
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Editör: Doç. Dr. Elif Kübra DEMİR

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Editör

Doç. Dr. Elif Kübra DEMİR

yaz
yayınları

2024

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

Editör: Doç. Dr. Elif Kübra DEMİR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6642-59-1

Ekim 2024 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

İÇİNDEKİLER

Çağdaş Eğitim.....	1
<i>Murat GÖKALP</i>	
Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri ve Metaforları.....	22
<i>Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ</i>	
Horon ve Kimlik.....	46
<i>Gökhan HAMZAÇEBİ, Mehmet ÖZMENLİ</i>	
Yapay Zeka ve Eğitim Programı Hakkında Yapılan Makalelere İlişkin Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması..	63
<i>Serap Nur DUMAN</i>	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İnternet Destekli Dinleme-Okuma Materyallerinin Değerlendirilmesi.....	78
<i>Senem Seda ŞAHENK, Rıfat Mehmet İNCE</i>	
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Deprem Eğitimi.....	115
<i>Hüseyin EROL</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ÇAĞDAŞ EĞİTİM

Murat GÖKALP¹

1. GİRİŞ

Çağdaş eğitim, en temelde öğretme ve öğrenme için bir çerçevedir. Bu çerçeveye dayanarak Çağdaş Eğitim, 21. yüzyıl eğitimini yeniden tasarlamak için eğitim programları sunmaktadır. Çağdaş Eğitim misyonu, öğrencilerin hayatlarında anlamlı kararlar almalarını sağlayacak şekilde eğitimi dönüştürmektir. 1950’li yılların sonlarında ve 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitim bilginin aktarımına, akademik becerilerin geliştirilmesine odaklanan daha geleneksel bir yaklaşıma yönelmiştir.

Gözlem ve deney aracılığıyla toplanan veriler arasındaki ilişkileri nesnel yöntemler kullanarak ölçmeye dayanan, metafizikten arınmış ve ilerlemeci bir yöntem olarak pozitivizm bu bağlamda doğmuştur. Pozitivistlere göre bilim, doğada var olan neden-sonuç ilişkilerini açığa çıkarmak ve düzenlilikleri açıklamakla yükümlüdür; gerçekler kavramsallaştırılırken sayısal olarak ölçülerek ifade edilebilmelidir (Yıldırım, 2002).

21. Yüzyıl da çağdaş eğitimin özelliklerini şöyle özetleyebiliriz:

- Eleştirel düşünme
- İşbirlikli öğrenme
- İletişim
- Yaratıcılık ve Yenilik
- Kendini Yönlendirme ve Bağımsızlık

¹ Prof. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mgokalp@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4928-6954.

- Küresel Bağlantılar
- Teknolojiyi bir öğrenme aracı olarak kullanmak

Çağdaş ve ilerlemeci eğitimde öğretimin çocuğun ihtiyaçlarına, ilgilerine ve gelişim aşamasına dayandırılması esastır. Belirli bir konuyu aktarmaya odaklanmak yerine, öğrencilere herhangi bir konuyu öğrenmek için ihtiyaç duydukları becerileri öğretmek anlamına gelir; keşfetmek, teşvik etmek ve kendi kendini yönlendirebilmek önemsenir. Bu etkinlikler öğrencinin aktif katılım yoluyla öğrenmesi etrafında bütünleştiren projeler üzerinde çalışır. Örgün, yaygın ve yaygın eğitimin bu ve diğer tamamlayıcı özelliklerinin varlığı, “yaşam boyu öğrenme” ilkesini uygulamak için bu eğitim faaliyeti biçimlerinin entegrasyonunun geliştirilmesini uygun hale getirir (Demchenko ve diğerleri, 2021; Kosholap ve diğerleri, 2021; Melnyk ve diğerleri, 2021; Nerubasska ve Maksymchuk, 2020; Nerubasska ve diğerleri, 2020).

2. ÇAĞDAŞ EĞİTİM ANLAYIŞI

Öğretmen ve program merkezlidir.

Öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif kılan bir anlayıştır.

Öğretimi ön plana çıkarmaktadır.

Öğrenciyi yalnızca bilişsel yönden geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Bireysel farklılıkları dikkate almaktadır.

Öğrenci merkezlidir.

Öğretmenin ve öğrencinin aktif kılındığı bir anlayıştır.

Öğrenci kişilik hizmetlerine de yer vermektedir.

Öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Dinamik ve etkileşimli öğrenmede öğrenciler gerçekten de öğretici bir faaliyetin konusuna dönüşüyor, eğitimle bir fikir alışverişine girmek ve eğitim kurumunun farklı üyeleri ile etkileşimde bulunmak ve etkin bir şekilde katılmak, zihinsel egzersizler yapmak, yaratıcı performans sergilemek, öğrencilerin birbirleriyle olan bağlantısını tamamlama konusundaki desteklemek ana düşünce olmuştur. Çağdaş eğitimde başkalarına bağımlı olmayan, özerk, kendi ayaklarının üzerinde durabilen, yaşamının sorumluluğunu üstlenmiş bireyler yetiştirmek, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamış, toplumu ileriye götürmeye çalışan, topluma yararlı eylemlerde bulunan bireyler yetiştirme hedeflenir.

Pozitivist modern bilimin hâkim olduğu modern hayat sistemi ilerlemeci ideolojiye sahiptir. İlerlemeci anlayışa göre insanın bilgisi ve tecrübesi birikerek ilerlediği için doğadaki düzeni daha iyi anlamakta ve böylece ona daha uygun bir toplumsal düzeni inşa edebilmektedir (Sunar, 2018).

Aklın yolu “bir”se ve hayat sürekli ileriye doğru akacaksa, bütün toplumlar aynı süreçten geçecektir; modernitenin bu bakışı, bilimsel determinizmin tarihe yansımasıdır (Yaşar, 2011).

Modern bilimin görevi, gerçekliğin rasyonel yapısını gözlem/deney yoluyla ve evrensel doğa yasalarını bularak ortaya koymaktır. Gerçeklik mekaniktir; doğada her şey makine düzeni içinde işler, dolayısıyla matematiksel ve deneysel yolla elde edilebilmektedir. Ortaya konulan bu sonuçlar evrensel ve zorunludur çünkü nesnellikle elde edilmiştir (Şimşek, 2014).

2.1. Çağdaş Öğretim Yaklaşımları

2.1.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek üzere öğrencilerin grup halinde çalışmanın etkin olduğu metottur. John Dewey ve Vygotsky savunucularıdır.

Grubun işbirlikli öğrenmeye uygun olması gerekir.

Grupların heterojen yapıda olması gerekir.

Her birey işin belli bir kısmını yapar.

Öğrenciler birbirlerine yardım ederek ortak bir ürün oluşur.

Her öğrencinin güçlü yönleri ortaya çıkar.

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için gruplar oluşturulur.

Öğrenciler öğrenme sürecinde birlikte çalışırlar.

Etkileşim sonucunda bireyler arasındaki farkın oluşması sağlanır.

Bireysel sorumluluk çok önemlidir.

Ödül ve başarı grubundur.

İşbirlikli öğrenmede elde edilen yaşantı ve birikim hayatın diğer alanlarına (İş ve aile) aktarılması amaçlanmıştır.

Grup ilişkisini ileri tutmak için gruba not verilir.

2.1.2. Proje Tabanlı Öğretim

Bu öğrenme öğrenciyi öğretme öğrenme sürecinin merkezine alır.

Gerçek yaşam ve uygulamalarına yer verir.

Öğrencilerin bağımsız çalışma, bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Öğrencinin kendi öğrenme stratejisini yardımcı olur.

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle uğraşmalarını sağlar.

Proje tabanlı öğrenme yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar.

Öğrenci nasıl düşüneceğini planlayıp gözlemleyip keşfedici öğrenmeyi sağlar.

Çalışmanın sonunda orijinal bir ürün ortaya çıkar.

Eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurulur.

Öğrencinin otokontrol becerisi gelişir.

Öğrencilerin istedikleri konuda çalışmaları sağlanır.

Öğrenme sırasında disiplinler arası bağ kurulur.

Uygulama ve daha üst düzey öğrenmelerde etkilidir.

Her derste etkili olmaz.

2.1.3. Aktif Öğrenme

Bireyin öğrenmesinden bireyin kendisinin sorumlu olduğu bir eğitim ve öğretim sürecidir.

Birey yani öğrenen başarıdan başarısızlığından pay sahibidir.

Geleneksel anlayıştaki iyi öğrencilerin aktif olmasını değil, bütün öğrencilerin etkin olması anlayışını benimser. Öğrenciler sürece katılımcı durumdadır. Bilginin aktarılmasından çok, bireyin geliştirilmesi önemlidir. Öğrenme ortamı sınıfla sınırlı değil.

Öğretmen öğrencilere rehberlik yapar. Aktif öğrenmede öğrenmeyi öğrenirler.

Yaşam boyu öğrenme fırsatı kazanırlar. Bireysel farklılıklara uygun öğretim sürecidir. Her öğrenci sürece etkin katılımcıdır. Her öğrenci kendi öğrenme hızına göre öğrenir. Özdenetim ve öz değerlendirme becerileri gelişir. Öğrencilerde sorumluluk becerisi gelişir. Hem kendi öğrenmesini hem de arkadaşının öğrenmesini değerlendirebilir.

2.1.4. Okulda Öğrenme Modeli (Caroll, 1963)

Bu modele göre hızlı ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır. Eğer öğrencilere farklı zamanlar tanınırsa, yani yavaş öğrencilere

süre verilirse bütün öğrencilerin öğrenmesi sağlanabilir. Bu modele göre öğrencilere tanınan zaman faktörü öğrenmede etkilidir. Modele göre öğrenmede etkili olan faktörler; Yetenek (öğrenmede en kısa süreye ihtiyaç duyanlar daha yetenekli kabul edilmektedir), Öğretimden yararlanma yeteneği (Hazırbulunuşluk), öğrenmeye yönelik inat, ısrar, sebat, öğrenciye tanınan fırsat, öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin niteliğidir. Yukarıdaki faktörlerden a, b, c faktörleri öğrencinin kendisine ait yani içsel faktörlerdir, d ve e faktörleri ise çevresel yani dışsal faktörlerdir.

2.1.5. Tam Öğrenme Modeli (Bloom, 1976)

Modeldeki “tam” kelimesinin karşılığı, bütün öğrencilerin bütün hedeflere ulaşmasıdır. Bu modele göre de hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler vardır. Öğrenciler arasındaki fark, öğrencilere tanınan öğrenme olanakları ve yavaş öğrenenlere tanınan ek süre ile kapatılabilir. Böylece bütün öğrenciler bütün hedeflere ulaşabilir. Önemli olan öğrencilerin yetenekleri değil, onlara tanınan imkânlardır. Bu modeldeki en önemli nokta, öğrencinin öğrenmesinde iki faktörün önemli olduğudur: Öğrencinin Giriş Özellikleri (Hazırbulunuşluğu) ve Öğretim Hizmetinin Niteliği.

Öğrencinin giriş özellikleri: Bilişsel ve duyuşsal olarak iki boyutludur.

Bilişsel giriş özellikleri: Genel ve özel olarak ikiye ayrılır: Genel bilişsel giriş özellikleri: Öğrencinin birçok ders ya da konudaki öğrenmeler için ihtiyaç duyacağı hazırbulunuşluklardır. Örneğin; dört işlem becerisi, dili kullanma becerisi, mantıksal düşünme becerisi gibi.

Özel bilişsel giriş özellikleri: Öğrencinin özel bazı ders ya da konulardaki öğrenmeler için ihtiyaç duyduğu hazırbulunuşluklardır. Örneğin; bölme öğrenmek için toplama, çıkarma, çarpmayı bilmek gibi.

Duyuşsal giriş özellikleri: Öğrencinin bir eğitim durumunun başlangıcında sahip olduğu derse yönelik ilgi, tutum, akademik özgüven gibi hazırbulunuşluklarıdır.

Tam öğrenme modelinin uygulanma aşamaları aşağıdaki gibidir:

Dersin başlangıcında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özellikleri belirlenir. Eğer öğrenciler arasında bilişsel ya da duyuşsal giriş özellikleri bakımından farklılık varsa önce o farklılıklar kapatılır. Böylece öğrenciler eğitim sürecine eşit düzeyde girerler.

Dersin işlenişinde dönüt, düzeltme, pekiştirme, ipucu, katılım gibi değişkenler dikkate alınır.

Dersin sonunda eğer öğrencilerin en az %70'i hedeflere ulaşmamış ise ek öğretim hizmetleri kullanılır. Bu hizmetler arasında, öncelikle ek süre verilmesi olmak üzere derste kullanılan öğretim yöntemlerinden farklı bir yöntemin kullanılması, öğrencilere bol örnek verilmesi, tekrar yapılması, farklı kaynaklar kullanılması, grupla ya da birebir öğretim yapılması gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu aşamaların izlenmesi sonucunda bütün öğrencilerin bütün hedeflere ulaşabileceği düşünülmektedir.

2.1.6. Etkili Öğretim Modeli (Slavin, 1984)

Bu modele göre, öğrenmede etkili olan faktörler şunlardır:

Öğretimin niteliği: Öğretim süreci anlamlı, ilgi çekici, kolay anlaşılır olmalıdır.

Öğretim düzeyinin uygunluğu: Öğretim süreci, farklı düzeydeki öğrencilere uygun olmalıdır.

Teşvik edici olma: Öğretim süreci öğrencide öğrenmeye yönelik istek uyandırmalıdır. Bunu sağlamanın yolu öğrenilecek bilgilerin yaşamsal öneminin öğrencilerde oluşturulmasıdır.

Zaman: Öğretmenin öğretime ayırdığı zaman ve öğrencinin öğrenmeye ayırdığı zaman yeterli olmalıdır.

2.1.7. Temel Öğretme Modeli (Glasser)

Bu modele göre, temel anlamda bir öğretimin gerçekleşmesi için aşağıdaki basamakların izlenmesi gerekir:

Dersin hedeflerinin incelenmesi, öğrenme için gerekli giriş davranışların (hazırbulunuşlukların) belirlenmesi, öğretme-öğrenme ortamının seçilmesi ve düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin belirlenmesi.

2.1.8. Öğretim Durumları Modeli (Gagne)

Bu modele göre öğrenme, gözlenebilen davranışlara dayalıdır (davranışçı yaklaşım) ve zihinde gerçekleşir (bilişselci yaklaşım).

Okulda öğrenilenler; zihinsel beceriler, sözel beceriler, psikomotor beceriler, tutumlar, bilişsel stratejilerdir. Bunlar arasında en önemlisi zihinsel becerilerdir. Zihinsel beceriler basitten karmaşığa doğru aşağıdaki gibi sıralanır;

İşaret öğrenme (Karanlık bir ortamda ışıklar açıldığında göz bebeklerinin büyümesi, duyduğu bir sesle irkilme, sesin, ışığın, rengin farkına varma vb. diğer bir ifadeyle refleks davranışlar.)

Uyarıcı – tepki öğrenme (Edimsel koşullanma yoluyla öğrenme. Örneğin kırmızı ışıktaki durma vb.)

Basit zincirleme (Birden fazla edimsel koşullanmanın ardı ardına oluşmasıyla ortaya çıkan davranışlardır. Örneğin araba hızlandıkça vites büyütme, öndeki arabaya çok yaklaşıldığında frene basma vb.)

Sözel ilişkilendirme (Kelimeler arasında ilişki kurma, sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve iki sözcük arasında ilişki kurma gibi.)

Ayırt etme (Kişi bu basamakta nesneleri, ilişkileri, hayvanları, olguları birbirinden ayırt eder. Kareyi dikdörtgenden, kediye köpekten, anneyi babadan, masayı sandalyeden ayırt etmede olduğu gibi.)

Kavram öğrenme (Kişi bu basamakta kavramların ne anlama geldiğini öğrenir. Devlet, okul, eğitim, öğretim, pekiştireç gibi kavramların anlamlarını bilme, sembol öğrenme gibi.)

İlke öğrenme (Kavramlar arasındaki ilişkileri, neden-sonuç, öncelik-sonralık bağlarını kişi bu basamakta öğrenir. Kanun, kuram, ilke, genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmede olduğu gibi.)

Problem Çözme (Kişi bu basamakta ilgili kanun, ilke, kural, genellemeleri kullanarak bir problemi çözmeyi öğrenir. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, sosyoloji vb. alanlarda verilen problemleri çözmede olduğu gibi.)

Bu modele göre bir öğretim sürecinin işlem basamakları sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Dikkat çekme: Öğrencinin derse ilgisini çekecek konuyla ilgili bir soru, kısa bir öykü gibi ifadelerin kullanılmasıdır.

Hedeften haberdar etme: Öğrencinin dersin sonunda hangi davranışları kazanacağını kendisine bildirilmesidir.

Ön bilgileri hatırlatma: Yeni konudan önce neleri bilmesi gerekiyorsa o bilgilerin tekrar edilmesidir.

Uyarıcı materyali sunma: Öğrenilecek bilgilerin uygun eğitim durumları ile sunulmasıdır.

Rehberlik etme: Öğrencilere öğrenme sürecinde destek olunmasıdır.

Davranışı ortaya çıkarma: Öğrencinin davranışları kazanmasıdır.

Dönüt ve düzeltme sağlanması: Davranışları kazanma sürecindeki eksiklerin bildirilmesi ve giderilmesidir.

Değerlendirilmenin yapılması: Davranışların kazanılma durumları hakkında bir karara varılıp başarının belirlenmesidir.

2.1.9. Proje Temelli Öğrenme

John Dewey, Kilpatrick, Bruner bu modelin temsilcileridir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Problem çözmeye dayalı olduğu için bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlar. Öğrencileri bireysel çalışmadan çok grup çalışmasına yönlendirir. Proje temelli öğretimde proje konusunun belirlenmesinde, dersin hedeflerini öğretmen en iyi bildiği için öğretmen öğrencilere proje konusuyla ilgili seçenekler sunar, öğrenciler de bu seçenekler arasından ilgilerini çeken, kendilerine uygun olan proje konusunu seçerler.

2.1.10. Çoklu Zekâ Kuramı (Howard Gardner) (1983)

Bu kurama göre, insanlar doğuştan potansiyel olarak 8 zekâ alanına sahiptir. Bu zekâ alanlarından bir ya da birkaçı daha baskın, diğerleri daha az olabilir. Baskın olan zekâ alanları, insanların yeteneklerinin ve becerilerinin ortaya çıkmasını sağlar. Zekâ, doğuştan gelen ve çevresel faktörlerle desteklenen bir potansiyeldir. Eğer bireylerin zekâ alanlarına yönelik eğitimler verilmezse ve çevresel uyarıcılarla zekâ desteklenmezse, bireylerde var olan bu 8 zekâ alanının birçoğu kullanılamaz. Bu sebeple eğitim ortamlarında öğretmenler öğrencilerin tüm zekâ alanlarına yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece çekinik olan zekâ alanlarının da gelişmesi sağlanabilir.

Mantıksal / matematiksel zekâ: Bu zekâ alanını üst düzeyde kullanan öğrenciler mantıksal ve matematiksel ilişkileri üst düzeyde kullanırlar. Neden sonuç ilişkilerini ortaya koymada başarılıdırlar. Sayıları etkili olarak kullanabilirler. Sınıflama,

genelleme yapma, hesaplama ve hipotez kurma gibi etkinlikleri kapsar.

Görsel / uzamsal zekâ: Görsel düşünme, üç boyutlu uzayda nesnelerin konumlarını hatırlama, yön bulma, durumları şekil ve grafiklerle ifade etme becerileri bu zekâ alanının en önemli göstergelerindendir.

Müziksel / ritmik zekâ: Beste yapma, sesleri birbirinden ayırt etme, enstrüman çalma, ritim tutma, şarkı söyleme gibi beceriler bu zeka alanının önemli göstergelerindendir.

Bedensel / kinestetik zekâ: Bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için bedenini kullanması, bir başka ifadeyle ellerini, kollarını ve mimiklerini uyumlu bir şekilde kullanma becerileri bu zekâ alanının en önemli özellikleridir. Zihin-kas organizasyonu etkileşimini üst düzeyde gerçekleştirmek yine bu zekâ alanının göstergelerindendir.

Sosyal / bireylerarası (toplumsal) zekâ: Diğer bireylerle ve toplumla sağlıklı ve tutarlı ilişkiler kurmadır. Bunu gerçekleştirebilmek için bireyin diğer insanların duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması önemlidir. İnsanları doğru olarak algılayan bireyler iletişim için doğru yorumlamalar yaparak karar alabilirler. Sözel / dilbilimsel (dilsel) zekâ: Bu zekâ sözel (konuşma) ya da yazım (yazma) yeteneği olarak karşımıza çıkar. Bu zekâ alanını üst düzeyde kullanan bireyler sözcükleri ve dili etkili kullanarak, konuşma yapma, görüşme yapma, makale, şiir, öykü yazma gibi etkinlikleri kolaylıkla gerçekleştirebilirler.

Özedönük / bireysel zekâ: Bireyin kendisini, güçlü ve zayıf yönlerini, istek ve niyetlerinin farkında olmasını ortaya çıkarır. Bireyin kendisini değerlendirmesi, sınırlarını ve kapasitesini bilmesi, özgüvenini geliştirmesi, öz saygıya sahip olması bu zekâ alanının temel göstergelerindendir. Doğacı zekâ: Doğal çevreyi tanıma ve anlama ile ilgilidir. Doğal varlıkları fark

etme ve onları sınıflama bu zekâ alanının en önemli göstergelerindendir.

2.1.11. Beyin Temelli Öğrenme (Caine ve Caine)

Her beyin tek ve eşsizdir. Bu sebeple öğrenme ortamları bireysel farklılıklara yanıt verecek nitelikte zengin olmalıdır. Anlamı araştırma örgütlenme yoluyla oluşur. Beyin bilgileri ilişkilendirerek ve anlamlandırarak örüntüler oluşturur. Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır. Bu sebeple öğrenme ortamlarında teşvik oldukça önemlidir. Beynin her iki yarımküresi birbirinden bağımsız olarak da çalışabilir birlikte de. En iyi öğrenmeler beynin her iki yarımküresinin uyarılarak birlikte çalışması ile meydana gelir.

2.1.12. Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme

Eğitim bilimcilerin son yıllarda üzerinde en çok durdukları öğrenme yaklaşımı yapılandırmacılıktır. Bu yaklaşımın öncüleri Piaget, Gestalt ve Vygotsky'dir. Bu yaklaşım öğretme üzerine değil öğrenme üzerine odaklanır. Bu yaklaşımda nesnel bir doğrudan bahsetmek mümkün değildir. Çünkü her bilgi bireyin önbilgileri ve çevre ile etkileşimi sonunda yapılandırılır. Öğrencilerin bilgileri, etkin oldukları bir ortamda işbirliği ile yapılandırmaları üzerine odaklanır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin anlamlı öğrenme, keşfederek öğrenme, bağlamsal öğrenme, düşünmeyi öğrenme, problem çözme gibi uygulamaları kullanmaları önemlidir. Örneğin; “ağaç” kavramının tanımına odaklanırsak, yaşadığımız çevrede portakal veren, zeytin veren bitkileri hep ağaç olarak tanımlarız. Peki, bizim ağaç tanımımız evrensel ve nesnel midir? Elbette ağaç tanımımızın evrenselliğinden ve nesnelliğinden söz etmek doğru olmayacaktır. Yağmur ormanlarında yaşayan bir bireye zeytin ve portakal ağaçlarını gösterdiğimizde o da bizim gibi bu bitkileri ağaç olarak tanımlayabilecek midir? Kendi yaşadığı çevrede ağaç olarak tanımladığı bitkiler 20-30 m yüksekliğinde çok daha büyük ve

farklı niteliklere sahiptir. O halde ağaç tanımı için bir nesnellikten bahsetmek mümkün olmayacaktır. Her bilgi, onu yapılandıran bireyin önbilgileri ve çevre koşulları ile bezenmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacılıkta bilgi öznelidir.

Yapılandırmacılıkta tümdengelim yaklaşımı kullanılır.

Bireyler kendi davranışlarından sorumludurlar.

Bireylerin deneyimlerle bilgiyi yapılandırılması temel alınır.

2.1.13. Basamaklı Öğretim Programı (K. Nunly)

Bu öğretim modelinde üç öğrenme aşaması vardır. Öğrenmeler basitten karmaşığa (üst düzey) doğru sıralanır. Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinme, edindikleri bilgileri kullanma ve üst düzey düşünme etkinliklerini gerçekleştirmelerine odaklanılır. Modelin basamakları Bloom'un bilişsel alan basamakları ile paralel bir gelişim gösterir. Basamaklı öğretim 5 farklı aşamadan oluşan bir yapıya sahiptir.

1. Basamak: Öğrencilere, ilgili ders, ünite ya da konuya ilişkin hedefler ve görevler sunulur. Öğrenciler bu hedefler içerisinden istediklerini seçerler. Ayrıca öğrenciler seçtikleri görevlerin özellikleri ve puanları hakkında bilgi sahibidirler.

2. Basamak: Bilgiyi edinme ve anlama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır. Öğrenciler bu bilgilere ulaşmak için yararlanacakları kaynakları kendi inisiyatiflerini kullanarak seçebilirler. (Bilişsel Alan→Bilgi-Kavrama).

3. Basamak: Bir önceki basamakta kazanılan bilgi ve becerilerin kullanılarak uygulama ve problem çözme gibi etkinliklerin yapılması. Örneğin öğrencilerin noktalama işaretlerini bir metin içerisinde kullanması ya da bir matematik problemini formüle etmesi gibi. (Bilişsel Alan→Uygulama).

4. Basamak: Eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması (Bilişsel Alan→Analiz-sentez-değerlendirme).

5. Basamak: Değerlendirme aşamasını oluşturur. Öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyması, açıklama yapması, konuşması ve öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi işleminin yapıldığı aşamadır. Gerekirse öğrencilerle görüşmelerin yapılması da mümkündür.

2.1.14. Kuantum Öğrenme

Günümüzde bir bilim dalında yaşanan gelişmeler diğer bilim alanlarını da etkilemektedir. Kuantum teorisi, fizik alanında bilinen birçok bilginin değişmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Fizik alanında yaşanan yeni gelişmeler tıp, biyoloji, kimya alanları başta olmak üzere eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere tüm bilim alanlardaki değişmelere beraberinde getirmiştir. Yapılan araştırmalar sonunda atomun içindeki olayların klasik fizik ile yorumlanamayacağını ortaya koymuştur. Öyle ki atomun yapısındaki daha küçük parçacıkların davranışlarını tanımlamada belirsizlikler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan “Kuantum Teorisi” nde bir kesinlikten bahsetmek yerine sadece olasılıklardan bahsetmek mümkündür. Kuantum teorisine göre olayları birbirinden bağımsız ya da ayrı ayrı görmektense bir bütünlük içerisinde değerlendirmek gerekir. Bu açıdan bakıldığında eğitim bilimlerinde çok sık karşılaştığımız basit “neden-sonuç, etki-tepki” yaklaşımları yerini “çoklu neden-sonuç” açıklamalarına bırakmaktadır. Bireyin, zihinsel, duygusal ve bedensel açıdan bütüncül olarak gelişmesi gerektiğini savunur.

Kuantum Öğrenmenin Özellikleri

Bireylerin farklı düşünceleri desteklenmeli,

Her bir olaya onun gerçekleştiği ortam ve şartları göz önünde bulundurarak bakılmalı ve değerlendirilmeli,

Bir olayın gerçekleşmesinde çok farklı faktörler rol almaktadır bunlar gözden kaçırılmamalıdır,

Kuantum teorisinde atom öznel olarak yer almakta, bu açıdan kuantum öğrenmede de bireyin sürece etkin katılımı önemlidir,

Bireyin öğrendiklerini kendi yapılandırmasına imkân verilmelidir,

Bilgi daima eksiktir, bu sebeple öğrenci bilgiye sürekli eleştirel bakmalı, eleştirel düşünme, öğrendiklerini bilimsel problem çözme adımlarıyla sorgulama, araştırma yapma ve onların inceleme-gözlem yapabilecekleri ortamları sağlamak önemlidir.

Kuantum düşünce üst düzey bir düşünce biçimidir. Kuantum düşüncede birey kendi düşünce sistemini aşarak bütünü anlamaya odaklanır. Bu düzeydeki bir düşünce sisteminde birey öğrenmek için beyindeki bütün sinir yapılarını kullanarak anlamlı bilgi oluşturarak öğrenmelidir. Ayrıca kuantum öğrenme, her yaş için etkili olduğu kanıtlanmış öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenmeyi etkileyen diğer faktörlerin birlikte düzenlendiği bütüncül bir öğrenme olarak tanımlanabilir. Kuantum öğrenme ile öğrencilerin motivasyonlarında, başarı seviyelerinde, olumlu tutumların devamlılığında, benlik saygısında ve kendine karşı olan güvende (özgüven) artış meydana getirilebilir.

2.1.15. Uzaktan Eğitim

Sınıfta eğitim için zorunlu olan zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırarak okula gitmek için çeşitli engelleri bulunan bireylere bir merkez yoluyla verilen eğitim hizmetini kapsar. Önceleri uzaktan ve televizyon aracılığıyla gerçekleştirilen programlar ile etkinliklerin oluşturulduğu, günümüzde gelişen bilgisayar ve internet ağı ile web üzerinden de yürütülen bir niteliğe sahiptir. Herhangi bir sebeple eğitimine

devam edememiş bireylere eğitim hizmetini götürmek en temel amaçtır. Uzaktan eğitimde iki farklı tip uygulamayı görmek mümkündür.

Çevrim içi (Senkron Öğretim): Bu tür uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğrenci aynı anda (sözel ve görsel) iletişime geçebilir.

Çevrimdışı (Asenkron Öğretim): Doğrudan öğrenci ve öğretmen etkileşimi yoktur. Öğrenciler bir sistem üzerinden istedikleri zamanlarda öğrenme faaliyetlerini yürütürler iletişim genellikle e-posta ile kurulur.

2.1.16. Dizgeli Eğitim (Sönmez) 1992

Dizgeli eğitim olabilirlik felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefeye göre her türlü seçenek ve olanaklar yeri ve zamanı gelince eğitim ortamında kullanılabilir; çünkü kesin ve değişmez bilğimiz yoktur. “Örneğin, eğitim öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenciye ceza verilmez. Yaptırımlar kullanılmaz. Hayır, ceza verilir, yaptırımlar kullanılır. Eğitim ortamında sunuş yolu kullanılmalıdır, hayır buluş yolu kullanılmalıdır. Öğrenme uyarıcı-tepki sürecini içerir, hayır bilişsel bir süreçtir.” gibi önermeler eğitim sisteminin temeline sürekli yerleştirilemez. Kullandığımız ölçütlerin tümü görecelidir. “Öyleyse sürekli öğrenci, öğretmen, doğa, toplum, devlet merkezli sınavların yerine; yeri gelir öğrenci, yeri gelir toplum, yeri gelir doğa, yeri gelir konu, yeri gelir hepsinin bileşkesi merkeze alınabilir.”

Örneğin; Eğer yapılması gereken iş öğrenciyi tehlikeye atabilecek bir durumsa öğretmen merkezde olmalı, eğer toplumun ya da ülkenin çıkarları söz konusuysa, ülke ve toplum merkeze alınmalı, hava, toprak, su ve doğal felaketlerin baskın olduğu bir ortamda öğrenci değil doğa merkeze alınabilir. Tüm davranışlarımızın sınırları hazır bulunuşluk düzeyimizle, doğa ve toplumun sınırlarıyla çizilmiştir. Bu çizgi sürekli değişen dinamik bir yapıya sahiptir görüşlerini ortaya koymaktadır.

Dizgeli eğitimin temel özellikleri

Hiçbir kuram öğrenme ve öğretmeyi tek başına açıklayamaz.

Bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sezgisel davranışları tek bir yöntem ya da teknikle öğretebilmek ya da öğrenebilmek mümkün değildir.

Her insan aynı davranışı aynı yaklaşım, kuram, yöntem ya da teknikle öğrenememektedir. Çünkü her insan birbirinden farklı ve insan özellikleri çok boyutludur.

İnsan tek bir etkinlikle öğrenememektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.

