

## Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. Sınıf Coğrafya Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım

İrfan Mukul\*

Geliş Tarihi / Received: 26 Aralık 2024

Kabul Tarihi / Accepted: 14 Mart 2025

Mukul, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. sınıf coğrafya dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(2), 41-65

41

### Öz

Eleştirel eğitim kuramcılarının perspektifinden bakıldığında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (TYMM) eğitim bilimsel açıdan önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Zira kabul edilen ve uygulamaya konan haliyle TYMM, öğrencileri belli bir yaşam tarzına hazırlamakta ve onları kapitalist toplumun sınıflı yapısında baskın ve alt kademelerde konumlandırmaya hizmet etmektedir. TYMM ana hatlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir müfredattır ve eğitim sistemimizde 2004'te davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişten itibaren yapılan bütün öğretim programı geliştirme çalışmalarında olduğu gibi bu revizyonda da sıklıkla ifade edildiği gibi felsefe bakımından bir yenilik görülmemektedir. Bununla birlikte TYMM 9. sınıf coğrafya dersi programı incelendiğinde, programın yöntem, öznel ve nesnel, kavram ve ilkeler, dil ve değerler açısından eksik ve yetersiz olmasının yanında yeni kuşakları insanlığın tarih boyunca üretmiş olduğu evrensel, geçerli ve güncel bilgiyle donatmak yerine, belli bir bakışla ve önceden belirlenmiş bir amaca uygun olarak arzulan yeni bir insan tipi yaratmayı amaçladığı görülmektedir. Böylece müfredat, bireylere bilgi kazandırmanın yanında, onların toplumsal yapı içerisindeki rollerini kabullenmelerini sağlayan ideolojik bir işlev görmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Coğrafya, coğrafya öğretimi, eleştirel pedagoji, gizli müfredat, maarif modeli

\* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sinop Üniversitesi, e-posta: imukul@sinop.edu.tr  
Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Sinop University, email: imukul@sinop.edu.tr

## **Turkish Century Education Model a Critical Approach to 9<sup>th</sup> Grade Geography Curriculum**

### **Abstract:**

From the perspective of critical education theorists, the Turkish Century Education Model (TYMM) has significant problems from an educational scientific perspective. As adopted and implemented, the TYMM prepares students for a certain lifestyle and serves to position them in dominant and subordinate positions in the class structure of capitalist society. In its main outlines, the TYMM is a curriculum based on the constructivist approach and, as is often stated, there is no innovation in terms of philosophy in this revision, as in all curriculum development studies carried out since the transition from behaviorism to constructivism in our education system in 2004. However, when the 9th grade geography curriculum is examined, it is seen that the curriculum is incomplete and inadequate in terms of method, subjectivity and objectivity, concepts and principles, language and values, and instead of equipping new generations with the universal, valid and up-to-date knowledge that humanity has produced throughout history, it aims to create a new type of human being desired with a certain perspective and in accordance with a predetermined purpose. Thus, in addition to providing individuals with knowledge, the curriculum serves an ideological function that enables them to accept their roles within the social structure.

**Key Words:** Geography, geography teaching, spatial and temporal content, critical pedagogy, education model.

### **Giriş**

Kapitalist toplumlarda eğitim, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda sisteme özgü değerlerin ve kuralların yeni nesillere aktarılması için etkili bir araç olarak kullanılır. Müfredatlar yoluyla gerçekleşen bu sürecin içinde bir de gizli bir müfredat yer alır. Gizli müfredat, eğitim sisteminde resmi müfredatın dışında kalan ve öğrencilerin bilinçaltına yerleşen gizli mesajlar ve normları içerir. McLaren'e (2011) göre:

Gizli müfredat, okullaşma sürecinin istenmeden ortaya çıkan sonuçlarına verilen addır. Eleştirel eğitimciler, okulların, öğrencilerin standartlaştırılmış öğrenme, davranış kuralları, sınıf düzeni, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına karşı kullandıkları resmi olmayan pedagojik süreçler ve diğer gündemler aracılığıyla şekillendirdiklerinin farkındadırlar. Gizli müfredat aynı zamanda, sınıfta öne çıkarılan öğretme ve öğrenme stilleri, fiziksel ve öğretimsel çevre toplamı ile öğrencilere iletilen mesajlar, yönetim yapıları, öğretmen beklentileri ve notlandırma süreçlerini de içine alır. (s. 313)

Kapitalist üretim sistemi pedagojik süreçler yoluyla eğitim sistemini, emek gücünü, üretimin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmekle kalmaz, bireylerin üretim sürecinde ve toplumsal yaşamda sahip

olacağı sınıfsal konuma uygun, egemen değerleri benimsemiş ve sistemle barışık olarak yetiştirilmesi de sağlanmış olur. Pedagojik süreçler içerisinde eğitim sistemine nüfuz etmenin başlıca yolu müfredat ya da eğitim programları aracılığıyla gerçekleşir. Bu konuya Eğitim Sen 2024 tarihli “Eğitim Müfredatı Değişiklikleri Değerlendirme Raporu”nda şu cümlelerle dikkat çekilmektedir;

Müfredat ya da öğretim programları, devlet tarafından okulda öğretmenin bir konuya hangi içerikte, ne tür koşullarda, nasıl ve hangi yöntemlerle anlatacağını, neye dikkat edip neyi öne çıkaracağını belirleyen eğitsel planlardır. Müfredatlar içerdiği bilgi, değer ve beceriler kadar içermediği, dışladığı görmezden geldiği konularla da öne çıkan metinlerdir. (s. 5)

Öte yandan eğitim, insan doğasına doğrudan müdahale eden tek bilim dalıdır ve bu özelliğinden dolayı oluşturulan eğitim sistemi ve eğitsel planlar kaçınılmaz olarak insanı eğitim yoluyla yeniden şekillendiren bir etkinlik alanına dönüşürler. Dolayısıyla eğitim süreci pedagojik olduğu kadar siyasi bir nitelik de taşır. Yine Eğitim Sen raporunda şu ifadelere yer verilmektedir:

Eğitim sistemi açısından öğrencilere verilecek bilgiyi belirlemek ve seçmek, müfredat ve ders kitapları üzerinden öğrencilere aktarılması süreci pedagojik olduğu kadar, siyasi bir nitelik de taşımaktadır. Dolayısıyla bugün eğitim müfredatında yapılmak istenen değişiklikleri ve içeriği tartışılan ders kitaplarını iktidarın eğitimdeki siyasal-ideolojik hedeflerinden ayrı değerlendirmemiz mümkün değildir. (2024, s. 5)

Siyasi iktidarın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile amaçladığı siyasi-ideolojik değişiklikleri başlıca üç ayrı değeri ön plana çıkartarak gerçekleştirmek istediği görülmektedir. Bunlar sırasıyla neoliberal, milli ve dini değerlerdir. Bu değerlerin sadece bu coğrafyaya özgü olmadığı ve daha genel anlamda küresel kapitalizmin içinde bulunduğu krizi aşmak için tüm dünyada uygulanmakta olan neoliberal-muhafazakâr politikaların bir parçası olduğu gerçeği ortadadır (Mukul, 2009, s. 230). Bununla birlikte, İktidarın bu değerler üzerinden bir anlam dünyası kurmaya çalışmasının eğitimsel, bilimsel ve felsefi düzlemde bir karşılığı yoktur. TYMM'nin eğitim sistemindeki bu değişiklikleri resmi müfredatın dışında kalan ve öğrencilerin bilinçaltına yerleşen gizli mesajlar ve normları yoluyla; başka bir ifadeyle, gizli müfredat yoluyla yapmaya çalıştığı görülmektedir.

Öyle görünüyor ki amaçlanan insan tipi özgür düşünen, olgu ve olaylara eleştirel yaklaşan ve kendi iradesiyle karar vererek kendi başına eyleyen insan tipi değildir. Amaçlanan insan tipi aydınlanma filozofu Kant'ın *Aydınlanma nedir?* sorusuna verdiği yanıtta “insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulması” anlatısından çok uzaktır. Ayrıca bu modelde öğrencinin, tüm sosyolojik ilişkilerden yalıtılarak kurgulanmış olması sonucunda, öğrencilerin sosyal ilişkileri, onun ontolojik bütünlüğünün bir parçası olarak ele alınmamasına yol açmıştır. Böyle bir bakış açısı başta içinde yaşadığımız dünyanın temel bilgisi olmak üzere; güncel ve temel yaşamsal sorunlar olan iklim değişikliği, uluslararası göç ve göçmen olgusu; yapay zekâ özelinde derinleşen teknolojik gelişmelerin sosyal, ekonomik ve politik yaşama yansımalarının bilgisine ve farkındalığına erişilmesini zorlaştırır.

