. Küresel boyutta eğitim sorunu, küresel boyutta eşit dağıtılmayan kaynaklara vurgu yapılarak 6. sınıf ders kitabında aktarılmıştır.

**Sistemler ve yapılar kategorisi** ders kitaplarında toplamda 71 (Bütün bilişsel ifadelerin %21,32'si) ifade ile yer almıştır. Bu kategoride en fazla ifadenin yer aldığı alt kategoriler ulusal sistemler ve yapılar ile ilgili alt kategoriler



iken en az ifadenin yer aldığı alt kategoriler ise yerel ve küresel sistemler ve yapılar ile ilgili alt kategorilerdir.

Yerel sistem ve yapılar alt kategorisinde toplamda 3 ifade belirlenmiştir. Bu ifadelerde değişim ve değişimin nedenleri aile boyutunda 4. sınıf ders kitabında incelenmiştir (MEB,1999a).

Ulusal sistem ve yapılar alt kategorilerinde toplamda 48 ifade belirlenmiştir. Karar verme mekanizmaları, değişim, ulusal kurumlar, sistem ve yapıların küresel düzeydeki etkileşimleri, devlet sorumluluğu, devlet faaliyetlerinin vatandaşlara etkileri ve demokratik sistem ve yapılar ders kitaplarında belirlenen kod kelimelerden bazılarıdır. Ulusal sistem ve yapılar aktarılırken bazı durumlarda hem devletin ekonomik açıdan bireylerin hayatlarına olan etkisi hem de devlet sorumluluğu anlayışı ile 4. sınıf ders kitabında aktarımlar yapılmıştır. **“Devlet, balıkçılığımızı geliştirmek için çeşitli tedbirler almaktadır. Et ve Balık Kurumu, balıkçılığımızı geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır. Balıkçılığımızı geliştirmek için yapılan çalışmalar, yeterli düzeye geldiği zaman yurdumuzdaki balık tüketimi de artacaktır”** (MEB,1999a.s.85). Ders kitaplarında, sistem ve yapılar arasındaki etkileşim ve bağlılık ile küresel dayanışmaya ve küresel düzeyde sistem ve yapılar arasındaki işbirliğini gösteren nadir örnekler de mevcuttur. Küresel STK’ların ülkemiz çevre sorunlarının çözümüne yönelik yaptıkları çalışmaların aktarıldığı ifadeler 5. sınıf ders kitabında yer almaktadır (MEB,1999b, s.177). Sistemler ve yapılardaki etkileşimlerin aktarıldığı diğer bir başlık göç olgusudur. Ülkeler arasında siyasi anlaşmalar ile gerçekleştirilen göç 7. sınıf ders kitabında şu ifadelerle aktarılmıştır: **“Bu ülkeler, kalkınmanın ortaya çıkardığı insan gücü ihtiyacını karşılamak için başka ülkelerden işçi talep etmişlerdir Türk hükümetlerinin bu ülkelerle yaptıkları anlaşmalar sonucunda 1960’lı yılların başından itibaren Türkiye’den Avrupa ülkelerine işçi gönderilmeye başlanmıştır** (MEB, 1999c, s 187).” Ulusal sistemler ve yapılar alt kategorisinde STK’ların önemi açık ifadelerle 6. sınıf ders kitabında aktarılmaktadır. **“Sivil toplum örgütlerinin çok sayıda kuruluş geliştiği toplumlarda demokrasiler daha güçlüdür. Bizim ülkemizde de sendikalar, vakıflar, dernekler, kulüpler gibi sivil toplum örgütleri hızla kuruluş gelişmektedir”** (MEB,2000, s.14). Kamuoyu kavramı ise 6. sınıf ders kitabında var olan resmi sistem ve yapılarla işbirliğini sağlama hedefi ile açıklanmaktadır (MEB,2000, s.14).

Küresel sistemler ve yapılar alt kategorisinde sistem ve yapıların kurulma nedenleri ve yaptıkları çalışmalar 6. sınıf ders kitabında yer almaktadır. **“Dünyada açlığa karşı mücadele etmek amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Teşkilâtı (FAO)’na göre 450 milyon insan açlık tehlikesiyle karşı karşıya bulunmaktadır** (MEB,2000, s.52).

**Etkileşim ve bağlılık kategorisi** ders kitaplarında toplamda 69 ifade ile yer almıştır. (Bütün bilişsel ifadelerin % 20,72’i). Bu kategoride en fazla ifadenin yer aldığı alt kategori küresel değişimlerin insanlar üzerindeki etkileri alt kategorisidir. Ders kitaplarında, tarihteki medeniyetlerin günümüz dünya medeniyetine katkıları ve bu medeniyetler arasındaki kültür ve bilim alanındaki etkileşimler ağırlıklı olarak belirlenmiş ifadelerdir. Ticaretin, kültür ve bilginin paylaşımındaki önemli rolüne 4. sınıf ders kitabında (MEB,1999a. s.139) değinilmiştir. Bilim ve kültürün, birey ve toplum yaşamındaki önemi ve neden olabildiği değişimler 7.sınıf ders kitabında şu ifadelerle aktarılmıştır: **“Matbaanın bulunmasından sonra din kitapları çeşitli dillerde basılmaya başlandı. Hristiyanlığın kutsal kitabı olan İncil’i herkes okuma imkanı buldu. Böylece din adamlarının ve papanın her söylediğinin doğru olmadığı öğrenildi”** (MEB, 1999c, s 84). Dış göçün, ülkemiz için bir kayıp olduğu şu ifadeler ile 4. sınıf ders kitabında belirtilmiştir. **“Özellikle genç ve dinamik nüfusun dış ülkelere göç etmesi (dış göç) yurdumuz insan gücü açısından önemli bir kayıptır”** (MEB,1999a.,s.129). Bu kategoride incelenen küresel sistem ve yapılar UNESCO ve hazırladığı Dünya Kültür Mirası Listesi ile 4. sınıf ders kitabında şu ifadelerle yer almaktadır: **“UNESCO, değişik ülkelerdeki tabiat ve kültür varlıklarından bazılarını korumaya almış ve bir “Dünya Miras Listesi” hazırlamıştır. Bunlardan yedi tanesi Türkiye’dedir”** (MEB,1999a 131). Ancak bu ifadelerin sadece betimleme aşamasında olduğu görülmüştür: Toplumların kimliklerinin değişimine neden olan çatışmalar da ders kitaplarında ifade edilmiştir: “Talas Savaşı” (MEB,1999a.s.140), “Haçlı seferleri” (MEB,2000, s.76) benzer şekilde “Moğol İstilaları” (MEB,2000, s.90). Çatışmalardaki teknolojik değişimlerin; kültürü, insanı ve toplumu etkilemesine ilişkin örnekler 7. sınıf ders kitabında görülmektedir. **“İstanbul’un fethiyle, kale ve surların top gülleleri ile yıkılabileceği anlaşıldı. Bu gelişme, Avrupa’da kralların derebeylerin üzerlerinde egemenlik kurmasını sağladı”** (MEB, 1999c, s 58). Sistem ve yapılar içerisinde çevre konusu da 6. sınıf ders kitabında işlenmiştir. **“Son yıllarda, doğal dengenin bozulmasının doğuracağı sonuçların ne kadar önemli olduğunu anlayan ülkeler, çevre korumasına büyük önem vermeye başlamışlardır. Yurdumuzda da doğal hayatı korumak amacıyla pek çok millî park oluşturulmuştur. Kuşçenneti, Yedigöller, Kovada Gölü ve Uludağ millî parkları bunlara örnektir** (MEB,2000, s.49).” Ancak aktarılan tedbirler düşünüldüğünde, çevre konusunda ülkelerin birbirlerinden bağımsız bir şekilde hareket ettiği düşünülmektedir.

**Bilişsel beceriler kategorisinde** ders kitaplarında sadece 3 ifade belirlenmiştir.

**Vatandaşlık kategorisinde** toplamda 33 ifade (Bütün bilişsel ifadelerin %9,91’i) ders kitaplarında yer almıştır. Bu

kategoride bireyin yasal ve anayasal ödevleri alt kategorisi 15 ifadeyle, bireyin yasal ve anayasal hakları alt kategorisi ise 25 ifade ile aktarılmıştır. Uluslararası hukuk metinlerinden doğan haklar” alt kategorisi ise 1 ifade “Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile aktarılmıştır. Ders kitaplarında vatandaşlık kategorisinin diğer alt kategorilerinde herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. *“Temel haklarla” ilgili olarak da “Vatandaşlar, kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilemez, vazgeçilemez temel hak ve hürriyetlere sahiptir”* (MEB,2000, s.23) ifadeleri ile temel hak kavramı ve önemi 6.sınıf ders kitabında vurgulanmıştır.

