

**CİLT: 4**  
**SAYI: 1**

**JIRSS**

**Journal of Innovative  
Research in Social Studies**

**(Sosyal Bilgilerde Yenilikçi  
Araştırmalar Dergisi)**

Editör:

**Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**

**Haziran, 2021**



## Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 4 Issue: 1 Year: 2021

# JIRSS

**Sosyal Bilgilerde Yenilikçi  
Araştırmalar Dergisi**

Cilt: 4 Sayı: 1 Yıl: 2021

İÇİNDEKİLER		CONTENTS	
Sayfa	Makale	Article	Page
1-11	Coğrafya Derslerinde Etik Değerler Öğretimi Üzerine Bir İnceleme ( <i>Vedat ŞAHİN &amp; Ziya İNCE</i> )	A Study on Teaching Ethical Values in Geography Lessons ( <i>Vedat ŞAHİN &amp; Ziya İNCE</i> )	1-11
12-33	Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Geliştirilmesi ve Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları ( <i>Eyüp YILMAZ, Selma YEL &amp; Mark D. GRIFFITHS</i> )	Development of Social Problem Situations Inventory for Children and Adaptation Studies to Turkish ( <i>Eyüp YILMAZ, Selma YEL &amp; Mark D. GRIFFITHS</i> )	12-33
34-47	Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler ( <i>Sidal KORKMAZ &amp; Ahmet UYĞUR</i> )	Tools and Materials Used in the Teaching of Geography Subjects in Social Studies Curriculums from the Republic to Today ( <i>Sidal KORKMAZ &amp; Ahmet UYĞUR</i> )	34-47
48-68	Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ortak Değerler ( <i>Mustafa ŞANLI &amp; Ahmet KÖÇ</i> )	Common Values in Orkhun Monuments and Social Studies Curriculum ( <i>Mustafa ŞANLI &amp; Ahmet KÖÇ</i> )	48-68
69-82	Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı İnceleme (4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi) ( <i>Elif İŞİK DEMİRHAN</i> )	In terms of Gender Equality, Curriculum and Textbook Review (4th Grade Human Rights, Citizenship and Democracy) ( <i>Elif İŞİK DEMİRHAN</i> )	69-82

## Journal of Innovative Research in Social Studies

Editör: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Haziran, 2021.

June, 2021.



## Coğrafya Derslerinde Etik Değerler Öğretimi Üzerine Bir İnceleme\*

Vedat ŞAHİN<sup>1</sup>

Ziya İNCE<sup>2</sup>

*Geliş Tarihi:* 04.03.2021

*Kabul Tarihi:* 05.05.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.891181

### Özet

Coğrafyanın inceleme alanları günümüze kadar gittikçe genişlemiş ve çeşitlenmiştir. Yakın dönemde coğrafya sahasında görülen metodolojik yaklaşımların ve teknolojik gelişmelerin uygulamaları birçok hususun incelenmesine kolaylık sağlamıştır. Bu çerçevede coğrafyacıların son dönemde üzerinde çalışmalar yaptıkları önemli hususlardan birisi de etik olmuştur. Çalışmanın amacı coğrafya derslerinde etik değerlere yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Yapılan çözümler neticesinde coğrafya derslerinde çevresel etik ve mekân arasında bağlantılar kuran konuların yer almasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde coğrafya bilimi alanında çevre-insan ilişkisi değerlendirmesinin etik olarak incelendiği çalışmaların az olduğu ve bu tür çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafya eğitimi, Etik, Öğretim.

\* Bu makale International Battalgazi Scientific Studies Congress, 18-20, 2020 / Malatya kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye. [vsahin@nku.edu.tr](mailto:vsahin@nku.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-5502-5219

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi. Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Türkiye. [zince@nku.edu.tr](mailto:zince@nku.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-7389-8083

## A Study on Teaching Ethical Values in Geography Lessons

*Received Date:* 04.03.2021

*Accepted Date:* 05.05.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.891181

### Abstract

The study areas of geography have gradually expanded and diversified until today. The applications of methodological approaches and technological developments in the field of geography in the recent period have facilitated the examination of many issues. In this context, one of the important issues that geographers have been working on recently has been ethics. The aim of the study is to reveal the necessity of including ethical values in geography lessons. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. The obtained data were analyzed through content analysis. As a result of the analysis, it was concluded that it is important to include topics that establish connections between environmental ethics and space in geography lessons. Today, there are few studies that examine the ethical evaluation of the relationship between environment and human in the field of geography, and it has been suggested that such studies should be included more.

**Keywords:** Geography education, Ethics, Teaching

## GİRİŞ

Coğrafyacılar çevre sorunları, adalet coğrafyası, dinler coğrafyası ve tıbbi coğrafya gibi birçok alanda eserler vermiş olsalar da (Aydın & Güngördü, 2015) 1990'lı yıllara kadar ahlak ve etik değerler üzerine yeterince çalışmamışlardır (Smith, 1997). Belki bu coğrafya ve ahlakın birbiriyle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunun net olmamasıyla ilgiliydi (Lee & Smith, 2004). Ya da coğrafi faktörlerin bitki ve hayvan türlerinin dağılışını büyük oranda belirlediği gerçeğine karşılık, kültürel faktörlerin ve etik değerlerin dünyadaki coğrafyalara göre değişiklik arz ettiği gerçeğinin arka planda kalmasındandı. Ancak coğrafyacılar etik sorunlarla giderek daha fazla ilgilenmeye başlamıştır. Ayrıca coğrafyacılar arasında çevre etiği konusuna artan bir ilgi oluştu (James, 1998). 2010'a gelindiğinde coğrafya ve etik üzerine çok sayıda akademik yayın çıkmıştır (Barnett, 2011).

Etik anlayışın yansımalarını beşerî coğrafyada derin bir şekilde görmek mümkündür. Örneğin politik, kültürel ve kentsel coğrafyayı incelerken, bunları etik değerlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Çünkü insan yapımı her unsur üzerinde coğrafyanın etkisi yanında insanların doğa üzerindeki şekillendirici payı da önemlidir. Diğer yandan insanların kültürel değerleri etik değerleriyle iç içe geçtiği gibi örneğin bunların yansımaları kentlerin görünüşlerinde mümkündür. Aynı şekilde etik anlayış tarzı örf ve adetlere yansımakta, mimari yapıların şekillerini, saygı gösterme tarzlarını ve yemek yeme alışkanlığı gibi çok çeşitli alanda kendini göstermektedir (Özey, 2014). Aslında bunlar etik ile aklın buluşması neticesinde meydana getirilen medeniyet unsurlarının coğrafya üzerinde birer görüntüleridir. Bu bağlamda etik ile kültürel unsurların belli formlara göre şekil almasını sağlayan aklı kullanma tarzı arasında önemli bağlantılar vardır.

Diğer yandan akıl, insanın sadece alet yapmasını, çevresini düzenlemesini ve doğaya egemen olmasını sağlamakla kalmaz, eylemlerimizi de yönlendirir. Bunu insanların eylemlerini "iyi", "kötü" veya "doğru", "yanlış" gibi yargılarla değerlendirme yaparak etkiler. Bu bağlamda eylemlerimizin yönlendirilmesinde aklın yanında etik değerlerin varlığı değer kazanır. İnsanın böylece düşünce, inanç, töre, alışkanlık, görenek ve bunlarda içerilmiş olan değer, buyruk, norm ve yasaklara göre yerleşmiş yaşama biçimi oluşur ki buna ahlak (moral) denir (Özlem, 2013). Günümüzde gittikçe küreselleşen bir dünyada coğrafi sınırların ötesine geçen evrensel değerlerin yaygınlaştığı, ortak ideallerin paylaşıldığı ve ortak kaderin pek çok yönden kabul gördüğü bir anlayışın hızla geliştiği görülmektedir (Dahlberg & Moss, 2005). Diğer yönden ahlakın kendisinin nesnel olmaması, toplumlara göre, dinlere ve kişilere göre farklılık göstermesi karmaşasının önüne geçmek için dünyadaki kültürleri öğrenmeyi gerekli kılar. Bununla birlikte post modern dönemde insan için sosyal çevrenin yanında doğayı odağına alan ve sürdürülebilir bir yaşam için çevre ve mekâna ait ortak ahlaki bilinç oluşmaya başlamıştır.

Türkiye'deki etik anlayış birçok yönden evrensel özellikleri barındırır da coğrafyasından, tarihinden ve dini anlayış tarzı gibi birçok sebepten ötürü farklı tonları taşır ve kendine has özellikleri barındırır. Bunun yansımalarını vatana bağlılık, dürüstlük, yardımseverlik, misafirperverlik gibi unsurlarla Türk-İslam kültürü içinde yaygınca görmek mümkündür. Nitekim Türklerin ilk yurdu Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar gelen zenginlik bu kültür coğrafyasının renkleri ile yeniden yoğrulmuş ve anlayış tarzına yansımıştır (Sümer, 1962). Diğer yönden Türkiye'de eğitimde etik değerlere yer verilmesi önemlidir (Ulusoy & Dilmaç, 2016). Ancak bunların bir taraftan dünyanın her tarafında kabul gören evrensel değerleri taşıması, diğer yönden özelden Türk kültürüyle örtüşmesi ve faydalılığı esas olmalıdır. O halde

Türk eğitiminde yapılması gereken, öğrencilere Türk kültürü ile bütünleşmiş, çağdaş değerleri barındıran, hayata dönük bir etik anlayışın gelişimini sağlamaktır.

Her eğitim sistemi kendi kültürünü yeni nesillere aktarmak zorundadır. Kendi değerlerini ve ahlaki unsurlarını bilmeden büyüyen nesillerden, toplumu doğru anlamalarını ve toplumsal normlara yüksek düzeyde uymalarını beklemek mümkün değildir. Bu nedenle eğitim, etik değerlerin de taşıyıcısı ve parçası olan adeta bir lokomotifdir. Ayrıca iki tür etik ilke olmaz; biri okuldaki yaşam için, diğeri okul dışındaki yaşam için. Davranış bir olduğu için, davranış ilkeleri de birdir (Dewey, 2008). Eğitim sadece derslerin öğrenilmesini değil, etik, erdem ve topluma ait kültürel davranış değerlerinin de öğretilmedir. Bu açıdan okullarda sistematik bir şekilde öğrencilere doğru bir etik anlayış verilmesi ve eğitim süreci içinde geliştirilmesi önemlidir. Zira bu durum yalnız toplumun ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) inisiyatifine bırakılırsa, yanlış yönlendirmelerin meydana gelmesi olasılığı yüksektir. Bunlardan dolayı etik değerlerin Türkiye’de gerek ilk ve ortaöğretim düzeyinde yer alan derslerin öğretim programların içinde yer alması gerekse bunların uygulamalarının nasıl yapılacağına ortaya konulması faydalıdır. Bununla birlikte bunların çağın şartlarına, metodolojik ve teknolojik gelişmelere göre eğitime uygulanması da önemlidir. Bu hususta özellikle sosyal bilimlere büyük rol düşmektedir. Coğrafya dersi programları da bu açıdan büyük değer taşımaktadır.

Bu çalışmada temel amaç, coğrafya alanı dâhilinde etik değerlere yaklaşarak, coğrafya derslerinde etik değerlere yer verilmesinin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktır. Ayrıca coğrafya alanında etik değerler öğretimi üzerine değerlendirmelerde bulunmaktır.

## YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın desenine, araştırma dokümanları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma temel nitel araştırma yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar verilerin tek tek okunması ile kod ve kategorilere bağlı araştırma sonuçlarının ortaya konulmasına fırsat verirler (Merriam, 1998). Bu bağlamda coğrafya derslerinde etik değerlere yer verilmesi durumunun belirlenmesi, derinlemesine incelenmesi ve yorumlanmasında en uygun yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğuna kanaat getirilmiştir. Böylece çalışmanın verileri doküman incelemesi vasıtasıyla derlenmiştir. Doküman incelemesi, incelenmesi hedeflenen olgu ya da olgular konusunda bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içermektedir. Bir araştırma problemi konusunda belirli zaman dilimi süresinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden çok kaynak tarafından ve farklı zamanlarda üretilmiş dokümanların geniş bir zaman süresi içerisinde analizi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizi kitap, rapor ve makale gibi yazılı ve görsel materyallerin belli bir yaklaşımla incelenmedir (Sönmez & Alacapınar, 2016; Özgen, 2016).

### Araştırma Dokümanları

Araştırmanın evrenini 2018 yılında yayımlanan Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11. ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve etik konusunda coğrafya alanında yapılmış bilimsel dokümanlar oluşturmaktadır. Doküman, yazılı veya elektronik ortam ve programlardaki kitap, makale, resmî belge veya rapor gibi unsurları kapsar (Patton, 2014). Bu çalışmada da



ilgili yayınlar sistematik bir şekilde taranarak incelenmiştir. Zira tarama, yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve tasnif edilmesidir (Küçük, 2016).

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Veri, bir anlam oluşturmak için toplanmış fakat işlenmemiş değerler iken bilgi, bu verilerin işlenmesi suretiyle anlamlı bir hale getirilmesidir. Veriler daha önce başka amaçlara yönelik hazırlanmış kaynaklar ise bunlara ikincil kaynaklar denir ve literatür taranarak bunlardan elde edilir (Kurtulmuş, 2010). Bu araştırmanın verileri de alanda yayımlanmış bilimsel yayınlar ve coğrafya dersi öğretim programından etik değerlere yer verilme durumları çerçevesinde elde edilmiş ikincil kaynaklar niteliğindedir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Bu çerçevede içerik çözümlemesi, yayınlanmış kitap, dergi, rapor ve makale gibi kaynaklardaki bilgilerin içeriğinin nesnel ve sistemli şekilde çözümlenmesini amaçlar. İçerik çözümlemesinde sözcükler kullanılabilir (Keleş, 1976). Bu bağlamda basılı olarak ulaşılan yayınlar detaylı olarak gözden geçirilmiştir. Elektronik ortamda ulaşılanlar akademik nitelikteki kaynaklar ise baştan sona incelendikten sonra “etik, ahlak ve coğrafya” kelimeleriyle aratılarak ayrıca konu bağlamı dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve yararlanılmıştır.

### **BULGULAR**

1980'lerde beşerî coğrafyada nitel yöntemlerin yaygınlaşmaya başlaması, hümanist perspektiflerin canlanmasıyla yakından ilişkilidir. Böylece kültürel ve sosyal coğrafyacılar ırk, etnik köken, cinsiyet, hastalık, çevresel sorunlar ve sakatlık konularına giderek daha fazla ilgi göstermiştir. Bunların analizi salt nicel yaklaşımlarla açıklamak oldukça zor olduğundan nitel araştırma yöntemleri daha fazla benimsenmeye ve uygulanmaya başlanmıştır. Bunun yanında coğrafyada araştırma eğiti üzerine yapılan yayınlar kapsamın genişlemesine imkân sağlamıştır (Lynn, 2004). Zaten coğrafya, kendi özelliği araştırma alanı gereği olarak beşerî hususlara ve sorunlara tamamen kayıtsız kalmazdı.

Coğrafyanın esas inceleme alanı doğa ve insan etkileşimi olmuştur (Kocalar & Demirkaya, 2014). Doğa metaforu, fiziksel coğrafya ve toplum-doğayı inceleme geleneği coğrafyasının temelini oluşturmuştur (Proctor, 1999). Bu bağlamda ortaöğretim düzeyinde coğrafya derslerinde yer verilen konular yanında bir taraftan doğa ve ahlak ilişkisini öğrencilere vermek önemlidir. Bu sadece doğal çevrenin korunması ile ilgili değildir, aynı zamanda kent bilincinin geliştirilmesi gibi birçok hususla da ilişkilidir. Zira insanlar ormanlardan, topraktan, sulardan ve hayvanlardan yararlanırken, bir taraftan da bunları korumayı ve bunlara zarar vermeden istifade edebilmeyi öğrenmeleri gerekir. Bu durum ancak iyi bir coğrafya bilgisi yanında coğrafi bir ahlak bilincinin ve sorunluluğunun geliştirilmesiyle olabilir. Örneğin insanlar iyi ve huzurlu bir yaşam için planlı şehirlere ve konutlara ihtiyaç duyar. Bu bakımdan şehirde yaşama ahlak ve bilincinin geliştirilmesi gerekir. Bunun içinse şehirlerde insanların birbirini rahatsız etmeden ve toplumsal düzenin kurallarını bozmadan yaşama bilincini edinmesi önemlidir. Kent bilincinin oluşmasındaysa her ne kadar insanların doğal yaşamları önemli olsa da bunların farkındalık ve bilinç düzeyine taşınması gerekir ki bunda eğitimin büyük payı vardır. Çünkü şehrin özelliklerinin bilinmesi, bunların korunması, uygulanması ve geliştirilmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir. Bu ise ancak okul öğretim programlarında yer alan içerikle sağlanır. Bu açıdan coğrafya dersleri içerik bakımından buna müsaittir. Ancak, sadece bilgi edinmeye dayanan ama bunların uygulanmasını içermeyen bir eğitim her zaman eksik kalacaktır. Zira çevrenin korunması ve geliştirilmesine yönelik sistematik bir

eğitim, etik değerlerle bütünleşik oluğunda tamamlanacaktır. Eğitimci Dewey'nin (1939) ifadesiyle "insanın ne yaptığı ve nasıl davrandığı, yalnızca organik yapı ve fiziksel kalıtım tarafından değil geleneğe, âdetlere ve kurumlara yerleşmiş kültürel aktarımın etkisiyle belirlenir." Bu bağlamda uygulama bilincinin gelişmediği gençlerde çok yüksek bir etik anlayışın gelişmesi oldukça zordur. Ayrıca bu durumda aile, çevre kuruluşları ve gönüllü kuruluşların etkisi tüm toplumu kapsamadığı için sınırlı kalacaktır. Dolayısıyla coğrafya derslerinde çevresel etik ve mekân arasında bağlantılar kuran, çıkarımlar yapmaya imkân tanıyan ve hayata dönük yüzü bulunan hususların yer alması önemlidir.

Coğrafyacılar çevresel etik ile ilgili olarak örneğin hem doğaya hem de kültürle bağlantılı ahlaki değerlere eğitimde yer verilmelidir. Bu sayede sosyal yaşam ile doğal unsurlar arasında ahlaki bağlamda gerçek bir katkıda bulunabilir. Bu durum çalışma hayatında da etkili olacaktır. Örneğin coğrafya derslerinde doğal çevrenin korunması gerektiği bilincini bir etik değer olarak edinmiş bireyin, kimyasal temizlik malzemesi satan bir firmanın satış elemanı olarak çalıştığını ele aldığımızda, sattığı ürünlerin sağlığa ve çevreye zararlı olduğunu öğrenmesi halinde iş etiği gereği bir şeyler yapma sorumluluğu olduğunu hissedecektir (McHugh, 1991). Bunun gibi ortaöğretim müfredatlarında yer alan "ormanların faydalarını" öğrenenlerin, ormanları koruma veya ormanlaştırma için daha fazla çaba sarf edecektir. Yine sadece deprem kırık hatlarının geçtiği yerleri bir akademik bilgi olarak bilinmesi faydalı olsa da deprem sonucunda binaların sağlam yapılmasının bir mühendislik görevi olduğu kadar başkalarının canına mal olma yönüyle adalet ve etik meselesidir. Yani eğitim neticesinde sadece bilgi değil, sorumluluk ve buna eşlik eden ahlaki bir bilinç de kazanılması önemlidir. Aksi takdirde bilen ama uygulamayan insanlar meydana gelebilir.

Coğrafyanın etik hususları ilgilendiren konularından birisi yerleşim coğrafyasıyla bağlantılıdır. Çünkü yerleşim coğrafyasında cevabı aranan meseleler arasında; "yerleşimciler araziye fiziksel açıdan nasıl şekillendirmiş; binalar yollar, köprüler, mezarlıklar, ibadet yerleri, evler ve fabrikalar nasıl organize edilmiştir? Sosyal ve ekonomik çevre mekânsal ilişkiler bakımından nasıl yapılanmıştır," soruları yer alır. Yani şehir coğrafyası, şehirselleşme ve hayatın tüm elemanlarıyla ilgilenir (Aliağaoğlu & Uğur, 2016). Bir şehir ise onu planlayıp kuranın bakış açısını ve coğrafi şartlarına göre şekillenmiş durumunu yansıttığından (İbn-i Haldun, 2004), buradaki çarpık ve altyapıdan yoksun bir şehir yapısı sadece şehir planlaması eksikliğini değil, bunda yetkili olan yerel yönetimlerinden hükümetlerine kadarki etik sorunu da yansıtır. Dolayısıyla şehrin nitelikli olması bir mimari ve mühendislik meselesi olduğu gibi bir etik husustur. Zira buranın yapılanmasında yer alan planlamacıların etik anlayışını ve halkın yaşanabilir bir şehir bilincini göstermektedir. Diğer yandan kentli olmak bir şehir bilinci gerektirdiği gibi, bu kentlilik bazı ahlaki değerlere bağlılığı zorunlu hale getirmektedir. Kent ortamında gürültü, trafik, çevre temizliği, insan ilişkileri, toplu taşıma, park ve bahçe, ortak mekânlardan yararlanma ve su kullanımı gibi hususlarda bir eğitim ve bunun sonucunda oluşacak farkındalık gereklidir. Bunun gibi yönetim ahlakı bağlamında düzensiz ve plansız kentleşmenin önüne geçilmesi, atıkların toplanması, alt yapı sorunlarına çözümler üretme bir yönetim sorunu olduğu gibi ahlaki bir sorumluluk gerektirir. Bütün bunların hayata geçirilebilmesi, ahlaki unsurların yer aldığı bir coğrafya eğitimiyle olur. Uygulamaya dönük yönü olmayan ve hayatın hiçbir alanına faydası dokunmayan salt başına bilgi bir eksikliklerdir.

Etik yaklaşımların küresel ölçekte en önemli yansımalarından birisi iklim değişikliği nedeniyle çevresel şartlarda oluşan sorunlara karşı kayıtsız kalmamaktır. Zira iklim değişikliğinin etkisinden en kötü şekilde etkilenecek birçok ülke aslında küresel ısınmaya sebep olma



açısından en az sorumlu olan ülkelerdir. Gerçekten de küresel iklim değişiminin etkisinin yüksek olduğu bazı ülkeler dünya çapında sera gazı emisyonlarına çok az katkıda bulunmaktadır. Bu da küresel bir etik sorun ve aynı zamanda bir adaletsizliktir (Lewis, 2009). Bu bağlamda iklim değişikliği konusunda, emisyonları azaltma bir kanun olarak küresel yaptırımları gerekli kılmaktadır. Böylece iklim değişikliğine katkıda bulunan ve "kirli" sanayileşmeden fayda sağlayanların, uyum veya azaltma önlemlerinin faturasını ödemesi gerektiği fikri bir etik geçerlilik olarak ön plana çıkmaktadır (Singer, 2009). Aynı zamanda buna eşlik ve rehberlik edecek normatif ilkeler çerçevesi oluşturması önemlidir. Bütün bunların insanlar tarafından benimsenmesi için birçok iletişim kanalıyla bilinçlendirmeye ihtiyaç vardır. Bunların en önemlilerinden birisi ise coğrafya dersleri kapsamındaki konularda gerekli bilgilerin verilmesidir. Böylece coğrafya dersleri etik bağlamda çevre bilincinin gelişmesine ve uygulamaya dönük olarak hayata yansımaya katkı sağlayacaktır.

Son yıllarda coğrafyacıların araştırma sahalarından birisi sosyal adaletin coğrafi boyutları üzerinedir (Smith, 1994). Zira dünyada gelir dağılımı istatistikleri yoksul ile zengin arasındaki farkın gittikçe arttığını göstermektedir. Ayrıca dünyadaki sanayinin toplandığı alanlar ve ekonomik olarak gelir düzeyi yüksek alanlar belli bölgelerde toplanmıştır (Tümertekin & Özgüç, 2016). Her ne kadar bu hususlar ekonomik coğrafya içinde yer alsın da çeşitli yönlerden bir etik meselesidir. Çünkü adil bir dünyada kaynakların ve imkânların eşit ve adil dağılımı birçok yönden etik yaklaşımlarla ilişkilidir. Bir tarafta aşırı zengin dünya varken diğer tarafta açlık ve sefalet içinde yaşayan insanların olması erdemli bir düzen değildir. Aynı şekilde bir tarafta aşırı zengin insanların israfı varken, diğer tarafta açlık ve kıtlığın hüküm sürmesini kabul etmek insani bir yaklaşım değildir. Bu hususta Birleşmiş Milletler Genel Sekreterinin (Guterres, 2020), "milyonlarca insanın açlık çektiği göz önüne alındığında gıda kaybı ve israfı etik dışıdır" vurgusu kayda değerdir.

Siyasi coğrafya, etik değerlerin hem ulusal hem de küresel ölçekte yansıdığı bir alandır. Dünya siyasi durumu incelendiğinde genel olarak bir barış ortamı görünse de değişik bölgelerde ihtilal, isyan, gasp, hırsızlık, işkence, zulüm, baskı, çatışma ve savaşların yaşandığı görülür (Özey, 2019). Diğer yandan siyasi etik bir sorun olan emperyalizm, kölelik ve sömürgecilik günümüzde uluslararası hukukta son bulmuştur. Ancak beşerî düzen için gerekli uluslararası örgütlerin var olması ya da Birleşmiş Milletler 'in kurulması uluslararası barışı sağlama bakımından önemli adımlar olsa da tüm sorunların üstesinden gelinemediği görülmektedir (Akençin, 2017; Ateş, 2017 Bennett & Oliver, 2015). Diğer yönden sorunların birçoğu bunların coğrafi olarak veya istatistiki değer olarak bilinmemesinden değil etik olarak ön planda tutulmaması nedeniyledir. Bu açıdan uluslararası norm ve değerlerin kabul görmesi önemli olduğu gibi hukuk çerçevesinde güvence altına alınması da gereklidir. Çünkü günümüz dünya coğrafyasının birçok yerinde yaşanan terör olayları bazen devletler tarafından destelenmekte ve özellikle etik değerlerden yoksun olmanın bir neticesi olarak masum insanları öldürülmesi normal görülebilmektedir. Bu açıdan eğitim sistemleri ve müfredatlar iyi yurttaşlar yetiştirebilmek için büyük değer kazanmaktadır.

Türkiye'deki eğitim sisteminin temel amaçları arasında "değerlerimizle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışa sahip bireyler yetiştirme" hedefi vardır (MEB, 2018). Bir disiplin olarak coğrafya, öğrencilerin eylemlerini ahlaki boyutları hakkında özeleştiri farkındalığını oluşturmaya ve sorumlu vatandaşlığı geliştirmeye katkıda bulunabilecek özelliktedir (Hay and Foley, 1998; Valentine, 2005). Bu durum Türkiye ve Avustralya gibi birçok ülkenin coğrafya öğretim programına yansımıştır.

Öğrencilerin bir taraftan coğrafya eğitimi alırken aynı zamanda etik bilincinin de geliştirilmesinin gerekliliği Türkiye’de önceki öğretim programlarının yanında halen uygulanmakta olan 2018 yılı Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programında da yer almıştır. Bu programın “yetkinlikler” kısmında “etik değerlerin farkında olma” ifadesi kullanılarak coğrafya öğretiminde etik farkındalığın önemi dile getirilmiştir. Ayrıca coğrafya programında yer alan “bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmaya çalışılması” ifadesi de salt bilgidен öte davranışa dönüşebilen bir eğitimin gerekliliğini dile getirmektedir. Coğrafya derslerinin bu işlevi yerine gererken “bunlar arasındaki bütünlüğü kuran” bağlantıların sağlanması üzerinde durulmaktadır. Diğer yandan programda “değerlerimiz, toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmıştır ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır” ifadelerinin kullanılması önemlidir (MEB, 2018). Ayrıca programda var olan; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri de önemli konulardandır. Çünkü coğrafya konuları içinde yer alan ve tarihimizde var olan milli ve manevî değerlerin coğrafya eğitimi esnasında farkındalık oluşturacak şekilde aktarılması coğrafyanın hem hayata dönük yüzünü göstermesi hem de etik değerlerin kavratılması bakımından önemlidir.

Avustralya’da eğitimden sorumlu birim olan ve anaokulundan 12.sınıfa kadarki programı hazırlamaktan sorumlu Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu’nun (ACARA, 2010) “Avustralya Müfredatının Şekli: Coğrafya” yayınında, coğrafya müfredatının amacı, yapısı ve organizasyonu ifade edilmiştir. Burada “Öğrenciler, çevreye ve dünyanın her yerinde insanlara karşı sorumlulukları hakkında bilinçli bir bakış açısı geliştirir” amacına yer verilmiştir. Bu programda bir başlık olarak “etik davranış” yer almış ve coğrafya eğitiminin içinde etik davranışların geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bu müfredatta şu ifadeler yer verilmiştir; “Öğrenciler etik ilkeleri anlamayı ve bunlara uygun davranmayı öğrendikçe etik davranışlar geliştirirler. Coğrafya, öğrencilere mevcut coğrafi olayları araştırma ve bulgularını çevresel sürdürülebilirlik, ekonomik uygulanabilirlik ve sosyal adalet kriterlerine göre değerlendirmelerine imkân sağlayacaktır. Bu kriterler, insan hakları ve vatandaşlık ile grup ve kişisel sorumluluklar hakkında etik sorgulamalar ortaya çıkarır. Öğrenciler bu tür soruları keşfederek bilinçli değerler ve tutumlar geliştirir, mevcut ve gelecekteki vatandaşlar olarak kendi rol ve sorumluluklarının farkına varırlar. Öğrenciler, biyofiziksel çevre hakkında düşünürken hayvanları ve bu ortamı paylaşan diğer yaşam biçimlerini koruma sorumluluklarını dikkate alacaklardır.” Görüldüğü gibi Avustralya’daki eğitim için de etik hususların coğrafya eğitimi açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Aynı şekilde İngiltere’deki Ulusal Müfredatta anahtar seviye 3 ve 4’te (2014), genel amaçlar içinde “program öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki manevî, ahlaki ve kültürel gelişimini teşvik eder” ifadeleri yer almaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Birçok alt disiplini olan coğrafya, çok sayıda bilim dalından da istifade eder. Günümüze kadar coğrafi düşüncede değişimler görüşmüş, coğrafyanın kapsamı genişlemiş ve bunların yansımaları coğrafya eğitimi alanında da olmuştur.