Davranışların düzeyleri ve nitelikleri farklı yaklaşımları kullanmayı gerektirir.

Öğretimde ders değil ünite temele alınmalıdır. Bir ünitenin etrafında Türkçe, müzik, beden eğitimi vb. derslerin kazanımları oluşturulabilir.

Öğrenciye bilgiyi bulup, çıkarma, anlama ve kullanma ile yeniden üretip yaratma becerisi kazandırılmalıdır.

2.1.17. İlerlemecilik

İlerlemecilik, pragmatizm akımının eğitime uyarlanmış biçimidir. Pragmatizmde değişim ya da değişme fikri, gerçeğin özü olarak görülür. Bu nedenle de eğitim felsefesindeki ilerlemecilik akımında da eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülmektedir.

Bu bağlamda eğitimciler yeni bilgiler ve çevredeki değişimler ışığında politika ve yöntemlerini değiştirebilmeli ve bunları eğitime uyarlayabilmelilerdir. Çünkü eğitimin özü, tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesinde, yeniden biçimlendirilmesinde yatmaktadır. İlerlemecilik, tamamen

öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif olduğu bir anlayışı kesinlikle reddeder; çünkü bu anlayışın merkezinde birey, yani öğrenci vardır. Geleneksel ve katı anlayışın olmadığı ilerlemecilik anlayışında öğrenci bilgiyi araştırarak kendi öğrenme durumuna göre özgür bir şekilde elde eder ve kendi öğrenme durumlarını kendisi belirleyerek öğrendiği bilginin sorumluluğunu da kendisi alır. Öğrenci bir bilim adamı gibi hareket eder, böylece kalıcı öğrenme gerçekleşir.

Gelişmecilik olarak da adlandırılır. Pragmatik felsefenin etkisinde kalmıştır. Geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 1996). Fikir mimarları William James, John Dewey ve “proje yönetimi” düşüncesinin mimarı William Kilpatrick olarak bilinir. İnsanın içinde bulunduğu mevcut durumların daha fazla iyileştirilmesi için reformlar yapılmasını savunurlar. İdealistler ilerlemeyi tüm başarıların ve tecrübelerin sürekli gelişerek nesilden nesile aktarımı olarak ifade ederler (Gutok, 2001).

İlerlemecilik akımına göre okul yaşama yakın değil, bizzat yaşamın kendisidir. Eğitim etkin katılıma, işbirlikli öğrenmeye, problem çözmeye dayalı; gerçek yaşantıların sunulduğu, araştırma inceleme faaliyetlerinin yoğun bir şekilde yapıldığı, öğretmenin sadece bilgiyi öğrenciye veren değil, öğrencinin kendi öğrenmesine rehberlik ettiği, sorumluluk, demokratik yaşam gibi becerilerin öğretildiği bir şekilde yapılmalıdır.

2.1.18. Dijital Öğrenme

Dijital öğrenmenin bazı temel yönlerini gözden geçirmek için ana bileşenlerin eğitim İletişimi ve teknolojisi "çalışma ve etik" olarak oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı iyileştirme uygulaması, uygun teknolojik süreçlerin ve kaynakların kullanılması ve yönetilmesi, tasarım, geliştirme, kullanım, yönetim ve teori ve pratik öğrenmeye yönelik süreçlerin ve kaynakların değerlendirilmesini kapsar. Eğitim teknolojisi

uygulanan tüm geçerli ve güvenilir ekipman, süreç ve prosedürleri yerine getirir.

2.1.19. Bilgisayar Destekli Öğrenme

Öğrencileri çalışmaya teşvik etmek veya zorunlu kılmak için tasarlanmış öğretim yöntemleri, öğrenme içerikleri ile ilgili uygulamalar yoluyla gerçekleşir. Bilgisayar destekli öğrenme de öğretmen temel bilgi kaynağı olarak görülmez. Sosyal ağlar ve çevrimiçi öğrenme topluluklarını teşvik etmek için de kullanılmaktadır. Bu tür uygulamalar öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimde bulunmasına olanak tanır. Diğer uygulamalar oyunlardan tasarlanmış olup eğlenceli bir yol sunar. Katılımcılar el kaldırabilir, anketlere cevap verebilir veya testlere girebilir. Öğrenciler eğitmen tarafından haklar verildiğinde beyaz tahta ve ekran görüntüsü alabilir, metin notları, mikrofonu ve fare kontrolü için izin seviyelerini ayarlarlar.

Sanal sınıflar öğrencilere öğrenme fırsatı sağlar. Etkileşimli bir ortamda da öğrenciler eğitmenlerine doğrudan ve anında erişebilirler, anında geri bildirim ve yönlendirme sanal sınıf yapılandırılmış bir ortam sağlar. Bu uygulamalar öğrencilerin kaçırılan konuyu geri alması veya kavramları gözden geçirmesi için son derece yararlıdır. Çevrimiçi dersler - modern eğitim teknolojisi erişimi geliştirebilir, tüm lisans programları da dahil olmak üzere eğitime daha iyi entegrasyon sağlar, özellikle sürekli eğitimde tam zamanlı olmayan öğrenciler ve ve eğitmenler arasındaki etkileşimler en yüksek seviyede olur. Uzun mesafeli öğrenim için daha geniş bir kitleye erişilebilir. Ders malzemelerine erişim kolaydır.

Gelişmiş ülkelerde kullanılan teknoloji ve eğitim tasarımları, çoğu gelişmekte olan veya düşük gelirli ülkede büyük bir endişe kaynağı değildir. İnternet ve sosyal medya ile eğitim uygulamalarına kolayca ulaşılabilir. Doğru kullanımın öğrenci performansını arttırdığı, dikkati topladığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Bush, T., (2011), Theories of Educational Leadership & Management, 4th Edition, Sage, Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington DC
- Cuban, L., (1988), The Managerial imperative and the Practice of Leadership in Schools, State University of New York Press, Albany, NY
- Demchenko, I., Maksymchuk, B., Bilan, V., Maksymchuk, I., & Kalynovska, I. (2021). Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(3), 191-213. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/227>
- Gutok, G. L. (2001). Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Kosholap, A., Maksymchuk, B., Branitska, T., Martynets, L., Boichenko, A., Stoliarenko, O., Matsuk, L., Surovov, O., Stoliarenko, O., & Maksymchuk, I. (2021). Neuropsychological Bases of Self-Improvement of Own Physical Health of Future Teachers in the Course of University Education. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(3), 171-190. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/226>
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The Establishment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(1). <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/369>

- Nerubasska, A., & Maksymchuk, B. (2020). The demarkation of creativity, talent and genius in humans: a systemic aspect. *Postmodern Openings*, 11(2), 240-255. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/172>
- Sunar, L. (2018). Değişim sosyolojisi: kavramlar, kuramlar ve yaklaşımlar. Nobel.
- Şimşek, M. E. (2014). Moderniteden postmoderniteye uzanan bir köprü: Zygmunt Bauman [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Şişman, M. (2005). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: PegemA Yayınları
- Türkoğlu, A. (1996). Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Yaşar, G. A. (2011). Ortaçağ'dan günümüze “modernite”: Doğuşu ve doğası. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 10-26. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.101>

ÖĞRETMENLERİN KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE METAFORLARI

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ¹

1. GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin, yeterlikleri, becerileri veya diğer farklılıkları ne olursa olsun, eğitim ve öğretim ortamlarına katılımlarını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Ackah-Jnr,& Danso, 2019). Kapsayıcı eğitim, sınıf ortamında farklılıkları öğrenme ortamını çeşitlendirmek için bir fırsat olarak görür. Bu yaklaşımda yaşamın getirdiği farklılıklar eşsiz zenginliklerdir ancak diğer taraftan da ortak çok sayıdaki benzerliklerimizle birlikte harmanlanmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin özünde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde ifade edilen eğitim hakkı yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948'de “Herkes eğitim hakkına sahiptir... Eğitim, ilk ve temel aşamalarda parasızdır. İlköğretim zorunludur. Eğitim, insan kişiliğinin tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesine yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunması yolundaki faaliyetlerini ilerletecektir.” (madde 26 - İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi) ifadesi yer almaktadır.

Kapsayıcı eğitimin kökleri, 20. yüzyılın ortalarında ivme kazanan daha geniş sivil haklar ve sosyal adalet hareketlerine

¹ Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, derya.yildiz@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8831-8878.

dayanmaktadır. Başlangıçta, dünya çapındaki eğitim sistemleri, özel gereksinimli öğrencileri ve diğer marjinal grupları genellikle dışlayan veya ayıran şekillerde yapılandırılmıştır. Bu dışlama genellikle sistemden kaynaklanan engellerden ziyade bireysel eksikliklere odaklanan tıbbi bir engellilik modeli ile gerekçelendirilmiştir. Zamanla, ebeveynlerin, engelli hakları aktivistlerinin ve eğitimcilerin savunuculuğu bu modele meydan okumaya başlamıştır. Bu durum yeteneklerine bakılmaksızın tüm çocukların normal öğrenme ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim alma hakkına sahip olduğu ilkesinin geliştirilmesine imkan tanımıştır. Bu değişim, eğitimde eşitlik ve erişimin önemini vurgulayan yeni bir paradigmanın başlangıcı olmuştur (Foreman, 2020).

Kapsayıcı eğitimin teorik temeli psikoloji, sosyoloji ve eğitim gibi çeşitli akademik disiplinlerden gelişmiştir 1970'lerde ve 1980'lerde, özel gereksinimli bireylerin tam katılımını engelleyen toplumsal ve çevresel engellerin kaldırılmasını savunan sosyal engellilik modeli önem kazanmıştır. Bu model, odağı bireyden, sistemsel değişim ihtiyacına kaydırmış ve kapsayıcı eğitim ilkeleriyle sıkı bir şekilde örtüşmüştür (Connor, Gabel, Gallagher ve Morton, 2008). Eş zamanlı olarak, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı gibi eğitim teorileri, öğrenmede sosyal etkileşim ve işbirliğinin rolünü vurgulayarak kapsayıcı uygulamaların gelişimini etkilemiştir. Bu teorik çerçeveler, sınıftaki çeşitliliğin sadece özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için faydalı olduğu fikrini desteklemiştir (Cesar ve Santos, 2006; Mallory ve New,1994).

Temel insan hakları perspektifinde değerlendirilen kapsayıcı eğitim yaklaşımı çok sayıda bilim insanı ve uluslararası kuruluş tarafından tanımlanmış ve geniş bir kapsamda ele alınmıştır. Örneğin UNESCO (2005) kapsayıcı eğitimi, kız ve erkek çocuklar, etnik ve dilsel azınlıklardan öğrenciler, kırsal

nüfus, HIV ve AIDS'ten etkilenenler, engelli ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklara hitap edecek şekilde okulların ve diğer öğrenim merkezlerinin dönüştürülmesini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Booth and Ainscow (2002) ise kapsayıcı eğitimin, tüm çocukların ve gençlerin yerel kültürlerine, öğretim programı etkinliklerine katılımını artırmakla; ve ayrıca okullardaki kültürleri, politikaları ve uygulamaları, bulundukları yerdeki öğrencilerin çeşitliliğine yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırmakla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (2011) yayınladığı raporda kapsayıcı eğitimi, kim olurlarsa olsunlar tüm çocukların aynı okullarda birlikte öğrenebilmeleri anlamına geldiğini ve bu bağlamda okullardaki yapı, kültür ve uygulamaların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (Rasmussen ve Lewis, 2007) kapsayıcı eğitimin, özel gereksinimli çocukların da diğer çocukların erişebildiği ve yararlanabildiği okul eğitiminin tüm alanlarına tam olarak katılma; ve tüm çocukların, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan ve gelişimlerini destekleyen bir öğrenme ortamına dahil edilme haklarına dayandığını ifade eder. Bu tanımlar, eğitim sistemlerinin tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmasını ve kaliteli eğitime eşit erişimin sağlanmasını içeren bir süreç olarak kapsayıcı eğitimin temel fikrini vurgulamaktadır.

Kapsayıcı eğitimin uygulanması, başta Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD) ve 1994 tarihli Salamanca Bildirisi olmak üzere uluslararası politikalar ve mevzuat tarafından şekillendirilmiştir. Bu belgeler, kapsayıcı eğitimin sadece bir erişim meselesi değil, aynı zamanda herkes için kaliteli eğitim meselesi olduğunu kabul ederek, ülkelerin kapsayıcı

uygulamaları benimsemeleri için küresel bir yetki sağlamıştır (Byrne, 2022). Kaydedilen ilerlemeye rağmen, kapsayıcı eğitimin tam anlamıyla hayata geçirilmesine yönelik yolculuk devam etmektedir. Yetersiz öğretmen eğitimi, kaynak eksikliği ve kökleşmiş toplumsal tutumlar gibi zorluklar (Ünay, Erçiçek & Günal, 2021; Çelik, 2017) kapsayıcı uygulamaların yaygın olarak benimsenmesini engellemeye devam etmektedir. Bununla birlikte, kapsayıcı eğitim üzerinde yoğunlaşan fikir birliği; çeşitliliğin değerinin ve her öğrencinin başarılı olma fırsatına sahip olmasının sağlanmasının öneminin daha geniş bir toplumsal kabulünü yansıtmaktadır.

Evrensel bir hak olan kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde uygulanmasında fiziksel imkanlardan, öğretim programlarına, veli katılımlarından toplumsal önyargılara birçok faktörün etkili olduğu bilinmekle birlikte uygulayıcı olarak öğretmenlerin bu faktörlerden en önemlisi olduğu açıktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve kapsayıcı eğitime ilişkin oluşturdıkları metaforları incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şöyledir:

- 1) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarına yansıyan olumlu etkileri konusundaki görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarında uygulanmasının önündeki zorluklar konusundaki görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları konusundaki görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik metaforları nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, katılımcıları, kurumları ya da günlük yaşamdaki olayları ve bunların birbirleri üzerindeki etkilerini bütüncül ve gerçekçi bir biçimde inceleyen ayrıntılı bilgileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Cohen vd., 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca durum çalışmasının nasıl ve niçin sorularına dayanan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ve olayı derinlemesine incelemeye olanak sağlayan bir araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1.Katılımcılar

Çalışmanın örnekleminin seçilmesinde kıdem ve branş açısından maksimum çeşitlilik tekniğinden faydalanılmış ayrıca cinsiyet açısından dengeli bir dağılım oluşturulamaya dikkat edilmiştir. Araştırmanın örneklemini farklı branş ve kıdem yılına sahip 12'si erkek 10'u kadın toplam 22 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin branşları, kıdem yılları ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Kıdem Yılı	Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Kıdem Yılı
Ö1	E	Sınıf Öğr.	10	Ö12	E	Türk Dili Edebiyatı	4
Ö2	E	Fen Bilgisi	20	Ö13	E	Matematik	11
Ö3	K	Türkçe	23	Ö14	E	Coğrafya	12
Ö4	E	Sosyal Bilgiler	8	Ö15	K	Türkçe	9
Ö5	K	Matematik	15	Ö16	K	Okul Öncesi	19
Ö6	E	Sınıf Öğr.	17	Ö17	E	Sosyal Bilgiler	11
Ö7	E	Okul Öncesi	14	Ö18	K	İngilizce	10
Ö8	K	Sınıf Öğr.	9	Ö19	E	Sınıf Öğr.	13
Ö9	K	İngilizce	18	Ö20	E	Sınıf Öğr.	5
Ö10	E	Felsefe	25	Ö21	K	Matematik	7
Ö11	K	Okul Öncesi	8	Ö22	K	Fen Bilgisi	16

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini almaya yönelik demografik sorular yer alırken, ikinci bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan dört açık uçlu soru yer almıştır. Açık uçlu sorular şu şekildedir:

- 1) Kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarına yansıyan olumlu etkileri konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- 2) Kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarında uygulanmasının önündeki zorluklar konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- 3) Kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları neler olabilir?
- 4) Kapsayıcı eğitime yönelik bir metafor üretiniz. Cümledeki boşlukları doldurunuz. “Kapsayıcı eğitim.....gibidir. Çünkü.....”

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Açık uçlu soru formları öğretmenlere verilmiş ve öğretmenlerden soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ulaşılan nitel verilerin analizinde içerik analizi ve doğrudan alıntılarda betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Doğrudan alıntılarda öğretmenler, Ö1, Ö2....Ö22 şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacına dayalı olarak oluşturulan dört araştırma sorusu bulguların çatısını oluşturmuştur. Ulaşılan bulgular 1) Kapsayıcı eğitimin olumlu etkileri, 2) Kapsayıcı eğitimin uygulanmasının önündeki zorluklar, 3) Kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları, 4) Kapsayıcı eğitime yönelik metaforlar başlıkları altında sunulmuştur.

3.1.Kapsayıcı Eğitimin Olumlu Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk araştırma sorusu “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarına yansıyan olumlu etkileri konusundaki görüşleri nelerdir?” Şeklinde oluşturulmuş. Bu araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla “Kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarına yansıyan olumlu etkileri konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan hareketle ulaşılan bulgular Tablo2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kapsayıcı Eğitimin Olumlu Etkileri

Olumlu Etkiler	Frekans	Olumlu Etkiler	Frekans
Fırsat eşitliği	20	Öğrencilerin katılımı, ilgi ve dikkatlerinde artış.	12
Farklılıklara saygı	19	Sosyal becerilerde artış	12
Pozitif öğrenme ortamı	18	Toplumsal uyuma katkı	11
İletişim becerileri	18	Demokratik sınıf ortamları	10
Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçların dikkate alınması	16	Akademik başarı	10
Öğrenme motivasyonlarında artış	15	Adil ve eşitlikçi eğitim	9
Özgüven	15	Kültürel duyarlılık kazanma	8
İşbirliği ve ekip çalışmalarının artması	14	Öğretmenlerin profesyonel gelişimi	7
Özdeğer	13	Öğrenme stillerine uygun öğretim	6
Empati	13	Yaratıcı, yenilikçi eğitim uygulamaları	6
Önyargı ve dışlamaların azalması	12	Dezavantajlı bireylerin ihtiyaçlarının görünür olması	4

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin olumlu etkileri nelerdir sorusuna ilk sıralarda fırsat eşitliği (f:20), farklılıklara saygı (f:19), pozitif öğrenme ortamı (f:18), iletişim becerileri (f:18), özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçların dikkate alınması (f:16) gibi cevapların geldiği görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin cevaplarından yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Kapsayıcılık eğitimi anlayışında kız öğrencilerin, mültecilerin, öksüz ve yetimlerin, şehit ve gazi çocuklarının, marjinallerin, engelli çocukların, doğal olay felaketlerine (deprem, sel, yangın vs) ya da istismara maruz kalan çocukların eğitime dahil oluşunu gerçekleştirebilmek ya da artırabilmek için tüm imkanların seferber edilmesi temel yaklaşımdır.” (Ö9)

“Özel gereksinimli ya da dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını görünür kılar” (Ö4)

“Bu anlayış toplumun her bir bireyinin olumlu beden, ruh ve zihin gelişimine destek vererek her yönden sağlıklı, özgüvenli ve mutlu bireyler olarak yetişmesine yardımcı olmaktadır.” (Ö21)

Kapsayıcı eğitim yaklaşımı daha yaratıcı ve yenilikçi bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğretmenler için profesyonel gelişim fırsatları yaratır, Ebeveynler için daha fazla katılım sağlar. Daha adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi meydana getirir.” (Ö14)

“Akademik başarı artar, öğrenci motivasyonu artar, sosyal becerileri empati duyguları gelişir, özgüven artar, fırsat eşitliği olur. Öğrenme ortamlarının daha verimli ve destekleyici hale getirir.” (Ö6)

Kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerini paylaşabilmelerini, işbirlikli öğrenme ortamlarında ortak grup çalışmaları yapabilmelerini ve bu çalışmaları yaparken adil görev dağılımları yapmalarını, ortak ürünler üretmelerini ve sınıf içi iletişimin güçlenmesini sağlar”. (Ö19)

3.2.Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasının Önündeki Zorluklara İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarında uygulanmasının önündeki zorluklar konusundaki görüşleri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuş. Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak için “Kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarında uygulanmasının

önündeki zorluklar konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kapsayıcı Eğitimin Uygulanmasının Önündeki Zorluklar

Zorluklar	Frekans	Zorluklar	Frekans
Kaynak yetersizlikleri	22	Öğretim programlarının yoğunluğu	16
Öğretmen bilgi ve deneyim eksikliği	22	Yasal düzenlemelerdeki ve uygulamadaki sorunlar	14
Öğrenme ortamlarında yaşanan ayrımcılık, ötekileştirme ve sosyal dışlanmalar	21	Teknolojik alt yapı sorunları	14
Aile katılımının az olması	20	Yönetici, öğretmen ve velilerin kapsayıcı eğitime ilişkin ihtiyacın yeterince farkında olmaması	14
Özel gereksinimli öğrenciler için gereken donanımların maliyeti	19	Kapsayıcı eğitimle ilgili yetersiz ve yanlış bilgi	13
Sınıf yönetimi sorunları	18	Sınıfların fiziksel yapı sorunları	12
Toplumsal önyargılar	17	Değerlendirme sorunları	9
Uyum sorunları	17	Zaman Yönetimi sorunları	8

Tablo 3 incelendiğinde kapsayıcı eğitimin uygulanmasının önündeki zorluklar konusunda öğretmenler ilk sırada kaynak yetersizlikleri (f:22) ve öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliğini (f:22) görmektedirler. Bu cevapları sırasıyla öğrenme ortamlarında yaşanan ayrımcılık, ötekileştirme ve sosyal dışlanmalar (f:21), aile katılımının az olması (f:20), özel gereksinimli öğrenciler için gereken donanımların maliyeti (f:19), sınıf yönetimi sorunları (f:18) takip etmektedir. Öğretmenlerin “Kapsayıcı eğitimin öğrenme ortamlarında uygulanmasının önündeki zorluklar konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir.

“Özellikle dezavantajlı grupların bulunduğu gruplarda öğrenme ortamının fiziki şartlarının oluşturulmasında özel materyal gereksinimi olabilmektedir. Ayrıca öğrenme

etkinliklerinin oluşturulmasında da eğitim öğretim araç-gereçleri gerekmektedir. Grubun özel ihtiyaçlarına yönelik yapılacak duvar boyası, ışıklandırma, oturma düzeni, özel öğretim materyalleri, engelli asansörü vb. maddi zorluklar olarak söylenebilir.” (Ö9)

“Öğretmen, kapsayıcı öğretim anlayışını bilen, benimseyen ve uygulayabilen bir uzman olmalıdır. Eğitmenin kapsayıcı eğitim konusundaki yetersizliği öğrenim sürecindeki uygulamaları aksatabilir, istenmedik duyguları tetikleyebilir, öğrencilerde yeni travmalara sebep olabilir ya da öğrencilerin öğrenmelerine, kendilerini geliştirmesine ket vurabilir.” (Ö11)

“Çeşitli gereksinimlere, yeteneklere ve öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bir arada yer alması, sınıf yönetimini daha kompleks hale getirebilir. Öğretmenlerin, bireysel ihtiyaçları karşılarken sınıfın genelinde etkili bir sınıf yönetimi sağlaması zor olabilir.” (Ö7)

“Kapsayıcı eğitim ortamlarının, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde fiziksel ve teknolojik altyapıya sahip olmaması, mali kaynakların yetersizliği..”(Ö15)

“Özel gereksinimli öğrenciler, eğitim ortamlarında ve toplumda önyargı ve ayrımcılığa maruz kalması..” (Ö22)

“Eğitimciler, yöneticiler, veliler ve toplumdaki diğer paydaşlar arasında kapsayıcı eğitim ihtiyacına dair yeterince desteğin ve iş birliğinin oluşmaması, farkındalık eksikliği kapsayıcı eğitim ile ilgili yanlış ve eksik bilgilere sahip olunması..”(Ö8)

3.3.Kapsayıcı Eğitime En Uygun Öğretim Yöntemleri ve Sınıf Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımına en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları konusundaki görüşleri nelerdir?” şeklinde

oluşturulmuş. Bu araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla “Kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları neler olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan hareketle ulaşılan bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kapsayıcı Eğitime En Uygun Öğretim Yöntemleri ve Sınıf Uygulamaları

Yöntem-Teknik	Frekans	Yöntem-Teknik	Frekans
İşbirlikli Öğrenme	22	Öykü ve Masal Anlatıcılığı	15
Farklılaştırılmış Öğretim	20	Rol Oynama	15
Bireyselleştirilmiş Eğitim	19	Proje Tabanlı Öğrenme	14
Yaratıcı Drama	19	Alternatif Değerlendirme Teknikleri	13
Teknoloji Destekli Öğretim	18	İstasyon Tekniği	12
Eğitsel Oyunlar	18	Esnek Değerlendirme	11
Grup Çalışmaları	17	Öğrenme Menüleri	5
Ebeveyn Katılımı	17		

Tablo 4’e göre öğretmenler kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları olarak sıklıkla işbirlikli öğrenme (f:22), farklılaştırılmış öğretim (f:20), bireyselleştirilmiş eğitim (f:20), yaratıcı drama (f:19) teknoloji destekli öğretim (f: 18), eğitsel oyunlar (18), grup çalışmaları (f:17) ebeveyn katılımı (f:17) cevaplarını vermektedirler. Aşağıda “Kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları neler olabilir?” sorusuna verdikleri cevaplardan seçilen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Kapsayıcı eğitim programları, çeşitli öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. İşbirlikli öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, grup projeleri, rol yapma oyunları, örnek olay incelemesi, özel destek hizmetleri, değerlendirme çalışmaları (öğrenci anketleri, görüşmeler, gözlemler) olabilir.”
(Ö3)

“Kapsayıcı eğitim programlarına en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları ikili ve grup olarak yapabileceğimiz; insan olarak ortak noktamız olan duygularımızı harekete geçiren, duygularımızı yansıtabileceğimiz, duygularımızı ifade edebilmemizi sağlayan yöntem ve uygulamalardır ve her türlü sanat dalı bu amaçlar için uygundur. Drama, yaratıcı drama, pandomim, gölge oyunları gibi sahne sanatları; resim, kolaj, ebru, heykel, fotoğraf gibi görsel sanatlar; müzik, öykü ve masal anlatıcılığı gibi işitsel sanatlar kapsayıcı eğitimin en önemli unsurlarıdır.” (Ö10)

“Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturulabilir. Bu planlarda, öğrencinin ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre uyarlanmış öğretim stratejileri kullanılabilir.”(Ö17)

“Öğrencilerin işbirliği içerisinde öğrenmesini kolaylaştıran etkinlikler planlanabilir ayrıca farklı duyu organlarına hitap eden destek araçları ve öğretim teknolojileri kullanılmalıdır.”(Ö20)

“Kapsayıcı Eğitim yaklaşımına en uygun uygulamanın farklılaştırılmış öğretim olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemde, öğretmenler aynı dersi farklı öğrenme stillerine, becerilere ve ihtiyaçlara göre uyarlar. Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenme menüleri (öğrencilerin farklı beceri seviyelerine uygun farklı zorluk seviyelerinde görevler sunmak); ilgileri farklı yollarla (görsel, işitsel, kinestetik) sunmak; öğrencileri farklı beceri seviyelerine veya ilgi alanlarına göre gruplara ayırmak; Öğrenmeye farklı erişim noktaları sağlamak için teknolojiyi kullanmak gibi yöntemler kullanılabilir” (Ö2)

3.4.Kapsayıcı Eğitime Metaforlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu “Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik metaforları nelerdir?” biçiminde oluşturulmuş. Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak için

öğretmenlerden “Kapsayıcı eğitim.....gibidir. Çünkü.....” ifadesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Metaforlar

Öğretmen	Metafor	Öğretmen	Metafor
Ö1	Aşure	Ö12	Bahçıvan
Ö2	Gökkuşağı	Ö13	Aşure
Ö3	Mozaik	Ö14	Üzüm
Ö4	Çiçek Bahçesi	Ö15	Şemsiye
Ö5	Yap Boz	Ö16	Gökyüzü
Ö6	Çiçek Bahçesi	Ö17	Güneş
Ö7	Mozaik	Ö18	İnsan Metabolizması
Ö8	Gökyüzü	Ö19	Çiçek Bahçesi
Ö9	Mesir Macunu	Ö20	Yunus Emre
Ö10	Adalet Çemberi	Ö21	Şemsiye
Ö11	Gökkuşağı	Ö22	Hava

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler kapsayıcı eğitimi aşure (f:2), gökkuşağı (f:2), mozaik (f:2), gökyüzü (f:2), çiçek bahçesi (f:2) şemsiye (f:2) yap boz, mesir macunu, adalet çemberi, bahçıvan, üzüm, güneş, insan metabolizması, Yunus Emre ve havaya benzetmişlerdir. Öğretmenlerin metafor ve açıklamalarına ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

“Kapsayıcı eğitim mozik taşı gibidir. Çünkü her bir mozaik taşı, benzersiz bir bireyi temsil eder. Bu taşlar, renkleri, boyutları ve şekilleriyle birbirinden farklıdır, ancak hepsi birlikte bir araya geldiğinde muhteşem bir sanat eseri oluştururlar.” (Ö18)

“Kapsayıcı eğitim gökkuşağı gibidir. Çünkü, kendi içinde farklı farklı renkleri barındırır.” (Ö2)

“Kapsayıcı eğitim yap-boz gibidir. Çünkü yap-boz bütünü görmek gerekir. Farklı parçaların bir araya gelmesiyle bütünü oluştururuz. Bir parça eksik kalsa bütün tamamlanmaz. Oradaki eksik parça hep göze batır.” (Ö5)

“ Kapsayıcı eğitim mesir macunu gibidir. Çünkü 41 baharattan 1 tanesi dahi eksik olursa arzu edilen şifayı vermez.” (Ö9)

“Kapsayıcı eğitim bir çiçek bahçesi gibidir. Çünkü her çiçekten farklı bir koku yükselir” (Ö16)

“Kapsayıcı eğitim gökyüzü gibidir. Çünkü ayırım gözetmeden herkes istediği zaman bakabilir.” (Ö8)

“Kapsayıcı eğitim insan metabolizması gibidir. Çünkü insan vücudundaki her organ, birlikte ve uyum içinde çalışır. Her biri diğerini destekler. Aynı zamanda vücuttaki her bir organın farklı özelliği, gelişimi, faydası ve görevi vardır. Vücuttaki her organımız, hayatımızın devamlılığı için önemli ve değerlidir.” (Ö20)

“Kapsayıcı eğitim güneş gibidir. Çünkü dini, dili, ırkı, cinsiyeti ne olursa olsun tüm insanları ısıtır ve aydınlatır” (Ö12)

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın amacı öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ve oluşturdıkları metaforları incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlere dört açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri, kapsayıcı eğitimin olumlu etkileri, kapsayıcı eğitimin uygulanmasının önündeki zorluklar, kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve kapsayıcı eğitime yönelik metaforlar başlıkları altında yorumlanabilir.

Araştırmanın ilk bulgusunu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin olumlu etkilerine yönelik görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenler en önemli olumlu etkiler olarak, kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına duyarlı, adil, eşitlikçi, işbirlikli, demokratik öğrenme ortamları sağladığı, tüm öğrenenlere fırsat eşitliği tanıdığı, öğrencilerin özgüvenini, özsaygısını, akademik başarısını, öğrenme motivasyonunu

arttırdığı, öğretmenlerin profesyonel gelişimini arttırdığı, yaratıcı, yenilikçi eğitim uygulamalarına fırsat sağladığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer biçimde araştırmalar (Hehir ve ark., 2016; Cosier ve ark., 2013), kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için daha iyi akademik performans imkanı sağladığını göstermektedir. Alanyazına göre kapsayıcı eğitim, yetenekleri, engelleri veya sosyo-ekonomik geçmişleri ne olursa olsun tüm öğrencileri öğrenme ortamlarına entegre eden bir yaklaşımdır (UNESCO, 2009; Armstrong et al., 2010). Ayrıca çocuklar erken yaşlardan itibaren işbirliği yapmayı, iletişim kurmayı ve çeşitliliği takdir etmeyi öğrenir, bu da duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. İşbirlikli ve çeşitlilik içeren öğrenme ortamı, akran ilişkilerini teşvik eder ve damgalamayı azaltır (Booth & Ainscow, 2011; Lindsay, 2007).

Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasının önündeki zorluklara ilişkin görüşleridir. Öğretmenler en büyük zorluk olarak ilk sırada kaynak yetersizlikleri ve öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliğini ifade etmişler. Nitekim alanyazın incelendiğinde kapsayıcı eğitimin temel zorluklarının başında eğitimli personel, uzman desteği ve uygun sınıf materyalleri de dahil olmak üzere kaynak eksikliği olduğu anlaşılmaktadır (Forlin & Chambers, 2011; Mulholland & O'Connor, 2016). Bu zorlukları sırasıyla öğrenme ortamlarında yaşanan ayrımcılık, ötekileştirme ve sosyal dışlanmalar, aile katılımının az olması, sınıf yönetimi sorunları takip etmektedir. Kapsayıcı eğitim, faydaları nedeniyle yaygın olarak kabul görse de uygulama sürecinde yaşananlardan dolayı eleştiriler ve zorluklarla da karşı karşıyadır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralel biçimde alanyazında değinilen bir diğer zorluk, özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duydukları bireyselleştirilmiş eğitimi her zaman alamamaları ve öğretim programlarının özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yeterince uyarlanamamasıdır

(Kauffman ve Badar, 2014; Maciver vd., 2019). Bu bağlamda öğretmenler, kapsayıcı eğitimle gelen ek talepleri yönetmek için yeterli eğitim veya yeterliğe sahip olmadıklarını hissedebilir ve bu da öğretimin kalitesini tehlikeye atabilir (Avramidis ve Norwich, 2002; Florian ve Spratt, 2013). Son olarak kapsayıcı eğitim sosyal bütünleşmeyi teşvik etmeyi amaçlasa da özel gereksinimli çocuklar akranları tarafından dışlanmaya, ötekileştirilmeye maruz bırakılabilir bu durumda kapsayıcı eğitimin amaçlanan sosyal faydaları tam olarak gerçekleşmeyebilir (Maciver vd., 2019; De Boer vd., 2012).

Araştırmanın üçüncü bulgusunu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenler kapsayıcı eğitime en uygun öğretim yöntemleri ve sınıf uygulamaları olarak sıklıkla işbirlikli öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim, yaratıcı drama, teknoloji destekli öğretim, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, ebeveyn katılımı, öykü ve masal anlatıcılığı, rol oynama, proje tabanlı öğrenme, alternatif değerlendirme teknikleri, istasyon tekniği, esnek değerlendirme, öğrenme menüleri cevaplarını vermişlerdir. Araştırmalar, farklılaştırmanın özellikle çeşitli ihtiyaçları olan öğrenciler için öğrenci katılımını ve akademik sonuçları iyileştirdiğini ve kapsayıcı sınıflar için temel bir strateji olarak farklılaştırılmış öğretimin savunulduğu göstermektedir (Coubergs vd., 2017; Tomlinson, 2001) Ayrıca, işbirlikli öğrenme, kapsayıcı ortamlarda hayati önem taşıyan sosyal becerilerin geliştirilmesine de yardımcı olur (Gillies, 2016). Araştırmalar, akran öğretiminin ve küçük grup çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin akademik performansını ve sosyal katılımını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. (Carter, Cushing ve Kennedy, 2009; Rohrbeck vd., 2003). Çok sayıda çalışma, özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla bağımsızlık ve akademik başarı elde etmelerine yardımcı olduğunu belirterek, kapsayıcı eğitim ortamlarında

teknoloji kullanımını desteklemektedir (Edyburn, 2013). Alper ve Raharinirina (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretim teknolojileri özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmeye erişimini artırmakta ve kaynaştırmayı teşvik etmektedir. Tüm bu yöntem ve tekniklere ek olarak, kültüre duyarlı öğretimin, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrenciler için eğitim çıktılarını iyileştirdiği ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik ettiğini göstermiştir (Gay, 2018; Ladson-Billings, 1995).

Araştırmanın son bulgusunu öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik metaforları oluşturmaktadır. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi aşure, gökkuşağı, mozaik, gökyüzü, çiçek bahçesi, şemsiye, yap boz, mesir macunu, adalet çemberi, bahçivan, üzüm, güneş, insan metabolizması, Yunus Emre ve havaya benzetmişlerdir. Bu benzetmelerdeki ortak vurgunun kültürel, bilişsel, sosyal çeşitliliğin öğrenme ortamlarını zenginleştirdiğine yönelik olduğu söylenebilir. Ayrıca mozaik, gökkuşağı, aşure, yapboz gibi metaforlarda farklılıkların ahenk içinde bir araya gelebileceği ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin ürettikleri metaforların bu çalışmada üretilen metaforlarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin, Sahillioğlu'nun (2020) çalışmasında fırsat eşitliği, gökkuşağı, güneş gibi metaforların tekrar eden metaforlar olduğu tüm metaforlar incelendiğinde ise kapsayıcı eğitimin başta eşitlik kavramı olmak üzere uyarlama, birleştirme, hayatilik ve birliktelik kavramları ile birlikte ele alındığı anlaşılmaktadır. Özbek ve Taneri (2023) okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında yöneticilerin kapsayıcı eğitimi, şemsiye, kucaklayıcı, fırsat sağlamak, farklılıkları harmanlama, ilaç, can, potansiyelleri ortaya çıkarma, farklı olanaklar sunma, eğlence, düğün ve soba gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin metaforları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi olumlu algıladıkları söylenebilir.

Bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma ve ilgili alanyazın sonuçları incelendiğinde kapsayıcı eğitimin başta özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilere ve öğrenme ortamlarına sosyal, duygusal, bilişsel açıdan çok önemli katkılar getirdiği anlaşılmaktadır. Bu faydalar ve kapsayıcı eğitime olan ihtiyaç öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve eğitimin tüm paydaşlarına örnek uygulamalarla daha fazla anlatılması için seminerler düzenlenebilir.

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasıyla ilgili yaşanan en önemli zorlukların başında öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konularındaki yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda yeterliklerinin artırılması amacıyla gerek eğitim fakültelerinin gerekse milli eğitim bakanlığının mesleki gelişim programlarını daha fazla düzenlemesi ve bu programları etkili bir biçimde öğretmenlerle buluşturması ve takip etmesi faydalı olabilir.

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasıyla ilgili yaşanan en önemli zorluklardan bir diğerrinin materyal yetersizliği ve fizik ortam sınırlılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna yönelik olarak karar vericilerin ve eğitim yöneticilerinin öğrenme ortamlarında oluşan materyal ve fizik imkân sorunlarının çözümüne yönelik tedbirlerin alınması konusunda daha çözüm odaklı olmaları sağlanmalıdır.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımının doğasına en uygun yöntemlerin farklılaştırılmış öğretim, işbirlikli öğrenme, teknoloji destekli öğretim ve akran öğretimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin eğitim fakültelerinde ve hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitimi etkili kılmadaki işlevleri vurgulanarak

paylaşılmalıdır. Öğretmenlerin bu teknikleri kullanmadaki yeterlikleri artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ackah-Jnr, F. R., & Danso, J. B. (2019). Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 188-208.
- Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47-64.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). Inclusive education: International policy & practice. SAGE.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). The Index for Inclusion (2nd Ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318.
- Carter, E. W., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2009). Peer support strategies for improving the social interactions and job performance of adolescents with disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(5), 353-372.

- Cesar, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European journal of psychology of education*, (21), 333-346.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5.Baskı). Routledge Falmer.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Teachers' motivational profile as a framework for promoting differentiated instruction in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 107-119.
- Çelik, Ç. (2017). Tanıma ve yanlış tanıma: kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168.
- Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7-24.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 1-24.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

- Foreman, P. (2020). Historical and philosophical foundations of inclusive education. In Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Abt Associates.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13-20.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Maciver, D., et al. (2019). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: A multisite, mixed method collective case study. *International Journal of Educational Research*, 94, 114-123.

- Mallory, B. L., & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The journal of special education*, 28(3), 322-337.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083.
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96.
- Sahillioğlu, D. E. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Rasmussen M ve Lewis O. (2007) United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities. *International Legal Materials*, 46(3):441-466.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. ERIC Clearinghouse.

- Ünay, E., Erçiçek, B., & Günal, Y. (2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (59), 179-213.
- World Health Organization & World Bank. (2011). World report on disability. Geneva, Switzerland: WHO and World Bank.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.Baskı) Seçkin Yayıncılık.

HORON VE KİMLİK

Gökhan HAMZAÇEBİ¹

Mehmet ÖZMENLİ²

1. GİRİŞ

Sosyal bilimler içinde yer alan ve kültürel hayat ile siyaset dünyasını meşgul eden kimlik kavramı, günümüzde felsefe, psikoloji, sosyoloji antropoloji, folklor ve edebiyat gibi birçok bilim disiplinleri alanında kullanılan kavram olmuştur. Kimlik kavramını, kültürel ve toplumsal yapı içinde birçok tanımla anlatmak mümkündür. Kimlik; özdeşliği ve devamlılığı içeren, kökü “idem” olan Latince bir terimdir (Varol, 201: 305). Türkçe kavramda ise; bir insanın “kim” olduğu sorusuna karar veren ve soru kökünden türetilmiş olan kimlik, hangi kişi olmayı, bir ve aynı olmayı, aidiyet olmayı ifade eder (Dalbay, 2018: 162).

Bireyin doğuşundan itibaren ait olduğu toplum oluşturduğu kültür, onu dünyaya gelişinden itibaren biçimlendirmesidir. Kişinin toplum içinde diğer bireylerle birliktelik ve aidiyet kurması, onlarla paylaştığı kültürü oluşturmaktadır. Aidiyet algısı aynı kültürü paylaşan bireyler arasındaki bu uyum, kimlik dediğimiz bir tutunum ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda kimlik, folklorik ve kültürel yapılara bitişiktir; ondan ayrı değildir. (Döner, 2015: 177-178).

¹ Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi, gokhan.hamzacebi@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2380-0759,

² Prof. Dr. Giresun Üniversitesi, mehmet.ozmenli@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8616-0712,

Kültürel kimlik, bireylerin ya da toplumların kendilerini tanımlama ve anlamlandırma süreçlerinde merkezi bir rol oynar. Kültür herhangi bir toplumun tarihsel süreç içinde meydana getirdiği folklor, sanat, ilim, ahlak ve inanç gibi öz değer hükümlerinin bütünüdür (Arslanoğlu, 2013: 2). İnsan tabiatı gereği bir kimliğe ihtiyaç duyar. Kimlik, doğada insanın var olmasıyla ya da ilk insanların sosyalleşmeyi öğrenmesiyle başlayan süreçtir. Birey ya da sosyalleşme ikisinde de önemli olan unsur insandır. Kimlik, birey olarak düşünüldüğünde kişinin doğumuyla birlikte ifade kazanır ve yaşamı boyunca şekillenirken, Sosyalleşme içinde, toplumun kültürünü folklorik faaliyetler, örf, adet, gelenek ve görenekler gibi kendiliğinden öğrenilen süreç olarak ifade edilir. Aslında kimlik olgusunu açıklamada kim veya kimsiniz sorularına verilen cevaplar temel anlamda zihinsel gelişiminin bir sonucu olarak da görülebilir (Nar, 2019: 73). Ulusal kimlik açısından kültür, kişiliği belirleyici bir olgu ve sosyo-kültürel normlara ve beklentilere uyma davranışını yaratır (Arslantaş, 2008: 105).

Ulusal kimliği çok boyutlu olarak görmek gerekir. Kimliği, kolay çözümlenebilir, yalın bir unsura hiçbir zaman dönüştürülemeyeceği gibi, toplumsallaşma sürecini sağlamış ve kültürel tarihe sahip bir halka, basit yollardan kolay ve hızlı bir şekilde dayatmakta mümkün değildir. Bu bakımdan tarihi süreç içinde topluluklarca ortak olarak geliştirilen folklor ve siyasal bellek, insanları kültürel topluluk içinde birleştirmek için gereklilik arz etmektedir (Durgun, 2020: 300). Dans ve müzik, tarih boyunca toplumların toplumsal kimliklerini, kültürel değerlerini, duygularını ve birbirleriyle olan ilişkilerini pekiştirdiği gibi, birleştirici özelliğiyle de bir kültürel kimlik yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Danslarda kullanılan bedensel hareketler, figürler, adım cümleleri, ritmik yapılar, kullanılan çalgılar, dansçılar, izleyiciler ve oyunların sergilendiği alanlar ait olduğu toplumun kültürel kodlarını

kollektif bir kimlik doğrultusunda yansıtırlar. Ayrıca dans ve müzik, kişilerin sosyal ilişkilerini aidiyet duygusuyla pekiştirerek kültürel kimliğin inşasında da rol oynar.

Anadolu'ya yerleşen ve buralarda binlerce yıl hüküm sürmüş olan Türkler; kimlik göstergesi olarak her bölgesinde kendine özgü icra biçimleriyle sergiledikleri halk oyunları, o bölgenin kültürel kimliğinin oluşmasına yardımcı olmuşlardır. Anadolu'nun her bölgesinde oynanan oyunlar, ait olduğu bölgenin tarihini, coğrafyasını ve toplumsal yapısını yansıtırlar. Horonlar, Doğu Karadeniz bölgesinin tamamını simgeleyen bir halk oyunu türüdür. Bu oyunlar, bölgede yaşayan insanların kültürel kimliklerini, folklorunu, kültürel aidiyetlerini ve sosyal birlikteliklerini güçlü bir şekilde ifade etmektedir.

2. FOLKLORİK KİMLİK, KÜLTÜREL VE TOPLUMSAL YANSIMALAR

Kültürel kimlik, toplumları oluşturan fertlerin ya da grupların paylaştığı inançlar, örfler, adetler, gelenekler ve değerler üzerine kurulurken; folklor, bu kültürel birikimleri koruyup, geleceğe aktarmakta kültürel kimliğin sürekliliğini sağlar. Kimlik ile kültür arasında yakın bir ilişki bulunması, kültürün temelinde kişiler arasında oluşan benzeşim ve birliktelik algılaması olan kimlik denilen tutunum aracının olmasıdır (Akça, 2005: 9). Folklorik kimlik ise, inançlarını ve ritüellerini kapsayan ve toplumları oluşturan grupların geleneksel kodlarını oluşturan kimlik biçimidir.

Kimlik ve folklor kavramları arasında yakın bir ilişkinin olduğunu belirten Alan Dundes; sosyolojik grupların ya da toplumların ortak veya kültürel benzerliklerinin olasılığından bahsederek, onların kimlik değerlerini belirleyen bu benzerlikleri de folklorun belirleyeceğini söyler. Örneğin geleneksel bir grubun, kültürel ve sosyal davranışları, müzik,

dans, yeme, içme, giyim kuşam ve inanç şekilleri onları diğer gruplardan ayırmaktadır. Ayırıcı olan bu özellikler de folklorun kapsamına girmektedir (Şahin, 2012: 287). Folklor, bir toplumun yazılı olmayan sözlü geleneği, oluşturdukları maddi kültürler ile duygu, düşünce ve davranışlarıyla bütünleştirdikleri manevi değerlerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bir toplumun geçmişten biriktirerek günümüze aktarılan halka ait, halkta karşılığı olan geleneksel unsurlar, kollektif hafızayı canlı tutar ve toplumsal kimlik oluşturarak toplum değerleri hakkında bilgiler verir.

Folklor, içinde yaşanan toplumun geçmişten biriktirerek getirdiği tarihsel ve kültürel hafızasının bir aynasıdır. Bu hafıza, zaman içinde derin, mekân içinde kalıcı, sözlü geleneklerle kuşaklar boyu aktarım yoluyla toplumsal kimliklerin inşasında önemli bir rol oynar. Kültür ve folklor ilişkisi bu bağlamda toplumsal ve kültürel değişimlerin bir yansıması, bir gölgesi gibidir (Azılıoğlu, Yılmaz, 2021: 445). Toplumlari oluşturan her grupların kendine özgü folkloru, o toplumun algısını ve kimlik yansımasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, folklorik kimlik, oluşturulmuş yerel unsur ile oluşturulan evrensel unsurlar arasında bir köprü olarak görölmektedir.

3. DOĞU KARADENİZ BÖLGESİNDE OYNANAN HORONLARIN ETNİK KÖKENLERİ

Doğu Karadeniz bölgesi, tarih boyunca birçok Türk topluluklarına ev sahipliği yapmış, içtimai hayatı ve sosyal birliktelikleriyle birlikte dans, müzik, giyim kuşam, el sanatları ve yemek kültürü gibi birçok zengin folklorik miras bırakmışlardır. Özellikle Kimmerler, İskitler, Hunlar, Peçenekler, Kıpçaklar, Kırım, Çepni Türkleri gibi Türk toplulukları, kültürel kimliklerini bugünkü folklorik anlatılarla ifade etmişlerdir.

Yerel kültür ürünü danslar, temsil ettiği toplumların sosyal ve sözlü kültür öğelerinde içinde bulunan ve ait olduğu toplumunun bireyleri tarafından kanaat etmiş, içselleştirilmiş ve o kültürden bağımsız olmayan folklorik yapıları barındırır. Horon, özellikle Doğu Karadeniz bölgesine özgü bir halk oyunları türü olup, bu bölgedeki insanların kimliğini ve kültürel mirasını temsil eder. Horonlar, Doğu Karadeniz'in denizi ve dağları ile sahilinden yaylalara uzanan doğal coğrafi şartları ve bu bölgede yaşam sürmüş olan Türk topluluklarının kültürel katkılarıyla şekillenmiştir. Karadeniz bölgesinin bazı yörelerinde horon sözcüğüne; horan, horun, horum, horom gibi isimler de verilmektedir. Bu oyun türü Doğu Karadeniz'in kıyı ve iç kesiminde oynanan halk oyunlarının ortak adıdır (Gülbeyez, 2018: 79).

Doğu Karadeniz bölgesinde yaşayan Oğuz Türkleri, yerel kültür özellikleriyle kendi göçerlik kültürlerini birleştirerek geliştirmişlerdir. Yörede göçerlik olgusu olan yaylacılık geleneği, Türk topluluklarının sosyal kültür kimliği üzerinde önemli bir yer tutmaktadır. Yaylacılık geleneği yörede halen dinamik bir şekilde sürdürülmektedir. Bu gelenek içinde yayla göçleri sırasında icra edilen dans ve müzik geleneği önemli bir kimlik oluşturmaktadır. Yol boyunca kemeçe eşliğinde söylenen türküler ve oynanan horonlar, bu kimliğin en belirgin özelliklerindendir. Bu kimlik Oğuzların bu bölgede yerleşik hayata geçişiyle birlikte, tarım ve hayvancılık gelişmiş, yerel gelenekler ve göçer yaşam unsurları ile harmanlanmıştır.

Horon, sadece bir dans olmaktan öte, Karadeniz insanının ruhunu yansıtan, çetin doğası ile olan mücadelesini anlatan, dayanışma ve özgürlük duygusu içinde bir kültürel simge olarak kabul edilir. Horon oyunları oynanırken müzik eşliğinde yapılan hızlı ve ritmik figüratif hareketler, bölgedeki çetin doğa şartlarının toplumsal dinamikler üzerine şekillenen bir yansıması olarak görülmektedir.

Folklorumuzun önemli kadrolarını oluşturan halk edebiyatı, halk müziği, halk oyunları, halk giysileri gibi unsurlar, Karadeniz’e yerleşen ve etnik kimlikleriyle ön plana çıkan Türk toplulukları, kültürel kimlik inşasında bölgede büyük rol oynamıştır. Kimmerler, İskitler ve Hunlar gibi erken dönem Türk toplulukları, dans, savaş, mitlerle dolu zengin bir anlatı kültürüne sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle doğaya sıkı sıkıya bağlı olan İskitler, yaşam özelliklerini kabartmalarda ki motiflerde kullanmış ve kullandıkları yapıları folklorlarına da yansıtmışlardır. Ayrıca Kıpçak ve Peçenek gibi Türk toplulukları Karadeniz’de savaşçı kimlikleriyle bilinir, savaşçı özelliklerini kimliklerine ve danslarına da yansıtarak kimlik oluşturmuşlardır. Danslarında ki figür hareketleri, hızlı ritimler savaşçı yapılarını yansıtır. Kıpçakların oynadıkları oyunlar, kullandıkları aletlerle savaşçı hareketler içermektedir. Trabzon yöresinde oynanan Bıçak horonu aletli bir oyun olduğundan bu yönüyle Kıpçak kimliğini yansıtmaktadır.

Horon, Karadeniz’in Doğusunda bulunan Artvin’den, Batısında bulunan Ordu iline kadar yoğun bir şekilde görülen kültürel bir kimliktir. Horon oyunlarına eşlik eden etnik müzikler, özellikle kemençe, Davul-zurna, dilli kaval, tulum ve kısmen de akordeon gibi bölgeye özgü çalgılarla icra edilir. Bu tür çalgılar, Türk topluluklarınca Türkistan coğrafyasından taşıyarak getirdiği etnik kimliğin bir parçasıdır. Karadeniz’e özgü bu çalgıların, pozisyon dediğimiz farklı stilleri ve çalma teknikleri, yerleşik topluluklar arasındaki farklılıkları ve kültürel zenginlikleri yansıtmaktadır. Horon türü oyunların müzikal ritim yapısı ise bu bölgeye yerleşmiş toplulukların etnik çeşitliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Horonlar, bu bölgelerde hüküm sürmüş, İskitler’den, Kimmerlere, Kıpçak Türklerinden, Çepni Türklerine kadar tüm topluluklar tarafından miras olarak bırakılan folklor unsuru bir dans olmakla birlikte, bu toplulukların tarihî geçmişlerini ve

kimliklerini yansıtan önemli dandır. Oğuz ve Kıpçak Türklerinin kaynaşp harmanlandığı bir coğrafya görünümü veren Doğu Karadeniz’de yaşayan halk kültürü içinde olan ürünlerinin birçoğu kendilerine özgü yaşantıları ile zengin bir bağımsız kültür anlayışına hâkim Kıpçakların, günümüzdeki kültürel bakiyesi olduğu bildirilmektedir (Demiray, 2012:883). Horona eşlik eden sazlardan en önemlisi olan kemençenin de, Kıpçaklar tarafından bu bölgeye taşındığı iddiası bazı bilim adamları tarafından belirtilmektedir (Akat,2017:3).

Kıpçak Türklerinin Karadeniz Bölgesine, Türkistan coğrafyasında oluşturdıkları kültür ve folklorik birikimleri ile göçerlik sırasında etkileşim yoluyla edinmiş oldukları kültür birikimlerini taşımışlardır. Kıpçaklar, Araplar tarafından Kuman, Avrupa milletleri tarafından Kunlar, Türk boyları tarafından da Kıpçak olarak bilinmektedir. Türk boyları tarafından Kıpçaklar olarak adlandırılmasının önemli nedenlerinden biriside, savaşçı yapılarının yanısıra kültürel ve folklorik yapılarının yoğun yaşatıldığı bir topluluk haline bürünmesi nedeniyledir (Özkan, 2021:119). Savaşçı kimliği ile bilinen Kıpçakların toplumsal davranış ve duyguları, Karadeniz Bölgesinde oynanan horonların disiplinli ve enerjik yapıyla örtüşmektedir. Hızlı, ritmik ve enerjik yapıya sahip horonlar, Kıpçakların müzikal anlayışının bir yansıması olarak görülebilir. Horon oyunlarında kullanılan müzik, Kıpçakların güçlü ritim anlayışını ve dansla bütünleşen müzik anlayışını taşımaktadır.

4. HORON SÖZCÜĞÜNÜN KÖKENİ

Horon, Karadeniz kıyı kesiminde binlerce yıldır süregelen müzik eşliğinde icra edilen bir dans geleneğidir. Bu dansın kökenleri, Karadeniz’in yerel halklarının kültürel mirasıyla sıkı bir ilişki içindedir. Trabzon, Giresun, Rize, Artvin ve Ordu gibi şehirlerde yaygın olarak oynanan horonun

etimolojik kökeni üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Antik dönemlerde topluca oynanan dans anlamına gelen “Choros” sözcüğü horonun geçmişi gibi düşünülse de, aslında Sibirya’nın Kuzeyinde bulunan Şor Türkleri ve Karagas Türklerinin evli olmayan genç kadın ve erkeklerin geleneksel düğünlerinde söylediği “hor” sözcüğü ile köylü sözcüğü olan “sıra oyunu” sözcüğü anlamına gelmektedir (Erdem, Pulur, 2002: 225). Horon kelimesi eğlence türü oyunların ve söylenen türkülerin genel adıdır diyebiliriz.

Anadolu’da özellikle Trakya’da hora ve Karadeniz’de horonlar aynı kültür dairesinden beslenmektedir. Trakya Bölgesinde hora, Karadeniz Bölgesi’nde horon, geleneksel sazlar eşliğinde oynanan (tepilen) oyunun temelinde İslam’dan önceki inanışların olduğu, günümüze kadar gelen bir eğlence türü şeklinde de tanımlanmaktadır (Bıyık, 2018: 221). Horon kelimesi ayrıca Hor-Kor-Hori kelimeleri ve Yakutçada sıra tekrar ve nakarat anlamına gelmektedir. Artvin civarlarında yonca otunun taşınması sırasında, otlar bölünerek topak ve sarma haline getirilmesine horum denilmektedir. Trabzon ve Giresun Bölgelerinde de kesilmiş mısır sapları dik olarak bir araya getirilerek tarla içerisinde oluşturulmuş olan denklere horum ya da horan denilmektedir.

Doğu Karadeniz kıyı şeridi boyunca uzanan Ordu ilinden, Giresun, Trabzon, Rize ve Artvin iline kadar uzanan geniş coğrafyada toplu dizi halinde ve disiplinli olarak oynanan horonlar, bölgede Sallama, sıgksara, horon kurma, bıçak horonu, Gürcü horonu, Hemşin horonu, düz horon, deli horon gibi birçok isimde yer almaktadır. Horon oyunlarındaki figüratif hareketler, yöre halkının içtimai, sosyal ve doğal hayat davranışlarının yansıtmaktadır (Alp, 2010: 18-19).

5. KARADENİZ'DE HORON GELENEĞİ VE KİMLİK İNŞASI

Gelenek belirli davranışsal yaptırımlar ve değerleri benimseyip içselleştiren ve genellikle toplum tarafından yaygın biçimde benimsenen ritüeller ya da başka davranış biçimleriyle ilişkili toplumsal pratikler davranışlar bütünüdür. Gelenek bu ifadelerle sınırlı ve sade kalıplardan ibaret olmayıp, esasında zincirleme bir halka oluşturan ruhtur (Tatar, 2000: 199).Çoğu zaman sığ ve genel geçer bir terim ve örf ve âdet olarak kavratılan gelenek; tarihsel kültür mirasın bütün haliyle örf ve adetleri de içersine alan gerçek kavramdır.

Karadeniz'e yerleşen Türk topluluklarının bakiye olarak bıraktığı folklorik öğeler ve danslar, kültürel kimliklerinin önemli bir parçası olmuştur. Bu topluluklar, tarih boyunca göçerlik yoluyla Karadeniz'e gelip, yerleşik yaşama geçerken, folklorik kimliklerini sürekli yenilemiş ve danslar aracılığıyla bu kimliği sürdürmüşlerdir. Göçler yoluyla Karadeniz'e gelen Türk topluluklarının ordularında türkü yakıcı kimliği olan ozanların bulunduğu bilinmekte ayrıca bu ozanların savaşlar sırasında göstermiş oldukları kahramanlıkları şiir şeklinde ve melodik bir söylemle icra ettikleri bilinmektedir. Bu tür icralar dinleyiciler tarafından da ritmik yapılara eşlik ederek oyunlaştırılmıştır. Bu folklorik davranışlar kayda geçirilmemiş olsalar da günümüzde Karadeniz Bölgesinde oynanan Karşılama, Fingil, metelik, Horon gibi oyun uygulamalarında görülmekte bölgede bulunan diğer yerel halklarının folklorik yapılarını etkilemiş oldukları konusunda tarihsel belleğin işleyişi bakımından tereddüt yoktur (Dilek, 2018: 281).

Anadolu coğrafyası her bölgesinde kendi karakteristik halk oyunlarına sahiptir. Her bölgede farklılık gösteren oyunlar, ait olduğu bölgenin kültürel kimliğinin bir yansımasıdır. İnsanların yaşadıkları yer, koşul ve mekânlara göre folklor

yapılarında geleneğin belirli bir süre sonra başka bir yapıya dönüşmesi ve farklılık göstermesi doğaldır (Canbay, 2021: 129). Bu bağlamda, Anadolu'nun her bölgesinde oynanan halk oyunları, o bölgenin geleneksel tarihi, coğrafi koşulları, sosyal yapısı, kültürel birikimleri ve kültürel etkileşimlerin izlerini taşır. Oyunlar, bölgelerin coğrafi ve toplumsal yapılarına göre şekillenirler. Karadeniz Bölgesi'nin kimlik inşasını hazırlayan hızlı ve enerjik hareketlerle dolu horon oyunları, bölgenin zorlu coğrafi koşulları ve insanların bu koşullarla başa çıkma becerisini simgeler. Horon sadece bir dans değil, aynı zamanda bir kimlik olarak Karadeniz'deki toplum hayatını ve toplumsal mücadeleyi anlatan folklorik bir kimliği ifade biçimidir.

Geleneksel oyunlar, toplulukların tarihsel köklerini, geleneksel yaşam tarzlarını ve kültürel miraslarını yansıtır. Özellikle Doğu Karadeniz'i yurt yapan ve hala dinamik faaliyetler içinde olan yerel halk için horon, toplumsal bağları güçlendiren, topluluk içinde yardımlaşmayı ve dayanışmayı kuvvetlendiren, Karadeniz insanının çevik, enerjik yapısını simgeleyen folklor ürünüdür. Karadeniz Bölgesinde oynanan, kimlik göstergesi olan oyun türleri, kültürel kodlar ve kolektif duyguların üretiminde ve mücadele pratikleri içerisinde önemli bir yer tutan ürünlerdir (Işıl, 2012: 19). Bu kolektif üretim pratikleri, horon geleneği içinde tarım, hayvancılık ve yaylacılık faaliyetleri gösteren, geleneksel yapılarla ilgili ritüellerin bir parçası olarak görülmektedir. Geleneksel danslar, kültürel kodları taşıyan, geçmişle bugünü buluşturan ve bir topluluğun kimliğini belirgin kılan sözlü anlatılardır. Karadeniz bölgesindeki danslar özelde horonlar, çoğunlukla topluluk danslarıdır ve kolektif uyumu simgeler. Horon sırasında, kadın erkek el ele tutuşarak bir halka oluşturan icracılar, bir yandan kişisel kimliklerini ifade ederken, diğer yandan halkanın bir parçası olduklarını hissettirirler. Toplumsal aidiyeti kuvvetlendiren horonlar, ritmik yapı ve coğrafi koşullarla da

ilişkilendirilir. Sert ve yoğun hava koşulları, çetin doğa şartları ve bölge insanının dayanıklılığı, horonların fiziksel yapısını da yansıtmaktadır. Karadeniz’de görülen horonların bir diğer özelliği de, bölgesel ve yerel müzikle olan güçlü bağlarıdır.

Doğu Karadeniz bölgesi müzik kültüründen farklı olarak kendine özgü müzik kültürüne de sahiptir. Orta Karadeniz’den Doğuya doğru gidildikçe her kilometresinde değişen ritmik müzik ve oyun tavırlarına rastlanır. Karadeniz’in doğusuna gidildikçe coğrafyanın çetin şartları ve ulaşımın zorluğu çeşitli tavırların müzik ve çalgılar üzerine etkisini gösterir. Bu durum horon müzikleri ve çalgılarında kendi müzikal kimliğini kazanmasında önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Ekiz, 2021:49). Birçok çalgısı olan ve özellikle kemençe çalgısıyla, bölgeye özgü bir kültürel bir atmosfer ile horonların kimliksel unsurlarını güçlendirmektedir. Bu geleneksel çalgı ile çalınan ezgiler, sadece eğlence amaçlı değil, aynı zamanda toplumsal olayların, tarihsel mücadelelerin ve günlük yaşamın birer anlatısı olarak işlev görür. Böylece, kemençenin sadece bir eğlence aracı olmadığı aynı zamanda bölge halkının kimliğini ifade eden bir kültürel sembol haline gelmektedir.