Gelgelelim bu insan tipi, olayların, süreçlerin, yapıların ve içinde bulunduğu ilişkilerin öznesi olan insan tipi değildir. Programda yetiştirilmek istenen “yeni” insan tipinin çağın gereklerine göre değil, küresel kapitalizmin ve iktidardaki partinin kadro ihtiyaçlarına göre şekillendirildiği birçok çevre tarafından dile getirilmektedir. Kaldı ki toplumsal yaşamın çok yönlü, dinamik ve zengin yapısını dikkate almayan; çağdaş ve demokratik eğitimin ilkelerinden uzak bir program olduğu da söylenebilir. Bunun en iyi göstergesi müfredatta doğrudan ekonomik, sosyal ve politik problemlere neredeyse hiç yer verilmemiş olmasıdır.

Bununla birlikte, 26 Nisan 2024'te açıklanan TYMM, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-25 öğretim yılında okul öncesi ile 1, 5 ve 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak hayata geçirilmiş durumdadır. 9. Sınıf coğrafya dersi programı yedi üniteden oluşmaktadır. Üniteler: “Coğrafyanın Doğası”, “Mekânsal Bilgi Teknolojileri”, “Doğal Bilgi Sistemleri ve Süreçler”, “Beşerî Sistem ve Süreçler”, “Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri”, “Afetler ve Sürdürülebilir Çevre”, “Bölgeler Ülkeler ve Küresel Bağlantılar” şeklinde sıralanmıştır. Bu makalede söz konusu yedi ünite, coğrafya dersinde olması gereken temel program özelliklerinin yanı sıra programın yöntem, öznel ve nesnel, kavram ve ilkeler ile dil ve değerler açısından; siyasal iktidarın eğitimdeki siyasi-ideolojik hedeflerini de göstererek eleştirel bir değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

### **Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Mekânsal ve Zamansal İçeriği**

TYMM ile gerçekleştirilmeye çalışılan en belirgin yeniliğin beceri temelli bir öğretim yaklaşımı ile kazanımların sadeleştirilmesi şeklinde olduğu göze çarpmaktadır. Beceri temelli öğrenim, öğrencilere teorik bilgilerin yanı

sıra pratik beceriler kazandırmayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olması sebebiyle öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgiler üretme becerileri geliştirmesini sağlar. Bu öğrenim modelinin 9. Sınıf coğrafya programında yedi ünite içeriğinde de kullanılması olumludur. Öte yandan kazanımların sadeleştirilmesi, ders kapsamalarının %30 düzeyinde hafifletilmesine yol açmıştır (Karataş, 2024, s. 6). Öğretim programının sadeleştirilmesi, içeriklerin hafifletilmesini yani işlenen konu ve alan sayısının azaltılmasını, öğrenme çıktılarının (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) dağılımının dengelenmesini gerekli kılar. Kazanımların azaltılması ve böylece ders içeriklerinin hafifletilmesinin belirgin biçimde paralel ilerlemesi ile sürecin geçişken becerilere odaklanan daha sade bir yapıya kavuşturulması hususlarında TYMM, görüldüğü kadarıyla böyle bir yenilik getirmemektedir (Karataş, 2024, s. 7). Karataş, eğitim programlarının sadeleştirilmesi konusunda önerilerini şöyle sıralamaktadır;

Öğretim programlarının sadeleştirilmesi de iki boyutlu bir revizyon gerektirmektedir. İlki kazanım sayısının, kelimenin tam anlamıyla azaltılmasıdır. Bu azaltma, şu an itibarıyla 100'lü rakamlarla ifade edilen bir dersin bir öğretim yılındaki kazanım sayısının 10'lu rakamlara indirilmesidir. Öğretim programının diğer sadeleştirilme alanı ise içeriklerin hafifletilmesi, yani işlenen konu, alan sayısının azaltılmasıdır. Bir diğer boyutu ise bu öğrenme çıktılarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara dağılımının dengelenmesidir ki bunu başarmak da öğrenme öğretme süreçlerinin, öğrenme ortamlarının ve öğrenme rehberlerinin niteliklerinin yeniden tanımlanmasını ve düzenlenmesini gerektirmektedir. (2024, s. 7)

TYMM'de görülen belirgin eksiklerden biri de programda okul türleri ve düzeyi bakımından sadeleşmeye yönelik herhangi bir değişikliğe gidilmemiş olmasıdır. Öte yandan coğrafya programlarında sadeleşmeye ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç üç boyutlu ele alınması gereken temel bir sorundur: müfredatın sadeleştirilmesi, öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve bunlardan daha zoru olan okul türü ve düzeyi bakımından bu sadeleştirmelerin amaca uygun biçimde düzenlenmesini gerektirir (Karataş, 2024, s. 7). Bilgi üretme süreçlerine ve bu süreçlerin topluma yansımalarına bakınca sadeleştirme yoluyla yapılan dönüşümün üzerine oturduğu genel çerçevenin bilimi ve aklı değil, temelsiz inancı önceleyen bir yaklaşım olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın bugünkü tarihsel dönemin bir yansıması olarak TYMM'nin içeriğine nüfuz ettiği söylenebilir. Freire'ye (1991) göre;

Bir tarihsel dönem karşıtlarıyla diyalektik etkileşim içinde olan bütünlüğe yönelen fikirlerin, kavramların, umutların, kuşkların, değerlerin ve meydan okumaların iç içe geçmesiyle nitelenir. Bu fikirlerin, değerlerin, kavramların ve umutların pek çoğunun; fakat aynı zamanda insanın tam insanlaşmasının önünü kesen engellerinde somut ifadesi bu tarihsel dönemin konularını oluşturur. Bu konular da kendisine karşıt, hatta anti tez olan başka konulara uzanırlar. Ama aynı zamanda da yerine getirilmeyi bekleyen görevlere de işaret ederler. Böylelikle tarihsel konular asla yalıtılmış, bağımsız, bağlantısız veya statik değildirlir; daima diyalektik bir şekilde karşıtlarıyla ilişkidirler. (s. 121)

Bununla birlikte günümüz tarihsel döneminin konularını oluşturan noktalar daha önceki tarihsel süreçlerde olduğu gibi insan-insan ve insan-doğa ilişkilerinden başkası değildir. İşte bu dönemin karşılıklı konularının iç içe geçmiş bütünselliği Freire'nin deyişiyle bu çağın “konusal evren” ini oluşturur. Bu iç içe geçmiş bütünsellik ve diyalektik çelişki içerisinde yüz yüze gelen insanlar, aynı ölçüde çeşitli tavırlar almak zorunda kalırlar. Kimileri yapıları sürdürmeye, kimileri de değiştirmeye çalışırlar.

Türkiye’de devreye sokulan TYMM ile yaşanan süreç tam da yapıları sürdürme ya da değiştirme sürecine karşılık gelir ve aynı zamanda da bu süreç, yerine getirilmeyi bekleyen görevlere de işaret eder. Sürecin bir tarafında “seküler hakikat rejimi”ni tasfiye etmek isteyenler ya da “dini hakikat rejiminin” dayatılmasını isteyenler; karşı tarafında ise bu dayatmaya direnenler yer almaktadır. Yıldızoğlu’na göre:

Seküler hakikat rejimi, bilimin, rasyonel düşüncenin ve hukukun egemen olduğu bir düzeni ifade eder. Bu rejimde hakikat, nesnel kanıtlara, bilimsel araştırmalara akıl yürütmeye dayanır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu ilkeleri ‘hakikat rejiminin’ temelini oluşturur. Bu ilkelerin ihmal edildiği ve ‘seküler hakikat rejiminin’ tasfiye edildiği net olarak görülmektedir. Bu tasfiyenin dışavurumunu eğitimin amacının ‘Bilgi edinmek değil, Allah korkusunu öğretmektir’ sözleri ile Milli Eğitim bakanının ‘Türkiye eğitiminde sessiz bir devrim gerçekleşmiştir’ derken tam da TYMM kastedilmektedir. (2024, 19 Nisan)

Eğitimin insan doğasına doğrudan müdahale eden ve onu şekillendiren bir alan olmasının yanında bilimsel nitelik taşıması, onu diğer bilim dallarının dolaylı etkilerinin ötesine taşımıştır. Eğitimin bu biricik hali, onun uygarlık

tarihinin başlangıcından bugüne kadar egemen sınıfların ihtiyaçları ve amaçlarına uygun olarak örgütlenmesine ve zamanla kurumsal bir nitelik kazanmasına yol açmıştır. Uygarlığın başlangıcı olarak kabul edilen Sümer kentlerinden beri eğitimin örgütlü bir yapı oluşturduğu bilinmektedir. Öte yandan Hern'e (2008) göre, uygarlık tarihinin belli bir aşamasında kuramsal eğitimin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

