



İÇİNDEKİLER

KÜRESELLEŞME VE TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih KALÇIK

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ VERİCİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK TEPKİLERİ

Ayşe Dilek YEKELER, Mustafa ULUSOY

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA EĞİTİMİ HAKKINDA METAFORİK ALGILARI

Büşra ÇAĞLAR KARAPINAR, Kenan ARIBAŞ

EĞİTİMCİLER, SEKTÖR TEMSİLCİLERİ VE ÖĞRENCİLER PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ TURİZM EĞİTİMİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Ömür ALYAKUT

TÜRKMENİSTAN'DAKİ BASMACILIK HAREKETİ (1918-1924) ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER

Gurbangeldi GUTLIYEV

ERKİN AZAM'IN EDEBİ KİŞİLİĞİ ÜZERİNE

Obid SHOFIYEV

KÜRESELLEŞME VE TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

The Evaluation of Teachers' Views on the Effects of Globalization and Technological Developments on the Teaching Processes

Fatih KALÇIK**

Geliş Tarihi: 05.06.2017

Kabul Tarihi: 24.07.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin öğretim süreçleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen Bartın İli merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 15 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler NVIVO programı ile betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; küreselleşme ile teknolojinin hızla gelişmesinin öğretim süreçlerine olumlu ve olumsuz olarak yansımaları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin olumlu etkileri arasında, öğrencilerin kavramasının artması yer alırken teknolojinin öğrenme süreçlerinde yeterince ve doğru kullanılmadığı ve hem öğreticiler açısından hem de öğrenenler açısından ciddi sorunları da beraberinde getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin düşük olması ve internet yoluyla ulaşılan bilgilerin doğruluğunun öğrenciler tarafından sorgulanmadan kabul edilmesi durumunun, öğretmenler tarafından büyük bir problem olarak görüldüğü anlaşılmış ve bu bağlamda eğitim/öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, teknoloji, öğretim süreci, eğitim/öğretim programları, öğretmen.

Abstract

The purpose of this study is to identify the effects of globalization and technological developments on teaching processes according to teacher's views working at secondary schools. The study has utilized the design of "Case Study" which is one of the qualitative research designs. The study group of the research is composed of 15 teachers working at secondary schools in the center of Bartın province and selected by convenient sampling method. Data is collected through semi-structured interview form prepared by the researcher after having taken specialists' opinions. Collected data is analyzed by NVIVO programme using descriptive analysis method. The study result shows that globalization and the rapid developments in technology bring both positive and negative effects on the teaching processes. According to the result of the study, one of the positive effects of globalization and technological developments is the increase in students' understandings. However, technology is not used adequately and properly in teaching processes and it causes some problems to both students and teachers. Specially, that the students' level of information literacy is low and that their acceptance of any information reached by the internet without questioning are considered as a big problem by the teachers. In this context, some suggestions are put forward to improve the curriculum.

Key words: Globalization, technology, teaching process, curriculum, teacher

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta:fatihkalcik@hotmail.com

1. GİRİŞ

Küreselleşme İngilizce bir kelime olup dilimize globalization sözcüğünden çevrilmiştir (Dağlı, 2007). Globalleşmenin Türkçe karşılığı olarak kullanılan “Küreselleşme”, ekonomik içerikli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Tezcan, 1996:187, Akt. Balay, 2012). Etimolojik (kökbilimsel) olarak “cihanşümul, bütün dünyayı kapsayan” karşılıkları verilen küreselleşme, günümüzde sosyo-ekonomik, siyasal ve kültürel yönden dünyaya açılma, dünya ile bütünleşme anlamında kullanılmaktadır (Öztürk, 1998:29). Küreselleşmenin genel bir tanımından bahsetmek birkaç yönden zordur. İlki, bu kavram hem bir süreç olarak hem de bu süreç sonunda meydana gelen bağlama gönderme yaparak tanımlanabilir (Steger, 2005:13, Akt. Cantekin, 2012). İkincisi, küreselleşme kavramı tanımlanırken farklılaşma nedeni olabilecek, örtük/gizli gündemlerin varlığıdır. Bireyin siyasi ideolojisi, coğrafi konumu, toplumdaki yeri, kültürel, etnik, kültürel kökeni, bilgi, dünya ve varoluş gibi alanlardaki bilinci küreselleşme kavramının yorumlanma şeklini değiştirmekte ve farklı anlamlar yüklemektedir. Üçüncüsü, küreselleşme kavramıyla ilgili tutumları şekillendiren noktalardan biri kişinin kendini bu sürecin “kazanlarından mı yoksa kaybedenlerinden mi” (Ritzer, 2003:190) olarak gördüğüdür. Dördüncüsü, küreselleşme pek çok toplum ve kültürü, akademik disiplinleri ilgilendirdiği için, sosyal ve siyasi bir takım farklı bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Beşincisi, küreselleşme kavramı yapısı gereği dünya çapındaki sosyal olayları ifade etmek için kullanıldığından tek, sabit, doğru ve her ifadeye uygun gelebilecek çapta bir içerik ve tanıma sahip olması beklenemez (Cantekin, 2012). Bununla beraber küreselleşme kavramı dünyada ekonomik, teknolojik ve sosyal ve kültürel alanda gelişim gösteren ülkelerin de birbirileriyle temas geçmelerine ve ortaklaşa hareket ederek işbirliği yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Dağlı, 2007).

Küreselleşmenin kültürel boyuttaki etkileri, kültürel kazanımların hızlı yayılışı, bu yönüyle ülkelerin kültürel anlamda benzeşmesi ve buna karşın yerel kültürlerin canlanması ile kültürel kimliğin alt kültürlerinin ortaya çıkışı ile açıklanabilmekteyken teknolojik boyutuna dair etkileri ise diğer tüm boyutlardaki etkileri güçlendirdiği söylenebilir. Çünkü bilgi ve iletişim alanındaki tüm bu değişimler bilginin hızlı aktarımını beraberinde getirmektedir (MnBurnie, 2001).

Küreselleşme ile 19. yüzyıl sonlarında ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler toplumların kendi içlerinde de değişimi zorunlu hâle getirmiştir. Tüm bu değişimler toplumların temelinde var olan bilgi ile sağlanabilir. Bu bilgi birikimi tüm alanlarda olduğu gibi ülkelerin eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Zaten gelişmekte olan ülkeler kendi eğitim sistemlerini geliştirmek için bir takım yeni atılımlar yapmaktadır. Eğitim alanındaki bu

yenilikler eğitimde yapılan reformlarla beraber teknolojik altyapıları olan eğitim kurumları oluşturmak ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi, yönetim yönüyle yapılacak olan yenilikler ile öğretim süreçlerini geliştirmeye dayalı uygulamaları da beraberinde getirmektedir (Karip, 1996:245).

Hesapçıoğlu'na (2001:12) göre; teknoloji alanındaki değişimlerin eğitim sistemlerine etkisi, bu anlamda bilginin niceliğinin gelişerek yeniden yapılandırılması, bu sebeple bireysel anlamda yapılacak eğitimin öneminin artması, güncel olarak bilen ve bildiğini uygulayan yetişmiş nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artmasından ve yaşam boyu eğitimin gerekliliğinden dolayı eğitim ve beraberinde eğitim programları da hızlı bir değişim göstermektedir. Bu anlamda 2004-2005 yılından itibaren Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, ilk ve ortaöğretimi içerisine alan köklü program değişiklikleri yaparak Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde değişik okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler düşünülerek öğretim programlarının içerikleri ve öğrenci kazanımları, hedeflenen beceriler küreselleşme çağının gerektirdiği biçimde güncellendiği bir öğretim süreci tasarlanmıştır (MEB, 2017:2). Bu sebeplerden dolayı ülkeler eğitim süreçlerini tasarlarken yaşanan gelişim ve değişimleri dikkate almalıdır. Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler kapsamında yapılan değişikliklerin öğretim süreçlerine olumlu ve olumsuz etkileri belirlenerek öğretim süreçlerinin nasıl tasarlanması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Eğitimde küreselleşme ne anlama gelmektedir?
- 2- Küreselleşen eğitimde bilgiye ulaşma yolları nelerdir?
- 3- Teknolojik gelişmeler öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl etkilemektedir?
- 4- Öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojilerin yeterlilik durumu nedir?
- 5- Küreselleşme sürecinde eğitim programlarının amaçları neler olmalıdır?
- 6- Milli ve kültürel değerlerin aktarımında teknolojinin yeri nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki çizgilerin kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut durumlarda kullanıldığı, ampirik bir araştırma modelidir (Yin, 1984:23;

Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:313). Bu araştırma deseni ile küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ile öğretim süreçlerinin nasıl etkilendiği öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017 eğitim öğretim yılında Bartın İli merkezindeki iki ortaöğretim kurumunda görev yapan bir müzik, iki tarih, iki İngilizce, iki biyoloji, iki matematik, üç fizik ve üç kimya branşında ve bunlardan altı kadın dokuz erkek olmak üzere gönüllü 15 branş öğretmeninden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar amaçlı örneklem ile seçilen birisi Meslek Anadolu Lisesi olmak üzere iki Anadolu Lisesinden oluşmaktadır. Kullanılan amaçlı örneklem yapılan çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi içerikli durumların seçilip, derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, 2014:90). Öğretmenlerden üç erkek dört kadın Meslek Anadolu Lisesinden, üç kadın beş erkek öğretmen Anadolu Lisesinden seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 26-35 yaş aralığında yedi kişi, 36-45 yaş aralığında altı kişi ve 46-55 yaş aralığında iki kişi bulunmaktadır. Öğretmenlerin sekizi üniversite, yedisi yüksek lisans öğrenim düzeyindedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından eğitim bilimleri alanında uzman üç kişinin görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formun geliştirilmesinde araştırmacı tarafından 12 soru hazırlanmıştır, hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve çalışmanın amacına uygun olmayan 5 soru çıkarılarak yedi soruya indirgenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, soru ve sorulara karşı verilecek tepki sınıflandırılmaları önceden belirli olduğundan daha objektif kıyaslamalara ve istatistiksel analizlere uygundur (Erkuş, 2009:117). Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sessiz bir salonda ve birebir şekilde ses kayıt cihazıyla ve katılımcı öğretmenin de izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenerek yazıya dönüştürülmüş ve daha sonra dijital alanda bilgisayar yardımıyla nitel veri analiz programlarından olan NVİVO 8 paket programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır ki analiz için sırasıyla şu basamaklar takip edilmiştir. Analizler araştırmacı tarafından yapılarak oluşturulan tematik çerçeveye göre kavramlar meydana getirilmiş ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ait şekiller çıkarılarak bulgular tanımlanmıştır. Son olarak da elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırma yapılmış ve ortaya çıkan temalara ilişkin şekiller oluşturulmuştur. Araştırmanın gizliliğini

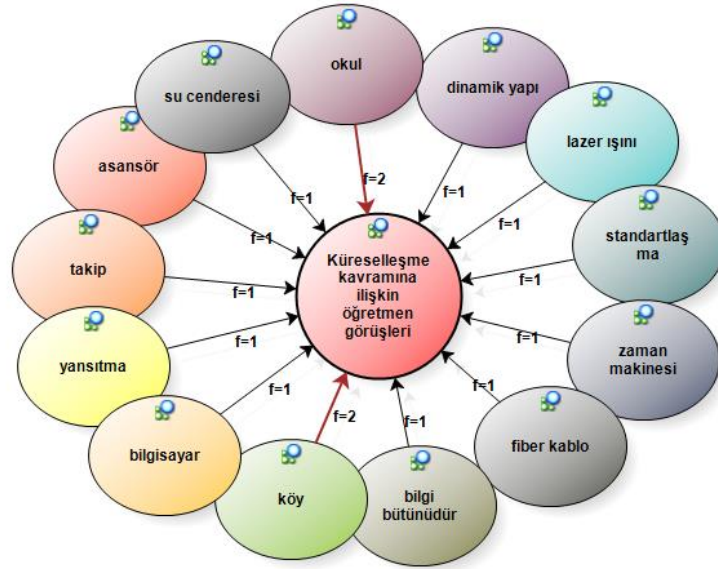
korumak adına katılımcılardan kadın ve Meslek Anadolu Lisesi öğretmeni olanlar MLK1, MLK2 gibi aynı okulda erkek olanlar ise MLE1, MLE2 şeklinde kodlanırken, kadın ve Anadolu Lisesi öğretmeni olanlar ALK1, ALK2 gibi aynı okulda erkek öğretmenler ALE1, ALE2 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılar görüşme sorularından birine cevap verirken birden fazla neden belirterek görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın analizi yapılırken öğretmenlerin ifade ettikleri tüm görüşler dikkate alınarak verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliği bu şekilde sağlanmaya çalışılırken aynı alanda çalışan başka bir araştırmacı tarafından kodlamaların tutarlılığı ve şekillerin içerik kontrolünü yapması istenmiştir. Görüşler arasında %80 tutarlılık olduğu görülmüştür.

3. BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitimde küreselleşmenin neyi ifade ettiğine, küreselleşen eğitimde bilgiye ulaşma yollarına, teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl etkilediğine, öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojilerin yeterlilik durumuna, küreselleşme sürecinde eğitim programlarının amaçları neler olması gerektiğine, milli ve kültürel değerlerin aktarımında teknolojinin yerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Eğitimde küreselleşme olgusuna ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde eğitimde küreselleşmenin ne anlama geldiğine dair görüşleri alınmış ve elde edilen bulgular temalandırılmıştır. Bu bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitimde küreselleşme olgusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, “Eğitimde küreselleşme nedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin dile getirdikleri görüşlerden elde edilen bulgular 13 farklı tema olarak sınıflandırılmıştır. Bunlardan “köy” ve “okul” iki kez tekrarlanırken “su cenderesi”, “asansör”, “takip”, “yansıtma”, “bilgisayar”, “bilgi bütünü”, “fiber kablo”, “zaman makinesi”, “standartlaşma”, “lazer ışını” ve “dinamik yapı” temaları bir kez katılımcılar tarafından küreselleşme kavramı tanımlanırken kullanılmıştır. Su cenderesi, lazer ışını ve fiber kablo gibi farklı temaların ortaya çıkmasında, öğretmenlerin branşlarının farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimde küreselleşmeyi tanımlayan ve görüş belirten öğretmenlerden ikisi küreselleşmeyi köy ve okula benzetmiş ve bunlardan ALE5, MLE3 “Eğitimde küreselleşme küçük bir köy gibidir. Küresel eğitim öğrenci ve öğretmenlerin dünyadaki tüm gelişmelerin farkında olmasını aynı zamanda birbirleriyle irtibatlı olmasını sağlamaktadır.” derken “Şuan yaşadığımız dünya ufak bir köy konumunda olup istenilen her türlü bilgiye anında ulaşabiliyoruz. Önceden ansiklopediler varken tarama yapmak zordu. Ancak şimdi bu olay internet sayesinde daha kolay ve istenilen bilgiye ulaşma daha hızlıdır.” diyerek küresel anlamda eğitimde meydana gelen değişikliklerden anında haberdar olunması ve bunların işe koşulmasının özellikle internet sayesinde daha zahmetsiz hâle geldiğinin kanısında olduklarını dile getirmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılardan MLK3, ALK2 “Eğitimde küreselleşme okul gibidir. Tüm dünyadaki gelişmeler ve bilimsel bilgilerin ışığında oluşturulmuş öğretim programları eşliğinde, çağın gerektirdiği donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesidir.” derken “Eğitimde küreselleşme okul gibidir. Dünyanın her yanındaki öğrencilerin aynı bilgiye aynı anda ulaşabilmesi, aynı teknik ve donanıma sahip teknolojik araçlarla eğitilebilmesidir.” diyerek dünyanın her köşesinde meydana gelen bilimsel gelişmelerin eğitim süreçlerine yansıdığını ve programların benzerlik gösterdiğini ve hal böyle olunca eğitimin aynı programların uygulandığı büyük bir okul gibi olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer şekilde araştırmaya ALE4 “Eğitimde küreselleşme su cenderesine benzer bir kolda su seviyesi artınca nasıl ki diğer kolda da su seviyesi yükseliyorsa eğitimde de küreselleşme ile dünyanın bir köşesinde meydana gelen gelişmelerin diğer ülkeleri de etkilemesi ve gelişmesine sebep olduğu anlamına gelmektedir.” diyerek eğitimde küreselleşmeyi su cenderesine benzetmiştir. Yine katılımcılardan MLK1 “Eğitimde küreselleşme bir gökdelenin asansörüne benzer. Herkesin beraberce en yükseklerle ulaşabilmesine olanak sağlayan bir araç olmasıdır.” diyerek eğitimde etkileşimin kaçınılmaz olduğundan bahsetmiştir ve ALK1 “Her şey de olduğu gibi eğitimde de dünyayı takip etmektir.” ve ALE1 “Eğitimde küreselleşme çok kapsamlı bilgisayar ağına benzer ve ilişkili olunan tüm dünya ülkelerinin birbirinden haberdar olması

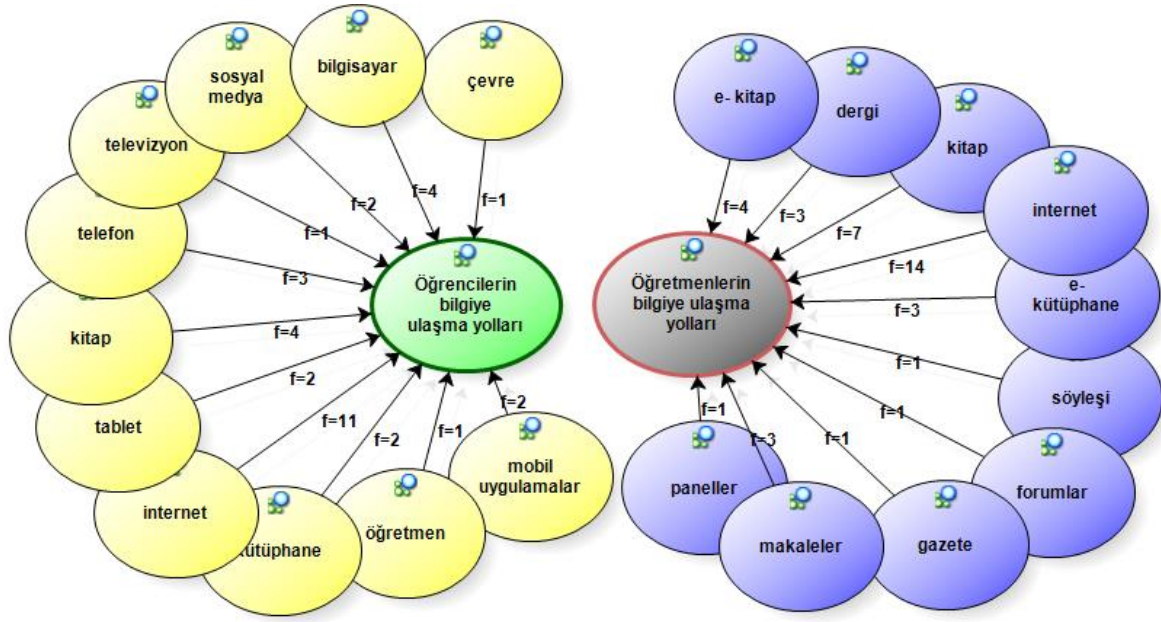
demektir.” diyerek eğitimde küreselleşme ile birlikte diğer ülkelerde meydana gelen gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini vurgulayarak bu düşünceyi desteklemiştir. Aynı şekilde katılımcılardan MLE4 “Eğitimde küreselleşme dinamik bir yapı gibidir. Değişimlere karşı gelişerek şekil almaktadır. Dünyadaki tüm gelişmelerin eğitime entegre edilmesi olabileceğini düşünüyorum.” diyerek tüm değişim ve gelişmelerin de eğitim süreçlerine entegre edilebildiğini ve bu sayede bu gelişmelerden faydalanıldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan ALE3 “Eğitimde küreselleşme zaman makinesine gibidir. Herkesin istediği her yerde her türlü bilgiye ulaşabilmesi ve bunun doğruluğu ve yanlışlığını sorgulayabilmesidir.” derken ALE2 “Eğitimde küreselleşme fiber optik kabloları benzer. Saniyeler içinde dünyanın her bir yanındaki bilgiye ulaşabilmektedir.” diyerek eğitimde küreselleşmenin bilgiye ulaşma hızının artması olarak tanımlamış ve küreselleşme ile her an her yerde bilgiye ulaşıldığını ve ön öğrenmenin gerçekleşebildiğini belirtmişlerdir. Yine katılımcılardan MLE2 “Eğitimde küreselleşme yansıtma gibidir. Eğitimde küreselleşme dünyada geçerli ve faydalı olan eğitim modellerini kendimize uyarlamadır.” diyerek bilgiye hızlı ulaşmanın yanında ulaşılan bilgilerin yansıtma yaparak kendimize uygun şekilde eğitim süreçlerinde kullanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcılardan MLK2 “Eğitimde küreselleşme denince aklıma bir nevi standartlaştırma geliyor. Ancak bu kalıplara sokmaktan ziyade, bir yerde var olan mevcut bir eğitsel durumun diğer yerlere de ulaşabilmesidir. Lokal faaliyetlerden ziyade global faaliyetlerdir. Sadece tek yere ait değil, tüm insanlığa aittir anlamında.” diyerek küreselleşmenin tek bir bölgeye ait olamayacağını ortak değerler üzerine kurulabileceğini ve tüm insanlığı kapsayan boyutta olması gerektiğini belirtmiştir ve katılımcılardan MLE1 “Eğitimde küreselleşme lazer ışınına benzer lazer ışığında binlerce ışık ışını birleşerek aynı doğrultuda ilerler. Bu anlamda küreselleşme, Eğitimin dünya çapında bütünleşmesi, aynı yöne doğru birleşmesidir.” diyerek bu fikri desteklediği görülmüştür. Son olarak katılımcılardan ALK3 “Bu nedenle küreselleşen dünyada eğitim çağımızın gereklerine uygun, düzenli bir sistem içerisinde ilerleyen bilgiler bütünüdür.” diyerek eğitimde küreselleşmenin, çağın gereklerine uygun değişime ayak uyduran bir eğitim anlamına geldiğini belirtmiştir.

3.2. Küreselleşen eğitimde bilgiye ulaşma yollarına ilişkin bulgular

Küreselleşen eğitim ve eğitim süreçlerinde öğretmenlere kendilerinin ve öğrencilerin bilgiye nerelerden ulaştıkları sorulmuş elde edilen veriler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bilgiye ulaşma yolları

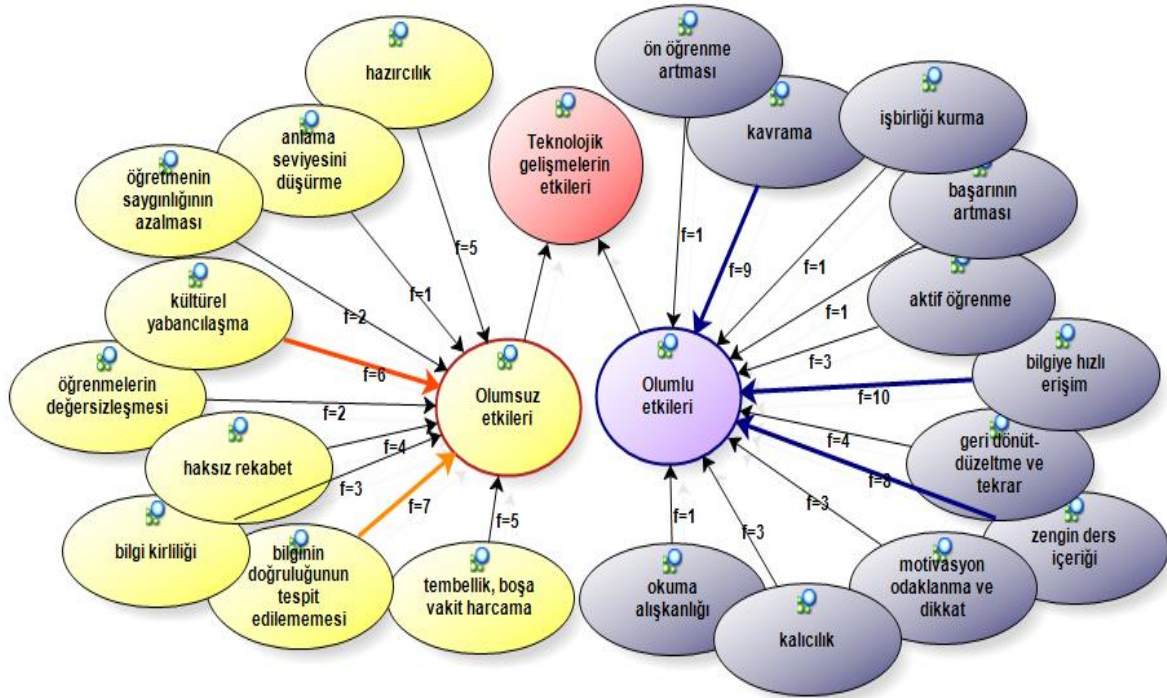
Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin 10 farklı kaynaktan, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ise 11 farklı kaynaktan bilgiye ulaştıkları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ve öğretmenlere göre öğrencilerin bilgiye en çok “internet” (25)’ten ulaştığı görülmektedir. Bunu, öğretmenler için, “kitap” (7) kaynağı takip etmekteyken öğrenciler için “bilgisayar” (4), “kitap” (4) kaynakları takip etmektedir. Daha sonra yine internetle ilişkili olarak, öğretmenler boyutuyla “e kitap” (4), “e kütüphane” (3), “makaleler” (3) kaynakları gelirken öğrenciler boyutuyla “telefon” (3), “sosyal medya” (2), “tablet” (2) ve “mobil uygulamalar” (2) kaynaklarının takip ettiği görülmektedir. Bunları da sırasıyla öğretmenlerden “dergi” (3), birer kişi “söyleşi”, “forum”, “gazete”, “panel” kaynaklarını kullandıklarını ifade ederken öğrencilerin de sırasıyla “televizyon”, “öğretmen”, “çevre” kaynaklarını kullanma yoluyla bilgiye ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bilgiye ulaşma yollarına ait bulgulara bakıldığında öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin ve öğrencilerin en çok internet ve internet aracılığıyla çalışan uygulama veya cihazları kullandıkları görülmektedir. Yılmaz (2007:156) da bilim dünyasındaki ve teknolojiye bağlı olarak eğitim uygulamalarında bir dizi değişiklik meydana geldiğini ve öğrenme ortamlarında da teknolojinin kullanımının arttığını belirtmiştir. Bunun sebebinin MLE2 “Son yıllarda kitaplarda sanal ortama taşındığı ve bilgiye ulaşmanın daha hızlı olduğu için internetten...” demiş ve MLE3 “Öğrencilere öncelikle olarak kitap tavsiye etmeye çalışıyorum ancak elinde internet imkânı varsa o zaman internetten eğitim dokümanları olan

yerleri tavsiye ederim.” şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin öğrencilere göre yazılı ve basılı kaynakları daha çok kullandığını görmekteyiz. Bunu MLK2 “Neredeyse hepsi internet üzerinden bilgiye ulaşıyorlar. Özellikle yabancı dil ile alakalı her şeyi sanal ortamlarda arıyor.” diyerek özellikle bazı branşlarda zengin görsel içerik sağlamasından dolayı öğrencilerin interneti kullandıklarını dile getirirken MLK3 “Bilimsel yayın ve makaleler, alan uzmanları tarafından yazılmış kitaplar kullanıyorum.” diyerek makaleler ve kitapların bilimsel kaynaklı olması nedeniyle basılı yayınları tercih ettiğini dile getirmiştir. Yine öğretmenlerin ifadelerine göre öğrencilerden bazılarının MLE2’e göre “Öğrenciler bilgiyi daha çok öğretmenden almayı istiyor araştırmak onlar için daha sıkıcı geliyor.” diyerek her şeye rağmen bilgiye öğretmenlerine veya çevreye sorma yoluyla ulaştıklarını görmekteyiz.

3.3. Teknolojik gelişmelerin öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere dünyada meydana gelen teknolojik değişimlerin ders ortamlarına ve öğrencilerin kavrama ve öğrenme düzeylerine nasıl etki ettiği sorulmuş, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Teknolojik gelişmelerin etkileri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre küreselleşmenin teknoloji boyutuyla dünyada meydana gelen gelişmelerin ders ortamlarını olumlu ve olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Dünyada meydana gelen teknolojik gelişmelerin olumlu yönlerinin olduğunu dile getiren öğretmenler bunlardan en çok “bilgiye hızlı erişim” (10) temasını dile getirirken

bunu sırasıyla “kavrama” (9), “zengin ders içeriği” (8), “geri dönüt düzeltme ve tekrar” (4), “kalıcılık” (3), “aktif öğrenme” (3), “motivasyon, odaklanma ve dikkat” (3), “başarının artması” (1), “ön öğrenmenin artması” (1), “işbirliği kurma” (1), “okuma alışkanlığı” (1) takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara göre teknolojik gelişmelerin ders ortamlarına ve öğretim süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu aynı zamanda bilimsel yönü olmayan ya da doğruluğu ispat edilmeyen bilgilerin öğrenciler tarafından doğru kabul edilmesi (7) gibi olumsuz yönlerinin olduğu da görülmektedir. Bunu sırasıyla “kültürel yabancılaşma” (6), “hazırcılık” (5), “tembellik, boşa vakit harcama” (5), “haksız rekabet” (4), “bilgi kirliliği” (3), “öğrenmelerin değersizleşmesi” (2), “öğretmenin saygınlığının azalması” (2) ve “anlama seviyesini düşürme” (1) temaları takip etmektedir.

Katılımcılardan MLK3, MLE1 ve ALE2 “*Olumlu yönleri ise zahmetsiz şekilde hızlıca aradığı herhangi bir konu hakkında doğru ya da yanlış bir şeyler bulması...*” derken MLK2, ALE3, ALK1 ve ALK2 “*Olumlu gelişme diyebileceğim; bilgiye daha hızlı ve rahat ulaşıyoruz. Aradığınız her bilgiye ulaşabiliyoruz. Öğrenmelerimizi çeşitlendirebiliyoruz.*” diyerek aranan bilgiye hızlı ulaşım imkânı sunması nedeniyle teknolojinin öğrenmeleri çeşitlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bilgiye hızlı ulaşmanın yanında eğitim ortamlarında kullanılan teknolojinin öğrencilerin kavrama kabiliyetlerini geliştirdiğini dile getiren katılımcılardan MLK2, ALE3 ve ALE4 “*...öğrencilerin ders içi yapılanları kavrama yeteneklerinde artış oluyor.*” derken MLK1 “*Üretilen çeşitli mobil uygulamalar sayesinde hafızaya alma ve dinleme olarak kavrama kolay oluyor.*” ve ALK2 “*Konuyu görsel ve işitsel öğeler kullanarak daha zengin bir şekilde anlatıyoruz. Böylece daha çok kavrayabiliyorlar.*” demiş ve özellikle teknolojik imkânlar kullanılarak sınıf içinde etkinliklerin yapılması öğrencilerde daha çok kavrama kabiliyetini geliştirmeye olanak sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler mahiyette ALK3 “*...ve birçok duyu organına hitap ettiği için bilgiler belleğimizde uzun süreli kalmasını ve daha kolay kavranmasını sağlıyor.*” demiştir.

Katılımcılardan alınan cevaplara göre teknolojiye meydana gelen değişimler ve teknolojinin kullanımı ile ders ortamlarında zengin ders içerikleri elde ettikleri görülmüştür. Bunlardan MLK1 “*Teknoloji alanında meydana gelen değişimler öğrencilerin ders ortamlarını zenginleştirirken...*” derken MLK3 “*Çeşitlilik ve zenginlik her ortamda gereklidir. Teknoloji bunu sağlar.*” demiş ve ders ortamlarının eskiye nazaran daha renkli ve eğlenceli hal aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan ALE3, ALK1 ve ALK2 “*Kara tahtada anlatılanlar kitaptaki bilgi ve hayal gücünüz kadar oluyor yani sınırlı. Akıllı tahtada ise anında internet*

erişimi ile yeni bilgiye ulaşıyor. Konuyu görsel ve işitsel öğeler kullanarak daha zengin bir şekilde anlatıyoruz.” ve “Kullandığım teknolojik araç akıllı telefon ve bilgisayarlar sayesinde eğitim içeriğini zenginleştirecek birçok materyal hazırlayabiliyorum.” diyerek şimdiki ders ortamlarının daha zengin olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler teknolojik gelişmelerin eğitim süreçlerinde geri dönüt verme-tekrar etme ve düzeltmeye olanak verdiğini belirtmişlerdir. Böylece daha kalıcı öğrenmelerin oluştuğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan ALE3 “Teknolojik gelişmeler öğretim süreçlerinde geri dönüt vermede ve düzeltme yapmada kolaylık sağlamakta ve öğrencilerin görsel işitsel zekalarına da etki ettiğinden öğretim süreci içerisinde bu anlamda olumlu katkıları olmakta.” derken ALE4 “İnternet, mobil uygulamalar, sosyal medya, CD, müzik kanalları, enstrüman, ses kayıtları gibi teknolojinin getirdiği olanaklar müzik eğitiminde tekrar ve düzeltme gibi çok katkılar sağlamaktadır.” demiş ve teknolojinin eğitimde dönüt verme ve düzeltme yönündeki faydalarına değinmişlerdir.

Araştırmada katılımcılardan elde edilen bulgulara göre küresel anlamda dünyada meydana gelen gelişmelerin eğitim ortamlarında öğrenci merkezli aktif öğrenmeye olanak sağladığı ve böylece öğrencilerin motivasyonlarının sağlandığı daha iyi odaklandığı böylece başarının da arttığı gözlenmiştir. Katılımcılardan MLK1 “Öğretim süreçlerine katkısı bence derse odaklama ve dikkat çekme basamaklarında etkili olması ve öğrenciyi süreçte daha çok işin içine sokması ve aktif olarak çalışmaya teşvik etmesidir.” derken ALK3 ve ALK2 “Öğretim sürecinde öğrenciyi daha aktif bir konuma getirmekte bu da sınıf içi motivasyonu taze tutmaktadır.” diyerek gelişmelerin motivasyona, odaklanma gücüne ve öğrencilerdeki dikkat etme oranları üzerindeki katkılarına dikkat çekmişlerdir. MLE1 “Bilinçli öğrenciler teknolojiyi başarılarının artmasında kullansa da daha çok eğlence amaçlı kullanılıyor.” diyerek bilinçli olarak teknolojiyi amacına uygun olarak eğitim sürecinde kullanan öğrencilerin başarısının da arttığını ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak öğrencilerin ön öğrenmelerinin arttığını ve sınıf ortamında işbirliği kurmada daha başarılı olduklarını ve hatta bazı öğrencilerde okuma alışkanlığı kazanmasında da etkili olabildiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların, teknolojik anlamda meydana gelen değişimlerin olumsuz yönde en çok bilginin doğruluğunun tespit edilememesi durumunun öğrenme süreçlerini etkilediğini dile getirdiği görülmüştür. Bunlardan MLK1 “...olumsuz yönleri ise kontrol edilmeyen ve doğruluğu tespit edilmeyen öğrenmelerin olması ve bu öğrenmelerin ileriki öğrenmelere olumsuz etki etmesidir.” derken ALE3 “Ayrıca ulaşılan bilgilerin doğruluğunu mukayese etmeden olduğu gibi kabul etmeleri birçok yanlış öğrenmeyi de beraberinde getirmekte ve sonraki öğrenmelere

de ket vurmaktadır.” diyerek öğrencilerin özellikle internet yoluyla öğrendiklerinin doğruluğunu sorgulamamalarının ve olduğu gibi kabul etmelerinin onların öğrenmelerine olumsuz etki ettiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan MLE1 ve MLE2, *“Kültürel çatışma geçmişi ile şuan yaşadıklarını anlamlandıramama ve bazı öğrencilerde kültürel yozlaşma meydana gelebilmektedir.”* ve ALE5 ve ALE3 *“...bir takım yanlışları da aşılayabilmekte ve öğrencilerin kültürel anlamda yabancı ve yetersiz yetiştirilmesine neden olmaktadır.”* diyerek meydana gelen teknolojik gelişmelerle öğrencilerin cep telefonu, bilgisayar, sosyal medya ve mobil uygulamaları sıkça kullanma yoluyla milli kültürümüzden çok diğer kültürel olgulardan etkilendiklerini böylece kültürel anlamda yabancılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan MLK3 *“...öğrencileri hazırcılığa alıştırmaları açısından da olumsuz...”* derken MLE1 *“...teknolojinin öğrencileri tembelleştirmesi gibi olumsuz yönleri de vardır.”* demiştir. Ayrıca MLE4 *“Aslında teknolojinin getirmiş olduğu hız öğrencilerimizi hazırda daha da alıştırdığı ve araştırma yapılırken geçen sürede zaman kaybı görerek çabuk sıkıldığını görüyorum.”* ve ALE5 *“Teknolojik gelişmeler ise öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanıldığında gayet olumlu sonuçlarla verimli olabilmekte lakin tembelliğe sürüklemek kaydıyla tavsiye edilmektedir.”* diyerek teknolojinin doğru kullanılmaması ve amacı dışında kullanılması nedeniyle öğrencilerin boşa vakit harcamalarına sebep olan oyuncak olmakta, onları tembelliğe alıştırmakta ve araştırma yapmaya gerek duymadan en basitinden bir arama motoruna yazarak öğrenme yoluyla kullandıkları için hazırcılığa alıştırmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Hazırcılığa alıştırmaları ve öğrenilmek istenen bir şeyin doğruluğu sorgulanmadan internet yoluyla öğrenilmesinin öğretmenlerin saygınlığını azalttığını dile getiren MLE3 *“...öğrencilerin her aklına geleni Google'dan öğrenmesi öğretmene bir şeyler sorma ihtiyacı duymamasına neden olmaktadır.”* diyerek eskiye oranla öğrencilerin doğru olduğunu düşündükleri için öğretmene sormak yerine bir şeyleri internet yoluyla öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.

