



JSPS

Volume 2 Issue 1 March-2025

JOURNAL OF SOCIAL PERSPECTIVE STUDIES

SOSYAL PERSPEKTİF ÇALIŞMALAR DERGİSİ



<https://spsjournal.com>

e-ISSN: 3023-7408

Journal of Social Perspective Studies (JSPS)

Cilt: 2 | Sayı: 1 | Mart 2025

e-ISSN: 3023-7408

Yayın Aralığı: Mart & Ekim | Yılda 2 sayı

Yayın Dili: Türkçe & İngilizce

Açık Erişim Lisansı: CC BY 4.0

Dergi Editör Kurulu/Journal Editorial Board

Editör/Editor Chief/

Prof. Dr. Mustafa Baloğlu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0003-1874-9004>, E-mail: baloglu@hotmail.com

Yardımcı Editörler/Associate Editors

Doç. Dr. Mustafa Beğenç Taşcanov, Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Kardiyoloji AD, Şanlıurfa/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0002-9008-6631>, E-mail: mbtascanov@harran.edu.tr

Öğr. Gör. Mustafa ŞAHİN, (Sosyoloji) Harran Üniversitesi, Viranşehir MYO/Çocuk Gelişimi, Şanlıurfa/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0003-2527-9426>, E-mail: sosylg.m.sahin@gmail.com

Dr. İbrahim Kizil, Syracuse University, School of Education, Syracuse-New York, USA,  <https://orcid.org/0009-0005-9007-2175>, E-mail: ikizil@syr.edu

Dr. Sinan ÖZER, (Temel Eğitim / Sınıf Eğitimi) MEB, Bilim Sanat Merkezi, Trabzon/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0002-0317-4482>, E-mail: sinanozer01@gmail.com

Alan Editörleri/Field Editors

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov, Kyrgyzstan Türkiye Manas University, Department of Educational Sciences, Bişkek/KIRGIZISTAN,  <https://orcid.org/0000-0002-9824-5377>, E-mail: akmatali.alimbekov@manas.edu.kg

Doç. Dr. Kasım KARATAŞ, Eğitim Bilimleri - Eğitim Programları ve Öğretim Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merkez / Karaman/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0002-2867-9583>, E-mail: kasimkaratas@kmu.edu.tr

Doç. Dr. Yavuz Ercan Gül, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bişkek/KIRGIZISTAN,  <https://orcid.org/0000-0002-8191-2647>, E-mail: yavuz.gul@manas.edu.kg

Doç. Dr. Yusuf YILDIRIM, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Siirt/TÜRKİYE,  <https://orcid.org/0000-0003-0035-8443>, E-mail: yusufyildirimakademik@gmail.com

Dil Editörü/Language Editor

Öğr. Gör. İbrahim Dilfiruz, Harran University School of Foreign Languages Şanlıurfa, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-5070-6608>, E-mail: dilfiruz@harran.edu.tr

Danışma Kurulu/ Advisory Board

Assoc. Prof. Raudlotul Firdaus Bt Fatah Yasin, International Islamic University Malaysia, Faculty and department: Abdulhamid Abu Sulaiman Kuliyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, Islamic Revealed Knowledge and Heritage (Quran and Sunnah Studies, Kuala Lumpur/MALAYSIA,  <https://orcid.org/0000-0002-1816-6020>, E-mail: rawda@iium.edu.my

Assoc. Prof. Nurazzura Bt Mohamad Diah, International Islamic University Malaysia, DEPARTMENT OF SOCIOLOGY AND ANTHROPOLOGY, Kuala Lumpur/MALAYSIA <https://orcid.org/0000-0002-5211-8989>

Dergi Hakkında Bilgi /Information About the Journal

Sosyal Perspektif Çalışmaları Dergisi (e-ISSN 3023-7408), bağımsız, tarafsız ve çift-kör hakemlik ilkelerine uygun bir şekilde yayınlanmaktadır. Dergi, eğitim, yöntem, sosyoloji, felsefe, psikoloji, örgütsel davranış ve ilgili diğer disiplinlerdeki araştırma çalışmaları ve derlemelerine ek olarak, editöre mektuplar ve kongre özetlerini yayınlamaktadır. Dergi, yılda iki kez İngilizce ve Türkçe dillerinde uluslararası, hakemli ve açık erişimli bir platformda yayımlanmaktadır.

Journal of Social Perspective Studies (e-ISSN 3023-7408) is published in accordance with the principles of independent, impartial and double-blind refereeing. The journal publishes letters to the editor and congress abstracts, in addition to research studies and reviews in education, methods, sociology, philosophy, psychology, organizational behavior and other related disciplines. The journal is published twice a year in English and Turkish on an international, peer-reviewed and open access platform.

İletişim

Journal of Social Perspective Studies/ Sosyal Perspektif Çalışmalar Dergisi

Bilimsel Araştırma ve İnovasyon Derneği /Scientific Research and Innovation

Association

Adres: Yusuf Paşa Mahallesi. 11 Nisan Fuar caddesi. Özdiker Halep Pasajı No: 11 Kapı 403- Eyyübiye/Şanlıurfa/ Türkiye

E-posta: info@spsjournal.com

Web: <https://spsjournal.com/>

İçindekiler/ Contents

(Vol. 2, No. 1 – Mart 2025)

Makale/Article	Yazar(lar)/ Author(s)	Makale Türü/ Article Type	Sayfa/ Page(s)
Sevgili Okuyucular <i>Dear Readers</i>	Mustafa Baloglu	Başyazı/Editorial	1-2
Post-Truth Çağında İnanç ve Sekülerleşme <i>Faith and Secularization in the Post-Truth Era</i>	Ahmet Faruk Koşar	Araştırma Makalesi/ Resarch Article	3-12
Dijital Eğitimde Yol Haritası: ISTE Standartları ile DigCompEdu Yeterliklerinin İncelenmesi <i>Roadmap in Digital Education: An Examination of ISTE Standards and DigCompEdu Competencies</i>	Serkan Duzgun, Zehra Üçel, Zehra Öztürk	Araştırma Makalesi/ Resarch Article	13-33
İlkokulda Değerler Eğitimine Yönelik Çevrimiçi Bir Materyal: "Afacanların Hikâyesi" Animasyonları <i>An Online Material for Values Education in Primary School: "Afacanların Hikâyesi" Animations</i>	Emre Yılmaz	Araştırma Makalesi/ Resarch Article	34-47



Mustafa Baloğlu^{1*}

¹Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye

Sevgili Okuyucular,

“JSPS” olarak sizlerle üçüncü sayımızda yeniden buluşmanın heyecanını yaşıyoruz. İlk iki sayımızda olduğu gibi bu sayıda da akademik çeşitliliği ve derinliği önceleyen bir anlayışla, güncel meseleleri disiplinler arası bakış açılarıyla ele alan çalışmaları bir araya getirdik. Her geçen sayıyla daha güçlü, daha etkili ve daha özgün bir bilimsel tartışma alanı inşa ettiğimize inanıyor; bu sürecin bir parçası olduğunuz için siz değerli okuyucularımıza teşekkür ediyoruz.

Bu sayımızda yer alan makaleler, çağımızın temel tartışmalarına dair özgün katkılar sunmaktadır. İlk çalışmamız, post-truth çağında inanç ve sekülerleşme olgusunu sosyolojik ve felsefi bir çerçevede analiz ederek, modernitenin bilgi anlayışı ile aşkınlık arasındaki gerilimi gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, hakikatin değersizleştiği bir çağda inancın ve seküler pratiklerin nasıl yeniden şekillendiği sorusuna odaklanılıyor.

İkinci makalemizde ise dijital eğitim alanında uluslararası düzeyde etkili olan ISTE standartları ile Avrupa merkezli DigCompEdu yeterlikleri karşılaştırmalı olarak ele alınmakta. Özellikle COVID-19 sonrası hızla artan dijitalleşme sürecinde, öğretmen yeterliklerinin nasıl yapılandığı ve bu yapıların eğitime nasıl yön verdiği kapsamlı bir biçimde irdelenmekte.

Üçüncü çalışmamızda ise değerler eğitiminin teknolojiyle kesiştiği bir alan inceleniyor: ilkökul öğrencilerine yönelik çizgi animasyonların, özellikle “Afacanların Hikayesi” adlı YouTube kanalındaki içeriklerin, MEB’in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında değer aktarımına nasıl katkı sunduğu detaylı bir şekilde ortaya konulmaktadır.

Bu sayımızın, hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarıyla bilimsel dünyaya katkı sağlayacağına ve siz değerli okuyucularımıza yeni perspektifler kazandıracağına inanıyoruz. Yayın sürecinde emeği geçen tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör ekibimize içtenlikle teşekkür ederim.

Yeni sayılarda buluşmak dileğiyle,

Dergi Yayın Ekibi Adına

Dear Readers,

As the *JSPS* team, we are delighted and excited to meet you once again in our third issue. As in our previous issues, this edition also brings together original studies that address current issues through interdisciplinary perspectives, with a commitment to academic diversity and depth. We firmly believe that with each issue, we are building a stronger, more impactful, and more original platform for scientific dialogue. We sincerely thank you, our valued readers, for being a part of this journey.

The articles featured in this issue offer unique contributions to some of the fundamental debates of our time. The first study analyzes the phenomena of belief and secularization in the post-truth era within a sociological and philosophical framework, highlighting the tension between modern understandings of knowledge and transcendence. It focuses on how belief and secular practices are being reshaped in an age where the value of truth is diminishing.

Our second article presents a comparative analysis of internationally recognized ISTE standards and the Europe-based DigCompEdu competencies in the field of digital education. In particular, it explores how teacher competencies have been structured in the rapidly accelerating process of digitalization following the COVID-19 pandemic, and how these structures influence educational practices.

The third study explores the intersection of values education and technology by analyzing animated content aimed at primary school students. In particular, it examines the “Afacanların Hikayesi” YouTube channel and how its animations contribute to value transmission within the framework of the Ministry of National Education’s *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*.

We believe that this issue, with its blend of theoretical and practical works, will contribute meaningfully to the academic world and offer fresh perspectives to our readers. We extend our heartfelt thanks to all our authors, reviewers, and editorial team members who contributed to the publication process.

We look forward to meeting you again in our future issues.

On behalf of the Editorial Team



Post-Truth Çağında İnanç ve Sekülerleşme

Faith and Secularization in the Post-Truth Era

Ahmet Faruk KOŞAR^{1*}

¹Samsun Üniversitesi, Sosyoloji, Samsun-Türkiye

ÖZ

Din ve sekülerleşme, salt bireysel veya toplumsal tercihlerin ötesinde, daha karmaşık sosyal, kültürel ve politik faktörlerin etkileşimiyle şekillenen fenomenlerdir. Günümüzde, sekülerleşmenin tek yönlü bir süreç olmadığı, aksine dinin yeni formlarının ve ifade biçimlerinin ortaya çıktığı, dini inanç ve pratiklerin modern yaşamın bir parçası olarak yeniden şekillendiği görülmektedir. Öte yandan, post-truth döneminin getirdiği bilgi ve gerçeklikle ilgili belirsizlikler, inanç sistemlerinin de daha esnek ve hatta kırılgan hale getirebilmektedir. Post-modern çağda özellikle kitle iletişim araçlarının gelişimi, bilginin enformasyona dönüşüm sürecine bakıldığında hakikatin değersizleşmesini görebilmekteyiz. İnanç açısından da süreç okunduğunda, inancın, bilginin faydasız tarafını kısıtladığını bilmekteyiz buna karşın; modernitenin seküler bilgilerine bakıldığında aşkınlık kısıtlanmaktadır. Günümüzde enformasyonun faydalı-faydasız şekilde artışı, bilgilerin aşkınlıktan arındırılarak insanı inşa eden yönünün de kalmamasına yol açmıştır. Bu durum bilgileri profanlaştırmış, tam olarak post-truth 'un muhtevasında yer alan hakikatin önemsizleşmesini de beraberinde getirmiştir. Sonuç olarak, post-truth çağında inanç ve sekülerleşmenin anlaşılması, toplumsal teori ve pratiğin temel sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Bu çalışma, post-truth çağında inanç ve sekülerleşmenin anlaşılmasına yönelik temel sorunları ve dönüşümleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın yöntemi, detaylı literatür taraması ve teorik incelemeleri içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Modernite, Sekülerleşme, Post modernite, Post-Truth

ABSTRACT

Religion and secularization are phenomena shaped by the interaction of complex social, cultural, and political factors beyond mere individual or societal preferences. Today, it is evident that secularization is not a one-directional process; rather, new forms and expressions of religion emerge, and religious beliefs and practices are reshaped as an integral part of modern life. On the other hand, the uncertainties regarding knowledge and truth brought by the post-truth era can make belief systems more flexible and even fragile. In the post-modern age, particularly with the development of mass communication tools, the transformation of knowledge into mere information has led to the devaluation of truth. When analyzed from the perspective of faith, it is known that faith restricts the useless aspects of knowledge; however, when looking at secular knowledge in modernity, transcendence is constrained. The increasing volume of information, categorized as useful or useless, has led to the removal of transcendence from knowledge, ultimately eroding its role in shaping individuals. This process has profanized knowledge, further contributing to the devaluation of truth, a core aspect of post-truth discourse. Consequently, understanding faith and secularization in the post-truth era remains one of the fundamental challenges in social theory and practice. This study aims to analyze the key issues and transformations related to the understanding of faith and secularization in the post-truth era. The methodology of the study includes a detailed literature review and theoretical analyses.

Keywords: Modernity, Secularization, Postmodernity, Post-Truth.

ÖNEÇIKANLAR/HIGHLIGHTS

Post-truth çağında, bilgi ve hakikatin değersizleşmesi, inanç sistemlerini esnekleştirirken aynı zamanda kırılgan hale getirmektedir. Modernite ile şekillenen sekülerleşme süreci, postmodern ve post-truth dinamikleriyle yeniden değerlendirilmekte, dinin toplumsal rolü farklı biçimlerde dönüşmektedir.

1. Giriş

Sosyoloji biliminin gelişiminde etkili olan gelişmelere bakıldığında; bilimsel devrim, aydınlanma düşüncesi ve endüstri devriminin etkili olduğu bilinmektedir. Bilimsel devrim ile birlikte antik yunan felsefesinde kabul gören doktrinler reddedilmiş; fizik, astronomi, biyoloji gibi alanlar başta olmak üzere bilim dallarında çeşitli çalışmalarla modern bilimin temelleri atılmıştır. Bilimsel devrimin konumuz bağlamında önemi ise doğanın, deney ve gözlemlerle açıklanabilmesine yol açması olmuştur (Gönç-Şavran, 2011: 4-5). Kısacası, yaşanan olayları, doğaüstü güçlerle açıklanmasının yerini sebep-sonuç ilişkisinde düşünme anlayışının almasıdır. Bununla birlikte Avrupa'daki Rönesans hareketi ile Avrupalıların kendi tarihlerini, sanatlarını, bilimlerini sorgulamalarına yol açmış, öğrenmeye ve bilime dair insan doğasına yeni bakış açıları getirmiştir. Bu bakış açılarından en önemlilerinden birisinin sosyal ve doğa olaylarını açıklamada merkezdeki gökyüzünün yerini insanın alması olmuştur (Coates vd., 1966: 3).

Süreç içerisinde modern bilimdeki gelişmelerin artarak eklenmesi, ampirizmi savunan Bacon ve rasyonalizmi savunan Descartes gibi düşünürlerle araştırma yöntemlerini gündeme getirmişlerse de Newton'un evren hakkındaki mekanik ilkelerle işlediği düşüncesi, bilimsel devrimde çok etkili olmuştur. Çünkü Newton'un bilim paradigması, evrendeki doğaüstü güçlerin etkisi yerine, her şeyi yöneten yasaların olduğu ve bu yasaların araştırılıp keşfedilebileceği algısının gelişmesini sağlamıştır (Schwartz ve Ogilvy, 1979: 32). Aydınlanma düşüncesi, 18. yüzyılda gerçekleşen ve sonuçları itibarıyla Avrupa'da etkili olan 1688 İngiliz Devrimlerinden 1789 Fransız Devrimiyle bitirilen, tek başına felsefi bir düşünce olmamış, toplumsal ve siyasal süreçlere kadar etkisi olmuş kapsamlı bir süreçtir (Çiğdem, 2015: 13-14). Akıl çağı olarak da adlandırılan bu süreç, aynı zamanda aklın, kilise ve dini metinlerden arındırılması olarak da bilinmektedir. Bu akılcılık da tüm toplumsal ilişki biçimlerinde ve kurumların temelinde görülmektedir (Duman, 2006: 120). Buna ek olarak aydınlanma döneminin sekülerleşme açısından önemi ise, bilgiyi elde etme ve örgütlenmede aklın rolünün savunulması olmuştur. Bu akılcılık ise ampirizm ile desteklenmiştir. Ampirizm ise doğadaki olaylar hakkında bilgi elde etmede insanın beş duyusu ile idrak edebilmesi ve deneysel gerçeklere dayanma düşüncesini içermektedir (Hamilton, 1996: 23). Bilimdeki gelişmeler ise kilisenin otoritesinden ve dogmalarından kurtularak, bilimin ilerlemede temel güç olması ve gündelik yaşamda bilimin tüm alanlara dâhil olmasının kabul edilmesi sonucunda insanın doğaya hükmettiğine inanılması üzerinde etkili olmuştur (Hamilton, 1996: 26-28).

Son olarak endüstri devrimi, üretim sisteminin dönüşümünü ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretimin büyük bölümünde insanların ve hayvanların güçleri kullanılarak yapılmasından; endüstri devrimi ile birlikte buhar gücünün yani cansız enerji kaynaklarından üretim yapılmasına geçilmesidir. Sekülerleşme açısından endüstrileşmenin önemine gelecek olursak, geleneksel toplumsal hayatı çarpıcı bir biçimde dönüştürmesi olmuştur. Bu dönüşümde kitlesel güçler de etkili olmuş, basit kırsal yaşamın yerini çeşitlilik içeren bir kent hayatı almıştır. Böylece insanların daha farklı yaşantılar, ideolojiler ve inançlarla karşılaşmasını beraberinde getirmiştir.

Günümüz dünyasına gelindiğinde, bilgi ve inanç sistemlerinde köklü değişimlerin yaşandığı hem zenginleşen hem de çatışan düşünce yapılarına daha sık tanıklık edilmektedir. Araştırmacılar, dünya toplumlarını anlamak için çeşitli teoriler ve modeller ortaya koymaya devam etmektedirler (Şahin, 2024). Bu modellerin oluşumunda ise dönemin teknolojik gelişmeleri ile çeşitli ekonomik ve toplumsal devrimlerin etkili olduğunu görebilmekteyiz. Özellikle konumuz bağlamında kitle iletişim araçlarındaki dönüşümler; etik konularında, inançlarımızda ve çeşitli toplumsal hareketlerde büyük etkiler yaratmaktadır. Son yıllarda sıkça karşılaştığımız konuların başında yer alan; post-truth ve sekülerleşme süreçleri bu gelişmelerle ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak günümüzde giderek daha çok birbirine eklenen farklılıklar ve çeşitlilikler dünyasında yaşadığımızı da belirtmek gerekmektedir. Bu sebeple artık baskın olan tek bir din, mit, ritüel, felsefe veya kavram yoktur. Ayrıca kitle iletişim teknolojilerindeki artarak devam eden

“yenilikler”, kültürlerin ve düşünce biçimlerimizin parçalanmasını bir yönüyle de bulanıklaşmasını da beraberinde getirmiştir. Bu çalışma, post-truth çağında inanç ve sekülerleşmenin anlaşılmasına yönelik temel sorunları ve dönüşümleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın yöntemi, detaylı literatür taraması ve teorik incelemeleri içermektedir.

2. Hakikate Değer Verilen Çağ Olarak Nitelendirilen: Modernizm

18. yüzyılda başlayan ve 20. yüzyıla kadar devam eden birtakım değişimler “aydınlanma” ve “akıl” çağı olarak da isimlendirilmektedir. Ancak modernite konusunda geline aşamada, günümüzde tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Bu bağlamda, kavramın tartışılması noktasında güncelliğini koruduğunu da belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte her kavramın, farklı coğrafyalarda ve toplumlarda, farklı anlamlara bürünebildiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ancak genel olarak modernitenin, Hristiyanlığın, Roma ve pagan dönemden ayırmak için kullanılan modernus kelimesinden geldiği ifade edilmektedir (Habermas, 1990: 30-31). Bu bağlamda Latince “modo” kökünden türeyen kelime “bugün”, “hemen şimdi” anlamlarına gelmektedir. Modernite kelime anlamı itibarıyla “geçmişte kalmamış” ve “şimdiye ait” anlamlarına da gelmektedir. Genel olarak bakıldığında dönemin düşünürleri; bilimde aklın ve mantığın evrensel ilkelerini kullanarak, insanlığın ileriye taşınacağını, mitlerden, dinlerden, büyüden kısacası doğaüstüne atıf olan tüm kutsallardan kurtulmak gerektiğini savunmuşlardır.

Örneğin; Martin Luther’in kilisenin cennetten arsa satma politikasına (endüljans) karşı çıktığı, 31 Ekim 1517 tarihli 95 maddelik bildirisi, reformun başlangıçlarından sayılmaktadır. Bu noktada Martin Luther insanla tanrı arasındaki ilişkiden ayrıcalık elde eden kiliseleri devre dışı bırakmayı istemiştir (Parlak, 2022). Bu süreç aynı zamanda sekülerleşme ve modernite düşüncesinin de etkileyici gelişmelerinden biri olarak sosyoloji alanında kabul edilmektedir.