Coğrafyacılar son zamanlara kadar etik değerlerin coğrafi açıdan incelemesini içeren fazla çalışma yapmamışlardır. Bununla beraber özellikle beşerî coğrafya alanı doğrudan veya dolaylı olarak etik değerlerle iç içedir. Diğer yünden günümüzde çevre-insan ilişkisi değerlendirmesinin etik olarak eksik kaldığı noktalarda sorunların baş gösterdiği

görülmektedir. Örneğin çevre kirliliği, gürültü kirliliği, küresel ısınma, çarpık kentleşme, adaletsizlik ve kültürel yozlaşma gibi hususlar, bir yönü ile etik sorundurlar. Zira bütün bunların gelişmesinin ardında yatan bir sebep de insanların doğru kurallar ve uygulamalar ortaya koymamasıdır.

O halde günümüz coğrafya eğitiminde etik değer anlayışı nasıl olmalıdır? Türk eğitiminde yapılması gereken, öğrencilere Türk kültürü ile bütünleşmiş, çağdaş değerleri barındıran, çevre-insan ilişkisi sorumluluğu getiren ve hayata dönük bir etik anlayışının gelişimini sağlamaktır. Yani öğrencilere, orta öğretimde aldıkları coğrafya eğitimi neticesinde nitelikli kent ve kentli olma bilinci, doğal kaynakları bilme ve bunlardan doğru yararlanabilme anlayışı, çevrenin yaşamın bir parçası olduğu algısı gibi coğrafya alanına giren konularda uygulamaya dönük ve etkin bir coğrafya eğitimi verilmesidir. Bunun için ise öncelikle coğrafya ders müfredatlarında var olan konuların içine etik değerlerle örtüşen hususlarda uygulamaya dönük etkinliklere yer vermek gerekir.

Coğrafya eğitimcilerinin ve araştırmacılarının etik değerler üzerine daha fazla çalışmalar yapması önemli bir husustur. Etik değerler günümüzde hayatın her alanında daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda beşerî coğrafya ve coğrafya eğitimi alanlarında çalışma yapan bilim insanlarının etik değer içerikli çalışmalara yer vermesi faydalı olacaktır. Bu tür çalışmaların gerçekleştirilmesiyle coğrafya kapsamına giren eksiklikler ortadan kalkacaktır.

Sonuç olarak coğrafya disiplininin bazı alanlarında etik ile ilişkili olmayan doğrudan bilimsel uzmanlık çalışmaları olmasına rağmen, özellikle beşerî coğrafya içinde yer alan konuların etik ile ilişkisi yüksektir. Bu konularda bir bilinç ve farkındalık geliştirilmesi için etik hususlara ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinden başlayarak yer verilmesi faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- ACARA. (2011). *Shape of the Australian Curriculum: Geography*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Akengin, H. (2017). *Siyasi coğrafya; insan ve mekân yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aliğaoglu, A. & Uğur, A. (2016). *Şehir coğrafyası*. Nobel Yayıncılık.
- Ateş, D. (2017). *Uluslararası örgütler; devletlerin örgütlenme mantığı*. Dora Yayınevi.
- Aydın, F. & Güngördü, E. (2015). *Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Barnett, C. (2011). Geography and ethics: Placing life in the space of reasons. *Progress in Human Geography*, 36(3), 379-388.
- Bennet, A. L. & Oliver, J. K. (2015). *Uluslararası örgütler; ilkeler ve meseleler*, (Çev.). Nasuh Uslu, BigBang Yayınları.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1939). *Logic; the theory of inquiry*. Henry Holt And Company.
- Dewey, J. (2008). *Moral principles in education*. Wildside Press.

- Guterres, A. (2020). <https://turkey.un.org/tr/94183-daha-guclu-bir-gida-guvenligi-ve-cevresel-surdurulebilirlik-icin-gida-kaybi-ve-israfi>, 04.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hay, I. & Foley, P. (1998). Ethics, geography and responsible citizenship. *Journal of Geography in Higher Education*, 22, 169-83.
- İbn-i Haldun (2004). *Mukaddime, C: II.* (Çev. Halil Kendir). Yeni Şafak Yayınları.
- Keleş, R. (1976). Kentsel planlamada araştırma, R. Keleş (Ed.), *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem* (s. 253- 276). Sevinç Matbaası.
- Kocalar, A. O. & Demirkaya, H. (2014). Coğrafya öğrenmek niçin önemlidir? Lise öğrencilerinin algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 123-134.
- Kurtulmuş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ekin Yayınları.
- Lee, R. & Smith, D. M. (2004). Introduction: geographies of morality and moralities of geography. R. Lee, & D. M. Smith (Eds.), *Geographies and Moralities* (p. 1-12). Blackwell Publishing.
- Lewis, B. (2009). Environmental rights, justice and climate change. E. L. Weber (Ed.), *Environmental Ethics, Sustainability and Education* (s. 63-82). Oxford: Inter-Disciplinary Press.
- Lynn, W. S. (2004). The Quality of ethics: moral causation, method and metatheory in the interdisciplinary science of geography. R. Lee, & D. M. Smith (Eds.), *Geographies and Moralities* (p. 231-245). Blackwell Publishing.
- McHugh, F. P. (1991). *Ethics*. Macmillan.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı 2018*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Özey, R. (2014). *Kültürel coğrafya*. Aktif Yayınları.
- Özey, R. (2019). *Jeopolitik; tanımlar, teoriler ve değişimler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özgen, N. (2016). Nitel araştırmada verilerin toplanması ve analizi. N. Özgen (Ed.), *Beşerî Coğrafyada Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (s. 158-196). Pegem Akademi.
- Özlem, D. (2013). *Etik; ahlak felsefesi*. İstanbul: Notos Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & B. Demir, Çev.) Pegem Akademi.
- Proctor, J. D. (1998). Ethics in geography: giving moral form to the geographical imagination. *The Royal Geographical Society*, 8-18.
- Proctor, J. D. (1999). Introduction; overlapping terrains. J. D. Proctor, & D. M. Smith (Eds.), *Geography and Ethics; Journeys in a Moral Terrain* (p. 1-15). Routledge.

- Singer, P. (2009). Climate change as an ethical issue. J. Moss (Ed.), *Climate Change and Social Justice* (p. 38-50). Melbourne University Publishing.
- Smith, D. M. (1994). *Geography and social justice*. Blackwell Publishing.
- Smith, D. M. (1997). Geography and ethics: a moral turn? *Progress in Human Geography*, 21(4), 583-590.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sümer, F. (1962). Türk kültür tarihine umumi bir bakış. *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 20(3-4), 213-244.
- The national curriculum in England (2014). *The national curriculum in England: key stages 3 and 4 framework document*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/840002/Secondary\\_national\\_curriculum\\_corrected\\_PDF.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf)
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2016). *Ekonomik coğrafya; küreselleşme ve kalkınma*. Çantay Kitabevi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, M. (2018). An evaluation of occupational ethical values of geography teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 13(2), 68-73.
- Valentine, G. (2005). Geography and ethics: moral geographies? Ethical commitment in research and teaching. *Progress in Human Geography*, 29(4) 483-487.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





## Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Geliştirilmesi ve Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları\*

Eyüp YILMAZ<sup>1</sup>

Selma YEL<sup>2</sup>

Mark D. GRIFFITHS<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 06.05.2021

Kabul Tarihi: 03.06.2021

Doi: 10.47503/jirss.933699

### Özet

Henüz fizyolojik ve psikolojik gelişimleri devam eden çocuklar, günlük yaşamlarında karşılaştıkları ve bir çözüme kavuşturamadıkları sosyal problemlerden yetişkinlere nazaran daha fazla etkilenirler. Dolayısıyla sosyal problem çözme becerisi erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken en temel beceriler arasında yer almaktadır. Ancak bu becerinin sağlıklı bir şekilde kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek en az bu beceriyi kazandırmak kadar önemlidir. Alanyazında ilkökul çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik az sayıda bulunan envanterlerin ihtiyacı karşılamaması durumu yeni bir ölçme aracı geliştirilmesini gerektirmiştir. Bu çalışmada ilkökuldaki çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Envanter orijinalde İngilizce olarak geliştirilmiş ve ardından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uygulamalar bir yıl İngiltere ve bir yıl Türkiye'de olmak üzere toplam iki yıl sürmüştür. Araştırmaya İngiltere'de öğrenim gören 255 ilkökul öğrencisi ile Türkiye'de öğrenim gören 268 ilkökul öğrencisi dahil edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında her iki kültüre (Türk - İngiliz) özgü geliştirilen ölçme araçlarının ölçme değişmezliği hesaplanmış ve araçların kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlandığı görülmüştür. Problem senaryoları iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması için Krippendorff's Alpha (Kalpha) güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Analiz sonuçları kodlayıcılar arası yüksek bir güvenilirlik bulunduğunu göstermiştir. Sonuç olarak İngilizce ve Türkçe olarak geliştirilen sosyal problem durumları envanterlerin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal problem çözme, Çocuklar, Uyarlama çalışmaları

\* Bu çalışma sorumlu yazarın (Eyüp YILMAZ) doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Eyüp Yılmaz: Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye. E-posta: [eyup.yilmaz@adu.edu.tr](mailto:eyup.yilmaz@adu.edu.tr) ORCID ID: 0000-0002-0336-1747

<sup>2</sup>Selma Yel: Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Türkiye. E-Posta: [selmayel@gazi.edu.tr](mailto:selmayel@gazi.edu.tr) ORCID ID: 0000-0002-9624-6966

<sup>3</sup>Mark D. Griffiths: Prof. Dr, Nottingham Trent Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Birleşik Krallık. E-Posta: [mark.griffiths@ntu.ac.uk](mailto:mark.griffiths@ntu.ac.uk) ORCID ID: 0000-0001-8880-6524



## Development of Social Problem Situations Inventory for Children and Adaptation Studies to Turkish

*Received Date:* 06.05.2021

*Accepted Date:* 03.06.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.933699

### Abstract

Children, whose physiological and psychological development still continues, are more affected than adults by social problems they encounter in their daily lives and cannot solve them. Therefore, social problem-solving skill is one of the most basic skills that children should gain from an early age. However, determining whether this skill has been acquired in a proper way is as important as gaining the skill. In the literature, the fact that the limited number of inventories for determining the social problem-solving skills of primary school children did not meet the needs required the development of a new measurement tool. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable measurement tool in order to determine the social problem-solving skill levels of primary school children. The inventory was originally developed in English and then adapted to Turkish. The practices lasted for a total of two years, one year in England and one year in Turkey. 255 primary school students studying in England and 268 primary school students studying in Turkey were included in the study. Within the scope of validity and reliability studies, the measurement invariance of measurement tools developed specific to both cultures (Turkish - British) was calculated and it was observed that the intercultural measurement invariance of the tools was achieved. The problem scenarios were coded by two different coders and the Krippendorff's Alpha (Kalpha) reliability coefficient was used for the reliability calculation between the coders. Analysis results showed that there is a high reliability between coders. As a result, it was seen that the social problem situations inventories developed in English and Turkish are valid, reliable, and usable.

**Keywords:** Social problem-solving, Children, Adaptation studies.

## GİRİŞ

Yaşanan teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak toplumsal hayattaki ilerlemeler bireylere yeni imkânlar sunduğu gibi bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Örneğin, ulaşım alanındaki ilerlemeler, bir yandan bizleri çok uzak mesafelere dahi hızlı ve konforlu bir şekilde seyahat etme imkânına kavuştururken, diğer taraftan aynı ulaşım araçları ya da bu araçların üretildiği tesisler gürültü ve çevre kirliliği gibi problemlere neden olmaktadır. Sosyal yaşantısında bunun gibi pek çok basit ya da karmaşık problemlerle başa çıkmak zorunda kalan bireylerin gelişmiş problem çözme becerisine sahip olması önemlidir.

Problem, bireylerin uyumlayıcı faaliyetleri için bir cevap talep ettiği ancak bazı engellerin varlığından dolayı etkili bir yanıtın hemen görünmediği ya da ulaşılamadığı herhangi bir yaşam durumu ya da olayı olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla & Nezu, 2009). Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak iki grupta toplanan problemlerin (Jonassen, 1997) arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Tek bir çözümü ve ideal çözüm yolu bulunan problemler yapılandırılmış problemler olarak kabul edilirken, yapılandırılmamış problemler çoklu çözüm veya çözüm yollarına sahiptir ve bu problemlerin çözüme kavuşturulması farklı değişkenlerin entegrasyonunu gerektirebilir (Chen, 2009; Jonassen, 2013). Bu açıdan bakıldığında okullarda öğrencilere sunulan problemler (örneğin matematik problemleri) kesin bir cevabı bulunan ve çözüm yolu belirli olan problemler olduğu için yapılandırılmamış problemlere örnek olarak gösterilebilir. Yapılandırılmamış problemler ise daha çok günlük yaşamda karşılaşılan ve en iyi çözüm yolunun altında yatan önceliklere göre değişebildiği problemlerdir. Dolayısıyla bu problemler yaygın olarak günlük yaşam ya da sosyal problemler olarak adlandırılmaktadır. Papert(1993) sosyal problemlerin yapılandırılmış problemlere göre problem çözümleri için daha anlamlı ve/veya faydalı olduğunu belirtmektedir. Çünkü bu problemler, problem çözümleri için farklı problem çözme stratejilerini üretmeleri ve farklı değişkenler arasında bağlantı kurmaları için daha fazla fırsat sunarlar.

Sosyal problemler yakın çevremizde oluşabileceği gibi dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen ve bizleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen problemleri de temsil eder (D'Zurilla & Nezu, 1982). Örneğin COVID-19 salgını ülkemizde ortaya çıkmamasına rağmen bugün hayatımızı şekillendiren en önemli problemlerin başında gelmektedir. Diğer taraftan "sosyal" sıfatının problemleri herhangi bir spesifik problem tipi ile sınırlandırmadığının bilinmesi önemlidir. Mesela duyuşsal, davranışsal ya da sağlık problemleri gibi "*kişisel problemler*" ya da evlilik çatışmaları veya aile içi şiddet gibi "*kişilerarası problemler*" de sosyal problemlerin kapsama alanına girer (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004).

Araştırmacılar (Aladağ, Arıkan & Özenoğlu, 2021; Anliak & Dinçer, 2009; Merrell & Gimpel, 2014; Sun, Chen, & Chu, 2018; Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001) sosyal problem çözme becerisinin yaşamın ilk yıllarından itibaren kazandırılabilen ve uygun ortamlarla desteklenmesi ile geliştirilebilen bir beceri olduğunu belirtmektedir. Bu becerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması önemlidir. Çünkü henüz fizyolojik ve psikolojik gelişimleri devam eden çocuklar, karşılaştığı ve çözüme kavuşturamadığı sosyal sorunlardan yetişkinlere nazaran çok daha fazla etkilenmektedirler. Örneğin çocukluk döneminde yaşanan akran reddi ya da akran gruplarına uyum sağlayamama çocuklarda saldırganlık davranışını tetikleyebilirken, erken yaşlarda aşılama davranış problemleri ileriki yıllarda suç, şiddet ya da madde kullanımı (uyuşturucu vb.) eğilimlerinin gelişmesi

açısından önemli riskleri beraberinde getirmektedir (Dodge vd., 2003; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

Çocuklarda sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesi kadar bu becerinin kazanılıp kazanılmadığının da doğru bir şekilde tespit edilmesi elzemdir. Çünkü sağlıklı bir ölçüm yapılamadan bir becerinin ya da bilginin kazanılıp kazanılmadığının tespiti imkânsızdır. Alanyazın incelendiğinde çocukların/bireylerin sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla pek çok ölçme aracının geliştirildiği tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçme araçları incelendiğinde farklı tipte (envanter/likert tipi ölçek) ve farklı yaş gruplarına yönelik olarak geliştirildiği görülmektedir. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 1’de gösterilmektedir. Tablo 1’de yer verilen ölçme araçlarının tamamı özgün olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu araçlardan özellikle de bazıları (D’zurilla & Nezu, 1990; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002; Heppner & Petersen, 1982; Webster Straton, 1990) diğer araştırmacılar tarafından (Dereli-Iman, 2013; Eskin & Aycan, 2009; Sahin, Sahin, & Heppner, 1993; Siu & Shek, 2005; Taylan, 1990; Wakeling, 2007) farklı dillere uyarlanmış olup yeni bir ölçek çalışması olmadığı için tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 1 incelendiğinde 1980’lerden günümüze kadar sosyal problem çözme becerisini belirlemeye yönelik pek çok ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir. Bu araçların yaklaşık yarısı likert tipinde ölçeklerdir. Her ne kadar (Van Laerhoven, van der Zaag-Loonen, & Derkx, 2004) çocukların likert-tipi ölçekler gibi sadece işaretlemeye dayalı veri toplama araçlarını doldurmayı daha kolay bulduklarını belirtse de küçük yaşta çocuklar ile okuma becerileri düşük olan çocukların likert-tipi ölçeklerde yer alan olumsuz maddeleri anlamakta ve cevaplamakta güçlük yaşayabilirler ve bu durum ölçülmesi hedeflenen özelliğin sağlıklı bir şekilde ölçülmesini etkiler (Marsh, 1986). Benzer şekilde Ross ve Ross, (1984) likert-tipi ölçeklerin çocukların düşüncelerini sabit kategorilere yerleştirmeye zorladığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacılar 9-11 yaş grubu çocukların içinde buldukları yaş düzeyi gereği sosyal problem çözme becerisini oluşturan alt becerilere kendilerinin ne düzeyde sahip olduklarının henüz farkında olamayabileceklerini ve elde edilen verilerin araştırma sonuçlarını etkileyebileceğine inanmaktadır. Tüm bu nedenler araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin likert-tipi ölçekler ile sağlıklı bir şekilde ölçülemeyeceği kanaatini doğurmuştur. Hedeflenen yaş grubuna yönelik geliştirilen envanter türündeki ölçme araçlarının ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan (Matthys, Cuperus, & Van Engeland, 1999) ve saldırganlık davranışı gösteren çocuklara (Lochman & Lampron, 1986) yönelik geliştirildiği için kullanımı uygun bulunmamıştır. Ayrıca her iki çalışmada da sadece erkek çocukları dikkate alınmıştır. Hedeflenen yaş grubunu kapsayan bir diğer çalışma (Galway & Metsala, 2011) ise öğrenme güçlüğü çeken ergenler dikkate alınarak geliştirildiği için yine bu çalışmaya uygun bulunmamıştır. Tüm bu sonuçlar çocukların sosyal problem-çözme becerilerinin belirlenmesine yönelik yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışmada 9 – 11 yaş grubu çocukların sosyal problem-çözme becerilerinin belirlenmesi amacıyla yeni bir envanterin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

### Tablo 1.

#### *Sosyal Problem Çözme Becerisini Belirlemeye Yönelik Geliştirilen Ölçme Araçları*

Yazar Adı	Yıl	Çalışmanın Adı	Boyutlar	Tipi	Yaş Grubu
Rosenbaum, M.	1980	A schedule for assessing self-control behaviours:	1. Use of cognitions to controlemotional and physiologicalsations	Likert	M = 22.7 yaş

		Preliminary findings	2. Subject's tendency to employ problem-solving strategies 3. Person perceived ability to delay immediate gratification 4. Indicative of general expectations for self-efficacy		
Heppner, P. P. & Peterson, C. H.	1982	The development and implications of a personal problem-solving inventory	1. Problem solving confidence 2. Approach avoidance style 3. Personal Control	Likert	1. grup: M = 19.2 yaş 2. grup: M = 18.9 yaş
Shure, M. B., & Spivack, G.	1982	Interpersonal problem solving in young children: A cognitive approach to prevention	1. How to obtain a toy another child has 2. How to avert mother's anger after having demand an object	Envanter	3 yaş 11 ay – 4 yaş 10 ay
Clark, L., Gresham, F. M. & Elliott, S. N.	1985	Development and validation of a social skills assessment measure: The Tross -C	1. Academic performance 2. Social initiation, 3. Cooperation 4. Peer reinforcement	Likert	Anaokulundan 6. sınıfa kadar çocuklar
Lochman, J. E., & Lampron, L. B.	1986	Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and non-aggressive boys.	1. Frustrating peers 2. Hostile peers 3. Frustrating teachers 4. Hostile teachers 5. Frustrating parents 6. Hostile parents	Envanter	9-12 yaş
Cornelius, S. W., & Caspi, Avshalom	1987	Everyday problem solving in adulthood and old age	1. Consumer 2. Information 3. Home 4. Family 5. Friend 6. Work	Envanter	24 – 72 yaş
Denney, N. W., & Pearce, K. A.	1989	A developmental study of practical problem solving in adults	—	Envanter	20-79 yaş
D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M.	1990	Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory	1. Problem Orientation Scale (POS) a. Cognition subscale (CS) b. Emotion subscale (ES) c. Behaviour subscale (BS) 2. Problem-Solving Skills Scale (PSSS) a. Problem definition and formulation subscale (PDFS) b. Generation of alternative solutions subscale (GASS) c. Decision making subscale (GMS) d. Solution implementation and verification subscale	Likert	M = 19.6 yaş

(SIVS)					
Webster Straton, C.	1990	Dina Dinosaur's social skills and problem-solving curriculum	—	Envanter	3 – 8 yaş
Willis, S. L. & Marsiske, M.,	1993	Manual for the everyday problems test	1. Meal preparation (food) 2. Health (medications) 3. Phone 4. Consumer (shopping) 5. Financial management 6. Household 7. Transportation	Envanter	54-95 yaş
Frauenknecht, M. & Black, D. R.	1995	Social problem solving inventory for adolescents (SPSI-A): Development and preliminary psychometric evaluation	1. Automatic Process 2. Problem Orientation Scale a. Cognition b. Emotion c. Behaviour 3. Problem-Solving Skills Scale (PSSS) a. Problem identification b. Alternative Generation c. Consequence prediction d. Implementation / Evaluation / Reorganization	Likert	1. grup: M = 15 yaş 2. grup: M = 14.9 yaş 3. grup: M = 14.7 yaş
Channon, S. & Crawford, S.	1999	Problem solving in real life type situations: The effects of anterior and posterior lesions on performance	—	Envanter	18-60 yaş
Matthys, W., Cuperus, J. M., & van-Engeland, H.	1999	Deficient Social Problem-Solving in Boys With ODD/CD, With ADHD, and With Both Disorders	1. Prosocial/assertive 2. Antisocial/aggressive 3. Submissive/passive	Envanter	7-12 yaş
Moorey, S., Hughes, P., Knynenberg, P. & Michales, A.	2000	The problem solving scale in a sample of patients referred for cognitive therapy	1. Task management 2. Consideration of the task or problem	Likert	M = 36.9 yaş
Patterson, T. L., Moscona, S., McKibbin, C. L., Davidson, K., & Jeste, D.	2001	Social skills performance assessment among older patients with schizophrenia	—	Envanter	Şizofreni grup: M = 57.4 yaş Kontrol grubu: M = 59.3 yaş
D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M.	2002	Manual for the social problem solving inventory – Revised	1. Positive problem orientation 2. Negative problem orientation 3. Rational problem solving	Likert	—

&Maydeu – Olivares, A.		(SPSI – R). Technical Manual.	4. Impulsivity-carelessness style 5. Avoidant Style		
Kapkıran, N. A., Bora İvrendi, A. ve Adak, A.	2006	Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması	1. İletişim 2. Uyumsuzluk 3. Çekingenlik	Likert	4 -6 yaş
Çam, S. ve Tümkaya, S.	2007	Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması	1. Probleme olumsuz yaklaşma 2. Yapıcı problem çözme 3. Kendine güvensizlik 4. Sorumluluk almama 5. Israrıcı-sebatkâr yaklaşım	Likert	18-30
Yaman, S. ve Dede, Y.	2008	Yetişkinler için problem çözme becerileri ölçeği	1. Problemin çözümünün etkilerini düşünme 2. Modelleme yoluyla problem çözme 3. Alternatif çözümleri araştırma 4. Belirlenen çözümü uygulamada kararlılık 5. Karşılaşılan problemi analiz etme	Likert	16 - 56+ yaş
Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G.	2010	İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi	1. Problem çözme becerisine güven 2. Öz denetim 3. Kaçınma	Likert	4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrenciler
Galway, T. M., &Metsela, J. L.	2011	Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities	1. Hostile attribution bias and problem representation 2. Response access or construction and response decision	Envanter	9 – 15 yaş
Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A.	2015	Problem çözme becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Tek boyutlu bir ölçektir. Boyut ismi verilmemiştir.	Likert	Okulöncesi dönem çocukları
Bolat, Y. ve Balaman, F.	2017	Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması	1. Stres ve duygular ile başa çıkma 2. Empati ve öz farkındalık 3. Karar verme ve problem çözme 4. Yaratıcı ve eleştirel düşünme 5. İletişim ve kişilerarası ilişki	Likert	Öğretmen adayları
Yılmaz, E., Ural, O. Ve Güven, G.	2018	48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik güvenilirlik analizi	1. Alay etme 2. Kurallara Uyma 3. Israr 4. Şiddet 5. Paylaşma, Kurma 6. İletişim 7. Dışlanma	Envanter	48-72 aylık
Cong, K. N.,	2020	Development and	1. Positive problem solving	Likert/Env	14-18



& My, L. N.	psychometric	2. Negative problem solving	anter
T.	properties of a social problem-solving test for adolescents	3. Rational problem solving 4. Impulsivity style 5. Withdrawal style	

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmı; geliştirme süreci, pilot çalışma, örneklem grupları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ölçme aracının puanlamasına ilişkin alt başlıklardan oluşmaktadır.

### Geliştirme Süreci

Bu çalışmada çocuklar için sosyal problem çözme envanterinin orijinalde İngilizce olarak geliştirilmesi ve Türkçe 'ye uyarlanması hedeflenmiştir. Envanter ilk etapta İngiliz çocuklarına uygulandığı için İngilizce olarak geliştirilmiştir. Süreç öncelikle kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için sosyal problem çözme becerisinin oluşturan alt becerilerin yani envanter boyutlarının belirlenmesi ile başladı. Bu noktada ilgili çalışmalar (Çam & Tümkaya, 2007; Clark, Gresham, & Elliott, 1985; D'zurilla & Nezu, 1990; D'Zurilla vd., 2002; Frauenknecht & Black, 1995; Galway & Metsala, 2011; Heppner & Petersen, 1982; Kapkıran, İvrendi, & Adak, 2006; Moorey, Hughes, Knynenberg, & Michaels, 2000; Oğuz & Köksal Akyol, 2015; Rosenbaum, 1980; Serin, Serin Bulut, & Saygılı, 2010; Shure & Spivack, 1982; Webster Straton, 1990; Yaman & Dede, 2008)incelenerek envanterin altı temel alt boyuttan "1. Dürtü Kontrolü/Impulse Control, 2. İletişim/Communication, 3. İş Birliği/Cooperation, 4. Sosyal Liderlik/Social Initiation, 5. Empati/Empathy ve 6. Duygu Kontrolü/Emotion Regulation" oluşturulması planlanmıştır. Ardından araştırmacılar her alt boyuta ilişkin bir problem senaryosu hazırlamıştır. Problem senaryoları tasarlanırken her iki kültüre de (Türk – İngiliz) hitap etmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca çocuklara rehberlik etmesi açısından örnek bir problem senaryosu oluşturularak çözüm aşamalarına da yer verilmiştir. Yazılan problem senaryolarının problem çözme aşamalarının takip edilerek çözüme kavuşturulmalarını sağlamak amacıyla bir çözüm stratejisi belirlenmiştir. Çözüm stratejisi katılımcıların yaş grupları da dikkate alınarak dört aşama ile sınırlandırıldı. Birinci aşamada senaryoda verilen problemin tanımlanması becerisi ölçülürken, ikinci aşamada probleme yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi becerisi, üçüncü aşamada geliştirilen çözüm önerilerinden en etkili olduğunu düşünüleni seçme yani karar verme becerisi ve son aşamada ise neden bu çözümün seçildiğinin açıklanması istenerek açıklama becerisi ölçülmektedir. Benzer bir aşamanın D'zurilla ve Nezu, (1990)çalışmasında da takip edildiği görülmektedir.