Sanayi Devrimi sonrasında zorunlu eğitimin yaygınlaşmaya başladığı yıllarda, örneğin 1819 yılında Prusya'da, eğitimin beş temel amacı gerçekleştirmek için oluşturulduğu görülür. Bunlar; orduya itaatkâr asker yetiştirmek, maden ocaklarında çalıştırılacak işçiler yetiştirmek, hükümete azami düzeyde tabi olacak sivil hizmetliler yetiştirmek, kurumlarda çalışacak memurlar yetiştirmek ve önemli konularda birbirine yakın yurttaşlar yetiştirmektir. Bu anlamda zorunlu eğitimin amacı çocukların entelektüel gelişimini arttırmayı değil, 'boyun eğme' ve 'itaatin' temel olduğu bir toplumsallaştırma sistemini yerleşik hale getirmektir. (s. 74)

Türkiye'de 1980 sonrası yaşanan ve günümüze kadar süren toplumsal süreçlerde benzer bir toplumsallaştırma sisteminin yerleşik hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu hissedilen durum sadece bu coğrafyaya ait olmayıp, tüm dünyada özellikle çevre ülkelerde uygulanmakta olan neoliberal-muhafazakâr politikaların bir parçasıdır. Aydoğanoglu'na (2024) göre:

Eğitim sistemindeki dönüşümler, içinde buldukları ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemin amaçları ve gelişen süreçleriyle yakından ilişkilidir. Burada sadece ekonomik düzey değil, sınıflar arası güç ilişkileri, toplumsallaşma süreçleri, cinsiyet eşitsizlikleri, ideolojik konular vb. gibi oldukça karışık ilişkiler devreye girmektedir. Bu nedenle eğitim sistemi ve okullar ya tamamen egemen ideolojiye teslim edilecek ya da çocuk ve gençlerin nasıl bir eğitim alması, nasıl bir toplumda yaşaması isteniyorsa, onun için mücadele edilecektir. Bu nokta bireylerin toplumsal, ekonomik ve siyasal gerçekliklerini eleştirel, devrimci bir şekilde anlamaları ve sistemi kendi sınıf çıkarları doğrultusunda dönüştürmeleri için harekete geçmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. (s. 130)

**Coğrafya Ders Programında Olması Gereken Temel Program Özellikleri**  
Ders programlarında olması gereken temel program özelliklerinin başında dersin özelliklerine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından öğretim programlarının içeriğine uygun bir dengenin gözetilmesi

gelmektedir. Coğrafya dersi programı için bu içerik; yaşamı, mekânı, toplumu anlama ve anlamlandırma yeterliliği kazandırma yönünde bir işlevselliğe sahip olmalıdır. Bu özelliği ile coğrafyanın, tüm eğitim kademelerinde bilgi, beceri ve değer kazanımı boyutları ile öğretim sürecinde yer alması önemlidir (Köşker, 2021, s. 159). Bu anlamda coğrafya konularının içeriği, bir önceki 2018 coğrafya programında olduğu gibi TYMM’nde “Ünite” ve “Kazanımlar” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda 9. Sınıf coğrafya ders kitabı öğretim programı “Coğrafyanın Doğası”, “Mekânsal Bilgi Teknolojileri”, “Doğal Bilgi Sistemleri ve Süreçler”, “Beşerî Sistem ve Süreçler”, “Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri”, “Afetler ve Sürdürülebilir Çevre”, “Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar” ünitelerinden oluşturulmuştur.

Öğretim programları, dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Altay, 2020, s. 337). TYMM 9. Sınıf coğrafya programının temel başlıklardan biri olan “Programın Temel Bileşenleri” başlığı altında; içerik çerçevesi, bilgi ve beceri kazanma, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimlerin olgunlaşması ve disiplinler arası bilgi, olarak gösterilmiştir. Bu yolla öğrencilerin sürecin sonunda, bilmesi, yapması ve uygulaması gereken bilgi, beceri ya da tutumlar şeklinde kazanımlara dönüşmesi beklenmektedir.

Gelgelelim coğrafya eğitimi sadece öğrencilerin coğrafya dersinde öğrenmiş oldukları bilgi, beceri ve değerleri ev, iş ve topluma uyum sağlarken kullanmalarını amaçlamaz. Ya da coğrafya eğitimi bireye yön bulmak, iki yer arasındaki mesafeyi hesaplamak veya çevresinde bulunan doğal ve beşerî unsurları ayırt etmek gibi bir takım teorik ve kavramsal becerileri kazandırmak ile yetinmez. Torun’a göre;

Coğrafya eğitimi, insanlara daha eşitlikçi, sosyal olarak daha adil, barışçıl ve sürdürülebilir geleceğe yönelik gezegenimizin çıkarları doğrultusunda iş birliği yapmalarını sağlar. Entelektüel olarak ise, dünya hakkında merak uyandırır. Bu durum insanları dünyadaki yerini anlamalarına, dar görüşlü düşüncelerden kurtularak etnosentrizmin üstesinden gelmelerini sağlar. (2022, s. 209)

9. sınıf coğrafya programının temel bileşenleri, aşağıda 9. sınıf coğrafya ders kitabından bazı örnekler alt başlığında gösterileceği üzere; öğrencilerde dünya hakkında merak uyandırmaktan ziyade “yeni” bir insan tipi yaratmayı amaçlamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bilmesi, yapması ve

uygulanması gereken bilgi, beceri ya da tutumlar ile oluşturulmak istenen insan tipi, etraflı ve özgür düşünen, kendi vicdanıyla eleştirel yargılayan ve kendi başına eğleyen insan tipi değildir ve TYMM'nin coğrafya açısından iyi eğitilmiş bireyler yetiştirilmesi için çözüm üretemeyeceği görülmektedir. Nitekim Kaya ve diğerlerine göre;

Coğrafya eğitimi, küresel dünyanın giderek artma eğilimindeki sorunlarını hem ticari hem de mesleki olarak araştırmasının yanında siyasi alanlarda da ülke birikimine anlamlı ve önemli katkılar yapmaktadır. Artık modern dünyada coğrafyaya, mekân ve lokasyonların karakterleri ile bazı alışılmış özelliklerini bir seri şeklinde ezberleten ders olarak yaklaşmamaktadır. Geçmişte coğrafyanın yer adları ezberleten ders olduğu düşünülürken, günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde hemen hemen bütün toplumsal, doğal ve ekonomik sorunlara ancak coğrafya açısından iyi eğitilmiş bireylerin çözüm üretebileceğine inanılmaktadır. (Kaya vd., 2008, s. 43)

Bununla birlikte coğrafyanın tanımı ve içeriğinin ne olması gerektiğine bir göz atmakta yarar var. Coğrafya; doğa tarafından yaratılan ancak insan tarafından değiştirilmekte olan etkinliğin organlara dönüşmesi halidir. Tümertekin ve Özgüç (2009) çalışmalarının önsözünde şu şekilde belirttikler:

Coğrafyanın konusu, kısaca, 'Dünya'dır -doğa tarafından yaratılan, ancak insan tarafından özellikle son iki yüzyıl içerisinde hızla değiştirilmekte olan dünya üzerine odaklanmıştır coğrafya. Yedi milyon yıl önce ortaya çıkan insanın hızla yeryüzüne dağılıp dünyayı yeniden biçimlendirmeye başlaması, coğrafi görünümü değişime uğratmış, yeni yeni de yaşam tarzı yaratmıştır. Çağdaş coğrafya da insan ile çevre arasındaki -gerek geçmiş gerekse şimdiki- bu karşılıklı etkilenmenin incelenmesidir. Coğrafya, bizim bildiğimiz şekliyle dünyanın süregelen hikâyesini, yani doğu Afrika'nın yüksek yaylalarına çok önceleri başlamış olan yolculuğun en son evresini anlatmaktadır.

İşte bu içerik, coğrafya ders konuları şeklinde coğrafya programının temel özellikleri olmalıdır ve en azından içerik bakımından sık sık değişikliğe tabi tutulmamalıdır.