Reform hareketleri sonucunda, Protestanlar ile Katoliklerin din adına uzun yıllar savaşmaları, otorite krizlerini de ortaya çıkarmıştır. Nihai olarak yaşanan süreçler Katolik kilisesinin otoritesini ve gündelik hayattaki etkinliğini azaltmıştır. Pre-modern olarak da adlandırılan bu süreçte, rasyonel olmayan dinlerin ve batıl inançların insanlığı geliştirmede, savaşlar doğurduğu ve mutluluk getirmediğine inanılmıştır. Dönemin aydınları bilimsel gelişmeler ve modernizm ile birlikte insanlığın sürekli bir şekilde özgürlük, mutluluk ve ilerlemelerle gideceğini savunmuşlardır.

Özellikle çeşitli alanlarda gerçekleşen bilimsel devrimler, ilerleme inancını daha da güçlendirmiştir. 16. ve 18. yüzyılları arasında gerçekleşen astronomi, fizik ve tıp alanlarında yaşanan kapsamlı ve sistematik şekilde ortaya çıkan bilimsel hareketlilik bilimsel devrimler olarak adlandırılmaktadır (Cevizci, 2005: 75). Ancak bilimsel devrimlerin sadece çeşitli bilim dallarında yaşanan birtakım gelişmeleri ifade etmek için kullanılmadığını belirtmek gerekmektedir. Bu noktada, hangi bilimin muteber olduğunu hangisinin değersiz olduğunu ifade etmek için de kullanılmıştır. Tanrısal-vahye dayalı bilginin yerini aklın, deneyin ve gözlemin yer alarak değer kazanması bakımından bir paradigma değişikliğini de ifade etmektedir. Bu bağlamda Talal Esed de (1993) sekülerizm konusunda tarihi antropolojik açıdan analiz etmiş, merkezi tanrı-devlet anlayışının, bireye kaymasından bahsetmektedir.

Bilimsel devrimlerde; Nikolaus Kopernik (1473-1543) kilisenin iddia ettiği dünya merkezli evren sistemi yerine güneş merkezli evren sisteminin varlığını kanıtlamış, Giordano Bruno (1548-1600), Johannes Kepler (1571-1630), Galileo Galilei (1564-1642), Isaac Newton (1642-1727) ve Francis Bacon (1561-1626) evren sistemiyle ilgili düşünceleriyle kilisenin yanıldığını deneyleri ve gözlemleriyle ortaya koymuşlardır. Özellikle Rene Descartes (1596-1650) ve onun şüpheciliğinden hareketle, düşünme ile varlığın kavranacağına inanmasını, “cogito, ergo sum” (düşünüyorum o halde varım) cümlesiyle ifade etmesi bu paradigmatik değişimi gösterebilmektedir.

Kısacası, reform ve bilimsel devrimlerin ortaya çıkardığı en önemli sonuç bilgi kaynağı olarak aklın merkeze alınması ve bilimin insanlığı istikrarlı biçimde yükselteceği inancının hâkimiyet kazanmasıdır. Ancak ilerleyen süreçte aklın ve bilimin farklı niyetlerle kullanılması sonucunda ölüm kampları, modern dönemde ortaya çıkmıştır. Örneğin; Hitler Almanyası'nda Yahudilere karşı işlenen suçlardan dolayı yargılanan Nazi Subayı Adolf Eichmann, kendini Weberyen-rasyonel bir biçimde savunmuştur. Eichmann, Nazi savaş yönteminin kendisine verdiği emirleri yerine getirdiğini söylemiştir. Hannah Arendt bu bakımdan modern barbarlığın vahşi yüzünü "kötülüğün sıradanlığı" diye nitelemiştir (Arendt, 2009). Buna ek olarak atom bombasını yapan bilim insanlarının başındaki isimlerden Oppenheimer da daha büyük kötülükleri önleme "rasyonalitesi" (savaşı bitirmek) adına tarihin en ölümcül bombasını yapmıştır. Tarihsel süreçte yaşanan Hiroşima ve Nagazaki'nin atom bombalarıyla bombalanması gibi acı tecrübeler ilerleme ve aydınlanmacı değerlerin tekrardan sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu bakımdan, yakın dönemin önemli filozoflarından Heidegger (1889-1976), teknolojiye yaşanan gelişmelerin pratik fayda getirmekten ziyade, giderek insanlığı tehdit eden bir hale bürünmesinden bahsetmiştir (Heidegger, 2005).

Yasin Aktay'ın ifadeleriyle aktaracak olursak: "Bugün Aydınlanmaya yüklenen bütün olumlu anlamlarıyla birlikte, aydınlanmış bir dünyanın, dünyanın önemli bir kısmının karanlıkta kalma pahasına sağlanabildiği görmezden gelinmeden aydınlanma edebiyatı yapılamamaktadır" (Aktay, 2000: 111). Bu bağlamda, aydınlanma kavramının karmaşık ve çelişkili doğasını vurgulayan derin bir eleştiri sunmaktadır. Bu perspektiften yola çıkarak, aydınlanma, tarihsel olarak bilim, akıl ve ilerleme adına insanlığın karanlıktan çıkışını sembolize etmektedir. Ancak, Aktay'ın belirttiği gibi, sürecin maliyeti dünya üzerindeki birçok toplum ve kültür için ağır olmuştur. Aydınlanma, Batı merkezli bir ideoloji olarak, kendi "evrensel" değerlerini tüm dünya üzerinde yayma iddiasında bulunurken, çoğu zaman yerel, etnik ve kültürel farklılıkları yok saymış, hatta bastırmıştır. Bu noktada dünyanın "aydınlanmış" bölümlerinin gelişimi, sıklıkla başka toplulukların marjinalleşmesi, sömürülmesi ve ihmal edilmesi pahasına gerçekleşmiştir. Bu durum, modern dünyanın yapısal eşitsizliklerini, sömürgecilik mirasını ve küresel adaletsizliği sosyolojik bir lensle incelememiz gerektiğinin altını çizmektedir.

3. Modern Devrimlerin Neticesi Olarak: Sekülerleşme

Modernite ve sekülerleşme kavramları sıklıkla birlikte ele alınmaktadır. Belirtmek gerekir ki bu iki süreç birbirinden tamamen bağımsız kavramlar olmamakla birlikte birbirlerinin aynısı da değildir. Fakat modernitenin, sekülerleşme süreçlerine etkilerini günümüzde yadsımak mümkün değildir. Örneğin Messiri (1997), modernite ile sekülerleşme arasında temel bir birlik olduğunu düşünmektedir (Messiri, 1997: 56). Haccac Ali'ye (2017) göre modernite, bireyi tanrı ve tabiat karşısında özgürleştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca ona göre modern dünyanın temellerini ve sorunlarını ortaya koyan seküler akıl olmaktadır (Ali, 2017: 16).

Ayrıca Messiri, modernist paradigmanın tamamen yeni bir olgu olmadığını, bunun Irving Kristol (İnsanı ilahlaştıran dini görüş olarak sekülerizm); Agnes Haller (panteist bir görüş olarak sekülerizm); Max Weber'in (dünyanın inanç kaybı olarak sekülerizm), ve Zygmunt Bauman (zorlayıcı bir modernleşme ve ahlaki kayıtsızlığın toplumsal ürünü olarak sekülerizm) gibi Batılı entelektüeller tarafından da ortaya konulduğunu ifade etmektedir (Messiri; aktaran Ali, 2017: 28).

En temelde sekülerleşme, modernleşme ile birlikte sosyal yaşamın dinden arındırılması olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanım eksik kalabilmektedir. Besim Dellaloğlu ise sekülerleşmeyi, süreç olarak değerlendirilmekle birlikte, dünyevi öğelerin sosyal yaşamda rollerinin artması, uhrevi öğelerin rollerinin azalması olarak tanımlamaktadır (<https://www.perspektif.online/sekulerlesme-nedir/>). Volkan Ertit (2020) de aynı şekilde, sekülerleşmeyi bir süreç olarak ele almakla birlikte doğaüstü alanı geniş bir çerçevede değerlendirmektedir. Ona göre, "Sekülerleşme, belli bir toplumda belli bir zaman dilimi içerisinde doğaüstü alanın, yani dinin, dinimsi yapıların, halk inançlarının ve diğer tüm doğaüstü öğretilerin

bireysel ve toplumsal düzeydeki prestijlerinin ve gündelik yaşamı şekillendirme güçlerinin azalması demektir” (Ertit, 2020: 47). Bu noktada sekülerleşme değerlendirmesini sadece semavi dinleri ele alarak değil, dinin de parçası olan doğaüstü alanı içerecek şekilde inanışları, dinimsi yapıları, halk inançlarını değerlendirdiği görülmektedir.

Steve Bruce ve Thomas Luckmann gibi toplumbilimciler, endüstrileşen toplumlardaki değişimlere Durkheim’cı bakış açısıyla yaklaşmış, sekülerleşme sürecini işlevsel olarak bir kopuş, dinin sosyal hayattaki merkezi rolünün kalkması olarak değerlendirmişlerdir. Bu bakış açısında din, tek başına inançlarla sınırlı değildir. Hayatın doğal sürecindeki doğum, ölüm, evlilik gibi çeşitli aşamalarındaki ritüeller ve törenlerle ilgili işlevsel tarafların gittikçe yitirilmesi durumlarını da ortaya koymaktadırlar (Küçükcan, 2005: 111).

Mary Douglas’da (2021), ritüelleri bireylerin kendi topluluklarını anlamalarını sağlayan, insanlar arası ilişkilerin temel nitelikleri olarak tanımlamaktadır. Hartmut Rosa’da ritüellerin, yatay ve dikey (sosyal çevre ve varlık âlemi) boyutlarını vurgulayarak insanları inşa etmesindeki öneminden bahsetmektedir (Rosa, 2019: 173). Byung-Chul Han (2020: 14) da Ritüellerin Yok Oluşuna Dair çalışmasında ritüellerin yaşamı istikrarlı hale getirdiğinden bahsetmektedir. Bununla birlikte Han, sosyal antropolog Mary Douglas’a atıfla çağımızın önemli problemlerinden biri olarak ortak sembollerin toplumda azalmasından, ritüellerin yok oluşu ile birlikte bir arada olma halinin baltalandığını ve toplulukların atomize oluşuna dikkat çekmektedir (Han, 2020: 14). Anthony Giddens (2010), geleneksel ritüellerin bireyleri hayattaki varoluşsal sorunlarla ilişki kurabilmesinde toplumda önemli işlevleri olduğundan fakat modern dönemde güncel toplumsal meselelerinde ritüellerin nispeten eksik kalmaya başladığını ifade etmektedir. Kısacası farklı disiplinlerden birçok isim, sekülerleşme sürecinin din veya inanışların getirmiş olduğu, ritüellerin, toplumdaki işlevlerinin giderek kaybolmaya başladığını vurgulamışlardır.

Ziyaüddin Serdar’ın (2010) “postnormal zamanlar” olarak da tanımladığı zamanları sekülerleşme sürecine gönderme olarak okuyabiliriz. Ona göre postnormal zamanlar, normal olan her şeyin buharlaşmasından, eski inanışların giderek yok oluşundan ve yenilerinin de hiçbir anlam ifade etmemesinden bahsetmektedir. Özellikle geleneklerin, değerlerin modernite ile yok oluşundan araştırmacılar, edebiyatçılar tarafından bahsedilmiştir. Örneğin, Oğuz Atay bireyin modern sistem karşısındaki kırılğan halini Tutunamayanlar’da tasvir etmektedir. Roman’daki ana karakter, hayat karşısında kırılğan, dağılan ve tutunacak bir şey bulamayan “bireyi” temsil etmektedir (Ecevit, 2021). Bu noktada insanın kendi yaşamına neyin anlam ve değer kattığını aramak temel meselesi olarak karşımıza çıkar. İbrahim Kalın’a göre (2024: 17) modern birey, bir inanca, anlama, geleneğe tutunamamakta çünkü, bürokratik kapitalist hız ve hız kültürü, tutunacak dallar bırakmamaktadır. Ona göre; Aydınlanma düşüncesi yeni dünyanın temel değerlerini kurmak adına, temel geleneklerden, değerlerden kurtulmakla övünmektedir. Byung-Chul Han (2024) Anlatının Krizinde de değindiği üzere geleneklerin ve anlatıların, geçmişi ve geleceği bir araya getirerek insana süreklilik sağladığını, modern dönemde insanların bu sürekliliği yitirdiğini ifade etmektedir. Hüsamettin Arslan da günümüz dünyasında sosyal bilimlerin “teknik” formlara dönüşmesini eleştirmiş, sosyal bilimlerin felsefe, tarih, teoloji gibi alanlara bigane kalarak “sosyal bilimden” bahsedemeyeceğimizi ifade etmiştir. Bu noktada entelektüel bir yönelim de olan sosyolojinin en önemli aurasının ve kontekstinin bu köklü gelenekler, inançların olduğunu vurgulamıştır (Arslan, 2023: 26-31). Örneğin günümüzden açıklayacak olursak insanlığın anlatısının Darwin’in evrim teorisi üzerinden teknik biçimde açıklanma çabaları tek başına insanlığın hikayesini açıklayamamaktadır. Ancak buna karşın çeşitli dini inanışlarda yer alan Âdem ve Havva anlatısı, insanlığın hikâyesi olarak farklı biçimlerde de olsa yer alarak, insanlığa bir anlam verebilmektedir. Âdem İnce’nin (2021) Varoluşun Tınısı’nda da temas ettiği insanlığın hikayesi olarak Âdem ve Havva anlatısında, ağaç metaforu ve onun temsil ettiği bilgi/iktidar, şeytanın yasaklı ağaçla bütünüyle aşkınlıktan arındırılmış seküler bilgiyi vaat ederek insanın kandırılması durumu nakledilmektedir. Ona göre bu anlatının devamlarından biri olarak görülen modernite süreci, insanın mutlak anlamda, kontrolsüz biçimde değerlerden arındırılarak dünya

üzerinde hâkimiyet kurmasına yol açmış, böylece insanın “tınısı” bozulmuştur. Bu noktada, anlatsızlaştırılmış enformasyon toplumunda, bireylerin “hakikat” kriziyle de karşı karşıya kaldığı yazarlar tarafından ifade edilmiştir. Bu bakımdan, Byung-Chul Han’a göre yeni nihilizm, enformasyon toplumunun bir semptomu olarak da karşımıza çıkmaktadır (Han, 2023a: 48). İbrahim Kalın da (2008: 93-106) bireyin “benliği” nin ancak dışa, “aşkın” olana yöneldiği oranda varolabileceğini ifade etmektedir. Modernite ve bilimcilik anlayışıyla, aşkın bilginin önemsizleştirilmesi, gündelik yaşamın tek başına teorilerle açıklanmaya çalışılması, bilgilerin faydalı-faydasız (enformatik) şekilde artışı gibi değişimler, bilgilerin profanlaşmasını yani hakikatin düşüşünü de beraberinde getirmiştir.

4. “Büyük Anlatıların Sonu” Olarak: Postmodernite

Modernite sonrası aşama olarak da adlandırılan postmodernite’nin tanımı konusunda belirsizlikler vardır. Her yazar ve teorisyen modernite sonrası aşamayı kendi bakış açısından belirli taraflarına ağırlık vererek tanımlamaya çalışmaktadır (Fukuyama, 1993: 13-52). Postmodernite’nin en basit mesajının ise: “Ne olsa gider” ya da “ne olsa uyar” (anything goes) sloganına dayalı olduğu ifade edilmektedir (Heller ve Feher, 1993: 200). Bu bakımdan da post-modernizm, kendisiyle ilişkili tanımlama yapılmasına direnen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Postmodernizm, genellikle basit olarak modernizmden sonra, ya da modernizmden kaynaklanan sorunların aşılma çalışması anlamına gelir. Bununla birlikte postmodernizme atfedilen genel ilkelere bakıldığında; çoğulcu topluluk, etnik azınlıklar, kültürel çeşitlilikler ve çok sesliliğe değer vermesi olarak sıralanmaktadır (Alpay, 2020: 36). Foucault, Derrida gibi düşünürler sözcüklerin, sanatın, bilginin iktidar biçimlerini sorgulamışlar ve yapı söküme uğratılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte postmodernistler, nesnel gerçekliği ve hakikat kavramlarını da sorgulamışlardır. Düşünürlere göre yeni aşamada tek bir hakikatten söz edilememektedir, her şey öznenin bakış açısına göre değişebilmektedir. Postmodern bir dönemde hakikatin yitildiğini, gerçekliğin temsilleri yerine temsillerin temsilleri yapılmakta ve her şeyin göstergelere dönmesinden de bahsetmişlerdir. Postmodern entelektüeller için bilginin artması, hakikate yaklaşıldığı anlamına da gelmemekte ve herhangi bir yorumun diğer yorumlardan üstünlüğü iddia edilememektedir (Alpay, 2020: 36-39).

Baudrillard da bu bağlamda postmodern dönemde “daha ve daha fazla bilginin ve daha ve daha az anlamın olduğu bir dünyada yaşıyoruz” (1981: 79-80) ifadesiyle hakikatin giderek önemsizleşmesine vurgu yapmıştır. Postmodernist literatürde değerlendirilen isimlerden biri olan Lyotard (2014: 31) ise, bilim, teknoloji ve ilerleme konularına şüpheyle yaklaşmış, bilgilerin geçerlilik iddiasını eleştiriye tabi tutmaktadır. Lyotard, modernistlerin ortaya koyduğu bilimsel, pozitivist metodu kabul etmemiş, aklın nesnelliği ve toplumun hakikatini yasalarla ortaya çıkarılması potansiyelini reddetmiştir (Slattery, 2007: 448). Ayrıca Lyotard, bilimsel gelişmelerin bütünüyle insani ilerlemeler olarak değerlendirilmemesi gerektiğini aksine çok kez de huzursuzluklara da yol açtığını da ifade etmektedir. Bu bakımdan bilimsel gelişmelerin insanlığı aydınlatmaktan ve refahı genişletmekten çok zengin ve yoksul arasında ayrımlara sebebiyet vermesinden bahsetmektedir.

Lyotard, “Birinci Dünya”nın, “Üçüncü dünya”yı sömürmesine doğru sistemin ilerlediğinden, duyguların bir kenara itilerek, verimlilik bakış açısıyla iflas ettirilen süreç olarak moderniteyi yorumlamaktadır. Bununla birlikte Lyotard, postmodern durum isimli çalışmasında, bilimin “anlatı”larla çatışma içerisinde olduğunu, anlatıların bilim tarafından masal olarak yargılandığını vurgulamaktadır (Kızılçelik, 2019: 247-250). Lyotard postmodern durum isimli çalışmada modern dönemin meşrulaştırıcı “büyük anlatıları” na karşı çıkmış bilim vasıtasıyla insanlığın ilerlemeci fikri mantığını sorgulamıştır. Bu bakımdan postmodern endüstri toplumunda “büyük anlatılar”ın (büyük boy teorilerin) güvenilirliğinin kalmadığını ifade etmiştir (Lyotard, 1990: 50).

Bu bağlamda Lyotard’ın eleştirilerini, modernitenin ve ilerlemenin vaatlerini yeniden değerlendirme fırsatı olarak görülebilir. Bilim ve teknoloji, insanlık için önemli faydalar sağlasa da

bunların toplumsal sonuçları üzerine derinlemesine düşünmek gerekliliğinde fayda görülmektedir. Ekonomik eşitsizlikler, kültürel sömürü ve duygusal yabancılaşma, modernitenin getirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunların üstesinden gelmek için, bilimin ve teknolojinin, ahlaki temellerinin oturtulması, toplumsal etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirerek, daha adil ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmeye yönelik yeni yollar aranması gerektiği yönünde çıkarımlar yapmak mümkündür. Lyotard'ın postmodern eleştirileri, bize büyük anlatıların ötesine geçme ve çeşitliliği, çoksesliliği ve farklılığı kucaklama imkânı sunmaktadır. Bu, toplumsal ilerlemeyi sadece teknolojik veya ekonomik terimlerle değil, aynı zamanda kültürel zenginlik, sosyal adalet ve etik değerler açısından da değerlendirmemiz gerektiğini hatırlatmaktadır.

5. Hakikatin Önemsizleşmesi: Post –Truth

Hakikatin önemsizleşmesi ise, gerçek ile onunla ilişkili olarak yargıların arasında uyumsuzluğunun umursanmaması durumudur. Kısacası hakikatin düşüşüdür (Alpay, 2020: 28). Bu kavram özellikle 2016 yılında Oxford Sözlüğü tarafından yılın kelimesi seçilmesi ile popülerleşmiş, dönemin “sihirli sözcüklerinden” (McIntyre, 2018) biri olarak çeşitli akademik sahalarda, farklı yönleriyle ele alınmıştır. Her ne kadar çalışma kapsamında Türkçe çevirisi olarak hakikatin önemsizleşmesi olarak ele alınsa da çeviri konusunda bir görüş birliği yoktur. Ancak post truth kavramı olarak Oxford Sözlüğünün bir sıfat olarak ele aldığı ifade edilmektedir (Alpay, 2020: 29).

