



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi
The Journal of International Social Studies Education
(TISSE)

Editör/Editor

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2019

Volume1, Issue 1, December-2019

Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi, sosyal bilgiler eğitimi alanında çevrimiçi (online) olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleler yayımlamaktadır.

The Journal of International Social Studies Education (TISSE) publishes articles in Turkish and English languages online in the field of social studies education.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE), Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneğinin Resmi Yayınıdır.

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2019

Volume 1, Issue 1, December-2019

Sahibi Owner

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Sosyal Bilgiler Eğitmcileri Birliği Derneği Adına

On Behalf of The Association of Social Studies Educators

Dernek Başkanı

President of the Association

Editör Editor

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Anadolu University, Turkey

Editör Yardımcısı Co-Editor

Doç. Dr. Zafer KUŞ

Assoc. Prof. Dr. Zafer KUŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Yayın Kurulu Üyeleri Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Bayram TAY

Prof. Dr. Bayram TAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Marmara University, Turkey

Doç. Dr. Binaya SUBEDI

Assoc. Prof. Dr. Binaya SUBEDI

The Ohio State University, ABD

The Ohio State University, USA

Doç. Dr. Loredana IVAN

Assoc. Prof. Dr. Loredana IVAN

The National University of Political Studies and Public

The National University of Political Studies and Public

Administration, Romanya

Administration, Romania

Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Assoc. Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey

Dr. Michele BERTANI

Dr. Michele BERTANI

Verona University, İtalya

Verona University, Italy

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Dr. Mahmoud HAWAMDEH

Al-Quds Open University, Filistin

Al-Quds Open University, Palestinian

Dr. Mustafa İÇEN

Dr. Mustafa İÇEN

Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Technical University, Turkey

Sekretarya ve Dizgi Secretariat and Compositors

Arş. Gör. Murat BAŞ

Research Asist. Murat BAŞ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Kırşehir Ahi Evran University, Turkey

Yayın Danışma Kurulu Üyeleri | Advisory Board Members

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet NALÇACI <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam University</i>
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY <i>Çukurova University</i>
Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Bayram TAY <i>Kırşehir Ahi Evran University</i>
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Erkan DİNÇ <i>Uşak University</i>
Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil TOKCAN <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM <i>İstanbul Medeniyet University</i>
Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Handan DEVECİ <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Hamza AKENGİN <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Kadir KARATEKİN <i>Kastamonu University</i>
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yücel KABAPINAR <i>Marmara University</i>
Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Zihni MEREY <i>Van Yüzüncü Yıl University</i>

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ali MEYDAN *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

Prof. Dr. Halil TOKCAN *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Doç. Dr. Adem BELDAĞ *Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR *Anadolu Üniversitesi*

Doç. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE *Anadolu Üniversitesi*

Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Doç. Dr. Yavuz TOPKAYA *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ÇELİK *Bozok Üniversitesi*

Dr. Öğr.Üyesi Elif MERAL *Atatürk Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Hamza YAKAR *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Onursal Başkanından

Merhabalar,

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği [SBEB/ASSE: Association for Social Studies Educators]'nin yeni yayın organı olan *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)* elinizdeki ilk sayısı ile alan yazına katkı vermeye başlayacaktır. Bu dergi kurucu başkanı olduğum SBEB/ASSE'nin Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi bilimsel bir geleneğe kavuşturma misyonunun önemli bir aracı olacaktır.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersiyle ilkokula başladığım yıl yürürlüğe giren 1968 yılında tanışmıştır. Bu tarihte yürürlüğe giren İlkokul Programı ilerlemeci eğitim felsefesi ve bilimsel yöntemi merkeze almaktadır. Türk eğitim tarihinin en önemli kilometre taşlarından biri olan bu program, 27 Mayıs 1960 ihtilalinden sonra yürürlüğe giren 1961 Anayasası ile kurulmaya çalışılan parlamenter demokrasinin sosyal tabanını oluşturmayı hedeflemiştir. Bu dönemde ortaokullarda da Sosyal Bilgiler dersi vardı. Ancak bir başka askeri müdahale sonrası ara rejimde ortaokullardan kaldırılmış yerine Millî Tarih ve Millî Coğrafya dersleri konmuştur. İlerlemeci felsefeye göre tasarlanmasına rağmen sosyal bilgiler eğitimi uygulamada geleneksel karakterini sürdürmüştür.

Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminin akademik bir çalışma alanı haline gelmesinde 1990'lı yıllarda Dünya Bankası-YÖK işbirliği ile gerçekleştirilen "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi" önemli rol oynamıştır. Çünkü, bu proje kapsamında; eğitim fakültelerinde „sosyal bilgiler eğitimi“ anabilim dalları kurulmuş, lisans programları açılmış; eğitim bilimleri enstitülerinde yüksek lisans ve doktora programları başlatılmış; bu disiplin doçentlik unvanı alınan bir alan haline getirilmış; eğitim fakülteleri öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim programları yürütölmüş; öğretim elemanı yetiştirmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmıştir. Söz konusu proje kapsamında tanıma ve birlikte çalışma fırsatı bulduğum James L. Barth'ı (ABD) saygı ve minnet duygularıyla anmak isterim. Yürüttüğu eğitimcilerin eğitimi seminerleri ve yaptığı hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik didaktik yayınlarla Türkiye'deki yeni sosyal bilgiler hareketinin başlamasına önyak olmuştur.

Bir vatandaşlık eğitimi programı olarak sosyal bilgiler geleneğinin anavatanı olan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS: National Council for Social Studies] örneğine göre kurulan SBEB; gerçeekte *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*'yi neşretmenin ötesinde, Türkiye'de bu kuruluşun ölkesinde gerçekleştirdiklerine benzer faaliyetlerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç ve gayretle ile bu dergi; Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine çalışan bilim adamları ile öğretmenleri bir çatı altında buluşturarak, alanın geliştirilmesi için bir güç birliği ve sinerji oluşturacak, gerçekleştirilecek ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler ve yapılacak yayınlar aracılığıyla alana dair bilgi üretimi ve paylaşımına katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte alana ilişkin felsefi ve/veya kuramsal yönelimler ile

bilimsel gelişmeleri izlemek ve bunları didaktik yayınlar ve çeşitli hizmet içi eğitim yöntemleri ile uygulayıcıların kullanımına sunmuş olacaktır.

Bu zellikleriyle *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*, sosyal bilgiler eğitimi teorisi, yöntemleri ve uygulamaları üzerine odaklanmaktadır. Bu konulara ilişkin yerel, ulusal, uluslararası ve küresel kapsam/derinlikteki araştırmalar, dergide yayınlanmaya adaydır. Yalnız araştırmaların hangi model ve yöntemle yapılırsa yapılsın özgün/birincil teorik ve ampirik araştırma veya uygulama çalışması olması pedagojik bir gerekliliktir.

Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)'nin daha güvenli ve müreffeh, daha adil ve ahlaklı bir dünya kurma yolunda sosyal bilgiler eğitimcilerine katkıda bulunmasını diliyor; bu derginin vücut bulmasındaki katkıları dolayısıyla Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı Prof. Dr. Bayram TAY başta olmak üzere dernek yönetimine ve Editör Prof. Dr. Handan DEVECİ'ye çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
SBEB/ASSE Onursal Başkanı

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Dönem Başkanından

Saygıdeğer Sosyal Bilgiler Eğitimcileri,

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği'nin 2019-2021 yıllarını içeren dönemin yönetim kurulu olarak sizleri derneğimizin resmi yayını olan *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*'nin ilk sayısını ulaştırmanın onuru ve sevinciyle selamlıyorum.

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği'nin 2019-2021 dönemi yönetim kurulu olarak amaçlarımızdan biri derneğimizin sesini akademik çerçevede tüm mecralarda duyurabilmektir. Bu amaç doğrultusunda derneğimizin akademik yüzünü yansıtan bir dergiyi hayata geçirmenin gerekliliği ile *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*'nin kurulması ve yayın hayatına başlatılması fikrine söz konusu bu ilk sayı ile hayat verilmiş oldu. Derginin kurulmasında ortak akılı işe koşan yönetim kurulu yelerimiz Sayın, Prof. Dr. Handan DEVECİ, Doç. Dr. Zafer KUŞ, Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ ve Dr. Mustafa İÇEN'e, her türlü etkinliğimizde desteklerini gördüğümüz onursal başkanımız Sayın Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e, ilk sayıda çalışmalarıyla dergimize katkı sunan saygı değer akademisyenlere ve bu çalışmaların değerlendirmesinde hakemlik yapan kıymetli akademisyenlere şahsım ve yönetim kurulum adına teşekkür ediyorum.

Dünya var oldukça sosyal bilgiler ve eğitimi var olmaya devam edeceği gerçeği biz sosyal bilgiler eğitimcilerinin sorumluluklarını daha da artırmaktadır. Sosyal, kültürel, ekonomik, politik, psikolojik, teknolojik ve benzeri alanlarda ortaya çıkan ve çıkmaya devam edecek birçok unsur çok boyutlu bir şekilde sosyal bilgileri ilgilendirmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimcileri, sosyal bilgilerin dnn anlayarak bugününü oluşturmak ve geliştirmek ve de geleceğini inşa etmek gibi önemli bir misyonu vardır. Bu çerçevede yapılacak olan akademik çalışmaları yayınlaması ve sosyal bilgiler eğitimcilerinin sesi olması için *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)* kurulmuştur. Derdi sosyal bilgiler olan tüm paydaşlara, derginin hayırlı olmasını diler, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Bayram TAY

SBEB/ASSE Başkanı

Editörden

Sayın Sosyal Bilgiler Eğitimcileri,

Sosyal bilgiler eğitiminin geleceğine katkı sağlayabilme heyecan ve umuduyla Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği'nin resmi yayını olan *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*'nin ilk sayısının yayınlanmasından büyük bir mutluluk duyuyorum.

Günümüzde tüm dünyada şiddet, güvensizlik, kötü alışkanlıklar, saygı, sevgi eksikliği, hoşgörüsüzlük gibi davranışlarda büyük bir artış gözlenmektedir. Kuşkusuz toplumsal yapıdaki değerlerin azalması gelecek toplumlar için önemli bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin etkili insan yetiştirme amaçlarına ulaşabilmesi için çeşitli önlemler alması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Etkili insan yetiştirme amacı eğitim sistemi içerisinde doğrudan sosyal bilgiler dersi amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle toplumun gelecekteki görünümü ile sosyal bilgiler eğitiminin etkililiği arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ülkemizde zorunlu eğitim içinde yer almakta olup, neredeyse toplum içindeki her insan sosyal bilgiler eğitiminden geçmektedir. Ancak toplumu oluşturan bireylerin davranışlarına bakıldığında sosyal bilgiler eğitiminin ve dersinin amaçlarına ulaşmada çeşitli sorunlar olduğu söylenebilir. İşte toplumu oluşturan insanlara sosyal bilgiler eğitimi ile amaçlanan özelliklerin kazandırılabilmesi sosyal bilgiler eğitiminin niteliği ile doğrudan ilgilidir.

Yayın hayatına bu sayı ile başlayan *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)*'nde yayınlanan kuramsal ve uygulamalı bilimsel çalışmalar ile sosyal bilgiler eğitiminin niteliğinin artması, sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlanması sosyal bilgiler eğitimi adına hedefimizdir. Bu hedefe ulaşmak için yayınladığımız ilk sayımızda dergimize makaleleri ile katkıda bulunan hocalarımıza teşekkür ediyorum. Etkili bir sosyal bilgiler eğitimi ile düşünme, empati, problem çözme, dinleme gibi becerileri ve sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, adalet gibi değerleri kazanmış insanlardan oluşan bir topluma ulaşabilmek, böylelikle toplumun geleceğine katkı getirebilmek için farklı görevlerle alana katkı getirme çabası içinde olan tüm sosyal bilgiler eğitimcileri ile dergimizde buluşmak istiyoruz.

Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği adına yayınlanan *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi / The Journal of International Social Studies Education (TISSE)* kurucu editörlük görevini vererek beni onurlandıran Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı Sayın Prof. Dr. Bayram TAY'a ve dernek yönetiminde yer alan hocalarımıza teşekkür ediyorum. Sosyal bilgiler eğitimini bir adım daha ileri götürerek ülkemizin geleceğine katkı sağlamak umuduyla saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Handan DEVECİ

Editör

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makale

Ahmet NALÇACI, Bayram TAY, Seda ESKİKANBUR

Sürelî Çocuk Yayınlarındaki Fen Bilimleri İçeriklerinin Bilim Tarihi Açısından İncelenmesi **1-15**
Examining Atatürk's "Address to Turkish Youth" in Terms of Values

Araştırma Makale

Esmâ KAPAN

Yunus Emre'nin "Ahlaki Güzellikleriyle İnsan" Görüşü **16-40**
Yunus Emre's "Human with Moral Beauties" View

Araştırma Makale

Gözde ÖZDOĞAN, Sadık Yüksel SIVACI

Türkiye'de Kuantum Öğrenme Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi **41-57**
Social Studies Teachers '6th Grade Students' Perceptions of Misconceptions Regarding Mapping and Geographical Coordinates

Araştırma Makale

Aysun AKSU DEMİRTAŞ, Zafer KUŞ

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri **58-81**
Critical Thinking Levels of Social Studies Teachers Candidates

Araştırma Makale

Ömer Faruk SÖNMEZ, Bülent OMCA

Cumhuriyet Dönemi'nden Günümüze Milli Eğitim Şûralarında Coğrafya Öğretimi **82-99**
Teaching of Geography in The National Education Councils Since The Republic Period



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

*Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal*



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Examining Atatürk's "Address to Turkish Youth" in Terms of Values*

Ahmet NALÇACI

Bayram TAY

Seda ESKİKANBUR

Abstract

There are various sources that contribute to the connection between the past and the present. Of these sources, Atatürk's Address to Turkish Youth, which has always kept its freshness, is quite important. This address has been and will be the guide of the Turkish youth that have grown and will grow up. It is important to determine the values in Atatürk's Address to Turkish Youth. Because values have an effect that directs the behavior of individuals. In this context, we aimed to determine the values in the Address to Youth. Qualitative research model was adopted in the research. Mustafa Kemal Atatürk's Address to Youth was discussed and tried to be understood within the framework of values education. In this respect, the document analysis technique is utilized, with Address to the Youth taken as a document and used in the research. MAXQDA 12 program was used to analyze the data of the study. According to the document analysis, it is seen that the Address to Youth include the basic values of responsibility, independence, patriotism and righteousness. It can be suggested that the Address to Youth can be used especially for acquiring the value of responsibility.

Keywords:

Ataturk's "Address to Turkish Youth", values, values education,

DOI

:

Received : 03.04.2019

Revised : 07.08.2019

Accepted : 12.10.2019

Published : 21.12.2019

Corresponding Author: Ahmet Nalçacı, Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Turkey, ahmetnalçaci@ksu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-7821-7504>

Bayram Tay, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education, Turkey, bayramtay@ahievran.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

Seda Eskikanbur, Master Student, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Graduate School of Social Sciences, Turkey, sedaeskikanbur@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5968-1013>

*This study was prepared from the study presented as an oral presentation in USBES 2019.

Cite this article as: Nalçacı, A., Tay, B. & Eskikanbur, S. (2019). Examining Atatürk's "Address to Turkish Youth" in terms of values. *The Journal of International Social Studies Education*, 1(1), 1-15.

Extended Summary

Introduction

Values have a distinct feature of shaping the individuals' behaviors and attitudes. In every situation, individuals structure their emotions, attitudes and behaviors according to the values that they have. In the literature of social studies education, there are various studies aiming individuals' attainment of values. Some of these studies review the use of literary works for attainment of values.

The relationship between social studies and literature is an up-to-date issue but it has also been present in vocational literature for a long time. The number of social studies educators who admit that literary works have a significant contribution to social studies education is on the rise (McGowan and Guzzetti, 2003). Using literary works such as Atatürk's Address to the Turkish Youth for teaching values will not only keep these works' spirit alive but it can also help young generations keep their connection with their past.

Atatürk included the Address to the Turkish Youth in his famous Nutuk (the Speech). In the Speech, Atatürk speaks about the unprecedented fight of the Turkish nation at home and abroad for independence and becoming a modern civilization, which started when he went to Samsun in 1919 and lasted until 1927. At the end of the Speech, he entrusts the Turkish Republic, which he regards as his greatest work, to the Turkish youth (Gedik, Orhan and Özkoyuncu, 2014). The most meaningful document proving the superior value that Atatürk attached to the Turkish youth is undoubtedly his speech that begins with "The Turkish Youth!". It is not possible to find another leader who had such a sense of full trust in his youth (Oğuzkan, 1980).

In his Address to the Turkish Youth, which can be regarded as his testament, Atatürk spoke about the importance of this entrustment. It is an entrustment that is acquired paying high prices as a result of an honorable and dignified struggle for the homeland. Atatürk's Address to the Turkish Youth is a cultural, political, historical and national legacy which sheds light on the struggle for existence of the Turkish nation to get rid of the unprecedented crisis that it recently experienced. In his speech, Atatürk warns and advises the youth, the future of the Turkish nation, in order to not repeat the troubles experienced in the past (Varışoğlu and Sevim, 2013). This study, in order to determine the values covered in these advices, aims to review the values emphasized in Atatürk's Address to the Turkish Youth. Within the scope of this main aim, an answer to the following question has been sought: "Which values are addressed in the Address to Turkish the Youth?"

Methods

This study that aims to identify the values in Atatürk's Address to the Turkish Youth is a qualitative research. Qualitative research can be defined as a research method that uses qualitative data collection methods such as observations, interviews and document analysis, and follows a qualitative process to review perceptions and events in a realistic and integrative way in their natural setting (Yıldırım, 1999). This research is carried out in accordance with document review process as the data used are obtained with document analysis.

O'leary suggests (2004) document review process be carried out in 6 stages: planning, gathering, reviewing, think/improve and data analysis (as cited in Özkan, 2019).

Planning was made in the first stage of the research. The aim of the research and the documents, in accordance with this aim, were determined in the planning stage. The document is the

text of the speech that Mustafa Kemal Atatürk made on 20th October 1927 and that he included in the last part of the Speech. No ethical approval is required for this text as it is attributed to the Turkish youth. No document sampling is used in this study since there is only one document used. The second stage of the study is gathering. Five documents have been obtained in this stage. This stage dealt with the authenticity of the documents. According to Bowen (2009) images and text in documents should be recorded independently from the researcher. In this context, the Address to the Turkish Youth is extracted from 9th published edition of the Speech (2019). Third, fourth and fifth stages are review, questioning and think/improve, respectively. In these stages, firstly the validity and reliability of the document is reviewed. The validity and reliability is confirmed. However, the content of the document is analyzed several times with literature review method in order to explore its content. The data analysis stage of the study began after the working plan is improved in the light of the data obtained from the literature review.

In data analysis stage, the documents should be analyzed in a systematic and comparative way (Yıldırım and Şimşek, 2011, s. 196). For this purpose, the document is analyzed in accordance with the identified problem line by line and comparing with each other on MAXQDA 12 and Nvivo 10 softwares. During the analysis, categories are created. In this regard, an open approach is used to improve the categories. The categories formed for the research problem by reading each line of the Address to the Turkish Youth are responsibility, independence, patriotism, courage, self-confidence, freedom, honesty, martyrdom and nationalism. The data are presented in the form of tables and figures prepared on MAXQDA 12 and NVivo 10 softwares, and the comments made by the researchers are supported with the quotations from the documents.

Results

9 values are identified in the Address to the Turkish Youth. It is seen that the “responsibility” value is repeated 7 times in the Address to the Turkish Youth. These values are followed by the values of “independence” repeated 6 times, “patriotism” repeated 4 times, “self-confidence” and “courage” each repeated 3 times, “freedom”, “honesty” and “martyrdom” each repeated twice and “nationalism” repeated once in the Address to the Turkish Youth.

Discussion and Conclusion

The values that make the Turkish nation a nation are transferred from past to the present in different ways. The Address to the Turkish Youth is a valuable resource that should be used to transfer the values to the individuals. According to the findings, there are nine values used in the Address to the Turkish Youth. These values are responsibility, independence, patriotism, self-confidence, courage, freedom, honesty, martyrdom and nationalism. The fact that honesty, self-confidence, responsibility and patriotism identified among the 10 root values in the Curriculum Revision and Development works of Head Council of Education and Morality in 2017 were also used in the Address to the Turkish Youth is interesting.

The “responsibility” value among these are repeated seven times in the Address to the Turkish Youth. In his speech to the youth, by reminding their responsibilities and duties, Atatürk states that it is highly necessary to be alert to the foreign and domestic enemies and to be careful for not being deceived by them. It is found that independence is repeated six times while freedom is repeated twice. There are some concepts that became an ambition and an aspiration for Atatürk. “Freedom” or in other

words “independence” was his main ambition. If he were asked “What is worth living?” or “What is worth dying?”, without thinking and hesitating, he would certainly say “independence” (Sönmez, 2006). Akif’s following verse is one of the best examples of expressing that Turks have lived freely during all periods of history:

“I have been free since the beginning and forever will be so. What madman shall put me in chains! I defy the very idea!” The Address to the Turkish Youth brings the concepts of "independence" and "republic" to the forefront and aims to imprint in the minds of the young generations that independence and will of our nation is above everything (Arslan and Orhan, 2012).

It is found that patriotism value is repeated four times. In their studies, Beldağ and Nalçacı (2015) concluded that patriotism is on the top of list of the values that should be given to the people of a country. Atatürk’s personal characteristics such as his love for his country, leadership and farsightedness are among the basic features that should be emphasized. His great efforts during both the War of Independence and Foundation of the Turkish Republic are great examples for the next generations.

Values of self-confidence and courage are repeated three times while martyrdom is repeated twice. The values that individuals have are unique resources for them to overcome the problems they encounter (Dilmaç, Deniz and Deniz, 2009). Nations have always had distinct values that they never quit even during hard times such as calamities and crisis. These values are the building blocks that make people a nation (Çetin, 2015). Thanks to the values it has, the Turkish nation has succeeded to overcome the problems that it had during different periods of history. Every individual in the Turkish nation has always enshrined the homeland and voluntarily become a martyr without hesitation.

It is found that honesty value is repeated twice. With regards to values education, honesty is one of the basic concepts that should be taught (Yalnız and Yıkılmaz, 2018). Patriotism is used once. Patriotism, a basic principle put forward by Atatürk, has always been a key element that united and integrated the Turkish nation against all kinds of dangers. This principle has helped to prevent probable fights and to sustain the peace of the nation (Uca, 2017).

Recommendations

As a result of the review, it is concluded that four of the nine values which were mentioned in the Address to the Turkish Youth are among the root values. According to this finding, the fact that the Address to the Youth which was penned in 1927 spoke about four of the ten root values that were included in Social Studies program updated in 2018 is quite interesting. The Address to the Youth can be used as a literary resource for values education. The use of it should not be limited to just getting it to be memorized at a certain class level, every word and every phrase in it should be internalized by analyzing semantically. Thus, an awareness can be created in students about the Address to the Turkish Youth. Especially in terms of teaching responsibility, independence and patriotism values, the Address to Turkish Youth is a rich resource.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

(Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal)



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Gençliğe Hitabenin Değerler Açısından İncelenmesi*

Ahmet NALÇACI

Bayram TAY

Seda ESKİKANBUR

Özet

Geçmişle günümüz arasında bağ kurmaya katkı sağlayan farklı kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynaklar arasında her zaman güncelliğini koruyan Atatürk'ün Gençliğe Hitabe'si oldukça önemlidir. Bu eser, yetişen ve yetiyecek her Türk gencinin rehberi olmuş ve olmaya devam edecektir. Edebi ve tarihi açıdan çok önemli olan Gençliğe Hitabe geçmiş ve geleceğe yönelik oldukça kapsamlı bilgiler içermektedir. Bu bağlamda Atatürk'ün Gençliğe Hitabe'sinde yer alan değerlerin belirlenmesi önemlidir. Çünkü değerlerin bireylerin davranışlarına yön veren bir etkisi vardır. Bu kapsamda araştırmada Gençliğe Hitabe'de yer alan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi sosyal bilgiler eğitimi değerleri çerçevesinde ele alınmış ve anlamaya çalışılmıştır. Çalışmada doküman çözümleme tekniğinden yararlanılarak Gençliğe Hitabe bir doküman olarak değerlendirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde MAXQDA 12 programından yararlanılmıştır. Doküman incelemesine göre Gençliğe Hitabe'de başta sorumluluk olmak üzere bağımsızlık, vatanseverlik ve doğruluk gibi değerlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu özelliklerden hareketle Gençliğe Hitabe'nin özellikle sorumluluk değerinin kazandırılmasında kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler:

DOI

:

Gençliğe Hitabe, değerler,
değerler eğitimi

Yükleme

:

03.04.2019

Düzeltilme

:

07.08.2019

Kabul

:

12.10.2019

Yayınlama

:

21.12.2019

Sorumlu Yazar: Ahmet Nalçacı, Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ahmetnalçaci@ksu.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-7821-7504>

Bayram Tay, Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bayramtay@ahievran.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2466-1527>

Seda Eskikanbur, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, sedaeskikanbur@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5968-1013>

*Bu çalışma, USBES 2019'da sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan geliştirilerek hazırlanmıştır.

Atif için: Nalçacı, A., Tay, B. & Eskikanbur, S. (2019). Gençliğe Hitabe'nin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 1-15.

Giriş

Değerler bireylerin davranışlarını ve tutumlarını biçimlendirici özelliğe sahiptir. Bireyler yaşamlarında ne ile karşılaşılırsa karşılaşsınlar duygularını, tutumlarını ve davranışlarını sahip oldukları değerlere göre şekillendirirler.

Değerlerin yaşam içinde çok sayıda işlevinden de söz etmek gerekir. Bir bakıma insan davranışlarını anlamlandırmanın yolu değerlerden geçmektedir. Bunun en önemli gerekçesi, insan davranışlarını bir takım değerlere dayanarak gerçekleşmesindedir (Güçlü, 2015, s. 721). İnsan davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda toplumsal yaşamda önemli roller üstlenen değerlerin sosyal hayatın içerisinde yerine getirdikleri çeşitli işlevleri de vardır (Genç, 2019, s. 8).

Değerler eğitimi, geniş anlamda; ahlaki, kültürel, ruhsal, evrensel ve bireysel değerlere yönelik duyarlılık geliştirmeyi, bunları içselleştirmeyi ve davranış haline getirmeyi amaçlamaktadır (Kaya ve Taşkın, 2016, s. 133). Karakter gelişiminde, bireyin toplum içindeki yerini anlamasında, toplumun devamını sağlamada, toplumsal birliği desteklemede, toplumdaki değerler sistemini pekiştirmede ve toplumun kalkınmasına katkı sunmada değerler eğitiminin önemli işlevler taşıdıklarını belirtmektedirler (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2010, s. 88).

Değerler, bireylerin hayatlarında işaret levhaları gibidir. Tehlikeli eğimlerde, kaygan zeminlerde bireylerde hazır bulunuşluk oluşturup yol gösterirler. Değerler göz ardı edilerek yaşanıldığında olumsuzlukların yaşanılması kaçınılmazdır. Bununla birlikte değerler, kişinin varlık sebebinin farkında olmasını, yakın ve uzak çevresinde gelişen olayları, durumları anlamlandırmasını, değerlendirmede ölçütler oluşturmasını sağlar (Aydın ve Akyol-Gürler, 2012, s. 6). Toplumsal yaşamda görülen bazı aksaklıkları gidererek söz konusu yaşamın makul ölçülerde seyrini sağlamak için bir kısım değerlerin genç bireylere kazandırılmasına daha fazla önem verilmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2016, s. 53). Sosyal bilgiler eğitimi alinyazında değerlerin bireylere kazandırılması için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar içerisinde değerlerin kazandırılmasında edebî eserlerin kullanılmasını ele alan çalışmalarda bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler-edebiyat ilişkisi güncel bir konu olmakla birlikte, mesleki literatürde çok eskiden beri var olan bir konudur. Gittikçe çoğalan bir oranda sosyal bilgiler eğitimcileri, edebî çalışmaların alanın öğretimine önemli katkılarının olduğunu kabul etmeye başlamışlardır (McGowan ve Guzetti, 2003, s. 36). Dünya'nın çoğu ülkesinin eğitim programlarında edebiyat ve sosyal bilgiler arasındaki kuvvetli bağ vurgulanmakta, bununla da kalmayıp ders kitaplarına yayıncılar tarafından edebî parçalardan örnekler de konulmaktadır (Çepni, Kılcan ve Palaz, 2019, s. 636). Edebî eserlerin, öğretim ortamında etkili bir şekilde kullanılması öğrencilerin anlama, yorumlama, analiz yapma, farklı bakış açılarını görme, empati kurma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bu metinler sayesinde öğrenciler, millî ve evrensel değerleri de kazanmaktadırlar (Beldağ ve Aktaş, 2016, s. 955). Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder (Demir ve Açık, 2011, s. 57).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında Sosyal Bilgiler dersinin edebî ürünlerle desteklenmesi belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 10). Gençliğe hitabe gibi edebî nitelikleri olan ürünlerin kullanılarak değerlerin kazandırılmasına bağlı

olarak hem bu eserlerin güncelliğini koruması hem de yetişen neslin geçmişi ile bağıını korumasına katkılar sağlayabilir.

Atatürk, Gençliğe Hitabe'ye Nutuk adlı eserinde yer vermiştir. Bu eserde Samsun'a çıktığı yıl olan 1919'dan 1927'ye kadar geçen sürede Türk milletinin bağımsızlık ve uygar bir medeniyet olma yolunda içte ve dışta verdiği eşsiz mücadelelerden söz etmiş, Nutuk'un sonunda en büyük eserim dediği Türk Cumhuriyeti'ni, Türk gençliğine emanet etmiştir (Gedik, Orhan ve Özkoyuncu, 2014, s. 717). Atatürk'ün Türk gençliğine verdiği üstün değeri kanıtlayan en anlamlı belge, hiç şüphesiz "Ey Türk Gençliği" diye başlayan hitabesidir. Tarihte gençliğine böylesine engin bir güven duygusu beslemiş olan bir başka öndere rastlamak mümkün değildir (Oğuzkan, 1980, s. 41).

Atatürk, hayatı boyunca peşinde koşup gerçekleştirdiği, ömrüne bedel değerdeki muvaffakiyetlerini ve başta cumhuriyet olmak üzere tahakkuk ettirdiği kurumların, fikir bazındaki idari geleneğin korunması, sürdürülmesi ve hatta geliştirilmesi görevini, Türk Gençliğine vermiştir (Sönmez, 2006, 44). Gençliğin sahip olduğu değerlerin neler olduğu, bunların içteki ve dıştaki düşmanlara karşı nasıl savunulması gerektiği, bizzat bu değerlerin kazandırılmasında birinci derecede pay sahibi olan Atatürk tarafından belirtilmiştir (Arslan ve Orhan, 2012, s. 78).

Atatürk, bir vasiyetname olarak da görülebilecek Gençliğe Hitabesi'nde Türk gençliğine bıraktığı emanetin önemini dile getirmektedir. Bırakılan bu emanet, ortaya konulan onurlu vatan mücadelesinin sonucunda büyük bedellerle kazanılmış bir emanettir. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi Türk milletinin yakın zamanda yaşamış olduğu tarihî buhrandan kurtulmak için verdiği var olma mücadelesine ışık tutan kültürel, siyasi, tarihî ve millî bir servettir. Atatürk bu hitabıyla geçmişte yaşanan sıkıntıların bir daha tekrar etmemesi için Türk milletinin istikbali olan gençlere hayati öğütlerde bulunmuştur (Varışoğlu ve Sevim, 2013, s. 47-48). Bu öğütlerin içerisinde yer alan değerlerin belirlenmesi için çalışmada, Atatürk'ün Gençliğe Hitabe'sinde yer alan ifadeler incelenerek vurgulanan değerlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Gençliğe Hitabede hangi değerler ifade edilmektedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Gençliğe Hitebede değerlerin betimlenmeye çalışıldığı bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma kavramı, bir şemsiye kavram olarak kullanılmakta ve bu şemsiye altında birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Etnografi, antropoloji, durumsal araştırma, yorumlayıcı araştırma, aksiyon araştırması, doğal araştırma, tanımlayıcı araştırma, teori geliştirme, içerik analizi bu kavramlardan bazılarıdır. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açılarından birbirlerine benzer yapılara sahip olduğu için, 'nitel araştırma' bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilebilir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım, 1999, s. 9-10). Bu araştırmada veriler doküman analizi yoluyla elde edildiğinden araştırma doküman inceleme süreci dikkate alınarak yürütülmüştür.

O'leary (2004) doküman inceleme sürecini planlama, toplama, gözden geçirme, sorgulama, düşün/iyileştir ve veri analizi olmak üzere altı adımda yapılmasını önermektedir (akt. Özkan, 2019, s. 5).

Araştırmanın birinci adımında planlama yapılmıştır. Bu planlamada araştırmanın amacı belirlenmiş ve bu amaç çerçevesinde doküman tespiti yapılmıştır. Doküman, Mustafa Kemal Atatürk tarafından Nutuk'un son bölümünde 20 Ekim 1927'deki söylemini içeren metindir. Bu metin, Türk Gençliğine mal edilen bir eser olduğu için etik onay izni gerekmemektedir. Araştırmada tek bir doküman kullanılacağından herhangi bir örnekleme yoluna gidilmemiştir.

Araştırmanın ikinci adımını toplama aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada dokümana ulaşılmıştır. Bu adımda dokümanın orijinalliği ele alınmıştır. Bowen (2009)'e göre dokümanlar araştırmacıdan bağımsız olarak kaydedilmiş görüntü ve metinleri içermelidir. Bu bağlamda Gençliğe Hitabe, Nutuk'un 2019 (s. 755) yılında basılan 9. baskısından alınmıştır.

Üçüncü, dördüncü ve beşinci adımlar gözden geçirme, sorgulama ve düşün/iyileştir adımlarıdır. Bu adımlarda önce dokümanın geçerliliği ve güvenilirliği gözden geçirilmiş. Dokümanın hem geçerli hem de güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte dokümanın içeriği keşfedilmeye çalışılmış ve literatür incelemeleri yoluyla doküman içeriği tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Literatür incelemeleri yoluyla elde edilen bilgiler ışığında çalışma planı iyileştirilerek çalışmanın verilerinin analizi adımına geçilmiştir.