3.4. Öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojinin yeterliliğine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara, sınıflarda öğretim süreçlerinde teknolojik imkânları kullanma durumları sorulmuş ve çalıştıkları okullarında mevcut teknolojik alt yapının neler olduğu ve bunların yeterli olup olmadığı konusunda fikirleri alınmıştır. Bu bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

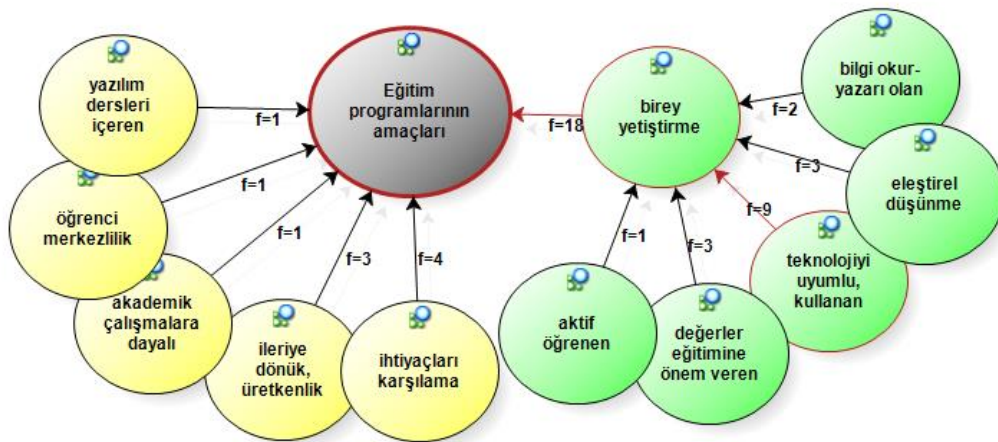
Tablo 1. Teknolojik donanıma ilişkin bulgular

Teknolojik Donanım	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
Akıllı tahta	5	6	4
Projeksiyon	6	4	5
Ses sistemi	4	8	3
Diğer	5	6	4

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların teknolojik gelişmelerden eğitim ortamlarında okullarının imkânlarına oranla faydalandıkları görülmektedir. Fakat her okulda teknolojik imkânların aynı olmadığını dile getirmişlerdir ve katılımcılardan beş tanesi okulunda bulunan teknolojik donanımın yeterli olduğunu dile getirirken dördü yeterli bulmadığını ve kendi teknolojik imkânlarıyla etkinlikler hazırladığını belirtmiş, altı katılımcı da okullarındaki teknolojik donanımın kısmen yeterli olduğunu, tam manasıyla yeterli olmasa da eskiye oranla daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

3.5. Küreselleşme sürecinde eğitim programlarının amaçlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda teknolojik anlamda meydana gelen gelişmelerin küreselleşmenin etkisiyle eğitim süreçlerine yansıdığı fakat bunun okulların da imkânları göz önünde bulundurulduğunda yeterli olmadığı görülmüştür. Bu anlamda katılımcılar bu sürece uyum sağlanabilmesi için eğitim programlarının gelecek perspektifinde nasıl olması gerektiği ile ilgili öneriler dile getirmişlerdir. Bu önerilerden elde edilen bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.

**Şekil 4.** Küreselleşme ve teknolojik gelişme süreçlerinde eğitim programlarının amaçları

Şekil 4 incelendiğinde teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda eğitim programlarının gelecekteki amaçlarına ilişkin bulgulara göre, en çok üzerinde durulması gereken “teknolojiye uyumlu, kullanan” (9), “eleştirel düşünen” (3), “değerler eğitimine önem veren” (3), “bilgi okur-yazarı” (2), ve “aktif öğrenen” (1) “birey yetiştirme” (15) gerekliliği

olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla “ihtiyaçları karşılama” (4), “ileriye dönük üretkenlik” (3), “akademik çalışmalara dayalı” (1), “öğrenci merkezlilik” (1), “yazılım dersleri içeren” (1) temaları izlemektedir.

Katılımcılardan MLE3, MLE4 ve ALE1 “*Öğrencilerin her türlü teknolojik gelişmeyi tam anlamıyla kullanabilmesi önemlidir.*” derken MLE4 “*Ancak teknolojinin doğru ve etkin nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmediğini düşünüyorum. Umarım gelecek yıllarda okullarda teknoloji nasıl etkin ve doğru kullanılır, teknoloji kullanarak ders verimi nasıl artırılır bunların eğitimi verilerek teknolojiyi avantaja çevirebiliriz.*” demiş ve okullarda öğrencilerin ve hatta bazı öğretmenlerin teknolojik donanımları kullanmadığını belirtmiş ve eğitim programlarında yapılacak değişikliklerle bireyleri bu anlamda yetiştirme amacı güdülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine katılımcılardan ALK1, MLK2 “*Bireyleri teknoloji okuryazarı yapmak öncelik olmalıdır. Sonrası zaten geliyor.*” derken ALK2, MLK3 “*Teknolojiden doğru bir şekilde yararlanmasını bilen bireyler olmalarının yanı sıra teknoloji üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır.*” diyerek teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmenin önemini tekrar vurgulamıştır.

Katılımcılardan MLE2 “*Öğrenci öğretilen değil elindeki tableti ve interneti olumlu yönde kullanarak bilgiye ulaşan öğrenen, öğrendiklerini ise arkadaşlarıyla paylaşan ve öğrendiklerinin doğruluğunu değerlendirebilen, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek amacı olmalı.*” derken MLK1 “*Ayrıca doğru bilgiyi arayan, sorgulayabilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlamalı.*” demiştir. MLE3 “*...onların öğrendiklerini eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirme yeteneği olan bireylerin yetişip yetişmediğine dikkat edilmelidir.*” diyerek eğitim programları amaçları içerisinde teknolojiyi kullanabilen aynı zamanda sorgulayan ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme amaçları üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcılardan MLK1 “*Ayrıca değerler eğitimine önem veren öğretmenler yetiştirerek daha ülkesine bağlı sadık bireyler yetiştirmeyi amaçlamalıdır.*”, ALE4 “*Milli kültür değerimizi yücelten yüksek kaliteli bir eğitim amaçlanmalıdır.*” demiştir. Ayrıca ALK3 “*Gelecekte daha çok üreten vatanına milletine sahip çıkma bilincine sahip yeniliklere açık ve bunun için ne yapması gerektiğini bilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bir program oluşturulmalı.*” diyerek öğrenen, teknoloji okuryazarı bireylerin aynı zamanda değerler eğitimine önem veren bireyler olması yönünde çaba gösterilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan MLK1 “*...öğrenciyi süreçte daha çok işin içine sokması ve aktif olarak çalışmaya teşvik etmesidir.*” diyerek zaten 2005’ten buyana öğrenci merkezli anlayışı

benimseyen eğitim programlarında öğrencilerin aktif öğrenmesine olanak sağlayacak ve onların gelişimine katkı sağlayacak içerikte zengin programlar olması gerektiğini vurgulamıştır.

3.6. Milli ve kültürel değerlerin aktarımında teknolojinin yerine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara milli ve kültürel değerleri aktarmada teknolojinin kullanımını ve yeterliliği sorulmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5. Milli ve kültürel değerleri aktarmada teknolojinin yeri

Şekil 5 incelendiğinde milli ve kültürel değerlerin aktarımında teknolojinin yerine ilişkin bulgular “etkili aktarım” (7), “küresel yozlaşma” (6), “sosyal medya yoluyla” (4), “kamu spotları ve reklamlar” (1), “özel günleri anma” (1) gibi temalara ayrılmıştır.

Katılımcılardan MLE1 “*Milli ve kültürel değerlerin daha hızlı daha etkin aktarılması konusunda oldukça başarılı...*” derken, MLK3, ALK2 “*...teknolojik gelişmelerin kendi kültürümüzden bireyler tarafından ortaya konulanları öğrencileri daha çok cesaretlendirmekte, gururlandırmakta ve heveslendirmektedir.*” demiştir. ALE4 ve ALK1 “*...milli ve kültürel değerleri evrensel boyutla harmanlayarak verebilirsek...*” demiş ve değerlerin aktarımında teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirterek teknolojinin daha çok eğitim programlarının içinde yer alması gerektiği fikrini dile getirmişlerdir. Teknolojinin etkili bir kültür aktarımı yaptığı fikrini dile getirenlerin yanında kültürel anlamda yabancılaştırdığını söyleyenlerin de olduğu görülmüştür. Katılımcılardan MLE2, MLE3 “*Teknoloji alanındaki gelişmeler okulda kullanılanlar ile sınırlı değildir, bu yüzden öğrenci her an teknolojinin imkânlarından faydalanmaktadır. Ama bu faydadan genelde kültürel anlamda söz edilemez çünkü öğrenilen yanlış bilgiler ve davranışlardan dolayı öğretim süreçlerinde kültürel anlamda yozlaşmış geçmişini tam manasıyla bilmeyen bir öğrenci profili ile karşılaşmaktayız.*” derken MLK1 “*Teknoloji alanındaki gelişmelerin milli ve kültürel değerleri yaşatmasından daha çok yozlaştırdığı görülmektedir.*” diyerek diğer kültürel değerlerin daha çok benimsendiğinin, milli

ve kültürel değerlerden uzaklaştığını dile getirmişlerdir. Mora (2008: 13) yaptığı çalışmada medyanın ahlak değerlerini erozyona uğrattığı ve kültürel yabancılaşmaya neden olduğunu ifade etmesi de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu açıdan önlem alma adına MLE3 “*Eğer teknolojik gelişmeler ve bunların içeriği doğru planlanırsa, doldurulursa o zaman istenilen amaca yönelik hizmet edilebilir. Çünkü teknoloji denilen alan onun içeriği oldukça farklı ve bilinçli bir şekilde şayet öğretmenlerimiz tarafından yönetilmezse milli ve kültürel değerlerden uzaklaşmış olunur.*” demiştir.

Katılımcılardan MLE4 “*Teknolojinin milli ve kültürel değerleri sadece sosyal medya unsurları ile öğrencilerin karşılaştıklarını düşünüyorum.*” diyerek milli ve kültürel değerlere bireylerin daha çok sosyal medya yoluyla karşılaştıklarını ve ALE5 “*Hazırlanan kamu spotları ve reklamlar milli değerleri aşılabilir gibi...*” derken bu alandaki kamu spotları ile reklamların bu değerleri aktarmada etkili olduğunu vurgulamışlardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında öğretmenler eğitimde küreselleşme kavramına farklı bakış açılarıyla baktıkları gözlenmiştir. Bu anlamda küreselleşme ile dünyadaki ülkelerin karşılıklı etkileşim içerisinde olduklarını ve küreselleşmeyle beraber genel olarak dünyanın her yerinin bir bütün, adeta büyük bir köy halini aldığını ifade etmişlerdir ki Mc. Luhan kitle iletişim araçlarının dünyayı “evrensel bir köye” dönüştürdüğünü söyleyen ifadesi öğretmenlerin bu görüşünü desteklemektedir (Işık, 2012:10). Bu anlamda katılımcılara göre eğitim süreçlerinde de ülkeler arası etkileşim olduğu ve eğitim süreçlerinin de birbirine benzemesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin söylemlerinden elde edilen bulgulara göre öğretim süreçlerinde öğretmenler ve yine öğretmenlere göre öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edindikleri görülmüştür. Bu anlamda teknolojinin getirdiği yenilikler ve özellikle internet, bilgiye ulaşmada en çok kullanılan yol olmuştur. Şenel ve Gençoğlu (2003:52)’e göre özellikle de internet teknolojilerinin yaygın kullanımı, çeşitli iletişim araçlarının yardımı ile tek yönlü öğrenme metotları yerine karşılıklı etkileşim üzerine kurulu öğrenme modelleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Yine öğretmenlerin öğrencilere göre makale, dergi, kitap gibi basılı yayınlar yoluyla daha çok bilgi edindikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre bunun sebebinin öğrencilerin internet yoluyla öğrendikleri her bilginin doğruluğuna inanmasından kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı yanlış öğrenmelerin önüne geçip ileriki öğrenmelerin

olumsuz etkilenmemesi için eğitim programlarında eleştirel düşünen, sorgulayan eğitim yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiği düşünülmüştür. Demirci'ye (2000:3; Akt. Semerci, 2003:66) göre, eleştirel düşünmenin öğrenciler tarafından kavranabilmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmesine bağlıdır. Bunun yanında bilgiye her an her yerden ulaşılması ve internet yoluyla daha zengin, görsel içerikler elde edilmesinin öğrencilerin kavrama süreçlerine olumlu etki ettiği, böylece öğrenmelerin daha kalıcı olduğu da vurgulanmıştır. Öğretmenler okullardaki akıllı tahtaların yeterli olduğunu ve kullandıklarını belirtmişlerdir ki Kalçık ve Kalçık (2016)'nın çalışmasında da öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin tarih derslerinde akıllı tahta ve interneti kullanarak dersi aktif şekilde daha etkili anlatmada kullandıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin söylemlerine göre teknolojik anlamda okullardaki donanımın genel olarak yeterli bulunduğu görülmüştür. Ancak bazı bölgelerde yeteri kadar olmayışının da eğitimde fırsat eşitliği ilkesiyle çeliştiğini belirten öğretmenler, bazı okullarda ise var olan imkânların kullanımını bilmeyen öğretmen ve öğrencilerin var olduğunu dile getirmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre küreselleşme çağında eğitim programlarının, teknolojiyi kullanabilen birey yetiştirme ve ihtiyaçları karşılayabilecek öğrenci merkezli, akademik çalışmalara dayalı olma gibi amaçlarının olmasının beklenildiği görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre teknolojinin milli ve kültürel değerleri aktarmada da önemli bir yer tutacağı görülmektedir. Fakat bunun yanında başka bir nokta da teknolojinin hızla gelişmesi ve kültürel değerleri aktarmasının yanında öğretmenlere göre öğrencilerin bazen diğer kültürel değerleri daha çok benimsediği ve bundan dolayı kendi kültürel değerlerine yabancılaştığı da görülmektedir.

4.2. Öneriler

Özellikle internetten ulaşılan ve doğruluğu ve güvenilirliği kanıtlanmamış bilgiye ulaşan öğrencilerin yanlış öğrenmelerini engellemek ve öğrencilerin öğrenirken sorgulaması, eleştirel düşünebilmelerini sağlayabilmek için öğretmenlerin bu konuda öğrencilere yol gösterebilmeleri adına hizmet içi eğitimlerle bu konuda eğitilmesi faydalı olabilir.

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen ve öğrencilerin teknoloji okuryazarı olması, teknolojiyle uyumlu olması ve üreten bireyler olması için kurslar alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda okullarda öğrencilere ders içinde, öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler verilerek bu ihtiyaç giderilebilir. Ayrıca öğrencilere öğrendiklerini nasıl

sorgulaması ve nasıl eleştirel düşünülmesi gerektiği ile ilgili eğitimler verilebilir. Çünkü internette öğrenilen her şeyin doğru olmadığı birçoğunun sorgulanması gerektiği açıktır.

Öğretmenlerin söylemlerine göre internet yoluyla öğrencilere kültürel değerlerimizin etkili bir şekilde aktarılabilmesi görülmektedir bu nedenle teknoloji kullanılarak kendi milli ve kültürel değerlerimizin internet yoluyla daha çok yaygınlaştırılması öğrencilerin diğer kültürel değerlerden yanlış etkilenmesinin ve yabancılaşmanın önüne geçmesinde faydalı olacağı görülmektedir.

Son olarak elde edilen öğretmen görüşlerine göre öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli eğitime ağırlık verilmeli ve öğrenci süreçte teknolojiyi aktif olarak kullanabilmeli ve işin mantığını kavrayarak tüketen değil üreten bireyler olması yönünde çaba sarf edilmelidir. Bu anlamda Kalçık ve Kalçık (2016) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde aktif ve öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesinin öğrencide kendine güven, derse karşı ilgi ve sosyalleşme gibi olumlu yönde katkılarının olduğu vurgulanmıştır.

KAYNAKÇA

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantekin, Ö.F. (2012). Küreselleşme ve eğitim: “Homo Economicus” eğitim anlayışının dönüşümü. Gazi Üniversitesi, Akademik Yazma Uygulama ve Araştırma Merkezi. *Akademik Hassasiyetler*, 2 (4).
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1), 1-13.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). *Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık.
- Işık, M. (2012). *Kitle iletişim teorilerine giriş*. (4. Basım). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kalçık, F. ve Kalçık, C. (2016). Tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri. 4. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı. 158-172.

- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 245-247.
- Mcburnie, G. (2001). Globalization: A new paradigm for higher education policy. *Higher Education in Europe*, 26 (1), 11-26.
- MEB. (2017). *Yenilenen öğretim programları*. [<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretim-programlari/icerik/72>] Erişim Tarihi: 15 Mart 2017.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5 (1), 1-14.
- Öztürk, A. (1998). *Küreselleşen dünyada yöneticilik*. Adana: Adana Nobel Kitapevi.
- Ritzer, G. (2003). The globalization of nothing. *SAIS Review*, 23 (2), 189-200.
- Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİ VERİCİ RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK TEPKİLERİ*

Elementary School Students' Responses to Informative Picture Books

Ayşe Dilek YEKELER** Mustafa ULUSOY***

Geliş Tarihi: 23.06.2017

Kabul Tarihi: 04.08.2017

Öz

Okuma, yazar, metin ve okuyucu arasında gerçekleşen bir anlam kurma sürecidir. Bu süreçte metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşim okurun ön bilgilerine, deneyimlerine, ilgilerine dayalıdır. Öğrencilerin metinlere yönelik verdikleri tepkiler onların bilgi düzeyleri, düşünme becerileri, bilişsel ve sosyal gelişimleri hakkında eğitimcilere ve kitap yazarlarına önemli veriler sağlayabilir. Hem ders kitaplarında hem de ticari amaçlarla satılan kitaplarda bulunan hikâye edici ve bilgi verici türdeki metinler öğrenciler için anlamlı olmalı ve onlara okuma zevki verebilecek kalitede yazılmalı ve resimlendirilmelidir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmış ve çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 105 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5N 1K sorularından oluşan ve öğrencilerin sözlü-yazılı tepkilerini almak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan yönergeler ve anlama testleri kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilerle bilgi verici kitaplar paylaşılmış, ardından öğrencilerden kitaplarla ilgili soruları cevaplamaları istenmiş ve verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okur tepki teorisi, bilgilendirici metinler, ilkokul öğrencileri, resimli kitaplar

Abstract

Reading is a meaning-making process that occurs between writers, readers, and texts. In this process, the interaction between the text and the reader is based on the reader's prior knowledge, experience, and interests. Students' responses to texts can reveal important information about their level of knowledge, thinking skills, cognitive and social development for the educators and book authors. Narrative and informative texts found both in textbooks and trade books should be meaningful for students and should be written and illustrated in a style that gives them a joy of reading. The aim of this study is to investigate fourth graders' responses towards informative picture books. The research was designed as a case study and 105 elementary school students were selected as the study group by using the purposeful sampling method. As a means of collecting data in the research, the prompts and 5N 1K questions were used to receive students' oral-written responses and to assess their comprehension levels. In the data collection process, firstly informative books were shared with the students, and then students were asked to answer the questions about the books. Their answers were analyzed descriptively. The results revealed that students' responses to the books were more reader-centered.

Key Words: Reader response theory, informative texts, elementary school students, picture books

* Bu çalışma, araştırmacıların I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sunduğu sözlü bildirinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.

** Araştırma Görevlisi, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta:dilekyekeler@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, e-posta:mulusoy@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Okuma yazar, metin ve okuyucu arasında gerçekleşen bir anlam kurma sürecidir. Okumanın amacı anlamak olduğundan bu süreçte metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşim okurun ön bilgilerine, deneyimlerine ve ilgilerine dayalıdır. Her yaklaşım okumayı farklı şekilde ele aldığından okuyucunun rolleri ve okuma işi de buna göre farklılaşmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Rosenblatt (1988), okuyucu ile yazılı metin arasındaki ilişkiyi belirtmek için "*transaction*" terimini kullanmıştır. Rosenblatt'a (1988) göre, okuma anında neler olduğunu dilin işlemsel doğası, transaction kavramı ve seçici dikkat anlatır. Her okuma eylemi, belirli bir zaman aralığında ve bağlamda metin ve okuyucu arasında gerçekleşen bir etkileşimdir. Okuma sürecinde çeşitli unsurların veya faktörlerin bulunduğunu belirten Rosenblatt (1994) anlamın sadece metinde veya okuyucuda bulunmadığını, yazar, okur, metin ve kültürel çevre arasında dinamik bir ilişkinin bulunduğunu vurgulamıştır. Okur tepki teorisi olarak adlandırılan bu teoride metinle ilgili her deneyim ve diğer okuyucuların tepkileri yeni anlamlar ortaya çıkarır. Böylelikle okuyucu veya metin birincil anlam kaynağı olarak vurgulanır. Anlam inşa etme sürecinde alışkanlıklar, duygular, tutumlar ve inançlar, her okuyucunun metinle ilgili benzersiz deneyimini kolaylaştırır (Connell, 1996:399-404). Chase ve Hynd'e (1987:531) göre teorisyenler metin-okur ilişkisi ile ilgili aşağıda belirtilen varsayımlar konusunda hemfikirdir:

- Anlamın, metinde "içerilen" değil, ancak yazarın mesajının içeriği ve yapısı ile okuyucunun deneyimi ve önceden bilgisi arasındaki etkileşimden çıktığı,
- Okuyucuların farklı şekilde kavradığı çünkü her okuyucunun kültürel ve bireysel olarak benzersizliği,
- Okuyucuların metne yönelik tepkilerini incelemenin, metin anlamının "doğru" bir yorumunu yapmaktan daha geçerli olduğudur.

Rosenblatt (1994) okuma eylemini okuyucu ve metin arasında karşılıklı olarak gerçekleşen aktif bir süreç olarak tanımlayarak estetik ve bilgi edinmeye yönelik iki çeşit okuma türünden bahsetmiştir. Bilgi edinmeye yönelik okumada amaç belli bir bilgiye ulaşmakken, estetik okumada amaç okuyucunun planlanan fikirleri, durumları, olayları, kişisel hisleri, gerilimleri, çatışmaları kendi deneyimlemişcesine yaşamasıdır (Dias, 1990; Rosenblatt, 1988). Bu yüzden okuma sürecinin başlangıcında önemli adımlardan biri, metinle olan işlemin bilgi verici veya estetik olma durumunun seçilmesidir (Rosenblatt, 1988).

Rosenblatt okuma sürecinde metinsel, deneyimsel, sosyal, kültürel ve psikolojik olmak üzere çeşitli tepkilerin devreye girdiğini belirtmiştir (Beach, 1993). Örneğin; deneyimsel tepkiler, okuyucunun duygularını, tutumlarını, inançlarını ve çıkarlarını içerir ve metinsel tepkilerden daha geniş kapsamlıdır (McKay, 2006). Okurun içinde yaşadığı kültür duygularını, tutumlarını, inançlarını etkileyici özelliğe sahip olduğundan tepkileri üzerinde de belirleyici olabilir. Çocuklar da çevrelerinde bulunan görsel ve/veya sözel uyarıcılar ile etkileşim içinde olurlar ve onlara tepki verirler. Bu uyarıcılardan biride onların bilişsel, sosyal, dil ve kişilik gelişimi vb. alanlarda gelişmesini sağlamak amacıyla yazılan, içerisinde hikâye edici, bilgilendirici veya şiir türlerinde metinler ve resimler bulunduran çocuk kitaplarıdır. Şahin'e (2014:1311) göre resimli çocuk kitapları, çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşmuş kitaplardır. Okumayı eğlenceli hale getirecek şekilde tasarlanmış bu kitaplar çocukların sadece boş zamanlarını değerlendirecekleri bir materyal değil, iyi birer okur olmalarına katkı sağlaması açısından da önemlidir (Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004). Çocuk kitaplarında ağırlıklı olarak genel görüş hikâye türünün baskın olmasıdır. Oysa hikâye türü dışında bilgi verici ve şiir türlerinde kitaplarda vardır. Bilgi verici kitaplardaki metinler öğrencilerin kendisi ve çevresiyle ilgili doğrudan bilgi edinmesi yönünden yararlıdır (Aylanç, 2012). Bununla birlikte ister hikâye edici olsun ister bilgilendirici türde olsun, bir eylem olarak okuma kavramı birer okuyucu olarak çocukların tepkilerini ortaya çıkarması bakımından önemlidir (McKay, 2006).

Kelly ve Farnan (1989), 48 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları deneysel çalışmada, öğrencilerin okudukları kitaplar ile ilgili tepkilerini almaya çalışarak üst düzey düşünme becerilerini incelemiştir. On iki hafta boyunca süren uygulamada kontrol grubundaki öğrencilere standart okuma programı ile dersler işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ise haftada iki kez okudukları, konuştukları ve yazdıklarıyla ilgili olarak okur tepki yönergeleri uygulanmıştır. Araştırmanın ön test sonuçları, kontrol ve deney gruplarının benzer somut, gerçekçi düşünce kalıplarına sahip olduğunu gösterirken, son test sonuçları deney grubunun üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Lehman ve Scharer (1995) yaptıkları eylem araştırmasında aynı hikâye edici metne yönelik çocukların ve yetişkinlerin tepkilerini benzerlikleri ve farklılıkları açısından incelemiştir. Araştırma sürecinde; okuyucu ve metin merkezli iki yanıt kaynağı belirlenmiştir. Bunlardan ilki kişisel duygulara, değerlere, tercihlere ve okuyucunun deneyimlerine veya diğer okuma deneyimlerine yönelik bağlantılardan oluşan okur merkezli yanıtlardır (tepkiler). İkincisi ise; edebi unsurlar ve metnin edebi yapısı ve yazarın yazı tarzıyla bağlantılı olarak daha analitik ve

yorumlayıcı olan metin merkezli yanıtlardır. Araştırma sonuçlarına göre, hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından verilen yanıtların daha okuyucu merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların tepkilerinin hayal gücünü yakalayan karakterlere, olaylara ve duygulara daha fazla yöneldiği; yetişkinlerin yanıtlarının ise edebi öğelere ve daha derin anlamlara yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Trousdale ve Mc Millan (2003) ise yaptıkları çalışmada kız çocuklarının "feminist" ve "ataerkil" halk hikâyelerine verdiği cevapları inceleyip, çocukların yanıtlarında gelişimsel farklılıkları tespit etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre sekiz yaşındaki öğrencilerin hikâyelerdeki sihirli unsurları kabul eder görüldüğünü; on iki yaşındakilerin ise bu unsurların gerçekçi olmadıklarını belirttikleri ve hikâyeleri temalar açısından farklı bir şekilde nitelendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Heller (2006), yaptığı çalışmada çocukların bilgi verici kitaplara verdikleri sözlü ve yazılı tepkilerin, okuma sürecinde edindikleri bilgilere dayanıp dayanmadığını araştırmıştır. Araştırma sürecinde, okuma öncesinde çocukların metinler arası bağlantılar kurabileceği ve okuma amacı oluşturmalarına yardım edecek sorular hazırlanmıştır. Okuma esnasında öğretmen ve öğrenciler arasında diyalog, etkileşimli sesli okuma etkinliğinin temelini oluşturmuş ve daha sonra yerini küçük grup okumalarına bırakmıştır. Okuma sonrasında ise, çocuklara "Kitap hakkında ne düşünüyorsun?, Kitap seni nasıl hissettirdi?, Kitapta en sevdiğin bölümler nelerdi?, Yeni öğrendiğin neler var?, Kitap sana yazım veya çizim için herhangi bir fikir veriyor muydu?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Araştırma sürecinde çocukların tepkileri sözel, yazılı ve çizimlerden oluşmuştur. Araştırma sonucunda çocukların bilgi verici kitaplara yaratıcı tepkiler verdikleri ve bu tepkilerinde metinler arası bağlantıların ortaya çıktığı, bu tarz kitaplar ile etkileşimde olmanın onların bilgi verici kitapların nasıl oluşturulduğuna dair kavramsal bilgilerini güçlendirebileceği ve bilgi birikimi ve anlam inşa etme sürecinde ipucu olarak eğitimcilere yararlı olabileceği ifade edilmiştir.

Rosenblatt metin ile okuyucu arasındaki etkileşimi açıklarken kişisel deneyimin okuyucuların edebi deneyimlerini şekillendirmede etkili olduğunu iddia etmiştir (McKay, 2006). Diğer bir ifade ile bir metnin anlamı sadece yazara veya metne bağlı değil, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşimin derecesine bağlıdır. Böylelikle bir metne her okur farklı tepkiler verir ve birçok farklı anlam ortaya çıkabilir. Hedef kitlesi çocuklar olan bilgi verici kitaplara yönelik çocukların tepkilerinin alınması; öğrencilere okuma zevki veren ürünlerin oluşturulmasında kitap yazarlarına önemli veriler sağlayıp, çocukların bilgi düzeyleri, düşünme becerileri, bilişsel ve sosyal gelişimleri hakkında eğitimcilere de yardımcı olur (Heller, 2006). Çünkü ister hikâye

edici ister bilgi verici türde olsun bu metinlerle çocuklar hem ders kitaplarında hem de ticari amaçlarla satılan kitaplarda yoğun şekilde karşılaşmaktadır. Bu iki metin türü de öğrenciler için anlamlı olmalı ve onlara okuma zevki verebilecek kalitede yazılmalı ve resimlendirilmelidir. Literatür incelendiğinde okur-tepki teorilerinin kullanıldığı ve öğrencilerin edebi ürünlerle ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Ulusal literatürde Okur Tepki Teorisi'ne az sayıda yayında değinildiği (Ulusoy, 2016; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013), yabancı literatürde ise genelde hikâye edici türle (Lehman ve Scharer, 1996; Trousdale ve Mc Millan, 2003) ve az sayıda bilgi verici türle (Heller, 2006) çalışıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin seçilen iki bilgi verici tarzda yazılmış resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) 4. sınıf öğrencilerinin metin ve okur merkezli yazılı cevapları nelerdir?
- 2) Öğrencilerin yazılı cevaplarının (metin ve okur merkezli) dağılımı nasıldır?

2.YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, niçin ve nasıl sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarında amaç bir durumu, olguyu, kişiyi veya grubu özgün ortamı içerisinde keşfetmek, ayrıntılı betimlemek ve yorumlamak olduğundan (Paker, 2015), bu çalışmada da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerinin ne/neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ve Giresun illerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen iki devlet okulunda 2016-2017 öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 105 (49 kız, 56 erkek) öğrenci oluşturmuştur.

2.2.Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama sürecinde iki farklı bilgi verici türde resimli çocuk kitabı öğrencilerin tepkilerinin alınması amacıyla kullanılmıştır. İlki, “*Hastanede*” (Tübitak Popüler Bilim Kitapları) isimli resimli çocuk kitabı olup Anne Civardi tarafından yazılmış, Ezgi Perктаş tarafından çevrilmiş ve Stephen Cartwright tarafından resimlenmiştir. Kulak ağrısı çeken altı yaşındaki bir çocuğun tedavi sürecinde başından geçenlerin anlatıldığı bilgi verici tarzda yazılmış bir kitaptır. İkinci bilgi verici resimli çocuk kitabı ise, “*İlginç Kutup Hayvanları*”

(Tübitak Popüler Bilim Kitapları) olup Penny Clarke tarafından yazılmış, Zeynep Çanakçı tarafından çevrilmiş ve John Francis, Robert Morton, Carolyn Scrace, Mark Bergin, Richard Coombes ve Bob Hersey tarafından resimlenmiştir. Kuzey kutup noktasında bulunan arktik bölgesi hakkında çeşitli bilgiler (coğrafi konumu, antarktiktan farkı, iklimi, canlı türleri, insanların yaşam biçimleri vb.) içeren kitap bu bölgeyi korumak için yapılması gerekenler hakkında öğrencilere sorular yönelterek küresel ısınmaya dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerini alabilmek için şu aşamalar takip edilmiştir: Kitaplar öğrencilere öncelikle sesli olarak okunmuş ve resimleri gösterilmiştir. Okuma işlemi bittikten sonra öğrencilerden Hancock (2008:424) tarafından belirlenen soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu sorularla öğrencilerin kitaplarla ilgili tepkilerini almak amaçlanmıştır. Ardından öğrencilere dinledikleri kitaplara yönelik kim, nerede, neden, niçin, nasıl, ne zaman (5N 1K) şeklinde hazırlanmış anlama soruları yazılı olarak sorulmuş ve cevaplamaları için süre verilmiştir. Yukarıda açıklanan süreç her iki kitap için de iki ayrı oturumda gerçekleşmiştir. Öğrencilerin kitaplarla ilgili tepkilerini almak ve anlamalarını değerlendirmek için sorulan yazılı sorular aşağıdaki şekildedir:

“Hastanede” kitabı için;

Yazılı Sorular (Hancock, 2008:424);

- *Bu kitapta Murat’ın yerinde olsaydın ne hissederdin?(estetik yönerge)*
- *Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? (deneyimsel yönerge)*
- *Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (yorumlayıcı yönerge)*
- *Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? /veya Murat’a hangi tavsiyeleri vermek isterdin? (bilişsel yönerge)*

Anlama Testi Soruları

- *Murat hastaneye yattığında ameliyat olmadan önce nelerle karşılaştı? (sıralama)*
- *Bu kitabın konusu nedir? (ana fikir)*
- *Murat’a ameliyat sırasında niçin bir ilaç verildi? (neden- sonuç)*
- *Murat ameliyattan çıktıktan sonra neden çok yemek yedi? (neden-sonuç)*

“İlginç Kutup Hayvanları” kitabı için;

Yazılı Sorular (Hancock, 2008:424);

- *Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? (estetik yönerge)*
- *Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? (deneyimsel yönerge)*

- *Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? (yorumlayıcı yönerge)*
- *Eğer kitaptaki karakterlerden (hayvanlardan) biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel yönerge)*

Anlama Testi Soruları

- *Arktik ve Antarktik birbirine benzer mi? (karşılaştırma)*
- *Arktik okyanusunda hangi canlılar yaşar? (örnek)*
- *Arktik bölgesinde yaşayan insanlar geçimlerini neden avcılık ve hayvancılık yaparak sağlarlar? (neden-sonuç)*
- *Arktik bölgesini korumak için nasıl yardım edebiliriz? (fikir belirtme)*

2.3.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğrencilerin yazılı cevapları Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995:564-565) tarafından geliştirilen ve Ulusoy (2016) tarafından "ana fikir" alt teması eklenen kategoriler kullanılarak (Bkz. Tablo 1), betimsel olarak analiz edilmiş ve bu kategorilere uyan cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 1. Metin ve Okur Merkezli Kategoriler

Metin merkezli cevaplar	Okur merkezli cevaplar
1. Kitabı yeniden anlatma	1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)
2. Kitabın içeriğini anlama	2.Kitap ile deneyimleri arasında bağlantı kurma
3. Soru sorma	3. Kitaptaki olaylara katılma isteği
4. Tahmin etme	
5. Ana fikir	

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cevapları ilgili kategoriler altında toplanmış ve verileri temsil eden yazılı örnekler bulgular bölümünde sunularak yorumlanmıştır. Ardından öğrencilerin kitapları anlayıp anlamadıklarına yönelik dörder soru öğrencilere yazılı olarak yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından birlikte analiz edilerek 0-1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Gramer ve anlamsal olarak doğru olan ideal cevaplara 3 puan, tam cümle halinde olmayan fakat soruların doğru cevaplarını büyük oranda karşılayan cevaplara 2 puan, anlamsal ve gramer olarak büyük hatalar içeren cevaplara 1 puan ve konu dışı, anlamsız veya boş bırakılan sorular için ise 0 puan verilmiştir.