Oxford sözlüğüne göre post-truth: “nesnel olguların, kamuoyunu oluşturmada, duygulardan ve kişisel inançlardan daha az etkili olması durumu” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries, 2016). Bu bağlamda, Oxford Sözlüğü'nün post-truth için verdiği tanım, günümüzün bilgi ve iletişim dinamiklerine ışık tutar niteliktedir. Bu, özellikle sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının hızla yaygınlaştığı bir dönemde, bilginin nasıl üretildiği, paylaşıldığı ve tüketildiği üzerine ciddi sorular ortaya koymaktadır. Bu tanımdan hareketle, post-truth dönemi, gerçeklerden çok, bireylerin neye inanmak istedikleri veya neyi hissettikleri tarafından yönlendirilen bir kamusal tartışma ortamı olarak görülebilir. Bu durum, siyasi liderlerin, medya kuruluşlarının ve diğer kamuoyu aktörlerinin, nesnel gerçeklerden bağımsız olarak, belirli bir söylem (narrative) veya ideolojiyi destekleyen bilgileri öne çıkarmalarına olanak tanımaktadır. Bu da kamuoyunun, belirli bir konu hakkında tamamen farklı ve çoğu zaman çelişkili "gerçeklikler" oluşturmaya yol açabilmektedir. Byung-Chul Han bu noktada dolaşıma ne kadar çok enformasyon sokuluyorsa, dünya bir o kadar muğlak hale gelmektedir demektedir. Ona göre enformasyon yığınları karanlığa ışık tutamamaktadır (2023b: 48). Bu noktada Han, büyük veri yığını içerisinde insanlığın dayanak noktası bulamadığını, hakikatin krizini de ifade etmektedir.

Post-Truth'un kavram olarak ilk kullanımına bakıldığında, 1992 yılında Sırp kökenli Amerikalı oyun yazarı Steve Tesich'e ait olduğu bilinmekle birlikte, daha çok Ralph Keyes tarafından 1994 'te ele alınan “Post-Truth” makalesi ile popülerliğini kazandığı belirtilmektedir (Özkaya, 2020). Keyes'in makalede kavram özelinde durduğu noktanın “gerçekliğin önemini yitirilmesi” olarak tanımlama yapmaktadır. Yalın Alpay da, post-truth kavramını, hakikatin yitimi olarak ele almakla birlikte, hakikat ve gerçekliğin yerini duyguların öne çıkarılması olarak belirtir (Alpay, 2020). Bu kavram postmodern düşüncenin sonucu ortaya çıkmış, post modern düşünce felsefesinde yer alan, hakikatin sorgulanması, modernitenin düzenli şekilde ilerlemeci anlayışını reddetmesi ortak noktalar olarak sayılmaktadır (Harman, 2011). Thomas Bauer'e göre hakikat kavramından bahsedilirken bunun için gayret gösterenlerin tek bir gerçekliğin olabileceği ve gerçekliğin açıkça ortaya konulabileceği konusunda ısrar edenlerin ise çeşitli dine mensup kişiler olduğunu ifade etmektedir. Çünkü onlara göre farklı bakış açıları belirsizlikleri arttırdığı için, belirsiz dünya görüşü kabul edilemezdir. Örneğin Calvin'e göre İncil açıktır, hayatın çeşitli aşamalarında herhangi bir boşluk bırakmaz. Bu noktada müphem durumu önlemek için iki yola başvurulur;

- 1- Bir şeyin tek anlamı vardır ve bunu kabul eden bakış açısı
- 2- Hiçbir anlamı yok ise o var olamaz bakış açısı

Bauer ikinci aşamayı kayıtsızlık olarak isimlendirir. Bir şeyin anlamının (meaning) olmaması tüm yorumların eşit derecede geçerli olabileceğini göstermektedir. Bütün anlamlar eşit derecede geçerliyse, konuyla ilgili olan anlam, önemini (importance) kaybeder (Bauer, 2022: 44-47). Bu durum aslında post-truth olgusunu, kayıtsızlık halini de işaret edebilmektedir.

6. Sonuç

Her ne kadar post-truth ve sekülerleşme farklı kavramlar olsa da, modern toplumların dinamiklerinde birbirleriyle etkileşim içerisinde. Modernizmin getirdiği sekülerleşme, dinin toplumsal yaşamdaki rolünün azaldığı bir süreç olarak görülmekte, post-truth kavramı ise günümüzde oldukça popülerleşen siyasi bir kavram olarak karşımıza çıksa da gündelik meselelerimize de uyarlanabilecek bir kavramdır. Özellikle enformasyonun kitle iletişim araçları ve teknolojik gelişmelerle yoğun artış gösterdiği bir zamanda, bireylerin bilgiyi filtreleme ve sorgulama kapasitesinin çeşitli kısıtlara tabi olması durumu sekülerleşme sürecini beslemekte; bireylerin büyük veri kümesi ile baş edememesi sonucunu doğurmakta; bu da bir kayıtsızlık haline işaret etmektedir.

Bunlarla birlikte sekülerleşme sürecini dini öğretilerin (pratikler, ritüeller, sosyal yansımalar) azalması durumu olarak değerlendirirsek aslında bir yönüyle de hakikatin önemsizleşmesi ile paralel süreçleri ifade edebilmektedir. Ama öte yandan, sekülerleşmeyi modernite/bilim/aydınlanma üzerinden değerlendirirsek postmodernitenin sonucu olarak post-truth olgusu bunun tam karşısında da yer alabilmektedir. Kısacası sekülerleşmeyi tanımlarken dinden uzaklaşma olarak değerlendirildiğinde post-truth yani hakikatin önemsizleşmesi bunu besleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat sekülerleşmeyi bilime/gerçek bilgiye, hakikate ulaşma açısından değerlendirirsek o zaman sekülerleşmeye karşıt olarak post-truth kavramını düşünebiliriz. Aslında burada işi karıştıran kavramın "truth" yani hakikat olduğunu ve onu nasıl açıkladığımızla ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Modernite de hakikat bilimle şekillenmekte, pre-modern dönemde ise hakikat dinle şekillenmektedir.

Ayrıca post-modern çağda özellikle kitle iletişim araçlarının gelişimi, bilginin enformasyona dönüşüm sürecine bakıldığında hakikatin değersizleşmesini görebilmekteyiz. İnanç açısından da süreç okunduğunda, inancın, bilginin faydasız tarafını kısıtladığını bilmekteyiz buna karşın; modernitenin seküler bilgilerine bakıldığında aşkınlık kısıtlanmaktadır. Günümüzde enformasyonun faydalı-faydasız şekilde artışı, bilgilerin aşkınlıktan arındırılarak insanı inşa eden yönünün de kalmamasına yol açmıştır. Bu durum bilgileri profanlaştırmış, tam olarak post-truth 'un muhtevasında yer alan hakikatin önemsizleşmesini de beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak, post-truth çağında inanç ve sekülerleşmenin anlaşılması, toplumsal teori ve pratiğin temel sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Bu dönem, bireylerin ve toplumların gerçeklik, bilgi ve inançlarını nasıl algıladıkları ve bu algıların sosyal düzen ve kimlikler üzerindeki etkileri açısından derinlemesine analizler yapmayı gerektirmektedir. Bu çalışma, söz konusu karmaşık ilişkileri ve dönüşümleri anlamlandırmaya yönelik bir çaba olarak görülebilir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada etik kurul onayı gerekli değildir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was not required for this study.

Yazar Katkıları: *Konsept:* K.A.F., *Literatür Tarama:* K.A.F., *Tasarım:* K.A.F., *Veri toplama:* K.A.F., *Analiz ve yorum:* K.A.F., *Makale yazımı:* K.A.F., *Eleştirel incelenmesi:* K.A.F.,

Author Contributions: *Concept:* K.A.F., *Literature Review:* K.A.F., *Design:* K.A.F., *Data Collection:* K.A.F., *Analysis and Interpretation:* K.A.F., *Manuscript Writing:* K.A.F., *Critical Review:* K.A.F.

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Conflict of Interest: The author(s) declare no conflict of interest.

Finansal Destek: Finansal kaynaklar, katkı sağlayan kurum, kuruluş yoktur.

Financial Support: There are no financial resources, funding institutions, or organizations that supported this study

Teşekkür/Thanks: Prof. Dr. Kenan ÇAĞAN, Doc. Dr. Adem İNCE, Dr. Necdet SUBAŞI, Öğr. Gör. Mustafa ŞAHİN.

Kaynaklar

- Aktay, Y. (2000). Modernitenin Aydınlanma Vehmi. *Toplumbilim Aydınlanma Özel Sayısı*. Sayı: 11, ss. 103-112.
- Alpay, Y. (2020). *Yalanın Siyaseti Post Truth*. 7. Baskı, İstanbul: Destek Yayınları.
- Arendt, H. (2009). *Kötülüğün Sıradanlığı*, Adolf Eichmann Kudüs'te. (Ö. Çelik, Çev.) İstanbul: Metis
- Arslan, H. (2016). Nisbet'in 'sosyolojik düşünce geleneği'ne derkenar: Etik cemaat. R. Nisbet, *Sosyolojik düşünce geleneği* (4.b.) (ss.9-45). (Y. Kaplan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press.
- Bauer, T. (2022). *Dünyanın Tekdüzeleşmesi Müphemlik ve Çeşitlilik Kaybı Üzerine*. (M. Kaya, Çev.) 3. Baskı, İstanbul: Albaraka Yayınları.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coates, W.H., White, H.V.&Schapiro, J.S.(1966). *The Emergence of Liberal Humanism*. New York, NY:Mcgraw-Hill Book
- Çiğdem, A., (2015). *Aydınlanma Düşüncesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Douglas, M. (2021). *Saflık ve Tehlike: Kirlilik ve Tabu Kavramlarının Bir Çözümlemesi*. Çev. Emine Ayhan, İstanbul: Metis Yayınları.
- Duman, F. (2006). "Akılcılık Bağlamında İki Aydınlanma Geleneği: Fransız Aydınlanması Versus İskoç Aydınlanması Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi. 61 (1): 118-151
- Ecevit, Y. (2021). "Ben Buradayım...": Oğuz Atay'ın biyografik ve kurmaca dünyası. İletişim.
- Ertit, V. (2020). *Sekülerleşme Teorisi*. Liberte yayınları: Ankara
- Esed, T. (1993) *Genealogies of Religion*, Baltimore: John Hopkins University Press; Talal Esed, *Formations of the Secular: Christianity, İslam, Modernity* (Türkçesi Sekülerliğin Biçimleri: Hristiyanlık, İslamiyet ve Modernlik çev. Ferit Burak Aydar, Metis Yayınları, İstanbul, 2016)
- Fukuyama, F. (1993) *Tarihin Sonu Mu?*, (Y. KAPLAN, Çev.) Kayseri: Rey Yayınları.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum*. Çev. Ümit Tatlıcan, İstanbul: Say Yayınları.
- Gönç-Şavran, T. (2011). *Klasik Sosyoloji Tarihi İçinde. Bilim Olarak Sosyolojinin Doğuşu*. Suğur, S. (ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Habermas, J. (1990). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje*. Postmodernizm. (Der. N. Zekâ), İstanbul: Kıyı Yayınları, ss.31-33
- Haccac Ali (2017). *Seküler Aklın Haritası Modernitenin Tanrısız Ütopya Arayışı*. 2. Baskı İstanbul: Mahya yayıncılık.
- Hamilton, P.(1996). "The Enlightenment and the Birth of Social Science" içinde Stuart Hall ve B. Gieben. *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press
- Han, B. C. (2020). *Ritüellerin Yok Oluşuna Dair Günümüzün Bir Topolojisi*. (Çev. Çağlar Tanyeri) İstanbul: İnka Kitap
- Han, B. C. (2023a). *Enfokrasi Dijitalleşme ve Demokrasinin Krizi*. (Çev. M. Özdemir). İstanbul: Ketebe Yayınları
- Han, B. C. (2023b). *Kapitalizm ve Ölüm Dürtüsü*. (Çev. Ç. Tanyeri) İstanbul: İnka Kitap

- Han, B. C. (2024). Anlatının Krizi. (Çev. M. Erşen). İstanbul: Ketebe Yayınları
- Harman, G. (2011). The Quadruple Object. Zero Books
- Heidegger, M. (2015). Teknik ve Dönüş, Özdeşlik ve Ayrım. (Çev. N. Aça), İstanbul: Phramakon Kitap.
- Heit H. (2018). "There are no Facts... ": Nietzsche as Predecessor of Post-Truth? *Studia Philosophica Estonica* 11(1), pp 44–63.
- Heller, A. ve Feher, F. (1993). Postmodern Politik Durum. (Ş. Arın ve O. Akınhay, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.
- İnce, A. (2021). Varoluşun Tınısı Modernite ve Yaşama Sanatının Yitimi. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kalın, İ. (2008). "Knowing the Self and the Non-Self: Towards a Philosophy of Non-Subjectivism", *Journal of Muhyiddin İbn Arabi Society* 43.
- Kalın, İ. (2024). İslam, Aydınlanma ve Gelecek. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kızılçelik, S. (2019). Çağdaş Sosyal Teorisyenler. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükcan, T. (2005). Modernleşme ve Sekülerleşme Kuramları Bağlamında Din, Toplumsal Değişme ve İslam Dünyası İslâm Araştırmaları Dergisi, Sayı 13, 109-128
- Lyotard, J. F. (1990). Postmodern Durum. (A. Çiğdem, Çev.) İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Lyotard, J. F. (2014). Coşku: Tarihin Kantçı Kitiği. (E. Sarıkartal, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- McIntyre, L. C. (2018). Post-truth. MIT Press Essential Knowledge Series.
- Oxford Dictionaries (2016). Post-truth. <https://www.lexico.com/en/definition/post-truth>
- Parlak, A. (2022). Protestan Reformunun Meydana Gelmesinde Etkili Olan Toplumsal, Siyasi ve Ekonomik Faktörler , Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2022, sayı: 56, s. 7-49
- Rosa, H. (2019). Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World. Polity.
- Schwartz, P. And J. Ogilvy (1979). The Emergent Paradigm: Changing Patterns of Thought and Belief. Analytical Report 7 : Values and Lifestyles Program, Menlo Park, CA: SRI International
- Serdar, Z. (2010). "Welcome to Postnormal Times", *Futures* 42. 435-444
- Slattery, M. (2007). Sosyolojide Temel Fikirler, Yayına Hazırlayan: Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Şahin, M. (2024). Akışkan Modernite ve Transhümanizm: İnsanlığın Yeni Sınırlarını Keşfetmek. *Journal of Social Perspective Studies*, 1(1), 3–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10928398>
- İnternet Kaynakçası
- Özkaya, A. (2020). Post truth (gerçeklik ötesi): yalanların gerçekmiş gibi sunulduğu bir dünyada, hakikatin anlamı nedir?, Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/post-truthgerceklik-otesi-yananlarin-gercekmis-gibi-sunuldugu-bir-dunyada-hakikatin-anlaminedir-8574> Erişim Tarihi: 22.12.2023
- <https://www.perspektif.online/sekulerlesme-nedir/> Erişim Tarihi: 21.12.2023



Dijital Eğitimde Yol Haritası: ISTE Standartları ile DigCompEdu Yeterliklerinin İncelenmesi

(Roadmap in Digital Education: An Examination of ISTE Standards and DigCompEdu Competencies)

Zehra ÜÇEL¹

Zehra ÖZTÜRK^{2*}

Serkan DÜZGÜN³

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye

²MEB, HBÖ Genel Müdürlüğü, Ankara-Türkiye

³Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye

Not: Bu makalenin yazarlarından biri dergi yayın kurulunda görev yapmaktadır; değerlendirme süreci bağımsız editör(ler) tarafından yürütülmüştür.

Öz

Teknolojik gelişmeler, günlük yaşamımızın her yönünü etkilemektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitimde dijital teknoloji ve medyanın önemini artırmıştır. Bazı gelişmiş ülkeler, eğitimde teknoloji kullanımını 1990'lı yıllardan itibaren sistematik bir şekilde geliştirerek uygulamaya koymuştur. Bu süreç, eğitimde teknoloji kullanımının artmasını hızlandırmış ve eğitim teknolojileri standartlarının daha da önem kazandığı bir dönemi başlatmıştır. Bu çalışmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen ISTE standartları ile Avrupa Birliği üyesi ülkeler için hazırlanan DigCompEdu yeterliklerini açıklamak, arasındaki benzer ve farklı noktalar ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Belge tarama yöntemi kullanılarak veriler toplanmış, ulusal ve uluslararası kaynaklarda araştırma yapılmıştır. Bulgulara göre, ISTE standartları ile DigCompEdu yeterlikleri arasındaki ortak özellikler şunlardır: Her ikisi de öğretmenleri hedef kitlesi olarak kabul eder, uluslararası kabul görür, öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırır ve sorumluluklarını belirler, öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirir, içerik üretimini destekler, iş birliği ve paylaşımı teşvik eder, öğrenci odaklı etkinlikleri kişiselleştirmeye yardımcı olur ve rehberlik eder. ISTE standartları ile DigCompEdu yeterliklerinin farklılıkları ise ISTE standartlarının 1990'lı yıllarda başlamışken DigCompEdu yeterliklerinin 2017'de belirlenmesidir. Ayrıca, ISTE standartları öğretmenlerin yanı sıra diğer grupları da hedefler ve farklı değerlendirme ölçekleri kullanır. Bu çalışmanın ISTE standartları ve DigCompEdu yeterlikleri çerçevesinde alan yazına katkı sunması, yapılacak olan çalışmalara rehberlik etmesi ve temel oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: ISTE, DigCompEdu, Dijital Eğitim

ABSTRACT

Technological advances affect every aspect of our daily lives. The COVID-19 pandemic, in particular, has increased the importance of digital technology and media in education. Some developed countries have systematically developed and implemented the use of technology in education since the 1990s. This process has accelerated the increase in the use of technology in education and initiated a period in which educational technology standards have become even more important. This study aims to explain the ISTE standards developed in the United States and the DigCompEdu competencies prepared for the European Union member countries, and to compare the similar and different points and the measurement and evaluation processes between them. Data was collected using document analysis method and research was conducted in national and international sources. According to the findings, the common features between the ISTE standards and DigCompEdu competences are as follows: both consider teachers as their target audience, have international recognition, enhance teachers' use of technology and determine their responsibilities, strengthen students' digital skills, support content creation, encourage collaboration and sharing, help personalize student-centered activities, and provide guidance. The differences between the ISTE standards and DigCompEdu competences are that the ISTE standards started in the 1990s while the DigCompEdu competences were determined in 2017. Additionally, the ISTE standards target not only teachers but also other groups and use different assessment scales. It is expected that this study will contribute to the existing literature on ISTE standards and DigCompEdu competences, guide future research, and serve as a foundation.

Keywords: ISTE, DigCompEdu, Digital Education

ÖNEÇIKANLAR/HIGHLIGHTS

- Eğitimde teknoloji kullanımını artırmaya yönelik ISTE standartları daha geniş bir çerçevede hazırlanmışken, DigCompEdu yeterlikleri daha spesifik boyutlara odaklanmaktadır. Ancak her ikisi de öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirerek teknolojiyi kullanmalarına ve değerlendirilmelerine yönelik çalışmalar yapmaktadır.

1. Giriş

Günümüzdeki değişim ve gelişmeler doğrultusunda teknoloji kullanımı hızla artmaktadır. Eğitim başta olmak üzere sağlık, tarım, sanayi gibi yaşamın her alanında teknolojinin hızla ilerlediği görülmektedir. İnsanların yaşamlarında ihtiyaç duyduğu bilgiyi etkili, hızlı ve güvenilir bir şekilde edinmesi için teknolojinin eğitim ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple eğitimde teknoloji kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim teknolojisi kavramı genelde eğitimi, özelde ise öğrenme durumunu kavrayarak ilgili bilgi ve becerilerle eğitim veya öğrenme süreçlerinin tasarlanarak uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 1984). Eğitim teknolojilerinin çocuklar için gelişimsel olarak uygun olması, öğretmenlerin teknolojiyi başarılı bir biçimde uygulamalarına yardımcı olacak araçlar içermesi ve müfredatla uyumlu olarak derslerin anlatılmasını sağlamaktadır (McManis ve Gunnewig, 2012). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ederek eğitim teknolojilerini etkili ve verimli kullanmayı öğretmesi ve öğrencilerin teknolojiye yönelik pozitif bir tutum geliştirmesini sağlaması önemlidir (Halis, 2006, s.128) . Eğitimde kullanılan teknolojiler, kaliteli eğitime erişimi genişleterek, eğitimciler, öğrenciler ve aileler arasındaki iletişimi kolaylaştırarak ve erken çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar çeşitli eğitim bağlamındaki zorlukları hafifleterek kapıları açma ve köprüler kurma imkânı sunmaktadır (Escueta, Quan, Nickow ve Oreopoulos, 2017). Eğitim teknolojilerine yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmaları ve bu beceriyi öğrencilerine kazandırmalarının önemli olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Korkmaz ve Usta, 2010).