Gelgelelim teknolojik, toplumsal ve ekonomik her türlü gelişmeden eğitim ve öğretim süreçleri de etkilenmektedir. Dolayısıyla toplumun değişen ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanabilmesi için değişen koşullara uygun olarak eğitim programlarının da yeniden hazırlanması veya çağın gereklerine

uygun hale getirilmesi bir zorunluluktur (Karadağ & Şahin, 2021, s. 95). Buna karşın öğretim programı veya müfredat, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım çerçevesinde günümüz koşullarında temel bilgi ve becerilerin sürekli ve hızlı bir şekilde değişmesi, değişimin hızının program değişiklikleri hızıyla paralel olmasını gerektirir. Ülkemizde coğrafya dersi programlarının son yirmi yılda 2005, 2010, 2011, 20014, 2017, 20018 ve 2024’de yıllarında değiştirilmesi bize göre coğrafya dersindeki temel bilgi ve becerilerin yenilenmesi ihtiyacından ya da yaşam, mekân ve toplumun değişiminden kaynaklandığını göstermemektedir. Söz konusu değişim, daha çok toplumun siyasal olarak değiştirilmesi istencinden kaynaklanmaktadır.

Coğrafya eğitimini, sadece coğrafi bilginin ve çerçevesi belirlenmiş bir içeriğin aktarımı değil; mekâna, mekânsal ilişkiler ve etkileşimlerin sebepleri ve sonuçlarına yönelik eleştirel bir bakış açısının kazanım süreci olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Taş’ın (2016) da belirttiği gibi:

Mekânsal bilgi sadece ne, nerede sorularının cevabını araştırmak olmayıp, bunun ötesinde niçin, nasıl ve aralarındaki ilişkilerin yer ve zamana göre durumunu ortaya koymaktır. Bundan dolayı coğrafya eğitimi almış bireyler, mekânsal bir bakış açısıyla, bilgiyi toplayıp, analiz edebilmeli ve o bilgiyi sınamak için harita ve diğer coğrafi temsil araç ve teknikleri nasıl kullanacağı bilmelidir. (s. 217)

Bununla birlikte coğrafya eğitimin temel amaçlarından biri de insan-mekân-bilgi ilişkisinin anlaşılmasıdır (Köşker, 2014, s. 430).

### **TYMM 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabından Bazı Örnekler**

TYMM’nin yeni bir insan modeli yaratmak için oluşturulduğu şeklindeki görüşler oldukça yaygındır. Eğitimin insan doğasına doğrudan müdahale eden tek bilim dalı olması, eğitim sisteminin insanı yeniden ve yeniden şekillendiren ve hatta yeniden yaratan bir oluşum ve etkinlik alanı olmasını sağlamıştır. İddiamız odur ki program yapıcının bu yeni modelle oluşturmak istediği insan tipi, sosyolojik ve ontolojik bir bütünlüğün parçası olarak düşünülen insan tipi değildir. Bu durumu 9. sınıf coğrafya ders kitabının tüm ünitelerinde görmek mümkündür.

*Örnek 1:* “Coğrafyanın Doğası” adlı ünite, Coğrafya Biliminin gelişimi konu başlığında şöyle denilmektedir:

Orta Çağ'da İpek Yolu ve Baharat Yolu ticaretinin ülkeler arası siyasi, ticari, kültürel ilişkileri geliştirmesi ve büyük göç hareketleri coğrafya biliminin gelişmesinde rol oynayan etkenler olmuştur. Bu dönemde coğrafya biliminin gelişmesinde Müslüman bilginlerin çalışmalarının rolü büyüktür. Namaz vakitleri, oruç süresi ve hac yollarının belirlenmesi gibi ihtiyaçlar coğrafyaya ilgiyi artırmıştır. Bu çağda matematik, astronomi gibi alanlarda çalışan Harizmi, Biruni, İbni Haldun, Muhammed İdrisi gibi bilim insanları; İbni Battuta ve Mesudi gibi seyyahlar coğrafya bilimine katkı veren eserler yazmıştır. (Coğrafya 9. Sınıf Ders Kitabı, 2024, s. 24)

Coğrafyanın Orta Çağ'daki gelişiminin dar bir alana hapsedilerek yanlı ve eksik anlatıldığı bu paragraf öğrencilerin sosyolojik ve ontolojik bir bütünlüğün parçası olarak düşünülmemesinin bariz bir örneğini oluşturmaktadır. Oysa gerek bilimin evrenselliği ilkesi gerekse coğrafya biliminin bütünselliği ilkesi Orta Çağ'da üretilen coğrafya bilgisinin namaz vakitleri, oruç süreleri ve hac yollarının belirlenmesine indirgenemeyeceğini göstermektedir.

*Örnek 2:* İkinci ünite “Mekânsal Bilgi Teknolojileri” bölümüne kitabın neredeyse beşte birini oluşturacak bir hacimde yer verilmiş olup, bu bölümde yer yer gereksiz ayrıntılar söz konusudur. Örneğin Haritalarda Dağılım Yöntemleri (s. 45), Projeksiyon Yöntemleri (s. 41), Tarih Değiştirme Çizgisi (s. 39), Balon Balığı Göç Yolu Haritası (s. 50), Malazgirt Savaşı Haritası ve Savaş Düzeni Haritaları (s. 51), bunlardan bazılarıdır. Bu örnekler gereksiz olmanın yanında coğrafyanın konusu bile değildir.

*Örnek 3:*

Türkiye'nin uluslararası hukuka dayanan hak ve menfaatleri doğrultusunda ilan edilmiş deniz yetki alanlarının tümü ile göl, akarsu vb. tüm su kaynakları Mavi Vatan olarak adlandırılır. Ayrıca Türkiye'nin deniz hâkimiyet alanı; Misâk-ı Millî sınırları içerisinde, vatanın denizlerdeki parçası olan Mavi Vatan sınıridir. XV. yüzyılın sonlarında Osmanlı Devleti'nde Barbaros Hayrettin Paşa'nın “Denizlere hâkim olan cihana hâkim olur.” sözü ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'ün “En güzel coğrafi vaziyette ve üç tarafı denizlerle çevrili olan Türkiye; endüstrisi, ticareti ve sporu ile en ileri denizci millet yetiştirmek kabiliyetindedir. Bu kabiliyetten istifade etmeyi bilmeliyiz. Denizciliği, Türk'ün büyük millî ülküsü olarak düşünmeli ve onu az zamanda başarmalıyız.” sözlerinde işaret ettiği gibi Türkiye topraklarının yanı başında bulunan denizlerdeki

egemenlik hakları da ana vatan gibi korunmalı ve denizlerden en iyi şekilde yararlanılmalıdır. (s. 62)

Yukarıda alıntılanmış paragraftaki “Mavi Vatan” anlatısına benzer bir yaklaşımı “Gök Vatan” tanımı ve açılımında da görmekteyiz. Bunun yanında Türkiye’nin Ürettiği Başlıca Hava Savunma Teknolojileri başlığı altında detaylı bir liste verilmiştir. Listede; *Anka (Orta irtifada uçabilen ve uzun süre havada kalabilen İnsansız hava aracı)*, *Karayel (Yüksek performanslı, taktik İHA)*, *Göktürk-2 ve İMECE*, *Gözlem uyduları*, *TAI Hürkuş (Eğitim ve hafif saldırı uçağı)*, *Gökbey (İlk özgün helikopter)*, *T-129 Atak (Taarruz helikopteri)*, *Gökdeniz ve Hisar (Hava savunma sistemi)*, *ÇAFRAD (Radar sistemleri)*, yer almaktadır.

Coğrafya konuları aktarılırken, mekânın toplumsal, kültürel, siyasi yani beşerî özellikleri açısından yapılacak bir değerlendirmenin ideolojik yönlendirmelere açık olduğu bilinmektedir. Kaldı ki, yukarıda ifade edilen bilgilerin ne kadarı coğrafyanın hatta bu ünitenin konusu olabileceği tartışmalıdır. Dolayısıyla bu türden bilgiler nesnel olmak zorundadır. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere aktarılan bilgiler nesnel gerçeklikten ziyade, tasarlanan bir mekânın inşa edilmesine yöneliktir. Gelgelelim nesnellikten uzak önyargılar ile kalıp yargılar ve/ya içerikler tehdit unsuru olabilmektedir.