3. BULGULAR

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tepkileri metin merkezli ve okur merkezli olarak tablolar halinde sunulmuş, ardından kategorilere göre kitaplarla ilgili örnek

öğrenci cevapları resim örnekleri ile verilmiş ve öğrencilerin kitaplarla ilgili anlama puanları hesaplanmıştır.

3.1. Öğrencilerin Metin Merkezli ve Okur Merkezli Cevapları

Tablo 2’de “*Hastanede*” isimli kitaba yönelik yazılı tepkiler sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%82.18) okur-merkezli cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrenciler en fazla oranda (%34.65) kişisel düşünceleri ve hislerini de katarak sorulara cevap vermiştir. Kitaptaki olaylara katılma isteği(%31.02) ile ilgili öğrenci tepkileri ise ikinci sırada yer almıştır. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin soru sormadığı ve çok küçük bir oranının kitabı yeniden anlatma ve tahmin etmeyi içeren yazılı cevaplar verdikleri görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin ‘Hastanede’ Kitabına Verdikleri Cevapların Dağılımı

HASTANEDE	f (kız)	%	f (erkek)	%	Toplam	%
<i>Metin merkezli cevaplar</i>	30	9.90	24	7.92	54	17.82
1. Kitabı yeniden anlatma	2	0.66	2	0.66	4	1.32
2. Kitabın içeriğini anlama	10	3.30	11	3.63	21	6.93
3. Soru sorma	-	--	-	--	-	--
4. Tahmin etme	1	0.33	1	0.33	2	0.66
5. Ana fikir	17	5.61	10	3.30	27	8.91
<i>Okur merkezli cevaplar</i>	121	39.93	128	42.24	249	82.18
1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	48	15.84	57	18.81	105	34.65
2. Kitap ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	28	9.24	22	7.26	50	16.51
3. Kitaptaki olaylara katılma isteği	45	14.85	49	16.17	94	31.02
Toplam	151	49.83	152	50.17	303	100

Öğrencilerin “*İlginç Kutup Hayvanları*” isimli kitaba yönelik yazılı tepkileri Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğunun (%76.74) “İlginç Kutup Hayvanları” isimli kitaba okur-merkezli cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin en fazla oranda (%37.98) kitaptaki olaylara katılma isteğinde bulunarak ve ikinci sırada ise kişisel düşünce ve hislerini dikkate alarak yazılı cevaplar verdikleri görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yazılı cevaplarında soru sorma ve tahmin etme davranışını hiç göstermedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ‘İlginç Kutup Hayvanları’ Kitabına Verdikleri Cevapların Dağılımı

İLGİNÇ KUTUP HAYVANLARI	f (kız)	%	f (erkek)	%	Toplam	%
Metin merkezli cevaplar	28	10.85	32	12.40	60	23.26
1. Kitabı yeniden anlatma	4	1.55	-	--	4	1.55
2. Kitabın içeriğini anlama	16	6.20	26	10.08	42	16.28
3. Soru sorma	-	--	-	--	-	--
4. Tahmin etme	-	--	-	--	-	--
5. Ana fikir	8	3.10	6	2.33	14	5.43
Okur merkezli cevaplar	99	38.37	99	38.37	198	76.74
1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	38	14.73	35	13.54	73	28.29
2.Kitap ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	16	6.20	11	4.26	27	10.47
3. Kitaptaki olaylara katılma isteği	45	17.44	53	20.54	98	37.98
Toplam	127	50.76	131	49.22	258	100

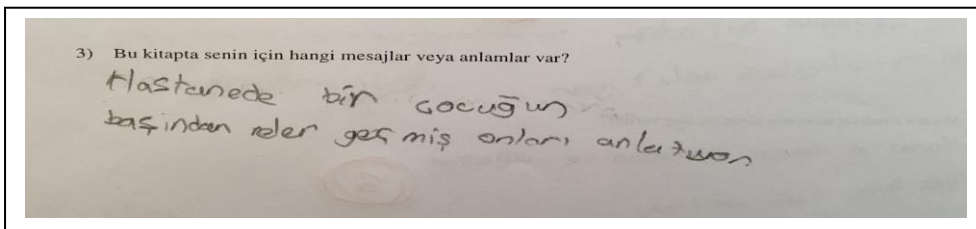
3.2. Kategorilere Göre Kitaplarla İle İlgili Örnek Öğrenci Cevapları

3.2.1.Kategorilere Göre Hastanede Kitabı İle İlgili Örnek Öğrenci Cevapları

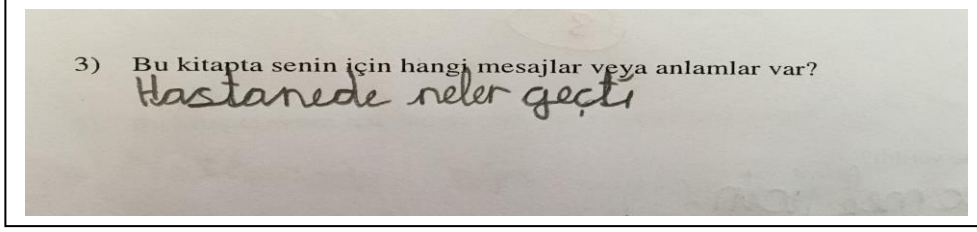
Kitabı Yeniden Anlatma

Öğrencilerin *Hastanede* isimli kitap ile ilgili yazılı cevapları incelendiğinde bazılarının (%1.32) kitabı yeniden anlatmaya çalıştığı görülmüştür. Aşağıdaki örnekler kitapla ilgili mesajlar veya anlamlar çıkarma yerine kitabı yeniden anlatmaya çalışan öğrencilerin basit düzeyde anlam çıkardıklarını ve metin merkezli cevaplar verdiklerini göstermektedir.

Örnek 1



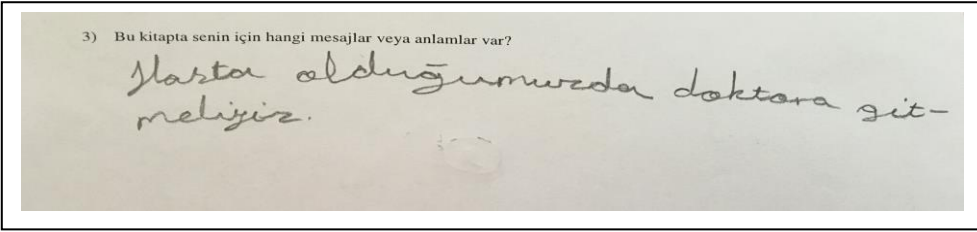
Örnek 2



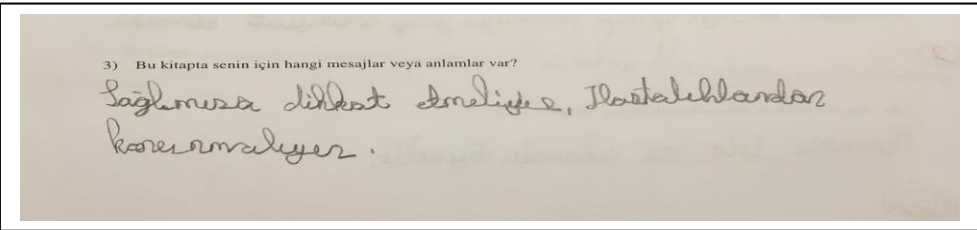
Kitabın İçeriğini Anlama

Hastanede kitabı ile ilgili öğrencilerin bir kısmının (%6.93) kitabın içeriğini anladıklarına yönelik örnekler aşağıda sunulmuştur. Bu örnekler onların sağlık sorunları ile ilgili dikkatli ve çözüm yönelimli olduklarını göstermektedir.

Örnek 3



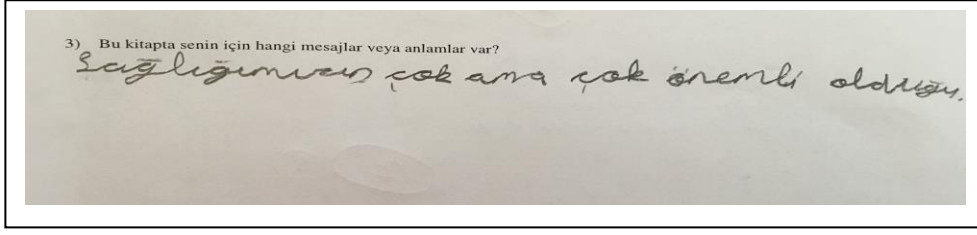
Örnek 4



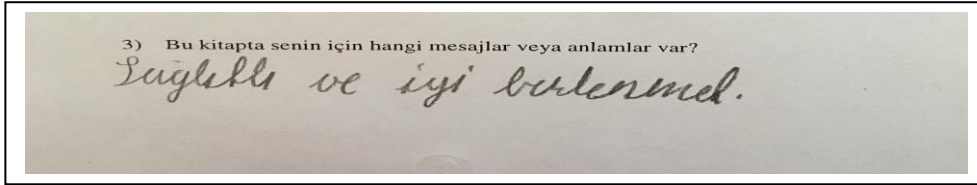
Ana Fikir

Öğrencilerin *Hastanede* kitabının ana fikri ile ilgili doğru cevaplar vermeleri (%8.91), kitabı iyi anladıklarını göstermektedir. Örneklerde görüldüğü gibi genelde sağlık, sağlıklı beslenmek kelimelerinin yer aldığı ana fikir cümleleri kurmuşlardır.

Örnek 5



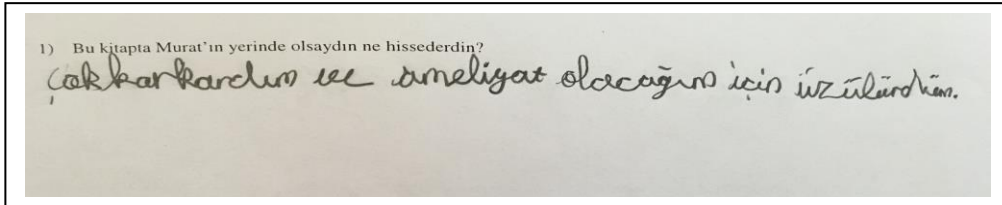
Örnek 6



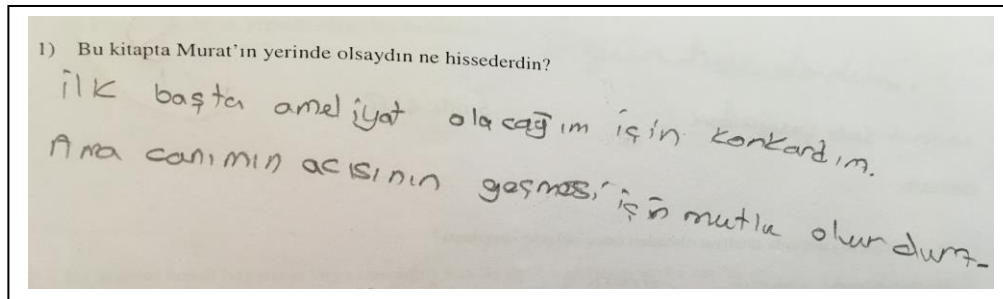
Kişisel Tepki (Düşünceler ve Hisler)

Öğrencilerin *Hastanede* kitabı ile ilgili kişisel tepkileri incelendiğinde genellikle korku ve üzgün olma hissini yaşadıkları (%34.65) görülmektedir. Öğrencilerin ameliyat olma sebebi ile bu duygulara sahip oldukları düşünülebilir.

Örnek 7



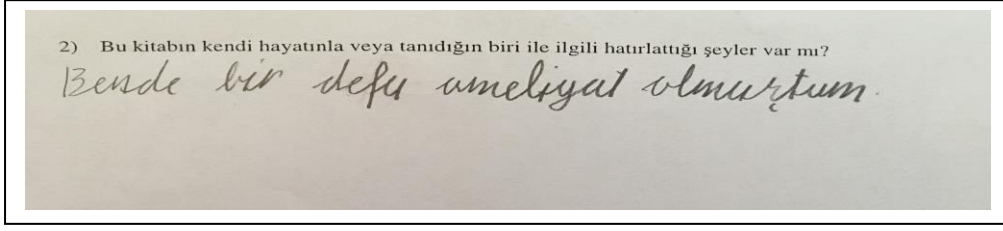
Örnek 8



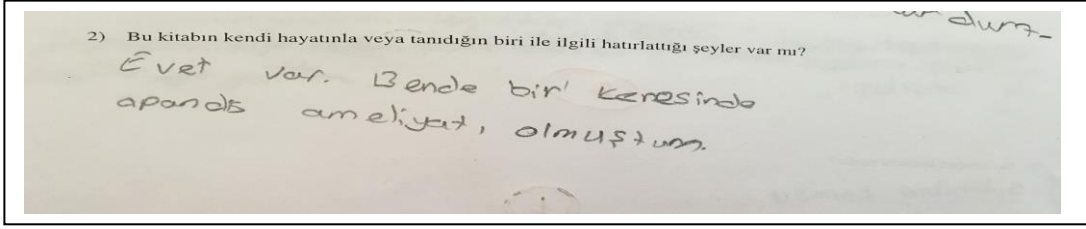
Kitap ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma

Hastanede kitabı ile ilgili öğrencilerin çoğunluğu (%16.51) kendi yaşam deneyimleri ile kitap arasında bağlantı kurarak örnekler vermişlerdir.

Örnek 9



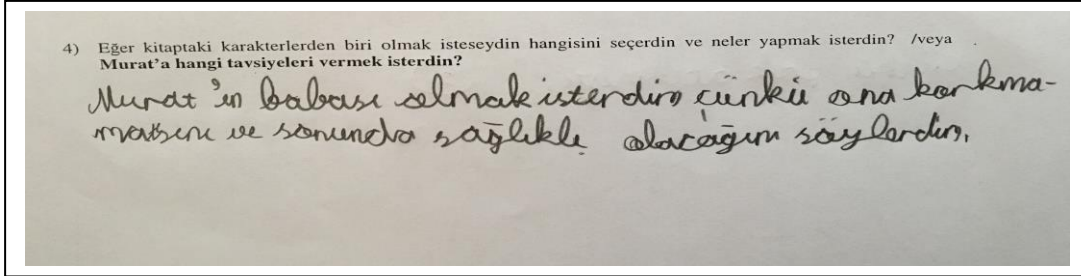
Örnek 10



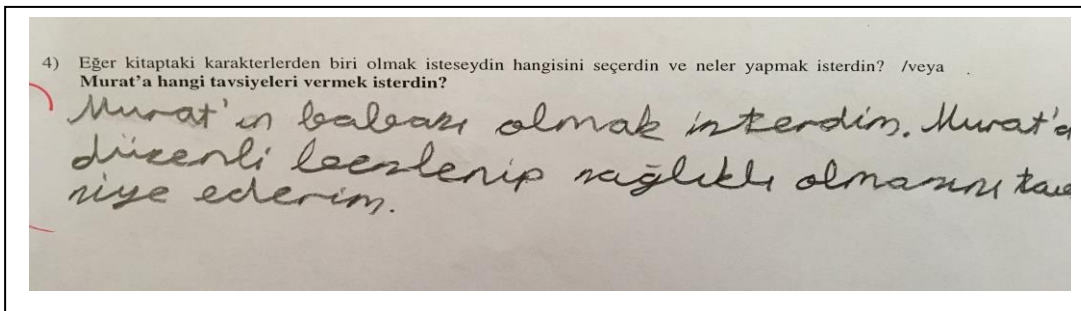
Kitaptaki Olaylara Katılma İsteği

Hastanede kitabındaki olaylara katılma isteği ile ilgili “Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?” sorusunda, öğrencilerin çoğunluğunun (%31.02) yardımcı karakterlerden biri olmak istediği görülmektedir.

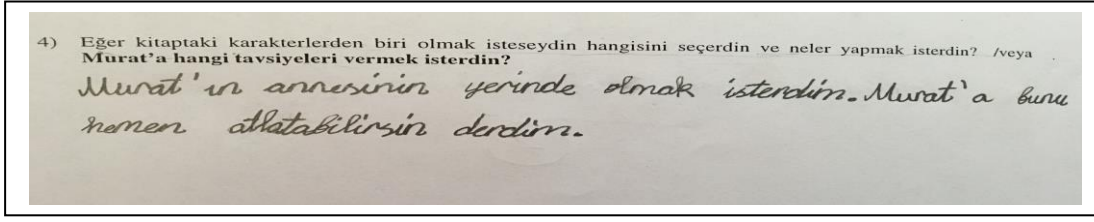
Örnek 11



Örnek 12



Örnek 13

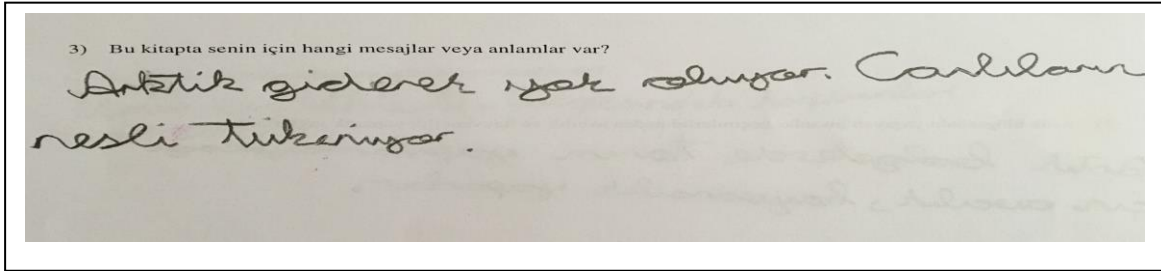


3.2.2.Kategorilere Göre İlginç Kutup Hayvanları Kitabı İle İlgili Örnek Öğrenci Cevapları

Kitabı Yeniden Anlatma

Öğrencilerin *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı ile ilgili yazılı cevapları incelendiğinde bazılarının (%1.55) kitabı yeniden anlatmaya çalıştığı görülmüştür. Aşağıdaki örneklerde kitapla ilgili mesajlar veya anlamlar çıkarma yerine kitabı yeniden anlatmaya çalışan öğrencilerin basit düzeyde anlam çıkardıkları ve metin merkezli cevap verdikleri görülmektedir.

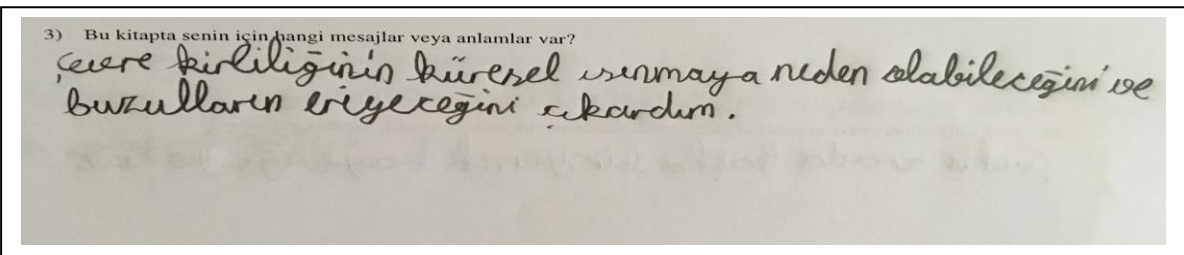
Örnek 14



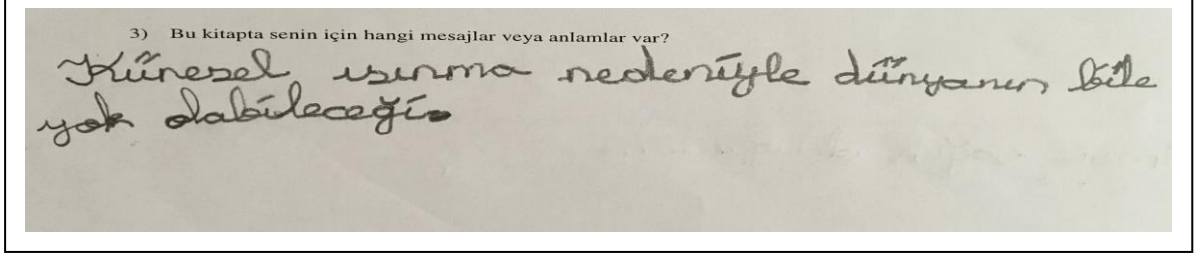
Kitabın İçeriğini Anlama

İlginç Kutup Hayvanları kitabı ile ilgili öğrencilerin bir kısmının (%16.28) kitabın içeriğini anladıklarına yönelik örnekler aşağıda bulunmaktadır. Bu örnekler onların kitabın içeriğinde geçen arktik ve antarktik bölgeleri ile ilgili duyarlı olduklarını göstermektedir.

Örnek 15



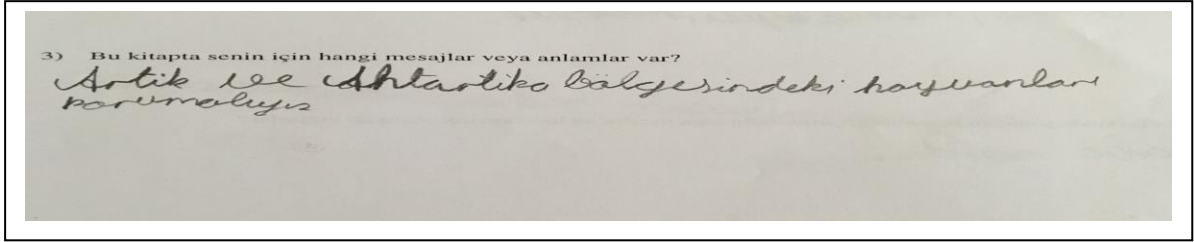
Örnek 16



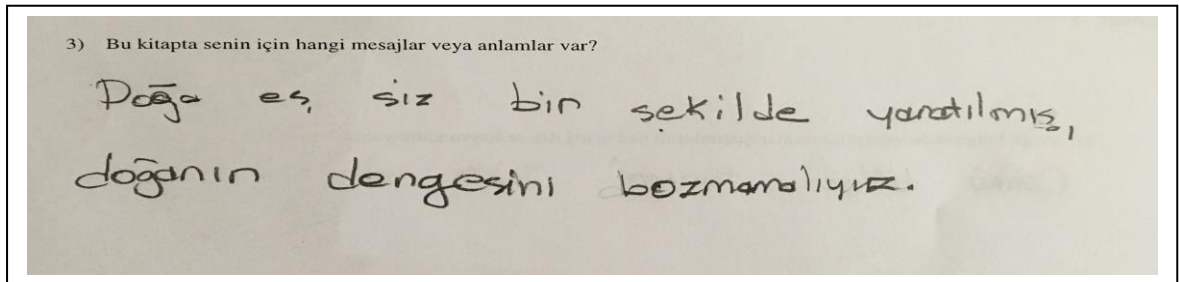
Ana Fikir

Öğrencilerin *İlginç Kutup Hayvanları* kitabının ana fikri ile ilgili düşük oranda doğru cevaplar verdikleri (%5.43), fakat bu öğrencilerin kitabı iyi anladıkları gözlenmiştir. Örneklerde görüldüğü gibi genelde hayvanları ve doğanın dengesini korumak gibi ana fikir cümleleri kurmuşlardır.

Örnek 17



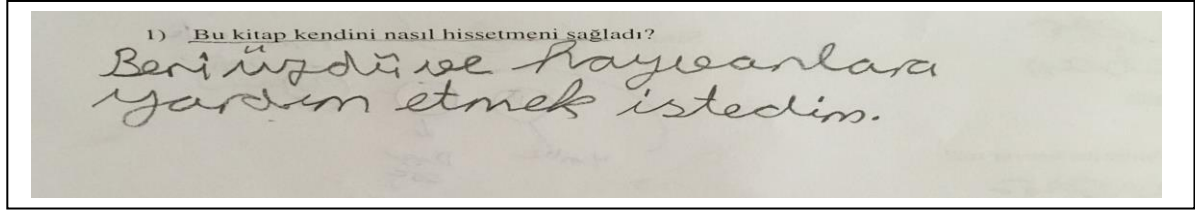
Örnek 18



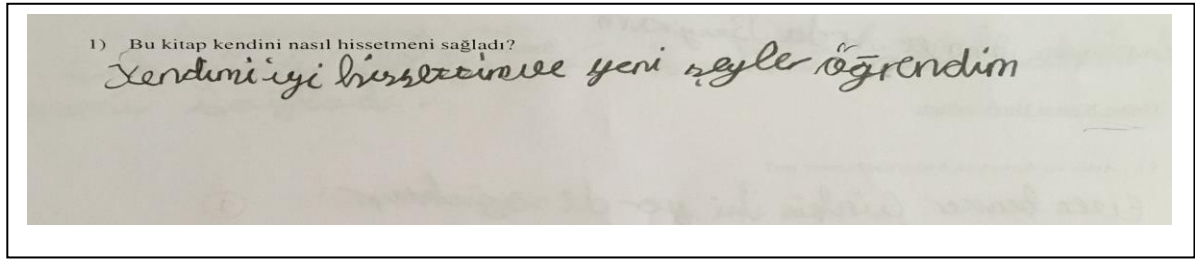
Kişisel Tepki (Düşünceler ve Hisler)

Öğrencilerin *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı ile ilgili kişisel tepkileri incelendiğinde üzgün ve mutlu olma hissini yaşadıkları (%28.29) görülmektedir. Öğrencilerin hayvan sevgisi ve canlıların yok olma tehlikesi hakkındaki düşünceleri bu duygulara sahip olmalarına gerekçe olarak düşünülebilir.

Örnek 19



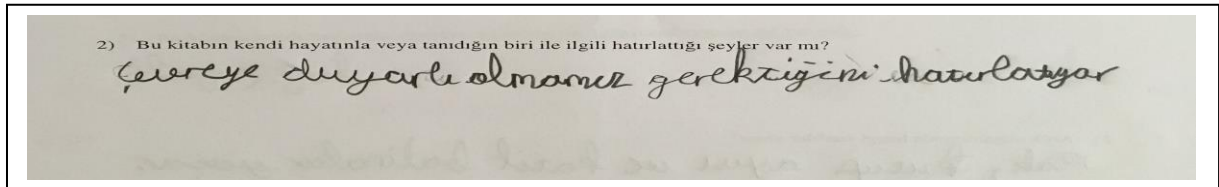
Örnek 20



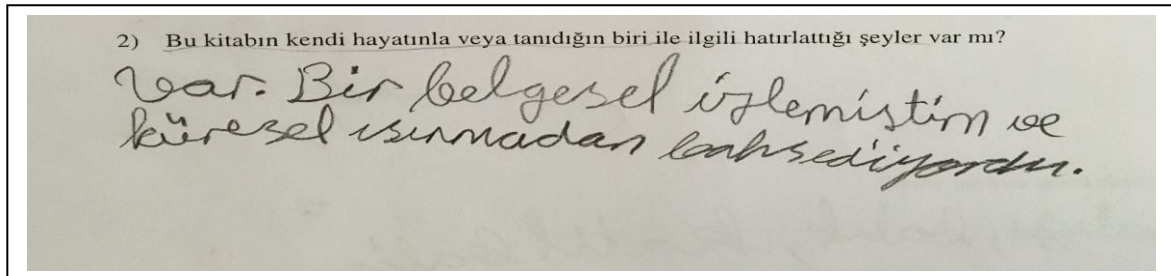
Kitap İle Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma

Örnek 21 ve 22'de görüldüğü gibi, öğrencilerin %10.47'si kendi yaşam deneyimleri ile kitap arasında bağlantılar kurmuşlardır.

Örnek 21



Örnek 22

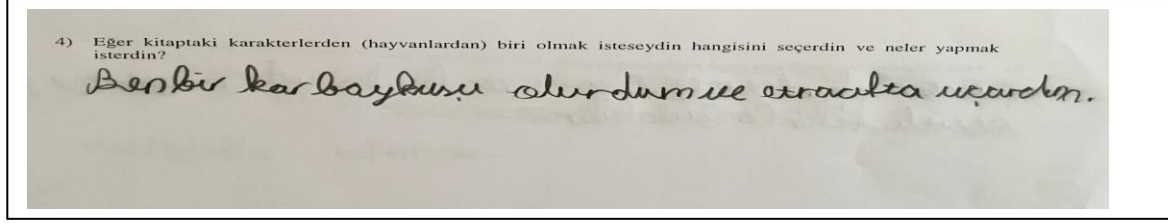


Kitaptaki Olaylara Katılma İsteği

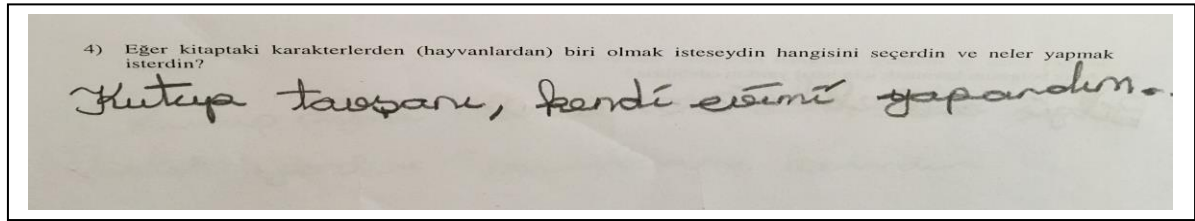
İlginç Kutup Hayvanları kitabındaki olaylara katılma isteği ile ilgili “Eğer kitaptaki hayvanlardan biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?” sorusuna,

öğrencilerin çoğunluğunun (%37.98) arktik bölgesinde yaşayan pek çok canlıdan biri olmak istediği tarzında cevaplar yazdığı görülmektedir.

Örnek 23



Örnek 24



3.3. Öğrencilerin Kitaplarla İlgili Anlama Puanları

Öğrencilerin kitaplarla ilgili tepkileri alındıktan sonra kitapları anlayıp anlamadıklarına yönelik dörder soru yazılı olarak yöneltilmiş ve sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilerek 0-1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Öğrencilerin *Hastanede* kitabı ilgili anlama puanları Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Hastanede Kitabı İle İlgili Öğrencilerin Anlama Puanları ***

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Kız	49	6,35	2,156	2	11
Erkek	56	5,41	2,279	1	10
Toplam	105	5,85	2,261	1	11

Öğrencilerin *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı ilgili anlama puanları Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

*** Tablo 4 ve 5’te verilen Anlama testlerinden maksimum 12 puan alınabilir.

Tablo 5. İlginç Kutup Hayvanları Kitabı İle İlgili Öğrencilerin Anlama Puanları

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Kız	49	5,63	2,325	2	11
Erkek	56	4,89	2,213	0	12
Toplam	105	5,24	2,285	0	12

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkilerinin incelendiği bu çalışmada her iki kitap için de öğrencilerin büyük çoğunluğunun tepkilerinin okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Hastanede* kitabı ile ilgili öğrencilerin okur merkezli cevapları daha çok kitaptaki olaylara katılma isteğine yönelikken, *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı ile ilgili öğrencilerin en çok kişisel düşünce ve hislerini ortaya katarak cevap verdikleri görülmüştür. *Hastanede* kitabı ile ilgili kız öğrencilerin metin merkezli cevapları (%9.90), erkek öğrencilere göre (%7.92) daha fazlayken; okur merkezli cevaplarda erkek öğrencilerin oranı (%42.24) kız öğrencilere göre (%39.93) daha fazladır. *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı ile ilgili ise erkek öğrencilerin metin merkezli cevapları (%12.40), kız öğrencilere göre (%10.85) daha fazlayken; okur merkezli cevaplarda kız ve erkek öğrencilerin oranı (%38.37) birbirine eşittir.

Ulusoy (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin hikâye edici resimli çocuk kitaplarına okur merkezli yazılı cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada ise bilgi verici resimli çocuk kitapları kullanılmasına rağmen benzer şekilde 4. sınıf öğrencilerinin *Hastanede* kitabı için %82.18 ve *İlginç Kutup Hayvanları* kitabı için ise %76.74 oranında okur-merkezli yazılı cevaplar verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar 4. sınıf öğrencilerinin bilgi verici kitaplarla ilgili tepkilerinin okur merkezli olduğunu ve kitaplarla kişisel etkileşim kurabildiklerini, kendi deneyimleriyle kitaplar arasında bağlantılar kurabildiklerini ve kitaptaki olaylara katılma isteği duyduklarını göstermektedir.

İncelenen kitaplara öğrencilerin duygusal tepkiler vermesi ve kitap ile kendi deneyimleri arasında bağlantı kurması ve kitaptaki olaylara katılmak istemesi onların bilgi düzeyleri, düşünme becerileri, bilişsel ve sosyal gelişimleri hakkında eğitimcilere ve kitap yazarlarına önemli veriler sağlayabilir. Örneğin, *Hastanede* kitabında öğrencilerin aynı anda kendilerini korkulu ve mutlu hissetmeleri, *İlginç Kutup Hayvanları* kitabında iyi, bilgili veya üzgün hissetmeleri kitapların yüksek düzeyde duygusal etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü

Rosenblatt'a (1999:226) göre "Edebi eser düşük duygusal etkiye sahipse, tartışmanın hepsi boş laf kalabalığı olur"(akt. Ulusoy, 2016). Heller'a (2006:367) göre ise "Bu kitap kendi hayatınızda ne hatırlıyor?" sorusu ile çocukların metnin içeriğine ilgi duyması ve anlama becerilerinin geliştirmesine katkı sağlanabilir. Öğrenciler kitap ile kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurduğunda içeriği daha iyi özümseyecektir.

Hikâye edici ve bilgi verici türdeki metinlerle öğrenciler hem ders kitaplarında hem de ticari amaçlarla satılan kitaplarda yoğun şekilde karşılaşmaktadır. Metinlerin öğrenciler için anlamlı ve onlara okuma zevki verebilecek kalitede yazılması, resimlendirilmesi ve bu metinlere yönelik öğrencilerin soruları ile tepkilerinin alınması onların fikirlerini sunmalarına imkân sağlayarak öğretmenlere ve kitap yazarlarına önemli bilgiler verebilir. Örneğin, *Hastanede* kitabında öğrenciler Murat'ın annesi, babası veya kardeşi olmak isteyerek sağlığına dikkat etmesi, korkmaması ve sağlıklı beslenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bu tepkiler öğrencilerin kitapta bir karakter olarak yer edinme, empati kurma ve yaşam boyu okur olmaları açısından önemlidir.

Öğrencilerin kitaplara ilgili tepkileri alındıktan sonra sorular ile anlama becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin anlama ile ilgili puan ortalamalarının her iki kitap içinde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleride öğrencilerin yazılı cevaplarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri, yazılı tepkilerindeki benzerlik-farklılıkları ve nedenlerini tartışabilecekleri şekilde desenlenmiş çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).41-56.
- Aylanç, M. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar: bilgilendirici ve öğretici metinler örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(31), 333-350.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's introduction to reader-response theories*. NCTE Teacher's Introduction Series. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096. 1-25.

- Chase, N. D. ve Hynd, C. R. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30(6), 530-540.
- Connell, J. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46(4), 395-413.
- Dedeoğlu, H., ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M., ve Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 116-131.
- Dias, P. (1990). *Literary reading and classroom constraints: aligning practice with theory*. Center for the Learning and Teaching of Literature, Albany, New York, Report Series 5(2), 1-25.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: first graders' engagements in a nonfiction book club. *The Reading Teacher*, 60(4), 358-369.
- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. ve Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school* (8th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Kelly, P. ve Farnan, N. (1989). *Effects of a reader response approach on students' ways of thinking about text*. Conference Report at the Annual Meeting of the National Reading Conference, 1-14.
- Lehman, B. A., ve Scharer, P. L. (1995). Teachers' perspectives on response comparisons when children and adults read children's literature. *Literacy Research and Instruction*, 35(2), 142-152.
- Molinelli, P. M. (1995). The significance of stance: an invitation to aesthetic response. Publication Type: Opinion Papers; Speeches/Meeting Papers. 1-41. 10 Nisan 2017 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404615.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- McKay, J. (2006). *Intertextuality and social construction of meaning*. Unpublished doctoral dissertation, University Oklahoma, Oklahoma.