**1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında UNESCO’nun Küresel Vatandaşlık Eğitimi Anlayışının Sosyo-Duygusal Boyutunun İncelenmesi**

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO’nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının sosyo-duygusal boyutta yer alma durumunun kategoriler ve alt kategoriler göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO’nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının sosyo-duygusal boyutta yer alma durumunun kategoriler ve alt kategoriler göre dağılımı

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	TOPLAM
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
KİMLİK BİLİNCİ	Temel Haklara Bağlılık	0	0	0	0	0
	Bireysel Kimlik Bilincinin Çoklu İlişkilerde Konumu	25	1	4	0	30
	Toplumsal Kimlik Bilincinin Çoklu İlişkilerde Konumu	16	0	3	0	19
	Ulusal Kimlik Bilincinin Çoklu İlişkilerde Konumu	16	33	11	8	68
	Küresel Kimlik Bilinci	2	6	2	2	12
	Küresel konulara /Sorunlara Duyarlılık	0	0	0	0	0
	İnsani Konularda Bakış Açısı Geliştirme	0	14	3	17	34
	Kimlikler Arası İlişkiler	0	0	6	1	7
	Kimlikler Arası İlişki Biçimleri	0	0	0	0	0
TUTUM VE DEĞERLER	Farklılık ve Çeşitliliğe Yönelik Tutum ve Değerler	3	6	7	4	20
	Farklılıklara ve Çeşitliliğe İlişkin Farkındalık	3	1	0	0	4
	Farklılıklara ve çeşitliliğe Açık Olma	0	0	0	0	0
SOSYAL BECERİLER	Her Tür Toplumsal Baskıya Direnme	0	0	1	0	1
	Şiddeti Önleme	0	0	0	0	0
	İletişim Becerisi	0	0	0	0	0
	Empati	0	0	0	0	0
	Uzlaşma ve Arabuluculuk	0	0	1	0	1
	Çatışma Yönetimi	0	0	0	0	0
	Duygu Yönetimi	0	0	0	0	0
	Sosyal Katılım	0	0	0	0	0
	İş Birliği	0	0	0	0	0
	Girişimcilik	0	0	0	0	0
<b>TOPLAM</b>		<b>65</b>	<b>61</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>196</b>

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Sosyo-Duygusal boyut toplamda 196 ifade ile yer almıştır.

**Kimlik bilinci kategorisi** toplam 170 ifade ile (Bütün sosyo-duygusal boyutun % 86,74’ü) bu boyutta en fazla ifadenin belirlendiği kategori olmuştur. Kategorideki ifadelerin, daha çok öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bireysel rolleri aktarma amacını taşıyan ifadeler olduğu görülmektedir.

Bireysel kimlik bilincinin çoklu ilişkilerde konumu alt kategorisinde toplamda 30 ifade belirlenmiştir. Bu ifadelerde bireysel rollerin aktarımı hedeflenmiştir.

Toplumsal kimlik bilincinin çoklu ilişkilerde konumu alt kategorisi toplamda 19 ifade ile ders kitaplarında yer almaktadır. Toplumsal kimlik aktarımında aile 4. sınıf ders kitabında vurgulanan toplumsal birim olmuştur (MEB,1999a,s.9).

Ulusal kimlik bilincinin çoklu ilişkilerde konumu alt kategorisi toplamda 68 ifade ile ders kitaplarında yer

almaktadır. Misafirperverlik, cinsiyet eşitliği, yardımlaşma, dürüstlük ve saygı gibi değer ve tutumlar ön plana konularak ulusal kimlik özellikleri ders kitaplarında aktarılmıştır. Cinsiyet konusunda ders kitaplarında, küresel vatandaşlık eğitimi ile uyumlu tutum ve değerler yer almaktadır. Cinsiyet eşitliğinin yanı sıra, kadının toplum için önemi birçok ifadeyle belirtilmiştir. Dini kimlik ise ders kitabında İslam dininin kapsayıcılığı ve ayrımcılığa karşı olmasına vurgu yapılarak 5. sınıf ders kitabında şu şekilde aktarılmıştır: “*İslâm dininde bütün Müslümanlar eşittir. Aralarında ayrılık yoktur. Ancak uygulamada Araplar kendilerini diğer milletlerden üstün görürlerdi. Emeviler zamanında, Arap olmayan Müslümanlara "mevali" denilir ve onlar hor görülürdü. Abbasiler döneminde bu anlayış sona erdi. Araplarla mevaliler arasında eşitlik sağlandı*” (MEB,1999b, s.138). Ders kitabında aktarılan bu ifadelerde eşitliğin dinsel kimlikle ilişkisi belirtilmektedir. Ulusal kimlik içerisinde tanımlanan dini kimlikte; kültür, hoşgörü ve farklılıklara saygı şu ifadelerle 6. sınıf ders kitabında öne çıkarılmıştır: “*Mevlâna Celâleddin Rumi, Yunus Emre ve Hacı Bektaş Veli'nin Türk düşünce ve edebiyat hayatında önemli yerleri vardır. Onların çabaları sonucunda 13. yüzyıl Anadolu'su bir kültür ve hoşgörü ülkesine dönüşmüştür*” (MEB,2000, s.83).” “Birlikte Yaşam” özellikle tarihteki Türk devletleri ve medeniyetlerinden örnekler verilerek 5. sınıf ders kitabında şu ifadelerle aktarılmaktadır. “*Türk insanı; din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin herkese karşı hoşgörülü ve konukseverdir. Bu konuda atalarımız bize örnek olmuşlardır. Başka milletlerle yan yana, iç içe yaşadıkları zamanlarda onlara hoşgörü göstermişlerdir. Onların dinlerine, dillerine, gelenek ve göreneklerine karışmamışlardır*” (MEB,1999b, s.19).

Küresel kimlik bilinci alt kategorisinde ders kitaplarında toplamda 12 ifade belirlenmiştir. Bu alt kategoride toplumlar arasındaki benzerliklere yapılan vurgu, diğerlerinin ayrıştırılmaması açısından önemlidir. Farklı toplumların benzer olan bazı noktaları 4. sınıf ders kitabında şu ifadelerle yer almıştır: “*Her dönemde evlilik, toplum tarafından kurallara bağlanmıştır.*” “*Ailenin yapısı toplumlara göre değişir. Tüm toplumlarda aile kurumu çok önemlidir*” (MEB,1999a, s.10). Farklılıkları aşan benzerliklerin ders kitaplarında yer alması, ortak insanlığın anlaşılması açısından önemlidir. “Yurtta sulh cihanda sulh” sözü ile “Küresel Barış” kodu 2 defa ders kitabında yer almıştır.

İnsani konularda bakış açısı geliştirme alt kategorisinde ders kitaplarında toplamda 34 ifade belirlenmiştir. İfadeler genel olarak geçmişteki Türk ya da İslam devletlerinde insana ve insanı ilgilendiren yönetsel yapılarla ilgilidir.

Kimlikler arası ilişkiler alt kategorisinde ders kitaplarında toplamda 7 ifade belirlenmiştir. Dini inançların öne çıkarılarak yapılan güç mücadelelerini şu ifadelerde görmekteyiz: “*Papa da hem Müslümanların elindeki kutsal yerleri (Kudüs, Antakya vb.) almak hem de Hristiyanlığı yayarak gücünü artırmak istiyordu*” (MEB,1999c, s.90).

Küresel konulara /sorunlara duyarlılık ve kimlikler arası ilişki biçimleri alt kategorilerinde ise bir bulguya rastlanmamıştır.

**Tutum ve değerler kategorisi**, ders kitaplarında toplamda 24 (Sosyo-Duygusal boyutun %12,24’ü) ifade ile yer almaktadır. Farklılık ve çeşitliliğe yönelik tutum ve değerler alt kategorisinde toplamda 20 ifade belirlenmiştir. Hoşgörü, saygı, adalet, eşitlik, ayrımcılığa karşı olmak, birlikte yaşam ders kitabında yer alan tutum ve değerlere örnek olarak verilebilir. 4. sınıf ders kitaplarında yer alan ifadelerde Türk milletinin hoşgörüsü ve kapsayıcılığına vurgu yapılmıştır. “*Türkler arasında farklı inanışa sahip olanlar da vardı, Ancak kimse kimsese karışmazdı. Özellikle Uygurlar döneminde farklı inançta olanların birbirlerine hoşgörü gösterdikleri bilinmektedir*” (MEB,1999a, s.126). Diğer bir örnek olarak 6.sınıf ders kitaplarında şu ifadeler belirtilebilir: “*Anadolu Selçuklu Devleti ve Beylikler döneminde, Türkiye’de yaşayan insanların çoğunluğu Türk ve Müslümandı. Ayrıca burada, başka dinlere inanan insanlar da vardı ve Türklerle yan yana yaşıyorlardı. Onlara hoşgörü gösteriliyor, inanç özgürlüğü tanınıyordu*” (MEB,2000, s.81). Atatürk’ün Çanakkale Savaşlarında ölen düşman askerleri için söylemiş olduğu sözler de 5.sınıf ders kitabında, kapsayıcılık ve hoşgörü açısından örnek niteliktedir. “*Onlar da "bu memleketin toprakları üstünde kanlarını döken kahramanlardır. Onların bizim şehitlerimizden farkı yoktur*” (MEB,1999b, s.15,16). Ders kitaplarında, demokratik yaşamın hoşgörü ve saygıyı içeren bir sistem olduğu 4. sınıf ders kitaplarında şu şekilde aktarılmıştır. “*Toplum içinde insanlar, birbirinden farklı düşünebilirler. Farklı görüşlere sahip olabilirler. Kişilerin bu farklı görüş ve düşüncelere saygılı ve hoşgörülü olmaları gerekir. Demokratik yaşamın en güzel yönü farklı görüş ve düşünceleri tartışarak doğru olanda birleşmektir*” (MEB,1999a, s.32). Ders kitaplarında farklılık ve çeşitliliğe saygı hem demokratik değerlerle, hem de milli değerlerle öğrencilere aktarılmıştır. Bu aktarımlarda, bahsi geçen değerler egemen devletin hoşgörüsü ile aktarılmıştır. Ancak bu değerlerin bireysel boyuta indirgenmemesi ders kitabında belirlenen bir anlatım tarzı olarak dikkat çekmektedir. Farklılıklara ve çeşitliliğe ilişkin farkındalık alt kategorisinde ise belirlenen 4 ifade, iklim ve coğrafi şartların bireylerin ve toplumların her alanda farklılaşabileceği şu ifadelerle aktarılmıştır: “*Türkler, önceleri göçebe bir yaşam sürdüler. Bu, onların yaşadığı ortamın doğal koşullarıyla ilgiliydi*” (MEB,1999b,s.139).” Farklılıklara ve çeşitliliğe açık olma alt kategorisinde ise ders kitaplarında herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır

**Sosyal beceriler kategorisinde** ders kitaplarında toplamda (Sosyo-Duygusal boyutun %1,02'si) 2 ifade belirlenmiştir.

Uzlaşma ve arabuluculuk becerisi ise 6. Sınıf ders kitabında şu ifadelerle yer almaktadır; **“İnsanlar, birbirlerinden farklı düşünebilirler. Kişilerin karşılıklı olarak bu farklı düşüncelere saygılı ve hoşgörülü olmaları gerekir. Demokrasinin en güzel tarafı, farklı düşünceleri tartışarak en doğru olanında birleşmektir** (MEB,1999b, s.13).”