Verilerinin analizi aşamasında dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 196). Bu amaçla doküman MAXQDA 12 ve NVivo 10 programları ile satır satır ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak belirlenen probleme göre incelenmiştir. Bu incelemede kategoriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda kategorilerin geliştirilmesinde açık yaklaşım kullanılmıştır. Kategorileri belirlemede, kategorilerin önceden saptanmadığı, mesaj öğelerinin ele alınıp gözden geçirilerek kategorilerin belirlenmesine açık yaklaşım denilmektedir (Bilgin, 2006, s. 14). Araştırmanın problemine yönelik olarak Gençliğe Hitabenin her bir satırı tekrar tekrar okunarak oluşturulan kategoriler aşağıdaki gibidir:

1. Sorumluluk,
2. Bağımsızlık,
3. Vatanseverlik,
4. Cesaret,
5. Özgüven,
6. Özgürlük,
7. Dürüstlük,
8. Şehitlik,
9. Milliyetçilik.

Açık yaklaşım ile oluşturulan yukarıdaki kategorilerin belirlenmesinde araştırmacılar ayrı ayrı kategori oluşturmuşlar ve her birim üzerinde araştırmacıların oluşturduğu analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek kategorilerin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir kategoriye ait işlemler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

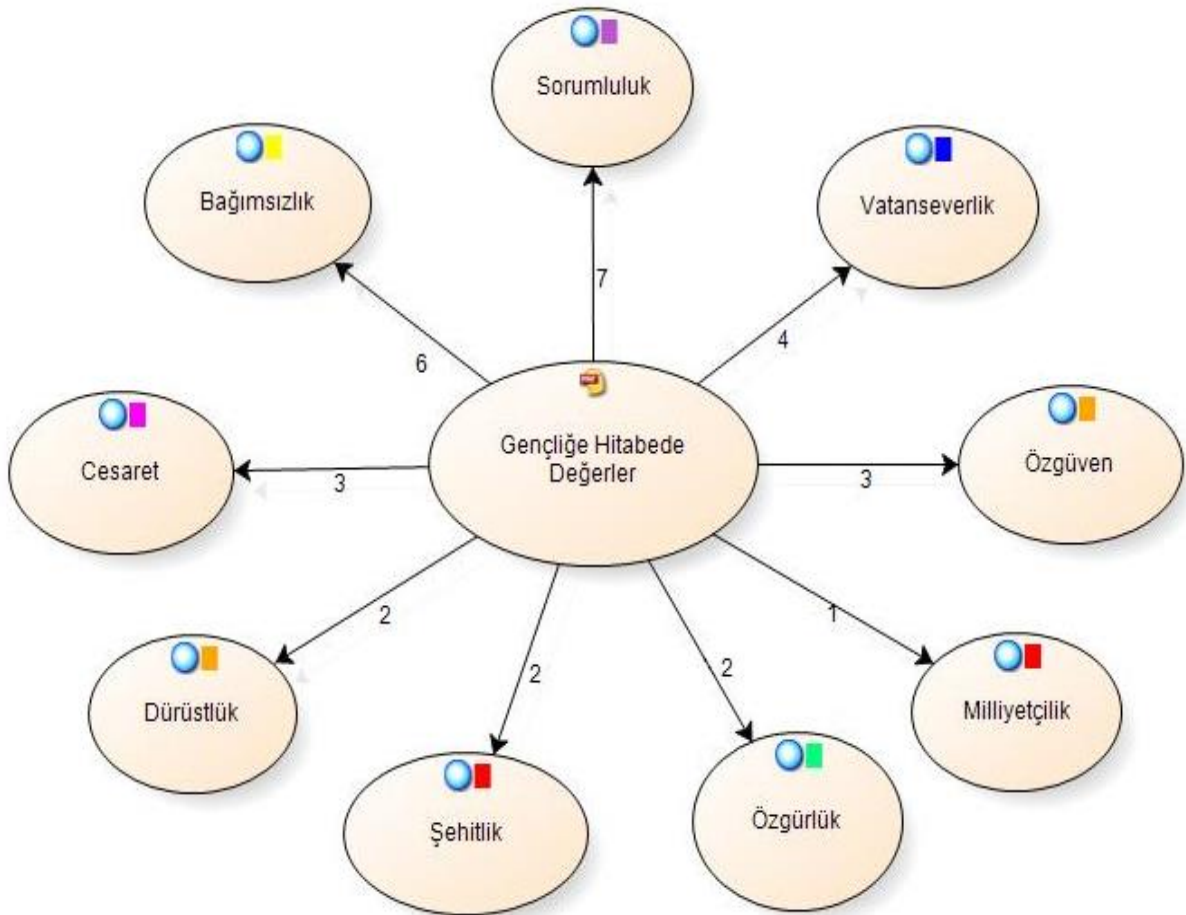
Tablo 1. Her bir kategoriye ait işlemler

	Oluşturulan Kategori Sayıları			Yapılan İşlem	Kategorilerin güvenilirlik katsayısı
	Birinci Araştırmacı	İkinci Araştırmacı	Üçüncü Araştırmacı		
Gençliğe Hitabe	9	9	10	1 kategori üzerinde uzlaşıldı	0,90

Tablodan elde edilen uyum katsayısı (0,90) kategorilerin yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Oluşturulan bu kategoriler yoluyla Gençliğe Hitabenin her bir satırındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada problem, oluşturulan kategoriler yoluyla analiz edilmiştir. Bu adımda MAXQDA 12 ve NVivo 10 programları eş zamanlı olarak kullanılarak kategorilerin frekansları nicel olarak belirlenmiş ve kategoriler arası ilişkiler bulunmaya çalışılmıştır. Yine MAXQDA 12 ve NVivo 10 programları ile veriler tablo ve şekiller yoluyla sunulmuş ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek amacıyla dokümandan örnek alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular


























1. Gençliğe Hitabede hangi değerler ifade edilmektedir? Alt Problemine Yönelik Bulgular



Şekil 1. Gençliğe Hitabede yer alan değerler

Şekil 1'e göre Gençliğe Hitabede 9 değer tespit edilmiştir. Bu değerlerden “sorumluluk” değerinin Gençliğe Hitabede 7 kez yer aldığı görülmektedir. Bu değerleri “bağımsızlık” değeri 6 kez ile takip ederken, “vatanseverlik” değeri 4 kez, “özgüven” ve “cesaret” değerleri 3'er kez, “özgürlük”, “dürüstlük” ve “şehitlik” değerleri 2'ser kez ve “milliyetçilik” değeri 1 kez ile Gençliğe Hitabede yer alan değerler olmuştur.

Tablo 2. Gençliğe Hitabede değerlerin geçtiği yerler

<p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p> <p>Sorumluluk </p>	<p>ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ</p> <p>Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elim ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!</p> <p style="text-align: right;">MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927</p>
<p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p> <p>Bağımsızlık </p>	<p>ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ</p> <p>Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elim ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!</p> <p style="text-align: right;">MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927</p>
<p>Vatanseverlik </p> <p>Vatanseverlik </p> <p>Vatanseverlik </p> <p>Vatanseverlik </p>	<p>ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ</p> <p>Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elim ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!</p> <p style="text-align: right;">MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927</p>
<p>Özgüven </p> <p>Özgüven </p> <p>Özgüven </p>	<p>ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ</p> <p>Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elim ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!</p> <p style="text-align: right;">MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927</p>

Cesaret

Cesaret
Cesaret**ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ**

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün ordular dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927

Şehitlik
Şehitlik**ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ**

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün ordular dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927

Dürüstlük
Dürüstlük**ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ**

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün ordular dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927

Özgürlük

Özgürlük

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün ordular dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927

Milliyetçilik

ATATÜRK'ÜN GENÇLİĞE HİTABESİ

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyet'ini, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir. Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin, en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyecek, dahili ve harici bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok nâmüsaid bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın, bütün kaleleri zaptedilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün ordular dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dahilinde, iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hatta bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlilerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr ü zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir. Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda, mevcuttur!

MUSTAFA KEMAL ATATÜRK / 20 EKİM 1927

Sonuç ve Tartışma

Atatürk, Gençliğe Hitabe’de Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’ndaki mağlubiyetiyle birlikte ortaya çıkan karanlık manzaradan bahsetmektedir. Bu karanlık günlere gönderme yapan Atatürk, karanlığın Türk milletinden alınan güçle aydınlığa dönüştürüldüğünü, bu aydınlığın sürekli kalmasını sağlayacak gücün de Türk gençliği olduğunu belirtmektedir (Varışoğlu ve Sevim, 2013, s. 48). Her birey, milletin doğuşunu, geçirdiği evrimleri, eski ve yeni ideallerini öğrenmek zorundadır. Ancak bu suretle, o birey, milletin geçmişte ve şimdiki bütün fedakarlıklarını, evriminin her safhasında attığı atılımları, yarattığı idealleri yakından görür ve ancak bu şekilde milletine sarsılmaz bağlarla bağlı olduğunu hisseder (Sungu, 2002).

Türk milletini millet yapan değerler geçmişten günümüze aktarılması farklı şekillerde sağlanmaktadır. Gençliğe Hitabe de bireylere değerlerin kazandırılmasında kullanılması gereken edebi bir eserdir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Gençliğe Hitabede dokuz değer olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler; sorumluluk, bağımsızlık, vatanseverlik, özgüven, cesaret, özgürlük, dürüstlük, şehitlik ve milliyetçilik değeridir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 2017’de Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları kapsamında belirlenen 10 kök değerden dürüstlük, öz denetim, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin Gençliğe Hitabe’de yer alması dikkat çekicidir. Tay ve Yıldırım (2009) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin önem sırasına göre sıralanmasında; vatanseverlik, dürüstlük, aile birliğine önem verme, sorumluluk ve çalışkanlık değerleri olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Bu değerlerden “sorumluluk” değerinin Gençliğe Hitabede yedi kez yer aldığı tespit edilmiştir. Atatürk gençliğe seslenirken öncelikli olarak gençliğe görev ve sorumluluklarını hatırlatarak; gerek içteki gerekse dışardaki düşmanlara karşı sürekli uyanık olunması ve onlara aldanılmaması hususunda dikkatli olunması gerektiğini belirtmektedir. Sezer ve Çoban (2016) araştırmalarında göze çarpan en önemli sonuç olarak öğrencilerin kamusal (vatandaşlık) sorumluluk boyutunda devlete karşı sorumluluklarının farkında olmadığı sonucudur. Sosyal Bilgiler ile Demokrasi ve İnsan Hakları derslerinin ortaokul öğrencilerine devlete karşı sorumluluklarını kazandırmada yetersiz kaldığını tespit edilmiştir. Sorumluluk değeri bireylerin yaşantısında etkili bir şekilde rehberlik eder. Ailede kazandırılmaya başlanan değerlerin eğitim kurumlarında pekiştirilmesi ve içselleştirmesine bağlı olarak sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilebilir. Bireylerin sorumluluk sahibi olmaması kendisi, ailesi ve ülkesi açısından ciddi sıkıntılara sebep olabilir.

Bağımsızlık değeri altı kez özgürlük değeri ise iki kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Atatürk’te bir aşk ve tutku haline gelmiş kavramlar vardır. Bunlardan birisi hatta birincisi “bağımsızlık” yani “istiklâl”dir. Ona; “niçin yaşanır” veya “ne için ölmeye değer” denilse O; hiç düşünmeden “bağımsızlık” için diyecektir (Sönmez, 2006, s. 57). Akif; “Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım. Hangi çılgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!” dizelerinde Türk milletinin tarihin her döneminde hür yaşadığını en güzel şekilde dile getirmiştir. Gençliğe Hitabe ile temelde “istiklal” ve “cumhuriyet” kavramları ön plana çıkarılarak milletimizin bağımsızlığının ve iradesinin her şeyin üzerinde olduğu gerçeği genç nesillerin dimağına nakşedilmek istenmiştir (Arslan ve Orhan, 2012, s. 78). Atatürk bağımsızlığımızı ve Cumhuriyeti Türk gençliğine emanet etmiş, ilelebet korunmalarını gençliğe birinci görev olarak vermiştir. Çünkü gençlik, cesaret, atılganlık, dayanıklılık, özveri, iyimserlik... gibi özellikleriyle bu görevi en iyi yerine getirebilecek yurttaş kitesidir. Fakat bu özellikler işlenmez, geliştirilmezse kendi başlarına yeterli olamaz, gençlik yanlış vadilere de

sürükleyebilirler. Gençliğin dinamizminin yapıcı bir güç haline dönüştürülmesi için çok iyi ve bilinçli yetiştirilmesi gerekir (Akyüz, 1994, s. 298).

Vatanseverlik değeri dört kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelikkaya ve Öztürk Demirbaş (2013) araştırmasında öğretmen adayları vatanseverlik değerinin tanımında koruma ve fedakârlık temalarına vurgu yaparak vatanseverliği; vatanını sevmek, korumak, her şeyi göze alabilme ve hiçbir fedakârlıktan kaçınmama gibi ifadelerle tanımladıklarını tespit etmiştir. Karacasu-Avcı ve İbret, (2016) araştırmasında öğretmen adayları vatanseverlik kavramını ülkemizi sevmek/ait olmak/korumak, sorumluluk sahibi olmak ve iyi vatandaş olmak kategorileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Beldağ ve Nalçacı (2015) yaptıkları araştırmalarında öncelikli olarak kazandırılması gereken değerler arasında ilk sırada vatan sevgisi değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atatürk'ün vatan sevgisi, liderliği ve ileri görüşlülüğü üzerinde durulması gereken temel özelliklerdendir. Atatürk'ün gerek kurtuluş savaşında gerekse cumhuriyetin kurulması sürecinde yaptıkları gelecek nesiller için eşsiz bir örnek teşkil etmektedir.

Özgüven ve cesaret değerleri üçer kez şehitlik değeri iki kez yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin içinde buldukları olumsuz durumlarla baş edebilmesinin bir yolu da sahip oldukları değerlerdir (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009, s. 12). Milletler varoluşlarından bu yana değişik şekilde badireler atlatsalar bile bırakmadıkları ve bırakmayı düşünmedikleri kendilerine özgü birtakım değerleri vardır. Bu değerler milleti millet yapan temel yapı taşlarıdır (Çetin, 2015, s. 452). Türk milleti de sahip olduğu değerleri sayesinde tarihin farklı zamanlarında karşılaştığı zorlukları üstesinden gelmeyi başarmıştır. Türk milletinin her ferdi vatanını her zaman kutsal görmüş ve bu uğurda en sevdiği canını seve seve vererek şehit olmuştur. Beşinci Osmanlı Ordusu Kumandanı Mareşal Liman Von Sanders “Bu insanların kalplerinde sadece ve sadece ulvi bir vatan sevgisi vardır. Ölümüne onlar kadar gülümseyerek giden bir millet ferdi daha görmedim (Niyazi, 1998)” ifadesi Türk milletinin vatan sevgisi ve şehitliğe verdiği değeri yabancı bir komutanın bakış açısıyla ortaya koymaktadır.

Dürüstlük değeri iki kez yer aldığı tespit edilmiştir. Değerler eğitimi bağlamında dürüstlük, bireye kazandırılması amaçlanan temel kavramlarından birisidir (Yalnız ve Yıkılmaz, 2018, s. 653). Sağlıklı bir toplum yapısı düzeni oluşturmak ve ahlaklı bireyler yetişmesi için okulda dürüstlük değerinin öğrenciler tarafından edinilmesi önemlidir (Demirkaya ve Çal, 2018, s. 1965).

Milliyetçilik değeri ise bir kez yer almaktadır. Atatürk ilkeleri arasında da yer alan Milliyetçilik, Türk milleti her türlü tehlikeye karşı vatan sevgisiyle birleşip bütünleşmiştir. Bu ilkeyle etnik farklılıklardan dolayı çıkması muhtemel kavgalar önlenmiş ve milletin birlik ve beraberliği sağlanmıştır (Uca, 2017, s. 153). Değerler sayesinde insanlar bir arada yaşar ve millet olmanın şuuruna ve bilincine erişir ki burada karşımıza millet ve milliyetçilik kavramı çıkar. Bizi bir arada tutan aynı ülkü uğrunda hizmet etmemizi sağlayan, ülkemizin birliği ve geleceği için birlikte çalışmamızı sağlayan en önemli etken değerlerdir. Türklerin milli ve manevi kimlikleriyle özdeşleşmiş birçok değeri vardır. Bu değerler Türkleri milletini yaşatacak ve bir arada tutacak, Türkler ise bu değerleri yaşayacak, anlayacak ve gelecek kuşaklara aktaracaktır (Özen, 2014, s. 60).

Milli değerler bireyleri bir arada tutan ve milletlerin devamlılığını sağlayan unsurlar arasında yer alır. Türk milleti kurtuluş mücadelesinde bu değerlerden güç alarak her türlü zorlukların üstesinden gelmeyi başarmıştır. Türk milletinin bağımsızlık için verdiği mücadele ilişkin bilgi veren

Gençliğe Hitabe kısa olmasına karşın oldukça kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Yapılan incelemede Gençliğe Hitabe’de belirlenen dokuz değerın dört tanesi kök değerler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 1927’de yazılan Gençliğe Hitabe’nin 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler programında belirlenen on kök değerlerden dört tanesini içermesi oldukça dikkat çekicidir. Edebi bir eser olarak Gençliğe Hitabe değer kazandırmada kullanılabilir. Bu amaçla Gençliğe Hitabeye değer eğitimi ile ilgili yapılacak etkinliklerde yer verilebilir. Gençliğe Hitabe belirli sınıf düzeyinde ezberletilmesiyle yetinilmemeli her kelimesi her satırı anlamsal açıdan incelenerek özümsemelidir. Böylece Gençliğe Hitabe’ye yönelik olarak öğrencilerde farkındalık oluşturulabilir. Özellikle sorumluluk, bağımsızlık ve vatanseverlik değerlerini kazandırmada öğretmenler için Gençliğe Hitabe zengin bir kaynak niteliğindedir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1993’e*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Arslan, A. ve Orhan, S. (2012). Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi’nde geçen sıfatların metnin anlamsal yönüne etkisi üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 77-85.
- Atatürk, M. K. (2019). *Nutuk*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi yöntem-etkinlikler-kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yanpar-Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Beldağ A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. Doi 10.3316/QRJ0902027.
- Çelikkaya, T. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 527-556.
- Çepni, O., Kılcan, B. ve Palaz, T. (2019). Teachers’ opinions on the role of the social studies lesson in oral and written cultural transmission. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 629-644.
- Çetin, Ş. (2015). Milli değerlerin öğretimine yönelik tutum ölçeği (mdötö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 447-460.
- Demir, F ve Açık, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Demirkaya, H. ve Çal, Ü. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dürüstlük değerine ilişkin metaforik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1964-1980.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama örnekleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gedik, M. Orhan, S. ve Özkoyuncu, Y. (2014). Türkçe eğitimi bölümü ve Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin Gençliğe Hitabe’deki kelimelerin anlamlarını bilme düzeylerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 715-724.
- Genç, S. Z. (2019). Değerler: temel kavramlar. İçinde Genç, S. Z. ve Beldağ, A. (Ed), *Karakter ve değer eğitimi farklı bakışlar-örnek etkinlikler* (ss.3-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- Karacasu-Avcı, E. ve İbret, B. Ü. (2016). Vatanseverlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2501-2518.

- Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016). Okulda değerler eğitimi. İçinde Köylü M. (Ed.), *Teoriden pratiğe değerler eğitimi* (ss.131-157). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- McGowan, T. & Guzzetti, B. (2003). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (Çev: A. Doğanay), *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 35-44.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)* 25.11.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazandırılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 67-81.
- Niyazi, M. (1998). *Çanakkale mahşeri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Oğuzkan, A. F. (1980). Atatürk ve gençlik. *Eğitim ve Bilim*, 5(25), 41-47.
- Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Düşünce- Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*. 7(14), 59-87.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sönmez, S. (2006). Millî bir lider olarak motivasyon dehası Atatürk. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 31, 23-72.
- Sungu, İ. (2002). Tarih öğretimi hakkında. (Çev: B. Ata), *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 52-59.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Uca, A. (2017). Atatürk İlkeleri Türk milletine neler kazandırdı? *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 151-162.
- Varişoğlu, B. ve Sevim, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ne yönelik algılarının olgusal ve metaforik bağlamda incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 47-59.
- Yalnız, A. ve Yılmaz, Y. (2018). Değerler eğitimi kavramı olarak dürüstlük ve dürüstlük ölçeği (DÖ) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 649-666.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

*Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal*



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Yunus Emre's "Human with Moral Beauties" View

Esmâ KAPAN

Abstract

Yunus Emre is one of the important figures not only in the Turkish Sufi tradition and Turkish literature history but also in the whole world. In this study, the elements of human and human morality in the works of the great Turkish thinker and poet Yunus Emre were examined by selecting some of his poems that reflect these elements in a typical way and explained by interpreting them around the idea of Sufism. In this context, qualitative research method was adopted as a research approach and document analysis technique as a data collection tool. In the research, Memet Fuat's book "Yunus Emre", which includes Yunus Emre's poems, and Mustafa Tatcı's work "Yunus Emre Dîvânı" were discussed as a document. Content analysis was used in the analysis of the works. By interpreting Yunus Emre's poems that reflect the elements of human and human morality have been reached to codes, from codes to themes and from themes to findings. In this direction, two main themes have been reached, namely "Yunus Emre and Human as Being" and "Yunus Emre and Human in terms of Moral Behavior". It has been seen that Yunus Emre's poems embracing all humanity and at the same time contain lines that advise them about moral behavior. Based on the results obtained in the research, it is suggested that Yunus Emre and her thoughts on the necessity of being human be included more in the education and training process.

Keywords:	DOI	:
Yunus Emre, Sufism, human and morality	Received	: 03.04.2019
	Revised	: 07.08.2019
	Accepted	: 22.09.2019
	Published	: 21.12.2019

Corresponding Author: Esmâ Kapan, PhD student, Anadolu University, Class Teacher, Turkey, esmaarslan_2811@hotmail.com
ORCID:0000-0001-8750-7768

Cite this article as: Kapan, E. (2019). Yunus Emre's "Human with moral beauties" view. *The Journal of International Social Studies Education*, 1(1), 16-40.

Extended Summary

Introduction

Yunus Emre is one of the important figures not only in the Turkish Sufi tradition and Turkish literature history but also in the whole world. It is known that Yunus Emre lived around Eskişehir between approximately 1240-1320. Yunus Emre has two works named "Divan" and "Risaletü'n-Nushiyye". Yunus Emre, in his works, includes many elements of human beings such as the creation of man, human morality, humanity and human love. Yunus Emre handles all these human elements in his poems with a love language embracing all humanity. His greatness is due to his power in expressing them (Timurtaş, 1989). Therefore, the power of expression in Yunus Emre's poems is seen as capable of gathering people around moral beauties.

Yılmaz (2013) as a remedy for today's confrontational, self-seeking, utilitarian, hedonistic and selfish mental structure; He showed the Sufism connoisseurs, especially Yunus Emre, who found human beings worthy of being loved and counted because of their Creator. One of the aims of education and school is to raise people with good morals (Kulaksızoğlu & Dilmaç, 2000) and to keep the shared values alive (Altun, 2003). In this direction, it is also important to know and understand Yunus Emre's advice on human and human morality, in terms of the contribution it can provide to moral and value education in education. From this point of view, this study aims to examine the elements of human and human morality in Yunus Emre's poems within the framework of his understanding of Sufism. In this context, elements of human and human morality in Yunus Emre's works named "Risaletü'n Nushiyye" and "Divan" were interpreted around the idea of Sufism by describing the poems that passed in a typical manner.

When the literature is examined, it is seen that there are many studies on human perception and its elements in Yunus Emre's poems (Kızır Taştan, 2019; Beyribey, 2018; Kaplan, 2018; Yılmaz, 2013; Dalkılıç, 2010; Kılıç, 2010; Pala, 1995; Kaplan, 1994; Güzel, 1991). In the literature, there is no current and sufficient number of studies on human and human moral elements. In this context, the research is seen as original and important. For this purpose, the problem of the research is "What are the elements of human and human morality in Yunus Emre's" Risaletü'n Nushiyye "and" Divan "? constitutes the question.

Methods

In this study, document analysis technique was used based on qualitative research approach. In the process of collecting data within the scope of document analysis, analog case sampling, one of the purposeful sampling methods, was adopted. In this context, the data were collected according to Yunus Emre's similar poems that typically reflect the elements of human and human morality.

In the research, Memet Fuat's book "Yunus Emre", which includes Yunus Emre's poems, and Mustafa Tatcı's works "Yunus Emre Dîvanı" were discussed as a document. Within the scope of the research, the stages of reaching the document, checking the originality of the document, coding the document and analyzing the document were followed in line with the document analysis technique (Merriam, 2009).

Content analysis was used in the analysis of the research data. In this context, similar poems of Yunus Emre, which typically reflect the elements of human and human morality, were interpreted, and findings were obtained from codes, themes and themes.

In order to ensure the credibility of the research, attention has been paid to making detailed descriptions by adhering to the nature of the data as much as possible, thus providing opportunities for readers to reach their own results and make comments. In this context, the consistency of the findings obtained in accordance with the document analysis method was checked, the consistency of the data obtained from different sources was emphasized and the validity of the study was confirmed by reviewing the findings.

Results

Elements of human and human morality in Yunus Emre's poems are themed with content analysis method. In this context, the sub-themes of "Man and His Birth" and "Man and his Death" were reached and examined under the main theme of "Yunus Emre and Human as Being". The findings obtained from the sub-themes of "Nervous Discipline", "Non-Discrimination Among People", "Not Breaking Heart", "Not Being Arrogant", "Not Holding Grudges", "Not Backbiting" are also included under the main theme of "Yunus Emre and Human in terms of Moral Behavior". has taken.

Descriptions of the birth and death of human beings in Yunus Emre's poems express the place of human in this world as a being. In Yunus Emre's poems that include elements related to the concept of birth in the works named "Yunus Emre" and "Yunus Emre Dîvani"; birth, not on himself or on any person, but rather the creation story of the universe and the Prophet. It has been revealed that Muhammad deals with his birth. In his poems, which include elements related to the concept of death, it is revealed that every human being will taste death one day, as a manifestation of God, man must be prepared for this, and the person who is in love will preserve his existence eternally.

When Yunus Emre's poems are examined; Statements related to the moral characteristics of human beings such as "not discriminating between people", "not being heartbroken", "not being arrogant", "not holding grudges" and "not doing backbiting" were found. As a result of the research; It has been concluded that the moral qualities that Yunus Emre advised to have about human and human morality are seen as permanent qualities associated with longing to meet God. In Yunus Emre's poems, he leaves temporary qualities such as inability to dominate people, discrimination between people, heartbreak, arrogance, grudge, backbiting; instead, it was understood that he emphasized the necessity of disciplining his soul and attaining moral values such as love, respect, peace, solidarity, tolerance, forgiveness, modesty and equality, which are the permanent qualities of God.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the research, it is seen that Yunus Emre emphasizes humility against arrogance, forgiveness and tolerance against hatred, and values such as love, respect, equality, solidarity and peace against discrimination. In this context, it can be said that the works of Yunus Emre can be used within the scope of moral and value education in the education process. In the literature, it was stated by teachers that certain values in curricula are not related to the outcome of any course (Tekin & Bedir, 2019; Akarsu, 2015), and that children have difficulty in acquiring some values (Özmiş, 2019). In line with the relevant literature and the results of this research, it can be said that Yunus Emre, who reflects these values with a strong language of expression, and his thoughts about the necessity of being human should be given more space in the education and training process.

Recommendations

The following suggestions can be made within the scope of the research:

1. Poems belonging to Yunus Emre's works can be used as a course material in terms of value and moral education at every stage of the education process. In this direction, new arrangements can be made to the textbooks according to the readiness level of the students, contributing to value education.
2. Education, direct and indirect activities can be developed for the use of the poems of Yunus Emre's works in value and moral education.
3. Outcomes in accordance with the values of humility and forgiveness that are not included in the achievements of secondary school curricula can be created.
4. Issues related to Yunus Emre's spiritual world are given to our people; It can be promoted through communication tools such as television, newspaper and cinema as well as meeting activities such as seminars and conferences.
5. Various qualitative and quantitative studies can be conducted in the literature in which Yunus Emre's works are associated with value education.
6. Experimental studies can be conducted to reveal Yunus Emre's works in gaining values such as love, respect, peace, solidarity, tolerance, forgiveness, modesty and equality.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Yunus Emre'nin "Ahlaki Güzellikleriyle İnsan" Görüşü

Esma KAPAN

Özet

Yunus Emre, yalnızca Türk tasavvuf geleneği ve Türk edebiyat tarihinde değil, tüm dünyada değer gören önemli şahsiyetlerden biridir. Bu çalışmada, büyük Türk düşünürü ve şairi Yunus Emre'nin eserlerinde yer alan insan ve insanın ahlakına dair unsurlar, bu unsurları tipik bir şekilde yansıtan bazı şiirleri seçilerek incelenmiş ve tasavvuf düşüncesi etrafında yorumlanarak açıklanmıştır. Bu kapsamda araştırma yaklaşımı olarak nitel araştırma yöntemi, veri toplama aracı olarak ise doküman analizi tekniği benimsenmiştir. Araştırmada doküman olarak Yunus Emre'nin şiirlerinin yer aldığı Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı'nın "Yunus Emre Dîvanı" adlı eseri ele alınmıştır. Eserlerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlakına dair unsurları yansıtan şiirleri yorumlanarak kodlara, kodlardan temalara, temalardan da bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda "Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan" ile "Yunus Emre ve Ahlaki Davranışlar Bakımından İnsan" olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Yunus Emre'nin şiirlerinde tüm insanlığı kucaklayan, aynı zamanda onlara doğru ahlaki davranışları öğütleyen dizeler barındırdığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, Yunus Emre'ye ve O'nun insan olmanın gerekleri konusundaki düşüncelerine eğitim-öğretim sürecinde daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:
Yunus Emre, tasavvuf, insan ve ahlak	Yükleme	: 03.04.2019
	Düzeltilme	: 07.08.2019
	Kabul	: 22.09.2019
	Yayımlama	: 21.12.2019

Sorumlu Yazar: Esma Kapan, Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, esmaarslan_2811@hotmail.com ORCID:0000-0001-8750-7768

Atf İçin: Kapan, E. (2019). Yunus Emre'nin "Ahlaki güzellikleriyle insan" görüşü. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 16-40.

Giriş

Yaklaşık olarak 1240-1320 yılları arasında Eskişehir civarında yaşadığı bilinen Yunus Emre, Türk İslam kültürünün veya Türk tasavvuf geleneğinin Anadolu'da Türkçeyle serpilip gelişen ilk abidevi kişisidir (Kızır Taştan, 2019). Yunus Emre, bütün edebiyat tarihi içinde Türkçe'nin edebî bir dil haline gelmesinde en büyük, en mühim dereceye sahip olanlardan birisi ve belki de birincisi olarak görülmektedir (Tatçı, 1990).

XIII. ve XIV. yüzyıllarda birçok etnik, dinî ve mezhebî unsurun bir arada yaşadığı Anadolu'da çekişme ve çatışma meselesi var olsa da dünyanın başka bölgelerine göre barış içinde yaşanmasını sağlayan şey, Yunus Emre'nin ortaya çıkmasını sağlayan Anadolu Türk İslam kültürü olmuştur (Kızır Taştan, 2019). Anadolu Türk İslam kültürü içerisinde yoğrulan Yunus Emre hem toplumumuz, hem de insanlık için önemli bir şahsiyet olarak görülmektedir. Nitekim Yunus Emre'nin mezarının kendi sınırları içinde olmasını isteyen çok sayıda şehir olmasından ötürü, Anadolu'nun pek çok yerinde kendine ait olduğu söylenen mezarları bulunmaktadır (Kurt, 2019;8). Ayrıca Yunus Emre'nin doğum ile ölüm yıl dönümü, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarının kutlama ve anma yıl dönümleri arasında yer almaktadır (Kızır Taştan, 2019).

Yunus Emre'den günümüze kadar gelen "Divan" ve "Risaletü'n-Nushiyye" adlı eserler, birer şiir kitabıdır (Yılmaz, 2013). Yunus Emre'nin en değerli yapıtı olarak kabul edilen Divan'da, aruz vezniyle gazel biçiminde kaleme alınmış şiirleri ve hece ölçüsü ile dörtlükler kullanarak yazmış olduğu ilahileri bulunmaktadır (Kızır Taştan, 2019). Risaletü'n-Nushiyye'de ise Yunus Emre; insanın cahilliğinden kaynaklandığını düşündüğü yalancılık, şehvet, büyüklenme, açgözlülük, kıskançlık, bozgunculuk, öğünme ve dedikodunun kötülüklerini uzunca anlatmaktadır (Şenocak, 2019). Bu bağlamda Yunus Emre'nin her iki eserinin de insan odaklı olduğu söylenilebilir.

Yunus Emre insana çok değer veren, bütün insanlara bir göz ile bakan, bütün yaratılmışları bir gören bir şahsiyettir (Timurtaş, 1989:31). Yunus Emre'nin insan olan herkese fakir, zengin, din ayrımı yapmadan sevgiyle bağlı olduğu görülmektedir. Güzel (1991:84), Yunus Emre'nin insan sevgisinin, insanda Allah'tan bir parça ve O'ndan gelip bedenlenmiş bir cevher bulunduğunu bilmesine bağlar. Yunus Emre'ye göre; insan olgunlaştıkça hırs yerine iç huzuru, zulüm yerine şefkati, mal biriktirme yerine düşkünlere yardım etmeyi önemser (Şenocak, 2019). Bu bağlamda Yunus Emre'nin, insanların yaptıkları hataları düzeltme hususunda bir umut taşımasında, insanlığa olan büyük sevgisinin rolü olduğu söylenilebilir.

Yunus Emre'nin şiirlerinde insan tanımı, insanın yaratılışı, insanlık ve insan sevgisiyle ilgili söyledikleri, Kur'an ile örtüşen dinî-İslamî kaynaklı bilgilerdir ve dolayısıyla insan tanım ve algısında Hz. Muhammed de önemli bir yer tutmaktadır (Kızır Taştan, 2019). Yunus Emre,

"Yaratdı yetmiş iki dili

Arada üstün kodı müslümanı"

mısraları ile, mensup olduğu inancı ve bu inanca mensup olan insanların Allah katında yüceliğini de ifade etmektedir (Güzel, 1991: 84).