- Paker, T. (2015). *Durum çalışması*. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Edt.) Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde (s. 119-135). Ankara: Anı.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: the transactional theory*. Center for the Study of Reading, Technical Report, New York University No: 416, 1-20.
- Trousdale, A. M., ve McMillan, S. (2003). Cinderella was a wuss: A young girl's responses to feminist and patriarchal folktales. *Children's Literature in Education*, 34(1), 1-28.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1309-1324.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Wollman-Bonilla, J. ve Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA EĞİTİMİ HAKKINDA METAFORİK ALGILARI*

The Metaphorical Perceptions of Social Studies Pre-Service Teachers About Nature Education

Büşra ÇAĞLAR KARAPINAR** Kenan ARIBAŞ***

Geliş Tarihi: 03.07.2017

Kabul Tarihi: 09.08.2017

Öz

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi kavramına yönelik algılarını, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarından doğa eğitimi kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar, çizdikleri resim/ karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan çalışmada, üçgenleme şeklinde veri toplamaya uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarısında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının doğa eğitimine yönelik algılarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların çoğunun uygulamalı öğrenmeye yönelik olduğu ayrıca çizimlerinde yakın çevredeki doğal oluşumları (Hasan Dağı ve Peri Bacaları gibi) ve gidip gördükleri mekânları resmettikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Metafor, doğa eğitimi, algı, sosyal bilgiler, nitel araştırma

Abstract

This study aims to reveal the perceptions of the social studies pre-service teachers about the concept of nature education through metaphors. In accordance with this purpose, pre-service teachers were requested to create metaphors related to the concept of nature education. Also, they were asked to describe this concept by drawing. This study was conducted by the survey model in qualitative research design and the qualitative research techniques in line with data collection in triangulation was used together (data collection and document analysis through metaphors). The study group of the research consists of 150 pre-service teachers who are registered to Aksaray University, Faculty of Education, the department of Social Studies and department of Turkish Language, Social Studies Education. The content analysis method was used to analyse the data. To conclude, it was identified that pre-service teachers' perceptions about the concept of nature education are positive. It was found out that most of the metaphors that preservice teachers created were intended for applied learning and also their drawings were described by natural formations (Hasan Mountain and Fairy Chimneys etc.) and the places they visited.

Keywords: Metaphors, nature education, perception, social studies, qualitative study.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Hakkında Metaforik Algıları” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Uzmanı, e-posta: bckarapinar@gmail.com

*** Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta:kenanaribas1907@gmail.com

1. GİRİŞ

TDK (2009:574) doğayı “İnsan faaliyetlerinin dışında kendi kendini sürekli olarak yeniden yaratan ve değiştiren güç, canlı ve cansız maddelerden oluşan varlığın hepsi, tabiat.” olarak tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere doğa dışarıdan müdahale edilmediği takdirde kendi kendine yetebilen bir dinamik olarak açıklanmıştır. İnsan, doğanın içinde var olmuş ve var olduğu günden bugüne doğayla sürekli ilişki içerisinde olmuştur. Bu ilişki zamanla bir mücadeleye dönüşmüştür.

Doğa ile insanın arasındaki mücadele insanın yaratıldığı günden bu güne devam etmiştir ve yaşanan gelişmeler bu mücadelenin devam edeceğini de açıkça ortaya koymuştur. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte insanın doğa üzerindeki etkisi giderek artmıştır. Babuş ve Yücel (2005:156) teknolojinin gelişmesi, sanayileşmenin artması sonucu ortaya çıkan değişik kirlenme türleri, orman yangınları, tarla açmalar, aşırı otlatmalar, sulak alanların kurutulması gibi etkenleri insanın doğaya olan olumsuz baskıları olarak sıralamıştır.

İnsanın doğaya olumsuz baskılarının artması sonucunda insanlar bazı çevre sorunları ile karşılaşmaya başlamıştır. Çevre sorunlarının ortaya çıkması ve insan hayatını olumsuz yönde etkilemesi sonucunda çevre sorunlarına karşı insanları bilinçlendirmek bu sorunlara karşı önlem almak amacıyla toplantılar düzenlenmiş ve bazı örgütler kurulmuştur. Baykal ve Baykal (2008:2) çevre sorunlarının küresel boyutta ilk defa ele alınmasını “Küreselleşmenin de etkisiyle çevre sorunları 70 ve 80’li yıllarda uluslararası boyutta konuşulmaya başlanmış ve Birleşmiş Milletler çevre ve insan konferansı Stockholm’de toplanarak ilk defa çevre sorunları küresel boyutta tartışılmıştır.” diyerek Stockholm’de yapılan konferansa dayandırmaktadır.

Çevreye yönelik bütün sorunlar, kuşkusuz insan davranışından kaynaklanmakta, bu davranışların sonucu ortaya çıkan sorunlar konusunda bilinçlendirilmeyen insanlar kendilerini doğrudan etkilemediğini düşündükleri olaylara karşı duyarsız kalmaktadırlar (Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005:331). Bu duyarsızlıklarının altında yatan doğa konusundaki bilinçsizliği gidermek için şüphesiz en etkili yol eğitimden geçmektedir. Eğitim ile bilinçlendirilen insanların doğaya bakış açıları değişecek ve doğayı kendine göre değiştirmek yerine onu kendine yoldaş olarak seçecektir.

Türkiye’de uygulanan eğitim programı incelendiğinde doğa eğitimine yönelik doğrudan bir ders bulunmamaktadır. Fakat derslerin kazanımları incelendiğinde ilkokulda Hayat Bilgisi dersinde ortaokulda ise Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersinde doğa eğitimine yönelik kazanımlara rastlanmaktadır.

1.1 Metaforun Sosyal Bilgiler Öğretiminde ve Öğrenmedeki Yeri ve Önemi

Sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde demokrasi, aile, sevgi, haklarım, değerler ve buna bezer pek çok soyut kavram görmekteyiz. İşte bu soyut kavramları ve bununla ilişkili kazanımları etkili bir şekilde öğrenciye aktarmak için kavramları somutlaştırmak önem kazanır. Burada en büyük görev dersin öğretmenine düşmektedir. Öğretmen olmak için eğitim fakültelerine gelen bireyler, aynı zamanda, öğrencilik yılları süresince gerçekleştirdikleri informal gözlemleri ve farklı yapıdaki öğretmenleriyle olan iletişim ve etkileşimleri sonucunda edindikleri tecrübelerine bağlı olarak öğrenme, öğretme ve okul gibi olgular hakkında geliştirdikleri çeşitli kişisel tutumları da beraberlerinde getirirler (Saban, 2004). Öğretmen; öğretim ilkelerinden somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretim ilkelerini de göz önünde bulundurarak en etkili yöntemi seçebilmelidir. İşte metafor; soyut kavramları somutlaştırmada kolaylık sağlayacak yöntem ve tekniklerden biridir. Bilinen, görsel veya fiziksel bir gerçeklik bilinmeyen, görülmeyen veya fizikötesi bir şeyi açıklamak için kullanılır (Clarken'den aktaran Arslan ve Bayrakçı, 2006).

İnsanlar, bir düşünceyi veya duyguyu ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981:310).

Soyut kavramların kelimelere dökülebilmesi için somutlaştırılması gereklidir. Somutlaştırmalar bireylerin biriktirdikleri yaşantılarla paraleldir. Metaforlar da somutlaştırma yapmada bireylerin başvurduğu vazgeçilmez araçlardandır (Kelleci, 2014; Saban, 2009).

Metaforların işlevi, “anlamak” olduğu için eğitim ve öğretimde algılamının bir yolu olarak kullanılmaktadır (Woon ve Ho, 2005:362). Sonuç olarak metaforlar bireylerin kavramları nasıl algıladıklarını ortaya çıkararak içsel dünyanın somut bir ifadesini gözler önüne sermektedir. Eğitim alanında da en önemli nesnenin çocuk olduğu gerçeği göz önüne alındığında bir değeri, kavramı ya da konuyu öğretmede metaforlar önemli bir unsur olabilmektedir (Kılcan ve Çakır, 2016:389). Metaforlar öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi esnasında belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve (belki de onları) değiştirmede güçlü bir “pedagojik araç” olarak kullanılabilir (Saban, 2008:490).

1.2 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Doğa Eğitiminin Yeri ve Önemi

Meydan (2015) “Hiçbir ders için hiçbir yöntemin sihirli bir değnek olmadığını vurgulamış ve bir derse özel yöntemin olmadığını söylemiştir. Meydan'ın anlatımından da çıkarılacağı üzere eğitim öğretimde yöntem ve teknikler belirlenirken; ihtiyaçlar, süre, kazanımlar vb. göz önünde bulundurulmalıdır. Ama yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğrenciyle yapılan uygulamalı

eğitim de öğrenme daha kalıcı oluyor. Özellikle doğa eğitimi sosyal bilgiler öğretiminde etkili yöntemlerden biridir.

Bu konuda Thomas Huxley'e (1825-1895) göre "doğa konusunda bilgisi olmayan bir kişi için kırlarda ya da sahilde yapılan bir gezinti, onda dokuzu yüzleri duvara dönük duran harika sanat yapıtlarıyla dolu bir galerinin içinde yapılan bir yürüyüş gibidir" (Louv, 2010).

Anadolu birçok güzelliğin bir arada görüldüğü nadir coğrafyalardandır. Bu durumun doğa eğitimi yapılması için öğretmenlere ya da uygulayıcılara kolaylık sağlayacağını düşündürmektedir.

2. YÖNTEM

Çalışmada sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ilerinin, "doğa eğitimi" kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion'a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların kullanımını içerir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırmada durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması modeli, bir sınıf, bir mahalle bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011:313).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Aksaray Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalına kayıtlı 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 150 öğrenci katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

İlgili alan yazın taranarak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bireylerin herhangi bir konu ya da kavram hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için metaforların kullanıldığı araştırmalar yapılan tezler ve makaleler incelenmiştir. Ayrıca doğa eğitimi ile ilgili tez ve makale çalışmaları, yayınlanan kitaplar da incelenmiştir. *Mecazlar yoluyla veri toplama formunda; öğretmen adaylarının doğa eğitimi kavramına ilişkin metaforları belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar (Aydın, 2011; Kılcan, 2013; Kılcan ve Akbaba, 2013; 2014; Kılcan ve Akbaba,*

2014; Kılcan, 2016; Kılcan ve Çepni, 2015; Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni, 2015; Kılcan, Çetin ve Güneş, 2016; Saban, 2004; Saban, 2008; Saban, 2009) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken birbirinden bağımsız ortamda bulunan 3 ayrı uzmanın görüşleri alınmış ve tavsiyeleri dikkatle uygulanmıştır. Öğretmen adaylarını tanıyabilmek için “Cinsiyetiniz nedir? Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz? ve “Daha önce herhangi bir doğa eğitimine katıldınız mı?” gibi bazı kişisel sorular soruldu. Ardından bu araştırmada, doğa eğitimi kavramına ait algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi için öğretmen adaylarına açık uçlu sorular sorulmuştur. Örneğin; “Doğa eğitimi benzer, çünkü.....”. Bunu takiben öğretmen adaylarına ürettikleri metaforların nedenini “çünkü” yazan yere yazmaları istenmiştir. Katılımcının ürettiği metafor aynı olsa bile nedeni farklı olabileceğinden “çünkü” kısımları dikkatle incelenmiştir.

Özellikle metafor kavramını bilmeyen öğretmen adayları için başka bir kavram kullanılarak detaylıca anlatılmış, araştırmacı örneğin sınıfta tam olarak anlaşıldığını fark ettikten sonra veri toplama aracındaki soruları yanıtlamaları için öğretmen adaylarına izin vermiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için araştırmacı tarafından rahatlatıcı ve onları yargılamayan cümleler kullanılmıştır. Öğretmen adayları o anda ellerinde bulunan kalemlerle çizim yapmışlar ve çizimi iyi olamayan bu nedenle çizim yapmak istemeyen öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Onlara çizimlerinin güzel olup olmayacağı ile ilgilenilmeyeceği, yalnızca çizimlerinin ifade ettiği anlamların önemseneceği açıklanmıştır. Çalışmanın tamamlanması için her sınıfta öğretmen adaylarına bir ders saati süre verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi sistematik bir anlamlandırmaya yönelik araştırma sürecidir (Hatch, 2002). Yapılan araştırmada araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının “doğa eğitimi” kavramına yönelik ürettikleri metaforların çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular daha sonra tablolara dönüştürülmüştür. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizidir. İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırılması) sürecidir. Bu yaklaşımın özünde yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi yatmaktadır (Simon ve Burstein'den aktaran Balcı, 2011:229).

Elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlama sürecinde, 4 temel aşama; isim verme aşaması, düzenleme aşaması, kategori oluşturma aşaması ve yapılan çizimlerin incelenmesi aşamaları izlenmiştir.

1) İsim Verme Aşaması: Bu aşamada öğretmen adayları tarafından doldurulan veri toplama aracı numaralandırılmıştır. üretilen metaforlar ile geçici bir liste oluşturulmuştur..

2) Düzenleme Aşaması: Bu aşamada her soru için üretilen her bir metafor ile nedeni ilişki bakımından analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının tümünün geçerli metafor üretmedikleri bazılarının ise bir metafor ürettikleri hâlde mantıklı bir gerekçe sunmadıkları gözlenmiş ve bu cevaplar değerlendirme dışı tutulmuştur.

3) Kategori Oluşturma Aşaması: öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar birbirleriyle ilişkileri doğrultusunda kategorize edilmiştir. Kodların gerekçeleri göz önünde bulundurularak kategorize etme işlemi yapılmıştır

4.Yapılan çizimlerinin incelenmesi: Bu aşamada öğretmen adaylarının doğa eğitimi ile ilgili düşüncelerini yansıtan çizimleri incelenmiş ve ilgili oldukları düşünülen kategorilerin altında yer verilmiştir. Çizimlerin incelenmesi aşamasında boş bırakılan kâğıtlar ve herhangi bir düşünceyi anlatmayan çizimler elenmiştir. Kategorilere ait çizimler için yorum yapılırken öğretmen adaylarının çizimlerinden örnekler paylaşılmış ve yaptıkları açıklamalardan da yararlanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi kavramına ilişkin ürettikleri toplam 337 metaforların frekans ve yüzde değerleri tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Doğa Eğitimi” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	17	5,03
2.	Keşfetmek	15	4,44
3.	Nefes Almak	12	3,55
4.	Dinlenmek	11	3,25
5.	Kamp Yapılan Yer	11	3,25
6.	Etkili Vatandaş Yetiştirmek	8	2,36
7.	Annenin Çocuğuna Rehberlik Etmesi	8	2,36
8.	Huzur Bulmak	8	2,36
9.	Hayat	7	2,07
10.	Geliştirmek	7	2,07
11.	Su	6	1,77
12.	Yaşama Sevinci Kazanmak	6	1,77
13.	Farkındalık Yaratmak	6	1,77
14.	Cennette Olma Hissi	5	1,48

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
15.	Öğretmen	5	1,48
16.	Yaşadığımız Çevre	5	1,48
17.	Planlı Yapılan Eğitim	5	1,48
18.	Doğayı Tanımak Benimsemek	5	1,48
19.	Görerek Öğrenmek	4	1,18
20.	Bebeklik Dönemi	4	1,18
21.	Beslenme	4	1,18
22.	Gereçler	4	1,18
23.	Bilgili Olmak	4	1,18
24.	İlkokula yeni başlamış çocuk	4	1,18
25.	Gülümsemeyi Öğretmek	4	1,18
26.	Ferahlık	4	1,18
27.	Yaşam	3	0,89
28.	Kadın	3	0,89
29.	Mücevher	3	0,89
30.	Tabiat Güzelliklerini Görmek	3	0,89
31.	Hayatı Güzel Görmek	3	0,89
32.	Güzellik	3	0,89
33.	Gürültüden Kurtulmak	3	0,89
34.	Lider	3	0,89
35.	Fikirleri Biçimlendirmek	3	0,89
36.	Doğada Yapılan Eğitim	3	0,89
37.	Gezi Yapmak	3	0,89
38.	Okuma Yazma Öğrenme	2	0,59
39.	Hayatı Öğrenme	2	0,59
40.	Kendini Öğrenme	2	0,59
41.	Mutlu Olmak	2	0,59
42.	Yeşillik	2	0,59
43.	Makine	2	0,59
44.	Aile	2	0,59
45.	Arı	2	0,59
46.	Doğa Kitabı	2	0,59
47.	Çelik zırh	2	0,59
48.	Yemyeşil Bir Orman	2	0,59
49.	Sessizlik	2	0,59
50.	Mevsim	2	0,59
51.	Görmeyi Öğrenmek	2	0,59
52.	Varoluş Amacını Buldurmak	2	0,59
53.	Bireyi Eğitmeyi Sağlamak	2	0,59
54.	Oksijen	2	0,59
55.	Bir Çocuğa Konuşmayı Öğretmek	2	0,59

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
56.	İnsan	2	0,59
57.	Pusula	2	0,59
58.	Okul	2	0,59
59.	Sınıf	2	0,59
60.	Doğal Ortam	2	0,59
61.	Amazon Ormanları	2	0,59
62.	Çok Yönlü Öğrenme	2	0,59
63.	Hayata Dair Her Şeyi Öğrenme	2	0,59
64.	Mücadele Edebilme Eğitimi Kazandırma	2	0,59
65.	Doğayı Keşfetmeye Başlamak	2	0,59
66.	Tanıklık Etmek	2	0,59
67.	Özgürlük	2	0,59
68.	Sosyalleşme	2	0,59
69.	Bina İnşa Etmek	1	0,30
70.	Meslek	1	0,30
71.	Halay Çekmek	1	0,30
72.	İnsan Vücudunun Parçaları	1	0,30
73.	Tüm Varlıklar	1	0,30
74.	Ana Rahmi	1	0,30
75.	Meyve Veren Ağaç	1	0,30
76.	Materyal	1	0,30
77.	Kitap	1	0,30
78.	Değerli Maden	1	0,30
79.	Keşfedilmemiş Cevher	1	0,30
80.	Şehrin Pisliğinden Kurtulmak	1	0,30
81.	İlaç	1	0,30
82.	Yaşamak	1	0,30
83.	Babadan Oğula Öğrendiklerini Aktarmak	1	0,30
84.	Okul Dışı Etkinlik	1	0,30
85.	Yemyeşil Alan	1	0,30
86.	Uçsuz Bucaksız Bir Yolculuk	1	0,30
87.	Ev	1	0,30
88.	Kalıp Yargılardan Kurtulmak	1	0,30
89.	Bir işi Severek Yapmak	1	0,30
90.	Doğaya Zarar Vermeden Yaşamak	1	0,30
91.	Dinçleşmek	1	0,30
92.	İnsanı biçimlendirir	1	0,30
93.	Kendini Sevmek	1	0,30
94.	Araştırarak Öğrenmek	1	0,30
95.	Yeni Bilgiler Öğrenmek	1	0,30
96.	Gözlem Yapmak	1	0,30
97.	Yaşam Şekli	1	0,30
98.	Yaşam Amacını Öğrenmek	1	0,30

Metafor Sırası	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
99.	Düşüncelerini Şekillendirmek	1	0,30
100	Bir Kuşun Uçmayı Öğrenmesi	1	0,30
101	Hayat Boyu Öğrenme	1	0,30
102	Öğrenme Süreci	1	0,30
103	Yabani Atı Evcilleştirmek	1	0,30
104	Askeri Eğitim	1	0,30
105	Yaşama Adapte Olma Eğitimi	1	0,30
106	İnsanı Eğitmek	1	0,30
107	Doğayı Tanıma Eğitimi	1	0,30
108	Aya Yolculuk	1	0,30
109	Yaşanılan Yer	1	0,30
110	Belgesel Film	1	0,30
111	İlkbahar	1	0,30
112	Sonbahar	1	0,30
113	Ova	1	0,30
114	Bir Kızı Anlamaya Çalışmak	1	0,30
115	Temizlik	1	0,30
116	Zararlı Davranışları Ortadan Kaldırmak	1	0,30
117	Doğaya Yakından Tanıklık Etmek	1	0,30
118	Eski Çağ	1	0,30
119	İnsanların ilkel yaşadığı zaman	1	0,30
120	Canlı Organizma	1	0,30
121	Su Doku Oynamak	1	0,30
122	DNA Sarmalı	1	0,30
Toplam	Toplam	337	100

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Doğa Eğitimi kavramına ilişkin toplam 337 metafor ürettikleri, bunların 122 tanesinin farklı metaforlardan oluştuğu görülmektedir. Oluşturulan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık üretilen metaforun “yaparak yaşayarak öğrenme” (f=17) olduğu, ikinci sırada “keşfetmek” (f=15) metaforunun yer aldığı, üçüncü sırada “nefes almak” (f=12) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Tarafından Oluşturulan Metaforların Ortak Özellikleri Bakımından Toplandığı Kavramsal Kategoriler

Sıra No	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Sayısı
1.	Bir Süreç-Öğrenme Şekli Olarak Doğa Eğitimi	82	24,32	41
2.	Rehabilite Eden Yer Olarak Doğa Eğitimi	62	18,39	24
3.	İnsana Kattığı Değer Olarak Doğa Eğitimi	52	15,42	18
4.	Mekân Olarak Doğa Eğitimi	26	7,71	17
5.	Temel İhtiyaç Olarak Doğa Eğitimi	26	7,71	12
6.	Yol Buldurucu-Yönlendirici Olarak Doğa Eğitimi	20	5,93	10
7.	Parçaların Birleşimi Olarak Doğa Eğitimi	13	3,85	11
8.	Keşfedilecek Yer-Kavram Olarak Doğa Eğitimi	11	3,26	3
9.	Yaşam Kaynağı-Yaşamın Kendisi Olarak Doğa Eğitimi	11	3,26	3
10.	Akla Gelen İlk Şey Olarak Doğa Eğitimi	9	2,67	5
11.	Üretici Olarak Doğa Eğitimi	7	2,07	5
12.	Farklı Branşları Barındırıcı Olarak Doğa Eğitimi	6	1,78	5
13.	Ders Araç Gereçleri Olarak Doğa Eğitimi	6	1,78	4
14.	Değerli Maden Olarak Doğa Eğitimi	4	1,18	3
15.	Bir Koruyucu Olarak Doğa Eğitimi	3	0,89	2
Toplam		337	100	

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Doğa Eğitimi” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencileri	Metafor Sayısı	Toplam Metafor sayısı
1. Bir süreç- öğrenme şekli olarak doğa eğitimi	Araştırarak öğrenme, renkli canlı ve aktif öğrenme, Okuma yazma öğrenme, Hayatı öğrenme, Kendini öğrenme, Keşfetme, Planlı yapılan eğitim, Doğada yapılan eğitim, Yeni bilgiler öğrenme, Çok yönlü öğrenme, Yaşayarak öğrenme, Hayata dair her şeyi öğrenme, İlkokula yeni başlamış bir çocuğa, Görerek öğrenmeye, Gözlem yapmaya, Yaşam şekline, Gezi yapmaya, Bebeklik dönemine, İnsana yaşama sebebini öğretmeye, Düşünceleri şekillendirmeye, Tanıklık etmeye, Bir kuşun uçmayı öğrenmesine, Yaparak yaşayarak öğrenmeye, Doğayı keşfetmenin başlangıcına, Hayat boyu öğrenmeye, Başlı başına bir öğrenme sürecine, Yabani atı evcilleştirmek, Askeri eğitim, Yaşama adapte olma eğitimi, Mücadele yeteneği kazanma, İnsanı eğitime, Doğayı tanıma eğitimi, Ay üzerinde yürüyen astronota	41	82
2. Rehabilite etmesi açısından doğa eğitimi	Tabiat güzelliklerini görmek, Dinlenmek, Yaşama sevinci kazanmak, Hayatı güzel görmek, Huzur bulmak, Gülümsemeyi öğrenmek, mutlu olmak, Güzellik, Yeşillik, Cennette olma hissi, Şehrin pisliğinden kurtulma, Gürültüden kurtulmak, Cennetten bir parçada yaşamak, Özgürlük, Doğal güzellik, Huzurlu olmak, Hayatla barışık olmak, İlaç	24	62
3. İnsana kattığı değer bakımından doğa eğitimi	Özgürlük, Kalıp yargılardan kurtulmak, Mecburiyetten kurtulup severek yapmak, Sosyalleşmek, Doğaya zarar vermeden yaşamak, Bilgili olmak, Görmeyi öğrenmek, insanı	18	52

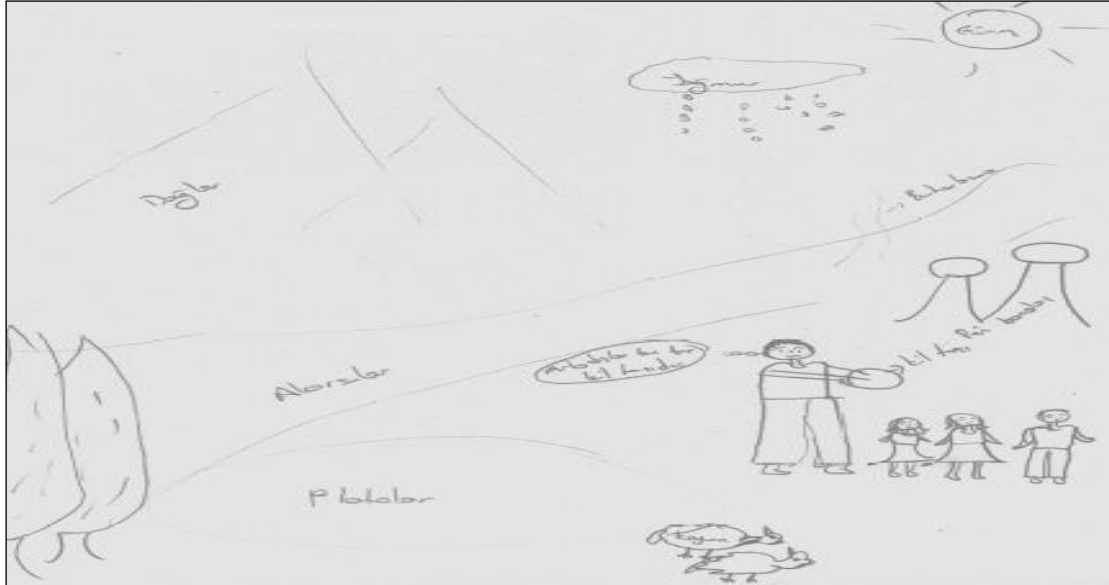
	dinçleştirmek İnsanı geliştirir, Varoluş amacını buldurur, Fikirleri biçimlendirir, Doğayı tanıtır ve benimsetir, Etkili vatandaş yetiştirilir, İnsanı bilinçlendirir, Farkındalık yaratır, Kendini benimsetir, Farklı bakış açısı ile olaylara bakmayı kazandırır, Bireyi eğitmeyi sağlar		
4. Mekân olarak doğa eğitimi	Yaşadığımız çevre, Kamp yapılan yer, Amazon ormanları, Doğal Ortam, Ev, Okul,	17	26
5. Temel ihtiyaç olarak doğa eğitimi	Okuma yazma öğrenme, Oksijen, Nefes almak, Bir çocuğun Konuşmayı öğrenmesi, Beslenme, Su, Yaşadığımız çevre, Uçsuz bucaksız bir yolculuk, Yaşamak, Beslenme, Giyinme, Barınma,	12	26
6.Yol buldurucu yönlendirici olarak doğa eğitimi	Bir annenin çocuğuna rehberlik etmesi, Öğretmen, İnsan, Ataların babadan oğula öğrendiklerini aktarması (Göçebe Türk ve Kızılderili örneği, Anne, Lider, Pusula, Gerçekler,	10	20
7. Parçaların birleşimi olarak doğa eğitimi	Canlı organizma, Makine, Su doku oynamaya, DNA sarmalı, Aile, Bina inşa etmek, Meslek, Halay çekmek, İnsan vücudunun parçaları, Doğayı oluşturan tüm varlıklar	11	13
8. Keşfedilecek Yer-Kavram Olarak Doğa Eğitimi	Hayat, Yaşam, Yaşanılan yer	3	11
9. Yaşam Kaynağı-Yaşamın Kendisi Olarak Doğa Eğitimi	Güneş, Rüzgar, Toprak	3	11
10. Akla Gelen İlk Şey Olarak Doğa Eğitimi	Yeşil bir orman, Temizlik, Ferahlık, Sessizlik, Doğaya yakından tanıklık etmek,	5	9
11. Üretici Olarak Doğa Eğitimi	Kadın, Ana rahmi, Arı, Meyve veren ağaç, kadın,	5	7
12. Farklı Branşları Barındırıcı Olarak Doğa Eğitimi	İlkbahar, Mevsim, Sonbahar, Ova, Bir kızı anlamaya çalışmak	5	6
13. Ders araç-gereci olarak doğa eğitimi	Doğa kitabı, Materyal, Kitap, Belgesel film	4	6
14. Değerli maden olarak doğa eğitimi	Mücevher, Keşfedilmemiş cevher,	3	4
15. Bir Koruyucu Olarak Doğa Eğitimi	Çelik zırh, Zararlı davranışları ortadan kaldıran	2	3
	Toplam		337

Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforların ortak özellikleri bakımından toplandığı kategorilerin ele alındığı bu bölümde metaforlar ve frekans değerleri tablo 2 de sunulmuştur. Kategorileri meydana getiren metaforlardan en sık kullanılan metafor belirtilmiş, öğretmen adaylarının her bir kategoriye meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına öğretmen adaylarının kendi cümlelerinden alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Bunun nedeni oluşturulan metaforla anlatılmak istenen düşüncenin “çünkü ...” kısmında bulunmasıdır.

1. Bir Süreç- Öğrenme Şekli Olarak Doğa Eğitimi

Tablo incelendiğinde, “Bir Süreç- Öğrenme Şekli” kategorisinin toplam 82 metafor üretildiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “Yaparak–Yaşayarak Öğrenme” (f:17)’dir. Aşağıda katılımcıların “Bir Süreç- Öğrenme Şekli” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

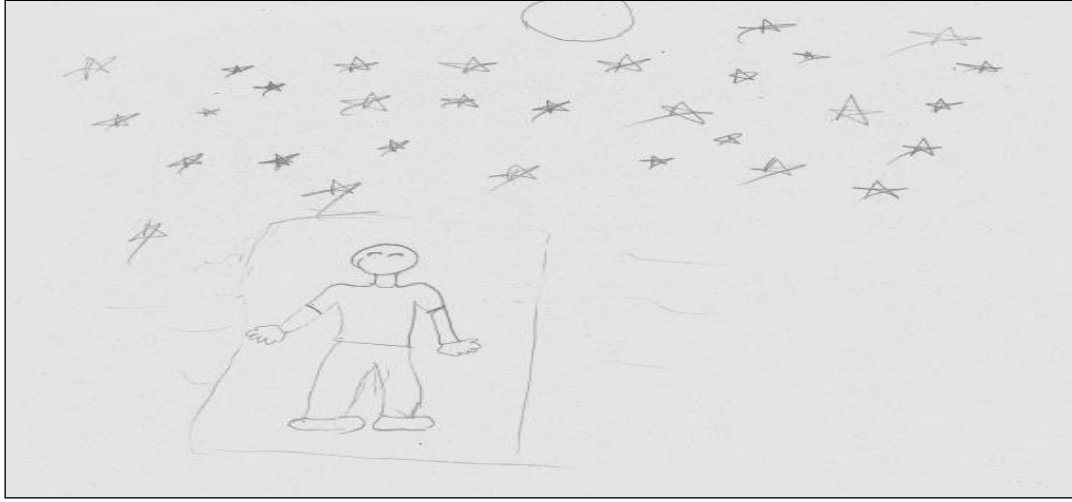
- ❖ *“Gezerek, görerek öğrenmeye benzer çünkü araştırma ortamı içerisinde doğallık baz alınarak gözlem dahilinde yapılır.” (K114)*
- ❖ *“Yaşayarak öğrenmeye benzer, çünkü doğa eğitiminde öğrendiğin şeyleri birebir yaşayarak öğreniyorsun.” (K122)*



2. Rehabilitate Etmesi Açısından Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “rehabilitate etme” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının doğa eğitimini insanı iyi hissettiren duygularla birlikte öğretici bir ortam olarak gördüklerini, hem ruhsal olarak daha iyi hissettiklerini hem de sürekli yeni bilgiler öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

“Rehabilitate Etme Açısından” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.



- ❖ *“Huzurlu olmaya benzer, çünkü doğada olmak insanı dinlendirir.” (K132)*
- ❖ *“Hayatla barışık olmaya benzer, çünkü doğada insan ne denli aciz olduğunu fark eder, doğada yalnız kaldığında kendinin potansiyelini görür. Dolayısı ile kişi kendini tanır. Kendini tanıyan insan da hayatla barışır, kendiyile barışır.” (K136)*

3. İnsana Kattığı Değer Bakımından Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “insana kattığı değer bakımından doğa eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının doğa eğitimi aldıklarında fikirlerinin gelişeceğine, etkili bir vatandaş olacaklarına kısacası daha donanımlı bir birey olacaklarına inandıkları görülmektedir.

“İnsana Kattığı Değer Bakımından” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.

- ❖ *“Etkili bir vatandaş olmaya benzer, çünkü öğrenciye ya da bireye doğa eğitimi vermezsek hiçbir şey anlatamazsak gereken bilgiyi vermezsek kötü bir birey olur. Eğer onu eğitirsek etkili vatandaş olur.” (K65)*
- ❖ *“Bir insanı geliştirmeye benzer, çünkü insan doğanın bir parçasıdır ve eğitim aldıkça gelişir.” (K27)*

4. Mekân Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “mekân olarak doğa eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında,

öğretmen adaylarının en çok doğa eğitiminin doğa ortamda çadırlarla kamp yapılarak verildiğini düşündükleri görülmektedir ya da insanoğlunun ulaştığında kendini mutlu ve kurtulmuş hissedeceği cennete benzetmişlerdir.

“Mekan Olarak” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.