Her ne kadar çocuklar için sosyal problem durumları envanteri ilk etapta Türkçe olarak tasarlanırsa da uygulama süreci öncelikle İngiliz çocukları ile yapıldığı için İngilizce olarak geliştirilmiştir. Oluşturulan problem senaryoları ve çözüm aşamaları her iki dile hâkim üç uzman tarafından İngilizceye çevrilmiş ve uzmanlar tarafından karşılaştırmalar yapılarak ortak metinler oluşturulmuştur. Oluşturulan İngilizce senaryolar dil bilgisi ve İngiliz kültürüne uygunluğu açısından Nottingham Trent Üniversitesi'nde görevli iki alan uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından senaryoların çocukların seviyesine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla bir devlet okulunda görev yapan iki sınıf öğretmeni ve bir okul müdürü tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda iki problem senaryosunun (ikinci ve üçüncü) anlaşılması güç ifadeler içerdiği ve yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. İlgili senaryolar yeniden düzenlenerek alan uzmanların ve

öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Alınan onay üzerine taslak envantere son hali verilmiştir. İngilizce olarak uygulaması yapılan envanter, takip eden yıl Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu bağlamda İngilizce envanter her iki dile hakim üç alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve çeviri metinler arasındaki uyumlar incelenmiştir. Ardından çeviriciler bir araya gelerek görüş ayrılığı olan metinler üzerinde fikir alışverişinde bulunmuş ve ortak metinler oluşturulmuştur. Metinlerin çocukların seviyelerine uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından iki dördüncü sınıf öğretmenine incelenmiş ve alınan onayın ardından taslak envantere son hali verilmiştir.

### **Pilot Çalışma**

“Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları” taslak envanterlerinin geliştirilmesinin ardından envanterlerin sınanması aşamasına geçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları ilk olarak İngiltere'nin Nottingham şehrinde bulunan ve araştırmaya dahil edilmeyen bir devlet okulunda öğrenim gören sekiz ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sekiz öğrenciye uygulanabilmesinin nedeni sadece bu öğrencilerin velilerinden izin alınabilmesidir. Uygulama sonrasında çocuklar ile tek tek görüşmeler gerçekleştirilerek zorlandıkları ya da anlamakta sıkıntı yaşadıkları senaryoların olup olmadığı sorulmuştur. Çocuklar görüşmeler esnasında senaryoların anlaşılabilir olduğunu ve cevaplayabildiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra pilot çalışmadan elde edilen veriler incelenmiş ve çocukların her iki envanterdeki senaryoları anlayabildiği ve cevaplayabildikleri görülmüştür.

Türkçe uyarlaması yapılan envanterler deneme amaçlı olarak Ankara ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören ve asıl uygulamaya dahil edilmeyen 15 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin daha sağlıklı gözlemlenebilmesi ve sorularına cevap verilebilmesi amacıyla öğrenciler iki gruba (1. grup = 8 öğrenci, 2. grup = 7 öğrenci) ayrılmıştır. Uygulama sonrasında öğrenciler ile tek tek görüşmeler gerçekleştirilerek cevaplar incelenmiştir. Sonuç olarak envanterlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve cevaplanabilir olduğu belirlenmiştir.

### **Örneklem Grupları**

İngilizce olarak geliştirilen ve daha sonra Türkçe'ye uyarlanan taslak envanterler 9 -11 yaş grubu Türk ve İngiliz çocuklarına uygulanmıştır. Araştırmanın İngiliz çocukları örneklem grubu İngiltere'nin Nottingham şehrinde bulunan dört devlet okulunun beşinci ve altıncı sınıflarında öğrenim gören toplam 255 öğrenciden (%53,3kız, M = 10.11 yaş) oluşmaktadır. Araştırmanın Türk çocukları örneklem grubunu ise, Türkiye'nin Ankara ilinde bulunan üç devlet okulu ve bir özel okul olmak üzere toplam dört ilköğretim okulunda öğrenim gören 268 öğrenciden (%52,2 kız, M = 9.75 yaş) oluşmaktadır. Her iki örneklem grubunda da 10 yaş grubu çocuklar (TÖ = %69, n = 185; İÖ = %61, n = 156) ağırlıklı olarak yer almaktadır.

### **Verilerin Toplaması**

Veri toplama çalışmaları ilk olarak 2016 – 2017 akademik yılında İngiltere'nin Nottingham şehrinde yer alan ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama izni için Nottingham Trent Üniversitesi etik kuruluna başvurularak etik onayı alınmıştır. Alınan onayların ardından farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okulların yönetimleri ile iletişime geçilerek çalışmadan bahsedilmiştir. Çalışmaya ilgi gösteren okullarla çalışma takvimi oluşturularak belirlenen tarihlerde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar okul yönetimleri

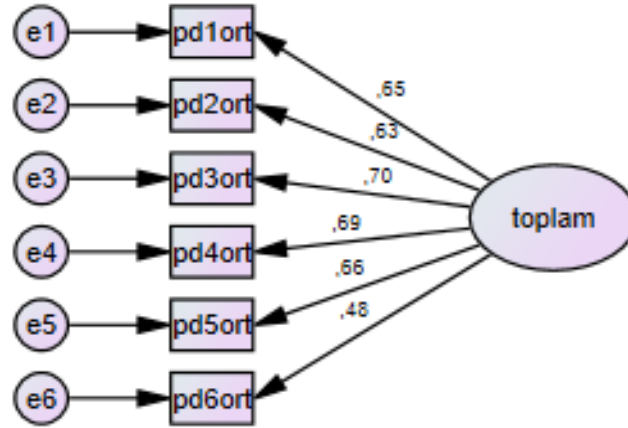
tarafından araştırmacıya tahsis edilen uygun bir ortamlarda (kütüphane, uygulama sınıfı ya da dersliklerde) sınıf öğretmeninin ya da yönetimce görevlendirmiş yardımcı öğretmenin desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrenciler sınıfların sayısına göre 7 – 10 kişilik gruplara ayrılarak her grup ile ayrı ayrı çalışılmıştır. Bunun nedeni uygulama esnasında öğrenciler ile daha yakından ilgilenebilmek ve uygulamadan kaynaklı hataları en aza indirmektir. Uygulama öncesinde çocuklar envanter hakkında bilgilendirilmiş ve rehberlik sağlaması bakımından örnek problem durumu hep beraber çözüme kavuşturulmuştur. Envanter her grup için ortalama 3 ders saati (120 dk.) sürmüştür. İngiliz çocukları ile yapılan uygulamalar Nisan – Temmuz (dahil) ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Türk çocukları ile yapılan uygulamalar 2017 – 2018 eğitim- öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulama izni için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren strateji ve geliştirme birimine başvuruda bulunulmuştur. Alınan iznin ardından okul yöneticileri ile temasa geçilerek uygulamalar hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve çalışmaya katılmak isteyen okullar uygulama tarihleri belirlenmiştir. Uygulamalar okul yönetiminin uygun gördüğü mekanlarda gerçekleştirilmiştir. İngiliz çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulama aşamaları Türk çocuklar ile yapılan uygulamalarda da izlenmiştir. Envanterlerin tamamlanma süreleri her iki grupta da benzerlik göstermektedir.

## **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

### **Ölçme Araçlarının Değişmezliğinin Hesaplanması**

Kültürlerarası grupların karşılaştırılmasında, araştırmacılar genelde kullandıkları ölçme araçlarının (anket, ölçek, yetenek testi vb.) ölçmeyi hedefledikleri özellikleri tüm gruplarda aynı psikolojik yapıda ölçtüğünü varsaymaktadırlar(Milfont & Fischer, 2010). Her iki kültürde kullanılan ölçme araçları görünüş olarak birbirine benzese bile bu varsayımın doğruluğunun kanıtlanması için test edilmesi bir diğer ifade ile ölçme araçlarının ölçtükleri psikolojik özelliklerin kültürlere göre değişmezliğinin istatistiksel olarak ispatlanması gerekmektedir. Ölçme değişmezliği, aynı temel yapıyı belirten istatistiksel özelliğin belirli gruplarda ya da zaman aralığında ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır(Bialosiewicz, Murphy, & Berry, 2013). Bu noktada ölçme değişmezliği analizi, araştırmacılara farklı kültürdeki ya da gruplardaki katılımcıların ölçme araçlarında yer alan maddelerden/sorulardan aynı anlamı çıkarıp çıkarmadıklarının tespitine imkân tanınması(Milfont & Fischer, 2010) bakımından özellikle de kültürlerarası çalışmalar için çok önemlidir. Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri ölçme değişmezliğine ilişkin analiz sonuçları şekil 1 ve tablo 2’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Sosyal problem durumlarının faktör yüklerine ilişkin model

Ölçme değişmezliği sağlama durumlarına ilişkin şekilsel modeldeki CFI uyum indeks değeri ile sonraki aşamalarda test edilen modellerin uyum indeks değerleri arasındaki farkın  $< .01$  olması ölçme değişmezliğinin bir kanıtı olarak kabul edilmiştir (Cheung & Rensvold, 2002). Bu bağlamda toplam puan için şekilsel, metrik, skalar ve katı değişmezliğine ilişkin ölçme değişmezliğine bakıldığında, başlangıç model olan şekilsel değişmezlik modeline ilişkin CFI değerinin (.988) diğer aşamalardaki modellere ilişkin CFI değerleri arasındaki farkın  $.01$ 'den küçük olmasından dolayı kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlandığı görülmektedir.

**Tablo 2.**

Sosyal Problem Durumları Envanteri Ölçme Değişmezliği Analizi Sonuçları

Model	NPAR	CMIN	DF	$\chi^2$ (sd)	$\Delta\chi^2$ (sd)	CFI	$\Delta$ CFI	RMSEA
Şekilsel	26	23,077	16	1,442		,988		,029
Metrik	21	32,520	21	1,549	9,443 (5)*	,986	0,002	,032
Skalar	20	34,746	22	1,579	11,669 (6)*	,984	0,004	,033
Katı	14	44,952	28	1,605	21,875 (12)*	,979	0,009	,034

### Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Hesaplaması

İçerik analizi yapan kodlayıcılar sağlam bir zeminde durabilmek adına verilerini bilerek ya da kazara oluşan kirlenmelerden, çarpıtmalardan ve önyargılardan muaf olarak ürettiğinden ve o veriden tüm okuyucuların aynı anlamı çıkardığından emin olmalıdır. Güvenirlik ise ampirik olarak bu güveni temel alır (Krippendorff, 2004). Bu amaçla araştırmacı kadar konuya hâkim olmayan ikinci kodlayıcıya kodlayıcı eğitimi verilmiş ve hangi duruma hangi puanın verileceği konusunda bir standart oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar neticesinde sürekli değişkenlerin elde edilmesi nedeniyle kodlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanmasında Krippendorff's Alpha (Kalpha) güvenirlik katsayısı dikkate alınmıştır. Analiz sonuçları tablo 3' te yer almaktadır.

**Tablo 3.**

Sosyal Problem Durumlarına İlişkin Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Analizi Sonuçları

Problem Durumları	Krippendorff's Alpha (KALPHA)		%95 Güven Aralığı Alt – Üst Limit		Kodlayıcı sayısı
	Türkiye Örnekleme	İngiltere Örnekleme	Türkiye Örnekleme	İngiltere Örnekleme	
SP 1	,963	,954	,930 - ,984	,938 - ,968	2
SP 2	,970	,958	,959 - ,980	,947 - ,969	
SP 3	,977	,981	,970 - ,984	,973 - ,987	
SP 4	,984	,978	,977 - ,989	,970 - ,984	
SP 5	,972	,988	,963 - ,980	,981 - ,993	
SP 6	,981	,985	,975 - ,987	,979 - ,991	

Kalpa güvenilirlik katsayısı -1 ile +1 arasında değer almakta ve  $\alpha = 0$  durumu kodlayıcılar arası güvenilirlik bulunmadığı anlamına gelmektedir (Krippendorff, 2004). Tablo incelendiğinde sosyal problem durumlarına yönelik iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan puanlamaların Kalpa katsayıları Türkiye örnekleme için 0,963 ile 0,984, İngiltere örnekleme için ise 0,954 ile 0,988 arasında değiştiği görülmektedir. Krippendorff (2004) kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının alt değerinin  $\alpha = .67$  olduğunu ve bu değer altındaki değerlerin dikkate alınmaması gerektiğini çünkü kodlayıcılar arası güvenirliliğin bulunmadığı anlamına geldiğini belirtmektedir. Bununla beraber .67 - .79 arası değer kabul edilebilir, .80 ve üzeri değerler ise güvenilir değerler olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak elde edilen değerlerin güvenilir değer ( $\alpha = .80$ ) üstünde ve mükemmel yakın değerler olduğu söylenebilir.

### Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin Puanlanması

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanterinin” puanlanabilmesi için puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Envanter, bir adet örnek sosyal problem durumu yanında altı adet sosyal problem durumunu içermekte ve her bir sosyal problem durumunun dört çözüm aşaması bulunmaktadır. Her bir aşama ayrı ayrı puanlanarak katılımcının öncelikle ilgili sosyal problem durumundan elde ettiği puan hesaplanır. Ardından altı sosyal problem durumundan elde edilen puanlar toplanarak envanterden aldığı toplam puan elde edilir. Katılımcıların her bir aşamaya verdiği cevaplar niteliğine göre 0 – 4 puan aralığında değer alabilir. Dolayısıyla katılımcılar bir problem durumundan en fazla 16 puan alabilir ve toplam puanı en fazla 96 olabilir. Her bir aşamanın puanlanmasına ilişkin kriterlere aşağıda yer verilmiştir.

**Problem Tanımlanması Aşaması:** Her bir problem senaryosunun barındırdığı temel ve/veya yardımcı problemler bulunmaktadır. Katılımcı problemi tanımlarken temel problemlere yer verirse 2 puan, yardımcı problemlere yer verirse 1 puan almaktadır. Problem senaryolarının barındırdığı ana ve yardımcı problem durumları şu şekildedir:

- **Problem Senaryosu 1:** Oyun oynarken hata/hatalar yapılması (2p) – Arkadaşlarının onunla dalga geçmesi (2p) – Kendini kötü hissetmesi (1p)
- **Problem Senaryosu 2:** Sınıf arkadaşının hiçbir şey yapmaması (2p)- Sadece bir haftasının kalması (2p) - Düşük not almak istememesi (1p)



- **Problem Senaryosu 3:** Sınıfa adapte olamaması ya da diğerleri tarafından dışlanması (2p) - Yeni gelen öğrencinin çekingen/utangaç olması (2p) - Yeni arkadaşı için üzülmesi (1p)
- **Problem Senaryosu 4:** Kardeşini kıskanması (2p)- Ailesinin kardeşine kendisinden daha fazla ilgi gösterdiğini düşünmesi (2p)
- **Problem Senaryosu 5:** Herkesin yavru köpeği sahiplenmek istemesi (2p) - Aralarında anlaşmazlık çıkması (2p) - Köpeğin terkedilmesi ya da annesinin başına bir şey gelmiş olması (1p)
- **Problem Senaryosu 6:** Ailenin yavru köpeğe evde bakmana izin vermemesi (2p) - Yavru köpeğin bahçede kalmasına gönlünün razı olmaması (2p)

**Çözüm Önerilerinin Geliştirilmesi Aşaması:** Bu aşamada hangi çözüme kaç puan verileceğinin belirlenmesi adına her iki örneklem grubunda da toplanan verilerin ilk yarısı kodlayıcılar tarafından beraber kodlanarak bir puanlama standardı oluşturulmuştur. Problem senaryolarına yönelik geliştirilen çözümler niteliklerine göre 2 puan, 1,5 puan, 1 puan ya da 0,5 şeklinde puan alabilmektedir. Katılımcı tarafından geliştirilen çözüm problemin çözümüne yönelik değilse ya da bu aşama boş bırakılmışsa sıfır (0) puan atanır. Katılımcılardan en az iki çözüm önerisi geliştirilmesi istendiği için nitelikli iki çözüm yazarlar katılımcılar tam (4) puan alabilmektedirler. Dolayısıyla geliştirilen çözüm önerilerinin sayısı kadar niteliği de önemlidir.

**En İyi Çözüm Önerisinin Seçilmesi Aşaması:** İlk iki aşamada kodlayıcıların katılımcı cevaplarına vereceği puanların standardı belirli iken bu aşamada puanlayıcıların kişisel değerlendirme yetileri de devreye girer. Bu aşamada katılımcılardan getirdikleri çözüm önerilerinden en etkili olduğunu düşündüklerini seçmeleri istenmektedir. Puanlama yapılırken seçilen çözüm önerisinin niteliği ve kaç çözüm önerisi içerisinde o çözümün seçildiği kriterleri esas alınmaktadır. Örneğin katılımcının 2 puan, 1,5 puan, 1 puan ve 0,5 puan değerinde dört çözüm önerisi geliştirdiğini düşünelim. 2 puanlık çözümü seçmesi mükemmel bir seçim yani 4 puan değerindedir. 1,5 puanlık bir çözümün seçilmesi iyi düzeyde bir seçim yani 3 puan değerindedir. 1 puanlık çözümü seçmesi orta düzey bir seçim olup 2 puan değerinde ve 0,5 puanlık seçeneği seçmesi de yetinin geliştirilmesi anlamına gelir ki 1 puan değerindedir. Eğer katılımcı tarafından iki çözüm önerisi getirilmiş ve her ikisi de 2 puan değerinde ise hangisini seçerse seçsin 4 puan atanır. Çünkü her iki çözümün niteliği en üst düzeydedir.

**Seçilen Çözüm Önerisinin Açıklanması Aşaması:** Bu aşamada katılımcıdan neden bu çözüm önerisini seçtiğini ve seçtiği çözüm önerisinin problemi nasıl çözeceğini açıklaması istenmektedir. Yapılan açıklamanın niteliğine ve uygulanabilirliğine göre puanlayıcı/puanlayıcılar tarafından 0 – 4 arasında bir puan ataması yapılır. Çocuklar için sosyal problem durumları envanteri puanlanırken kişisel değerlendirmeler de yapıldığından birden fazla puanlayıcı tarafından değerlendirme yapılarak ortalama puan alınması önemlidir. Bu sayede daha objektif değerlendirmeler yapılabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada çocuklar için sosyal problem durumları envanterinin İngilizce olarak geliştirilmesi ve ardından Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir. Uygulamalar 2016 – 2017 eğitim – öğretim yılında İngiltere'nin Nottingham şehrinde yer alan ilkokulların 5. ve 6.



sınıflarında öğrenim gören 255 İngiliz öğrenci ve 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılında Ankara’da yer alan ilkokulların 4. sınıflarında öğrenim gören 268 Türk öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ölçme araçlarını eksiksiz bir şekilde dolduran toplam 523 öğrenciden veri toplanmıştır. Uygulamalardan elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçme değişmezliği ile kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen envanterin her iki kültüre de (Türk – İngiliz) uygun olduğu ve kodlayıcılar arası elde edilen güvenilirliğin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Geliştirilen çocuklar için sosyal problem durumları envanteri altı temel alt beceri üzerine inşa edilmiştir. Bu kapsamda her alt beceriyi irdeleyen bir problem senaryosu oluşturulmuştur. Birinci problem senaryosu çocukların “*Duygu Kontrol/EmotionRegulation*” becerisini, ikinci senaryo “*İş Birliği/Cooperation*” becerisini, üçüncü senaryo “*Empati/Empathy*” becerisini, dördüncü senaryo “*Dürtü Kontrol/Impulse Control*” becerisini, beşinci senaryo “*Sosyal Liderlik/SocialInitiation*” becerisini ve altıncı senaryo ise “*İletişim/Communication*” becerisini ölçmektedir. Ölçme aracında yer alan senaryoların nasıl puanlanacağına ilişkin puanlama süreci ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Alanyazında bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen pek çok envantere ulaşılmıştır. Ancak geliştirilen bu araçların önemli bir kısmının (Channon & Crawford, 1999; Cornelius & Caspi, 1987; Denney & Pearce, 1989; T. L. Patterson, Moscona, McKibbin, Davidson, & Jeste, 2001; Willis & Marsiske, 1993) yetişkinlere, bir kısmının (Shure & Spivack, 1982; Webster Straton, 1990; Yılmaz, Ural, & Güven, 2018) okul öncesi çocuklara ve bir tanesinin (Cong & My, 2020) ergenlere yönelik geliştirilmiş olması ilkokul çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin belirlenmesi noktasında ihtiyacı karşılamamaktadır. Bunun yanında ilkokul öğrencilere yönelik geliştirilen sosyal problem durumları envanterlerinin (Galway & Metsala, 2011; Lochman & Lampron, 1986; Matthys vd., 1999) özel durumlara ya da belirli cinsiyete (erkek) sahip çocuklara yönelik geliştirilmiş olması bu çalışmayı alanyazındaki boşluğun doldurulması bakımından önemli kılmaktadır. Sonuç olarak İngilizce olarak geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması yapılan çocuklar için sosyal problem durumları envanterlerinin geçerli ve güvenilir olduğu ve ayrıca her iki kültüre de hitap ettiği söylenebilir.

## **Teşekkür**

Bu çalışmanın yurtdışı sürecini 12 ay boyunca maddi olarak destekleyen TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.

## **KAYNAKÇA**

Aladağ, E., Arıkan, A., & Özenoğlu, H. (2021). Nature education: Outdoor learning of map literacy skills and reflective thinking skill towards problem-solving. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100815.

Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2009). How children’s interpersonal cognitive problem-solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.

Bialosiewicz, S., Murphy, K., & Berry, T. (2013). An introduction to measurement invariance testing: Resource packet for participants. *American Evaluation Association*, 1–37.

- Channon, S., & Crawford, S. (1999). Problem-solving in real-life-type situations: The effects of anterior and posterior lesions on performance. *Neuropsychologia*, 37(7).
- Chen, C.H. (2009). Reframing narrative cases for ill-structured contexts: The design with learners in mind. *Journal of Learning Design*, 3(1), 34–40.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255.
- Clark, L., Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1985). Development and validation of a social skills assessment measure: The cross-c. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3(4), 347–356.
- Cong, K. N., & My, L. N. T. (2020). Development and psychometric properties of a social problem solving test for adolescents. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive - Behavior Therapy*, 38(1), 76–95.
- Cornelius, S. W., & Caspi, A. (1987). Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and aging*, 2(2), 144–153.
- Çam, S., ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95–111.
- D'zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(2), 156–163.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201–274). New York: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2009). Problem-Solving Therapies. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 197–225). New York: Guilford Publication.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the social problem-solving inventory-revised (SPSI-R). Technical Manual*. New York: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. (pp. 11–27). Washington: American Psychological Association.
- Denney, N. W., & Pearce, K. A. (1989). A developmental study of practical problem solving in adults. *Psychology and Aging*, 4(4), 438–442.
- Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 491–498.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development, 74*(2), 374–393.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden geçirilmiş sosyal sorun çözme envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları, 12*(23), 1–10.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (1995). Social Problem-Solving Inventory for Adolescents (SPSI-A): Development and Preliminary Psychometric Evaluation. *Journal of Personality Assessment, 64*(3), 522-239.
- Galway, T. M., & Metsala, J. L. (2011). Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(1), 33–49.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29*(1), 66-75.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development, 45*(1), 65–94.
- Jonassen, D. H. (2013). Ill-Structured Problem-Solving Learning. *Educational Technology Research and Development, 45*(1), 65–94.
- Kapkıran, A. N., İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(19), 20–28.
- Krippendorff, K. (2004). Content Analysis An Introduction to Its Methodology. (Second Ed.) California: SAGE.
- Lochman, J. E., & Lampron, L. B. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*(4), 605-617.
- Marsh, H. W. (1986). Negative item bias in ratings scales for preadolescent children: A cognitive-developmental phenomenon. *Developmental Psychology, 22*(1), 37-49.
- Matthys, W., Cuperus, J. M., & Van Engeland, H. (1999). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(3), 311–321.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. New York: Psychology Press.
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 111–121.

- Moorey, S., Hughes, P., Knynenberg, P., & Michaels, A. (2000). The problem solving scale in a sample of patients referred for cognitive therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 28(2), 131-138.
- Oğuz, V., ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Harper Collings.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys: A social interacitonal approach*. Castalia Publishing.
- Patterson, T. L., Moscona, S., McKibbin, C. L., Davidson, K., & Jeste, D. V. (2001). Social skills performance assessment among older patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 48(2-3), 351-360.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11(1), 109-121.
- Ross, D. M., & Ross, S. A. (1984). Childhood pain: The school-aged child's viewpoint. *Pain*, 20(2), 179-191.
- Sahin, N., Sahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Serin, O., Serin Bulut, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online (elektronik)*, 9(2), 446-458.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- Siu, A. M. H., & Shek, D. T. L. (2005). The Chinese version of the social problem-solving inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 347-360.
- Sun, C. T., Chen, L. X., & Chu, H. M. (2018). Associations among scaffold presentation, reward mechanisms and problem-solving behaviors in game play. *Computers and Education*, 119, 95-111.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi. Ankara
- Van Laerhoven, H., van der Zaag-Loonen, H. J., & Derkx, B. H. F. (2004). A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta paediatrica*, 93(6), 830-835.

- Wakeling, H. C. (2007). The psychometric validation of the social problem-solving inventory –revised with UK incarcerated sexual offenders. *Sexual Abuse, 19*(3),217-236.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7), 943–952.
- Webster Straton, C. (1990). *Dina Dinosaur's social skills and problem-solving curriculum*. West Seattle: Incredible Years.
- Willis, S. L., & Marsiske, M. . (1993, Şubat 24). Manual for the everyday problems test <http://marsiskelab.phhp.ufl.edu/ept/Manual%20for%20the%20Everyday%20Problems%20Test.pdf> uzantılı internet adresinden elde edilmiştir. (28 Nisan 2021).
- Yaman, S., ve Dede, Y. (2008). Yetişkinler için problem çözme becerileri ölçeği. *Journal of Educational Sciences & Practices, 7*(14), 251–269.
- Yılmaz, E., Ural, O., ve Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(3), 641–652.

## Ek 1.

### Çocuklar İçin Sosyal Problem Durumları Envanteri (ÇİSPDE)

#### ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL PROBLEM DURUMLARI ENVANTERİ (ÇİSPDE)

##### Örnek Durum

O gün sabahtan çok önemli bir matematik sınavın var fakat okul servisini kaçırdın. Okul evine yaklaşık olarak 5km uzaklıkta ve yürüyerek sınava yetişmen mümkün değil. Bir önceki sınavında düşük not almış olduğun için bu sınavı kaçırmak istemiyorsun. Bu problemi nasıl çözüme kavuşturursun?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

*Çok önemli bir matematik sınavım var ancak okul servisini kaçırdım. Okul evime yaklaşık 5 km uzaklıkta ve yürüyerek sınava yetişmem mümkün değil. Sınava yetişebilmenin bir yolunu bulmam gerekiyor.*

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- Bisikletimi ya da paten/kaykayımı kullanırım.*
- Annemden ya da babamdan beni arabayla okula yetiştirmelerini isterim.*
- Diğer toplu taşıma araçlarını kullanırım.*
- Taksi çağırırım.*

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

*Annemi ya da babamı arayıp beni okula yetiştirmelerini istemek.*

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

*Çünkü okula kendi arabamla gitmek bisiklet, paten/kaykay ya da toplu taşıma araçlarına göre daha hızlıdır. Ayrıca eğer sınava geç kalırsam, ailem durumu öğretmene açıklamakta daha etkili olacaktır.*

##### Sosyal Durum 1

Teneffüste birçok sınıf arkadaşınla beraber oyun oynadığınızı düşün. Oyun oynarken, hata yaptığın için bazı arkadaşların seninle dalga geçmekte ve sen bu duruma çok üzülmeğtesin. Arkadaşlarının seninle dalga geçmesini engellemek ve bu duruma bir son vermek istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?

2. Problem durumu için en az iki farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)

- 
- 
- 
- 

3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)

4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?



**Sosyal Durum 2**

Bilimsel bir proje için, öğretmenin senden sınıf arkadaşınla beraber çalışmanı ister. Projeyi bitirmek için iki haftanız vardır. Proje için arkadaşınla görev paylaşımı yaparsınız ve bir hafta sonra, yaptığınız ilerlemeleri görüşmek üzere bir araya gelirsiniz. Toplantıda, arkadaşının görevine dair hiçbir şey yapmadığını öğrenirsin. Artık sadece bir haftanız kalmıştır ve projeden düşük not almak istemiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için **en az iki** farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
  - a)
  - b)
  - c)
  - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

**Sosyal Durum 3**

Sınıfınıza yeni bir öğrenci gelir. Ancak arkadaşınız fazla çekingen olduğu için haftalar geçmesine rağmen sınıfa uyum sağlayamaz. Bu durum onun diğer öğrenciler tarafından dışlanmasına neden olur. Yeni arkadaşının durumuna çok üzülme tesin ve ona yardım etmek istiyorsun. Arkadaşına yardımcı olmak için neler yaparsın?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için **en az iki** farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
  - a)
  - b)
  - c)
  - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

#### Sosyal Durum 4

3 yaşında bir kardeşin olduğunu düşün. Normalde kardeşinle oyun oynamayı çok seviyorsun. Ancak ailenin kardeşine senden daha çok ilgi gösterdiğini düşündüğün için onu kıskanmaktasın. Bu durum seni oldukça rahatsız etmekte ve bir çözüm bulmak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için **en az iki** farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
  - a)
  - b)
  - c)
  - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

#### Sosyal Durum 5

Bir gün, en yakın üç arkadaşlarınla beraber oyun oynarken sevimli bir yavru köpek bulursunuz. Görünen o ki, annesi yavru köpeği terk etmiş ya da annesinin başına bir şey gelmiş. Yavru köpeği sahiplenmek ve bakmak istiyorsun. Fakat bir problem var. Diğer üç arkadaşın da onu sahiplenmek istemektedir. Aranızda anlaşmazlığa düştünüz. Bu duruma bir çözüm bularak yaşanan anlaşmazlığa son vermek istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için **en az iki** farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
  - a)
  - b)
  - c)
  - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?