**1998 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının davranışsal boyutunun incelenmesi**

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının davranışsal boyutta yer alma durumunun kategoriler ve alt kategoriler göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının davranışsal boyutta yer alma durumunun kategoriler ve alt kategoriler göre dağılımı

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	TOPLAM
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
AKTİF VATANDAŞLIK	Bireysel Katılım Yerel	0	8	5	0	13
	Bireysel Katılım Ulusal	0	0	0	0	0
	Bireysel Katılım Küresel	0	0	0	0	0
	Kolektif Katılım Yerel	0	0	0	2	2
	Kolektif Katılım Ulusal	0	1	5	0	6
	Kolektif Katılım/Küresel	0	0	0	0	0
	Yerel Düzeyde Siyasi Katılım	2	0	1	0	3
	Ulusal Düzeyde Siyasi Katılım	0	0	1	0	1
	Küresel Düzeyde Siyasi Katılım	0	0	0	0	0
	Yerel Düzeyde Etik Davranış	8	0	1	0	9
	Ulusal Düzeyde Etik Davranış	0	0	3	0	3
	Küresel Düzeyde Etik Davranış	0	0	0	0	0
	Planlama ve Organizasyon	0	0	0	0	0
	İşbirliği İçinde Çalışma	0	0	0	0	0
Örnek Olmak	0	0	0	0	0	
<b>TOPLAM</b>		<b>10</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>37</b>

1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarında toplamda 37 adet ifade “Aktif Vatandaşlık” kategorisinde belirlenmiştir.

Bireysel katılım yerel alt kategorisinde ders kitaplarında toplamda 13 ifade belirlenmiştir. Tasarruf ve geri dönüşümün önemini vurgulandığı ifadeler bu alt kategoride önemli bir yer tutmaktadır. Ulusal kimlik ile özdeşleştirilen davranışsal özellikler de bu alt kategoride yer almaktadır. Buna 5.sınıf ders kitabındaki şu ifadeler örnek olarak gösterilebilir. **“Milletimizde yardımseverlik duygusu çok gelişmiştir. Bizler de bu özelliğimizi ve gelenegimizi benimsemeli ve sürdürmeliyiz”** (MEB,1999a s.21).

Davranışsal boyutta ifadeler ağırlıklı olarak toplumsal eylemleri değil, bireysel tutum ve değerler kazandırmayı amaçlamaktadır. 4. Sınıf ders kitabında şu ifadeler bu amaca örnek olarak gösterilebilir: **“Demokratik ailelerde çocuklar da düşüncelerini hiç çekinmeden açıklarlar. İçten inandıklarını savunurlar. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterirler”** (MEB,1999a, s.20). Yardımseverliğin milli bir kimlik unsuru olarak bireylerde davranışa dönüştürülmesi gereken bir değer olduğu 5.sınıf ders kitabında şu ifadelerle aktarılmıştır: **“Milletimizde yardımseverlik duygusu çok gelişmiştir. Bizler de bu özelliğimizi ve gelenegimizi benimsemeli ve sürdürmeliyiz** (MEB,1999b, s.21). Siyasi katılım seçimlere katılımı ilişkilendirilmiştir. Bu konuda 6. sınıf ders kitabında şu ifadeler yer almaktadır: **“Seçimlere katılmak, vatandaşın devlete karşı olan önemli görevlerinden biridir. Seçim; milletvekili, belediye başkanı, muhtar vb. halk temsilcilerini seçme işidir. Seçmen, oyunu kendisi kullanır. Oy gizli verilir”** (MEB,2000, s.26). Çevre ve çevrenin korunması ile ilgili olarak bireylerin üzerlerine düşen görevler ve tasarruf ve geri dönüşüm konularında aktarımlar yapılmıştır. Var olan sistem ve yapılar içerisinde hak aranması gerekliliği de 6.sınıf ders kitabında şu ifadelerle yer almıştır: **“Vatandaşların haklarını koruma görevini devlet üstlenmiştir. Bu nedenle hakkını arayan her insanın başvuracağı ilk yer devlettir”** (MEB,2000, s.23). Kamuoyu oluşturma ve kamuoyunun gücü de benzer şekilde var olan sistem ve yapılarla uyumlu olması gerekliliği ile aktarılmıştır. İlgili ifadelerden birisi 6. sınıf ders kitabında şu şekildedir: **“...Böylece kamuoyu oluşuyor. Her vatandaş, kendi imkân oranında katkıda bulunuyor. Böylece yüzlerce okul yaptırılıyor”** (MEB,2000, s.14).”

### **1998 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının boyutlara göre dağılımının incelenmesi**

4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal boyutlarda yer alma durumu Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının boyutlara göre dağılımı

BİLİŞSEL BOYUT		SOSYO-DUYGUSAL BOYUT		DAVRANIŞSAL BOYUT	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
333	58,83	196	34,63	37	6,54

Tablo 5 incelendiğinde 4,5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında % 58,33'lük oranla en fazla küresel vatandaşlık eğitiminin bilişsel boyutuna yer verildiği, bu boyutu % 34,63'lük bir oranla sosyo-duygusal boyutun takip ettiği görülmektedir. Davranışsal boyut ise (%6,54) küresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler ders kitaplarında en az yer verilen boyutu olmuştur.

Bu bulgulara göre 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının daha çok bilişsel boyutunu; kısmen de olsa sosyo-duygusal boyutunu desteklediği ancak davranışsal boyutunu çok fazla desteklemediği söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

#### **Tartışma**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigmasının boyutlarına ve bu boyutları oluşturan kategori ve alt kategorilere göre tartışılmıştır.

#### **BİLİŞSEL BOYUT**

##### **Konular ve sorunlar kategorisi**

Güncel konu ve sorunların ders kitaplarında yer alması öğrencilerin bu güncel olay ve sorunları ilgiyle takip etmelerine, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmelerine, vatandaş olarak yaşadığı dünyayı daha iyi anlamalarına, küresel düzeyde farkındalıklarının artmasına, hoşgörü ve empati gibi duyuşsal özellikler kazanmalarına (Sömen, 2020) katkı sağlayacaktır. Günümüz dünyasında konu ve sorunlar genellikle birbirleri ile ilişkili ve etkileşim içindedir. NCSS de insanların sürekli olarak ulus ötesi, kültürler arası, çok kültürlü, çok etnikli etkileşimlerden etkilendiğini ve giderek küreselleşen bir fenomen olduğunu belirterek bu etkileşime vurgu yapmaktadır (NCSS, tarih yok).

1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde bilişsel boyutta en fazla ifadenin yer aldığı kategori "konu ve sorunlar" kategorisidir. Ders kitaplarında ağırlıklı olarak ulusal konu ve sorunların aktarıldığı ancak yerel ve küresel konu ve sorunlarla ilgili aktarımların daha az olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yerel/ulusal/küresel konu ve sorunlar daha çok tanımlama düzeyinde aktarılmış olup nedenler ve çözüm önerilerine yönelik ifadeler çok az yer almıştır. Bu aktarımlar yapılırken konu ve sorunların nedenleri ve çözüm önerileri eleştirel bir bakış olmaksızın ve tarihi, coğrafi, siyasi, ekonomik, dini, teknolojik, medya veya diğer faktörlerin etkilerinden yeteri kadar bahsedilmeksizin açıklanmıştır. Konu ve sorunlarda küresel düzeydeki etkileşimler ve bağlılıklar yeteri kadar vurgulanmamış, sistem ve yapıların, konu ve sorunlarla ilişkilerine değinilmemiştir. Ayrıca konu ve sorunların nedenleri ulusal boyutta açıklanmış; bu nedenler yerel, ulusal ya da küresel (küresel şirketlerin etkileri, sömürgecilik döneminin etkileri, günümüz ekonomi politikalarının etkileri vb.) açıdan sorgulanmamıştır. Oysaki GCED paradigmasına göre bireylerin yerel, ulusal ve küresel konuların, yapıların ve süreçlerin birbirleri ile olan bağlılıklarını fark etmeleri, günümüz konu ve sorunlarının; küresel konu ve sorunlarla ve var olan sistem ve yapılarla ilişkilerini sorgulamaları beklenmektedir. Benzer sonuçlara Le (1989) Michigan'da okutulan 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediği doktora çalışmasında ulaşmıştır. Bu çalışmada araştırmacı karşılaştığı en önemli eksiklik olarak ders kitaplarında yer alan konuların birbirleriyle olan ilişkisine ve karşılıklı bağımlılığına ilişkin herhangi bir tartışmanın yapılmadığını görmüştür.

Ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisini kazandırma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlamada farklı

bakış açıları geliştirme, olayların sorgulanmasını sağlama konularında da yeterli olmadığı görülmüştür. Oysa ki GCED paradigmasında, konu ve sorunların öğretiminin sadece aktarılan bilgilerin kazanımı ile değil, bireyin kendi araştırması ve sorgulamaları ile gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2015, s.23). GCED’de insan hakları ve cinsiyet eşitliğine olan hassasiyet (UNESCO, 2015) sosyal bilgiler ders kitaplarında vurgulanmıştır. Ancak her ne kadar sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet eşitliğini vurgulayan ifadeler olsa da bazı bulgular bize görseller ya da örtük ifadeler ile cinsiyet eşitliği ile çelişen durumların oluştuğunu göstermektedir. Nitekim Demirel (2010)’de 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediği araştırmasında cinsiyet eşitliğine uygun olmayan, cinsiyete dayalı kalıpları içeren görsellerin ve içeriklerin olduğunu ayrıca cinsiyet rollerinin sunulduğunda yeteri kadar duyarlılık gösterilmediğini tespit etmiştir.

### **Sistemler ve Yapılar Kategorisi**

Sosyal bilgiler ders kitaplarında sistemler ve yapılar kategorisinde en fazla ifadenin yer aldığı alt kategori ulusal sistemler ve yapılar iken; en az ifadenin yer aldığı alt kategori yerel ve küresel sistemler ve yapılar alt kategorisi olmuştur. Ders kitaplarında sistemler ve yapılarla ilgili olan ifadeler daha çok tanımlama düzeyinde kalmıştır. Sistem ve yapılarla eleştirel yaklaşan, sistem ve yapılarıdaki sorunlara işaret eden herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu durum yerel/ulusal ve küresel sistem ve yapıların kuruluş amaçlarını tarihsel süreç içinde ne kadar yerine getirebildikleri ve neden yeteri kadar bu amaçlarını gerçekleştiremedikleri hakkında öğrenenlerin bir sorgulama yapmasına izin vermemektedir.

GCED, “Küresel sistem ve yapıların, ulusal ve yerel yönetim sistemleriyle bağlantılarının (ticaret, göç, çevre, medya, uluslararası kuruluşlar, siyasi ve ekonomik ittifaklar, kamu ve özel sektör, sivil toplum) (UNESCO, 2015, s.32) bilinmesini hedeflemektedir. Küresel sistem ve yapıların; ders kitaplarında bireye, topluma ve ülkeye olan etkilerinin aktarımları ile bu bağlantıların bilinirliği sağlanacak böylece bireylerin yaşadığı çağı daha iyi anlamasına, günümüz küreselleşen dünyasının fırsatlarının anlaşılmasına ve diğerlerine karşı olumlu tutumlar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ancak ders kitapları incelendiğinde sistem ve yapılar arasındaki etkileşimler ve bağlantıların yeterli düzeyde aktarılmadığı görülmüştür.

Sistem ve yapılar içinde değerlendirilen sivil toplum örgütlerinin algılanışında| STK’ların demokrasi açısından önemi ve resmi kurumlara olan desteği vurgulanarak STKların gelişmelerinin önemi belirtilmiştir.

### **Etkileşim ve Bağlılık Kategorisi**

Küreselleşen dünyada sadece sistem ve yapılar arasındaki ilişkiler değil, birey ve toplumun yaşantısının her noktasına dokunan ilişkilerin ve etkileşimlerin bilinmesi bireyin günümüz dünyasını anlayabilmesi için önemlidir. Bundan dolayı sosyal bilgiler ders kitaplarında bu ilişki ve etkileşimleri anlatan ifadelerin olması beklenmektedir. Etkileşim ve bağlılık kategorisinde sosyal bilgiler ders kitaplarında en fazla ifadenin yer aldığı alt kategori “küresel değişimlerin insanlar üzerindeki etkileri” alt kategorisidir. “Yerel/ulusal ile küresel sistemler arasındaki etkileşim ve bağlılık” ile “yerel/ulusal ile küresel konular/ sorunlar arasındaki etkileşim ve bağlılık” alt kategorilerinde yer alan ifadeler ise sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler ders kitaplarının etkileşim ve bağlılıkları yansıtması açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Tarihsel etkileşimler (ticaret, çatışmalar vb.) bilgi düzeyinde aktarılmış; bireylerin ve toplumların hayatlarına yansımaları (Türklerin İslam dinine girmeleri ile yaşadıkları değişimler hariç) belirtilmemiştir.

Küresel düzeyde bir aidiyet hissinin kazanılmasının amaçlandığı küresel vatandaşlık eğitiminde; haklar ve sorumluluklar, kurallar ve kararlardaki benzerlikler ve farklılıklar ve farklı toplumların bunları nasıl elde ettikleri ve destekledikleri tarihi, coğrafi, kültürel perspektifleri ile incelemek UNESCO’nun öğrenme hedefleri arasındadır (UNESCO, 2015). Ancak hakların kazanım süreçlerindeki mücadeleler ve mücadelenin tarafları sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almamaktadır. Oysaki Fransız İhtilali gibi (1848 olayları vb.) günümüz dünyasını her alanda etkileyen olayların aktarımlarında, bu olayların altında yatan gerçek nedenlerin (tarihi, kültürel, ekonomik ve siyasi) ve sonuçlarının aktarımı; toplumlar arasındaki etkileşimleri ve bunun bireyin günlük yaşantısına etkilerini anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Değişen dünyada vatandaşlıktan beklentiler değişmektedir. Bu beklentilere cevap verebilmek için geçmişte ve günümüzde deneyimlenen bilimsel, kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik etkileşimlerin neden-sonuç ilişkisi içinde bilinmesi önemlidir. Bu çalışmada bu kategoride ders kitaplarında yer alan ifadelerin daha çok bilgi aktarımı düzeyinde kaldığı neden-sonuç ilişkisinin yeteri kadar verilemediği görülmüştür.

Giddens’in küreselleşme tanımı günümüz dünyasının birbiri ile ne deredece etkileşim içinde olduğunu anlamamıza yardımcı olacaktır. Giddens (1990, s. 64) küreselleşmeyi “Uzak bölgelerdeki yerel olayları kilometrelerce uzakta meydana gelen olaylarla şekillendirecek şekilde birbirine bağlayan dünya çapında sosyal ilişkilerin yoğunlaşması”

olarak tanımlanmaktadır. Ancak ders kitaplarında sosyal ilişkilerin bu yoğunlaşmasının aktarılmadığı görülmektedir. 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarında bireyler yada sistemler arasındaki etkileşimler ağırlıklı olarak bilim ve kültürdeki etkileşimlerle yüzeysel olarak yer almaktadır. Sistem ve yapılar arasındaki işbirlikleri, ulusal sistem ve yapılar dışındaki sistem ve yapıların; birey ve topluma olan etkileri de ders kitaplarında yer almamaktadır.

### ***Bilişsel Beceriler Kategorisi***

Küresel vatandaşlık eğitiminde egemen olan farklı yaklaşımlar, bilişsel becerilerin kazanımına farklı öncelikler yüklemektedir. Bireysel çıktılara vurgu yapan yaklaşımları destekleyen OECD (21. yüzyıl becerileri) ve Avrupa Birliği bilişsel becerilerin kazanımına odaklanmıştır. UNESCO ise küresel vatandaşlık eğitiminde bilişsel becerilerin önemini belirtmesine rağmen bilişsel beceriler kazandırmanın GCED'in tek amacı olmadığını belirtmektedir (UNESCO: 2014). Ancak bu bilişsel becerilerin küresel vatandaşlık eğitiminde önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim UNESCO küresel vatandaşlık eğitimi için hazırladığı dokümanda kazandırılması amaçlanan bilişsel becerileri ayrıntılı olarak belirtmekte ve özellikle vatandaşlık kavramında değişen beklentilerle; problem çözme, eleştirel düşünme, sorgulama ve analiz gibi yurttaşlık okuryazarlığı için gerekli becerilerin kazanımını hedeflemektedir (UNESCO, 2015, s.23). Buna karşın bilişsel becerilerin sosyal bilgiler ders kitaplarında varlığının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının, eleştirel düşünme başta olmak üzere bilişsel becerilerin kazandırılması yerine bilginin aktarımını hedeflediği belirlenmiştir. Bu bilgi aktarımının çokluğunu Sağlam (2006, s.34) şu ifadelerle açıklamıştır: “1998 sosyal bilgiler öğretim programının felsefi temellerinin ABD'deki programdan pek farklı olmadığı ancak, programın içeriğinde bu felsefi temelle bağdaşmayan, gereksiz bilgi yığımının öğrenciye aktarılmaya çalışılması söz konusudur.”

### ***Vatandaşlık Kategorisi***

Araştırmanın bulgularına göre vatandaşlık kategorisinde sosyal bilgiler ders kitaplarında bireyin yasal ve anayasal haklarına, bireyin yasal ve anayasal ödevlerinden daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında vatandaşlık kategorisinin alt kategorileri olan bireyin uluslararası gönüllü kuruluş ve organizasyonlarla ilişkisi, vatandaşlık yaklaşımları/benzerlikler ve vatandaşlık yaklaşımları/farklılıklar alt kategorilerinde ise herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. UNESCO, küresel vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık kavramındaki değişimi yansıtan, vatandaşlığı yeniden yorumlayan eleştirel vatandaşlık okuryazarlığına (UNESCO, 2015, s.23) vurgu yapmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitaplarının bu yeni vatandaşlık anlayışını içeriklerine yansıtması beklenmektedir. Ancak bu yeni vatandaşlık yaklaşımının ders kitaplarının içeriklerinde olmadığı gözlemlenmiştir.