- ❖ *“Cennete benzer, çünkü doğa bu dünyadaki cennetimizdir. Ağaçlar, kuşlar, hayvanlar, yeşillikler, şelaleler bütün doğal güzellikler bize cennetten bir parçayı anımsatır.”* (K86)
- ❖ *“Kampa benzer, çünkü kamp doğal ortamda yapıldığı için kampta kaldığımız süre içerisinde doğa hakkında bilgi ediniriz ve doğaya yakından tanıklık ederiz.”* (K60)

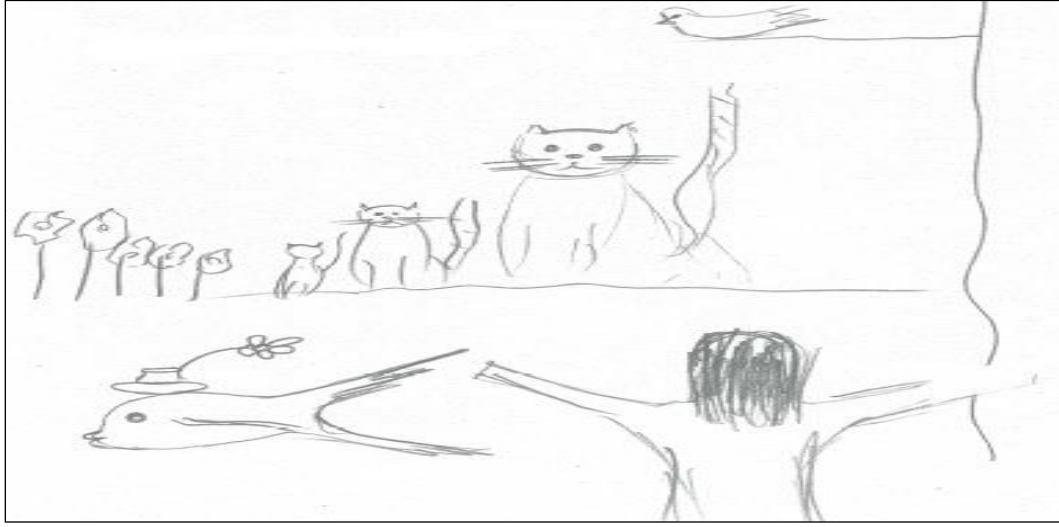
5. Temel İhtiyaç Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “Temel İhtiyaç” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının doğa eğitiminin sosyal bilgiler dersleri için hayati bir ihtiyaç olarak düşündükleri, doğa eğitimi olmadan sosyal bilgiler öğretmenliği eğitiminin eksik kalacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “Temel İhtiyaç” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- ❖ *“Oksijene benzer, çünkü insan nefes almadan yaşayamaz.”* (K6)
- ❖ *“Nefes almaya benzer çünkü nefes almadan yaşayamayız.”* (K7)

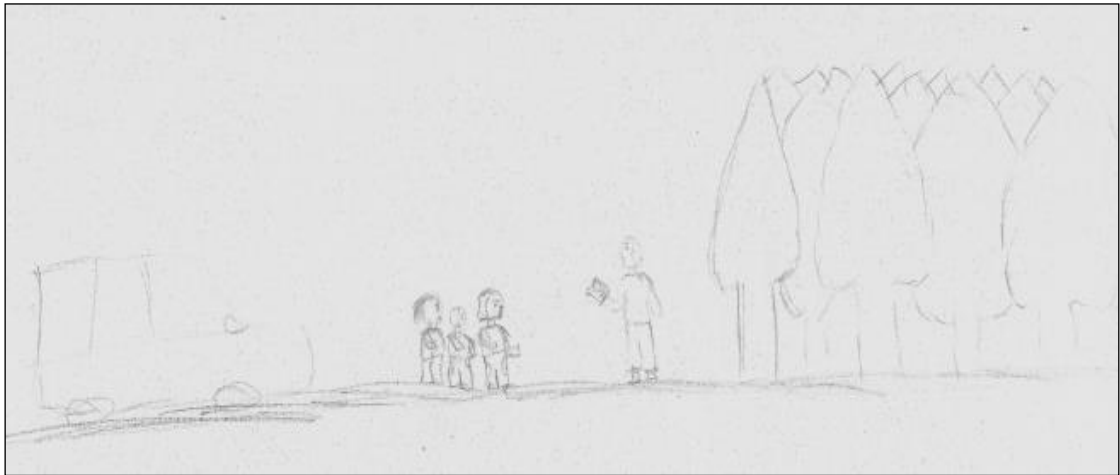
- ❖ “Suya benzer çünkü doğa olmadan insan yaşayamaz. O yüzden doğa eğitimi insan için hayatidir.”(K8)



6. Yol Buldurucu Yönlendirici Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “yol buldurucu- yönlendirici” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının doğa eğitimine anne, insan, öğretmen gibi evladını öğrencisini ya da gelecek nesilleri yetiştiren öncülere benzettikleri görülmüştür. Ayrıca doğa eğitiminin insanın gelişimi için bir başlangıç olduğu, temel adım olduğu anlatılmaya çalışılmıştır.

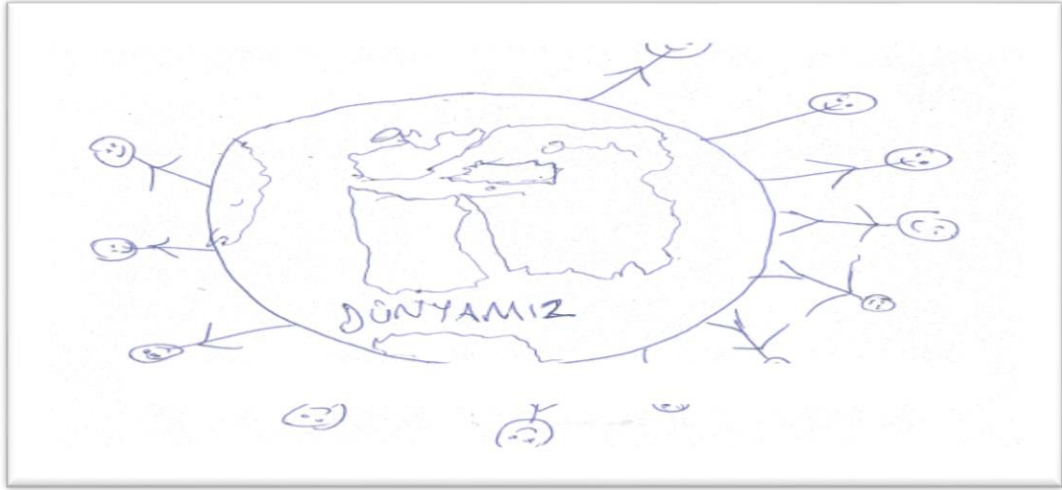
Öğretmen adaylarının “Yol Buldurucu-Yönlendirici” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına aşağıda birkaç örnek verilmiştir:



- ❖ “**Bir annenin çocuğuna rehberlik etmesine** benzer, çünkü doğa için endişelenip yaşanılabilir şekilde tutarsak gelecek nesillerin daha iyi yaşamasını sağlarız.” (K20).
- ❖ “**Göçebe Türklerin ve Kızılderililerin çocuklarına verdikleri eğitime** benzer, çünkü amaç tıpkı onlardaki gibi hem doğadan faydalanmak hem de doğanın üstesinden gelmeyi öğrenmektir.”(K40)

7. Parçaların Birleşimi Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “Parçaların Birleşimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; doğa eğitiminin sosyal bilgiler eğitimini tamamlayan bir parça olduğunu gördükleri söylenebilir. Öğretmen adayları tarafından sosyal bilgiler eğitimi bir makina olarak düşünüldüğü, doğa eğitiminin de bu makinanın düzgün çalışmasını sağlayan bir parçası olarak düşünüldüğü söylenebilir.



“**Makinaya** benzer, çünkü sürekli ve aksamadan doğada işleri halletmek gerekir.” (K55)

8. Keşfedilecek Yer-Kavram Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “keşfedilecek yer- kavram” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, hayat, yaşam gibi bir süreç ifade eden metaforlardır. Aslında bu süreç içerisinde insan hem öğrenir hem hayatta kalmayı başarır hem karşısına çıkabilecek her zorlu durumun üstesinden gelmeyi başarır ve bu süreçte de aynı zamanda keşfeder. Yani doğa eğitimi keşfedilecek bir süreç kendilerini ise birer kaşif olarak

gördükleri de ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının doğa eğitimi ile ilgili ifadelerinin hep olumlu yönde olduğu görülmektedir

- ❖ “**Yaşama** benzer, çünkü ne kadar planlı yaşarsak yaşayalım yaşamda karşımıza ne çıkacağını bilemeyiz, doğa eğitimine de ne kadar planlı çıkarsak çıkalım nelerle karşılaşacağımızı bilemeyiz.” (K63)
- ❖ “**Yaşadığımız yere** benzer, çünkü bizde farkındalık oluşturur. Her gün gördüğümüz yerleri bile doğa eğitiminden sonra daha farklı görmeye başlarız.” (K21)



- ❖ “**Yaşadığımız yere** benzer, çünkü bizde farkındalık oluşturur. Her gün gördüğümüz yerleri bile doğa eğitiminden sonra daha farklı görmeye başlarız.” (K21)

9. Yaşam Kaynağı-Yaşamın Kendisi Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “Yaşam Kaynağı- Yaşamın Kendisi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerin ve çizim/karikatürlerin bir kısmına bakıldığında; öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, güneş, toprak, rüzgâr gibi doğaya ait ifadelerin yer aldığı metaforlardır.



“Güneşe benzer, çünkü güneşin her yeri aydınlattığı gibi doğa eğitimi de bizim zihnimizi aydınlatır.” (K7)

10. Akla Gelen İlk Şey Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “akla gelen ilk şey” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adayları için doğa eğitimi denilince akla ilk gelen metaforları ürettikleri ve bu metaforların insanı sakinleştiren ya da insana olumlu anlamda katkı sağladığı düşünülen olumlu kelimeler kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “Akla Gelen İlk Şey” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına aşağıda birkaç örnek verilmiştir:



❖ *“Yeşil bir ormana benzer, çünkü doğa denilince aklıma ilk olarak yeşillik ve orman geliyor.” (K5)*

- ❖ “*Sessizliğe benzer, çünkü doğa eğitimi doğada yapılır ve doğa kafa dinlenilecek en sessiz, en güzel yerdir.*” (K72)
- ❖ “*Doğaya yakından tanıklık etmeye benzer, çünkü gerçekten de doğa eğitimi bize doğayı yakından tanıtır, doğa ile iç içe olmayı öğretir.*” (K13)

11. Üretici Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “üretici olarak doğa eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının doğayı tıpkı bir kadının rahmi ya da bir arı vesaire olarak düşünüp doğanın içinde üretim yapılan bir ortam olarak düşündükleri ve bu süreçte de doğayla uyumlu bir şekilde hareket edileceğini söyledikleri görülmektedir. Öğretmen adayları doğa eğitimi alırken çeşitli ürünler ortaya çıkardıklarını ve yeni bir şeyler ürettiklerini ifade ederek olumlu görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre, doğa eğitimi alırken kendilerini doğa ile uyumlu, zararsız ve üretken hissettikleri düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının “üretici olarak doğa eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- ❖ “*Ana rahmine benzer, çünkü doğa gibi üretken bir şeyi ancak doğa eğitimi ile öğrenebiliriz.*” (K127)
- ❖ “*Arıya benzer, çünkü arı hiç durmadan doğa ile uyumlu bir şekilde üretir. İnsan da doğa ile etkileşime girdiğinde pek bir şey bilmez ancak doğa eğitimi ile doğanın kurallarını öğrenir. Boşlukları eğitim olarak doldurur.*” (K33)

12. Farklı Branşları Barındırıcı Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “Farklı Branşları Barındırıcı Olarak Doğa Eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının doğa eğitiminin çok geniş kapsamlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Örneğin, oluşturulan metaforlardan biri olan ova, içinde sonsuz sayıda kum tanesi tarafından oluşturulmuş bir alandır. Öğretmen adaylarının bu metaforu oluşturmuş olmalarından doğa eğitiminde böylesine bir bilginin barındığını düşündükleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden doğa eğitiminin birçok branştan oluştuğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

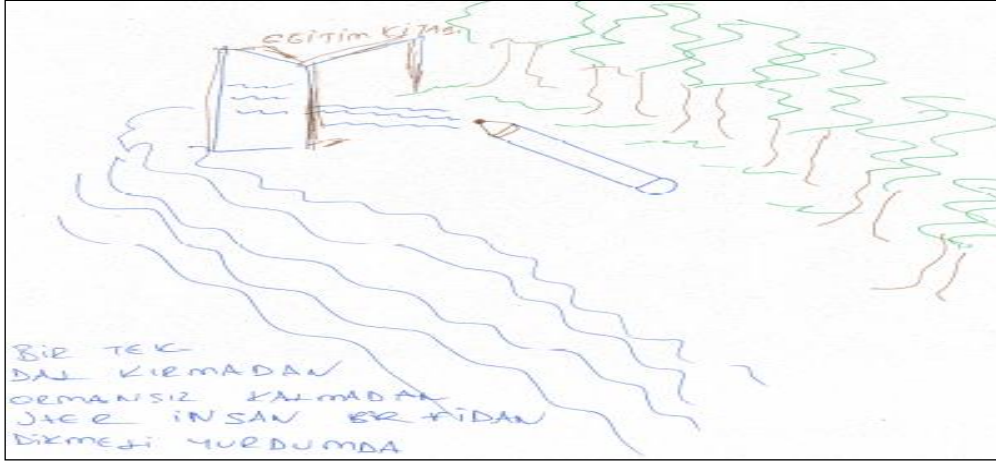


- ❖ *“Bir kıza benzer, çünkü bir kızın keşfedilmemiş yönlerini keşfetmeye çalışmak doğanın keşfedilmeyen yerlerini keşfetmeye çalışmak gibidir. Doğa eğitiminde de yeni bilgilere ulaşıyoruz ve doğayı keşfederiz.” (117)*
- ❖ *“Ovaya benzer, çünkü doğa eğitiminde öğrencilerin zihinlerinde ovaya biriken kum taneleri gibi izler kalır. Bu izler birike birike verimli bir verimli bir ovayı nasıl oluşturuyorsa doğa eğitimi de öğrencilerin zihinlerini daha verimli kılar ve doğa eğitimine katılan insanlar etrafındaki insanlar için verimli olur.”(K110)*

13. Ders Araç-Gereci Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “ders araç – gereç” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının doğa eğitimini bir kitaptan bilgi edinmeye benzettikleri görülmüştür. Ayrıca tıpkı bir ders için materyal hazırlarken yaparak yaşayarak öğrenme şekline de benzetilmiştir. Dolayısıyla yazılan cümlelerden öğretmen adaylarının doğa eğitimi için okunması gereken zorunlu bir kitapmış gibi bahsettikleri söylenebilir.

Aşağıda bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.



- ❖ “*Materyale benzer, çünkü görerek, yaparak, yaşayarak öğrenirsin.*” (K107)
- ❖ “*Kitap okumaya benzer, çünkü kitap okumadan insanlar nasıl ki kendilerini geliştiremezse doğa eğitimi almadan da doğamızı tanıyamayız ve ona dikkatli davranamayız.*” (K61).
- ❖ “*Belgesel filme benzer, çünkü yaparak yaşayarak yapılır.*” (K80).

14. Değerli Maden Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “Değerli Bir Maden” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- ❖ “*Mücevhere benzer, çünkü mücevher çok değerlidir ve doğa eğitimi de değerlidir.*” (K134)

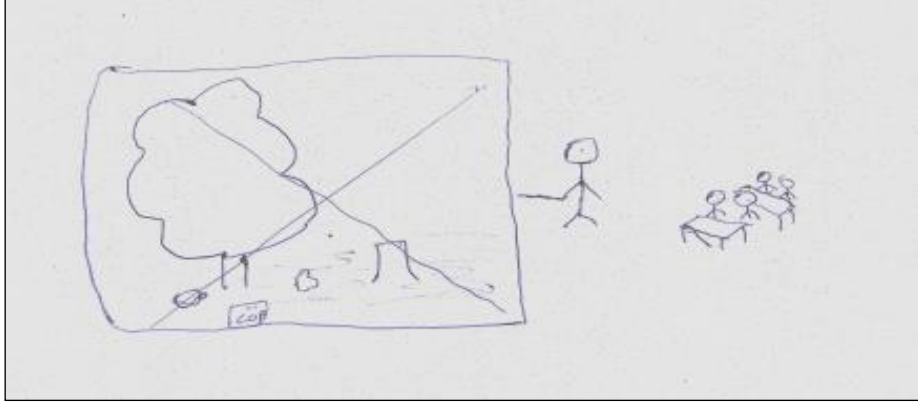
Öğretmen adaylarının “Değerli Bir Maden” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının doğanın eşsiz bir güzelliğe sahip olduğunu- tıpkı doğada az bulunana kıymetli maden gibi- ve bu eşsiz güzelliği ancak doğa eğitimi ile fark edebileceklerini kastettikleri söylenebilir

15. Bir Koruyucu Olarak Doğa Eğitimi

Öğretmen adaylarının “bir koruyucu olarak doğa eğitimi” kategorisini meydana getiren metaforları neden oluşturduklarına yönelik gerekçelerine ve metaforlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının doğa eğitiminde yapılan her çalışmada insan ve doğa arasındaki dengeyi kurduğu, doğa ve insan arasındaki bağı hatırlattığı ve böylece hem doğanın insana verebileceği

zararlardan kendilerini koruyabileceklerini hem de kendilerinin doğaya bilinçsizce zarar vermelerinin önüne geçileceğini söyledikleri düşünülebilir.

Aşağıda bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme/ karikatüre yer verilmiştir.



- ❖ *“Zararlı davranışları ortadan kaldırmaya benzer, çünkü doğa eğitimi bize doğanın dilini öğretir ve doğayı hayratça kullanmamızı engeller.” (K72)*

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Doğa eğitimi kavramının tam olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır. Bu çalışmaya özgü olarak katılımcılar tarafından doğa eğitimi kavramına yönelik toplam 337 geçerli metafor üretilmiştir (Hayatı öğrenme, Kendini öğrenme, Keşfetme, Çok yönlü öğrenme, Yaşayarak öğrenme, Bebeklik dönemine, Düşünceleri şekillendirmeye, Tanıklık etmeye, Bir kuşun uçmayı öğrenmesine, Askeri eğitim, Mücadele yeteneği kazanma, İnsanı eğitme, Doğayı tanıma, Ay üzerinde yürüyen astronot, Cennette olma hissi, Özgürlük, Doğal güzellik, İlaç, Amazon ormanları, Oksijen, Nefes almak, Sosyalleşmek, Doğaya zarar vermeden yaşamak, Bilgili olmak, Görmeyi öğrenmek, Bir annenin çocuğuna rehberlik etmesi, Pusula, Anne, Öğretmen, Kadın, Ana rahmi, Arı, Meyve veren ağaç, kadın, DNA sarmalı, Canlı organizma, Makine, Su doku oynamaya, Mevsim, Ova, Bir kızı anlamaya çalışmak, Doğa kitabı, Materyal, Kitap, Belgesel film, Mücevher, Keşfedilmemiş cevher, Çelik zırh, Güneş vb.). Bu durum, doğa eğitimi kavramının sadece tek bir metafor ile bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını göstermektedir. Yukarıda belirtilen ve katılımcılar tarafından doğa ve doğa eğitimine ilişkin metaforların bazı araştırmacılar (Aydın, 2011; Birinci, 2013; Kelleci, 2014; Meral, Küçük ve Gedik, 2016; Metin, 2009; Meydan, 2014; Meydan, 2015; Öztürk, 2007;

Şimşekli, 2001; Toplu, 2015) tarafında yapılan çalışmaların sonuçları ile benzediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının % 5.03'ü doğa eğitimini yaparak yaşayarak öğrenmeye benzediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının doğa eğitimi kavramını “yaparak-yaşayarak öğrenmek metaforu ile açıklamaları, aslında doğa eğitiminin uygulamalı bir eğitim olduğunu ve öğrenme sürecinde mutlaka aktif olduklarını ve sürece dahil olarak öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Üretilen 337 metaforun ortak özelliklerinden yola çıkılarak 15 ayrı kavramsal kategori (bir süreç-öğrenme şekli olarak doğa eğitimi, rehabilite eden yer olarak doğa eğitimi, insana kattığı değer olarak doğa eğitimi, mekân olarak doğa eğitimi, temel ihtiyaç olarak doğa eğitimi, yol buldurucu-yönlendirici olarak doğa eğitimi, parçaların birleşimi olarak doğa eğitimi, keşfedilecek yer-kavram olarak doğa eğitimi, yaşam kaynağı-yaşamın kendisi olarak doğa eğitimi, akla gelen ilk şey olarak doğa eğitimi, üretici olarak doğa eğitimi, farklı branşları barındırıcı olarak doğa eğitimi, ders araç gereçleri olarak doğa eğitimi, değerli maden olarak doğa eğitimi, bir koruyucu olarak doğa eğitimi) oluşturulmuştur. Kategoriler dikkatle incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin Bir Süreç-Öğrenme Şekli Olarak Doğa Eğitimi kategorisi içerisinde metafor ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların Rehabilite Eden Yer Olarak Doğa Eğitimi kategorisinde ise 24 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların en az metafor ürettikleri kategori ise Bir Koruyucu Olarak Doğa Eğitimi kategorisidir. Bu kategoride 2 adet metafor üretmişler.

4. 2. Öneriler

Doğa eğitimine katılan öğretmen adayları doğa ile ilgili olumlu algılar ve farkındalık geliştirecektir. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında eğitim ortamlarına bu olumlu algıyla geldikleri için öğrencilere yapacakları aktarımlarda bu olumlu algı etkili olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince doğa eğitimlerine katılmaları üniversiteler tarafından desteklenmelidir.

Üniversite yaşamında üniversite bünyesinde kurulan topluluklar üniversite öğrencilerin gelişiminde etkili olabilir. Bu açıdan üniversite bünyesinde doğa ve çevre kirliliğine dikkat çekecek topluluklar oluşturularak öğrencilerin doğa ile ilgili farkındalıklarına ve algılarına olumlu yönde etki edilebilir.

Doğa eğitimi konusunda en fazla görev Sosyal Bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Her ne kadar Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında doğa eğitimi ile ilgili kazanımlar yer alsa

da doğrudan bir ders bulunmamaktadır. Doğa eğitimi ile ilgili bir ders lisans programlarına yerleştirilir ve yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemiyle dersler işlenirse öğretmen adaylarının olumlu algılar oluşturmasında ve doğa eğitimi konusunda yetkinliklerinin arttırılmasında etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179-196
- Akengin, H. ve Kafadar, T. (2016). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metaforları. *International Journal of Field Education*, 2(1), 33-50.
- Akkuş, H. Tüzün, Ü. N. ve Eyceyurt, G. (2013). Kovalent bağlar konusunda öğrenci imaj ve yanlış kavramalarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 287-303.
- Arslan, M, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Atasoy, E. (2009). *Çevre için eğitim: çocuk – doğa etkileşimi*, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor “yolda olmak”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 9-22.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Baykal, H., ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya’da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algularına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 111-124.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çetin, T., Kılcan, B., Güneş, C. ve Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: A Qualitative study, *International Journal of Education*, 7(3), 97-120.
- Girmen P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. <http://edis.ifas.ufl.edu/fy394>, adresinden 03 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Harper, D. (2012). Nature, online etymology dictionary http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=nature&searchmode=none, [27.04.2012].
- Hatch A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. (pp.147-210) Albany, State University of New York Press.
- Karapınar, M. (2016). *İlköğretim son sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kelleci, D. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Kılcan, B. & Akbaba, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan estetik değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1047-1076.
- Kılcan, B. & Çepni, O. (2015). A qualitative examination of the perceptions of the eight grade students regarding the concept of environmental pollution, *J. Int. Environmental Application & Science*, 10(2), 239-250.

- Kılcan, B. (2016). Öğretmen adaylarının, değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile değerler eğitime ilişkin algılarında değerler eğitimi dersinin rolü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45), 605-618.
- Kılcan, B. ve Çakır, U. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin “medya” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi*. USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı. Denizli:Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Kılcan, B., Çetin, T. ve Güneş, C. (2016). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan milli kültür kavramına ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. 5.Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Denizli. USBES V, 2016 Bildiriler Kitabı. Denizli:Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Lakoff G., ve Johnson M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları
- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (T.Yurtbay, Çev). İstanbul: Nobel Tıp
- Meral, E., Küçük, B. ve Gedik, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1), 65-78.
- Metin, D. (2009). *Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Meydan, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve doğa eğitimi*. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I. Ankara Pegem Akademi.
- Meydan, A. (2015). *Okul dışı sosyal bilgiler eğitiminde doğa eğitimi*. Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (ss.259-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç. ve Nehir, S., (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (6), 330-344.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘coğrafya’ kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*. 11 (4), 307-320.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa’da “uygulamalı çevre eğitimi” projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Tay, B. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. Refik TURAN, Kadir ULUSOY (Ed.) Sosyal bilgilerin temelleri içinde (sayfa:2-18) Ankara: Pegem Akademi.
- Toplu, H. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik metaforik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Woon, J. ve Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teacher narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yücel, M., ve Babuş, D. (2005). Doğa korumanın tarihçesi ve Türkiye’deki gelişmeler. *Doğu Akdeniz Ormanlık Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü DOA Dergisi*, 11, 151-175.

EĞİTİMCİLER, SEKTÖR TEMSİLCİLERİ VE ÖĞRENCİLER PERSPEKTİFİNDEN MESLEKİ TURİZM EĞİTİMİNE YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Educators, Sector Representatives and Students' Perspective Professional Activities for Professional Tourism Education

Tülay POLAT ÜZÜMCÜ*

Ömür ALYAKUT**

Geliş Tarihi: 11.07.2017

Kabul Tarihi: 10.08.2017

Öz

Turizm eğitiminin üzerinde durduğu konu mesleki eğitimidir. Turizm mesleki eğitimi, mesleğin temel prensiplerinden, meslek ahlakına kadar çeşitli disiplinlerin verildiği ve belli bir iş için sağlanması gereken bir eğitim olup, turizmin ihtiyaç duyduğu mesleki formasyonu vermeyi amaçlamaktadır. Turizm eğitimi konusunda eğitim veren kurumlar, turizm işletmelerinin ihtiyacı olan hizmeti sağlayabilecek alt kademe ve orta kademe personel ile turizmle ilgili kurumlara yönetici, araştırmacı ve eğitimci yetiştirmektedir. Bu araştırmada mesleki turizm eğitiminin uçayağı olan; öğrenciler, eğitimciler ve turizm sektörü yöneticilerinin turizm mesleki eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öncelikle kavramsal olarak Türkiye’de mesleki turizm eğitiminin genel yapısı incelenecek ve üniversite düzeyinde verilen turizm eğitiminin durumu açıklanacaktır. Ardından, araştırmacıların daha önce yapmış oldukları dört akademik çalışma betimsel analiz ile değerlendirilecektir. Yapılan bu çalışma ile üç boyutta (öğrenci, eğitimci, sektör) turizm eğitimi değerlendirilmiştir. Buna göre; verilen turizm eğitiminin beklentileri karşılamadığı tespit edilmiş ve bu üç grubun görüşleri doğrultusunda öneriler getirilmiştir. Bu kapsamda; turizm eğitiminin üç grubun temsilcilerinin yer aldığı çalıştay, toplantı, seminer vb. ortamlarda tartışılması, hatta bu üç gruba Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Turizm Bakanlığı temsilcilerinin de katılımı ile müfredatların revize edilerek bütüncül ve kapsayıcı nitelikte hazırlanması gereklidir.

Anahtar kelimeler: Mesleki Eğitim, Turizm Eğitimi, Turizm Sektörü.

Abstract

The subject of tourism education is the vocational education. Tourism vocational training aims to provide the occupational training that tourism needs in order to provide a discipline ranging from basic principles of the profession to professional ethics and to be provided for a certain business. Institutions providing training in tourism education train administrators, researchers and trainers to lower level and middle level staff and tourism related institutions that can provide the services that tourism enterprises need. In this research, it is aimed to evaluate the opinions of the students, educators and administrators of tourism sector, which are three of the vocational tourism education, towards tourism vocational education. In the research, primarily conceptually, the overall structure of the vocational education of tourism in Turkey will be examined and described the status of a given tourism education at university level. Then, the researchers have made four earlier academic studies with descriptive analysis will be evaluated. With this study, tourism education was evaluated in three dimensions (student, educator, sector). According to this; It was determined that the tourism education given could not meet expectations and suggestions were made in line with the opinions of these three groups. Within this scope workshops, meetings, seminars etc. where the representatives of the three groups of tourism education take place. It is necessary to revise the curricula and prepare them in a holistic and inclusive manner with the participation of the representatives of the Ministry of National Education, Higher Education Council and Ministry of Tourism.

Keywords: Vocational Training, Tourism Education, Tourism Sector

* Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi, Kartepe Turizm MYO, e-posta: tulay.uzumcu@hotmail.com

** Öğr. Gör. Kocaeli Üniversitesi, Kartepe Turizm MYO, e-posta: oalyakut@hotmail.com

1. GİRİŞ

Dünya’da turizm büyük bir endüstridir ve turizm ve seyahat harcamaları bugün pek çok ülke için önemli bir gelir ve istihdam kaynağı olup, post-endüstriyel toplumlarda hizmet endüstrilerinin en önemli potansiyel büyüme alanlarından biri olduğuna inanılmaktadır (Wang, 2008). Türkiye’de turizm sektörü, 2000’li yıllardan itibaren hızlı bir değişim ve gelişim göstermekte ve uluslararası rekabet gücünün en yüksek olduğu sektörlerden biri haline gelmektedir. Bu anlamda yoğun rekabetin yaşandığı turizm sektöründe, nitelikli personelin yetiştirilmesi ve istihdamının sağlanması, işletmeler için yaşamsal bir öneme sahiptir. Turizm sektörü, artan turizm aktivitelerinin özel taleplerini karşılayabilmek ve uluslararası ziyaretçiler için kaliteli bir ürün sunmak için de, kalifiye işgücü arzını artırmak zorunda kalmaktadır (Education First, 2012: 4). Türkiye turizm sektöründe nitelikli personel eksikliği, turizm işletmelerinde kaliteli hizmet üretebilmelerinin önünde önemli bir engeldir. Ülkemizde turizm alanında eğitim alan öğrenci sayısı ve bu ihtiyacı karşılayacak yeterliliğe sahip olmasına karşın, gerek turizm eğitimi gören öğrencilerin birçoğunun mezun olduktan sonra turizm alanı dışında çalışmayı tercih etmesi gerekse turizm işletmelerinin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte öğrenci bulamaması sebebiyle bu sorun çözümlenmemektedir. Nitelikli personel yetersizliği sektör tarafından sıklıkla dile getirilmekte ancak çözüme yönelik atılan adımlar yetersiz kalmaktadır (Çatı ve Bilgin, 2013). Diğer yandan turistik ürünleri satın alan tüketicilerin bilinçlenmesi, bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ve turizm işletmelerinin ürün ve hizmet kaliteleri hakkında bilgi veren kaynakların internet ortamından erişimi, tüketicilerin işlerini kolaylaştırmakta ve turistlere daha fazla tercih olanağı sunmaktadır. Bu olanaklar, sektör profesyonellerinin hizmet kalitesi ve müşteri memnuniyetini artırmak için hizmeti üreten insan ögesine daha fazla önem vermelerini zorunlu kılmaktadır (Üngüren vd., 2010:2923).

Eğitim, sanayi ve hizmet sektörünün gereksinim duyduğu bilgi ve beceriye sahip nitelikli işgücünü geliştirip, çalışanları daha verimli kılarak, ekonomik büyümeye katkıda bulunur (Baltacı vd., 2012:17). Turizm eğitimi perspektifinden bakıldığında üzerinde durulan konu mesleki eğitimidir. Genel olarak mesleki eğitim, bir toplumdaki bireylerin meslek sahibi olabilmeleri ve bireye mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerini kazandırarak, kişinin kabiliyetlerinin fiziksel, entelektüel, duygusal, sosyal ve ekonomik yönlerden geliştirilmesini sağlama sürecidir (Aksu ve Bucak, 2012:9). Mesleki turizm eğitimi ise; turizm sektöründeki işletmelerin verimliliğini artırıcı yönde bilimsel metotların oluşturulmasının yanı sıra sektörün ihtiyaç duyacağı araştırma ve planlama çalışmalarını gerçekleştirmek ve bu çalışmalar doğrultusunda sektöre eleman yetiştirmek amacıyla yapılan

bir eğitim sürecini ifade etmektedir (Hacıoğlu vd., 2008:11). Turizm mesleki eğitimi, mesleğin temel prensiplerinden, meslek ahlakına kadar çeşitli disiplinlerin verildiği ve belli bir iş için sağlanması gereken bir eğitim olup (Üzümcü ve Bayraktar, 2004), turizmin ihtiyaç duyduğu mesleki formasyonu vermeyi amaçlamaktadır. Turizm eğitimi konusunda eğitim veren kurumlar, turizm işletmelerinin ihtiyacı olan hizmeti sağlayabilecek alt kademe ve orta kademe personel ile turizmle ilgili kurumlara yönetici, araştırmacı ve eğitimci yetiştirmektedir (Aymanıkuy vd., 2013:104).

Bu araştırmada mesleki turizm eğitiminin üçayağı olan; öğrenciler, eğitimciler ve turizm sektörü yöneticilerinin turizm mesleki eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öncelikle kavramsal olarak Türkiye’de mesleki turizm eğitiminin genel yapısı incelenmiş ve üniversite düzeyinde verilen turizm eğitiminin durumu açıklanmıştır. Ardından, araştırmacıların daha önce yapmış oldukları üç akademik çalışma betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmacıların mesleki turizm eğitime yönelik 2015 ve 2017 yılları arasında yapmış oldukları; “*Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleğin Geleceğine İlişkin Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*”, “*Otel Yöneticilerinin Turizm Eğitime Yönelik Algıları: Kocaeli İli Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma*” ve “*Mesleki Turizm Eğitime Yönelik Turizm Eğitimcilerinin Görüşleri*” konulu makalelerin bulguları betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda, turizm eğitimi araştırmacılar tarafından yapılmış olan ve turizm eğitimini üç boyutta (öğrenci, eğitimci, sektör) ele alan daha önceki çalışmaları değerlendirilmiştir. Buna göre; verilen turizm eğitiminin beklentileri karşılamadığı tespit edilmiş ve bu üç grubun görüşleri doğrultusunda öneriler getirilmiştir. Bu kapsamda; turizm eğitiminin üç grubun temsilcilerinin yer aldığı çalıştay, toplantı, seminer vb. ortamlarda tartışılması, hatta bu üç gruba Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Turizm Bakanlığı temsilcilerinin de katılımı ile müfredatların revize edilerek bütüncül ve kapsayıcı nitelikte hazırlanması gerektiği düşünülmüştür.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Bu bölümde turizm eğitimi kavramsal açıdan yaklaşılarak eğitim, mesleki turizm eğitimi kavramları açıklanacak, Türkiye’de yıllar itibariyle turizm eğitiminin gelişimine değinilecektir.

2.1 Mesleki Turizm Eğitimi

Eğitim, bireyin toplum hayatına hazırlanması amacıyla onun gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmasına ve kişiliğini geliştirmesine yardım etme sürecidir. Bu yönüyle eğitim, işgücüne

nitelik kazandırır, üretimde emek faktörünün verimliliğini artırır (Hacıoğlu vd., 2008). Turizm eğitiminde üzerinde ele alınması gereken turizm mesleki eğitimidir. Mesleki eğitim, bir toplumda yaşayan bireylerin belirli bir meslek sahibi olabilmesi ve bu mesleğe uygun bir eğitim ile yetiştirilmesi için uygulanan eğitim-öğretim sistemidir (Bozok, 1991; aktaran: Orhan, 2015:5).

Mesleki eğitimde temel amaç ise, bireye teorik ve uygulamalı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştireceği öğrenme ortamını sağlamaktır (Aydoğan, 2002: aktaran Orhan, 2015:5). Turizm mesleki eğitimi ise teorik ve pratik öğrenimden, mesleğin temel prensiplerine kadar çeşitli disiplinlerin verildiği ve belirli bir iş için sağlanması gereken bir eğitim (Üzümcü ve Bayraktar, 2004) olup, turizmin ihtiyaç duyduğu mesleki formasyonu vermeyi amaçlamaktadır. Turizm eğitimi veren kurumlar, hem turizm işletmelerinin ihtiyacı olan hizmetleri sağlayabilecek alt kademe personeli, hem orta kademe personeli, hem de turizmle ilgili kurumlara yönetici, araştırmacı yetiştirmek amacıyla üst kademe insan gücünü sağlamaktır (Aymankuy vd., 2013:104). Özetle turizm eğitiminin amaçları (Üzümcü ve Bayraktar, 2004:80) şunlardır:

- Eğitim yoluyla teorik ve pratik arasında ilişki kurmak, turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunmak,
- Turizm sektörüne yetişmiş kalifiye personel sağlamak ve turizmin ekonomik kalkınmadaki önemini anlatmak,
- Vatandaşa olumlu bir turizm bilinci yaratmak,
- Turizm sektöründe çalışanlara mesleki bir formasyon kazandırmak,
- Turizm işletmelerinde çalışanların bilgi ve becerilerini artırmak,
- İnsanların turizme ilgisini çekmek, nitelikli turizm eğiticileri yetiştirmektir.