Ülkeler, mevcut durumlarını ve ihtiyaçlarını değerlendirip teknolojiye değişimlere uyum sağlamak amacıyla dünyadaki genel eğilimler doğrultusunda stratejiler geliştirmektedir (Akıncı ve Seferoğlu, 2010). Son yıllarda ise dijital teknolojilerin resmi eğitim ortamlarına entegrasyonu, istihdam ve ekonomik yararlar gibi gerekçelerin yanı sıra müfredatın, öğrenme süreçlerinin, öğretmen uygulamalarının ve başarı standartlarının yapılandırılması için bir değişim aracı olarak görülmektedir. Bu değişim, belirli eğitim ortamlarında ve öğretmenlerin teknoloji, içerik ve pedagojinin kesişimi ile gerçekleştirdiği uygulamalar aracılığıyla sağlanmaktadır (Blundell, Mukherjee ve Nykvist, 2022). Bu doğrultuda günümüzde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yardımcı olmak amacıyla çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında ve ders planlama sürecinde kullanabilecekleri çeşitli teknoloji entegrasyon modelleri kullanılmaktadır. Bu modellerden bazıları şunlardır:

Türkiye’de ihtiyaç duyulan becerilere ilişkin ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri gibi eğitim paydaşlarının görüşleri dikkate alınarak ve güncel uygulamaların değerlendirilmesi ile Ulusal Öğretmen Eğitimi Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yeterlilikleri gibi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Orhan, Kurt, Ozan, Vural ve Türkan, 2014). Bu gelişmelere yönelik Çoklar (2008) ülkemizde eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik çalışmaların

olduğunu ve BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) doğrultusunda yatırımların yapıldığını ifade etmiştir. Ancak bu yatırımların devlet tavsiyesi niteliğinde gerçekleştiğini, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yatırımlar ve MEB'i şekillendirecek standartlar olmadığını da belirtmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Öğretmenler İçin BİT Yeterlilik Çerçevesi (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers): Öğretmenler için BİT yeterlilik çerçevesi K-12'den üçüncü düzeye kadar resmi ve gayri resmi eğitim sistemlerinde dijital teknolojilerin kullanımına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitime rehberlik etmek için hazırlanan bir öğrenme yoludur. BİT, içerisinde politika müfredatı değerlendirmesi, pedagoji, okul organizasyonu ve yönetimi, sınıfta teknolojinin kullanılması ve öğretmen mesleki öğrenimini barındıran altı beceri setinden oluşmaktadır (UNESCO, 2011). BİT, küresel düzeyde paylaşılabılır öğrenme materyalleri geliştirmek için kullanılmakta, öğretmenleri teknolojiyi öğretim sürecine entegre etmeye teşvik eden temel bir yeterlilik seti sağlamakta ve öğretmenlerin BİT'i kullanarak pedagoji, işbirliği ve okul inovasyonu becerilerini ilerletmek için mesleki olarak gelişimlerini sağlamaktadır (Moore, Butcher ve Hoosen, 2013).

Uluslararası K-12 Çevrimiçi Öğrenme Derneği (National Standards for Quality Online Teaching [iNACOL]): iNACOL, tüm öğrencileri birinci sınıf eğitime ve onları yaşam boyu başarıya hazırlayan kaliteli çevrimiçi öğrenme fırsatlarına erişimi sağlamaktır (iNACOL, 2011). Bu çerçeve zihniyetler, nitelikler, uyum sağlama becerileri ve teknik becerileri kapsayan dört ana alanda düzenlenen 12 yeterliliği tanımlamaktadır (Powell, Rabbitt ve Kennedy, 2014).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge [TPACK]): TPACK, modern bağlamda teknolojiye yönelik bilginin tüm öğretmenlerin sahip olması gereken temel bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Bunun sebebi olarak teknolojinin modern topluma entegre olarak ayrılmaz bir parçası olarak görülmesidir (Stanford University, 2012). TPACK çerçevesi, 2006 yılında ilk olarak Michigan State Üniversitesi'nde Punya Mishra ve Matthew J. Koehler tarafından ele alınmıştır. Bu çerçeve de içerik bilgisi (CK - Content Knowledge), pedagojik bilgi (PK - Pedagogical Knowledge) ve teknolojik bilgi (TK - Technological Knowledge) alanları yer almaktadır. Bu çerçeve teknolojinin öğretime entegrasyonu doğrultusunda gerekli olan öğretmen bilgisinin temel özelliklerini ele alarak bu bilginin karmaşık, çok yönlü ve bağlamsal doğasını da dikkate almaktadır. (Mishra ve Koehler, 2006).

Mobil Öğrenmeyi Değerlendirme İçin Bir Çerçeve (SAMR): SAMR modeli, teknolojinin eğitime entegrasyonunu dört aşamada ele almaktadır. Bunlar, yerine koyma (substitution), artırma (augmentation), değiştirme (modification), yeniden tanımlama (redefinition) olarak ele alınmaktadır (Romrell, Kidder ve Wood, 2014). Bu modelde ilk iki seviye olan yerine koyma ve artırma öğretim performansını geliştirmek amacıyla teknolojilerin kullanımını kapsarken son iki seviye olan değiştirme ve yeniden tanımlama

ise teknolojilerin kullanımıyla öğretim uygulamalarında yapısal değişiklikleri içeren dönüşüm basamaklarını temsil etmektedir. SAMR, öğretim uygulamalarında BİT kullanımını yönlendirme bakımından işlevsel bir özellikte olup öğretmenlere farklı teknolojileri kullanma konusunda basit adımlar sunmaktadır (Bicalho, Coll, Engel ve Lopes de Oliveira, 2023). Ayrıca bu model, eğitimcileri ve öğretim tasarımcılarını, mobil cihazları eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanarak etkili ve verimli öğrenme deneyimi oluşturmada destekleyici bir çerçeve sunmaktadır (Romrell vd., 2014).

PICRAT Modeli: PICRAT, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı üzerine düşüncelerini, teknoloji entegrasyon sürecine uyum sağlamalarını ve elde ettikleri çalışmaları değerlendirmelerine yardımcı olan öğrenci merkezli ve pedagojik temelli bir modeldir. PICRAT modelinde ilk üç seviye olan pasif (passive), etkileşimli (interactive) ve yaratıcı (creative) seviyeleri öğrencilerin teknolojiye yönelik etkileşim şeklini anlamak için, diğer üç seviye olan yer değiştirme (replacement), güçlendirme (amplification) ve dönüştürme (transformation) seviyeleri ise öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını gözden geçirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kimmons, Graham ve West, 2020).

Eğitimde kullanılan teknoloji entegrasyonuna yönelik 1979 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak kurulan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education [ISTE]), eğitim teknolojilerinin işlevsel ve standart bir biçimde kullanılması amacı doğrultusunda 1993 yılında Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS) projesini ortaya çıkardı. Bu projenin temel amacı K-12 seviyesinde teknolojinin eğitimde kullanılmasına yönelik ulusal standartlar geliştirerek öğrencilerin teknolojiye yönelik öğrenme çıktılarını iyileştirmektir (Kurt, Çoklar, Kılıçer ve Yıldırım, 2008). Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkeler için hazırlanan Eğitimcilerin Dijital Yetkinliği için Avrupa Çerçevesi (European Framework for the Digital Competence of Educators [DigCompEdu]) ise dijital vatandaşlık, eğitim kurumları ve tüketiciler için geliştirilen yeterlik tanımlarından yola çıkarak eğitimcilere özgü dijital yeterlikleri tanımlamaktadır. Bu çerçevenin amacı, dijital teknolojilerin eğitimi geliştirmek ve inovatif öğrenme süreçleri oluşturmaktır (Kullaslahti, Ruhalahti ve Brauer, 2019). Teknoloji entegrasyon modelleri genel anlamda öğretmenlerin derslerini planlarken, uygulamaları öğrencilerle paylaşırken, değerlendirme yaparken ve yeni teknolojileri derslerine entegre ederken gelişimlerini takip etmelerine yardımcı olmaktadır (Wang, 2023). Ancak mevcut modellerin etkisini değerlendirmek, eğitim teknolojisi araştırmalarını iyileştirme ve öğretmenlerin teknoloji entegrasyon süreçlerine sağladığı fayda açısından işlevselliğini tespit etmek adına sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda az sayıda araştırmacı bu modelleri eleştirel olarak değerlendirmeye, kategorileştirmeye, karşılaştırmaya, gelişimini desteklemeye, kullanım süreçlerini çözümlemeye ve iyi bir kuramın öğelerini incelemeye yönelik çalışmalar yapmıştır (Kimmons vd., 2020). Bu çalışma kapsamında alanyazın incelendiğinde eğitim teknolojisi standartlarına yönelik çalışmaların olduğu (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2002; Deryakulu, 1991; İnel, Evrekli ve Balım, 2011; İşman, 2002; Orhan vd., 2014) görülmüştür.

Buna ek olarak ISTE standartlarına yönelik çalışmaların (Ayad ve Ajrami, 2017; Fuller, 2020; Gökbulut ve Çoklar, 2017; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özen ve Mert, 2024; Yakın ve Okur, 2018; Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013) ve DigCompEdu yeterliklerine yönelik çalışmaların da (Aksu ve Reisoğlu, 2023; Bayrak Karşlı, Küçük, Kılıç ve Ünal, 2023; Caena ve Redecker, 2019; Fidan ve Yeleğen, 2022; Haşlaman, Atman Uslu ve Mumcu, 2024) olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmaların ISTE standartlarını ve DigCompEdu yeterliklerini ayrı ayrı ele aldıkları, standart ve yeterliklerin tek bir boyutu kapsamında eğitim paydaşlarına yönelik ölçeklerin kullanıldığı tarama çalışmaları yaptıkları görülmüştür.

Bu neticede yapılan çalışmada öğretmen ve öğrencilere yönelik geniş kapsamlı hazırlanan ISTE standartları ve DigCompEdu çerçevesini açıklamak, arasındaki benzer ve farklı noktaları ile ölçme ve değerlendirme süreçlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. ISTE standartları ve DigCompEdu çerçevesi nedir?
2. ISTE standartları ve DigCompEdu çerçevesi hangi benzerlik ve farklılıkları içermektedir?
3. ISTE standartları ve DigCompEdu çerçevesinde ölçme ve değerlendirme nasıl gerçekleştirilmektedir?

ISTE standartları ve DigCompEdu çerçevesinin birlikte ele alınarak eğitimde dijital yeterliklerin çok boyutlu bir analizini sunan bu çalışmanın eğitim teknolojileri ve dijital pedagojinin entegrasyonuna yönelik eğitimcilere ve araştırmacılara rehberlik edebileceği, eğitim alanında dijital dönüşüm sürecinde öğrenci ve öğretmenlere etkili teknoloji kullanımına yönelik bilgiler sunabileceği düşünülmektedir. Hizmet öncesi ve sırasında öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik bir yol haritası oluşturması ve dijital yeterliklerin geliştirilmesine yönelik müfredat tasarım sürecine katkı sağlaması öngörülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Belge tarama, yapılacak olan çalışmaya yönelik mevcut kayıt ve belgelerden verileri toplamayı ifade etmektedir (Karasar, 2016). Belge tarama sürecinde araştırmacı, araştırdığı konunun amacına yönelik var olan kaynakları bulur, her bir kaynağı dikkatli bir şekilde okur, ihtiyacı olan bilgileri not alır ve notlardan yola çıkarak değerlendirme işlemleri yapar (Çepni, 2009). Söz konusu çalışmada da amaca yönelik ulusal ve uluslararası kitaplar, makalelerin veri tabanları, elektronik dergiler ve tez arama motoru kullanılmıştır. Arama motoruna “ISTE Standartları”, “ISTE Standarts”, “DigCompEdu Yeterlikleri”, “DigCompEdu Competencies”, “Dijital Eğitim” ve “Digital Education” kelimeleri yazılarak ulaşılan kaynaklara yönelik değerlendirme yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

3.1.1. ISTE'nin Kuruluşu ve Amacı

ABD'de 1990'lı yıllarda eğitimde bilgisayar, CD-ROM, video disk ve diğer teknolojik araçların kullanımı artmaya başlamış ve bu teknolojik araçların kullanımının zamanla yaygınlaşacağı düşünülmüştür (Kronour, 2004; akt. Çoklar, 2008). Bu sebeple öğrencilerin ihtiyaç duydukları öğretmen yeterlik düzeyini belirlemek için çalışmalar yapılmaya başlanmış ve eğitimcilere teknoloji kullanımına yönelik anketler gönderilmiştir (Handler ve Strudler, 1997). Elde edilen verilerin öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının yetersiz olduğunu ortaya koyması ile öğretim uygulamalarında gelişime sebep olan etkili yenilik ve değişimlerin öğrenme ortamlarına entegre etmek amacıyla ABD Eğitim Bakanlığı harekete geçmiştir (Stuve ve Cassady, 2005). Bu doğrultuda teknoloji destekli araçlardan faydalanan gelişmiş öğrenme deneyimleri sağlamak için öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan tüm hizmet öncesi ve hizmet içi becerileri kapsayan temel standartlar geliştirilmiştir (Friske, Knezek, Taylor, Thomas ve Wiebe, 1995). Bu standartlardan birini hazırlayan ISTE, geleceğin öğretmenlerini yetiştirmeye yönelik bir proje kapsamında hazırlanan ve NETS olarak tanımlanan ülkemizde dahil birçok ülkede eğitim teknolojilerinin kullanılmasında yol gösterici olmuştur (Orhan vd., 2014).

ISTE, kâr amacı gütmeyen, K-12 ve öğretmen eğitiminde teknolojinin etkili kullanımını sağlamak için eğitimciler ve yöneticilere bazı standartlar sunan bir kuruluştur. ISTE eğitimcilerin, eğitimi tekrardan düşünmelerine ve yenilikçi öğrenme fırsatları oluşturmalarına imkân tanımaktadır. Aynı zamanda standart olarak isimlendirilse de ISTE öğrenci standartları düşünce, öğrenci seçimi ve öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının yaratılması için bir çerçeve sunmaktadır (Fuller, 2020). Bu kuruluş dünya genelinde 80 farklı ülkeden 18.500 kişi, 80 şirket, altı dünya çapında bölgesel kuruluş ve 60 dünya çapında kuruluştan oluşan bir üye ağına sahiptir (ISTE, 2013). ISTE, bağlantılı bir dünyada, öğrencilerini güçlendirmeye kendini adanmış eğitimciler ve eğitim liderlerinin üyeliği ile 100.000'den fazla profesyoneli temsil etmektedir. Buna ek olarak belirli dönemlerde yaptığı konferans ve fuarlar ile üyelerine dijital çağda öğrenme, eğitimin dönüşümü, öğretme ve liderlik konularında profesyonel gelişim, ağ kurma fırsatı ve eğitim teknolojisi kaynaklarında gelişme imkânı sunmaktadır (ISTE, 2016). ISTE standartları, dijital çağda öğrenme, öğretme ve liderlik standartlarıdır ve dünya çapında yaygın olarak tanınmakta ve benimsenmektedir (ISTE, 2016).

3.1.2. ISTE Standartları

ISTE standartları, 13 yeterlilik alanı ile ilk kez 1993 yılında ortaya çıkmış olup teknolojiye ilişkin gelişmeler doğrultusunda 1997 yılında gözden geçirilerek üç kategori ve 18 yeterlilik alanı şeklinde geliştirilmiştir. 2000 yılında yeniden şekillenerek altı ana başlıktan ve 23 performans göstergesiyle oluşturulmuştur (Çoklar, 2008). Temel standartlar geliştirildiğinde öğrencilerin öğrenmesi için birincil odak noktası teknoloji araçlarını nasıl

kullanılacağı olmuştur. 2007 yılında standartlar ilk kez yenilendiğinde bu temel varsayım değişmiş, vurgu, yaratıcılık ve yenilikçiliğin yanı sıra bilişsel ve öğrenme önemli bir faktör olmuştur. 2016 ISTE öğrenci standartları ise araçlara odaklanmaktan ziyade öğrencileri daha derin öğrenmeye, öğrenmelerini sahiplenmeye, sınıf içinde ve dışında daha etkili öğrenenler olmaya teşvik etmeye öncülük etmiştir (ISTE, 2016).

ISTE tarafından ortaya konulan ilk üç standart NETS çatısı altında NETS-S, NETS-T, VE NETS-A şeklinde yayınlanmıştır. Bu kategoriler ISTE çatısı altında toplanarak öğrenci (Student [ISTE-S]), öğretmen (Teacher [ISTE-T]), yönetici (Administrator [ISTE-A]), koç (Coach [ISTE-C]) ve bilişim teknolojileri öğretmenleri (Computer Science Teachers [ISTE-CSE]) olarak belirlenmiştir (Gökbulut, 2016). 2016 ISTE standartlarında güncelleme yapılarak NETS-A standartları eğitim liderleri standartları (the education leader standarts) olarak beş kategori şeklinde sunulmuştur (Akada ve Fırat, 2022). Söz konusu 2016 yılında yayınlanan ISTE standartları doğrultusunda elde edilen bilgiler aşağıda sunulmuştur (ISTE, 2016).

ISTE öğrenci standartları, yetkin öğrenen (empowered learner), dijital vatandaş (digital citizen), bilgiyi düzenleyen (knowledge constructor), yenilikçi tasarımcı (innovative designer), bilgi işlemsel düşünen (computational thinker), yaratıcı iletişimci (creative communicator) ve global işbirlikçi (global collaborator) standartlarını içermektedir. Bu kategoride öğrenciler, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede aktif rol alır, dijital dünyada yaşamının sorumluluklarını ve fırsatlarını tanır, yaratıcı çözümler için çeşitli teknolojileri kullanır ve stratejiler geliştirir. Ayrıca dijital medyayı kullanarak çeşitli amaçlar için net bir şekilde iletişim kurar, bakış açılarını genişleterek başkalarıyla işbirliği yapar ve bu doğrultuda zenginleştirilmiş öğrenme süreçleri yaşarlar.

Eğitimci standartları ise öğrenen (learner), lider (leader), vatandaş (citizen), ortak çalışan (collaborator), tasarımcı (designer) ve kolaylaştırıcı (facilitator) standartlarını kapsamaktadır. Bu kategoride öğretmenler, öğrencilerin öğrenimini iyileştirmek için teknolojinin gelecek vaat eden uygulamalarını keşfeder ve onların başarısını desteklemek için liderlik fırsatları arar. Ayrıca öğrencilere, dijital dünyaya olumlu katkıda bulunmaları için ilham verir, kaynakları ve fikirleri keşfedip paylaşmak için işbirliği yapar, öğrenci odaklı etkinlikler tasarlar ve öğrencilerin 2016 ISTE öğrenci standartlarına ulaşması için teknolojiyle öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını desteklemek için verileri anlar ve kullanır.

Eğitim liderleri standartları, eşitlik ve vatandaşlık savunucusu (equity and citizenship advocate), vizyoner planlayıcı (visionary planner), güçlendirici lider (empowering leader), sistem tasarımcısı (systems designer) ve bağlantılı öğrenen (connected learner) şeklindedir. Liderler, eşitlik ve dijital vatandaşlık uygulamalarını artırmak amacıyla teknolojiyi kullanır ve öğrenmeyi teknoloji ile dönüştürmek için stratejik plan oluşturmaya başkalarını dâhil eder. Aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenme sürecini zenginleştirmek için teknolojiyi yenilikçi yollarla kullanmalarına ve öğrenmelerine rehberlik ederek ekipler ve sistemler oluşturur. Liderler,

hem kendilerinin hem de başkalarının sürekli profesyonel gelişimini modeller ve destekler.

Koç standartları kategorisinde, değişim ajanı (change agent), bağlantılı öğrenen (connected learner), işbirlikçi (collaborator), öğrenme tasarımcısı (learning designer), mesleki öğrenme kolaylaştırıcısı (professional learning facilitator), veriye dayalı karar verici (data-driven decision-maker) ve dijital vatandaş destekleyicisi (digital citizen advocate) standartları yer almaktadır. Koçlar, eğitimcilere ve liderlere yüksek kaliteli öğrenmeye sürekli erişim sağlamaları amacıyla teknoloji kullanma konusunda teşvik eder. Öğrenciler için ISTE standartları ve eğitimciler için ISTE standartlarını modeller ve koçluk uygulamalarını geliştirmenin yollarını belirleyerek öğrenme çıktılarını iyileştirmek için verimli ilişkiler kurar. Koçlar, tüm öğrencilerin ilgi alanlarını karşılanması amacıyla eğitimcilere model olur ve kendi mesleki öğrenmelerini geliştirmek için niteliksel ve niceliksel verilerin kullanımını destekler. Buna ek olarak koçlar, eğitimcileri ve öğrencileri dijital bir dünyada yaşamının doğasında var olan sorumlulukları ve fırsatları fark etmenlerine yardımcı olur.

Bilişim teknolojileri öğretmenleri standartları kategorisi, bilgi işlemsel düşünme (öğrenen) (computational thinking (learner)), eşitlikçi lider (equity leader (leader), bilgi işlem etrafında işbirliği (işbirlikçi) (collaborating around computing (collaborator), yaratıcılık ve tasarım (tasarımcı) (creativity & design (designer) ve bilgi işlemsel düşünmeyi entegre eden (kolaylaştırıcı) (integrating computational thinking (facilitator)) standartlarından oluşmaktadır. Eğitimciler, bilgi işlemsel düşünmenin temel öğeleri hakkında ayrıştırma, veri toplama ve analiz etme, soyutlama, algoritma tasarımı ve bilgi işlemin toplumu nasıl etkilediğine yönelik bilgi geliştirir. Eğitimciler, öğrencilerin bilgi işlem etrafında öğrenci öz yeterliliği ve güveni oluşturmaya, değişen ihtiyaçlara ve güçlü yönlerini fark etmesine, etkileşimler, tasarım ve geliştirme yöntemlerindeki yanlılığı gidermesine yardımcı olur. Aynı zamanda eğitimciler, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirmek için işbirliği yapmalı, farklı bakış açılarını ve becerileri birleştirmelerini sağlayacak etkinlikler ve ortamlar tasarlayarak öğrencilerle birlikte çalışmalıdır. Eğitimciler, tasarımın ve yaratıcılığın büyüme zihniyetinin farkındadır ve bu doğrultuda öğrencilerin ilgi alanlarını ve deneyimlerini dikkate alarak, onların bilgi işlem becerilerini ve kendilerine güvenmeleri için ilham veren anlamlı bilişim teknolojisi öğrenme deneyimleri ve ortamları oluşturmaya yardımcı olur. Eğitimciler bunlara ek olarak bilgi işlemsel düşünme uygulamalarını sınıflardaki uygulamalara entegre ederek öğrencilerin deneyim kazanmasına yardımcı olur.