Göçler, savaşlar, ekonomik değişimler ve modernleşme süreci, halk oyunlarının kimliksel yapısında çeşitli dönüşümlere yol açmıştır. Karadeniz, limanlar vasıtası ile vadiler boyunca iç kesimlere bağlanmaktadır. Özellikle de kıyı kesimdeki kentler, kültürel gelişmişlikleri ve kırsal hinterlandlarının genişliği ölçüsünde önemli çekim merkezleri olmuştur (Uygun, 2017: 943).

Arka yamaç diye tabir edilen Karadeniz’in Güneyi ile kıyı kesimleri arasında coğrafi anlamda kültürel farklılıklar oluşmaktadır. Karadeniz’in yerel halkı tüm horon oyunlarını oynayabilen bir dans repertuvarına sahiptir. Yöreden yöreye, kıyı kesiminden iç kesime ve hatta köyden köye horonlar

çeşitlenerek değişmektedir. Bu çeşitlenmenin en büyük dinamini coğrafi özellikler oluşturmaktadır (Yılmaz, 2018: 127). Örneğin, Karadeniz'in kıyı şeridinde yaşayan balıkçı grupların halk oyunları, denizle olan bağları üzerinden şekillenirken, iç kesimlerdeki grupların halk oyunları daha çok tarımsal faaliyetlerle ilişkili temalar taşır. Bu danslar şekil olarak benzerlik gösterse de, bir anlamda, bölgenin sosyo-ekonomik yapısının bir yansımasıdır.

Günümüzde, Karadeniz halk oyunları kimlikleri, hızlı üretim ve aynı zamanda hızlı tüketim kültürüyle iç içe geçmiştir. Görsel iletişim programları, yerel ve uluslararası festivaller, şenlikler ile turistik etkinlikler, bu horon oyunlarının yaygınlaşmasını sağlarken, aynı zamanda bazı geleneksel unsurların kaybolmasına ya da dönüşmesine neden olmuştur. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, şehirleşmenin çoğalması ve küreselleşmenin etkisiyle geleneksel horonlarımız, yerel bağlamlarından uzaklaşıp daha evrensel bir gösteri aracı haline gelmiştir. Buna rağmen, Karadeniz'in kimlik göstergesi horonlarımız hâlâ yerel kimliği pekiştiren ve hafızayı canlı tutan dinamik kültür özellikleriyle varlığını sürdürmektedir. Horon kimliğinin sergilendiği alanlardan biri de festivaller ve şenliklerdir. Bu etkinlikler, horon oyunlarının etrafında oluşan sosyal birliktelik ağların tanımlanmasında önemli bir araç olmuştur. Horon ile kimlik arasında bulunan tarihsel ilişki biçimlerinde dikkat çeken önemli noktalardan birisi de horonun sosyolojik takip edilme biçimleridir. Bu takip edilme biçimlerinde, farklı grupların ya da toplulukların kültürel anlamda demografik yapılarına ve kişilerin aynı amaç için bir araya gelmesi ile kolektif bir bilinç oluşturmaya gönderme yapılmasıdır (Sağır, Öztürk, 2015: 139-140).

6. SONUÇ

Halk oyunları ve müzikleri, tarihsel süreç içinde şekillenen ve toplumsal aidiyet duygusunu güçlendiren önemli folklorik unsurlardır. Bu halk oyunları özelde horonlar, hem yerel hem de ulusal kimliklerin bir parçası olarak, folklorik hafızayı canlı tutarak kültürel sürekliliği sağlar. Ancak, küreselleşme süreçleriyle birlikte, oyun kimliklerinde meydana gelen değişimler de dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Bu bağlamda, Karadeniz horonlarının modern dünyadaki yerini ve dönüşümünü anlamak, bölgedeki kimlik dinamiklerini kavramak açısından önemlidir.

Anadolu coğrafyasında görülen geleneksel halk oyunları, hem bireysel hem de toplumsal kimliğin inşasında ve korunmasında önemli bir rol oynamaktadır. Anadolu’da görülen bu halk oyunları, sadece bir eğlence ve dinlence aracı değil, aynı zamanda folklorik ve kültürel değerlerin, toplumsal yaptırımların ve kültürel tarihin deneyimlerini aktarılmasında kullanılan birer semboldür. Bu durum Karadeniz’de horonlar içinde geçerlidir. Horon, Orta ve Doğu Karadeniz bölgesinin kültürel kimliğinin önemli bir parçasıdır. Sadece bir halk oyunu değil, aynı zamanda Karadeniz insanının sosyal, kültürel ve tarihsel kimliğini ifade eden bir araçtır.

Bölgesel farklılıklarla zenginleşen bu folklorik miras, modern dünyada da kimlik inşasında ve kültürel aidiyetin güçlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, halk oyunlarının ve özelde horonların korunması, gelecek nesillere aktarılması, sosyal ve kültürel kimliğin sürdürülebilirliği açısından da büyük önem taşımaktadır.

Tarih boyunca Karadeniz’de çeşitli Türk toplulukları, göçerlik ve savaşçı kimliklerinden yerleşik hayata geçişlerine kadar farklı aşamalar yaşamışlardır. Bu asırlar süren süreçler, Toplulukların folklorik kimliklerini büyük ölçüde

şekillendirmiştir. Göçer ya da yarı göçer yaşam tarzı, savaşçı kültür, yerel inanç ve yerel halklarla etkileşim, bu toplulukların folklorik kimliklerinin temel taşlarını oluşturmuştur. Bu kültürel ve folklorik miras, günümüz Doğu Karadeniz halkının kimliğinde hâlâ izlerini sürdürmektedir.

Karadeniz’de hüküm sürmüş, Kıpçak Türklerinin kültürel mirası horonlarda izlenebilecek önemli etkiler bırakmıştır. Hem müzikal hem de figüratif dans unsurlarıyla, Kıpçakların sosyal yaşamındaki ritüel davranışlar ve toplumsal işlevler horonun enerjik ve kolektif yapısına yansımıştır. Horon, Kıpçak kültüründeki dayanışma ve toplumsal düzenin bir simgesi olarak, halkın kimliğinin bir parçası haline gelmiştir.

Folklor, ulusal ve toplumsal kimliğin inşasında ve devamlılığında hayati bir rol oynar. Folklorik miras, kişilerin ve grupların kültürel kimliklerinin korunmasına ve güçlendirmelerine yardımcı olur. Horon ve kimlik, folklor ve kimlik arasındaki aidiyet, özellikle küreselleşme bağlamında daha karmaşık bir hal alırken, folklorun kimlik üzerindeki önemi devam etmektedir. Bu dolaydır ki, folklorik kimliğin korunması ve geliştirilmesi sürecinde folklorun daha fazla araştırılması ve belgelenmesi ile olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akat, A. (2017). Doğu Karadeniz Bölgesi Müziklerinin Popülerleşme Süreci ve Etkilenimleri. Ayk.gov.tr.
- Akça, G. (2005). Modernden postmoderne kültür ve kimlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 1-24.
- Alp, M.Z. (2010). Halk Oyunlarının Ritim Duygusu, vücut Kompozisyonu Ve Reaksiyon Zamanının Gelişimi Üzerine Etkisi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek lisans Tezi,
- Arslanoğlu, İ. (2013). Kültür ve Medeniyet Kavramları, *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*.
- Arslantaş, H. A. (2008). Kültür–kişilik ve kimlik. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 105-112.
- Azılıoğlu, K., & Yılmaz, M. (2021). Toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitime yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 443-461.
- Bıyık, T. (2018). Şeyhülislâm Fetvalarında Horoz Tepme: Horon Tepme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2018(41), 217-230.
- Canbay, A. (2021). Biga Halk Müziği Kültürü; Kültürel Kaynaşmanın Müzikal Yansıması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 19(30), 121-146.
- Dalbay, R.S. (2018) Kimlik Ve Toplumsal Kimlik Kavramı, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2018/2, Sayı:31, s. 161-176.
- Demiray, E. (2012). Anavatanlarından Sekiz Ülkeye Dağıtılmış Bir Halk: Ahıska Türkleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).

- Dilek, İ. (2018). “Folklorik Bağlamda Türk-Rus İlişkisi”, Prof. Dr. Ahmet Mermer Armağanı, Akçağ Yayınları, Ankara: 2018, s. 279-302.
- Döner, B. (2015). Bulutları Beklerken ve Güz Sancısı, *folklor/edebiyat, cilt:21, sayı:84*, 175-194.
- Durgun, Ş. (2020). Türk Ulusal Kimliğinin Dönüşümü Ve Yeni Osmanlılık, *Stratejik ve Sosyal araştırmalar Dergisi*, Volume 4 Issue 2, July 2020.
- Ekiz, Z. (2021). *Oyun, Müzik Ve Giyim-Kuşam Örnekleminde Samsun Mübadilleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdem, Ş. Pulur, A. (2002). Doğu Karadeniz Bölgesinde Oynanan Horon Türü Oyunlar Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 223.
- Gülbeyaz, K. (2018). Türk Halk Oyunlarında Kullanılan Bazı Kasların Aktivasyon Oranlarının Kinesiyolojik Açından İncelenmesi (Horon Örneği). *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 75-87.
- Işıl, Ö. S. (2012). Toplumsal Hareket Örneği: Hes Karşıtı Mücadeleler, *Sosyolojik Tartışmalar 3 aylık Dergi*, 8.
- Nar, M. Ş. (2019). Kültürel Kimlik Sorunsalı: Görecelik Mi, Evrenselcilik Mi? Yoksa Uzlaş mı?, *Antropoloji Dergisi*, (37), 72-80.
- Özkan, İ. E. (2021). Ermeni-Kıpçak Kültür Etkileşimi Ve Bununla Birlikte Oluşan Ermeni Harfli Kıpçak Türkçesi, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (51), 116-132.
- Sağır, A. Öztürk, B. (2015). Sosyolojik Bağlamda Müzik ve Kimlik: Karabük Üniversitesi Örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2015, 8/2.

- Sahin, H. İ. (2012). Türkmenistan da Kültürel Kimlik ve Folklor. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12(1), 285-306.
- Tatar, T. (2000). Gelenek ve gelecek. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (26), 199-215.
- Uygun, S. (2017). Karadeniz’de yabancı vapur kumpanyaları ve göç. *Geçmişten Günümüze Göç II*, 789-807.
- Varol, S. F. (2014). Medyada yer alan temsillerin kimlik edinme sürecindeki rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26 (1), 301-313.
- Yılmaz, O. (2018). Doğu Karadeniz Kemeñçecilik Geleneğinde Yöresel Ekoller. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(24), 124-136.

YAPAY ZEKA VE EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDA YAPILAN MAKALELERE İLİŞKİN BİR BİBLİYOMETRİK ANALİZ ÇALIŞMASI

Serap Nur DUMAN¹

1. GİRİŞ

Yapay zeka en anlaşılır ve basit tanımıyla, makine zekası olarak ifade edilmektedir (Alanoğlu & Karabatak, 2019; Seyrek, Yıldız, Emeksiz, Şahin & Türkmen, 2024). Bu ifade biçimi makinelerin insan zihnini ve düşünme süreçlerini keşfetmesiyle anlam kazanmaktadır. Özellikle pandemi sonrası insan yaşamında meydana gelen değişimlerle ilişkili olarak eğitim, ekonomi, sanat, güvenlik, yönetim gibi pek çok farklı alanda yapay zekanın etkisinin ve kullanımının ön plana çıktığı söylenebilir. Sohbet robotları, akıllı asistan ve öneri motorları hayatımızda en çok karşılaştığımız yapay zeka uygulamalarından bazılarıdır (Alanoğlu & Karabatak, 2019). Eğitim söz konusu olduğunda ise öğretmen, öğrenci, program ve eğitim ortamı gibi değişkenlerin yapay zeka ile bir dönüşüm sürecine girdiği görülmektedir. Bu durum son yıllarda eğitimde yapay zeka araştırmalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların da yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır (Meço & Coştu, 2022; Güzey, Çakır, Athar, Yurdaöz & Saad, 2023; Akdeniz & Özdiç, 2021; Tekin, 2023). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde; yapay zekanın genellikle eğitim bilimleri alanında, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirildiği söylenebilir. Yapay zekanın özellikle soru, içerik ve etkinlik hazırlamak

¹ Doçent Doktor, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, serapnurduman@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4535-2144.

amacıyla öğretmenler tarafından tercih edildiği de belirlenmiştir (Seyrek, Yıldız, Emeksiz, Şahin & Türkmen, 2024). Bu kapsamda yapay zekanın temel nitelikleri eğitim kapsamında ele alındığında; öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, öğrenci ile sürekli iletişim kurmak, öğrencinin öğrenme sürecini anlamak gibi faydalarının olduğu vurgulanmaktadır (Noe, 2009'dan akt. Alanoğlu & Karabatak, 2019). Bunlardan belki de en önemli ve etkileyici nokta, yapay zekanın eğitimi kişiselleştirerek bireysel eğitim programlarının oluşturulmasına katkıda bulunmasıdır (Coşkun & Gülleroğlu, 2021). Bu kapsamda bu araştırmada eğitim programları ile yapay zekanın birlikte ele alındığı araştırmalara yönelik olarak bir çalışma gerçekleştirilmek hedeflenmiştir. "Artificial intelligence" ve "curriculum" anahtar kelimeleri kullanılarak Web of Science veri tabanı üzerinden doküman tarama yapılmış ve elde edilen sonuçlar üzerinden bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma bibliyometrik analiz çalışması niteliğinde gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analiz, analiz konusuna yönelik ülke, anahtar kelime, dergi, yazar gibi ögelere dayalı olarak görsele dayalı bilimsel harita oluşturulmasını amaçlayan veri madenciliği çalışmalarından biridir (Bağış, 2022; Zupic & Čater, 2015).

2.1.Doküman Seçimi

Bibliyometrik analiz sürecinde Web of Science veri tabanı üzerinden tarama gerçekleştirilmiştir. Doküman tarama başlığında "artificial intelligence" ve "curriculum" anahtar kelimeleri AND bağlacıyla 'Title' sekmesinde aratılmıştır. Elde edilen 68 sonuçtan "article" seçeneğiyle makaleler filtrelenmiştir. Böylece araştırmada 39 makale çalışması yer almıştır.

2.2.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Web of Science veri tabanından arama sonuçları tek dosya olarak kaydedilmiştir. Arama sonuçlarına ilişkin dosya VOSviewer veri analiz programı ile bibliyometrik analiz sürecine alınmıştır. Bu program ücretsiz olarak verileriniz hakkında bilimsel harita ortaya koymaktadır (<https://www.vosviewer.com/>). Bunun yanında konuya yönelik en çok makale yapan dergileri, en çok atıf alan makaleleri, en çok atıf alan yazarları görsellerle sunmaktadır (Van Eck & Waltman, 2010).

2.3.Etik Kurul İzin Belgesi

Bu çalışmada dokümanlar üzerinden bir veri analizi gerçekleştirildiğinden dolayı herhangi bir etik izin alınmasına gerek bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

3.1.Çalışmaların Dağıldığı WoS Konu Alanları

Web Of Science veri tabanında "artificial intelligence" ve "curriculum" anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda 39 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin konu alanlarına göre dağılımları Şekil 1’de sunulmaktadır. Buna dayalı olarak en çok makalenin sırasıyla Eğitim ve Eğitsel Araştırmalar (%15.38), Eğitim ve Bilimsel Disiplinler (%15.38) ile Radyoloji Nükleer Tıp Tıbbi Görüntüleme (%12.82) alanlarında tamamlandığına ulaşılmıştır. Bunun yanında yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin farklı çalışma alanlarında da çalışıldığı görülmüştür.

Şekil 1. Makalelerin Yer Aldığı Konu Alanları



3.2.Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin yıllara göre dağılımına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

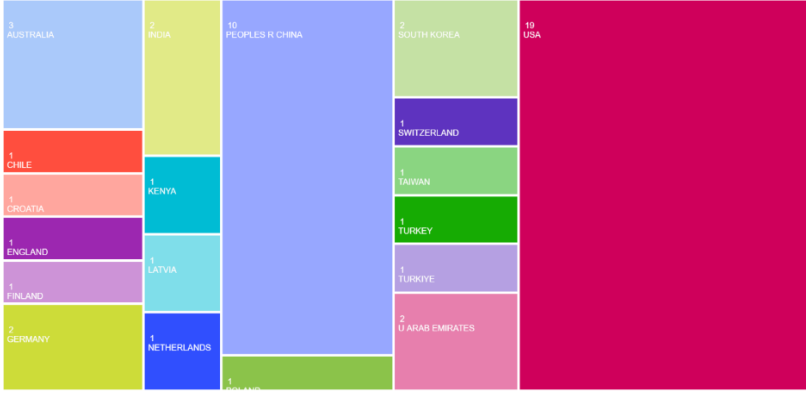
Yayın Yılı	Yayın sayısı	Yayın yüzdesi
2022	8	20.51
2024	7	17.94
2023	7	17.94
2020	5	12.82
2021	4	10.25
2001	1	2.56
1984	1	2.56

Tablo 1 incelediğinde en çok makalenin 2022 yılında yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında 2023 ve 2024 yıllarında da makale sayısının diğer yıllara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna dayalı olarak eğitim programı ve yapay zeka hakkındaki araştırmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2021 yılından günümüze doğru makale sayısında artış olduğu söylenebilir. Diğer taraftan konuya yönelik ilk makalenin 1984 yılında yayınlandığı ancak 1984 ve 2001 arasında herhangi bir makalenin olmadığı görülmektedir.

3.3.Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımı

Yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin ülkelere göre dağılımı incelendiğinde elde edilen bulgular Şekil 2’deki gibidir.

Şekil 2. Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılımları

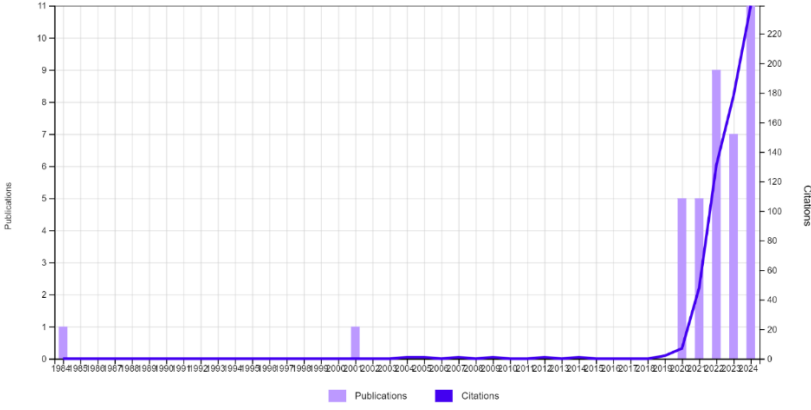


Şekil 2’de görüldüğü gibi, en çok makale çalışmasının Amerika Birleşik Devletleri’nde (%48.71) ve Çin Halk Cumhuriyeti’nde (%25.64) tamamlandığına ulaşılmıştır. Bunun yanında Avustralya (%7.69), Almanya (%5.12), Hindistan (%5.12), Güney Kore (%5.12), Birleşik Arap Emirlikleri (%5.12) ülkeleri eğitim programları ve yapay zeka hakkında makale üreten ülkeler arasında yer almaktadır.

3.4.Çalışmalara Yapılan Atıfların Dağılımı

Yapay zeka ve eğitim programı ile ilgili makalelerin atıfları incelendiğinde elde edilen sonuçlar Şekil 3’teki gibidir.

Şekil 3. Makalelere Yapılan Atıfların Dağılımı

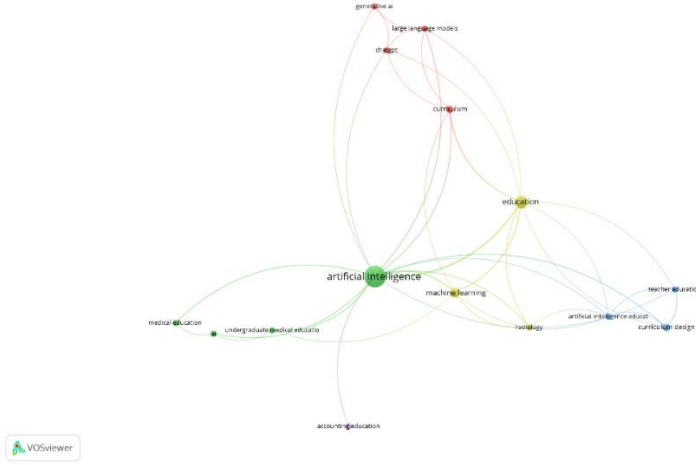


Şekil 3 incelediğinde özellikle 2020 yılından itibaren yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan atıfların düzenli ve sürekli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında 2020 yılından itibaren konuyla ilgili yapılan makalelerin de önceki yıllara göre önemli oranda artış gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle 2024 yılı hem makale sayısının hem atıf sayısının en yüksek olduğu yıl olmuştur. Buna bağlı olarak önümüzdeki yıllarda da eğitim programları ve yapay zeka hakkındaki araştırmaların devam edeceği öngörülmektedir.

3.5.Çalışmalarda En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler

Yapay zeka ve eğitim programı hakkında tamamlanan makalelerde en çok tercih edilen anahtar kelimeleri belirlemek için analiz türü ‘Co-occurrence’ ile analiz birimi olarak ‘author keywords’ tercih edilmiştir. Buna dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4. Çalışmalarda En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler



Şekil 4 incelendiğinde makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimenin “artificial intelligence” (n=24) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında sırasıyla en çok kullanılan diğer anahtar kelimeler; “education” (n=8), “machine learning” (n=5), “curriculum” (n=3) ve “curriculum design” (n=3) şeklinde belirlenmiştir. Makalelerde kullanılan tüm anahtar kelimeler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimeler

Anahtar kelime	Kullanım sıklığı (n)
artificial intelligence	24
Education	8
machine learning	5
Curriculum	3
curriculum design	3
accounting education	2
artificial intelligence education	2
A1	2
Chatgpt	2
generative ai	2
large language models	2
medical education	2
Radiology	2
teacher education	2
undergraduate medical education	2

3.6.Çalışmaların Yazarlarının Atıf Dağılımları

En çok atıf alan yazarları ve bu yazarların makale sayısını belirlemek adına yapılan analizde analiz türü “Citation” ve analiz birimi “Authors” seçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Çalışmaların Yazarlarının Atıf Dağılımları

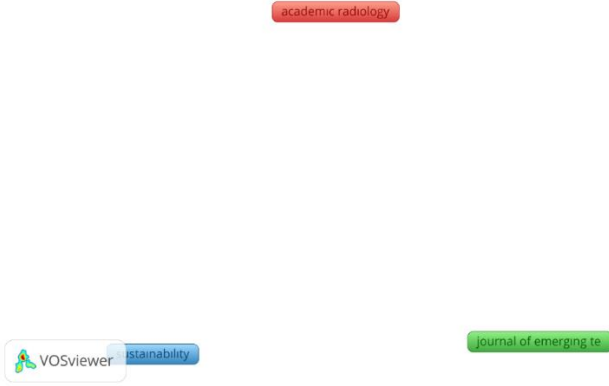
Çalışmanın yazarı	Yayın sayısı	Atıf sayısı
chai, ching-sing	3	177
chiu, thomas k. f.	2	164
qasim, amer	2	63
hassanpour, saeed	3	54
lindqwister, alexander l.	2	53
sin, jessica m.	2	53
levy, joshua	2	2

Tablo 3 değerlendirildiğinde, yapay zeka ve eğitim programı hakkında en çok atıf alan araştırmacının Chai, Ching-Sing olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmacı en çok yayın üreten yazarlardan biridir. Aynı zamanda Chiu, Thomas K. F. En çok atıf alan ve yayın üreten yazarlardan biri olmuştur. Araştırmacıların yayın sayısı ve atıf sayısı birlikte ele alındığında ise Hassanpour, Saeed en çok yayın üreten araştırmacılardan biri olmasına rağmen atıf sayısının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

3.7.En Çok Makale Yayınlayan ve Atıf Alan Dergiler

Yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin yayınlandığı dergilere yapılan atıfları belirlemek için analiz türü olarak “Citation” analiz birimi olarak “Sources” belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmaktadır.

Şekil 5. En Çok Atıf Yapılan Dergiler



Konuya yönelik en çok atıf yapılan dergiler ele alındığında sırasıyla en çok atfın Sustainability (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=115), Journal of Emerging Technologies in Accounting (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=63) ve Academic Radiology (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=56) olduğuna ulaşılmıştır. Buna dayalı olarak dergilerdeki makale sayısının çok fazla olmadığı ancak dergilerde yayınlanan makalelerin atıf gücünün fazla olduğu belirlenmiştir.

3.8.En Çok Atıf Yapılan Makaleler

En çok atıf yapılan makalelere yönelik gerçekleştirilen analizde analiz türü olarak ‘citation’ ve analiz birimi olarak ‘documents’ seçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. En Çok Atıf Yapılan Makaleler

Makale Adı	Yazar	Atıf Sayısı (n)
Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-determination Theory Perspective	Chiu, Thomas K. F.; Chai, Ching-sing	91
Creation and Evaluation of a Pretertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum	Chiu, Thomas K. F.; Meng, Helen; Chai, Ching-Sing; King, Irwin; Wong, Savio; Yam, Yeung	73
Are We Ready to Integrate Artificial Intelligence Literacy into Medical School Curriculum: Students and Faculty Survey	Wood, Elena A.; Ange, Brittany L.; Miller, D. Douglas	62
Blockchain Technology, Business Data Analytics, and Artificial Intelligence: Use in the Accounting Profession and Ideas for Inclusion into the Accounting Curriculum	Qasim, Amer; Kharbat, Faten F.	58
AI-RADS: An Artificial Intelligence Curriculum for Residents	Lindqwister, Alexander L.; Hassanpour, Saeed; Lewis, Petra J.; Sin, Jessica M.	52
The Impact of Artificial Intelligence and Machine Learning in Radiation Therapy: Considerations for Future Curriculum Enhancement	Chamunyonga, Crispen; Edwards, Christopher; Caldwell, Peter; Rutledge, Peta	31
Needs, Challenges, and Applications of Artificial Intelligence in Medical Education Curriculum	Grunhut, Joel; Marques, Oge; Wyatt, Adam T. M.	29
Artificial intelligence in business curriculum: The pedagogy and learning outcomes	Xu, Jennifer J.; Babaian, Tamara	29
Artificial intelligence in medical education curriculum: An e-Delphi study for competencies	Caliskan, S. Ayhan; Demir, Kadir; Karaca, Ozan	27
The importance of introducing artificial intelligence to the medical curriculum - assessing practitioners' perspectives	Dumic-Cule, Ivo; Oreskovic, Tin; Brkljacic, Boris; Tiljak, Mirjana Kujundzic; Oreskovic, Stjepan	25
Hybrid Physical Education Teaching and Curriculum Design Based on a Voice Interactive Artificial Intelligence Educational Robot	Yang, Dapeng; Oh, Eung-Soo; Wang, Yingchun	24
Artificial intelligence for oral and dental healthcare: Core education curriculum	Schwendicke, Falk; Chaurasia, Akhilanand; Wiegand, Thomas; Uribe, Sergio E.; Fontana, Margherita; Akota, Ilze; Tryfonos, Olga; Krois, Joachim	20
Artificial Intelligence and Robots in Libraries: Opportunities in LIS Curriculum for Preparing the Librarians of Tomorrow	Tait, Elizabeth; Pierson, Cameron M.	15
The Cases for and against Artificial Intelligence in the Medical School Curriculum	Ngo, Brandon; Nguyen, Diep; vanSonnenberg, Eric	14
Optimization of a Sports Activity Development Model Using Artificial Intelligence under New Curriculum Reform	Liu, Taofeng; Wilczynska, Dominika; Lipowski, Mariusz; Zhao, Zijian	14

Collaborative construction of artificial intelligence curriculum in primary schools	Dai, Yun; Liu, Ang; Qin, Jianjun; Guo, Yanmei; Jong, Morris Siu-Yung; Chai, Ching-Sing; Lin, Ziyang	13
Emergent Design: a crosscutting research program and design curriculum integrating architecture and artificial intelligence	Testa, P; O'Reilly, UM; Weiser, D; Ross, I	9
Embracing Emerging Technologies and Artificial Intelligence into the Undergraduate Accounting Curriculum: Reflections from the UAE	Qasim, Amer; El Refae, Ghaleb A.; Eletter, Shorouq	5
Artificial Intelligence Curriculum Needs Assessment for a Pediatric Radiology Fellowship Program: What, How, and Why?	Velez-Florez, Maria Camila; Ghosh, Adarsh; Patton, Daniela; Sze, Raymond; Reid, Janet R.; Sotardi, Susan	4
The Crisis Of Artificial Intelligence: A New Digital Humanities Curriculum For Human-Centred AI	Chun, Jon; Elkins, Katherine	3
Implications of Pediatric Artificial Intelligence Challenges for Artificial Intelligence Education and Curriculum Development	Alkhulaifat, Dana; Rafful, Patricia; Khalkhali, Vahid; Welsh, Michael; Sotardi, Susan T.	3
RETRACTED: Curriculum Design of Art Higher Vocational Education Based on Artificial Intelligence Assisted Virtual Reality Technology (Retracted article. See vol. 2022, 2022)	Cao, Qingyun	3
Artificial intelligence in healthcare: Should it be included in the medical curriculum? A students' Perspective	Bansal, Manishi; Jindal, Ankush	2
Preparing healthcare leaders of the digital age with an integrative artificial intelligence curriculum: a pilot study	Park, Soo Hwan; Pinto-Powell, Roshini; Thesen, Thomas; Lindqwister, Alexander; Levy, Joshua; Chacko, Rachael; Gonzalez, Devina; Bridges, Connor; Schwendt, Adam; Byrum, Travis; Fong, Justin; Shasavari, Shahin; Hassanpour, Saeed	1
Artificial intelligence and regional anesthesiology education curriculum development: navigating the digital noise	Schroeder, Kristopher M.; Elkassabany, Nabil	1
Two artificial intelligence models underperform on examinations in a veterinary curriculum	Coleman, Michelle C.; Moore, James N.	1
Advancing AI education: Assessing Kenyan in-service teachers' preparedness for integrating artificial intelligence in competence-based curriculum	Fundi, Maxwell; Sanusi, Ismaila Temitayo; Oyelere, Solomon Sunday; Ayere, Mildred	1
AI-RADS: Successes and challenges of a novel artificial intelligence curriculum for radiologists across different delivery formats	Lindqwister, Alexander L.; Hassanpour, Saeed; Levy, Joshua; Sin, Jessica M.	1

Tablo 4 değerlendirildiğinde yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makaleler içinde en çok atıf alan

çalışmanın Chiu, Thomas K. F. Ve Chai, Ching-Sing tarafından gerçekleştirilen “Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-determination Theory Perspective” (n=91) adlı makale olduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanında tabloda yer almayan on bir makalenin henüz bir atfının bulunmadığı belirlenmiştir.