Yunus Emre'nin şiirlerinde bağnazlığa karşı tasavvufun getirdiği hoşgörü, bağışlama ve sevgi gücünün etkisinin olması öbür dünya özlemiyle yanmayan, Allah'a kavuşmak gibi bir özlemi bulunmayan insanlara da cana yakın gelmesinde etkilidir (Fuat, 1999). Yunus Emre'nin tasavvuf

anlayışı Kur'an-ı Kerim'e, Hz. Muhammed'in davranışlarına, kendisinden önce yaşayan İslam mutasavvıflarının düşüncelerine dayanır (Tatçı, 1990). Tasavvuf, yalnızca bir din felsefesi değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi önerisidir (Fuat, 1999:29). Bu nedenle Yunus Emre'deki insan sevgisi, günümüze kadar bazı araştırmacılar tarafından hümanizm terimi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır (Güzel, 1991; Fuat, 1999). Oysa aşkın temelinde Allah, Allah da aşktan ibaret olduğuna göre "her türlü sevgi insan içindir" diyen hümanistler, aşkı sınırlandırdıkları için Yunus Emre'den daha farklı düşünürler (Tatçı, 1990).

Yunus Emre tüm söz ve davranışlarında, hangi din ve ırka mensup olursa olsun Yaratandan bir parça olarak gördüğü insanı arındırmaya, iyileştirmeye, birleştirmeye, sevgiye ve ilahi aşka davet eder (Yılmaz, 2013). Nitekim insana en yararlı davranış; güzel ahlak, insanlığa ve bütün yaratılmışlara sevgi, ilim, fazilet ve varlık sırrına eriş için gayrettir (Güzel, 1991:96). Yunus Emre'ye göre ahlak, insanî olmayan davranışları terk edip ilahî yaradılışa yönelmektir. Çelik (2009) tasavvufa ait "Hakk'ın seni senlikten öldürmesi ve kendisiyle diriltmesidir" tanımında geçen "ölüm" ve "hayat" kavramlarını; fizyolojik olarak değil, nefsin hakimiyet altına alınarak ölüymüşçesine etkisiz hale getirilmesi olarak yorumlamaktadır. Bu bağlamda Yunus Emre'nin şiirlerinde ve düşüncelerinde tasavvuf düşüncesini yansıttığı söylenilebilir.

Ahlaki olmayan davranışlar, Yunus Emre'nin sözlüğüne "yaramaz" kelimesiyle girer ve bu davranışların "yarar" davranışlara dönüştürülmesi, insan-ı kamil olmanın esaslarıdır (Tatçı, 1990). Ahlak, bireyleri birbirine bağlayan, bir arada tutan manevi bir olgudur. Ahlak, toplumdaki bireylerin güvenlik, barış, huzur ve mutluluk içinde yaşamalarına yardımcı olduğundan; toplumun barış ve huzurunun sağlanmasında, insanların ahlaklı olup olmamaları önem taşımaktadır (Karadağ, 2016:82).

Eğitimin ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı insanlar yetiştirmek (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000) ve paylaşılan ortak değerleri yaşatmaktır (Altun, 2003). Çünkü değerler sadece toplumun değil, toplumun ahlaklandırılmasını sağlayan eğitimin de temel yapı taşlarından birisidir (Akagündüz, 2016:24). Değerlerden arındırılmış bir eğitimde, neyin doğru neyin yanlış, neyin öğretmede öncelikli olup olmadığını tespit etmek mümkün değildir (Altun, 2003). Bu bağlamda eğitimde iyi bir ahlak ve değer eğitimi verilmesi, gelecek nesilleri sağlıklı yetiştirme hususunda önemli görülmektedir.

Değerlerin geçmişten bugüne nasıl değiştiği, değişme nedenleri, geçmişteki önemli kişilikler ve bunların yaşantıları öğrencilerin değer oluşturmalarında önemli unsurlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Çünkü değerleri felsefeden, psikolojiden ya da sosyolojiden bağımsız olarak oluşturamayız (Akagündüz, 2016:20). Yılmaz (2013) günümüzün çatışmacı, menfaatçi, faydacı, hazzcı ve bencilliği öne almış ruh yapısına çare olarak; başta Yunus Emre olmak üzere insanı Yaratandan ötürü sevmeye ve sayılmaya layık gören tasavvuf erbabını göstermiştir. Bu doğrultuda Yunus Emre'nin insan ve insan ahlakına ilişkin öğütlerini tanımak ve anlamak, eğitimde ahlak ve değer eğitimine sağlayabileceği katkı açısından önemli görülmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmada Yunus Emre'nin insanı şiirlerinde nasıl ele aldığı incelenerek, insan ve insanın ahlakına ilişkin unsurları yansıtan şiirleri belirlenmiş ve tasavvuf düşüncesi etrafında yorumlanarak açıklanmıştır.

Bu araştırmada Yunus Emre'nin şiirlerinde yer alan insan ve insanın ahlakına dair unsurların, onun tasavvuf anlayışı çerçevesinde ele alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Yunus Emre'nin "Risaletü'n Nushiyye" ve "Divan" isimli eserlerindeki insan ve insanın ahlakına dair unsurlar,

tipik bir biçimde geçen şiirleri betimlenerek tasavvuf düşüncesi etrafında yorumlanmıştır. Araştırmada doküman olarak, Yunus Emre'nin her iki eserine ait şiirlerin yer aldığı Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı' nın "Yunus Emre Dîvanı" adlı eseri ele alınmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, Yunus Emre'nin şiirlerinde insan algısı ve unsurlarına dair pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Kızır Taştan, 2019; Beyribey, 2018; Kaplan, 2018; Yılmaz, 2013; Dalkılıç, 2010; Kılıç, 2010; Pala, 1995; Kaplan, 1994; Güzel, 1991). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, insan ve insanın ahlaki unsurlarına değinen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. O da 1994 yılında Mehmet Kaplan tarafından yayınlanan "Yunus Emre'nin İnsan ve Ahlak Görüşü" adlı makalesidir. Kaplan (1994) çalışmasında, Yunus Emre'nin Risaletü'n-Nushiyye adlı eserinin tahlilini yapmıştır. Divan eserini ise kapsam dışı bırakmıştır. Oysa bu çalışmada Yunus Emre'nin her iki eserine (Risaletü'n-Nushiyye ve Divan) ait şiirlerde yer alan insan ve insanın ahlakına dair unsurlar incelenerek temalandırılmış ve başlıklar altında yorumlanmıştır. Dolayısıyla araştırma verilerinin kapsam ve içerikleri birbirinden farklıdır. Bu doğrultuda alanyazında insan ile insanın ahlaki unsurlarına yönelik güncel ve yeterli sayıda bir çalışmanın olmayışı, bu araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır. Bu amaçla araştırmanın problemini "Yunus Emre'nin 'Risaletü'n Nushiyye' ve 'Divan' isimli eserlerindeki insan ve insanın ahlakına dair unsurlar nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırma, Yunus Emre'nin şiirleri incelemesi konusunda hazırlanmış Memet Fuat'ın (1999) "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı' nın (1990) "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserindeki şiirler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlaki unsurlarını tipik bir şekilde yansıtan şiirlerindeki dizelerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Yunus Emre'nin şiirlerinde yer alan insan ve insan ahlakına dair unsurların ele alındığı bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Merriam'a göre (2013) gözlemciyi araştırmanın merkezine koyan nitel araştırma olay veya olguları tanımlamaya, çözmeye, yorumlamaya ve anlamaya yarayan teknikleri kapsamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217) teknik olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Yunus Emre'nin şiirlerinde yer alan insan ve insan ahlakına dair unsurlar, söz konusu unsurları tipik bir biçimde yansıtan şiirlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Araştırma süreci Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma sürecinin şematik olarak gösterimi

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik durum örnekleme benimsenmiştir. Benzeşik durum örnekleme; örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler, insan ve insanın ahlakına dair unsurları tipik bir biçimde yansıtan benzer şiirlerine göre seçilerek toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmada doküman olarak Yunus Emre'nin şiirlerinin yer aldığı Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı'nın "Yunus Emre Dîvânı" adlı eserleri ele alınmıştır.

Memet Fuat'ın (1999) "Yunus Emre" adlı kitabında, Yunus Emre'den günümüze kadar gelen "Divan" ve "Risaletü'n-Nushiyye" adlı her iki eserinden de seçmeler bulunmaktadır. Mustafa Tatcı'nın (1990) "Yunus Emre Dîvânı" adlı eserinde ise Yunus Emre'nin "Divan" adlı eserindeki şiirler yer almaktadır. Araştırma kapsamında her iki dokümanın tercih edilmesinin nedeni, içeriklerinin birbirini tamamlayabileceğinin düşünülmesi, dokümanların kolay ulaşılabilir bulunması ve klasik Türk edebiyatı ile Türk Tasavvuf edebiyatı alanında pek çok esere sahip olan alanında yetkin yazar ve araştırmacılar tarafından yazılmış eserler olarak görülmesidir. Araştırma kapsamında doküman incelemesi tekniği doğrultusunda dokümana ulaşma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, dokümanı kodlama ve dokümanın analizini yapma aşamaları (Merriam, 2009) izlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırma sonucunda toplanan birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada "Yunus Emre" ve "Yunus Emre Dîvânı" adlı eserler, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından okunarak incelenmiştir. Eserlerdeki Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlakına dair unsurları tipik bir biçimde yansıtan benzer şiirleri yorumlanarak kodlara, kodlardan temalara, temalardan da bulgulara ulaşılmıştır. Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlakına dair unsurlara şiirlerinde nasıl yer verdiğini örneklendirmek amacıyla, içeriği tipik bir biçimde yansıtan şiirleri doğrudan

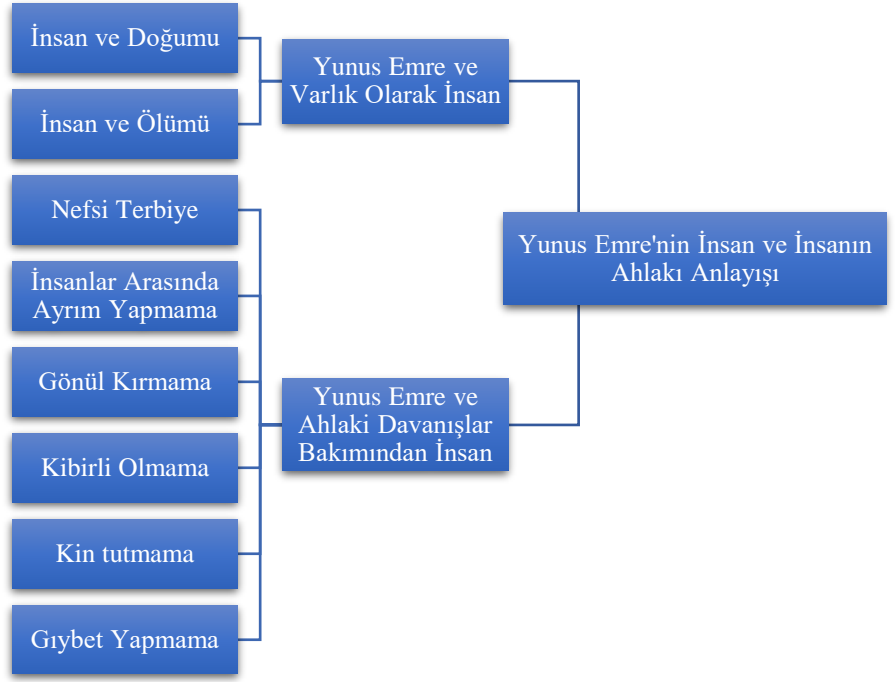
alıntılarla sunulmuştur. Bu doğrultuda Yunus Emre'nin tasavvuf anlayışının birer yansıması olarak insan ve insanın ahlakına dair unsurlara ait bulgular, başlıklar halinde açıklanarak tahlil edilmiştir.

Nitel araştırmacının doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemleri alması (geçerlik) ve araştırma süreci ile verileri açık ve ayrıntılı, araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek bir biçimde tanımlaması (güvenirlik), karşılaması gereken önemli beklentiler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, bu araştırmadaki dokümanların, Yunus Emre'nin şiirlerini yeterli düzeyde kapsayacak şekilde ve okuyucuların dokümanlara ulaşmasında kolay ulaşılabilirlik özelliğinin olmasına dikkat edilerek seçim yapılmıştır. Verilerin ayrıntılı bir biçimde betimlenmeden sonuçların sunulması, araştırmacının inandırıcılığını düşürmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda ise verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak, ayrıntılı betimlemeler yapılmasına ve bu şekilde okuyucuların, kendi sonuçlarına ulaşarak yorumda bulunabilmelerine fırsatlar sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre; doküman analizi yöntemine uygun olarak ulaşılan bulguların tutarlılığı kontrol edilmiş, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığı üzerinde durulmuş ve bulgular gözden geçirilerek çalışmanın geçerliliği teyit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Yunus Emre'nin şiirlerinin yer aldığı "Yunus Emre" ile "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerdeki insan ve insanın ahlakına dair unsurlar, içerik analizi yöntemiyle temalandırılarak sunulmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgular Yunus Emre'nin İnsan ve İnsanın Ahlakı Anlayışı kategorisi altında "Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan" ile "Yunus Emre ve Ahlaki Davranışlar Bakımından İnsan" ana temalarından oluşmuştur. Bu kapsamda "Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan" teması "*İnsan ve Doğumu*" ile "*İnsan ve Ölümü*" alt temalarını içermektedir. "Yunus Emre ve Ahlaki Davranışlar Bakımından İnsan" teması ise "*Nefsi Terbiye*", "*İnsanlar Arasında Ayrım Yapmama*", "*Gönül Kırmama*", "*Kibirli Olmama*", "*Kin tutmama*", "*Gıybet Yapmama*" alt temalarını kapsamaktadır. Bu temalar Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlakı anlayışı

Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan

Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı' nın "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerindeki Yunus Emre'nin şiirleri incelendiğinde, "insan ve doğumu (yaratılışı)" ile "insan ve ölümü" alt temalarına ulaşılmıştır. "Varlık Olarak İnsan" anlatan bu alt temalar, başlıklar halinde sunulurarak açıklanmıştır.

İnsan ve Doğumu

Yunus Emre'nin şiirlerinde, insan ve insanın doğumuna ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizeler şöyledir:

"Padişahun hikmeti gör neyledi

Od u su toprak u yile söyledi

Bismillah diyüp getürdi toprağı

Ol arada hazır oldu ol dağı

Toprağıla suyu bünyad eyledi

Ana Adem dimeğı ad eyledi

Yil gelüp ardınca depitdi anı

Andan oldu cism-i Adem bil bunı

Od dahı geldi vü kızdurdu anı

Çünkü kızdı cisme ulaşdı canı" (Tatcı, 1990:8)

Bu dizelerde Yunus Emre, insanı "adem" şeklinde anmaktadır. Allah (şiirde padişah), dört unsura (toprak, su, hava ve ateşe) ilk insan Hazreti Adem'i yaratmasını söyler. Toprak "bismillah" diyerek gelir (veya getirilir). Allah suyla toprağı karıştırır ve ona Adem ismini verir. Ardından rüzgar

gelir ve onu hareket ettirip insan cisminde bürünmesini sağlar. En son ateş gelir ve insanı kızdırır, yani pişirir. Böylece Hz. Adem insan görünümüne ulaşmış olur. Bu şiirde insanın yaratılışının Hz. Adem özelinde anlatıldığı; fakat tüm insanlığın yaratılışına atıf yapıldığı söylenilebilir.

*“Hak bir gevher yarattı kendünün kudretinden
Nazar kıldı gevhere eridi heybetinden
Yidi kat yir yarattı ol gevherün nûrından
Yidi kat gök yarattı ol gevherün bugından
Yidi deniz yarattı ol gevher tamlasından
Tagları muhkem kıldı ol deniz köpüğünden
Muhammed’i yarattı mahlûkat şefkatinden
Hem ‘Alî’yi yarattı mü’minlere fazlından
Gayıb işin kim bilür meger Kur’an ‘ilminden
Yûnus içdi esridi ol gevher denizinden”* (Tatcı, 1990:203).

Yunus Emre bu şiirinde; sadece bir kişinin ya da kendinin değil, tüm kainatın birbirine bağlı olarak şekillenmiş ve doğuşunu ifade etmektedir. Bu doğuş ise, yoktan bir var ediliş olarak vurgulanmaktadır. Yunus Emre, Allah’ın insanlığa merhameti neticesinde Hz. Muhammed’i ve Hz. Ali’yi yarattığını belirtmektedir. Bu ilim bilgisini ise Kur’an’ı Kerim’den aldığını, o ilimle kendinden geçtiğini aktarmaktadır.

*“Yarattı Hak dünyayı Muhammed dostluğuna
Dünyaya gelen gider baki kalası değil”* (Fuat,1999: 176).

Yunus Emre, bu dizelerde insanın doğumunu, dünyanın yaratılışı ve Hz. Muhammed ile ilişkilendirmektedir. Dünyaya doğarak gelenin ise, yaşam süresinin kalıcı olmadığını vurgulamaktadır. Nitekim “Yunus Emre Dîvanı” adlı eserde benzer unsurların yer aldığı Yunus Emre’nin dizelerine şöyle örnek verilebilir:

*“Yitmiş bin yıl öndinden yarattı Muhammed’i
Hak kendü aşık oldu bahane bir yıldızdan”* (Tatcı,1990:191).

*“Yaradıldı yir ile gök Muhammed dostluğuna
Levlak ana delil durur ansuz yir ü gök olmadı”* (Tatcı, 1990:316).

Bu bağlamda Yunus Emre’nin doğum kavramına ilişkin unsurların yer aldığı şiirlerinde; doğumu, kendinden ya da herhangi bir insanın üzerinden değil, daha çok kainatın yaratılış hikayesi ve Hz. Muhammed’in doğumu üzerinden ele aldığı söylenilebilir.

İnsan ve Ölümü

Yunus Emre’nin şiirlerinde, insan ve insanın ölümüne değinen ifadelere rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizeler şöyledir:

“Gelün ‘amel idelüm elümüz irer iken
Ecel irer ansuzın irgürmez sanumuza
İy dirîga n'idelüm bizde ‘amel olmazsa
Hışm idüp yapışalar bu kefen tonumuza
Sorucılar geleler sorı hisab soralar
Karanu sin içinde otura yanumuza
Ölüm Hak'dur bilürsin niçün gafıl olursın
Azraîl kasd idiser günahlutenümüze” (Tatcı, 1990:253).

Yunus Emre bu şiirinde, insanların dünyada kalıcı olmadığını ve ölümün hak olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca ölümün ansızın gelip canımızı almadan, ona hazırlık yapıp güzel ameller işlememizi öğütleyen Yunus Emre; bu amellerden hesaba çekileceğimizi, Azrail'in mutlak suretle insanın canını alacağını ve buna hazırlıklı olunması gerektiğini açıklamaktadır.

“Ko ölmek endişesin ‘aşık ölmez bakîdür
Ölmek senün nen ola çün canun İlahîdür
Ölümden ne korkarsın korkma ebedî varsın
Çün kim işe yararsın bu söz fasid da'vîdür” (Tatcı, 1990:28).

Yunus Emre, bu dizelerde; Aşık olan insanın ölümle birlikte hayatının aslında yok olmayacağını, ebedi varlığını korumaya devam edeceğini ve bu nedenle korkmaması gerektiğini ifade etmektedir.

“Ol can kaçan öliser sen ana can olasın
Ölmiş gönül dirile anda ki sen olasın
Ölmeklik dirlik ola ölümsüz dirlik bula
Başlu gönül onula merhemi sen olasın
Sen oldugun gönüller her dem canın yiniler
Bunlardur ölmeyenler hakimi sen olasın
(...)
Can bedenden uçacak menzilinden göçecek
Ol cihana geçecek göze ‘iyan olasın
Tozını yil almaya bir zerre ırlmaya
‘Aşık canı ölmeye ma'şûkı sen olasın
Yûnus sen ‘aşıkısan ‘ışka muvafıkısan
Korkma ulaşığısan ne olursan olasın” (Tatcı, 1990:212-212).

Yunus Emre bu şiirinde; insanın ölümsüzlüğe gerçek aşkla, yani Allah aşkına kavuşmasıyla varabileceğini belirtmektedir. Maşukunu bulan ve Aşık olan kişinin sondan korkmaması gerektiğini, o canın her daim taze ve diri kalacağını; ölümsüzlüğün sırrının, gönlünde Allah aşkını taşıyan kişilerde olduğunu vurgulamaktadır.

“Ten fanîdür can ölmez çün gitdi girü gelmez

Ölürise ten ölür canlar ölesi degül

(...)

Yûnus gözün görürken yaragun eyleyigör

Gelmedi anda varan girü gelesi degül” (Tatçı, 1990:126).

Bu dizelerde Yunus Emre; insanın bu dünyada baki değil, fani bir varlık olduğuna dikkat çekmektedir. İnsanın maddi olarak ölebileceğini, ancak manevi olarak gönüllerdeki yerini koruyacağını, gidenlerin ise geri gelmeyeceğini ifade etmektedir. Son iki dizede ise; gözü görüyorken (bu fani dünyada yaşıyorken), ölümü tadan insanların geri gelmeyeceğini göz önünde bulundurarak bu dünyada yapması gereken işleri bitirmesi gerektiğini kendine öğütlemektedir.

“Biz dünyadan gider olduk

Kalanlara selam olsun

Bizim için hayır dua

Kılanlara selam olsun

(...)

Tenim ortaya açıla

Yakasız gömlek biçile

Bizi bir asan veçh ile

Yuyanlara selam olsun

(...)

Dünyaya gelenler gider

Hergiz gelmez yola gider

Bizim halimizden haber

Soranlara selam olsun” (Fuat, 1999:224).

Yunus Emre bu şiirinde, kendi ölüm ve ölüm sonrasındaki sürece ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Kendisine ölümünden sonra hayır duasında bulunanlara, ölüsünün yıkayanlara, kefenini giydirenlere minnetini sunmaktadır. Ayrıca ölümü, herkesin bir gün tadacağını vurgulamaktadır.

Yunus Emre'nin, ölüm kavramına dair unsurların yer aldığı şiirlerinde; varlık olarak her insanın bir gün ölümü tadacağına, bu durumun Allah'ın bir tecellisi olarak buna hazırlıklı olunması gerektiğine, Aşık olan kişinin ise ebedi olarak varlığına koruyacağına dikkat çektiği söylenilebilir.

Yunus Emre ve Ahlaki Güzellikler Bakımından İnsan

Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı' nın "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerindeki Yunus Emre'nin şiirleri incelendiğinde, insanın ahlaki özelliklerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadeler; "Nefsi terbiye", "İnsanlar arasında ayırım yapmama", "Gönül kırmama", "Kibirli olmama", "Kin tutmama" ve "Gıybet yapmama" olmak üzere alt temalar şeklinde başlıklandırılarak açıklanmıştır.

Nefsi Terbiye Etme

Yunus Emre'nin şiirlerinde, insanın nefesine ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizeler şöyledir:

"Şunlar ki çoktur malları

Gör nice oldu halleri

Sonucu bir gömlek giymiş

Anın da yoktur yenleri

(...)

Bir imaret göster bana kim sonu viran olmaya

Kazanagör sen ol malı kim senden geri kalmaya" (Fuat, 1999:36)

Yunus Emre bu dizelerle; dünya malına değer vermememiz gerektiğini, malı çok olan zenginlerin bile kolsuz bir kefen (gömlek) ile bu dünyadan göçtüğünü, hiç kimsenin ölümden sonra dünya malını sağlam bir şekilde arkasında bırakamayacağını ifade etmektedir.

Yunus Emre'nin şiirlerinde insanın nefisini terbiye etmesi gerektiği ve bunun yollarını öğütlediği ifadeler de rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı iki farklı şiirdeki dizeler şöyledir:

"Esritdi 'ışka düşürdi ben hamıdum 'ışk bişürdi

Aklum başuma divşürdi hayrı şerden seçer oldum

Hayra döndi benim işüm endişeden azad başum

Nefsüm başını kesüben şer işlerden kaçır oldum" (Tatcı, 1990:172).

"Nefsümün ejdehası döndi bana haml'ıtdi

Kana 'at hay dimezse hakikatdür yir indi

Kana 'ati yar idin uyma nefis dilegine

İresin hakıkate yirün buldun tur indi

Kana 'at didüğünü eger sen tutmazısan

Nefsüne uyarısan ser-gerdan ol var indi

Yünus Hak tecellisın şa 'ir dilinden söyler

Canda gevher varısa Hak'dan yana yürindi" (Tatcı, 1990:313).

“Hakikate bakarısın nefsin sana düşmanyiter

Var imdi ol nefsinile vuruş-tokuş savaş yürü

Nefsdür eri yolda koyan yolda kalur nefse uyan

Ne işün var kimseyile nefsüne kakı buş yürü” (Tatcı, 1990:328).

Yunus Emre üç farklı şiirinde yer alan bu dizelerle; nefisini yenme hususunda verdiği mücadeleyi anlatmaktadır. Yunus Emre; nefisine uyduğu zaman kendini kaybetmiş bir halde şaşkın birine dönebileceğini, bu şerlikten kaçarak endişelerden kurtulabileceğini ve bunun yolunun Allah aşkında olduğunu ifade etmektedir.

Yunus Emre'nin nefis ile Allah'a olan aşkı ilişkilendirmektedir. Bu ifadelerine yer verdiği dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Dünyanın muhabbeti ağulu aşā benzer

Ahırın sanan kişi ağulu aştan geçer

Başında akli olan ücrete amel etmez

Hurilere aldanmaz göz ile kaştan geçer” (Fuat, 1999:154).

Yunus Emre'nin bu dizelerinde; dünya sevgisinin zehirli aşā benzediğini, akli başında olan insanın kendini geçici aşā ve paraya değil, Allah aşkına vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim Yunus Emre'nin nefisini terbiye etmesinin yolunu, yine Allah aşkında bulduğu anlaşılmaktadır.

“Sûfilere sohbet gerek

Ahîlere ahret gerek

Mecnûn'lara Leyla gerek

Bana seni gerek seni” (Tatcı, 1990:312)

dizelerinde aşkın beşerî bir insana değil, Allah'a olan aşkı ifade ettiği görülmektedir. Nitekim bu dizelerde Yunus Emre'nin Allah'a duyduğu aşkı yücelttiği, aşk makamını yüce gördüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, Yunus Emre'ye göre güzel ahlaklı insanın; nefisini terbiye ederek kendini Allah aşkına veren kişi olduğu anlaşılmaktadır.

İnsanlar Arasında Ayrım Yapmama

Yunus Emre'nin şiirlerinde, insanlar arasında ayrım yapılmamasına değinen ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Yitmiş iki dil seçdi aramıza söz düşdi

Ol bakışı biz bakduk yirmedik ‘am u hası” (Tatcı, 1990:313).

“Birlikdedür varumuz biz bir olduk kamumuz

İkilik söylemege komaz lisanumuzı” (Tatcı, 1990:339).

“Yitmiş iki millete kurban ol ‘aşıkısan

Ta aşıklar safında tamam olasın sadık” (Tatcı, 1990:103).

Yunus Emre üç farklı şiirinde yer alan bu dizelerde, Allah’ın yarattığı yetmiş iki türlü dili, dolayısıyla yetmiş iki türlü milleti yerip aşağılamayacağını ve oluşan bu farklılığı ya da sınırları tanımayacağını ifade etmektedir. Ayrıca yaratılmışlar arasında Yaratandan dolayı hiçbir ayırım yapmadığını, insanların da ayırım yapmaması gerektiğini, bu şekilde tamamlanabileceğimizi ifade etmektedir.

Yunus Emre’nin şiirlerinde, insanlar arasında ayırım yapmadan tanışıp kaynaşmalarını öğütlediği ifadeler şu dizelerde rastlanmıştır:

“Gelin tanışık edelim

İş kolayın tutalım

Sevelim sevillelim

Dünyaya kimse kalmaz.” (Fuat, 1999:54)

Bu bağlamda Yunus Emre’ye göre güzel ahlaklı insanın, insanlar arasında ayırım yapmayan kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Yunus Emre’nin şiirlerinde insanlar arasında ayırım yapmak yerine eşitlik, sevgi ve saygı değerler çerçevesinde birlik olunabileceğini vurguladığı söylenilebilir. Bu bağlamda Yunus Emre’yi evrensel yapan ve insancıl kılan şeyin, şiirlerinde tüm insanlığı kucaklayan bu ve buna benzer söylemlerinin olduğu söylenilebilir.

Gönül Kırmama

Yunus Emre’nin şiirlerinde, gönül kavramına ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Ben gelmedüm da’vîyiçün benüm işüm seviyiçün

Dostun evi gönüllerdür gönüller yapmaga geldüm” (Tatcı, 1990:142).

Yunus Emre bu dizelerde; işinin kavga ya da dava işi ile değil, sevgi ve gönül işi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Yunus Emre’nin hoşgörülü ve barışçıl bir anlayışa sahip olduğu söylenilebilir.

“Gevhersüz gönüllere yüz bin söz eydürisen

Hak'dan nasîb olmasa nasîb olası degül

Sakıngül yarıin gönlin sırçadur sımayasın

Sırça sındukdan girü bütün olası degül” (Tatcı, 1990:126).

Yunus Emre bu dizelerde cevhersiz, iç güzelliği olmayan gönüllere ne anlatırsan anlat, Allah lütfetmedikçe anlayamayacaklarını ifade etmektedir. Buradan hareketle Yunus Emre’ye göre, insanlarda gönül güzelliğinin olup olmaması ya da bu insanların laftan/sözden anlayıp anlamamalarında da Allah’ın rolünün olduğunu düşündüğü söylenilebilir. Son iki dizede de insanın gönlünün “sırça” ya benzetildiği görülmektedir. Yunus Emre inanın gönlünün bir cama (sırçaya) benzediğini ve onu

kırmaktan insanların sakinmesi gerektiğini öğütlemektedir. Gönül kırıldıktan sonra sırçanın kırılacağını ve artık bir bütün olamayacağını vurgulamaktadır.

Yunus Emre'nin şiirlerinde insanların birbirlerinin gönüllerini kırmamalarına değinen ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Bir kez gönül yıktın ise

Bu kıldığın namaz değil

(...)

İki cihan bedbahtı

Kim gönül yıkar ise

(...)

Yunus Emre der hoca gerekse bin var hacca

Hepisinden iyisi bir gönüle girmektir” (Fuat, 1999:33-34).

Yunus Emre bu şiirinde, insan gönlü kırmanın ibadetin bile faydalarını gölgeleyebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Yunus Emre'nin insanların gönül kırma sorununa, sahip olduğu tasavvuf felsefesinin etkisiyle şeriat kurallarının üstünde tutarak barışçıl yaklaştığı söylenilebilir. Bu bağlamda Yunus Emre'ye göre güzel ahlaklı insanın, insanların gönlünü kırmayanlar olduğu anlaşılmaktadır.

Kibirli Olmama

Yunus Emre'nin şiirlerinde, insanların kibir duygusuna ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Egriligün koyasın togrı yola gelesin

Kibr ü kîni çıkargıl erden nasîb alasin

Ne virsen elünile şol varur senünile

Ben disem inanmazsın varıcağaz göresin

Gönülde pas oturur anda seni yitürür

İçerü şah oturur girimezsın göresin” (Tatçı, 1990:203)

Yunus Emre bu dizelerinde; insandaki kibir duygusunun, çevresindeki diğer insanlarla ilişkilerini bozduğunu ve bu durumun insanı bitirebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca kibre ilişkin;

“Can odur kim Hak'a ire ayak odur yola gire

Er oldur alçakda tura yüksekden bakan göz degül” (Tatçı, 1990:132).

“Kamusın bir gör kemterin er gör

Alçak görmegil palas giyeni” (Tatçı, 1990:286)

“Korkarısın sen Tamu'dan (gel) alçak olgıl kamudan

Ol günü ince köprüden (bil) kamular geçmek gerek” (Tatcı,1990:110).

“Sen yüceden çıkarsın alçak yire akarsın

Gönül Hakk'a dutarsın alçak gönlün var senün” (Tatcı, 1990:117).

dizelerinde Yunus Emre; kişinin insanlara yüksekte bakarak kibre kapılmasının, onu Allah'tan uzaklaştıracağını ifade etmektedir. Kibrin karşısında ise insanların alçakgönüllü olmaları gerektiğini ve ancak bu şekilde Allah'a ulaşabileceklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Yunus Emre'ye göre güzel ahlaklı insanın; kibirli değil, alçakgönüllü insanlar olduğu anlaşılmaktadır.

Kin tutmama

Yunus Emre'nin şiirlerinde, insandaki kin duygusuna ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Adımız miskindir bizim

Düşmanımız kindir bizim

Biz kimseye kin tutmazız

Kamu alem birdir bize

Pişrev bize Kuran'durur

Vatan bize cennettürür

Ol tamuya Hak yandırır

Ol gül-i gülzardır bize” (Fuat, 1999:140)

Yunus Emre bu dizelerde; bir miskin olarak kin duygusunu asıl düşmanı olarak gördüğünü ifade etmektedir. Burada yer alan miskin kelimesi; tasavvuf felsefesinde varlığından, benliğinden geçerek, Allah'ın varlığında erimiş kimseyi (Fuat, 1999:141) ifade etmektedir. Herkesin onun gözünde aynı yere sahip olup, Kur'an ve Allah yolunun cennet olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu dizelerde, cehennem ateşi de dahil, Allah'tan gelen her şeyin ona gül bahçesi gibi geldiğini vurgulamaktadır.

Yunus Emre'nin şiirlerinde düşmanlık duygusunun işlendiği dizelere rastlanmıştır. Bu dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Alem düşman olurısa beni dostdan ırımaya

Dost kandayısa ben anda düşmanlık ayırmaya

(...)

Kime kim dost kapu aç a düşmanı elinden kaç a

Yûnus agzı güher saç a degme 'arîf dirimeye” (Tatcı, 1990:274).

Bu dizelerde ise Yunus Emre; düşmanlık, kin besleme gibi duyguların karşısında, dostluk ve hoşgörü duygusunu işlemektedir. Dost kapısı açıldığı zaman, düşmanlıkların biteceğini vurgulamaktadır.

“Her kim bizi yererise Hak dilegin virsün ana

Urmaklığa kasd idenün düşem öpem ayagını

Kim bize taş atarısıa güller nisar olsun ana

Çıraguma kasd idenün Hak yandursun çıragını” (Tatçı, 1990:307).

Yunus Emre bu dizelerde ise, her kim onu-onları eleştirirse eleştirsün, yine de Allah’ın ona dilediğini vermesi hususunda bir temennide bulunmaktadır. Aynı şekilde taş atsalar bile karşılığında güllerle karşılaşmalarını dilemektedir. Bu doğrultuda Yunus Emre’nin engin bir hoşgörü anlayışının olduğu söylenilebilir.