Bu bilgiler ışığında ISTE standartlarının hedefi öğrenme, öğretme ve liderlikte yenilik ve mükemmellik için bir çerçeve sunmaktır. Standartlar, eğitimci uygulamasına, okul uygulamasına, okul geliştirme planlamasına, mesleki gelişime, müfredattaki ilerlemelere rehberlik etmekle birlikte öğrencilerin hayatlarını dönüştürmek için bütüncül ve kapsamlı bir yol gösterici niteliğindedir (ISTE, 2016). Buna ek olarak ISTE (2016) standartlarında öğrenci standartlarını gözden geçirirken, yalnızca öğretim teknolojisi bakımından neyin

mümkün olduğunu yansıtmak değil, aynı zamanda teknolojinin kullanımı yoluyla gelecekte pedagojinin nasıl geliştirilebileceğini ve değiştirilebileceğini öngörmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenciler için standartlar hazırlanırken sınıf içindeki senaryo örneklerine yer verilmektedir. 2016 ISTE standardında yaş gruplarına göre dokuz senaryoya yer verilmiştir. Bu senaryolar ile müfredat standartlarını yansıtan özgün etkinlikler ile yalnızca teknoloji kullanımı değil aynı zamanda tüm beceriler ve konu alanlarında öğrenmeler gerçekleştirilmesi beklenmiştir.

3.1.3. DigCompEdu’nun Kuruluşu ve Amacı

Avrupa Komisyonuna bağlı Birleşik Araştırma Merkezi (Joint Research Center) 2005 yılında “Dijital Çağ için Öğrenme ve Beceriler (Learning and Skills for the Digital Era)” adlı araştırmayı başlatmıştır. Bu araştırma aracılığıyla inovatif eğitime ve hayat boyu öğrenmeye erişimin iyileştirilmesi, bireyin meslek hayatında, kişisel gelişiminde ve sosyalleşmesinde ihtiyaç duyduğu yeni dijital becerilerin kazandırılması ile birlikte Avrupa Komisyonuna veriye dayalı kararlar alabilme imkânı sağlaması amaçlanmıştır. Buna yönelik 20’den fazla çalışma gerçekleştirilmiş olup sonuçları 120 farklı yayında sunulmuştur. Bu yayınların bazıları vatandaşlarının (DigComp), eğitim kurumlarının (DigCompOrg) ve tüketicilerin (DigCompConsumers) dijital yeterliklerini geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca 2016 yılında yükseköğretimlerin (OpenEdu) ve işletmelerin (EntreComp) yeterlik çerçevesini çizen yayınlar çıkarılmıştır. Öte yandan öne çıkan yayınlardan birisi de eğitimde dijital medya entegresini ve yenilikçi kullanımı için stratejiler sunan DigEduPol’dur (Caena ve Redecker, 2019).

2017 yılında AB ve Avrupa Komisyonu’na bağlı Joint Research Center ile birlikte DigCompEdu yayınlanmıştır. DigCompEdu, her kademede eğitim veren eğitimcilerin sahip olması gereken dijital yeterliklere ilişkin genel bir çerçeve oluşturmaktadır. DigCompEdu ile tüm eğitimcilerin pedagojik dijital becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. DigCompEdu, AB üye ülkelerinde görevli eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ulusal, bölgesel ve yerel çaptaki çalışmaları yok saymamaktadır. Aksine bu ülkelerdeki çeşitli çalışmalar verimli olarak görülmekte ve tercih edilmektedir. DigCompEdu’nun, sürdürülen çalışmalara ortak bir dil ve mantık yaratmak için temel oluşturması gerektiği düşünülmektedir (Caena ve Redecker, 2019). Bunun sonucunda eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla ulusal, bölgesel ve yerel çapta kullanılan araçlar ve yöntemler karşılaştırılabilmekte ve üzerlerinde tartışılabilmektedir (Caena ve Redecker, 2019).

AB’ye üye ülkelerde bulunan eğitimciler, DigCompEdu’da hedef kitle olarak görülmekte bunun sebebinin ise AB Komisyonu tarafından birçok alana özgü bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olan dijital yetkinliğin bireye kazandırılması sürecinde rol model olacak en önemli figürlerin öğretmenler olmasıdır (Caena ve Redecker, 2019). Bir diğer sebebi ise AB’ye üye ülkeleri tarafından AB’nin girişimleri sonucunda, öğretim programlarının güncellenmesi veya eğitim kurumlarındaki teknik donanımlarının

iyileştirilmesi gibi pek çok ulusal veya bölgesel düzeyde dijital yeterliklerin kazandırılmasına yönelik adımlar atılmasıdır (Caena ve Redecker, 2019).

3.1.4. DigCompEdu Yeterlikleri

DigCompEdu, uzmanlarla yapılan çok sayıda tartışmalar ve literatür araştırmaları sonucunda geliştirilmiştir. DigCompEdu ile eğitimcilerin dijital teknolojilerin kullanımına yönelik sahip olması gereken 6 alandan 22 yeterliği tanımlamaktadır. Bu alanlar sırasıyla;

1. Mesleki kullanım
2. Dijital kaynaklar
3. Öğretim ve öğrenim
4. Ölçme
5. Öğrenenleri güçlendirme
6. Öğrenenlerin dijital yeterliklerini desteklemektir.

Bu alanlar öğretmenlerin dijital teknolojiyi meslek hayatlarında kullanımını ve öğrenenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeyi kapsamaktadır.

Birinci alan eğitimcilerin mesleki çevresine; meslektaşlarına, öğrenenlere, ebeveynlere ve diğer ilgililere odaklanmaktadır. İkinci alan ise öğrenme için gerekli dijital kaynakların verimli ve bilinçli seçme, kullanıma hazır etme ve paylaşımını kapsamaktadır. Öte yandan üçüncü alan öğretim ve öğrenmede dijital kaynakların planlamasını ve düzenlemesini hedeflerken dördüncü alan performans ölçümlerinde dijital stratejilerin kullanımını kapsamaktadır. Beşinci alan öğrenen merkezli derslerde ve öğrenme stratejilerinde dijital kaynakların potansiyeline odaklanmaktadır. Son olarak altıncı alan öğrenenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek için gerekli özel pedagojik yeterlikleri kapsamaktadır.

DigCompEdu'nun çekirdeğini ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci alanlar oluşturmaktadır. Bu alanlar eğitimcilerin dijital pedagojik yeterliklerini tanımlamaktadır. Verimli ve yenilikçi öğretme ve öğrenme stratejilerini geliştirmek için eğitimciler tarafından bu dijital yeterliklere sahip olunması gerekmektedir. Bir, iki ve üçüncü alanlar dijital medya kullanımından bağımsız olarak tüm öğretim sürecinin her kademesinde yer almaktadır. Bu alanlarda yer alan yeterlikler öğretimin ve öğrenmenin planlamasında, kullanılmasında ve ölçülmesinde nasıl yenilikçi ve verimli kullanılabilirliğini açıklamaktadır. Öte yandan beşinci alan dijital medyanın öğrenen merkezli ders ve öğrenme stratejilerindeki potansiyelinin önemini vurgulamaktadır.

Mesleki kullanıma yönelik yeterlikler kurumsal iletişimi sağlamanın yanı sıra mesleki iş birliğini etkin kılar; yansıtıcı çalışmaya ve eğitimcilerin mesleki gelişimlerinin sürdürülebilir olmaya imkân tanır. Böylece eğitimciler, mesleki kullanıma yönelik yeterlikler sayesinde e-posta, anlık mesajlar veya elektronik belge yönetim sistemi gibi dijital teknoloji araçlarıyla iletişim kurabilecek, meslektaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşabilecektir. Ayrıca öğretmenlerin bu yeterliklerin geliştirilmesi kendi deneyimlerini

veya kurumlarındaki dijital uygulamaları eleştirebilir, değerlendirebilir ve geliştirebilir olmalarına katkı sağlayacak; mesleki gelişimlerinde dijital kaynakları kullanabileceklerdir.

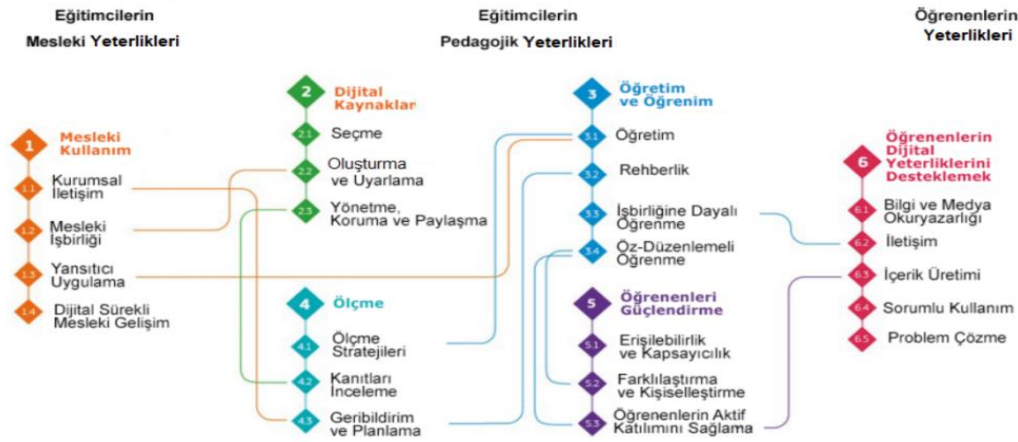
DigCompEdu yeterlikleri öğretmenlerin dijital kaynak seçimi ile yönetimine, korumasına ve paylaşılmasına yönelik beceri geliştirirken aynı zamanda öğretmenleri dijital içeriklerin değiştirilmesi ve oluşturulmasına yönelik de yetkin kılmaktadır. Bu kapsamda dijital kaynakların seçimi; öğrenme amacı, içerik, pedagojik yaklaşım ve öğrenen grubunu dikkate alarak öğrenme ve öğretme için dijital kaynakları belirleme, seçme ve değerlendirme yeterliğini tanımlamaktadır. Dijital kaynakları oluşturma ve kullanımlarını planlarken öğrenme amacı, içerik, pedagojik yaklaşım ve öğrenen grubunu dikkate alarak açık veya izin verilen kaynakları geliştirme ve oluşturma yeterliği ise dijital içerik değiştirme ve oluşturma olarak ifade edilmektedir. Dijital kaynakların yönetimi, korunması ve paylaşılması ile dijital içeriklerin öğrenenlere, velilere ve diğer eğitimcilere erişebilir hale getirme; hassas dijital kaynakları koruyabilme; kişisel verilerin korunma ile telif haklarına yönelik mevcut düzenlemelere saygı gösterme ve doğru kullanabilme yeterliğini içermektedir.

Öğretim ve öğrenme başlığı incelendiğinde öğretim, rehberlik yapma, işbirliğine dayalı öğrenme ve kendi kendine öğrenme yeterlikleri öne çıkmaktadır. Öğretimi daha verimli hâle getirmek için dijital araç ve materyallerin planlama, yeni pedagojik yöntemler geliştirme ve deneme gibi yeterlikler bu alanda değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenenlerle dijital teknolojileri sınıf içerisinde ve dışında etkileşimli, dijital medyaların zamanında ve hedef odaklı destek sağlamak için kullanabilme ile yeni destek verme yöntemleri geliştirme ve uygulama yeterlikleri bu alanda ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra işbirliğine dayalı öğrenme ile dijital medyaların işbirliğine dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmek için kullanabilme; öğrenenleri dijital medyaları grup çalışmalarında kullanabilir hâle getirme yeterliğini tanımlamaktadır. Son olarak öğrenenlerin kendi öğrenmelerini planlamaları, onları takip etmeleri ve değerlendirmeleri, ilerlemelerini raporlamaları, sonuçları hakkında tartışmaları ve yaratıcı çözümler bulabilmeleri için dijital medyaların kullanabilir durumda olmaları amaçlanmıştır.

Diğer taraftan ölçme alanı süreç ve ürün değerlendirmede dijital teknolojilerden yararlanmak; bu sayede öğrenenleri değerlendirirken birçok farklı değerlendirme yaklaşımını daha verimli kullanmak gibi ölçme stratejilerini kapsamaktadır. Ayrıca bu alan öğrencilerin, öğrenme etkinliklerinde gelişimlerini ve ilerlemelerini gösteren dijital göstergelerin analizini yapabilmeyi; dijital teknolojiler kullanarak öğrenenlere uygun geri bildirim vermeyi ele almaktadır. Verilen geri bildirim ile öğrenme etkinliklerinin planlanması, öğrenci ve velilerin geri bildirimin ne anlama geldiği konusunda bilgilendirerek, geri bildirim sonuçlarını sonraki planlamalarda kullanma gibi yeterliklerin geliştirilmesi bu alanda hedeflenmiştir.

Öğrenenleri güçlendirme alanında erişebilirlik ve kapsayıcılık, kişiselleştirme ve aktif katılım hedeflenmektedir. Erişebilirlik ve kapsayıcılık ile dijital öğrenme ve öğretme kaynaklarına tüm öğrencilerin erişimini sağlayacak bağlamsal, teknolojik, fiziksel veya bilişsel engelleri kaldıracak tedbirleri uygulamayı amaçlanmaktadır. Öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine göre dijital kaynakları ve öğretimi kişiselleştirebilme yeterliği bu alanda geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencileri öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını sağlamak için dijital kaynakların verimli olarak kullanılması bu alanda değerlendirilmektedir.

Öğrenenlerin dijital yetkinliklerini gerçekleştirme alanı geniş kapsamlı olup çeşitli alt başlıklar altında toplanmıştır. Buna göre öğrenme etkinlikleri, ödevler veya değerlendirme çalışmaları planlarken öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi toplama, işleme, analiz etme, bilginin güvenilirliğini doğrulama, sentezleme ve sonuçlarını ifade etmelerine imkân verilmesi gibi yeterlikleri kapsayan bilgi ve medya okuryazarlığının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenme etkinlikleri, ödevler veya değerlendirme çalışmaları planlanırken öğrencilerin dijital medya kaynaklarını iletişim, işbirlikçi çalışma ve vatandaşlık görevleri için aktif ve sorumluluk alarak kullanmaları olarak tanımlanan dijital iletişim ve iş birliği yine bu alan altında hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin dijital araçlar kullanırken yaratıcı düşüncelerini ifade edecekleri veya telif hakları ile ilgili durumlara dikkat ederek var olan dijital kaynakları farklı formatlarda tekrar oluşturma gibi etkinliklerinin planlanması ve uygulanması olarak tanımlanan dijital içeriklerin geliştirilmesi belirtilmiştir. Bu alanda ayrıca öğrencilerin dijital teknolojilerini kullanırken fiziksel, psikolojik ve sosyal iyi oluşları ile ilgili tedbirleri alabilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin dijital teknolojiler kullanırken var olan riskleri minimize ederek dijital teknolojileri güvenli ve sorumlu kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Son olarak dijital problem çözümü ile öğrenenlerin dijital araçlar ve kaynaklar ile ilgili teknik problemleri tanıyabilme ve çözme ya da dijital teknolojiler ile ilgili sahip oldukları bilgileri karşılaştıkları yeni durumlardaki problemlerde çözümlerini uygulamaya fırsat verecekleri öğrenme etkinlikleri, ödevler ve değerlendirme araçları planlanmasını ve uygulanması amaçlanmaktadır.



Şekil 1. DigCompEdu (Redecker, 2017; akt. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2022)

Şekil 1’de alanlar ve yeterlikler derlenerek sunulmuştur. Şekil 1’de görüldüğü üzere DigCompEdu’nun en dikkat çekici hususu, bazı yeterlikler arasında ilişkiler kurulmasıdır. Bunun sebebi o yeterlikle tanımlanan görevleri yerine getirirken kullanılan dijital medya araçları ve bu araçları kullanmak için gerekli bilgi ve beceri seviyesinin diğer yeterlik için de geçerli olmasıdır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

ISTE Standartları ve DigCompEdu Çerçevesi’ne yönelik elde edilen bilgiler doğrultusunda Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. ISTE Standartları ve DigCompEdu Çerçevesi’ne Ait Bilgiler

	ISTE Standartları	DigCompEdu Çerçevesi
Kurulduğu Yer	ABD	Avrupa
Kurulduğu zaman	1993	2017
Hedef Kitle	Öğretmen, öğrenci, yönetici, koçlar, bilişim teknoloji öğretmenleri, eğitim liderleri	Öğretmenler
	Ortak hedef kitle öğretmenlerdir.	
Kapsam	Geniş bir çerçeve doğrultusunda eğitimde dijital dönüşümü benimseyerek liderlik ve yönetim süreçlerine odaklanır.	Öğretmenlerin, mesleki gelişimine, dijital becerilerine, pedagojik kullanımlarına vurgu yapar. Aynı zamanda öğrenimi güçlendirme, öğrenenlerin dijital yeterliklerini destekleme ve eğitimin ölçme, seçme ya da rehberlik gibi daha spesifik boyutlarına odaklanır.

Her iki model de eğitimcilerin dijital dönüşüm süreçlerini desteklemeyi ele almaktadır.		
Teknoloji Kullanımı	İnovatif teknoloji kullanımı	Temel dijital yeterlikler ve sınıf içi entegrasyon
Geçerliği	Uluslararası Kabul	
Amaç	Öğrenme, öğretme ve liderlikte yenilik ve mükemmellik için bir çerçeve sunmaktadır. K-12 seviyesinde teknolojinin eğitimde kullanılması kapsamında ulusal standartlar geliştirerek öğrencilerin teknolojiye yönelik öğrenme çıktılarını iyileştirmek amaçlanmaktadır. • Öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırmak • Öğretmenlerin sorumluluklarını belirlemek • Öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirmek • Öğrencilerin dijital dünyada sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak • İçerik üretimini desteklemek • İşbirliği ve paylaşımı teşvik etmek • Öğrenci odaklı etkinlikleri kişiselleştirmeye yardımcı olmak • Öğrenenlere yönelik rehberlik çalışmaları yapmak • Teknolojinin eğitimde bir araç olmaktan ziyade pedagojik süreçlere katkı sağlayan bir unsur olarak görmek	Eğitimcilerin mesleki gelişimine destek olmak, pedagojik dijital becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amaçlanmaktadır.
Ölçme ve Değerlendirme	Shorecrest Hazırlık Okulu eğitim teknolojisi tarafından geliştirilen ölçek kullanılmaktadır.	Yükseköğretim kurumlarında görevli eğitimcilere, CheckIn for Higher Education, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli eğitimcilere ise SELFIEforTeachers öz değerlendirme ölçeği uygulanmaktadır.

Tablo 1’de ISTE standartlarının ve DigCompEdu çerçevesinin kurulduğu yer ve zaman, hedef kitlesi, kapsamı, teknoloji kullanımı, geçerliği, amacı ve ölçme-değerlendirmeye yönelik ortak ve farklı noktalarına ait elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

3.3.1. ISTE’de Değerlendirme

ISTE standartlarında öğretmenler çeşitli ve etkili ölçme-değerlendirme yaklaşımını kolaylaştırmak amacıyla teknolojiyi kullanmaktadır. Öğretmenler, teknoloji aracılığıyla konulara uygun bir şekilde farklı ölçme tekniklerinden faydalanmaktadır. Ayrıca öğrenme sürecini geliştirmek ve öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlamak amacıyla verilerin toplanması, analiz edilmesi, sonuçların yorumlanması ve bulguların

paylaşılması aşamasında teknolojiyi kullanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme, verimlilik ve iletişim bakımından teknoloji kaynaklarını uygun kullanım durumlarını tespit etmek için birçok değerlendirme yöntemlerinden yararlanmaktadır (Çoklar, 2008).

Eğitimde kullanılan ISTE standartları, K-12 teknoloji kapsamı ve sırasını belirlemek amacıyla Shorecrest Hazırlık Okulu eğitim teknolojisi tarafından geliştirilen ölçek yardımı ile değerlendirilmektedir. Shorecrest, Florida'da mezhepsel olmayan, karma, bağımsız bir okul olup anaokulundan liseye kadar eğitim vermektedir. Öğrencilerin önkoşul teknoloji becerilerini belirlemek ve öğrencilerin sınıf seviyeleri arasındaki yeterliliklerini ve ilerlemelerini tanımak için bu kapsam ve sıralama kullanılmaktadır (ISTE, 2016). Bunlara ek olarak K-12 teknoloji becerileri kapsam ve sıralarını tespit etmek amacıyla kullanılan bu ölçek, öğrencilerin ISTE standartlarında yer alan öğrenme hedeflerini karşılama beklenen temel becerileri göstermektedir. Beceri kazanımları öğrencilerin ilerlemesine göre başlangıç (beginning), gelişiyor (developing) ve güvenli (secure) şeklinde not edilmektedir (Shorecrest Prep. School, 2016).

3.3.2. DigCompEdu'da Değerlendirme

DigCompEdu, eğitimcilerin kendi dijital yeterlik durumlarını analiz edebilmeleri ve eksikliklerini belirleyebilmeleri için öz değerlendirme ölçekleri hazırlamıştır. CheckIn for Higher Education, yükseköğretim kurumlarında görevli eğitimcilere; SELFIEforTeachers ise, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görevli eğitimcilere yönelik oluşturulmuştur. Her iki ölçek dijital ortamda, anket usulü ve ücretsiz olarak eğitimcilere uygulanmakta, katılımcıların bilgileri gizli tutulmaktadır (European Commission, 2023). 32 maddeden oluşan SELFIEforTeachers ölçeği uygulandıktan sonra eğitimcilere rapor şeklinde anında geri dönüt verilmektedir. Raporda eğitimcilerin dijital yeterlik durumlarının yanı sıra eksiklikleri ve bu eksikliklerini tamamlayabilmeleri için çözüm önerileri sunulmaktadır (Caena ve Redecker, 2019). Bunun yanı sıra Avrupa Komisyonu anket sonuçlarından elde edilen verilerin, yöneticiler tarafından eğitimcilerin mevcut durumunu iyileştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin planlamasında, farklı stratejilerin belirlenmesi gibi genel durumu düzeltmesinde veriye dayalı karar alma sürecinde kaynak kabul edilmesi hedeflemektedir (Caena ve Redecker, 2019).