4. SONUÇ

Bibliyometrik analiz olarak gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin çok sayıda olmadığına ulaşılmıştır. Bu araştırmada Web of Science veri tabanı üzerinden 39 makaleye ulaşılmış ve analiz süreci bu makaleler kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makalelerin Eğitim ve Eğitsel Araştırmalar (%15.38), Eğitim ve Bilimsel Disiplinler (%15.38) ile Radyoloji Nükleer Tıp Tıbbi Görüntüleme (%12.82) alanlarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında yapılan makalelerin özellikle 2021 yılından günümüze doğru niceliksel olarak artış gösterdiğine ulaşılmıştır. Bu durum pandemi dönemi sonrasında eğitimde yapay zeka kullanımının daha popüler ve istendik bir durum olmasıyla ilişkili değerlendirilebilir. Özellikle eğitimin bireysel yönünün ön plana çıkması, eğitim programlarının daha özel ve kişiye dönük hale gelmesini sağlamak ve yapay zekanın katkısı ön plana çıkmaktadır. Çalışmaların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde ise en çok makale çalışmasının Amerika Birleşik Devletleri’nde (%48.71) ve Çin Halk Cumhuriyeti’nde (%25.64) tamamlandığına ulaşılmıştır. Eğitim programı ve yapay zeka hakkında yapılan makalelerin atıfları ele alındığında; 2020 yılından itibaren atıfların düzenli ve sürekli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında 2020 yılından itibaren konuyla

ilgili yapılan makalelerin de önceki yıllara göre önemli oranda artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimelerin “artificial intelligence” (n=24), “education” (n=8), “machine learning” (n=5), “curriculum” (n=3) ve “curriculum design” (n=3) şeklinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Makale çalışmalarının yazarlarının atıf dağılımlarına yönelik elde edilen bulgularda ise yapay zeka ve eğitim programı hakkında en çok atıf alan araştırmacının Chai, Ching-Sing olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu araştırmacı en çok yayın üreten yazarlardan biridir. Konuya yönelik en çok atıf yapılan dergiler ele alındığında sırasıyla en çok atfın Sustainability (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=115), Journal of Emerging Technologies in Accounting (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=63) ve Academic Radiology (Makale Sayısı=2, Atıf Sayısı=56) olduğuna ulaşılmıştır. Son olarak yapay zeka ve eğitim programı hakkında yapılan makaleler içinde en çok atıf alan çalışmanın Chiu, Thomas K. F. Ve Chai, Ching-Sing tarafından gerçekleştirilen “Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-determination Theory Perspective” (n=91) adlı makale olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan bu bibliyometrik analiz çalışmasının yapay zeka ve eğitim programı ile ilişkili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, M., & Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zeka konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734>
- Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). *Eğitimde yapay zekâ*. Ferah Güçlü Yılmaz, Mehtap Naillioğlu Kaymak (Ed.), Eğitim Araştırmaları-2020 içinde (175-185). Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Bağış, M. (2022). *Bibliyometrik araştırmalarda kullanılan başlıca analiz teknikleri*. Oğuzhan Öztürk, Gökhan Gürler (Ed.), Bir literatür inceleme aracı olarak bibliyometrik analiz içinde (97-109). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zeka konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi, *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of*

Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(106), 845–856.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077>

Tekin, N. (2023). Eğitimde Yapay Zekâ: Türkiye Kaynaklı Araştırmaların Eğilimleri Üzerine Bir İçerik Analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

Zupic, I., and Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.
<https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İNTERNET DESTEKLİ DİNLEME-OKUMA MATERYALLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ

Senem Seda ŞAHENK¹

Rıfat Mehmet İNCE²

1. GİRİŞ

21. yüzyılda İngilizce, Fransızca ve Almanca eğitimi kapsamında olan yabancı dil eğitimi dahil olmak üzere Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi başta Asya ve Afrika ülkeleri özellikle Türk cumhuriyetleri vatandaşları dahilinde birçok ülkenin öğretmenleri aracılığıyla Türkçe yabancı olarak öğretilmektedir. Türkçe dünya üzerinde en çok konuşulan 5. dildir. Aynı zamanda yaklaşık olarak 250.000.000 konuşur Türkçe konuşmaktadır (Güçükoğlu & Türker, 2015, Keleş, 2015). Günümüzde yabancı dillerin eğitiminde özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde internet destekli eğitimle ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi merkezli beden dili gibi özel ve güncel içerikli konular ele alınmaktadır. İnternet destekli eğitim kapsamında dört temel dil becerilerinin bilgi ve iletişim teknoloji araçlarındaki çeşitliliğin artmasıyla okullarda geleneksel olarak kullanılan kara tahtanın yerine bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı tahta, mobil cihazlar, internet, akıllı telefon, e-kitap okuyucu, z-kitap vb gibi... araçların özellikle yabancı dil eğitiminde teknolojinin öğretmen ve öğrenciler

¹ Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, senemseda78@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7861-430X

² Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, rifatmehmetince@gmail.com, ORCID: 0009-0002-4325-4564

tarafından etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılarak, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçişin yanı sıra geleneksel yöntemlerden çağdaş ve yenilikçi yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin motivasyonlarının ve dikkatlerinin artırılması sürecinde öğrencinin ilgisini çekerek üst düzey öğrenme becerileri geliştirilerek, öğretim bağlamında karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırarak ve gerçek yaşam durumları öğrenme ortamlarına yansıtılmaktadır. Bu paralelde üretim bağlamında öğrenenleri bilgiye eriştirerek ve yeni bilgiler üreterek bilgi çağında temel alınan teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi becerilerin gelişimini desteklemek amaçlanmaktadır (Deniz, Öztürk & Çekici, 2021).

Diller için çerçeve metin fikri, Avrupa Konseyi'nin Avrupa'daki dil öğretiminde önemli standartlar arasında yer almaktadır. Birincil olarak 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi oluşturulmuştur. Çerçeve Metinde etkinlik ve strateji kavramları önem kazanmıştır. Çerçeve Metinde gerçekleştirilen bu inceleme ve değerlendirmenin sonrasında “aracılık” kavramı aşağıdaki gibi tanımlanabilir: Kişisel, eğitsel, kamusal ve mesleki boyutlarda bir metni hem kendisi hem de başkaları için anlaşılır hale getirerek bilgi ve kavramlara erişimi basitleştirmek için işbirlikçi iklimi korumak; grup içi etkileşimi organize etmek, yönetmek ve katkı sağlamak; farklı sosyal, kültürel ve dilsel görüşleri olan öğrenciler arasında iletişimi kolaylaştırmayı öngörmektedir. Ayrıca geleneksel yaklaşım yerine dört temel dil becerisine dayalı yabancı dil eğitim ve öğretiminin gerçekleştirilmesine önem verilmektedir. Bu çerçeve metin kapsamında Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Dil Ölçeği, Avrupa Diller Pasaportu, Avrupa Ortak Dil Kriterleri oluşturulmuştur. Ardından bu metin 2018 ve 2020 yıllarında tekrardan gözden geçirilerek gerekli güncellemeler yapılmıştır (Council of Europe, 2020). Çerçeve metnin oluşturulmasında aşağıda açıklanan 3 temel ilke söz konusudur: (i) Avrupa'daki dil ve kültürel çeşitliliği

korumak. (ii) Avrupa hareketliliğini arttırarak ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmenin ötesinde önyargı ve ayrımcılığın önüne geçebilmek için farklı ana dilden olan Avrupalılar arasında iletişimi kolaylaştırmak amaçlanmıştır. (iii) Avrupa Konseyine üye olan ülkelerin Avrupa düzeyinde işbirliği, eşgüdüm ve yakınlaşmayı temel almaktadır. Bu doğrultuda Çerçeve Metinde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı'nda önemli olan aracılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırma ve uygulamalarında yeni bir pencere açacağı varsayılmaktadır. Bu kapsamda diğer yabancı dil eğitim ve öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde şarkılar, hikayeler, görsel-işitsel metinler, karikatürler, resimli hikayeler, yazılı metni olmayan oyunlar, çeşitli edebi metinler (kısa hikayeler, romanlar, şiirler) gibi çeşitli metin türlerinde yararlanılmaktadır (AOÇ, 2021, Küçük, 2019). Bu araştırma kapsamında Avrupa Konseyi B1 Eşik Düzey Başvuru Metni, B1 dil düzeyine ait sınırlılıklar temel olarak belirlenmiştir. Eşik düzey olarak da adlandırılan B1 dil düzeyi, orta seviyeye geçişte birincil aşama olarak kabul edilmesinden dolayı kültürel tanımlayıcıların belirlenmesinde örnek düzey olarak tanımlanmıştır.

Dünya üzerinde en çok tartışılan konulardan birisi de beden dili temasıdır. Ayrıca özellikle 21. yüzyılda küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim ve öğretimde beden dilinin kullanılması gittikçe popüler bir konu haline gelmektedir. Yabancı dil eğitim ve öğretimi sürecinde beden dilinin kullanımı toplumsal, kültürel ve iletişimsel işlevleri vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim öğretiminde beden dili öğretiminin sağlanması temeldir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlü iletişimin yanı sıra sözsüz iletişimi yani beden dili kavramları ve öğelerinin öğretilmesinin önemi kavrayan öğretmenler bu öğretim sürecinde çoğu zaman daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Bu tür öğretim süreci kültürel zenginleşmeyi sağlar. Her kültür ve toplumda farklı beden dili öğeleri söz konusudur. Mutluluk,

üzüntü, öfke, korku, şaşkınlık ve tiksiniş gibi altı temel duygunun kültürlerarası farklı yorumlanması mevcuttur. Beden dilinin ortalama olarak sosyal iletişimdeki oranı % 60'dır. Bunun yanı sıra ses tonu da iletişimde önemli rol oynamaktadır. Sesin iletişimde etkisi % 30 olarak belirtilmiştir (Gün & Yurtçu, 2022, Erciyas, 2019, Göçmenler, 2011, Baltaş, 2002).

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde internet destekli beden dili temasında dinleme-okuma materyallerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında başlangıçta okuma aşamasında Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından Yeni İstanbul B1 dil düzeyinde 6. Ünite Bir Dünya Kültür teması altında sayfa 110-111'deki "Farklı Kültürlerde Beden Dilleri" başlıklı okuma metni ve okuduğunu anlama becerisini gösteren sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar ve İnternet Destekli Eğitim

Çok yönlü bilgisayar iletişim araçları ve internetin icadından itibaren dil öğretiminde bilgisayarların rolü tüm dünya ülkelerinde görevli yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştığı önemli ve güncel bir konu haline gelmiştir. Diğer yabancı dil eğitim ve öğretim süreçleri boyutunda gözlemlendiği gibi yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde teknoloji destekli eğitimin yani bilgisayar ve internet destekli eğitimin özellikle uzaktan öğretim sürecinde ve sonrasında başladığı ve devam ettirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda diğer yabancı dil eğitim ve öğretim süreçlerinde gözlemlendiği üzere yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde teknoloji tabanlı çalışmalar kapsamında bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yabancı dil olarak Türkçe eğitim ve öğretimine yönelik çeşitli internet sitelerinden, akıllı cep telefonu uygulamalarından, Duolingo, Edmodo, Kahoot, Google Classroom, Memrise, gibi eğitsel web siteleri, web 1.0. ve web 2.0 eğitim araçlarından

yararlanılmaktadır (Gök & Karademir, 2020, Göker & İnce, 2019, Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008). Teknolojik gelişmeler bağlamında, bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yabancı dil olarak Türk eğitimi sürecinde birçok akademik çalışma gerçekleştirilmiştir (Aktaş, 2022, Türker, 2019, 2018, Baş & Turhan, 2017, Ağca, 2016, Akın, 2016, Kanburoğlu & Aycan, 2016, Ural, 2016, Kanğ, 2015, Pilancı, 2015).

Günümüzde gelişmiş web ve mobil teknolojilerinin etkisinin yanısıra bu kapsamda yararlanılabilecek web 2.0 araçları (Kahoot, Padlet, Skype, Quizizz, vb.)'nın sayısı ve sundukları imkanların çeşitliliği gün geçtikçe artmaktadır. İnternetin sesli, görsel ve etkileşimli (interaktif) olarak kullanımının gelişimi ulusal ve uluslararası sınırları ortadan kaldırmıştır. Ülkeler arası sınırların kalkmasında önemli bir rol oynayan bilişim-iletişim teknolojileri aynı zamanda ülkeler arası iletişimde Avrupa Birliği'nin vurguladığı çok dillilik kavramını da gündeme getirmiştir (Bozkurt, 2013, Bayrak, 2013, Kuşçu & Karan, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde bilgisayar ve internet destekli eğitim alanında birçok kitap, makale ve yüksek lisans ve doktora tezi üretilmiştir (Aşar & Özdemir, 2024, Gökmen & Arslan, 2024, Kaya & Gürata, 2024, Okur, 2024, Aydoğdu, 2023, Adam, 2022, Çalışkan, 2022, Çaymaz & Korkmaz, 2022, Gün & Delen, 2022, Kaldırım, 2022, Selvi, 2022, Türkben & Alptekin, 2022, Yalçın, 2022, Yıldız & Ateşli, 2022, Yılmaz, Biçer & Alan, 2022, Çangal, 2021, Dalgıç, Geldi, Güleş & Kartal, 2021, İnal & Çakır, 2021, İnce, 2021, Sarıgül, 2021, Birinci, 2020, Boylu & İltar, 2019, Dünder & Kara, 2019, Fidan, 2019, Göker, 2019, Baş & Yıldırım, 2018, Türker, 2018, Karatay, Karabuğa & İpek, 2018, Akın, 2016, Altıparmak & Özcan, 2016, Erol & Gülcü, 2016, Gücükoğlu & Türker, 2015, Gülcü, 2015, Ağca, 2012).

1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri

1949 yılında Fransa'nın Strazburg şehrinde 47 ülkeden oluşan Avrupa Konseyi kurulmasından itibaren Avrupa'da çok dillilik ve çok kültürlülük yapılarını güçlendirmek hedefiyle birçok proje geliştirmiştir. 2001 yılında Avrupa Diller Yılı ilanı kapsamında Avrupa Ortak Yabancı Dil Kriterleri Çerçeve Programı oluşturulmuştur. Bu programın temel amaçları arasında Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğrenmeyi, öğretmeyi, ölçme ve değerlendirmeyi ortak aşamalar dahilinde yapılandırılarak 6 dil düzeyi ve dört temel dil becerisine odaklanılmaktadır (Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer, Güler, 2005).

Orijinal adı (Common European Framework - CEF) olan Avrupa Konseyi programında yabancı dil düzeylerinin açık ve kolay bir biçimde kavranması için belli standartlar ve ölçekler geliştirilmiştir. Bu standart ve ölçeklerle öğrenen tüm bireylerin hangi düzeyde hangi dil becerilerine sahip olabilecekleri belirlenerek, ders programı, müfredat, sınav, ders kitabı gibi materyallerin içeriklerinin belirlenmesinde öğretmenlere ve öğrenenlere kaynaklık etmektedir. Avrupa Konseyi ortak yabancı dil programı tarafından ortaya koyulmuş olan yabancı dil düzeyleri başlangıçta 3 alana (A: Temel Kullanıcı, B: Bağımsız Kullanıcı, C: Yeterli Kullanıcı) ve bu ana gruplarda yine kendi içinde (A1: Giriş/ Keşif Düzeyi-A2: Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi, B1: Eşik Düzeyi-B2: İleri/Bağımsız Konuşucu Düzeyi, C1: Özerk/Gerçek Kullanımsal Düzey-C2: Ustalık Düzeyi) yani 6 alt düzeye ayrılmıştır (Diller İçin Ortak Başvuru Metni Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme). B1 Eşik Düzeyinde aşağıda belirtilen şu öğelere yer verilmektedir: Açık ve standart bir dil kullanılması şartıyla öğrenici ve iş, okul, eğlence, vb. bilinen konular ve öğelerden bahsedildiğinde ana temaları kavrayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan seyahatte karşılaşılan durumların çoğunda

sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ve ilgi alanında olan konularda yalın ve tutarlı bir söylem ortaya koyabilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü ifade edebilir, bir beklentiyi tanımlayabilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilgili gerekçeler ya da açıklamaları kısaca ifade edebilir (AOÇ, 2013).

Bu araştırma kapsamında olan B1 dil düzeyinin dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi hedef alınmıştır. Bu doğrultuda B1 dil düzeyindeki dinleme becerilerinde öğrenenlerden kazandırılması amaçlanan temel yeterlilikler aşağıda açıklanmaktadır (AOÇ (2021): B1 Dil Düzeyi Dinleme Becerisi Yeterlilikleri: İş, okul, boş zaman vb gibi... ortamlarda sürekli karşılan bildik konulardaki net ve standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilmektir. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanında olan konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olması şartlarıyla algılayabilmektedir.

B1 Dil Düzeyi Okuma Becerisi Yeterlilikleri: Mesleklerle ilgili günlük dilde en çok geçen sözcüklere sahip olan metinleri anlayabilmektedir. Kişisel mektuplarda dile getirilen olayları, duyguları ve dilekleri genel hatlarıyla kavrayabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Ortak Dil Kriterleri, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin kullanılmasına yönelik birçok kitap, makale, yüksek lisans ve doktora tezi üretilmiştir (Gür, 2024, Mansur & Arıcı, 2023, Taşkın, 2023, Dalioğlu, 2022, Er, 2022, Harmankaya, Sallabaş & Toker, 2022, Deniz, Öztürk & Çekici, 2021, Eyüp, Güner & Kaya, 2021, Kılınç, 2021, Şimşek, 2021, Ünlüsoy, 2021, Yalın & Gönen Kayacan, 2021a, 2021b, 2021c, Yorgancı, 2021, Bağcı, 2020, Moralı, & Göçer, 2020, Mutlu & Set, 2020, Erdal vd, 2019, Fişekçioğlu, 2019a, 2019b, Özcan, 2019, Sönmez, 2019, Başutku, 2018, Başutku & Durmuş, 2018, Çetinoğlu & Güllülü, 2018, Erdil, 2018, Korkmaz, 2016, Sarıbaş, 2014, Kalfa, 2013, Güneyli & Demirel, 2006, Yüce, 2005).

1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Beden Dili Temasının İşlenmesi

Yabancı dil eğitimi alanında özellikle de bu araştırmanın konusu olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beden dili kullanılması dil sınıfında Türk kültürel zenginliklerinin ve diğer dünya kültürleriyle ortak ve farklı olan yönlerin vurgulanmasına olanak sağlamıştır (Challal & Yassine. 2024, Azimjonovna, Shakhriyrovna & Jamoliddinovna, 2023, Öncül & Öztürk, 2023, Deregözü & Kuyumcu, 2015). Beden dili sözsüz dile dayanmaktadır. Bazı el, yüz ve baş hareketleri farklı dillerde Türkçe anlamıyla aynı olmanın yanı sıra tamamen zıt anlamlara da geldiği sıklıkla görülmektedir (Öncül & Öztürk, 2023). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde beden dili temasının işlenmesine yönelik birçok makale ve yüksek lisans tezi yazılmıştır (Öncül & Öztürk, 2023; Zaynab Azimjonovna vd, 2023; Çapar & Tomul, 2022, Gün & Yurtçu, 2022, Khikmatullaevna Akbarova, 2022; Kresh, 2021, Sassoon, 2018, Özbent, 2017; Rouchousse, 2017; Yang, 2017, Auzéa, 2016, Denizci, 2016; Deregözü & Kuyumcu, 2015, Boué, 2013; Göçmenler, 2011; Arnaud, 2008).

2. YÖNTEM

2.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe eğitim ve öğretimi ile internet destekli eğitim, beden dili kullanımı ve kelime hazinesinin güçlendirilmesi konularında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanan olgu ve olgular üzerinde bilgi içeren yazılı materyallerin ele alınmasını ve incelenmesinden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Doküman incelemesi için ilgili literatür üzerinde çalışıldıktan sonra ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması için kullanılabilecek ölçütler ortaya koyulmuş ve veriler bu çerçevede bir araya getirilmiştir. Verilerin

toplanması aşamasında birçok ülkenin resmi kurumlarından (Milli Eğitim Bakanlıkları, Ulusal Eğitim Kurumları, Üniversiteler vb.) elde edilen verilerden, ulusal ve uluslararası araştırma raporlarından, makalelerden, yukarıda bahsedilen alanlarda yayınlanmamış yüksek lisans ve doktora tezlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'de eğitim gören 2023-2024 eğitim-öğretim yılında eğitim almış olan toplam 81 öğrenci oluşturulmuş örnekleme ise aynı akademik yılda yabancılara Türkçe öğretimi B1 dil düzeyinde çalışmaya gönüllülük esasıyla katılmış olan Türkçe öğrenen toplam 40 öğrenci tarafından yürütülmüştür.

2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel tarama ve literatür tarama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda var olanlar ve yaşananlar tanımlanarak oluşturulmaktadır. Örneğin bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe eğitim ve öğretim sisteminin temel özellikleri, internet destekli eğitim ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri ışığında Yabancı Dil Olarak Türkçe eğitiminin nasıl biçimlendirilebileceği, beden dili hareketlerinin bu biçimlendirmeye ne yönde uyarlanabileceği hedeflenmiştir. Bu tür araştırmalarda üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguların denetlenemez. Bu tür çalışmalarda var olan durumun eksiksiz ve tam olarak tanımlanması söz konusudur (Sönmez, Alacapınar, 2017; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

3. BULGULAR

3.1. Okuma Etkinliği

Çalışma kapsamında birinci aşamada okuma aktivitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından bir olan Yeni İstanbul B1 dil düzeyinde 6. Ünite Bir Dünya Kültür teması

altında sayfa 110-111'deki “Farklı Kültürlerde Beden Dilleri” başlıklı okuma metni ve okuduğunu anlama becerisini değerlendiren sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar ele alınmıştır.

Tablo 1. B1 Dil Düzeyi Okuma Etkinliği Puanları

B1 Dil Düzeyi Okuma Etkinliği Puanları				
% 80	% 85	% 90	% 100	Toplam
3	5	30	2	40

Yukarıdaki B1 Dil Düzeyi okuma etkinliği puanları tablo 1'e göre, Yeni İstanbul B1 dil düzeyinde 6. Ünite “Bir Dünya Kültür” teması altında sayfa 110-111'deki “Farklı Kültürlerde Beden Dilleri” başlıklı okuma metni ve okuduğunu anlama becerisini değerlendiren sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapları analiz edildiğinde en başarılı öğrencilerin yani % 100 akademik puan elde eden 2 öğrenci, % 90 potansiyel gösteren toplam 30 öğrenci, % 85 akademik başarı elde etmiş olan toplam 5 öğrencinin ve geri kalan 3 öğrencinin % 80 puan düzeyinde başarılı oldukları tespit edilmiştir.

3.2. Dinleme Etkinliği

İkinci aşamada ise dinleme etkinliğinin okumayı desteklemesi amacıyla youtube'da yer alan beden dili temalı kısa videolar arasından Oğuz Benlioğlu'nun beden dili hakkındaki bir videosu seçilmiştir (Zayıf ve İtici Gösteren 9 Beden Dili Hareketi: Oğuz Benlioğlu, https://www.youtube.com/watch?v=y2yNMMLcj_g&ab_channel=O%C4%9FuzBenlio%C4%9Flu). Bu kısa videoya yönelik 10 soruluk çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur.

Tablo 2. B1 Dil Düzeyi Dinleme Etkinliği Puanları

B1 Dil Düzeyi Dinleme Etkinliği Puanları			
% 80	% 90	% 100	Toplam
4	35	1	40

Yukarıdaki B1 dil düzeyi dinleme etkinliği puanları irdelendiğinde ise, 4 öğrencinin % 80 oranında başarılı olduğu, 35 öğrencinin % 90 düzeyinde akademik başarı gösterdiği ve geri kalan 1 öğrencinin ise en başarılı olarak % 100 başarı elde etmiş olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan okuma ve dinleme çalışmalarında öğrencinin başarısını dil öğreniminden bağımsız olarak olumlu ya da olumsuz etkileyen en önemli faktörler, öğrenciler farklı ülkelerden geldikleri için metinlerdeki beden dili hareketlerinin kendi kültürlerinde bulunup bulunmamasıdır. Bu durum, sadece öğrencinin dile olan hakimiyetini arttırmakla kalmamış aynı zamanda bir kültür aktarımı varsayılan benden dili hareketlerinin Türkçedeki karşılıklarını öğrenmelerini sağlayarak dil öğreniminin tüm boyutlarıyla ele alınmasını sağlamıştır.

3.3. Görüşmeler

Üçüncü aşamada ise katılımcı öğrencilerden gönüllü olan ve seçkisiz yöntemle seçilmiş olan toplam 10 kişilik bir grup öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda 3 soru bulunmaktadır.

Yapılan görüşmeler sonucunda ses kayıtları dinlenerek ve kodlanarak genel olarak şu sonuçlara varılmıştır: İnternet destekli kısa videolarla dinleme uygulamalarının olumlu yönleri ele alındığında öğrenciler bu tür materyallerle çalıştıklarında çalışma motivasyon istek ve ilgilerinin artarak akademik başarı düzeylerinin olumlu olarak ivme kaydettiği gözlemlenmiştir. Bunun dışında İnternet destekli kısa videolarla dinleme etkinliklerinin olumsuz etkilerinin olmadığını savunmuşlardır. Ayrıca dinleme dışında internet destekli kısa videoların ve diğer öğretim materyallerinin diğer 3 dil becerisi olan dinleme, okuma ve yazma becerilerinde yararlanılmasının hem onların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon, istek ve ilgilerini arttıracaklarını hem

de akademik başarılarını olumlu olarak etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

İnternet destekli kısa videolarla dinleme uygulamaları yapılmasının olumlu yönleri arasında öğrenciler bu tür çalışmaların kullanılmasının yeni kelimelerin öğrenilmesi için avantajlı olduğunu, dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığını, sesli ve görüntülü olarak net görüntüler sunulduğunu, dinleme pratiği sağladığını, dinleme becerilerini geliştirdiklerini, öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini, telaffuz becerilerini geliştirdiklerini, sınava hazırlanmak için avantajlı olduğunu savunmuşlardır.

İnternet destekli kısa videolarla dinleme uygulamaları yapılmasının olumsuz yönleri arasında ise öğrenciler bu tür çalışmaların olumsuz yönleri olmadığını, sadece bazı videoların onların düzeylerine uygun olmadığını, konuşma pratiğini yerini tutmadığını, uzun süreli bu tür çalışmaların gözleri yorabileceğini, hızlı konuşmaları daha zor anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Daha sonraki derslerde internet destekli dinleme, okuma, konuşma ve yazma aktivitelerinin yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu tür çalışmalarla daha kolay öğrenebildiklerini, bu tür aktivitelerin daha eğlenceli ve kolay olduğunu, bu tür çalışmaların Türkçe seviyelerini daha iyi geliştirebildiklerini iddia etmişlerdir.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Araştırmanın sonuçları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

(i) B1 Yabancılar Türkçe dersinin beden dili temalı okuma etkinliğine 40 öğrenci katılmıştır. Toplam 40 öğrenciden 3 öğrenci % 100, 30 öğrenci % 90, 5 öğrenci % 85 ve en son olarak ise geri kalan 2 öğrenci % 80 puan elde etmişlerdir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerin teknoloji, bilgisayar ve internet destekli olarak yürütülmesinin ve eğitim-öğretim sürecinde web

2.0., web 3.0. (uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi), youtube ve TED videolarının, çeşitli dijital materyallerle öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, yaratıcılıklarına desteklediği, dil öğreticilerine kolay olanaklar oluşturduğu ancak bu araçların hedefli ve aralıklarla bu araç gereçlerden yararlanılmasının daha faydalı olacağı sonucuna varılmıştır (Karaman, 2023; Çangal, 2021; Eraslan & Asmalı, 2021; Göker, 2019; Baş & Yıldırım, 2018; Erol & Gülcü, 2016; Bastos & Ramos, 2009).

(ii) B1 Yabancılar Türkçe dersinin beden dili temalı dinleme etkinliğine 40 öğrenci katılmıştır. Toplam 40 öğrenciden 4 öğrenci % 100, 35 öğrenci % 90 ve en son olarak ise geri kalan 1 öğrenci % 80 oranda başarılı olmuşlardır.

(iii) Görüşmelerde öğrenciler bu etkinliğin özellikle internet destekli olan dinleme etkinliği aşamasını daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

(iv) Ayrıca bu derste internet destekli kısa videolarının dinleme etkinliklerinde kullanılmasının onların motivasyon, istek ve ilgilerin arttırarak akademik başarı düzeylerini olumlu olarak etkilediği gözlemlenirken bunun ötesinden internet destekli kısa dinleme videolarından yararlanılmasının olumsuz yönün olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca diğer 3 dil becerisi (okuma, konuşma ve yazma) için de farklı internet destekli çeşitli etkinlikler geliştirilmesinin gerekliliğine inandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir araştırma olan Çangal (2021) çalışmasının ortak sonucuna göre yabancılar Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi olarak da adlandırılan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın geliştirilmesi temel hedeftir. Bastos ve Ramos (2009) araştırmasının ortak yönü ele alındığında ise YouTube'daki videolarla zenginleştirilmiş derslerde öğrenciler sürece katılmaya daha istekli olmakta, dil sorunlarıyla uğraşanlar özgüvenlerini güçlendirmekte ve YouTube öğrencileri derslere dahil olmaya katkı sağlamaktadır. Video

içerikler kelimelerin özümsemesini sağlamakta, öğrencilerde değişik bakış açılarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Benzer bir çalışma olan Eraslan ve Asmalı (2021) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın ortak yönleri irdelendiğinde ise youtube ve TED videolarının izlemenin öğrencilerin dinleme becerilerinin ve kelime dağarcığının gelişmesini desteklediğini net olarak göstermektedir. Bunun ötesinde video izlemenin dinlediğini anlama ve kelime öğrenimini desteklemede oldukça etken olduğunu gözler önüne sermiştir.

Son olarak, beden dili hareketleri bir kültürel aktarım olduğundan, beden dili ile ilgili bir okuma metninin seçilmesi öğrencilere yabancı dilin sadece dört dil becerisi ya da dilbilgisi, kelime bilgisi öğrenme olmadığını dilin aynı zamanda bir kültür ve ilgili kültürün öğeleriyle doğru şekilde aktarılması olduğunu göstermiştir. Bu açıdan öğrenciler dile yönelik farklı bir bakış açısı edinmelerine olanak sağlamıştır.

4.1. Öneriler

Bu araştırmanın elde edilen olumlu sonuçlarının etkisiyle aşağıda sıralanan öneriler geliştirilebilir:

(i) Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Ortak Dil Kriterleri tarafından benimsenmiş olan diğer dil düzeylerinde (A1, A2, B2 ve C1) bilgisayar ve internet destekli çalışmalar üretilebilir.

(ii) Dört temel becerileri arasında yer alan fakat bu araştırma kapsamında dikkate alınmamış olan internet destekli yazma ve konuşma becerileri geliştirilebilir.

(iii) Bu uygulamalarla ilgili öğretim görevlilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine yer verilebilir.

(iv) Sadece beden dili değil farklı kültürel aktarım öğelerinin dil öğreniminde kullanılması dilin tüm boyutlarıyla daha kolay kavranılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamında dil öğretiminde

kültürel aktarım öğelerini ele alan farklı temaları sorgulayan yenilikçi araştırmalar geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adam, H. A. A. (2022). Türkiye’de ve Sudan’da dijital oyunlarla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bursa: Bursa Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.
- Ağca, R. K. (2012). Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımı ve bu yönde yapılan bazı çalışmalar üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (24), 151-162.
- Aktaş, Y. (2022) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi için dijital yazma asistanları önerisi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1 (2), 120-132. Doi: <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.13>.
- Altıparmak, H. M. & Özcan, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel yaşam alanlarından hareketle bilgisayar destekli bir kaynak önerisi: Görsel senaryo. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (34), 68-77.
- AOÇ (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme - öğretme – değerlendirme Tamamlayıcı Cilt (2021)* Ankara: MEB 24/07/2024 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf internet sitesinden indirilmiştir.

- AOÇ (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. Öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* (Çev. Nakipoğlu B., Çıkar M., Genç A., Atalay C.) 15/05/2024 tarihinde http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_me_b_tarafindan.pdf internet sitesinden indirilmiştir.
- Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergie Espagne*, 1, 175-194.
- Aşar, H. & Özdemir, E. D. (2024). Instagram üzerinden yabancı dil olarak soydaşlara Türkçe kelime öğretimi (Kazakistan örneği). *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (35), 121-139.
- Auzéa, F. (2016). Le corps: Un allié de l'enseignant souvent oublié. *Synergies France*, 10, 83-90.
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Padlet örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (3), 195-208. Doi: <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.30>.
- Azimjonovna, S. Z. Shakhriyrovna, K. A. & Jamoliddinovna, K. M. (2023). The importance of body language and voice developing in EFL classrooms. *Educational Research in Universal Sciences*, Kasım 2023, 2 (14), Special Issue (Özel Sayı), 1001-1005.
- Bağcı, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, Aralık 2020, 8 (4), 279-295. Doi: 10.29228/ijlet.47689.
- Baltaş, A. (2002). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bastos, A. & Ramos, A. (2009). YouTube for learning English as a foreign language: Critical thinking, communicative skills. *EDULEARN09 Bildiriler Kitabı*, 2087-2092. Barcelona: IATED.
- Baş, B. & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 827-839. Doi: 10.16916/aded.415059.
- Baş, B. & Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695>.
- Başutku, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
- Başutku, S. & Durmuş, E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretim tekniklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1 (2), 139-162.
- Bayrak, A. (2013). Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), (22-34).
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 350-371. Doi: <https://doi.org/10.19126/suje.685534>.