“Elif okuduk ötürü

Pazar eyledik götürü

Yaratılmışı hoş gördük

Yaratandan ötürü” (Fuat, 1999:19)

dizelerinde de, sevgi ve hoşgörü ifadelerine rastlanmıştır. İncelenen şiirlerden yola çıkılarak, Yunus Emre’nin kimseye düşmanlık beslemediği, Kur’an ve Allah yolunda alemle barışık olarak dostluk ve hoşgörü kapısını her daim açık tuttuğu söylenilebilir. Bu bağlamda Yunus Emre’ye göre güzel ahlaklı insanın; kin tutanlar değil, affedici ve hoşgörü sahibi insanlar olduğu anlaşılmaktadır.

Gıybet Yapmama

Yunus Emre’nin şiirlerinde, insanların gıybet yapmamalarına ilişkin ifadelerle rastlanmıştır. Bu ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“Kesgil haramdan elin

Çekgil gıybetten dilin

Azrail el’irmeden

Bu dükkânı der gider” (Fuat, 1999:86)

Yunus Emre bu dizelerde; insanların ellerini haramdan, dillerini ise gıybetten korumalarını, Azrail canlarını alana kadar yaşamlarını düzene sokmaları gerektiğini ifade etmektedir.

“Yalancılık eylemegil aşka yalan söylemegil

Bunda yalan söyleyenin anda yeri zindandadır” (Fuat, 1999:124)

Yunus Emre bu dizelerde insanları Allah katında yalan söylememeleri konusunda uyarılmaktadır. Bu bağlamda Yunus Emre’nin dürüstlük değerine son derece önem verdiği söylenilebilir.

Benzer ifadelerin yer aldığı dizelere şöyle örnek verilebilir:

“İy dostunu düşman dutan gaybet yalan söz söyleme

Bunda gammazlık eyleyen anda yiri tar olusar” (Tatçı, 1990:52).

“Eya gafil aç gözünü gönülün yavlak uzatmagıl

Bakgil kendü dirliğüne kimse ‘aybın gözetmegil

Şöyle dirilgil hulkala öliceğiz söyleşeler

Bakî dirlik budur canum yavuz adıla gitmegil

Bir gün ola bu dünyayı ahirete deşşüresin

Dün ü günü kılğıl ta 'at ayak uzadup yatmagıl' (Tatçı, 1990:126-127).

Yunus Emre iki farklı şiire ait bu dizelerde, insanların başkalarının ayıbını araştırmamaları, yalan söylememeleri, bu dünyanın ahiretinin de olduğunu unutmamaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda insanın yaşadığı dünyayı geçici bir köprü olarak görüp, yaşamında doğru ahlaki davranışlar sergilemesinin, Yunus Emre tarafından son derece önemli görüldüğü söylenilebilir. Bu bağlamda Yunus Emre'ye göre güzel ahlaklı insanın; gıybet yapmayan insanlar olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen şiirlerden yola çıkılarak, Yunus Emre'nin insanın ahlakına dair sahip olunmasını öğütlediği ahlaki özelliklerin, Allah'a kavuşmak özlemiyle anılan kalıcı nitelikler olarak görüldüğü söylenilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; Yunus Emre'nin şiirlerinde yer alan insan ve insanın ahlakına dair unsurların, onun tasavvuf anlayışı çerçevesinde ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Yunus Emre'nin "Risaletü'n Nushiyye" ve "Divan" isimli eserlerindeki insan ve insanın ahlakına dair unsurlar, tipik bir biçimde geçen şiirleri betimlenerek tasavvuf düşüncesi etrafında yorumlanmıştır. Araştırmada doküman olarak, Yunus Emre'nin her iki eserine ait şiirlerin yer aldığı Memet Fuat'ın (1999) "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatçı'nın (1990) "Yunus Emre Dîvanı" adlı eseri ele alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Yunus Emre'nin İnsan ve İnsanın Ahlakı kategorisi altında "Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan" ile "Yunus Emre ve Ahlakı Davranışlar Bakımından İnsan" ana temalarından oluşmuştur. Bu kapsamda "Yunus Emre ve Varlık Olarak İnsan" teması "İnsan ve Doğumu" ile "İnsan ve Ölümü" alt temalarını kapsamaktadır. "Yunus Emre ve Ahlakı Davranışlar Bakımından İnsan" teması ise "Nefsi Terbiye", "İnsanlar Arasında Ayrım Yapmama", "Gönül Kırmama", "Kibirli Olmama", "Kin tutmama", "Gıybet Yapmama" alt temalarını kapsamaktadır.

Yunus Emre'nin şiirlerindeki insanın doğum ve ölümüne ilişkin betimlemeleri, bu dünyadaki insanın yerini bir varlık olarak ifade etmektedir. Yunus Emre'nin "Yunus Emre" ve "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerdeki doğum kavramına ilişkin unsurların yer aldığı şiirlerinde; doğumu, kendinden ya da herhangi bir insanın üzerinden değil, daha çok kainatın yaratılış hikayesi ve Hz. Muhammed'in doğumu üzerinden ele aldığı ortaya çıkmıştır. Kizir Taştan (2019) çalışmasında, Yunus Emre'nin insanı; Allah'ın topraktan sevgiyle yarattığı ve fani dünyadaki hayatından sonra yaşayacağı ebedi alemde, kendi katına alacağı bir kul olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Yunus Emre'ye göre insan; evrenin gözbebeği, en değerli varlığıdır. Yunus Emre, insanı yalnızca maddi yönüyle değil; Allah'ın güzel niteliklerini içinde bulunduran güzel bir varlık olması yönüyle de sever (Güzel, 1991). Yunus Emre'nin "Yaratılmışı hoş gördük, Yaratandan ötürü" sözlerine de bu durumun yansıdığı görülmektedir.

Yunus Emre'nin düşünce dünyasında ölüm kavramı, önemli bir yer teşkil etmektedir. Pala (1995) yaptığı araştırmada, Yunus Emre'nin "Divan" adlı eserinde ölüm unsuruna değinen beyit sayısının 500 civarında olduğunu; bu sayının ise toplam beyit sayısının 1/7'ine tekabül ettiğini ortaya çıkarmıştır. Yunus Emre'nin "Yunus Emre" ve "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerdeki ölüm kavramına ilişkin unsurların yer aldığı şiirlerinde; varlık olarak her insanın bir gün ölümü tadacağı, bu durumun

Allah'ın bir tecellisi olarak insanın buna hazırlıklı olması gerektiği, Aşık olan kişinin ise ebedi olarak varlığını koruyacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Çelik'e göre (2009), tasavvuf düşüncesinde ölüm, sevgili ile karşılaşma anı olduğundan; korkulan değil, belki de arzu edilen bir şey olarak görülmüştür. Bu bağlamda Yunus Emre'nin ölüm kavramına ilişkin söylemlerinde tasavvuf düşüncesinin etkili bir rol aldığı söylenilebilir.

Memet Fuat'ın "Yunus Emre" adlı kitabıyla, Mustafa Tatcı'nın "Yunus Emre Dîvanı" adlı eserlerindeki Yunus Emre'nin şiirleri incelendiğinde; "Nefsi terbiye etme", "İnsanlar arasında ayırım yapmama", "Gönül kırmama", "Kibirli olmama", "Kin tutmama" ve "Gıybet yapmama" olmak üzere insanın ahlaki özelliklerine ilişkin ifadeler rastlanmıştır. Araştırma sonucunda; Yunus Emre'nin insan ve insanın ahlakına dair sahip olunmasını öğütlediği ahlaki özelliklerin, Allah'a kavuşmak özlemiyle anılan kalıcı nitelikler olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yunus Emre'nin şiirlerinde insanın nefesine hakim olamaması, insanlar arasında ayırım yapması, gönül kırması, kibirli olması, kin tutması, gıybet yapması gibi geçici nitelikleri bırakıp; bunun yerine nefisini terbiye etmesi, Allah'ın kalıcı nitelikleri olan sevgi, saygı, barış, dayanışma, hoşgörü, affedicilik, alçakgönüllülük, eşitlik gibi ahlaki değerlere kavuşması gerekliliğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Güzel (1991:90), Yunus Emre'nin idealize ettiği insan tipinin; Allah'a kulluk eden, bütün fiillerin Allah'a ait olduğunun şuurunda olan, kendi iradesinden soyunup Allah iradesiyle hareket eden, benliğini aşan, her yerde, her şeyde Allah'ı gören ve bulan insan olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla insan, kalıcı niteliklere sarılıp, geçici niteliklerden arınmaya çalışmalıdır. Dünyadaki geçici niteliklerden arınmayan, kendini Allah aşkına vermeyen birinin, bütün dini vecibelerini yerine getirse de O'na ulaşması olanaksız görülmektedir (Fuat, 1999). Bu doğrultuda, Yunus Emre'nin şiirlerinde güzel ahlaka dair verdiği öğütlerin, Yunus Emre tarafından insanları Allah'a kavuşturacak nitelikler olarak görüldüğü söylenilebilir.

Mutasavvıfların "ölmeden evvel ölmek" şeklinde formüle ettikleri hedef; nefsi maddî haz ve bedenî zevklere sürükleyen hevesin yok edilmesi, yani nefsin ölümü demektir (Çelik,2009). Bu bağlamda Yunus Emre'nin; güzel ahlaka kavuşmanın öncelikli koşulu olarak, nefsin ölümü ya da terbiyesini gördüğü söylenilebilir. Kılıç (2010), kendini 'modern' olarak tanımlayan günümüz insanının; çeşitli dünya endişelerinin (mal, mülk, çoluk-çocuk) beraberinde hırs, nefret, ikiyüzlülük, kıskançlık ve açgözlülük gibi birçok sorun teşkil eden durum getirdiğini belirtmektedir. Oysa Yunus Emre, bu çalışmada da görüldüğü gibi nefis ile verdiği ve insanların vermesi gerektiğini düşündüğü mücadeleyi pek çok şiirinde vurgulamaktadır. Yunus Emre'ye göre aşk ile nefis aynı bünyede barınmamaktadır. Bu sebeple Allah aşkı yaşayan gerçek Aşık; nefsin arzularına hayır diyerek nefsinin sesini kesebilen insandır (Ekiz, 2000).

Yunus Emre, insanın ahlaki güzellikleri bakımından nefisini terbiye etmesinin yanında; "İnsanlar arasında ayırım yapmamalarını", "Gönül kırmamalarını", "Kibirli olmamalarını", "Kin tutmamalarını" ve "Gıybet yapmamalarını" da ifade etmiştir. Araştırmada Yunus Emre'nin insanlara "gelin tanış olalım", "sevelim ve sevillelim" diye çağrıda bulunarak; insanlar arasında ayırım yapmak yerine eşitlik, sevgi ve saygı değerler çerçevesinde birlik olunabileceğini vurguladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Yunus Emre "Bir kez gönül kırdın ise, bu kıldığın namaz değil" diyerek; insanların gönül kırma sorununu, sahip olduğu tasavvuf felsefesinin etkisiyle şeriat kurallarının üstünde tuttuğu anlaşılmıştır. Yunus Emre "Ben ham idim, aşk pişirdi" diyerek; aşk davası olan kişinin hırs, kibir, gurur gibi kötü özelliklerden uzak kalacağını belirtmektedir (Demirci, 2008). Ayrıca Yunus Emre "Kim bize taş atar ise güller ana nisar olsun" diyecek kadar da affedici yapıya sahip bir şahsiyettir. (Yılmaz, 2013). Bu bağlamda Yunus

Emre'nin sevgi, birlik, beraberlik, hoşgörü gibi değerlere ait verdiği öğütlerin, günümüz dünyasında yeterince anlaşılması önemli görülmektedir. Ayrıca Yunus Emre'yi evrensel yapan ve insancıl kılan şeyin, şiirlerinde tüm insanlığı kucaklayan bu ve buna benzer söylemlerinin olduğu söylenilebilir.

Yunus Emre'ye göre çeşmeler farklı ama su aynı, Mevlana'ya göre ise lambalar farklı ama ışık aynıdır. Oysa lambalar ve çeşmelere değil, ışığa ve suya bakmak bizi birbirimize ve barışa daha çok yakınlaştıracaktır (Yaran, 2008). Kur'an-ı Kerim'de "müminler kardeşler" buyurulmuştur. Hz. Muhammed'in de "Ey Allah'ın kulları, hepiniz kardeş olun", "Birbirinize kin tutmayınız, birbirinizi kıskanmayınız, birbirinize sırt çevirip alakasız davranmayınız." gibi hadisleri bulunmaktadır. İslamiyet'te insanın değeri çok büyüktür (Tatçı, 1990). Yunus Emre de diğer pek çok tasavvuf şairi gibi İslam'ın anlayış ve görüşünü, hayat telakkisini anlatmaktadır. Onun büyüklüğü ise, bunları ifade edişindeki kudretinden ileri gelmektedir (Timurtaş, 1989). Dolayısıyla Yunus Emre'nin şiirlerindeki ifade gücünün kudreti, insanları ahlaki güzellikler etrafında toplamaya muktedir görülmektedir.

Günümüz toplumlarında yaşanan değer bunalımı nedeniyle okullarda gerçekleştirilecek planlı değer eğitimi etkinlikleri gittikçe önem kazanmakta; destan, şiir, hikaye gibi edebi ürünler değer eğitimi için önemli kaynaklar olarak görülmektedir (Deveci, Belet ve Türe, 2013). Bu doğrultuda Yunus Emre'nin insan ve insan ahlakına ilişkin öğütlerini tanımak ve anlamak, eğitimde ahlak ve değer eğitimine sağlayabileceği katkı açısından önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında Yunus Emre'ye ait eserlerin, eğitim-öğretim sürecinde ahlak ve değer eğitimi kapsamında kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Nitekim Kaplan (2018:164), insanın yaradılışında mevcut olan olumsuz durumları olumluya döndürmede genelde aşkı, özelde ise Yunus Emre aşkının gücünü, en önemli manevi eğitim araçlarından biri olarak görmektedir. Araştırma sonucunda Yunus Emre'nin eserlerinde kibrin karşısında alçakgönüllülüğü, kinin karşısında affedicilik ve hoşgörüyü, ayrımcılık karşısında ise sevgi, saygı, eşitlik, dayanışma, barış gibi değerleri vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim öğretim sürecinde öğretim programlarında bu değerlere ilişkin kazanımların yer alması ve değer eğitimi sürecinde Yunus Emre'nin edebi eserlerinden faydalanılması yararlı görülmektedir.

Tekin ve Bedir (2019) araştırmalarında, ortaokul düzeyindeki bazı derslerin (Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Rehberlik ve Kariyer Planlama, Beden Eğitimi ve Spor) öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimini ne ölçüde desteklediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, alçakgönüllülük ve affetme değerlerinin herhangi bir dersin kazanımıyla ilişkisinin bulunmadığını belirlemişlerdir. Benzer bir şekilde Akarsu (2015) araştırmasında, ilk ve ortaokul müzik öğretimi kitaplarında yer alan örnek şarkı etkinliklerinde adil olma, alçakgönüllülük, misafirperverlik, nazik olmak ve selamlaşma değerlerine hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Özleşmiş ise (2019), Hayat Bilgisi öğretim programı kapsamında çocukların kavramakta en çok zorlandıkları değerlerin sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü, alçakgönüllülük ve saygı olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak ilgili alanyazın ve bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, bu değerleri güçlü bir ifade dili ile yansıtan Yunus Emre'ye ve O'nun insan olmanın gerekleri konusundaki düşüncelerine eğitim-öğretim sürecinde daha çok yer verilmesinin gerektiği söylenilebilir.

Öneriler

Bu bağlamda araştırma kapsamında şu öneriler getirilebilir:

1. Yunus Emre'nin eserlerine ait şiirler, eğitim öğretim sürecinin her kademesinde değer ve ahlak eğitimi açısından bir ders materyali olarak kullanılabilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre ders kitaplarına yeni düzenlemeler getirilerek, değer eğitimine katkı sağlanabilir.
2. Yunus Emre'nin eserlerine ait şiirlerin, değer ve ahlak eğitiminde kullanılmasına yönelik eğitim öğretim sürecinde dolaylı ve dolaysız etkinlikler geliştirilebilir.
3. Ortaokul öğretim programlarının kazanımlarında yer almayan alçakgönüllülük ve affetme değerlerine uygun kazanımlar oluşturulabilir.
4. Yunus Emre'nin manevi dünyasına dair konular insanlarımızı; televizyon, gazete, sinema gibi iletişim araçları yanında, seminer ve konferanslar gibi toplantı etkinlikleriyle de tanıtılabilir.
5. Alanyazında Yunus Emre'nin eserleri ile değer eğitiminin ilişkilendirildiği çeşitli nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
6. Sevgi, saygı, barış, dayanışma, hoşgörü, affedicilik, alçakgönüllülük, eşitlik gibi değerlerin kazandırılmasında Yunus Emre'nin eserlerinin etkisini ortaya çıkarmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akagündüz, S. Y. (2016). *Türkiye'de ahlak eğitimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akarsu, S. (2015). *İlkokul (1-4) ve ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi ve değerler eğitimine ilişkin öğrenci algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Altun, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Beyribey, F. A. (2018). *Yunus Emre perspektifinden modern insan kişiliğinin eleştirisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, İ. (2009). Türk tasavvuf düşüncesinde ölüm. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16 (40), 119-146.
- Dalkılıç, B. (2010). Yunus Emre'de insan ve unsurları. *Eski Yeni Aylık Şehir Kültürü Dergisi*, 15, 24-27.
- Demirci, M. (2008). *Yünus'ta hak ve halk sevgisi*. İstanbul: H Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H., ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Deveci, H., Belet, D., ve Türe, H. (2013). Dede Korkut Hikayelerinde Yer Alan Değerler. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46).
- Ekiz, O. N. (2000). *Yunus Emre*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Fuat, M. (1999). *Yunus Emre*. İstanbul: Doğan Kardeş Kitaplığı.
- Güzel, A. (1991). Yunus Emre'de insan kavramı. *Vakıf Haftası Dergisi*, 8, 83-96.
- Kaplan, M. (1994). Yunus Emre'nin insan ve ahlak görüşü (Risalat Nushiyya'nın tahlili). *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 21, 65-82.
- Kaplan, K. (2018). Yunus Emre'nin şiirlerinde insan ve doğa. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 155-166.
- Karadağ, N. (2016). *Yunus Emre'nin karizmatik şahsiyetinde din ve toplum anlayışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, B. (2010). Yunus'tan modern insana sevgilerle. *Eski Yeni Aylık Şehir Kültürü Dergisi*, 15, 28-31.
- Kızır Taştan, E. (2019). *Yunus Emre'de insan algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

- Kulaksızoğlu, A. ve Dilmaç, B. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pala, İ. (1995). Yunus Emre'de ölüm düşüncesi. *Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri (Ankara 7-10 Ekim 1991)*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1995, s.531-543.
- şenocak, R. (2019). *Kötülük problemi: Yunus Emre örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- şimşek, F. Z. (2019). *Manevi danışmanlık ilkeleri bağlamında Mevlana ve Yunus Emre düşüncesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tatcı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 10.05.2020 tarihinde <https://temucin.files.wordpress.com/2014/12/yunus-emre-dc3aevc3a2nc4b1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, Ö. G., ve Bedir, G. (2019). Ortaokul öğretim programlarındaki kazanımların karakter eğitimi analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 139-169.
- Timurtaş, F. K. (1989). *Yunus Emre Divanı*. Tercüman 1001 Temel Eser. 10.05.2020 tarihinde https://www.academia.edu/41435274/Faruk_Kadri_Timurta%C5%9F_-_YUNUS_EMRE_D%C4%B0VANI adresinden erişilmiştir.
- Yaran, C. S. (2008). Mevlana ve Yunus Emre'de dinler ve mezhepler arası barış: Nedenler ve çözümler. *Din ve Dünya Barışı Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi, 112-126.
- Yıldırım, A ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Ö. (2013). Zaman ve mekanı aşan söylemleriyle Yunus Emre'de insan anlayışı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (özel sayı), 153-168.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

*Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal*



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Social Studies Teachers '6th Grade Students' Perceptions of Misconceptions Regarding Mapping and Geographical Coordinates*

Gözde ÖZDOĞAN

Sadık Yüksel SIVACI

Abstract

The aim of this study is to determine the misconceptions of 6th grade students regarding map information and geographic coordinates, the reasons for the occurrence of these misconceptions, what activities should be done to prevent and eliminate misconception, and the suggestions of teachers to prevent and eliminate misconception. The problem of the research; "According to the social studies teachers, what are the students' misconceptions regarding the map information and geographic coordinates in the field of learning people, places and environments?" constitutes the question. Sub-problems, according to the opinions of the teacher; the reasons why misconceptions occur in students, what activities should be done in order to prevent and eliminate misconception, 13 concepts (math location, special location, equator, parallel, meridian, geography, general geography, physical geography, human and economic geography, local geography, map, sketch, scale) which ones cause misconceptions and what should be done to prevent and eliminate the misconception that occurred in 13 concepts that were determined recently. The research was created in a qualitative pattern and the data were collected through a structured interview form consisting of four questions. The study group of the research consists of 27 social studies teachers working in 18 secondary schools in the city center of Burdur in the academic year 2018-2019. According to the findings of the research; teachers, the concepts that students are most misled about the concept; They indicated parallel, meridian, mathematics position, special position, scale and map. Finally, suggestions are presented according to the results of the research.

Keywords:

Geographic coordinates, map knowledge, misconception, social studies.

DOI

:

Received : 23.02.2019

Revised : 26.07.2019

Accepted : 19.09.2019

Published : 21.12.2019

Corresponding Author: Gözde Özdoğan, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Education Sciences, Turkey, gzdgdgn@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5827-7895>

Sadık Yüksel Sivacı, Assoc. Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Turkey, sysivaci@mehmetakif.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9002-3155>

*This study is derived from the master's thesis prepared by the first author, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, in the field of Curriculum and Instruction.

Cite this article as: Özdoğan, G. & Sivacı, S. Y. (2019). Social studies teachers '6th grade students' perceptions of misconceptions regarding mapping and geographical coordinates. *The Journal of International Social Studies Education*, 1(1), 41-57.

Extended Summary

Introduction

Social studies is a course that socializes the individuals, enables them to learn their past and to steer their future, helps them learn their manners, customs and traditions, make them develop in many ways, and makes them achieve an identity in the society. Social studies prepares students for life by reducing all the life-related information to the level of students and aims to help them know how to act in the face of problems. This study aims to determine students' misconceptions about map information and geographical coordinates in the 6th grade social studies course and the reasons for these misconceptions. In line with the teachers' opinions, we aimed to determine what activities are going to be carried out to eliminate these misconceptions, which of the 13 concepts (mathematical location, relative location, equator, parallel, meridian, geography, general geography, physical geography, human and economic geography, local geography, map, sketch, scale) delivered to teachers cause misconceptions and what can be done to eliminate these misconceptions. In other words, the purpose of this study is to reveal the 6th grade students' misconceptions about map information and geographical coordinates, the reasons for these misconceptions, what activities should be done to prevent and eliminate misconceptions, and the opinions and suggestions of social studies teachers to prevent and eliminate misconceptions.

Methods

This research aims to reveal the opinions about misconceptions, using a qualitative pattern and structured interview technique. The research participants consist of 31 social studies teachers working in secondary schools in the city center of Burdur in the spring term of the 2018-2019 academic year. Since two of the teachers were on leave and two of them did not respond to the measurement tool, their opinions were not available for us. Therefore, the study was carried out with 27 social studies teachers based on convenience sampling. Of 27 teachers participating in the study, 55.6% are female, and 44.4% are male.

The data of the research were collected via a structured interview form to get teachers' opinions. The purpose of structured interview is to identify and compare the same and different aspects of the opinions expressed by the individuals interviewed (Brannigan, 1985). In the interview form, the teachers were initially asked to give some personal information (gender, date of birth, school they worked, year in the profession). The aim here was to be acquainted with the teacher. In order to avoid misinformation, the meaning of misconception was provided. Four questions were then asked.

In data analysis, statistical procedures were applied firstly for the questions asked to familiarize the teachers. A content analysis based on open coding was used to analyze the semi-structured observation form. In content analysis, the facts are revealed by defining the data. Because of its high reliability, content analysis is recommended in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2016, p.242). The answers given by the teachers to each question in the form were read one by one, and particular key concepts were coded. After coding, the data were collected, organized and defined under certain categories. The obtained findings are shown in tables.

Results, Discussion and Conclusion

According to the participant teachers, the most mistaken concepts among the students are parallel, meridian, mathematical location, relative location and scale. Less mistaken concepts include

map, sketch, hemisphere, color in the map, geoid, equator, direction, coordinate, and geological location. The least mistaken concepts are legend, mathematical skill, general geography, human geography, and physical geography.

The teachers who participated in the research listed the reasons for misconception as follows: the concepts are abstract and not suitable for students' level; students' readiness is unchecked and inadequate; the duration of lessons is insufficient to explain the concepts; there are not adequate tools and equipment to concretize the concepts; textbooks are too detailed and take too much time, which prevents activity; the lack of emphasis on the concepts; students' indifference to lessons; the lack of mathematical skills during calculations; crowded classroom environments, and reading fewer books.

The research results indicate that the most recurring reason is the fact that concepts remain abstract as they cannot be concretized. Students have trouble making sense of concepts, which leads to misconception. The teachers stated that these subjects in the learning domain are not suitable for student levels. Most of the teachers stated that they could not carry out activities due to the insufficient course time, they could not repeat the relevant subjects, they needed to finish the subjects in a short time, they had difficulties in using the necessary tools and equipment, and they had a lack of equipment.

Similarities between the concepts (mathematical position-relative location, parallel-meridian, large scale-small scale) and confusion thereof were stated as another reason for misconception.

The teachers suggested some activities in order to prevent and resolve misconceptions. The most recommended activity is material development. They stated that it is necessary to teach via visual materials; using globe, atlas and map, giving examples on the map and making students find a place on the map are very effective. It was stated that in order to prevent and eliminate misconceptions, tools and equipment should be used while teaching, and there should be no lack of equipment. Since social studies is a non-physical course, the related concepts need to be concretized.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

(Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal)



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 6. sınıf Öğrencilerinin Harita Bilgisi ve Coğrafi Koordinatlara İlişkin Kavram Yanılgılarına Yönelik Görüşleri

Gözde ÖZDOĞAN

Sadık Yüksel SIVACI

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarını, bu kavram yanılgılarının oluşma sebeplerini, kavram yanılgısının önlenmesi ve giderilmesi için hangi etkinliklerin yapılması gerektiğini, kavram yanılgısının önlenmesi ve giderilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerini belirlemektir. Araştırmanın problemi; “sosyal bilgiler öğretmenlerine göre, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin öğrencilerin yaşadıkları kavram yanılgıları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve veriler dört sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezindeki 18 ortaokulda görev yapan 27 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenler, öğrencilerin en çok kavram yanılgısına düştüğü kavramları; paralel, meridyen, matematik konum, özel konum, ölçek ve harita olarak belirtmişlerdir. Son olarak araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin materyal kullanması, okullarda sosyal bilgiler sınıfının olması, öğrencilerine kitap okumayı teşvik etmeleri gerektiği ayrıca kavram öğretimi dersinin, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına konulması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

DOI

:

Coğrafi koordinatlar, harita bilgisi, kavram yanılgısı, sosyal bilgiler.

Yükleme

:

23.02.2019

Düzeltilme

:

26.07.2019

Kabul

:

19.09.2019

Yayınlama

:

21.12.2019

Sorumlu Yazar: Gözde Özdoğan, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkiye, gzdzdgn@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5827-7895>

Sadık Yüksel Sivacı, Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, sysivaci@mehmetakif.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-9002-3155>

*Bu çalışma birinci yazar tarafından Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Cite this article as: Özdoğan, G. & Sivacı, S. Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanılgılarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 41- 57.

Giriş

Sosyal bilgiler; bireyi toplumsallaştıran, geçmişini öğretip geleceğe yön verebilmesini sağlayan, örf, adet, gelenek ve göreneklerini öğrenmesine yardımcı olan, bir yönden değil birçok yönden geliştiren, kısaca bireye toplumda kimlik kazandıran bir derstir. Sosyal bilgiler, hayata dair tüm bilgileri öğrenci seviyesine indirerek onları hayata hazırlar, onlara herhangi bir problem karşısında nasıl hareket edilmesi gerektiğini kazandırmayı amaçlar. Ekiz ve Akbaş (2005)'a göre, sosyal bilgiler öğretim programının temel amaçlarından biri kavramların öğrenciye kazandırılmasıdır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin öğrenmesi gereken birçok kavram bulunmaktadır. Bu kavramların hepsinin öğrenciler tarafından aynı şekilde anlamlandırılarak öğrenilmesi istenir. Kavram bakımından zengin olan bu derste kavram öğretimine dikkat edilmelidir. Birçok öğrenci kavramlara anlam veremediğinden ezberle başvurmaktadır. Ezber ise kavramların kısa süre akılda kalmasını sağlar ve tam anlamıyla öğrenme gerçekleşmemektedir. Yazıcı ve Samancı (2003)'ya göre bazen öğrenciler ilk kez gördükleri kavramları anlamayabilir. Bunun sebebi olarakta öğretimde geleneksel yöntemlerin kullanılması, araç-gereç eksikliklerinin olması gösterilebilir. Öğrencide oluşan kavram yanlışları eğitimdeki en önemli sorunlardandır. Çünkü dikkate alınmadığı takdirde ileride sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu yüzden tespit edilip, giderilmesi gerekmektedir. Bir kavram yanlışlığının düzeltilerek öğretilmesi, o kavramın ilk kez öğretilmesinden çok daha zor olabilir (Bitlisli, 2014, s. 2). Ayrıca bu durum çok zaman almaktadır. Bireyin herhangi bir konuda kavram yanlışlığının olmasından ziyade o konu ile ilgili bir fikrinin olmaması bile daha iyidir denilebilir. Eyidoğan ve Güneysu (2002)'ya göre, kavram yanlışları öğretmen, öğrenci ve ders kitabı üçlüsünden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin yetersiz bilgisi, ayrıntıya fazla girme; öğrencinin ilgisizliği, ön bilgi yetersizliği; ders kitabındaki yanlış ve hatalı bilgi, görsellerin yetersizliği örnek olarak gösterilebilmektedir. Çakmak (2006)'a göre, kavramlar zihinde algılanıp, insanın yaşantısına göre yorumlandığından bireyden bireye değişebilmektedir. Cüceloğlu (1991)'na göre, diğer canlılardan insanı ayıran en önemli özellik düşünmesidir. Düşündüklerini başkasına aktarabilmesi için kavramlara ihtiyaç duyar. Doğanay (2014)'a göre kavramların öğrenilmesi sosyal bilgiler dersinin öğretiminde çok önemlidir. Öğrencinin başarısını artırır, öğrenmesini kolaylaştırır ve kolay hatırlama sağlar, öğretimi bireyselleştirir ve iletişimi artırır, problem çözmeyi kolaylaştırır. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı içinde çok fazla bilgi ve soyut kavram bulunmaktadır. Öğrenciler genelde soyut kavramlarla karşı karşıya kaldıklarında, fazla bilgiye maruz bırakıldıklarında, tanımlamaların yetersiz olduğu durumlarda alternatif kavramlar ortaya çıkarabilirler. Bunda çevre de etkili olabilmektedir (Çakmak, 2006, s. 8). Bu öğrenme alanında yer alan harita bilgisi ve coğrafi koordinatlar konularında, dünyanın özellikleri ile ilgili bilgiler, plan, kroki hazırlama, yönünü bulabilme, Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemini kavrayabilme, koordinat sistemi ile dünya üzerindeki herhangi bir yer hakkında bilgi sahibi olabilme, iki yer arasında mesafe hesaplayabilme gibi önemli bilgiler verilmektedir. Bu gibi önemli konularda meydana gelen hatalar birçok soruna neden olabilir. Sosyal bilgiler soyut bir ders olduğu için öğrenciler bilgileri unutabilir. Soyut kelimeler belli bir süre tekrar edilmezse veya öğrenirken etkili bir şekilde öğrenilmezse bunlarda unutmaya ya da yanlış hatırlamaya neden olabilir. Hatta daha sonra öğrenilenlerle karıştırılabilir. Bu yüzden özellikle kavramlarda yanlışlığa düşülebilir. Birçok kavram örneklerle, görsel olarak verildiğinde bile karıştırılabilir. Bu araştırmada ele alınan insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanındaki coğrafi kavramlardan örnek verirsek; Türkiye 36-42 kuzey paraleli ve 26- 45 doğu meridyeni arasında yer almaktadır. Bu da coğrafi konumu belirler. Bu konuyla ilgili birçok öğrenci kavram yanlışlığına düşebilmektedir. Paralel ve meridyen dereceleri

karıştırılmaktadır (MEB, 2018b, s. 97). Tekkaya, Çapa ve Yılmaz (2000)'a göre, kavram yanlışları öğrencilerin kavramlarla ilgili kendi tanımlamalarını yapmaları ve bilimsel tanımlamaların aksine gitmeleridir. Bu gibi önemli konularda yapılan kavram yanlışları daha sonraki öğrenmeleri de etkilemektedir. Dilber (2006)'e göre, birçok derste olduğu gibi sosyal bilgilerde de eskiden beri kullanılan yöntemler öğrencileri aktif etmenin yerine onları ezber yapmaya teşvik etmiştir. Böylece öğrencide kavram yanlışlığı oluşmuştur. Ders işlenirken öğretilen kavramları tam öğrenmeyen ya da karıştıran öğrencilerin bir sonraki aşamada daha çok zorlanacak olmaları kaçınılmazdır. Bu da bütün bir konunun anlaşılmasına sebep olduğu gibi kavramlar tam anlaşılacağı için diğer konularda da karmaşaya sebep olabilir. Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler dersinin temel derslerden olduğu ve bir konuda yapılan kavram yanlışlığının diğer konuları da olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Kavram yanlışlığı ile ilgili daha önce bir çok çalışmanın yapıldığı ancak bu çalışmaların daha çok fen bilimleri alanında olduğu tespit edilmiştir (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003; Selvi ve Yakışan, 2004). Ayrıca coğrafi kavramlarda yanlışlığı belirlemeye yönelik olarak yapılan (Uğurlu, 2005; Özdemir, Alım ve Yılar, 2010; Gülüm, 2010; Kayacan, 2010) ve sosyal bilgilerde kavram yanlışlıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı (Akdağ, 2010; Yılmaz ve Çiviler, 2012; Baki ve Kaptan, 2012; Aladağ ve Yılmaz, 2014; Bitlisli, 2014) tespit edilmiştir. Ancak sosyal bilgiler de güncel öğretim programında kavram yanlışlıklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler alanında yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma da öğrencilerin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlıklarını ve bu kavram yanlışlıklarının sebeplerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu yanlışlıkların giderilmesine yönelik hangi etkinlikler yapılacağını, öğretmenlere verilen toplamda 13 kavramdan (matematik konum, özel konum, ekvator, paralel, meridyen, coğrafya, genel coğrafya, fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya, yerel coğrafya, harita, kroki, ölçek) hangilerinin kavram yanlışlığına sebep olduğu ve bu kavram yanlışlıklarının giderilmesinde neler yapılabileceği öğretmen görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlıklarını, bu kavram yanlışlıklarının oluşma sebeplerini, kavram yanlışlığının önlenmesi ve giderilmesi için hangi etkinliklerin yapılması gerektiğini, kavram yanlışlığının önlenmesi ve giderilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerini ortaya koymaktır. Kavramların hangilerinin kavram yanlışlığına sebebiyet verebileceği, kavram yanlışlığının oluşmasının sebepleri, derste hangi yöntem ve araç-gereçlerin kullanılacağı, kavram yanlışlığının oluşmaması için hangi önlemlerin alınması gerektiği, kavram yanlışlığı oluştu ise bunun nasıl giderileceğinin bilinip, dikkat edilmesi ile kavram yanlışlıklarının azalacağı hatta giderileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlıklarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel yaklaşımda oluşturulmuş ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Burdur il merkezindeki ortaokullarda görev yapan toplam 31 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden ikisinin izinli, ikisinin ölçme aracına cevap vermemesinden dolayı, görüşleri alınamadığından çalışma 27 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup araştırma grubu uygun örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55.6'sı kadın, %44.4'ü erkek olup toplamda 27 öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, öğretmen görüşlerini almak için yapılan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşme yapılan bireylerin belirttikleri düşüncelerinin aynı ve farklı yönlerini belirlemek ve karşılaştırabilmektir (Brannigan, 1985). 38 Görüşme formunda ilk olarak, öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri (cinsiyet, doğum tarihi, görev yaptığı okul, meslekteki yılı) sorulmuştur. Burada amaç, öğretmeni tanımadır. Yanlış bilgi olmaması için kavram yanlışlığının anlamına değinilmiştir. Daha sonra dört soru sorulmuştur. Veri toplama aşamaları aşağıdaki gibidir;

- İlk soru, harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin öğrencilerde tespit edilen kavram yanlışlarının neler olduğudur. Burada amaç, öğretmenlere göre öğrencilerde belirlenen konuyla ilgili hangi kavramlarda yanlışlık yapıldığını, hangi kavramlarda daha sık yanlış yapılırken hangi kavramların daha az yanlışya sebep olduğunu belirlemektir.