Ocak 2023 tarihinden itibaren 100.000'den fazla Avrupalı eğitimci SELFIEforTeachers öz değerlendirme aracından yararlanmıştır (European Commission, 2023). 28 farklı dile çevrilen SELFIEforTeachers anketi Avrupa genelinde en çok İspanya, Yunanistan, İtalya, Portekiz ve Almanya'da görevli ilköğretim öğretmenleri tarafından uygulanmıştır (European Commission, 2023). Türkiye'de ise Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından bu ölçek Türkçeye çevrilerek, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

DigCompEdu'da, öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin devamlılığını sağlamak ve desteklemek için 22 yeterlik, altı seviyede sınıflandırılmıştır. DigCompEdu yeterliklerinin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için eğitimcilerin aşına oldukları dil yeterlik seviyelerine benzetilmiştir (Redecker, 2017 akt. MEB, 2022). Bu seviyeler sırasıyla A1 (Yeni Gelen), A2

(Keşfedici), B1 (Birleştirici), B2 (Uzman), C1 (Lider) ve C2 (Öncü) şeklindedir. Bu sayede eğitimciler hangi seviyede bulunduklarına ve ulaşabilecekleri seviyelere yönelik geri bildirim alabilmektedir. Yeterlik seviyeleri ve açıklamaları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yeterlik Seviyeleri ve Anlamları (Caena ve Redecker, 2019).

Yeterlik Seviyesi	Anlamı
Yeni Gelen (A1)	Öğretmenler, dijital teknolojilerin öğretimi, mesleki uygulamaları, iyileştirme potansiyellerinin farkındadırlar.
Keşfedici (A2)	Öğretmenler, dijital teknolojilerin öğretimi, mesleki uygulamaları, iyileştirme potansiyellerini deneme ve keşfetme aşamasındadır.
Birleştirici (B1)	Öğretmen, dijital teknolojileri farklı amaçlarda ve farklı bağlamlarda mesleki uygulamalarına entegre eder.
Uzman (B2)	Öğretmenler, dijital teknolojileri kendinden emin, yaratıcı ve iyileştirme önerileri verecek derecede uzman olarak kullanır. Bilişim teknolojilerinin ve eğitime uygulamalarının güçlü ve zayıf yanları hakkında yorum yapabilirler. Dolayısıyla uzman seviyesindeki öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması hakkındaki bilgileri daha fazladır.
Lider (C1)	Öğretmenler, dijital teknolojilerin eğitimde ve mesleki uygulamalarda kullanımları konusunda tutarlı ve geniş bir yaklaşıma sahiptirler. Ellerindeki duruma çözüm üretebilmeleri için birçok dijital aracın ve stratejinin değerlendirilmesini, seçimini ve kullanımını gerçekleştirebilirler. Lider öğretmenlerin bu konudaki repertuvarları geniştir.
Öncü (C2)	Öğretmenler, güncel dijital teknolojilerin ve yeterliğinin sorgulamalarını yapabilirler. Yeni teknolojilerin eğitimde uygulanmasının sınırlılıkları, güçlü ve zayıf yanları hakkında yorum yapabilir; tahminlerde bulunabilir, yeniliklerin yayılmasında lider rolü alarak genç eğitimcilere de rol model olabilirler.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde ISTE standartlarına yönelik eğitim paydaşlarının değerlendirilmesi amacıyla Shorecrest Hazırlık Okulu tarafından hazırlanan ölçeğin kullanıldığı tespit edilmiştir. DigCompEdu yeterliklerinde ise eğitimcilerin kendi dijital yeterlik durumlarını analiz ederek eksikliklerini belirleyebilmeleri için “SELFIEforTeachers” isimli bir öz değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde iletişim teknolojilerindeki gelişime paralel olarak, eğitimde de teknoloji kullanımının hızla arttığı görülmektedir. Ancak eğitim kalitesini artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla eğitimde teknolojiyi yaygınlaştırmada yalnızca sınıfların teknolojik aletlerle donatılmasının yeterli olmadığı, eğitimin tüm paydaşlarının buna yönelik eğitilmesi ve belirli standartların getirilmesi gerekli görülmüştür (Handler ve Strudler, 1997; Stuve ve Cassidy, 2005). Bu çalışma ile ISTE standartlarına ve DigCompEdu çerçevesine yönelik bilgilere yer verilerek iki teknoloji entegrasyon modelinin ortak ve farklı özellikleri ele alınmış, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre, ISTE standartları ile DigCompEdu yeterlikleri arasındaki ortak özelliklerden her iki çerçeve de uluslararası kabul görerek öğretmenleri hedef kitlesi olarak kabul eder, öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırır ve sorumluluklarını belirlemektedir. Böylece öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeye ve teknoloji kullanım becerilerinin belirli seviyede değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Öğrencilere yönelik ise öğrencilerin içerik üretimini destekler, iş birliği ve paylaşımı teşvik eder, dijital becerilerini güçlendirir, öğrenci odaklı etkinlikleri kişiselleştirmeye yardımcı olur ve öğrenenlere yönelik rehberlik çalışmaları yapar. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ve problem çözme becerilerinin gelişmesini, grup halindeki etkinliklerle iş birliği ve iletişimlerinin artırılmasını, teknolojinin etkili ve güvenli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Bu bulguları destekler nitelikte Yıldız ve diğerleri (2013) tarafından FATİH projesine yönelik hazırlanan eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması için gerçekleştirilen hizmet-içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının ISTE öğretmen standartları kapsamında değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin BİT okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiği ve özellikle öğrencilerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri için iyi bir eğitimden geçmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç eğitimde dijital becerilerin geliştirilmesi için teknoloji standartları doğrultusunda bir eğitim sisteminin gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Benzer şekilde Özen ve Mert (2024) tarafından eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinden bilgi ve teknoloji liderliği yeterliklerinin ISTE standartları açısından incelendiğini çalışmanın sonucunda eğitim yöneticileri kendilerini 5 ana hedef ve 22 alt hedef doğrultusunda değerlendirerek bilgi ve iletişim teknoloji yeterliklerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri görüşlerinde eğitim sisteminin daha kaliteli olması için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının son birkaç yılda öneminin arttığını belirtmişlerdir. Bayrak Karslı ve diğerleri (2023) öğretim elemanlarının dijital yeterlik düzeylerini ve eğitim sürecinde dijital teknolojileri kullanma tecrübelerini DigCompEdu çerçevesi doğrultusunda incelemeyi amaçladıkları çalışmada öğretim elemanlarının yüksek bir yeterlik düzeyine sahip olduklarını ve çalışma ortamlarının teknik altyapı olarak uygun olduğunu belirttikleri görülmüştür. Buna ek olarak öğretim elemanlarının dijital yeterlik düzeylerinin Bütünleştirici-B1 seviyesinde olduğu bu seviyedeki bireylerinde yeniliklere açık ve meraklı olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programlarının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

ISTE standartları ile DigCompEdu yeterliklerinin arasındaki farklılıklar olarak ISTE standartlarının 1993 yılında belirlenerek daha köklü bir geçmişe, DigCompEdu yeterliklerinin ise 2017 yılında belirlenerek yakın bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca ISTE standartları öğrenci, eğitimci, eğitim liderleri, koçlar ve bilişim teknolojileri öğretmenleri gibi eğitim paydaşlarının sahip olması gereken yeterliklere yönelik hazırlanmışken, DigCompEdu mesleki kullanım, dijital kaynaklar, ölçme, öğretim ve

öğrenim, öğrenenleri güçlendirme ve öğrenenlerin dijital yeterliklerini desteklemek olarak eğitimin daha spesifik boyutlarını ele almıştır. Ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde ise ISTE standartlarına yönelik eğitim paydaşlarının değerlendirilmesi amacıyla Shorecrest Hazırlık Okulu tarafından hazırlanan ölçeğin kullanıldığı tespit edilmiştir. DigCompEdu yeterliklerinde ise eğitimcilerin kendi dijital yeterlik durumlarını analiz ederek eksikliklerini belirleyebilmeleri için “SELFIEforTeachers” isimli bir öz değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır. DigCompEdu yeterliklerinde eğitimciler, altı seviye doğrultusunda kendilerini değerlendirerek ulaşabilecekleri seviyelere yönelik geri bildirim almaktadır. Böylece eğitimciler, ulaşılabilir ve sistemli bir şekilde kendilerini değerlendirebilmektedir. Her ne kadar ISTE standartları ve DigCompEdu yeterlikleri arasında farklılıklar bulunsun da ikisinin de eğitim sisteminde teknoloji kullanımına yönelik çeşitli yönlerden katkı sunduğu görülmektedir.

Türkiye’de eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonuna yönelik FATİH ve Temel Eğitim Projesi gibi birçok proje gerçekleştirilmiştir (Orhan vd., 2014). Ancak bu çalışmalar eğitim kurumlarının teknoloji altyapısını güçlendirme ve teknoloji kullanımına yönelik temel beceri kazandırma girişimleridir. Türkiye’de eğitim paydaşlarının dijital teknoloji yeterliklerini veya standartlarını belirleyen herhangi bir çerçeve programı bulunmamaktadır. Öncelikle ulusal düzeyde eğitim paydaşlarının teknoloji kullanım yeterliklerini veya standartlarını belirleyen bir çerçeve programı hazırlanması önerilmektedir. Hazırlanacak çerçeve programlarına yönelik, özellikle eğitimcilerin ve öğrenenlerin dijital teknoloji yeterliklerini belirleyen bir ölçek geliştirilmesi ve uygulanması tavsiye edilmektedir. Bunun yanı sıra tespit edilen eksikliklerin tamamlanabilmesi için eğitim yöneticilerin ve diğer karar vericilerin elde edilen verilerden faydalanarak stratejiler geliştirmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada etik kurul onayı gerekli değildir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was not required for this study.

Yazar Katkıları: *Konsept:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Literatür Tarama:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Tasarım:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Veri toplama:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Analiz ve yorum:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Makale yazımı:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Eleştirel incelenmesi* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S.,

Author Contributions: *Concept:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Literature Review:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Design:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Data Collection:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Analysis and Interpretation:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Manuscript Writing:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S., *Critical Review:* Ü.Z.,Ö.Z.,D.S.,

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Conflict of Interest: The author(s) declare no conflict of interest.

Finansal Destek: Finansal kaynaklar, katkı sağlayan kurum, kuruluş yoktur.

Financial Support: There are no financial resources, funding institutions, or organizations that supported this study

Not: Bu çalışma 9-12 Kasım 2023 tarihlerinde 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (Antalya) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Note: This study was presented as an oral presentation at the 21st International Classroom Teaching Education Symposium (Antalya), held on November 9–12, 2023.

Kaynaklar

- Akada, T. ve Fırat, N. Ş. (2022). ISTE-A 2018 standartlarına dayalı olan okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1262-1289. <https://doi.org/10.51460/baebd.1191300>
- Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2010). Teknoloji politikaları, kurumsal vizyon çalışmaları ve eğitime yansımalar. 4. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı (BOTS-2010)* (ss. 52-56). Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Akpınar, A. G. E., Aktamış, A. G. H. ve Ergin, Ö. (2002). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Online*, 4(1), 93-100. <https://tojet.net/articles/v4i1/4112.pdf>
- Aksu, Z. H. ve Reisoğlu, İ. (2023). Dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlerin etwinning proje deneyimine göre dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-74. <https://doi.org/10.19171/uefad.1149218>
- Alkan, C. (1984). Eğitim teknolojisi; Kavram, kapsam, süreç, ortam, işgören uygulama. Ankara: Aşama Matbaacılık.
- AYAD, F. I., & AJRAMI, S. J. (2017). The degree of implementing ISTE standards in technical education colleges of Palestine. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(2), 107-118. <https://tojet.net/articles/v16i2/16210.pdf>
- Bayrak Karslı, M., Küçük, S., Kılıç, R., ve Albayrak Ünal, Ö. (2023). Assessment of digital competencies of teacher educators with the DigCompEdu framework. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(1), 67-94. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2023.004>
- Bicalho, R. N. D. M., Coll, C., Engel, A., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2023). Integration of ICTs in teaching practices: Propositions to the SAMR model. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 563-578. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10169-x>
- Blundell, C. N., Mukherjee, M., & Nykvist, S. (2022). A scoping review of the application of the SAMR model in research. *Computers and Education Open*, 3, 100093. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100093>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4.Baskı). Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 527-531. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000684
- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). Education technology: An evidence-based review, 19.02.2025 tarihinde <https://www.nber.org/papers/w23744> adresinden alındı.
- European Commission (2023). SELFIE for TEACHERS: Supporting teachers in building their digital competence, 19.02.2025 tarihinde <https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers> adresinden alındı.
- Fidan, M., ve Yeleğen, H. C. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1075367>
- Frisk, J., Knezek, D., Taylor, H., Thomas, L., & Wiebe, J. (1995). ISTE's technology foundation for all teachers: Time for a second look? *Journal of Computing in Teacher Education*, 12(2), 9-12. <https://doi.org/10.1080/10402454.1995.10784283>
- Fuller, M. T. (2020). ISTE standards for students, digital learners, and online Learning. *In Handbook of research on digital learning* (pp. 284-290). IGI Global.

- Gökbulut, B. (2016). *Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gökbulut, B., ve Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 126-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/282023>
- Halis, İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Handler, M. G., & Strudler, N. (1997). The ISTE foundation standards: Issues of implementation. *Journal of Computing in Teacher Education*, 13(2), 16-23. <https://doi.org/10.1080/10402454.1997.10784307>
- Haşlamam, T., Atman Uslu, N., & Mumcu, F. (2024). Development and in-depth investigation of pre-service teachers' digital competencies based on DigCompEdu: A case study. *Quality & Quantity*, 58(1), 961-986. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01674-z>
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2013). About ISTE, 10.05.2023 tarihinde <https://www.iste.org/about-iste> adresinden alındı.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2016). 26.06.2023 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/PDFs/ISTE%20Standards_One-Sheets_Students-2016_Turkish_v3.pdf adresinden alındı.
- iNACOL (2011). National Standards for Quality Online Teaching (Version 2), 26.06.2023 tarihinde <https://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/national-standards-for-quality-online-teaching-v2.pdf> adresinden alındı.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 128-150. <http://hdl.handle.net/11630/5393>
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 9-40. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115822>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. Baskı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176-198. <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2020/02/v20i1general2.pdf>
- Korkmaz, Ö. ve Usta, E. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1). 1335-1349. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072445.pdf>
- Kullaslahti, J., Ruhalahti, S., Brauer, S. (2019). Professional development of digital competences: standardised frameworks supporting evolving digital badging practices. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 12(2), 175-186. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0387>
- Kurt, A. A., Çoklar, A. N., Kılıçer, K., & Yıldırım, Y. (2008). Evaluation of the skills of K-12 students regarding the national educational technology standards for students (NETS*S) in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 7(3), 6-14.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children*, 67(3), 14-24. <https://www.learntechlib.org/p/88339/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moore, A., Butcher, N., & Hoosen, S. (2013). *Using UNESCO's ICT competency framework for teachers in Guyana*. Johannesburg: ICT Integrated Teacher Education. <https://www.emishub.org/resource/using-unescos-ict-competency-framework-teachers-guyana>

- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S. ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2(1), 65-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160896>
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.17943/etku.57410>
- Özen, O. ve Mert, O. (2024). Uluslararası standartlar yönünden eğitim yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda bilgi iletişim teknolojileri yeterlilikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 349-370. <https://doi.org/10.7884/teke.1368483>
- Powell, A., Rabbitt, B., & Kennedy, K. (2014). *iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework*. Vienna: International Association for K-12 Online Learning. <https://www.aurora-institute.org/wp-content/uploads/iNACOL-Blended-Learning-Teacher-Competency-Framework.pdf>
- Romrell, D., Kidder, L., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Online Learning Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
- Shorecrest Prep School (2016). STEAM, Technology and libraries at Shorecrest, 19.02.2025 tarihinde <https://www.shorecrest.org/academics/technology> adresinden alındı.
- Stanford University (2012). Technology Integration Framework, 19.02.2025 tarihinde <https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/foundations-course-design/theory-practice/technology-integration-framework> adresinden alındı.
- Stuve, M., & Cassady, J. (2005). A factor analysis of the NETS performance profiles: Searching for constructs of self-concept and technology professionalism. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 303-32432. <https://www.learntechlib.org/primary/p/26102/>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, 19.02.2025 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475> adresinden alındı.
- Wang, L. (2023). Adoption of the PICRAT model to guide the integration of innovative technologies in the teaching of a linguistics course. *Sustainability*, 15(5), 3886. <https://doi.org/10.3390/su15053886>
- Yakın, I. ve Okur, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları tanımlamalarına ve göstergelerine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2390-2407. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-465446>
- Yıldız, H., Santepeci, M. & Seferoğlu, S. S. Fatih (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 375-392.



İlkokulda Değerler Eğitime Yönelik Çevrimiçi Bir Materyal: "Afacanların Hikâyesi" Animasyonları

An Online Material for Values Education in Primary School: "Afacanların Hikâyesi" Animations

Emre YILMAZ^{1*}

¹Bursa Uludağ Üniversitesi, Büyükşehir MYO/Çocuk Gelişimi, Bursa-Türkiye

Not: Bu makalenin yazarı dergide yardımcı editör olarak görev yapmaktadır; değerlendirme süreci bağımsız editör(ler) tarafından yürütülmüştür.

ÖZ

Günümüzde bireyselleşen yaşam tarzı ve toplumsal yozlaşma sebebiyle okullarda değerler eğitiminin önemi artmıştır. Gelişen multimedya teknolojileriyle birlikte animasyonlar değerler eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilir. Çünkü animasyonlar Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi doğrultusunda hem görsel hem de sözel rol model almaya birlikte yer vermektedir. Çizgi animasyon izleyen bir çocuk öne çıkan karakter veya kahramanları kendine rol model almaktadır. Çocuklar video boyunca kendini animasyondaki karakterle özdeşleştirdiği için onun davranışlarını benimseme ve o karaktere özenme eğiliminde olmaktadır. Doküman analizi yöntemiyle yapılan bu nitel çalışmada "Afacanların Hikayesi" adlı YouTube kanalında yayınlanmış ilkökulda değerler eğitime yönelik 80 animasyon incelenip MEB'in (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde belirttiği değerler ve eylemler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre değerleri destekleyen 37 animasyon tespit edilmiştir. 20 değerden 5 değer (aile bütünlüğü, estetik, mahremiyet, özgürlük, vatanseverlik) hariç hepsinin bir veya birden fazla animasyon ile eşleştiği bulunmuştur. Ayrıca animasyonlarda verilen mesajların ilgili değere yönelik en az bir veya birden fazla eylemi desteklediği belirlenmiştir. Sonuç olarak incelenen çizgi animasyonların güncel müfredat çerçevesinde değerler eğitime yönelik alternatif olabilecek kullanışlı ve çevrimiçi bir materyal niteliği taşıdığı söylenebilir. Diğer yandan bu çizgi animasyonların akıllı tahtada ilkökul öğrencilerine izletilmesi değerler eğitimi daha eğlenceli ve etkili kılacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Afacanların Hikayesi, Animasyon, Değer Eğitimi, İlkokul

ABSTRACT

Today, due to the individualized lifestyle and social degeneration, the importance of values education in schools has increased. With developing multimedia technologies, animations can be used effectively in values education. Because animations include both visual and verbal role modeling in line with Bandura's social learning theory. A child who watches cartoons takes the prominent characters or heroes as role models. Since children identify with the animated character throughout the video, they tend to adopt his behavior and emulate that character. In this qualitative study conducted using the document analysis method, 80 animations on values education in primary school published on the YouTube channel called "Afacanların Hikayesi" were examined and classified by taking into account the values and actions specified in the Turkish Century Education Model of the Ministry of National Education (2024). According to the findings, 37 animations supporting the values were identified. It was found that all of the 20 values, except for 5 values (family integrity, aesthetics, privacy, freedom, patriotism), matched one or more animations. Additionally, it was determined that the messages given in the animations supported at least one or more actions towards the relevant value. As a result, it can be said that the examined cartoon animations are a useful and online material that can be an alternative for values education within the framework of the current curriculum. On the other hand, it is believed that showing these cartoon animations to primary school students on smart boards will make values education more fun and effective.

Keywords: Afacanların Hikayesi, Animation, Value Education, Primary School

ÖNEÇIKANLAR/HIGHLIGHTS

- Animasyonlar değerler eğitiminde en etkili dijital materyaller arasında yerini almıştır. Çocuklar çizgi animasyondaki karakter veya kahramanları kendine rol model alarak doğru davranışları özümseyebilmektedir. Afacanların Hikayesi animasyonları ilkökulda değerler eğitiminde kullanılabilecek ideal bir çevrimiçi materyaldir. Akıllı tahtada etkili kullanımı sağlanan bu çizgi animasyonların çocuklara belirli derslerle bütünleştirilerek kullanılması veya serbest zaman etkinliklerinde izletilmesi önerilmektedir.