Türkiye’de mesleki turizm eğitimi iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi örgün mesleki turizm eğitimi olup, örgün eğitim veren ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki okullardan oluşmaktadır. İkincisi ise yaygın turizm eğitimidir ve resmi ve özel kurumlar tarafından kısa süreli mesleki kurslar niteliğinde verilen bir eğitimi içermektedir (Baltacı vd., 2012:18). Örgün eğitim, belirli yaş gruplarında ve aynı seviyede olan bireylere göre hazırlanmış programlarla, bir okul çatısında düzenli yapılan eğitimidir. Örgün eğitimi de kendi içinde genel ve mesleki eğitim olmak üzere iki alt başlığa ayırmak mümkündür (Hacıoğlu vd., 2008:4). Örgün turizm eğitimi olarak adlandırılan mesleki düzeyde eğitim veren, turizm eğitimi, turizm sektörünün farklı alanları için bilgili, nitelikli, yetenekli ve bilinçli personel yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yaygın eğitim ise, değişik yaş gruplarında ve seviyelerindeki bireylere, amaçlara uygun hazırlanmış programlarla, programların gerektirdiği ortam ve sürelerde verilen

eğitimidir. Yaygın turizm eğitiminin amacı ise, toplumda turizm bilincini oluşturmaktadır (İbicioğlu vd. 2003). Bugün, örgün eğitim kapsamında yer alan, ortaöğretim düzeyinde eğitim veren turizm meslek liseleri, sektörün çalışan ihtiyacını karşılamayı amaçlarken; sektördeki ara eleman ya da orta kademe yönetici ihtiyacının karşılanması ise ön lisans düzeyindeki meslek yüksekokullarının amaçları arasında yer almıştır. Türkiye’de lisans eğitimi tamamlayanlar için de, lisansüstü turizm eğitimi -yüksek lisans ve doktora- verilmektedir (Hacıoğlu vd.,2008). Sektörün, eğitimci ve üst düzey yönetici ihtiyacı ise lisans düzeyinde eğitim veren turizmle ilgili farklı isimlerdeki yüksekokullar ve fakülteler tarafından karşılanmaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki bu kurumlar 2547 sayılı kanunun 3. maddesinde şöyle açıklanmaktadır (Kozak, 2009:2):

- *Fakülte*: Yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen dört yıllık bir yükseköğretim kurumudur.
- *Yüksekokul*: Belirli bir mesleğe yönelik eğitim- öğretime ağırlık veren dört yıllık bir yükseköğretim kurumudur.
- *Meslek Yüksekokulu*: Belirli bir mesleğe yönelik orta kademe personel yetiştirmeyi amaçlayan iki yıllık eğitim - öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur.

2.2 Türkiye’de Turizm Eğitiminin Gelişimi

Türkiye’deki turizm eğitiminin geçmişine bakıldığında, turizm eğitime ilişkin ilk faaliyetler çoğunlukla *planlı kalkınma dönemi* içerisinde başlamasına karşın, başlangıcı Osmanlı Devleti döneminde *Seyyahlara Tercümanlık Edenler Hakkında 190 Sayılı Nizamname*’ye dayanmakta, Cumhuriyet döneminde ise 1925 yılında *1730 Sayılı Seyyah Tercümanları Hakkında Kararname* çıkarılmış, buna göre bir yönetmelik yayımlanmıştır. Ancak bu konuda görevli belediyeler, işe tam sahip çıkmadıkları için istenilenler yapılamamış ve bu düzenlemeler turizm eğitimi ihtiyacını gerekli kılmıştır. Bu dönem itibariyle, turist rehberlerinin yetiştirilmesinde ve turizm eğitim ve öğretimi ile ilgili yayınların hazırlanması ve yayınlanmasında Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu önemli bir görev üstlenmiştir (Ünlüöner, 1993:499).

Tablo 1. Türkiye’de Yıllar İtibariyle Turizm Eğitiminin Gelişimi

Tarih	Turizm Eğitimi	Niteliği
29 Ekim 1890	Seyyahlara Tercümanlık Edenler Hakkında 190 Sayılı Nizamname	Yönetmelik
1925	1730 Sayılı Seyyah Tercümanları Hakkında Kararname	Yönetmelik
1953	Ankara ve İzmir Ticaret Liselerinde	turizm meslek kursları tercüman rehberlik kursları
1955 ve 1960	İzmir Ticaret Liselerinde	turist rehberliği kursları

1961-62 yılında	öğretim	Ankara Otelcilik Okulu	Lise düzeyinde
1967-68 yılında	öğretim	İstanbul	Lise düzeyinde
1975-76 yılında	öğretim	Kuşadası	Lise düzeyinde
1984-85 yılında	öğretim	Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri	Lise düzeyinde
2012-2013 öğretim yılı		60 alan ve 226 dal programından ağırlıklı (<i>Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Alanı, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Eğlence Hizmetleri Alanı...</i>)	Lise düzeyinde
1965 yılında		Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu	Üniversite düzeyinde
1969 yılında		Ege Üniversitesi	Üniversite düzeyinde
1974 yılında		Hacettepe Üniversitesi	Üniversite düzeyinde
1975 yılında		Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi	Üniversite düzeyinde
1980 yılında		Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi	Üniversite düzeyinde
1982 yılında		Erciyes Üniversitesi	Üniversite düzeyinde
1984-85 yılında		Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1986-87 öğretim yılı		Antalya Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1988-89 yılında		Bilkent Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde ilk özel turizm okulu
1992 yılında		Abant İzzet Baysal Üniversitesi Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1992 yılında		Muğla Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1992 yılında		Mustafa Kemal Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1992 yılında		Çanakkale Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu	Üniversite düzeyinde
1964 yılında		İzmir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde bir Turizm Enstitüsü	Lisansüstü
1974 yılında		Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Turizm ve Otel İşletmeciliği	Lisansüstü
1982-83 yılında		Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne Dönüşüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü
1972 yılında		İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi İktisadi Coğrafya ve Turizm Enstitüsü	Turizm Enstitüsü

Kaynak: Boylu ve Arslan, 2014; Erdoğan ve Yıldırım, 2014; Ünlüöner, 1993; Aksöz, 2014.

1960'lı yıllara gelindiğinde 7334 Sayılı *İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu* gereğince bir uzmanlık alanı olarak turizm bölümlerinin kurulmuş ve 1961-62 öğretim yılında Ankara Otelcilik Okulu açılmıştır. Derslerin bir kısmını yabancı dille yapan *Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri* 1984-85 öğretim yılında açılmıştır. Bu okulların yapısında 2005-2006 öğretim yılından itibaren önemli değişiklikler yapılarak *yeterliliğe dayalı modüler çerçeve öğretim programları* uygulamasına geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 04.12.2008 tarihinde Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri'nden "*Anadolu*" ismi kaldırılarak *Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri*'ne dönüştürülmüştür. Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri eğitimlerini, Türkiye'deki turizm mevsimine paralel olarak sürdürmekte, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, teorik ve uygulamalı eğitimlerini okulda Ekim-Mart ayları arasında;

uygulamalı eğitimlerini de turistik işletmelerde yapmaktadırlar (Ünlüönen ve Boylu, 2009; MEB, 2008; MEB, 2013; aktaran: Boylu ve Arslan, 2014).

Türkiye’de üniversite düzeyinde turizm eğitimi değerlendirildiğinde, ilk olarak Ankara Ticaret Yüksek Öğretmen Okulu’na 1965 yılında “turizm bölümü” ilave edilerek kurulan *Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu*, Ticaret ve Turizm Meslek Liselerine, meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Atay ve Yıldırım, 2009: aktaran: Erdoğan ve Yıldırım, 2014:19). Tarihleri tablo 1’de görüldüğü gibi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi ve Erciyes Üniversitesi bünyesinde ön lisans ve lisans düzeyinde turizm eğitimi veren birimler kurulmuştur (Resmi Gazete, 2009; aktaran: Boylu ve Arslan, 2014). Daha sonra, Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Antalya Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Bilkent Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Muğla Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Mustafa Kemal Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu ve Çanakkale Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu kurulmuş (Ünlüönen, 1993), zaman içinde sayıları artmış, 13.11.2009 itibariyle de *Turizm Fakülteleri* kurulmuştur (Boylu ve Arslan, 2014).

Türkiye’de üniversite düzeyinde turizm eğitimi veren turizm eğitim kurumlarında yıllar itibariyle bir artış görülmektedir. Türkiye’de turizm eğitimi veren meslek yüksekokulu sayısı 1990 yılında 28, 1994 yılında 54, 2002 yılında 87 ve 2006 yılında 111 olarak tespit edilmiştir. 2012 yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzuna göre; Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 73 devlet 18 vakıf üniversitesi olmak üzere 91 üniversite bünyesinde ön lisans turizm eğitimi ve 231 ön lisans programı bulunmaktadır. Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren üniversite sayısı 2002 yılında 21, 2005 yılında 25, 2006 yılında 30 olduğu tespit edilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 45 üniversite bünyesinde (32 devlet ve 13 vakıf) turizm lisans eğitimi verilmektedir (Aymanıuy ve Aymanıuy, 2002; Dağdeviren, 2007; Öncüer, 2006; Ural ve Pelit, 2002; www.osym.gov.tr; aktaran:Türkeri, 2014). Türkiye’de 2014 yılı rakamlarıyla lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen 46’sı devlet ve 17’si de vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 63 üniversite bulunmaktadır. Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumları; 25’i Turizm Fakültesi, 17’si diğer fakülteler, 18’i T.İ.O.Y.O. (Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulları) ve 13’ü U.B.Y.O. (Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu) olmak üzere toplam 73 tanedir. Turizm fakülteleri ve T.İ.O.Y.O.’larda yalnızca turizm eğitimi verilirken, diğer fakültelerde (İ.İ.B.F., İşletme, İktisat, ve diğ.) ve

U.B.Y.O.'larda diğer bölümlerin yanı sıra turizm işletmeciliği, vb. bölümler bulunmakta, bu üniversitelerde turizm ile ilgili 106 bölüm faaliyet göstermektedir. Bu bölümler; gastronomi, gastronomi ve mutfak sanatları, konaklama işletmeciliği, otel yöneticiliği, rekreasyon yönetimi, seyahat işletmeciliği, seyahat işletmeciliği ve turizm rehberliği, turizm işletmeciliği, turizm işletmeciliği ve otelcilik, turizm rehberliği, turizm ve otel işletmeciliği, turizm ve otelcilik ve yiyecek ve içecek işletmeciliğidir. Lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen bölümlerin 2014 yılı kontenjanı 10.075'tir (ÖSYM, 2014; aktaran: Ulama, Batman ve Ulama, 2015:343-344). 2016-2017 öğretim yılında bu sayılar; 77 üniversitede 196 turizm lisans programına 10 bin 418 öğrenci alınmış, bu programların, 119'u fakülteler, 77'si yüksekokullar da yer almaktadır (Bayraktaroğlu, 2016; aktaran: Temizkan ve Behremen, 2017).

Türkiye'de lisansüstü turizm eğitimi ise 1964 yılında Ege bölgesinde İzmir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde bir Turizm Enstitüsü kurulmuş ancak faydalı bir çalışmada bulunamamıştır. Daha sonraki yıllarda Ege Üniversitesi İşletme Fakültesi Turizm İşletmeciliği bölümünde 1982-83 öğretim yılına kadar turizm işletmeciliği dalında yüksek lisans ve doktora programı devam etmiş, 2547 Yükseköğretim Kanunu (4/11/1981) ile lisansüstü eğitim ve öğretim programları üniversitelere bağlı kurulan sosyal bilimler enstitülerinde yapılması öngörülmüştür. Yine 2547 sayılı kanundan önce Hacettepe Üniversitesi mezuniyet sonrası Eğitim Fakültesinde Turizm ve Otel İşletmeciliği dalında lisansüstü eğitim yapılmış, 1969 yılında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesine bağlı İktisadi Coğrafya ve Turizm Enstitüsü kurulmuş, 1972 yılından itibaren lisansüstü düzeyde turizm eğitimi verilmiş ve yeni düzenlemelerle turizm ile ilgili lisansüstü programlar İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde devam etmiştir. Lisansüstü eğitimde yıllar itibariyle öğrenci sayıları artış göstermiş, 1983-84 yılında yüksek lisans (YL) öğrenci sayısı 41'e, 1986-87 eğitim-öğretim yılında YL 93, doktora ise 49, 1991-92 yılında 251 YL ve 63 Dr toplam 314 lisansüstü öğrenciye yükselmiştir (ÖSYM, YÖK İstatistikleri; aktaran: Ünlüöner, 1993). Lisansüstü eğitim 2013 yılı itibariyle 41 program olup, 27'sinde YL ve 14'ünde Dr eğitimi verilmektedir (YÖK, 2013; aktaran: Boylu ve Arslan, 2014).

Tablo 2. Turizm Eğitimi Üzerinde Yapılmış Çalışmalar

Yazarlar	Öğrenci Odaklı Çalışmalar	Sektör Odaklı Çalışmalar	Eğitimci Odaklı Çalışmalar
Kızıllırmak (2000), Kuşlivan (2000), Ağaoğlu (1991), Tüylüoğlu (2003)	Turizm sektörünün işgücü ihtiyacını, turizm eğitimi almamış işgücünü istihdam ederek karşılamakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca turizm eğitimi almış mezunların büyük çoğunluğunun		

	turizm sektörü dışında istihdam edildiği saptanmıştır.		
Ünlüönen (2004), Kuşlivan ve Kuşlivan(2000)	Öğrencilerin okumakta oldukları programa ve mezuniyet sonrası im imkanları ile ilgili değerlendirmelerinde zamanla olumsuz yönde değişimler saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun seçtiği bölümden pişman oldukları ifade edilmiştir.		
Aksu ve Köksal (2005)	Öğrencilerin sektöre karşı olumsuz bir tutum ve görüş içerisinde oldukları saptanmıştır. Bu öğrencilerin yanında olumlu görüş bildiren öğrenciler de bulunmuş, bu öğrencilerin üniversite giriş sınavında turizm bölümünü istekli seçerek, stajlarını yurt dışında gerçekleştirdikleri belirtilmiştir.		
Güzel (2006), Aktaş ve Boyacı (1992)	Yükseköğretim kurumlarında sunulan turizm eğitiminin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını ve öğrencilerin tatmin düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.		
Kozak ve Kızılrımk (2001), Gez (1994)	Staj yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre sektöre karşı daha olumsuz tutum içinde olduklarını saptanmıştır. Turizm eğitimi almış mezunların zamanla turizm sektöründe çalışmak istemediklerini ifade görülmüştür.		
Pelit ve Güçer (2006) Çakır (1998), Kuşlivan ve Kuşlivan (2000)	Öğrenciler, verilen eğitimin staj esnasında yarar sağlamadığını belirtmiş ve staj yaptıkları kurumlarının kendilerini ucuz iş gücü olarak gördükleri ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin staj uygulamalarından memnun olmadıkları ve meslekten uzaklaştırdığı saptanmıştır.		
Demirer (2000)		Turizm öğrencilerinin, sektörün beklentilerini tam olarak karşılamadıkları tespit edilmiştir.	
Koyuncu (2000)		Turizm öğrencilerinin beklentilerinin sektörel uyumadığını saptamış ve çalışma koşullarının öğrencileri olumsuz tutum içersine sürüklediği ifade edilmiştir.	
Üzümcü ve Bayraktar (2004)	Turizm öğretmenlerinin verdiği mesleki eğitimi etik açısından inceledikleri araştırmada, etik ilkelerin tam uygulanmadığını ve verilen eğitimin yetersiz olduğunu saptamışlardır.		Turizm endüstrisinde çalışanların eğitim durumları diğer sektörlerde çalışanlara göre düşük kaldığı tespit etmişlerdir.
Üzümcü, Alyakut ve Günsel (2015)	Turizm öğrencilerinin, turizm eğitimi alma nedenleri ile mesleğin geleceğine ilişkin bakış açıları araştırılmış, öğrenciler ücretlere ve kariyer		

	imkânlarına ilişkin algılarının turizm eğitimini tercih etme nedenlerine göre ve ücret ile kariyer beklentilerine ilişkin gelecek algılarının üniversite tercihlerine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir.		
Üzümcü (2015)			Otel yöneticilerinin turizm eğitimine yönelik algılarını belirttikleri araştırmada, yöneticiler; turizm eğitiminde, teorik dersler yanında uygulamalı dersler verilmesini, öğrencinin; kişisel gelişimlerinin sağlanması, mesleki olarak bilinçlendirilmesi, kariyer planlaması yapmalarının sağlanması ve turizm eğitiminin uzman hocalar/sektör profesyonelleri tarafından verilmesi gerektiğini ve öncelikle temel eğitimin kalitesinin artması gerektiğini ve üniversitelere görevler düştüğünü ifade etmişlerdir.
Boylu ve Arslan (2014)	Türkiye’de turizm eğitimindeki son rakamsal gelişmelerin değerlendirildiği araştırmada, yıllar itibarıyla turizm eğitimi alan öğrenci sayısında önemli miktarlarda artış olduğu ancak turizm eğitimi veren öğretim elemanı sayısındaki artışın, öğrenci sayısındaki artış karşısında yetersiz kaldığı görülmektedir.		
Aymankuy, Tetik, Girgin, Aymankuy Ş. (2013)			Bu çalışma, hem lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin hem de görev yapan akademisyenlerin staj uygulamalarına yönelik bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ve akademisyenlerin, stajı önemli buldukları belirlenmiştir.
Baykal ve Şahin (2015)	Önlisans düzeyinde turizm eğitimi veren okullarda geçerli olan ders programlarını inceleyerek, analiz etmişler, kültür dersleri dışında, MYO’da mesleki beceriye dayalı dersler bulunduğunu, uygulama derslerinin de bulundurulmasının gerektiğini ve yabancı dil derslerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir.		
Çuhadar ve Çetintürk (2016)	Ön lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin, turizm sektöründe kariyere yönelik algılarının belirlenmesi amaçlı hazırlanan çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının turizm sektörüne yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları saptanmıştır.		
Demir ve Demir (2016)	Turizm lisans öğrencilerinin kurumlarından akademik beklentileri ile onlara sağlanan akademik hizmetlerden memnuniyet düzeylerini karşılaştıran ve kariyer planlaması ile ilişkisini ortaya koyan araştırma sonucunda, bireylerin beklentileri ile memnuniyet düzeylerinin		

	ters yönlü bir ilişkisi olduğu, ve bu iki temel faktörün kariyer planlamasını etkilediği bulgusuna ulaşıldığı belirtilmiştir.		
Erdoğan ve Yıldırım (2014)	Türkiye’de lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi inceleyen araştırmada, turizm eğitiminin 9 farklı fakülte/yüksekokul ve 11 farklı bölümde verilmesi, farklı eğitim politikaları ve standartların oluşmasına sebebiyet verdiği için turizm fakülteleri adı altında toplanması gerektiğine, staj, yurtdışı deneyim, uygulama oteli gereği, yabancı dil hazırlık eğitimi vb. gereğine değinmişlerdir.		
Orhan (2015)	Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörü ile ilgili algısını ortaya koymak ve bu algının çalışma niyeti üzerindeki etkisini belirlemek üzere çalışmada, öğrencilerin sektöre yönelik algılarının çalışma niyetlerine etkisini ölçen boyutlar (yönetim, ücret, işin doğası, sosyal haklar, iş tatmini, yasal mevzuat, çalışma koşulları, motivasyon, terfi imkânı ve kariyer) ile çalışma niyeti arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.		
Soybalı ve Bayraktaroğlu (2013)	Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi veren kurumların uygulama olanakları hakkında bilgi elde etmek üzere yapılan çalışmada; uygulama olanaklarının yetersizliğine değinilmiş ve öğretim elemanlarının verdikleri uygulamalı derslere yönelik niteliklerinin uygun olmadığı durumlarda değiştirilmediklerini ifade etmişlerdir.		
Ulama, Batman, Ulama (2015)	Araştırma, lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm endüstrisine yönelik algılarını tespit etmek üzere yapılan çalışmada, öğrencilerin turizm endüstrisine yönelik algının genellikle olumlu olduğu ancak yine de turizm endüstrisinin kendine özgü yapısından kaynaklanan olumsuzlukların farkında oldukları ve turizm eğitimi almayı kendi istekleriyle seçtikleri belirtilmektedir.		
Temizkan, Behremen (2017)			Turizm akademisyenlerinin profillerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma, yüksek turizm öğretimi veren okullarda çalışan akademisyenlerin durumları hakkında; turizm diplomalıların kendi öğretim kurumlarında akademisyen olmalarının ve özellikle idareci olmalarının önünde engeller olduğu, turizm doktora ve doçenti sayısının artmasının gerektiği belirtilmiştir.

Kaynak: (Baltacı F., Üngören E., Avsallı H. ve Demirel O.N., 2012; Boylu ve Arslan, 2014; Üzümcü, 2015; Üzümcü, Alyakut, Günsel, 2015; Baykal ve Şahin, 2015; Çuhadar ve Çetintürk, 2016; Orhan, 2015; Temizkan ve Behremen, 2017;Ulama, Batman ve Ulama, 2015).

Türkiye’de turizm eğitiminin geçmişi görüldüğü gibi en fazla 30-40 yıllık bir maziye sahip olup, özellikle akademik araştırma yapacak turizm akademisyenlerinin geçmişi ise çok daha kısa bir geçmişi olduğundan turizm eğitimi ile ilgili araştırmalar henüz çok yeni ve sayıca azdır. Bu bağlamda turizm eğitimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genel olarak turizm eğitime öğrenci bakış açısı, turizm sektörünün bakışı ve turizm eğitmenlerinin bakış açısı olmak üzere, üç perspektiften yaklaşıldığı görülmektedir. Özellikle en fazla çalışmanın öğrenci perspektifinden yapıldığı, ikinci sırada turizm sektörünü konu alan araştırmaların yer aldığı ve üçüncü ve en az araştırılmış olan ise turizm eğitimi veren akademisyenlere yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Turizm sektörünün Türkiye’deki yapılanması ve eğitiminin henüz çok yeni olması, bu konudaki araştırma ve çabalarında sınırlı sayıda olmasına nedendir. Bu bağlamda aşağıda turizm eğitime ilişkin yapılan literatür taraması ve araştırmacıların çalışma sonuçları özet bir şekilde yer almaktadır.

3. YÖNTEM

Araştırmada, öncelikle kavramsal olarak Türkiye’de mesleki turizm eğitiminin genel yapısı incelenecek ve üniversite düzeyinde verilen turizm eğitiminin durumu açıklanmıştır. Ardından, araştırmacıların daha önce yapmış oldukları dört akademik çalışma betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

Araştırmacıların mesleki turizm eğitime yönelik 2015 ve 2017 yılları arasında yapmış oldukları; *Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleğin Geleceğine İlişkin Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma* ile *Turizm Eğitime Yönelik Memnuniyet Algıları: Turizm Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma* isimli çalışmalarda, turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm eğitime ve mesleğin geleceğine ilişkin görüşleri alınmış ve öğrenci perspektifinden turizm eğitimi ve turizm mesleği değerlendirilmiştir. *Otel Yöneticilerinin Turizm Eğitime Yönelik Algıları: Kocaeli ili Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma* da ise turizm eğitiminin turizm sektörü ihtiyacına göre verilmesi fikrinden hareketle, otel işletmeleri yöneticilerinin perspektifinden turizm eğitimi ele alınmıştır. *Mesleki Turizm Eğitime Yönelik Turizm Eğitimcilerinin Görüşleri* son çalışmada ise, mesleki turizm eğitime, turizm eğitimi veren akademisyenlerin görüşleri alınarak eğitimci perspektifinden turizm eğitimi irdelenmiştir. Ardından ise, bu üç perspektiften, dört makalenin sonuçları betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

2015-2017 yılları arasında Turizm Eğitime yönelik Üzümcü ve Alyakut'un yapmış olduğu nicel ve nitel dört çalışmaya ait bulgular bu bölümde verilmiştir. Bu çalışmalar öğrenci- sektör ve akademisyen bakış açılarını ayrı ayrı yansıtan çalışmalara ait bulgular olup Turizm Eğitime yönelik bütüncül bir perspektif ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Öğrenci Perspektifinden Turizm Eğitime Yönelik Araştırmalar

<p>Araştırma 1: Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleğin Geleceğine İlişkin Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma Üzümcü, Alyakut ve Günsel, 2015</p>	<p>Bu çalışma, Kocaeli Üniversitesi Kartepe Turizm MYO Turizm Otelcilik Programında eğitim alan 223 öğrenciye anket uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara Faktör Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; üniversite öğrencilerinin geleceklerine yönelik ücret beklentilerinin ($p < 0.004$) ve kariyer beklentilerinin ($p < 0.000$) üniversite tercihlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak iş bulma ve çalışma koşulları ($p > 0.154$) açısından böyle bir farklılığa ait bir bulguya rastlanmamıştır. Diğer bir sonuç ise; öğrencilerin turizm sektöründe sosyal güvence ve sosyal imkanların yeterliliği ve ücretler konusunda olumsuz bir yargıya sahip olmadıklarıdır. Bunun nedeni, öğrencilerin staj/iş deneyimlerinin olması ve sektörü yakından tanımaları olarak söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, aldıkları eğitim ile sektörde yükselebileceklerini ve yönetici olabileceklerini düşündükleri belirlenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin mezun olduktan sonra mesleklerini devam ettireceği saptanmıştır.</p>
<p>Araştırma 2: Turizm Eğitime Yönelik Memnuniyet Algıları: Turizm Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma Üzümcü ve Alyakut, 2015</p>	<p>Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Kartepe Turizm MYO'da eğitim gören 223 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere anket uygulanmış, Faktör Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin turizm eğitiminden duydukları genel memnuniyetsizlik algıları ve turizm eğitimi gerekliliğine ilişkin algıları grup içi ve gruplar arasında yönelik olarak ($p < 0.002$) farklılıkları açıklayabilme potansiyeline sahiptir. Buna göre, Turizm M.Y.O. öğrencilerinin eğitimden duyulan memnuniyetsizliğin eğitimin gerekliliğine ilişkin algılarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda turizm eğitimi almış öğrencilerin, turizm sektöründe bilgi ve deneyimleri olması sebebiyle turizm eğitimi hakkında daha çok olumlu yargıları olduğu ve aldıkları turizm eğitime ilişkin memnuniyet düzeylerinin ise hem memnun hem de memnun olmayanların birbirine yakın düzeyde olduğu tespit edilmiştir.</p>

Tablo 4. Turizm Sektörü Perspektifinden Turizm Eğitime Yönelik Araştırma

<p>Araştırma 3: Otel Yöneticilerinin Turizm Eğitime Yönelik Algıları: Kocaeli İli Otel Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma Üzümcü, 2015</p>	<p>Bu araştırmaya, Kocaeli ilinde 2015 Nisan-Mayıs aylarında 10 otel yöneticisi ile mülakat yapılmış ve yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Bulgular nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda otel yöneticileri; turizm eğitimi sürecinde, teorik dersler yanında uygulamalı dersler verilmesi gerektiğinin, ayrıca öğrencinin kişisel gelişimlerinin sağlanarak, öğrencilerin mesleki olarak bilinçlendirilmesi, kariyer planlaması yapmalarının sağlanması ve turizm eğitiminin uzman hocalar/sektör profesyonelleri tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Turizm eğitimi konusunda, temel sorumluluğun eğitim kurumlarına ait olduğunu, öncelikle temel eğitimin kalitesinin artması gerektiğini ve üniversitelere büyük görevler düştüğünü ifade etmişlerdir.</p>
--	---

Tablo 5. Turizm Eğitimcileri Perspektifinden Turizm Eğitime Yönelik Araştırma

<p>Araştırma 4: Turizm Eğitiminin Turizm Eğitimcileri Perspektifinden Değerlendirilmesi Üzümcü ve Alyakut, 2017</p>	<p>Bu çalışmada, Türkiye'nin her bölgesinden, üniversite düzeyinde turizm eğitimi veren ve her akademik aşamadan (Arş. Gör., Öğr. Gör., Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. Dr.) akademisyenin görüşleri alınmış, sonuçlar içerik analizi kullanılarak betimlenmiştir. Araştırma sonucunda, akademisyenlerin verilen turizm eğitimi yeterli bulmadıkları ve müfredatların revize edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Müfredatın revize edilmesinde bir komisyon oluşturulması ve komisyon üyelerinin sektör temsilcileri (TÜRSAB-TÜROB-TUREB gibi), alanında uzman akademisyenler, yerel yönetimler ve kamu kurum ve kuruluşlarından (YÖK, MEB, Turizm Bakanlığı vb.) birer kişi ile temsil edilmesi önemli görülmüştür. Ayrıca müfredatta teorik derslerin fazla olması, öğrencilerin uygulamada yetersiz olmasına sebep olduğu ve uygulamaya yönelik ders sayılarının artırılması ile alanında uygulama bilgi ve tecrübesi olan kişiler tarafından derslerin yürütülmesi belirtilmiştir. Bu tespitle özellikle programlarda işletme derslerinin fazlalığı ve eğitmen kadrosuna göre ders açılmasının etik olmadığı da ifade edilmiştir. Diğer bir tespit ise; turizm müfredatlarının çoğunda yabancı dil hazırlık sınıflarının olmaması ve öğrencilerin sektör için elzem olan yabancı dil bilgisinin yetersiz olmasıdır. Bu kapsamda akademisyenler, sektör- okul işbirliğine dikkat çekmiş ve sürdürülebilirliğine vurgu yapmışlardır. İlaveten staj sürelerinin kısa olduğu ve sektörün yoğunluğuna göre akademik takvim ile staj sürelerinin düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir. Önemli bir tespit de; turizm mezunu öğrencilerin, çalışma alanı olarak genellikle otelleri tercih ettikleri/düşündükleri oysa bunun yanı sıra seyahat acenteleri, hava yolları, catering, temizlik, hastane vb. işletmelerde de kariyer olanağına sahip oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin yönlendirilmesinde akademisyenlere iş düştüğü belirtilmiştir. Buna paralele olarak, turizm okullarının nicelikten çok niteliği öncelikle ve ihtiyaç doğrultusunda açılması bildirilmiş ve turizm bilincinin kazandırılması için eğitimin ilk basamağından itibaren turizm eğitiminin verilmesi uygun görülmüştür.</p>
--	--

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de mesleki turizm eğitiminin, turizm sektörünün taleplerine uygun nitelikte eleman yetiştirememesi, çözülmesi gereken sorunların başında gelmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik çeşitli araştırmalar sonucunda gerekli düzenlemeler ve güncellemeler dile getirilmiş ancak radikal ve kalıcı bir değişiklik yapılmadığı görülmüştür. İlaveten araştırmaların daha çok tek yönlü bakış açısına sahip olduğu ve derinlemesine nitel araştırmaların yeterli olmadığı da belirlenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın araştırmacıları tarafından daha önce yapılmış olan dört çalışması değerlendirilmiş ve konu bütüncül (öğrenci, eğitimci, sektör) olarak ele alınmak istenmiştir. Bu çalışma ile turizm eğitime ilişkin hem turizm yazınına katkı sağlamak hem de eğitim sektörü özelinde karar verici konumundaki (YÖK/Üniversiteler, MEB, Turizm Bakanlığı, TUROB, TÜRSAB, TUREB vb.) kuruluşlar açısından bir rehber niteliği taşıması ümit edilmektedir.

Çalışmalar sonucunda şu öneriler getirilmiştir:

- Turizm eğitimi müfredatlarında teorik derslerin uygulamalı derslerle pekiştirilmesi ve uygulama olanaklarının (fiziki, teknik, personel vb.) sağlanması/artırılması
- Turizm müfredatlarının uzman kişilerden oluşan bir komisyon tarafından değerlendirilerek, ortak bir müfredat oluşturulması
- Turizm sektöründe yabancı dil ihtiyacının gereği olarak turizm eğitimi veren programlarda zorunlu hazırlık sınıfının açılması ve mümkünse 2. dil eğitimi verilmesi
- Öğrencilerin staj sürelerinin (en az bir dönemi kapsaması) ve akademik takvimlerin turistik sezona göre düzenlenmesi
- Turizm eğitimi müfredatına teorik ve uygulamalı meslek derslerinin yanı sıra öğrencilerin kariyer planlarına, yetenek ve kişisel gelişimlerine uygun seçmeli dersler konulması
- Öğrencilerin uygulama ve staj imkânları konusunda yaşadıkları sıkıntılar göz önünde bulundurulduğunda, okulların kuruluş yerleri gözden geçirilmesi, turistik potansiyelin yüksek olduğu bölgelere ağırlık verilmesi, eğitimciler tarafından öğrencilerin staj süresince denetiminin sağlanması
- Turizm okulları ve öğrencilerin sektörün beklentilerini önemseydiği kadar turizm sektörünün de okulların ve öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlemeler yapması (adil çalışma koşulları, stajların ücretlendirilmesi, uygun tutum ve davranışlar)

- Turizm okullarında çalışan akademik personelin, turizm ve ilgili alanlarında eğitim almış uzman kişiler olması ve okul yöneticilerinin de bu kişilerden seçilmesi böylece eğitimin niteliğinin artırılması
- Toplumda turizm bilincinin oluşturulması amacıyla temel eğitime, turizm dersinin koyulması, teknik gezilerle bölge /ülke tanıtımının sağlanması ve turizmin özendirilmesi
- Turizm okullarına gelen öğrencilerin, daha bilinçli ve istekli gelmesi için gerek orta öğretim kurumlarında rehberlik hizmetinin gerekse yükseköğretim kurumlarında mesleki bilgilendirmenin daha etkin yapılması (orta ve yükseköğretim işbirliği)
- Turizm öğrencilerinin (Meslek Yüksek Okulu, Yüksekokul ve Fakülte) Avrupa Birliği öğrenci değişim programları, yurt dışı staj imkânları, çift diploma vb. olanaklarla teşvik edilmesi
- Üniversitelerin turizm bölümlerinden mezunların başta Kültür ve Turizm Bakanlığı olmak üzere TÜRSAB, TÜROB, TUREB, Turizm Danışma Ofisleri (belediye/bakanlıkların il ve ilçe müdürlükleri vb.), THY. gibi kuruluşlarda istihdam edilmesi
- Yerli ve yabancı misafir memnuniyeti ve ülke tanıtımına olumlu katkı sağlaması açısından yasal olarak turizm sektöründe çalışacak turizm eğitimi almış personel oranının artırılması ve turizm işletmelerine teşvik sağlanması

Sonuç olarak, eğitim dinamik bir olgu olup teknoloji, bilim, çevre, iletişim vb. değişimlerden etkilenmektedir. Bu sebeple kendini geliştirmek ve güncellemek zorundadır. Bu tür çalışmalar da, eğitimin güncellenmesi ve yenilemesine olanak sağlamaktadır. Dinamik bir sektör olan turizm de, verilen eğitimini sektöre paralel olarak yenilemeli ve güncellemelidir. Bunu sağlamak için de turizm okulları gerek iç paydaşları (akademisyenler, diğer okullar, öğrenciler, yöneticiler vb.) gerekse dış paydaşları (sektör temsilcileri, bakanlık yetkilileri, STK, belediyeler, dernekler vb.) ile işbirliği ve iletişimini artırarak devam ettirmelidir.

KAYNAKÇA

- Aksöz, E.O. (2014). *Lisansüstü turizm eğitiminde öncü model: Hacettepe üniversitesi turizm işletmeciliği yüksek lisans programı*, III. Disiplinlerarası Turizm Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı, Yayıncı: Anatolia, Kuşadası, Aydın, 1(1), 288-289.
- Aksu, M. ve Bucak, T. (2012). Mesleki turizm eğitimi. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 7-18.
- Aymankuy, Y., Tetik N., Girgin K.G ve Aymankuy, Ş. (2013). Lisans düzeyinde turizm eğitimindeki staj uygulamasına öğrenci ve akademisyenlerin bakışları (BTİÖYO’da Uygulama). *International Journal of Human Sciences*, (10)1, 101-128.
- Baltacı, F., Üngören E., Avsallı H. ve Demirel, O.N. (2012). Turizm eğitimi alan öğrencilerin eğitim memnuniyetlerinin ve geleceğe yönelik bakış açılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 17-25.
- Boylu, Y. ve Arslan E.(2014). Türkiye’deki turizm eğitiminin rakamsal gelişmeler açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1, 79-97.
- Çatı, K. ve Bilgin, Y. (2013). Turizm lisans öğrencilerinin turizm sektöründe çalışma eğilimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 23-45.
- Erdoğan, A. ve Yıldırım Y. (2014). Türkiye’de lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi üzerine genel bir değerlendirme: geleceğe yönelik öneriler ve bir ders programı önerisi, *Social Sciences Research Journal*, 3(2), 16-26.
- Hacıoğlu, N., Kaşlı M., Şahin ve Tetik N. (2008). *Türkiye’de turizm eğitimi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- İbicioğlu, H., Avcı, Avcı U. ve Boylu, Y. (2003). Turizm işletmelerinde insan kaynaklarının eğitiminde stratejik sektörel eğitim organizasyonlarının uygulanabilirliğine yönelik bir inceleme, *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 69-90.
- Kozak, M.A.(2009). Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 22, 2.
- Orhan, A. (2015). *Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm sektörü ile ilgili algılarının çalışma niyetleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Turizm İşletmeciliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Türkeri, İ. (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 1-14.