**Sosyal Durum 6**

Arkadaşlarını ikna ettiğini ve yavru köpeği sahiplendiğini düşün. Ancak onu eve götürdüğünde ailen, köpeğin evde kalmasına izin veremeyeceklerini söylerler. Köpeğin bahçede kalmasına gönlün razı değildir ve aileni bir şekilde ikna ederek yavru köpeğin evde kalmasını sağlamak istiyorsun. Bu problemi nasıl çözersin?

1. Sosyal durumda bahsedilen problemi tanımlayabilir misin?
2. Problem durumu için **en az iki** farklı çözüm önerisi yazabilir misin? (Mümkünse lütfen ikiden daha fazla yazın.)
  - a)
  - b)
  - c)
  - d)
3. Sence en etkili çözüm yolu hangisidir? (Yalnızca birden fazla çözüm öneren öğrenciler için)
4. Neden bu çözümün en etkili olduğunu düşünüyorsun?



## Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Sidal KORKMAZ<sup>1</sup>

Ahmet UYĞUR<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 03.05.2021

Kabul Tarihi: 31.05.2021

Doi: 10.47503/jirss.932262

### Özet

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyetten günümüze kadar uygulanan ilkököl ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında coğrafya konularının öğretiminde kullanılması önerilen materyallerin geçirdiği gelişim sürecini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; Cumhuriyetin ilanından sonra hazırlanan ilk program olan 1924 İlk Mektep Programında, coğrafya dersinde kullanılması önerilen materyallerin sayıca az ve çeşitliliğinin kısıtlı olduğu görülürken, ilerleyen programlarla birlikte materyal çeşitliliklerinin arttığı görülmektedir. 1968 yılında ise ilk kez sosyal bilgiler adı altında okutulmaya başlanan dersin, coğrafya konularında kullanılması önerilen materyaller kısmında, önceki programlardan farklı olarak güneş sistemi basit modeli gibi farklı materyallerin yer aldığı görülmektedir. 1971 İlkokul Programından 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına kadar materyal çeşitliliklerinde anlamlı bir değişiklik görülmez ve klasikleşmiş materyaller yer alırken, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında teknolojinin de ilerlemesinin getirdiği etkiyle birlikte dijital araç gereçlerin yer aldığı görülmektedir. Günümüzde öğretimi halen devam eden 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ise bir önceki programdan farklı olarak birkaç materyalin eklenmesinin yanı sıra, coğrafya öğretimi için programlarda önerilen materyal çeşitliliğinin azaldığı görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre; incelenen programların ders kitaplarının da incelenerek, coğrafya konularının öğretimindeki araç gereç kullanım durumunun belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılabilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları, Coğrafya Öğretimi, Materyal, Araç ve Gereç

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [sidalkorkmz@gmail.com](mailto:sidalkorkmz@gmail.com)  
ORCID ID: 0000-0003-1297-6273

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [auygurahmet@gmail.com](mailto:auygurahmet@gmail.com)  
ORCID ID: 0000-0001-9282-2631

## Tools and Materials Used in the Teaching of Geography Subjects in Social Studies Curriculums from the Republic to Today

*Received Date:* 03.05.2021

*Accepted Date:* 31.05.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.932262

### Abstract

The aim of this study is to examine the development process of the materials proposed to be used in the teaching of geography subjects in primary and secondary school social studies curriculums from the Republic to the present day. In the research, the document review method was used from qualitative research methods. The data obtained as a result of the literature review in the study was analyzed by descriptive analysis technique. Examination of the results of the research; in the 1924 first school program, the first program prepared after the proclamation of the Republic, it is seen that the materials proposed to be used in the geography course are few in number and limited in diversity, while the diversity of materials increases with the following programs. In 1968, the course, which was first taught under the name of social studies, appears to contain different materials such as a simple model of the solar system, unlike previous programs. While there was no significant change in material diversity from the 1971 primary school program to the 2005 primary school program, and classic materials were included, digital tools were included in the 2005 Social Studies course curriculum, as well as the impact of the advancement of technology. In addition to the addition of several materials in the 2018 Social Studies course curriculum, which is still teaching today, unlike the previous program, the variety of materials recommended in geography teaching programs appears to be decreasing. According to the results of the study, it is suggested that studies can be done to determine the state of use of tools in teaching geography subjects by examining the textbooks of the programs studied.

**Keywords:** Social Studies Curriculums, Geography Teaching, Materials, Tools and Equipment

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze hayatımızın her alanı birçok sebeple değişikliğe uğramıştır. Bu değişim bazen siyasi bir sebeple, bazen toplumsal bazen de çağın gerekliliklerine uyum sağlamak amacıyla yaşanmıştır. Bu değişimden etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Planlı bir eğitim ise öğretim programları aracılığıyla olmaktadır. Öğretim programı, bir eğitim kademesinde çeşitli sınıf ve derslerde işlenecek konularla ilgili öğretim etkinliklerini içine almaktadır (Demirel, 2013). Cumhuriyetten günümüze birçok öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlar yapıldığı dönemin şartlarını yansıttığı gibi birtakım felsefi akımlardan da etkilenmişlerdir.

Cumhuriyetin ilk yılları olarak adlandırabileceğimiz 1924-1938 yılları arasında kalan programlarda, John Dewey'in maarif raporunun etkisiyle beraber ilerlemecilik eğitim felsefesinin etkili olduğu görülmektedir (Ulubey ve Aykaç, 2017). Yeni bir yönetim anlayışının etkili olduğu bu dönemde programlar, Cumhuriyetin gerekliliklerine uygun olarak düzenlenmiştir. Millet bilincini oluşturmak için eğitim, önemli bir araç olarak görülmüştür. Mustafa Kemal'in "En önemli ve verimli vazifelerimiz Millî Eğitim işleridir. Bunun için de öğretim programları ona göre düzenlenmelidir." (Palazoğlu, 1999:213, akt. Çetin ve Gülseren, 2003) sözü dönemin eğitim anlayışını açık bir şekilde yansıtmaktadır. Atatürk'ün ölümü sonrası yıllar olarak adlandırabileceğimiz 1938-1948 yılları arasında ki programlarda ilerlemecilik eğitim felsefesi anlayışı devam ederken, bu dönemde yaşanan 2. Dünya Savaşı gibi hemen hemen tüm ulusları etkileyen bir olay eğitimde de etkisini hissettirmiştir. Öğretmen, öğrenci ve okul sayılarında artış yaşanmış ancak bu artış beklenenden az olmuştur. Bu durumun nedeni savaş yıllarının getirdiği ekonomik ve sosyal sıkıntılardır (Karabacak, 2009). 1949-1998 yılları arasında yaşanan 1960 ve 1980 darbeleri gibi siyasi olayların etkisi dönemin programlarına yansırken, ilerlemecilik eğitim felsefesi anlayışı etkisini sürdürmüştür. 27 Mayıs 1960 darbesi ile beraber darbeyi gerçekleştiren kadroların müdahale etmeye çalıştıkları ilk alanlardan biri eğitim sistemiyken (Kılıç, 2020), 12 Eylül 1980 darbesiyle, ders kitaplarında demokratik değerlerden çok milliyetçi değerlerin ön planda tutulduğu ve farklılıkların arka plana itildiği görülmektedir (Kaya ve Önal, 2019). 2005-2018 yılları arasında ise teknolojinin ilerlemesi ve yapılandırmacı anlayışın programlara hakim olmasıyla beraber yeni bir döneme girilmiştir.

2005 yılında yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte yeni öğretim yöntem ve teknikleri programlara girmiş, bunun neticesinde derslerde materyal kullanılmasının önemi artmıştır (MEB, 2005). Öğretim materyali, öğretim hedeflerine ulaşmak amacıyla bir takım araçlar kullanılarak yapılan ders etkinliklerini kapsamaktadır (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Eğitimde materyal kullanımıyla birlikte öğretim daha kalıcı ve anlamlı hale gelirken öğretmeni de destekleyerek dersin verimliliğinin artmasına yardımcı olur. Bundan dolayı eğitimde ve öğretimde konuların daha iyi anlaşılmasına ve kavratılmasına yardımcı olmada; konuların temel ve önemli noktalarının belirtilmesinde; bunun yanında öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmada ve dikkatini çekme noktasında, öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2011). Her geçen gün öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek amacıyla yöntem, teknik ve materyaller geliştirilip kullanılmaktadır. Hemen hemen çoğu dersin kendine göre yöntem ve teknikleri ve öğretimde kullandıkları materyaller bulunmaktadır. Ancak bazı dersler materyal kullanımına daha yatkındır (Şahin, Gençtürk



ve Budanur, 2007). Tüm branşlarda yararlanılması önemli olan materyallerden en çok faydalanabilecek alanlardan biri de sosyal bilgilerdir.

Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, hukuk gibi sosyal bilim alanlarını içeren ve içerisine sürekli yeni bilgilerin eklendiği çok disiplinli bir derstir (Yıldız ve Kılıç, 2018). Konusunu insandan alır ve içinde insan hayatının farklı safhalarını barındırır (Kaymak, 2019). Günümüzde 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersinin, geçmiş programlara bakıldığında farklı şekilde adlandırıldığı görülmektedir. 1924 İlk Mektep Müfredat Programında sosyal bilgiler, "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye" şeklinde adlandırılırken, 1962 yılında "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında öğretimi yapılmıştır. 1968 yılında ilk kez "Sosyal Bilgiler" adı kullanılırken, 1985 yılında "Milli Tarih ve Milli Coğrafya" dersleri adı altında öğretimi devam etmiştir. 1998 yılından itibaren ise tekrardan "Sosyal Bilgiler" adıyla okutulmaya başlanmış ve günümüze kadar ismi değişmemiştir (Yalçın ve Akhan, 2019).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren hazırlanan sosyal bilgiler programlarında materyal kullanılmasının önemi fark edilmiş olunacak ki hemen hemen her programda materyal kullanımının vurgulandığı görülmektedir. Materyal kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilirken bazı programlarda bir materyalin disiplinler arası bir yaklaşımla kullanılabileceğinin de belirtildiği görülmektedir:

*"Tarih derslerinde öğretmen, coğrafi etmenlerle tarihi olaylar arasındaki sıkı ilişkiye çocukların dikkatini çekmeli; insanların coğrafi etkiler altında nasıl harekete mecbur kaldıklarını, bu etmenler üzerine de nasıl tesir etmeye çalıştıklarını göstermelidir. Öğretmen tarih ile coğrafya dersleri arasında sıkı bir ilişki kurmalı, tarih olaylarının açıklanması sırasında haritalardan da faydalanmalıdır"* (MEB, 1948, s. 130) (MEB, 1949, s.92).

Programlarda materyal kullanımı ile ilgili disiplinler arası bir yaklaşım benimsenirken, derslerde kullanılacak materyallerle birlikte bu materyallerin nasıl kullanılacağı da ayrıntılı bir şekilde yer almıştır:

*"Tedarikat esnasında tarihi levhalar da gösterilecektir. Eğer levha yoksa muallim kitaplardan tedarik edebildiği levhaları ve kartpostalları gösterir. Mektepte tarihi kartlardan mürekkep bir koleksiyon yapılması tavsiye olunur"* (MEB, 1930, s. 67).

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi programlarda materyal kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuş ve sadece yüzeysel olarak kullanılacak materyallerden bahsetmek yerine, nasıl kullanılacağına da değinilmiş, ayrıca diğer derslerle bağlantılı bir şekilde ilerlemesi gerektiğinden de söz edilmiştir. Bu durum geçmişten itibaren programlarda materyal kullanımının önemini göstermektedir.

Sosyal bilgileri oluşturan disiplinler arasında bulunan coğrafya, materyal kullanımı için oldukça uygun bir derstir. Coğrafya dersinin konularının büyük çoğunluğunun soyut olması sebebiyle anlaşılması güçleşmektedir. Bundan dolayı derste kullanılacak materyaller hem öğretmenin işini kolaylaştıracak hem de öğrenciler için daha anlamlı öğrenmeler sağlayacaktır (Kaya ve Aydın, 2011). Seferoğlu (2006: 54), insanların, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, söylediklerinin %70'ini, görüp, işittiklerinin %50'sini, yapıp söylediklerinin ise %90'nunu hatırladığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretimin içine ne kadar fazla duyu organı hitap ederse öğretimin niteliğinin o derece artacağını göstermektedir. Bu da derslerde materyal kullanımının önemini açığa çıkarmaktadır. Coğrafya konuları için yerinde gözlem yapmak oldukça zor bir durumdur.

Örneğin bir yerin arazi yapısını öğretmek için o yere gitme şansımız olmayabilir. Bunun yerine sınıfa kabartma haritası getirilebilir. Bu da aynı zamanda objeler aracılığıyla coğrafyanın, öğrencinin ulaşabileceği sınıf ortamına getirilmesine olanak tanımaktadır (Kaya ve Aydın, 2011).

Sosyal bilgiler programlarında coğrafya öğretimi için kullanılacak materyaller, programlarda kapsamlı bir şekilde yer almıştır. Coğrafya öğretiminde materyal kullanımına yönelik 1949 İlkokul Programında şu ifadeler kullanılmıştır:

*“Coğrafya derslerinde, çeşitli araç ve gereçlerden geniş ölçüde faydalanılacaktır. Bunların mümkün olduğu kadar her öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye sevk edecek sayıda olmasına dikkat edilecektir. Bunlardan bir kısmı öğrencilerin öteki derslerde veya okul dışında hazırlayacakları araçlardır”(MEB, 1949, s. 104).*

Görüldüğü üzere geçmiş programlarda materyal kullanımı kadar, kullanılacak materyalin niteliğinin de önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 1949). Coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak olan materyalin “yaparak-yaşayarak” öğrenmeye hizmet edecek düzeyde olmasına dikkat edilmesi gerektiği, aynı zamanda diğer derslerde ve okul dışında da hazırlayabilecekleri kadar işlevsel olması gerektiği üzerinde durulması dikkat çekici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak materyaller incelendiğinde, teknolojinin de ilerlemesiyle beraber materyallerin çağın gerekliliklerine uygun olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Örneğin 1936 İlkokul Programında coğrafya defterinin kullanımı önerilirken (MEB, 1936), 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında simülasyon programları yer almıştır (MEB, 2005). Bu durum, geçmiş programlarda yer alan materyallerin daha basit kaynaklar olduğu ve kullanılması önerilen materyallerin zamanla daha zengin kaynaklara evirildiğini göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak, coğrafya konularının öğretimine yönelik, dünyadaki örnekler incelendiğinde bir takım benzerliklerin ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Sormaz'ın (2019) yaptığı çalışmada, Belçika'da coğrafya derslerinde; çeşitli madenlerden örnekler, anemometre, rölyef blokları gibi materyallerin kullanıldığı görülürken, Özşavlı'nın (2007) Türkiye ve ABD'de ki coğrafya öğretimini karşılaştırdığı çalışmasında; fosil setleri, higrometre, stereoskop gibi farklı materyallerin de kullanıldığı görülmektedir. Öyle ki, coğrafya konularının öğretimine yönelik ülkelere göre materyal kullanımlarındaki değişiklik o ülkelerin eğitime ayırdığı bütçe ile de ilgilidir. Çünkü ülkelerin coğrafya dersi için kullanılacak materyallerin çeşitlilik göstermesinin birçok sebebi olabileceği gibi en yaygın sebebi arasında ülkelerin eğitime ayırdığı bütçe yer almaktadır (Sormaz, 2019).

Özetle öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ve öğrenci merkezli bir hale gelmesini sağlayan materyallerin, coğrafya konularının öğretiminde önemi büyüktür. Dale'in yaşantı konisinde ele aldığı gibi işin içine ne kadar çok duyu organı hitap ederse öğrenme o kadar kolaylaşır (Gögebakan, 2018). Hali hazırda paralel, meridyen, eksen eğikliği ve benzeri soyut kavramları barındıran coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımı, öğrencinin daha kalıcı öğrenmeler sağlamasını desteklemektedir (Avşar, 2010; Başbüyük ve Çıkılı, 2002; Karakuş, Palaz, Kılcan ve Çepni, 2012). Bu doğrultuda çalışmada, Cumhuriyetten günümüze kadar yer alan ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler programlarında coğrafya konularının

öğretiminde kullanılması önerilen materyallerin gösterdiği gelişim sürecinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanılmıştır. Geçmişte ve halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama yöntemi (*literatür taraması*), araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2006). Bu bakımdan araştırmada, cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarında coğrafya öğretimi için kullanılan materyallerin incelenmesi amaçlandığından bu yöntem benimsenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, veri toplama yöntemi olarak “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda Cumhuriyetten günümüze kadar yayınlanmış olan ilkököl (1924, 1930, 1936, 1948, 1962, 1965, 1968, 1971) ve ortaokul programları (1931-32, 1938, 1949, 1998) ile ilköğretim (2005,2018) sosyal bilgiler programları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Milli kütüphane gibi kurumlardan toplanmıştır. Kaynak toplama süreci tamamlandıktan sonra incelemelere başlanmış ve kaynaklar kronolojik olarak incelenmiştir. İncelenen ilk mektep/ilkököl, orta mektep/ortaokul ve ilköğretim programlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Coğrafya Dersi Kapsamında İncelenen Öğretim Programları*

Düzyey	Öğretim Programı	Ders
İlk Mektep/İlkokul	1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı	Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-I Vataniye
	1930 İlk Mektep Müfredat Programı	Coğrafya
	1936 İlkokul Programı	Coğrafya
	1948 İlkokul Programı	Coğrafya
	1962 İlkokul Program Taslağı	Toplum ve Ülke İncelemeleri
	1965 İlkokul Programı	Toplum ve Ülke İncelemeleri
	1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler
	1971 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler
Orta Mektep/Ortaokul	1931-32 Orta Mektep Müfredat Programı	Coğrafya
	1938 Orta Okul Programı	Coğrafya
	1949 Orta Okul Programı	Coğrafya
1998 İlköğretim Okulu Programı	Sosyal Bilgiler	
2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı	Sosyal Bilgiler	
2018 İlk ve Ortaöğretim Sosyal Bilgiler Programı	Sosyal Bilgiler	

### Verilerin Analizi

Araştırmada, alan yazın taraması sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemine göre veriler önceden belirlenmiş temalara göre (yıl, ders ve araç gereç durumu) yorumlanır. Amaç elde edilen verileri, yorumlanmış ve düzenlenmiş bir şekilde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri

analizi sürecinde dokümanlar eş zamanlı olarak araştırmacılar ve farklı bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

### 1. İlkokul Öğretim Programlarında Araç Gereçlerin Kullanımına İlişkin Bulgular

**Tablo 2.**

*İlkokul Programlarındaki Araç Gereç Kullanımı*

Yıllar	Ders	Araç Gereçler
1924	Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-I Vataniye	Harita, kroki, menkıbeler (hikâye)
1930	Coğrafya	Duvar haritaları, küre, atlas, harita, kabartma haritaları, resimler, levhalar, kartpostallar, sınıf müzesi, sinema ve projeksiyon, taslaklar ve maktalar, coğrafya defteri, eşya örnekleri
1936	Coğrafya	Harita, kum havuzu, şehir planları, atlas, küre, grafikler, coğrafya defteri, yardımcı eserler, resimler, tablo, kartpostal, eşya örnekleri, fotoğraf, krokiler
1948	Coğrafya	Harita, kum masası, şehir planları, atlaslar, yer küre, grafikler, coğrafya defteri, yardımcı eserler, resim ve eşya koleksiyonları
1962	Toplum ve Ülke İncelemeleri	Akvaryum, teraryum, saksılar, kafesler, insektaryum, metre, büyüteç, hava gözlem aletleri, saat, kum masası, planlar, okul tabiat köşesi, okul uygulamaları bahçesi, hayvanlar, bitkiler, atlas, yerküre, grafik, coğrafyaya yardımcı eserler, resim ve eşya koleksiyonu
1965	Toplum ve Ülke İncelemeleri	Modellemeler, levha, haritalar, plan, kroki, broşür, bülten tahtası, dürbün, tahta, kil, plastik, kâğıt, karton, teyp, diktafon (ses kayıt cihazı), diyapozitif (slayt)
1968	Sosyal Bilgiler	Tabiat köşesi, akvaryum, teraryum, kafesler, metre, büyüteç, hava gözlem aleti, saat, kum masası, planlar, takvim, termometre, saat kadranı, pergel, gönye, cetvel tahtası, okul uygulama bahçesi, tablo, haritalar, levhalar, fotoğraflar, kıyafet, yerküre, pusula, düzlem küre, kasaba ve şehir planı, yağmur ölçüsü, barometre, rüzgâr fırılacağı ve oku, güneş sistemi basit model, dergi, gazete
1971	Sosyal Bilgiler	Grafik, istatistik, tablo, haritalar, levhalar, fotoğraflar, yerküre, düzlem küre, pusula, şehir planları, termometre, yağmur ölçüsü, barometre, güneş sistemi basit model, rüzgâr fırılacağı ve oku
2005	Sosyal Bilgiler	Çalışma Kâğıdı, haritalar, fotoğraflar, filmler, CD romlar, simülasyon programları, multimedya, hipermedya, internet araçları, resim, proje, poster, şarkı sözü, powerpoint sunusu, maket, görsel materyaller, atlas, kavram haritası, öğrenci ürün dosyası, gazete, dergi, renkli kalem, tablo, grafikler, cetvel, pergel, milimetrik kâğıt
2018	Sosyal Bilgiler	Harita, tablo, grafik, diyagram, yön bulma araçları, kroki, hava gözlem araçları, şiir, hikâye, destan, deprem çantası, görsel materyaller, görsel ve yazılı iletişim araçları

Tablo 2’de ilkökul programlarında sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimi için kullanılan araç gereçler incelenmiştir. Derslerin isim değişikliğinin yıllara göre

gözlemlendiği bu tabloda bazı derslerin bazı yıllarda farklı isimlerle yer aldığı veya bu derse yer verilmediği görülmektedir. 1924 yılında tarih, coğrafya, hayat bilgisi/yurt bilgisi, vatandaşlık, hukuk/ekonomi dersleri bulunmaktadır. Coğrafya dersinde kullanılacak araç gereçlere bakıldığında harita, kroki ve menkıbeler (hikâye) yer almaktadır. Buna göre Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 İlk Mektep Müfredat Programında yer alan materyallerin sayıca az olduğu görülmektedir. 1930 yılında hayat bilgisi, tarih, coğrafya, yurt bilgisi dersleri bulunmaktadır. Coğrafya dersinde kullanılacak araç gereçlere bakıldığında küre, sinema, projeksiyon, levhalar, atlas vb. yer almaktadır. 1936 yılında yer alan dersler ise tarih, coğrafya, yurt bilgisi ve hayat bilgisidir. Coğrafya dersinde kullanılacak araç ve gereçlerde kum havuzu, şehir planları, grafikler, coğrafya defteri vb. yer almaktadır. 1948 yılında hayat bilgisi, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri bulunmaktadır. Coğrafya dersinde kullanılan araç gereçler ise kum masası, yardımcı eserler, resim, eşya koleksiyonları vb. yer almaktadır. 1962 yılında toplum ve ülke incelemeleri dersi bulunmaktadır. Bu dersten coğrafya ile ilgili kullanılabilir araç gereçlere bakıldığında akvaryum, içinde bitki ve böcek gibi farklı hayvanların bulunduğu akvaryum benzeri bir materyal olan teraryum, böceklerin incelenmesi amacıyla konulduğu, "böcek evi" de diyebileceğimiz bir materyal olan insektaryum, hava gözlem aletleri vb. yer almaktadır. 1965 yılında toplum ve ülke incelemeleri dersi bulunmaktadır. Coğrafya ile ilgili kullanılabilir araç gereçlere bakıldığında kil, diktafon, diya pozitif (slayt) vb. yer almaktadır.

1968 yılına gelindiğinde sosyal bilgiler dersinin bulunduğu görülmektedir. Coğrafya ile ilgili kullanılabilir araç gereçlerde ise tabiat köşesi, pusula, termometre, rüzgâr fırıldağı ve oku gibi materyaller yer almaktadır. 1971 yılında da sosyal bilgiler dersi bulunmaktadır. Coğrafya ile ilgili kullanılacak araç gereçler güneş sistemi basit modeli, yağmur ölçüsü, barometre vb. olarak yer almaktadır. 2005 yılında ve 2018 yılında yine sosyal bilgiler dersi bulunmaktadır. 2005 yılında sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretimi için kullanılabilir araç gereçler simülasyon programları, CD ROM, multimedya, hipermedya vb. olarak verilmiştir. 2018 yılında sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretimi için kullanılabilir araç gereçler ise görsel ve yazılı iletişim araçları, şiir, hikâye, destan, yön bulma araçları vb. olarak yer almıştır.

Buna göre genel olarak incelendiğinde; 1924 İlk Mektep Müfredat Programında diğer programlara oranla materyal sayısının az olduğu görülürken, 1930 İlkokul Programında bu sayının artış gösterdiği görülmektedir. Dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda sinema ve projeksiyon gibi farklı materyallerin yer aldığı 1930 programından, 1962 programına kadar hazırlanmış programlarda 1-2 farklılık harici materyal çeşitliliği görülmezken, 1962 programında akvaryum, teraryum, insektaryum gibi daha önceki programlarda yer almamış birçok materyalin yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 1965 yılında ülke ve toplum incelemeleri adı altında okutulmaya başlanan dersin coğrafya konuları ile ilgili materyallerinde teyp, diktafon ve diya pozitif gibi farklı materyallerin yer aldığı görülürken, 1968 ve 1971 İlkokul Programlarında önceki programlarda bulunan materyaller ve farklı birkaç materyalin yanında klasikleşmiş araç- gereçlerin yer aldığı görülmektedir. 2005 programında ise yapılandırmacı anlayışın da etkisiyle birlikte kullanılan araç gereçlerde gözle görülen bir artışın olduğu fark edilmektedir. Ayrıca önceki programlarda yer alan materyallerden farklı olarak simülasyon programları, multimedya, hipermedya ve internet araçları gibi materyallerin yer alması, teknolojinin ilerlemesinin getirdiği etkiyle beraber dijital materyallerin programlara girmeye başladığını göstermektedir. Günümüzde öğretimi



halen devam eden 2018 programında ise materyallerin sayısının bir önceki programdan az olması ve dijital materyallerin 2005 programına göre sınırlı kalması ise dikkat çekici bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır.

## 2. Ortaokul Öğretim Programlarında Araç Gereç Kullanımına İlişkin Bulgular

**Tablo 3.**

*Ortaokul Programlarındaki Araç Gereç Kullanımı*

Yıllar	Ders	Araç Gereçler
1931-32	Coğrafya	Harita, atlas, küre, sıra, levhalar, kartpostal, dergi, gazete, resimler, iş masası, cetvel, gönye, pergel, resim kalemi, fırça, çin mürekkebi, kuru-sulu boya, pusula, barometre, ölçü şeridi, planlar, şahıs ve ölçü zincirleri, projeksiyon, cam, sabit filmler, harita kalıpları, diyagram, portfolyo, su tesviyesi
1938	Coğrafya	Harita, küre, levha, kartpostal, dergi, gazete, resimler, atlas, istatistik, coğrafya okumaları, masa, kil, kum, alçı, cetvel, gönye, pergel, resim kalemi, fırça, çin mürekkebi, kuru-sulu boya, pusula, barometre, plan, projeksiyon cihazı, coğrafyaya ait camlar, harita kalıpları
1949	Coğrafya	Harita, resim, grafik, diyagram, kroki, planlar, yer küre, atlas, kum masası, eşya ve ürün koleksiyonu, defter, kum havuzu
1998	Sosyal Bilgiler	Harita, plan, kroki, grafik, konuya uygun araç gereç yapımı, olay yazıları, resimler, istatistik veriler, gazete, dergi

Tablo 3'te ortaokul programında araç gereçlerin kullanım durumu incelendiğinde; 1931-32, 1938, 1949 ve 1998 programlarının yer aldığı görülmektedir. 1931-32 programında yurt bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri bulunmaktadır. Coğrafya dersinde kullanılan araç gereçler; iş masası, çin mürekkebi, harita kalıpları vb. yer alırken yine aynı derslerin bulunduğu 1938 programında alçı, coğrafyaya ait camlar ve projeksiyon cihazı; 1949 programında ise diyagram, kroki, yer küre, eşya ve ürün koleksiyonu gibi araç gereçler yer almaktadır. 1998 yılında sosyal bilgiler dersi bulunmaktadır. Coğrafya öğretimi için kullanılacak araç gereçlere bakıldığında gazete, dergi, kroki, resimler vb. yer almaktadır.