Temel haklar sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alsada bu hakların kazanım öyküleri ve temel hakların sadece egemen devletlerin güvencesinde olmadığı, aynı zamanda “tüm insan topluluğunun bir bütün olarak” savunduğu ve küresel sistem ve yapılarla tüm dünyada, korunmak zorunda olduğu (Carter, 2005, s.26) gerçekliği ders kitaplarında yer almamaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarında, temel hak ihlalleri konusunda küresel sistem ve yapılarla eleştirel bir yaklaşım da sergilenmemiştir. Hak ihlallerinde küresel sistem ve yapıların neden müdahil olduğu, müdahale edilen durumların (Yugoslavya İç Savaşı) (Carter, 2005, s. 26) hangi kriterlere göre belirlendiği de tartışılmamıştır.

### ***SOSYO DUYGUSAL BOYUT***

UNESCO küresel vatandaşlık eğitiminin sosyo-duygusal boyutunu; öğrenenlerin duygusal, psiko sosyal ve fiziksel olarak gelişmelerini ve başkalarıyla birlikte saygılı ve barış içinde yaşamalarını sağlayan değerler, tutumlar ve sosyal beceriler” olarak tanımlamıştır (UNESCO, 2015, s.22). Bu boyutta öncelikle bireyin kendisini tanımlaması ve diğerlerini konumlandırırken sahip olduğu kimlik özelliklerinin farkında olması gerekmektedir. Bu ise iyi bir kimlik bilinciyle mümkündür.

### ***Kimlik Bilinci Kategorisi***

Sosyo-duygusal boyutta en fazla ifadenin belirlendiği kategori kimlik bilinci kategorisi olmuştur. Sosyal bilgiler ders kitaplarında kimlik, bireysel rollerin tanımlanması ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarında; çeşitli ve farklı geçmişlere sahip insanlarla olumlu ilişkiler geliştirmek (UNESCO, 2015, s.35) ile ilgili ifadeler sınırlı sayıda yer almıştır. Kendi deneyimlerinin ötesinde farklı kültürler ve toplumlar ile farklı bakış açılarının değerinin (UNESCO, 2015, s.36) anlatıldığı ifadeler ise rastlanmamıştır. Lee (1989)'de 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının, küresel toplumun kültürel olarak çoğulcu ve birbirine bağımlı doğasını ne derece yansıttığını incelediği doktora çalışmasında ders kitaplarının çok fazla bilgi içerdiği, bu durumun dünyanın diğer alanlarının basit bir sunumu şeklinde aktarılmasına neden olduğu ve diğer kültürlerde var olan çeşitliliğin görmezden geldiği sonuçlarına

ulaşmıştır. Ayrışmaların ortadan kaldırılmasında eğitime önemli görevler düşmektedir. Ancak sosyal bilgiler ders kitaplarında ayrışmaların azalmasına katkı sağlayacak olan kimliğin çoklu ilişkilerdeki öneminin aktarılmadığı görülmektedir. Kişisel ve paylaşılan değerler, bunların nasıl farklılaşabileceği ve onları neyin şekillendirdiği? (UNESCO, 2015, s.36) sorusu sosyal bilgiler ders kitaplarında belirlenmemiştir.

Küresel vatandaşlık eğitiminde yer alan, farklı gruplara ait ve ilişkili olan çoklu kimlikler (UNESCO, 2015, s.35) sosyal bilgiler ders kitaplarında “rol” kavramı ile aktarılmıştır. Farklılıkları ve çoklu kimlikleri tanıma ve takdir etme (kültür, dil, din, cinsiyet ve ortak insanlık) ve giderek daha çeşitli bir dünyada yaşamak için beceriler geliştirilme hedefi ile ilgili ifadeler ve farklı toplum ve kültürlerin farklılıkları ders kitaplarında yer almamakta, farklılıkları aşan ortak noktalara ise değinilmemektedir. Kişisel ve kolektif kimliğin karmaşıklığı, inançlar ve bu kimliklerle edinilen (birey, grup, profesyonel) bakış açılarına (UNESCO, 2015, s.35) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilmemiştir. Dolayısıyla farklı kimlik düzeylerinin tanınması, birlikte yaşamla ilgili herhangi bir çaba ders kitaplarında görülmemektedir. Kendi toplumu dışındaki diğerlerini farklılıkları ile tanıma çabası, kültürel etkileşimler ağırlıklı olarak yardımlaşma ve dayanışma örnekleri ile aktarılmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında dini kimlik, hoşgörü ve kültüre verilen önemi vurgulayan ifadeler belirlenmiştir. Ayrıca ders kitaplarında bireysel, toplumsal ve ulusal kimlik; ağırlıklı olarak demokratik değerler, Atatürkçülük ve devlete bağlılıkla tanımlanan roller betimlenerek bir takım tutum, değer ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Bireyin bu tutum, değer ve davranışları genellikle yakın toplumu (aile, okul, komşuluk, vb) ya da ulusal kimliği ile ilgili belirlenmiş rollerinde belirtilmiştir. Eski Türk devletlerinde yaşanan hoşgörü ve kapsayıcılık ortamı, Atatürk’ün küresel barışa vurgu yapan sözleri de diğerlerine karşı aktarılan olumlu tutum ve davranışlardır.

Ders kitapları öteki ile olan etkileşimleri ve bu etkileşimin uygarlığa olan katkılarını olumlu ve yapıcı bir dil kullanarak aktarmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde en eski medeniyetlerden (Sümer, Babil, Asur) başlayarak günümüze kadar medeniyetlerin birbirlerini etkiledikleri aktarılmıştır. Bu etkileşim ders kitaplarında yalın bir şekilde sadece bilgi aktarımı şeklinde yapılmış ancak ortak miras vurgusu yapılmamıştır.

Yakın çevremizin ötesinde ve farklı yöntemlerle (medya, seyahat, müzik, spor, kültür) daha geniş dünyaya nasıl bağlıyız? (UNESCO, 2015, s.35) Sorusuna verilen cevaplar sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde genel olarak çatışmalar, ticaret ve turizm odaklı olarak verildiği görülmüştür. İnançların ve değerlerin karar alma süreçlerini nasıl etkilediği sorusuna ise ders kitaplarında değinilmemiştir.

### ***Tutum ve Değerler Kategorisi***

UNESCO’nun küresel vatandaşlık eğitimi kılavuz dokümanında öğrenme hedeflerinde “Farklılık ve çeşitliliğe saygı ve takdir gösterme, diğer bireylere ve sosyal gruplara karşı empati ve dayanışma geliştirme” hedefi yer almaktadır (UNESCO, 2015, s.31). Nihai amaç olarak da, barış içinde bir arada yaşamayı öğrenmede ortak değerlerin (saygı, hoşgörü ve anlayış, dayanışma, empati, özen, eşitlik, kapsayıcılık ve insan onuru) (UNESCO, 2015, s.36) öğrenimine vurgu yapılmaktadır. Bu amaç ve hedefler; küresel vatandaşlık eğitimi için bireylerin bir takım tutum ve değerlere sahip olması gerektiğini göstermektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında bu tutum ve değerleri kazandıracak içeriklerin yer alması birlikte barış içerisinde yaşam için gerekmektedir.

Bu araştırmada ders kitaplarında tutum ve değerler kategorisinde toplamda 24 ifade belirlenmiştir. Ders kitaplarında, bu kategoride en fazla ifadenin yer aldığı alt kategori farklılık ve çeşitliliğe yönelik tutum ve değerler alt kategorisidir. Ders kitaplarında kapsayıcı olma, yardımlaşma, saygı ve empati, geçmiş dönemlerdeki dini kimliğimizle gösterilen hoşgörü ve barış içinde birlikte yaşama deneyimleri en sık karşılaşılan ve küresel vatandaşlık eğitiminde de hedeflenen tutum ve değerler olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***Sosyal Beceriler***

Sosyal beceriler, “çeşitli etkileşimlerde kişinin hem kendine ait hem de empati kurarak diğer bireylere ait olan duygu, düşünce ve davranışları anlama ve o anlayışa uygun davranışlar gösterebilmesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.167).” Bu tanıma göre sosyal beceriler, duygusal bağlamda; “duygularımızı tanıma ve yönetme, başkalarına karşı ilgi ve şefkat geliştirme, pozitif ilişkiler kurma, sorumlu kararlar alma ve zorlayıcı durumları yapıcı ve etik olarak ele almayı (Karataş, 2019, s.3) sağlayan becerilerdir. Bu beceriler toplumsal yaşamın ortaya çıkardığı yeni durumlara uyum sağlamada zorluk çeken günümüz fertleri için kazanılması ve günlük hayatta kullanılması gereken çok önemli becerilerdir. Küresel vatandaşlık eğitiminde de nihai amaç olan, barış içinde bir arada yaşamak için gereği belirtilen bu beceriler (iletişim, müzakere, çatışmayı yönetme ve çözme, farklı bakış açılarını kabul etme, şiddete başvurmama, uzlaşma ve arabuluculuk, duygu yönetimi vb.) (UNESCO, 2015, s.35-36) bu kategoride incelenmiştir. Ancak araştırmada ders kitaplarında sosyal becerilerin toplamda sadece 2 ifade ile yer aldığı görülmüştür. Bu durum 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarının bu kategoride küresel



vatandaşlık eğitimini desteklemediğini göstermektedir.