- İkinci soruda, öğretmenin belirlediği kavramlarda oluşan kavram yanlışlarının oluşmasının sebepleri sorulmuştur. Öğrencilerde kavram yanlışlığı hangi sebeplerle oluşuyor belirlenmek istenmiştir.

- Üçüncü soruda, belirlenen kavram yanlışlarını önlemek ve gidermek için ne tür etkinliklerin yapılması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin derste hangi etkinlikleri kullandığını ya da kullanılmasını önerdiği etkinlikler belirlenmek istenmiştir.

- Dördüncü soru kendi içinde ikiye ayrılmıştır. İlk olarak harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin 13 kavram (matematik konum, özel konum, ekvator, harita, kroki, ölçek, meridyen, paralel, coğrafya, genel coğrafya, fiziki coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya, yerel coğrafya) belirlenmiştir. Kavramlar belirlenirken sosyal bilgiler öğretmenlerinden yardım alınmış ve en çok yanlışya sebep olan 13 kavram bu şekilde belirlenmiştir. Belirlenen bu kavramların hangisi ya da hangilerinin öğrencilerde kavram yanlışlığına sebep olduğu sorulmuştur. Araştırmanın ilk sorusu ile farkı, burada öğretmenlere kavramlar belirlenerek verilmiş olmasıdır. Dördüncü sorunun diğer kısmında belirlenen bu 13 kavramda oluşan kavram yanlışlığını önlemek ve gidermek için nelerin yapılması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenler öneride bulunmuşlardır. Görüşme formu soruları alanında uzman kişi tarafından geliştirilip, araştırmacı ile birlikte hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilmeden önce kontrol edilmiştir. Değerlendirme 27 form üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak öğretmenleri tanımaya yönelik sorular da istatistik işlemleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formunu çözümlmek için açık kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler tanımlanarak, gerçeklikler ortaya çıkarılır, ayrıca içerik analizi nitel araştırmalarda güvenilirliği yüksek olduğundan kullanılması

önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Güvenirliğin yüksek olması için sorular açık ve anlaşılır bir dilde sorulmuş ve amaca uygun ölçme aracı kullanılmıştır. Formda öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar tek tek okunarak anahtar kavramlar belirlenerek kodlanmıştır. Kodlamadan sonra veriler belirli kategoriler altında toplanarak, düzenlenip tanımlanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar oluşturularak gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerde tespit ettiği kavram yanlışları sonuçları

Kavram	Kod	f
Paralel	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	24
Meridyen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	24
Matematik Konum	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25	14
Özel Konum	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20	11
Ölçek	Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö23, Ö25	10
Harita	Ö2, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö26	6
Kroki	Ö3, Ö4, Ö9, Ö14, Ö20	5
Yarım Küre	Ö7, Ö8, Ö9	3
Haritada Renk	Ö1, Ö11	2
Geoid	Ö9, Ö15	2
Ekvator	Ö9, Ö21	2
Yön	Ö12, Ö27	2
Koordinat	Ö12, Ö18	2
Jeopolitik Konum	Ö12, Ö17	2
Lejant	Ö15	1
Matematiksel Beceri	Ö24	1
Genel Coğrafya	Ö17	1
Beşeri Coğrafya	Ö17	1
Fiziki Coğrafya	Ö17	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi coğrafi koordinatlar ve harita bilgisi ile ilgili öğretmenler tarafından kavram yanlışlarının olduğu 19 kavram belirtilmiştir. Kavram yanlışlarının en çok olduğu kavramların; paralel (f=24), meridyen (f=24), matematik konum (f=14), özel konum (f=11), ölçek (f=10) olduğu görülmektedir. Harita (f=6) ve kroki (f=5) kavramlarının da kavram yanlışlarına yol açtığı ancak fazla olmadığı görülmektedir. Kavram yanlışlarının en az olduğu kavramların ise, lejant (f=1), matematiksel beceri (f=1), genel coğrafya (f=1), beşeri coğrafya (f=1), fiziki coğrafya (f=1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Paralel ve meridyen kavramları birbirine karıştırılıyor. (Ö1)”

“Özel konum ve matematik konumun ülkemize etkisi karıştırılıyor. (Ö5)”

“Bu yaş grubu soyut kavramları anlamakta zorluk çekiyor. Bu yüzden matematik

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerde tespit ettiği kavram yanlışları sebepleri

Sebepler	Kod	f
Soyutluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	14
Öğrenci Seviyesine Uygun Olmama	Ö5, Ö7, Ö11, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö25	8
Yetersiz zaman	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20	8
Hazırbulunuşluk	Ö2, Ö7, Ö8, Ö26, Ö27	5
Araç – Gereç Eksikliği	Ö2, Ö12, Ö16, Ö18	4
Etkinlik Yapamama	Ö1, Ö6	2
Kavram Benzerliği	Ö13, Ö18	2
Öğrenci İlgisizliği	Ö6	1
Kitapta Gereksiz Ayrıntı	Ö5	1
Matematiksel Beceri Eksikliği	Ö8	1
Kalabalık Sınıf	Ö1	1
Az Kitap Okuma Oranı	Ö10	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kavram yanlışlarının 12 sebebi belirtilmiştir. Bu sebeplerden soyutluk (f=14), öğrenci seviyesine uygun olmama (f=8), yetersiz zaman (f=8), hazırbulunuşluk (f=5) öğretmenlerin en çok belirttiği sebeplerdir. Öğrenci ilgisizliği (f=2), kitapta gereksiz ayrıntı (f=1), matematiksel beceri eksikliği (f=1), kalabalık sınıf (f=1), az kitap okuma oranı (f=1) ise en az belirtilen sebeplerdendir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Konuyu anlamlandıramıyorlar. Seviyelerine uygun değil. (Ö25)”

“Kavramlar öğrencilere soyut geliyor, kavram yanlışlığı oluşuyor. (Ö23)”

“Kitap okuma oranı düşük olduğu için algılamakta zorluk çekiyorlar. (Ö10)”

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kavram yanlışlarını önlemek ve gidermek için önerdiği etkinlikler

Etkinlikler	Kod	f
Materyal Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	20
Coğrafi Bilgi Sistemi, Akıllı Tahta	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö21	7
Uygulama	Ö1, Ö4, Ö14, Ö17, Ö22, Ö27	6
Somutlaştırma	Ö10, Ö17, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25	6
Oyun, Şarkı	Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö26	5
Proje Ödevi	Ö4, Ö7, Ö12, Ö13	4
Örnek Verme	Ö6, Ö9	2
Alan Gezisi	Ö8, Ö18	2
Ödüllü Yarışma	Ö12	1
Bilgisayar Simülasyonu	Ö18	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin en çok materyal geliştirme (f=20) etkinliğini belirttikleri görülmektedir. Coğrafi bilgi sistemi ve akıllı tahta kullanımı (f=7), uygulama (f=6), somutlaştırma (f=6) da yine en fazla belirtilen etkinliklerdendir. Tablo 7’ye göre en az belirtilen etkinliklerin ise; örnek verme (f=2), alan gezisi (f=2), ödüllü yarışma (f=1), bilgisayar simülasyonu (f=1) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Öğrencilerin içinde olduğu materyal çalışmalarını yapmak. (Ö21)”

“Balon, portakal üzerine paralel, meridyen, coğrafi koordinatlar vs. çizilebilir. Materyaller kullanılarak somutlaştırılabilir. (Ö20)”

“Oyun ile kavram yanlışları giderilebilir. Bilgisayar simülasyonu gibi etkinlikler yapılabilir. (Ö18)”

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlere verilen kavramlardan öğrencilerde yanlış oluşmasına sebep olan kavramlar

Kavramlar	Kod	f
Meridyen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	23
Paralel	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	23
Matematik Konum	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	20
Ölçek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27	20
Özel Konum	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25	17
Kroki	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö26	10
Harita	Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20, Ö22, Ö25	9
Ekvator	Ö2, Ö16, Ö21, Ö22, Ö23, Ö27	6
Fiziki Coğrafya	Ö4, Ö11, Ö17, Ö26	4
Genel Coğrafya	Ö4, Ö17, Ö26	3
Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	Ö4, Ö17, Ö26	3
Coğrafya	Ö20	1
Yerel Coğrafya	Ö26	1

Tablo 4'e göre verilen 13 kavramın da kavram yanlışlığına sebep olduğu görülmektedir. Bu kavramlardan en fazla yanlışlığına sebep olanlar; meridyen (f=23), paralel (f=23), matematik konum (f=20) ölçek (f=20) ve özel konum (f=17) olup, en az yanlışlığına sebep olan kavramlar ise; genel coğrafya (f=3), beşeri ve ekonomik coğrafya (f=3), coğrafya (f=1), yerel coğrafya (f=1) kavramlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kavram yanlışlığını önlemek ve gidermek için oluşturulan ifadeler

İfadeler	Kod	f
Araç-Gereç Kullanımı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö22, Ö25, Ö27	16
Fazla Ders Saati	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö20	12
Somutlaştırma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö20, Ö23	6
İlgili Konuyu Bir Üst Sınıfa Alma	Ö2, Ö4, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	6
Aktif Öğrenme	Ö3, Ö7, Ö12, Ö25, Ö26	5
Sosyal Bilgiler Sınıfı	Ö4, Ö5, Ö10, Ö14, Ö18	5
Konu Tekrarı	Ö17, Ö24	2
Proje Ödevi	Ö20, Ö25	2
Yeterli Sınıf Mevcudu	Ö3	1
Müfredat Düzenleme	Ö8	1
Kavramlara Vurgu	Ö9	1
Hazırbulunuşluk	Ö18	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlere verilen 13 kavramdan kavram yanlışlığı oluşturanların önlenmesi ve giderilmesi için yapılması gerekenlere bakıldığında en fazla; araç-gereç kullanımı (f=16), fazla ders saati (f=12), somutlaştırma (f=6), ilgili konuyu bir üst sınıfa alma (f=6) ifadeleri belirtilirken, en az ise; yeterli sınıf mevcudu (f=1), müfredat düzenleme (f=1), kavramlara vurgu (f=1), hazırbulunuşluk (f=1) ifadelerinin belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Kavramları somutlaştırılmalı ve ders sayısı artırılmalıdır. (Ö1)”

“Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmelidir. Sınıf sayılarının az olduğu durumlarda kavram yanlışlığı az olmaktadır. (Ö3)”

“Ders süresi uzatılmalı, ders kitaplarının içeriği azaltılmalı, kavramlar somutlaştırılmalıdır. (Ö7)”

“Sosyal bilgiler sınıfı oluşturulmalıdır. (Ö10)”

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından öğrencilerde en çok yanlışlığa sebep olan kavramlar; paralel, meridyen, matematik konum, özel konum, ölçek olup, daha az yanlışlığa sebep olan kavramlar; harita, kroki, yarım küre, haritada renk, geoid, ekvator, yön, koordinat, jeolojik konum, en az yanlışlığa sebep olan kavramlar; lejant, matematiksel beceri, genel coğrafya, beşeri coğrafya, fiziki coğrafya olarak belirtilmiştir. Bitlisli (2014)'nin yaptığı çalışmada öğrencilerin kavram yanlışlığı yaşadıkları ve en fazla paralel, meridyen, harita, ölçek, matematik konum, özel konum kavramlarında kavram yanlışlığına düştükleri belirtilmiştir. Çakmak (2006)'ın çalışmasında öğrenciler en fazla geoit, küre, paralel, meridyen, ekvator, özel konum, matematik konum, kroki, harita kavramlarında kavram yanlışlığına düşmüşlerdir. Gümüş ve Avcı (2016)'nın yaptığı çalışmada, öğrencilerin paralel, meridyen, yarım küre kavramlarında kavram yanlışlığı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Memişoğlu ve Tarhan (2016)'ın çalışmasında, paralel ve meridyen kavramlarında kavram yanlışlığı yaşanmıştır. Kayacan (2010) çalışmasında, paralel-meridyen, enlem-boylam kavramlarının çok karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gülüm (2010) çalışmasında, öğrencilerin paralel ve meridyen kavramlarını ayırt etmekte zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kavram yanlışlığı olmasının sebepleri şöyle ifade edilmiştir; kavramların soyut olması ve öğrencinin seviyesine uygun olmaması, öğrencinin hazırbulunuşluğunun kontrol edilmemesi ve yetersiz olması, kavramları anlatırken ders süresinin yetersiz olması, kavramları somutlaştıracak araç-gereç eksikliği, ders kitabının gereksiz ayrıntıya girerek ders süresini çok alması ve etkinlik yapamama, kavramların üzerinde çok durulamaması, öğrencinin derse olan ilgisizliği, hesaplama yaptırırken ortaya çıkan matematiksel beceri eksikliği, kalabalık sınıf ortamı ve az kitap okuma oranı olarak belirtilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kavram yanlışlığı oluşmasının sebepleri olarak; Bitlisli (2014), kavramların soyut olması, araç-gereç kullanılmaması, öğrencinin hazırbulunuşluğu; Gümüş ve Avcı (2016), öğrencinin hazırbulunuşluğu, kavramların soyut olması; Akdağ (2010), kavramların soyut olması; Memişoğlu ve Tarhan (2016), kavramların soyut olması, öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi sonuçlara ulaşımlardır. Dolayısıyla yapılan çalışmaların sonuçlarının araştırmanın sonucunu desteklediği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında en fazla tekrar eden sebepler; kavramların somutlaştırılmaması yani soyut olmasıdır. Soyut kavramı öğrenci anlamlandırmakta sıkıntı yaşadığından ezberle başvurur. Ezberlenen bilgi çabuk unutulur ve soyut kavramlarda kavram yanlışlığına sebebiyet verir. Öğretmenler öğrenme alanındaki bu konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Memişoğlu ve Tarhan (2016) çalışmasında, sosyal bilgiler dersinde birçok kavramın öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Ayana (2018) çalışmasında, gelişim seviyesinin dikkate alınmasını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencinin gelişim seviyesine uygun

olmadığından, öğrencinin zihninde canlandıramadığından özellikle somutlaştırma yapılamadığından dolayı bu konuların bir üst sınıfa alınmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin birçoğu ders süresinin yetersizliğinden dolayı etkinlik yapamadıklarını, işlenen konuları fazla tekrar edemediklerini, kısa zamanda konuları bitirme çabasında olduklarını, gerekli araç-gereci kullanmakta sıkıntı yaşadıklarını ve araç-gereç eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gümüş ve Avcı (2016) da çalışmasında, sosyal bilgiler öğretim programının içeriğinin çok fazla olması ve öğretmenlerin öğretme kaygısı yaşamasından dolayı derse gerekli önemin verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğrenme alanının çok kapsamlı olup süresinin yalnızca 14 saat olmasından dolayı birçok öğretmen tekrar yapamadığını, süre yetersiz olduğu için etkinliklere yer veremediğini belirtmiştir.

Öğrencinin hazırbulunuşluğu ve koordinat hesaplamalarındaki matematiksel beceri eksikliği de belirtilen sebeplerdendir. Memişoğlu ve Tarhan (2016) çalışmasında, önbilgilerin önemli olduğunu, öğretmenin ilk önce buna dikkat etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin matematiksel becerisinin olmaması coğrafi koordinatlar konusunda hesaplama yaparken konunun anlaşılmadığına neden olduğu belirtilmiştir.

Kavram yanlışlığının oluşmasının sebeplerinden biri de kavramların birbirine benzemesi (matematik konum-özel konum, paralel-meridyen, büyük ölçek-küçük ölçek) ve bu yüzden karıştırılması olarak belirtilmiştir. Akdağ (2010) çalışmasında, paralel-meridyen, özel konum-matematik konum kavramlarının birbirine karıştırıldığını belirtmiştir.

Ceyhan (2018) çalışmasında, kavram yanlışlığının sebeplerini yapılan araştırmalar doğrultusunda; etkinlik yapılmaması, öğrencinin ön bilgi eksikliği, kullanılan yöntemler ve ders kitabının içeriği şeklinde belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler de ders kitabının içeriğinin çok fazla ve ayrıntılı olmasının öğrencilerde karışıklığa yol açtığını, kafalarının karıştığını belirtmişlerdir. Kitapların öğrenci seviyesine uygunluğu çok önemli olup, kitapların sade ve anlaşılır olması öğrencinin gelişimi açısından önemlidir. Yazıcı ve Samancı (2003)'ün çalışmasında, ders kitaplarının anlaşılır olması, öğrenci başarısını artırıcı nitelikte olması ve yeteri kadar görselliğe yer vermesi gerektiği belirtilmiştir. Ders kitabında görselin çok olması öğrencinin dikkatini dağıtırken, görselin az olması ise öğrencinin bilgiyi anlamlandırmada sorun yaşamasına sebep olmaktadır. Kara ve Aktürkoğlu (2019) çalışmasında, ders kitaplarında bir kavramın başlıca özelliklerine tam olarak yer verilmediği takdirde kavram yanlışlığının oluşacağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretmen öğrencilerde kavram yanlışlığı olmasının sebeplerinden birinin kitap okuma oranının az olması olarak ifade etmiştir. Yılmaz (tarihsiz)'in yaptığı çalışmada, öğrencilerin kitap okuma oranının fazla olmasının ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şengül (2011)'ün çalışması da kitap sayısı fazla olup, okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayana (2018) yaptığı çalışmada, kitap okuyanların kavram öğrenmede daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Demirkaya ve Karacan (2016)'ın yaptığı çalışmada, bireyin okuduğunu anlama ve anlatma kabiliyetinin kitap okumakla artacağı belirtilmiştir. Araştırmaya 27 öğretmenin katılıp sadece bir öğretmenin buna değinmesi şaşırtıcı olup literatüre olan katkısı bakımından olumlu olduğu düşünülmektedir. Kitap okumanın okuduğunu anlama ve yorumlamada etkisinin çok olduğu, zekayı geliştirdiği ve hafızayı güçlendirdiği düşünüldüğünde kavram yanlışlığını azaltmada da etkili olacağı kaçınılmazdır.

Kavram yanlışlığının oluşmasını önlemek ve oluşan kavram yanlışlığını gidermek için öğretmenler bazı etkinlikler önermişlerdir. En fazla önerilen etkinlik materyal geliştirme olmuştur. Özellikle görsel materyallerle ders işlenmesi gerektiğini; küre, atlas ve harita kullanımı, harita üzerinden örnek verme ve öğrenciye haritada yer buldurmanın çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayana (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin konuya uygun materyaller kullanarak öğrenciyi aktif kılmasıyla kavramların öğretilebileceğini belirtmiştir. Öğretmenler balon, portakal, kabak, karpuz ve top gibi yiyecek ve nesnelere üzerinde paralel ve meridyen daireleri çizme, ekvator ve yarım küreleri göstermenin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağladığını ayrıca öğrencilerin derste bu şekilde aktif olup uygulama yaptığında anlamlı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Ders sırasında akıllı tahtanın aktif kullanılması gerektiğinin önemli olduğunu bu sayede öğrencinin dikkatinin dağılmayacağını ifade etmişlerdir. Akdağ (2010) çalışmasında, öğrenciye uygulama yaptırılması gerektiğini böylece kavram yanlışlığının giderildiğini belirtmiştir. Öğretmenler harita ölçeklerinin anlatımı sırasında fotoğraf çekme etkinliğinin yapılabileceğini, fotoğraf çekimi esnasında yakınlaştırıp uzaklaştırarak ölçeklerin anlatılabileceği ve öğrencilerin bu uygulamadan çok keyif aldığını, materyal kullanılarak öğrenciyi aktif hale getirip kavram yanlışlığını önlediklerini belirtmişlerdir. Aksi halde öğrencinin kavram yanlışlığına düştüğünü, küçük ölçek ve büyük ölçeğin ayırımını yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kavramları öğrenirken yaparak yaşayarak öğrendiğinde duyu organlarıyla öğrenir ve zorlanmadan kalıcı hale getirirler. Sorgular ve ezberlemekten kaçınırlar.

Bir diğer belirtilen etkinlik proje ödevidir. Proje ödevinde öğrenci yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirir ve böylece öğrenmenin kalıcı olduğunu, kavram yanlışlığının gerçekleşmeyeceğini ifade etmişlerdir. Derste oyun ve şarkı ile öğretim yaparak öğrenciyi aktif kılmanın önemli olduğunu, öğrenci pasif kaldığında dikkatinin dağılıp kavram yanlışlığının daha çok olabileceğini belirtmişlerdir. Memişoğlu ve Tarhan (2016) çalışmalarında, geleneksel yöntemlerin kullanılmasının kavram öğretimi zorlaştırdığı, bunun yerine öğrenciyi aktif kılacak yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Seferoğlu (2013) çalışmasında, öğretmenin yerini hiçbir şeyin tutamayacağı ancak bir şey öğretilirken unutmaması için öğretilen şeyin birden fazla duyu organına hitap etmesi gerektiğini ifade edip, görsel ve işitsel materyallerin etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler kavramlarla ilgili bolca örnek verilmesi gerektiğini ayrıca Google Earth gibi coğrafi bilgi sistemlerinin derste kullanılabileceğini, öğrencinin böylece kavramları somutlaştırabildiğini ve derse olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Çakmak (2006) çalışmasında, kavram yanlışlığı sebebi olarak kavramların soyut anlatıldığını ve örneklerle anlatılmadığını bu yüzden kavram yanlışlığının oluştuğunu belirtmiştir.

Öğrenciler arasında ödüllü bilgi yarışması düzenlenmesi gerektiği, ders sırasında öğrenciye video izletilmesi, imkânlar el veriyorsa öğrenciyle alan gezisine çıkılmasını ve bilgisayar simülasyonu yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayana (2018) da çalışmasında, soyut kavramları somutlaştırmak üzere öğrenciye video izletilebileceğini, bilgisayar simülasyonları kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler alan gezisinin öğrenciye eğlenerek öğrenme fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmanın sonucunu desteklediği görülmektedir.

Öğretmenlere coğrafi koordinatlar ve harita bilgisi konusu ile ilgili 13 adet kavram verilmiş ve bu kavramlardan hangisi ya da hangilerinin kavram yanlışlığına sebep olduğu sorulmuştur. Araştırmanın ilk sorusu ile benzer cevaplar alınmış ve en çok paralel ve meridyen, matematik konum ve özel konum, ölçek, harita ve kroki kavramları belirlenmiş; ekvator, fiziki coğrafya, coğrafya, genel

coğrafya, beşeri ve ekonomik coğrafya, yerel coğrafya kavramlarında yanlışın az olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir (Çakmak, 2006; Bitlisli, 2014; Gümüş ve Avcı, 2016; Memişoğlu ve Tarhan, 2016).

Kavram yanlışını önlemek ve gidermek için ders işlenirken araç-gereç kullanılması gerektiği, araç-gereç eksikliğinin olmaması gerektiği belirtilmiştir. Çünkü sosyal bilgiler soyut bir ders olduğu için kavramların somutlaştırılması gerekmektedir. Bunun için de özellikle görsel kaynaklara başvurmak gerektiği düşünülmektedir. Gülüm ve Ulusoy (2009) çalışmasında, araştırmalara göre insanların görerek daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler araç-gereç kullanarak öğrencinin aktif olacağı ve daha iyi bir sonuç elde edileceği bunun için de öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrenciyi pasif bırakmayacak şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çelikkaya ve Kuş (2009) çalışmasında, öğrenciyi bilgiyi sunmak değil, öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını öğretmenin önemine değinmişler ve bunun için birçok öğretim yöntem ve tekniğinin olduğunu (beyin fırtınası, soru-cevap, eğitsel oyunlar vb.) bu şekilde öğrencinin derste aktif olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler tüm bunların soyut olan kavramları da somutlaştırabileceğini böylece öğrencinin kolay ve etkili bir öğrenim gerçekleştireceğini ifade etmişlerdir. Uzoğlu ve Aktürk (2019) çalışmasında, kavramların zihinde anlamlandırılmasının zor olduğunu ve burada da öğretmenlerin önemli olduğunu geleneksel yöntemlerin haricinde kendilerini geliştirerek yeni yöntemler kullanılması gerektiğini ayrıca öğretmenlere konu ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler bu öğrenme alanında çok fazla soyut kavram olması nedeniyle ilgili konunun bir üst sınıfın programına alınmasını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler müfredatın yeniden düzenlenmesi gerektiğini, öğrenme alanının süresinin uzatılması gerektiğini çünkü bu konuların çok önemli olduğunu, coğrafyanın temellerinin atıldığını belirtmişlerdir. Süre az olduğu için ayrıntıya inemediklerini ifade etmişlerdir. Özellikle ders sayısının artırılması gerektiğini, haftada üç saat dersin yeterli olmadığını ve konuları yetiştirmek için çaba sarf ettiklerini bu yüzden öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir. Bitlisli (2014) çalışmasında, sıkıntı yaşanan konuların müfredatta kolaylaştırılması gerektiğini ayrıca ders saatinin yeterli gelmediğini, sosyal bilgiler ders içeriğinin yoğun olduğunu ve ders saatinin bunu karşılamadığını belirtmiştir. Çakmak (2006)'ta çalışmasında, müfredatın kavram yanlışına düşülen konularda kolaylaştırma yapması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler proje ödevi verilmesinin öğrenciyi geliştirdiğini ve kavram yanlışının oluşmasını engellediklerini belirtmişlerdir. Bu sayede öğrenci tekrar etme fırsatı bulmakta ve öğrencinin proje ödevlerini severek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Gümüş ve Avcı (2016) kavramlarla ilgili öğrencilere proje ödevi, ödev verilmesini ve takip edilmesini böylece kavram yanlışının önlenebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler kavram haritası oluşturmanın da kavram yanlışını önleme ve gidermede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kavram haritaları görsellik sunarak kavramlar arasındaki ilişkiyi artırdığından öğrencinin kavramları öğrenmesini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bektaş ve Bilgili (2004), Yılmaz ve Çiviler (2012)'in yaptığı çalışmalarda, kavram haritalarının kavram öğretiminde önemli olduğunu ve öğrencinin derste aktif olduğunu ifade etmişlerdir. Memişoğlu ve Tarhan (2016) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimi yaparken en çok kavram haritasını kullandıklarını, çünkü kavram haritaları ile konunun daha iyi anlaşıldığını belirtmişlerdir.

Okullarda muhakkak bir sosyal bilgiler sınıfının olmasını yoksa oluşturulmasını belirtip, bu sınıflarda araç-gereçlerin eksiksiz olmasının öğrencinin derse olan ilgisini artırabileceğini, ders başarısının daha yüksek olabileceğini ifade etmişlerdir. Bitlisli (2014) çalışmasında, okullarda sosyal bilgiler sınıfının olmasının, derste kullanılacak materyallerin bu sınıflarda bulunmasının etkili öğretim sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin bu sınıflarda daha çok güdülenip, aktif olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerde kavram yanlışlığının önlenmesi ve giderilmesi için ifade edilen bir diğer etkende yeterli sınıf mevcududur. Çünkü kalabalık sınıflarda etkili öğretim yapılamadığı, öğrencilerle tek tek ilgilenmenin zor olduğu ve zaman aldığı, her öğrencinin aynı olmayıp bireysel farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Bitlisli (2014) çalışmasında, kavramların hatasız öğrenilebilmesi için yeterli sınıf mevcudunun önemli olduğunu belirtmiştir. Yeterli sınıf mevcudu olduğunda her bir birey ile ilgilenilebilir, uygulamaya daha çok vakit ayrılabilir. Her öğrenci aynı şekilde öğrenemez ancak kalabalık sınıf mevcudu olduğunda farklı öğretim yöntemlerini birlikte kullanmak zorlaşacaktır.

Öğrencilerin ön bilgilerinin kavram öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için kavram öğretiminde öncelikle öğrencilerin ön bilgileri belirlenmeli, yanlışlık varsa düzeltilmeli, daha sonra kavramlar öğretilmelidir. Çakmak (2006)'ın çalışması da bu görüşü destekler niteliktedir. Ceyhan (2018) çalışmasında, ilkokulda başlayan bir kavram yanlışlığı tespit edilip ortadan kaldırılmadığı zaman bireyin tüm eğitim hayatı boyunca bu yanlışlığının devam edeceğini belirtmiştir. Yani ön bilgilerin çok önemli olduğu ve tek bir hatanın daha sonrası için büyük hatalara yol açtığı düşünülmektedir. Öğretmen öncelikle öğrencinin ön bilgisini kontrol etmelidir. Yanlış bilginin üzerine yeni edinilen bilgi muhakkak yanlış devam edecektir.

Öğretmenler ara ara konu tekrarı yapılması gerektiğini, öğretilen kavramlara vurgu yapılarak dikkat çekilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tekrar öğrenmede etkilidir. Yanlışlık varsa düzeltme imkânı sağlar, yanlış yoksa kalıcı öğrenmenin oluşmasını da etkilidir denilebilir. Çakmak (2006) çalışmasında, ara ara öğretmenlerin öğrencilerine tartışma ortamı sağlamasını ve kavramlarda yanlış olup olmadığının kontrol edilmesini belirtmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Tekrar edilen bilgi ezberlenmez ve ezber olmayan bilgi kalıcıdır. Bunun için öğretmenler öğrencilerine tekrar yaptırmalı ve tekrarın önemini belirtmelidir.

Kaynakça

- Akdağ, Ş. (2010). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesindeki kavram yanlışlıkları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aladağ, S. ve Yılmaz, E. (2014). Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanlışlıklarını gidermeye etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 163-176.
- Ayana, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersi "ipek yolunda Türkler" ünitesindeki kavram yanlışlıkları ve öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanlışlıkları ile ilgili farkındalıklarının tespiti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baki, Ç. ve Kaptan Yarar, S. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerdeki kavram yanlışlıklarını tespit etmek için tercih ettiği yöntem ve teknikler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 75-85.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanlışlıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229-246.

- Bektaş, Ö. ve Bilgili, A. S. (2004). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “osmanlı kültür ve medeniyeti” ünitesinde geçen tarih terimleri ile ilgili kavram yanlışları. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 119-141.
- Bitlisli, N. (2014). *6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Brannigan, G. G. (1985). The research interview. In A. Tolor (Ed.), *Effective interviewing*. Springfield. IL: Charles C. Thomas Pub.
- Ceyhan, İ. (2018). *Kimya eğitiminde kavram yanlışları ve giderilme uygulamaları: literatür analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı (psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi nüfus ve yerleşme konusunda geçen kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 38-57.
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğanay, S. (2014). *Coğrafya'ya giriş*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (165).
- Eyidoğan, F. ve Güneysu, S. (2002, Eylül). *İlköğretim fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanlışlarının incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gülüm, K. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fiziki coğrafya konularındaki bazı temel kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Akademik Bakış Dergisi*, (20), 1-10.
- Gülüm, K. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fiziki coğrafya konularındaki bazı temel kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Akademik Bakış Dergisi*, (20), 1-10
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Gümüş, N. ve Avcı, G. (2016). Altıncı sınıflarda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 47, 191-206.
- Kara, S. ve Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanlışlarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, (13)1, 234-259.
- Kayacan, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi koordinatlarla ilgili kavram yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- MEB. (2018a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). 19.07.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (5), 6-20.
- Özdemir, Ü., Alım, M. ve Yılar, B. (2010). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Seferoğlu, S. S. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Selvi, M. ve Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 173-182.

- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 140-147.
- Uzoğlu, M. ve Aktürk, F. (2019). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık la İlgili Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Mektup Yazma Aktivitesinin Kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2043-2055.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (158), 83- 90.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (tarihsiz). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi. 16.07.2019 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/Y%C4%B1lmaz.pdf> adresinden erişildi.
- Yılmaz, K. ve Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “yeryüzünde yaşam” ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanılgıları üzerine bir eylem araştırması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-31.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

*Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal*



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Critical Thinking Levels of Social Studies Teachers Candidates

Aysun AKSU DEMİRTAŞ

Zafer KUŞ

Abstract

The main purpose of this study is to determine the critical thinking disposition level of social studies teacher candidates in terms of different variables. The study were used mixed method. In the qualitative dimension of the study, California Critical Thinking Disposition Inventory was used and it was applied 300 social studies teacher candidates Which study in Kastamonu University in the 2014-2015 academic year. Critical thinking dispositions of the candidate teachers were analyzed according to the sub-dimensions of California Critical Thinking Disposition Inventory and according to age, gender, education level of parents and high school type and income status of the participants. In the qualitative dimension of there search, data were collected through in-class observations. In the 2015-2016 academic year, the 3rd grade students in the material design and teaching lesson, the 4th grade students' applications in the special teaching methods-2 lesson, were followed during one term and the information obtained was recorded in the observation form. Data obtained through observation were analyzed by content analysis. According to the quantitative results obtained from there search data; According to sub-dimensions of critical thinking inventory of Social Studies teacher candidates', no significant difference was found in age, gender, mother education and father education, high school type, income status variables. According to the responses given to the test, the average of the analyticity "sub-dimension is higher than the other sub-dimensions. The lowest average was found in the truth-search sub-dimension of the scale. According to qualitative research results; The questions directed by candidate teachers in the preparation phase of the lesson were found to be related to "analyticity", "systematicity", "truth-search and self-confidence which are the sub-dimensions of critical thinking. The questions posed by candidate teachers in the transition phase of the lesson are to develop sub-dimensions like "systematicity", "analyticity", "Inquisitiveness" and "open-mindedness". The questions asked to the students in the evaluation stage which is the last stage of lesson were about "analyticity", "truth-seeking", "open-mindedness", "systematicity" and "self-confidence".

Keywords:

Social studies, teachers candidates, critical thinking, critical thinking dispositions, skill

DOI

:

Received : 23.04.2019
Revised : 05.07.2019
Accepted : 21.10.2019
Published : 21.12.2019

Corresponding Author: Aysun Aksu Demirtaş, Teacher, MoNE, Turkey, aksuaysun1@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4180-8773
Zafer Kuş, Assoc. Prof. Dr., Ahi Evran University, Turkey, zaferkus@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4371-8114

* This study has been written from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

Cite this article as: Aksu Demirtaş, A. & Kuş, Z. (2019). Critical thinking levels of social studies teachers' candidates. *TISSE Journal*, 1(1), 58-81.

Extended Summary

Introduction

Undoubtedly, teachers have the most important role in bringing critical thinking skills to individuals through education. In order for teachers to equip students with critical thinking skills, they must first possess this skill themselves. The teacher should use appropriate strategies, methods and techniques in the educational environment to make children think multidimensional. For the formation of creative and critical thinking, the way of invention, research, investigation and learning strategies, guided discussion, case study, socratic discussion with demonstration and making methods, small and large group discussion, debate, drama, experiment, observation, brain storming, problem solving techniques can be employed in an educational setting. There should be a learning-teaching environment in which the student feels free. The educational environment should be organized in a way that gives the student the opportunity and opportunity to become aware of the problem, to understand and limit it, to construct arguments and to work with other students. In addition, students should be constantly supported and encouraged in the educational environment and their behavior should be reinforced when they produce new consistent products (Aybek, 2006). For this reason, it is of great importance to identify the existing critical thinking dispositions of teacher candidates in order to gain critical thinking skills during university education. Based on this, the aim of the study is to determine the critical thinking disposition of social studies teacher candidates and to contribute to the studies that serve the same purpose in the field.

Methods

In this study, which was conducted with the aim of determining the level of critical thinking disposition of social studies teacher candidates, the mixed method was used, in which qualitative and quantitative research methods were used together

Working Group

In the quantitative dimension of the study, the sample consists of three hundred social studies teacher candidates studying at Kastamonu University Faculty of Education. Information about the teacher candidates who participated in the study is given below.

In the qualitative dimension of the research, the study group consists of thirty social studies teacher candidates studying in the 3rd and 4th grades at Kastamonu University Faculty of Education in 2015-2016 Fall Term. The main reason for choosing students at this level is that there are applied courses at this grade level and students should be lectured in these courses. Twelve of the students take the "Instructional Techniques and Material Development" course in the third grade, and eighteen the "Special Teaching Methods-II" course in the fourth grade. While determining the students, both the teachers' opinions and the previous academic grade points were taken into consideration and maximum diversity was tried to be created. Fourteen of the students are girls and sixteen are boys.

Data Collection Tool

In the quantitative dimension of the study, the California Critical Thinking Disposition Scale (CCTDI) was used as a data collection tool. This scale, which was theoretically determined and tested psychometrically, has seven sub-dimensions and seventy-five items. While the internal consistency coefficient (alpha) of the sub-dimensions varied between 0.60 and 0.70, the internal consistency coefficient was calculated as 0.90 in the overall scoring of the sub-dimensions. Since the scale is

originally from English, Kökdemir (2003). to be used in his doctoral dissertation "Decision Making and Problem Solving in Uncertainty Situations", first to translate it into Turkish. Later, the original text, together with the researcher himself, was translated into Turkish by a total of eight people, including three psychologists, three psychologists, and a lecturer of translation and interpretation, and reconstructed in Turkish in accordance with the original

In the qualitative aspect of the study, 3rd grade Instructional Technologies Material Development course students and 4th grade Special Teaching Methods students studying in 2015-2016 Academic Year Fall Semester were observed for thirty-eight hours. In these courses, prospective teachers They planned a sample lesson hour in the figure. During the lesson, according to the observation form created by using the content of a sample lesson plan, observation notes were kept for the questions the teacher candidates asked in the lesson. The observation form was created according to the stages of the course.

Data Analysis

The data collected in quantitative terms were first transferred in computer environment. Descriptive data analysis with the help of SPSS 16 statistics program was used in analyzing the data. Percentage (%) tables, Directional Analysis of Variance (ANOVA) and t test for independent groups were used in the analysis of quantitative data.

In the research, frequency analysis, one of the content analysis methods, was performed in the qualitative data analysis process. In this context, these observation notes were observed in the "Teaching Techniques and Material Development" and "Special Teaching Methods-II" course while the teacher candidates were lecturing and then transferred to the computer environment using the "Office" program. The documented observation notes were then interpreted in line with the purpose of the research with content analysis.

Results and Discussion

According to the research, no significant difference was found in the sub-dimensions of the critical thinking disposition scale (analytical, inquisitiveness, open mindedness, self-confidence, truth seeking, systematicity) applied to prospective teachers according to the variables of gender and class level.

According to the answers given by the social studies teacher candidates, in the critical thinking disposition scale, the sub-dimensions of analytical, inquisitiveness and open-mindedness are the sub-dimensions with the highest average. The sub-dimensions with the lowest average in the critical thinking disposition scale are systematicity and seeking the truth.

The questions and comments of the teacher candidates in the attention-grabbing dimension of the lesson generally consist of applications for direct information transfer. They only made attention-grabbing activities in the preparation stages of the lesson, and it was observed that the other stages, which are motivation and review, were not included much.

Most of the prospective teachers are not aware of the need to think at higher levels or to use the student's own mental processes in order to make the student active in the lesson. Therefore, it has been observed that they are not competent enough to make the student think critically. The questions and activities in some activities could be associated with the sub-dimensions of critical thinking,

"analyticism", "systematicity", "self-confidence", and "seeking the truth". In general, critical thinking was encountered, although the questions directed to the student were at a low level. In other activities (watching videos, giving preliminary information, etc.), no relationship was found with critical thinking sub-dimensions. It was observed that they were not aware of the importance of the transition phase for the lesson.

Observed teacher candidates did not use individual learning activities much, but rather used group learning activities. Group learning activities were benefited from outdoor activities (such as museum trips). Considering the activities applied during the lessons, it was seen that although the excursion, which is an out-of-school activity, was extremely important in terms of critical thinking disposition, teacher candidates generally did not go away from providing information to students during their trips.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed
Journal)



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri*

Aysun AKSU DEMİRTAŞ

Zafer KUŞ

Özet

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören 300 sosyal bilgiler öğretmen adayının California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği ile eleştirel düşünme eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler sosyal bilgiler lisans öğretim programında yer alan “materyal tasarımı ve öğretimi” ve “özel öğretim yöntemleri-II” derslerinde yapılan sınıf içi gözlemler yolu ile toplanmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler, yazılı doküman haline getirilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen nicel sonuçlara göre; Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ölçeği alt boyutlarına göre cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Uygulanan testteki en yüksek ortalamaya “analitiklik” alt boyutunda rastlanırken en düşük ortalamaya ise ölçeğin “doğruyu arama” alt boyutunda rastlanmıştır. Nitel araştırma sonuçlarına göre; derse hazırlık ve derse geçiş aşamalarında öğretmen adayları tarafından yöneltilen soruların eleştirel düşünme alt boyutlarından en çok “analitiklik” ve “sistematiklik” ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dersin son aşaması olan ölçme değerlendirme aşamasında sorulan sorulara bakıldığında en çok “analitiklik” ve “doğruyu arama” alt boyutlarını geliştirebilecek soruların öğrencilere yöneltildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:

Eleştirel düşünme, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, beceri

DOI :

Yükleme : 23.04.2019

Düzeltilme : 05.07.2019

Kabul : 21.10.2019

Yayınlanma : 21.12.2019

Sorumlu Yazar: Aysun AKSU DEMİRTAŞ, Öğretmen, MEB, Türkiye, aksuaysun1@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4180-8773
Zafer KUŞ, Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, zaferkus@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4371-8114...

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Aksu Demirtaş, A. & Kuş, Z. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE Journal)*, 1(1), 58-81.

Giriş

Dünyada bilgiye ulaşmanın ve bilginin yayılmasının çok hızlı olduğu günümüz çağı “bilgi çağı” olarak adlandırılmıştır. İçinde bulunduğumuz bu çağda sınırsızca bilgi birçok kanal aracılığıyla çok kolay dağılmaktadır. İnsan yaşamında bilginin bu kadar hızlı bir şekilde yayılabilmesi hayatımızın birçok alanında bizlere kolaylıklar sağlamaktadır fakat bu durumun olumsuz yanları da bulunmaktadır. İnsanın kolaylıkla ulaşabildiği bilgilerin kimi doğru kimi yanlış ve asılsız olabilmektedir, ulaşılan bilginin kaynağını ve doğruluğunu insanoğlunun sorgulayabilmesi günümüzde çok önemli bir beceridir. Bireyin bilgiyi en faydalı halde kullanabilmesi için kendi akıl süzgecinden geçirip, özümseyip yeni haliyle kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bireyin sayılan bu özelliklere sahip olması için üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi sıradan düşünmeden oldukça farklıdır ve üst düzey zihinsel beceriler ile yakından alakalıdır. Bireyin kendi zihinsel becerileri ile elde ettiği bilgileri yeniden şekillendirme sürecidir. Eleştirel düşünme kavramının tarihçesine bakıldığında Sokratese kadar dayandığı görülmektedir. Sokrates, kanıt araştırmanın, muhakeme ve varsayımları bütünlemesine gözden geçirmenin, temel kavramları analiz etmenin ve neyin söylendiğiyle neyin yapıldığının kapsamalarını takip etmenin önemini ortaya koymuştur. Onun sorgulama metodu, şimdi “Sokratik Sorgulama” ve eleştirel düşünme öğretim stratejilerinin en iyisi olarak bilinir (Hazer, 2011). Entelektüel bir gelişim aracı olarak ise eleştirel düşünme ilk defa 1970’li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980’li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2003, s.15). Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünmeyi açıklamak için felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınmıştır. Felsefi yaklaşım, iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorun çözme üzerine yoğunlaşmaktadır (Gibson,1995 akt. Şahinel, 2002, s.3).

Eleştirel düşünmeyi tanımlamak gerektiğinde birçok farklı tanıma rastlanılmıştır. Amerikan felsefe birliğinin 1990’da açıkladığı Delphi raporuna göre eleştirel düşünme şu şekilde tanımlanmıştır: Anlıyoruz ki eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle es anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir. (Facione, 1998 akt. Akar 2007). Cüceloğlu’na (1994, 216-217) göre eleştirel düşünme kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Akt. Şahinel 2007). Günümüzde eleştirel düşünmenin her alanda önemli bir yeri vardır. Günümüz dünyasında ülkeler her alanda bilgiyi akıllıca işleyen, kullanan vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır, çünkü eleştirel düşünen bireylere sahip olmak bir ülkenin siyasi, ekonomik, teknolojik gibi açılardan gelişmesine oldukça büyük katkı sağlar. Kendi kendine bilgi üreten ve bu bilgiyi kullanan bireyler devletlerin geleceğinin çağımızdaki en büyük garantisidir. Eleştirel düşünme

becerisini bireye kazandırmanın en doğru yöntemi kuşkusuz eğitim-öğretim ile olanıdır. Ülkemizde belirli aralıklarla güncellenen eğitim programlarına baktığımızda, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, eleştirel düşünme becerisinin bireye kazandırılması gereken temel beceriler arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Temel eğitimde yer alan derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin nihai amacı etkin vatandaş yetiştirmektir. Etkin vatandaş haklarını ve sorumluluklarını bilen, bu sorumluluklarını yerine getirirken haklarını gerektiğinde etkin bir şekilde kullanan ve toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılan birey olarak tanımlanabilir. Aktif vatandaşlık, esas itibarıyla toplumun her kesiminden vatandaşların daha katılımcı olmalarına ve daha önceleri devlet tarafından karşılanan bazı toplumsal ihtiyaç ve hizmetlerin artık vatandaşların kendi aralarında karşılanmasına dayanmaktadır. Bu anlamda aktif vatandaşlık, vatandaşlar arasında sağlam komşuluk bağlarının ve güçlü dayanışma ve yardımlaşma duygularının kurulmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, devletin sosyal yükümlülüklerinde yani sosyal refah devleti anlayışında bir azalma görülürken buna karşılık vatandaşların birbirlerine karşı olan sosyal yükümlülüklerinde ise bir artışı meydana getirmeyi öngörmektedir (Sarıpek, 2006: 93). Bireyin tüm bunları gerçekleştirebilmesinde eleştirel düşünme becerisinin önemi büyüktür.

Eleştirel düşünme becerisinin bireylere eğitimle kazandırma yolunda en önemli rol şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırabilmesi için öncelikle bu beceriye en iyi şekilde kendisinin sahip olması gerekir. Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak, en önemli kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verilecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir (Aybek, 2006). Bu sebeple öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini üniversite eğitimi sırasında kazanabilmesi için var olan eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle yapılan çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimini belirlemek ve alanda aynı amaca hizmet eden çalışmalara katkı sağlamaktır.

Yöntem

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem kullanılmasının temel nedeni, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmada karma yöntem desenlerinden "Açıklayıcı Desen" kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanmıştır. Bu aşamada, Kastamonu Üniversitesi 2014- 2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar eğitim gören 302 öğrenciye

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği uygulanmış ve veriler çözümlenmiştir. Daha sonra nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir. Bu aşamada ise 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı'nda "Materyal Tasarımı ve Öğretimi" dersinde 3. sınıf öğrencileri, "Özel Öğretim Yöntemleri-2" dersinde 4. sınıf öğrencilerinin uygulamaları bir dönem boyunca ders işleyişleri takip edilerek elde edilen bilgiler gözlem formuna kaydedilmiştir. Nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunda örneklemi Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üç yüz sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	%	f
Kız	176	58
Erkek	124	42
Toplam	300	

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin %58'i (176) kız öğrenci iken %42'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
1.Sınıf	73	24
2.Sınıf	76	25
3.Sınıf	66	22
4.Sınıf	87	29

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin %24'ü (73) 1.sınıf, %25'i (76) 2. Sınıf, %22'si(66) 3. Sınıf, %29'u (87) 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır..

Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu 2015-2016 Güz Dönemi'nde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören otuz sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu düzeyde seçilmesinin temeli nedeni bu sınıf düzeyinde uygulamalı derslerin olması ve öğrencilerin bu derslerde konu anlatımı gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin on ikisi üçüncü sınıfta "Öğretim Teknikleri ve Materyal Geliştirme" dersini on sekizi ise dördüncü sınıfta "Özel Öğretim Yöntemleri –II" dersini almaktadır. Öğrenciler belirlenirken hem ders hocasının görüşleri hem de daha önceki dönem akademik başarı notları dikkate alınmış ve maksimum çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin on dördü kız on altısı ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut

Yapılan çalışmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında düzenlenen Delphi Projesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psiko-metrik olarak test edilmiş bu ölçeğin yedi alt boyutu ve yetmiş beş maddesi bulun-maktadır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0.60 ile 0.70 arasında değiş-

mekteyken alt boyutların toplamında genel olarak yapılan puanlamada iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin aslı İngilizce olduğundan Kökdemir (2003) tarafından “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme” adlı doktora tezi çalışmasında kullanılmak üzere önce Türkçeye çevirmek için izin almıştır. Daha sonra araştırmacının kendisiyle birlikte orijinal metin, üç uzman psikolog, üç psikolog ve bir mütercim tercümanlık öğretim görev-lisiyle birlikte toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir ve aslına uygun olarak Türkçe şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Yetmiş beş maddeden oluşan ölçek Türkçe olarak yapılandırıldığında elli bir madde teste yer almıştır. Esasında yedi alt boyutu olan ölçek yapılandırma sonucu olgunluk alt boyutu ile açık fikirli-lik alt boyutu birleştirilmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği son hali ile; Doğruyu Arama (Truth-seeking), Açık Fikirlilik (Open-Mindedness), Analitik-lik (Analyticity), Sistematiklik (Systematicity), Kendine Güven (Self-confidence), Meraklılık (Inquisitiveness), Olgunluk (Maturity) olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Nitel boyut:

Araştırmanın nitel boyutunda 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi’nde öğrenim gören 3.sınıf Öğretim Teknolojileri Materyal Geliştirme dersi öğrencileri ve 4.sınıf Özel Öğretim Yöntemleri öğrencileri otuz sekiz saat gözlemlenmiştir. Bu derslerde öğretmen adayları ders içeriklerine uygun bir şekilde örnek bir ders saati planlamışlardır. Ders esnasında örnek bir ders planının içeriğinden yararlanılarak oluşturulan gözlem formuna göre öğretmen adaylarının ders içindeki sordukları sorulara yönelik gözlem notları tutulmuştur. Gözlem formu dersin işleniş aşamalarına göre oluşturulmuştur. 1.Derse Hazırlık, 2.Derse Geçiş, 3.Ölçme Değerlendirme şeklinde 3 kısımdan oluşmaktadır. 1. Kısım a.Dikkat Çekme, b.Güdüleme c.Gözden Geçirme şeklinde 3 bölüme ayrılmıştır. 2. kısım ise a.Bireysel öğrenme etkinlikleri, b.Grupla öğrenme etkinlikleri olarak 2 bölümden oluşmuştur. 3.Kısım ise a.Bireysel etkinliklere göre yapılan ölçme değerlendirme, b.Grupla yapılan etkinliklere göre ölçme değerlendirme olarak iki kısma ayrılmıştır. Gözlem formunun her bölümünde öğretmen adaylarının bu bölümlere uygun etkinlik yapıp yapmadığı veya bu bölümlere uygun öğrencilere nasıl sorular yönelttiği not edilmiştir. Bu gözlem notları daha sonra içerik analizi yöntemiyle California Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi alt boyutlarına göre analiz edilmiştir (CCTDI).

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Nicel boyutta toplanan veriler ilk olarak bilgisayar ortamında aktarılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin girilmesinde “Tamamen katılmıyorum” 1, “Katılmıyorum” 2, “Kısmen katılmıyorum” 3, “Kısmen katılıyorum” 4, “Katılıyorum” 5, “Tamamen katılıyorum” seçeneği ise 6 olarak girilmiştir. Olumsuz maddelerde ise ters kodlama yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16 istatistik programı yardımı betimleyici veri analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında nicel verilerin analizinde yüzde (%) tabloları, Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Her bir maddeye ilişkin ortalamalar yorumlanırken (1.00 - 1.83: Tamamen katılmıyorum; 1.84 – 2.66: Katılmıyorum; 2.67 – 3.49: Kısmen Katılmıyorum; 3.50 – 4.32: Kısmen Katılıyorum; 4.33 – 5.16: Katılıyorum; 5.16 – 6.00: Tamamen Katılıyorum) aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır:

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adayları ders anlatırken “Öğretim Teknikleri ve Materyal

Geliştirme” ve “Özel Öğretim Yöntemleri –II” dersinde gözlemlenmiş bu gözlem notları daha sonra “Office” programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Doküman haline getirilen gözlem notları daha sonra içerik analizi ile araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırma verilerin toplanmasına paralel olarak iki bölüm halinde sunulmuştur. İlk olarak nicel verilere ilişkin bulgular daha sonra ise nitel verilere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3 Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “analitiklik alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Maddeler	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}	Ss
		%	%	%	%	%	%		
2	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için doğru olduğu net olmayan bilgilere inanmaları beni rahatsız eder.	2	6	3	13	39	37	4,92	1,205
3	Cevap vermektten daha önem verdiğim şer sorulan sorudur.		2	8	14	45	30	4,93	,991
12	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	13	8	12	18	28	22	4,07	1,644
13	Büyük bir karar vermem gerektiğinde, doğru kararı vermek adına ne kadar bilgi varsa ulaşmaya çalışırım.	1	1	5	20	45	28	4,91	,970
16	Kişilerin, başka konular için neler düşündüğünü öğrenmeyi önemserim.	1,0	1,0	3,0	13	46	36	5,10	,923
17	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı	1,0	1,0	3,0	13	46	36	5,06	,907
24	Eğer bir kişinin görüşüne itiraz edilecekse bunun için sebepleri olmalıdır.	2,3	3,0	10,6	12	39	33	4,81	1,218
26	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım	7	1	7	14	40	37	5,03	,996
37	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	2,3	2,0	9,6	25	36	24	4,64	1,143
40	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir	2	2	8	22	43	22	4,69	1,116
Genel Ortalama								4,81	,587

Tablo 15’te görüldüğü üzere Eleştirel Düşünme ölçeği, “Analitiklik” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir” (\bar{x} =5,10), “İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı” (\bar{x} =5,06) “Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım” (\bar{x} =5,03), “Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım” (\bar{x} =4,93) maddeleridir. “Analitiklik” alt boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise “Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir” (\bar{x} =4,07) ve “Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz” (\bar{x} =4,64) maddeleridir. Eleştirel Düşünme Eğilim ölçeği, Analitiklik alt boyutu genel ortalaması (\bar{x} =4,81) “katılıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 4. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “meraklılık alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Maddeler	Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Kısmen	Katılmıyorum	Kısmen	Tamamen	\bar{x}	Ss
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum			
1	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	2	3	8	15	41	32	4,85	1,141	
8	Başkaları aydın meraklılığımı ve araştırmacı oluşuma değer verirler.	4	10	13	34	26	13	4,07	1,289	
30	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	2,6	4	10	26	40	11	4,47	1,172	
31	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	7	7	12	26	33	14	4,28	2,733	
32	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	2	2,6	8	25	36	26	4,69	1,139	
34	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	6	5,6	15	24	32	17	4,21	1,379	
38	Her şeyin nasıl islediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	2	2	9	22	40	27	4,76	1,092	
42	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	2	3	6	22,	41	24	4,72	1,116	
46	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman ise yarayacağını bilemezsin.	1	4	6	10	32	46	5,07	1,161	
Genel Ortalama								4,11	,654	

Tablo 16’da görüldüğü üzere eleştirel düşünme ölçeği “Meraklılık” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman ise yarayacağını bilemezsin.” ($\bar{x}=5,07$), “Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.” ($\bar{x}=4,85$) ve “Her şeyin nasıl islediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.” ($\bar{x}=4,76$) maddeleridir. “Meraklılık” alt boyutunda ortalaması en düşük olan maddeler ise; “Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.” ($\bar{x}=4,07$), “Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.” ($\bar{x}=4,21$) ve “Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.” ($\bar{x}=4,28$) maddeleridir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği “Meraklılık” alt boyutu genel ortalaması ($\bar{x}=4,11$) “Kısmen Katılmıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 5. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “açık fikirlilik alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Madde	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}	Ss
		%	%	%	%	%	%		
5	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılım	15,6	18	15	23	19	9	3,40	1,575
7	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	3	2	5	14	35	40	4,93	1,236
15	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	29	23	13	17	12	4	2,75	1,557
18	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	42	28,8	9,6	7,6	6	5	2,22	1,474
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü anlamaya çalışmalıdırlar.	10	17,5	20	23	15	13	3,57	1,530
33	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	5	17	12	25	22	18	3,98	1,485
36	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır	20	19	17	21	14	8	3,98	1,485
41	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır	22,8	25	14	22	11	4	4,30	2,042
43	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir	34	26	16,6	14	7	2	2,40	1,365
45	Başka açılardan bakılan dünya görüşlerine karşı hoşgörülü olabilmek sanıldığı kadar önemli bir şey değildir.	28	23	16	16,6	10,9	4,6	2,73	1,521
47	Her şey görüldüğü gibidir	46	24	11	8,6	5,6	3,6	2,14	1,414
50	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	34	30	12,6	9	9,6	3,6	2,40	1,461
Genel Ortalama								3,66	,649

Tablo 17’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme ölçeği “Açık Fikirlilik” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.” (\bar{x} =4,93), “Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.” (\bar{x} =4,30) ve “Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.” (\bar{x} =3,98) maddeleridir. Ortalaması en düşük olan maddeler ise; “Her şey görüldüğü gibidir.” (\bar{x} =2,14), “Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.” (\bar{x} =2,22) ve “Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.” (\bar{x} =2,40) maddeleridir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği “Açık Fikirlilik” alt boyutu genel ortalaması (\bar{x} =3.66) “Kısmen Katılıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 6. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “kendine güven alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Madde	Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	\bar{x}	Ss
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
14	Kurallara uygun bir şekilde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermede bana danışırlar.	3	6	10	37	30	13	4,39	2,519
29	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	2	8	22	39	20	7	3,90	1,133
35	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	3	10	27	37	20	3,98	1,485
39	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	3,6	5	15	29	35	10	4,30	2,042
44	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanırım	6	7	15	34	27	9,6	3,98	1,287
48	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	8	11	22	40	13	4	3,51	1,214
51	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	3,6	4	10	28	36	17	4,42	1,219
Genel Ortalama								4,15	,845

Tablo 18’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme ölçeği “Kendine Güven” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.” (\bar{x} =4,42), “Kurallara uygun bir şekilde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar” ve (\bar{x} =4,39), “İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.” (\bar{x} =4,39) maddeleridir. Ortalaması en düşük maddeler ise; “Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar” (\bar{x} =3,51), “Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar” (\bar{x} =3,90) ve “Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanırım” (\bar{x} =3,98) maddeleridir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği “Açık Fikirlilik” alt boyutu genel ortalaması (\bar{x} =4,15) “Kısmen Katılıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 7. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “doğruyu arama alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Madde	Tamamen	Katılmıyorum	Kısmen	Kısmen	Katılmıyorum	Tamamen	\bar{x}	Ss
		katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
6	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez	6,6	12	17,2	23	15,6	25,2	4,05	1,553
11	Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.	11	15	20	27	15,6	11	3,54	1,477
20	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır	14,6	26	19,5	22	8,6	10	3,12	1,512
25	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.	9,3	14	19,2	24	21,2	11,3	3,68	1,474
27	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	6,3	12	9,6	17	28	27	4,30	1,556
28	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	25,2	30	13,2	15	10	6,0	2,72	1,522
49	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	11,6	14	16,2	24	20	13	3,66	1,550
Genel Ortalama								3,30	,868

Tablo 19’da görüldüğü üzere eleştirel düşünme ölçeği “Doğruyu Arama” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.” ($\bar{x}=4,30$), “Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez” ($\bar{x}=4,05$), ve “Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.” ($\bar{x}=3,68$) maddeleridir. Ortalaması en düşük maddeler ise; “Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.” ($\bar{x}=2,72$), “Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır” ($\bar{x}=3,12$) ve “Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.” ($\bar{x}=3,54$) maddeleridir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği “Doğruyu Arama” alt boyutu genel ortalaması ($\bar{x}=3,30$) “Kısmen Katılmıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 8. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği “sistematiklik alt boyutu” maddelerinin yüzde frekans dağılımı

No	Madde	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}	Ss
4	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1,3	1,7	7,0	19	42,7	28	4,85	1,046
9	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	33	29	11	16,6	8,3	2,3	2,45	1,420
10	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	2,6	6	11,6	30	36	13,6	4,31	1,183
19	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	15	25	20	21	12	5,3	3,07	1,434
21	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	6,6	15	16,6	30	21,5	10,3	3,75	1,393
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	22,5	36	17	14	7,0	4,0	2,59	1,368
Genel Ortalama								3,76	,690

Tablo 20’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme ölçeği “Sistematiklik” alt boyutunda ortalaması en yüksek maddeler; “Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum” (\bar{x} =4,85), “Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.” (\bar{x} =4,31), ve “Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.” (\bar{x} =3,75) maddeleridir. Ortalaması en düşük maddeler ise; “Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.” (\bar{x} =2,45), “İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.” (\bar{x} 2,59) ve “İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.” (\bar{x} 3,07) maddeleridir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği “Sistematiklik” alt boyutu genel ortalaması (\bar{x} =3,76) “Kısmen Katılıyorum” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Analitiklik	Kadın	177	4,8124	,58501	-122	,903
	Erkek	125	4,8208	,59383		
Meraklılık	Kadın	177	4,1073	,65271	-165	,869
	Erkek	125	4,1200	,65795		
Açık Fikirlilik	Kadın	177	3,6554	,61644	-210	,834
	Erkek	125	3,6713	,69515		
Kendine Güven	Kadın	177	4,1598	,79587	,206	,837
	Erkek	125	4,1394	,91428		
Doğruyu Arama	Kadın	177	3,2881	,80991	-392	695
	Erkek	125	3,3280	,94744		
Sistematiklik	Kadın	177	3,7580	,64548	-355	,723
	Erkek	125	3,7867	,75152		
Toplam	Kadın	177	4,0734	,42767	-252	,801
	Erkek	125	4,0874	,53036		

Tablo 9’a bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ölçeği “analitiklik” alt boyutunda [$t_{(300)} = -122$; $p > .05$]; meraklılık alt boyutunda [$t_{(300)} = -165$; $p > .05$]; açık fikirlilik alt boyutunda [$t_{(300)} = -210$; $p > .05$]; kendine güven alt boyutunda [$t_{(300)} = 206$; $p > .05$]; doğruyu

arama alt boyutunda [$t_{(300)} = -392$; $p > .05$]; sistematiklik alt boyutunda [$t_{(300)} = -355$; $p > .05$] anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anova sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F değeri	p
Analitiklik	Gruplar arası	2,010	3	,670	1,959	,120
	Gruplar içi	101,954	298	,342		
	Toplam	103,964	301			
Meraklılık	Gruplar arası	,525	3	,175	,407	,748
	Gruplar içi	128,147	298	,430		
	Toplam	128,672	301			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	4,287	3	1,429	3,475	1.60
	Gruplar içi	122,533	298	,411		
	Toplam	126,820	301			
Kendine Güven	Gruplar arası	1,926	3	,642	,897	,443
	Gruplar içi	213,236	298	,716		
	Toplam	215,162	301			
Doğruyu Arama	Gruplar arası	3,735	3	1,245	1,663	,175
	Gruplar içi	223,136	298	,749		
	Toplam	226,871	301			
Sistematiklik	Gruplar arası	1,715	3	,572	1,202	,309
	Gruplar içi	141,707	298	,476		
	Toplam	143,422	301			
Toplam	Gruplar arası	,538	3	,179	,802	,493
	Gruplar içi	66,546	298	,223		
	Toplam	67,084	301			

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre, eleştirel düşünme ölçeği “analitiklik” alt boyutunda [$F_{(3-298)} = 1,959$ $p > .05$], “meraklılık” alt boyutunda [$F_{(3-298)} = ,407$ $p > .05$], “açık fikirlilik” alt boyutunda [$F_{(3-298)} = 3,475$ $p > .05$] “kendine güven” alt boyutunda [$F_{(3-298)} = 897$ $p > .05$], doğruyu arama alt boyutunda [$F_{(3-298)} = 1,663$ $p > .05$], “sistematiklik” alt boyutunda [$F_{(3-298)} = 1,202$ $p > .05$] anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Nitel bulgulara ait gözlem notları derse hazırlık, derse geçiş, ölçme-değerlendirme boyutları olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Derse Hazırlık Aşaması

Derse hazırlık aşaması dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları dikkat çekme aşamasında hem konuya yönelik hemde eleştirel düşünmeye yönelik farklı uygulamalar yapmışlardır. Öğretmen adayları genel olarak güncel konular, belirli gün ve haftalar ile ilgili sorular sormuş, bilgilendirici konuşmalar yapmış, videolar izletmiş ve tartışmalar yaptırmıştır.

Güncel konulara örnek olarak öğretmen adaylarının sınıf içerisine taşıdığı 2015 yılı genel seçimleri, uluslar arası sorunlar (Türkiye-Rusya, Türkiye-Suriye, Türkiye-AB vb.), Türkiye’deki sığınmacılar gibi konular yer almaktadır. Bu konular ile ilgili öğretmen adayının, öğrencileri “eleştirel düşünme” becerisini kazandırmaya yönelik uygulamaları yer almaktadır. Ancak öğretmen adaylarının dersin dikkat çekme boyutundaki soruları ve yorumları genel olarak doğrudan bilgi aktarmaya yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. Örneğin, öğrencileri “eleştirel düşünme” becerisini kazandırmaya yönelik öğretmen adayı 5. sınıf “Atatürk İnkılaplarının, insan haklarının ülkemizde gelişimi için

önemli olduğunu fark eder” kazanımını sınıfta işlerken inkılâplarla ilgili aynı zamanda “10 Aralık Dünya İnsan Hakları Günü” olması nedeniyle güncel bir konuyla da bağlantı kurarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelik sorular sormuştur.

➤ *Atatürk’ün yaptığı inkılâplar ülkemizde insan haklarının gelişimine nasıl bir katkı sağlamıştır? (ÖA2).*

➤ *Atatürk, siyasal, sosyal ve hukuk alanında inkılâpları gerçekleştirmeseydi bugün günlük yaşantımızda neler değişirdi? (ÖA2).*

8. sınıf düzeyinde sorulan bu sorular eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinde özellikle “analitiklik” ve “sistematiklik” alt boyutları ile ilişkilidir. Çünkü analitiklik alt boyutunda akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimi; sistematiklik alt boyutunda ise örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma, bilgiye dayalı ve belirli bir işlem izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi söz konusudur. Belirli gün ve haftalara örnek olarak öğretmen adayları “10 Kasım Atatürk’ün Ölüm Yıldönümü”, “24 Kasım Öğretmenler Günü”, “10 Aralık İnsan Hakları günü” ve “15 Aralık Nükleer Santrallerin Kapatılması Günü” gibi günleri sınıfa taşımışlardır. Bahsedilen bu tarihler öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edici nitelikte olduğundan, öğretmen adayları belirli gün ve haftalar ile ilgili uygulamalar yapmış ve öğrencilere soru yönelmiştir. Ancak yapılan uygulamalar ve öğrencilere yöneltilen sorular genelde öğrencileri üst düzey düşündürmeye yönelik değildir.