Buna göre genel olarak incelendiğinde; 1931-32 ve 1938 Ortaokul Programlarında coğrafya konularının öğretiminde çin mürekkebi ve projeksiyon gibi araç gereçlerin dikkat çekmesinin yanında, programlarda kullanılması önerilen materyallerin önceki yıllara göre sayıca çokluğu göze çarpmaktadır. Bununla beraber 1949 ve 1998 Ortaokul Programlarında, diğer programlara oranla materyal sayısı azalma göstermiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Cumhuriyetten günümüze kadar hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında coğrafya öğretiminde yer alan materyal durumu genel olarak değerlendirildiğinde; 1924 İlk Mektep Müfredat Programında harita, kroki ve menkıbeler (hikaye); 1930 İlkokul Programında sinema ve projeksiyon; 1938 Ortaokul Programında kil ve alçı; 1962 İlkokul Programında akvaryum, teraryum, insektaryum, okul tabiat köşesi; 1968 İlkokul Programında rüzgar fırlıdağı ve oku; 1971 İlkokul Programında güneş sistemi basit modeli; 1998 Ortaokul Programında olay yazıları; 2005 İlköğretim Programında CD romlar,



simülasyon programları, multimedya, hipermedya; 2018 İlkokul ve Ortaokul Programlarında ise şiir, destan, deprem çantası gibi materyallerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemine göre sosyal bilgiler dersi ilkököl programlarında, coğrafya konularının öğretiminde kullanılan materyaller incelendiğinde; 1924 yılında kullanılan materyallerin sayıca az olduğu görülmektedir. Eğitimde materyal kullanımını etkileyen etmenlerin başında ülkelerin eğitime ayırdığı bütçe gelmektedir (Sormaz, 2019). Çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olan Ayvaz'ın (2012) çalışmasında benzer bir bulguya ulaşmakta ve devletin bütçesinin az olduğu yıllardan biri olarak 1924 yılının program içeriğini etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca Ertuna'nın (2004) çalışmasından yola çıkılarak, Cumhuriyetin henüz yeni kurulmuş olmasının getirdiği birçok sorunla birlikte zayıf ekonominin de bu durumu etkilediği belirtilmektedir. 1930 İlkokul Programında, sinema, projeksiyon, taslaklar, maktalar ve coğrafya defteri yer alırken, 1948 İlkokul Programında ise kum masası, şehir planları, atlaslar gibi materyaller yer almaktadır. 1962 İlkokul Programında coğrafyaya yardımcı eserler, resim ve eşya koleksiyonu yer alırken, 1968 İlkokul Programında rüzgâr fırılacağı, oku ve güneş sistemi basit modeli gibi materyaller bulunmaktadır. Ambarlı'nın (2010) Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarındaki değişiklikleri, düzenlemeleri ve güncellemeleri incelediği araştırmasında, 1930, 1948, 1962 ve 1968 İlkokul Programlarında incelediği coğrafya materyalleri araştırma ile örtüşmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında materyal sayısının arttığı; filmler, CD romlar, simülasyon programları, multimedya, hipermedya, internet araçları, proje, poster gibi materyallerin yer aldığı görülmektedir. Bu durumda derslerin materyal kullanımına daha elverişli hale gelmesiyle beraber materyal sayısının artış gösterdiğini söylemek mümkündür. Nitekim Demiralp'in (2007) çalışması da bu görüşü desteklemektedir. Demiralp (2007), 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın hakim olduğu bir programın uygulamaya girmesi ile birlikte derslerde materyal kullanımının önemli hale gelmiş olduğunu ifade etmektedir.

Coğrafya konularına yönelik incelediğimiz tüm ortaokul programlarında "harita" materyalinin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca dayanarak derslerde en çok kullanılması önerilen materyallerden birinin "harita" olduğunu söylemek mümkündür. Bu görüşü destekler nitelikte olan Darakçı (2014), sosyal bilgiler öğretim programını ve ders kitaplarında ki harita kullanımını incelediği çalışmasında, sosyal bilgiler programında sıklıkla harita kullanımının yer aldığı bulgusuna ulaşmıştır. Çoban ve İleri'nin (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini ve materyalleri kullanma düzeyleriyle, bu materyalleri kullanamama sebeplerine yönelik yaptıkları araştırmalarında ise, öğretmenlerin sık kullandıkları materyaller arasında internet, bilgisayar, projeksiyon ve harita olduğu görülmektedir. Çalışmada, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında önerilen materyaller arasında, internet ve harita yer alırken projeksiyon ve bilgisayar yer almamaktadır. Ancak teknolojinin ilerlemesinin getirdiği etkiyle beraber projeksiyonun yerini simülasyon programları, multimedya, hipermedya gibi araçların aldığını söylemek mümkündür. Öte yandan yine çalışmada incelenen 2005 programında, coğrafya öğretimi ile ilgili konularının büyük çoğunluğunda harita materyalinin kullanımının önerildiği görülmektedir. Bu durum derslerde öne çıkan materyalin çoğunlukla "harita" olduğu sonucuna ulaşmamızı gösterebilmektedir. Nitekim Duman'ın (2011) sosyal bilgiler dersinde haritaların kullanımı ve harita kullanımı açısından öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmasında, okullarda öğrenci düzeyine uygun haritaların varlığı, oluşturulan haritaların yeterli ve güncel olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte 2005 Sosyal Bilgiler

Dersi Öğretim Programında da harita kullanımının yeterince desteklendiği ve ders kitaplarında harita kullanımıyla ilgili etkinliklerin yeterli oranda yer aldığı ortaya konulması çalışmanın verilerini destekler niteliktedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, 2005 programına göre coğrafya materyallerinin sayısında gözle görülür bir azalma fark edilirken; harita, şiir, destan, deprem çantası gibi materyallerin yer aldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ise benzer olarak Şanlı'nın (2018) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallere ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, derslerde kullanılan materyalleri akıllı tahta, atlas, harita, defter ve kitap olarak ortaya konulduğu görülmektedir. Çalışmanın 2018 programının incelendiği kısmında ise çalışmanın verilerinden farklı olarak, Şanlı'nın (2018) çalışmasında öğrencilerin söyledikleri materyallerden yalnızca haritanın yer aldığı, akıllı tahta ve atlas materyallerinin programda yer almadığı fakat bu araç gereçlerin derslerde kullanıldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Aydemir'in (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç ve gereçlerini kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında ise en çok kullanılan materyaller arasında yazı tahtası, harita ve küre olduğu görülmektedir. Çalışmanın kaynaklarını oluşturan çoğu programda harita ve kürelerin yer aldığı görülmektedir. Ancak Aydemir'in (2012) elde ettiği bulgularda öğretmenlerin en çok kullandığı materyallerden birinin küre olması, araştırmanın yapıldığı yıl bakımından 2005 öğretim programının yürürlükte olması, ancak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda küre materyalinin yer almaması dikkat çekicidir.

Sosyal bilgiler dersi ortaokul programlarında, coğrafya konularının öğretiminde kullanılan materyaller incelendiğinde; 1949 Ortaokul Programında yer alan materyal sayısının sayıca azlığı göze çarpmaktadır. Ayvaz'ın (2012) çalışmasında, 1949 yılından 1950 yılına kadar olan dönemde MEB'e ayrılan bütçenin en yüksek bütçe olduğu görülmektedir. Buna rağmen 1949 Ortaokul Programında ki materyal sayısının diğer programlara oranla nispeten daha az olması dikkat çekici bir sonuçtur.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; incelenen programların ders kitaplarında bulunan, sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimine yönelik araç-gereç kullanım durumları incelenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan araç gereç kullanım durumunun yıllara göre karşılaştırmalı olarak ele alınabileceği araştırmalar da önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye'de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Avşar, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 163-182.

- Ayvaz, S. (2012). *Cumhuriyet dönemi eğitim bütçeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Başbüyük, A. ve Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (16) , 29-38
- Çetin, H. ve Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Çoban, A. ve İleri, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri ve kullanamama sebepleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1) , 194-213.
- Darakçı, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (4) , 15-31.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 373-384.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ertuna, Ö. (2004). 1923'ten bugüne Türkiye ekonomisi ve 2023'e doğru hedefler. *Muhasebe ve Finansman Öğretim Üyeleri Bilim ve Araştırma Derneği Muhasebe ve Finans Dergisi*, 21, 6-17
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekânları olarak müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40) , 9-41.
- Karabacak, Ö. (2009). *II. Dünya Savaşı yıllarında uygulanan eğitim ve kültür politikalarının taşradaki yansımaları: Aydın ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B., ve Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan "çevre sorunları" konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 363-376.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kaya, H. ve Aydın, F.(2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 3 (1).
- Kaya, N. ve Önal, H. (2019). 12 Eylül 1980 askeri darbesinin coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223) , 283-298.
- Kaymak, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminde tarihsel roman kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2 (1), 1-15.

- Kılıç, A. (2020). 27 Mayıs 1960 darbesinin eğitim hayatına etkileri. *Alınları Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) , 89-110.
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti (1931). *Orta mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti (1936). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1962). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1965). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1971). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1998). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11) , 141-154.
- Özşavlı, C. (2007). *I. coğrafya kongresinden günümüze Türkiye’de lisede okutulan coğrafya dersi müfredatında yapılan değişiklikler ve ülkemizdeki ile Amerika birleşik devletlerindeki coğrafya öğretiminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seferoğlu, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sormaz, M. (2019). *İsveç’te coğrafya eğitim öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereç açısından değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S., Gençtürk, E., ve Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 293-302.
- Şanlı, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1 (1) , 52-64.

- Ulubey, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Türkiye cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkokul programlarına yansması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1173-1202.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, V. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2115-2127.
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (3), 842-873.



## Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ortak Değerler\*

Mustafa ŞANLI<sup>1</sup>

Ahmet KÖÇ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 20.05.2021

Kabul Tarihi: 11.06.2021

Doi: 10.47503/jirss.939893

### Özet

Türk kültür ve medeniyetinin yaşatılması, gelecek nesillere aktarılması için Türk kültürüne ait eserlerin değer aktarımında kullanılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değer örneklerinin bulunması ve bu değerlerin Sosyal Bilgiler Dersi öğretimindeki önemi açısından değerlendirilmesidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine uygun olarak yapılmış, abideler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmada, Muharrem Ergin'in Orhun Abideleri (2019) isimli eseri esas alınmıştır. Araştırma neticesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olarak yer alan 18 değer, Orhun Abidelerinde yer aldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Dersi öğretiminde, Orhun Abidelerinin zengin bir kaynak olarak değer aktarımı etkinliklerinde kullanılabilmesi düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Orhun abideleri, Değer eğitimi, Sosyal bilgiler dersi, Değer

\* Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Orhun Abidelerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Bakımından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, [sanli\\_0788@hotmail.com](mailto:sanli_0788@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-2607-342X

<sup>2</sup> Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [ahmetkoc@akdeniz.edu.tr](mailto:ahmetkoc@akdeniz.edu.tr), ORCID:0000-0002-8819-8095



## Common Values in Orkhun Monuments and Social Studies Curriculum

*Received Date:* 20.05.2021

*Accepted Date:* 11.06.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.939893

### Article Info

### Abstract

In order to keep Turkish culture and civilization alive and to pass it on to future generations, it is important to use masterpieces of Turkish culture in value transfer. In this context, the aim of the study is to find examples of common values in Orkhun monuments and Social Studies Curriculum and to evaluate these values in terms of their importance in teaching Social Studies. The study was conducted in accordance with the document analysis, one of the qualitative research methods, and the monuments were analyzed through content analysis. In the study, Muharrem Ergin's work named Orkhon monuments (2019) was examined.

As a result of the research, it was determined that 18 values (justice, family unity, independence, peace, scientificity, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, thrift, patriotism, benevolence) in the Social Studies Curriculum (MEB, 2018) are included in the Orkhon monuments. As a result, it is thought that Orkhun monuments can be used as a rich resource in value transfer activities in the teaching of Social Studies.

**Keywords:** Orkhon monuments, Value education, Social studies lesson, Value

## GİRİŞ

Göktürkler Bumin Kağan önderliğinde 552 senesinde bağımsızlıklarını kazanmışlardır. Göktürk devleti I. Göktürk Kağanlığı (552-630) ve II. Göktürk Kağanlığı (682-744) olarak iki farklı devirde ele alınabilir. I. Göktürk devleti çeşitli anlaşmazlıklar ve karışıklıklar neticesinde 630 senesinde ortadan kalkmış ve ülke Çin istilasına uğramıştır. Türkler ortalama 50 yılı Çin esaretinde geçirdikten sonra 681 senesinde Kutluğ Kağan liderliğinde özgürlük savaşına girmiş ve 682'de II. Göktürk Kağanlığı kurulmuştur (Ata, 2012: 39).

Kutluğ Kağan'ın (682-691) ardından Kapgan Kağan (692-716), Bilge Kağan(716-734) ve Köl Tigin(716-731) devirleri en güçlü devirler olarak karşımıza çıkar. Göktürk Kağanlığı, etrafındaki bütün düşmanları dize getirmiş ve çevresinde barışı hâkim kılmıştır. Fakat 731'de Köl Tigin'in ölümü üzerine kardeşi Bilge Kağan tek başına kalmış, kendi vezirinin onu zehirlemesi üzerine 734 senesinde hayatını kaybetmiştir. Daha sonra devletin başına geçen kağanların devleti iyi yönetememesi üzerine 745 senesinde Uygur Devleti, II. Göktürk Kağanlığını ortadan kaldırmıştır (Ata, 2012: 47-48).

Şimdiki Moğolistan sınırlarının içinde kurulmuş I. Göktürk Kağanlığı zamanından (550-630) kalmış ve bizlere kadar gelmiş Türkçe olan bir yazıt veya belge yoktur. (...) Runik harflerinin bulunduğu, Türkçe olan en eski yazıtlar II. Göktürk zamanından kalmıştır (Tekin ve Ölmez, 2014: 19). Göktürk zamanından kalan bu eski yazıtlar Orhun Abideleri veya Orhun Yazıtları isimleriyle tanınan; Bilge Kağan, Kül Tigin ve Tonyukuk yazıtlarıdır. Çalışmanın temel kaynağını, bu üç yazıt oluşturmaktadır.

Orhun Abidelerinden Kül Tigin Abidesi, Kül Tigin'in abisi olan Göktürklerin kağanı Bilge Kağan tarafından 732 yılında kardeşi Kül Tigin adına, kardeşinin hizmetlerinden ötürü kardeşine duyduğu minneti ifade etmek amacıyla dikilmiştir. Bu yazıtta Bilge Kağan konuşmuştur. Ergin, *"Kül Tigin Abidesi, kağan olmasında ve devletin kuvvetlenmesinde birinci derecede rol oynamış bulunan kahraman kardeşine Bilge Kağan'ın duyduğu minnet duygularının ve kendisini sanatkarane bir vecd ve coşkunluğun içine atan müthiş teesürün ebedi ifadesidir."* (Ergin, 2019: 18) şeklinde belirtmiştir. Bilge Kağan Türkler için olduğu kadar kendisi için de oldukça büyük bir anlam ve kıymet anlamına gelen kahraman kardeşi Kül Tigin'in vefatı üstüne, ağlamak, feryat etmek istemiş ancak bulunduğu kağanlık mertebesi, tüm milletin üstündeki sorumlu olma duygusu buna karşı gelmiştir. Bu şekilde bir durumun sadece birkaç sözcükle aktarılması, Türk edebiyatının ilk yazılı eserleri adına büyük bir edebi değeri göstermektedir (Ercilasun, 2015: 132). Türk milletinin tarihinde en önemli kişilerden olan milli değerimiz Kül Tigin adına yaptırılan bu yazıtı Yollug Tigin yirmi günlük süre zarfında yazmıştır (Atsız, 2014: 101).

Abidelerden ikincisi ise, Bilge Kağan Yazıtıdır. Bilge Kağan yazıtı, Bilge Kağan'ın 734 yılındaki vefatı üzerine, oğlu Tengri Kağan tarafından 735 yılında babası adına yaptırılmıştır. Bu abidede de konuşan Kül Tigin kitabesindeki gibi Bilge Kağan'dır. Bilge Kağan'ın yazıtında da İstemi ve Bumin Kağan dönemlerindeki şevket dönemi, Çin'e nasıl tutsak düşüldüğü ve bu esareti nasıl kırdıkları, bu dönemde verilen mücadeleler ve Bilge Kağan'ın Türk milletine katkıları anlatılmıştır (Ercilasun, 2015: 133). Türk dili tarihinin ilk yazılı eserleri olarak kabul edilen Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları genellikle 'Orhon Yazıtları' ismiyle bilinir. Sebebi de bu yazıtların bugünkü Moğolistan'da Baykal Gölü'nün güneyinde, Orhun Nehri vadisinde Koço-Çaydam Gölü yakınlarında dikilmesi ve 1889 senesinde Yadrintsev tarafından orada tespit edilmeleridir (Tekin, 2018: 10).

Tonyukuk Kitabesini İlteriş Kağan'ın isyanına katılan ve Bilge Kağan dönemine kadar devlet yönetiminin kağandan sonraki en etkili ismi olarak kalan büyük Türk devlet adamı ve başkomutanı vezir Tonyukuk, yaşlılık zamanında kendisi diktirmiştir. Bu yazıtta Tonyukuk konuşmaktadır ve abidenin müellifi Tonyukuk'un kendisidir (Ergin, 2019: 20). Bu yazıt 720-725 yıllarında diktirilmiştir. Yazıtta Türklerin bağımsızlık mücadelesi için yapılan savaşlar ve Bilge Tonyukuk'un Türk milleti için yaptıkları anlatılmaktadır. Tonyukuk Göktürk tarihinin en önemli kişilerindedir. İlteriş Kutluğ Kağan, 17 askeriyle Çin'e baş kaldırdığında, Bilge Tonyukuk da onlarla beraberdi (Atsız, 2014: 93). Ayrıca Bilge Tonyukuk ölümünden önce anılarını kaydettirmesi bakımından ilk Türk hatıra yazarı olarak kabul edilebilir. Tonyukuk yazıtı 1897'de Klementz tarafından Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtlarının yaklaşık 360 kilometre uzağında, Tola Irmağı'nın yukarı yatağındaki Bayn-Tsokto bölgesinde bulunmuştur (Tekin, 2018: 10).

Rus bilgini Yadrintsev 1889'da daha sonra Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları olduğu ortaya çıkan Orhun Abidelerini tespit etmiş, bundan sonra 1890'da Heikel'in liderliğini yaptığı bir Fin, 1891 senesinde de Radloff'un öncülüğünde bir ilim grubu yazıtların olduğu yere gönderilmiştir. Bu iki ilim heyeti de yazıtları ele alarak incelemiş ve fotoğraflarını temin ederek geri dönmüşlerdir. Fin ve Rus heyetlerinin getirmiş olduğu kopyalar Avrupa ilim merkezlerine dağıtılmıştır. Ayrıca hem Radloff hem de Fin heyeti, getirdikleri materyalleri büyük atlaslar halinde neşretmişlerdir. Bu yayınlarla beraber anıtların okunması çalışmalarına hız verilmiş; başka yazıtları da çözmüş olan Danimarkalı büyük bilgin Vilhelm Thomsen 1893'te Orhun yazısını yani anıtların dilini çözmeyi başarmıştır. Önce abidelerde fazla geçen Tengri, Türk ve Kül Tigin kelimelerini çözmüş olan Thomsen, sonrasında bütün abideleri okuyup, sonucunda da Türk milletinin sonsuz teşekkürüne mazhar olmuştur (Ergin, 2019: 21-22).

Kül Tigin ve Bilge Kağan kitabelerinde evrenin ve insanlığın meydana gelmesi bir tümce ile ifade edildikten ve Birinci Kağanlık döneminde yaşananlar anlatıldıktan sonra İkinci Kağanlığın kurulmasından, Kül Tigin'in 731 senesinde ölümüne kadar olan askeri ve siyasi olaylar anlatılmaktadır. Tonyukuk kendi kitabesinde ise çoğunlukla İlteriş Kağan ile Bilge Kağan'ın amcası Kapgan Kağan'ın üstün gayretlerini ve kendisinin devlete yaptığı hizmetleri anlatır (Tekin, 2018: 14).

Ergin (Ergin, 2019:15), Orhun Abidelerini;

*“Türk adının, Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metin. İlk Türk tarihi. Taşlar üzerine yazılmış tarih. Türk devlet adamlarının millete hesap vermesi, millete hesaplaşması. Devlet milletin karşılıklı vazifeleri. Türk nizamının, Türk töresinin, Türk medeniyetinin, yüksek Türk kültürünün büyük vesikası. Türk askeri dehasının, Türk askerlik sanatının esasları. Türk gururunun ilahi yüksekliği. Türk feragat ve faziletinin büyük örneği. Türk ictimai hayatının ulvi tablosu. Türk edebiyatının ilk şaheseri. Türk hitabet sanatının erişilmez şaheseri. Hükümdarane eda ve ihtişamlı hitap tarzı. Yalın ve keskin üslubun şaşırtıcı numunesi. Türk milliyetçiliğinin temel kitabı. Bir kavmi bir millet yapabilecek eser. Asırlar içinden milli istikameti aydınlatan ışık. Türk dilinin mübarek kaynağı. Türk yazı dilinin ilk fakat harikulade işlek örneği. Türk yazı dilinin başlangıcını miladın ilk asırlarına çıkartan delil. Türk ordusunun kuruluşunu en az 1250 sene öteye götüren vesika. Türklüğün en büyük iftihar vesilesi olan eser. İnsanlık aleminin sosyal muhteva bakımından en manalı mezar taşları. Dünyanın bugün belki de en büyük meselesi olan Çin hakkında 1250 sene evvelki Türk ikazı”* şeklinde ifade etmiş ve bu abidelerin Türk tarihi, kültürü ve medeniyeti açısından eşsiz bir değere sahip olduğunu vurgulamıştır.

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi ve Orhun Abideleri

Değer kavramı bir varlığın önemini belirlemek için soyut bir ölçü, bir şeyin denk geldiği karşılık şeklinde tanımlanabilir (Demir ve Acar, 1992: 82). Bütün milletler, milli benliğini korumak ve geleceğini kendi inançları ve yaşam biçimi özellikleriyle karşılamayı hedeflemektedir. Bu beklentinin gerçek olması ise, yaşayan kuşağın, kendinden önceki kuşaktan aldığı değerleri ve binlerce yıllık milli mirasını, kendinden sonraki kuşaklara aktarımı ve sonraki kuşakların da bu değerleri geliştirip çağına uyan bir işlevsellikte yaşatması ile mümkün olmaktadır (Sever, 2010: 731). Geçmişten gelen değerlerin anılması, yeni içerikler eklenerek zenginleşip, tekrardan hayata katılması o millet için mühim bir güç kaynağı oluşturmaktadır. Bu anlamda, milletin hafızasında saklanmakta olan, toplumları bir arada tutan, maddi ve manevi değerlerin korunarak sonraki kuşaklara öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. (Tekşan, 2012: 1). Müthiş bir hızla değişim gösteren hayat koşullarına uyum sağlayabilen, manevi ve milli değerleri içselleştiren, mesleki ve bireysel hayatında başarı sahibi kişiler olunmasına rehberlik etme rolü, eğitim-öğretim kurumlarına yüklenmektedir. Bundan dolayı da eğitim-öğretim kurumları, sadece bilimsel bilgi değil aynı zamanda değerleri de öğreten sistem şeklinde değerlendirilir (Sallabaş, 2012: 61). Bu bağlamda gelecek nesillere değerlerimizin aktarılması sürecinde çeşitli dersler vasıtasıyla okullara belli bir misyon yüklenildiği görülmektedir. Bu derslerin en başında da Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir.

Toplumda kişilerin sosyalleşebilmeleri, toplumsal değerleri benimsemeleriyle mümkündür. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli gayelerinden biri de bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında II. Meşrutiyet döneminden başlayarak günümüze kadar tüm ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okullarında değerler eğitimine yer verilmiştir (Keskin, 2012).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) değerlerin, eğitim-öğretim programlarının bakış açısını oluşturan ilkeler toplamı olduğunu vurgular. Bu değerlerin kökleri, geçmişin ve geleneklerin içinde bulunan, dalları ve gövdesi ise bu köklerden beslenip bugüne ve yarınlara ulaşmaktadır. Öz insani nitelikleri oluşturan değerler, yaşamın rutin düzeninde ve önümüze çıkan sorunlarla baş etmede harekete geçmeye yarayan kudret ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018: 4). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) bulunan ve bu araştırmanın da temel unsurunu oluşturan değerler: Bağımsızlık, Adil Olma, Bilimsellik, Aile Birliğini Önemseme, Barışçıl Olma, Çalışkan Olma, Duyarlılık, Dayanışma, Dürüst Olma, Eşitlikçi Yaklaşım, Estetik Yaklaşım, Özgürlük, Sevgi, Saygı, Sorumlu Olma, Vatanseverlik, Tasarruflu Olma, Yardımseverliktir (MEB, 2018: 9).

Çok disiplinli olması, geçmişten günümüze taşınan bir içeriğinin olması, farklı coğrafyaları ve kültürleri konu edinmesi bakımından değerler aktarımında ve iyi vatandaşlar yetiştirme noktasında Sosyal Bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının içinde evrensel, ulusal değerlerin yer aldığı görülmüştür. Değerler eğitiminin, sağlıklı toplumların şekillenmesindeki önemi düşünülerek, değerler ve değerler eğitimi uygulamalarındaki araştırmalar arttırılmalı, değerler eğitimine öğretim programlarında ve ders etkinliklerinde daha fazla yer verilmelidir.

Türk milletine ait ilk yazılı kaynak olarak kabul edilen Orhun Abideleri, Türk milleti açısından günümüzde de ehemmiyet taşıyan değerlere değinmesi, milletimize tavsiye niteliğinde öğütler barındırması bakımından değer eğitimi etkinliklerinde kullanılabilir kültür abidelerinden birini meydana getirmektedir (Türkmen, 2013: 38). Orhun Abideleri, Türk milletinin kendisini anlatabilmek adına duygu ve düşüncelerinin bir ifadesidir. Bu kitabelerde geçen iyi-kötü yaşam deneyimleri, her yüz yılda yeniden değişmiş ve kuşaktan kuşağa, sözlü ve yazılı eserler vesilesiyle iletilerek günümüze kadar ulaşmıştır (Şenocak, 2001: 166).

Orhun Abidelerinin Türk milletinin ilk yazılı metinleri olarak kabul edilmesi, etkili bir Türkçe ile yazılması, Türk milletinin tarih boyunca yaşattığı değerleri içerisinde barındırması bakımından değerler eğitimi açısından da incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Orhun Abidelerini (Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelemektir. Bu çalışmada “Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bulunan hangi değerlere yer verilmiştir?” ve “Orhun Abidelerine Sosyal Bilgiler öğretimi çerçevesinde gerçekleşen değer aktarımı etkinliklerinde yer verilmeli midir?” sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada öncelikle Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bulunan değerler ile ilgili alanyazın taranmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine uygun olarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar. Tarihçilerin ve arkeologların bir medeniyet veya kültürün geçmişine ait özelliklerini çalışırken kullandıkları en önemli çalışma yöntemlerinden biri, kalınlardan yola çıkmaktır. Elde ettikleri kalıntıları, belirli bir çerçeve içinde ve birbiri ile ilişkilendirerek ilgili medeniyet ve kültüre ilişkin bütüncül bir resim elde etmeye çalışmaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu çalışmada, konu ile ilgili en önemli eserlerden olan Muharrem Ergin’in Orhun Abideleri (2019) adlı eseri esas alınmıştır. Araştırmada, bu eser incelenmiş ve araştırma konu ile ilgili diğer eserlerle desteklenmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bulunan değerler çerçevesinde Orhun Abideleri ile ilgili eserler incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerden hareketle görülemeyen, fakat kavramsal kodlama ve sınıflama yolu ile ana fikirlerin ortaya çıkarılması ve bu ana fikirler arasındaki manidar ilişkilerin belirlenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2017: 259). Bu analiz kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bulunan değerler (Adalet, Aile birliğine önem verme, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Eşitlik, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Vatanseverlik, Yardımseverlik) listesi hazırlanmış ve Orhun Abidelerinde bu değerlere karşılık gelen ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra bunlar uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşü doğrultusunda çalışma yapılmıştır.



Araştırma bulguları verilirken abidelerden değerlere ait ifadeler doğrudan alıntı şeklinde aktarılmıştır. Bulgularda abidelere ait alıntılarda verilen kodlamalar Ergin'in (2019) eseri dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmada "(...)" ifadesi araştırmacının metin içinde yaptığı kısaltmaları bildirmektedir. Abideler incelenirken bazı paragraflarda birden çok değere rastlanmış, aynı paragraf farklı değerler için kaynak gösterilmiştir.