## **DAVRANIŞSAL BOYUT**

### **Aktif Vatandaşlık**

Aktif vatandaşlık kavramı ile: “vatandaşların katılımı” anlaşıldığı, vatandaşların ait oldukları toplumdaki problemleri tanımlamada ve bunlarla ilgilenmede ve aynı zamanda yaşam kalitelerini yükseltmede aktif biçimde yer almalarını sağlayan imkanlara sahip olmaları şeklinde yapılabilir (Sarıipek, 2006, s.87). Liberal bireyselci görüşe göre aktif vatandaşlık: bireylerin devletin dışında kalmaları ve örgütsel tüyeliğin yararları (vatandaşlığın) karşılığında devletin yeniden üretimine yalnızca belirli bir şekilde katkıda bulunmalarının beklendiğidir (Lawson, 2001, s. 166). Sarıipek (2006, s.81) bu tanımlama ile aktif vatandaşlığın, olayları olduğu gibi kabul edip desteklemeyi hem de demokratik siyasi tartışma ve eylemlere katılmamayı kabul etme anlamına geldiğini belirtmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık kavramının sadece haklar ve ödevler odağında aktarılması, demokratik siyasi tartışma ve eylemlere yer verilmemesi sosyal bilgiler öğretiminde aktif vatandaşlık anlayışında daha çok liberal bireyselci görüşün benimsendiğini göstermektedir (Karatekin,2021).

Sosyal bilgiler ders kitapları küresel vatandaşlık eğitiminin davranışsal boyutuna göre incelendiğinde bireylerden, okul ve topluluk bağlamında sorumlu davranışlar sergiledikleri örneklerin olduğu görülmektedir. Ancak Kızılay gibi tüm ulusa mal olmuş sivil toplum kuruluşları haricinde, tüm insanlığın sorumluluğunu hissederek yapılacak eylemler ders kitaplarında yer almamıştır. Ders kitaplarında genel olarak eylemlere yön verecek tutum ve değerler ise aktarılmıştır. Aktarılan eylemler ise bu tutum ve değerlerle ilişkili olarak bireyin kendi toplumunun sorumluluğunu hissettirilerek aktarılmıştır. Oysa ki küresel vatandaşlık eğitimi ile bireylerin; gönüllü gruplar, sivil toplum örgütleri ve bireysel olarak topluluklarını iyileştirme ve küresel sorunlara çözüm bulmaları (UNESCO, 2015, s.38) beklenmektedir. Küresel adaletsizliğin, gerçek yaşam örneklerinin (insan hakları ihlalleri, açlık, yoksulluk, cinsiyete dayalı ayrımcılık, çocuk askerlerin işe alınması) (UNESCO, 2015, s.38) ders kitaplarında yer alması tavsiye edilmektedir. Böylelikle, bireylerden, sadece kendi toplumunun değil tüm insanlığın sorumluluğunu hissetmeleri sağlanabilecektir.

Ders kitaplarında küresel vatandaşlık eğitiminin en az işlenen boyutu davranış boyutu olmuştur. Bu boyutta hiçbir ifadenin olmadığı alt kategoriler ise küresel düzeyde siyasi katılım ve planlama organizasyon alt kategorileridir. Eyleme geçmeyen, davranışa dönüşmeyen bir öğrenmenin gerçek bir öğrenme olarak kabul edilmeyeceği düşünüldüğünde küresel vatandaşlık eğitiminin önemli bir boyutu olan davranışsal boyutun sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel vatandaşlık eğitimi açısından en zayıf noktası olduğu söylenebilir.

## **Sonuçlar**

Bu bölümde her bir araştırma problemi ile ilgili olarak bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir.

- 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitapları UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının bilişsel boyutunu bütün kategoriler bazında desteklerken, sosyal beceriler kategorisi dışında sosyo-duygusal boyutunu da desteklemektedir. Ancak küresel vatandaşlık eğitiminin davranışsal boyutunu çok fazla desteklememektedir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında en fazla ulusal konular ve sorunlara yer verilirken yerel ve küresel konular ve sorunlara çok az yer verilmiştir. Konu ve sorunların tanımlamaları ders kitaplarında ağırlıklı olarak yer almış olup, konu ve sorunların nedenleri ve çözüm yolları ders kitaplarında daha az yer almıştır.
- Ders kitapları sistemler ve yapılar kategorisinde en fazla ulusal sistemler ve yapıları desteklerken; yerel ve küresel sistemler ve yapıları daha az desteklemektedir. Sistemler ve yapılardaki yapısal sorunların aktarıldığı herhangi bir ifade ise ders kitaplarında yer almamıştır.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında etkileşim ve bağlılık kategorisinde, küresel değişimlerin insanlar üzerindeki etkilerine kısmen yer verilmiştir. Ancak yerel/ulusal ile küresel konular/sorunlar ve yerel/ulusal ile küresel sistemler arasındaki etkileşim ve bağlılık yeteri kadar yer almamıştır.
- Sosyal bilgiler ders kitapları UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının bilişsel beceriler kategorisini desteklememektedir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık kategorisinde en fazla bireyin yasal ve anayasal hak ve ödevlerine yer verilmiştir. Uluslararası hukuk metinlerinden doğan haklara ise yok denecek kadar az yer verilmiştir. Bireyin uluslararası gönüllü kuruluş ve organizasyonlarla ilişkisi ve vatandaşlık yaklaşımlarındaki benzerlik ve farklılıklara ise hiç yer verilmemiştir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının sosyo-duygusal

boyutunda daha çok kimlik bilinci kategorisini, kısmen de tutum ve değerler kategorisini desteklediği; sosyal beceriler kategorisini ise desteklemediği görülmüştür.

- UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi anlayışının davranışsal boyutunun aktif vatandaşlık kategorisinde ders kitaplarında çok az sayıda yer alan ifadelerin daha çok yerel ve ulusal düzeyde bireysel, kolektif ve siyasi katılım ve yerel ve ulusal düzeyde etik davranışları desteklediği belirlenmiştir. Ancak küresel katılım ve etik davranışları ayrıca planlama ve organizasyon ve işbirliği içinde çalışma davranışlarını desteklemediği tespit edilmiştir.
- 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarında eğitimden beklentiler ağırlıklı olarak bilgi sahibi, devletine ve milletine bağlı, topluma uyumlu, evrensel değer ve tutumları benimsemiş bireyler yetiştirme olarak belirlenmiştir.

## Öneriler

Küreselleşmenin özellikle sosyal bilgiler eğitimine olan etkilerinin alan yazında tartışılmasının önemi açıktır. Küresel vatandaşlık eğitiminin ülkemizdeki durumunu anlayabilmek için tarihsel süreçte ders kitaplarında küreselleşmenin, küresel sorumlulukların ve diğerlerine bakışın anlaşılması araştırmanın amaçlarından birisidir. Araştırmada, ders kitaplarında diğerleri ile ilgili bulunan ifadelerin ağırlıklı olarak politik ve ekonomik olduğu görülmüştür. Farklılıklarla bir arada yaşamının artan önemi; bir arada barış içinde yaşayabilecek birey ve toplumun oluşumunda gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğreniminde ana ders olan sosyal bilgiler dersinin amaçlarının ve içeriklerinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmada 1998 sosyal bilgiler ders kitaplarında bilişsel becerilerin kazanımının hedeflenmemesi belirlenen önemli eksikliklerden birisidir. Bahsedilen eksiklikler başta olmak üzere ders kitaplarında aktarılan aktif vatandaşlığın, küresel vatandaşlık eğitimi ile hedeflenen “bilgiye dayalı, etik ve barışçıl eylemleri” amaçlamadığı anlaşılmaktadır. Yeni hazırlanacak sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve sosyal bilgiler ders kitaplarında bu eksikliklerin dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar**

Araştırma 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitapları (4-5-6 ve 7. Sınıflar) içeriği ile sınırlıdır. Araştırmada UNESCO tarafından geliştirilen küresel vatandaşlık eğitim paradigmasının önerdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışların ülkemiz sosyal bilgiler eğitiminde karşılık bulmadığı, istihdam dünyasında bireyin öne çıkmasını hedefleyen küresel vatandaşlık anlayışının 1998 sosyal bilgiler ders kitaplarında daha baskın olduğu görülmüştür. Ancak küreselleşen ülkemizin ve dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışların tartışılması önerilmektedir.