Coğrafya insan-doğa ilişkisi bağlamında eğitim sürecindeki kazanımlar, bireyin doğayı algılaması ve anlamlandırmasında etkili olmaktadır. Ancak bu kazanımlar “Denizlere hâkim olan cihana hâkim olur” sözünde olduğu gibi sonuçlar doğurmaz. Bu bağlamda eğitim, özellikle de coğrafya eğitimi, farklı ülkelerin ve kültürlerin tanınması, öğrenilmesi yoluyla bu ülkeler ve kültürler ile benzerliklerin, farklılıkların değerlendirilmesi -bu değerlendirmelerin sonucunda coğrafyanın “farklılıkların birliği” olduğu bilgisine varılır- ve karşılıklı etkileşimlerin analiz edilmesine temel oluşturacak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir öğretim sürecini içermektedir. Köşker’e (2020) göre:

Bireylerin mekâna ilişkin algıları, bilgileri ve düşünceleri çeşitli faktörlerin etkisiyle şekillenebilmektedir. Kendi deneyimleri dışında, kültür, eğitim sistemi, kitle iletişim araçları ya da çeşitli kaynak kişilerin aktarımları, mekâna ilişkin zihinsel şema ve örüntülerin oluşması ve algıların şekillenmesinde etkili olabilmektedir. Mekân sadece fizikselliğe atıf yapmaz, aynı zamanda toplumsaldır ve anlamın, duyguların iç içe geçmesiyle derinleşen bir yapıya sahiptir. Mekânın anlam kazanması, anlamlandırılmasında kültür önemli bir etkiye

sahiptir. Kültür ile şekillenen kimlik hem mekânı hem de mekân üzerinde yaşayanları tanımlarken aynı zamanda bir öteki de var eder. Bu bağlamda “burası”nın dışında bir “orası”, “biz”in dışında bir “öteki” oluşturulur. Dolayısıyla farklı kültürler hakkında edinilen bilgiler biz algısının çerçevesinden değerlendirilir. Öteki ise önyargı ve kalıp yargıların yüklendiği tehdit unsuruna dönüşebilmektedir. (s. 14 )

Öte yandan yine aynı ünitede, küresel ısınmanın nedenleri İnsan Faaliyetleri başlığı altında şöyle açıklanmıştır:

İnsan; doğal ortamda varlığını sürdürmeye başladığı andan itibaren yapmış olduğu beşerî faaliyetlerle (tarım, hayvancılık, ulaşım, sanayi vb.) ekosistemlerin işleyişini değiştirmeye, yerel ve bölgesel ölçekte iklim sistemlerini etkilemeye başlamıştır. Önceleri lokal ölçekte görülen bu etkiler, Sanayi Devrimi sonrası artan fosil yakıt kullanımı nedeniyle etki alanını küresel boyuta taşımıştır. Artan nüfusu ve tüketimiyle doğal sistemler üzerindeki etkisini iyiden iyiye hissettiren insan, bugün yerküredeki karaların üçte birini tarım alanı hâline getirmiştir. Sanayi Devrimi öncesine göre yerküredeki orman alanlarının beşte biri yok edilmiştir. İnsan nüfusunun yarıdan fazlası kentlerde yaşar hâle gelmiştir. Antroposen (İnsan Çağı) olarak adlandırılan bu dönemde artan insan faaliyetleri atmosferde sera gazı birikimini artırmıştır. Bu da doğal sera etkisini kuvvetlendirerek küresel sıcaklığın olağandan daha hızlı bir şekilde artmasına neden olmuştur (Görsel 3.32). Bu küresel sıcaklık artışı da iklim değişikliğini hızlandırmaktadır. (s.124)

Bu paragrafta anlatılanlara göre küresel ısınmanın Sanayi Devrimi sonrası ve artan nüfus ve artan tüketime dayandırılarak sürecin nedenleri üzerinde durulmamış ve iklim krizi doğal bir süreçmiş gibi açıklanmaya çalışılmıştır. Oysa küresel ısınma ya da iklim krizi, sermayenin devletle ortak yaşam (simbiyotik) ilişkisinin sonucudur. Bu nedenle siyasal bir sorundur. Çözümü de o ilişkinin parçalanmasını, şirket-devlet aygıtlarının dağıtılmasını gerektirir. Öte yandan, iklim krizine çözüm olarak sunulan karbon salımlarının yenilebilir enerjiyle, karbon tutma teknolojisiyle, piyasa mekanizmasıyla, fiyatlandırma ile azaltma hedefleri sorunu çözmez; hatta kapitalizmin işleyiş düzenini bozmaz. O düzeni bozmadığı için sermayeyi dizginleyemez.

**Örnek 4:** Dünya Nüfusunun Geleceği başlığı altında; yapılan değerlendirme şu şekildedir:

Dünyanın nüfuslanma sürecinde teknolojinin gelişmesiyle insan ömrü uzamıştır. Ortalama insan ömrünün uzaması nüfus artışını da beraberinde getirmiştir. Nüfus değişimleri birçok değişkenin etkisi altında olduğundan nüfusun geleceğine yönelik tahminlerde bulunmak güçtür. Mevcut eğilimler çerçevesinde Birleşmiş Milletler Dünya Nüfus Fonu (UNFPA), 2100 yılında dünya nüfusunun 9-13 milyar arasında olacağını tahmin etmektedir. Bu nüfus değişimi; demografik, ekonomik, sosyal ve politik alanlarda çeşitli sonuçlar doğurabilir. (s. 142)

Bu değerlendirmede belirtildiği gibi teknolojinin gelişmesiyle insan ömrü uzamış, ortalama ömür artmış bu da nüfus artışına yol açmıştır, ifadesi doğru değildir. Öte yandan gelişmiş teknolojilere sahip ülkeler ile ortalama ömrü yüksek olan ülkelerde (gelişmiş ülkeler) nüfus artışı bahsedildiği şekilde gerçekleşmemektedir. Ayrıca ekonomik süreçlerin bir sonucu olan nüfus artış hızının değişiminden bağımsız bir “nüfus” tanımlaması eksik bir tanımlama olup bu yaklaşıma dayandırılarak yapılan yorumlar yukarıdaki paragrafta olduğu gibi yanlış olmaktadır.

54

Aynı ünite de yer alan Göç konu başlığında altında yapılan açıklamaların hemen altında bir harita yer almaktadır (Harita 4.1). Bu harita Türklerin Türkistan’dan göç rotalarını göstermektedir (s.148). Bu haritayla ilgili olarak da “Tarihî göçler arasında Türklerin, ana yurdu olan Türkistan’dan çeşitli nedenlerle yaptığı göçler de yer almaktadır. Türkler, MÖ 1500’lerde başlayıp MS 800’lere kadar devam eden bu göçlerle farklı bölgelere yayılmıştır. Ayrıca, Türkistan’dan yapılan Türk göçlerinin başlıca nedenleri şunlardır...” açıklaması yapılarak, “Türk göçleri; iklim değişikliği sonucunda artan kuraklık nedeniyle otlakların azalması, bölgedeki doğal kaynakların mevcut nüfusun ihtiyaçlarını karşılayamaması, Çinliler ve Moğollar tarafından yapılan baskılar, savaşlar ve siyasi anlaşmazlıklar ve yeni yerler keşfetme isteği...” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir.

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, göçün özellikle de uluslararası göçün küresel ekonomik sistemin önemli bir sorunu olduğu ve bu olgunun nedenlerinin neler olabileceğine dönük herhangi bir açıklamaya gidilmemesi bir eksiklik olarak durmaktadır. Bunun yanı sıra tarihi göçler arasında aktarılan Türk göçleri tarihsel verilerin ya da belgelerin desteklemediği birtakım açıklamalarla izah edilmeye çalışılmıştır. Örneğin 6. ve 11. yüzyıllar arasında yaşanan “Türk göçleri”nin yukarıdaki paragrafta belirtildiği üzere MÖ 1500’lerde başlayıp MS 800’lere kadar sürdüğü söylenmektedir.

**Örnek 5:** “Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri” ünitesinde tarımın ekonomik faaliyetler arasında gösterilmemesi eksik bir yaklaşım olarak karşımızda durmaktadır. Diğer yandan altıncı ünite olan “Afetler ve Sürdürülebilir Çevre” bölümünde; afetler sadece doğal bir olaymış gibi düşünülerek yansıtılmış, dolayısıyla da afetlerin sonuçları ve sorumluları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Örneğin depremler konusunda:

Türkiye, Akdeniz-Himalaya Deprem Kuşağı’nda yer aldığından ülkenin hemen her bölgesinde çok sayıda fay hattı oluşmuştur. Bu nedenle aktif fay hatlarının bulunduğu alanlarda depremler meydana gelmektedir. Geçmişten bugüne yaşanan depremlerin istatistiğine bakıldığında Türkiye’de geniş çapta can ve mal kaybına neden olan büyük depremlerin sık aralıklarla meydana geldiği görülmektedir (Harita 6.5, s. 198), şeklinde bir açıklamaya yer verilmiştir.