- Ulama, Ş., Batman, O. ve Ulama, H. (2015). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin kariyer algılamalarına yönelik bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği, *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 339-366.
- Üngüren, E., Doğan H., Özmen M. ve Tekin Ö.A. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi, *Journal of Yaşar University*, 5(17), 2922-2937.
- Üzümcü, T. P. ve Bayraktar, S. (2004). *Türkiye’de turizm otel işletmeciliği alanında eğitim veren yükseköğretim kuruluşlarındaki, eğitimcilerin turizm mesleki eğitiminin etkisel açıdan incelenmesine yönelik bir alan araştırması*, 3.Bilgi-Ekonomi-Yönetim Kongresi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 79-92.
- Üzümcü, T.P ve Alyakut Ö. (2015). *Turizm eğitimine yönelik memnuniyet algıları: turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma*, I. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, Saraybosna, 633-649.
- Üzümcü, T.P (2015).Otel yöneticilerinin turizm eğitimine yönelik algıları: Kocaeli ili otel yöneticileri üzerinde bir araştırma, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED)*, 30, 123-150.
- Üzümcü, T.P, Alyakut Ö. ve, Günsel A. (2015). Turizm eğitimi alan öğrencilerin mesleğin geleceğine ilişkin bakış açıları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (33), 179-199.
- Üzümcü, T.P ve Alyakut Ö. (2017). Turizm eğitiminin turizm eğitimcileri perspektifinden değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), ISSN: 1307-9581.
- Ünlüönen, K. (1993), Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde turizm eğitim ve öğretimi, *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6, 497-521.
- Wang, J. (2008). *Is tourism education meeting the needs of the tourism industry? An Australian case study*. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Tourism (Research) at the University of Canberra. Australian Capital Territory, Australia March.
- Education First, An Initiative of The United Nations Secretary-General http://www.globaleducationfirst.org/files/EdFirst_G29383UNOPS_lr.pdf Erişim tarihi: 17.05.2015, The Central Role of Education, p.4.

TÜRKMENİSTAN'DAKİ BASMACILIK HAREKETİ (1918-1924) ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER

The Comments About Basmachi Movement in Turkmenistan (1918-1924)

Gurbangeldi GUTLIYEV*

Geliş Tarihi:30.06.2017

Kabul Tarihi:28.07.2017

Öz

Basmacılık Hareketi Bolşeviklerin 1918 senesinde Hokand Özerk Cumhuriyetini ortadan kaldırmasıyla ortaya çıkmış ve kısa sürede tüm Türkistan'a yayılmıştır. Aynı şekilde Türkmen coğrafyasına da sirayet etmiştir. Cüneyt Han'ın azimli mücadelesi sayesinde Türkmen coğrafyası adeta bu hareketin merkezi konumuna gelmiştir. Ruslara karşı bu uğurda mücadele edenlerin asıl amaçları Türkmen coğrafyasını Rus işgalinden kurtarmak ve bu coğrafyadaki Rus varlığına son vermektir. Ne yazık ki vatanlarının kurtuluşu için verdikleri bu kutlu mücadeleleri onların halk nezdinde birer kahramanlar olarak tanınmasını sağlamamıştır. Sovyet rejimi onların bu mücadelelerinin bir eşkıya hareketi olduğunu ve bu hareketin de İngiliz destekli bir hareket olduğunu iddia etmiştir. Sovyet rejimi döneminde her ne kadar vatanlarının ve milletlerinin kurtuluşu için mücadele eden Cüneyt Han, Aziz Han Türkmen önderlerini karalayıcı yazılar kaleme alınmış ve onlar aleyhinde türlü iftiralarda bulunulmuşsa da bunların hiçbiri onların halkın kalbinde yer etmesini engelleyememiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkmen, Cüneyt Han, Aziz Han, Basmacı Hareketi, Türkmenistan

Abstract

The Basmachi Movement emerged when Bolsheviks removed the Hokand Autonomous Republic and soon spread to the whole of Turkestan. Likewise, it had spread to the Turkmen land. Thanks to the resolute struggle of Cüneyt Khan, the Turkmen land has become the center of this movement. The main aim of those who struggled against the Russians is to save Turkmen land from Russian occupation and to remove Russian presence in this land. Unfortunately, their blessed struggles for the liberation of their homeland did not make them recognized as heroes in public. The Soviet regime claimed that these struggles were a bandit movement and that it was a British-backed movement. During the Soviet regime, the leaders who struggled for the liberation of his country and the nation like Cüneyt Khan, Aziz Khan written bad things against them and told various slanders against them but none of them prevented them from taking place in the heart of the people.

Key Words: Turkmen, Cüneyt Khan, Aziz Khan, Basmachi movement, Turkmenistan

1. GİRİŞ

Basmacılar, böyle bir tanım onlar hakkında kötü bir çağrışım yapabilir. Lakin bu tanımlama çok yanıltıcıdır. Çünkü basmacı kelimesinin anlamı bilindiği gibi haydut, çeteci, eşkıya demektir. Ama Türkmenistan'da Sovyet hâkimiyetine karşı mücadele edenler yani basmacılar

* Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta:gurban_geldi@hotmail.com

eşkıya değillerdir. Onlar haksız yere masum insanların canına kıyan veya malına el koyan insanlar değillerdi. Onların Gök Tepe savaşlarıyla Çarlık Rusya'sının işgaline karşı koymaya çalışan kahramanlardan bir farkları yoktur. Nasıl ki 1881 yılında Çarlık Rusya'sı Türkmen coğrafyasını işgal ederken Türkmenler Rusların teslim ol çağrısına uymayarak onlarla mücadele etmeyi göze almışlardı. Nasıl ki Gök Tepe savaşlarında Nurberdi Han, Magtymgulu Han gibi kahramanlar halkına önder olarak son damla kanlarına kadar vatanlarının kurtuluşu için mücadele etmişlerdi. Öyle ki 1885 yılında bu konuyla ilgili olarak tarihçi N. Latkin şöyle demiştir: "Türkmenler... kendi vatanlarını kalpten seviyorlar ve onu son damla kanlarına kadar korumaya hazırlar. Onlar bunu Gök Tepe'de gösterdiler. Burada Ruslar tüm Orta Asya'yı ele geçirdiklerindeki verdikleri kayıptan daha çok kayıp verdiler" (Gündogdyew ve Annaorazow, 1992:12). Aynı şekilde Türkmenler 20. yüzyılın başlarında da (1918-1924) Çarlık Rusya'sının mirasına konmak isteyen ve Türkmenistan'da Rusların hâkimiyetini tekrar canlandırmak için çabalayan Sovyetlere teslim olmaksızın onlara karşı mücadele etmeyi tercih etmişlerdir. Tıpkı Gök Tepe savaşlarında olduğu gibi 20. yüzyılın başlarındaki Türkmenlerin bağımsızlık mücadelesinde de Aziz Han, Cüneyt Han gibi kahramanlar Türkmen halkına önder olarak Ruslara teslim olmaksızın ölmeyi tercih ederek azimle mücadelelerine devam etmişlerdir. Her ne kadar resmîyette Basmacılık mücadelesi cereyan ettiği yıllar 1918-1924 olarak gösterilse de aslında küçük çaplı çatışmalar 1936 yılına kadar devam etmiştir. Yani Türkmenlerin 1918 yılından itibaren başlayan bağımsızlık mücadeleleri 1936 yılına kadar sürmüştür. Türkmenler bu süreçte Ruslara karşı aşağı yukarı yirmi yıl direnmişlerdir. Türkmenlerin bu şekilde uzun süreli direnmeleri kolay olmamıştır. Onların bu direnmeleri yokluklar ve sıkıntılar içerisinde gerçekleşmiştir.

2. BASMACI İFTİRASI VE ÇÜRÜTÜLMESİ

Rusların en çok tedirgin oldukları ülkelerden biri de Türkmenistan idi. Türkmenler verdikleri korku yönüyle Ruslara, Özbekleri arattırmamakta idiler (Kalkan, 1999:133).

Ne acıdır ki Türkmenlerin tıpkı Gök Tepe savaşlarında olduğu gibi Rus işgaline karşı ayaklanmaları ve vatanlarına sahip çıkma uğrunda yaptıkları (millî) mücadele Sovyetler tarafından dünya kamuoyuna "Basmacılık" olarak lanse edilmiş ve dünya literatürüne de böyle hatalı bir tanımlamayla yerleşmiştir. Elbette bu tanımlama Sovyetler tarafından kasıtlı olarak yapılan bir çalışmadır. Sovyet tarihçileri de bu işte üzerlerine düşeni yapmışlar ve böylece uydurma bir Sovyet tarihçiliği doğmuştur. Yalanlarla dolu bu uydurma Sovyet tarihçiliği sadece

Sovyet çıkarları doğrultusunda hareket etmiş ve bu amaçla yazıp çizmişlerdir. Onlar bilimi Sovyet çıkarları için feda etmişlerdir. İşte bu yüzden ki gerek Türkmenistan’da gerekse Türkistan’ın diğer bölgelerinde Sovyet hâkimiyetine karşı yapılan bu gibi milli mücadeleler “basmacılık” yani bir “çeteci,” “eşkîya hareketi” olarak adlandırılmıştır. Sovyet tarihçiliğine göre Sovyetler kurtarıcı, onlara karşı koyan vatanseverler ise eşkîya, çeteci gruplar olarak kabul edilmiştir. Türkmenlerin onurlu mücadelesi maalesef Türkmenistan’da ve diğer Sovyet cumhuriyetlerindeki okullarda bu şekilde öğretilmiştir. Sovyetler neden böyle bir yalana ihtiyaç duydu? Cevabı çok basit ki böylece Sovyetler işgallerine meşrutiyet kazandırma amacındaydı. Türkmen tarihinin biraz öncesine gidersek bu durum daha iyi anlaşılacaktır. Türkmenler (1884 Rus işgalinden sonra) 20 yıl Çar ordularına ve doğu hükümdarlarının (Buhara, Hive ve İran hükümdarları) saldırılarına karşı uzun süreli ve kanlı mücadeleler vermişlerdir. Çarlık Rusya her yıl yeni yerleri işgal etmişlerse de, Türkmenistan’da oldukça fazla uğraşmışlardır. Çarlık ordularının Türkmen topraklarının içine attıkları her adım iki taraf için de yüzlerce kişinin hayatını kaybetmesine yol açmıştır. Bu durum şöhret düşkünü Rus generallerinde öfke meydana getirmiştir. Onların her biri Türkmenleri tamamen yok etmek konusunda bir birine benzer fikirleri söylemişlerdir (Gündogdyew ve Annaorazow, 1992:12). Onların bu fikirleri aynı zamanda (Gök Tepe savaşlarıyla) Türkmen topraklarını işgallerine meşru bir zemin oluşturmak için nasıl bir yol izlediklerinin bir göstergesidir. Rus generallerinin (Türkmen topraklarını) işgallerine meşrutiyet kazandırmak için söyledikleri sözlerden bazıları şöyle idi: “Ben Türkmenlerin bize karşı apaçık düşmanca hareketlerini göz önünde bulundurarak, onların tamamen yok edilmeyi hak ettiklerini düşünüyorum (General Golovaçyov). Türkmenler yeryüzündeki kara lekedir, bu ise onlara katlanan insaniyet için utançtır (General Grodekov). Sadece tek şey sonunda bu eşkîya yuvasını (yani Türkmenlerin yurdunu) yok etmek icap ediyor, bu çok rezilliktir ve bizim dönemimizin lekesidir. Bütün Orta Asya, Horasan, Afganistan, Buhara, Hive bizim bu yabani vahşileri, korkusuz eşkîyaları yok etmemizi bekliyorlar (General Lomakin)” gibi ifadelerle işgallerine kendilerine göre bir zemin hazırlama yolunu tercih etmişlerdir (Gündogdyew ve Annaorazow, 1992:12-13).

Çar generallerinin bu düşmanca ve küstahça ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Türkmenlere eşkîya yakıştırması Çarlık Rusya’sının burayı (Türkmen toprağını) ilk işgali sıralarında başlamıştır. Neden Türkmenlere eşkîya damgası vuruldu? Durum gerçekten böyle mi idi? Çarlık Rusya’sı haklı mıydı? Yoksa tüm bunlar Çarlık Rusya’nın işgallerini örtmek ve ona meşrutiyet kazandırmak için başvurdukları bir yöntem midir? Bu sorunun doğru cevabını bulabilmek için bir karşılaştırma yapmamız yeterli olacaktır. Mesela Sovyetler 1917 Ekim devrimiyle eski

Çarlık Rusya'nın mirasına koymak için Türkistan'ı ve keza Türkmen bölgesini tekrar işgale başlamıştı. Türkistan'da Rus sömürgeciliğine karşı savaşıyan Türkistan Mücahitlerinin faaliyetleri Bolşevikler tarafından Basmacılık olarak ifade edildi. Bu yolla onlar ile halk arasına set çekmek istediler. Durum böyle olunca Basmacılık bir çeteci hareketi olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Hâlbuki basmacıların çeteci, haydut olmadıkları bizzat orada savaşıyan Rus komutan Frunze tarafından yalanlanmaktadır (Gayretullah, 2013:477). Bir Rus yazar Basmacıların büyük bir şöhrete sahip olduklarını yazmaktadır (Hayit, 2006:390). Bunlar sadece Basmacılar hakkındaki birkaç Rus itiraflarından ibarettir. Katı Sovyet rejimi yüzünden Sovyet dönemi eserlerde Türkistan'daki Mücahitler hakkında ortak bir görüş mevcuttur. Hepsi onlar için Basmacı tabirini kullanır. Hepsi onların eşkıya olduklarını, İngiltere'den destek aldığını, amaçlarının Türkistan'ı Sovyet Rusya'dan koparmak ve eski rejimi kurmak olduğunu söyler (Türkmen Sovyet Ensiklopediyası, 1981:302-303; Narmetov, 1976:139; Karpov 1940:3-8).

Sovyet rejimi işgale karşı koyan Türkmenlere de “basmacı” (eşkıya) damgasını vurmuştu. Daha önce de değinildiği gibi Çar generali Lomakin Türkmenlere eşkıya yakıştırmasında bulunmuştu. Ardından da Gök Tepe savaşlarıyla Türkmen toprakları işgal edilmişti. Yukarıda doğru cevabını aradığımız soruya şöyle bir cevap verebiliriz; Çarlık Rusya'sı işgallerini örtmek ve ona meşrutiyet kazandırmak için böyle bir yöntem –Türkmenlere eşkıya suçlamasında bulunmaya–başvurmuştu. Böylece Ruslara Türkmenistan'ı sessiz sedasız işgal edebilmek için haklı bir gerekçe de doğmuş oluyordu. Yoksa ne Türkmenler eşkıya ne de Türkmen ülkesi bir eşkıya yuvası olarak değerlendirilemez. Aksine Türkmenlerin nasıl medeni bir millet olduğu bu bölgeye seyahat eden seyyahların seyahatnamelerinden ve bazı doktora tezlerinden de anlaşılmaktadır. Bu konuda Mehmet Emin Efendi (2000) ve Muhammed Zahir Bigi'nin seyahatnameleri (2005) ile Cihad Cihan'ın (2010) hazırladığı doktora tezinden ayrıntılı bilgi elde edilebilir.

Sovyet hâkimiyetine karşı mücadele edenlerin eşkıya gruplarından ibaret olmadığını ispatlayabilmek için birkaç hususa açıklık getirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun için ilk olarak o günlerin nüfusuna bakılması icap eder. Mesela 1920 yılında 640.844 kişilik nüfusa sahip olan Harezmi'nin 1922-1923 yılında bu nüfusunun 460.905 kişiye düştüğü bilinmektedir (Narmetow, 1976:103-149). Nüfustaki azalma tam 179.939 kişidir ki bu çok ciddi bir nüfus kaybıdır. Bu azalma Basmacıların belli bir halk tabanına sahip olduğunu göstermektedir. Yani halkın büyük bir kısmı onlara destek vermekte idiler. Eğer böyle olmasaydı Harezmi nüfusunun bu kadar az bir sürede yani 2-3 yıl içerisinde böyle büyük bir

kayıp vermesi düşünülemez. Çünkü bu kadar kayıp Harezmi nüfusunun 1/4'den biraz fazladır. Elbette bu kadar nüfus kaybının tek açıklaması olabilir ki o da yukarıda belirttiğimiz üzere Basmacıların belli bir halk tabanına sahip olduğu konusudur. Harezmi halkının büyük bir kısmı Basmacılara destek vermiştir. Bu durum Türkistan'ın diğer bölgeleri için de söz konusudur. Nitekim yukarıda bahsedilen konuların Türkistan'daki Rus idarecisi Frunze de ispatlar gibidir. Frunze Basmacılar hakkında şöyle demiştir: “Basmacılar aslında eşkıya değildirler. Öyle olsaydı onları çoktan yok ederdik. Basmacılık'ın asıl gücü, önceki yöneticilere kırgın binlerce insandır (Hayit, 2006:390). Burada Frunze bir gerçeğe parmak basmaktadır ki o da Basmacıların Sovyet ordusu karşısında belli bir güç oluşturduğu gerçeğidir. Yani bu da bize onların eşkıya, çeteci grupları olmadığını göstermektedir. Çünkü eşkıya ve çeteler küçük gruplardan oluşur ki onların hiçbir zaman bir ordu karşısında hele Sovyet ordusu karşısında herhangi bir sorun teşkil etmesi veya da öyle büyük ordu karşısında küçük bir eşkıya gruplarının tutunabilmesi söz konusu olamaz. Nitekim bu yüzden Frunze Basmacıların eşkıya olmadığını aksine öyle olsaydı onları çoktan yok edebilecekleri itirafında bulunmuştur.

Her ne kadar Sovyet kaynakları Türkistan'ın kurtuluşu için mücadele edenleri basmacı, eşkıya olarak tanımlamış ve Bolşevikleri kurtarıcı olarak göstermişler de artık Sovyet işgalinin gerçek amaçlarından birinin Rusya'ya pamuk ve petrol sağlamak olduğu bilinen bir gerçektir (Hayit, 1966:31). Lakin yine de Sovyet hükümeti ve uyduruk Sovyet tarihçiliği Türkmen coğrafyasını zulümden kurtardıklarını belirtmekte ve orada yaptıkları devrimle gurur duymakta idiler. Sovyetler kendilerinin kurtarıcı olduklarını eğitimde öyle iyi işlemişlerdi ki belli bir süre de olsa genç zihinleri yalanlarla büyülemeyi başarabilmişlerdi. Oysa hakikat şu idi ki Sovyetler hem petrol hem de pamuk ve pamuklu dokuma sanayi bakımından önemli olan Türkmenistan'ı kimseyle paylaşma niyetleri yok idi. Bu kadarıyla Basmacılığın bir halk hareketi, Basmacıların da eşkıya grupları olmadığı, aksine onların Sovyet hâkimiyetine karşı ayaklanan vatansever mücahitler olduğunun anlaşıldığı söylenebilir.

3. BASMACILIK HAREKETİNİN OLUŞUM SÜRECİ

Üzerinde duracağımız bir diğer husus Türkmen coğrafyasında Basmacılığı ortaya çıkaran sürecin kısaca irdelenmesidir. Bunun için 19. yüzyılın sonlarına doğru yani Rus Çarlığının Türkmen coğrafyasındaki hâkimiyeti döneminin biraz incelemesi gerekmektedir. Çarlık Rusya'sı Türkmenistan'ı Rusya'ya bağladığı sırada kendisinin sömürgecilik amaçlarını sürdürüyordu. Çar orduları Türkmen vilayetlerinde işgalciler gibi hareket ediyorlar, her çeşit

ağır vergileri topluyorlar, Türkmenler karşılık gösterdiği zaman ise onlara acımasızca fiziksel ve psikolojik şiddet uyguluyorlardı. Türkmen halkına ağır vergiler koyuluyordu. Çarlık memurları Türkmenlere nefretle bakıyor, küçücük bir hatası veya kabalığı için onları hapsediyor, onlara ceza kesiyorlardı (Roslyakov, 1961:9-10). Rusların yaptıkları bunlarla da sınırlı değildi. Murgap mülki idaresi yaklaşık 300 bin desyatinlik** araziye yerli halkın elinden almıştı. Bunun gibi arazi gaspları çiftçilerin hayatlarını olumsuz etkiliyor ve onların memnuniyetsizliğinin artmasına sebep oluyordu (Annanepesow ve Döwletow, 1977:47-48). Türkmenler arasında bu haksızlık ve zulümlere karşı zaman zaman ayaklanmalar olmuştur. Şammı Kel ve Cüneyt Han gibi gözü pek, cesur kimselerin bu zulüm ve haksız uygulamalara karşı ayaklandıkları bilinmektedir. Lakin Çarlık Rusya'sı hiçbir zaman Türkmenlere yaptığı zulümlerinden vazgeçmemiştir. Aksine bu zulüm ve haksızlıklar artarak devam etmiştir. Mesela 1916 yılındaki Tecen ayaklanmasına katılanlardan acımasızca intikam alınmıştır. Aynı yıl içerisinde birinci dünya savaşına adam göndermek istemedikleri için sömürgecilerin sözde ceza verici birliği Etek Yomutlarını korkunç bir şekilde katletmiş ve mal varlıklarını (para ve mücevherler) yağmalamışlardı. Rus komutan Madridov'un 1916 yılındaki ayaklanması yüzünden Türkmenlere yaptığı zulümler daha önce de zikretmiştir.

Çarlık Rusya'sı devrildikten sonra Türkmenler rahat nefes alacaklarını düşünmüşlerdi. Lakin düşündükleri gibi olmadı. Şimdi karşlarına Çarlık Rusya'nın varisi olan Sovyetler çıkmıştı. Sovyetler kendilerini kurtarıcı olarak göstermeye çalıştılar. Halklara özgürlük getirdiklerini ve onları sömürgecilik ve zulümden kurtarmaya geldikleri propagandasını yaydılar. Halk ilk başta Bolşeviklerin bu yalanına inandılar. Lakin Sovyetlerin bir kurtarıcı değil yok edici ve yağmacı olduğu kısa sürede anlaşılmıştır. Yani Sovyetler Çarlık Rusya'sının yarıda bıraktığını tamamlamaya, Türklüğü ve İslam'ı bitirmeye gelmişlerdir. Bunun böyle olduğunu kaynaklar ispat etmektedir (Kydyraliyeva, 2015:261; Narmetow, 1976:124; De Lageard 1987:31-32). Zaten bu yüzden halkın Sovyetlere karşı ayaklandığı söylenmektedir (Kydyraliyeva, 2015:261). Sovyetler kendilerine karşı ayaklananlara en acımasız şekilde cevap veriyordu. Sovyetler basmacılarla mücadele ederlerken zulümde o kadar ileri gittiler ki pek çok masum insanı acımasızca katlettiler. Buna örnek olarak daha önce de belirtildiği gibi Çur-çuri, Gatı Oy, köylerinin uçakla bombalandığı gösterebilir. Keltegonur köyü ise çoluk çocuk demeden tamamen katledilmiştir. (Muhammetberdiyew ve Orazgylyjow, 1997:68-69). Böyle katliamlar 1930'lu yıllarda da devam etmiştir. Mesela 1930-1932 yıllarında zengin ve toprak sahibi 3 bin

** 1 desyatin 34 dönüme eşittir.

ailenin de yok edildiği bilinmektedir (Gutlyyew, 1992:22). Bu söylenenleri Ekim devriminin önderi Lenin de doğruluyor ki o bu katliamları kastederek şöyle demiştir: “İmhaya bu hızla devam ederseniz, kuracağımız idarede bize yardımcı olacak eleman bulamayacağız” (Şamil, 1971:48). Lakin Stalin, Lenin’in dediğine itibar etmemiş onun ölümüyle SSCB’nin başkanlığı vazifesini üstlenmiş ve Repressiya (Baskı) ile bu imhayı zirveye çıkarmıştır. Öyle ki 1930’lu yıllarda takip edilen baskı ve sindirme politikaları, yasaklar, tutuklanmalar, sürgünler ve katliamlar, milli direnişi tamamen kırmış, bütün kurumlarla birlikte edebiyatını da kızıl imparatorluğun sadık hizmetkârı haline getirdiği bilinmekte ve hatta can korkusuyla çocukların babalarını, kadınların kocalarını reddetmeleri, sıradan olay haline geldiği belirtilmektedir (Karakaş, 1998:28).

Yukarıda anlatılan durumlar Türkmen coğrafyasında Çarlık ve Sovyet Rusya karşıtı hareketin doğmasına ve gelişmesine sebep teşkil etmiştir. Nitekim 1916 ayaklanması Çarlık Rusya karşıtı hareketin doğduğunun işaretidir. 1918 yılından itibaren başlayan ve 1936 yılına kadar devam eden basmacılık ise Sovyet karşıtı hareketin oluştuğunun en büyük göstergesidir.

4. BASMACILARA İNGİLİZ DESTEĞİ İDDİASI VE ÇÜRÜTÜLMESİ

Basmacılık Hareketinin oluşum süreci incelendikten sonra şimdi de Sovyet kaynaklarının Türkmen bölgesinin kurtuluşu için mücadele edenlere (Basmacılara) İngilizlerin destek verdiğini ifade eden iddiaları üzerinde durmada yarar bulunmaktadır. Sovyet kaynakları bu konu (İngiliz desteği) üzerinde o kadar çok durarak olayı büyütüyorlar ki (Narmetow, 1976:21) oysa Basmacıların dış ülkelerde kimsenin ilgisini çekmedikleri gibi, mücadeleleri konusunda da hiçbir şey bilinmediği ifade edilmektedir (Broxup, 1984:9). Zaten Sovyet tarihçileri -katı rejim gereği- herhangi bir delil olmadan böyle iddiayı türetmişlerdir. Sovyet rejimi bu iddiayı kendi uyduruk tarihçiliği içerisine başarıyla yerleştirmiştir. Oysa İngiltere’nin Basmacılara herhangi bir destek vermedikleri apaçık ortadadır. Bunun için birkaç hususa değinmek yeterli olacaktır. Mesela Şamil’in (1971:50) eserinde İngiltere’nin Bolşeviklere karşı cephe almaya karar verdiğini fakat Asya’daki müstemlekelerine kötü bir misal olur korkusu ile fiilen teessüs eden, bu Müslüman devletlerin bekasına bir türlü taraftar olmak istemediğini, bunun için Bolşeviklere karşı koymak için, çökmüş Çar generallerine yardımda bulunmayı tercih ettiği öğrenilmektedir. Yine bu kaynaktan Çar generalleri yenilince bunların mirasına Sovyetlerin konuştuğu ve İngilizlerin bu durum karşısında herhangi bir şey yapamadıkları anlaşılmaktadır (Şamil, 1971:50). İngiltere’nin bu duruma bilerek müdahale etmediği anlaşılmaktadır. Nitekim

Zeki Velidi Togan İngilizlerin (Türkistan) siyaseti “Türkistan Beyaz Rusların eline geçmeyecekse orasında Kızıllar oturabilirler” demekten ibaret olduğunu söylemektedir (Togan, 1981:422). Bunu bazı kaynaklar desteklemektedir. Bunu destekleyen ilk kaynağa göre Levid Corc’un (David Lloyd George) bir ara Çar generallerine yardımda bulunmak suretiyle Çarizmi tekrar ihyaya çalışmış ama bu teşebbüsü sonuç vermeyince, derhal Lenin’e el uzatmakta mahzur görmemişti (Şamil 1971:88). Bir diğer kaynaktan ise İngiliz generali Malleson’un 1919 senesinin Şubat ayında Türkmen coğrafyasından gizlice çekilme emri aldığını öğrenmekteyiz. Mallesonun geri çekilmesinin ardından 1920 yılının Şubat ayında Moskova (Sovyetler) Türkmenistan’ın tamamına hâkim olmuştur (Hopkirk, 1995:220). İngilizler bu çekilişlerinden sonra bir daha Türkmen topraklarına geri dönmemişlerdir. Artık saha fiilen Sovyetlere bırakılmıştır. Zaten yukarıda da belirtildiği gibi İngiltere’nin, Sovyetlerle yapılmış olması muhtemel özel bir anlaşma gereğince böyle bir yolun (politikanın) izlendiği muhtemeldir.

Kaynaklara dayanarak bütün bu anlatılanlar arasında herhangi bir çelişki görülmediğini aksine kaynakların hepsinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu kaynakların hepsinin ortak bir noktası vardır, o da İngilizler her ne kadar Sovyetlere karşı Çar generallerine destek vermişse de onların Sovyetler karşısındaki mağlubiyetini görünce hemen saf değiştirerek Sovyetlerden taraf olduğudur. Yukarıda da zikredildiği gibi İngiltere başbakanı Levid Corc (David Lloyd George), Çar generallerinin mağlup olması üzerine Lenin’le temas kurmaya çalışmıştır. Lenin de buna olumlu cevap vererek hemen en yakın yardımcılarında Karasin’i Londra’ya göndermiştir (Şamil, 1971:88). İngiltere ile Sovyetler arasında herhangi anlaşma yapıp yapılmadığı bilinmemektedir. Ancak kendi aralarında belli bir noktada anlaşmaları kuvvetle muhtemeldir. Çünkü olayların akışının bu yönde olduğu açıkça görülmektedir. Mesela İngilizlerin, Türkistan’a Beyaz Ruslar hâkim olamayacaksa Kızıllar’ın oraya hâkim olabileceğini dile getirmeleri ve destekledikleri Çar generallerinin Sovyetler karşısında mağlup olmaları üzerine Lenin’le anlaşmak için çabalamaları veya İngiliz General Malleson’un Türkmen topraklarından gizlice çekilmesi bunu destekler niteliktedir. Bunun haricinde İngiltere’nin önünde Türkistan kurtuluş mücadelesini desteklemesine mani olan ciddi engeller bulunmaktaydı. Onlardan biri İngiliz sömürgeleri idi. Eğer İngiltere Türkistan (Türkmenistan) kurtuluş mücadelesine destek verir ve onlar bağımsız olurlarsa bu durum Asya’daki İngiliz sömürgelerini olumsuz etkileyebilir ve onların da bağımsızlık için ayaklanmasına sebebiyet verebilirdi. Eğer İngiltere böyle bir işe tevessül etmiş olsaydı sömürgelerinde bağımsızlık mücadelesini tutuşturan kibrit rolü oynamış olurdu. Tabi durum böyle olunca İngiltere’nin böyle bir işin kenarından bile geçeceği düşünülemezdi. İngiltere’nin Türkmenistan (ve

Türkistan) kurtuluş mücadelesine destek vermesine mani olan bir diğer durum ise Türkmenistan’da kurulmuş olan “Atatürk’ü Destekleme Komitesi’dir”. Türkmenler topladıkları yardımları bu komite aracılığı ile Türkiye’ye göndermişlerdir. Bu durumu öğrenen Rus ajanları komitedeki bazı kimseleri tutuklamışlardır (Özbay, 2012:29). Bu bilginin doğruluk payı yüksektir. Çünkü Türkistan (Türkmenistan) kurtuluş mücadelesi ile Anadolu kurtuluş mücadelesi arasında özel bir bağ olduğu bilinmektedir. Türkçü düşünür İsmail Gaspıralı’nın*** 19. yüzyılın sonlarında eğitim alanında verdiği mücadele sayesinde Türkistan ile Anadolu Türkleri arasında bir yakınlaşma çabaları olmuştur. Bu yakınlaşmalar sayesinde ki Türkistan Türkleri Anadolu işgali sırasında Anadolu’nun kurtuluşu için mücadele eden Türk kardeşlerine maddi yardımda bulunmuşlardır. Anadolu Türkleri de Türkistan mücadelesine yardımda bulunmuşlardır. Mesela bazı Osmanlı imparatorluğu paşaları Türkistan kurtuluş mücadelesi içerisinde yer almışlardır. Eski Osmanlı imparatorluğu harbiye nazırı Enver paşa ise Türkistan kurtuluş mücadelesine bizzat önderlik etmekteydi. Türkistan kurtuluş mücadelesi başarısız olunca Yusuf Akçura, Mustafa Çokay, Zeki Velidi Togan gibi Türk milliyetçisi münevverler Türkiye’ye (Anadolu’ya) hicret etmişlerdir.

Durum böyle olunca İngiltere’nin Türkmen bölgesinin kurtuluşu için mücadele edenlere destek verdiğini iddia etmek kabul edilmesi güç bir durum teşkil etmektedir. Çünkü Osmanlı imparatorluğunun yıkılması üzerine Anadolu’yu işgal ederek Osmanlı’nın son kalesini de yıkmaya çalışan İngiltere’nin adeta Anadolu’daki kurtuluş mücadelesinin bir uzantısı olan Türkmen bölgesi kurtuluş mücadelesine destek vermesi beklenemezdi.

5. SONUÇ

Türkistan’da 1918’de ortaya çıkan Bağımsızlık hareketine Sovyet yönetimi “Basmacılık” adı verilmiştir. Basmacı kelimesi “çeteci, haydut” gibi anlamlar taşıdığından Sovyet rejimi işgale karşı yapılan bu bağımsızlık hareketlerini bir eşkıya hareketi olarak göstermeye çalışmıştır. Böyle yaparak Sovyet yönetimi bağımsızlık savaşçıları ile halkın arasını açmak istemiştir. Bunun haricinde Sovyetler böyle asılsız bir iddiada bulunarak işgallerine meşrutiyet kazandırmaya çalışmışlardır. Bunun aynısını Gök Tepe savaşları sırasında Çarlık Rusya’sının

*** İsmail Gaspıralı (Gasprinskiy) (20 Mart 1851 - 24 Eylül 1914), Kırım Tatarı fikir adamı, eğitimci, yazar ve yayıncı. Gaspıralı, Rus İmparatorluğu’nda Türk ve İslam toplumlarının eğitim, kültür reformu ve modernleşmeye ihtiyacını betimleyen Müslüman aydındır. İsmail Gaspıralı hakkında daha geniş bilgi için Nadir Devlet’in, 2011 yılında İstanbul’da Başlık Yayın Grubu tarafından neşredilen *Unutturulan Türkçü, İslamcı, Modernist İsmail Gaspıralı*, adlı eseri incelenebilir.

da yaptığı görülmektedir. Yani onlar da Türkmenlere eşkıya yakıştırmasında bulunmuşlardır. Çarlık Rusya böyle yaparak işgaline meşru bir zemin oluşturmuştur. Sovyet Rusya da selefini örnek alarak böyle bir yola başvurmuştur. Bu durum iyice anlaşılırsa Basmacıların asıl kim oldukları ortaya çıkar. Aslında Rusların Basmacı dedikleri Türkmen direnişçileridir. Onlar ülkelerini Rus işgalinden kurtarmaya çalışan vatanseverlerden ibarettir. Ne yazık ki bu Türkmen direnişçilerine atılan iftiralar bunlarla sınırlı değildi. Sovyetler Basmacıların İngilizlerden destek aldıklarını hatta Basmacılık Hareketinin İngiliz destekli bir hareket olduğunu iddia etmişlerdir. Sovyet kaynaklarının ürettiği bu söylentinin temelsiz ve çürük bir iddiadan öte bir şey olmadığı kaynaklardan anlaşılmaktadır. Mesela Rahım Esenov'un bir arşiv belgesine dayandırarak belirttiği ifadesinden Cüneyt Han ve Aziz Han'ın kendi vatanlarında (Türkmen coğrafyasında) İngilizlere karşı düşmanca bir tavır takındıkları anlaşılmaktadır (Esenov, 1992:38-39). Eğer böyle olmasaydı Aziz Han İngilizler ve Beyazlar (Çarlık Generalleri) tarafından hile ile ele geçirilerek idam edilmezdi. Eğer böyle olmasaydı -bir İngiliz sömürgesi olan- İran'a sığınma talebinde bulunan Cüneyt Han'a İngiltere mutlaka sahip çıkar onun bu sığınma talebini kabul ederdi. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir.

Unutulmaması gereken gerçek şudur ki Basmacı denilen bu Türkmen direnişçileri ne eşkıya idiler ne de onlar İngilizlerden destek görmüşlerdir. Ve onlar kısa vadede savaşı kaybetmişlerse de uzun vadede kazanmışlardır. Bugün Türkmenistan Cumhuriyeti bağımsız bir yapıya kavuşmuşsa onların bunda –özellikle Cüneyt Han ve adamlarının– dolaylı olarak da olsa çok büyük payı bulunmaktadır. Bu büyük Türkmen mücahitlerinin mücadeleleri her ne kadar Türkmen coğrafyasını Rus esaretine düşmekten alıkoyamamışsa da Türkmen zihinlerini Rus esaretine teslim olmaktan alıkoyduğu kesindir. Nitekim Oraz Serdar ile Cüneyd Han'ın önderliklerinde yürütülen istiklâl savaşının kızılordu birlikleri tarafından kanlı bir şekilde bastırılmasından sonra Türkmenlerin, istemeyerek Türkmenistan Komünist Partisi'ne girmeye başladıkları söylenmektedir (Bal, 2010:151).