- Boué, M. (2013). La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, IUFM Université Toulouse 2, Fransa: Toulouse.
- Boylu, E. & İltar, L. (Ed.) (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri İçinde* (649-654), 23-25 Ocak 2013, Antalya.
- Cadre Européen Commun de Reference pour les langues: Apprendre, enseigner, evaluer. Unité des Politiques linguistiques, Fransa: Strasburg 24/07/2024 tarihinde www.coe.int/lang-CECR <https://rm.coe.int/16802fc3a8> internet sitesinden indirilmiştir.
- Chalal, F. Z. & Yassine, S. (2024). The Role of Teachers' Body Language in the EFL Classroom: A Multimodal Perspective. *Revue algérienne des lettres*, 8 (2), 260-273.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Fransa: Strasburg, Council of Europe Publishing, 02/08/2024 tarihinde www.coe.int/lang-cefr internet sitesinde erişilmiştir.
- Çalışkan, E. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital sözlük uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Alanya: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde Youtube'un kullanımı: Yabancılar Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80. Doi: 10.29000/rumelide.1009040.
- Çapar, D. & Tomul, E. (2022). Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları beden dilleri ve kullanım amaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (5), 41-59. Doi: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1106879>.
- Çaymaz, G. & Korkmaz, G. (2022). Yabancılar Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (okuma, dinleme, yazma, konuşma). *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Sanat Dergisi*, 3 (1), 41-56.
- Çetinoğlu, G. & Güllülü, M. (2018). A2 seviyesi için hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim setinin kültürel aktarım açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, Mart 2018, Kış 2018, 13 (4), 321-344. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12626>
- Dalioğlu, S. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceleri geliştirme yollarını kullanım durumları. *Research in Reading & Writing Instruction*, 10 (2), 157-174. Doi: <https://doi.org/10.35233/oyea.1172309>.
- Deregözü, A. & Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 97-104.
- Deniz, K., Öztürk, İ. Y. & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa ortak öneriler çerçevesinde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat*

Araştırmaları Dergisi, (25), 347-357. Doi: 10.29000/rumelide.xxxx.

- Denizci, C. (2016). Utilisation des gestes déictiques abstraits dans l'enseignement de la syntaxe en classe de FLE. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, Eylül 2016, 2 (3-1), 97-109.
- Dündar, Ş. M. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, Kış 2019, 8 (24), 557-579.
- Er, M. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazınsal metinler: Gazi üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe seti C1 düzeyi örneği. *Erciyes Akademi*, 36 (Özel Sayı), 1501-1510.
- Eraslan, A. & Asmalı, M. (2021). Video izlemenin yabancı dil öğrenme sürecinde dinleme becerisi ve kelime öğrenme üzerine etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 601-623.
- Erciyas, M. B. (2019). Odak dergisinin iletişim öğretmeni Müge Buket Erciyas ile 06.10.2019 tarihli “Beden Dili” röportajı. 19.04.2024 tarihinde <https://odakdergisi2.com/roportaj-beden-dili/> internet sitesinden indirilmiştir.
- Erden, M. K. & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2020), 109-126.
- Erdal, K., Saitoglou, A., Koyuncu, E., Gölen, G., Ünlüsoy, K. N., Deveci, R., Coşkun, R., Yavuzel, S. T. & Uçar, T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının tanınmış kişiler açısından

- incelenmesi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Mart-Nisan 2019, 72, 237-248.
- Erdil, M. (2018). “Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinde” yer alan yeterlik ve dil hâkimiyeti hatalarının olgubilim desende değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Şubat 2018, Yıl: 6, 65, 618-631.
- Erol, H. & Gülcü, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin bilgisayar destekli öğretimi ile ilgili yabancı öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11 (3), 1115-1130.
- Eyüp, B. Güner R. & Kaya, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak başvuru metnini konu alan makalelerin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5 (2), 332-347.
- Fidan, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde internetin kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 14 (3), 565-578.
- Fişekçioğlu, A. (2019a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Bilimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitim Bilim Dalı.
- Fişekçioğlu, A. (2019b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12 (27), 871-893.

- Gülcü, İ. (2015). Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitim Bilimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitim Bilim Dalı.
- Göçmenler, H. (2011). Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Gök, V. & Karademir, F. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 300-317.
- Göker, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitim web sitelerinin kullanılabilirlik açısından incelenmesi (3 dakikada Türkçe örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6 (1), 12-22.
- Gökmen, Ş. & Arslan, M. (2024). Sosyal medya aracı Youtube üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğreten portaller ve kullandıkları yöntemler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (35), 62-90.
- Gücükoğlu, B. & Türker, F. M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Turkish Studies*, 10 (15), 439-450. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/Turkishstudies.8757>.

- Gülcü, İ. (2015). Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Gün, M. & Delen, K. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital tabanlı materyal tasarım örneği: Metaverse uygulamasının kullanımı. *Journal of History School*, 61, 4467-4486
- Gün, M. & Yurtcu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürün sessiz bir göstergesi: Beden dili. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 943-968.
- Güneyli, A. & Demirel, Ö. (2006). Dil öğretiminde yeni bir anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Ocak 2006, 2 (2), 110-118.
- Gür, Ç. (2024). Mavisel Yener'in "Tırtıl Teyze" öyküsünün Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi A2 düzeyine uyarlanması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18 (47), 1-19.
- Harmankaya, M.Ö., Sallabaş, M.E. & Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 511-524.
- İnal, M. & Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 87-112
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö10), 171-179. Doi: 10.29000/rumelide.1012525.

- Kaldırım, G. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının araştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor Dergisi, 12 (97), 167-177.*
- Kanğ, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma. *Dede Korkut Dergisi, 4 (7), 73-84.*
- Kanburoğlu, V. & Aycan, A. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde dijital ölçme ve değerlendirme*. A. Okur, B. İnce, & İ. Güleç (Eds.) Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar (215–219). Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Karaman, F. (2023). Ortaöğretimde Almanca öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri: Teknoloji temelli yöntemsel bir yaklaşımın ihtiyaç analizi. *Journal of Literature and Humanities, 70, 92-103.*
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri. 22-23 Aralık 2008, Ankara: ODTÜ.
- Karatay, H., Karabuğa, H. & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo’nun kullanımı: Bir

durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (4), 1064-1090.

Kaya, S. & Gürata, E. K. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 45-67

Keleş, N. (2015). *Almanya’da oluşan Türkiye Türkçesi ağzı*. D. Balkaya, F. Ö. Dağabakan, C. A. Ercan, Z. Ş. Yılmaz & N. Saka (Ed.), Prof. Dr. Yılmaz Özbek armağan kitabı içinde (149- 160). Çizgi Yayınları.

Khikmatullaevna Akbarova (2022). The role of using body language in teaching English language to students. *Eurasian Research Bulletin*, Ekim 2022, 13, 82-84.

Kılınç, A. (2021). Avrupa Dil Portfolyosu ve Pasaportunun yabancı dil eğitimindeki işlevi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 333-355.

Korkmaz, C. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni bağlamında A1 düzeyindeki dil becerileri temelli kazanımlar. *Turkish Studies*, 11 (3), 1587-1614.

Kresh, T. G. (2021). Le geste comme vecteur d’apprentissage en classe de langue étrangère: Vers un apprentissage incarné. *Linguistique*. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2021. Français. ffNNT: 2021MON30075ff, fftel-03676722f, HAL Id: tel-03676722, <https://theses.hal.science/tel-03676722>.

Kuşçu, E. & Karan, D. (2017). Yabancı dil öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 10 (49), 359-466.

Küçük, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesi için materyal olarak sözlük geliştirme.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı.

Mansur, M. & Arıcı, A. F. (2023). Reading of B2 level writing skills in teaching Turkish to foreigners with error codes. *Turkophone*, 10 (1), 45-65. Doi: <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1250664>.

Moralı, G. & Göçer, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı: Kuramsal temeller. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 48, 32273255.

Mutlu, H. H. & Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe – İstanbul Yabancılar İçin Türkçe), *Dil Dergisi*, 171/1, 91-107. Doi: 10.33690/dilder.644851.

Okur, Ş. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4 (1), 25-44. Doi: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.12095906>.

Öncül, V. & Öztürk, S. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsellerle beden dili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 158-167. Doi: 10.29000/rumelide.1316241.

Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 259-289.

Özcan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçimi: Yeni Hitit B1 düzeyi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı.

- Pilancı, (2015). Web tabanlı uzaktan dil öğretimindeki gelişmeler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (3), 253-267. Doi: 10.18298/ijlet.518.
- Rouchouse, J. (2017). Les gestes pédagogiques en classe de Français Langue Étrangère/Seconde. *Synergie France*, 11, 31-41.
- Sarıbaş, M. (2014). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnine göre yabancılara Türkçe öğretiminde A1-A2-B1-B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80.
- Sassoon, S. (2018). *La communication corporelle dans l'enseignement des langues étrangères*. Education, ffdumas-01921139f, HAL Id: dumas-01921139, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01921139>.
- Selvi, K. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı.
- Sönmez, Ö. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa dilleri öğretimi ortak

çerçevesi açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A1 düzeyi ders materyallerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 72-82

Taşkın, Y. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime hazinesi bakımından A1 seviyesi üzerine bir durum tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 88-101. DOI: 10.29000/rumelide.1316133.

Türkben, T. & Alptekin, E. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7 (1), 23-58.

Türker, M. S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (2), 199-210. Doi: <https://doi.org/10.24315/tred.427539>.

Türker, M. S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı.

Ural, O. K. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı

Ünlüsoy, K. N. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama

düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bursa: Bursa Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.

Yalçın, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin türk kültürünü tanımalarına katkısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bursa: Bursa Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.

Yalın, Y. & Gönen Kayacan, S. (2021a). *Yabancılar Türkçe öğretiminde A'dan Z'ye dilbilgisi B1*. Samsun: E-Yazı Yayınevi.

Yalın, Y. & Gönen Kayacan, S. (2021b). *Yabancılar Türkçe öğretiminde A'dan Z'ye dilbilgisi B2*. Samsun: E-Yazı Yayınevi.

Yalın, Y. & Gönen Kayacan, S. (2021c). *Yabancılar Türkçe öğretiminde A'dan Z'ye dilbilgisi C1*. Samsun: E-Yazı Yayınevi.

Yang, X. (2017). The Use of Body Language in English Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, Aralık 2017, 7 (12), 1333-1336. Doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.23>.

Yıldız, D. & Ateşli, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5 (1), 4-25.

Yılmaz, N., Biçer, N.& Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0

araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 26-44.

Yorgancı, O. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Nisan 2005, 1 (1), 81-88.

Zayıf ve itici gösteren 9 beden dili hareketi: Oğuz Benlioğlu
https://www.youtube.com/watch?v=y2yNMMLcj_g&ab_channel=O%C4%9FuzBenlio%C4%9Flu internet sitesinden 14/02/2024 tarihinde indirilmiştir.

Zaynab Azimjonovna (2023). The importance of body language and voice developing in EFL classrooms. *Educational Research in Universal Sciences*, Kasım 2023, 2 (14), 1001-1005.

EKLER

Veri Toplama Araçları

A/ Bilgilendirme Onay Formu

“Yabancılar Türkçe öğretiminde internet destekli okuma-dinleme materyallerinin değerlendirilmesi” başlığıyla hazırlanmış olan araştırmanın “dinleme ve okuma bölümlerine” gönüllük esasıyla katılmayı kabul ediyor musunuz?

a) ☐ Evet ☐ Hayır

Öğrenci ad ve Soyadı

B/ Dinleme Materyali: Video Dinleme: Beden Dili Testi

1) Beden dilini doğru kullanırsanız bu durumun size olumlu etkileri olur.

a) Doğru c) Bilgi Yok

b) Hayır

2) Yanlış beden hareketleriyle iletişim kurarken nasıl görünürüz?

a) Karizmatik c) İtici

b) Sempatik d) Güçlü

3) Bu videoda hangi tür beden dili hareketleri örnekledi?

a) Olumlu beden dili hareketleri c) İtici
beden dili hareketleri

b) Olumsuz beden dili hareketleri

4) Bu videoda gösterilen birinci beden dili hareketi hangisidir?

a) Ellerin önde olması c) Ellerin arkada birleşmesi

b) Ellerin bele konulması d) Ellerin yüzde dokunması

5) Öğretmenleri hangi beden dili hareketi güçlü gösterir?

a) Bacakları bağlama c) Elleri kenetleme

b) Ellerin arkada birleşmesi

6) Dokunma beden dili hareketini en çok kim uygular?

a) Kadınlar c)

İnsanlar (astlar)

b/ Statü olarak üstün kişiler (statüsü yüksek kişiler)

7) Aşağıdakilerden hangisi meydan okuma olarak algılanır?

a) Elleri kenetleme c) Elleri bele koyma

b) Kolları bağlama

8) Ellerini beline koyma beden dili hareketinin anlamı nedir?

a) Stresli olmak

c) Üstünlüğü göstermek

b) Öfkeli olmak

9) Ellerin yüze dokunması hareketi ne ifade etmez?

a) Stres

c) Utanma, Suçluluk

b) Duyguları kontrol edememe

d) Üstünlük

10) Elleri önde bağlama beden dili hareketi ne ifade eder?

a) Saygı

c) Güç

b) Zayıflık

C/ Okuma Materyali

ÜNİTE 6

BİR DÜNYA KÜLTÜR

A. KÜLTÜREL FARKLILIKLAR

OKUMA

FARKLI KÜLTÜRLERDE BEDEN DİLLERİ

Beden dili, günlük hayatta en az sözcükler kadar etkili el, kol ve vücut hareketleridir. Bazen tek bir beden diliyle pek çok şey anlatabiliriz. Beden dilleri ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Kendi ülkenizdeki beden dili hareketleri farklı bir ülkede farklı bir anlama gelebilir. Gelin şimdi hep beraber bazı beden dili hareketleri hangi kültürde hangi anlama geliyor, bir bakalım.

Göz teması kurmak en yaygın beden dili işarettir. Kuzey Afrika ve Amerika'da göz teması kişinin kendine güvenini gösterirken Japonya, Kore ve Tayland gibi ülkelerde uzun bir göz teması saygısızlık ifadesidir.

İşaret parmağı ve orta parmağını kaldırıp "V" harfine benzer bir işaret yapmak çoğu kültürde zafer anlamına gelmektedir. Bu işaret İkinci Dünya Savaşı sırasında zafer işareti anlamındayken insanlar 1960'lı yıllardan beri bu işareti "barış" anlamında kullanırlar. Ama Avustralya'da bu işaret "git ve buradan uzaklaş" anlamına gelmektedir.

Başparmağı yukarı kaldırmak dünyanın büyük bir kısmında "her şey yolunda" anlamına gelmektedir. İtalya'da da bu hareket "harika" anlamındadır. Eğer bu hareketi Afganistan ve İran gibi bazı ülkelerde yaparsanız büyük saygısızlık göstergesidir.

El işaretleri gibi vücut dili de farklı kültürlerde farklı anlamlara gelmektedir. Örneğin; Türkler ve Yunanlılar kafalarını arkaya atarak "cık" derler. Bu hareket "hayır" demektir ve bunu pek az insan anlayabilir. Bir başka örnek ise Türkiye'de ve pek çok ülkede başı aşağı yukarı sallamak "evet", sağa sola sallamak "hayır" anlamına gelmektedir. Eğer bu baş hareketlerini Afrika'nın bazı bölgelerinde yaparsanız tam tersi bir anlama gelir. Bu bölgelerde başı aşağı yukarı sallamak "hayır", sağa sola sallamak ise "evet" demektir.

Kültürler arası selamlaşma ise en karmaşık kısımdır. Selamlaşırken beden dili kullanımı kültürden kültüre değişmektedir. Akdeniz ülkelerindeki insanlar selamlaşırken sarılmayı ve öpmeyi çok severler. Fransızlar'da selamlaşırken üç kere öpme alışkanlığı vardır. Filipinler'de hızla gözleri açıp kapamak selamlaşmak için yeterli olmaktadır. Japonya'da ise insanlar birbirlerine temas etmeden eğilerek selamlaşırlar. Bu sizi şaşırtmasın!

Siz siz olun farklı kültürden insanlar ile iletişime geçerken beden dili kullanımına dikkat edin. Eğer dikkat etmezseniz, yanlış anlaşılmalara hazırlıklı olun.



2 Metinde hangi beden dili hareketleri hakkında bilgi vardır? İşaretleyelim.

- | | | | |
|---------------------------|-----|-------------------------------|-----|
| 1. göz teması | () | 5. başparmağı yukarı kaldırma | () |
| 2. el sallama | () | 6. gözü hızlı açıp kapama | () |
| 3. tokalaşma | () | 7. işaret parmağı kaldırma | () |
| 4. başı sağa sola sallama | () | 8. kafayı arkaya atma | () |

3 Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

1. Beden dili insanlar arası iletişimde sözcükler kadar önemlidir. ()
2. Göz teması kurmak bazı Asya ülkelerinde saygısızlık anlamına gelir. ()
3. Zafer işaretinin hiçbir ülkede olumsuz bir anlamı yoktur. ()
4. Başparmağı yukarı kaldırmanın iki farklı olumlu anlamı vardır. ()
5. Kafayı arkaya atmak "evet" anlamı taşır. ()
6. El işaretleri gibi vücut dili de pek çok anlama gelmektedir. ()
7. Dünyanın her yerinde selamlaşırken insanlar birbirlerine sarılır. ()
8. Filipinler ve Japonya'da çok farklı selamlaşma kültürleri vardır. ()
9. Bazı beden dilleri tüm dünyada aynı anlama gelmektedir. ()
10. Aynı beden dilleri farklı kültürlerde yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. ()

YA SİZ?

1. Türkiye'de hangi beden dili hareketlerini ilk defa gördünüz?
2. Kendi ülkeniz ve Türkiye'deki beden dili kullanımı arasındaki farklar nelerdir?

D/ Bilgilendirme Onay Formu

“Yabancılar Türkçe öğretiminde internet destekli okuma-dinleme materyallerinin değerlendirilmesi” başlığıyla hazırlanmış olan araştırmanın “Görüşme” bölümüne gönüllük esasıyla katılmayı kabul ediyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

Öğrenci ad ve Soyadı

İmza:

E/ Görüşme Formu

1-İnternet destekli kısa videolarla dinleme uygulamalarının yapılmasının olumlu yönleri nelerdir?

2-İnternet destekli kısa videolarla dinleme uygulamalarının yapılmasının olumsuz yönleri nelerdir?

3-Daha sonraki derslerde internet destekli çeşitli dinleme, okuma, konuşma ve yazma aktivitelerinin yapılmasını ister misiniz? Bu konuyu nedenleriyle açıklayınız?

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA DEPREM EĞİTİMİ

Hüseyin EROL¹

1. GİRİŞ

Dünyanın ilk oluştuğu günden bugüne sarsılmaz bir fenomen olan doğa olayları canlı, cansız her varlığı ortaya çıkardığı sonuçlarıyla bir şekilde etkilemektedir. Milyarlarca yıldır doğanın iç döngüsü içerisinde meydana gelen bu olaylar belirli bir sistematik içerisinde canlı hayatının devamlılığını sağlaması için gerekli ortamı sağlamaktadır. Doğa ana olarak kutsiyet atfedilen yapı, zaman zaman bilimin ve teknolojinin ortaya çıkardığı tüm göstergeleri bir anda alt üst edebilecek olağanüstü bir güç ortaya çıkabilmekte sonucunda hayatı tüm yönleriyle etkileyebilmektedir. Bazı doğa olaylarında insan doğanın verdiği öncü sinyaller sayesinde tedbirler alabilmekte iken ani ve sarsıcı bir şekilde meydana gelen olaylarda alınması muhtemel tedbirler dahi işe yaramamakta ve ölümcül sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu tür doğa olayları listelendiğinde ilk sıralara yerleşebilecek olaylardan biri hiç şüphesiz depremdir. Afetlerin felaketlere dönüşmemesi için bireysel ve toplumsal olarak üst düzey bilinç seviyesinde olunması gerekir. Çocuklara sınıf düzeyi fark etmeksizin eğitim hayatlarının tamamında verilecek deprem eğitimi yaşanması muhtemel afetlerin öncesinde-sırasında ve sonrasında doğru karar vermelerinde önemli bir yer teşkil edecektir. Okullarda afet eğitimi denilince akla gelen derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Disiplinler arası özelliği sayesinde bireyin çok yönlü sosyal

¹ Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, herol@adiyaman.edu.tr. ORCID: 0000-0002-4707-5152.

gelişimine katkı sunan bu ders içeriği itibarıyla doğa ve insan ilişkisini de temele alarak diğer sosyal bilim dallarının ortaya çıkardığı sonuçları özümseyerek kendine has bilgi alanı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin ana bileşenlerinden olan coğrafya disiplini doğa olaylarının nasıl ve ne şekilde oluştuğu, ortaya çıkardığı sonuçların çok yönlü etkilerine kadar birçok ayrıntıya sahip olunmasını sağlar. Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem ve deprem eğitime ne ölçüde yer verildiği incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların yeni yazılacak sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem eğitimi için dikkate değer öneriler olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

2. DOĞAL AFETLER

Günün her saatinde dünyanın herhangi bir bölgesinde bir doğal olay meydana gelebilmektedir. Buradaki doğal kelimesi gerçekleşen olayın olağan bir durum değil doğa olaylarıyla ilişkili olduğu anlamını taşımaktadır (Kadioğlu 2011). Dünyanın oluşumuyla birlikte şekillenmesinde önemli rol oynayan doğal olaylar afet boyutuna ulaştıklarında çevrelerindeki her şeyi etkileyen ve insanı çaresiz bırakan olaylara dönüşebilmektedir. Bu olaylar ekonomi, siyaset, güvenlik ve sosyal yaşama kadar birçok yönüyle kalıcı etkiler bırakarak zaman zaman altından kalkılması zor ve zahmetli sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bunun etkileri somut olarak gözlenebilmektedir (Karaca, 2007). Doğal afetlerin bazıları yavaş (kuraklık, kıtlık) bazıları ani (deprem, sel, çığ, toprak kaymaları, fırtına, volkanik patlamalar, yangınlar) bir kısmı ise insan etkisi (çeşitli faktörlerden kaynaklı kazalar) ile meydana gelmektedir.

1.1. Kuraklık

Kuraklık, yağış miktarının uzun yıllar boyunca ortalama değerlerin altında olması ile su kaynaklarının su talebini karşılayamayacak duruma gelmesi sonucunda ortaya çıkan afetlerden biridir (Öztürk, 2015; Turan, 2018). Kuraklığın meydana gelmesinde doğal faktörlerin etkisinin yanı sıra beşerî faktörlerde belirleyici rol oynamaktadır. Burada belirleyici olan etkenler arasında Dünya nüfusunun hızlı bir şekilde artması, buna bağlı olarak şehirleşmenin geniş alanlara yayılması, küresel sıcaklık nedeniyle yaşanan iklim değişimleri, ormanların tahrip edilmesi gibi sebepler küresel ölçekte kriz yaratacak boyutlara ulaşmış durumdadır (Sırdas ve Şen, 2003). Kuraklıkla birlikte su kaynakları ve hidrolojik denge olumsuz etkilenmektedir. Bu olumsuzluk doğal olarak biyolojik çeşitliliğin azalmasına bununla birlikte tarımsal üretim azalabilmekte oluşan rüzgâr erozyonu ve deflasyonunun da artmasına neden olabilmektedir (mgm.gov.tr, 2023; Türkeş, 2012).

Kuraklık, gelecekte hem ülkemiz için hem de uluslararası düzeyde insanlığın karşı karşıya kalacağı çevre felaketleri, temiz suya erişim zorluğu, gıda üretiminin büyük ölçüde sekteye uğraması, insan sağlığını ve yaşamın her alanını etkileyebilecek potansiyele sahiptir (Kapluhan, 2013; TKB, 2008).

1.2. Kıtık

Arazi ve üretim sistemlerini olumsuz yönde etkileyen, önemli ölçüde hidrolojik dengesizliklere neden olan bir olay olarak tanımlanan kıtlığın ortaya çıkmasında en önemli neden yağış miktarının normal kaydedilen seviyelerin çok altında ölçülmesiyle ortaya çıkan kuraklığın sonucu yaşanan doğal afet kıtlık olarak tanımlanmaktadır (BM, 1994; Bozyiğit ve Baştürk, 2017). Baş gösterdiği yerlerde canlı yaşamını temelden etkileyebilmektedir. Kıtık, açlık ve salgın hastalıklar çok sayıda insanın ve hayvanın yaşamını yitirmesine sebep olabilmektedir

(UN, 1994; Değirmenci ve İlter, 2013). Kuraklık ve kıtlık ikilisinin sonuçları sadece açlık ve ölüm olmasının dışında bu afet aynı zamanda karaborsacılık, istifçilik gibi çeşitli sosyal ve toplumsal problemlerinde ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kapusuzoğlu, 2022).

1.3. Sel

Aşırı yağışlar, kar erimeleri, göl ve deniz taşmaları, barajlardan fazla bırakılan sular, taban suyunun yükselmesi ve daha birçok neden selin ortaya çıkmasında neden olarak sayılabilir (Coşkun ve Aksoy, 2010). Açıklamadan da anlaşılacağı üzere ortaya çıkışında sadece doğal faktörlerin değil beşerî faktörlerinde belirleyici rol oynadı sel, doğal afetler içerisinde görülme sıklığı en fazla olan olaylar arasındadır (Sözcü, 2019). Selin yaşandığı yerlerde tarım ürünleri zarar görmesiyle birlikte ciddi bir ekonomik kayıp yaşanabilmekte bunun yanında toprak kirlenmekte, haberleşme ve ulaşım sistemleri de zarar görebilmektedir (Yavaş, 2005). Ekonomik kayıplar ya da insan sağlığını ve sosyal gelişimini tehdit ettiği zaman afet olarak kabul edilmektedir (Zhang ve ark., 2018). Ülkemizde çok sık görülen doğal afetlerden biri olan sel yerleşim birimlerinin akarsu veya dere yataklarına yapılması, suyun doğal akışının engellenmesi veya akış yolunun daraltılması sonucunda zaman zaman büyük kayıpların yaşanmasına sebep olabilmektedir.

1.4. Çığ

Doğal afetler içerisinde ani gelişen yıkıcı etkileri olan çığın meydana gelmesi için yoğun kar yağışı, eğimli arazi ve bitki örtüsü açısından fakir olan yamaçlar gereklidir. İç ve dış kuvvetlerin etkisiyle yoğun kar kütlelerinin vadi tabanına doğru hareket etmesi olarak tanımlanan çığ için yerleşim yerlerinin az olduğu veya hiç olmadığı yerlerde yapılan dağcılık, doğa yürüyüşü, araç kullanımı vb. faaliyetler tetikleyici unsur olabilmektedir (Gürer, 2007; Ceylan ve Kömüşçü, 2008; Matpay

ve diğerleri, 2023). Çığın meydana geldiği yerlerde yerleşim alanları, enerji nakil hatları zarar görebilir. Ulaşım uzun süreli aksayabilir, su baskınlarına ve erozyona neden olabilir (Kızıloğlu, Okuroğlu ve Örüng, 2006). Ülkemizin büyük bölümünün dağlık ve engebeli bir yapıda olması çığın oluşması için kolaylık sağlamaktadır. Ülkemizde bahar aylarında her yıl onlarca çığ meydana gelmekte bu olaylarda can kayıpları da yaşanabilmektedir.

1.5. Toprak Kayması (Heyelan)

Oluşumunda eğimin, yamaç dengesinin bozulmasının ve yerçekiminin etkili olduğu zaman zaman meteorolojik süreçler zaman zaman beşerî müdahalelerin sonucunda kayalar, döküntüler ve molozlardan oluşan kütlelerin bulundukları yerden koparak eğim yönünde yer değiştirmesine toprak kayması veya heyelan denilmektedir (Öztürk, 2002). Ülkemiz topoğrafyası kendine has özellikleri nedeniyle heyelan oluşumuna elverişlidir. Yüksek ve engebeli arazilerin çok geniş yer kaplaması nedeniyle sık sık heyelanlar meydana gelebilmektedir (Erdoğan, 2009). Heyelanlar, geniş çaplı bir biçimde meydana geldiklerinde doğal çevreyi tamamen etkileyebilmektedir. Bu etkiler arasında bitki örtüsünün tamamen yok olması, doğal hayatın dahi yok olması şeklinde büyük zararlar ortaya çıkabilmektedir (Özey, 2011). Heyelanlar yerleşim alanları dışında meydana geldiklerinde can ve mal kaybı nispeten az olabilmekte fakat yerleşim alanları içerisinde veya yakınlarında meydana geldiklerinde telafisi mümkün olmayan zararlara yol açabilmektedir.

1.6. Fırtına

Her türlü doğal olay afet durumuna geldiği zaman çevresine zarar verecek boyutlara ulaşabilir. Jeolojik kökenli olan depremler ve yanardağ patlamalarından daha fazla zarar veren doğal olaylar meteorolojik kökenli olan su baskınları ve fırtınalardır (Güler ve Çobanoğlu, 1994). Fırtına, rüzgârın

kuvvetli bir biçimde eserek (kriter olarak belirlenen hız 63 km/saat veya daha fazla olan rüzgarla birlikte ortaya çıkıp tehlikeli atmosfer olayı) herhangi bir yeri etkilemesiyle oluşan hava olayıdır (Kurtuluş, 2020; Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Coğrafi konumu nedeniyle ülkemiz belirli hava kütlelerinin etkisi altında kalmamakta değişkenlik gösteren hava kütleleri nedeniyle farklı ve güçlü fırtınalar yaşanmasına uygun koşullar sağlamaktadır (Erinç, 1996).

1.7. Volkanik Patlamalar

Jeolojik afetler içerisinde depremle birlikte en tehlikeli doğal olaylar arasında yer alan volkanik patlamalar yer kabuğunun hareketliliğini gösterme açısından en somut örneklerdir. Magmanın yeryüzüne çıkmak için belirli kırık hatları boyunca yükselme eğilimine girmesiyle oluşan yapıya volkanizma denir (Ceylan, 2014). Kırık hatlardan yeryüzüne katı, sıvı, gaz hallerinde çıkan magma yanardağları oluşturur (Özey ve Ünlü, 2020). Önceden tahmin edilmesi ve önlenmesi teknik olarak mümkün olmayan yalnızca patlamasından kısa bir süre önce anlık tedbirler alınabilen volkanik patlamaların diğer afet türleriyle ortak noktası ani gelişip tedbir alınmadığı zaman can ve mal kaybına yol açmasıdır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Milyonlarca yıldır yeryüzünde sürekli bir aktivite içerisinde olan yanardağlar patlamalarıyla uygarlıkları çok farklı şekillerde de etkilemiştir. Günümüzde Avrupa’da İzlanda da sıcak su kaynakları sağlık turizminde kullanılmaktadır. Buna karşın patlama öncesinde atmosfere salınan gaz veya dumanla birlikte hava kirliliğine yol açması hava ulaşımını sekteye uğratması da olumsuz yönleri arasında sayılabilir.