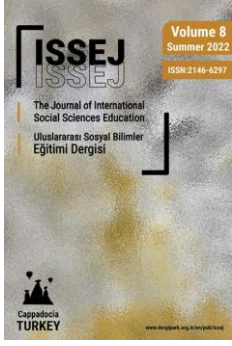
## ORCID

Emrullah KARATEKİN  <http://orcid.org/0000-0003-4089-0151>

## Kaynakça

- Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, O., Yalçın, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Çokkültürlü Eğitimin Yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18 (2). (23-46)
- Ananiadou, K., ve Claro, M. (2009). *21 st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Working Papers. OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154
- Arın , D., ve Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 170-185.
- Berend, I.T. (2001). *An Economic History of Twentieth-Century Europe. Economic Regimes from Laissez-Faire to Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33-44.
- Cabezudo, A. (2014). Global Education as a Transformative Learning. *Global Education Magazine*.
- Carter, A. (2005). *The Political Theory of Global Citizenship*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal Bilgiler Derslerini Veren Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Bakışları. *Eğitim ve Bilim* 2019, 44(197), 335-352.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, (37), 155-174
- Davies, I. ve Pike, G. (2009) Global Citizenship Education. Challenges and Possibilities. L.Ross (Ed.) *Handbook of Practice and Research in Study Abroad. Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. New York: Routledge
- Demirel, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Dill, J. S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York: Routledge
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity University Press
- Hablemitoğlu, Ş., ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Isın, E.F ve Turner, B.S. (2002). Citizenship Studies: An Introduction. E.F.Isın ve B.S.Turner (Eds). *Handbook of Citizenship Education*. Sage Publications. London: Thousands Oaks.
- Janoski, T. ve Gran B. (2002). Political Citizenship: Foundations of Rights. E.F.Isın ve B.S.Turner (Eds). *Handbook of Citizenship Education*. Sage Publications. London: Thousands Oaks.
- Joppke, C. (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48 doi:10.1080/13621020601099831
- Karatekin, E. (2021). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1) , 57-66 .
- Karatekin, E. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının UNESCO'nun Küresel Vatandaşlık Eğitim Paradigması Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal* 12 (2), 163-178.
- Lee, S. A (1989). *Middle School Social Studies Textbooks in Michigan: A Description of Cultural and Global Perspectives*. Unpublished Doctoral Thesis, Michigan State University, Department of Teacher Education
- MEB (1999a). İlköğretim okulu sosyal bilgiler 4. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1999b). İlköğretim sosyal bilgiler 5. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1999c). İlköğretim sosyal bilgiler 7. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000) İlköğretim sosyal bilgiler 6. İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (tarih yok). <https://www.nea.org/home/2580.htm?cpsessionid=SID-0050C881-CD19F5B0> erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies A Framework for Teaching, Learning and Assessment*. Brentwood: NCSS Publications. Erişim adresi: <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies>
- Offe, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. doi: 10.1080/00071005.2013.798393
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana bilim dalı.
- Sarıipek, D., B. (2006). Sosyal Vatandaşlık Ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık (Sosyal Politika Açısından Bir Değerlendirme). *Çalışma ve Toplum* (2), 67-95.

- Shahla,Z; Alireza,Y.; Mohammad H,Y.ve, Narges, K . (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization *International Education Studies*, 6 (1). 195-206
- Soysal, Y.N. (1994). *Limits of Citizenship Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: The University of Chicago Press,
- Sömen, T. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Güncel Olaylar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 431-447. DOI:10.33418/ataunikkefd.803302
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights an Intercivilizational Analysis*. New York: Routledge
- Stanley, W. (2001). Social Studies: Problems and Possibilities. M. Merryfield (Dü.) içinde, *A Volume in Research in Social Education Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*. Age Publication Inc.
- Stearns, P.N. (2010) *Globalization in World History*. New York: Routledge
- Taşkın , A., ve Memişoğlu, H. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konulara Yer Verilme Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 599-610.
- UNESCO. (2014). Global Citizenship Education. Preparing Learners for the challenges of the twenty-first century. France. Kasım 19, 2019 tarihinde [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global\\_citizenship\\_education\\_report..pdf](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship_education_report..pdf) adresinden alındı
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education Topics and Learning Objectives*. 02 12, 2020 tarihinde UNESCO Clearing House on Global Citizenship Education: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/150020eng.pdf>
- Yemini, M. (2017). *Internationaliation And Global Citizenship Policy and Practice in Education*. Cham, Springer International Publishing AG
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Veugelers, W. (2011). The Moral And The Political İn Global Citizenship: Appreciating Differences İn Education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473-485.



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Examining the social studies textbooks prepared according to the 1998 social studies curriculum in terms of UNESCO's global citizenship education paradigm.

Emrullah KARATEKİN

**To cite this article:** Karatekin, E. (2022). Examining the Social Studies Textbooks Prepared According to the 1998 Social Studies Curriculum in Terms of UNESCO's Global Citizenship Education Paradigm. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 156-186. DOI: 10.47615/issej.1102520

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1102520>



© 2022 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

The 2030 Agenda for Sustainable Development was adopted in September 2015 at the United Nations General Assembly with the signature of all member states. With this acceptance, all signatory countries have committed to raising global citizens. The agenda's goal of raising global citizens is studied with all its dimensions, especially in foreign literature. In the historical process, the level of knowledge, skills and attitudes required by global citizenship will naturally be an important indicator in achieving this goal.

In this research, social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum in our country were examined in order to understand the perspective on globalization and global citizenship in Turkey in the historical process.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Examining the social studies textbooks prepared according to the 1998 social studies curriculum in terms of UNESCO's global citizenship education paradigm.

Emrullah Karatekin 

### ABSTRACT

In the study, the status of UNESCO's global citizenship education paradigm, which is one of the different approaches in global citizenship education, in the social studies (4-5-6 and 7th grade) textbooks prepared according to the 1998 social studies curriculum in our country was examined. Fields related to global citizenship education in textbooks were determined under the guidance of Global Citizenship Education (GCED, (Global Citizenship Education Paradigm) developed by UNESCO. "Global Citizenship Education Review Form" was prepared by the researcher under the guidance of this paradigm. Fields related to global citizenship education in textbooks was determined by document analysis method in line with this prepared form. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data.

As a result of the research, it was seen that the social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum do not directly include the concepts of "global citizen", "global citizenship", "global citizenship education". In addition, it has been determined that social studies textbooks support the cognitive and socio-emotional dimensions of UNESCO's understanding of global citizenship education, but do not sufficiently support the behavioral dimension. Another important result of the research is that the information that guides the actions of individuals in social studies textbooks is conveyed without prompting students to think critically. Changing expectations from individuals and society in the globalizing 21st century world requires education systems to adapt to this change. Therefore, it is thought that it would be beneficial for the textbooks of the social studies course, which has undertaken the task of raising responsible and active citizens in primary and secondary schools in the Turkish Education System, to address all dimensions of global citizenship education and what this change brings.


### ARTICLE HISTORY

Received 12 April 2022  
 Accepted 21 June 2022

### KEYWORDS

Globalization, Global Citizenship, Global Citizenship Education, Social Studies, Citizenship

Research article,

CONTACT Emrullah Karatekin  emrullah.karatekin@gmail.com  Ankara, Türkiye

© 2022 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

<sup>1</sup> This article was produced from Emrullah Karatekin's doctoral thesis named "Sosyal bilgiler ders kitaplarının

## Introduction

Globalization emerges as a phenomenon that affects many areas including education, culture, social life and citizenship and causes changes in those areas. In the field of citizenship, the relationship between the new meanings attributed to citizenship and globalization is discussed in the literature. From the period when rights were guaranteed in national constitutions; It is seen that in the title of human rights, the rights and privileges of the citizen gain a new meaning and become components of a supranational discourse with globally approved norms. Citizenship also began to mean something beyond legal expressions. It has been stated by UNESCO that global citizenship emphasizes the sense of belonging to the wider community and common humanity (UNESCO, 2014). With its changing priorities, the knowledge, skills, attitudes and values required by the global world in education come to the fore. Education emerges as the most important area that needs to be reflected the changing world. The effects of the changes brought about by globalization in this field and the changes it will bring are discussed in the literature. Educational approaches that reflect the new priorities of the globalizing world, gathered under the umbrella of global citizenship education; emphasizes the basic functions of education in the change of citizenship in relation to globalization (UNESCO, 2014, p15).

## Purpose

This research aims to understand the status of the Global Citizenship Education Paradigm (GCED), developed by UNESCO as a framework paradigm for global citizenship education, in the social studies textbooks in our country in the historical process. In the research, the compatibility of the citizenship understanding aimed in the social studies course books, which is the main course in citizenship education, with the goal of raising global citizens, which is also a commitment in our country; In the historical process, it is aimed to understand the meaning of citizenship and the expectations from the individual. In the research, textbooks prepared according to the 1998 social studies curriculum in schools affiliated to the Ministry of National Education were examined. The contents of the textbooks on globalization and global citizenship education were analyzed according to the cognitive, socio-emotional and behavioral dimensions specified in GCED.

## Method

In this study, the case study model, one of the qualitative research designs, was used. While determining the study group of the research, criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred. The criterion determined for this research is the social studies textbooks, which were prepared according to the 1998 social studies curriculum, which was in practice before a new educational

philosophy was adopted in 2005. This criterion is important in terms of understanding the change and development of global citizenship education in social studies textbooks in the historical process.

## Findings

A total of 333 expressions were determined in the cognitive dimension. 157 of these expressions (%47,17 of all cognitive dimension) were determined in the subjects and problems sub-category. 71 expressions were determined in the systems and structures subcategory. 69 expressions were determined in the interaction and commitment sub-category. 3 expressions were determined in the cognitive skills subcategory and 33 expressions were determined in the citizenship subcategory.

A total of 196 expressions were determined in the socio-emotional dimension. 170 of these expressions (%86,73 of all socio-emotional dimension) were determined in the identity sub-category. 24 of these expressions were determined in the attitudes and values sub-category. 2 of the expressions were determined in the social skills sub-category.

A total of 37 expressions were determined in the behavioural dimension.

## Discussion and Conclusion

The following are the results and recommendations based on the sub-categories of the cognitive dimension:

- It has been seen in the textbooks that national issues and problems are mainly conveyed. There are fewer transmissions about local and global issues and problems. In all social studies textbooks examined, issues and problems were mostly described at the level of definition. The causes and solution proposals of the issues and problems are explained without a critical view and without adequately mentioning the effects of historical, geographical, political, economic, religious, technological, media or other factors. The subjects and problems in the social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum, the interactions and interdependencies at the global level were not sufficiently emphasized.
- In 1998 social studies textbooks, statements about systems and structures remained mostly at the level of definition. There is no statement about the structural problems in systems and structures that can be critically approached to systems and structures.
- How can decisions made in one part of the world affect the current and future well-being of people and the environment? Thinking about this question and its answers is one of the learning goals of global citizenship education (UNESCO, 2015, p.32). An answer to this question was not sought in the social studies textbooks. Only the effects of some



international conventions were mentioned in the textbooks.