1. Giriş

1.1. Değerler Eğitimi, Multimedya Öğrenme ve Çizgi Animasyonlar

Değer kavramı, Ballı (2007) tarafından toplumların vicdan ve akıllarına, bireyler tarafından kabullenilerek yerleşen ve nesiller arası aktarılan bir miras olarak tanımlanmıştır. Halstead ve Taylor (2000) ise değerleri, olay ve davranışlara yönelik iyi-kötü veya istenen-istenmeyen şeklinde yargılar yükleyebilmeyi sağlayan standartlar olarak betimlemiştir. En kısa ifadeyle değer; toplumun çoğunluğunca kabul edilip uygulanması istenilen davranışların tümü şeklinde ifade edilebilir (Aydın ve Akyol, 2012). Değerlerin gözlenebilen somut davranışlar olduğu görüşünün aksine Ülken (2001) ise somut olarak açıklanamayacağını ve sadece duyu yoluyla ve sezgisel olarak kavranabileceğini öne sürmüştür.

Peki, bu değerler nelerdir? Değerler eğitimi nedir, nasıl verilir? Öncelikle ilk soruya Aydın ve Akyol (2012), toplumsal değerler içerisinde saygı, sevgi ve sorumluluğun başta geldiği en önemlilerinden olduğunu vurgulayarak cevap vermiştir. 2024'te müfredatta yapılan güncellemeler doğrultusunda ise MEB, Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunmuştur. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde merkeze alınan saygı, sorumluluk ve adalet değerleri çekirdek niteliğindedir. Bu yeni modele Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Modeli (MEB, 2024-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli)

Modelde her değer için daha alt birim olan gözlenebilir davranışlar “eylem” olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca bu eylemlerin de kendi içerisinde bir çok alt eylemlere ayrıldığı modelin merkezinde en kapsamlı ve önemli görülen saygı, sorumluluk ve adalet değerlerine çatı değerler olarak yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında MEB’in (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile değerler eğitime yönelik müfredatta yaptığı güncellemeler doğrultusunda (D1.Adalet, D2.Aile Bütünlüğü, D3.Çalışkanlık, D4.Dostluk, D5.Duyarlılık, D6.Dürüstlük, D7.Estetik, D8.Mahremiyet, D9.Merhamet, D10.Mütevazılık, D11.Özgürlük, D12.Sabır, D13.Sağlıklı Yaşam, D14.Saygı, D15.Sevgi, D16.Sorumluluk, D17.Tasarruf, D18.Temizlik, D19.Vatanseverlik, D20.Yardımseverlik) olmak üzere toplamda 20 değer ele alınmıştır.

İkinci sırada değerler eğitiminin tanımı ve nasıl verilmesi gerektiği sorusuna ise Alan (2014), insanı insan yapan istendik davranışların amacına uygun şekilde insanlara kazandırılması için verilen bir eğitim şeklinde tanımlayarak cevap vermiştir. Berkowitz (2011) ise değerler eğitimi ahlak ve karakter eğitimi olarak ele almıştır. Kale’ye (2008) göre öğrencilere bu değerlerin kazandırılmasında eylemler, yaşantı ve davranışlar önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda Gutek (2001), değer eğitiminde istendik davranışların öğrencilerin gözünde değerli görülmesinin ve ardından bu erdemli davranışların insan modelleri örnek alınarak kazanılmasının oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşler bağlamında akıllara “model alarak öğrenme” olarak ta bilinen Bandura’nın (1977) sosyal öğrenme kuramının değerler eğitiminde temel alınması gereken önemli bir teori olduğu gelmektedir. Zira değer eğitimi bir davranış öğretilisidir. Değerler öğretimi değil değerler eğitimi olarak ifade edilmiştir. Bunun sebebi öğretim gibi sıralarda bilgilerin aktarıldığı klasik ders anlatımı formatında verilmeye uygun bir zoraki kültürlenme olmamasıdır. Çünkü Bandura (1997), bireyin kişilik gelişimi ve davranışsal öğrenmelerinin daha çok çevresinde gözlemlediği davranışlar ve yaşantısal olaylara göre şekillendiğini öne sürerek model almayı sözele dayalı ve görsele dayalı model alma olarak ikiye ayırmıştır. Görsel etkileşimde videolar, animasyonlar ve film karakterleri öne çıkarken sözel etkileşimde ise ses içerikleri, konuşmalar ve sözel ifadeler daha belirgin hale gelmektedir. Peki tek bir model alma türü değer eğitimi için yeterli midir? Bu soru ise çoklu ortam kavramını akla getirmektedir.

Literatürde “çoklu ortam” olarak geçen multimedya, teknolojideki gelişmelerin eğitim ortamına sunduğu olanakları dikkate alan bir kavram olarak multimedya öğrenmeyi ortaya çıkarmıştır. İnsan zihninde bilginin görsel ve işitsel yönleriyle çoklu temsille desteklenmesi olarak nitelendirebileceğimiz multimedya öğrenme zihnindeki bu çoklu temsillerinin birbirine hatırlatıcı referans oluşturması sebebiyle öğrenme üzerinde etkili sonuçlar vermektedir. Bu doğrultuda multimedyanın bireyin bilişsel temsil yeteneğini geliştirerek öğrenciye zihnindeki bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (Jonassen, Howland, Marra ve Howland 2008).

Multimedya öğrenme kuramının öncüsü Mayer (1997), öğrenciler üzerine yaptığı bir çalışmasının sonucunda öğrencilerinin içeriği metinlerle dolu ders kitaplarından

öğrenmekte güçlük çektiklerini belirlemiştir. Özellikle bilimsel olayları tam kavrayamadıklarını, öğrenilenleri hatırlamakta zorlandıklarını ve mevcut bilgilerini günlük yaşam problemlerini çözmek için uygulamaya koyup kullanamadıklarını tespit etmiştir. Fakat metinlerle dolu bilgi yığınları yerine bilginin görsel ve işitsel temsillerle desteklenip bütünleştirilerek özetlenmiş hallerinden daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. Bu tespitlere dayanarak Mayer (2009), üç hayati öneme sahip varsayım üzerine multimedya öğrenme kuramını inşa etmiştir. Kuramın çekirdeğini oluşturan en önemli varsayım bilginin görsel ve sözel (işitsel) olmak üzere iki farklı kanaldan elde edildiğini öne süren “çift kanal” varsayımdır ki bu varsayım aslında temelde Paivio’nun (1991) ikili kodlama (dual coding) kuramına dayanmaktadır. Kuramın diğer varsayımları ise her bir kanalda (sözel ve görsel) tek seferde sınırlı miktarda bir bilginin işlenebileceğini öne süren “sınırlı kapasite” ve bu bağlamda da çalışma belleğinde (working memory) işlem kapasitesinin sınırlı düzeyde olacağını vurgulayan “aktif işleme” varsayımdır ki bu varsayım da aslında Baddeley’in (1983) çalışma belleği kuramına dayanmaktadır (Yılmaz 2021; Yılmaz ve Korur, 2021).

Bu kuramlar dikkate alındığında bilginin sözel temsilleri olan ses kayıtları ve görsel temsilleri olan resimlerin tek başına öğrenmeyi kolaylaştırmada yeterli kalmadığını anlamaktayız. Bu bağlamda bilgiye dair ses ve görüntüyü birleştiren video içeriklerinin daha etkili materyaller olduğu aşıkardır. Çünkü insan zihninde çift yönlü bir bilişsel temsil desteğiyle bilginin daha iyi kodlanmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla ses ve görüntüyü birleştiren animasyonlar da öğrenmeyi ilgi çekici kıldığı gibi kavram öğretimini de keyifli bir hale getirerek öğrencileri öğrenmeye motive etmektedir (Yılmaz ve Karataş, 2024). Bu bağlamda ilkokulda değerler eğitiminde etkin bir şekilde yararlanılabilecek multimedya araçları arasında çizgi animasyonların önde geldiği söylenebilir.

Değerlerin çocukların seviyesine uygun ilgi çekici çizgi film ve animasyon diliyle yansıtılması ele alındığında video içeriğindeki karakter ve kahramanların görsel figürleri ve sözel mesajları Bandura’nın (1977) kuramında ifade ettiği hem görsel hem de sözele dayalı model alma unsurlarını birlikte temsil etmektedir (Cebeci ve Demir, 2018). Animasyon izlerken bir çocuk sahnedeki iyi davranışlar sergileyen popüler karakter veya kahramanlarla kendisini özdeşleştirir. Ona özenerek onu kendisine rol model alır. Bu şekilde video içeriğindeki kazandırılmak istenen iyi davranışlar da öğrencilere benimsetilmiş olur. Dolayısıyla değerler eğitiminde etkili materyallerden biri de çizgi animasyonlardır.

1.2. Alanyazındaki İlgili Çalışmalar

Alanyazında çizgi animasyonların değerler eğitimi kapsamında kullanımına yönelik farklı araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmaların çoğunluğu öğretmen veya öğrenci görüşleri yada tutumları üzerine odaklanmıştır (Çelik, 2019; Kilic ve Yesiltas, 2021). Diğer yandan doküman inceleme ve

fenomenoloji gibi araştırma desenleriyle bazı çizgi film, animasyon veya kısa filmlerin değerler eğitimi açısından incelendiği veya öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Acar ve Çanakçı, 2020; Albayrak ve Kartal, 2020; Güden Altmış ve Altun, 2021; Karakuş, 2015; Kocaman ve Uslu, 2021; Şentürk ve Keskin, 2019).

Yedinci sınıf öğrencilerinin değerler eğitiminde animasyonların kullanıldığı çalışmada Kilic ve Yesiltas (2021), aldığı olumlu öğrenci görüşleri doğrultusunda animasyonların değerleri öğrenmeyi etkili, kalıcı ve eğlenceli kıldığı sonucuna ulaşmıştır. “Hz. Muhammed: Allah’ın Elçisi” filmini değerler eğitimi açısından inceleyen Acar ve Çanakçı (2020), filmin sadece dini değerler değil aynı zamanda doğruluk, hoşgörü, cömertlik, sorumluluk, adalet, dürüstlük ve alçakgönüllülük gibi evrensel değerlere yönelik te mesajlar veren bir film olduğunu belirtmiştir. Albayrak ve Kartal (2020), “Kung Fu Panda 3” çizgi animasyonunu izleyen 20 ilkokul öğrencisinin animasyonda kendine yakın gördüğü karakterle özdeşim kurduğunu tespit etmiştir. Güden Altmış ve Altun (2021), TRT Çocuk kanalında yayınlanan “Pırl” adlı çizgi filmde birbirinden farklı 15 değerini işlendiğini belirlemiştir. “Niloya” çizgi filmi içerisinde rastgele seçilen 18 bölümde ise toplamda 157 değer belirlenmiştir (Karakuş, 2015). 30 bölümünün de incelemeye dahil edildiği “Ramazan Tayfa” çizgi filminde ise MEB’in belirttiği kök değerlerin yanı sıra geleneksel, kültürel ve dini unsurlara da yer verildiği belirlenerek din ve değerler eğitiminde ideal animasyonlar olduğu ifade edilmiştir (Kocaman ve Uslu, 2021). Benzer bulgulara 20 bölümü incelenen “Rafadan Tayfa” çizgi filminde de ulaşılmıştır (Şentürk ve Keskin, 2019). Alanyazındaki tüm bu çalışmalarda elde edilen bulguları destekler nitelikte Kilic ve Yesiltas (2021), animasyonların değerler eğitimi konusunda etkili öğretim araçları olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın amacı ilkokulda animasyonlarla değerler eğitimi açısından alternatif bir çevrimiçi materyal olabilecek “Afacanların Hikayesi” YouTube kanalındaki çizgi animasyonları inceleyerek bu animasyonların MEB’in (2024) yeni maarif modelinde Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde belirttiği 20 değerini hangisiyle ilişkilendirilebileceği, animasyonlarda hangi mesajların verilip hangi konuların işlendiğini, bu mesaj ve konular doğrultusunda ise değerlerin hangi eylemler bağlamında desteklendiğini tespit etmektir. Bu çizgi animasyonlar daha önce Murat ve diğerleri (2019) tarafından kanal ismi “Afacanlar Sınıfı” iken sadece ilk 20 bölümü ele alınarak MEB’in (2018) belirttiği kök değerler çerçevesinde incelenmiştir. Yılmaz ve Ozer (2024) ise bu animasyonların 20 bölümünü 148 ilkokul öğrencisine izleterek öğrencilerin ve öğretmenlerinin yazılı görüşlerini almıştır. 2 haftalık uygulama sürecinin ardından katılımcı ilkokul öğrencileri animasyonların eğlenceli ve ders verici olduğu ve devamını izlemek istedikleri gibi olumlu görüşler belirtmiştir. Öğretmenleri tarafından animasyonlar eğitici, faydalı ve kullanışlı bulunmuştur. Bu çalışmada ise yeni adı “Afacanların Hikayesi” olarak güncellenen çizgi animasyon kanalının yayınlanmış tümüyle 80 bölümü de ele alınmış olup MEB’in (2024) değerler eğitimine yönelik güncel çalışmaları doğrultusunda ortaya koyduğu Erdem-Değer-Eylem modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu yönüyle

araştırma değerler eğitimine yönelik yeni müfredat çalışmaları doğrultusunda çizgi animasyonların analiz edildiği güncel bir incelemedir. Ayrıca çalışma değerler eğitimine yönelik akıllı tahtada öğrencilerine animasyonlar izletmek isteyen ilkokul öğretmenlerine alternatif bir çevrimiçi materyal önerisi sunmakta ve bulguları noktasında ise öğretmenlere bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması amaçlanan olay yada olgulara dair bilgilerin yer aldığı yazılı veya basılı materyallerin, yayınlanmış kitap veya dergilerin analiz edildiği bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem kapsamında incelenen materyaller sadece yazılı ve basılı kaynaklarla sınırlı değildir. Görüntülü ve sesli içerikler de incelenen materyaller arasında yer alabilir (Muşmal ve Gürbüz, 2018; Kiral, 2020). Hatta görsel ve işitsel verilerin birlikte sunulduğu çeşitli video ve filmler de doküman incelemesine tabi tutulabilecek materyallerdir (Goodson ve Walker, 1988).

2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilköğretimde değer eğitimine yönelik çevrimiçi materyal niteliğinde oluşturulmuş “Afacanların Hikayesi” adlı YouTube kanalında yer alan çizgi animasyonlar incelenmiştir. 2016 yılından itibaren yayında olan “Afacanların Hikayesi” YouTube kanalının (https://www.youtube.com/channel/UCFXxNckW7xkk1e8R_Fo3Clg) halihazırda 56 binden fazla abonesi bulunmaktadır. Kanaldaki animasyonlar yerli, milli, dini ve ilmi içeriklerden oluşmaktadır. Videoların uzunluğu 3-10dk arasında olması da animasyonların bir ilkokul öğrencisinin dikkat süresi gözetilerek oluşturulduğunu göstermektedir. İçeriğinde macera dolu, heyecanlı, hareketli çizgi animasyonları barındıran kanalda birbirinden ilginç bölümler ve ilgi çekici karakterler yer almaktadır. Kanalda toplam 296 video bulunsa da değer eğitimi anlamında bölümler halinde sunulmuş toplamda 480 dakikayı bulan 80 video ele alınmıştır.

Videolardaki karakterler genel olarak Hikmet Öğretmen ve sınıfındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Senaryo olarak genellikle öğrenciler okul içinde veya okul dışında bir yaşantı veya deneyimler gerçekleştirirler. Bu olaylardan ders çıkarmaları gereken yerler olmaktadır. Çocuklar akıllarına takılan bir soru olursa veya davranışlarının doğru olup olmadığını sormak için Hikmet Öğretmen’e giderler ve durumu anlatırlar. Hikmet Öğretmen de bu yaşananlar üzerinden öğrencilere doğruyu, iyiyi, erdemli davranışları anlatır onlara güzel değerleri kazanmayı telkin eder. Afacanların Hikayesi YouTube kanalının logosuna Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Afacanların Hikayesi YouTube Kanalı Logosu

Veri analizi süreci bilgisayar ortamında bu videoların izlenerek verilen mesajların veya değinilen konuların özet şekilde yazıya dökülmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle görsel ve işitsel öğelerin yer aldığı dijital içerikler sözcüklere dönüştürülerek nitel veriler elde edilmiştir. Bu şekilde bir video analizinin tercih edilmesinin sebebi değerlerin gözlenebilir davranışlarla yansıtılabilmesidir. Böylece görsel detayları yakalamak, olayları çevreleyen bağlamı dikkate almaya ve ilgi çekici anların daha eksiksiz anlaşılmasına olanak sağlar (Ramey vd., 2016). Bu bağlamda animasyon karakterlerinin ilgili değere yönelik ifade ettiği cümleler ve verdikleri mesajlar tespit edilmiştir. Animasyonlardan elde edilen ve çalışmanın nitel verilerini temsil eden bu sözlü ifadeler iki boyutlu bir tabloda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen değerler ve bu değerlere yönelik eylemlerle ilişkilendirilerek sınıflandırılmıştır. Öncelikle hedef değerler belirlenmiştir. Bu değerler güncel modeldeki 20 değerle sınırlı tutulup belirtilen çerçevede en genel kavram olan "erdem" kısmı analizlere dahil edilmemiştir. Ardından kanaldaki 80 animasyon tek tek izlenerek verdiği mesaj veya işlenen konu doğrultusunda hangi değerle ilişkili ise o değerle eşleştirilmiştir. Her bir animasyon sadece bir değer ile eşleştirilmiştir. Değer/animasyon ilişkisinin hangi konuda olduğunu belirlemek için ise animasyonlarda verilen mesaj veya işlenen konu doğrultusunda değerlerin gözlenebilir davranışlar niteliğindeki alt birimleri olan eylemler belirlenmiştir. Karşılığında herhangi bir ilgili animasyonun bulunmadığı değerler "yok" olarak belirtilmiştir.

3. Bulgular

MEB'in (2024) değerler eğitimi müfredatında yaptığı güncellemeler doğrultusunda 20 değere yer verilmiştir. İncelenen animasyonlar tek tek izlenerek hangi değerle ilişkili ise o değerle eşleştirilmiştir. Yeni modelde listelenen 20 değerle toplamda 37 animasyon ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkinin ne yönde olduğu da animasyonda verilen mesaj veya işlenen konuların değerlerin alt birimi olan ve gözlenebilir davranışları temsil eden eylemlerin hangilerini desteklediği sınıflandırılarak Tablo 1'de sunulmuştur. Verilerin

Sırasıyla Değer-Animasyon-Animasyonda Verilen Mesaj/İşlenen Konu-Değere Yönelik Eylem şeklinde dört sütunda iki boyutlu olarak tablolaştırılmasının sebebi animasyon kanalında hedef değere yönelik hangi animasyonların bulunduğu, bu animasyon/değer ilişkisinin hangi konuda olduğunu ve animasyonda verilen mesajların değerlere yönelik eylemlerle ne yönde ilişkili olduğunu belirlemektir. Değerler yeni maarif modelindeki sırasına göre tablonun solunda verilip altına parantez içerisinde kaç animasyonla eşleştirildiği belirtilmiştir.

Tablo 1. Değer/Animasyon/Eylem Sınıflandırma Tablosu

Değer	Animasyon	Animasyonda Verilen Mesaj / İşlenen Konu	Değere Yönelik Eylem
D1.Adalet (1)	68.Adalet	Müslüman her zaman doğruyu söyler. Dürüst şahitlik yapmak, emin olmadan kimseye hüküm vermemek, ön yargılı olmamak	D.1.2. Hakkanîyetli davranmak (D1.2.4. İnsan ilişkilerinde yakınlık, menfaat, ön yargı vb. gözetmeksizin tarafsız davranır.)
D2.Aile Bütünlüğü	YOK	YOK	YOK
D3.Çalışkanlık (3)	21.Boş Duranın Canı Sıkılır	Boş durmamalı, yorulunca dinlenmeli, güzel işlerle meşgul olmalı	D3.2. Planlı olmak (D3.2.5. Zamanı etkili bir şekilde yönetir.)
	47.Tabletle Ne Yapılır	Bol bol okuyarak, araştırarak ve öğrenerek bilgimizi artırabiliriz.Böylece yeteneklerimiz de artar. Araştırıp öğrenen daha çok bilgi sahibi olur.	D3.1. Azimli olmak (D3.1.6. İstek ve motivasyonunu artıracak amaçlar belirler.)
	25.Araştır	Rabbimiz bizi bu dünyaya araştırıp öğrenmemiz için göndermiştir. Araştırma yapmak ve öğrenmek çok güzel	D3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak
D4.Dostluk (3)	22.Şefkat'in Duası	Zor durumda veya hastalık durumunda birbirinin yanında olma	D4.1. Arkadaşlarına destek olmak (D4.1.1. İyi ve kötü zamanlarında arkadaşlarına destek olur.)
	18.Selam Vermek	Selam vermek insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır.	D4.2. Arkadaşları ile etkili iletişim kurmak
	6.Rabbimiz Bir, Peygamberimiz Bir	İnsanlara hiç küsmemek, onlarla olan sorunlarımızı konuşarak çözmeliyiz.	D4.2. Arkadaşları ile etkili iletişim kurmak (D4.2.3. Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır.)
D5.Duyarlılık (1)	69.Komşuluk	Komşuluk hakkı çok önemlidir. Komşulara iyi davranmamız gerekir.	D5.1. İnsana ve topluma değer vermek (D5.1.1. İnsanlara nazik davranır. / D5.1.2. Kendi istekleri ile diğer insanların istekleri arasında denge oluşturur.)
D6.Dürüstlük (2)	40.Dürüstlük	Müslüman asla yalan söylemez. Zor durumda bile dürüst olabilmek	D6.2. Doğru ve güvenilir olmak (D6.2.5. Her koşulda doğru olmaya dikkat eder.)
	58.Doğruluk	Peygamberimiz (a.s.m.) hayatı boyunca hiç yalan söylememiştir. Şaka da olsa yalan söylenmemelidir. İnsanları aldatanlardan herkes uzak durur.	D6.2. Doğru ve güvenilir olmak (D6.2.2. Söz, inanç ve davranışlarında tutarlı olur. / D6.2.6. Yaşamında yalan, hile ve aldatmaya başvurmaz.)
D7.Estetik	YOK	YOK	YOK
D8.Mahremiyet	YOK	YOK	YOK
D9.Merhamet (5)	13.Merhamet	Sokak hayvanlarını beslemek, hayvanlara merhamet etmek	D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek (D9.3.3. Hayvanlara karşı duyarlı olur.)
	55.Aymaz Kayboldu	Zor durumda kalan küçük / yavru hayvanlara yardım etmek. Peygamberimiz de böyle yapardı. Rabbimiz merhamet edenleri çok sever.	D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek (D9.3.4. İnsan ve diğer canlılara yardım etmekten mutluluk duyar.)
	61.Yavru Kuşlar	Zor durumda kalan savunmasız yavru hayvanlara yardım etmek	D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek (D9.3.4. İnsan ve diğer canlılara yardım etmekten mutluluk duyar.)