KAYNAKÇA

Annanepesow, M. and Döwletow, J. (1977). *Türkmenistan'da 1905-1907-nji yıllaryn Rewolyutsiýasy*. Aşgabat: Türkmenistan Neşirýaty.

Bal, H. (2010). *Türkistan tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

BİĞİ, M. Z. (2005). *Mâverâünnehir'e seyahat* (Çev. A. Kanlıdere) İstanbul: Kitabevi Yayınları.

- Broxup, M. (1984). *Basmacılar* (Çev: Y.T.Kurat) Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Cihan, C. (2010). *XIX. Yüzyıl seyyahlarına göre Hazar ötesi Türkmenleri (Sosyal, İktisadi Ve Kültürel Durum)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De Lageard, H. A. (1987). The revolt of the basmachi according to red army journals (1920-1922). *Central Asian Survey* 6(3), 1-35.
- Devlet, N. (2011). *Unutturulan Türkçü, İslamcı, modernist İsmail Gaspıralı*. İstanbul: Başlık Yayın Grubu.
- Esenow, R. (1992). *Eziz han hakda hakykat*. Aşkabat: Çağ Döredijilik We Önümçilik Birleşigi.
- Gayretullah, H. (2013). *Sömürülen vatan Türkistan*. İstanbul: Töre-Devlet.
- Gutlyyew, T. (1992). *Soyuz hem garaşsızlık*. Aşkabat: Türkmenistan Neşiryatı.
- Hayit, B. (1966). *Türkistan'da Sovyet-Rus sömürgeciliği ve emperyalizmi Asya'da Müslüman halk üzerinde uygulanan Sovyet sömürgeciliğine bir örnek*. (Çev. Ş. Engineri) Ankara: Kişisel Kitaplar No: 8.
- Hayit, B. (2006). *Ruslara karşı basmacılar hareketi*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Hopkirk, P. (1995). *İstanbul'un doğusunda bitmeyen oyun* (Çev. M. Harmancı). İstanbul: Bilgin Kitabevi.
- Kalkan, M. (1999). Sovyetlerin askeri harekât bölgeleri, Türkistan, Deşt-i Kıpçak ve Kafkaslar'daki jeo-stratejik unsurlar, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 123, 96-143.
- Karakaş, Ş. (1998). Türkistan'da "Kızıl Kırgın" kurbanları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5, 25-36.
- Karpov, G. İ. (1940). *Türkmenistanda grajdanlyk uruşy (1918-1920-nji yıllar)*, Aşkabat: Türkmen Part Neşir.
- Kydyralieva, S. (2015). *Türk ve Rus kaynaklarına göre Türkistan'da basmacı hareketi (1916-1924)*, Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mehmet Emin Efendi. (2000) *İstanbul'dan Orta Asya'ya seyahat* (Der. R. Akdemir). Ankara:Kültür Bakanlığı Yayınları.

Muhammetberdiyew K. B. ve Orazgylyjow, Y. (1997). *Türkmenistanyn taryhyndan materiallar 1917-1994*. Aşkat: Devlet Bakanlyğı Yayınları.

Narmetow, S. (1976). *Horezmde kontrrewolyutsiyanyn derbi-dagyn edilmegi (1918-1924)*. Aşkat: Ylym Neşiryatı.

Özbay, E. (2012). Çarlık ve Bolşevik Ruslarına karşı Türkmenistan Türklerinin bağımsızlık mücadelesi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 201, 25-60.

Roslyakov, A. A. (1961). *Türkmenistan'da sotsyalizm nahili guruldy*. Aşkat: Türkmen Döwlet Neşiryatı.

Şamil, S. (1971). *Dış Türkler ve sosyalizm*. İstanbul: Hilal Kitabevi.

Togan, Z. V. (1981). *Bugünkü Türk ili (Türkistan) ve yakın tarihi*. (Cilt 1) İstanbul: Enderun Kitabevi.

Türkmen Sovyet Ensiklopediyası. (1981). Aşkat: Türkmenistan SSR Yayınları.

ERKİN AZAM'IN EDEBİ KİŞİLİĞİ ÜZERİNE

The Draws the Portrait of Erkin Azam

Obid SHOFIYEV*

Geliş Tarihi: 06.07.2017

Kabul Tarihi: 11.08.2017

Öz

Bu makalede, Özbek yazar Erkin Azam'ın hayatı ve edebî kişiliği üzerinde durulmuştur. Hikâye, uzun hikâye, roman ve tiyatro yazarı, gazete ve dergilerde de köşe yazıları yazarlığı yapan edibin sanat dünyasına genel olarak bir göz atılmıştır. Özbekistan halk yazarı Erkin Azam 20. yüzyılın 70'li yıllarında edebiyat âleminde görülmeye başlamıştır. Bu dönem Özbek edebiyatının kendi de büyük bir değişim safhasını yaşamaktaydı. Özellikle genç nesil Özbek yazar ve şairleri edebiyata yeni bir ruh, cazibe kazandırdığı görülür. Erkin Azam sürekli olarak, hem manevi marifi, hem de sosyal edebi hayata faal katılan yazarlardan biridir. O, birçok yayın kurullarında tecrübe edinmiş, Özbekistan bağımsızlığa kavuşunca da devlet kurullarında yüksek kademelerde çalışmıştır. Erkin Azam, pek çok öykü, dram, sinema yazıları ve gazete makalelerinin yazarı olmakla birlikte bir de roman sahibidir. O, hangi türde yazarsa yazsın kendine özgü bir yöntemiyle ayrıcalıklıdır. Onun icadında sadece Özbek edebiyatı değil, belki de dünya edebiyatı temsilcilerinin gelenekleri hissedilir. Örneğin, Cengiz Aytmatov, Nodar Dumbadze, Fazil İskender, Aziz Nesin gibi yazarların icadı onun için birer ilham kaynağı olmuştur. Onun eserlerinin çoğu kahramanlar delikanlı, inatçı bir karaktere sahiptir. Ayrıca Erkin Azam'ın icadında kinaye (ironik) yöntemi öncülük taşır. Erkin Azam'ın eserleri birçok yabancı dillere çevrilmiştir. Örneğin, onun çalışmaları Çek, Rus, İngiliz, Fransız dillerinde yayınlanmıştır. Sinema yazıları ise dünyada birçok ödül kazanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erkin Azam, Özbek edebiyatı, gazeteci, editör, edebi tür, hikâye, kıssa, roman.

Abstract

In the article is given a look to the way of life and creative work of Erkin Azam, people's writer of Uzbekistan. The literary portrait is given to the creative activity of writer, dramatist and publicist. The People's writer of Uzbekistan Erkin Azam is appeared in Uzbek literature in 70s of XXth century. This was the period of radical changes in Uzbek literature. The representatives of this period have brought new spirit and magnetism to the literature. Erkin Azam is one of the writers, who has been actively participating in educational-spiritual, social-literary life. He has improved his professional experience in different editorial offices, and as Uzbekistan got its independence he worked in high positions of different governmental organizations. He has created many stories, essays, art works, dramas, publicistic articles and a novel. Erkin Azam's own style is can be always seen in any genre, which he wrote. The traditions of not only Uzbek literature, but traditions of world literature representatives can be felt in his works. The creative works of Chinghiz Aytmatov, Nodar Dumbadze, Fazil Iskandar and Aziz Nesin served as an experience school for the writer. The main characters of his works are depicted as direct, obstinate and stubborn people. Irony is widely used in creative works of Erkin Azam. The works of Erkin Azam are translated into different foreign languages, particularly, into Czech, Russian, English and French languages. The films created by the scenery of Erkin Azam has won prestigious awards of the world.

Key words: Erkin Azam, Uzbek literature, publicist, editor, genre, story, narrative, novel.

* Termiz Devlet Üniversitesi Özbek Filoloji Fakültesi, Özbek Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi, Özbekistan, e-posta: shofiyev@mail.ru

1. GİRİŞ

1990'lı yılların başlarında küresel siyaset arenasında yetmiş yıl hüküm süren büyük bir imparatorluğun yıkılışına şahit olundu. Bu imparatorluğun aslında sahte gayeler, cebir ve baskı politikaları üzerine inşa edildiği görüldü. Bir nesil, samimiyetle inandığı ve kurtuluş beklediği sistemin seraptan başka bir şey olmadığını geç anladı ve aldatıldığını, ömrünün yalanlarla geçtiğini fark etti. Bu uyanış, doğal olarak insanların dünya görüşünü etkiledi. Bu değişim, bu tesir edebiyata da yansdı. Bu devrin şiirine, nesrine, tiyatro eserlerine ya da sosyal ve siyasal yazılarına bakıldığında mezkûr durum rahatlıkla görülebilmektedir. Hâl böyle olunca, bu devirde kaleme alınmış -insanların zihinsel değişimlerini aksettiren- edebi eserlerde dönemin sosyo-psikolojik etkenleri, tefekkürdeki evrilişler ve idealleştirilen fikirler vb. meseleleri tetkik etmek ehemmiyet arz etmektedir.

1970'li yıllarda Özbek edebiyatında belli ölçüde bir yenilenmenin başladığı bilinmektedir. Bu yıllardan itibaren edebiyat dünyasında yeni bir nesil boy göstermeye başlar. Bu neslin temsilcilerinden Tagay Murad, Murad Muhammed Dost, Erkin Azam, Hayriddin Sultan gibi edipler Özbek milli nesrine yeni, farklı bir bakış açısıyla yazılmış eserler kazandırırılar. Özbek edebiyatına yeni bir ruh, cazibe, heyecan katarlar. Bu neslin temsilcilerinden Erkin Azam'ın eserlerinin ayrı bir yeri vardır.

Çağdaş Özbek nesrinin büyük temsilcisi, senarist, tiyatro yazarı sosyo-kültürel birçok yazının müellifi, Özbekistan Halk Yazarı Erkin Azam 10 Ağustos 1950'de Surhanderya vilayetinin Baysun ilçesinde dünyaya gelmiştir. Geleceğin edibi, 1967 yılında ortaöğrenimini tamamlar ve Taşkent Devlet Üniversitesi'nin (şimdiki Özbekistan Milli Üniversitesi) Gazetecilik Fakültesine girer. 1972 yılında buradan mezun olur ve Cumhuriyet Radyosu'nda çalışmaya başlar. "Önce Vatandaş" adlı programın sunuculuğunu yapar, sonra "Edebî ve Dramatik Yayınlar Bölümü"nde editörlük görevini üstlenir. 1976-1981 yıllarında *Gülistan* dergisinde yazarlık ve sekreterlik yapar. 1981-1986 yıllarında *Yaşlık* (Gençlik) dergisinde mensur yazılar kısmının yayın yönetmenliğini üstlenir. 1986-1992 yıllarında Gafur Gulam Neşriyatı'nda Yazı İşleri Müdürlüğü, 1991-1994 Özbekistan Milli Haber Ajansı'nda Başmüdür Yardımcılığı görevine getirilir. 1994 yılından beri Tefekkür dergisinde baş editör olarak çalışmaktadır. Erkin Azam iki kez (1994, 2004) Özbekistan Cumhuriyeti Âli Meclisi'ne milletvekili olarak girer. 1998 yılında "Özbekistan Cumhuriyeti'ne Hizmet Eden Gazeteci" unvanına layık görülür. Ona, 2016 yılında "Özbekistan Cumhuriyeti Halk Yazarı" unvanı verilir. Yine aynı yıl "Yılın En İyi Tiyatro Yazarı" seçmelerine adaylığı üzerine "İtiraf" adlı milli ödüle layık görülür.

Edip, daha öğrencilik yıllarında yazarlığa merak sarar. Aile çevresi de onun yazar olarak yetişmesinde belli bir tesire sahiptir. Onun öğretmen olan babasının kitaplarla iç içe bir hayatı vardır. Yazarın kendisinin kaleme aldığı biyografisinde aile çevresi hakkında şu satırlar dikkat çeker: “ ... Biz on bir çocuk, şöyle bir ortamda yetiştik. Ben kitap okumaya başladığım dönemde aile kütüphanemizde *Hamse*’den tutunuz da *Tom Sawyer’in Serüvenleri*’ne kadar birçok kitap vardı. Tabir caizse, evimizdeki öğrenme yarışı sayesinde ablalarımın, ağabeylerimin ve küçük kardeşlerimin her biri ilkokuldan üniversiteye kadar her aşamada daima en başarılılardan biri oldular” (Azam, 2015:4).

Müstakbel edibin annesi de evladının yazar olmasında mühim bir role sahiptir. Bu konuda yazar şunları belirtir: “Annemiz mektep görmemiş lakin çok akıllı bir kadındır. Atasözleri, temsiller ve benzeri hikmet dolu sözleri kullanmadan konuşmazlar. Bunların bir kısmının kendisine ait olduğundan şüphem yok. ‘Benim akademisyen annem’ diyerek takılırım bazen” (Azam, 2015:4).

Aile ortamının tesiri, özellikle kitap sevgisi onun kalemi eline erken yaşta almasını sağlar. Edip, otobiyografisinde bu konuya da değinir: “Gerçi tahminen dördüncü, beşinci sınıflarda şiir ve hikâye yazmaya başlamış ve bu hevesle yanıp tutuşuyor olsam da hayallerim arasında pilot hatta dağ taş demeden gezen jeolog olmak da vardı. ‘Keşke hem yazar hem pilot hem de jeolog olsam!’ diye düşündüğüm olurdu. Çocukluk hayalleri işte... Müzik ve tiyatroya da çok hevesliydim. Öğrenci piyesleri yazıp okulun sahnesinde oynadığım günler aklımda. İnatçılığımın mıdır, çok da fırça yerdim” (Azam, 2015:4-5).

2. ERKİN AZAM’IN ESERLERİ ve EDEBÎ KİŞİLİĞİ

Erkin Azam’ın bir grup hikâyesi 1974 yılında *Gülistan* ve *Şark Yıldızı* dergilerinde peş peşe yayımlanmaya başlar. İstidatlı yazar bu ilk yazılarıyla okuyucunun gönlünde yer edinir. Üç yıl sonra *Chiroqlar O’chmagan Kecha* (Işıkların Sönmediği Gece) adıyla ilk hikâyeler toplama basılır. Bu tarihten sonra sırasıyla *Otoyining Tug’ilgan Yili* (Atayî’nin Doğduğu Yıl, 1981), *Olam Yam-yashil* (Âlem Yemyeşil, 1984), *Javob* (Cevap, 1986), *Bayramdan Boshqa Kunlar* (Bayramdan Başka Günler, 1988), *Pakananing Oshiq Ko’ngli* (Cücenin Âşık Gönlü, 2001), *Kechikayotgan Odam* (Geciken Adam, 2002), *Jannat O’zi Qaydadir?* (Cennetin Kendisi Nerededir?, 2007), *Ertak Bilan Xayrlashuv* (Masal ile Vedalaşma, 2007), *Guli-Guli* (Güli Güli, 2009), *Shovqin* (Gürültü, 2011), *Ertalabki Xayollar* (Sabahki Hayaller, 2015) adlı kitapları neşredilir. Yazarın bazı eserleri yabancı dillere tercüme edilir. Eserlerinden seçmelerin yer aldığı bir kitap *Mir v svetax* adıyla Rusça neşredilir. Yazarları arasında Erkin Azam’ın da olduğu *Shayxlar va Jononlar* (Şeyhler ve Cananlar) kitabı 1991 yılında Çekçe basılır.

2015 yılında iki kıssa** ve iki hikâyesini içeren kitap *Farevell to Fairy Tales* adıyla İngilizce, *Adieu aux contes de fées* adıyla da Fransızca yayımlanır. Kitap, İngilizceye şair ve tercüman Azam Abid, Fransızcaya ise Shoazim Minovarov ile Olima Nabiyeva tarafından çevrilmiştir.

Her iki kitabın galası Özbekistan'ın UNESCO temsilciliği tarafından Washington ve Paris'te gerçekleştirilir ve programa meşhur kişiler, diplomatlar, sanatçılarla birlikte Erkin Azam da iştirak eder. Özbekistan'ın UNESCO temsilcisi Lale Kerimova Tillayeva açış konuşmasında Erkin Azam'ın Özbek edebiyatının gelişmesine sağladığı katkının önemine dikkat çekerken şunları belirtir: “İnsanın tabiatını çok iyi okuyabilme kabiliyeti ile yoğrulmuş olan edibin eserleri, müellifin fikir dünyasının genişliğini ve manevî değerlerini terennüm etmektedir” (<http://www.lolakarimova.com>).

2016 yılının son aylarında Özbekistan Halk Yazarı Erkin Azam'ın *Buyuk Osiy Shayx San'on Vorislari* (Büyük İsyancı Şeyh Senan'ın Varisleri) adlı kitabı İngilizce *Heirs to the Great Sinner Sheikh San'on* adıyla İngiltere'de neşredilir ve Londra'da Avrasya Yazarlar Birliği himayesinde “Open Eurasian Literature Festival & Book Forum-V” ismiyle gerçekleştirilen uluslararası kitap fuarında bu eserin galası tertip edilir. Hertfordshire Press Yayınevi tarafından basılan kitapta yazarın *Shovqin* (Gürültü) adlı romanıyla birlikte *Guli-Guli* (Güli Güli), *Pakananing Oshiq Ko'ngli* (Cücenin Âşık Gönlü) adlı kıssaları, *Yozuvchining Bog'i* (Yazarın Bahçesi), *Musofirning Qizini It Qopdi* (Yabancınnın Kızını Köpek Isırdı) adlı hikâyeleri dâhil edilmiştir. Kitabın editörü ve önsöz yazarı Kerol Yermakova, eser hakkında şunları belirtir: “Edebî faaliyetlerim süresince Sovyet ülkeleri edebiyatlarına mensup birçok kitabın editörlüğünü yaptım. Bu bağlamda Erkin Azam'ın kitabı ellinci işim. Gerçi kitapta ‘Büyük İsyancı Şeyh Senan'ın Varisleri’ adlı eser olmasa da kitaptaki eserlerin tamamının o meşhur Şeyh Senan'ın itikadî felsefesine uygunluğu sezilebilmektedir. Edibin eserlerini okurken bugünkü Orta Asya'nın kalp atışlarını duyuyor gibi oluyoruz” (Jahon adabiyoti dergisi, 2016:129).

Erkin Azam sonraki yıllarda mahir bir tiyatro ve senaryo yazarı olarak da tanınır. Yazarın eserleri temelinde *Chantrimore*, *Piyoda* (Piyade), *Dilxiroj* (Yürek Dağlayan), *Erkak* (Erkek), *Suv Yoqalab* (Su Boyunca), *Zabarjad* (Zeberced), *Jannat O'zi Qaydadir?* (Cennetin Kendisi Nerededir?), *Parizod* (Perizat) gibi filmler çekilir. Bu filmlerin çoğu muhtelif ülkelerde gerçekleştirilen film festivallerine katılır ve hatırı sayılır ödüllere layık görülür. *Parizod* (Perizat) filminin galası 2013 yılında Paris'te yapılır ve sinema eleştirmenlerinin beğenisini kazanır.

** Kıssa: Özbek edebiyatında hikâyeden uzun, romandan kısa olan edebi türe verilen ad. Uzun öykü, povest.

Erkin Azam, köşe yazarlığı konusunda da oldukça aktif ve verimli bir yazardır. Köşe yazıları da kendilerine has derinliği ve güncelliğiyle önemli bir yere sahiptir. Yirmi üç yıldan beri Özbekistan'ın en önemli manevi ve eğitsel yayınlarından biri sayılan Tefekkür dergisinde baş editördür. Derginin ilk sayısından itibaren yayımlanan makale, sohbet ve incelemeler, bilimsel güncellik ve ehemmiyeti açısından herkesin ilgisini çekmeyi başarır. Bu, mutlaka dergide çalışan personelle birlikte baş editörün de zahmetli çalışmalarının semeresidir. Derginin editör köşesinde çıkan köşe yazıları da yazarın edebi türlerde kaleme aldığı diğer eserleri gibi sevilerek okunmaktadır. Malum olduğu üzere köşe yazıları toplumdaki günlük gelişmeleri yansıtan bir türdür ve bu yönüyle önemli bir boşluğu doldururlar. Erkin Azam'ın köşe yazıları kinaye ve mizah ile yoğrulmuş olup, daha önce hiç duyulmamış fikir ve sözlerin ahengi okuyucuda derin izler bırakır.

Özbekistan'ın bağımsızlığının ilk yıllarında yayımlanan makalelerinde edibin vatan, vatanseverlik, hürriyet ve bağımsızlık hakkındaki fikir ve mülahazaları beyan edilir. Bağımsızlığın ilk yıllarında aydınlar, şairler, yazarlar, gazeteciler ve âlimlerin omuzlarına düşen bir sorumluluk vazifeleri vardı. Erkin Azam da bir kalem erbabı sıfatıyla bu sorumluluk vazifesinden kaçmaz. Bunu anlayabilmek için topluca basılmış makaleleri arasından *Vatan Mas'uliyati* (Vatan Mesuliyeti), *Dohiyparastlik Dardi* (Dahiperestlik Derdi), *Kulgidan Yig'i Chinroq* (Gülmektense Ağlamak Daha Gerçek), *Erkinlikning Sharti* (Bağımsızlığın Şartı), *Demokratiya Nadir?* (Demokrasi Nedir?) gibi makalelerine bakmak yeterlidir.

İlk yazılarından günümüze dek farklı türlerde ortaya koyduğu eserlerinde edibin 'söz'e bir kuyumcu hassasiyetiyle yaklaştığına, edebiyata, sanata karşı çok istekli olduğuna şahit oluruz. Yazarın eserlerinde lirizm, kinaye ve hafif mizah ağır basar. Sanatının bir diğer hususiyeti de eserlerindeki insanî duygular ve ilişkilerin samimi bir dille tasvir edilmesidir. Yazar, insan tabiatının çeşitliliğini, fiil ve davranışlarını, karakteristik özelliklerini, eserlerinde kendine has bir üslupla yarattığı tipler vasıtasıyla ifade eder. Aşağıda yazarın sanatının kendine has yönlerini örneklerle izah etmeye çalışacağız.

Sadece Erkin Azam'ın değil belki de Özbek Edebiyatı'nın en seçkin eserlerinden biri sayılan *Anoyining Jaydari Olmasi* (Enayinin Yerel Elması) hikâyesinde en yüce duygulardan biri olan "dostluk" yüceltilir. Hikâyenin başkahramanı Ramazan'ın fitratındaki dürüstlük, açık yüreklilik, sevgi ve sadakat samimi bir üslupla tasvir edilir. Ramazan'ın bavulundaki yerel, doğal elmalar, berrak, saf duyguları temsil ediyor gibidir. Hikâyede sevgi, muhabbet, doğru sözlülük, açık yüreklilik gibi saf insani duygulara dikkat çekilir.

Erkin Azam'ın hikâyelerinde inatçı, dik başlı insan tipine sık rastlanır. *Piyoda* (Piyade) hikâyesinin başkahramanı Berdibay inatçı, dik başlı bir tiptir. O, gönlünden geçeni çekinmeden söyler; sözleri kinayeli, iğneleyici ve ironiktir. Erkin Azam'ın üslubuna has olan kinayeli söylem, hikâyenin okuyucu üzerindeki tesir gücünü artırmaktadır. Aslında Berdibay'ın kinayeli ve iğneleyici sözleri, onun iç dünyasındaki dizginlenemeyen hoşnutsuzluğu dışa vurmaktadır. Berdibay, döneme ayak uyduramayan tip olarak karşımıza çıkar. Gerçi yaptığı işler pek fayda vermese de dik başlılığı, inatçılığı yüzünden pes etmemektedir. Berdibay'ın tek isteği, annesi, babası ve kardeşleriyle birlikte bir aile çatısı altında yaşayabilmektir. Evet, Berdibay cemiyetteki değişimleri, yenilikleri kabul etmiyormuş gibi görünse de onun hedeflerinden biri, insanlar arasında gittikçe azalmakta olan sevgi ve dostluk bağlarını güçlendirebilmektir.

Edibin bir diğer hikâyesi *Bizning Tog'a* (Bizim Dayı)'nın başkahramanı Gazanfer de dik başlı, inatçı tabiatlı bir tiptir. Gazanfer Dayı, kendini sülalesinin büyüğü saymaktadır. Hatta yaşça küçük akrabalarının kendine danışmadan bir iş yapmalarını arzu etmektedir. Zengin bir işadamı olan yeğeni Emir'le pek anlaşamamaktadır. Ama bu yeğenin binası yandığında, -yeğeni uzun bir yolculukta olduğu için- kendi binasını yarım bırakıp yanan evi tamir eder. Bu tipte, Özbeklere has gurur, mertlik ve cömertlik tecessüm etmektedir.

Ta'ziya (Taziye) hikâyesinde, Sovyet Dönemi'nde ömrünü sisteme adayan, ona sadık kalan ve kurtuluşu ondan bekleyen Salim Karar tipiyle karşılaşırız. Salim Karar ilk bakışta inançsız, ateist, Parti'nin sadık hizmetçisi gibi dursa da aslında takva sahibi birisidir. Onun bu sırrını staj için gelen öğrenci, yani hikâye anlatıcısı öğrenir. Bu durum Salim Karar'ı endişelendirmeye başlar. Yazar, toplum içinde bireylerin sürekli bir korku içinde yaşadıklarını Salim Karar örneği üzerinden gözler önüne serer.

Erkin Azam, kıssacılık (uzun hikâye yazarlığı) konusunda da Özbek edebiyatının en üretken yazarlardan biri olarak kabul edilir. *Otoyining Tug'ilgan Yili* (Atayî'nin Doğduğu Yıl), *Javob* (Cevap), *Bayramdan Boshqa Kunlar* (Bayramdan Başka Günler), *Pakananing Oshiq Ko'ngli* (Cücenin Âşık Gönlü), *Guli-Guli* (Güli Güli) gibi eserleri bu tespiti doğrulamaktadır.

Otoyining Tug'ilgan Yili (Atayî'nin Doğduğu Yıl), Erkin Azam'ın kıssacılıkta kendine has bir yol ve üsluba sahip olduğunu gösterir. Yazar, kıssada gerçekler karşısında kendi düşüncelerini, kahramanların duruş ve karakterlerini Askar adlı kahraman üzerinden okuyucuya aktarır. Bir öğrenci olarak karşımıza çıkan Askar, doğal olarak gençliğe has coşkuluk, haylazlık ve yaramazlık gibi davranış kalıplarından uzak değildir. Fakat Askar akranlarından farklıdır. Haylazlığı da yaramazlığı da sevgi ve davranışları da başkacadır. Bu durum, çevresiyle olan

ilişkilerinde rahatlıkla sezilebilmektedir. Kıssaya baştan sona kinayeli bir üslup hâkimdir. Erkin Azam ve çağdaşı diğer ediplerin eserlerindeki kinayeli dil, doğrudan onların yaşadığı sosyal muhit ile ilgilidir. Malum olduğu üzere sosyalist rejim edebiyatı da siyasallaştırmış ve onu kendi mecrasına çekmiştir. Yazarlar mevcut sistemin baskısı altında eserler vermiş, Sovyet mefkûresi akidelerine boyun eğmişlerdir. Edebiyat için bir kalıp, bir sınır belirlenmiş ve bu saha daima nezaret altında tutulmuştur. Fakat şu da bir gerçek ki, sanat ve edebiyat gönül işidir. Onu hangi güç kafese salarsa salsın, aynı ölçüde bir güçle oradan çıkmanın yolunu arayacak; bu uğurda her türlü engeli dağıtarak kendine bir yol bulmaya çalışacaktır. Özbek edebiyatı da bağımsızlık dönemine kadar kafese hapsedilmiş bir kuş gibidir. Özellikle dünya edebiyatının ulaştığı seviye ve seçkin eserlerden haberdar olamayıp, yazarların imkânlarını bir ölçüde sınırladı. Buna rağmen Özbek edebiyatı o dönemde de birkaç istidatlı edip yetiştirebilmiştir. Bu yazarlar mevcut kalıpları yıkmaya çalışırlar. Vatandaşlarının sevincini, arzu ve isteklerini, dertlerini, ıstıraplarını sembollerle olsa da dile getirirler. Özbek edebiyatının sevilen şairlerinden Abdulla Arifov sadece *Tilla Baliqcha* (Altın Balıkçık) şiirinde bile, bütün bir milletin o dönemki durumunu, ahvalini havuzda yaşayan küçük bir balık sembolü üzerinden gözler önüne serebilmiştir. Erkin Vahidov'un, *Ruhlar Isyoni* (Ruhlar İsyanı) destanında ele aldığı Hindistan'ın istiklal kahramanı Nezrul İslam simgesi üzerinden kendi halkının bağımsızlığını arzuladığını görmek pekâlâ mümkündür (Yelok, 2007: 53-54). Yine Pirimkul Kadirov, Adil Yakubov gibi yazarların tarihî konuları işledikleri edebi eserleri vasıtasıyla, geçmişte, milletin kendi tarihine, hürriyet uğruna mücadele eden öz kahramanlarına, bilge âlimlerine sahip olduğunu ortaya koyarlar. 1970-80'li yıllarda Özbek edebiyatında birçok esere sembolik anlatım ve kinayeli bir üslubun hâkim olduğu görülmektedir.

Otoyining Tug'ilgan Yili (Atayî'nin Doğduğu Yıl) kıssası, içtimai muhitin aksi sedası sıfatıyla yazılmıştır denilse yanlış olmaz. Askar'daki boşboğazlık, küstahlık, umursamazlık -kendisinin ifade ettiği gibi- sadece dedesinden kalan miras değil, aynı zamanda sosyal çevrenin, dönemin değerleri ve geleneklerinin tesiriyle peyda olmuştur.

Erkin Azam'ın bir diğer kıssası *Javob* (Cevap)'daki Elçiyev tipi, Askar'a tamamen zıttır. Mülayimlik, itaatkârlık, cesaretsizlik onun tabiatına has özelliklerdendir. *Javob* (Cevap)'da hakikat, kahramanın iç dünyasında gerçekleşen gelişim ve değişimler yoluyla yansıtılır. Burada psikolojik tahlil önemli bir yer tutar. Elçiyev, sürekli özeleştiri yapar. Birçok yerde içindeki 'ben' ile kâh anlaşma yapar kâh bahse girer ve yeri geldiğinde de "ben" ile mücadeleye girişir.

Elçiyev, aydın kesimi temsil eder. Maliye idaresinde müfettiş olarak çalışmaktadır. Dışarıdan bakıldığında kusursuz gibi görünen Elçiyev'in iç dünyasındaki çalkantıları yazar, okuyucuya

bir bir gösterir. İntihara girer fakat hayatta kalır. Hastanede yatarken hayatının muhasebesini yapar. Eserin sonunda Elçiyev'i hayata yeniden başlamaya ahdetmiş, tamamen değişmiş halde görürüz. Yani Elçiyev, mücadele yolunu seçmiştir.

Elçiyev'i cismani ağrılardan ziyade ruhsal darbeler huzursuz etmektedir. Elçiyev helalince ve dürüst yaşamakta, hiç kimseye kötülüğü reva görmemektedir. Onun hayatı bir yönden herkesin gıpta edeceği türdendir. Başka bir yönden bakıldığında bunun tersini görürüz. Bütün mesele onun kalbinde, ruhundadır. Yazar, onun iç dünyasındaki çalkantıları monolog-itiraf, monolog-hatıra, monolog-muhakeme, monolog-teftiş gibi iç monologlar (Qo'chqorova, 2014:91) vasıtasıyla yansıtır. Kıssa, geriye dönüş tekniğiyle yazılmıştır. Olayların gelişimi, yukarıda belirtildiği üzere esasen Elçiyev'in hayata bakışıyla şekillenmektedir. İntihara teşebbüs edip hastaneye düşen Elçiyev burada kaldığı süre içinde bütün hayatını gözden geçirir. Yazar burada tarafsız bir pozisyonda kahramanını değerlendirir (Qo'chqorova, 2014:92). Onun karakterindeki ve ruhundaki değişimler, hayatındaki bütün dönüşümler, kalbindeki mücadelenin ürünüdür. Elçiyev, içindeki 'başka adam'la acımasız bir mücadele içindedir. O kendini tanıdıkça kendinden aynı ölçüde nefret eder. Bu yüzden yakınlarının yüzüne bakmaktan kaçınır. Elçiyev, sembolik olarak uysal, itaatkâr insan tipini temsil etmektedir.

Erkin Azam'ın *Shovqin* (Gürültü) adlı romanı, Özbek romancılığında ayrı bir yere sahiptir. Romanın esasını 1990'lı yılların riskli, nazik olayları oluşturmaktadır. Eserin başkahramanı Ferhat Ramazan'ın geçmişi ele alınırken onun memlekette görüp geçirdikleri hikâye edilir. Yıllar sonra gençliğinin geçtiği memlekete doğru yol alan Ferhat Ramazan'ın hatıraları, düşünceleri esasında kurgulanan romanın kompozisyonu oldukça karmaşıktır. Eser ayrı ayrı isimlendirilen bölümlerden oluşur. Bu bölümler ortak bir olay etrafında birleşir. Romanda 1990'lı yılların sonlarında geniş bir ülkenin başkentinde cereyan eden siyasi olaylar, gürültü ve patırtı işlenir. Bu hassas devirdeki insanların haletiruhiyesi, sosyal ilişkileri gözler önüne serilir.

3.SONUÇ

Yalnız bir makale ile Erkin Azam'ın sanatını yeterli bir şekilde ele almak mümkün değildir. Biz yazarın sanat dünyası üzerinde kısaca duruverdik. Aslında onun roman ve öyküleri, tiyatro eserleri, köşe yazılarının her biri ayrı ayrı incelemelerin konusudur. Sonuç olarak, Erkin Azam çağdaş Özbek edebiyatının en güçlü temsilcilerinden biridir.

КАУНАКҶА

Аъзам Э. Пакананинг ошиқ кўнгли: Уч қисса ва уч ҳикоя. – Тошкент: Маънавият, 2001. – 208 б.

Аъзам Э. Кечикаётган одам. Қиссалар. – Тошкент: “Шарқ”, 2002. – 448 б.

A’zam E. Ertak bilan xayrlashuv: qissalar va hikoyalar. – Тошкент: O’zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2007. – 200 b.

Аъзам Э. Жаннат ўзи қайдадир: ҳикоялар, киноқиссалар, драматик асар ва публицистик миниатюралар. – Тошкент: Шарқ, 2007. – 272 б.

Аъзам Э. Гули-гули: қиссалар, киноқиссалар, драматик асар. – Тошкент: Фафур Ғулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2009. – 232 б.

Аъзам Э. Шовқин: роман, қисса, ҳикоялар. – Тошкент: Ўзбекистон, 2011. – 288 б.

Аъзам Э. Эрталабки хаёллар. Тошкент: Ўзбекистон, 584 б.

Норматов У. Нафосат гурунглари. – Тошкент: Muharrir, 2010. – 390 б.

Расулов А. Услуб – истеъдод портрети (Эркин Аъзам ижоди). – Тошкент: Янги аср авлоди, 2013. – 108 б.

Шарафиддинов О. Довондаги ўйлар. – Тошкент: Маънавият, 2004. – 528 б.

Шералиева М. Бобурнинг андишаси. – Тошкент: Turon zamin ziyo, 2015. – 88 б.

Шералиева М. Ҳозирги ўзбек насрида киноя (монография). – Тошкент: Akademnashr, 2016. – 224 б.

Қўчқорова М. Эркин Аъзам насри ва киноявий бадиий шартлилик / Эркин Аъзам бадиий олами(тўплам). – Тошкент: Turon Zamin Ziyo, 2014, 304 б.

Дўстмуҳаммад Х. Концепцияни янгилаш учун // Ўзбекистон адабиёти ва санъати. – 1990. 16 феврал.

Йўлдошев Қ. Самимий тасвир ҳарорати // Тил ва адабиёт таълими. – 2010. 7-сон.

Azam, Erkin. (2015). Gapni o’zimdanda boshlasam./Ertalabki xayollar. Taşkent: Özbekistan Neşriyatı.

Qo’chqorova M. (2014). Erkin A’zam nasri va kinoyaviy badiiy shartlilik / Erkin A’zam badiiy olami (to’plam). Taşkent: Turan Zemin Ziya Neşriyatı.

Jahon adabiyoti dergisi, 12, 2016.

<http://www.lolakarimova.com>.

Yelok, Veli Savaş. (2007). Erkin Vâhidov’un Şiirleri Üzerine Dil ve Üslûp Çalışması (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.