Bunun gibi açıklamaların yanında çok kısa olarak Türkiye’de görülen büyük depremlerden bahsedilerek, depremin yarattığı hasarlar konusunda insan etkisinin rolü üzerinde hiç durulmamıştır. 6 Mart 2023’te meydana gelen ve Türkiye’nin gördüğü en büyük depremlerinden biri olan Maraş depremlerini konu alan makalesinde Mukul (2023) şöyle demektedir:

Deprem tek başına bir felaket değildir, bir doğa olayıdır. Bu doğa olayını “felaket” haline getiren içinde bulunduğu mekân ve zamanın hâkim ekonomik ve sosyal yapısıdır. Bu durum bütün “doğal felaketler” için geçerlidir... Bir doğa olayının “doğal afet” diye tanımlanması zaman ve mekân meselesidir ve ekonomi politiğin dolayısıyla da siyasetin bir sonucudur. (s. 25)

## **9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı İncelemelerine Dayalı Bulgular**

TYMM 9. sınıf coğrafya dersi müfredatı ve coğrafya ders kitabı uygulaması sonuçları dikkate alınarak yapmış olduğumuz genel bir değerlendirme sonucunda ulaştığımız bulguları dört ana başlık altında toplamayı uygun bulduk. Bu ana başlıklar sırasıyla; yöntem, öznellik nesnellik, kavram ve ilkeler ile dil ve değerlerdir.

### **Yöntem**

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre yöntem; kişinin hedeflerini gerçekleştirmek ve planlarını uygulamak için izlediği yolların tümüdür. TYMM içeriklerinde ve Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) sitesindeki program tanıtımında yöntemle dair birçok açıklama yapılmaktadır. Bu açıklamalardan biri aşağıda verilmiştir:

İnsan; doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı “bütüncül eğitim yaklaşımı”nı gerektirmektedir. Bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel değerler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır. Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok yönlü bir varoluşu gerçekleştirme çabasıdır. Bu model; insanın fitri özelliklerini koruma ve geliştirmeyi, karakterini olgunlaştırmayı, şahsiyet bütünlüğünü oluşturmayı merkeze alarak insanın kendi yeteneklerini ve potansiyelini gerçekleştirmeyi ve toplum ile insan arasında akılcı ve ahlaki bir uyum oluşturmayı hedefler. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024)

Her ne kadar TDK'nin yöntem tanımında olduğu gibi, program yapıcının hedeflerini gerçekleştirmek üzere izledikleri yol “bütüncül eğitim yaklaşımı” değildir. “Bütüncül eğitim yaklaşımı” tercih edildiği söylenmesine karşın biz, en azından coğrafya programında bu yönetime uyulmadığını söyleyebiliriz. “Yöntem”, kavramsal olarak bir amaca varılan yoldur. Çeşitli filozoflar, yöntem sorununu özenle işlemişlerdir; çünkü onlar, gerçeğe varmanın en uygun yolunu bulmak için bir “yöntem”e ihtiyaç olduğunu kavramışlardır. Bu anlamda yöntem konusu, insanlık tarihinde bir dönüm noktası olup; bilimsel gelişmelerin önünü açmıştır. Descartes, bu süreci başlatan kişidir (en azından modern felsefe anlamında). Bu süreç hiç kuşkusuz bilimsel yöntemi şekillendirmiş, özellikle de sosyal bilimlerde ve sosyal bilimlerin bir parçası olan coğrafya bilminde de etkileri belirgin olmuştur. Öte yandan Mukul'a (2006) göre:

Descartes'in yöntemi, bütünü parçalara ayırıp bu parçaları inceleyerek bütünü anlama yöntemi olan indirgemeci Kartezyen yöntem, aydınlanmacı-akılcı dönemde bilimin gelişmesine, coğrafi olayların anlaşılmasına hizmet etmiştir. Bu yöntem, coğrafya biliminin öğretilmesinde uzun süre önemli bir rol oynamıştır. Ancak bugün önemli ölçüde önemini yitirmiştir. Kuşkusuz bütün, parçadan oluşur, ancak bütün sadece parçaların matematiksel toplamı değildir. Bütünü parçalara ayırıp, tek tek parçaların incelenmesi bu nedenle bütünün anlaşılmasına bir yerden sonra yetmez. Bütünü bütün olarak ve parçayı bütünden bakarak da anlamaya çalışmak gerekir. Bu anlayışın coğrafya öğretiminde esas alınması gerekir. (s. 84)

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bilme ile sorumluluğun birbirini bütünleyen iki temel kavram olduğu işaret edilerek şu yoruma yer verilmiştir: “Bilginin kendisi ve bilme eylemi kadar bilgiye sahip olarak üstlenilen sorumluluk da eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda sorumluluk, kişinin kendi varlığını dengeli biçimde geliştirme azminin yanında çevreye, topluma, insanlığa ve dahası tüm kâinata yönelik eylemlerle desteklenmiş bir bütün olarak değerlendirilir” (2024: 4). Oysa coğrafya programının hemen hemen bütün ünitelerinde daha ziyade bütünü parçalara ayırıp inceleyerek bütünü anlama yöntemi kullanılmış olup, bütünü, bütün olarak görüp, parçayı bütünden bakarak anlamaya çalışılması tercih edilmemiştir. Coğrafya programının en önemli açmazlarından biri kullanılan yöntemdir. Başka bir ifadeyle program, coğrafi kavram, ilke, olay ve olgulara evrenin ve onun temel düzeniyle yaklaşmamaktadır.

### ***Öznellik ve Nesnellik***

Öznellik ve nesnellik arasındaki ayrım, felsefenin, özellikle epistemoloji ve metafiziğin temel bir görüşüdür. Bu ayrımın anlaşılması, yüzyıllar boyunca sayısız filozofun çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Öznellik ve nesnelliği felsefi anlamda karşılaştırmak için kullanılan birçok farklı tanım yapılmıştır. Gelgelelim, program yapıcının TYMM yoluyla ne yapmak istediğinin daha iyi anlaşılması için öznellik ve nesnellik arasındaki ayrımın net bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Kabaca bir şey zihne önyargılar, algı, duygular, görüşler ve hayal gücü aracılığıyla ulaşıyorsa öznedir. Örneğin, bir kişi okuduğu romanın güzel olduğunu düşünebilir ve bir başkası aynı romanın çok sıkıcı olduğunu düşünebilir; her iki görüş de öznedir. Öte yandan, bir şey, öznel bir zihinden bağımsız olarak doğrulanabiliyorsa nesnedir. Coğrafya programına dair verilen örneklerde görüldüğü gibi her bir ünite de sıklıkla öznel yargılara ver verilmiştir. Programın en önemli açmazlarından biri de budur.

Öte yandan önemli olanın, nesnel bir bilginin ne olması gerektiğinin sayılması değil, olması gerekenlerin neden oluşturulmadığının bilinmesidir. Bunun için bilimselliğin ilk koşullarından biri, olması gerekenlerin neden oluşturulduğunun nedensellik (olay ve olguların birbirine belirli bir şekilde bağlı olması) sorgulanmasıyla açığa kavuşturulması gerekir. Bir savın ya da anlatımın hikâye olmaktan çıkıp, akademik olgunluk kazanması, savın ya da anlatımın nedensellik bağlamında ele alınmasıyla mümkün olabilir. Bununla birlikte öznellik ya da nesnellik bağlamında elde edilen bilginin, öğrencilerimizi bilgi nesnesi ya da bilgi öznesi olarak mı gördüğü sorusunun yanıtlanması gerekir.

Bu bağlamda programın ağırlıklı olarak öğrencileri üretilen bilginin nesnesi olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan Freire'nin (1991) yorumları bu hususta açıklayıcı olmaktadır:

Önceden belirlenmiş, var olan bir bilgiyi öğrenmeye çalışabiliriz veya henüz var olmayan bir bilgiyi, araştırma gibi yaratmaya çalışabiliriz. Dünyanın her yerinde tüm eğitim uygulamaları bilme edimiyle ilgilidir. Bilgi nesnesini öğrencilerimizi beslemek için mi kullanıyoruz? Yoksa onlarda bilme edimi uyandırmak için mi? Bizim bilgimizin sabırlı alıcıları rolünü oynamaları değil de özneler rolünü üstlenmeleri için öğrencilerimizi teşvik mi ediyoruz? (s. 262)

### ***Kavram ve İlkeler***

Kavramlar zihinsel algımızı şekillendiren temel unsurlardır. Öyle ki kavramlara yüklenen anlamlar içeriği ve eylemi de belirler. Kavram tanım olarak çevremizdeki olay ve objeleri benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırırdığımızda o gruba verdiğimiz isimdir. Yeryüzüne ait bilgiyi içermesi bakımından coğrafi bilginin fazlalığı, nesne ve durumların benzerlik ve farklılıklara göre gruplandırılmasını, yani kavramlaştırılmasını zorunlu kılmıştır. Coğrafyadaki olgu ve olayların benzer ya da farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerinden genelleme ile oluşturulmuş kavramlar, coğrafya ders programlarında kullanıldığında programın içeriğini ve içeriğin uygulamalarını şekillendirir.