	5.Kar Yağıyor	Soğukta kalan hayvana merhamet duymak. Rabbimiz merhametlidir.	D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek (D9.3.3. Hayvanlara karşı duyarlı olur.)
	10.Hayvanları Sevelim	Hayvanlar da bizim gibi canlıdır. Bizim onlara kötü davranmaya hakkımız yok. Canlılara zarar vermemek	D9.1. Vicdanlı olmak, D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek (D9.3.2. Doğadaki tüm canlıların yaşam haklarını savunur.)
D10.Mütevazılık (2)	62.Alçakgönüllülük	Bizden daha fazla varlığı, gücü veya özelliği olanlara kızmaya hakkımız yok. Sahip olduklarımızla kibirlenip böbürlenmemek gerektir.	D10.2. Gösteriş ve övünmekten kaçınmak (D10.2.4. Fiziksel özelliklerinin övünç kaynağı olmaması gerektiğini bilir.)
	76.Alçakgönüllü Ol	Kibirli olmamak bilmişlik taslamamak, Bir konu hakkında ne kadar çok bilgimiz olsa da alçakgönüllü olunmalıdır.	D10.2. Gösteriş ve övünmekten kaçınmak
D11.Özgürlük	YOK	YOK	YOK
D12.Sabır (4)	64.Gerçek Pehlivan	Öfkelenince kendimize hakim olmak. Güçlü olan değil öfkesine hakim olan büyüktür.	D12.2. Düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak (D12.2.1. Duygularını dengeleyerek tepkilerini yönetir. / D12.2.3. Olumsuz durumlar karşısında metanetli davranır.)
	11.Bakış Açısı	Olaylara güzel yönleriyle bakmak, güzel gören güzel düşünür.	D12.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak (D12.1.6. Olumlu düşünmenin insan sağlığına katkısını bilir.)
	45.Sağlık ve Hastalık	Hastalık hayatın ve sağlıklı olmanın değerini anlamamızı zamanın kıymetini bilmemizi sağlar.	D12.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak
	57. İki Yol ve İki Adam	Her olaya iyi tarafından bakmalıyız. Başlangıçta kötü gizi gözüken bir olayın arkasında mutlaka güzel sonuçlar vardır.	D12.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak
D13.Sağlıklı Yaşam (1)	19.Rahmet Yağıyor	Allah'ın bize emanet olarak verdiği bu vücuda çok iyi bakmalıyız.	D13.4. İnsan sağlığını önemsemek (D13.4.4. Hastalıklardan korunma yollarını bilir.)
D14.Saygı (2)	42.Öf Bile Deme	Büyüklerine nasıl davranırsan çocukların da sana aynı şekilde davranır. Anne baba sözünü dinlemek, anne babaya saygılı olmak "öf" bile dememek, anne babaya yardımcı olmak, büyüklere hürmet	D14.1. Nezaketli olmak (D14.1.4. Aile fertlerine nazik ve anlayışlı davranır.)
	63.Huzur Evi	Yaşlısalar da anne babamızla ilgilenmeli onlara gücümüz yettiğinde bakmalıyız. Onları üzmemeli ve yanımızdan ayırmamalıyız.	D14.1. Nezaketli olmak (D14.1.7. Başkasının onurunu zedeleyecek söz ve davranışlardan kaçınır.)
D15.Sevgi (3)	51.Vefa	Bize iyiliği dokunan hiç kimseyi unutmamalıyız. Başta anne babamıza ve vatanımızı korumak için canını veren şehitlerimize ve atalarımıza vefalı olmak	D15.2. Vefalı olmak (D15.2.1. Yapılan iyiliklerin değerini takdir eder. / D15.2.5. Medeniyetinin gelişiminde katkısı olanların değerini bilir.)
	17.Çiçekler ve Arılar	Rabbimiz bizi çok seviyor. Çiçekler bizim için öz/polen üretiyor. Arılar da bizim için o polenlerden bal üretiyor. Rabbimiz arı ve çiçekleri bizim için çalıştırıyor.	D15.2. Vefalı olmak (D15.2.1. Yapılan iyiliklerin değerini takdir eder.)
	31.Sevgi Şifadır	Sevgi hissi sonsuzdur, önce Rabbimizi sonra tüm insanları, hayvanları ve bitkileri sevebiliriz.	D15.1. Anlayışlı ve barışçıl olmak (D15.1.4. Kendisiyle, insanlarla ve içinde yaşadığı doğayla barışiktır.)
D16.Sorumluluk (1)	52.Sorumluluk	Herkes üzerine düşen görevi yerine getirmeli, buluşmalara/planlamalara zamanında katılmalı, verdiğimiz sözleri tutmalı, Peygamberimizin (a.s.m) güven veren biri olması	D16.3. Görev bilincine sahip olmak (D16.3.1. Görevlerini zamanında ve eksiksiz yerine getirir.)
D17.Tasarruf (3)	1.İsraf Etme Paylaş	Doğada israfın olmaması, yiyecekleri yarım bırakmamak, yiyebileceğimiz kadar almak, Kurtuluş Savaşı'nda ecdadımızın zorluklar yaşaması askerlerimizin az bir erzakla vatan için idare etmeleri	D17.2. İsraftan kaçınmak (D17.2.1. Sahip olduklarına kanaat ederek ihtiyaç duyduğundan fazla ürün almaz.)

	24.Kalemlik	İhtiyaç olmadan yeni şeyler almak doğru değildir. Çok zor durumda yaşayanlar var. Zor şartlarda çalışmak zorunda kalan çocuklar	D17.1. Bilinçli tüketici olmak (D17.1.3. Satın alacağı ürünleri D17.1. Bilinçli tüketici olmak belirlerken isteklerine değil, ihtiyaçlarına öncelik verir.)
	46.Cimri Mi Fakir Mi	Giysileri iyice eskimeden değiştirmemek, israf etmemek, harcama yaparken çok dikkatli olmak	D17.2. İsraftan kaçınmak (D17.2.6. İhtiyaçlarını karşıladıktan sonra maddi kaynaklarının bir kısmıyla birikim yapar.)
D18.Temizlik (1)	23.Her Yer Tertemiz	Temizlik güzeldir. Temizlik içimiz ferahlatır. Kainatta heryer tertemiz	D18.3. Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek (D18.3.6. Davranışlarının çevre temizliği üzerindeki etkilerini fark eder.)
D19.Vatanseverlik	YOK	YOK	YOK
	14.Yardımlaşmak Güzeldir	Kainattaki herşeyin birbirine yardımı, hayvanların birbirine yardım etmesi, güneşin ve yağmur bulutlarının bitkilere, bitkilerin de hayvanların yardımına koşması, zor durumdaki herkese yardımcı olmak	D20.2. Dayanışma ve fedakârlık göstermek (D20.2.2. Yardıma muhtaç insanların duygularını anlamaya çalışır.)
D20.Yardımseverlik (5)	54.Yardım Et	Yardım yaparken kendimizden de verebilmek, cömert olabilmek, Hz. Ebubekir'in (r.a.) cömertliği	D20.1. Cömert olmak (D20.1.1. İmkânları ölçüsünde maddi varlıklarını ihtiyaç sahipleriyle paylaşır.)
	2.İyilik	İyilik karşılıksız olmalı, karşılık beklemeden yardım edilmeli, Allah'ın rızası için yapılmalı	D20.4. Gönüllü olmak (D20.4.4. Karşılık beklemeden yardım yapar.)
	28.İyiler Cemiyeti	İyilik için topluluk/birlik olma, iyilik için el birliğiyle çalışmak	D20.1. Cömert olmak (D20.1.3. İnsanlara yardım etmekten mutluluk duyar.)
	75.Yardım	İnsanlara iyilik yaparken kimseyi mahcup etmeden onları utandırıp zor durumda bırakmadan gizlice yapmak, Allah böylesini daha çok sever.	D20.4. Gönüllü olmak (D20.4.1. Gösterişten uzak durarak, severek ve isteyerek iyilik yapar.)

Tablo 1 incelendiğinde ele alınan 20 değerden 5'i hariç hepsi için de kanalda en az bir animasyonun bulunduğu tespit edilmiştir. YouTube kanalında aile bütünlüğü, estetik, mahremiyet, özgürlük ve vatanseverlik değerlerine yönelik animasyon bulunamamıştır. Bazı değerlerin ise birden fazla animasyonla eşleştiği görülmüştür. En fazla animasyonla desteklenen değerler yardımseverlik (5) ve merhamet (5) olmuştur. Ardından sabır değeri 4 animasyon ile eşlenerek en fazla desteklenen ikinci değer olmuştur. Eylemsel ilişki bağlamında ele alırsak animasyonların verdiği mesaj ve işlenen konu yönüyle en fazla eylemi destekleyen animasyonlar “Kalemlik” (D: Tasarruf), “Vefa” (D: Sevgi), “Gerçek Pehlivan” (D: Sabır), “Hayvanları Sevelim” (D: Merhamet), “Doğruluk” (D: Dürüstlük) ve “Komşuluk” (D: Duyarlılık) animasyonlarıdır.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda ilkökul değerler eğitimi açısından incelenen “Afacanların Hikayesi” çizgi animasyonlarının 2024 yılı müfredat güncellemeleri kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde belirtilen değerleri büyük oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Animasyon kanalında her ne kadar daha çok merhamet ve yardımseverlik üzerine videolar bulunsada yeni modelde çatı değerler olarak belirtilen adalet, saygı ve sorumluluk değerlerini destekleyen videolar da yer almaktadır. Bu bağlamda “Afacanların Hikayesi” çizgi animasyonlarının güncel değerler

eğitimi modeliyle uyumlu olduğu, ilkokulda değerler eğitimine yönelik ilkokul öğrencisinin dikkat süresi de gözetilerek oluşturulmuş oldukça kullanışlı, dijital ve çevrimiçi bir materyal olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bu animasyonların bir kısmını 148 ilkokul öğrencisine sınıfta öğretmenleri liderliğinde izleten Yılmaz ve Ozer'in (2024) yaptığı nitel çalışmanın sonucunda animasyonlara yönelik gerek ilkokul öğrencilerinin gerekse de sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği olumlu görüşler bu sonuçları destekler niteliktedir.

Kanalda bölümler halinde bulunan toplam 80 animasyondan 37'si yeni modelde belirtilen değerleri desteklemektedir. Herhangi bir animasyonla desteklenmeyen değerler ise aile bütünlüğü, estetik, mahremiyet, özgürlük ve vatanseverliktir. Bu değerlerin animasyon olarak karşılığı kanalda bulunmamaktadır. Her ne kadar bu çalışma yeni değerler eğitimi modelinde belirtilen 20 değerle sınırlı tutulmuş olsa da bu değerlerle eşleştirilen 37 animasyon haricinde kalan 43 animasyonun çoğunun da dini değerlerimizle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada "Afacanların Hikayesi" YouTube kanalının dini değerlere yönelik te bir boyutu olan kapsamlı bir animasyon kanalı olduğu söylenebilir.

Kaymakcan ve Meydan (2014), pedagojik anlamda her noktada oldukça önemli görülen değerlerimizin dini anlamda da önemli bir kıymetinin olduğunu, toplumun beklentilerini oluşturan iyi, sorumlu bireyler ve üretken vatandaşlar yetiştirme hedefleri doğrultusunda verilen değer eğitiminin dini ilkelerle ilişkilendirilebileceğini vurgulamıştır. Diğer yandan Hökelekli (2011) dini, milli ve evrensel değerler arasında kuvvetli bağlar bulunduğunu belirtmiştir. Eğitimin hangi aşamasında olursa olsun dini değerlerin öğretiminin aslında temelde iyi karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlayan değerler eğitimine dayandığını öne sürmüştür.

Diyanet Çocuk veya TRT Çocuk gibi dini ve milli değerleri bütünleştirerek hedef kitleye yani çocuklara sunan televizyon kanallarındaki çizgi filmlerin çocuklar tarafından çok sevildiği yadsınamaz bir gerçektir. Sadece çizgi filmler değil, sinemalarda gösterime sunulan "Aslan: Hürkuş" ve "Aslan: Gökbe" gibi milli savunma sanayi hamlesini ve milli teknolojilerdeki gelişmeleri konu alarak vatanseverliği ve milli duyguları pekiştiren uzun metrajlı animasyon filmleri de çocukların oldukça ilgisini çekmektedir. Şentürk ve Keskin'in (2019) incelediği TRT Çocuk kanalında yayınlanan "Rafadan Tayfa" adındaki çizgi filmin dini değerimiz olan mübarek Ramazan-ı Şerif'i konu alan "Ramazan Tayfa", evrensel bir değer niteliğindeki trafik kurallarını konu alan "Trafik Tayfa" ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen milli teknoloji hamlesi, yapay zeka, insansız hava araçları gibi çağın gereklerine yönelik güncel konuları ele alan milli değer kapsamında nitelendirebileceğimiz "Dijital Tayfa" isminde farklı versiyonları bulunmaktadır.

Günümüzde aileye ve topluma zarar veren bireyselleşme, toplumsal birliğin bozulması ve yozlaşma gibi durumlar özellikle aile bütünlüğü ve mahremiyet gibi yeni değerlerin müfredata eklenmesinin muhtemel sebepleridir. Son zamanda daha çok önemsenen bu

değerlere yönelik te çizgi animasyonların veya kısa filmlerin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda Afacanların Hikayesi kanalının gelecek bölümlerdeki yeni animasyonlarının bu iki değer başta olmak üzere estetik, özgürlük ve vatanseverliğe ilişkili olarak hazırlanması önerilir. Bu noktada TRT Çocuk ve Diyanet Çocuk kanallarına da önemli roller düşmektedir. İlkokulda değerler eğitimine yönelik bunca dijital içerik, çizgi animasyon ve filmler varken bunları sadece evde isteğe bağlı izletmeyi önermek yerine eğitsel anlamda sınıf ortamında tüm öğrencilerle birlikte akıllı tahtada izlemek noktasında sınıf öğretmenlerinin de önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Çünkü bir çocuğun değer eğitiminde ebeveynler kadar öğretmene de önemli roller düşmektedir.

Bandura'nın (1977) model olarak öğrenme kuramında öne sürdüğü doğrultuda değerler çocuklara ilgileri üstünde toplayan animasyon kahramanlarına ve karakterlerine özenip onları örnek alarak onlarla özdeşim kurma yoluyla kazandırılabilir iyi ve erdemli davranışlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda MEB'in ders kitaplarına değerler işlendiği veya değinildiği hikayelere veya metinlere, ilgili olan çizgi animasyonların linkine götüren karekodlar yerleştirmesi önerilir. Böylece öğrencilerin ders kitabında okuduğu metinde geçen, doğrudan veya dolaylı olarak değinilen değere yönelik çizgi animasyonu akıllı telefon, tablet vb. gibi mobil cihazlarla taratarak bulup gerek evde gerekse okulda izleyip kazandırılması hedeflenen değere yönelik somut yaşantılar ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi sağlanabilir. Sınıf öğretmenlerine bu animasyonları akıllı tahta üzerinden ilkökul öğrencilerine izletmeleri önerilir. Bu çalışma yeni değerler eğitimi modelindeki hangi değerlerin Afacanların Hikayesi animasyonlarının hangileriyle desteklediğine dair detaylı bir sınıflandırmayı kapsadığından bu çizgi animasyonları değerler eğitiminde kullanmak isteyen sınıf öğretmenlerine bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

Etik Kurul İzni: Bu çalışmada etik kurul onayı gerekli değildir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was not required for this study.

Yazar Katkıları: *Konsept:* Y. E., *Literatür Tarama:* Y. E., *Tasarım:* Y. E., *Veri toplama:* Y. E., *Analiz ve yorum:* Y. E., *Makale yazımı:* Y. E., *Eleştirel incelenmesi:* Y. E.,

Author Contributions: *Concept:* Y. E., *Literature Review:* Y. E., *Design:* Y. E., *Data Collection:* Y. E., *Analysis and Interpretation:* Y. E., *Manuscript Writing:* Y. E., *Critical Review:* Y. E.

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Conflict of Interest: The author(s) declare no conflict of interest.

Finansal Destek: Finansal kaynaklar, katkı sağlayan kurum, kuruluş yoktur.

Financial Support: There are no financial resources, funding institutions, or organizations that supported this study

Kaynaklar

Acar, İ. ve Çanakçı, A. A. (2020). Din ve değerler eğitimi açısından Majid Majidi'nin filmleri üzerine bir inceleme ("Hz. Muhammed: Allah'ın elçisi" filmi örneği). *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2317-2341.

- Alan, Y. (2014). Değerler eğitimi açısından Kur'an kıssaları'nın Türkçe ders kitaplarında kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 60-76.
- Albayrak, B. M. ve Kartal, A. (2020). Değerler eğitimi bağlamında animasyonlar: Kung Fu Panda 3 filmi incelemesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 268-284.
- Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baddeley, A. D. (1983). Working memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 302(1110), 311-324. <https://doi.org/10.1098/rstb.1983.0057>
- Ballı, M. (2007). *İnsanlık ailesinin ortak değerleri*. Erguvan Yayınevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Prentice-Hall.
- Berkowitz M. V. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Cebeci, S. ve Demir, R. (2018). Çizgi filmler çocuklara neyi vaat ediyor?. *Diyanet İlmi Dergi*, 54(1), 139-170.
- Çelik, B. (2019). *Animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse ve bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Goodson, I., & Walker, R. (1988). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R.B.Webb (Eds). *Qualitative research in education: Focus and methods* (ss. 108-122). London: Routledge.
- Gutok, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, Ütopya Yayınevi.
- Güden Altmış, Z. ve Altun, M. (2021). Pırl çizgi filminin değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5382-5411. <https://doi.org/10.26466/opus.752885>
- Halstead, J. M., & M. J. Taylor (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Howland, J. L. (2008). *Meaningful learning with technology*. (3rd ed.). In Jonassen D. H. (Ed.), (pp. 5-8). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kale, N. (2008). "Nasıl bir değerler eğitimi". *Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı*. 9(58),10-17.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitime katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). *Ahlak, değerler ve eğitimi*. Dem Yayınları.
- Kilic, E., & Yesiltas, E. (2021). Effectiveness of values education with animations in social studies teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1370-1387. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.006>
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kocaman, K. ve Uslu, R. (2021). Ramazan Tayfa çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Talim*, 5(2), 128-142. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2022.22>
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2009). Multimedia learning. *The science of learning: Determining how multimedia learning works* (pp. 60-67). 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB. (2018). *İlkokul programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Erdem-Değer-Eylem) Çerçevesi. 20.03.2025 tarihinde <https://tyymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi> adresinden alındı.
- Murat, M., Doğan, Ş. ve Öner, R.E. (2019). "Afacanlar Sınıfı" animasyon filmi ve kök değerler, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(46): 5542-5563. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1798>
- Muşmal, H. ve Gürbüz, İ. (2018). "Doküman incelemesi", *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber* Ed. Şebnem Aslan, Eğitim Yayınevi Yayınları, Konya.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287. <https://doi.org/10.1037/h0084295>
- Ramey, K. E., Champion, D. N., Dyer, E. B., Keifert, D. T., Krist, C., Meyerhoff, P., Villanosa, K., & Hilppö, J. (2016). Qualitative analysis of video data: Standards and heuristics. *12th International Conference of the Learning Sciences: Transforming Learning, Empowering Learners* (pp. 1033-1040). Singapore: International Society of the Learning Sciences (ICLS). <https://doi.org/10.22318/icls2016.163>
- Şentürk, Ş. ve Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-157. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548307>
- Ülken, H. Z. (2001), "Bilgi ve değer", Ülken Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2021). *Çevrimiçi kavram öğretim materyaliyle bütünleştirilen öğretim yöntemlerinin başarı, kalıcılık ve motivasyona etkileri: Gömülü karma desen* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Yılmaz, E. ve Karataş, K. (2024). Çoklu öğrenme ortamları. İçinde Y. E. Gül & R. Yeşil (Ed.), *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar ve Modeller* (s. 223-248). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Korur, F. (2021). The effects of an online teaching material integrated methods on students' science achievement, attitude and retention. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(1), 22-45. <https://doi.org/10.46328/ijte.79>
- Yılmaz, E., & Ozer, S. (2024). An alternative approach to values education in primary school: Islamic based cartoon animations in the light of The Risale-i Nur. *The Journal of Risale-i Nur Studies*, 7(1), 22-47.