1.8. Yangınlar

Meydana geliş sıklığı açısından dünyanın birçok yerinde her an ortaya çıkabilecek olan doğal afet türü yangınlardır. Yangınlar etki alanını genişledikçe ve müdahale imkânı azaldıkça

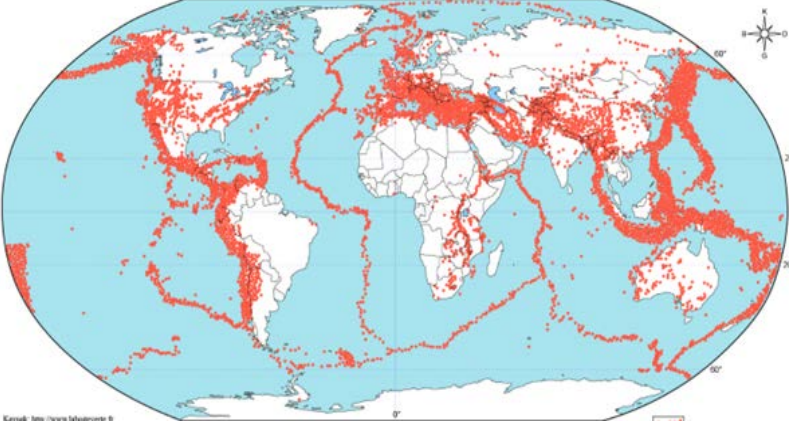
can ve mal kaybının hızlıca yükselebileceği bir potansiyel barındırmaktadır (Ceylan, 2014). Yangında tetikleyici faktör havanın sıcaklığı olabildiğinden ağırlıklı olarak yaz aylarında dünyanın birçok yerinde felaket derecesine ulaşabilen büyük çaplı yangınlar çıkabilmektedir (Kıvrak, 2019). Bu sıklığın yaşanmasında şehirleşmenin çok hızlı bir boyutta artması, günlük yaşamı kolaylaştırmak için kullanılan madde çeşitliliğinin artması, bunlar arasında yanıcı ve patlayıcı özellikleri olan maddeler yangınların çıkmasında kolaylaştırıcı unsurlar haline gelebilmektedir (Üstündağ ve Boyraz, 2008). Yangın denilince akla gelen orman yangınları yıldırım, yaşanan aşırı sıcaklık nedeniyle ortaya çıkan kuraklık veya insanoğlu tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde de çıkartılabilmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Yangınlar mal ve can kaybına yol açmanın ötesinde büyük çevre felaketlerine yol açabilmektedir.

1.9. Deprem

Kaynağını yerin derinliklerinden alan deprem, ortaya çıkardığı sonuçları itibariyle tüm yapıların hasar görüp, can kaybının en fazla olduğu ani ve şiddetli bir afet türüdür (Büyükkaraciğan, 2016). Deprem yer kabuğu içindeki herhangi bir noktada mevcut kayalar da birikmiş enerjinin sismik dalgalar şeklinde fay düzlemine yayılmasıdır. Günümüz teknolojisiyle önlenmesi mümkün olmayan depremlerden dolayı her yıl binlerce insan hayatını kaybetmektedir (Hoşgören, 1997; www.boun.edu.tr, 2024). Depremler kendi arasında çökme, volkanik ve tektonik depremler olmak üzere sınıflandırılabilir. Çökme ve volkanik depremler yerel, tektonik depremler ise yer kabuğundaki hareketli alanlarda oluşmaktadır. Bunlar arasında en fazla yıkıcı etkiye sahip olan tektonik depremlerdir (Sür, 1993). Günümüzde artan teknolojik imkanlarla meteorolojik kökenli doğa olaylarını önceden tahmin edebilmek ve yaşanabilecek afetlere karşı tedbir alınabilse de bu durum deprem için çok fazla söz konusu değildir (afad. gov.tr, 2023). Depremler

dünyanın her yerinde meydana gelmez. Özellikle yaşlı araziler deprem açısından güvenli yerlerdir. Depremler genel olarak levha sınırı adı verilen yerlerde meydana gelirler.

Harita 1. Dünya Deprem Haritası



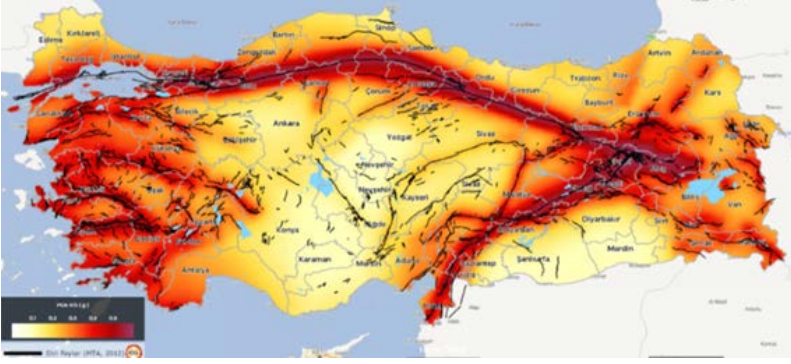
Harita 1 incelendiğinde dünyadaki deprem yoğunluğunun olduğu yerler bu bilgiyi desteklemektedir. Dünyada yaklaşık 40.000 km uzunluğunda olan Pasifik Okyanusu'nun doğu ve batı kıyılarının kuzey ve güney doğrultusunda uzanan Ateş Çemberi olarak adlandırılan bölgeler depremlerin en sık yaşandığı alanlardır. Bu bölgelerde meydana gelen depremlerin şiddeti de çok yüksek olmaktadır. Harita incelendiğinde ülkemizde ana fay hatlarının geçiş güzergahında olduğu ve tehlikeli bir bölge yer aldığı görülmektedir. Deprem meydana geldikten sonra iki temel kavram üzerinden açıklamaların yapıldığı görülür. Bunlardan biri şiddet diğeri ise büyüklüktür. Depremin yeryüzünde yarattığı hasar şiddetini gösterir. Deprem şiddeti genellikle Richter Ölçeği kullanılarak 1-9 arasında bir skalada puanlandırılır. Her sayı, bir öncekine göre 30 kat daha fazla enerjinin açığa çıktığını temsil eder (Akdur, 2000). Depremin büyüklüğü kırılan yüzeyin genişliği ve ortaya çıkan enerjinin düzeyini belirten ölçüdür (Kılıçarslan, 2015). Depremin odak noktası, depremin meydana geldiği sırada enerjinin ilk olarak boşalmaya başladığı yerdir. Bu

yer aynı zamanda sismik dalgaların çıkış noktasıdır (Atabey, 2000). Depremın yeryüzünde yapılara verdiği zarar depremin odak noktasına yakınlık, zemin yapısı ve yapıların niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde depremlerin meydana getirdiği hasar farklı boyutlarda oluşmaktadır. Büyüklüğü orta şiddette olan bir deprem yapı tekniğinin olması gereken kalitede olmadığı ülkelerde büyük yıkımlara sebebiyet verirken büyüklüğü daha fazla olan depremler Japonya gibi yılda yüzlerce depremin meydana geldiği ülkede herhangi bir hasara yol açmamaktadır. Burada üzerinde önemle durulması gereken nokta depreme karşı hazırlık düzeyinin en üst seviyede olması, deprem konusunda farkındalığın tüm bireylerde oluşmuş olmasının gerekliliğidir.

2. TÜRKİYE'DE DEPREMLER

Jeolojik yapısı itibarıyla değişik kütlelerden oluşmuş ara denizlerle çevrili olan ülkemiz dünyanın en dinamik deprem hatlarından olan Akdeniz-Alp Himalaya sistemi üzerinde bulunması nedeniyle birçok depreme ev sahipliği yapmaktadır. Dünyada meydana gelen depremlerin beşte biri bu hat üstünde meydana gelmektedir (mmo.org.tr, 2023). Türkiye’de meydana gelen afetlerin yarısından fazlası doğa kaynaklı afetlerdir. Doğa kaynaklı afetlerin yaklaşık olarak yarısına tekabül eden depremler, can kaybı bakımından tüm afetlerin neden olduğu can kaybının yaklaşık %90’ını oluşturmaktadır (Bahadır ve Uçku, 2018).

Harita 2. Türkiye Deprem Tehlike Haritası



Kaynak: <https://www.afad.gov.tr/turkiye-deprem-tehlike-haritasi>

Yukarıdaki harita incelendiğinde ülkemiz topraklarının çok büyük bir bölümünün aktif fay hatları ile çevrili olduğu, ana fay hatlarının dışında bağımsız olarak görülen birçok fayın da olduğu görülmektedir. Ülkemizde Doğu Anadolu Fay Hattı, Batı Anadolu Fay Hattı, Kuzey Anadolu Fay Hatlarının şiddetli deprem yaratma potansiyeline sahip olduğu geçmiş dönemlerde yaşanan depremlerde görülmüştür. Ülkemiz tarih boyunca birçok kez depremlerle büyük zararlar görmüş, can ve mal kayıpları yaşanmıştır. Özellikle 1999 Marmara depremi sonrasında deprem tehlikesi ve yıkıcı etkileri daha iyi anlaşılmış, tüm halk kesimlerinde farkındalık üst düzeye çıkmıştır. Yerel yönetimler ve hükümet alınabilecek tedbirler noktasında önemli çalışmalar yapmaya devam etmektedir. 1999 depremi Türkiye'nin depreme karşı hazırlık düzeyinin yetersiz olduğunu ortaya koyması açısından ülkemizde deprem öncesi, sırası ve sonrasında yapılabilecekler noktasında bir milat olmuştur. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde acil toplanma, tahliye, barınma ve yardım gibi hayati konular için kentsel açık ve yeşil alanların yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (Korgavuş ve Ersoy, 2015).

Tablo 1. Türkiye’de Son 100 Yılda Meydana Gelen Büyük Depremler

Tarih	Yer	Mag (Ms)	Can Kaybı	Hasarlı Bina
13.09.1924	Horasan (ERZURUM)	6,8	60	380
07.08.1925	Dinar (AFYON)	5,9	3	2.043
22.10.1926	KARS	6,0	355	-
31.03.1928	Torbalı (İZMİR)	6,5	50	2.500
18.05.1929	Suşehri (SİVAS)	6,1	64	1.357
07.05.1930	TÜRK –İRAN SINIRI	7,2	2.514	-
19.07.1933	Çivril (DENİZLİ)	5,7	20	200
04.01.1935	Erdek (BALIKESİR)	6,4	5	600
19.04.1938	KIRŞEHİR	6,6	160	4.066
22.09.1939	Dikili (İZMİR)	6,6	60	1.235
21.11.1939	Tercan (ERZİNCAN)	5,9	43	-
27.12.1939	ERZİNCAN	7,9	32.968	116.720
13.04.1940	YOZGAT -KAYSERİ	5,6	-	1.000
23.05.1941	MUĞLA	6,0	-	200
10.09.1941	Erciş (VAN)	5,9	192	600
12.11.1941	ERZİNCAN	5,9	15	-
15.11.1942	Bigadiç (BALIKESİR)	6,1	16	2.187
21.11.1942	Osmançık (ÇORUM)	5,5	2	150
20.12.1942	Erbaa (TOKAT)	7,0	3.000	32.000
20.06.1943	Hendek (ADAPAZARI)	6,6	336	2.240
27.11.1943	Ladik (SAMSUN)	7,2	4.000	40.000
01.02.1944	Gerede-Çerkeş (BOLU)	7,2	3.959	20.865
25.06.1944	Gediz (UŞAK)	6,0	21	3.476
06.10.1944	Ayvalık (BALIKESİR)	6,8	30	5.500
20.03.1945	Ceyhan-Misis (ADANA)	6,0	13	2.500
21.02.1946	İlgın (KONYA)	5,5	12	3.349
31.05.1946	Varto-Hınıs (MUŞ)	5,9	839	3.000
23.07.1949	Karaburun (İZMİR)	6,6	7	865
17.08.1949	Karlıova (BİNGÖL)	6,7	450	3.500
08.04.1951	İskenderun (ANTAKYA)	5,8	6	13
13.08.1951	Kurşunlu (ÇANKIRI)	6,9	50	3.354
03.01.1952	Hasankale (ERZURUM)	5,8	41	701
22.10.1952	Ceyhan –Misis (ADANA)	5,6	10	617
18.03.1953	Yenice (ÇANAKKALE)	7,2	265	6.750
07.09.1953	Kurşunlu (ÇANKIRI)	6,0	2	230

16.07.1955	Söke-Balat (AYDIN)	6,8	23	470
20.02.1956	ESKİŞEHİR	6,4	1	2.819
25.04.1957	Fethiye-Rodos (MUĞLA)	7,1	67	3.200
26.05.1957	Abant (BOLU)	7,1	52	5.200
25.04.1959	Köyceğiz (MUĞLA)	5,9	-	775
23.05.1961	Fethiye-Rodos (MUĞLA)	6,3	-	61
18.09.1963	Çınarcık (İSTANBUL)	6,3	1	230
30.01.1964	Tefenni (BURDUR)	5,7	-	39
14.06.1964	MALATYA	6,0	8	847
06.10.1964	Manyas (BALIKESİR)	7,0	23	5.398
13.06.1965	DENİZLİ	5,7	14	488
07.03.1966	Varto-Hınıs (MUŞ)	5,6	14	1.100
19.08.1966	Varto (MUŞ)	6,9	2.396	20.007
22.07.1967	Mudurnu (ADAPAZARI)	6,8	89	7.116
26.07.1967	Pülümür (TUNCELİ)	5,9	97	1.282
03.09.1968	Bartın (ZONGULDAK)	6,5	29	2.478
23.03.1969	Demirci (MANİSA)	5,9	-	945
28.03.1970	Alaşehir (MANİSA)	6,5	53	3.072
06.04.1969	Karaburun (İZMİR)	5,9	-	1.360
28.03.1970	Gediz (KÜTAHYA)	7,2	1.086	19.291
19.04.1970	Gediz (KÜTAHYA)	5,8	-	1.360
23.04.1970	Demirci (MANİSA)	5,6	-	411
12.05.1971	BURDUR	5,9	57	3.227
22.05.1971	BİNGÖL	6,8	878	9.111
06.09.1975	Lice (DİYARBAKIR)	6,6	2.385	8.149
24.11.1976	Muradiye (VAN)	7,5	3.840	9.232
05.07.1983	Biga (ÇANAKKALE)	6,1	3	85
30.10.1983	ERZURUM – KARS	6,9	1.155	3.241
18.09.1984	Balkaya (ERZURUM)	6,4	3	570
05.05.1986	Doğanşehir (MALATYA)	5,9	7	824
06.06.1986	Doğanşehir (MALATYA)	5,6	1	1.174
07.12.1988	Kars – ERMENİSTAN	6,9	4	546
13.03.1992	ERZİNCAN	6,8	653	8.057
15.03.1992	Pülümür (TUNCELİ)	5,8	-	439
06.11.1992	Doğanbey (İZMİR)	6,0	-	55
28.01.1994	MANİSA	5,1	-	44
01.10.1995	Dinar (AFYON)	6,1	90	14.156
05.12.1995	Kığı (TUNCELİ)	5,7	1	-
14.08.1996	Mecitözü (AMASYA)	5,6	1	2.606
22.01.1997	ANTAKYA	5,4	1	1.841

13.04.1998	Karlıova (BİNGÖL)	5,0	-	148
27.06.1998	Ceyhan (ADANA)	6,2	146	31.463
17.08.1999	Gölcük (KOCAELİ)	7,8	17.480	73.342
12.11.1999	DÜZCE	7,5	763	35.519
06.06.2000	Orta (ÇANKIRI)	6,1	1	1.766
15.12.2000	Sultandağı (AFYON)	5,8	6	547
25.06.2001	OSMANİYE	5,5	-	66
03.02.2002	Çay (AFYON)	6,4	44	622
27.01.2003	Pülümür (TUNCELİ)	6,2	1	50
01.05.2003	BİNGÖL	6,4	176	6.000
25.03.2004	Kandilli-Aşkale (ERZURUM)	5,6	9	1.280
02.07.2004	Doğubayazıt (AĞRI)	5,1	17	1.000
08.03.2010	Başyurt (ELÂZİĞ)	6,1	42	-
19.05.2011	Simav (KÜTAHYA)	5,9	3	-
23.10.2011	Van	7,2	644	17.005
09.11.2011	Edremit (VAN)	5,6	40	-
24.01.2020	Sivrice (ELÂZİĞ)	6,8	41	10.273
30.10.2020	Seferihisar (İZMİR)	6,6	117	633
06.02.2023	Kahramanmaraş	7,7 ve 7,6	50.096	240.000

Kaynak: Şenol, Akbaş & Çalışkan, 2023

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde ülkemizde her yıl irili ufaklı yüzlerce depremin yaşandığı görülmektedir. Can kaybının yaşanmadığı deprem sayısı neredeyse çok azdır. Ülkemiz en son 6 Şubat 2023’te Kahramanmaraş merkezli 9 saat arayla iki şiddetli (7.7 ve 7.6) depremle sarsılmış 50 binin üzerinde can kaybı yaşanmış yüz binlerce kişi yaralanmıştır. Bu depremler başta Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, Adana, Malatya, Elâzığ, Kilis, Osmaniye, Diyarbakır ve Şanlıurfa olmak üzere 11 ilde yıkıma yol açmış çok geniş bir alana yayılarak 13,5 milyon insanı doğrudan etkilemiştir (T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2023). Tablo incelendiğinde hasarlı bina sayısının yüzbinlerce olduğu görülmektedir. Yıkımın yarattığı ekonomik problemler zaman zaman ulusal çapta etkileri yıllarca hissedilen sorunlara yol açabilmektedir. Yaşanan her büyük depremin ardından ülkenin uğradığı büyük sosyal kayıplar göz ardı edilemeyecek derecededir (Şenol, Akbaş ve Çalışkan,

2023). Depremın zararları can kaybından öte sosyal, ekonomik ve kültürel sonuçları açısından da değerlendirildiğinde insanların alıştıkları düzenlerinin sekteye uğraması veya bozulması, insanlardan yardım beklmeleri, kendilerine ve çevrelerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Kasapoğlu ve Ecevit, 2001).

Günümüz teknolojiyle depremin nerede ve ne zaman meydana geleceği bilinmemekle birlikte bu yıkıcı doğa olayının ortaya çıkaracağı zararı minimuma indirmek için bireysel ve kamusal düzeyde gerekli planlamaların yapılması gerekmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Bu bağlamda afet eğitimleri hem bireysel hem toplumsal bir bakış açısıyla planlanmalı afet kültürünün yerleşmesi için süreklilik içerisinde yapılmalıdır (Erkan, Özmen ve Güler, 2011). Afetlerin ortaya çıkaracağı zararların minimum düzeyde tutulabilmesi için risk azalmaya dönük çalışmalara günümüzde daha fazla ağırlık verilmektedir (www.afad.gov.tr, 2023). Ülkemizde yaşanan son ve büyük depremler depreme karşı hazırlık durumumuzu acı bir şekilde gözler önüne sermiştir. Toplumun tüm bileşenlerinde depreme karşı farkındalığı artırma adına hızlı hareket edilmelidir. Afet kültürünün toplumsal zeminde yer etmesinde en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Milyonlarca öğrencinin eğitim aldığı okullarda afet eğitimi konusunda gerekli çalışmalar tüm paydaş kurumlarla koordineli bir şekilde ivedi olarak yürütülmelidir. Okullarda derslerin öğretim programları başta olmak üzere ders kitapları ve içerikleri depreme hazırlık anlamında gözden geçirilmeli ve güncelleştirilmelidir. Sosyal bilgiler dersi bu bağlamda diğer derslere göre deprem eğitiminin verilebileceği en uygun derslerden biridir.

3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (2018-2024) DEPREM EĞİTİMİ

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı disiplinler arası bir bakış açısıyla sosyal bilim dallarının konu alanları ile bütünleştirilerek hazırlanmıştır. Birey hayatın olağan akışı içerisinde yakın çevresinden uzak çevresine birçok olayla karşılaşmaktadır. Bazen olayların odak noktasında yer almakta bazen de olayların sonuçlarından dolayı olarak etkilenmektedir. Bu olaylardan etkilenmemesi mümkün değildir. Doğal olaylar zaman zaman afet kategorisine ulaşp tüm hayatı etkileyebilmektedir. Sosyal bilgiler dersini alan bir öğrencinin yaşadığı yerden başlayarak ülkesi daha sonra dünyada meydana gelmiş doğal afetler konusunda bilgi sahibi olup bunlara karşı bilinçli bir tavır alması dersin amaçlarına ulaşılması açısından son derece önemlidir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında afet eğitimi özelinde deprem eğitimine ne ölçüde yer verildiği tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Deprem ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanım No	Kazanım
4	SB.4.3.6	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
5	SB.5.3.4	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	SB.5.3.5	Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
6	-	-
7	SB.7.7.4.	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Tablo 2 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında sadece 4. sınıf düzeyinde deprem eğitimiyle ilişkili olarak bir kazanıma yer verildiği görülmektedir. Kazanımda öğrencilerin doğal afetlere karşı hazırlıklı olmaları bu bağlamda

deprem çantası hazırlama konusunda öğretmenlerin öğrencilere bilgi vermesi istenmektedir. 5. ve 7.sınıf düzeyinde araştırma konusuyla dolaylı şekilde ilişkili olduğu düşünülen kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 6. Sınıf düzeyinde deprem eğitimiyle ilişkili herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde deprem eğitimiyle ilgili kazanım veya kazanımlara yer verilmemesi sosyal bilgiler dersinin amaçlarıyla uyuşmamaktadır.

Tablo 3. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Deprem ile İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Çıktısı No	Öğrenme Çıktısı	İlgili Süreç Bileşenleri
4	4.2.3	Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	a) Kendisine sunulan kaynaklara dayanarak geçmişten günümüze yakın çevresinde gerçekleşen deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlere yönelik çıkarım yapar. b) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabilecekleri yansıtan bir ürün oluşturur. c) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşır.
5	-	-	-
6	-	-	-
7	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde 2024 yılında kabul edilerek ortaokul düzeyinde ilk etapta sadece 5. sınıf düzeyinde uygulamaya konulan yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı deprem eğitimi açısından incelendiğinde ortaokul düzeyinde sadece 4. sınıf düzeyinde 1 öğrenme çıktısıyla değinildiği görülmektedir. Tabloda görüleceği üzere 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde herhangi bir öğrenme çıktısına yer verilmediği görülmektedir. Türkiye gibi topraklarının çok büyük bir bölümü deprem riski altında bulunan bir ülkede okutulan sosyal bilgiler dersinde deprem konusuyla ilgili sadece bir sınıf düzeyinde öğrenme çıktısına yer verilmiş olması üzerinde düşünülmesi gereken bir durum arz etmektedir.

4. SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA DEPREM EĞİTİMİ

Öğrenciye bilinç kazandırmada en başta gelen kurumlardan biri okullardır. Okullarda öğretim programları baz alınarak hazırlanmış olan ders kitapları aracılığıyla içerikler öğrencilere öğretilmeye çalışılır. Bu içerikler öğretim programlarında yer alan kazanım, beceri ve değerler doğrultusunda hazırlanır. Bütün derslerdeki mantık öğrenciyi hayata hazırlamaktır. Sosyal bilgiler dersi de bu amaca hizmet eden derslerin başında gelmektedir. Bu ders diğer birçok dersten farklı olarak disiplinler arası olması nedeniyle içeriğinde birden fazla alanla ilişkili konular ve kavramlar verilmeye çalışılır. Sosyolojiden tarihe, coğrafyadan insan haklarına, psikolojiden edebiyata sosyal bilimlerle ilişkili neredeyse her disiplin sosyal bilgileri oluşturan bilgi alanına hizmet etmektedir. Sosyal bilgiler dersinin ana omurgasını oluşturan coğrafya disiplini insan-çevre ilişkisi temelinde yeryüzünün oluşumundan üretim-tüketim ilişkilerine kadar insan ve doğa faaliyetleriyle ilgilenmektedir. Doğal olaylar denilince akla yerüstü ve yeraltında meydana gelen

olaylar gelmektedir. Bunların başında da nedeni bilinmesine rağmen ne zaman ve nerede olacağı ancak bilimsel çalışmalarla kısmen tahmin edilen depremler gelmektedir. Yıkıcı etkileriyle bilinen depremler sosyal bilgiler dersinde öğrencilere öğretilmeye çalışılan konular arasındadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem eğitimine ne ölçüde yer verildiği incelenmeye çalışılmıştır.

4.1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Deprem Eğitimi

2024-2025 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtılan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (Ferman Yayıncılık) Sosyal ve Doğal Çevremiz adlı ünite de yer alan Doğal Afetler başlıklı konuda sel, orman yangını, heyelan, erozyon, fırtına ve depreme yer verilmiştir.



Kaynak: İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı, Ferman Yayıncılık.

İçerikte doğal afetin kısa bir açıklamasına daha sonra ülkemizde sıklıkla görülen doğal afetlere yer verilmiştir. Doğal afetlerin önemli bir kısmının ne zaman nerede olacağının tam olarak kestirilemeyeceği ancak alınacak tedbirlerle olası zararların önüne geçilebileceği kısaca belirtilmiştir. Deprem, sel, orman yangını, heyelan, erozyon ve fırtına gibi doğal afetlerle

ilgili görseller verilerek içerik desteklenmiştir. Depremün ülkemizde en sık görülen afet olduğu belirtilmiş olmasına rağmen herhangi bir ayrıntı veya ilgi çekici bir bilgi olmaması dikkat çekici olarak değerlendirilmektedir.



69

Kaynak: İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı, Ferman Yayıncılık.

Ülkemizde sık sık depremlerin görüldüğü bu depremlerin can ve mal kaybına yol açtığı belirtilmiş. Konuyla ilgili ilgi depremde ağır hasar alan bir bina görseli ve yıkılmış bir binadaki arama kurtarma çalışmalarını gösteren görsellere yer verilmiştir. Buna karşın bir doğal afet olmasına rağmen yıkıcı etkisi depreme nazaran daha az olan, nerede ve ne zaman hangi koşullarda gerçekleşeceği gözle görülür şekilde tespit edilebilecek bir afet olmasına rağmen ders kitabında heyelana daha fazla yerildiği görülmektedir. Yaşanan depremlerin sıklığı ve şiddeti göz önüne alındığında ortaya çıkardığı birçok olumsuz durum değerlendirildiğinde depreme ders kitabında daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir

Afetler öncesinde, sırasında ve sonrasında alınması gereken önlemler vardır. Ailemizden başlayarak, okulumuz ve yakın çevremizde bu önlemlerin alınmasına katkı sunmalıyız. Aşağıda Özlem arkadaşımızın ailesiyle birlikte hazırladığı afet ve acil durum aile planı paylaşılmıştır. Okuyunuz.

Ailemizin Afet ve Acil Durum Planı
Merhaba, ben Özlem. Annem ve babamla birlikte afet durumunda güvende kalabilmemiz için bir plan yaptık. İşte yapacaklarımız:

Afetlerden önce yapılması gerekenler şöyledir:

- Ailemiz için afet ve acil durum planı geliştirmek,
- Bir afet ve acil durum çantası oluşturmak,
- En son acil durum uyarıları hakkında bilgi sahibi olmak,
- Tahliye durumunda gidilebilecek güvenli yerleri belirlemek,
- Tahliye planlarının hazırlanmasına destek olmak ve tatbikatlara katılmaktır.

Bizim bu kapsamda yaptıklarımız şöyledir:

Bir Afet ve Acil Durum Çantası Oluşturduk:
Çantamız, su, yiyecek, battaniye ve ilk yardım malzemelerini içeriyor. Ayrıca fazladan kıyafet, ilaç ve diğer gerekli eşyaları da paketledik. Kuru gıdalar ve konserveleri de ekleyerek çantamızı evimizde belirlediğimiz tahliye yoluna yakın bir yerde konumlandırdık.

Evimizdeki ve Yakın Çevremizdeki Güvenli Bölgeleri Belirledik:
Evimizde yaşam öçgeni oluşturabileceğimiz alanları belirledik. Bunu yaparken uzmanların önerilerini dikkate aldık. Ardından en yakın acil toplanma alanına nasıl ulaşabileceğimizi konusunda bir planlama yaptık.

Acil Durum Numaralarını Gözden Geçirdik:
Ailem bana ülkemizde birden fazla olan acil çağrı numaraları tek numara (112) altında toplandığını ve nasıl arayacağımızı öğretti. Bu numarayı yalnızca gerçek bir acil durumda kullanacağımızı biliyorum.

Afetlerle İlgili Doğru Bilgileri Takip Etmeyi Öğrendim:
Ailemle yaşadığımız yerdeki olası afetlerle ilgili güncellemeleri kontrol edebileceğimizi konuştuk. Bunun için gündelik olarak okuduğumuz haberleri ve yetkililerin duyurularını birbirimizle paylaşmaya karar verdik.

Bir İletişim Planı Oluşturduk:
Acil bir durumda nerede buluşacağımızı ve kimi arayacağımızı planladık.



Görüş 3.50



Görüş 3.60

92

Kaynak: İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı, Ferman Yayıncılık.

Konu bitiminde afetlere yönelik bireysel ve ailece alınabilecek tedbirlerin neler olduğuna ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bu bağlamda afet acil durum planının nasıl yapılacağı, afet çantası hazırlanması, afet durumunda gidilebilecek güvenli alanların belirlenmesi, tahliye planı oluşturulması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Öğrencilere afet acil durum çantasıyla ilgili olarak “Su, yiyecek, battaniye ve ilk yardım malzemelerini içeriyor. Ayrıca fazladan kıyafet, ilaç ve diğer gerekli eşyaları da paketledik. Kuru gıdalar ve konserveleri de ekleyerek çantamızı evimizde belirlediğimiz tahliye yoluna yakın bir yerde konumlandırdık.” şeklindeki açıklamayla herhangi bir afet durumunda kendilerini daha güvende hissedebilecekleri algısı verilmeye çalışılmıştır. Acil durumlarda sığınabilecek güvenli alanların uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Metinde 112 Acil Çağrı Merkezinin ülkemizdeki acil çağrı numaralarının tek elde toplandığı numara olduğu bilgisi verilmiştir.

Acil Durum Tatbikatları Yaptık:
Acil bir durumda tam olarak ne yapacağımızı bilmek için tatbikatlar yaptık.

Afet sırasında yapılması gerekenler şöyledir:

- Afet sırasında kapı ve pencerelerden uzak durmak, asansörleri kullanmamak,
- Elektrik, gaz ve diğer hizmetleri kapatmak,
- Afetin zararından kaçınmak için güvenli alanlara gitmek.

Ben ve ailem afet sırasında hazırladığımız plana uygun olarak belirlediğimiz acil durum tahliye yolunu kullanacağız. Afet ve acil durum çantamızı yanımıza almayı unutmayacağız.

Afet sonrasında yapılması gerekenler şöyledir:

- Afet yardımı sağlayan yerel ve ulusal kuruluşlardan yardım istemek,
- Yetkililerin yönlendirmelerini dikkatle takip etmek ve bunlara uymak,
- Yaralanma olup olmadığını kontrol etmek ve gerekirse tıbbi yardım almak,
- Olabildiğince sakin olmaya çalışmak ve afetten etkilenen insanlara yardımcı olmaktır.

Ben ve ailem afet sonrasında güvende kalmamızı sağlayacak önlemleri biliyoruz. Planımıza uygun hareket ederek afet sonrasındaki süreci daha iyi yönetebileceğimizi düşünüyoruz. Herhangi bir afet veya acil durumda bizi güvende tutmak için ailemin bir planı olduğunu biliyorum. Hazırladık ve bu beni çok daha iyi hissettiriyor. Bu plan sayesinde afetlerden önce gerekli önlemleri almış olduk. Afet sırasında ve sonrasında ne yapmamız gerektiğini biliyoruz.

Söyleyelim
Doğal afetlere karşı çevremizde ne gibi hazırlıklar yapılması gerektiğine ilişkin hazırladığımız sınıf gazetesini okuyup, inceleyiniz. Yukarıda değinilen afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında yapılması gerekenlerden hangilerine sınıf gazetenizde yer verdiğinizi tespit ediniz. Başka ne gibi önlemler alınabilir tartışınız.

Deneyelim
Siz de Güzem'in yaptığı gibi ailenizle birlikte bir afet ve acil durum aile planı hazırlayınız. Planınızda toplanma alanının kararlaştırılması, acil durumlarda bilgi verilecek kişilerin belirlenmesi gibi ayrıntılar mutlaka belirtiniz. Bu konuda ailenizden yardım alabilirsiniz.

Öneri
"Eğitir-Göğ" adlı etkinliği yapınız.

Sonraki Konuya Hazırlık
Günlük yaşamınızda kullandığınız teknolojik ürünlerin bir listesini çıkarınız. Çıkaracağınız listeyi sınıfınıza getirerek arkadaşlarınızın listeleriyle benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırınız.