Örneğin;

KT – G – 5 = Kül Tigin Yazıtı- Güney Yüzü- Beşinci Satır

BK – K – 6 = Bilge Kağan Yazıtı- Kuzey Yüzü- Altıncı Satır

T2 – D – 3 = Tonyukuk Yazıtı İkinci Taş- Doğu Yüzü- Üçüncü Satır

KT- D- 12 = Kül Tigin Yazıtı- Doğu Yüzü- On İkinci Satır

## BULGULAR

### Adalet/Adil Olma Değeri

Orhun abidelerinde, toplumda kanun ve adalet kavramlarının karşılığı olarak "töre" kavramını görmekteyiz. Bu dönemde adalet ve kanun yerine geçen töre, insanların doğumundan ölümüne kadar yaşayışlarını şekillendiren toplumsal değerleri oluşturur. Kağanın seçilmesi de dahil toplumsal hayatta birçok durumu etkileyen yazısız kuralları oluşturan töre, herkes için geçerli kabul edilmiştir. Kağanların devleti kurup önce töreyi düzenlemeleri de devlet ve millet için törenin önemini göstermektedir. Devletin başında bulunan kağanlar törenin gerektirdiklerini uygulayarak, devlet ve millet nizamını sağlamayı amaçlamışlardır. Bu da adalet ve düzene verilen önemi göstermektedir. Bu değer yazıtlarda şu ifadelerle anlatılmıştır:

*"KT D 1(...) İnsanoğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş. Oturarak Türk milletinin ilini töresini tutu vermiş, düzenleyi vermiş. KT D 3 (...) Onun için ili öylece tutmuş tabii. İli tutup töreyi düzenlemiş. Kendisi öylece. KT D 8 (...) Batıda Demir Kapıya kadar ordu sevk edivermiş. Çin Kağanına ilini, töresini alıvermiş. KT D 13 (...) Türk töresini bırakmış milleti, ecdadımın töresince yaratmış, yetiştirmiş. Tölis, Tarduş milletini orda tanzim etmiş. BK D 11, 12 (...) Yedi yüz er olup ilsizleşmiş, kağansızlaşmış milleti, cariye olmuş, kul olmuş milleti, Türk töresini bırakmış milleti ecdadımın töresince yaratmış, yetiştirmiş. Tölis, Tarduş milletini orda tanzim etmiş. Yabguyu, şadı orda vermiş. (...). BK D 14(...) O töre üzerine amcam kağan oturdu. Oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, tekrar besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı (...)" (Ergin, 2019: 41).*

### Aile/ Millet Birliği Değeri

Orhun Abidelerinde hür ve güçlü yaşamının birlik ve beraberlikle mümkün olacağı ifade edilmiştir. Bir toplumun millet olabilmesi de ortak değerler çerçevesinde birlikte mücadele etmesiyle mümkündür. Aileye verilen önem anlatılırken, esaret altına girildiğinde kadınların korunamayacağı, oğulların kardeşlerini, babalarını bilmez olacağı ve böylece ailenin yok olacağı belirtilmiştir. Ayrıca aile birliğine verilen önemi ve aileye duyulan sevgiyi, aile bireylerinin ölümünden duyulan üzüntü ifadelerinde görmekteyiz. Aile bireylerinin ölümünün ardından hassasiyetle düzenlenen yas törenleri de toplumda ailenin önemini



göstermektedir. Ayrıca Orhun Abidelerinde başka milletlerle akrabalık bağı kurulduğunu ve aile olmanın barış ortamına sağladığı katkıyı da görmekteyiz. Sonuç olarak yapılan her işte aile kavramı ön planda tutulmuş, aile-millet birliğinin ve yararının gözetilmesi gerektiği anlatılmıştır. Abidelerde bu değer ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

“KT K 9 (...) Annem hatun ve analarım, ablalarım, gelinlerim, prenseslerim, bunca yaşayanlar cariye olacaktı, ölenler yurtta yolda yatıp kalacaktınız. KT D 21 (...) Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. KT KD 1 Kül Tigin koyun yılında on yedinci günde uçtu. Dokuzuncu ay, yirmi yedinci günde yas töreni tertip ettik (...). KT G 1 (...) Sözüümü tamamiyle işit. Bilhassa küçük kardeş yeğenim, oğlum, bütün soyum, milletim, güneydeki şadpıt beyleri, kuzeydeki tarkat, buyruk beyleri, Otuz Tatar... KT D 11 (...) Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İltiriş Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak (...) KT D 20, 21 (...) Kağan adını burada biz verdik. Küçük kız kardeşim prensesi verdik. Kendisi yanıldı, kağanı öldü, milleti cariye kul oldu (...). Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. KT D 25, 26 (...) Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye, babam kağanı, annem hatunu yükseltmiş olan Tanrı, il veren Tanrı, Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye, kendimi o Tanrı kağan oturttu tabii. Varlıklı, zengin millet üzerine oturmam. İşte aşsız, dışta elbisesiz; düşkün, perişan milletin üzerine oturdum. Küçük kardeşim Kül Tigin ile konuştuk. Babamızın, amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın. BK G 10 Türküm için, milletim için iyisini öylece kazanıverdim. Bu kadar kazanıp babam kağan köpek yılı, onuncu ay, yirmi altıda uçup gitti. Domuz yılı, beşinci ay, yirmi yedide yas töreni yaptırdım. BK K 9 Tanrı buyurduğu için kendim oturduğumda dört taraftaki milleti düzene soktum ve tertipledim...kıldım...Türgiş Kağanının kızını fevkalade büyük törenle oğluma alıverdim. T1 K 6, 7 (...) On Ok milleti eksiksiz dışarı çıkmış der. Çin ordusu var imiş. O sözü işitip kağanım, ben eve ineyim dedi. Hatun yok olmuştu. Ona yas töreni yaptırayım dedi (...)” (Ergin, 2019: 59).

## Bağımsızlık Değeri

Bağımsızlık, devletlerin başka devletlerin egemenliğinde olmadan kendi idealleri doğrultusunda geleceğe yürümesidir. Devletin özgürlüğüdür. Türk milleti tarihin her döneminde bağımsız yaşama idealiyle birçok mücadele vermiş, bu uğurda büyük savaşlar yapmış ve bağımsız devletler kurmuştur. Türk milleti verilen bu mücadeleleri ve kahramanlıkları millete ait birçok eserde işlemiştir. Orhun Abidelerinde de bu mücadeleleri ve elde edilen başarıları görmekteyiz. Hür olmanın onuru, esaretin zorluğu metinlerde sıkça işlenmiştir. Bir milletin hür ve bağımsızlığı ölçüsünde millet olabildiği vurgulanmıştır. Türk milleti için bağımsızlığın önemini eserde anlatılan hürriyet mücadelelerinden de anlayabilmekteyiz. Orhun Abidelerinde, Türk milletinin bağımsız bir devlet olmanın önemini kavradığını görmekteyiz. Türk millete ait, Orhun Abideleri gibi bağımsızlık değerini vurgulayan metinleri yeni nesillerimize kavratmak, bu nesillerin devlet ve millet olarak hür olma bilinciyle yetişmelerini sağlayacaktır. Bu değerler ilgili abidelerde şu ifadelere yer verilmiştir:

“KT D 15 Kırk yedi defa ordu sevk etmiş, yirmi savaş yapmış. Tanrı lütfettiği için illiyi ilsizletmiş, kağanlığı kağansızlatmış, düşmanı tabi kılmış, dizliye diz çöktürmüş, başlıya baş eğdirmiş. KT D

11(...) Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İteriş Kağanı, Annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak (...). KT D 7 Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladı kul oldu, hanımlık kız evladı cariye oldu. Türk beyleri Türk adını bıraktı. KT D 18, 19 Yekün olarak yirmi beş defa ordu sevk ettik, on üç defa savaştık. İliyi ilsizleştirdik, kağanlığı kağansızlaştırdık. Dizliye diz çöktürdük, başlıya baş eğdirdik. Türğiş Kağanı Türükümü, milletimiz idi. Bilmediği için, bize karşı yanlış hareket ettiği için kağanı öldü. Buyruku, beyleri de öldü. On Ok kavmi eziyet gördü (...). KT D 20, 21, 22, 23(...) Kendisi yanıldı, kağanı öldü, milleti cariye, kul oldu. Kögmenin yeri, suyu sahipsiz kalmasın diye Az, Kırgız kavmini düzene sokup geldik. Savaştık... İlini geri verdik Kadirkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. Türk, Oğuz beyleri, milleti işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti ilini töreni kim boza bilecekti? Türk milleti vazgeç, pişman ol! Disiplinsizliğinden dolayı, beslemiş olan bilgili kağanınla, hür ve müstakil iyi iline karşı kendin hata ettin, kötü hale soktun. Silahlı nereden gelip dağıtarak gönderdi? Mızraklı nereden gelerek sürüp gönderdi. Mukaddes Ötüken ormanının milleti, gittin. KT D 29, 30 Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabii kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti. İşi gücü veriyor. Bunca töreyi kazanıp küçük kardeşim Kül Tigin kendisi öylece vefat etti (...). KT K 8 Kül Tigin az yağızına binip hücum etti. İki eri mızrakladı. O ordu orda öldü. Amga kalesinde kışlayıp ilkbaharında Oğuz'a doğru ordu çıkardık. Kül Tiginin evin başında bırakarak, müdafaa tedbiri aldık. Oğuz düşman merkezi bastı. KT G 9, 10 (...) Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için, kağan oturdum. Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı? Türk beyleri, milleti, bunu işitin! Türk milletini toplayıp il tutacağını burada vurdum (...). BK D 7(...) Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladını kul kıldı, hanımlık kız evladını cariye kıldı. Türk beyler Türk adını bıraktı. Çinli beyler Çin adını tutarak, Çin kağanına itaat etmiş. BK D 9,10 Kağanlı millet idim, kağanım hani, ne kağana işi, gücü yeriyorum der imiş. Öyle diyip Çin kağanına düşman olmuş. Bunca işi, gücü vermediğini düşünmeden, Türk milletini öldüreyim, kökünü kurutayım der imiş. Yok olmaya gidiyormuş. Yukarı Türk Tanrısı, mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiştir. Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye, babam İteriş Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup yukarı kaldırmıştır. T1 B 1-5 Bilge Tonyukuk ben kendim Çin ilinde kıldım. Türk milleti Çine tabi idi. Türk milleti hanını bulamayıp Çinden ayrıldı, hanlandı. Hanını bırakıp Çine tekrar teslim oldu. Tanrı şöyle demiştir: Han verdim, hanını bırakıp teslim oldun. Teslim olduğun için Tanrı öldürmüştür. Türk milleti öldü, mahvoldu, yok oldu. Türk Sir milletinin yerinde boy kalmadı. Ormanda taştta kalmış olanı toplanıp yedi yüz oldu. İki kısmı atlı idi, bir kısmı yaya idi. Yedi yüz kişiyi sevk eden büyüklüğü şad idi. Katıl dedi. Katılanı ben idim. Bilge Tonyukuk. Kağan mı kılalım, dedim." (Ergin, 2019: 45).

## Barış Değeri

Orhun Abidelerinde kağanların bölgelerine nizam getirmek için sorun çıkaran devletleri kendine tabi kılarak düşmanlıkları sonlandırma gayretleri, Çin devleti ile barış antlaşmaları

yapmaları ve diğer devletlerle de ilişkilerini iyi tutma çabaları barışa verilen önemi göstermektedir. Hakimiyetleri altındaki toplulukları birbirlerine düşman edecek davranışlardan kaçınmaları da barış değerinin önemini göstermektedir. Ayrıca diğer devletlerle evlilik yoluyla kurdukları akrabalık bağları da barış ortamını sağlama ve devam ettirme gayretinin bir başka göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Orhun Abidelerinde barış değerine verilen önemi şu ifadelerde görmekteyiz:

*“KT G 4,5 (...) Bu yerde oturup Çin milleti ile anlaştım. Altını, gümüşü, ipeği ipekliyi sıkıntısız veriyor. Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş (...). KT D 30 (...) Milleti hep tabi kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti (...). KT D 27 Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile, iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. KT D 20,21 Kögmenin yeri, suyu sahipsiz kalmasın diye Az, Kırgız kavmini düzene sokup geldik (...). Doğuda Kadirkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. BK D 4 Doğuda Kadirkan ormanına kadar, batıda Demir Kapıya kadar kondurmuş. İkisi arasında pek teşkilatsız Gök Türkü düzene sokarak öylece oturuyormuş. Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş. Buyruku bilgili imiş tabii. Cesur imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabii. İli öylece tutup töreyi düzenlemiş. Kendisi öylece vefat etmiş. BK K 1,2 Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağanı, bu zamanda oturdum. Sözümü tamamiyle işit. Bilhassa küçük kardeş yeğenim, oğlum, bütün soyum, milletim, güneydeki şadpıt beyleri, kuzeydeki tarkat, buyruk beyleri, Otuz Tatar, ... Dokuz Oğuz beyleri, milleti! Bu sözümü iyice işit, adamakıllı dinle: Doğuda gün doğusuna, güneyde gün ortasına, batıda gün batısına, kuzeyde gece ortasına kadar, onun içindeki millet hep bana tabidir. Bunca milleti hep düzene soktum. O şimdi kötü değildir. Türk Kağanı Ötüken ormanında otursa ilde sıkıntı yoktur. BK K 9 Babam kağan, amcam kağan oturduğunda dört taraftaki milleti nasıl düzene sokmuş ... Tanrı buyurduğu için kendim oturduğumda dört taraftaki milleti düzene soktum ve tertiplerim ... kıldım ... Türğiş kağanına kızımı fevkalade büyük bir törenle alıverdim.” (Ergin, 2019: 37).*

## **Bilimsellik Değeri**

Orhun Abidelerinde bilimsellik kavramı daha çok akıl ve tecrübeye dayanarak hareket etme yani bilgelik olarak karşılık bulmuştur. Kağanların, devleti idare edenlerin bilgili olmasının önemine vurgu yapılmış, devletin ve milletin aydınlık geleceğinin bilgili olmakla mümkün olacağı anlatılmıştır. Göktürklerde bilge insanlara ve onların kararlarına duyulan güvenin bir işareti olarak devlet idaresinde bulunan ‘Bilge Kağan, Bilge Tonyukuk’ isimlerini görmekteyiz. Abidelerde bilgisiz kimselerin kararlarının devleti ve milleti nasıl felakete sürüklediğinden bahsedilmiş, cahilliğin neden olduğu kötü sonuçlara vurgu yapılmıştır. Kağanların ve yardımcılarının devlet ve millet için aldıkları kararlarda ve yaptıkları uygulamalarda bilgi temelli hareket etmelerinin önemi ve gerekliliği ifade edilmiştir. Orhun Abidelerinde bu değerle ilgili şu ifadeleri görmekteyiz:

*“KT D 3 (...) Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabii, İli tutup töreyi düzenlemiş (...). KT D 5, 6 (...) Ondan sonra küçük kardeşi büyük kardeşi gibi kılınmamış olacak, oğlu babası gibi kılınmamış olacak. Bilgisiz kağan oturmuştur, kötü kağan oturmuştur. Buyruku da bilgisizmiş tabii, kötü imiş tabii. Beyleri milleti ahenksiz olduğu için, Çin milleti hilekâr ve sahtekar olduğu için, aldatici olduğu için, küçük kardeş ve büyük kardeşi*

*birbirine düşürdüğü için, bey ve milleti karşılıklı çekiştirdiği için, Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. KT G 6,7 İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış. Tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp çok Türk milleti, öldün; Türk milleti, öleceksin! Güneyde Çogay ormanına, Tögültün ovasına konayım dersen, Türk milleti öleceksin! Orda kötü kişi şöyle öğretiyormuş: Uzak ise kötü mal verir, yakın ise iyi mal verir deyip öyle öğretiyormuş. Bilgi bilmez kişi o sözü alıp, yakına gidip, çok insan öldün! T1 K 5 Türgiş kağanından casus geldi. Sözü şöyle: Doğuda kağana karşı ordu yürütelim demiş. Yürütmezsek, bizi kağanı kahraman imiş, müşaviri bilici imiş ne zaman bir şey olsa bizi öldürecekler demiş. BK D 4 (...) Bilgili kağan imiş. Cesur kağan imiş. Buyruku bilgili imiş tabii. Cesur imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabii. İli tutup töreyi düzenlemiş.” (Ergin, 2019: 41).*

### **Çalışkanlık Değeri**

Orhun Abidelerinde devleti yöneten kağanların devleti için birçok zorlu mücadelelere girdikleri ve çok çalışarak milletin refahı için uğraştıklarını görmekteyiz. Abidelerde kağanların devletin ve milletin tehlikeye düştüğü anlarda kendi rahatlarını düşünmeden, hiç durmadan milletin varlığı için gayret ettiklerini ve zorda olan halka her zaman yardım ederek, sahip çıkmaya çalıştıklarını görmekteyiz. Kağanlar devletin ve milletin refahı için mücadele etmeyi bir görev bilmişler ve bu mücadelenin kutsiyetine inanmışlardır. Orhun Abidelerinde çalışkanlık değeri ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

*“T2 D 1,2 (...) Kapgan Kağan yirmi yedi yaşında... orda... idi. Kapgan Kağan oturdu. Gece uyumadı. Gündüz oturmadı. Kızıl kanımı döktürerek, kara terimi koşturarak işi gücü verdim hep. Uzun keşif kolunu yine gönderdim hep. KT D 27 (...) Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmadım. Küçük kardeşim Kül Tigin ile iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım (...). KT D 8 Doğuda gün doğusunda Bökli kağana kadar ordu sevk edivermiş. Çin kağanına ilini, töresini alıvermiş. KT D 29,30 Tanrı başışlasın devleti var olduğu için, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabii kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti. İş gücü veriyor. KT D 18 Yekün olarak yirmi beş defa ordu sevk ettik, on üç defa savaştık. İlliği ilsizleştirdik, kağanlığı kağansızlaştırdık. Dizliye diz çöktürdük. Başlıya baş eğdirdik. KT D 16 (...) Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı. KT G 10 Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım (...). BK K 9 Babam kağan, amcam kağan oturduğunda dört taraftaki milleti nasıl düzene sokmuş ... Tanrı buyurduğu için kendim oturduğumda dört taraftaki milleti düzene soktum ve tertitledim. BK K 7 Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için kağan oturdum. Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. T1 G 1 Geyik yiyerek, tavşan yiyerek oturuyorduk. Milletin boğazı tok idi. Düşmanımız etrafta ocak gibi idi. Biz ateş idik (...).” (Ergin,2019: 111).*

### **Dayanışma Değeri**

Orhun Abidelerinde kağanların halkından ihtiyaç sahiplerine yardım etmek için yaptıkları mücadele ve milletin refahı için gösterdikleri azim toplumda dayanışmanın en büyük



örneklerini sunmaktadır. Bilge Kağan ile kardeşi Kül Tigin devletin ve milletin varlığının devamı için düşmanlarına karşı birlikte mücadele etmişler ve büyük bir dayanışma örneği göstermişlerdir. Devletin ve milletin selameti için Türk kağanlarının ve milletin varlıkta ve yoklukta hep beraber verdikleri mücadele dayanışma değerinin toplumdaki yerini ve önemini göstermektedir. Orhun Abidelerinde bu değerle ilgili şu ifadeleri görmekteyiz:

*“KT D 29 (...) Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım (...). BK D 21,22 (...) Küçük kardeşim Kül Tigin iki şad, küçük kardeşim Kül Tigin ile konuştuk. Babamızın amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın diye Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmam (...). KT G 10 Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. KT D 16 (...) O töre üzerine kağan oturdu. Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı. KT D 21, 22 (...) Doğuda Kadirkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. (...) Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. KT D 28. Ben kendim kağan oturduğumda, her eyere gitmiş olan millet öle yite, yaya olarak çıplak olarak dönüp geldi. Milleti besleyeyim diye, kuzeyde Oğuz kavmine doğru, doğuda Kitay, Tatabı kavmine doğru, güneyde Çine doğru on iki defa büyük ordu seok ettim. KT D 26, 27 Varlıklı, zengin millet üzerine oturmam. İşte aşsız, dışta elbisesiz; düşkün perişan milletin üzerine oturdum. Küçük kardeşim Kül Tigin ile konuştuk. Babamızın, amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın diye, Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. T1 G 1 Geyik yiyerek, tavşan yiyerek oturuyorduk. Milletin boğazı tok idi. Düşmanımız etrafta ocak gibi idi, biz ateş idik.” (Ergin, 2019: 51).*

### Duyarlılık Değeri

Orhun Abidelerinde devletin karışıklık içine düştüğü anlarda kağanların büyük bir gayret gösterdikleri ve sıkıntıları bertaraf etmek için mücadele ettikleri anlatılmıştır. Kağanlar büyük bir hassasiyetle halkının zor zamanlarında onları korumak ve refah içerisinde olmaları için büyük gayretler göstermişlerdir. Devleti idare edenlerin devletine ve millete duydukları derin sevgiyi milletin varlığını devam ettirmek için verdikleri büyük mücadelede görmekteyiz. Devletin tehlike altında olduğunu hissettikleri zamanlarda kağanların ifadeleri duyarlılığın en güzel örneklerindedir. Ayrıca Kağanların kardeşlerinin ölümü üzerine duydukları üzüntüyü anlatan ifadeleri ve onlar için yaptıkları törenler de duyarlılığın bir başka örneğidir. Orhun Abidelerinde duyarlılık değeri ile ilgili ifadeler şöyledir:

*“KT K 11 (...) Öyle düşünceye daldım. Gözden yaş gelse mâni olarak, gönülden ağlamak gelse geri çevirerek düşünceye daldım. Müthiş düşünceye daldım (...). T1 D 5 (...) Türk milleti yine karışıklık içindedir demiş. Oğuzu yine dardadır demiş. Bu sözü işitip gece yine uyuyacağım gelmiyordu. KT D 9 Türk halk kitlesi şöyle demiş: İlli millet idim, ilim şimdi hani, kime ili kazanıyorum der imiş. Kağanlı millet idim, kağanım hani, ne kağana işi gücü veriyorum der imiş. KT G 9 Hep orda mahvoldun, yok edildin. Orda geri kalanınla her yere hep zayıflayarak, ölecek yürüyordun. T1 G 2-5 Casusun sözü şöyle: Dokuz Oğuz milletin üzerine kağan oturdu der. Çine doğru Ku’yu, generali göndermiş. Kitaya doğru Tongra Esimi göndermiş, sözü şöyle göndermiş: Azıcık Türk milleti yürüyormuş; kağanı cesur imiş, müşaviri bilici imiş; o iki kişi var olursa seni, Çini öldürecek derim;*

*doğuda Kıtayı öldürecek derim; beni, Oğuzu da öldürecek derim; Çin, güney taraftan hücum et; ben kuey taraftan hücum edeyim; Türk Sir milleti, yerinde hiç yürümesin; mümkünse hep yok edelim derim. O sözü işitip gece uyuyacağım gelmedi, gündüz oturacağım gelmedi (...)*” (Ergin, 2019: 61).

### **Dürüstlük Değeri**

Orhun Abidelerinde kağanların yalan söylememek üzerinde sıkça durdukları, beylerin ve milletin doğruluk üzere olduğuna vurgu yapılmıştır. Orhun Abidelerinde Çin devletinin yalan üzerine kurulu bir politikayla Türk milletine büyük zararlar vermeye çalıştığı ve Türklerin bunlara aldanmayarak varlığını devam ettirebileceği ifade edilmiştir. Abidelerde Türk devletinin ve töresinin varlığının devamı milletin ve devleti yönetenlerin doğruluk, dürüstlük değerlerine bağlılığının bir sonucu kabul edilmiştir. Ayrıca Orhun Abidelerinde kağanların devleti için verdiği mücadeleyi büyük bir açık yüreklilikle anlatması bir anlamda millete hesap vermesi de dürüstlüğün önemli bir göstergesidir. Yazıtlarda bu değerle ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

*“KT G 10 (...) Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı? Türk beyleri, milleti bunu işitin! (...). KT D 3 (...) Bilgili kağan imiş, cesur kağan imiş. Buyruku yine bilgili imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş (...). KT G 5-7 Çin milleti ile anlaştım. Altını, gümüşü, ipeği ipekliyi sıkıntısız öylece veriyor. Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaşı yumuşak imiş. Tatlı sözle, yumuşak ipek kumaşla aldatıp uzak milleti öylece yaklaştırmış. Yaklaştırap, konduktan sonra, kötü şeyleri o zaman düşünürmüş. İyi bilgili insanı, iyi cesur insanı yürütmezmiş. Bir insan yanılrsa, kabilesi, milleti, akrabasına kadar barındırmazmış. Tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanıp çok çok, Türk milleti, öldün; Türk milleti, öleceksin! Güneyde Çogay ormanına, Tögültün ovasına konayım dersen, Türk milleti öleceksin! Orda kötü kişi şöyle öğretiyormuş: Uzak ise kötü mal verir, yakın ise iyi mal verir diyip öyle öğretiyormuş. Bilgi bilmez kişi o sözü alıp, yakına gidip, çok insan, öldün! BK K 7 Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı?”* (Ergin, 2019: 39).

### **Estetik Değeri**

Orhun Abidelerinde kağanların devlet ve milletle ilgili düşüncelerini kitabelere yazdırmaları ve bu kitabelerde atasözü, deyim, benzetme gibi söz sanatlarının kullanılmasıyla oluşan anlatım zenginliği edebi ve estetik bakımdan yüksek bir değere işaret etmektedir. Çin’den özel sanatkarların, mezar taşı, türbe yapımı ve bunlar üzerine resim yapılması ile ilgili davet edilerek, ölen kişinin ardından yaptırılan sanatsal anıt mezarlar da estetik değerinin önemli bir göstergesidir. Bunun bir örneği olarak Kül Tigin Abidesi ve türbesinin inşasında Türk ve Çinli sanatkarların birlikte çalıştığının ifade edilmesini gösterebiliriz. Orhun Kitabelerinde estetik değeri ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

*“KT K 13 (...) Kırgız kağanından Tarduş İnançu Çor geldi. Türbe yapıcı, resim yapan, kitabe taşı yapıcısı olarak Çin kağanının yeğeni Çang general geldi. KT G 11-12 (...) Ben ebedi taş yontturdum ... Çin kağanından resimci getirdim, resimlettim. Benim sözümü kırmadı. Çin kağanının maiyetindeki resimciyi gönderdi. Ona bambaşka türbe yaptırdım. İçine dışına bambaşka resim vurdurdum. Taş yontturdum. Gönüldeki sözümü vurdurdum ... On ok oğluna, yabancına kadar bunu görüp bilin. Ebedi taş yontturdum. KT KD 1 Kül Tigin koyun yılında on yedinci günde uçtu.*



*Dokuzuncu ay, yirmi yedinci günde yas töreni tertip ettik. Türbesini, resmini, kitabe taşıyı maymun yılında yedinci ay, yirmi yedinci günde hep bitirdik. Kül Tigin kendisi kırk yedi yaşında bulut çöktürdü ... Bunca resimciyi Tuygut vali getirdi. BK GB 1 Bilge Kağan kitabesini Yollug Tigin, yazdım. Bunca türbeyi, resimi, sanatı ... kağanın yeğeni Yollug Tigin ben bir ay dört gün oturup yazdım, resimledim. BK K 14, 15 (...) Ondan sonra Çin kağanından resimciyi hep getirttim. Benim sözümü kırmadı. Maiyetindeki resimciyi gönderdi. Ona bambaşka türbe yaptırdım. İçine dışına bambaşka resim vurdurdum. Taş yontturdum. Gönüldeki sözümü vurdurdum. On Ok oğluna, yabancıya kadar bunu görüp bilin! Ebedi taş yontturdum... yontturdum, yazdırdım ... O taş türbesini ...” (Ergin, 2019: 61).*

### **Eşitlik Değeri**

Orhun Yazıtlarında, kağanların milletini bir bütün halinde gördüğü, hepsinin ihtiyaçlarını giderme gayesinde olduğu ve halkına eşit yaklaştığını görmekteyiz. Kağanların devleti ve milleti idare ederken töreye ve toplum değerlerine bağlı kaldığını ve onları koruma ve onlara yardım etme noktasında eşitlikçi bir yaklaşım benimsediğini görmekteyiz. Orhun Abidelerinde eşitlik değeri ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir:

*“KT G 10 (...) Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı? (...). BK D 14 O töre üzerine amcam kağan oturdu. Oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, tekrar besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı (...). BK D 23 (...) Ondan sonra Tanrı buyurduğu için, devletim, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. KT D 16 (...) Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı. KT D 29 Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım (...).” (Ergin, 2019: 39).*

### **Özgürlük Değeri**

Özgürlük, bireylerin esaret altından olmadan kendi istek ve amaçları doğrultusunda yaşamasıdır. Devletin özgür olması ise bağımsızlıktır. Orhun Abidelerinde, esaret altında yaşamının millet için dayanılmaz sonuçlarına yer verilmiş, özgür yaşamının tarih boyunca Türk milletinin en büyük özelliği olduğu vurgulanmıştır. Esaret altında kalmadan hür bir millet olarak yaşamının gerekliliği abidelerde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Orhun Abidelerinde, Türk milletinin birlik ve beraberlik içerisinde devletinin ve milletinin istiklali için her türlü zorluğa katlanması ve hürriyet mücadelesi anlatılmıştır. Türk milleti özgürlüğü için verdiği mücadeleleri ve kahramanlıkları eserlerinde işlemiştir. Bu şekilde millet olarak hür yaşamının gerekliliğini ifade eden ve gelecek nesillerimizin bu bilinçle yetişmelerini sağlayacak eserlerin incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Abidelerde bu değere yönelik şu ifadeler bulunmaktadır:

*“KT D 15 Kırk yedi defa ordu sevk etmiş, yirmi savaş yapmış. Tanrı lütfettiği için illiyi ilsizletmiş, kağanlığı kağansızlatmış, düşmanı tabi kılmış, dizliye diz çöktürmüş, başlıya baş eğdirmiş. KT D 11(...) Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İlderis Kağanı, Annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak (...). KT D 7 Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladı kul oldu, hanımlık*

kız evladı cariye oldu. Türk beyler Türk adını bıraktı. KT D 18, 19 Yekün olarak yirmi beş defa ordu sevk ettik, on üç defa savaştık. İlliyi ilsizleştirdik, kağanlığı kağansızlaştırdık. Dizliye diz çöktürdük, başlıya baş eğdirdik. Türğiş Kağanı Türkümüz, milletimiz idi. Bilmediği için, bize karşı yanlış hareket ettiği için kağanı öldü. Buyruku, beyleri de öldü. On Ok kavmi eziyet gördü (...). KT D 20, 21, 22, 23(...) Kendisi yanıldı, kağanı öldü, milleti cariye, kul oldu. Kögmenin yeri, suyu sahipsiz kalmasın diye Az, Kırgız kavmini düzene sokup geldik. Savaştık...ilini geri verdik Kadırkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. Türk, Oğuz beyleri, milleti işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti ilini töreni kim boza bilecekti? Türk milleti vazgeç pişman ol! Disiplinsizliğinden dolayı, beslemiş olan bilgili kağanınla, hür ve müstakil iyi iline karşı kendin hata ettin, kötü hale soktun. Silahlı nereden gelip dağıtarak gönderdi? Mızraklı nereden gelerek sürüp gönderdi. Mukaddes Ötüken ormanının milleti, gittin. KT D 29, 30 Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabii kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti. İşi gücü veriyor. Bunca töreyi kazanıp küçük kardeşim Kül Tigin kendisi öylece vefat etti (...). KT K 8 Kül Tigin az yağızına binip hücum etti. İki eri mızrakladı. O ordu orda öldü. Amga kalesinde kışlayıp ilk baharında Oğuz'a doğru ordu çıkardık. Kül Tigin evin başında bırakarak, müdafaa tedbiri aldık. Oğuz düşman merkezi bastı. KT G 9, 10 (...) Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için, kağan oturdum. Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı? Türk beyleri, milleti, bunu işitin! Türk milletini toplayıp il tutacağını burada vurdum (...). BK D 7(...) Türk milleti il yaptığı ilini elden çıkarmış, kağan yaptığı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladını kul kıldı, hanımlık kız evladını cariye kıldı. Türk beyler Türk adını bıraktı. Çinli beyler Çin adını tutarak, Çin kağanına itaat etmiş. BK D 9,10 Kağanlı millet idim, kağanım hani, ne kağana işi, gücü yeriyorum der imiş. Öyle diyip Çin kağanına düşman olmuş. Bunca işi, gücü vermediğini düşünmeden, Türk milletini öldüreyim, kökünü kurutayım der imiş. Yok olmaya gidiyormuş. Yukarı Türk Tanrısı, mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiştir. Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye, babam İlteriş kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup yukarı kaldırmıştır. T1 B 1-5 Bilge Tonyukuk ben kendim Çin ilinde kıldım. Türk milleti Çine tabi idi. Türk milleti hanını bulamayıp Çinden ayrıldı, hanlandı. Hanını bırakıp Çine tekrar teslim oldu. Tanrı şöyle demiştir: Han verdim, hanını bırakıp teslim oldun. Teslim olduğun için Tanrı öldürmüştür. Türk milleti öldü, mahvoldu, yok oldu. Türk Sir milletinin yerinde boy kalmadı. Ormanda taştta kalmış olanı toplanıp yedi yüz oldu. İki kısmı atlı idi, bir kısmı yaya idi. Yedi yüz kişiyi sevk eden büyükleri şad idi. Katil dedi. Katılanı ben idim. Bilge Tonyukuk. Kağan mı kılalım, dedim." (Ergin, 2019: 45).

## Saygı Değeri

Orhun Abidelerinde kağana duyulan sonsuz saygı birçok bölümde göze çarpmaktadır. Kül Tigin'in milleti ve diğer uluslar tarafından değerli bir devlet adamı olarak görüldüğü, ölümünün ardından yapılan cenaze merasiminden, milletin ve diğer devlet büyüklerinin gösterdiği derin saygıdan anlaşılmaktadır. Türk toplumlarında aile yapısının korunması ve sosyal yaşamda düzenin sağlanması adına saygı kavramına büyük önem atfedilmiştir.

Ailenin ve toplumun büyüklerine gösterilen saygının, devlet ve millet nizamının devamı açısından gerekliliğine inanılmaktadır. Orhun Abidelerinde saygı değeri ifadelerde yer almaktadır:

“KT D 4 (...) Yasçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kitay, Tatabí bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş. Öyle ünlü kağan imiş (...). KT G 11 (...) Her ne sözüm varsa ebedi taşta vurdum. Ona bakarak bilin. Şimdiki Türk milleti, beyleri, bu zamanda itaat eden beyler olarak mı yanılacaksınız? (...). KT D 16 Babam kağan öylece ili, töreyi kazanıp, uçup gitmiş. Babam kağan için ilkin Baz Kağanı balbal olarak dikmiş. O töre üzerine kağan oturmuş. KT D 21 (...) O zaman da kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. KT K 10-13 Küçük kardeşim Kül Tigin vefat etti. Kendim düşünceye daldım. Görür gözüm görmez gibi, bilir aklım bilmez gibi oldu. Kendim düşünceye daldım. Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş. Öyle düşünceye daldım. Gözden yaş gelse mâni olarak, gönülden ağlamak gelse geri çevirerek düşünceye daldım. Müthiş düşünceye daldım. İki şadın ve küçük kardeş yeğenimin, oğlumun, beylerimin, milletimin gözü kaşı kötü olacak diyip düşünceye daldım. Yasçı, ağlayıcı olarak Kitay, Tatabí milletinden başka Udar general geldi. Çin kağanından İsiyi Likeng geldi. On binlik hazine, altın, gümüş fazla fazla getirdi. Tibet kağanından vezir geldi. Batıda gün batısındaki Soğd, İranlı, Buhara ülkesi halkından Enik general, Oğul Tarkan geldi. On Ok oğlum Türgiş kağanından Makaraç mühürdar, Oğuz Bilge mühürdar geldi. Kırgız kağanından Tarduş İnançu Çor geldi. Türbe yapıcı, resim yapan, kitabe taşı yapıcısı olarak Çin kağanının yeğeni Çang general geldi. BK K 13 Türk beylerini, milletini ... besleyin, zahmet çekirtmeyin, incitmeyin!” (Ergin, 2019: 41).

## Sevgi Değeri

Orhun Kitabelerinde devlete ve millete duyulan derin sevgi, ülkenin dara düştüğü zamanlarda duyulan üzüntü ve milletin selameti için yapılan mücadelelerde büyük ölçüde hissedilmektedir. Kağanın ölümünün ardından duyulan üzüntü de toplumda aileye duyulan sevginin bir yansımasıdır. Bilge Kağan'ın ölümünün ardından oğlunun duyduğu derin üzüntüde baba sevgisini, Bilge Kağan'ın kardeşi Kül Tigin'in ölümü üzerine ifade ettiği duyguları da kardeş sevgisinin en güzel örneklerindedir. Kitabelerde sevgi değeri, vatan-millet sevgisi ve aile sevgisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

“KT K 10, 11(...) Küçük kardeşim Kül Tigin vefat etti. Kendim düşünceye daldım. Görür gözüm görmez gibi, bilir aklım bilmez gibi oldu. Kendim düşünceye daldım. Zamanı Tanrı yaşar. İnsanoğlu hep ölmek için türemiş. Öyle düşünceye daldım. Gözden yaş gelse mâni olarak, gönülden ağlamak gelse geri çevirerek düşünceye daldım. Müthiş düşünceye daldım. İki şadın ve küçük kardeş yeğenimin, oğlumun, beylerimin, milletimin gözü kaşı kötü olacak diyip düşünceye daldım (...). KT D 4 (...) Yasçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kitay, Tatabí bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş (...). BK D 5 Yasçı, ağlayıcı, doğuda gün doğusundan Bökli Çöllü halk, Çin, Tibet, Avar, Bizans, Kırgız, Üç Kurikan, Otuz Tatar, Kitay, Tatabí, bunca millet gelip ağlamış, yas tutmuş (...). BK G 10 (...) Bu kadar kazanıp babam kağan köpek yılı, onuncu ay, yirmi altıda uçup gitti. Domuz yılı, beşinci ay, yirmi yedide yas töreni yaptırđım (...). BK B 2-6 Bilge Kağan uçtu. Yaz olsa, üstte gök davulu gürler gibi, öylece ve dağda yabani geyik gürlerse, öylece mateme gark oluyorum (...)” (Ergin, 2019: 59).

## Sorumluluk Değeri

Orhun Kitabelerinde, kağanların devletine ve halkına karşı sorumluluklarının farkında olduğu, halkının ihtiyaçlarını gidermek, devletin ve milletin nizamı için mücadele ettikleri anlaşılmaktadır. Devletin ve milletin her türlü derdiyle dertlendiklerini, milletin hür ve refah içinde yaşaması için kendilerini hep sorumlu hissettiklerini görmekteyiz. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bireylerin kendisine, ailesine ve milletine karşı olan sorumluluklarının bilincinde olması ve yerine getirmesi bakımından bu değeri yansıtan eserlerimiz büyük önem arz etmektedir. Abidelerde, bu değerle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir:

*“KT D 1-3(...) İnsanoğlunun üzerine ecdadım Bumin Kağan, İstemi Kağan oturmuş. Oturarak Türk milletinin ilini, töresini tutu vermiş, düzenleyivermiş. Dört taraf hep düşman imiş. Ordu sevk ederek dört taraftaki milleti hep almış, hep tabi kılmış. Başlıya baş eğdirmiş, dizliye diz çöktürmüş. Doğuda Kudırkan ormanına kadar, batıda Demir Kapıya kadar kondurmuş. İkisi arasında pek teşkilatsız Gök Türk öylece oturuyormuş. Bilgili Kağan imiş, cesur kağan imiş tabii. Beyleri de milleti de doğru imiş. Onun için ili öylece tutmuş tabii. İli tutup töreyi düzenlemiş (...). BK D 36, 37 (...) Bu yerde bana kul oldu. Ben kendim kağan oturduğum için Türk milletini ... kılmadım. İlini, töreyi çok iyi kazandım ... toplanıp ... orda savaştım. Askerini mızrakladım. Teslim olan teslim oldu, millet oldu; Ölen öldü (...). KT G 9,10 Öyle olduğun için beslemiş olan kağanın sözünü almadan her yere gittin. Hep orada mahvoldun, yok edildin. Orda geri kalanınla her yere hep zayıflayarak, ölecek yürüyordun. Tanrı buyurduğu için, kendim devletli olduğum için, kağan oturdum. Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. KT D 15 Kırk yedi defa ordu sevk etmiş, yirmi savaş yapmış. Tanrı lütfettiği için illiyi ilsizletmiş, kağanlığı kağansızlatmış, düşmanı tabi kılmış, dizliye diz çöktürmüş, başlıya baş eğdirmiş. Babam kağan öylece ili, töreyi kazanıp, uçup gitmiş (...). KT D 27-30 Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. Ben kendim kağan oturduğumda her yere gitmiş olan millet öle yite, yaya olarak çıplak olarak dönüp geldi. Milleti besleyeyim diye, kuzeyde Oğuz kavmine doğru, doğuda Kitay, Tatabı kavmine doğru, güneyde Çine doğru on iki defa büyük ordu sevk ettim, ... savaştım. Ondan sonra Tanrı bağışlasın, devletim var olduğu için, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabi kıldım. Düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti (...). BK D 22-24 (...) Babamızın amcamızın kazanmış olduğu milletin adı sanı yok olmasın diye Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmam. Küçük kardeşim Kül Tigin ile iki şad ile öle yite kazandım. Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. Ben kendim kağan oturduğumdan her yere gitmiş olan millet, yaya olarak, çıplak olarak, öle yite geri geldi. Milleti besleyeyim diye kuzeyde Oğuz kavmine doğru; doğuda Kitay, Tatabı kavmine doğru; güneyde Çine doğru on iki defa ordu sevk ettim ... savaştım. Ondan sonra Tanrı buyurduğu için, devletim, kismetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabi kıldım, düşmansız kıldım. Hep bana itaat etti (...)” (Ergin, 2019: 41).*

## Tasarruf Değeri



Orhun Yazıtlarında kağanlar, halkına yokluğun zorluğunu anlatmakta, bolluk ve refah içinde olunan dönemlerin geçebileceğini, devletin ve milletin dara düşebileceğini bu yüzden hür olmanın ve sahip oldukları varlığın kıymetini bilmeleri gerektiğini salık vermektedirler. Orhun Kitabelerinde bu değerle ilgili ifadeler şunlardır:

*“KT G 8 (...) Türk milleti, tokluğun kıymetini bilmezsin. Açlık, tokluk düşünmezsin. Bir doysan açlığı düşünmezsin. Öyle olduğun için, beslemiş olan kağanın sözünü almadan her yere gittin (...)”* (Ergin, 2019: 37).

### **Vatanseverlik Değeri**

Orhun Abideleri incelendiğinde anlatının tamamında vatan-millet sevgisinin hâkim olduğu görülür. Kağanların vatanın ve milletin menfaati için girdiği mücadeleler buna en güzel örnektir. Kitabelerde bu değere yönelik şu ifadeler yer alır:

*“BK G 10 (...) Türküm için, milletim için iyisini öylece kazanı verdim. O kadar kazanıp babam kağan köpek yılı, onuncu ay, yirmi altıda uçup gitti. KT D 29(...) Tanrı başışlasın, devletim var olduğu için, kısmetim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım (...). KT D 11 Yukarıda Türk Tanrısı, Türk mukaddes yeri, suyu öyle tanzim etmiş, Türk milleti yok olmasın diye, millet olsun diye babam İlderis Kağanı, annem İlbilge Hatunu göğün tepesinde tutup yukarı kaldırmış olacak (...). KT D 21-23 Doğuda Kadirkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. O zamanda kul kullu olmuştu. Cariye cariyeli olmuştu. Küçük kardeş büyük kardeşini bilmezdi, oğlu babasını bilmezdi. Öyle kazanılmış, düzene sokulmuş ilimiz, töremiz vardı. Türk, Oğuz beyleri, milleti işitin: Üstte gök basmasa, altta yer delinmese, Türk milleti, ilini töreni kim bozabilecekti? Türk milleti, vazgeç, pişman ol! Disiplinsizliğinden dolayı, beslemiş olan bilgili kağanınla, hür ve müstakil iyi iline karşı kendin hata ettin, kötü hale soktun. Silahlı nereden gelip dağıtarak gönderdi? Mızraklı nereden gelerek sürüp gönderdi. Mukaddes Ötüken ormanının milleti, gittin (...). KT G 3,4 (...) Bunca milleti hep düzene soktum. O şimdi kötü değildir. Türk kağanı Ötüken ormanında otursa ilde sıkıntı yoktur. Doğuda Şantung ovasına kadar ordu sevk ettim, denize ulaşmama az kaldı. Güneyde Dokuz Ersine kadar ordu sev ettim, Tibete ulaşmama az kaldı. Batıda inci nehrini geçerek Demir Kapıya kadar ordu sevk ettim. Kuzeyde YirBayırku yerine kadar ordu sevk ettim. Bunca yere kadar yürüttüm. Ötüken ormanından daha iyisi hiç yokmuş. İl tutacak yer Ötüken ormanı imiş (...). KT G 10 Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Yoksa bu sözümden yalan var mı? Türk beyleri, milleti bunu işitin! Türk milletini toplayıp il tutacağını burada vurdum (...). KT D 13 Yedi yüz er olup ilsizleşmiş, kağansızlaşmış milleti, cariyeye olmuş, kul olmuş milleti, Türk töresini bırakmış milleti, ecdadımın töresince yaratmış, yetiştirmiş. Tölis, Tarduş milletini orda tanzim etmiş. KT D 16 Babam kağan öylece ili, töreyi kazanıp, uçup gitmiş. Babam kağan için ilkin Baz Kağanı balbal olarak dikmiş. O töre üzerine kağan oturdu. Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı. KT G 8 O yere gidersen, Türk milleti öleceksin! Ötüken yerinde oturup kervan, kafile gönderirsen hiçbir sıkıntın yoktur. Ötüken ormanında oturursan ebediyen il tutarak oturacaksın. KT D 19 (...) Ecdadımızın tutmuş olduğu yer, su sahipsiz olmasın diye az milletini tanzim ve tertip edip ... BK D 11,12 (...) Tanrı kuvvet verdiği için, babam kağanın askeri kurt gibi imiş, düşmanı koyun gibi imiş. Doğuya batıya asker sevk edip toplamış, yığmış. Hepsini yedi yüz er olmuş. Yedi yüz er olup ilsizleşmiş, kağansızlaşmış milleti, cariyeye olmuş, kul olmuş*

*milleti, Türk töresini bırakmış milleti, ecdadımın töresince yaratmış, yetiştirmiş (...). BK G 9,10 Ben on dokuz yıl şad olarak oturdum. On dokuz yıl kağan olarak oturdum, il tuttum. Otuz bir ... Türküm için, milletim için iyisini öylece kazanıverdim (...). T2 D 3-6 (...) Kağanımla ordu gönderdim. Tanrı korusun, bu Türk milleti arasında silahlı düşmanı koşturmadım, damgalı atı koşturmadım. İltirış Kağan kazanmasa ve ben kendim kazanmasam, il de millet de yok olacaktı. Kazandığı için ve kendim kazandığım için il de il oldu, millet de millet oldu (...). T2 G 4-6 İltirış Kağan bilici olduğu için, cesur olduğu için, Çine karşı on yedi defa savaştı, Kıtaya karşı yedi defa savaştı, Oğuz karşı beş defa savaştı. Onlarda müşaviri yine bizzat ben idim, kumandanı yine bizzat ben idim (...)" (Ergin, 2019: 87).*

### **Yardımseverlik Değeri**

Orhun Abidelerinde kağanların milletinden zorda olanların dertleriyle dertlendiğini, onlara yardım etmek, onların ihtiyaçlarını gidermek için çaba sarf ettiğini görmekteyiz. Abidelerde 'fakir olanları zengin kılmak, çıplak olanları giydirmek, ölecek olanları diriltip, beslemek' ifadelerinden halktan ihtiyaç sahibi olanlara yardım edildiğini ve onlara sahip çıkıldığını görmekteyiz. Abidelerde ifade edilen, devletini, milletini ve çevresinde yaşayan toplumları tanzim etme çabası da Türk toplumunda yardımseverlik değerinin önemini göstermektedir. Orhun Abidelerinde Yardımseverlik değeri ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

*"KT D 27-29 (...) Öyle kazanıp bütün milleti ateş, su kılmadım. Ben kendim kağan oturduğumda, her yere gitmiş olan millet öle yite, yaya olarak çıplak olarak dönüp geldi. Milleti besleyeyim diye, kuzeyde Oğuz kavmine doğru, doğuda Kıtay, Tatabı kavmine doğru, güneyde Çine doğru on iki defa büyük ordu seok ettim, ... savaştım. Ondan sonra, Tanrı bağışlasın devletim var olduğu için, ölecek milleti diriltip besledim. Çıplak milleti elbiseli, fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli illiden, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım (...). KT D 16 (...) Amcam kağan oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti, besledi. Fakiri zengin kıldı. Azı çok kıldı. KT G 10 Kağan oturup aç, fakir milleti hep toplattım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Yoksa bu sözümde yalan var mı? (...). KT D 21 Doğuda Kadirkan ormanını aşarak milleti öyle kondurduk, öyle düzene soktuk. Batıda Kengü Tarmana kadar Türk milletini öyle kondurduk, öyle düzene soktuk (...). BK D 14 O töre üzerine amcam kağan oturdu. Oturarak Türk milletini tekrar tanzim etti., tekrar besledi. Fakiri zengin kıldı, azı çok kıldı (...). T2 K 4 Türk Bilge Kağanı Türk Sir milletini, Oğuz milletini besleyip oturuyor." (Ergin, 2019: 51).*

### **SONUÇ**

Türk milletinin ilk yazılı belgeleri olan Orhun Abideleri, Türklerin tarihte ortaya koyduğu en önemli bağımsızlık sembollerinden olmuş, Türk kültür ve medeniyetinin şaheseri olarak kabul edilmiştir. Orhun Abidelerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değer örneklerinin bulunması ve bu değerlerin Sosyal Bilgiler öğretimindeki önemi açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olarak yer alan 18 değer, Orhun Abidelerinde bulunduğu belirlenmiştir.



Toplumunu meydana getiren bireyler milli ve manevi değerlere bağlı olmalı, bu değerleri unutmamalıdır. Bireyler kendi toplumlarından kültürel anlamda uzaklaşmamalı, başka toplumların kültürlerinin etkisi altında kalmamalıdır. Kendi toplumunun kültürüne yabancılaşan, özünü yitirir. Bu özü yitiren özgürlüğünü yitirir, diğer milletlerin esareti altına girer. Bu sebeple kendi kültürüne sahip çıkmak büyük önem arz eder. Bunu gerçekleştirebilmek ise aile ve okul aracılığıyla çocuklara kültürün aktarılmasıdır (Tezcan, 2015: 88).

Asırlarca ayakta kalmış, özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik gibi Türk milletinin tarihinde ve karakterinde çok önemli bir yere sahip olan kavramların, değerlerin unutulmaması, yaşatılması ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılması bakımından Orhun Abideleri büyük önem arz etmektedir. Asırları aşan mesajlar vermesi, Türk milletinin özünü tanınması ve medeniyetinden güç alarak geleceğe yürümesi bakımından bu abidelerin zihinlere kazınması çok önemlidir.

Sonuç olarak, Türk azmini, Türk kültürünü, medeniyetini ve Türklüğün milli değerlerini yansıtmakta eşsiz bir eser olan Orhun Abidelerine öğretim programlarında yer vermek, öğrencilerin istifadesine sunmak, milli değerlerine bağlı, kültür ve medeniyetini tanıyan, topluma yararlı bireyler yetiştirmek adına büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi değer aktarımı etkinliklerinde Orhun Abidelerinden yararlanılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ata, A. (2012). Köktürkler. Gürer Gülsevin ve Mehmet Mahir Tulum (Ed.), *Orhun Türkçesi* içinde (s. 37-48). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Atsız, N. (2014). *Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Çelik, U. A. (2016). Orhun yazıtlarının sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 55, 47-61.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Ercilasun, A. B. (2015). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (2019). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Kardaş, M. N. (2015). Orhun abidelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı açısından önemi II: Kül Tigin abidesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Keskin, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde değerlerin rolü*. Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı 28-29 Mayıs 2010 (s. 68-102). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Konur, E. (2016). *Orhun Yazıtlarında Sosyal ve Siyasi Mesajlar*. <https://turkcetarih.com/uploads/wpbackup/orhun-yazitlarinda-sosyal-ve-siyasi-mesajlar.pdf> Erişim Tarihi: 06.11.2019.
- MEB. (2018). *Milli eğitim bakanlığı sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Sallabaş, M. E. (2012). Ömer Seyfettin hikayelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-68.
- Sever, M. (2010). *Orhun yazıtlarındaki bazı kavramları yeniden okumak*. Orhon Yazıtlarının Bulunuşundan 120 Yıl Sonra Türklük Bilimi ve 21. Yüzyıl 3. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu. 727-733.
- Şenocak, E. (2001). Göktürk yazıtlarında Türk halk edebiyatı unsurları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 165-176.
- Tekin, T. (2018). *Orhon yazıtları*. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Tekin, T. ve Ölmez, M. (2014). *Türk dilleri*. İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde Kutatgu Bilig' in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topsakal, C. (2018). Orhun yazıtlarının eğitim bilimleri açısından incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 296-312.
- Türkmen, F. (2013). Kök-Türk abidelerinde milli kimlik hassasiyeti. *Milli Folklor*, 25(9)7, 31-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2017). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Öğretim Programı ve Ders Kitabı İnceleme (4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi)

Elif IŞIK DEMİRHAN<sup>1</sup>

*Geliş Tarihi:* 03.05.2021

*Kabul Tarihi:* 02.07.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.931329

### Özet

Toplumsal cinsiyet algısı ilk olarak ailede şekillenmeye başlar. Bireyin okula başlaması ile bu algı pekiştirilmekte ya da bu algıda değişiklikler meydana gelmektedir. Bireyin toplumsal cinsiyet algısında, eğitimin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Öğretim programları, ders kitapları, öğretmen davranışları, okul kültürü, toplumsal cinsiyet algısını etkilemektedir. Bireyin, cinsiyetinden dolayı; diğer cinsiyetten farklı normlara göre değerlendirilmesi, toplumsal yaptırımların farklılaşması, tanınan hakların sınırlandırılması; bireysel gelişim açısından, insan hakları açısından, kabul edilmemesi gereken bir durumdur. Bu çalışmanın amacı; 4. sınıf "İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersi öğretim programında ve ders kitabında toplumsal cinsiyet eşitliğine verilen önemi ve tespit edilen eksiklikleri açığa çıkarmaktır. Çalışma doküman analizi yapılarak hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Çalışmada elde edilen bulgular; ders kitabında yer alan metinlerde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusu olduğu görülmektedir. Fakat kitapta yer alan görsellerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği görülmektedir. Görsellerde meslekler temsil edilirken kalıp yargılar görülmektedir. Kazanımlarda "insan" vurgusu yapılırken temsiller hayvan resimleriyle verilmektedir. Ders kitabında 104 kadın görseline yer verilirken 196 erkek görseline yer verilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir toplum oluşturulmak isteniyorsa, ders kitapları açısından yapılması gerekenler, Talim ve Terbiye Kurulu Kitap İnceleme Komisyonu yayınevlerinin hazırladıkları ders kitaplarını titiz bir şekilde incelemelidir. Ders kitabı yazarları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısını pekiştirecek metinler yazmalıdır. Ders kitabı yazarları toplumsal cinsiyet ile kalıplaşmış meslek algısını değiştirecek metinlere ve görsellere yer vermelidir. Ders kitaplarını yazan komisyonlarda görsel tasarım uzmanı, dil uzmanı ve eğitim bilimcilerin yanı sıra toplumsal cinsiyet konusunda eğitim almış kişilere de yer verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Ders Kitabı, Yurttaşlık.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. [elifisikdemirhan@gmail.com](mailto:elifisikdemirhan@gmail.com).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4734-0507>

## In terms of Gender Equality, Curriculum and Textbook Review (4<sup>th</sup> Grade Human Rights, Citizenship and Democracy)

*Received Date:* 03.05.2021

*Accepted Date:* 02.07.2021

*Doi:* 10.47503/jirss.931329

### Abstract

Gender perception first begins to take shape in the family. With the individual starting school, this perception is reinforced, or changes occur in this perception. The role of education in the individual's gender perception is an undeniable fact. Curricula, textbooks, teacher behaviors, and school culture affect gender perception. Due to the individual's gender; evaluation according to norms different from the other gender, differentiation of social sanctions, limitation of the recognized rights; in terms of individual development and human rights, it should not be accepted. The aim of this study is; it is to reveal the importance given to gender equality and the deficiencies identified in the 4th grade "Human rights, citizenship and democracy" curriculum and textbook. The study is a qualitative research prepared by document analysis. Findings of the study; there is an emphasis on gender equality in the texts in the textbook. However, the images in the book show gender inequality. While the professions are represented in the pictures, stereotypes are seen. While the emphasis is on "human" in the acquisitions, the representations are given with animal pictures. There are 104 female images in the textbook, while 196 male images are included. If it is desired to create a society based on gender equality: things to do in terms of textbooks, The Book Review Commission of the Board of Education and Discipline should carefully examine the textbooks prepared by publishing houses. Textbook authors should write texts that will reinforce students' perception of gender equality. Textbook authors should include texts and images that will change the perception of gender and stereotyped profession.

**Keywords:** Gender, Gender equality, Textbook, Citizenship.

## GİRİŞ

Her toplum, her siyasi otorite varlığının devamı için belli normların devam etmesini istemektedir. Bu durum sosyalleşme ile başlayan toplumsallaşma ile devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Toplumsallaşma sürecinde ilk roller ve sosyal çevre; aile sınırları ile dar bir çerçeveden ibarettir. Bireyin okula başlaması, arkadaş çevresi, medya vb. bireyler arası etkileşimde oldukça etkilidir. Bu etkiler ile birey kimliğini şekillendirmeye başlar ve toplumsal uyum sağlamak için gerekli davranışları bu sosyal çerçeve ile kazanır.

Okulun temel amaçlarından birisi de öğrencileri toplumsallaştırmak, gerekli bilgi ve becerilerle donatarak üretici bireyler olmalarını sağlamak ve toplumun kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmak olarak ifade edilmektedir (Esen ve Bağlı, 2002). Kız ve erkek çocuklar toplumsallaşma süreçlerinde çeşitli oyun, etkinlik, meslek, duygu, davranış ve tutumların kendileri için uygun olup olmadığını ayırt etmeye başlarlar (Dökmen, 2017).

Bu toplumsallaşma sürecinde birey içinde yaşadığı toplumun toplumsal cinsiyet rollerini de kazanmış olur. Cinsiyet (sex), doğuştan getirdiğimiz biyolojik özelliklerimiz olarak kabul edilmektedir. Toplumsal cinsiyet (gender); toplum ve kültür tarafından yapılandırılmış, biyolojik cinsiyetten ayrı olarak gelişen cinsiyet kimliği, statü ve sorumlulukları ifade etmektedir (Castillo ve Cecilia, 2006). Toplumsal cinsiyet rolleri ise toplum tarafından oluşturulmuş ve bireylere toplumsallaşma sürecinde öğretilmiş rollerdir (Çelik, 2008).

Toplumsal cinsiyet terimi 1970'li yıllarda alan yazında kullanılmaya başlanmıştır. Ann Oakley (1972) 'Sex, Gender ve Society' (Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet ve Toplum) adlı eserinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımını konu edinmiştir. Böylece bu kavram tartışılmış ve kullanımı artmaya başlamıştır.

Dökmen'e göre toplumsal cinsiyet (gender) kavramı kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamların ve beklentilerin ifadesidir; kültürel bir yapının karşılığıdır ve genellikle bireyin biyolojik yapısı ile de bağı bulunan psikolojik özelliklerini de kapsamaktadır (Dökmen, 2017).

Cuddy, Fiske ve Glick (2004)' e göre, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları erkekler için de geçerli olmasına rağmen erkeklere ait olan özellik ve rollere daha olumlu değerler yüklenmektedir. Bu durumda, kadınların farklı biçimlerde ayrımcılığa maruz kalmalarına yol açmaktadır (akt. Demirel, 2009). Toplumda kadının ve erkeğin özel ve kamusal alandaki sınırını, toplumsal hayata ne kadar katılacağını ve nasıl temsil edileceğini toplumsal cinsiyet rejimi belirler (Ökten, 2009).

Toplumsal cinsiyet kökeni eskilere dayanmaktadır. Örneğin, Orta çağa bakıldığında "Kadının ruhu var mıdır, yok mudur?" sorusunun din adamları, filozoflar arasında tartışıldığı görülmektedir. Kadınlar Tanrı karşısında eşit insan olduklarını kanıtlamaya çalışmışlardır fakat mücadeleler bireysel gerçekleşmiştir. 14. yy'da "Kadınlar Kenti (La cite des dames)" kitabında Christine de Pizan kadınların duygularını aşağıda verildiği gibi ifade etmiştir (Akt. Berktaş, 2013).

"Hiçbir günah kadının ki kadar büyük değildir diyorlar ama kadınlar adam öldürmezler, kentleri yakıp yıkmazlar, halkı ezmezler, toprakları yağmalamazlar, sahte sözleşmeler düzenlemezler. Kadınlar şefkatli, nazik, yardımsever, alçak gönüllü, sağ duyulu varlıklardır."

1789'da Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi ile insanın doğuştan birtakım haklara sahip olduğu kabul edilmiştir. Fakat sözleşmede geçen 'insan' ifadesi sadece erkekleri kapsamıştır (Suğur, 2000). 1791'de Kadının ve Kadın Yurttaşın Bildirgesini yayınlayan

Olympe De Gouges, insan haklarının kadınlara da tanınması gerektiğini ifade etmiştir (Donovan, 2016).

Toplumda kadının haklarını çoğaltmak, erkeğinkiler seviyesine çıkarmak, eşitlik sağlamak amacını güden düşünce akımı, kadın hareketi (TDK, 2021) olarak tanımlanan feminizm, bilincinin içeriğini 19. yy. itibariyle şu beş unsur oluşturmuştur (Berktaş, 2013):

- Kadınların bağımlı bir toplumsal grup olduklarının ve bu gruba dahil olmak nedeniyle haksızlığa uğramış olduklarının farkına varmaları,
- Bağımlı konumlarının doğal değil, toplumsal/kültürel olarak belirlenmiş bir olgu olduğunu anlamaları,
- Bu durumun değiştirilmesi için bağımsız mücadele hedeflerinin ve stratejilerinin tanımlanması,
- Hedeflere ulaşmak açısından kadınlar arası dayanışma duygusunun ve pratiklerinin oluşturulması,
- Geleceğe ilişkin alternatif bir vizyon geliştirilmesi.

20. yy'da önemli bir adım atılarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 10 Aralık 1948'de İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si kabul edilmiştir. Bu beyanname'de din, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal görüş, ulusal köken gibi bir ayırım yapılmaksızın herkesin insan hak ve özgürlüklerinin tümüne sahip olduğu kabul edilmiştir (Suğur, 2000). 1979 yılında Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiştir. Bu sözleşme ile insan hakları belgelerinde ve uluslararası hukukta kadınların özgül problemlerinin tam olarak yansıtılmadığı belirtilmiş, "kadınların insan hakları" kavramı, uluslararası hukuk metinlerinde giderek daha fazla yer almaya başlamıştır (Berktaş, 2004).

Kadına toplumda erkekle eşit olarak yer verilmemesi, kadının arka planda bırakılması *pozitif ayrımcılık* kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Pozitif ayrımcılık tarihsel olarak dışlanmış grupların eğitim başta olmak üzere siyaset, istihdam gibi alanlara katılımlarını sağlayarak, dışlanmış gruplara temsil imkânı oluşturmaya çalışan bir dizi kuramsal politika ve uygulamayı ifade etmektedir (Öztaş, 2004).

Flowers'a göre toplumsal cinsiyet eğitimi, toplumsal cinsiyet bilincinin oluşumu ile başlar. Toplumsal bilinç, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olumsuz etkilerini ayırt etme ve onlardan ortaya çıkan eşitsizliklerin giderilmesi anlamında kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyet eğitimi ile kız çocuklarının eğitimi, kadınların kamusal alanda söz sahibi olması, bağımsız bir kişilik geliştirmesi sağlanabilir. Erkeklerin de başarısızlık korkusunun üstesinden gelmesi, daha az saldırgan olmalarının sağlanması sonuçları elde edilebilir (Flowers, 2009).

Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanılmasında okul önemli bir yere sahiptir. Bireyin toplumsallaşması ve kültürün aktarımını sağlayan okul bu işlevini çeşitli araç ve materyallerle gerçekleştirmektedir. Ders kitapları eğitimin vazgeçilmez bir aracı olarak görülmekte ve programın amaçlarını öğrenciye açık ve örtük mesajlarla iletmektedir (Baştürk, 2006; Bayrakçı, 2005; Tietz, 2007). Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin tarihsel algılarını ve toplumsal konumlarını şekillendirmek için ders kitapları oldukça önemli bir araçtır (Gümüšoğlu, 2016).



Ders kitabı, çocuğun yaşadığı kültür ile bütünleşmesini sağlayan, o toplumun yaşam biçimini, kültürünü gelenek ve göreneklerini, felsefesini, etkileşim biçimlerini öğreten ilk kaynaktır (Baştürk, 2006).

Türkiye’de toplumsal cinsiyete bakıldığında; Modern Türkiye’nin kurucusu Atatürk’ün kadın erkek eşitliğini vurguladığı ifadeleri dikkat çekmektedir (Akt. Unan, 1959):

“Bir toplum, cinslerden yalnız birinin yüzyılımızın gerektirdiklerini elde etmekle yetinirse, o toplum yarı yarıya zayıflamış olur... Bizim toplumumuzun uğradığı başarısızlıkların sebebi, kadınlarımıza karşı ihmal ve kusurun sonucudur... Bir toplumun bir uzvu faaliyette bulunurken öteki uzvu atalette olursa, o toplum felce uğramış demektir... Bizim toplumumuz için ilim ve fen lüzumlu ise, bunları aynı derecede hem erkek ve hem de kadınlarımızın elde etmeleri gerekir... Bundan dolayı kadınlarımız ilim ve fen sahibi olacaklar ve erkeklerin geçtikleri bütün öğretim basamaklarından geçeceklerdir... Kadınlar toplum yaşamında erkeklerle birlikte yürüyerek birbirinin yardımcısı ve destekçisi olacaklardır (31 Ocak 1923, İzmir).”

“Bir toplum, bir millet, erkek ve kadın denilen iki cins insandan meydana gelir. Kabil midir ki, bir kütlenin bir parçasını ilerletelim, diğerini öylesine bırakalım da kütlenin hepsi yükselme şerefine erişebilsin? Mümkün müdür ki, bir topluluğun yarısı topraklara zincirlerle bağlı kaldıkça diğer kısmı göklere yükselebilsin? (30 Ağustos 1925, Kastamonu)”

3 Mart 1924’te Tevhidi Tedrisat Kanunu ile Türkiye’de kadın ve erkeğe eşit eğitim hakkı verilmiştir. Müfredat kız çocuklarına insan oldukları, özgür oldukları bilinci verecek şekilde hazırlanmıştır (Doğramacı, 1988).

Türkiye, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını amaçlayan uluslararası iki belgeye 1995’te Pekin Eylem Planına ve 1985’te de Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması (CEDAW) sözleşmesine katılmıştır. Pekin Eylem Planı, toplumsal cinsiyete duyarlı öğretim programlarının her sınıf düzeyi için oluşturulmasını ve uygulanmasını öngörmektedir. Ayrıca imzalayan ülkeleri, ‘erkek çocuk ve yetişkin erkeklerin değişen toplumsal cinsiyet rolleri ve sorumlulukları çerçevesinde eğitim materyallerini kalıplaşmış cinsiyet rollerinden bağımsız politikalar geliştirmekle sorumlu tutmuştur’ (UNICEF, 2003). CEDAW’ın 10. maddesinde ise okul öğretim programlarının ve özellikle okul ders kitaplarının incelenmesi öğretim yöntem ve tekniklerinin yeniden düzenlenmesinin gerekliliğinden söz edilmiştir (UNICEF, 2003). 2003 yılında UNICEF’in hazırladığı “Eğitimin Cinsiyet Açısından İncelenmesi” raporunda öğretim programında, ders materyallerinde, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinden arındırılmadığını belirtmiştir. 16 Temmuz 2009 da “Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı” konulu çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştay, ders kitaplarını toplumsal cinsiyetten arındırmak için neler yapılması gerektiğiyle ilgili yapılmıştır.

2010 yılında Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (KSGM)’nin raporunda; ders kitap setlerinde metin ve görsellerde kız-erkek öğrenci sayılarının eşit tutulduğu ve aile ile ilgili kazanımlarda anne baba rollerinde; demokratik yapıya ve kadın erkek eşitliğine dikkat çekildiği yönünde ifadeler raporda belirtilmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) himayesinde “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komisyonu” kurulmuştur. Komisyonun, öğretim programlarını, ders kitaplarını cinsiyet ayrımcılığından arındırmak için tarama yaptığı, metinlerin cinsiyet eşitliği ön planda tutularak yeniden düzenlendiği doğrultusunda ifadeleri de raporda yer almaktadır (KGSM, 2010).

7 Mayıs 2015’te “Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı üniversite çalıştayı” düzenlendi. Çalıştay dört tema üzerinde yoğunlaştı. (1) Toplumsal cinsiyet eşitliği dersinin zorunlu ders olarak müfredata dahil edilmesi, (2) üniversite ortamında şiddet, cinsel taciz, istismar ve

mobing, (3) üniversitelerde toplumsal cinsiyet eşitliğinin genel kabul görmesinin sağlanması, (4) üniversitelerin yöneticilerine idari ve akademik personeline toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığının kazandırılması.” Çalıştay raporu YÖK’e sunuldu, 2016-2020 kadına yönelik şiddetle mücadele ulusal eylem planında “Yükseköğretim Kurulu'nun 28.05.2015 tarihli Genel Kurul Toplantısı'nda alınan karar doğrultusunda tüm fakülte ve lisans programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik şiddet, kadın erkek eşitliği ve kadının insan hakları konularını kapsayan derse yer verilmesi sağlanacaktır.” Bu karar doğrultusunda yükseköğretim düzeyinde “toplumsal cinsiyet eşitliği” dersinin üniversitelerin yetkili kurullarınca alınacak kararlar doğrultusunda zorunlu veya seçmeli ders şeklinde yer alması veya her yarıyıl bu konuda bir bilimsel etkinlik düzenlenmesi karara bağlanmıştır (YÖK, 2015a).

TTKB’de belirlenen değerlendirme kriterlerinden biri de verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde cinsiyet açısından makul bir denge gözetilmesidir (KGM, 2017). Kadının Güçlenmesi ve Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda da (2018-2023) toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim bölümünde de aynı bilgilere tekrar yer verilmiştir.

BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde kabul edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (2015)” 17 adet sürdürülebilir kalkınma hedefi ve 169 alt başlıktan oluşmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden birisi de “Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadınların ve kız çocuklarının toplumsal konumlarını güçlendirmek” olarak ifade edilmektedir. “(a)Kadınlara ve kız çocuklarına yönelik her türlü ayrımcılığın her yerde sona erdirilmesi, (b)toplumsal cinsiyet eşitliğinin ilerletilmesi kadınların ve kız çocuklarının her düzeyde güçlenmeleri için sağlam politikaların ve yasal olarak uygulanabilir mevzuatların kabul edilmesi ve güçlendirilmesi” maddelerine yer verilmiştir.

Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Eylem Planı (2016-2020) Farkındalık yaratma ve zihniyet dönüşümü başlığında; Faaliyet 2.5. “Okul öncesi eğitimden başlayarak örgün ve yaygın eğitimin tüm kademelerinde kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında mevcut eğitim müfredatları/programları incelenerek, ihtiyaç duyulması halinde revize edilecek ve etkin uygulanması sağlanacaktır.” ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca “Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği uyarınca “eğitimcilerin, kitapları, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir perspektifle elektronik olarak değerlendireceği bir sistem bulunmaktadır. Bu çerçevede, ders kitaplarının ayrımcılık içeren resim, ifade ve benzeri öğelerden arındırılması çalışmaları sürdürülecektir.” ifadeleriyle de desteklenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın imzaladığı protokollerde cinsiyet ayrımcılığını engellemek amaçlansa da ders kitaplarının cinsiyet ayrımcılığından arındırılmadığı görülmektedir (Ereş, 2006). Ders kitapları cinsiyet rolleri açısından açık bir şekilde kelimeler, örtük mesajlar ve hayaller içermektedir (Tietz, 2007). Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir toplum için ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliğine; öğretim programı, görseller, metinler ile uygun olması beklenmektedir.

Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği ile ilgili birçok çalışma da yapılmıştır. Gümüsoğlu (2008) çalışmasında, 1920’den 1945’e kadar ve 1945 sonrası yaratılmak istenen kadın imgesinin farklı olduğunu ifade etmiştir. 1920-45 arasında ders kitaplarında kadınlar çocuklara ülkeyi, uygarlığı öğreten olarak resmedildiği, fakat 1950’den sonra ailenin

hizmetçisi gibi yansıtıldığını belirtmektedir. Günümüzden on yıl önceye göre ders kitaplarında açık cinsiyet eşitsizliğinin olmadığını, fakat örtülü cinsiyetçi iletilerin daha fazla olduğu da çalışmada vurgulanmıştır.

Güneş (2008)'in araştırmasında 1990-2006 arasında TTKB tarafından onaylı yetmiş yakın ders kitabı incelenmiştir. 1990-2006 yılları arasında ders kitaplarında toplumsal cinsiyet açısından belirgin farklar olmadığı fakat toplumsal cinsiyet açısından olumlu bir değişim olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda çalışmada siyasi iktidar değişikliğinin ders kitaplarına etkisi olmadığı ifade edilmiştir.

Kükreler ve Kıbrıs (2017)'in çalışmasında CEDAW öncesi ve sonrası toplumsal cinsiyet eşitliği açısından Türkçe ders kitapları incelenmiştir. 1977-1979 ile 2013-2014 yılları arasında okutulan altı ders kitabı incelenmiştir. İncelenen kitapların görsel ve metinlerinde erkeklerin kadınlardan daha farklı meslek grupları ile sunulduğu görülmüştür. Fakat CEDAW ile toplumsal cinsiyet açısından olumlu gelişmeler olduğu da ifade edilmiştir.

Karakuş, Mutlu ve Coşkun (2018)'un çalışmasında 2017-2018 de güncellenen zorunlu derslerin öğretim programları incelenmiş, cinsiyetçi ifadelerin 2018 yılında 2017'ye göre azaldığı görülmüştür. 2017 programında en çok cinsiyetçi kavram içeren 'ders beden eğitimi ve spor' iken 2018 de cinsiyetçi ifadelerin tamamen çıkarıldığı görülmüştür. Fakat matematik dersindeki cinsiyetçi kavramların sayısının 2017 programıyla kıyaslandığında artmış olduğu görülmüştür.

Eğitim temel insan hakları arasında yer almaktadır. Eğitimin içeriği ya bireyin güçlenmesine katkı sağlar ya da güçsüz olmasına dayanak olur. Okulda ilk karşılaşılan ders materyallerinden biri de ders kitaplarıdır. Bu nedenle ders kitaplarının içeriği önem taşımaktadır. Devletin denetiminden geçtikten sonra çocuklara ulaşan bu ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi önemlidir. Çünkü devlet ders kitapları aracılığıyla ideolojisini geleceğin büyüklerine aktarırken yetiştirmek istediği bireylerin niteliklerini de okullarda oluşturur (Gümüsoğlu, 2008). Bu nedenle "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" adı verilen kitap içeriğinin, toplumsal cinsiyet eşitliğini yansıtması önemlidir. İncelenen ders kitabının daha önce yapılan çalışmalarda toplumsal cinsiyet açısından incelenmemiş olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

4. sınıf "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" ders kitabında yer alan görsellerde ve metinlerde toplumsal cinsiyetin durumunu açığa çıkarmaktır. Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun mudur?

2- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki görsellerde kadın ve erkeğin temsil edilmesinde toplumsal cinsiyet eşitliği var mıdır?

2. a.- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabında yansıtılan kadın ve erkeğin kişilik rollerinde toplumsal cinsiyet eşitliği var mıdır?

2. b.- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabındaki metinlerde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili ifadeler var mıdır?

İncelemede Talim ve Terbiye Kurulu kitap inceleme kıstasları göz önünde tutulmuştur. Araştırmada kullanılan 'İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi' 4. sınıf ders kitabı Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren kullanılan ders kitabıdır. İncelenen ders kitabı; Altay, Ay, Ertek, Polat, Selmanoğlu ve Yalçın (2018) tarafından yazılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Belli bir amaca yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### Çalışma Materyali

Çalışmada Altay, Ay, Ertek, Polat, Selmanoğlu ve Yalçın (2018) tarafından yazılan '4. Sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi' ders kitabı incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Ders kitabından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. İncelenen ders kitabında toplumsal cinsiyet ile ilgili metinler, görseller vb. betimsel analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu analizde amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen bulgular önce sistematik ve açık biçimde betimlenir. Daha sonra betimlemeler yorumlanır neden-sonuç ilişkileri irdelenir, birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## BULGULAR

### 1) İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bulguları

"İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda;

- İnsani değerleri benimseyen,
- Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,
- İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma arayan,
- Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,

- Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.”

Amaçlara bakıldığında insan hakları, demokrasi, hak ve özgürlük, eşitlik, iş birliği vb. vurgusu örtük olarak toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusu yapıldığını düşündürmektedir.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı altı üniteden oluşmaktadır; (1) İnsan Olmak, (2) Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, (3) Adalet ve Eşitlik, (4) Uzlaş, (5) Kurallar, (6) Birlikte Yaşama.

4.sınıf “İnsan Hakları ve Demokrasi’ öğretim programı incelendiğinde diğer ünitelerde sınıfta öğretmenin toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusu yapabilmesine örtük olarak olanak tanımaktadır. Fakat 3.ünite (adalet ve eşitlik) kazanım ve açıklamaların da açık şekilde toplumsal cinsiyet eşitliği vurgusu görülmektedir.

### **Ünite 3: Adalet ve Eşitlik**

#### **Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.**

İnsanlar arasındaki farklılıkların doğal olduğu ve bunun ayrımcılığa neden olmaması gerektiği vurgulanır.

Farklılıkların kimi zaman farklı haklara (çocuk hakları, kadın hakları, engelli hakları vb.) sahip olmayı gerektirdiğine değinilir.

#### **Y.4.3.2. Adalet ve eşitlik kavramlarını birbiriyle ilişkili olarak açıklar.**

Adalet ve eşitlik kavramlarının farklarına değinilir.

Adalet ve eşitlik bağlamında cinsiyet eşitliği, pozitif ayrımcılık konuları (dezavantajlılar, engelliler, çocuklar ile ilgili örnekler gibi) ele alınır.

#### **Y. 4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.**

Eşitliğin kurallar ve yasalar ile güvence altına alındığına değinilir.

#### **Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırır.**

Karşılaştırmalar; demokrasi kültürü, birlikte yaşama, uzlaş, çatışma bağlamlarında örneklerle ele alınır.

#### **Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.**

Öğrencilerin empati kurmalarını sağlayabilecek örneklere yer verilir (MEB,2018).

## **2) İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabı Bulguları**

4.sınıf ‘İnsan Hakları ve Demokrasi’ kitabı toplumsal cinsiyet perspektifinden incelenirken Talim Terbiye Kurulunun ders kitabı inceleme kriterlerinden ‘Anayasa, kanunlar ve ilgili diğer mevzuata aykırılık bulunmamalıdır.’ başlığı altında yer alan;



“Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkek dağılımı açısından makul bir denge gözetilmelidir.”

“Kadın erkek temsilinde isnat, ön yargı, kalıp yargı vb. bulunmamalıdır (TTKB, 2019).” maddeleri göz önünde tutulmuştur.

**a) Görsellerde toplumsal cinsiyet:**

**Tablo 1.**

*Ders kitabında yer alan görsellerin cinsiyete göre durumu*

Kadın görseli	Erkek görseli	Toplam İnsan Görseli
104	196	300

Ders kitabında 196 erkek,104 kadın görseli bulunmuştur. Görüldüğü gibi ilgili ders kitabında erkek görselleri kadın görsellerinden çok daha fazladır.

**Tablo 2.**

*Kadın ve erkeklerin temsil ettiği mesleklerde toplumsal cinsiyet*

Meslek grubu	Kadın	Erkek
Öğretmen	5	1
Hâkim	-	1
Esnaf	-	1
Zabıt kâtibî	1	-
Trafik polisi	-	1
Tiyatro Oyuncusu/sanatçı	1	1
Haber muhabiri	-	1
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>6</b>

Kitap içeriğinde yedi farklı meslek grubu yer almaktadır fakat erkek görsellerinde altı mesleğe yer verilirken, kadın görselleri üç meslekle sınırlı kalmıştır.

**b) Kadın ve erkeğin kişilik rollerinde toplumsal cinsiyet:**

Kitaptaki görsellerde genellikle kadın ve erkeklere tiyatro salonu, mahkeme salonu, otobüs durağı gibi toplu yaşam alanlarıyla yer verilmiştir. Bu toplu görsellerde erkek görsellerinin sayısının kadın görseli sayısından fazla olduğu görülmüştür.

Kitapta yardıma ihtiyacı olan iki insan görselinin ikisinde de kadın görseline yer verilmiştir (say. 82,95), (Resim 1. ve Resim 2.).



**Resim 1.** Yardıma ihtiyaç duyan kadın görseli  
(s. 82)



**Resim 2.** Yardıma ihtiyaç duyan kadın görseli  
(s. 95)

### c) Kitaptaki metinlerde toplumsal cinsiyet ile ilgili ifadeler:

Kitapta toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olacak ifade yer almamaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği bulguları ise;

*İnsan hakları evrensel bildirgesi ilk maddesi: “Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar” (say.15).*

*Cumhuriyet Demek şiirinde “kadın erkek eşit” ifadesi (say 39).*

*‘Farklılıklara saygı’ konusunda “kadınların çalışma hayatına katılımını artırmak, çocuk ve yaşlıları koruyucu özel yasalar çıkarmak adaleti sağlamaya yönelik uygulamalardır” (say. 48).*

*“Toplumsal yaşamda bireyler arasında haklar bakımından ayırım gözetilmemesi ve var olan ayrımların ortadan kaldırılması eşitlik ilkesi ile mümkündür.” (say.50).*

*Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 10. Maddesine göre “...kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir.” (say. 50).*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programı incelendiğinde özellikle “Adalet ve Eşitlik” ünitesi kazanımlarında ve açıklamalarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin vurgulandığı görülmektedir. Fakat **“İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.”** Kazanımı ve açıklamasının (Kazanımın açıklaması: İnsanlar arasındaki farklılıkların doğal olduğu ve bunun ayrımcılığa neden olmaması gerektiği vurgulanır. Farklılıkların kimi zaman farklı haklara (çocuk hakları, kadın hakları, engelli hakları vb.) sahip olmayı gerektirdiğine değinilir.) İnsan görselleri yerine hayvan görselleriyle verilmesi TTKB’nin kitap inceleme kriterlerinden “3.1.6. İçerik (etkinlik, kavram, terim, örnek, formül, anlatım dili, görsel öğeler vb.) ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olmalıdır.” maddesine uygun olmadığı düşünülmektedir. 9-10 yaş öğrencilerinin **“İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.”** Kazanımının insan figürleriyle görselleştirilmesinin gelişim açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Kitapta yer verilen görsellerde 104 kadın görseline karşılık 196 erkek görseli TTKB’nin kitap inceleme kriterlerinden “Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkek

dağılımı açısından makul bir denge gözetilmelidir.” Maddesine aykırı bulunmuştur. Özdemir ve Karaboğa (2019)’nın ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet çalışmasında da erkek görsellerinin kadın görsellerinden fazla olduğu ifade edilmiştir. Karabulut (2021)’ un ve Özer, Karataş ve Ergün (2019)’ün ders kitabı üzerine yaptığı çalışma bulguları da bu çalışmayı desteklemektedir.

Kadın ve erkek görselleri meslek gruplarına göre incelendiğinde kadınların öğretmen, zabıt kâtabi ve tiyatro sanatçısı olarak yansıtılırken erkeklerin öğretmen, hâkim, trafik polisi, haber muhabiri vb. yansıtılması mesleklere dair kalıplaşmış yargıları yansıtmaktadır. Bu durum TTKB’nin kitap inceleme kriterlerinden “Kadın erkek temsilinde isnat, ön yargı, kalıp yargı vb. bulunmamalıdır.” maddesiyle çeliştiği düşünülmektedir. Özdemir ve Karaboğa (2019)’nın çalışmasında da meslekler açısından erkeklerin daha çeşitli meslek gruplarında yer verildiği görülmüştür. Sönmez ve Dikmenli (2021)’nin Sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelendiği çalışmasında da meslek seçimlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği görülmüştür.

Ders kitabına kadın ve erkeğin kişilik rollerinde toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında kitapta yardıma ihtiyacı olan iki yetişkininde kadın görseliyle verilmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliğini düşündürmektedir. Kitaptaki görsellerde kalıp yargıların ders kitapları ile aktarımı okul sıralarından toplumsal yaşama taşınmaktadır. Bu durumda toplumların, toplumsal cinsiyete dair oluşturdukları yanlış yargıları değiştirememelerine yol açan en güçlü nedenlerden biri olmaktadır.

Kitaptaki metinlerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olacak herhangi bir ifade yer almamaktadır. Ünitelerde toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan ifadelere yer verilmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği hedefleniyorsa;

Talim ve Terbiye Kurulu Kitap İnceleme Komisyonu yayınevlerinin hazırladıkları ders kitaplarını titiz bir şekilde incelemelidir.

Ders kitabı yazarları, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısını pekiştirecek metinler yazmalıdır.

Ders kitabı yazarları toplumsal cinsiyet ile kalıplaşmış meslek algısını değiştirecek metinlere ve görsellere yer vermelidir.

Ders kitaplarını yazan komisyonlarda görsel tasarım uzmanı, dil uzmanı ve eğitim bilimcilerin yanı sıra toplumsal cinsiyet konusunda eğitim almış kişilere de yer verilmelidir.

## KAYNAKÇA

Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.

Altay, N., Ay, S, Ertek, Z.Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E., & Yalçın, H. (2017). *İlkokul insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı 4* (1. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Arslan Özer, D., Karatas, Z., & Ergun, O. R. (2019). Analysis of gender roles in primary school (1st to 4th grade) Turkish textbooks. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 1-20.
- Baştürk, M. (2008). *Ders kitaplarının tarihçesi*. Ed. Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu. Konu Alanı Kitap İnceleme. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-10.
- Castillo, M.A.R., & Cecilia, R.R. (2005-2006). Gender roles in coeducation. *International Journal of Learning*, 12(6), 239-243.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benimsenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, P. (2009). *Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yetkinlik ve sevecenlik algısı temelinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar* (10. basım). İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Ereş, F. (2006). Türkiye’de kadının statüsü ve yansımaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 40-52.
- Esen, Y., & Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Flowers, N. (2009). *Compassio Manual on human rights education for children* (2nd edition). Published by the Directorate of Youth and Sport of the Council of Europe.
- Gümüsoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928’den Günümüze* (4. Basım). İstanbul: Tarihçi.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.
- Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı (2016-2020), (<https://www.aile.gov.tr/>)
- Karabulut, A. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından 8. sınıf Türkçe ders kitabının incelenmesi. *Anasay*, 16, 119-131.
- Karakuş, E., Mutlu, E., & Coşkun, Y. D. (2018). Toplumsal cinsiyet açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-54.
- KGSB (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı* (2018-2023). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

- Kükreler, M., & Kıbrıs, İ. (2017). CEDAW öncesi ve sonrası ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplumsal cinsiyet eşitliği faktörünün değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1369-1383.
- İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Özdemir, E., & Karaboğa, A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Özer, D. A., Karataş, Z., & Ergün, Ö.R. (2019). İlkokul (1-4. sınıf) Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 1-20.
- Sönmez K., & Dikmenli, D. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1),434-458.
- Tietz, W. M. (2007). Women and man in accounting textbooks exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22, 3, 459-480.
- Unan, N. (1959). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri II (1906-1938)*. Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Seçkin.