- The effects of factors that influence individuals' perspectives (gender, age, religion, ethnicity, culture, socio-economic and geographical context, ideologies and belief systems or other conditions) on systems and structures highlight another aspect of global citizenship education (UNESCO, 2015, p. 34). However, these effects that affect systems and structures are not mentioned in social studies textbooks.
- UNESCO's (2015, p.32) emphasis on good governance, rule of law, democratic processes and transparency is important learning goals about systems and structures. The rule of law and the importance of democratic processes took place in social studies textbooks. However, the principle of transparency, which is a principle related to the accountability and control of systems and structures, was not included in the textbooks.
- GCED states that informal systems and structures (companies) also have responsibilities with the goal of “understanding the rights and responsibilities of individuals and groups (eg, women's and children's rights, indigenous rights, corporate social responsibility) (UNESCO, 2015, p.23). No expression was found in the social studies textbooks aimed at this goal.
- It has not been found in the textbooks that the public opinion can control the systems and structures and in some cases influence the decisions of the systems and structures as a pressure factor.
- Social studies textbooks, which were prepared according to the 1998 curriculum, were insufficient and superficial to reflect interactions and commitments. International cooperation and solidarity are not included in the textbooks as a priority. 1998 social studies textbooks mainly conveyed that the systems and structures of the nation-state deal with the problems of its citizens. Solidarities and interdependencies between individuals, societies or systems and structures are not included in the textbooks.
- In the examination of the textbooks, it is seen that the presence of cognitive skills in social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum is almost non-existent. It has been determined that the textbooks aim at the transfer of knowledge rather than the acquisition of cognitive skills, especially critical thinking.
- According to the findings of the research, it has been determined that in the citizenship category, the legal and constitutional rights of the individual are given more place in the social studies textbooks than the legal and constitutional duties of the individual. In the textbooks, no statement was found in the sub-categories of the citizenship category, the relationship of the individual with international voluntary organizations

and organizations, citizenship approaches/similarities and citizenship approaches/differences.

The following are the results and recommendations based on the sub-categories of the socio-emotional dimension:

- Institutions that are very important in the lives of individuals and their effects on the individual and society are present in the 1998 social studies textbooks in the dimension of description.
- In 1998 social studies textbooks, identity was tried to be gained by defining individual roles. In textbooks; there are a limited number of statements about developing positive relationships with people from various and different backgrounds (UNESCO, 2015, p.35). There were no statements that describe the value of different cultures and societies and different perspectives beyond their own experiences (UNESCO, 2015, p.36). Personal and shared values, how they can differ, and what shapes them? The question (UNESCO, 2015, p.36) could not be determined in social studies textbooks. Multiple identities belonging to and related to different groups and included in global citizenship education (UNESCO, 2015, p.35) were conveyed with the concept of "role" in 1998 social studies textbooks. Statements about the goal of recognizing and appreciating differences and multiple identities (culture, language, religion, gender and common humanity) and developing skills to live in an increasingly diverse world are not included in social studies textbooks.
- Expressions emphasizing the importance given to religious identity, tolerance and culture were determined in the social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum. It has been tried to gain some attitudes, values and behaviors by describing the roles defined mainly by democratic values, Kemalism and loyalty to the state. These attitudes, values and behaviors of the individual are usually stated in their roles related to their immediate society (family, school, neighborhood, etc.) or national identity. The atmosphere of tolerance and inclusiveness experienced in the former Turkish states, and Atatürk's words emphasizing global peace are positive attitudes and behaviors conveyed towards others.
- The question of how beliefs and values affect decision-making processes was not mentioned in the social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum.
- In the research, it was observed that social skills were included in 2 expressions in total in the social studies textbooks prepared according to the 1998 curriculum. This shows that the textbooks prepared according to the 1998 curriculum do not support global citizenship education in this category.

The following are the results and recommendations based on the sub-categories of the behavioural dimension:

- The least covered dimension of global citizenship education in the textbooks has been the behavior dimension. The sub-categories in which there is no expression in this dimension are the sub-categories of political participation and planning organization at the global level. Considering that learning that does not take action and does not turn into behavior is not considered a real learning, it can be said that the behavioral dimension, which is an important dimension of global citizenship education, is the weakest point of social studies textbooks in terms of global citizenship education.

### **Research Limitations and Future Research**

The research is limited to the content of the social studies textbooks (4-5-6 and 7th grades) prepared according to the 1998 social studies curriculum. In the research, it was seen that the knowledge, skills and attitudes suggested by the global citizenship education paradigm developed by UNESCO did not find a response in our country's social studies education, and the global citizenship approach, which aims to highlight the individual in the employment world, was more dominant in the 1998 social studies textbooks. However, it is recommended to discuss the knowledge, skills and attitudes required by our globalizing country and the world.

## ORCID

Emrullah KARATEKİN  <http://orcid.org/0000-0003-4089-0151>

## References

- Açıkalin, M. (2017). *Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, O., Yalçın, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Çokkültürlü Eğitimin Yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18 (2). (23-46)
- Ananiadou, K., ve Claro, M. (2009). *21 st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Working Papers. OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154
- Arın , D., ve Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 170-185.
- Berend, I.T. (2001). *An Economic History of Twentieth-Century Europe. Economic Regimes from Laissez-Faire to Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33-44.
- Cabezudo, A. (2014). Global Education as a Transformative Learning. *Global Education Magazine*.
- Carter, A. (2005). *The Political Theory of Global Citizenship*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal Bilgiler Derslerini Veren Öğretmenlerin Küresel Vatandaşlığa ve Küresel Vatandaşlık Eğitimine Bakışları. *Eğitim ve Bilim* 2019, 44(197), 335-352.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174
- Davies, I. ve Pike, G. (2009) Global Citizenship Education. Challenges and Possibilities. L.Ross (Ed.) *Handbook of Practice and Research in Study Abroad. Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. New York: Routledge
- Demirel, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Dill, J. S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York: Routledge
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity University Press
- Hablemitoğlu, Ş., ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Isın, E.F ve Turner, B.S. (2002). Citizenship Studies: An Introduction. E.F.Isın ve B.S.Turner (Eds). *Handbook of Citizenship Education*. Sage Publications. London: Thousands Oaks.
- Janoski, T. ve Gran B. (2002). Political Citizenship: Foundations of Rights. E.F.Isın ve B.S.Turner (Eds). *Handbook of Citizenship Education*. Sage Publications. London: Thousands Oaks.
- Joppke, C. (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48 doi:10.1080/13621020601099831
- Karatekin, E. (2021). 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Küresel Vatandaşlık ve Türkiye. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi* , 6 (1) , 57-66 .
- Karatekin, E. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitim paradigması açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş

- Veli Üniversitesi . Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal* 12 (2), 163-178.
- Lee, S. A (1989). Middle School Social Studies Textbooks in Michigan: A Description of Cultural and Global Perspectives. Unpublished Doctoral Thesis, Michigan State University, Department of Teacher Education
- MEB (1999a). İlköğretim okulu sosyal bilgiler 4. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1999b). İlköğretim sosyal bilgiler 5. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1999c). İlköğretim sosyal bilgiler 7. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000) İlköğretim sosyal bilgiler 6. İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (tarih yok). <https://www.nea.org/home/2580.htm?cpsessionid=SID-0050C881-CD19F5B0> erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies A Framework for Teaching, Learning and Assessment*. Brentwood: NCSS Publications. Erişim adresi: <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies>
- Offe, C. (1984). *Contradictions of the Welfare State*. London: Hutchinson.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. doi: 10.1080/00071005.2013.798393
- Sağlam, H. İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana bilim dalı.
- Sarıpek, D., B. (2006). Sosyal Vatandaşlık Ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık (Sosyal Politika Açısından Bir Değerlendirme). *Çalışma ve Toplum* (2), 67-95.
- Shahla,Z; Alireza,Y.; Mohammad H,Y.ve, Narges, K . (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization *International Education Studies*, 6 (1). 195-206
- Soysal, Y.N. (1994). *Limits of Citizenship Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: The University of Chicago Press,
- Sömen, T. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Güncel Olaylar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 431-447. DOI:10.33418/ataunikkefd.803302
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights an Intercivilizational Analysis*. New York: Routledge
- Stanley, W. (2001). Social Studies: Problems and Possibilities. M. Merryfield (Dü.) içinde, *A Volume in Research in Social Education Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*. Age Publication Inc.
- Stearns, P.N. (2010) *Globalization in World History*. New York: Routledge
- Taşkın , A., ve Memişoğlu, H. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konulara Yer Verilme Durumunun İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 599-610.
- UNESCO. (2014). Global Citizenship Education. Preparing Learners for the challenges of the twenty-first century. France. Kasım 19, 2019 tarihinde [http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global\\_citizenship](http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/global_citizenship)

- [\\_education\\_report..pdf](#) adresinden alındı
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education Topics and Learning Objectives*. 02 12, 2020 tarihinde UNESCO Clearing House on Global Citizenship Education: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/150020eng.pdf>
- Yemini, M. (2017). *Internationaliation And Global Citizenship Policy and Practice in Education*. Cham, Springer International Publishing AG
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Veugelaers, W. (2011). The Moral And The Political İn Global Citizenship: Appreciating Differences İn Education. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 473–