93

Kaynak: İlkokul sosyal bilgiler 4.sınıf ders kitabı, Ferman Yayıncılık.

Olası bir afet durumunda öğrencilerin nasıl hareket etmesi gerektiği ile ilgili olarak “afet sırasında kapı ve pencerelerden uzak durulması, elektrik gaz ve diğer hizmetleri kapatmak, güvenli alanlara gitmek, acil durum çantasını yanına almak” gibi önemli ve işe yarar bilgilere yer verildiği görülmektedir. Yaşanan bir afet sonrasında yapılması gerekenler konusunda ise “Afet yardımı sağlayan yerel ve ulusal kuruluşlardan yardım istemek, yetkililerin yönlendirmelerini dikkatle takip etmek ve bunlara uymak, yaralanma olup olmadığını kontrol etmek ve gerekirse tıbbi yardım almak, olabildiğince sakin olmaya çalışmak ve afetten etkilenen insanlara yardımcı olmaktır.” şeklinde bilgilendirmeye yer verilmiştir.

4.2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Deprem Eğitimi

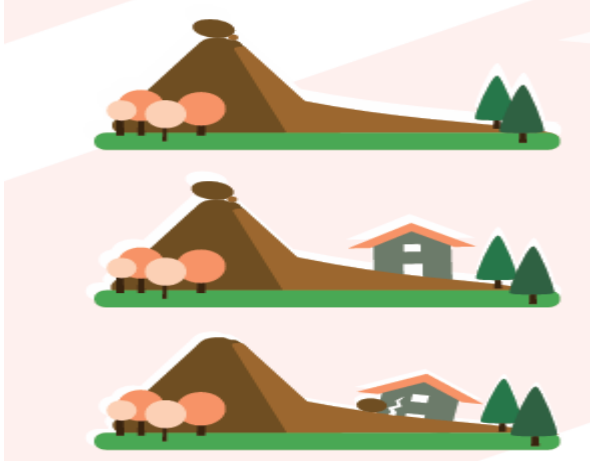
2024-2025 Eğitim öğretim yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “İlimizde Yaşanabilecek Afetler ve Etkileri” başlıklı konuda AFAD’dan gelen bir uyarı mesajının görseline yer verilerek böyle bir durumda neler yapmaları gerektiği sorularak öğrencilerin doğal olaylara karşı alınabilecek tedbirlere ilişkin hazırlık amacıyla yeterli bilinç düzeyine sahip olup olmadıkları sorusuyla konuya başlanmıştır. Konun devamında bireysel ve toplumsal olarak afetlerde alınabilecek önlemlerle ilgili öğrencilerin sınıfta tartışmaları istenmiştir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

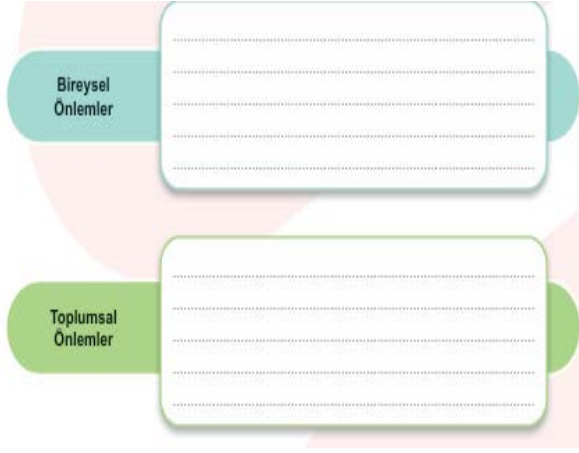
Ders kitabında kaya düşmesiyle ilişkili 3 görsel verilmiş bu görsellerde kaya düşme riskinin olduğu bir dağ yamacına yapılan ev verilmiş diğer görsellerde kayanın düşmesi ve evin zarar görmesi işlenmiştir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin görselleri yorumlamaları istenmiştir. İçerikte doğa olaylarının insanoğlunun yaşamının bir parçası olduğu yaşamın

devamlılığının sağlanmasında suya, yağmura, kara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Doğa olaylarının afete dönüşme riskinin sürekli olduğu bu durumun ortaya çıkmasında doğal faktörlerin ve beşeri faktörlerin etkili olabileceği ifade edilmiştir. Konuda keşfedelim bölümü adı altında hazırlanan kısımda Türkiye tarihinde görülmüş yıkıcı etkisi çok fazla olan 17 Ağustos 1999 tarihinde meydana gelen depremde yola çıkılarak alan uzmanlarının “Deprem değil, ihmal öldürür” sözünden yola çıkarak bilim insanlarının dikkat çekmek istediklerinin ne olduğu olduğu konusunda öğrencilerin akıl yürütmeleri istenmiştir.

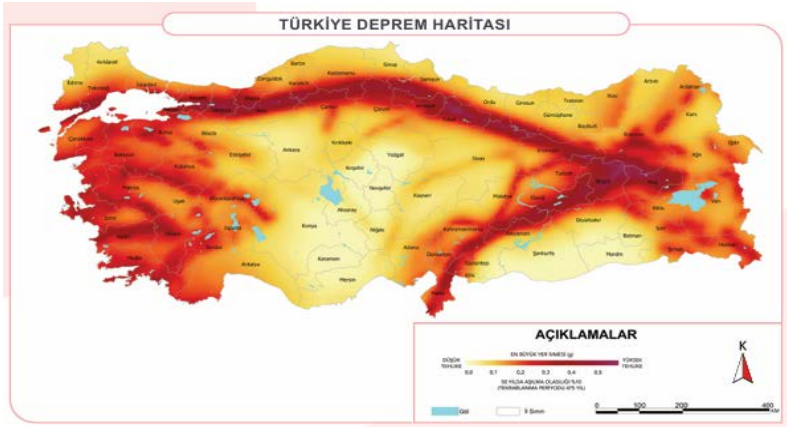


Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

Öğrencilerden yaşadıkları yerlerde yaşanması muhtemel olan afetlerin neler olabileceği konusunda yaşanabilecek afetlerin etkilerini azlatmak amacıyla bireysel ve toplumsal olarak yapılabilecekleri tartışmaları istenmiş bununla ilişkili olarak öğrencilerden ülkemizde gerçekleşme düzeyi yüksek olan afetlere karşı yetkililerce alınan önlemlerden başka ne gibi önlemlerin alınabileceği konusunda öneri geliştirmeleri istenmiştir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

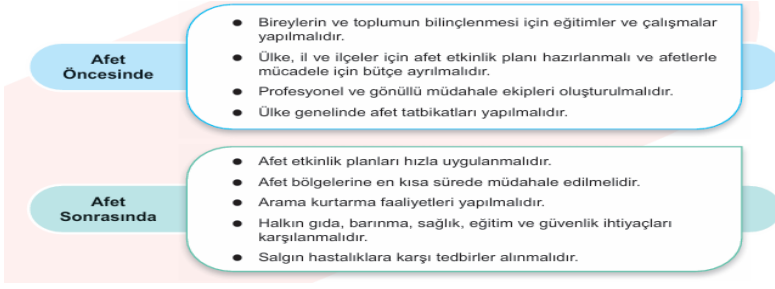
Yine aynı konuyla ilgili olarak Türkiye Deprem haritası verilerek öğrencilerin AFAD İl Risk Azaltma Planlarını incelemeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin harita okuma becerisinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Öğrencilere kolaylık sağlaması açısından hem Türkiye Afet Risk Haritası hemde AFAD İl Risk Azaltma Planları ile ilgili konun başında karekodlar verilerek konu desteklenmiştir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

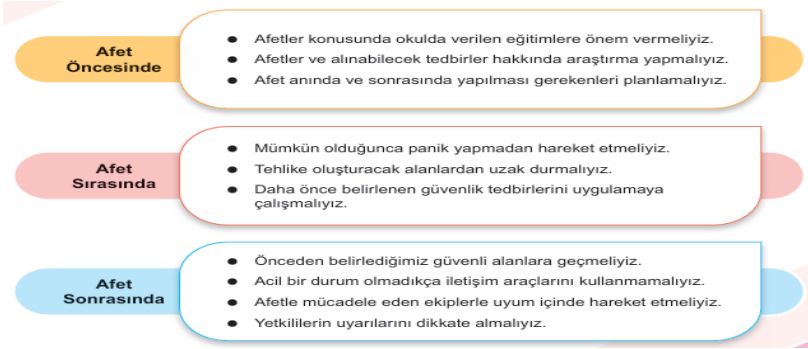
Buna ek olarak içerikte Türkiye Çölleşme Haritasına yer verilmiş, öğrencilerin yaşadıkları ilde görülme riski fazla olan afetler ve bu afetlerin ortaya çıkmasında etkili olan doğal olayları ifade etmeleri istenmiştir. Konuyla ilgili içerikte deprem, erozyon, orman yangını, kaya düşmesi, sel, çığ, obruk ve hortum ile ilgili görseller verilerek bu doğal olayların ortaya çıkış sebepleri ve öğrencilerin anlayabileceği şekilde basit ve yalın bir dille tanımlamalarına yer verilmiştir. Bu doğal olayların neticesinde ortaya çıkabilecek risklerin ve afetin açıklanması istenmiştir.

Afetler nedeniyle ortaya çıkabilecek olumsuzlukların azaltılması amacıyla birçok kurum ve kuruluşun görevli olduğuna dair açıklamalara yer verilmiştir. Afet öncesinde-sırasında ve sonrasında görevli olan kurumların yapmaları gerekenlere ilişkin bilgilendirmeye yer verilmiştir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

Vatandaşların bireysel olarak alabileceği tedbirlere ilişkin yine afet öncesinde-sırasında ve sonrasında yapabileceklerine ilişkin bilgilendirici açıklamalara yer verilmiştir. Ders kitabında bu tür bilgilendirmelerin yapılması afetlerle ilgili öğrencilerde farkındalık düzeyinin artmasına olanak sağlayacaktır.

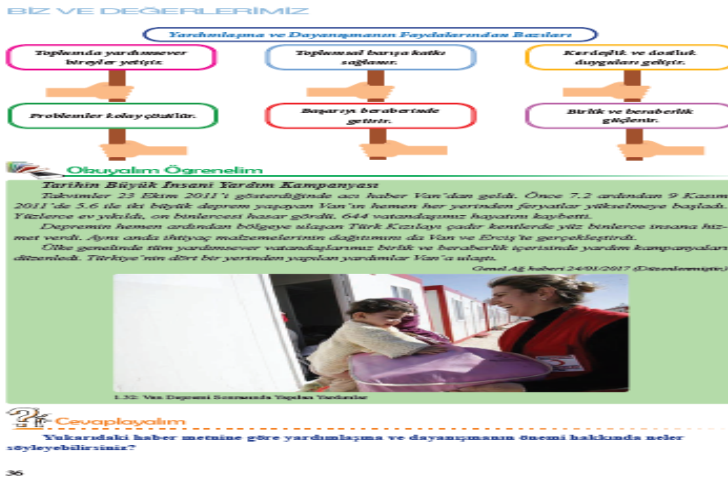


Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

Konuda uygulayalım bölümünde öğrencilerden yaşadıkları yerlerde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik etkinlik hazırlamaları istenmiştir.

4.3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Deprem Eğitimi

2024 Yılında güncellenen yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının ortaokul düzeyinde sadece 5. sınıfta uygulanmaya başlaması nedeniyle 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı daha önceki 2018 öğretim programı baz alınarak okutulmaya devam etmektedir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afetler sonrasında yardımlaşma ve dayanışma ile birlikte yaraların hızla sarılabildiği 2011 yılında Van'da yaşanan deprem örneği üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Yardımlaşmanın problemlerin kısa sürede çözümüne katkı sunduğu, birlik ve beraberliği güçlendirdiği belirtilmiştir. Depremden hemen sonra Kızılay'ın yaptığı çalışmalara yer verilmiştir.



Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

“Bilim ve Teknoloji Hayatımızda” başlığıyla verilen konuda “Akıllı Şehirler” uygulamasıyla her anlamda insan hayatını kolaylaştırabilecek şehirlerin oluşturulacağı, bu şehirlerle birlikte insanların doğal afetlerden daha az etkileneceği belirtilmiştir. Ancak içerikte bu akıllı şehirlerin nasıl kurulacağı doğal afetlere karşı nasıl önleyici hizmetler sunabileceği ile ilgili herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

4.4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Deprem Eğitimi

“Nüfus ve Yerleşme” ünitesinde “Neden Göç Ediyoruz” başlıklı konuda insanların farklı yerlere göç etme nedenleri arasında yaşanan doğal afetlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. 17 Ağustos 1999’da Kocaeli merkezli yaşanan depremin meydana getirdiği hasardan bahsedilmiş ardından aynı yıl 12 Kasım 1999’da meydana gelen Düzce depreminin ortaya çıkardığı üzücü tablo nedeniyle kent nüfusunun büyük bölümünün göç ettiği belirtilmiştir.

[illegible]

Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

“Ülkelerarası Köprüler” ünitesinde “Günümüz Dünya Sorunlarına Çözümler” başlığıyla verilen konuda küresel olarak yaşanan birçok sorunun ortaya çıkmasında insanların doğal dengeyi bilinçli ya da bilinçsiz şekilde bozdukları veya müdahalelerinden bahsedilmiş, bununla ilişkili olarak Mustafa Kemal Atatürk’ün “Felaket başa gelmeden evvel, önleyici ve koruyucu tedbirleri düşünmek lazımdır. Felaket geldikten sonra dövünmenin faydası yoktur.” sözüne yer verilmiştir.

[illegible]

Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı, MEB Yayıncılık.

Alt başlıkta doğal afetin tanımına yer verilmiş doğal afetlerin neler olduğunun öncelikle bilinmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Konuyla ilgili olarak dünya depremsellik haritasına yer verilmiştir. Bu harita öğrencilerin depremin sadece yerel bazda yaşanan bir doğa olayı olmadığını tüm dünyada sık sık görülen bir doğal olay olduğunu, depremlerin en yoğun yaşandığı yerlerin başında Türkiye'nin geldiğini öğrencilerin fark etmesi açısından dikkat çekici bir harita olduğu değerlendirilmektedir. Aynı konunun devamında son yirmi yılda dünyada meydana gelen büyük depremlerin nerelerde olduğu ile ilgili bilgiler verilmiş, ülkelerarası yardımlaşmanın öneminden bahsedilmiş, ülkemizin yaşanan büyük depremlerde herhangi bir ayırım gözetmeksizin birçok ülkeye yardım gönderdiği gibi ülkemizde meydana gelen büyük depremlerde diğer ülkelerinde yardımımıza koştuğundan bahsedilmiştir. Bununla ilişkili olarak 2011 yılında meydana gelen Van depreminde ülkemize yapılan yardımlara değinilmiştir.

ÜLKELER ARASI KOPRÜLER

Son yirmi yılın en büyük depremleri: Japonya, Endonezya, Haiti ve Nepal'de meydana gelmiş ve binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Ülkeler bu zor dönemde birbirlerinin yarısını sarmıştır. Örneğin 2011 yılında Van'da meydana gelen depremde birçok ülke Türkiye'ye yardım etmiştir. Türkiye de birçok ülkeye zor zamanlarda destek olmuştur.

Depremlerde ülkelerin yardımlaşma ve dayanışmasının önemi nedir? Açıklayınız.

Japonya aldığı önlemler sayesinde deprem kaynaklı can kayıplarını azaltmıştır. Depremin sık yaşandığı diğer ülkelerde de can kayıplarının azalması için ne gibi önlemler alınabilir? Açıklayınız.

Depremin oluşumunu engelleyemeyiz ancak alınan tedbirlerle bu afetin zararını en aza indirebiliriz. Bunun için depremin sekunden tehlikeli bölgelerde; depreme dayanıklı evler yapılmalı, depremin erken uyarı merkezleri kurulmalı, depremin konusunda halk bilgilendirilmeli, her il merkezinde deprem sırasında hizmet verecek kurtarma ekipleri kurulmalı ve enkaz altındaki yaralıları tespit etmede köpekler kullanılmalıdır. Bu nedenle de köpek eğitim merkezleri kurulmalıdır.

Tsunami



1992-93 Kocaeli Depremi, Bursa, Japonya

Tsunami, deniz ve okyanus tabanında meydana gelen deprem ve deniz altı volkanizması gibi sebeplerle ortaya çıkar. Dalgalar kıyıya çarparak afete sebep olur (GörSEL 7.12). Son yirmi yılın en büyük tsunamileri Endonezya, Haiti ve Japonya'da meydana gelmiştir.

Tsunami denizden etkilenen milyonlarca insan, evsiz ve işsiz kalır, daha iyi şartlarda yaşamak için göç etmiş ya da eğitim ve sağlık hizmetlerinden hayatını kaybetmiştir. Bu sebeple tsunamiyi önlemenin çözümü üretimi gerektiren küresel bir sorundur.

Tsunami önlenmesi mümkün değildir. Buna rağmen erken uyarı sistemlerinin verdiği alarmla ve bir plan dâhilinde etkilenilecek yerlerin boşaltılması, insanların kıydan kara içlerine doğru uzaklaştırılması tsunamiyi bir afet olmaktan çıkarabilir.

HİMMET BÖLÜMÜ

"15 Haziran 1996 tarihinde Japonya'da çok şiddetli bir deprem olmuş, sallantının durmasından 20 dakika sonra deniz korkunç bir şekilde geri çekilmeye başlamış, ardından tekrar saatte 800 kilometre hızla geri dönmüş ve 30 metreyi bulan dev dalgalar sahil bölgelerini kaplamıştı. O sırada Japonya halkı, bayram kutlamaları için sahilde toplanmıştı. Tsunamiden dolayı orada bulunan 27.122 insan hayatını kaybetti ancak 37 yıl sonra, 1933'te, tsunami yine aynı bölgede ve aynı şiddette oldu. Halk, tsunamiiye karşı önlem aldığı için sadece 3.000 kişi hayatını kaybetti."

Remziye Özyay, *Gündüzümüz Dünya Serisi*, s. 52

214

Kaynak: Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı, MEB Yayınları.

Konunun sonunda Japonya 1896 yılında meydana gelen şiddetli bir depremin ardından oluşan tsunami nedeniyle 27.000 üzerinde insanın hayatını kaybettiği belirtilmiş bu olaydan ders

alan Japonya'nın 1933'te yine aynı yerde meydana gelen deprem ve akabinde oluşan tsunamide 3000 kişinin hayatını kaybettiğinden bahsedilmiştir. Alınan tedbirlerle depremlerin yıkıcı etkilerinin can ve mal kayıplarının asgari düzeye indirilebileceğine dair öğrencilerde önemli ve dikkat çekici bir ayrıntıya yer verilmiştir.

5. SONUÇ

Dünyanın kendi iç dinamikleri neticesinde oluşan doğa olayları zaman zaman etki alanlarını ve şiddetlerini artırarak canlı yaşamını sekteye uğratacak şekilde afete dönüşebilmektedir. Doğal afetler ilgili alan yazın incelendiğinde farklı sınıflandırmalarla 30 türün üzerinde afet tanımlanmaktadır. Bu türler arasında en yıkıcı olarak değerlendirilen depremdir. Bu yıkıcı etkinin ortaya çıkmasının altında önceden tahmin edilmesinin güç olması yatmaktadır. Önceden tahmin edilememesi tedbir alınamayacağı anlamına gelmemektedir. Her ne kadar doğal faktörler ortaya çıkmasına sebep olsa da alınabilecek tedbirlerle yıkıcı etki en aza indirilebilmektedir. Dünyanın büyük bir bölümü aktif fay hatları ile çevrilidir. Aktif fay hatlarının yakınında olan veya fay hatlarının geçtiği ülkelerde küçük veya büyük ölçekli depremler sürekli meydana gelmektedir. Bu depremlerde çok yüksek sayıda can ve mal kaybına yol açan durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Topraklarının çok büyük bir bölümü aktif fay hatlarıyla çevrili olan ülkemizde her yıl irili ufaklı yüzlerce deprem meydana gelmektedir. Son yüz yılda ülkemizde meydana gelen depremlerde 240.000 insanımızı kaybetmiş durumdayız. Depremlerin meydana getirdiği maddi zararın ise milyarlarca dolar olduğu tahmin edilmektedir. Doğal afetlerin öncesinde-sırasında ve sonrasında nasıl hareket edilmesi konusunda tüm vatandaşların gerekli bilinç düzeyine sahip olmaları elzemdir. Her ne kadar

afetlerle ilgili ulusal çapta çalışma yürüten kurum ve kuruluşlar olsa da bu konuda aileden başlamak üzere ebeveynlerin aile içi deprem hazırlığını yapmaları, okullarda ise depremle ilgili bilgilendirmelerin her sınıf düzeyinde istisnasız bir biçimde yapılması gerekmektedir. Okullarda sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde deprem konusuna yer verilmektedir.

Bu çalışma kapsamında sosyal bilgiler ders kitapları dışında ders kitaplarının hazırlanması sürecinde temel başvuru kaynağı olan dersin öğretim programı da incelenmiş 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında deprem eğitimiyle “doğrudan ilişkili” sadece 1 kazanıma (SB 4.3.6 Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar) yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde ise deprem eğitimiyle dolaylı ilgili olduğu düşünülen 1'er kazanıma (SB 5.3.4, 5.3.5. ve 7.7.4) yer verildiği görülmüştür. Dikkat çekici nokta ise 6. Sınıf düzeyinde araştırma konusuyla ilişkili herhangi bir kazanıma yer verilmemiş olmasıdır.

2024 yılında güncellenerek 1.,5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya konulan öğretim programlarında araştırma konusu kapsamında 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenme çıktıları incelendiğinde deprem eğitimiyle ilgili 2018 öğretim programına benzer şekilde sadece 1 öğrenme çıktısına (4.2.3) yer verildiği görülmüştür. Bu öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak 3 süreç bileşenine yer verildiği görülmüştür. Bu bileşenlerin depremde dahil olmak üzere öğrencilerde afet bilinci oluşturulmasına yönelik hazırlanmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde deprem eğitimiyle ilişkili olarak herhangi bir öğrenme çıktısının yer almadığı ortaya çıkmıştır. 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı baz alınarak hazırlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında deprem konusuyla ilişkili olarak 1 konuya yer verildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerde deprem konusunda farkındalığın artırılması, deprem sırasında nerede ve ne şekilde hareket etmeleri gerektiği ile ilgili ayrıntılı bilgilendirmenin her sınıf düzeyinde ders kitaplarında yer verilmesi gerekmektedir. Yeni yazılacak sosyal bilgiler kitaplarında afet eğitimi bağlamında deprem eğitimine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem ile ilgili içeriklerin sayısı artırılabilir. Ders kitaplarında hem deprem eğitimi ile ilgili hem de afet eğitimi ile ilgili etkinliklerin sayısı artırılmalıdır. Depremin bir doğal afet olduğu gerçeği unutulmadan ülkemizin büyük bölümünde her an deprem olabileceği ihtimali gözetilerek özellikle ders kitaplarındaki içerikler ve etkinlikler sürekli bir şekilde güncel tutulmalı ve deprem farkındalığını arttıracak şekilde hazırlanmalıdır (Şenol, Akbaş ve Çalışkan, 2023). Bu farkındalık sadece örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlı tutulmalı toplumun tüm kesimlerine yayılmalıdır (Erkal ve Değerliuyurt, 2011). Öğrencilerin doğal olayları ve afetler konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olmalarına dönük zengin içerikler hazırlanabilir. Doğal olayın afete dönüşmesini akabinde felaketle sonuçlanmasının önüne geçecek tedbirlerin alınması için bireysel anlamda alınabilecek tedbirler konusunda daha duyarlı olmalarını sağlamak için her sınıf düzeyinde etkinlikler hazırlanabilir. Uygulamaya dönük çalışmaların yapılması teşvik edilebilir.

Öğrencilerde deprem konusunda farkındalığın artırılması, deprem sırasında nerede ve ne şekilde hareket etmeleri gerektiği ile ilgili ayrıntılı bilgilendirmenin her sınıf düzeyinde ders kitaplarında yer verilmesi gerekmektedir. Yeni yazılacak sosyal bilgiler kitaplarında afet eğitimi bağlamında deprem eğitimine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem ile ilgili içeriklerin sayısı artırılabilir. Ders kitaplarında hem deprem eğitimi ile ilgili hem de afet eğitimi ile ilgili etkinliklerin sayısı artırılmalıdır. Depremin bir doğal afet

olduğu gerçeği unutulmadan ülkemizin büyük bölümünde her an deprem olabileceği ihtimali gözetilerek özellikle ders kitaplarındaki içerikler ve etkinlikler sürekli bir şekilde güncel tutulmalı ve deprem farkındalığını arttıracak şekilde hazırlanmalıdır (Şenol, Akbaş ve Çalışkan, 2023). Bu farkındalık sadece örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlı tutulmalı toplumun tüm kesimlerine yayılmalıdır (Erkal ve Değerliyurt, 2011). Öğrencilerin doğal olayları ve afetler konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olmalarına dönük zengin içerikler hazırlanabilir. Doğal olayın afete dönüşmesini akabinde felaketle sonuçlanmasının önüne geçecek tedbirlerin alınması için bireysel anlamda alınabilecek tedbirler konusunda daha duyarlı olmalarını sağlamak için her sınıf düzeyinde etkinlikler hazırlanabilir. Uygulamaya dönük çalışmaların yapılması teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıl, Ö., Güvenç, H. & Kılıç, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı*, MEB Yayıncılık.
- Akdur, R. (2000). Deprem yönetimi ve depremde sağlık konu ve amaçları. *Sağlık ve Toplum*. 25-30.
- Atabey, E. (2000). Deprem, Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü Yayınları Eğitim Serisi No. 34, Ankara.
- Ayantaş, T. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı*, Ferman Yayıncılık.
- Bahadır, H. & Uçku, R. (2018). Uluslararası acil durum veri tabanına göre Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki afetler. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 28-33. doi:10.21324/dacd.348117.
- Bozyiğit, R. & Baştürk, K. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67.
- Büyükkaraciğan, N. (2016). Türkiye’de yerel yönetimlerde kriz ve afet yönetim çalışmalarının mevzuat açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 195-219.
- Ceylan A. & Kömüşçü A.Ü. (2008). Meteorolojik karakterli doğal afetlerin uzun yıllar ve mevsimsel dağılımları. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1, 1-10.
- Ceylan, S. (2014). Türkiye’de doğal afetler, *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği* içinde (Ed: Hakkı Yazıcı ve Nusret Koca). Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Aksoy, B. (2010). Aksu vadisi (Giresun) aşağı kesiminde doğal ortam şartlarının taşkın üzerine etkileri. *Gazi Türkiyat*, 7 135-154.

- Değirmenci, Y. & İltter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 28, 276-303.
- Erdoğan, H. (2009). Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetler konularının coğrafi bilgi sistemleri uygulamaları ile öğretimi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erinç, S. (1996). *Klimatoloji ve metodları*. Alfa Yayınları.
- Erkal, T. & Değerliyurt, M. (2011). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Erkan, B., Özmen, B. & Güler, H. (2011). Türkiye’de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak. I. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı. Ankara.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. & Öztürk, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*, MEB Yayıncılık.
- Güler, Ç. & Çobanoğlu, Z. (1994). *Afetler, çevre sağlığı temel kaynak dizisi*. İlköz Matbaası.
- Gürer, İ. (2007). Karın Sebep Olduğu Doğal Afetler. Sel-Heyelan-Çığ Sempozyumu, Kongre Sempozyum Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Hoşgören, Y. (1997). *Jeomorfolojinin ana çizgileri I*. Rebel Yayıncılık.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> [Erişim Tarihi:12.10.2023].
- <http://mufredat.meb.gov.tr> [Erişim Tarihi:12.10.2023].
- <https://www.afad.gov.tr/turkiye-deprem-tehlike-haritasi> [Erişim Tarihi:15.10.2023]

- https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/gonderi_dosya_ekleri/63af2a601624879_ek_0.pdf [Erişim:05.09.2024]
- <https://www.afad.gov.tr/afadem/dogal-afetler> [Erişim Tarihi:14.09.2024]
- http://cografyaharita.com/dunya_jeoloji_haritalari.html [Erişim Tarihi:15.09.2024]
- Kadıoğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*. T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kapluhan, E. (2013). Türkiye’de kuraklık ve kuraklığın tarıma etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 487-510.
- Kapusuzoğlu, Y. B. (2022). Atatürk dönemi doğal afetler 1923-1938 [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karaca, S. S. (2007). Doğal afetlerin toplumsal tarihin oluşumundaki etkisi ve tarih öğretimindeki yeri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kasapoğlu, A. & Ecevit, M. (2001). *Deprem sosyolojik araştırması*. Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Kılıçarslan, Ö. (2015). Soğrulma parametrelerinin belirlenmesi ve deprem büyüklüğü ölçeklerinin kalibrasyonu, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kıvrak, Ö. (2019). Karabük ilinde deprem farkındalığı mevcut durumunun ve deprem eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Kızıloğlu, F. M., Okuroğlu, M. & Örüng, İ. (2006). Kırsal yerleşimler ve doğal afetler. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23, 53-58.

- Korgavuş, B. & Ersoy, M. (2015). Kadıköy ilçesi kentsel açık ve yeşil alanlarının olası İstanbul depreminde yeterliliğinin irdelenmesi, Uluslararası Burdur Deprem ve Çevre Sempozyumu 7-9 Mayıs 2015, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur-Türkiye.
- Kurtuluş, Y. F. (2020). Türkiye’de fırtınalı gün sayısının zamansal ve mekânsal değişkenliği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Matpay, B., Doğu, A.F. & Seyitoğulları, M.A. (2023). Hizan ve Çevresinde (Bitlis) Çığ Oluşumuna Duyarlı Alanların Belirlenmesi. *Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi*, 10, 111-132
- MGM. (2023). <https://www.mgm.gov.tr/> [Erişim: 4.09.2024].
- Özey, R. & Ünlü, M. (2020). *Afetler ve afet yönetimi*. Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2011). *Afetler coğrafyası*, Aktif Yayınevi.
- Öztürk, K. (2002). Heyelanlar ve Türkiye’ye etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (2) 35-50.
- Öztürk, N. Z. (2015). Bitkilerin kuraklık stresine tepkilerinde bilinenler ve yeni yaklaşımlar. *Türk Tarım-Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(5), 307-315.
- Sırdaş, S. & Şen, Z. (2003). Meteorolojik kuraklık modellemesi, *İtüdergisi/d mühendislik*, 2 (2) 95-103.
- Sür, Ö. (1993). Türkiye'nin deprem bölgeleri. *A.Ü. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 53-65.
- Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Şenol, F. A., Akbaş, A. & Çalışkan, Ö. (2023). Türkiye’de son yüzyılda (1923-2023) meydana gelen yıkıcı depremler ve kullanılan deprem yönetmelikleri. *Mühendislikte Yeni Çalışmalar*, Duvar Yayınları.
- TKB. (2008). *Türkiye Tarımsal kuraklıkla mücadele stratejisi ve eylem planı (2008-2012)*. Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı.
- Turan, E. S. (2018). Türkiye’nin iklim değişikliğine bağlı kuraklık durumu. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(1), 63-69. <https://doi.org/10.21324/dacd.357384>.
- Türkeş, M. (2012). Kuraklık, çölleşme ve birleşmiş milletler çölleşme ile savaşım sözleşmesinin ayrıntılı bir çözümlemesi. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 7-55.
- UN. (1994). United Nations convention to combat desertification in those countries experiencing serious drought and/or desertification, particularly in Africa, https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=XXVII-10&chapter=27&clang=_en [Erişim: 02.10.2023].
- Üstündağ, Ö. & Boyraz, Z. (2008). Cbs Yardımı ile Kent İçi Yangın Analizi: Elâzığ Örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3(2), 307-320.
- Yavaş, H. (2005). *Doğal afetler yönüyle Türkiye’de belediyelerde kriz yönetimi*. Ankara: Orion Yayınevi.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*, MEB Yayıncılık.
- Zhang, J., Yu, Z., Yu, T., Si, J., Feng, Q. & Cao, S. (2018). Transforming flash floods into resources in arid China. *Land Use Policy*, 76, 746-753.

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com