Öte yandan TYMM 9. sınıf coğrafya programında sık sık dile getirilen “evrensel” ilkelere, kullanılan kavram ve ilkeler boyutuyla uyulmadığını söyleyebiliriz. Örneğin coğrafi bilgi, olgu ve olaylar konumu gereği evrensel nitelikler taşırlar ve bu olgu ve olaylardan çıkarılacak gerek somut gerekse soyut kavramların dayanakları yeryüzüne ve mekâna ait nesnel bilgidir. Bu nedenle TYMM’nde “Eğitim Programının Temel Yaklaşım” başlığı altında belirtilen;

Eleştirel düşünen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi; yalnızca medeniyete uyum sağlamakla yetinmeyip etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi nesiller yetiştirmek de eğitim sistemimizin ilkeleri arasındadır. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetir. (MEB, 2024: 5)

Yukarıdaki yaklaşımdan bu programın coğrafya öğretiminin temelini oluşturan “evrensel” kavramlardan uzak “özel” kavramları içerdiği tespit edilebilir. Bu kavramlarla içerik oluşturmak eleştirel düşünen, problem çözen ve doğru kararlar veren bireyler yetiştirme hedefine ulaşmanın zorlaşacağını söylemek mümkündür. Bu açıdan bu programın kavram ve ilkeler boyutunda içeriğinin coğrafi düşünme tarzına aracılık etmesi beklenmemelidir. Öte yandan yetkin ve erdemli insan gibi sorgulanması ve somutlaşması mümkün olmayan kavramlar ve değerler, programda sık sık ele alınarak eleştirel düşünme, meraklılık, esneklik ve problem çözme gibi becerilerle zıtlık oluşturmaktadır. Kavramların sınırlarının net olmaması ve tutarlı kavramsal çerçevenin bulunmaması; ahlaki dindarlığa indirgenmiş eğitim programlarının önünü açabilir.

Bununla birlikte eğer program yapıcı özgür ve eleştirel düşüncüyü gerçekten mümkün kılmak istiyorsa, kavram ve ilkeler boyutunda ne düşünülmesi değil, nasıl düşünülmesi gerektiği öğretilmelidir. Eğitim programlarında düşüncenin içeriğinden çok düşünmenin yöntemi öğretilmelidir. Ancak bu yolla, öğretimin kendisi de özgür olmayı, eleştirel düşünmeyi ve sonunda özgür eylemi mümkün kılar. Bu anlamda öğrencilerin coğrafya öğretiminden alacakları şeyler daha çok kavram ve ilkeler yoluyla düşünmenin yöntemi olmalıdır. Yoksa çoğu “özel” ve “hamaset” içeren kavram ve ilkelerle bir yere varılması mümkün değildir.

### ***Dil ve Değerler***

Dil, eğitimin içeriği ne olursa olsun, toplumun varlığını geliştirerek sürdürmesinin koşuludur. Bu açıdan dil, edinilen bilgilerin, kazanımların, gelişmelerin, yaratılan değerlerin özümserenek toplum bilincine yerleşmesi ve kültüre dönüşerek kuşaktan kuşağa aktarılmasının temel aracıdır. Dilin bu özelliği eğitim programlarının oluşturulmasının temel bileşenlerinden biri olmasına yol açmıştır. Dilin, edinilen bilgilerin ve yaratılan değerlerin özümserenek kuşaktan kuşağa aktarılması bağlamında eğitim programlarının temel bileşeni olduğu da söylenebilir. Bu durum eğitim programlarının amacına uygun kelimelerin seçimine özen gösterilmesini gerekli kılar. Böylece eğitim programlarında hangi kelimenin kullanılıp kullanılmayacağı kelimenin taşıdığı anlam bakımından önemli hale gelir.

Dilin oluşturulan eğitim programları yoluyla bilgilerin ve değerlerin toplum bilincine yerleştirilmesi işlevine sahip olması onu aynı zamanda bir toplumsal çıkar çatışması alanı haline getirir. Bu da dilin, “kurulu düzenin” ideolojisi ile olması gerekenler arasında (en azından bilimsel anlamda) sık sık karşı karşıya kalmasına neden olur. Örneğin Rus filozof, dilbilimci Bakhtin’e göre:

...dil katmanlarının dünyaya ilişkin farklı bakış açılarını temsil ettiğini, kendi anlamları ve değerleriyle karakterize edildiğini ileri sürer. Bu görüşe göre, dil ‘niyetler ve vurgularla doludur’ ve bu nedenle tarafsız kelimeler yoktur. En sıradan ifade bile bir mesleğin, bir partinin, bir neslin, bir yerin veya bir zamanın tadına sahiptir. Bakhtin’e göre, kelimeler konuşuluncaya kadar var olmazlar ve o anda konuşmacının imzasıyla damgalanırlar. (Bkz. WikipediA, Heteroglossia maddesi)

Dilin “niyetler ve vurgularla” doldurulmasını Millî Eğitim Bakanlığı ile çeşitli kuruluşların “değerler eğitimi” üzerinden yapılan protokollerde okullarda etkinlik yapmalarında görmekteyiz. Burada kullanılan dil ve değerler yukarıda bahsedilen çatışmanın ürünüdür.

Öte yandan TYMM’de dersler sadeleştirilmiş; bilim, tarih, felsefe, sanat hatta coğrafya dersleri ve konuları hedef alınmış ve ilgili ders kitaplarında ünite ve kazanım sayıları azaltılmıştır. Azaltılan yerlere “millî ve manevî değerler” içeren öğeler konularak yeni bir içerik oluşturulmuştur. Bu durum TYMM ortak metninde (2024) açıkça belirtilmiştir:

60

Eğitim anlayışımızın somut tezahürleri olan öğretim programları, insanın bütün yönleriyle gelişimini esas alır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınır. Programların teknik açıdan gerektiğinde yenilenen, güncellenen, sadeleşen bir esnekliğe sahip olması ve aynı zamanda millî, manevî ve insani değerlerimiz istikametinde hayata geçirilmesi amaçlanmıştır. (s. 4)

Programın temel yaklaşımını ifade eden bu paragrafın içeriğini programın her aşamasında görmenin yanında MEB’in diğer uygulama ve içeriklerinde örneğin, TYMM Öğretim Programları Temel Yaklaşımında da görmek mümkündür:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde dil; insanın varlık dünyasına erişiminin, düşüncüyü oluşturmasının ve değer üretmesinin, dolayısıyla kendini ve başkalarını anlamlandırmasının temel aracı olarak önem kazanır. Türkçe bütün zenginliği, derinliği ve estetiği ile toplumun birbiriyle iletişimine, bu iletişimi anlamlandırma çabalarına ve kültür unsurlarımızın nesilden nesle aktarılmasına öncülük ve eşlik eder. Bu nedenle Türkçemizin öğretimi ve geliştirilmesi, eğitim sistemimizde temel bir politika olarak yer alır. Eğitimin her aşamasında Türkçemizin

öğretimine, doğru kullanımına titizlikle dikkat edilir ve etkili kullanılmasına yönelik becerilerin kazandırılması hedeflenir. (MEB, 2024, s. 4)

Yukarıdaki paragrafta dil üzerinden ortaya konulan yaklaşımın doğru olmasına karşın, programda kullanılan dille ve programın içeriğiyle çelişmektedir. Örneğin Cumhuriyet döneminde dilde özleşme hareketiyle benimsenen eğitim kelimesinin yerine, programın adı konulurken Arapça kökene geriye giden “maarif” sözcüğünün kullanılması siyasi bir tercihe yönelimi göstermektedir ve bu yukarıdaki paragrafta ifade edilen yaklaşımla çelişmektedir. Program metninde ve oluşturulan ders kitaplarında Batı’dan çevrilen birçok sözcük bulunmasının yanında eski dilden Arapça ve Osmanlıca sözcükçekler kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan belki de en göze batanı bilim yerine “ilim” sözcüğünün kullanılmasıdır. Bütün bunlardan dil üzerinden siyasi bir amaç telkin edilmeye çalışıldığı sonucuna varılabilir.

Öte yandan programda, çağımızda insanlığın, dolayısıyla Türkiye’nin değerlerinin neler olması gerektiğine dair bir tartışma yapılmadan spesifik birtakım değerler ile içerik oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Örneğin programda sık sık dile getirilen “milli birlik ve bütünlük” algısı bunlardan biridir. “Vatanseverlik” ve “millet sevgisi” gibi değerler, sık sık milliyetçi bir çerçevede sunulmaktadır. Oysa bu türden yaklaşımların evrensel değerlerle örtüşmediği bilinmektedir. Ülkemizin toplumsal yapısının çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde bu türden yaklaşımların toplumsal travmalara yol açacağı düşünülebilir. Bununla birlikte toplumumuzda artan şiddet probleminin değerler eğitimi çerçevesinde ele alınıp işlenmemesi ve bu durumu bir sorun olarak görmeyip değerler eğitimi içerisine konulmaması başlı başına bir sorun olarak durmaktadır.