Öğretmen adayı; 24 Kasım 2015 tarihinde günün anlam ve öneminden dolayı 6. Sınıf düzeyine uygun olarak derse geçmeden öğrencilere eleştirel düşünmeye yönelik şu şekilde bir soru sormuştur;

➤ *Sizce iyi bir öğretmen nasıl olmalıdır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız.(ÖA7)*

Yöneltilen bu soru eleştirel düşünme eğilim ölçeği alt boyutlarından olan “sistematiklik ve kendine güven” alt boyutları ile ilişkilidir. Sistematiklik alt boyutundan bireyden beklenen; bilgiye dayalı belirli bir karar verme stratejisi uygulamasıdır. Kendine güven alt boyutu ise bireyin kendi akıl yürütme sürecine duyduğu güveni gösterir. İyi bir öğretmen olmanın nedenlerinin açıklanmasının istenmesi öğrencilerin kendi akıl yürütme sürecine duyduğu güvenin göstergesidir.

Eleştirel düşünmeye yönelik olan videolara örnek vermek gerekirse;

Dersin başında dikkat çekmek amacıyla 5. sınıfta yer alan “*Demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder*” kazanımına uygun olarak yaş seviyesine uygun “kukla haber” adlı bir çocuk programından bir kesit öğrencilere izletilmiştir. Videoda kukladan bir muhabir, sokaktaki vatandaşlardan demokrasinin tanımını yapmasını istemektedir. Bunun üzerine doğru ve yanlış şekilde birçok demokrasi tanımı yapıldı ve daha sonra kukla muhabir yine kukladan vatandaşlara kadın haklarının neler olduğunu soru olarak yöneltti. Bir vatandaş kadın haklarının yemek, temizlik gibi ev işlerinden ibaret olduğunu söyledi. Video bittikten sonra öğretmen adayı öğrencilere videoda geçen demokrasi tanımlarından hangilerinin doğru olduğunu ve kendilerince demokrasi tanımını yapmalarını istedi. Buna ek olarak videoda kadın haklarına dair söylenenlerin doğru olup olmadığını sordu ve yanlış ise kadın haklarının neler olduğunu öğrencilerden açıklamasını ve sınıfta tartışmalarını istedi. Öğrencilerin videoda demokrasi ve kadın hakları ile ilgili bilgileri kendi bilgileri ile karşılaştırarak doğruyu bulmaya çalışmaları eleştirel düşünmeye yöneliktir. Öğrencilerin bu becerileri gerçekleştirebilmesi eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan “doğruyu arama” alt boyutu ile

ilişkilidir. Bu boyutta bireyin birbirinden farklı durumları değerlendirme, gerçeği arama, kendi düşüncelerine ters durumlarda bile nesnel davranmaları gerekmektedir.

Derse hazırlık aşamasında dikkat çekme etkinliklerine yer verilirken güdüleme ve gözden geçirme etkinliklerine yer verilmemiştir.

Derse Geçiş Aşaması

Derse geçiş aşaması Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (ödev, deney, problem çözme vb), Grupla Öğrenme Etkinlikleri(Proje, gezi, gözlem vb) ve Özet aşamalarından oluşmaktadır. Fakat sınıf ortamında derse geçiş aşamasında genelde grupla öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Grupla öğrenme etkinliklerine örnek olarak: okul dışı etkinliklerden olan geziye örnek verilebilir.

Öğretmen adayları Kastamonu müzesi ve afet acil durum yönetim kurumuna geziler düzenlemişlerdir. Kastamonu kent müzesine 5. sınıf “Görsel kanıt kullanarak Atatürk İnkılabları öncesi ile sonrası günlük yaşamı karşılaştırır.” Kazanımına uygun ders işlemek adına öğrenciler götürülmüştür. Müzeye girmeden önce müze hakkında kısa bir açıklama yaparak müze tanıtılmış ve müzeye neden gelindiği öğrencilere açıklanmıştır. Müzenin bahçesindeki tarihi eserler öğrencilere öğretmen adayları tarafından tanıtılmıştır. Müzenin iç giriş kısmında Atatürk’ün şapka devrimi sırasında Kastamonu’yu ziyaretinde kullandığı eşyalar sergilenmiştir. Bu eşyalar öğrencilere tanıtılmıştır ve şapka devriminden bahsedilmiştir. Öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili şu sorular yöneltilmiştir:

- *Şapka devrimine neden ihtiyaç duyulmuş olabilir?(ÖA8)*
- *Atatürk Kastamonu’yu neden ziyaret etmiş olabilir?(ÖA8)*

Yöneltilen bu sorular eleştirel düşünme eğilim ölçeği boyutlarından olan “sistematiklik” alt boyutu ile ilişkilendirilebilir. Öğrenciler bu sorulardaki “neden”leri cevaplarken bilgiye dayalı belli bir karar verme stratejisine göre cevaplayacağından sistematiklik alt boyutu ile ilişkilendirilebilir.

Daha sonra ise müze içerisindeki eski çağlardan günümüze kadar bölgede bulunan tarihi eserlerden örnekler öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrenciler sadece müzedeki tarihi eserler ile ilgili açıklamaları dinlemiştir. Bu süreçte öğretmen adayları öğrencileri gerektiğinde aktif kılamamıştır. Etrafta öğrencilere somut yaşantı sağlayıp onların merak etmesini sağlayan bir sürü materyal olmasına rağmen öğretmen adaylarını bu durumu değerlendirememiştir. Müzenin iç kısmında öğrencileri eleştirel düşünmeye yönelten herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Fakat öğrencilere eserlerin tanıtımı yapılırken sorulan sorulardan bir tanesi eleştirel düşünmeye yöneliktir.

- *Gördüğünüz mezar taşları ile ilgili simgeler sizce ne anlama gelmektedir?(ÖA9)*

Burada öğrencilerden tarihi olan mezar taşını nesnel bir kanıt olarak kullanıp soruyu cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerden istenen bu eğilim eleştirel düşünme ölçeği alt boyutlarından “analitiklik” alt boyutu ile ilişkilidir. Gezinin sonunda öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk eden somut yaşantılar gerçekleştirilmiştir. Müzenin arka bahçesinde bulunan bir kum havuzunda bir arkeolojik kazının nasıl yapıldığını kendileri uygulayarak öğrendiler. Kum havuzuna gömülmüş temsili arkeolojik kalıntıları arkeolojik kazı yöntemlerine uygun kazı yaparak kum havuzundan çıkardılar. Bu uygulamaya öğrencilerin kazı yaparak aktif bir şekilde katılması, birinci elden somut yaşantılar geçirmesi öğrencilerin bir arkeolojik kazının nasıl yapıldığı işe ilgili bağlantı kurmasını sağlamıştır. Yaptırılan bu temsili kazı çalışması eleştirel düşünme eğilim ölçeği boyutlarından olan

“meraklılık” alt boyutu ile ilişkilendirilebilir. Meraklılık alt boyutunda bireyden hiçbir çıkarı olmadan yeni şeyler öğrenme eğilimi göstermesi beklenir.

Grupla yapılan etkinliklerden bir diğeri ise dramadır. Özel öğretim yöntemleri dersinde öğretmen adayı insan hakları başlığı altında şikâyet hakkı üzerine bir ders işledi. Drama bittikten sonra öğrencilere eleştirel düşünmeye yönelik sorular soruldu. Öğrenciler empati kurarak sergilenen drama hakkında eleştirilerde bulunmuşlardır. Uygulanan bu drama ile öğrencilere eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan açık fikirlilik eğilimi öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Açık fikirlilik alt boyutunun gerektirdiği eğilimler, farklı yaklaşımlara karşı hoşgörülü olma ve başkalarının düşünme sürecini kendi kararlarında hesaba katma eğilimleridir.

Ölçme Değerlendirme Aşaması

Ölçme değerlendirme aşaması; bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme, grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme-değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır.

Bireysel ölçme değerlendirme etkinlikleri genelde öğrencilere ders sonunda etkinlikler olarak sunulan sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının genel itibarıyla yönelttiği sorular bilgi düzeyini ölçmeye yönelik sorulardır. Bireysel öğrenme etkinliklerinde eleştirel düşünmeye yönelik sorular ise şunlardır;

a) Öğretmen adayı “*Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur*” 6. sınıf kazanımına uygun olarak ders işleyip öğrencilere eleştirel düşünmeye yönelik sorular yöneltmiştir.

➤ *Yukarıda bilge kağanın Türk milletine hitap ettiği Orhun yazıtlarından bir bölüm alınmıştır. Bilge kağan hitabında günümüz Türk milletine ve yöneticilerine ne tür mesajlar vermektedir? Düşüncelerinizi yazınız.(öa1)*

➤ *Göktürk devletinin destanlarında geçen kültür öğelerini ve kitabelerinde yer alan yönetim biçimlerini günümüz ile karşılaştırıp yorumlayınız.(öa1)*

Sorularda bahsedilen Göktürk devletlerine ait edebi ürünlerin (Orhun Kitabeleri ve Göktürk Devleti’ni anlatan destanlar) kanıt olarak kullanılıp öğrencilerden yorumlama ve karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden istenilen bu eğilimler eleştirel düşünme boyutlarından olan “analitiklik” alt boyutunun eğilimlerindedir. Yukarıda öğrencilere yöneltilen bu sorular öğrencilerin analitiklik alt boyutunda, nesnel kanıt kullanabilme ve akıl yürütme eğilimlerini ölçmeye yöneliktir.

Öz değerlendirmeye yönelik olan sorularda öğrencilerden nesnel olarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu durum bu soruların eleştirel düşünme boyutlarından “doğruyu arama ve açık fikirlilik” alt boyutlarının öğrencilere kazandırmaya yönelik olduğunu göstermektedir. Doğruyu arama alt boyutunda öğrencinin kendine ters düşen durumlarda bile nesnel olarak davranması gerekir. Açık fikirlilik alt boyutunda ise farklı yaklaşımlara karşı hoş görülü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olması beklenir. Öz değerlendirme sorularını öğrencinin kendine yönelik öz eleştiri yaparak cevaplaması gerektiğinden dolayı bu sorular eleştirel düşünmeye yönelik sorulardır.

Bir başka bireysel ölçme değerlendirme etkinliğinde “*Bölgesindeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.*” 5. sınıf kazanımına uygun olarak Türkiye’nin bölgeleri adlı konu işlendikten sonra öğrencilere yedi bölgeden gelen mektuplar dağıtıldı ve öğrenciler teker teker bu

mektupları okuyarak hangi bölgeye ait olduklarını bulmaya çalıştılar. Bu ölçme değerlendirme etkinliğinde öğrencilerden mektubun hangi bölgeye ait olduklarını nerden anladıklarına dair kanıtlar bulmaları istendi. Öğrencilere kanıt buldurulması eleştirel düşünme alt boyutlarından “analitiklik” alt boyutuna işaret etmektedir.

Grupla yapılan ölçme değerlendirme etkinlikleri: Grupla yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinde gruplara ayrılan öğrencilerden dersin değerlendirme boyutunda sorulan soruları ortak bir kararla cevaplandırmaları ya da ortaya bir ürün koymaları istenmiştir. Bu duruma örnek olarak “materyal tasarım teknikleri” adlı derste materyal olarak gazete kullanımına yönelik olarak gazete örnekleri gruplar halindeki öğrencilere materyal olarak sunuldu ve ders bu gazeteler üzerindeki manşetlerden işlendi. Değerlendirme kısmında ise görsel kanıt kullanarak “*Atatürk İnkılâpları öncesi ile sonrası günlük yaşamı karşılaştırır*” 5. sınıf kazanımına uygun olarak gruplar halindeki öğrencilere yarım halde bulunan gazete manşetleri dağıtıldı ve bu manşetlerin ders esnasında dağıtılan gazetelerin manşetlerinden yola çıkarak tamamlanılması istendi. Burada gazetelerden yola çıkarak yarım halde olan manşetlerin tamamlanılmasının istenmesi öğrencilerin kanıt kullanmasını ve akıl yürütmesini gerektirmektedir. Bu eğilimler eleştirel düşünme alt boyutlarından “analitiklik” alt boyutuna aittir.

Doğal afetlerin konusu olduğu bir derste “*Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.*” 4. sınıf kazanımına uygun ders işlendikten sonra gruplar halindeki öğrencilerden derse anlatılan doğal afetler sonucu meydana gelenler ve alınması gereken önlemlere yönelik her bir grubun afiş hazırlaması istendi. Öğrencilerin gruplar halinde afiş hazırlamaları grupla işbirliği halinde çalışabilme, gruba uyum sağlama gibi sosyal beceriler gerektirir. Bu durumda grup arkadaşlarına karşı hoşgörülü anlayışlı ve yapıcı olması gerekir. Bu beceriler eleştirel düşünme eğilimlerinden “açık fikirlilik” alt boyutu ile ilişkilendirilebilir. Açık fikirlilik alt boyutunda birey karar verirken ve bunu uygularken kendi görüşlerinin dışında başkalarının görüşlerine önem vermeli ve dikkate almalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma doğrultusunda öğretmen adaylarına uygulanan eleştirel düşünme eğilim ölçeği alt boyutlarında (analitiklik, meraklılık, açık, fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik) cinsiyet ve sınıf düzeyi, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer araştırmalara bakıldığında ise California Eleştirel Düşünme Eğilim Testi kullanılan bazı çalışmalarda cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim gördükleri öğretmenlik alanı gibi değişkenler ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Ekinci, 2009; Tartuk, 2015; Korkmaz, 2009; Aybek, 2010; Tural ve Seçgin, 2012). Türkmen (2014)’in yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada cinsiyet üzerinde kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Zayıf (2008)’in öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmada da farklı branş ve sınıf seviyelerine uygulanan aynı ölçekte cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine “analitiklik” ve “sistematiklik” alt boyutlarında, öğrenim gördükleri programa göre genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında, sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2018) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puan ortalamalarında

cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, okuduğu kitap sayısı, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, toplumsal sorunlarla ilgilenme durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur.

Yine benzer bir çalışma olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi adlı çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki eğitim fakültelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde cinsiyet, uyruk, eleştirel düşünmeye dair ders alıp almama, eleştirel düşünmeye dair kitap okuyup okumama, kültürel veya sanat gündemini takip etme durumu, ekonomik ve siyasi gündemi takip etme durumu, kitap fuarına katılma, sinemaya gitme şeklinde belirlenen değişkenlerin etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, uyruk, kültürel sanatsal gündemi takip etme, ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme değişkenlerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır (Kaplan, 2012). Gürleyük (2008)' in sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre eleştirel düşünme eğilim ölçeğinde sırasıyla analitiklik, meraklılık ve açık fikirlilik alt boyutları en yüksek ortalamaya sahip alt boyutlardır. Bu sonuç öğretmen adaylarının kendilerini analitik düşünceye sahip, meraklı ve açık fikirli olarak gördüklerini göstermektedir. Analitiklik alt boyutu kişinin olası bir soruna karşı ileri görüşlü ve temkinli olabilme, var olan bir probleme karşı akılcı çözümler ve çözüm yolları üretebilmektir. Bu sonuca bakarak öğretmen adaylarının var olan sorunlarına çözüm yolları bulabilme becerilerinin gelişmiş olduğu ve karşılıklarına çıkabilecek sorunları önceden sezebildikleri ve buna göre hareket edebilme becerilerinin gelişmiş olduğu sonucuna varılabilir. Eleştirel düşünme eğilim ölçeğinde en düşük ortalamaya sahip alt boyutlar ise sistematiklik ve doğruyu arama alt boyutlarıdır. "Doğruyu arama" alt boyutu kişinin bir bilgiyi araştırırken kendi yararına olmasa bile bilgiyi nesnel bir şekilde kullanabilme becerisidir. Zayıf (2008)'in çalışmada öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Analitiklik alt boyutunda Korkmaz (2009)'ın araştırmasına göre hem kız öğretmen adayları hem de erkek öğretmen adaylarında yüksek ortalamaya rastlanmıştır.

Kuzu (2015) çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. "Analitiklik" alt boyutu en yüksek ortalamaya sahip olurken "doğruyu arama" alt boyutu en düşük ortalamayı almıştır. Korur(2014)'ün beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde eleştirel düşünme ve empatik eğilim arasındaki ilişkiye dair yaptığı çalışmada alt boyutlar arasında en yüksek ortalama "açık fikirlilik" alt boyutunda görülürken en düşük ortalama ise yine "doğruyu arama" alt boyutunda görülmüştür. Yine Kaplan (2012)'nin yaptığı çalışmada ise aday öğretmenlerin "sistematiklik" ve "doğruyu arama" alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer faktörlere göre düşük seviyede olmasına rağmen eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının ders esnasında öğrencilere yönelik yaptığı ve öğrenciye yaptırdığı etkinlikler eleştirel düşünme alt boyutlarına göre nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik çözümleme yöntemiyle incelenmiştir. Gözlem sonuçlarına göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmen

adayları derse hazırlık aşamalarından olan dikkat çekme aşamasında hem konuya yönelik hem de eleştirel düşünmeye yönelik farklı uygulamalar yapmaktadır. Öğretmen adayları genel olarak güncel konular, belirli gün ve haftalar ile ilgili sorular sormakta, bilgilendirici konuşmalar yapmakta, videolar izlettirmekte ve tartışmalar yaptırmaktadır. Derse geçiş aşaması olan dikkat çekme aşamasında bazı etkinliklerde eleştirel düşünmeye kısmen de olsa sevk edebilirken, çoğu etkinliğin öğrenciye bilgi verme amaçlı olduğu ve üst düzey düşünmeye yönelik olmadığı gözlemlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derse getirip sınıf içinde tartıştıkları güncel konular; genel seçimler, uluslararası sorunlar (Türkiye-Rusya, Türkiye-Suriye, Türkiye-AB vb.), Türkiye'deki sığınmacılar gibi konulardır. Güncel konularla ilgili yöneltilen eleştirel düşünmeye yönelik sorular incelendiğinde bu soruların daha çok eleştirel düşünme alt boyutlarından “analitiklik”, “sistematiçlik” ve “doğruyu arama” alt boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Belirli gün ve haftalarla ilgili sorulan sorulara bakıldığında eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, sistematiçlik, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarını geliştirmeye yönelik sorular olduğu görülmüştür. Bilgilendirici konuşmalar kısmında öğrencilerin derse dikkatini çekmek amacıyla yapılacak uygulamaların başında sadece ders, kazanım ya da okul dışı gerçekleşen bir uygulamada ön bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirici konuşmalar öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmediği için eleştirel düşünme alt boyutları ile ilgili ilişkilendirilebilecek bir soruya rastlanılmamıştır. Dikkat çekme aşamasına yönelik izletilen videolar incelendiğinde ise videoların genellikle bilgi vermektan ibaret olduğu gözlemlenmiştir. Videolardan sadece birinin “doğruyu arama” alt boyutuna yönelik öğrencileri düşünmeye sevk ettiği gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dersin dikkat çekme boyutundaki soruları ve yorumları genel olarak doğrudan bilgi aktarmaya yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. Derse hazırlık aşamalarından ise sadece dikkat çekme etkinlikleri yapmışlardır, güdüleme gözden geçirme olan diğer aşamalara ise pek yer verilmediği gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğu öğrenciyi derste etkin kılmak adına üst düzey düşünmesi gerektiğinin ya da öğrencinin kendi zihinsel süreçlerini kullanması gerektiğinin farkında değildir. Bu yüzden de öğrenciyi eleştirel düşündürmeye sevk edecek yetkinlikte olmadıkları gözlemlenmiştir. Yapılan bazı etkinliklerdeki sorular ve etkinlikler eleştirel düşünme alt boyutlarından “analitiklik”, “sistematiçlik”, “kendine güven”, “doğruyu arama” alt boyutları ile ilişkilendirilebilmiştir. Genelde öğrenciye yöneltilen sorular düşük seviyede de olsa eleştirel düşünmeye rastlanılmıştır. Diğer etkinliklerde (video izletme, ön bilgilendirme yapma vs.) ise eleştirel düşünme alt boyutları ile ilişkiye rastlanılmamıştır. Derse geçiş aşamasının ders için öneminin farkında olmadıkları görülmüştür. Bür (2014) Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki yabancı dil öğretime dair konuşma derslerinde öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri soruların, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edip etmediğini araştırmasında sorulan soruları Bloom taksonomisine göre sınıflandırmış ve yüksek seviyeli olarak belirlenen soruların oranını düşük olarak bulmuştur. Ayrıca ders içerisinde öğrencinin muhakeme etmesi için sorulan soruların oranı da düşük bulunmuştur.

Gözlem yapılan öğretmen adayları bireysel öğrenme etkinliklerini çok kullanmamış daha çok grupla öğrenme etkinlikleri kullanmışlardır. Grupla öğrenme etkinliklerinden sınıf dışı etkinliklerden faydalanılmıştır (müze vb. gezileri gibi). Ders esnasındaki uygulanan etkinliklere bakıldığında içlerinden okul dışı etkinlik olan gezinin eleştirel düşünme eğilimi açısından son derece önemli

olmasına rağmen öğretmen adaylarının düzenledikleri gezilerde genellikle öğrencilere bilgi vermekten uzağa gidemediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının gezi gözlemlerinde öğrenciyi somut ve birinci elden kaynakla buluşturmalarına rağmen bu durumu etkin ve kalıcı öğrenme için fırsata çevirme konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür. Gezi-gözlem gibi okul dışı etkinlikler eleştirel düşünme alt boyutlarından “meraklılık” ile oldukça yakından ilişkilendirilebilir. Meraklılık alt boyutu kişinin bir karşılık beklemeden yeni bir şeyler öğrenme, keşfetme isteğine ne kadar eğilimi olduğunu gösterir. Öğrencinin katıldığı gezideki mekân öğrenciyi yeni bir şeyler öğrenmeye sevk edeceğinden öğrenciyi düşündürmeye ve soru sormaya yöneltir böylece “meraklılık” alt boyutuna olan eğilimi ortaya çıkar veya geliştirir.

Dersin son aşaması olan ölçme değerlendirme aşamasında yapılan grupla ve bireysel olarak yapılan ölçme ve değerlendirmelerde genelde öğrencilerin bilgiyi öğrenip öğrenmediğine dair sonuca dayalı değerlendirildikleri gözlemlenmiştir. Grup ve bireysel olarak yapılan bazı ölçme değerlendirme sorularında “analitiklik” “doğruyu arama”, “açık fikirlilik”, “sistemlilik ve kendine güven” alt boyutları ile ilişkiler bulunmuştur fakat yaşama dair kalıcı eleştirel beceri ve eğilim edinip edilmediğine dair çok az sayıda soru olduğu görülmüştür. Bu durum çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden öğretmen adaylarının çok az yararlandığını göstermektedir. Grupla yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebileceği gözlemlenmiştir. Bu sosyal becerilerden empati kurma ve sosyal uyum göstermenin ise dolaylı olarak eleştirel düşünme eğilimine hizmet ettiği görülmektedir.

Kaynakça

- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bür, B. (2014). *Öğretmen soruları üzerine bir çalışma: öğretmen soruları eleştirel düşünceyi teşvik ediyor mu?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Understanding mixed methods research*. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaplan, A. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korur, E. N. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- MEB. (2018) *Sosyal bilgiler öğretim programı 4-7. sınıflar* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 09.09.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıpek, B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: Aktif vatandaşlık (Sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum*, 9, 7-95.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci, A. Ataman (Ed.) *Yaratıcılık ve eğitim. XVII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*, Ankara 21/01/2015 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/15022007195001ekitap-elestireldusunmeTANITIM.pdf> adresinden temin edilmiştir.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tural, A. ve Seçgin, F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1) 63-77.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Zayıf, K. (2008) . *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

*Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal*



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Teaching of Geography in The National Education Councils Since The Republic Period*

Ömer Faruk SÖNMEZ Bülent OMCA

Abstract

Geography, as a discipline, allows us to understand the Earth in which we live. In explaining the social events, People have tried to benefit from the discipline of geography, too. Geography has a content that has an important place in people's lives. The importance of geography in the Turkish National Education system cannot be denied. Geography education is an important element of education in our country. The historical development of geography, which is so important at every stage of human life, should be investigated. National Education Councils have been effective in the changes in the teaching of geography in our country. For this reason, the aim of this study is to examine the teaching of geography in National Education Councils. In this study, document analysis method, which is one of the qualitative research models, was used. In the study, after the data collection process is completed, in the documents obtained, the Council decisions, commissions decisions and speeches related to geography education are defined. As a result of the study, it was determined that in the National Education Councils VII, X, XIII, XIV, XVI, XVIII and XIX, there were no decisions taken about geography teaching. The commissions formed in line with the decisions taken at the National Education Council IV included geography teaching in their reports. About geography education in the report of the Primary School Program Commission the decision of teaching "History, Geography, Civics lessons which are taught apart in the second semester in primary, together and forming them according to the child psychology" was given place. Apart from this, changes were included in geography lesson curriculum. Inclusion of the subjects "Our Forests and Fishery" into the fourth grade curriculum and "The Sun and Planets Around It", "The World" into the fifth grade curriculum took part in commission reports. In the National Education Council IX, it was decided to integrate and reform the primary and secondary school social studies program related to geography education.

Keywords:

Social studies, teachers candidates, critical thinking, critical thinking dispositions, skill

DOI

:

Received : 21.04.2019

Revised : 11.09.2019

Accepted : 19.11.2019

Published : 21.12.2019

Corresponding Author: Ömer Faruk SÖNMEZ, Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey, sonmez.omerfaruk@gmail.com orcid.org/0000-0002-8910-2817.

Bülent OMCA, Teacher, MoNE, Turkey, nehiromca2977@hotmail.com orcid.org/0000-0002-2288-7293

* This study was produced from the master's thesis prepared by the second author under the supervision of the first author.

Cite this article as: Omca, B. & Sönmez, Ö. F. (2019). Teaching of geography in the National Education Councils since the Republic Period. *TISSE*, 1(1), 82-99.

Extended Summary

Introduction

Geography examines the connections between humans and the environment. For this reason, there is an important link between geography and social studies. Geography education is given within the life science course in the primary level and within the social studies lesson in the secondary level. In secondary education, it is given under the name of geography lesson. This course, which is the starting point of our study, is important for the work and function of geography. Considering the conditions of the period, it was a big step to start studies to reconsider the education system after the war period ended. The Ministry of Education, which is the most basic institution in terms of deciding and implementing educational policies, has taken this responsibility. The highest advisory body of the Ministry has been the National Education Council (Öz, 2014, 130). The Education Congress, which forms the basis of the National Education Councils, gathered between 16-21 July 1921 before the Sakarya War (Önal, 2010, 106). In 1923, 1924 and 1925, the Council of National Education continued with the Heyet-i İlmiye studies (Gül, 2018,513). Nineteen National Education Councils have been held since 1939 until today. The National Education Councils made important contributions to the development and orientation of the Turkish national education system. Because of these contributions, it has been the subject of many studies. For this reason, the study of geography education in the National Education Councils constitutes the aim of the study.

Method

Research Model

The "document analysis method", one of the qualitative research methods, was used in our study, which includes the analysis and research of geography education in the National Education Council. In qualitative research, in cases where observation and interview is not possible, research can be done with written and visual materials and this method can be used alone (Yıldırım & Şimşek, 2005; p.187–188). The document review method includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or cases to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 217).

Data Collection Process

The study has been evaluated in 19 national education councils to date. Documents related to the decisions of the National Education Council, work programs, commission decisions and speeches have been reached. In these documents, data on geography education were collected. In the National Education Councils, I, II, III., IV., V., VI., VII., VIII, IX., X., XI, XII., XIII, XIV, XV., XVI., XVII., XVIII and XIX. In National Education Councils

Results and Discussion

They have made great contributions to our national education system in the process from the period when the National Education Councils were held until the last meeting. The fact that the Education Congress, which forms the basis of the councils, took place under difficult conditions is another step to emphasize the importance of councils. Because the councils of national education have continued and will continue to exist until 2014, the last date of its construction, as a structure that discusses the education system and its problems, produces open and scientific suggestions to people from all walks of life, and guides educational policies. National education councils have gathered 19 times until today. The decisions taken are considered important and guiding according to their period.

However, some branches of science could not find a place enough here. It is one of them in geography. VII, X, XIII, XIV, XVI and XVIII. Decisions regarding the agenda items were taken in the National Education Councils, but no decision was taken regarding geography teaching. Since the opinions and suggestions about how the geography teaching will be not reflected in the council decisions enough, it can be considered the main reason why geography is not where it deserves today.



Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi

(Uluslararası Hakemli Dergi/
International Peer-Reviewed Journal)



<http://www.tissejournal.net>

ISSN:

<http://www.sosbilder.org>

Cumhuriyet Dönemi'nden Günümüze Milli Eğitim Şûralarında Coğrafya Öğretimi*

Ömer Faruk SÖNMEZ

Bülent OMCA

Özet

Coğrafya, bir disiplin olarak içinde yaşadığımız Dünya'yı anlamamızı sağlar. İnsanlar sosyal olayların açıklanmasında coğrafya disiplininin de yararlanmaya çalışmışlardır. Coğrafya insanların yaşantısında önemli yere sahip olan bir içeriğe sahiptir. Türk Milli Eğitim sisteminde coğrafyanın önemi yadsınamaz. Coğrafya eğitimi ülkemizde eğitimin önemli bir unsurudur. İnsanın hayatının her aşamasında bu denli önemli olan coğrafyanın tarihsel gelişiminin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Coğrafyanın öğretiminin ülkemizdeki değişimlerinde Milli Eğitim Şûraları etkili olmuştur. Bu sebepten dolayı bu çalışmada Milli Eğitim Şûralarında coğrafya öğretiminin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen dokümanlarda coğrafya eğitimiyle ilgili alınan Şûra kararları, komisyon kararları ve konuşmalar tanımlanmıştır. Tanımlanan bu veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda VII, X, XIII, XIV, XVI, XVIII ve XIX. Milli Eğitim Şûralarında coğrafya öğretimiyle ilgili kararlar alınmadığı belirlenmiştir. IV. Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar doğrultusunda oluşturulan komisyonlar raporlarında coğrafya öğretime yer vermişlerdir. İlkokul Programı Komisyonu raporunda coğrafya eğitimiyle ilgili “İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi” kararına yer verilmiştir. Bunun dışında coğrafya dersi müfredatında değişikliklere yer vermiştir. Dördüncü sınıf müfredatına “Ormanlarımız ve balıkçılık” konusunun; beşinci sınıf müfredatına “Güneş ve etrafındaki gezegenler”, “Dünya” konularının dâhil edilmesi komisyon raporlarında yer almıştır. IX. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya eğitimiyle ilgili ilkökul ve ortaokul sosyal bilgiler programının kaynaştırılarak yeniden düzenlenmesi kararı alınmıştır.

Anahtar Kelimeler:

DOI

:

Eleştirel düşünme, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, beceri

Yükleme : 21.04.2019

Düzeltilme : 11.09.2019

Kabul : 19.11.2019

Yayınlama : 21.12.2019

Sorumlu Yazar: Ömer Faruk SÖNMEZ, Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, sonmez.omerfaruk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8910-2817.

Bülent OMCA, Öğretmen, MEB, Türkiye, nehiromca2977@hotmail.com orcid.org/0000-0002-2288-7293

* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf için: Sönmez, Ö. F. & Omca, B. (2019). Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze Milli Eğitim Şûralarında coğrafya öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi (TISSE)*, 1(1), 82-99.

Giriş

Bir bilim olarak doğuşunun günümüzden yaklaşık 2300 yıl öncesine dayanmasına rağmen coğrafyanın bugünkü anlamına ulaşmakta gecikmiştir. Bu gecikmeyi iki nedene bağlamak mümkündür. Bunlardan birincisi, Dünya'nın keşfinin çok geç gerçekleştirilmesi diğeri ise coğrafyanın temel araştırma konusu olan doğal ve beşerî olayları açıklamada ona yardım eden diğer bilimlerin doğmasının ve gelişmesinin ancak son yüzyıllarda mümkün olmasıdır (Özçağlar, 2000, s.213). Coğrafya; dünyanın tamamında ya da bir parçasında meydana gelen, doğal, beşerî ve ekonomik olayların dağılışı, bu olayların aralarındaki karşılıklı ilgiyi, nedenlerini ve sonuçlarını inceleyen bir bilim dalıdır (Özey, 2002, s. giriş).

Coğrafyanın konusunu yeryüzü ve insanlar arasındaki ilişkiler oluştururken coğrafya bilimi bu ilişkileri araştıran inceleyen ve sorgulayan yerküredeki olaylar arasında meydana gelen ilişkileri, bu olayların dağılışı ve bu dağılışa etki eden nedenleri inceleyip araştıran bir bilim dalıdır (Yazıcı ve Koca, 2011, s.8). Coğrafya diğer bilimleri etkilediği gibi diğer bilimlerden de etkilenen bir bilim dalıdır.