Bununla birlikte daha önceki coğrafya programlarında son derece sığ ve dar bir çerçevede verilen bazı bilgi ve yaklaşımların yeni programdan ayıklandığı görülmektedir. Bu konulardan biri de “evrim teorisi”dir. Bu konu yıllardır biyoloji dersinin yanında coğrafya dersinde de aktarılmamaktadır. Evrim teorisinin bilimsel bir teori olmasının yanında coğrafya dersi öğretimi açısından önemi çok büyüktür. Çünkü evrim teorisi anlaşılmadan ve aktarılmadan coğrafi olarak dünyanın oluşum ve gelişimini açıklamak mümkün değildir. Dünyanın oluşum ve gelişimini açıklamayan coğrafya eğitimi ise sadece kuru bilgi edinilen bir hale dönüşmüş olur.

## **Sonuç**

TYMM ile topluma dayatılan program, çağın değerleriyle çatışmayı göze alan ideolojik bir dayatmanın ürünüdür. Bu program eğitim bilimlerinin ürettiği bilgi birikimlerinin büyük bir kısmını yok saymakta pedagojik dayanaktan yoksun sosyal ve bilimsel süreçlere uymayan bir mantık ile hazırlanmıştır. Freire'nin (1991) de belirttiği üzere;

Hiçbir pedagoji tarafsız olamaz çünkü hepsi de içerdiklerinin ideolojisine, söylemin sosyal ilişkilerine ve müfredatın öğrenme sürecine bağlı olarak insan özneleri geliştirir ve bilinç üretirler. Statükoyu sorgulamayan her pedagoji ya da müfredat, zımnın ya da aktif olarak onu onaylar. (s. 238)

Kabul edilen ve uygulamaya konulan haliyle TYMM, belli bir yaşam biçimine girişi temsil etmekte ve öğrencileri kısmen var olan kapitalist toplumdaki baskın ast mevkilere hazırlamaya hizmet etmektedir ve programda sıklıkla dile getirildiği gibi felsefe bakımından bir yenilik getirmemektedir. Bu yönüyle TYMM, bireylere coğrafya bilgisini edindirmenin ötesinde onlara toplumsal yapı içerisindeki rollerinin kabullendirilmesinin aracı olarak ideolojik bir işlev görmektedir.

Oysa eğitim, kendini keşfetme, kendi yetkinliğini ve kapasitesini geliştirmenin yanında kişinin çıkarlarını ve ilgilerini bağımsız bir şekilde ortaya koyma süreci olmalı ve bunların hepsinin başkalarıyla iş birliği içerisinde yapılmasını içermelidir. Yeni müfredatla yapılmak istenen ya da bu müfredata göre yetiştirilmek istenen insan tipi, düşünce kapasitesi son derece sınırlı, düşünmekten çok inanmak zorunda olacak bir insan tipidir. Program yapıcının bu yeni modelle oluşturmak istediği insan tipi, sosyolojik ve ontolojik bir bütünlüğün parçası olarak düşünülen insan tipi değildir. Bu durumu 9. Sınıf coğrafya ders kitabının tüm ünitelerinde görmek mümkündür.

Yaptığı şeylerin nedenlerini bilmeyen, süreçlerin, yapıların ve içinde bulunduğu ilişkilerin öznesi olmayan bu düşünme biçimi çağın gereklerini temsil etmemektedir. Sınıfsal dayatmanın güdümünde bilim dışlanarak, millî ve dini değerler üzerine oturtulmuş bu program olsa olsa küresel kapitalizmin ve iktidardaki partinin kadro ihtiyaçlarını temsil etmektedir. Eğitim doğası gereği siyasi bir niteliğe sahiptir. Bu pedagojinin insan özneleri yetiştirmek ve bilinç üretmek işleviyle ortaya çıkar. Gerçekten de eğitimin siyaseti etkilemesi kadar siyasetin de eğitimi etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Dünyanın her yerinde olduğu gibi TYMM'nin de siyasi niteliği ön plana çıkmaktadır.

TYMM'nin hazırlanması ve ortaya koydukları bize toplumda kültürel ve sınıfsal bir çatışmanın varlığını göstermektedir. Freire'nin aktarımıyla;

Bu çatışma, egemen olanın egemenlik altına alınanın güçlerini kıracağı, onların kendilik bilincini uyuşturmak için elinden gelen her şeyi yapacağı çatışmadır; bunu, egemenlik altına alınanların yaşantılarında var olan ve sayesinde var oldukları bir şey olarak kültürlerini inkâr etmek suretiyle gerçekleştirir. Burada kültür en geniş anlamdadır, kişinin yolda yürüme şeklinden dünyaya ilişkin bilgisine, bu bilginin dışavurumlarına ve bu dünyanın müzik, dans vs. yoluyla dışavurumlarına uzanır. (1991, s. 121)

Eğer özgür ve eleştirel düşünce gerçekten mümkün kılmak isteniyorsa, ne düşünülmesi değil, nasıl düşünülmesi gerektiği öğretilmelidir. Bunun yanı sıra öğretimde sorunların çözümü isteniyorsa; öncelikle eski ve yeni programların program geliştirme ilkeleri, uygulanan yöntem ve teknikler; kullanılan araç gereçler, öznellik-nesnellik, kavram ve ilkeler, dil ve değerler açısından değerlendirilmesi zaruridir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcısı ve öğrenim süreçlerinin rehberi konumundaki öğretmenlerde genel kültür, alan bilgisi, mesleki yeterlilik gibi gerekli bazı yeterliliklerin bulunması sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Altay, N. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İzmir Örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336-352.
- Aydoğanoğlu, E. (2024). Kapitalizmde Eğitimin İşlevi ve Müfredat Değişiklikleri. *Teori ve Eylem Dergisi*, Sayı: 65, İstanbul.
- Eğitim Müfredatı Değişiklikleri Değerlendirme Raporu. (2024). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hern, M. (2008). *Alternatif Eğitim*. (çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Karadağ, Ş., & Şahin, S. (2021). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karataş, H. İ. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6-12.

Kaya, N., Artvinli, E., & Bulut, İ. (2008). 2005 Yılı Coğrafya Öğretim Programının Uygulama Düzeyi: 9. Sınıf Coğrafya programı Örneği, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 40-59.

Köşker, N. (2014). Beşerî coğrafya ve mekânsal bilginin endoktrinasyonu. Türkiye Coğrafi Araştırma ve Uygulanma Merkezi (TÜCAUM) 8. Coğrafya Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 429-438). Ankara.

Köşker, N. (2020). Öğretmen Adaylarının Türkiye'ye Komşu Ükelere İlişkin İmajları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (41), 13-35.

Köşker, N. (2021). *Öğretim Programlarında Coğrafya Konularının Yeri*. İçinde: S. Karabağ, S. Şahin, & B. Şahin (Ed.), Coğrafya Dersi Öğretim Programları (s. 157-190). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

McLaren, P. (2011). *Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (çev. M. Y. Eryaman & H. Arslan). Ankara: Anı Yayınları.

MEB. (2024). *TYMM ortak metni*. <https://meb.gov.tr>.

MEB. (2024). *9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr>.

MEB. (2024). *Öğretim Programları Temel Yaklaşım*. İçinde: Türkiye yüzyılı maarif modeli. <https://tymm.meb.gov.tr>.

Mukul, i. (2006). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Uygulamaya Konulan Yeni Coğrafya Dersi Programının Eski Programla Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22.

Mukul, i. (2009). Türkiye'de Neoliberal Eğitimin Coğrafya Ders Kitaplarına Yansımaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(2), 129-145.

Mukul, İ. (2023). Depremlerden Mekânın Üretimine, Olanlar Bize Neyi Anlatıyor? *Bilim ve Gelecek Dergisi*, Sayı 228, İstanbul.

Taş, H. İ. (2006). Coğrafya Eğitiminde Görselleştirmenin Önemi: Mekansal Algılamaya Pedagojik Bir Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(6), 211-237.

Torun, F. (2022). *Coğrafya Eğitimi ve Değerler*. İçinde: S. Karabağ & S. Şahin (Ed.), *Coğrafya Eğitiminin Temel Eksenleri* (s. 205-232). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2009). Beşerî Coğrafya, İnsan, Kültür, Mekân. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Yıldızoğlu, E. (2024, 19 Nisan). Çürüme ve Alçalma. *Cumhuriyet Gazetesi*.

WikipediA. Heteroglossia maddesi. [en.wikipedia.org/wiki/Heteroglossia](https://en.wikipedia.org/wiki/Heteroglossia).