Coğrafya eğitimi, ülkemizdeki eğitim içerisinde önemli bir unsur olmalı insanın doğduğu andan öldüğü ana kadar formal ve informal olarak eğitimin her döneminde ve hayatının her alanında ona kazandırılmalıdır. Coğrafya konuları belirlenirken kişilerin ve öğrencilerin bu konuları hayatlarında kullanabilmeleri önemsenir. Örneğin depremin, insan hayatının gerçeği olduğu insanlara kazandırılmalı deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği insanlara kavratılmalıdır. İnsan kullanabileceği ve hayatın gerçeği olan bilgiyi daha iyi özümser. Coğrafya, insan-çevre arasında yer alan bağlantıları inceler. Bu sebeple coğrafya ile sosyal bilgiler arasında önemli bir bağlantı vardır. Yurt ve dünya meselelerine bakıldığında çözüm üretebilmek için belli bir seviyede coğrafya bilgisine ihtiyaç duyulur. Edinilmiş bu coğrafya bilgisiyle öğrenci; yurdunun büyüklüğü, doğal kaynakları, geçim kaynakları, geçim yolları, ekonomik gücü, ulaşım durumu, sanayi alanlarının nerelerde kuruldukları gibi durumları bilmektedir. Bu da bireylerin memleket meselelerini daha iyi anlamasına ve çözüme katkıda bulunmasına yardım eder (Çelikkaya, 2002, s.3). Coğrafya eğitimi, birinci kademedeki hayat bilgisi dersi içerisinde verilirken ikinci kademedeki sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmektedir. Ortaöğretimde ise coğrafya dersi adı altında verilmektedir. Çalışmamızın da çıkış noktası olan şuralarda bu konuların yer alması coğrafyanın iş ve işlevi için önemlidir. Dönemin koşullarına bakıldığında savaş dönemi sona erdikten sonra, eğitim sisteminin yeniden ele alınması için çalışmalar başlatılması büyük bir adım olmuştur. Eğitim politikalarının kararlaştırılması ve uygulanması açısından en temel kurum olan Maarif Vekâleti bu sorumluluğu üzerine almıştır. Bakanlığın en üst danışma organı, Millî Eğitim Şûraları olmuştur (Öz, 2014, 130). Millî Eğitim Şûralarının temelini oluşturan Maarif Kongresi, Sakarya Savaşı'ndan önce 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında toplanmıştır (Önal, 2010, 106). 1923, 1924 ve 1925 yıllarında Milli Eğitim Şûraları, Heyet-i İlmiye çalışmalarıyla devam etmiştir (Gül, 2018,513). 1939 yılından itibaren günümüze kadar on dokuz Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. Milli Eğitim Şûraları Türk milli eğitim sistemine gelişmesine ve yönlendirilmesine önemli katkılar sunmuştur. Bu katkılarında dolayı pek çok araştırmaya da konu olmuştur. Bu sebepten dolayı Milli Eğitim Şûralarında coğrafya öğretiminin araştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Şûralarında coğrafya eğitiminin analiz edilerek araştırılmasını içeren çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden olan “doküman incelemesi yöntemi” kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda yazılı ve görsel materyallerle araştırma yapılabilir ve bu yöntem tek başına kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; s.187–188). Doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olguların hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217).

Veri Toplama Süreci

Çalışma günümüze kadar yapılan 19 milli eğitim şurası değerlendirilmiştir. Milli Eğitim Şûra kararları, çalışma programları, komisyon kararı ve konuşmalarla ilgili dokümanlara ulaşılmıştır. Bu dokümanlarda coğrafya eğitimiyle ilgili veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Milli Eğitim Şûralarında Coğrafya öğretimine yönelik olarak I, II, III., IV., V., VI, VII., VIII, IX., X., XI, XII., XIII, XIV, XV., XVI., XVII., XVIII ve XIX. Milli Eğitim Şûralarında belirtilen esaslar kaynağa bağlı olarak betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

I. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

17-29 Temmuz 1939’da toplanan I. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini Cumhuriyet döneminin eğitim ve öğretim sisteminin planlanması ile bütün eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi oluşturmaktadır.

Köy okullarının sınıf sayısının üçten beşe çıkarılması, ortaokullarda ve liselerde öğleden sonraları için serbest etkinlikler yapılması, ortaöğretimin planlanmasında ilin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip kabul edilmesi, tek tip kitap sistemine geçilmesi kararları alınmıştır.

Şûra kararı doğrultusunda ders programı oluşturularak Köy İlkokul Projesi uygulanmaya başlanmıştır. Oluşturulan bu ders programında Türkçe, aritmetik, geometri, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve resim dersleri her hangi bir değişikliğe uğramadan uygulanmaya devam edilmiş fakat diğer dersler köy şartlarına uygun hale getirilerek uygulanmıştır.

I. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimine yönelik herhangi bir karar alınmamıştır. Fakat çalışma programı konuşmalarında coğrafya öğretimi üzerine konuşma gerçekleşmiştir. Dr. Salim Ali DİLEMRE eski sistemde yetişmiş birçok öğretmen olduğunu ve bunların göz ardı edilmemesi gerektiğini dile getirmiş ayrıca devletin bir program vereceğini ve öğretmenin de biliyorsa tarih ve coğrafya okutacağını söylemiştir (Birinci Maarif Şûra’sı, Çalışma Programı Konuşmalar, Lahikalar). Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir teklif sunulmamıştır. Çalışma Programı Konuşmalarında da coğrafya öğretimi öğretmenin coğrafya bilgisine bırakılmıştır (MEB, 1991c).

II. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Duruma İlişkin Bulgular ve Yorum

15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında II. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi, öğretim kurumlarında anadili çalışmalarının veriminin artırılması, Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi oluşturmaktadır.

Ülkemizdeki eğitim kurumlarında anadili çalışmalarında verimin artırılması, tarih dersi programları ile tarih dersi kitaplarının ilk ve orta dereceli okullarda öğrencinin seviyesine uygun olmadığı, mesleki ve teknik eğitim veren okullar için ayrı ders kitabı yazılması, kitaplara tarihî okuma parçaları eklenmesi, ders programlarında milli tarihe ağırlık verilmesi ve ortaokul ve lise tarih derslerini okutan öğretmenlerin sadece bu alandan mezun olan öğretmenlerin atanması, liselerde sanat tarihi dersi okutulması kararları alınmıştır. Bunların yanında ahlâk eğitiminin amacı, ideal Türk çocuğu, Türk ahlâkının başlıca toplumsal ve kişisel ilkeleri ve ahlâk eğitimi için bütün eğitim kurumlarında ve kurum dışında alınması gereken önlemleri belirten rapor Şûra'da incelenip kabul edilmiştir.

II. Milli Eğitim Şûrasında da coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır. Şûra kapsamında oluşturulan komisyonlar raporlarında coğrafya öğretiminden ziyade coğrafya dersine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Okuma Ana Dil Komisyonu coğrafya öğretmenlerinin kendi derslerini Türkçe dersinin yardımcı haline getirebileceklerini, Tarih Komisyonu tarih müfredat ve ders kitaplarının coğrafya ile ilgisinin kesilmesini raporlarına almışlardır (MEB,1991). Oysaki 6 Haziran 1941 de yapılan 1. Coğrafya Kongresinde alınan kararların şûraya yansması olumlu sonuçlar doğurabilirdi.

III. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında III. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin SİRER başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini; ticaret ortaokulları ve liselerinin, erkek sanat ortaokulları ve enstitülerinin, kız enstitülerinin program ve yönetmeliği, İstanbul teknik okulu yönetmeliği, orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğrencileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması ve aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması oluşturmaktadır.

III. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerini oluşturan program ve yönetmelikler kabul edilmesi, okul aile birliği faaliyetlerini kolaylaştıran tedbirlerin alınmasına, temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konularının üzerinde durulması kararları alınmıştır.

III. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır. Fakat alınan kararlar doğrultusunda kabul edilen kız enstitüsü programında birinci ve ikinci sınıflara ikişer saat coğrafya dersi verilmesi yer almıştır (MEB, 1991m).

IV. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında IV. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Tahsin BANGUOĞLU başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini yürürlükte olan ilkokul

programının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi, lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi oluşturmaktadır.

IV. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Kararlar doğrultusunda oluşturulan komisyonlar raporlarında coğrafya öğretimine yer vermişlerdir. İlkokul Programı Komisyonu raporunda coğrafya öğretimiyle ilgili “İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi” kararına yer verilmiştir. Bunun dışında coğrafya dersi programı değişikliklere yer vermiştir. Dördüncü sınıf müfredatına “Ormanlarımız ve balıkçılık” konusunun eklenmesi, dördüncü sınıfın tabiat bilgisi dersinden beşinci sınıfın coğrafya dersine;

1-Güneş ve etrafındaki gezegenler

Dünya güneş sisteminde bir gezegendir.

2-Dünya:

- a) Biçimi, dünyanın şeklini değiştiren sebepler
- b) Deprem, korunma çareleri
- c) Dünyanın hareketleri sonucu oluşan. Geceler, gündüzler, mevsim ve yıl.
- d) Meridyen, paralel, enlem ve boylam, büyük iklim kuşakları.

3-Dünyaya toplu bir bakış.

- a) Türkiye'nin yeryüzündeki konusu
- b) Dünya üzerindeki büyük kıtalar, denizler bunların adları ve harita üzerindeki yerleri konuları dâhil edilmesi, komisyon raporlarında yer almıştır.

Çalışma Programı Konuşmalarında Fuat GÜNDÜZALP ilkokul coğrafya müfredatındaki aksaklıkları ve tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerinin hafifletilerek tek ders altında verilmesini dile getirmiştir. Ethem ÖVÜL ve Kadri YÖRÜKOĞLU da konuşmalarında bu görüşe destek vermişlerdir (Dördüncü Maarif Şûra'sı, Çalışma Programı Konuşmalar, Lahikalar).

Ortaokul Programı Proje Komisyonu Raporunda coğrafya öğretimiyle ilgili coğrafya dersinde kullanılan ders kitabının sonuna lügatler ve bibliyografya konulması kararına yer vermiştir. Bunun yanında ortaokul coğrafya müfredatında eklemelere yer verilmiştir. Üçüncü sınıf ders konularına “Depremler ve su baskınlarının etkileri ve korunma çareleri”, “Toprağın korunması” ve “Doğal zenginliklerimizi değerlendirme” konularının eklenmesine komisyon raporlarında yer verilmiştir (MEB,1991e).

V. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında V. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Tefik İLERİ'nin başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini anaokullar için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi, ilkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gereken önlemler, özel eğitim için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya

muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması, İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması, ilkokul programının yeniden gözden geçirilmesi, yeni İlkokul Yönetmeliği tasarısının incelenmesi, ilkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi, ilkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları oluşturmaktadır.

V. Milli Eğitim Şûrasında ilkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriğinin uyumunun sağlanması, toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de benimsenmesi, aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması, programların ülke genelinde uygulamadan önce pilot uygulamalarının yapılması kararları alınmıştır. Bunun dışında İlköğretim Kanun Taslağı üzerinde görüşmeler yapılmıştır.

V. Milli Eğitim Şûrasında doğrudan coğrafya öğretimiyle ilgili bir karara yer verilmemiş olsa da İlkokul Programının Yeniden Gözden Geçirilmesi Komisyonu Raporunda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirilmesine yer vermiş ve yapılan oylamayla komisyon raporu tadilat ve ilavelerle kabul edilmiştir. Şûranın kararı kabul edilmiş olmasına rağmen tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi Derslerinin Sosyal Bilgiler olarak öğretmen okulları ile Köy Enstitülerinde uygulanması 1968 yılına kadar gerçekleştirilememiştir (MEB,1991b).

VI. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

18-23 Mart 1957 tarihleri arasında VI. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Ahmet ÖZEL’ in başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini mesleki ve teknik öğretim, erkek teknik öğretim ve kız teknik öğretim konuları oluşturmaktadır.

VI. Milli Eğitim Şûrasında gündem konularıyla ilgili kapsamlı kararlar alınmıştır. Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karara yer verilmemiştir. Erkek teknik öğretiminde; coğrafya, tarih, yurt bilgisi derslerinin çevreden hareketle sosyal bilgiler halinde toparlanmasının faydalı görülebileceği hakkında görüş belirtilmiştir (MEB, 1991a).

VII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında VII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İNCESULU başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini ilköğretim, ortaöğretim, kız teknik öğretim, erkek teknik öğretim, ticaret öğretimi, eğitimimizde ölçme ve değerlendirme, yükseköğretim, özel okullar, dış kültür münasebetleri, din ile ilgili eğitim ve öğretim, beden eğitimi ve sağlık, Milli savunma ile ilgili eğitimi ve öğretim ve eğitim vakıfları konusu oluşturmaktadır.

VII. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Şûrada daha çok mesleki ve teknik eğitim üzerinde durulmuştur. Coğrafya öğretimiyle ilgili herhangi bir karar alınmamıştır (MEB, 1991m).

VIII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

28 Eylül- 3 Ekim 1970 tarihleri arasında VIII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Orhan OGUZ başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini ortaöğretim sistemimizin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konuları oluşturmaktadır.

VIII. Milli Eğitim Şûrası gündem maddelerine yönelik detaylı kararlar alınmıştır. Alınan bu kararlar doğrultusunda coğrafya öğretimiyle ilgili sosyal bilgiler dersinin bütün ortaokullarda kademeli olarak uygulanması kararı alınmıştır (MEB, 1991g).

IX. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

24 Haziran- 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında IX. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa ÜSTÜNDAĞ başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini Milli Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar konuları oluşturmuştur.

IX. Milli Eğitim Şûrasında gündem konularına yönelik kararlar alınmıştır. Bunun yanında coğrafya öğretimiyle ilgili ilkökul ve ortaokul Sosyal Bilgiler programının kaynaştırılarak yeniden düzenlemesi kararı alınmıştır. Alınan karar neticesinde hazırlanmış olan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Sosyal Bilgiler programının kabul edilmesi; ikinci kademe programının 1975-1976 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanması, birinci kademe programının ise 1977-1978 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Ortak dersler başlığı altında bütün öğrencilerin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, yabancı dil, sanat ve iş eğitimi, müzik, beden eğitimi ve ahlâk derslerini almaları gerektiği kararı alınmıştır. İlkokul birinci ve ikinci kademe ortak derslerin saat ve sınıf düzeyleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul birinci ve ikinci kademe ortak dersleri

ORTAK DERSLER	SINIFLARA GÖRE DERS SAATLERİ			
	VI. Sınıf	VII. Sınıf	VIII. Sınıf	Toplam
Türkçe	5(4+1)	5(4+1)	5(4+1)	15
Matematik	4(3+1)	4(3+1)	4(3+1)	12
Sosyal Bilgiler	3(2+1)	3(2+1)	4(3+1)	10
Fen Bilgisi	3(2+1)	3(2+1)	3(2+1)	9
Yabancı Dil	3(2+1)	3(2+1)	3(2+1)	9
Sanat ve İş Eğitimi	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Ahlâk	1	1	1	3
TOPLAM	22	22	23	67

Tablo 2. Ortaöğretim kurumlarının ortak ders

9. Sınıf Dersler	10. Sınıf Dersler	11. Sınıf Dersler
Matematik I(4)	T. D.ve Edebiyatı II(4)	T. C. Tarihi (2)
T. D.ve Edebiyatı(4)	M. Güvenlik (2)	Kompozisyon(3)
Sosyal Bilimler	Beden Eğitimi (1)	T. Coğrafya (2)
1. Tarih (2)	Din Bilgisi (1)	Ahlâk (1)
2. Coğrafya (2)	(isteğe bağlı)	
Ahlâk (1)		
Fiziksel Bilimlere Giriş (4)		
Beden Eğitimi (1)		
Yabancı Dil (4)		
Din Bilgisi (1)		
(isteğe bağlı)		

Tablo 3. *Bütün Liselerde Uygulanacak Dersler*

DERSLER	9. Yıl		10. Yıl		11. Yıl		Üç Yıllık Toplam	
	Ed.	Fen	Ed.	Fen	Ed.	Fen	Ed.	Fen
Matematik	5	6	6	-	6	11	17	
Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	6	2	16	12	
Yabancı Dil	4	4	4	4	4	12	12	
Coğrafya	5	-	-	-	-	5	5	
Tarih	-	4	4	2	2	6	6	
Sanat Tarihi	-	2	-	-	-	2	-	
Felsefe grubu (Psikoloji, Mantık, Felsefe, Sosyoloji)	-	-	-	8	4	8	4	
Ahlâk	1	1	1	-	-	2	2	
Milli Güvenlik	-	-	-	2	2	2	2	
Tabiat Bilgisi	6	-	-	-	-	6	6	
Tabiat Bilgisi	-	4	6	-	-	4	6	
Fizik	-	-	-	6	8	6	8	
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1	3	3	
Seçmeli (Resim, Müzik, Yabancı Dil)	2	-	2	1	1	5	5	
Din Bilgisi	1	1	1	-	-		2	
TOPLAM	30	30	30	30	30	90	90	
Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar	3	3	3	3	3			

Ortaöğretim eğitim süresi boyunca 98 saat olan ders saati sayısı 90 saate indirilmesi kararı alınmıştır. Alınan bu kararla 3 yılda alınan coğrafya ders saati toplamda bir saat azaltılmıştır. Matematik ve fizik alanında yükseköğretime hazırlayan programlar ile tabii bilimler alanında yükseköğretime hazırlayan programların X. sınıfında yer alan “Tarih II” veya “Coğrafya II” dersleri teknik lise program taslaklarından çıkarılıp, IX. ve XI. sınıflarda ortak ders olarak yer alan Tarih ve Coğrafya derslerinin işlenmesi kararı alınmıştır (MEB,1991d).

X. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında X. Milli Eğitim Şûrası o dönemde Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan SAĞLAM başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini Milli eğitim sistemimiz, bu sistem bütünlüğü içerisinde eğitim programlarımız, öğrenci akışının düzenlendiği kurallar, öğretmenlerin yetiştirilmesi konuları oluşturmuştur.

VII. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır (MEB,1991).

XI. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında XI. Milli Eğitim Şûrası dönemin Eğitim Bakanı Hasan SAĞLAM başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri konuları oluşturmaktadır.

XI. Milli Eğitim Şûrasında öğretmen yetiştirmeye ilgili kararlar alınmış teklifler yapılmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili ortaokul Sosyal Bilgiler dersinin Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri adı altında üç ayrı ders olarak okutulması, ilkökul ve ortaokul Sosyal Bilgiler programında değişiklik yapılması kararı alınmıştır (MEB,1991j).

XII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında XII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal GÜZEL başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini Türk eğitim sistemi, yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, eğitimde yeni teknolojiler, Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi, eğitim finansmanı, öğretim programları (müfredat programları) konuları oluşturmaktadır.

XII. Milli Eğitim Şûrası gündem maddelerine yönelik kararlar almıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili insanın düşünce ve manevi yapısında önemli bir yeri olan coğrafya ve diğer derslerin toplum istediği vatandaş tipinin yetiştirilmesindeki katkısı göz önünde bulundurularak programların geliştirilmesi kararı alınmıştır (MEB,1991).

XIII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında XIII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini yaygın eğitimde kavram, kapsam ve eğilimler, yaygın eğitimde organizasyon ve iş birliği, yaygın eğitimde yatırım ve finansman, yaygın eğitimde personel konuları oluşturmuştur.

XIII. Milli Eğitim Şûrasında Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler konusunda kararlar almıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır (MEB,1991k).

XIV. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

27-29 Eylül 1993 tarihleri arasında XIV. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Nahit MENTEŞE başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ve okul öncesi eğitimi konuları oluşturmuştur.

XIV. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır (MEB,1994).

XV. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında XV. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılanma, yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması, eğitim sisteminin finansmanı konuları oluşturmaktadır.

XV. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili 6 ve 7. sınıflarda Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri “Sosyal Bilgiler” dersi adı altında birleştirilmesine karar verilmiştir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılındaki eğitim programında 4,5,6 ve 7. Sınıflarda sosyal bilgiler dersi uygulamaya konulması kararına yer verilmiştir

XVI. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

13-17 Kasım 1999 tarihleri arasında XVI. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Metin BOSTANCIOĞLU başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini mesleki ve teknik eğitimin, orta öğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde

meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş ve mesleki ve teknik eğitimde finansman konuları oluşturmıştır.

XVI. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır (MEB,1999).

XVII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında XVII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin ÇELİK başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini eğitim sistemimiz, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi boyutlarıyla değerlendirildi konuları oluşturmaktadır.

XVII. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili komisyonlar önerilerde bulunmuşlardır. İlköğretimin 6.- 8. sınıflarından ortaöğretimin sonuna kadar, Türk dili, Türk tarihi, Türk kültürü ve Türkiye coğrafyası konuları öğrencilerin Milli kimlik ve kişiliğini geliştirecek nitelikte düzenlenmesi gerektiği ve ilköğretimde işlenen müfredata göre iç hareketlilik canlandırılmalı, sosyal gruplardan tarih, coğrafya, inkılâp tarihi gibi derslerde okullar bazında yakın çevreden başlayarak geziler düzenlenmeli ve konuyla ilgisi olan yerler gezdirilerek anlatılması önerilerinde bulunmuşlardır (MEB,2007).

XVIII. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında XVIII. Milli Eğitim Şûrası o dönemde Milli Eğitim Bakanlığı yapan Nimet ÇUBUKÇU'nun başkanlığında toplanmıştır. Şûranın gündemini öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri eğitim ortamları, kurum kültürünün oluşması ve okul liderliği, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi, psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konuları oluşturmaktadır.

XVIII. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karar alınmamıştır (MEB,2011).

XIX. Milli Eğitim Şûrasında Coğrafya Öğretiminin Yer Alma Durumu Nedir? Sorusuna Ait Bulgular ve Yorum

2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında XVIII. Milli Eğitim Şûrası dönemin Milli Eğitim Bakanı Nabi AVCI başkanlığında toplanmıştır. Şûrada 179 tavsiye kararı alınmıştır. Şûra gündemini öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri, öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması ve okul güvenliği konuları oluşturmaktadır. XIX. Milli Eğitim Şûrasında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmıştır. Şûra kararlarında doğrudan coğrafya öğretimine yer verilmese de sosyal bilgiler dersiyle ilgili kararlara yer verilmiştir. Bu kararların içerisinde insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi konularının sosyal bilgiler dersinde verilmesi, sosyal bilgiler derslerinin ilkokul 4. sınıftan itibaren programa eşit şekilde dağıtılması, sosyal bilimler modülü içerisinde "sosyal bilimlere giriş" adında bir dersin konulması kararları alınmıştır (MEB, 2014a).

Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Şûraları yaptığı dönemden başlayarak son yapılan şuraya kadar olan süreçte milli eğitim sistemimize büyük katkıları olmuştur. Şuraların temellini oluşturan maarif kongresinin zor koşullar altında gerçekleşmiş olması şuraların önemini vurgulayacak diğer bir adımdır. Çünkü milli eğitim şuraları eğitim sistemi ve sorunlarının tartışıldığı, her kesimden insana açık ve bilimsel öneriler üreten, eğitim politikalarına yön verici bir yapı olarak varlığını yaptığı son tarih olan 2014 yılına kadar sürdürmüş ve sürdürmeye devam edecektir.

Bulgular incelendiğinde I. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimine yönelik herhangi bir karar alınmadığı görülmüştür. I. Mili eğitim şura programında daha çok köy okulları ile ilgili görüşmeler ve ders kitapları ile ilgili görüşler ele alınmış ve karara bağlanmıştır. Bu bağlamda sadece Çalışma programı konuşmalarında coğrafya öğretimi üzerine konuşma gerçekleşmiştir. Dr. Salim Ali DİLEMRE devletin bir program vereceğini ve öğretmenin de biliyorsa tarih ve coğrafya okutacağını söylemiştir.

II. Milli Eğitim Şûrasında da coğrafya öğretimiyle ilgili herhangi bir karar alınmamıştır. Şûra kapsamında oluşturulan komisyonlar raporlarında coğrafya öğretiminden ziyade coğrafya dersine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır. Okuna Ana Dil Komisyonu coğrafya öğretmenlerinin kendi derslerini Türkçe dersinin yardımcısı haline getirebileceklerini, Tarih Komisyonu tarih müfredat ve ders kitaplarının coğrafya ile ilgisinin kesilmesini raporlarına almışlardır.

III. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili herhangi bir karar alınmamıştır. Fakat alınan kararlar doğrultusunda kabul edilen kız enstitüsü programında birinci ve ikinci sınıflara ikişer saat coğrafya dersi verilmesi yer almıştır.

IV. Milli Eğitim Şûrasında alına kararlar doğrultusunda oluşturulan komisyonlar raporlarında coğrafya öğretimine yer vermişlerdir. İlkokul Programı Komisyonu raporunda coğrafya öğretimiyle ilgili “İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi” kararına yer verilmiştir. Bunun dışında coğrafya dersi müfredatında değişikliklere yer vermiştir. Dördüncü sınıf müfredatına “Ormanlarımız ve balıkçılık” konusunun; beşinci sınıf müfredatına “Güneş ve etrafındaki gezegenler”, “Dünya” konularının dâhil edilmesi komisyon raporlarında yer almıştır.

Çalışma Programı Konuşmalarında Fuat GÜNDÜZALP ilkokul coğrafya müfredatındaki aksaklıkları ve tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerinin hafifletilerek tek ders altında verilmesini dile getirmiştir. Ethem ÖVÜL ve Kadri YÖRÜKOĞLU da konuşmalarında bu görüşe destek vermişlerdir.

Ortaokul Programı Proje Komisyonu Raporunda coğrafya öğretimiyle ilgili coğrafya dersinde kullanılan ders kitabının sonuna lügatler ve bibliyografya konulması kararına yer vermiştir. Bunun yanında ortaokul coğrafya müfredatında eklemelere yer verilmiştir. Üçüncü sınıf ders konularına “Depremler ve su baskınlarının etkileri ve korunma çareleri”, “Toprağın korunması” ve “Doğal zenginliklerimizi değerlendirme” konularının eklenmesine komisyon raporlarında yer verilmiştir.

V. Milli Eğitim Şûrasında doğrudan coğrafya öğretimiyle ilgili bir karara yer verilmemiş olsa da İlkokul Programının Yeniden Gözden Geçirilmesi Komisyonu Raporunda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirilmesine yer verilmiştir. Şûranın

kararı kabul edilmiş olmasına rağmen tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi Derslerinin Sosyal Bilgiler olarak öğretmen okulları ile Köy Enstitülerinde uygulanması 1968 yılına kadar gerçekleştirilememiştir.

VI. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili her hangi bir karara yer verilmemiştir. Coğrafya öğretimiyle ilgili erkek teknik öğretiminde coğrafya, tarih, yurt bilgisi derslerinin sosyal bilgiler halinde toparlanmasının faydalı olacağı hakkında görüş belirtilmiştir.

VIII. Milli Eğitim Şûrası coğrafya öğretimiyle ilgili sosyal bilgiler dersinin bütün ortaokullarda kademeli olarak uygulanması kararı alınmıştır.

IX. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili ilkökul ve ortaokul sosyal bilgiler programının kaynaştırılarak yeniden düzenlenmesi kararı alınmıştır. Alınan karar neticesinde hazırlanmış olan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar sosyal bilgiler programının kabul edilmesi; ikinci kademe programının 1975-1976 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanması, birinci kademe programının ise 1977-1978 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Ortak dersler başlığı altında bütün öğrencilerin Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, yabancı dil, sanat ve iş eğitimi, müzik, beden eğitimi ve ahlâk derslerini almaları gerektiği kararı alınmıştır.

Matematik ve fizik alanında yükseköğretime hazırlayan programlar ile tabii bilimler alanında yükseköğretime hazırlayan programların 10. sınıfında yer alan "Tarih II" veya "Coğrafya II" dersleri teknik lise program taslaklarından çıkarılıp, 9. ve 11. sınıflarda ortak ders olarak yer alan tarih ve coğrafya derslerinin işlenmesi kararı alınmıştır.

XI. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili ortaokul sosyal bilgiler dersinin Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri adı altında üç ayrı ders olarak okutulması, ilkökul ve ortaokul sosyal bilgiler programında değişiklik yapılması kararı alınmıştır.

XII. Milli Eğitim Şûrası coğrafya öğretimiyle ilgili insanın düşünce ve manevi yapısında önemli bir yeri olan coğrafya ve diğer derslerin toplum istediği vatandaş tipinin yetiştirilmesindeki katkısı göz önünde bulundurularak programların geliştirilmesi kararı alınmıştır.

XV. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili 6. ve 7. sınıflarda Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri "Sosyal Bilgiler" dersi adı altında birleştirilmiş kararı alınmıştır. 1998-1999 eğitim-öğretim yılındaki eğitim programında 4,5,6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin uygulamaya konulması kararına yer verilmiştir.

XVII. Milli Eğitim Şûrasında coğrafya öğretimiyle ilgili komisyonlar önerilerde bulunmuşlardır. İlköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarında Türk dili, Türk tarihi, Türk kültürü ve Türkiye coğrafyası konuları öğrencilerin Milli kimlik ve kişiliğini geliştirecek nitelikte düzenlenmesi gerektiği ve tarih, coğrafya, inkılâp tarihi gibi derslerde okullar bazında yakın çevreden başlayarak geziler düzenlenmeli ve konuyla ilgisi olan yerler gezdirilerek anlatılması önerilerinde bulunmuşlardır.

XIX. Milli Eğitim Şûrasında doğrudan coğrafya öğretimine yer verilmese de sosyal bilgiler dersiyle ilgili kararlara yer verilmiştir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi konularının sosyal bilgiler dersinde verilmesi, sosyal bilgiler derslerinin ilkökul 4. sınıftan itibaren programa eşit şekilde dağıtılması, sosyal bilimler modülü içerisine "sosyal bilimlere giriş" adında bir dersin konulması gibi kararları alınmıştır.

VII, X, XIII, XIV, XVI ve XVIII. Milli Eğitim Şûralarında gündem maddelerine yönelik kararlar alınmış fakat coğrafya öğretimiyle ilgili herhangi bir karar alınmamıştır. Coğrafya öğretiminin nasıl olacağı ile ilgiligörüş ve öneriler şûra kararlarına yeteri kadar yansıtılmadığı için günümüzde coğrafyanın hak ettiği yerde olmamasının temel sebebi de sayılabilir.

Öneriler

- Şûralar belli dönemleri kapsayacak ve işlevselliği öne çıkarılacak şekilde yapılabilir.
- Şûrada alınan kararlar geciktirilmemeli dönemin gereksinimleri doğrultusunda alınan kararlar hızlı bir biçimde uygulamaya konulabilir.
- İnsanların yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgileri edinmelerinde önemli bir yeri olan coğrafyaya şûralarda daha fazla değinilebilir.

Kaynakça

- Çelikkaya, T. (2002). *İlköğretim 1.kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, O. K. (2018). Maarif Kongresi, Heyet-i İlmîyeler ve Uluslararası Ortaöğretim Öğretmenleri Kongresi üzerine bir değerlendirme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 509-523.
- MEB (1939). *İsmet İnönü'nün maarife ait direktifleri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB (1939). *Maarif Şûra'sı için İstanbul üniversitesince hazırlanan raporlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1939). *Mesleki terbiyenin inkişafına dair rapor*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1946). *Cumhurbaşkanları, başbakanlar ve milli eğitim bakanlarının milli eğitimle ilgili söylev ve demeçleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- MEB (1947). *Milli eğitim bakanlığı beden terbiyesi genel müdürlüğü, birinci beden eğitimi ve spor şûra'sı, 18-24 Şubat 1946. çalışma programı- raporlar konuşmalar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1948). *Köy enstitüleri öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1948). *Köy ilkokul program projesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1949). *Demokratik eğitim hakkında rapor*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB (1949). *Eğitim komisyonu raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1949). *Eğitim vakıfları komitesi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- MEB (1949). *Lise ders konuları dört yıllık teşkilata göre tespiti komisyonu raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1949). *Ortaokul programı projesini inceleme komisyonu raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1949). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitimi 1943-44/1948-49*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1952). *Milli eğitim bakanlığı, Anaokulları programı ve yönetmeliği ile Anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1952). *Milli eğitim bakanlığı, 5387 sayılı kanun hükümlerine göre korunmaya muhtaç çocuklar için kurulacak istasyonlarla genel ve özel yetiştirme yurtları hakkında açıklamalar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1952). *Milli eğitim bakanlığı, 5387 sayılı kanunun tatbikatı ile ilgili yönetmelik tasarısı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1952). *Milli eğitim bakanlığı, danışma kurulları (1951-1952 yıllığı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB (1956). *Halk eğitimi semineri notları*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1956). *Maarif vekâletinin bazı halk eğitimi çalışmaları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1956). *Milli eğitim bakanlığı: akşam tekniker okulu elektrik teknikerliği, müfredat programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1956). *Türkiye öğretmen dernekleri milli federasyonu 1x. temsilciler kuruluna sunulan ilkokul müfredat programı üzerinde çalışma raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1957). *Mesleki ve teknik öğretim okulları müdürleri için tertiplenen seminerle ilgili özet rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1958). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1960). *Türkiye Cumhuriyeti maarif vekâleti lise müfredat programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Erkek teknik öğretim komitesi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1961). *Güzel sanatlar komitesi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1961). *Halk eğitimi komitesi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1975). *Eğitim teknolojisi ve deneme yüksek öğretmen projesi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *İlköğretim komitesi raporu ve on yıllık plan*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Kız teknik öğretim komitesi raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Kütüphaneler komitesi raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Milli eğitim bakanlığı, planlama kurulu dış münasebetler komitesinin raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Öğretmen yetiştirme komisyonu raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1961). *Özel okullar komitesi raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1962). *Eğitim milli komisyon raporu ve ortaöğretimimiz*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB (1962). *Kültür işleri ve güzel sanatlar komisyonu raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1962). *Lise ve sanat enstitüsü mezunları için İstanbul teknik okulu*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1962). *Yedinci milli eğitim Şûra'sı münasebetiyle tekniker okulları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1967). *Milli eğitim bakanlığı, okul programları reformu ve eğitimin geliştirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1969). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1971). *Sekizinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1974). *Milli eğitim bakanlığı, Milli Eğitim sistemimizin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1974). *Milli Eğitim Bakanlığı. Temel eğitim ve ortaöğretimde ahlak dersleri programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı...
- MEB (1977). *Okulöncesi eğitim, UNESCO Türkiye milli komisyonu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Altıncı maarif Şûra'sı-çalışma esasları -komisyon raporları-konuşmalar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Beşinci maarif Şûra'sı, çalışma programı konuşmalar, lahikalar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Birinci maarif Şûra'sı, çalışma programı konuşmalar, lahikalar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB (1991). *Dokuzuncu milli eğitim Şûra'sı, öneriler-raporlar-kararlar uygulamaya konulan esaslar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Dördüncü milli eğitim Şûra'sı, çalışma programı-komisyon raporları konuşmalar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *İkinci maarif Şûra'sı, çalışma programları- raporlar-konuşmalar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Sekizinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *On birinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *On ikinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Onuncu milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *On üçüncü milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Üçüncü milli eğitim Şûra'sı, 2-10 Aralık 1946, çalışma programı, komisyon raporları, konuşmalar*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1991). *Yedinci milli eğitim şûra'sı,5-15 Şubat 1962, çalışma esasları, konular ve kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1994). *On dördüncü milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1996). *On beşinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1998). *Sosyal bilgiler dersi 4,5,6 ve 7.sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (1999). *On altıncı milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2007). *On yedinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2011). *On sekizinci milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2014). *On dokuzuncu milli eğitim Şûra'sı, esaslar, raporlar, kararlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Önal, İ. (2010). *Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi*, Bilgi Dünyası,1.
- Öz. A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve millî eğitim şûralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(29).
- Özey, R. (2002). *Türkiye üniversitelerinde coğrafya öğretimi*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Özçağlar, A. (2000). *Coğrafyaya giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2011). *Genel coğrafya*. Ankara. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları