

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

► **Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterliklerinin Belirlenmesi**

Ersin Karademir

► **Nitel Eğitim Araştırmalarında Bilgi Kuramı: Basılı Makale İncelemeleri**

Ömer Gökhan Ulum

► **Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Örneği**

İsmail Keskin - Mehmet Aydın

► **Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır mı?**

Erdiñ Yazıcı - Hıdır Düzakaya

► **Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Örneklelerinin İncelenmesi**

Pınar Girmen - Zeynep Kılıç - Mehmet Fatih Kaya

► **Ortaokul Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımları İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Suat Altıntaş - Muhammet Öztabak

► **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Dışı Öğrenme Ortamları**

Hilmi Demiral - Şeyma Yavuz

► **Olan-Olması Gereken Perspektifinden Bir Medeniyet İnşacı ve Eğitim Emekçisi Olarak Öğretmen**

Erdiñ Yazıcı



Cilt (Vol): 7 Sayı (No): 13 Yaz (Summer) 2016

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

EDİTÖR [EDITOR]

Mehmet Bahaddin Acat, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITOR]

Fatih Bektaş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

İsmail KAŞARCI, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

Selahattin Turan (*Dergi Kurucu Editörü*), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Mehmet Şişman, Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi, Türkiye; **Ali Fuat Arıcı**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Duncan Waite**, Texas State University, USA; **Leona Lobell**, University of Phoenix, USA; **Ahmet Aypay**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Nurbübü Asipova**, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Engin Aslanargun**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Zübeyir Bulut**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye; **Zülfü Demirtaş**, Fırat Üniversitesi, Türkiye; **Adil Şen**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Abdurrahman Kılıç**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Linda K. Lemasters**, George Washington University, USA; **Burhanettin Dönmez**, İnönü Üniversitesi, Türkiye; **Virginia Roach**, George Washington University, USA; **Tak C. Chan**, Kennesaw State University, USA; **Akmatali Alimbekov**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Glen Earthman**, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA; **William D. McInerney**, Purdue University, USA; **Bayram Çetin**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Hasan Basri Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Sedat Yüksel**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye; **İbrahim Hakan Karataş**, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye; **Mızrap Polat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Asım Arı**, Uşak Üniversitesi, Türkiye; **Hanifi Parlar**, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye; **Yeşim Özer**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Feridun Sezgin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye; **Sezer Domaç**, University of Leicester, Hollanda.

MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabiidir. Ön incelemeden geçen makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

DİZİN [INDEXING SERVICES]

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 7 Sayı (No): 13 Yaz (Summer) 2016

MAKALELER

- | | |
|--|-----|
| Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterliklerinin Belirlenmesi
Ersin Karademir | 3 |
| Nitel Eğitim Araştırmalarında Bilgi Kuramı: Basılı Makale İncelemeleri
Ömer Gökhan Ulum | 19 |
| Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Örneği
İsmail Keskin - Mehmet Aydın | 29 |
| Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır mı?
Erdiñ Yazıcı - Hıdır Düzkaya | 49 |
| Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Örneklerinin İncelenmesi
Pınar Girmen - Zeynep Kılıç - Mehmet Fatih Kaya | 89 |
| Ortaokul Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımları İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Suat Altıntaş - Muhammet Öztabak | 109 |
| Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Dışı Öğrenme Ortamları
Hilmi Demiral - Şeyma Yavuz | 129 |
| Olan-Olması Gereken Perspektifinden Bir Medeniyet İnşacısı ve Eğitim Emekçisi Olarak Öğretmen
Erdiñ Yazıcı | 147 |

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

Cilt (Vol): 7 Sayı (No): 13 Yaz (Summer) 2016

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EĞİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5
Balgat-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EĞİTİM-BİR-SEN Adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı:

Hermes Ofset

Baskı Tarihi: 23.10.2016

3500 Adet

Eğitim Fakültelerinin Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterliliklerinin Belirlenmesi

ERSİN KARADEMİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 10.04.2016

Kabul Tarihi: 29.06.2016

Öz: Ülkemizde eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarının dışında herhangi başka bir programda çevre bağlamalı derslere yer verilmemektedir. Sınıf öğretmenliği programında çevre eğitimi (2 kredi) ve fen bilgisi öğretmenliği programında çevre bilimi (3 kredi) adları ile dersler yürütülmektedir. Eğitim fakültelerinin yapılandırılması süreci bu açıdan önem arz etmektedir. Bu süreçte ilköğretim bölümünde sadece iki programda yer alan çevre bağlamalı derslerin çoğaltılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeylerini ölçmek ve değişken türlerine göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program ve çevre eğitimi alıp almama durumu) farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda veriler öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “Çevre Bilinci Ölçeği” ve “Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Her bir ölçekte on beş madde bulunmaktadır. Çevre bilinci ölçeğinde 7 olumsuz 8 olumlu, Özyeterlilik Ölçeğinde ise 3 olumsuz 12 olumlu madde yer almaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Cinsiyet, öğrenim gördüğü program, sınıf düzeyleri ve çevre eğitimi alıp almamaları ile ilgili veriler çözümlenmiş ve frekans, yüzde değeri, aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon teknikleri ile yorumlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim fakültesinde çevre derslerinin artırılması ve içeriğinin geliştirilmesi önerilmektedir.



Anahtar Kelimeler: Çevre bilinci, çevre özyeterliliği, eğitim fakültesi, çevre eğitimi, öğretmen adayı

In the Structuring Process of Education Faculty; Determination of the Teachers' Environmental Consciousness and Self-Efficacy

Abstract: There is no other department except science and primary school teaching which has “environment lesson” in our education faculties. The name of lesson is environment education (2 credits) in primary school teaching and environment science (3 credits) in science teaching. In this respect; structuring process of the faculty of education is important. The environment-context only two programs in the primary section, is required in this process of reproduction and dissemination. The purpose of this study is to find out the relationship between the teacher candidates' self efficacy toward environment education and consciousness and to determine differences according to some variables (grade level, department, gender, to get course about environment). For this purpose, a relational survey model study has been conducted with a sample group consisting of 240 pre-service teachers. As data collection tool; “environment consciousness scale” and “self-efficacy toward environment education scale” has been used. There are fifteen items at each scale. At environment consciousness scale there are seven negative and eight positive items, at self-efficacy toward environment education scale there are three negative and twelve positive items. Since the independent variables (gender, attended program) have two groups, independent groups' t-test has been performed for the scales. For the other independent variables (grade level, to get course about environment) have more than two groups, one-way analysis of variance (ANOVA) has been used. Moreover, since the total score obtained from the scale is continuous and ranged normally, pearson correlation coefficients have been determined by making a simple linear correlation for the determination of inter-group relations. In accordance with these results it is recommended that increasing environmental courses in the faculties of education and improving the content.



Keywords: Environment consciousness, environment self-efficacy, education faculty, environment education, pre-service teacher.



Atf için/cite as:

Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterliliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 3-18.

Giriş

Çevre sorunlarının en büyük özelliği yerel değil küresel olmasıdır. Söz konusu çevre sorunları herhangi bir farklılaşmaya gitmeden herkesi etkilemektedir. Bundan dolayı çevrenin korunması sadece çevrecilerin, çevre eğitiminin verilmesi de sadece çevre eğitimcilerinin görevi değildir. Çevrenin korunması her bireyin temel görevlerindedir (Erten, 2005). Bu sebeple tüm derslerde söz konusu dersler ile çevrenin korunması arasında bir ilgi kurulmalıdır Ülkemizde öğretim programları incelendiğinde ilkokul ve liselerde “çevre” adı altında herhangi bir ders bulunmamaktadır. Ortaokulda ise; “çevre eğitimi” adı altında seçmeli ders yer almaktadır. Bunun yanı sıra ilkokulda hayat bilgisi ve fen bilimleri, ortaokulda fen bilimleri ve sosyal bilimler dersleri içerisinde çevre bağlamı kazanımlar yer almakta, lisede ise biyoloji ve coğrafya dersleri altında bulunmaktadır (MEB, 2016). Söz konusu kazanımlar da bilgi düzeyinde yer almakta olup etkin bir hale dönüşmemektedir. Ayrıca bu derslerin çevre bilinci kazandırması hususu da tartışma içermektedir. Bu sebeple bilgiye dayalı çevre eğitiminin verilmesi durumunda kişilerin çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almaktan kaçındıkları görülmektedir (Guveritz, 2000). Çevre sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan bireylerin bu sorunların giderilmesinde de üzerlerine düşen sorumlulukların neler oldukları bilincine ulaştırılmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi, ancak etkin bir çevre eğitimi ile mümkün olacaktır (Altın, Bacanlı ve Yıldız, 2002; Soran vd., 2000; Özer, 1991). Çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlamalı ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarına hitap etmelidir (Unterbruner, 1991).

Eğitim yönünden kalkınmış ülkelerin çoğunda çevre eğitimi oldukça önemsenmektedir. Özellikle çevre, çevre sorunları ve bunların çözüm önerileri konularında öğrencilere eğitim vermeye çalışılmaktadır. Çevre eğitimi ile ilgili yükseköğretim seviyesindeki uygulamalar konusunda istenilen düzeye ulaşılmamasında en temel sorun, konunun çok disiplinli, disiplinler arası olması ve farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmasındandır (Öztürk, 2013). Bu farklı yaklaşımların sunulmasında, bunu gerçekleştirmesi beklenen öğretmenlerin bilgi seviyesi, çevreye olan ilgileri ve çevre duyarlılıkları belirlenmesi gerekmektedir (Said ve diğerleri, 2003).

evre eğitiminde başarı için en önemli unsur öğretmendir ve eğer öğretmende dersleri çevreye yönelik hazırlayabilme bilgisi, becerisi ve sorumluluğu olmazsa evre okuryazarı olan öğrencilerin yetişmesinin mümkün olmayacaktır (Plevyak vd., 2001). evre eğitiminin, evre sorunlarını çözmek için yeryüzünün doğal kaynaklarını ve çevresel zenginliklerini sürdürülebilir bir biçimde yönetebilecek becerileri insanlara kazandırmak, insanların bu konuda sorumluluk üstlenmelerini sağlamak, problemlerin çözümünde ve yeni problemlerin oluşmasında engelleyici çaba göstermek ve yaşanabilir bir çevrenin oluşturmasında rol oynamak gibi önemli hedefleri vardır (Hsu, 2004; Kavruk, 2002). Bu bağlamda evre eğitiminin en önemli ğgelerinden biri de evre bilincidir. Çevreye karşı bilinçli olmak; doğal yaşamın ve doğal kaynakların insan hayatı için öneminin ve vazgeçilmezliğinin kavranması (Keleş, 1997), insanın tarihsel, doğal, toplumsal çevresinde gerçekleşen olaylarla ilgilenmesi, izlenmesi ve bütün tüketim etkinliklerinde tasarrufun ön planda tutmayı gerektirir (ztek, 2006). Mümkünse tüm branşlarda ğretmen adaylarına etkili ve uygulamalı bir evre eğitimi verilmeye gayret edilmelidir. Hatta bu evre eğitimi öğrenciler tarafından mutlaka iselleştirilmelidir. Ayrıca zyeterlilik inancı son yıllarda üzerinde durulan önemli konulardan biridir. z-yeterlilik inancına sahip olan öğretmenler ğretim konusunda daha başarılıdırlar ve ğretim programlarını daha iyi kullanırlar (Browsers ve Tomic, 2000; Friedman ve Kass, 2001; Tschannen-Moren ve Hoy 2001). Zamanını iyi planlamakta ve uzun süre çalışabilmektedirler (Gibson ve Dembo, 1984).

Araştırmanın amacı

YK (2016) tarafından yapılan açıklamada: ”ğretmen yetiştiren birincil kurum olan eğitim fakültelerindeki eğitimin niteliğini yükseltmek ve gereksinimlere daha iyi cevap verebilmek amacıyla bir süreç başlatıldığı ve bu süreçte eğitim fakültelerinin de aktif olarak rol alacağı” belirtilmiştir. Ülkemizde eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde fen bilgisi ve sınıf ğretmenliği programlarının dışında herhangi başka bir programda evre bağlamalı derslere yer verilmemektedir. Sınıf ğretmenliği programında evre eğitimi (2 kredi) ve fen bilgisi ğretmenliği programında evre bilimi (3 kredi) adları ile dersler yürütülmektedir. Eğitim fakültelerinin yapılandırılması süreci bu açıdan önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilköğretim bölümünde sadece iki programda yer alan evre bağlamalı

derslerin çoğaltılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı; İlköğretim bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında bulunan öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Söz konusu çalışmada bu programların seçilmesinde öğretmen adaylarının dersleri içerisinde çevre bağlamı derslerin yer almasına dikkat edilmiştir. Yukarıda da bahsedildiği gibi çevre dersinin olduğu sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında araştırma yapmanın yanı sıra bir tane de çevre dersinin olmadığı program üzerinde araştırma yürütülmüş ve birlikte değerlendirilmiştir. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

- Öğretmen adaylarının “cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa, sınıf düzeyine, üniversite eğitimi sırasında çevre eğitimi alıp almama durumlarına” göre;
 - çevre eğitime yönelik öz yeterlilik
 - bilinç düzeyleri arasında farklılık bulunmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeyleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ilköğretim bölümü fen bilgisi, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, çevre eğitimi konusundaki düzeylerini belirlemek amacıyla tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010). Çevre eğitimi bilinci ve özyeterlilik yönünden daha önceden yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ele alınmıştır.

Evren ve örnekleme

Çalışmanın örneklemini; fen bilgisi, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan seçkisiz olarak

belirlenmiş 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna ait Demografik Özellikler

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Çevre eğitimi alma durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Erkek	87	36,3	Evet	107	44,6
Bayan	153	63,7	Hayır	133	55,4

<i>Programı</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Fen Bilgisi Öğrt.	80	33,3	Birinci Sınıf	60	25,0
İlk. Mat. Öğrt.	80	33,3	İkinci Sınıf	60	25,0
Sınıf Öğrt.	80	33,3	Üçüncü Sınıf	60	25,0
			Dördüncü Sınıf	60	25,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, öğretmen adaylarının Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında bulunan öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlilik ve bilinç düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “Çevre Bilinci Ölçeği” ve “Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeklere ait güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve söz konusu değerler tablo 2’de belirtilmiş ve güvenilirlik katsayılarının çalışma için uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 2

Ölçeklere ait Güvenirlik Katsayıları (Croanbach alfa değerleri)

<i>Ölçek çeşidi</i>	<i>Güvenirlik katsayısı (orijinal çalışma)</i>	<i>Güvenirlik katsayısı (Bu çalışma)</i>
Çevre Bilinci Ölçeği	0,762	0,789
Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği	0,873	0,832

“Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlilik Ölçeği” Aydın (2008) ve “Çevre Bilinci Ölçeği” Ak (2008) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik öz-yeterlilik inançlarını ölçmeyi amaçlayan 15 madde kullanılmıştır. Çevre Bilinci Ölçeğinde, öğretmen adaylarının çevre bilincini ölçmeye yönelik 15 madde vardır. Her madde için 5’li Likert tipi bir dereceleme (5=Tamamen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Biraz Katılıyorum, 2=Katılmıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum) kullanılmıştır.

Çevre eğitime yönelik öz-yeterlilik ölçeğinde yer alan bazı maddeler şu şekildedir;

- M4. Çevre ile ilgili kavramları etkili bir biçimde öğretebilecek kadar iyi biliyorum.
- M7. Çevre ile ilgili soruları bilimsel boyutta cevaplayabileceğim inancındayım.
- M8. Öğrencileri çevre konularına nasıl yönlendireceğimi bilmiyorum.
- M11. Çevre ile ilgili deneyin yöntem bölümünü bilirim.
- M14. Öğrencilerin çevre konularındaki başarılarından öğretmeni sorumludur.

Çevre bilinci ölçeğinde yer alan bazı maddeler şu şekildedir;

- M2. Ormanların tarım için yok edilmesini görmek beni üzüyor.
- M5. Çevresel problemlerimizi çözmek için bilim ve teknolojiye güvenmeyi sürdürmeliyiz.
- M7. İnsanlar, insan gelişiminin doğaya nasıl zarar verdiğine nerdeyse hiç dikkat etmiyorlar.
- M11. Birçok çevresel problem daha çok ve daha ileri teknolojinin uygulanması ile çözülebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin ham hali değişkenler ve ölçekler doğrultusunda düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Ölçeklerin her biri için güvenilirlik çalışmaları yapılarak analize uygun oldukları belirlenmiştir. Değişkenler ve toplam puanlar üzerinden hangi analizlerin yapılacağına karar vermeden önce normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normallik analizi sonrasında

kolmogrov-smirnov değerinin (287, $p>0,05$) uygun olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin oran ölçek olması ve normal dağılıma uymaları sebebiyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinden ölçeklere ait betimsel istatistikler, ortalamalar, standard sapmalar vb. değerler ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet) iki gruba sahip olması sebebiyle ölçekler için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Diğer bağımsız değişkenlerin (öğrenim görülen program, sınıf düzeyi vb.) ikiden fazla gruba sahip olması sebebiyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanların sürekli olması ve normal dağılması sebebiyle, gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi için basit doğrusal korelasyon analizi yapılarak Pearson korelasyon katsayısı belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonrasındaki bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular; öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, çevre eğitimi alıp almama durumlarına göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Çevre Bilinci	Bayan	153	47,69	4,938	238	-1,095	,275
	Erkek	87	48,44	5,273			
Çevre Özyeterlik	Bayan	153	48,25	6,245	238	,117	,907
	Erkek	87	48,15	6,335			

Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek ve iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için, bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre bayan ve erkek öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre bilinci ve özyeterlik düzeylerinde herhangi bir istatistiksel fark gözlenmemiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Öğrenim Gördüğü Programa Göre Değişimi

	Öğrenim görülen program	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Fark
Çevre Bilinci	Gruplar Arası	95,475	2	47,738			
	Gruplar İçi	6033,188	237	25,456	1,875	,156	-
	Toplam	6128,663	239				
Çevre Özyeterlik	Gruplar Arası	303,925	2	151,963			
	Gruplar İçi	9076,238	237	38,296	3,968	,020	Fen-Mat Sınıf-Mat
	Toplam	9380,163	239				

Öğretmen adaylarının, çevre bilinci ve özyeterlik puanlarının öğrenim gördükleri programa göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar tablo 4’de sunulmuştur. Öğrenim gördükleri programa göre çevre bilinci puanlarından elde edilen sonuçlarda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Çevre özyeterlik açısından bakıldığında; fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının, matematik öğretmen adaylarına göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu beklenen bir durumu ifade etmektedir. Çünkü fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersleri bulunmakta fakat matematik öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince herhangi bir ders almamaktadır. Ayrıca gruplara ait ortalama, standard sapma, ölçekten elde edilen en büyük ve en küçük değerler tablo 5’de belirtilmiştir. Bulgular, bölümler arası bilinç düzeyleri arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Bu da sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinde bulunan çevre içerikli derslerin sorgulanmasına sebebiyet vermektedir. Bu bulguya da dayanarak denilebilir ki; eğitim fakültelerinde çevre içerikli dersler yeterli düzeyde bilinci arttırmamaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren programlarında, konuya gerekli önemin verilmediği ve bu programlardan mezun olan öğretmen adaylarının gerekli donanım ve duyarlılığa sahip olmadıkları söylenebilir (Kaya ve Gündoğdu, 2007).

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Öğrenim Gördüğü Programa Göre Ortalama, Standard Sapma, En Büyük ve En Küçük Değerleri

Ölçek türü	Program	n	\bar{x}	s	En Küçük	En Büyük
<i>Çevre Bilinci</i>	Fen Bilgisi Öğrt.	80	47,15	5,859	32,00	60,00
	İlköğretim Matematik Öğrt.	80	48,68	4,385	37,00	59,00
	Sınıf Öğrt.	80	48,05	4,775	35,00	58,00
	Toplam	240	47,96	5,063	32,00	60,00
<i>Çevre Özyeterlik</i>	Fen Bilgisi Öğrt.	80	48,67	6,708	38,00	69,00
	İlköğretim Matematik Öğrt.	80	46,66	5,650	35,00	62,00
	Sınıf Öğrt.	80	49,30	6,161	34,00	64,00
	Toplam	240	48,21	6,264	34,00	69,00

Öğretmen adaylarının, çevre bilinci ve özyeterlik puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar tablo 6'da sunulmuştur. Öğrenim gördükleri programa göre çevre bilinci puanlarından elde edilen sonuçlarda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının lisans süresince çevre gibi önemli bir konuda bilinç sahibi olma konusunda sınıf düzeylerinde bir farklılaşma görülmemiştir. Çevre özyeterlik açısından bakıldığında; dördüncü sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerinin göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi

	Öğrenim görülen program	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Çevre Bilinci	Gruplar Arası	70,313	3	23,438			
	Gruplar İçi	6058,350	236	25,671	,913	,435	-
	Toplam	6128,663	239				
Çevre Özyeterlik	Gruplar Arası	252,046	3	84,015			
	Gruplar İçi	9128,117	236	38,678	2,172	,092	Dört-Bir
	Toplam	9380,163	239				

Ayrıca gruplara ait ortalama, standard sapma, ölçekten elde edilen en büyük ve en küçük değerler tablo 7’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki; öğretmen adayları öğrenimleri süresince çevre bilinçlerini ve çevre öz-yeterliklerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmamaktadırlar.

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerine Yönelik Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama, Standard Sapma, En Büyük ve En Küçük Değerleri*

Ölçek türü	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	s	En Küçük	En Büyük
Çevre Bilinci	Birinci Sınıf	60	47,08	6,346	32,00	60,00
	İkinci Sınıf	60	48,43	4,085	41,00	59,00
	Üçüncü Sınıf	60	47,95	4,982	34,00	58,00
	Dördüncü Sınıf	60	48,38	4,569	36,00	59,00
	Toplam	240	47,96	5,063	32,00	60,00
Çevre Özyeterlik	Birinci Sınıf	60	47,00	5,908	37,00	61,00
	İkinci Sınıf	60	47,68	6,043	36,00	63,00
	Üçüncü Sınıf	60	48,40	5,811	34,00	64,00
	Dördüncü Sınıf	60	49,76	7,035	37,00	69,00
	Toplam	240	48,21	6,264	34,00	69,00

Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve özyeterlik düzeylerinin çevre eğitimi alıp almamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek ve iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için, bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çevre eğitimi alıp almamalarına göre çevre bilinci düzeylerinde herhangi bir istatistiksel fark gözlenmemiş ancak özyeterlik düzeylerinde çevre eğitimi almış olan öğrencilerin lehine olacak biçimde anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0,05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının aldıkları çevre eğitiminin çevre bilinci oluşturmaya yetmediğini göstermektedir. Söz konusu bulgular, çevre ile ilgili verilen derslerin etkililiğinin yeniden sorgulanması gerekliliği ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeylerinin Çevre Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Farklılıkları

	Çevre Eğitimi	N	s	sd	t	p
Çevre Bilinci	Evet	107	48,27	4,407	238	,846
	Hayır	133	47,71	5,53		
Çevre Özyeterlik	Evet	107	49,71	6,442	238	3,417
	Hayır	133	47,00	5,865		

Korelasyon katsayısı [r], iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü tayin etmede kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak (hem pozitif, hem negatif değerde) 1,00-0,70 arasında olması [yüksek]; 0,70-0,30 arasında olması [orta]; 0,30-0,00 arasında olması da [düşük] düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Tablo 9’a göre; öğretmen adaylarının, çevre bilinci ile çevre özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ($p<0,05$; $r=0,587$) bir ilişki gözlenmiştir. Yani öğretmen adaylarının çevre bilincilerinin artış göstermesi çevreye yönelik özyeterlik düzeylerinin de artmasını sağlayabilir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Özyeterlik Düzeyleri arasındaki ilişki

		Çevre Özyeterlik
Çevre Bilinci	r	0,587
	p	0,000*
	n	240

*0,000<<0,001

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının; çevreye yönelik bilinci ve öz yeterlilik düzeylerini belirlemek ve sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrenim gördüğü alan ve çevre eğitimi alıp almamalarına göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere yürütülmüş olan bu çalışmanın sonuçları ve söz konusu sonuçlara benzer çalışmalar şu şekildedir:

Deniş ve Genç (2007)'in yaptığı araştırmada, Çevre Bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarının ve Çevre Bilimi dersindeki başarıları karşılaştırılmıştır. Çevreye yönelik tutumlarında dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olup, dersi alan ve almayan öğrencilerin olumlu çevre tutumuna sahip oldukları saptanmıştır. Bu çalışmanın da bulgularıyla örtüşmektedir. Çevre dersi alan ve almayan öğrencilerde çevre bilinci bakımından farklılık saptanmamıştır.

Özdemir, Aydın & Akar-Vural'ın (2007) yaptığı sınıf öğretmenliği programında birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilere “Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Çevre Bilimi dersi alan (3. ve 4. sınıflar) ve almayan öğrenciler (1. ve 2. sınıflar) toplam 328 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yapılan analizler, çevre bilimi dersi alan sınıf öğretmeni adaylarının “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, bu dersi henüz almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kahyaoğlu vd. (2008) ilköğretim ğretmen adaylarının evre yönelik tutumlarını incelemiştir. İlköğretim Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf ğretmenliği programlarındaki ğretmen adaylarına “evre Yönelik Tutum leği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ğretmen adaylarının buldukları program, sınıf düzeyi bakımından evre yönelik farklı bakış açılarına sahip oldukları bulunmuştur. Birkaç alışma, yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğretmede daha fazla çaba gösterdiğini ve öğrenme- öğretme sürecinde daha istekli olduklarını ve öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçiminde, özetle ğretim programını etkili biçimde yürütmede daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Browsers ve Tomic, 2000, Friedman ve Kass, 2001, Tschannen-Moren ve Woolfolk, 2001). evre sorunlarından uzak, ekolojik bilgi ve kültürü yetersiz, derin birikim ve bilgiye sahip olmayan, engin tecrübe ve becerilerle donatılmamış, davranışları ile çocuklara örnek olamayan öğretmenler evre eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşmaları güç olacaktır (Atasoy, 2005).

Yapılan araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde tüm programlara uygulamalı evre eğitimi dersleri konulmalıdır. Böylece lisans eğitimlerinde bu dersi alan ğretmen adayları, ğretmen olduklarında evre eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissedebilir ve etkin bir evre eğitimi verebilirler. Eğitim fakültesinde söz konusu programın Milli Eğitimde yer alan dersinin kazanımları doğrultusunda etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu yolla lisans eğitiminde ğretmen adaylarının ğretmen olduklarında evre eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissedebilmeleri ve etkin evre eğitimi verebilmeleri için uygulamalı veya aktif katılımlı evre eğitimi etkinlikleri yapmaları sağlanabilir. Ayrıca eğitim fakültesinin bu çalışmanın yapıldığı programların dışında da ğretmen adaylarının bilinç ve öz-yeterlik düzeyi belirlenebilir.

Kaynakça

- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Altın, M., Bacanlı, H. ve Yıldız, K. (2002). *Biyoloji öğretmeni adaylarının çevreye yönelik tutumları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresinde sunulmuş Bildiri, Eylül, Ankara.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Browsers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 20-26.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 91-100.
- Friedman, I. & Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education, 35*(2), 37-48.

- Kahyaoğlu, M., Daban, Ő. ve Yangın, S. (2008). İlkğretim ğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavruk, S. B.(2002). *Türkiye’de evre duyarlılığının artırılmasında evre eğitiminin rolü ve nemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, İ. & Gündoğdu, Y. (2007). Coğrafya ğretmenlerinin evre bilincini oluŐturma ve geliŐtirmedeki rolü: Diyarbakır rneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18, 201-213.
- KeleŐ, R. (1997). *İnsan, evre, toplum*. Ankara: İmge Yayınevi.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu BaŐkanlıđı (2016). Öğretim programları. 10/04/2016 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900&height=530&TB_iframe=true adresinden alınmıştır.
- zdemir, A. Aydın, N. & Akar-Vural, R. (2009). evre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme alıŐması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1–8.
- Özer, U. (1991). Environmental philosophy within the relationships of humanity, environment, culture and economy. *Man and the Environment Conference Proceedings*, 1, 318-321.
- ztek, Z. (2006). *İlk ve ortaöğretimde evre eğitimi*. II. evre Hekimliği Kongre Kitabı. 18-21 Ocak, Ankara, 210-212
- ztrk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji ğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Plevyak, L., Bendixen-Noe, M., Henderson, J., Roth, R. E., & Wilke, R. (2001). Level of teacher preparation and implementation of ee: Mandated and non-mandated ee teacher preparation states. *Journal of Environmental Education*, 28, 36-49.
- Said, M. A., Ahmadun, F., Paim, L.H., Masud, J. (2003). Environmental concerns, knowledge and practices gap among malaysian teachers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305-313.
- Soran, H., Morgil, İ., Alev, E. ve IŞık, S. (2000). Biyoloji ğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *H. . Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Unterbruner, U. (1991). Umwelterziehung und die Ängste jugendlicher vor Umweltzerstörung. In Eulefeld, G., Bolscho, D und Seybold, H. (Hrsg.) *Umweltbewusstsein und Umwelterziehung*. Kiel.

İletişim:

Ersin Karademir

E-posta: eekarademir@gmail.com

NİTEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA BİLGİ KURAMI: BASILI MAKALE İNCELEMELERİ

ÖMER GÖKHAN ULUM

Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Gönderim Tarihi:03.05.2016

Kabul Tarihi:27.06.2016

Öz: Bu çalışma nitel eğitim çalışmalarının epistemolojik temellerini irdelemektedir. Bu bağlamda nitel eğitim çalışmalarına dayanan 20 makale incelenmiştir. Araştırmacı üç boyutu ele almıştır: (1) çalışmanın maksat ve amacı, (2) çalışmanın temeli, ve (3) epistemolojik yönlerinin (teori, paradigma, metodoloji ve yansıması) varlığı. Çalışma hâlihazırda var olan çalışmaları analiz eden geçmişe dönük betimsel yaklaşım yöntemi kullanmıştır. Çalışma, analize dayalı olarak, 2014 ve 2015 yılları arasında basılmış ve Taylor & Francis makale veri sisteminde yer alan rastgele seçilmiş 20 makale ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda irdelenen makalelerin çoğunun epistemolojik özellikler taşıdığı görülmüştür.

 **Anahtar Kelimeler:** epistemoloji, nitel metotlar, araştırma metotları, eğitim araştırmaları

EPISTEMOLOGY IN QUALITATIVE EDUCATIONAL RESEARCH: A REVIEW OF PUBLISHED ARTICLES

Abstract: This study explores the epistemological basis for qualitative educational research studies. Within this context, 20 qualitative studies on education were analysed and three dimensions were sorted out: (1) the purpose or aim of the study, (2) the rationale for the study, and (3) the occurrence of epistemological aspects (theory, paradigm, methodology and reflexivity). The study employed a retrospective descriptive approach to analyse research studies that have been conducted. Based on an examination, a random sample of 20 articles published between 2014 and 2015 in the Taylor & Francis Group content were determined. Based on the results, majority of the evaluated articles were found to have epistemological features.

 **Key Words:** epistemology, qualitative methods, research methods, educational research

 **Atf için/cite as:**

Ulum, Ö. G. (2016). Epistemology in Qualitative Educational Research: a Review of Published Articles. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 19-28.

Educational research has been introduced as an organised inquiry practice that is devised to pile, examine, define, and employ data to comprehend, explain, assume, or handle an educational event. Since hypothetical questions in education arise from diverse notions and clarifications of social reality, various paradigms have been contained to decide about the principle according to which one would choose and interpret problems for inquiry (Ng Hà, 2011). We cannot say a paradigm is right, or wrong. Yet, paradigms are mighty approaches to see the reality, being the windows providing data about the society. Besides, they build the specific questions to make us find solutions (Hesse-Biber and Leavy, 2011).

Guba and Lincoln (2005) state that every research conductor owns a paradigm that directs the study, a perspective of the process of knowledge production consisting of the main compounds of epistemology (nature of knowledge), ontology (nature of existence), methodology (the most proper ways to construct knowledge), and axiology (the role of values in knowledge formation). Epistemological theories are related to how knowledge can be formed, gained and communicated (Scotland, 2012). Meta-theoretical assumptions on epistemology imply that objective reality occurs beyond the human mind according to positivism, while knowledge of the world is purposely formed through an individual's experiences according to interpretivist. The assumptions of epistemology direct our preferences as to our choice of topics, research questions, underlying theories, methodology, analyses, and conclusions (Hesse-Biber and Leavy, 2011; Pascale, 2010).

The concept of reality is called ontology while the view of how we acquire knowledge is titled epistemology. Ontology is the initial stage which will probably direct us to our own theoretical framework. When one examines ontology, he or she understands what it means when something is said to be existing. If ontologists work on what is meant when something is said to be existing, then an epistemologist works on what is meant by saying something is known (Mack, 2010).

In the field of educational research, the difference between quantitative and qualitative research methods is important, because for some academicians, the two paradigms are adverse (Mustafa, 2011). It is useful to think about a program's goal on research of education when we make a distinction between qualitative and quantitative methods. By

looking at the quantitative dimension, the goal of any research on teaching is to gather the facts of human behaviour that are going to supply proof and amplification on a hypothesis which will let the researchers to put forward causes and anticipate the behaviour of a human being. However, when it comes to the goal of qualitative research, its goal is to comprehend human behaviour and background beyond the behaviours as well as to understand the mechanisms in which humans form the mean in order to explain what means mean (Bogdan and Biklen, 1998). Furthermore, in terms of reflexivity, researchers form a continuous and analytical consciousness of social contributions constructing the formation of knowledge in their studies (Koch and Harrington, 1998) which can be powered up by means of noticing and interpreting cultures in which we are located and as a result construct our viewpoints, be more conscious open minded or fair. That's to say, through becoming aware of how we know the world, we perceive the world more successfully (Takacs, 2003). Functional epistemology makes us reflect on the relations between how research is conducted and the validity of research outcomes. This reflection is determined by an analysis of our specific knowledge construction mechanisms (Becker, 1996).

Research refers to finding solutions to some questions (Goddard and Melville, 2004). In their study, the aim of Strauss and Corbin (1998) was to provide the basic knowledge and principals needed by individuals who are about to embark on their initial qualitative research studies and who desire constructing theory at the substantive level. When it comes to my study, I have focused my discussion on epistemology as a research practice which devotes to the formation of knowledge in the field of education. That's to say, my aim in this paper is to discuss the administration of epistemological features to aid educational studies referring to qualitative approaches.

Research Questions

This study focuses on the epistemological engagement in educational qualitative research studies. In other words, it constructs a framework of epistemological approaches employed in educational qualitative research studies by examining the presence of epistemological indicators in the related articles.

To address the issue the following research questions were put forward:

1. How are the study purposes represented in qualitative educational research studies?
2. To what extent the rationale is involved in qualitative educational research studies?
3. To what extent epistemological aspects occur in qualitative educational research studies?

Methodology

Based upon a content analysis, this paper employed descriptive research design with a view to identify the epistemological characteristics contained in a random sample of 20 articles published between 2014 and 2015 in the Taylor & Francis Group content which includes world-class authors, from leading scientists and researchers, to scholars and professionals operating at the top of their fields, and which are one of the world's leading publishers of scholarly journals, books, eBooks, text books and reference works. Besides, the study of Gringeri, Barusch and Cambron (2013) was taken into consideration as a guiding study, which explores the epistemological foundations of qualitative social work research, and in which a template-based review was completed on a high number of articles from social work journals. The emerged themes in the study were inspired from the mentioned study of Gringeri, Barusch and Cambron (2013).

Data analysis and Results

Each article was examined focusing on epistemological aspects, and for each emerging epistemological theme, a frequency test was run utilizing the Statistical Package of Social Sciences (SPSS) computer program. Then, examples for each emerging theme were given in sentences regarding the mentioned features of epistemology in educational research. The analysis of the articles covered dimensions such as the purpose or aim of the study, the rationale for the study, the population worked on, the occurrence of epistemological markers (theory, paradigm, methodology and reflexivity), and the implications given. In other words, textual data were analysed to aid the descriptive statistics with reference to the epistemological dimensions of every paper.

Table 1*Purpose of the Research*

	N	f	%
aim	20	15	75
explore	20	10	50
examine	20	8	40
report	20	2	10

By looking at Table 1, we can easily understand that the most frequently used verb defining the purpose in the analysed articles is *aim* (%75). Then comes the verb *explore* (%50) which refers to more descriptive work resulting in general implications rather than the progress of the analysis with links to theoretical definitions. Afterwards, the verb *examine* (%40) comes third while the verb *report* (%10) appears with the least frequency. Sample sentences reflecting these verbs are presented below:

“The *aim* of the article is to understand the role of decision making in the emergence of educational trajectories (Walther, Warth, Ule and du Bois-Reymond, 2015).”

“This article *explores* the concept of “cleverness” as it is employed by Tanzanian youth to improve their likelihood of succeeding in school (Vavrus, 2013).”

“The article *examines* how divergent disciplinary hinterlands influence the enactments of research methods, and how the choice of research approach affects the types of knowledge and realities produced in the research process (Rimpiläinen, 2015).”

“The data *reported* in this paper forms part of a larger research project investigating a range of emotions involved in tertiary learning (including negative emotions) (Rowe, Fitness, Wood, 2015).”

Table 2*Rationale for the Work*

	N	f	%
the problem	20	12	60
practical implications	20	9	45
gap in literature	20	3	15
neglect voices	20	3	15

According to Table 2, *the problems* (%60) in the studies appear with highest rates. *Practical implications* (%45) come second by looking at its percentage. Furthermore, *gap in literature* and *neglect voices* (%15) appear at mutual rates. Sample sentences reflecting these themes are presented below:

“While this close connection has certain advantages, such as promoting encounters with the labour market and facilitating finding employment after education, it also poses some *problems* as it has the potential to extensively impact students’ decisions, and companies may use the collaboration to cherry-pick the best students (Tikkanen, Bledowski and Felczak, 2015).”

“This study also has *implications* for teacher education programs around the country, especially those that prepare teachers to work in low-income communities of colour (Liou, Martinez, and Rotheram-Fuller, 2015).”

“For example, although many visual research methods rely on photographic media as data, many studies ignore the theoretical and philosophical *literature* concerning photography as a social phenomenon (Metcalf, 2015).”

“In some ways, she uses the images to “speak” for the children, whose *voices* are not heard in the study through interviews or other methods (Metcalf, 2015).”

Table 3*Epistemological Concepts*

	N	f	%
methodology	20	20	100
theory	20	19	95
reflection	20	11	55
paradigm	20	8	40

It can be understood from Table 3 that *methodology* section appears in every research studies analysed. Besides, *theory* is mentioned in the papers with a frequency of %95. Then *reflection* (%55) comes third and finally *paradigm* occurs with an emergence of %40. Sample sentences reflecting these concepts are presented below:

“This *qualitative approach* to exploring educational systems’ interaction with homeless youth and families provides the opportunity to more fully understand how systems respond to this complex issue (Hallett, Miller, and Skrla, 2015).”

“The coding process comprised a combination of qualitative content analysis and *grounded theory* (Walther, Warth, Ule and du Bois-Reymond, 2015).”

“In these *reflexive* moments, the participants took control of time and space to reflect on their discourses at a speed appropriate to their work-related contexts (James, 2015).”

“Understanding research methods performatively would do away with alleged hierarchies between different research approaches as well as *paradigms*. This opens up a way for analysing research methods without having to make epistemological value judgements in terms of their supposed validity and reliability in ‘describing the world’, when the methods in fact participate in generating the world (Rimpiläinen, 2015).”

Discussion and Conclusion

The aim of research is to find out solutions to problems by means of applying scientific procedures (Kothari, 2004). The progress and discussion of epistemological aspects encourage the possible knowledge contributions of qualitative research (Gringeri, Barusch and Cambron,

2013). Research is not only a phase of collecting data, as is occasionally stated, but it is about responding to unanswered questions (Goddard and Melville, 2004). In their study, the intent of Strauss and Corbin (1998) was to supply the fundamental knowledge and procedures required by those who are about to embark on their first qualitative research projects and who want to build theory at the substantive level. Hence, they believed that they have something to offer in the way of techniques and procedures to those researchers who want to do qualitative analysis but who do not wish to build theory. It is the selection of paradigm that attributes to the intentions, beliefs, motivation and expectations for the research. Without initially appointing a paradigm, there is no ground for ensuing preferences as to the methodology, methods, literature or research design (Mackenzie and Knipe, 2006). With this study, it was aimed to highlight the epistemological engagement in educational qualitative research studies. In other words, the study constructs a framework of epistemological approaches employed in educational qualitative research studies by examining the presence of epistemological indicators in the related articles. The picture drawn by twenty qualitative research articles illustrates that:

- The most frequently used term defining the purpose in the analyzed articles is *aim* which is a very common verb employed in research studies while the following ones are *explore*, *examine* and *report*. The verbs *explore* (meaning to learn about something by trying it) and *report* (meaning to tell people about something) refer to more descriptive study giving way to common implications rather than development of the analysis. On the other hand, the verb *examine* (meaning to inquire into carefully) suggests a study which refers to a more advanced analysis.
- In terms of the rationale involved in the study, we can conclude that the *problems* mentioned in the papers appear with highest rates while *practical implications* come second. Moreover, *gap in literature* which justified the study and *neglect voices* appear at mutual rates coming after problems and practical implication.

- Regarding the epistemological issues, *methodology* section appears in every qualitative research studies analysed. Furthermore, *theory* is mentioned at a very high rate in the studies analysed. Following them, *reflection* and *paradigms* come indicating the epistemological aspects.

As epistemological features keep research conductors at high levels of accountability, this study has analysed the occurrence of epistemological indicators in 20 educational qualitative studies published between 2014 and 2015. The results obtained from this study may prove to be of some help for educational research conductors studying in education fields.

References

- Becker, H. S. (1996). *The epistemology of qualitative research*. In R. Jessor, A. Colby, & R. Shweder, *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 53–71). Chicago: University of Chicago Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Goddard, W., & Melville, S. (2004). *Research methodology: An introduction*. Juta and Company Ltd.
- Gringeri, C., Barusch, A., & Cambron, C. (2013). *Epistemology in qualitative social work research: A review of published articles, 2008–2010*. *Social Work Research*, 37(1), 55-63.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 183–216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hallett, R. E., Miller, P. M., & Skrla, L. (2015). *Homeless and highly mobile students: equity, access and institutional response*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(6), 637-640.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- James, N. (2015). *Using email interviews in qualitative educational research: creating space to think and time to talk*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (ahead-of-print), 1-14.

- Koch, T., & Harrington, A. (1998). *Reconceptualizing rigour: The case for reflexivity*. *Journal of Advanced Nursing*, 28, 882–890.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Liou, D. D., Martinez, A. N., & Rotheram-Fuller, E. (2015). “Don’t give up on me”: *critical mentoring pedagogy for the classroom building students’ community cultural wealth*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (ahead-of-print), 1-26.
- Mack, L. (2010). *The philosophical underpinnings of educational research*. *Polyglossia*, 19, 5-11.
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). *Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology*. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.
- Metcalfe, A. S. (2015). *Visual juxtaposition as qualitative inquiry in educational research*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(2), 151-167.
- Mustafa, R. F. (2011). *The POE Ms of educational research: A beginners’ concise guide*. *International Education Studies*, 4(3), p23.
- Ng Hä, D. M. (2011). *Analyses of the prevailing research paradigms in education*.
- Pascale (2010). *Cartographies of knowledge: Exploring qualitative epistemologies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rimpiläinen, S. (2015). *Multiple enactments of method, divergent hinterlands and production of multiple realities in educational research*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(2), 137-150.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2015). *University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1).
- Scotland, J. (2012). *Exploring the philosophical underpinnings of research: relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms*. *English Language Teaching*, 5(9).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Takacs, D. (2003). *How does your positionality bias your epistemology?* *NEA Higher Education Journal*, 19, 27–38.
- Tikkanen, J., Bledowski, P., & Felczak, J. (2015). *Education systems as transition spaces*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 297-310.
- Vavrus, F. (2015). *More clever than the devil: ujanja as schooling strategy in Tanzania*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 50-71.
- Walther, A., Warth, A., Ule, M., & du Bois-Reymond, M. (2015). *‘Me, my education and I’: constellations of decision-making in young people’s educational trajectories*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 349-371.

Contact:

Ömer Gökhan Ulum

E-mail: gokhanulum@adanabtu.edu.tr

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: MATEMATİK VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ ÖRNEĞİ


İSMAİL KESKİN - MEHMET AYDIN

Dicle Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 03.05.2016


Kabul Tarihi: 14.06.2016


Öz: Bu çalışmada; öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, bölüm ve fakülte değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Survey yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Epistemolojik İnançlar ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinin ortaöğretim matematik öğretmenliği ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği ile matematik öğretmenliği formasyon programında öğrenim gören toplam 317 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda örneklemden elde edilen veriler nicel bir yaklaşımla betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının geleneksel bilimsel anlayışlarının sınıf, bölüm ve fakülte açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bölüm değişkenine göre matematik öğretmeni adaylarının, fakülte değişkenine göre fen fakültesi mezunu öğretmen adaylarının, sınıf değişkenine göre birinci sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek geleneksel epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür.

 **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, Bilimsel Epistemolojik inançlar

EXAMINING SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF PROSPECTIVE TEACHERS IN TERMS OF SOME VARIABLES: MATHEMATICS AND SOCIAL STUDIES TEACHER SAMPLE

Abstract: In this study; it is aimed to determine whether prospective teachers' scientific epistemological beliefs differ according to variables such as gender, grade, department and faculty. Survey method was used in the research. As data collection tool "scale of scientific epistemological beliefs" developed by Pomeroy (1993) and adopted into Turkish Deryakulu and Bıkmaz was used. The study sample consists totally of 317 prospective teachers studying at department of high school mathematics teaching, social studies teaching and mathematics teacher training program at Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education. The quantitative data obtained from the sample were analysed by descriptive approach. Findings from the research show that traditional scientific beliefs of prospective teachers significantly differentiate in terms of grade, department and faculty. It is observed that according to major variable; prospective math teachers', according to the faculty variable; prospective teachers graduated from the faculty of science, according to the grade variable; first grade prospective teachers have high traditional epistemological beliefs.

 **Keywords:** Prospective teachers, Scientific epistemological beliefs

 **Atf için/cite as:**
Keskın, İ., ve Aydın, M. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 29-48.

GİRİŞ

Her birey doğumundan itibaren, beraberinde getirdiği diğer insanlardan tamamen farklı olan genetik özellikler ve yaşadığı çevre vasıtasıyla farklı duyuşsal, fiziksel ve bilişsel, psikolojik ve toplumsal özellikler kazanmaktadır. Bu özellikler kendilerini diğer insanlardan farklı kılmaktadır. Şüphesiz bu farklılıklar insan hayatının büyük bir bölümünde etkili olmaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınması gereken en önemli ortamlardan biri şüphesiz eğitim öğretim ortamlarıdır. Grupla öğretimin yapıldığı eğitim öğretim ortamlarında etkili bir öğretim, bireysel farklılıkların dikkate alınması sonucu yapılan düzenlemelerle sağlanmaktadır (Senemoğlu, 2011). Smith ve Ragan (1999) bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik olarak sınıflamıştır. Bu sınıflamaları genişletmek ve her bir kategoriye yenilerini de eklemek mümkündür. Epistemolojik inançlar ise bu sınıflamada öğrencilerin duyuşsal özellikleri kategorisinde yer almaktadır.

Bilme, özne ile nesne arasında bir bağ kurma olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2014). Bilme, insanı başka varlıklardan ayıran özelliktir. Bundan dolayı bilmenin ve bundan doğan problemlerin açıklanması için yapılan fikri çalışmalara bilgi teorisi, bilgi bilim yahut “apiste’mologie” denir (Hançerlioğlu, 1982a; Ülken, 1972). Yunanca episteme (bilgi) ve logia (bilim/kuram) sözcüklerinin birleşiminden oluşan epistemoloji terimi felsefenin bilgi sorununu ele alan; bilgi nedir, bilginin kaynakları nelerdir, insanlar nasıl bilir gibi çeşitli soruları yanıtlayan çalışma alanını nitellemektedir (Deryakulu, 2004). Psikoloji sözlüğüne göre ise epistemoloji; bilginin kökeni, doğası ve kavramsal varsayımları ile ilgili disiplindir (APA, 2000). Hofer ve Pintrich (1997)’e göre epistemoloji, insan bilgisinin doğası ve gereği ile ilgili bir felsefe alanıdır. İnanç, Türk Dil Kurumu tarafından “herhangi bir öneriyi doğru diye benimseme” Hançerlioğlu (1982b) ve Bakırcıoğlu (2014) tarafından “belirli görüş ve sayıtların dayanaklarını inceleyip değerlendirme gereksinimi duymadan, bu görüş ve sayıtları özellikle duyuşsal bir tutumla benimseme” olarak tanımlanmıştır.

İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak algılanmaktadır (Deryakulu, 2004). İnsanların yaşamları boyunca aldıkları tüm kararlar-

rın, yaptıkları tüm seçimlerin ve gösterdikleri tüm davranışların en güçlü belirleyicisinin sahip oldukları inançlar olduğu ileri sürülmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997; Pajares, 1992). Bu bağlamda epistemolojik inançlar en genel biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanabilir (Deryakulu, 2004). Perry (1997) epistemolojik inançların, bir kişinin bilginin ne olduğu, nasıl kazanıldığı, kesinlik derecesi, sınırları ve bilgi için karar verme ölçütlerini yansıttığını belirtmekte ve bireyin “öğrenme, öğretme ve zekâ” hakkındaki inançlarının bu inançlara bağlı olarak geliştiğini vurgulamaktadır. Eğitim araştırmalarında epistemolojik inanç teriminin, insanın bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları ile ilgili olduğu görülmektedir (Schommer Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter,2000)

Alan yazında epistemolojik inanışlara dair pozitivist ve post-modern olarak temel iki yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Yavuz, Büyükekşi, ve Büyükekşi, 2014). Terzi (2005), bilimsel epistemolojik inançların, pozitivist ve post-modern bilim anlayışı ile ilgili olarak bireylerin bakış açılarını yansıttığını ifade etmektedir (Demir, 2012). Bilim felsefesi tarihi, pozitivistin 19. Yüzyılın sonlarından itibaren etkisini gösterdiğini ve bunun 20. Yüzyılın ortalarına kadar devam ettiğini kaydetmektedir. Yeni bilim felsefesi anlayışı (post-modern anlayış) ise ilk olarak Hangun, Popper, Toulmin, Kuhn, Feyerabend, Lakatos ve Laudan gibi eğitimcilerin çalışmalarında görmek mümkündür. Bu yeni anlayış, pozitivist anlayışın bir eleştirisi ve ona bir tepki olarak doğmuştur ve araştırmacılara çalışmalarının felsefi ve epistemolojik alt yapısını oluşturmalarına rehberlik etmiştir (Blanco ve Niaz, 1997). Pozitivist yaklaşımda gözlem ve sınamaya yöntemleriyle bilimsel bilginin doğrulanabilir olmasına vurgu yapılırken, post-modern yaklaşımda bilimsel bilginin yanlışlanabilirlik özelliği savunulmaktadır. Bilginin doğası açısından pozitivist yaklaşım nesnelliği temel alırken, öznelliğe gereken değer verilmemektedir. Geleneksel-pozitivist yaklaşımın aksine, post-modern yaklaşımda öznelğin bilginin oluşum ve değerlendirilmesinde önemi vurgulanmaktadır ve öznelikten dolayı bilimsel bilginin sınanabilir hatta değişebilir olduğu savunulmaktadır. Post-modern bilim anlayışına göre bilim insanının öznel bakış açısı gözlemini etkilemektedir ve her açıdan doğru olan bilimden söz edilemez (Yavuz ve diğ., 2014).

Bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin doğası ile ilgili olan bireyin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri, oluşumu ve bilimin öğretilmesine yönelik inançlarını kapsamaktadır ve geleneksel pozitif bilim

anlayışından yapılandırmacı bilim anlayışına geçişin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bilimsel epistemolojik inançlara yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim programı ve bazı derslerin bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkileri, bilimsel epistemolojik inançların öğrenme ve öğretme süreci üzerindeki etkileri ve farklı değişkenlerin bilimsel epistemolojik inançlar üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Karakuş ve Aydoğdu, 2014). Lederman ve O'malley, öğrencilerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının onların bilimsel bilginin değişebilir ve revize edilebilir özelliğine yönelik anlamalarıyla yakından ilişkili olduğuna dikkat çekmişlerdir (Blanco ve Niaz, 1997). Meral ve Çolak (2009)'ın yaptıkları araştırmanın bulgularına dayanarak; bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ile öğrenme yaklaşımları ve stratejileri gibi boyutların birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulamış ve bilimsel epistemolojik inanç düzeyinin incelenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir (Taşkın, 2012). Öğretmen inanışları; yeni yaklaşımlarla ilgili teknik ve etkinliklerin kabullenilmesinde ve uygulanmasında da öğretmen gelişiminin önemli bir parçası olarak rol oynamaktadır. Lewis (2004) öğretmenlerin uygulamaları üzerinde daha fazla kontrol kurabilmelerini sağlamaları için üstü örtülü inanışlarının farkına varmalarının faydalı olacağını ifade eder. Öğretmenler neyi, neden yaptıkları üzerine odaklanmaya başlayınca, sınıflarında uyguladıkları programa daha eleştirel bir gözle bakmaya başlarlar. Bryan (1998) bir öğretmen adayının inanışlarını incelediği tek kişilik bir durum çalışmasında öğretmenlerin inanışlarının içeriği, ne tür deneyimlerin bu inançlarda rol oynadığını ya da onların düşüncelerini neyin değiştirdiği hakkında çok az şey bilindiğini ifade etmektedir (Demir, 2012). Araştırmalar öğretmenlerin sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançlar ile öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan etmenlerin temelinde de büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görülmektedir (Demir, 2012). Son yıllarda hem ülkemizde hem de yurt dışında öğretim programlarında yapılan reform çalışmaları, öğretmenlerin rollerini de etkilemiş ve onları aktarandan ziyade yol gösteren rolüne büründürmüştür. Buna karşın yapılan birçok çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının reform hareketlerinde belirtilen yaklaşımları öğretimlerine yansıtamadık-

ları ifade edilmektedir. Bunun temel nedenlerinden birinin öğretmenlerin inançları olabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin inançlarının, onların öğrenme ve öğretmeye bakış açıları, tercihleri, öğretim aşamasındaki davranışları ve tutumları üzerinde önemli etkilerinin olduğu yapılan birçok çalışmada ifade edilmektedir (Karakuş ve Aydoğdu, 2014). Uluslararası alan yazında, epistemolojik inançlar ile öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacı öğretimi gerçekleştiren kişilerin öğrenme ortamını etkileyebileceğini ve eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımını anlayabildiğinde gelişmiş eğitimsel çıktılara ulaşılabileceğini belirtmektedir. Epistemolojik inançlarla ilgili olarak, üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmaların önemli bir kısmını öğretmen adayları oluşturmaktadır (Taşkın, 2012). Bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ile bilgiyi edinmenin yanı sıra, bilginin nasıl edinildiğinin ve bilginin doğruluğunun sınanmasının önemi açığa çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bilginin doğasının incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bireylerin bilginin doğasına ilişkin inanışları epistemolojik inanışlar olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin odağını bilgi aktarımından ziyade bilginin doğası oluşturduğundan dolayı epistemolojik inanışlar güncel bir araştırma konusudur (Yavuz ve diğ., 2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançları araştırmacıların ilgilendiği konular arasında yer almaya başlamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının inançlarının, özelde de epistemolojik inançlarının, öğretmenin sınıftaki performansını ve öğretimini etkilediği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inançlarının çeşitli olduğu ve bağlama bağlı olarak değiştiği ve inançların öğretimin sonucu olarak değişebildiği bulunmuştur (Bangir ve Koç, 2011).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Bireylerin davranışlarının nedenlerini açıklamada etkili olan epistemolojik inançların öğretmen adayları açısından tartışılması yararlı olacaktır. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri, hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olmaktadır (Bangir ve Koç, 2011).

Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının düzeyi ve yönü nedir?
2. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları öğrenim görülen bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları mezun olunan veya devam edilen fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada survey (alan taraması) modeli kullanılmıştır. Survey modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Çepni, 2014; Karasar, 2012). Survey yönteminin amacı nesnelerin, toplumların, kurumların, olayların doğasını ve özelliklerini tanımaktır (McMillan ve Schumacher, 2014). Survey araştırmaları olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu tür incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır (Çepni, 2014). Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme / alışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş, 2014–2015 öğretim yılı güz döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde matematik ve sosyal bilgiler branşlarında öğrenim gören ve aynı dönemde matematik alanında formasyon eğitimi alan toplamda 317 öğretmen aday oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo.1 Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Demografik Dağılımları

Cinsiyet		
	Frekans	Yüzde
Kız	172	54,3
Erkek	145	45,7
Toplam	317	100,0
Sınıf		
1	40	12,6
3	84	26,5
4	103	33,4
5*	90	27,4
Toplam	317	100,0
Bölüm		
Matematik Öğretmenliği	192	60,6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	125	39,4
Toplam	317	100,0
Fakülte		
Eğitim Fakültesi	227	71,6
Fen Fakültesi	90	28,4
Toplam	317	100,0

*Mezun

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde bir ölçektir. Orijinali 50 maddeden oluşan ölçek uyarlama sonrası 30 maddeden oluşan tek faktörlü yapı gösterdiği bulunmuştur. Uyarlama sırasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2014-2015 güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında ölçeklerin nasıl doldurulacağına ilişkin açıklamalar araştırmacılar tarafından yapılmış ve sadece gönüllü olanların

ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık on dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS Statistic 22 programı kullanılmıştır. Önce hangi tür testlerin kullanılacağına tespiti için analizler yapılmıştır. Veriler normal dağılmadığından (Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı çıkmıştır ($p<.05$)) ve varyanslar homojen dağılmadığından (Test of Homogeneity of Variances anlamlı çıkmıştır ($p<.05$)) araştırmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo.2 Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği Sonuçları

N	Ölçek Ortalaması	Standart Sapma
317	3,72	,417

Araştırmada kullanılan bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 3,7 ortalama ile geleneksel yani pozitivist epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo.3 Cinsiyete Göre Geleneksel Epistemolojik İnançlar Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kız	172	167,28	28772,50	11.045	0,80
Erkek	145	149,18	21630,50		

Kız ve erkek öğretmen adaylarının Geleneksel Epistemolojik İnançları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($U=11.045$, $p>0,05$).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo.4 Branşa Göre Geleneksel Epistemolojik İnançlar ölçeği Mann Whitney U testi Sonucu

Bölüm	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Matematik öğretmenliği	192	179,33	34431,50	8.096,5	0,00
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	125	127,77	15971,50		

Matematik ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının Geleneksel Epistemolojik İnançlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($U=8.096,5$, $p<0,05$). Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında Matematik öğretmenliği alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının geleneksel epistemolojik inançlarının pozitivist çizgiye daha yakın olduğu görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo.5 Sınıfa Göre Geleneksel Epistemolojik İnançlar ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu

Sınıf	N	Sıra Ort.	SD	X ²	P
1	40	176,24	3	30,124	0,00
3	84	182,35			
4	103	119,28			
5*	90	176,92			

*Formasyon Öğrencileri

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının Geleneksel Epistemolojik İnançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($X^2(2)= 30,124$, $p<0,05$). Grupların Tablo 5'te verilen sıra ortalamaları dikkate alındığında üçüncü sınıf öğrencilerinin en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları, birinci sınıf ve formasyon öğrencilerin epistemolojik inançlarının birbirine benzer ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha post pozitivist çizgiye daha yakın oldukları ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en düşük sıra ortalaması ile post pozitivist çizgiye en yakın grup oldukları görülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo.6 Fakülteye Göre Geleneksel Epistemolojik İnançlar ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu

Fakülte	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Eğitim	227	152,41	34597,50	8.719,5	0,04
Fen	90	175,62	15805,50		

Eğitim fakültesi mezunu öğretmen adayları ile fen fakültesinden mezun olup formasyon öğrenimi alan öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=8.719,5$, $p<0,05$). Tablo 6'daki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında fen fakültesi mezunu olup formasyon alan öğrencilerin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek Geleneksel Epistemolojik İnanca sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, bilimin insan zihni ve çabasının bir ürünü olmasından dolayı, bilimin yanlışlanabilir, sürekli değişen, gelişen ve zamanla geçerliliğini yitirebilen bir doğaya sahip olduğu, zamanla ve kültürden kültüre farklılık gösterebildiği gerçeğinin fen fakültelerinde bir ders içeriği olarak işlenmemesinden kaynaklanmış olabilir. Genellikle eğitim fakültelerinde okutulan ve bilimin doğasına ilişkin konuları ele alan bilim tarihi gibi bazı derslerin yanı sıra, eğitim psikolojisi ve özel öğretim yöntemleri gibi insan faktörünün ön planda olduğu bazı derslerin eğitim fakültelerinde okutulması eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının, fen fakültesi matematik bölümü mezunlarına kıyasla, daha esnek bilimsel epistemolojik inançlara sahip olmalarına sebep olmuş olabilir. Öğretmen eğitiminin temel hedef olduğu eğitim fakültelerinin aksine, fen fakültelerinde ispatlanmış bazı doğrulardan hareketle yeni bilgilerin üretilmesinin esas olduğu akademik matematiğin ön planda olması fen fakültesi matematik bölümü öğrencilerinin, bilimin doğasına yönelik olarak değişmeyen ve nispeten daha katı epistemolojik inançlara sahip olmalarına sebep olmuş olabilir. Diğer taraftan; bireylerin benimsedikleri epistemolojik inançlarını kolay kolay terk etmedikleri dikkate alındığında, eğitim fakültesinde formasyon programına dahil olan fen fakültesi matematik bölümü mezunlarının daha önceden sahip oldukları epistemolojik inançlarını hemen terk etmeleri beklenmemelidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere, Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Macaroğlu Akgül ve Öztuna Kaplan (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları araştırılmış ve öğretmen adaylarının geleneksel bilimsel epistemolojik inançlara (pozitivist) sahip oldukları görülmüştür. Yine aynı alanda Karabulut ve Ulucan (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının geleneksel bilim anlayışına yönelik inançlarının güçlü olduğu bulunmuştur. Terzi (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin geleneksel yani pozitivist bilimsel inanca sahip oldukları bulunmuştur. Meral ve Çolak (2009) tarafından yapılan çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %62'sinin geleneksel epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, yukarıda verilen araştırmaların sonuçlarını destekler nitelikte olup araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geleneksel epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarını şekillendirdiği ve öğrencilerinin de epistemolojik inançlarını etkilediği bilinmektedir. Yapılan çalışmada elde edilen bu sonuç; 2005 tarihinden itibaren ülkemizde de uygulamaya çalışılan yapılandırmacılığın ön gördüğü uygulamaların, öğretim programlarının birinci muhatabı ve uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yeterince anlaşılıp benimsenmemesinden kaynaklanmış olabilir. Bilimsel epistemolojik inançlar ile öğrenme çevreleri arasındaki ilişkiyi araştıran Tsai (2000) öğretmenlerin etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yönünü bilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih eden öğretmenlerin geleneksel epistemolojik inançların tersine bir yönelim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, cinsiyet ile bilimsel epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte; konuyla ilgili farklı araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Terzi (2005), Can ve Arabacıoğlu (2009), Meral ve Çolak (2009) ile Karabulut ve Ulucan (2012) da öğretmen adaylarının epistemolojik

inançlarını bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulmuşlardır. Ancak Bayrak ve diğ. (2013) beden eğitimi öğretmen adayları üzerine yaptıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre pozitivist bilimsel epistemolojik inanca daha çok sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Pomeroy (1993) araştırmasında cinsiyet bakımından erkek öğretmenlerin pozitivist epistemolojik inanca, kadınlara göre daha yakın olduğunu ortaya koymuştur. Yurtdışında ilk, orta, lise ve üniversite düzeyinde yapılan benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Enman ve Lupart, 2000; Neber ve Schommer-Aikins, 2002; Peer ve Lourdusamy, 2005; Schommer, 1993). Ülkemizde daha geniş bir örnekleme yapılacak daha kapsamlı çalışmaların bu konuya tatmin edici veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yine yapılan bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında epistemolojik inançlar bakımından Matematik Öğretmenliği alanında öğrenim görenlerin pozitivist inanca daha çok sahip olduklarını bulmuşlardır. Magolda (1992)'nin epistemolojik yansıtma modelindeki öğrencilerin de mutlak bilme düzeyinden geçişsel düzeye geçerken bilgiyi kesin ve kesin olmayan şeklinde iki kategoriye ayırdıkları; fen, matematik ve mühendislik gibi disiplinlerdeki bilgileri değişmeyen kesin bilgiler olarak değerlendirdikleri ancak psikoloji ve sosyoloji gibi disiplinlerdeki bilgileri bireyden bireye değişebilen doğrulardan ibaret olduğuna inandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmada elde edilen bu sonuç matematik bölümü öğretmen adaylarının, genellikle kişisel doğrularından (görüşlerinden) ziyade, aksiyomatik bir yapıya sahip olan matematiğin doğasını yanlış anlamalarından kaynaklanmış olabilir. Diğer bilimlerde olduğu gibi, matematikte de bilgi üretme kişisel bir fikir yürütme ile başlar ancak matematiğin aksiyomatik yapısı çığnemez ve elde edilen doğrular değişmez veya yanlışlanamaz değildir. Popper (1979)'in üç dünya kuramında belirtildiği gibi, bilgi üretme zihinde başlar ancak akademik dünyada her zaman eleştiriye açıktır (Bartley, 1976). Yanlışlanmadıkça geçerliliğini korur. Terzi (2005) yaptığı çalışmada sosyal alanlar ile fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları arasında sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının pozitivist bilimsel epistemolojik inanca daha yakın olduklarını tespit etmişlerdir. Can ve Arabacıoğlu (2009) ise fen ve matematik alanları arasında fen bilimleri alanlarındaki öğretmen adaylarının pozitivist epistemolojik

inanca daha yakın oldukları sonucuna varmışlardır. Bayrak ve diğ. (2013) ise beden eğitimi ve eğitim fakültesi öğrencileri arasında beden eğitimi öğrencilerinin pozitivist bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Meral ve Çolak (2009) teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında tekstil öğretmenliği programındaki öğrencilerinin geleneksel bilim anlayışı inançlarının diğer bölümlere göre daha güçlü olduğunu bulmuşlardır. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Jehng, Johnson, ve Anderson (1993) sosyal bilimler, insani bilimler ve sanat dalları alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bilginin kesin olmadığına dair inançlarının mühendislik, fen bilimleri alanlarına göre daha güçlü olduğunu belirlemişlerdir. Enman ve Lupart (2000) ise çalışmalarında benzer bulgulara rastlamışlar, fen bilimleri alanında okuyan öğrencilerin bilginin basitliğine olan inançları, diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha güçlü çıkmıştır. Liu ve Tsai (2008) fen bilimleri, fen bilimleri eğitimi ve diğer alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada fen bilimleri ve fen bilimleri eğitimi alanında eğitim gören öğrencilerin diğer alanlara göre pozitivist epistemolojik inanca daha yakın olduklarını hatta sırf bu inançları yüzünden bu alanlara yönelmiş olabileceklerini belirtmişlerdir. Paulsen ve Wells (1998) uygulamalı ve soft (sosyal bilimler, sanat, iktisadi ve idari bilimler) alanlar ile hard ve pür (matematik, fizik, kimya, biyoloji, mühendislik) alanlar arasında pür alanlarda (matematik, fizik, kimya, biyoloji, mühendislik) öğrenim gören öğrencilerin bilginin kesinliğine daha çok inandıklarını bulmuşlardır. Bütün bu sonuçlar konuyla ilgili olarak ülkemizde, hem daha kapsamlı ve nitel çalışmaların yapılması gerektiğini hem de bilim üretecek yeni nesillerin yetiştirilebilmesi için bilimin doğasına yönelik derslerin okutulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Mevcut bilimsel bilgilerin kesin, değişmeyen ve gökten inme olmadığı, insan zihni ve çabasının bir ürünü olduğu ve zamanla eskiyerek yerini daha geçerli veya daha kullanışlı bilgilere bırakabileceği gerçeği unutulmamalıdır.

Yapılan araştırmada dördüncü sınıflara doğru gidildikçe geleneksel bilim anlayışının azaldığı belirlenmiştir. Karabulut ve Ulucan (2012)'in araştırmasında tam tersi yönde bir sonuç bulunmuştur. Meral ve Çolak (2009), yaptıkları çalışmada sınıflar arasında anlamlı fark bulamamıştır. Paulsen ve Wells (1998) üniversite öğrencileri arasında sınıf değişkenine göre epistemolojik inançlarda bir fark bulmamıştır. Schommer (1998) yaşın genel olarak epistemolojik ölçümlerde bir değişken olarak kullanıldığını ancak yaşam deneyimleri ile epistemolojik inançlar arasında daha

güçlü bir ilişki olduğunu savunmuştur. Üniversite öğrencilerinin önceki deneyimleri onların birinci sınıftaki inanç durumunu belirlerken üniversite yaşamı boyunca edindikleri deneyimler son sınıflara doğru inançlarında bir değişikliğe neden olabilmekte ve birinci sınıflar ile ilerleyen sınıflar arasında anlamlı fark oluşabilmektedir.

Araştırmamızın son değişkeni olan mezun olunan ya da devam edilen fakülte değişkenine göre fen fakültesi mezunu öğretmen adayları pozitivist epistemolojik inanca daha yakın bulunmuşlardır. Fen ve eğitim fakülteleri kıyaslandığında eğitim fakültesi öğrencilerinin post modern bilim anlayışına sahip oldukları görülüyorken fen fakültesi öğrencilerinin pozitivist bilim anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında eğitim fakültelerinde verilen eğitimin Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarına göre düzenlenmesi kuvvetle muhtemeldir. Bilimsel epistemolojik inançları etkileyen faktörler arasında öğretim programlarının olduğu araştırmacılarca ortaya konmuştur. Öğretim programlarına yapılan müdahalelerin öğrencilerin epistemolojik inançlarında değişime ve gelişmeye neden olmaktadır (Deng, Chen, Tsai, ve Chai, 2011; Lucas ve Roth, 1996). Ülkemizde eğitim fakülteleri ile fen fakülteleri arasında gerek öğretim programları gerekse kullanılan öğretim yaklaşımları bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin post pozitivist bilim anlayışına yakın olmasında bu farklılıkların etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Addy (2011) çalışmasında pür fen bilimleri yanında fen bilimleri eğitimi dersleri alan kişilerin epistemolojik inançlarındaki gelişimi rapor etmiştir. Brauer ve Wilde (2014) öğretmen adaylarının özellikle ilk yıllarda kazandığı epistemolojik inançlarının eğitim süresince neyi nasıl öğrendiklerinden etkilendiğini belirtmiştir (Brauer ve Wilde, 2014; Brownlee, Purdie, ve Boulton-Lewis, 2001).

Yapılan araştırmanın sonuçları bir bütün olarak ele alındığında öğretmen adaylarının daha çok pozitivist epistemolojik inançlara sahip oldukları ve bu inançlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan; öğrenim görülen fakülte, bölüm ve sınıf düzeyi açısından ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, cinsiyetten ziyade öğrenim görülen fakülte, bölüm ve sınıf düzeyinin epistemolojik inançlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançlarının bilinmesi, hem okul sıralarında onlara verilen eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretim elemanlarına yol

gösterici olabilir hem de ileride gerçek sınıf ortamlarında nasıl bir öğretim yapacakları ve yeni uygulamalara nasıl tepki gösterebilecekleri yönünde eğitimcilere bir fikir verebilir. Yukarıda belirtildiği gibi, Öğretim programlarına yapılan müdahalelerin öğrencilerin epistemolojik inançlarında değişime ve gelişmeye neden olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar, 2005 yılından beri uygulanmaya çalışılan yeni öğretim programlarının ya tam anlaşılıp benimsenmediğini veya bunun için biraz daha zamana ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırmalar ağırlıklı olarak, yaş ve cinsiyetten ziyade, yaşanan deneyimlerin epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırma, öğretmen adaylarının ileride gerçek sınıf ortamlarında daha yapılandırıcı uygulamalarla öğretim yapabilmeleri için, bu uygulamalarını şekillendiren epistemolojik inançlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Epistemolojik inançların eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir bireysel farklılık olduğu açıktır. Bu nedenle eğitim öğretimin her kademesinde bu alanda yapılacak çalışmalara ağırlık verilmeli ve bu sonuçların kullanılması sağlanmalıdır. Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının güçlü geleneksel epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmüştür. Bilimsel epistemolojik inançlar ile öğrenme çevreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların, öğretmenlerin etkili öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yönünü bilmesi gerektiği ve yapılandırıcı öğrenme ortamlarını tercih eden öğrencilerin geleneksel epistemolojik inançların tersine bir yönelim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Olaya bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının belirlenmesine yönelik derinlemesine ve kapsamlı araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik öğretmen yeterliliklerinin araştırılması ve bu yeterliliklerin belirlenip geliştirilmesi için öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında yeterli deneyim kazanma fırsatı sunulmalıdır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde bu hususta titizlik gösterilmelidir. Ayrıca iş başındaki öğretmenler de hem bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri hem de yapılandırıcı öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik becerilerini geliştirebilecekleri uzun soluklu ve sürekli hizmet içi eğitim kurslarına teşvik edilmelidir.

Yapılan araştırmada, cinsiyet ile bilimsel epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak ilgili alan yazında bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Cinsiyet ile bilimsel epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının niçin farklılık gösterdiğine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir. Böylelikle, cinsiyet ile bilimsel epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiye yönelik araştırma sonuçlarının doğrudan doğruya cinsiyetle mi, yoksa katılımcıların daha önceki yaşantılarıyla bağlantılı başka faktörlerden mi kaynaklandığı muhtemel sebepleriyle birlikte belirlenmeye çalışılmalıdır. Schommer (1998) yaşam deneyimleri ile epistemolojik inançlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmuştur.

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanlara ve sınıf düzeyine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının genel olarak güçlü geleneksel epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Gerek pozitivist epistemolojik inançlara sahip gerekse nispeten daha post pozitivist bilimsel epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarını hızlandırmak için lisans programlarına bilginin doğasına yönelik dersler zenginleştirilmelidir. Bilimsel bilginin tarih süreci boyunca insan zihninin bir ürünü olarak nasıl üretildiği, değiştiği ve evrimleşerek geliştiği; zaman zaman yanlışlandığı veya geçerliliğini ve pratikliğini yitirdiği; kültürden kültüre nasıl farklılık gösterdiği öğretmen adaylarının deneyimlemesi sağlanmalıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere tartişma ortamları sunulmalıdır.

Günümüzde eğitim-öğretim alanında birçok değerli bilimsel çalışma öğretim elemanlarının özgeçmişini süslemekten öte bir işe yaramaktadır. Dolayısıyla çalışma yapmak kadar kullanımının sağlanması noktasında da çalışmalar yürütülmelidir. Bu nedenle bu alanda yapılacak çalışmalar proje mantığı ile yürütülmeli ve özgün değerinin yanında yaygın etkisinin ne olacağı da açıkça belirtilmelidir. Özellikle program geliştirme ve düzenleme çalışmaları sırasında bu çalışmalardan yararlanılmalıdır. Gerekirse bu konuda sistematik çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Addy, T. M. (2011). *Epistemological beliefs and practices of science faculty with education specialties: Combining teaching scholarship and interdisciplinarity*.
- APA. (2000). *Encyclopedia of psychology* (Vol. 4). Washington, DC: American Psychological Association
- Bakırcıoğlu, R. (2014). Kaygı *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bangir, G. A., ve Koç, G. E. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *NWSA: Education Sciences*, 6(4), 2689-2698.
- Bartley, W. (1976). The Philosophy of Karl Popper. *Philosophia*, 6(3), 463-494.
- Bayrak, E., Çınar, V., Çoban, B., ve Coşkun, Z. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmen Adayları İle Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *International Journal of Social Science*, 6(2), 1817-1828.
- Blanco, R., ve Niaz, M. (1997). Epistemological beliefs of students and teachers about the nature of science: from 'baconian inductive ascent' to the 'irrelevance' of scientific laws. *Instructional Science*, 25(3), 203-231. doi:10.1023/A:1002992204311
- Brauer, H., ve Wilde, M. (2014). Pre-service Science Teachers' Development of Epistemological Beliefs. *Reflecting Education*, 9(2), 44-62.
- Brownlee, J., Purdie, N., ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in higher education*, 6(2), 247-268. doi: 10.1080/13562510120045221
- Can, B., ve Arabacıoğlu, S. (2009). The observation of the teacher candidates' epistemological beliefs according to some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2799-2803.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).
- Deng, F., Chen, D. T., Tsai, C. C., ve Chai, C. S. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of research. *Science Education*, 95(6), 961-999. doi:10.1002/sce.20460
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. In Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel.

- Enman, M., ve Lupart, J. (2000). Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*, 11(2), 161-178. doi: 10.1080/13598130020001205
- Hançerlioğlu, O. (1982a). *Felsefe Ansiklopedisi* (Vol. 6). İstanbul: Remzi kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1982b). İnanç *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*. Ankara: Remzi kitabevi.
- Hofer, B. K., ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140. doi: 10.3102/00346543067001088
- Jehng, J.-C. J., Johnson, S. D., ve Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary educational psychology*, 18(1), 23-35. doi:10.1006/ceps.1993.1004
- Karabulut, E. O., ve Ulucan, H. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenliği Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Karakuş, F., ve Aydoğdu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarındaki Değişim Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *ICEMST 2014*, 556.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liu, S. Y., ve Tsai, C. C. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1055-1073. doi: 10.1080/09500690701338901
- Lucas, K. B., ve Roth, W.-M. (1996). The nature of scientific knowledge and student learning: Two longitudinal case studies. *Research in Science Education*, 26(1), 103-127. doi:10.1007/BF02356966
- Macaroğlu Akgül, E., ve Öztuna Kaplan, A. (2009). Prospective Elementary Science Teachers' Epistemological Beliefs. *Online Submission*.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*: Pearson Higher Ed.
- Meral, M., ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 129-146.
- Neber, H., ve Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74. doi: 10.1080/13598130220132316

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Paulsen, M. B., ve Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in higher education*, 39(4), 365-384. doi: 10.1023/A:1018785219220
- Peer, J., ve Lourdasamy, A. (2005). Students' epistemological beliefs about science: The impact of school science experience. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 28(2), 81-95.
- Perry, W. (1997). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. *College student development and academic life*, 4, 48-116.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science education*, 77(3), 261-278. doi:10.1002/scs.3730770302
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406. doi: 10.1037/0022-0663.85.3.406
- Schommer Aikins, M., Mau, W. C., Brookhart, S. and Hutter, R. (2000). Understanding middlestudents' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2),120-127. doi: 10.1080/00220670009598750
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-562. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01311.x
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Smith, P. L., ve Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*: Wiley New York, NY.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tsai, C.-C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205. doi : 10.1080/001318800363836

- Ülken, H. Z. (1972). *Genel felsefe dersleri*. Ankara: Ankara üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, S., Büyükekşi, C., ve Büyükekşi, S. I. (2014). Bilim Şenliğinin Bilimsel İnanışlar Üzerine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2).

İletişim:

İsmail Keskin

E-posta: ikeskin@dicle.edu.tr

ENDÜSTRİ DEVRİMİNDE DÖRDÜNCÜ DALGA VE EĞİTİM: TÜRKİYE DÖRDÜNCÜ DALGA ENDÜSTRİ DEVRİMİNE HAZIR MI?

ERDİNÇ YAZICI - HİDİR DÜZKAYA

Gazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi:03.08.2016


Kabul Tarihi:28.08.2016

Öz: Modern toplumların temelindeki en önemli kurumlardan birisi endüstriyel dönüşümlerdir. Bu tarihsel dönüşümün başlangıcı, 18. yüzyılın ortasında buhar makinesinin icadıdır. Enerji kaynağı olarak elektrik ve petrolün kullanılması ve seri üretime geçilmesi sonrası, ikinci endüstriyel dönüşüm dalgası başlamıştır. Üçüncü endüstriye dönüşüm dalgası ise, programlanabilir elektronik makinelerin üretim teknolojisine uygulanması ile tetiklenmiştir. Günümüzde dördüncü endüstriyel değişim dalgasının ilk örneklerine şahit olunmaktadır. Bu dönüşüm sadece üretim teknolojisini değiştirmemekte, toplumu, ekonomiyi ve eğitimi de değiştirmektedir. Bu çalışma endüstriyel dönüşümlerin toplumsal kurumlara etkisini, dördüncü endüstriyel devrimi ve Türkiye'nin mevcut durumunu incelemektedir. Almanya ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde başlayan dördüncü endüstriyel dalga, tüm küresel pazarı etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu sürecin anlaşılması, Türkiye'nin küresel rekabet gücünü koruyabilmesi ve ekonomik büyüme için hayati önemdedir. Bu çerçevede, Türkiye'nin mevcut endüstriyel ve eğitim altyapısı incelenmekte ve önerilerde bulunmaktadır.

 **Anahtar Kelimeler:** Endüstri 4.0, Kalkınma, Endüstriyel Dönüşüm, Eğitimi.

FOUR WAVES IN INDUSTRIAL REVOLUTION AND EDUCATION: IS TURKEY READY FOR FOUR WAVES IN INDUSTRIAL REVOLUTION?

Abstract: One of the most important institutions in society are the basis of modern industrial transformation. This is the beginning of a historical transformation, invention of the steam engine in the middle of the 18th century. After the transition to the use of electricity and oil as an energy source and mass production, the second wave of industrial transformation began. The third wave of industrial transformation was triggered by the implementation of programmable electronic machine manufacturing technology. Today is witnessing the first example of the fourth wave of industrial change. This transformation is not only changing the production technology, social, economic and education systems are also change. In this study examines the effect of the industrial transformation of social institutions, fourth industrial revolution and the current situation of Turkey. The fourth wave began in the advanced industrial countries such as Germany and the United States increasingly has the potential to affect the entire global market. The understanding of this process, it is vital to be able to protect Turkey's economic growth and global competitiveness. In this context, Turkey's current industrial and educational infrastructure are being examined and made recommendations.

 **Keywords:** Industry 4.0, Development, Industrial Transformation, Education.

 **Atf için/cite as:**

Yazıcı, E., ve Düzkaaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı?. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 49-88.

GİRİŞ

Bilginin merkezi dönüştürme aracı olarak gücünü ve toplumsal konumunu gittikçe arttırdığı günümüzde, toplumlar zorunlu bir dönüşüm dalgasının nesnesi haline gelmektedir. Polanyi'nin teknolojik devrim için kullandığı ve sanayi devriminin yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulayan “ondokuzuncu yüzyıl uygarlığı çöktü” metaforu (Polanyi, 2013), günümüzde yaşanan değişimler ışığında yirminci yüzyıl uygarlığının da çökmenin eşiğinde olduğu şartlar için yeniden kullanılabilir.

18. yüzyılın ikinci yarısında makinelerin üretim aracı olarak kullanılması ile başlayan birinci endüstri devrimi üretimin makineleşmesini, üretim araçlarında kullanılan enerjinin değişmesi sonucu makinelerin üretim kapasitelerinin artması ve seri üretime geçilmesi sonucu tanımlanan ikinci endüstri devrimi üretimin serileşmesini, bilgisayar teknolojilerinin ve otomasyonun temel düzeyde kullanılması sonucu ortaya çıkan üçüncü endüstri devrimi ise üretimin sayısallaşmasını sağladı (Kent, 2016). Günümüzde karşımıza çıkan ve internet başta olmak üzere makineler arası iletişimin sağlanabildiği iletişim araçları vasıtasıyla makinelerin akıllı ve kendi kendini yöneten üretim tesislerini koordine etmesi ile tanımlanan dördüncü endüstri devrimi ise akıllı üretim kavramı temelinde şekillenmektedir (Baysal, 2015).

Üretim ilişkilerinde ortaya çıkan söz konusu değişimler, tarihsel olarak toplumları da değiştiren potansiyeli taşımaktadır. Genel çerçevede baktığımızda avcı toplayıcı topluluklardan hayvanların evcilleştirilmesi ve tarım faaliyetlerinin yapılması sonrası yerleşik hayata geçilmesi, ilk toplumsal dönüşümü ve şehirleşme ile başlayan bir devletleşme sürecini tetiklemiştir. İlk örneklerini Mısır ve Sümer uygarlıkları ile gördüğümüz tarım imparatorlukları, yeni bir üretim ilişki modelinin keşfedildiği birinci endüstri devrimine kadar varlıklarını devam ettirmiştir. Bu endüstri devrimi sonrası sınıflara dayalı, makinelerin üretim faaliyetine katıldığı, fabrikaların hayatın merkezine yerleştiği, işçi sınıfının ve sınıf bilincinin geliştiği yeni bir üretim ve referans sistemi çerçevesinde yeni bir toplum ortaya çıkmıştır. Büyük dönüşüm olarak da adlandırılacak bu değişimler teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel değişimlerin yanı sıra toplumun sınıfsal yapısını da değiştirmiştir (Yazıcı, 2010). Bu endüstri devriminin iş bölümü temelinde şekillendirdiği toplumsal sınıflar arasındaki mücadele, yeni bir siyasal ve kültürel toplumun ortaya çıkmasını sağladı. Üretimin çeşitlenmesi ve verimliliğinin artmasını sağlayan seri üretim ile tanımla-

nabilecek ikinci endüstri devrimi sonrası, teknolojik yeniliklerin üretim ve toplumsal hayata girmesi ile birlikte yüksek verimliliğe, ürün ve hizmete daha kolay ulaşılmasına, üretimin farklı coğrafyalara yayılmasına ve toplumlar arası ilişkilerin gelişmesine dayanan üçüncü endüstriyel devrim beraberinde küreselleşme olgusu ile birlikte geldi. Post-modern kavramı ile tanımlanan günümüz üretim ilişkileri küresel rekabete uygun, yeni teknolojilerin kullanıldığı, derin/dikey uzmanlaşmaya dayanan yeni iş ve çalışma kavramları çerçevesinde örgütlenmektedir (Yazıcı, 2010).

Üretim ilişkilerinin ve üretim araçlarının değişmesi sonrası bilgi temelinde gerçekleşen yeni endüstri devrimi gün geçtikçe varlığını daha güçlü hissettirmesine rağmen, Alvin Toffler'ın tabiriyle birinci ve ikinci dalga güçlerini savunan taraflarının itirazları da devam etmektedir (Toffler, 2008). Teknolojik gelişmeleri kabul etmeyen, antik el sanatlarına dönüşü savunan birinci dalga güçlerinin görüşleri romantik bir çabayı aşmaktadır. Teknolojiyi sorumsuzca savunan ve verimliliği merkezi kavram olarak görerek üretimi arttırma dışında bir amaca odaklanmayan modern paradigmaya bağlı ikinci dalga güçleri ise karşılaşılan değişime karşı cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu aşırı uçların karşısında ise, sayıları gittikçe artan ve klasik ekonomik üretim modelinin teknolojik gelişmeler vasıtasıyla değişmesini sağlayan bilgi toplumu/üçüncü dalga güçleri bulunmaktadır. Değişime ve artan çeşitliliğe odaklı bu yeni kültür, yeni doğa, evrim ve ilerleme görüşünü, yeni ve daha zengin zaman ve alan kavramlarını, bütünleşmeciliğin ve indirgemeciliğin füzyonunu yeni bir nedensellikte birleştirmeye çalışmaktadır (Toffler, 2008).

Birçok üretim tarzının bir arada yaşadığı günümüz toplumu, maddi sabit sermayeye odaklanan modern kapitalizm yerine “*insan sermaye*”, “*bilgi sermaye*” ya da “*zekâ sermaye*” olarak adlandırılan yeni bir sermayenin önemini gittikçe arttırdığı post modern üretim ilişkileri çerçevesinde yeniden şekillenmektedir. Adam Smith'ten bu yana değer kaynağı olarak sabit sermayenin ve fiziksel emeğin merkezinde yer aldığı modern paradigma, ürün biriminin zaman birimi ile çarpıldığı ve maddenin değerini belirleyen klasik ölçü birimi yerine maddesiz emeğin üretimde hakim unsura dönüşmesi ile birlikte geçerliliğini yitirmektedir (Gorz, 2011:11). Sabit sermaye yerine bilginin merkezde olduğu yeni bir üretim ilişkisinin belirlenmesi, klasik kapitalizm olgusunun değişmesine neden olmaktadır.

Hangi endüstri alanında olursak olalım teknolojik yenilikler ile bir araya gelen bilginin kullanılması sonucu ortaya çıkan dijitalleşme, şirket-

lerin geleceği için bir tercihten ziyade mecburiyete dönüşmektedir. Bu dönüşüm içerisinde yeni iş modelleri ortaya çıkmakta, klasik paradigmaya bağlı yerleşik kuruluşlar bozulmakta, üretim, tüketim, ulaşım ve seviyat sistemleri yeniden biçimlenmektedir. Üretim ilişkilerinin yanı sıra, toplumsal cephede de kendimizi ifade etme, bilgilendirme ve eğlendirme tarzlarımız da yeni bir paradigma değişimi gündemdedir. Bu değişim esnasında, üretim artışına dayanan ve doğayı insanın kullandığı bir araç olarak gören yaklaşım yerini doğal çevrenin yeniden canlandırılması ve korunması yönünde yeni bir algıya bırakmaktadır (Schwab, 2016).

Bu çerçevede Endüstri 4.0 ile talepten ürün/hizmet geliştirmeye, hammaddenin tedarik edilmesinden üretime, üretimden ürünün pazara ulaştırılmasına kadar olan bütün süreç insan, makine ve bilgi teknolojilerinin birbirine bağlı olduğu, karar mekanizmasının çoğu zaman makinelere bırakılarak özerkleştiği ve müşterinin bireysel tercihlerinin üretimin her aşamasında etkileyebildiği bir mükemmelliği hedeflemektedir (TOBB, 2016). Bu hedef doğrultusunda bilgi teknolojileri ve endüstride yaşanan değişim olgusu, temel eğitimden mesleki eğitime kadar tüm eğitim olgusunu değişime zorlamaktadır.

Eğitim sistemindeki değişime neden olan şartlar arasında bilgi patlaması, bilginin doğasına ilişkin felsefi görüşlerin çeşitlenmesi, düşünme mekanizmasının yeni sınırlarının keşfedilmesi, öğrenci ve eğitimci davranışlarının farklılaşması, değer sisteminin değişmesi, toplumsal kesimlerin beklentilerin değişmesi, işgücünün doğasının değişmesi ve yeni üretim teknolojileri ile paralel yeni ürün yelpazesinin oldukça hızlı değişmesi gibi olgular bulunmaktadır (Özdemir, 2011). Bilginin merkezde olduğu dördüncü endüstri dalgası ile birlikte üretim ilişkilerinde meydana gelen söz konusu değişimler, öğrenim ilişkilerinde de bu süreçlerle uyumlu değişimleri gerekli kılmaktadır. Eğitim programlarının söz konusu yeninden yapılandırılma sürecinde serbest piyasa ekonomisi, bilgi üretimi ve yönetimi, girişimcilik, esneklik, risk yönetimi gibi bilgi, beceri ve yeteneklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2011).

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi öncülüğünde başlayan ve gün geçtikçe toplumsal, ekonomik ve siyasal ilişkileri daha da çok etkileyen yeni bir endüstri çağının eşiğinde durulmaktadır. Daha önceki endüstriyel devrimleri çağdaşlarına göre oldukça geç ve sorunlu bir şekilde yakalayan Türkiye'nin, yeni devrimsel süreci daha yakından incelemesi ve bu devrimin getirdiği yeniliklere uyum sağlaması bir zorunluluk olarak

karşımızda durmaktadır. Bu amaç çerçevesinde şekillendirilen elinizdeki çalışma sırasıyla endüstri olgusunun tarihsel dönüşümler üzerindeki etkisini, endüstriyel gelişmenin amacı ve eğitim ile olan ilişkisini, dördüncü endüstriyel dalga'nın nitelikleri ve yeni endüstriyel dalga gelişirken Türk endüstri ve eğitim sistemini irdeleyen alt bölümleri içermektedir.

I. BİR SÜREKLİ DEVRİM OLGUSU OLARAK ENDÜSTRİ OLGUSU

A. Toplumsal Dönüşümler ve Endüstriyel Dönüşümler

İnsanlık tarihi üretim ilişkilerinin değiştiği her dönem sonrasında bir önceki döneme ait görüşlerin, düşüncelerin, kültürün ve toplumsal yapının değişimine sahne olmuştur. Göçebe topluluklar halinde avcı/toplayıcı olarak yaşamlarına devam eden ilk insan topluluklarından tarım toplumlarına, birinci endüstri devriminden bilişim çağına her değişim dalgası beraberinde toplumsal dönüşümleri de kaçınılmaz olarak getirmiştir.

Toplumsal değişimler bilim ve teknolojideki gelişmeler, demografik değişimler, aile kurumundaki değişimler, ekonomik yapı, doğal çevre, siyasal yapı, eğitim, demokratik gelişmeler, ideolojiler ve ülkeler arasındaki mücadele ve savaşlar başta olmak üzere birçok sebebin sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Özdemir, 2011). Toplumsal değişimleri tetikleyen söz konusu sebeplerin ağırlıkları, bu sebeplere maruz kalan toplumların mevcut durumuna bağlı olarak değişmektedir. Çalışma kapsamının endüstriyel dönüşümlerin toplumsal dönüşümlere etkisi ile sınırlı olması nedeniyle, toplumsal dönüşümlere neden olan diğer sebeplerin etkilerine değinilmeyecektir.

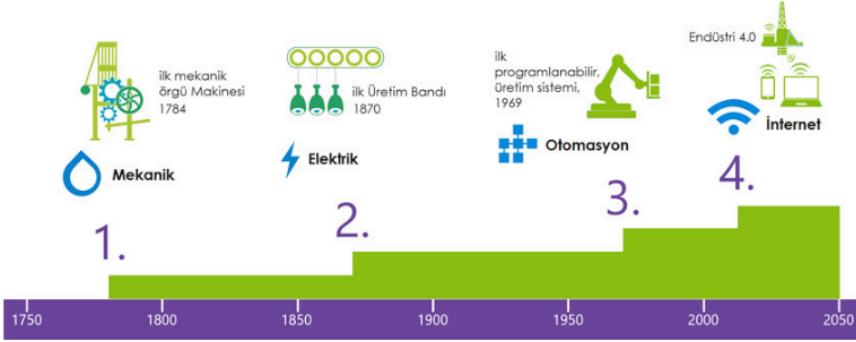
Birinci endüstri devrimin ortaya çıktığı 18. yüzyılın ortalarına kadar hüküm süren tarım toplumu, oldukça statik bir yapı taşımaktaydı. Bu toplumlarda güç monarşik liderler ve dini yapılar özelinde toplanıyordu. Belirli kurallara bağlı sınıfsal yapı, değişim parametrelerin yetersizliği nedeniyle yüzyıllarca değişmemiş ve tarımsal üretim ile örgütlenmiş büyük imparatorluklar özelinde teşkilatlanmıştı (Toffler, 2008). Bu toplumsal örgütlenme biçimi sanayi toplumu sonrası ekonomik, teknolojik ve bilimsel alanlarda olduğu kadar sosyal ve siyasal alanlarda da büyük değişim ve dönüşümlere maruz kalmıştır (Özdemir, 2011). Buhar makinesinin icadı ve üretimde makineleşmenin yoğunlaşması ile başlayan bu dönüşüm dalgası, çalışma kavramını toplumsal ilişkilerin merkezine konumlandır-

mıştır. Birinci endüstriyel devrimin gerçekleştiği söz konusu dönemde toplumlar iş bölümü çerçevesinde yeniden şekillenmiş ve katı kurallara bağlı sınıflar yerine bireylerin üretim ilişkilerine bağlı olarak toplumsal konumlarını belirledikleri yeni ve daha geçirgen toplumsal ilişkiler biçimini ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2010). Bu dönem içerisinde toprağa, tarıma ve insan gücüne dayalı ekonomiler, makineleşme ve seri üretimle şekillenen yeni bir ekonomi yapısına dönüşmüştür. Makineler sayesinde üretim büyük boyutlarda yapılmaya başlanmış ve çeşitlenmiştir. Bu durum tarım toplumlarını oluşturan sınıfsal yapıyı parçalamış ve sermaye gücünü elinde bulunduran yeni bir sınıfın, yani burjuvaların, ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sermaye gücünü elinde bulunduran söz konusu girişimciler, fabrikaların kurulmasına öncülük ederek yeni bir yaşam tarzının toplumun merkezine oturmasına neden olmuştur. Teknolojik gelişmelerin tetiklediği söz konusu değişim, toplumsal ilişkiler bütünü de değiştirerek, şehirleşmenin gittikçe yaygınlaşmasını ve sanayi işçilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kent, 2016). Birinci endüstriyel devrim sonrası geniş ailelerin çekirdek ailelere evrilmesi, zaman kavramının toplumsal ilişkilerin merkezine oturması ve bireylerin kişiliklerin ön plana çıkması gibi toplumsal değişimler gerçekleşmiştir (eliktaş vd., 2015).

Endüstriyel üretimin toplumsal hayatının merkezine oturması sonrası, toplamda dört farklı endüstriyel dönüşümden söz etmek mümkündür. Bu endüstriyel dönüşümlerin ilki, yani birinci endüstriyel dalga 1763 yılında James Watt'ın İşkoya'da buharla çalışan ilk makineyi icat etmesi ile başlamıştır. Bir yıl sonra Edmund Cartwright'ın mekanik dokuma tezgâhını icat etmesiyle makineleşme üretimin bir parçası haline gelmiş ve Birleşik Krallık başlayan bu süreç Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya başta olmak üzere bütün dünyaya kısa süre içerisinde yayılmıştır (eliktaş vd., 2015). Makineleşmenin merkezde olduğu bu endüstriyel devrimi, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren elektriğin ve montaj hattının üretime katılması ile başlayan seri üretimin merkezde olduğu ikinci sanayi devrimi izlemiştir (Schwab, 2016). Mekanik ve endüstriyel teknolojilerin gelişmesi sonucu dijital teknolojinin üretim araçlarında kullanılmaya başlanması ve programlanabilir makinelerin ortaya çıkması 1970'li yılların başından itibaren yeni bir endüstriyel devrimin doğmasına neden olmuştur. Bu endüstri devrimi, üretimin otomasyonunu ve sayısallaşmasını sağlamıştır (SIEMENS, 2015; Taghizadeh ve Keser, 2015). Üretimde

sayısallaşma sonucu bilgisayar teknolojileri hızla gelişmiş, çok eksenli imalat robotları devreye girmiş ve 1990'lı yıllardan itibaren internet altyapısının yaygınlaşması sonrası dördüncü endüstri devrim başlamıştır, bkz. Şekil 1.

Şekil 1. Sanayi Devriminin dört aşaması



Kaynak: Seyrek, A.G. (2015), web: <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-uygulama-icin-yol-haritasi/>

Dördüncü endüstriyel devrim, yeni bir yaşam tarzını da beraberinde getirmektedir. Klasik sanayi toplumunu oluşturan temel değerler yerini çeşitli ve yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanıldığı, işçilerin merkezde olduğu fabrikalar yerine akıllı fabrikaların yaygınlaştığı, aile yapısının değiştiği, elektronik ev olarak adlandırılan yeni bir yaşam alanının toplumsal hayatın merkezine oturduğu, eğitim kurumlarının ve eğitim tekniklerinin değiştiği yeni bir değerler sistemine bırakmaktadır. Bu süreç içerisinde standartlaşma, senkronizasyon, merkezi yönetim birimleri ve enerji, para ve gücün tek elde toplandığı üretim ilişkileri yeniden tartışılmaktadır (Toffler, 2008). Bilgi toplumu olarak da adlandırılan ve sınırlarının yeni yeni çizilmeye başladığı söz konusu toplum yapısı içerisinde üretim sektörü giderek akıllı makinelere terk edilmekte ve hizmetler sektörü toplumsal yaşamın merkezine oturmaktadır. Kol gücü veya enerji kaynaklarına hakimiyet çerçevesinde şekillenen toplumsal yapı değişmekte, gücünü bilgiden alan yetenekli uzmanlar etrafında gelişen yeni bir toplumsal ilişki bütünü ortaya çıkmaktadır.

B. İktisadi Dönüşümler ve Endüstri

Endüstriyel devrim öncesi toplumlarda üretici ve tüketici arasındaki ayrım kesin çizgilerle ayrılmamıştı. Kişilerin kendi ihtiyaçlarını temin etmek için yaptıkları üretim sonucu ortaya çıkan üretim fazlası toprak sahipleri, soylular veya yöneticilerden oluşan küçük bir elit kesim tarafından kullanılmaktaydı. Endüstriyel devrim sonrası üretimin artması ve üreticilerle tüketicilerin tanımlanması modern iktisat biliminin ortaya çıkmasını sağladığı gibi, günümüze kadar devam eden iktisadi tartışmaların da temelini atmıştır.

Buhar makinesinin icadı ile başlayan birinci endüstriyel devrim, toprağa, tarıma ve insan gücüne dayalı ekonomik sistem yerine makineleşme ve seri üretimle şekillenen yeni bir ekonomik modele geçilmesini sağladı. Makineleşme sonrası üretimin miktarının ve çeşitliliğinin artması, bu ürünlerin satışına odaklanan bir ticari hayatın gelişmesine ve sermaye birikiminin ortaya çıkmasına neden oldu. Sermaye birikimini elinde bulduran yeni girişimci kesim, sahip olduğu teknolojik ve üretim altyapısını geliştirerek fabrikaların kurulmasına öncülük etti. Bu üretim tesislerinin hammaddeye ulaşabilmek ve ticari bağlantılarını geliştirebilmek için şehirlerde toplanması, kentlerin nüfusunu arttırdığı gibi üretici ve tüketicilerin birbirinden ayrıldığı yeni bir ekonomik sistemi ortaya çıkardı (SIEMENS, 2015). Bu sanayi toplumunun kendisine has özellikleri arasında işletmenin aileden ayrılması, iş bölümü, sermaye birikimi, iktisadi hesaplama, işçi toplanması bulunmaktadır (Aron, 1997).

Sanayi toplumunun ortaya çıkması ile birlikte modern iktisat bilimi gelişti. Adam Smith'in "Ulusların Zenginliğinin Nedenleri Üzerine Araştırmaları"nı yayınladığı bu dönemde, zenginleşme tutkusunun mahkûm edildiği bir toplumdan, zenginleşmenin tutku haline geldiği yeni bir topluma dönüşüm gerçekleşmekteydi. Endüstri devriminin etkisi ile emek bir mübadele aracı haline dönüştüğü gibi, emek ve hammadde ücretlendirilebilecek metalar olarak tanımlanmaya başladı (Meda, 2012). Üretim boyutlarındaki artış, yeni bir toplumsal düzenin inşa edilmesi ve emeğin bir meta haline gelmesi sonrası 19. yüzyılın ilk yarısında ekonomik liberalizm, ilerleme ve gelişme için vazgeçilmez bir olgu olarak tanımlanmaya başladı (Polanyi, 2013). Fakat girişimcilerin gittikçe güçlenmesi ve işçilerin üretimin bir nesnesi olarak görülmesi neticesinde toplumsal sorunların ortaya çıkması liberalizm olgusunun tartışılması ve işçi haklarını arayan örgütlerin gelişmesi sonrası yüzyılın sonuna doğru sos-

yalist eğilimlerin gittikçe güçlenmesi sonuçlarını doğurdu (Meda, 2012). Sosyal korumanın talep edilmesi, liberalizmin ile üreticiler lehine gelişen tek taraflı haksız ilişkinin yıkılması anlamına geliyordu. İktisadi ilişki biçimindeki bu adaletsizliğin ortadan kaldırılması amacıyla sosyal yasalar, çalışma yasaları, işsizlik sigortası, işçi sendikalarının örgütlenme hakkı, emeğin hareketliliği ve temel ücretlerin belirlenmesine dayanan sosyal refah devletinin ortaya çıkması yeni bir iktisadi ilişki biçimini şekillendirdi (Polanyi, 2013). İki dünya savaşı ve ekonomik krizler sonrası yeni iktisadi mekanizma liberalizmin merkezinde yer alan ABD başta olmak üzere tüm gelişmiş ülkeler tarafından kabul edildi.

Fakat sosyal refah devleti uygulamalarının gelişmiş ülkelerde üretim yapan sermaye sahipleri üzerinde kaldırılamaz maddi yükümlülüklere neden olması ve özellikle üçüncü endüstriyel devrim sonrası üretimin gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelere kaydırılmasına izin veren teknolojilerin ortaya çıkması sonrası üretim bölgeleri dünya üzerinde yer değiştirmeye başladı. Gelişmiş ülkelerdeki üretimin diğer bölgelere kayması, üretim üzerindeki devlet tekellerinin ortadan kalkması ile birleşince sosyal refah devletinin krizi ile karşılaşıldı (Bauman, 2014). Bu krizi aşmak için 1980'lerde üçüncü yol olarak tanımlanan yeni bir ekonomik ve toplumsal ilişki modeli İngiltere merkezli geliştirilmeye çalışılsa da, gelişmiş ülkeler için istenilen sonucun elde edilebildiği ciddi bir tartışma konusudur (Giddens, 2000).

Aron tarafından tanımlanan üretim faktörlerinin seyyalyeti olgusu (1997), 21. yüzyılın ortasından itibaren girişimciler tarafından üretim maliyetlerinin daha düşük olduğu ülkelere yatırım yapılması yönündeki düşüncenin temelini teşkil etmektedir. Bu süreçte gelişmiş ülkeler ellerindeki finansal kaynakları ve bilgi birikimlerini az gelişmiş ülkelere aktarırken, az gelişmiş ülkeler de ellerindeki hammadde ve emek piyasasını söz konusu girişimcilere sundular. Daha fazla üretimin daha az maliyetle üretilmesi amacını taşıyan kapitalizm olgusu, bu sayede küreselleşmenin tetikleyicisi oldu. Böylece Brezilya, Arjantin, Türkiye, Hindistan, Endonezya, Tayvan, Tayland ve özellikle de Çin gibi ülkeler elde ettikleri finansal gücü kullanarak endüstriyel gelişime fırsatı buldu. Bu sürecin neticesinde, gelişmiş ekonomilere sahip olan endüstriyel güçler üretim rekabetindeki üstünlüklerini büyük bir hızla Çin, Hindistan ve Brezilya'nın öncülük ettiği yükselen ekonomilere kaptırır hale geldi (SIEMENS, 2015; Adıgüzel, 2011).

Gelişmiş ülkeler rekabet güçlerini kaybetmesi, sosyal harcamaların yaşlanan nüfus ile birlikte gittikçe büyümesi gerçeği ile karşılaştıkça yeni bir endüstriyel yaklaşıma gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duymaktadır. ABD ve Almanya'nın öncülük ettiği dördüncü endüstri devrim, daha fazla üretim yapabilmek için emek piyasasının büyümesine ihtiyaç duymayan akıllı fabrikaların kurulması sonrası gelişmiş ülkelerin kaybettikleri rekabet güçlerini yeniden elde etmeleri için bir fırsat olarak görünmektedir.

C. İnsan Tipi, Eğitim ve Endüstri

Birinci endüstri devrimi toplumsal ve iktisadi yapıyı değiştirdiği gibi, bu toplumsal yapı içerisinde yaşayan insan tipini de önemli ölçüde değiştirmiş ve yeni koşullara uyum sağlayabilecek bireyin ortaya çıkabilmesi için yeni eğitim politikalarına yoğunlaşmıştır. Makineleşmenin yaygınlaşması tarımsal üretim ile karşılaştırıldığında ciddi bir üretim artışı sağlamanın yanı sıra, iş bölümü sonucu bir araya gelen ve üretim için bir diğerine ihtiyaç duyan yeni bir kültür ve toplumsal ilişkisinin doğmasını sağlamıştır.

Sanayi öncesi toplumlarda doğal cemaat yapılarının etkin olduğu görülmektedir. Gücünü Tanrısal otoriteden alan bu yapılar siyaset, eğitim ve hukuk kuralları üzerinde etkinliğini Ortaçağ boyunca sürdürmeyi başarmıştır. Endüstri toplumlarının ortaya çıkması ile birlikte, bu toplumsal ilişkiler bütünü parçalanmış ve birey merkezli yeni bir toplumsal düzen gelişmiştir. 18. yüzyıl boyunca, bireyin hak ve sorumluluklarını belirleyen ilkeleri bulmak için ekonomi ve politika kullanılmıştır. İş bölümü çerçevesinde organize olan bu yeni toplum içerisinde birey, piyasaya sunduğu emek karşılığında elde ettiği statü ile kendini yeniden inşa etmeyi başarmıştır (Meda, 2012). Birinci endüstriyel devrim sonrası yeni insan tipi, kabilenin, klanın veya toplumun bir parçası olarak görülmek yerine özgür, bağımsız ve başkalarından ayrı bir birey olarak ele alınıyordu. Herkes kendi çabalarıyla mal sahibi olabilir, para biriktirebilir, zengin olabilir, alışveriş yapabilir, iflasa gidebilir veya servet kazanabilirdi. Yine, herkes istediği dini seçebilir, bir hükümdarı tatmin etmek yerine kendi mutluluğu için çalışabilirdi (Toffler, 2008). İnsan hakları, özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kavramların yaygınlaşması sonrası bireyler yeni bir kişilik kazanmaya, kendine inanmaya ve toplumsal hayatın merkezinde kendi benliğini konumlandırmaya başlamıştır. Bu sürecin doğal sonucu olarak geleneksel bağımlılık ilişkileri ortadan kalkmıştır.

Bireyin kendi kendini yeniden keşfetmesi olarak da adlandırılabilir. Bu süreç, tarımsal toplumlarda sadece seçkin bir kesimin eğitilmesine dayanan eğitim politikalarının da değişmesine neden olmuştur. Yeni eğitim politikaları makinelerin daha etkin kullanıldığı, fabrikaların sayısının günbegün arttığı yeni endüstriyel ilişkiler sistemine uyum sağlayacak şekilde nitelikli çalışanların sayısının artırılmasına odaklanmıştır (Balay, 2004).

Sanayi toplumunda eğitim, nesnel bilgi üzerinde temellenerek üretimi arttıracak bilginin kullanılmasını ve yayılması amacını taşımıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen yeni kitlesel eğitim, okuma-yazma oranının geliştirilmesi yerine üretim esnasında doğru hesap yapmayı ve ulusal bir bilincin yayılması ekseninde örgütlenmiştir. Endüstri toplumunun ihtiyaç duyduğu hukuk, tıp, ilahiyat, mühendislik, siyasal bilgiler ve iktisat gibi yeni alanlar açılarak, eğitim faaliyetleri bu alanlarda yoğunlaşmıştır. Yeni eğitim politikaları üretim ilişkilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yoğunlaştığı için, bireye yönelik eğitim hedefleri geri planda tutulmuştur. Dolayısıyla bu toplum tipinde düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmek yerine işi yanlışsız yapan, bilgileri depolayan ve onları yaşamda nerede kullanacağını bilemeyen bireyler yetiştirilmiştir (Özdemir, 2011).

Üretimin merkeze konulduğu toplumsal ilişkiler düzeninin, endüstriyel devrimin getirdiği yenilikler ve bireysel hak talepleri ile değişmesi yeni bir toplum yarattığı gibi yeni bir birey tipinin ve eğitim politikasının da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Teknolojik gelişmelerin yenden şekillendirdiği ilişkiler bütünü “kabul et ve birlikte yaşa” ile “reddet ve onsuz yaşa” arasındaki ikili bir tercih olarak görmek yerine, değişimin yönünü, hızını ve getirdiklerini anlamamız gerekmektedir (Schwab, 2016). Küreselleşme olarak da adlandırılan bu yeni süreç, dünya ölçeğinde ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşmeyi fikirler, görüşler, pratikler ve teknolojinin küresel düzeyde kullanılması ile gerçekleştiren, sermaye dolaşımının evrenselleşmesini, ulus-devlet sınırlarını aşan yeni ilişki ve etkileşim biçimlerini, dünyanın küçülmesini, serbest rekabeti, pazarın büyümesini ve ulusal çıkarların bazı durumlarda göz ardı edilmesini kapsamaktadır (Balay, 2004).

Küresel seviyede gerçekleşen bu değişim bireyin toplum içerisindeki yerini ve eğitim politikalarını da önemli ölçüde değiştirmektedir. Bilgi sistemlerindeki gelişmeler, eğitim ve öğretimi okulla sınırlı olmaktan çıkarmakta ve ömür boyu eğitim kavramını gündeme getirmektedir.

Teknolojik gelişmeler sonrası örgün eğitim yerine uzaktan eğitim giderek daha artmakta ve ev ya da işyerleri yeni eğitim birimlerine dönüşmektedir. Endüstriyel gelişimler yeni bir insan tipine gereksinim duymakta ve bu insanların eğitimi için bilişim teknolojileri kullanılarak yeni bir eğitim politikasının geliştirilmesi için zemin oluşturmaktadır. Bu aşamada dikkat çekici bir diğer husus ise, neo-liberal politikalar çerçevesinde örgütlenen ve kamusal otoriteden bağımsız, sermaye sahiplerinin kontrolünde özel eğitim birimlerinin gün geçtikçe daha da yaygınlaşmasıdır (Özdemir, 2011).

Yeni bir endüstriyel dalga dalgasının eşliğinde, bireylerin sahip olduğu özellikler ve beklentiler de değişmektedir. Dördüncü dalga toplumunda birey çekirdek aile yapısı dışında yeni aile yapılarında yaşamaya başlamakta, evlerde daha fazla zaman geçirmekte, çocukların yetiştirilmesinde daha fazla sorumluluk almakta, iş dünyasında ikinci dalga toplumlara özgü senkronizasyon, merkezi yapılar ve uzmanlaşma gibi kavramları bireysel olarak yeniden ele almakta, tüketici ve üretici ayrımında bir taraf seçmekten ziyade hem üretim hem de tüketimin parçası olarak hareket etmekte ve interaktif iletişim araçlarını kullanarak küresel değer sistemine daha fazla entegre olmaktadır. Toffler'ın ifadesiyle (2008), evrimin son halkası olmak yerine, evrimin tasarımcısı olmayı tercih etmektedir.

II. KALKINMA, EĞİTİM VE ENDÜSTRİYEL DÖNÜŞÜM

A. Endüstriyel Gelişimin Hedefi: İktisadi Büyüme, Kalkınma ve Refah

Sürekli bir değişim olgusu olarak endüstri kavramının, toplumsal, iktisadi, bireysel ve eğitim gibi olgular üzerine oldukça çarpıcı etkileri olmakla birlikte, endüstriyel gelişimin ana amacının üretimin artırılması ve daha verimli hale getirilmesine yoğunlaştığı tarihi bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bu çerçevede endüstriyel gelişme öncelikle iktisadi büyümeyi, kalkınmayı ve hem toplumsal hem de bireysel refahı arttırmayı amaçlamaktadır.

Endüstriyel dönüşümlerin gerçekleştiği her çağda iktisadi öncelikler de değişmektedir. Merkantilist dönemde zenginlik kıymetli madenlerin elde edilmesi ile eş tutulurken, üretimin makineleşmesi ve seri üretim ile birlikte zenginlik olgusu liberal düşüncelerle birlikte anılıyordu. Üçüncü Sanayi devrimi ise, üretim ve fiyatlar arasındaki denge üzerinden büyüme

kavramına yoğunlaşmaktaydı (Aron, 1997). Yeni bir endüstri dalgasının eşliğinde, endüstriyel devrimin amacı da değişmekte ve bireysel taleplerin doğanın sınırlılıkları ile kısıtlandığı, emeğin yerini bilginin aldığı verimliliğin ve refahın sürdürülebilmesi gibi olgulara odaklanmaktadır.

Yeni bir üretim sürecine geçmek, bir önceki çağa ait sorunların çözümlenebilmesi için fırsatlar da sunmaktadır. Feodal ve tarıma dayalı toplumsal düzenin katı sınıfsal yapısına sıkışmış toplumsal sorunları çözebilmek, ancak üretim ilişkilerinde yeni bir modelin kabul edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Buna karşın, birinci endüstriyel devrimin sözleşme ve hareket özgürlüğü çerçevesinde yarattığı serbest piyasanın neden olduğu insan hakları sorunlarının çözümlenebilmesi ise yeni bir orta sınıfın ortaya çıkması ve sınıflar arasındaki üretim ilişkilerine ait kurallarının uluslararası zeminde kabul edilmesiyle çözümlenebilmiştir. Üçüncü endüstriyel devrim ise, üretim süreçlerinde azalan karlılık ve gelişmiş ülkelerdeki toplumsal doyumu getirdiği sorunları çözebilmek için teknolojik yeniliklerin de kullanılmasına ve emeğin küreselleşmesine yoğunlaşmıştır (Toffler, 2008). Yeni endüstriyel devrim ise, bilişim teknolojilerini makinelerin otomasyonu ile birleştirilerek akıllı fabrikaların geliştirilmesine odaklanırken, gelişmiş ülkelerin azalan rekabet gücünü yeniden kazanmalarını ve büyümelerini amaçlamaktadır.

Bu çerçevede modernite, insana kendisini dönüştürme gücü verirken, dönüşümü de ekonomik gelişme ile bireyin kendini yeniden inşasında bir araç olarak kullanmaktadır. Modernleşme ve modern toplumun oluşumu, bilimsel bilginin ve daha ileri bir örgütlenme tarzının ürünüdür (Yazıcı, 2012). Modernleşme ile birlikte tanımlanan yeni toplumsal yapı, üretime ve iktisadi gelişmeye yoğunlaşmakta ve azamileştirme ilkesi çerçevesinde iktisadi gelişmeyi temel kavram olarak almaktadır. Bu toplumda iktisadın işlevi, ancak mübadelenin bağ oluşturabildiği bir toplumsal birliği sağlamak olduğundan, servet unsuru olarak kabul edilen şey, ticari ve maddi mübadeledir; dolayısıyla, mübadelenin ve üretimin artışı, toplumun hedefi olarak görülmektedir (Meda, 2012).

Günümüzde teknolojik gelişmelerin endüstriyel üretime yansımaları ile başlayan yeni değişim dalgası, kendisinden önceki endüstriyel gelişim dalgalarında olduğu gibi üretimde artışı ve verimliliği amaçlamanın yanı sıra bireye ait tatminin sadece daha fazla tüketerek mümkün olacağına dair inancı da tartışmaya açmaktadır. Bu birbiri ile çatışan iki farklı ilkenin uyumlu hale getirilmesi, önümüzdeki endüstriyel devrimin en önemli sorunsalı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dördüncü endüstri devrimi ile yaşanan süreç teknoloji, sermaye ve işgücünü birbirinden ayrılmaz olgulara dönüştürmektedir. Teknoloji, bilgi içeriği ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması açısından hem sosyal hem de ekonomik bir süreci tetiklemektedir. Üretim teknolojilerindeki bu gelişmeler, üretimde nitelik ve niceliğin artmasını, rekabet üstünlüğünün ve karlılığın artarak toplumsal refah düzeyinin yükselmesini sağlayan değişimleri içerisinde barındırmaktadır (Çelikleş vd., 2015). Bu değişim gerçekleşirken daha önceki endüstriyel dalgaların anahtar kavramları ve kurumlarında da değişiklikler gözlemlenmektedir. Yeni endüstriyel dalganın getirdiği değişim olguları arasında merkezi ve büyük enerji tesisleri yerine küçük enerji santrallerinin kurulması, tarımsal üretimin ve çeşitliliğin artması, azamileştirmenin bir sonucu olarak kurulan devasa tesislerin yerine elektronik yeniliklere yoğunlaşan daha küçük tesislerin kurulması ve klasik ulaşım altyapısı yerine iletişim altyapısına yatırım yapılması gibi politikalar bulunmaktadır (Toffler, 2008).

Yeni bir endüstriyel devrimin eşliğinde politika üreticileri hala birinci endüstri devriminin temel kavramları olan üretimde büyüme ve verimlilik gibi olgulara yoğunlaşmaktadır. Fakat bu yeni uygarlık, sadece kazanç elde etmek veya daha fazla ürün üretmek yerine, üretim ilişkilerini daha da karmaşık hale getiren ekolojik, ahlaki, politik, ırksal, cinsel ve sosyal sorunların da çözümüne katkıda bulunma sorumluluğunu üzerinde taşımaktadır (Toffler, 2008).

B. Endüstriyel Gelişme ve Kalkınma için Vazgeçilmez Araç: Eğitim

Toplumsal yapının en temel kurumlarından birisi olan eğitim, endüstriyel dönüşümleri ortaya çıkaran ve bu dönüşümlerden etkilenen bir kurum olarak modern insanlık tarihini değiştirmeye ve dönüştürmeye devam etmektedir. Endüstriyel dönüşümlerle eğitim arasındaki ilişki çalışmanın ilk bölümünün son kısmında tarihsel bir çerçeve üzerinden ayrıntılarıyla irdelendiği için, bu kısım altında eğitim kurumunun endüstriyel dönüşümlerle ilişkisi dördüncü endüstriyel devrim özelinde incelenmektedir.

Modern toplumların ortaya çıkmasına neden olan sebeplerin tetikleyici kurumlarından biri olan eğitim, toplumsal kurumlardan ve üretim ilişkilerinden etkilendiği gibi, onları etkileyerek de gelişmektedir. Bu

çerçevede eğitim olgusu, yaşanan endüstriyel devrimlerin sonuçlarından etkilenerak dönüşmekte ve endüstriyel dönüşümün ihtiyacı olan kurumsal yapının oluşması yönünde etkin bir sorumluluk üstlenmektedir (Özdemir, 2011).

Sanayi toplumlarında üretim ilişkileri iş bölümü ve uzmanlaşmaya ihtiyaç duydukça, eğitim kurumu da kitlesel eğitimi ön plana çıkararak standartlaşmış eğitim programları geliştirme yönünde kendisini yeninden düzenlemiştir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006). Fiziksel doğanın toplumsal amaçlar doğrultusunda dönüştürülmesini sağlayan emek, karşı karşıya olduğu sorunları çözmek için nedenselliğe dayanan bilimsel üretime ihtiyaç duymuş ve bu ilişki gittikçe daha da güçlenerek günümüze kadar bu iki kurumu birbirine bağlamıştır (Yazıcı, 2010).

Enformatik yüzyıl ya da bilgi çağı olarak tanımlanan günümüzdeki endüstriyel dönüşüm dalgası bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletişiminin yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yolunda değişmeyi ve teknolojik gelişmenin kaçınılmaz olduğu yeni bir üretim ilişkisini ifade etmektedir (Balay, 2004). Yeni endüstriyel toplumda bilginin söz konusu merkezi rolü, eğitim kurumunu endüstriyel gelişme ve kalkınma için vazgeçilmez konuma yerleştirmektedir.

Bilgiye dayanan yeni bir toplumsal ilişki ve üretim teknolojisi gelişirken, bu dönüşüme cevap vermek için eğitim kurumunun da klasik sanayi toplumlarını oluşturan altyapısını değiştirmesi ve yeni toplumun ihtiyaçları doğrultusunda dönüşmesi gerekmektedir. Bu dönüşüm çerçevesinde yeni eğitim politikalarının sahip olması gereken özellikler arasında aşağıdaki unsurlar ön plana çıkmaktadır:

- Eğitim politikaları bilişim teknolojilerinin değişimine uygun eğitim programlarını geliştirmeli,
- Bireylerin karşılaştıkları sorunları değerlendirebilmesi, özgür düşünebilmesi, tartışabilmesi ve araştırabilmesi için gerekli eğitim ortamı hazırlanmalı,
- Teknolojik gelişmelerdeki hız dikkate alınarak, eğitim süreçleri sadece belirli bir eğitim dönemi ile sınırlandırılmamalı ve yetişkinlerin de sürekli bir eğitim sürecine tabi olmaları sağlanmalı,

- Ezbere dayalı ve dönüşümü algılamaktan uzak temel bilgiler vermek yerine, konuları ve olayları derinlemesine anlamayı ve araştırmayı esas almalı,
- Eğitim kurumlarında verilen bilgilerin karşılaşılan tüm sorunları çözmek için yeterli seviye olmadığını anlattığı gibi, öğrenmeyi öğrenen bireylerin sayısını arttırmaya çabalamalı ve
- Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflemelidir (Balay, 2004:67).

Karşı karşıya olduğumuz endüstriyel devrimin ihtiyaç duyduğu kriterler ölçüğünde eğitim süreçleri yeniden ele alınmalıdır. Sanayi toplumu eğitim modelinden bilgi toplumu eğitim modeline geçerken değişmesi gereken gruplar arasında öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler, olgular arasında ise öğrenme yöntemi, öğrenme şekli, eğitim programları ve başarı ölçütü gibi unsurlar bulunmaktadır.

Dördüncü dalga eğitim modeline uygun politikalar geliştirilirken, sanayi toplumlarında eğitimin merkezinde yer alan kitlesel ve standart eğitim politikaları gün geçtikçe daha fazla sorgulanmaktadır (Toffler, 2008). Yukarıda da ifade edilen parametreler çerçevesinde gelişen ve git-tikçe daha da kurumsallaşan eğitim kurumu içerisinde öğrenci yeteneklerine odaklanarak bireyin taleplerini ve ihtiyaçlarını önceleyen bireysel eğitim politikalarının tasarlanması oldukça değerlidir.

III. ENDÜSTRİYEL DEVRİMDE DÖRDÜNCÜ DALGA

A. Dördüncü Dalgayı Yaratan Yeni Dinamikler

Endüstriyel dönüşümler tarihsel olarak incelendiğinde bir endüstri çağından diğerine geçişte en önemli unsur, teknolojik gelişmelerin tetiklediği yeni üretim biçimlerinin daha verimli üretimi piyasaya sunmasıdır. Fakat toplumsal düzlemde bir dönüşümün sadece bir olguya bağlanması çoğu zaman eksik kalmaktadır. Bu çerçevede günümüzde ayak seslerini duymaya başladığımız dördüncü endüstri devrimini ortaya çıkaran sebepler arasında üretimdeki verimliliğin artmasının yanı sıra rekabet gücünün tetiklediği doğu ve batı ekonomileri arasındaki ilişki, esnek üretimin yaygınlaşması ve ürünün pazara çıkış süresinin kısalması gibi unsurlar da öne çıkmaktadır.

İkinci ve üçüncü endüstriyel çağın üretim ilişkilerine hâkim olduğu günümüz ekonomilerinde, işgücünün yapısı ile kısıtlamalar yeni bir endüstriyel çağın doğmasına neden olmaktadır. Bu kısıtlamalar arasında işgücü maliyetlerinin artması, yatırım maliyetlerini karşılama sürelerinin uzaması, nitelikli işgücünün sınırlılığı, ekosistemin bozulması ve işgücünün imalat sektörü yerine hizmet sektörüne kayması gibi nedenler bulunmaktadır (TÜSİAD ve BCG, 2016).

Yeni bir endüstriyel çağın ortaya çıkmasının bir diğer nedeni, bireyselleşmenin doğal sonucu olarak kişiselleşmiş ürünlere olan talebin her geçen gün artmasıdır. Fordist üretim modelinin en temel özelliklerinden biri olan tek bir işe odaklanmış makinelerin seri üretimle, standart ve çok sayıda ürün üretmesi bireysel talepleri karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu sorunu aşabilmek için üretim aracı olan makinelerin birden fazla ürünü üretebilecek kapasiteye sahip olması, farklı modlarda çalışabilmesi ve kalibrasyon süreçlerinin kısılmasını sağlayan esnek üretimin yeni teknolojik gelişmeleri kullanarak geliştirilmesi gerekmektedir. Esnek üretim süreçlerinin verimliliklerinin arttırılabilmesi, bilgisayar ve haberleşme teknolojilerindeki yeni fırsatların kullanılmasına bağlıdır (SIEMENS, 2015).

Büyük ölçekli üretim yapabilen klasik üretim sistemlerinin üretkenliği arttırma yönündeki stratejileri yaşanan değişimlere cevap verme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu çerçevede dördüncü endüstri devrimi, müşteriden tedarikçi ağına tüm süreci kapsayan bütünleşik bir çözüm sunmaktadır. Üretimin geleceğini artık sadece üretkenlik artışı ile sınırlandırmak mümkün değildir. Yeni üretim ilişkileri, sanayi tesisinde nitelikli işgücüne duyulan talebi azaltarak esnek üretimin yaygınlaşmasını sağlayan büyük veri, nesnelere interneti, robot ve otomasyon teknolojilerini kullanan akıllı fabrikaların gücünü gün geçtikçe arttırmaktadır. Değişen tüketici davranışları ve özelleşen ürünlere olan talep bir işletmenin başarısının yalnızca yüksek üretkenlikle ölçülmesini engellemektedir. Artık başarı, özelleşen ve farklılaşan ürünleri aynı imalat sürecinde üretmeyi zorunlu kılmaktadır (EKOIQ, 2014).

Günümüzde yaşanan dönüşümün ilk ayak sesleri, enerji ve işgücü maliyetlerinin giderek yükseldiği 1970'li yıllar boyunca ABD, Japonya ve Batı Avrupa ülkelerinin bilgi teknolojilerine yönelmesiyle duyuldu. Bu süreç boyunca büyük ölçekli enerji kullanan kitle üretim sektörleri yerine yüksek teknolojiye dayanan mikro elektronik gibi sektörler ön plana çıktı.

Yeni endüstriler, çok büyük ölçüde hammadde ve emeğin üretim sürecindeki ağırlığını azaltarak bilginin önemini ön plana çıkardı. Hammadde kaynaklarının daha az kullanılmasına rağmen üretim kapasitelerindeki artış bilgi teknolojilerinin ağırlığını gün geçtikçe arttırdı. Bu çerçevede yeni dünya düzeni, ağırlıklı olarak bilginin kesintisiz, hızlı ve uluslararası ölçekte entegre ağlar üzerinde dolaşım ve paylaşımının ekonomik değer yaratması üzerine kuruldu (Çeliktaş vd., 2015).

Üretim teknolojilerinde bu gelişmelere rağmen, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin küreselleşmenin getirdiği fırsatları ve ucuz işgücü altyapısını kullanarak küresel ekonomik sistemdeki konumlarını her geçen gün geliştirmeleri gelişmekte olan ülkeleri yeni arayışlara itmektedir. ABD ve Almanya'nın öncülüğünü yaptığı dördüncü endüstri devrimi bu sorunu çözmeyi amaçlamanın yanı sıra, yukarıda ifade edilen yeni üretim taleplerini de karşılamayı amaçlamaktadır. Almanya'nın Endüstri 4.0'ın gerekliliği için öne sürdüğü yüksek rekabet gücü, esnek üretim, özel üretim, inovatif iş modelleri ve esnek çalışma bu ihtiyaçları karşılamayı hedeflemektedir (Yılmaz, 2014). Almanya bu amaç doğrultusunda Uzakdoğu'ya kaptırdığı rekabetçi sanayi yapısını geri kazanmak için 2020 yılına kadar Sanayi 4.0'a her yıl 20 milyar dolar düzeyinde bir altyapı yatırımı yapmayı planlamaktadır (KAYSO, 2015).

Bilgi teknolojileri kullanılarak yeni üretim modellerinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan gelişmeleri tarihsel olarak anlamak bu aşamada değerli olacaktır. Söz konusu değişimin başladığı 1990'lı yıllar ürünlerde dijitalleşme, süreç otomasyonu ve çevrimiçi iş modelleri ile şekillenirken, 2000'li yıllarda bu yeniliklere ilk dijital çözümler ve izole uygulamalar, seçilmiş dijital ve otomatik süreçler, dijital müşteri arayüzü ve çok kanallı erişim ile katkıda bulunulmuş ve günümüzde dijital ürün ve servisler, dikey ve yatay entegrasyonlar ve tedarik zincirlerinde dijital operasyonlar, yeni iş modelleri ve veri analizinin kullanımı ile Endüstri 4.0'ın temel altyapısı kurulmuştur (Baysal, 2015).

Dördüncü endüstri devrimini ortaya çıkaran dinamiklerin anlaşılabilmesi, önümüzdeki yüzyılı etkileyecek teknolojik, ekonomik ve toplumsal yeni paradigmanın çözümlenmesini ve politikalar üretilebilmesini sağlayacaktır. Küresel rekabet zincirinin bir parçası olarak devam edebilmek ve toplumsal refahı arttırabilmek ancak ve ancak bilgi ve teknolojiye daha fazla odaklanarak, araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin sürdürülebilmesi ile mümkündür.

B. Dördüncü Dalganın Getirdikleri

Dördüncü endüstriyel devrim, kendisinden önceki endüstriyel devrimlerden oldukça farklı yaklaşımları içerisinde barındırmaktadır. Mevcut sanayi altyapısının yapay zekâ ve makineler arası iletişim teknolojileri ile donatılmasını amaçlayan bu devrimsel süreç, akıllı makineler vasıtasıyla emekten soyutlanmış yeni bir üretim stratejini hedeflemektedir. Bu çerçevede Endüstri 4.0'ın temel hedefleri arasında ekonomik büyüme, istihdam ve sosyal istikrar, kalıcı değer üretimi, iş güvenliği, daha fazla verimlilik ve yüksek yaşam standardı ön plana çıkmaktadır.

Endüstri 4.0'ın temel teknolojik altyapısı bilişim çağının başladığı 1970'li yıllara kadar uzanmakla birlikte, kavram ilk defa 2011 yılında Hannover Fuarı'nda kullanılmıştır. Almanya'nın konu ile ilgili çalışmaları 2012 yılında Endüstri 4.0 Çalışma Grubu'nun kurulması ile başlamış ve bu endüstriyel dönüşümün başarıya ulaşabilmesi için sekiz önemli konunun gerçekleştirilmesi gerektiği çalışma grubunun 2013 yılındaki nihai raporu ile şekillendirilmiştir. Bu raporda belirtilen konular arasında referans donanım mimarisinin belirlenmesi ve standardizasyon, karmaşık sistemlerin yönetilebilmesi, kapsamlı ve yüksek hızlı bir haberleşme altyapısının endüstriye sağlanması, emniyet ve güvenlik, çalışma organizasyonu ve tasarım, eğitim ve profesyonel gelişimin devamlılığı, mevcut mevzuatın uyarlanması ve kaynakların verimli kullanılması bulunmaktadır (Çelikleş vd., 2015).

Endüstri 4.0'ı oluşturan ve gelecek yüzyıla yön vermesi beklenen kavramlar arasında 3D Yazıcılar, Nesnelerin İnterneti, Akıllı Fabrikalar, Siber-Fiziksel Sistemler, Büyük Veri, Otonom Robotlar, Simülasyon, Sistem Entegrasyonu, Bulut Bilişim Sistemi ve Arttırılmış Gerçeklik bulunmaktadır (TÜSİAD ve BCG, 2016; EBSO, 2015; SIEMENS, 2015).

Dördüncü endüstriyel devrim, üreticilerden son tüketiciye kadar değer zincirine bağlı tüm bileşenlerin gerçek zamanlı olarak birbirine entegrasyonunu hedeflemektedir. İnsanların, nesnelerin ve sistemlerin birbirine bağlanmasını da içeren bu süreç, şirketlerin hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında dinamik bir ilişki geliştirmesini ve gerçek zamanlı bir optimizasyon ile daha yüksek katma değerli ürünlerin üretilmesini sağlamaktadır. Üretim ağını oluşturan tüm unsurlar birbirleriyle internet teknolojilerini kullanılarak iletişim kurmakta ve gerçek dünya devasa bir bilgi sistemi haline dönüşmektedir (Taghizadeh ve Keser, 2015). Bu teknolojik altyapının kullanılması imalat sektörünü daha verimli hale

getirmekte, kalite ve esnekliği arttırmak için sistemleri birbirine entegre etmekte ve veri analiz programlarını kullanarak rekabet ortamında avantaj sağlamaktadır.

Endüstri 4.0'ın uygulanması sonrası ortaya çıkacak değişimler genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

- Nesnelerin interneti ve siber fiziksel sistemler ile daha karmaşık ve akıllı ürünlerin üretilmesi,
- Kitlesel üretim yerine bireylerin isteklerine bağlı özel üretime geçilmesi,
- Üretim tesisi ve ürünlerle gerçek zamanlı olarak veri ve bilgi alış-verişi,
- Hammadde ve kaynak tüketimi optimize edilerek, verimliliğin artırılması ve alternatif enerji kaynaklarının kullanılması,
- Akıllı makinelerin/robotların üretim süreçlerinde etkinliğin artması,
- İmalat sektöründeki işgücü gereksiniminin azalması,
- Üretimdeki hata payının minimuma indirgenmesi,
- İş sağlığı ve güvenliğinin gelişmesi,
- Esnek çalışma saatleri,
- 3D yazıcıların kullanılması ile bireysel ihtiyaçların basit üretim süreçleri ile ev ortamında gerçekleştirilebilmesi,
- Endüstri 4.0'a uyum sağlayan firmaların küresel pazar payının büyümesi,
- Üretim ve tüketimin sanal dünya ile daha fazla iç içe geçmesidir (EBSO, 2015).

Yeni endüstriyel üretim teknolojilerine geçilmesi sonrası verimliliğin 5 yıl içerisinde %18 oranında artması beklenmektedir (Baysal, 2015). Bunu gerçekleştirmek için en önemli koşullardan biri olan iletişim teknolojisindeki gelişmenin katlanarak devam edeceği ve 2020'li yıllarda yaklaşık 50 milyar cihazın internete bağlı olarak çalışacağı tahmin edilmektedir (Ege, 2014). Öngörülere göre endüstriyel satışlarda ilk etapta yıllık %2-3 oranında bir artış yaşanacaktır. Endüstri 4.0'ın öncüsü konu-

mundaki Almanya özelinde bakıldığında yıllık 30 milyar Euro, Avrupa genelinde ise 100 milyar Euro ciro artışı yaşanacağı hesaplanmaktadır (Şimşek, 2016).

Endüstriyel devrimin bu avantajlarının yanı sıra, uygulanabilirliği ve sonuçları üzerine bazı çekinceler de dile getirilmektedir. Bu çekincelerden ilki işgücü piyasasının daralması ve küresel ölçekte işsizlik oranlarının artmasıdır. Daha önceki endüstriyel devrimlerin başlangıcında da benzer çekinceler olmasına rağmen, her endüstriyel devrimin kendi üretim ilişkisine bağlı olarak yeni istihdam pazarları yaratması bu konuda daha ayrıntılı çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Fakat endüstriyel devrimin mavi yakalılarının sayısını azaltacağı ve nitelikli işgücüne talebi arttıracığı genel kabul görmektedir (Aybars, 2016; Taghizadeh ve Keser, 2015). Endüstriyel devrimin uygulanması yönündeki çekinceler ise, fabrikaların otomasyonu ve akıllı makinelerin tüm üretim sürecini kontrol edebilmesi yönünde gerekli teknolojik altyapıya sahip olunup olunmadığı özelinde toplanmaktadır (TOBB, 2016; EKOIQ, 2014). Dördüncü endüstriyel devrimin uygulanması aşamasında gerekli teknolojik altyapının bulunup bulunmadığı yönündeki eleştiriler kısa vadede geçerliliği devam ettirmekle birlikte, gelişmiş ülkelerin Endüstri 4.0'ın yaygınlaşması amacıyla verdikleri Ar-Ge destekleri ve bilişim teknolojilerindeki çalışmalar söz konusu sorunun eninde sonunda çözümlenebileceğinin ipuçlarını vermektedir.

Bilişim teknolojilerine bağlı olarak gelişen yeni endüstriyel devrimin getirdikleri arasında müşterilerin bireysel isteklerine karşılık verilebilmesi, esneklik, karar verme süreçlerinin optimize edilmesi, kaynak üretkenliği ve veriminin artırılması, yeni hizmetlerin doğurduğu fırsatlarla değer yaratılabilmesi, işyerindeki çalışma ilişkilerinin esnekleşmesi, iş ile hayat arasında denge kurulması ve rekabetçi ekonomik sistemde var olabilme bulunmaktadır. Bu devrimsel yenilikler, yeni bir endüstriyel çağın eşliğinde durulduğunu açıkça göstermektedir.

C. Dördüncü Dalga İhmal Edilebilir Mi?

Üretim teknolojilerinde ilk örnekleri görülmeye başlayan dördüncü endüstriyel devrimin, bilgi ve internet teknolojilerinin sınırlılıklarını kısa sürede aşarak yakın gelecekte üretim ilişkilerinin merkezine oturması beklenmektedir. Akıllı makinelerin birbiri ile haberleşmesine ve tüketici-

nin istekleri doğrultusunda bireyselleşmiş ürünlere odaklanarak yeni bir üretim modelinin geliştirilmesini esas alan söz konusu süreç esneklik, verimlilik, ekosistemle uyumlu üretim, akıllı fabrikalar ve tüketicinin üretim süreçlerine etki edebilmesi gibi birçok yenilikçi unsuru içermektedir.

10-20 yıl içerisinde üretimde hâkim model olması beklenen dördüncü sanayi devrimi, uygulanabilirlik ve kaynak dağılımı etkinliğine sahip, bilgi mühendisliği ile şekillendirilmiş akıllı fabrikaların tesisini hedeflemektedir (KAYSO, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanan makinelerin “akıllanması” prensibiyle çalışan bu fabrikalar, malzeme seçimi ve tedariki süreçlerini basitleştirmekte ve kısaltmakta, bireysel üretimin gerçekleşmesini sağlamakta, bir makineyi üretim aşamasında birden fazla görev alacak şekilde programlayabilmekte, üretimin talep ile eşzamanlı gerçekleşmesini sağlayarak stok maliyetlerini azaltmakta ve enerji harcamalarını optimize ederek verimliliği arttırmaktadır. Fakat dördüncü sanayi devrimi sadece akıllı makineler ve fabrikalarla açılanabilecek bir dönüşümün çok daha ötesindedir. Gen diziliminden, nanoteknolojiye, yenilenebilir enerjilerden kuantum bilgi işleme kadar bir dizi alanda eşzamanlı atılım dalgaları yaşanmaktadır. Dördüncü sanayi devrimini önceki devrimlerden temelde farklı kılan işte bu teknolojilerin iç içe geçip kaynaşması ve fiziksel, dijital ve biyolojik alanlarda karşılıklı etkileşimidir (Schwab, 2016).

Endüstri 4.0’ın üretim platformlarını dönüştürmesinin üç temel faydası bulunmaktadır. Bu avantajlardan ilki yüksek maliyet verimliliği, üretim hızının artırılması ve esneklik, kalite ve düşük fire oranı, ileri teknoloji platformları, know-how ve yüksek nitelikli insan kaynağının tetiklediği küresel rekabet gücünün artmasıdır. Ortaya çıkan verimlilik ve yetkinlik üreticilerin küresel sistemdeki konumlarını güçlendirmekte ve yüksek katma değerli ürünlerden alınan küresel piyasa büyümektedir. Üretim sistemlerinde kullanılan bilgi teknolojileri geliştikçe çalışanların da yetkinlikleri artmakta ve işgücü profili gelişmektedir (TÜSİAD ve BCG, 2016).

Endüstriyel dönüşümün etkileri genellikle dört ana başlık altında toplanmaktadır; verimlilik, büyüme, yatırım ve istihdam. Verimlilik açısından, önümüzdeki on yıl içerisinde pek çok şirket yeni endüstriyel dönüşüme uyum sağlayacak ve hammadde giderleri hariç üretim maliyetleri %15-25 aralığında düşecektir. Bireysel tüketim taleplerinin karşıla-

nabilmesi ve tüketicilerin internet teknolojileri ile bu ürünlere daha kolay ulaşabilmesi, tüketimi ve dolayısıyla büyümeyi destekleyecektir. Endüstri 4.0'ın öncülüğü yapan ülkelerden biri olarak Almanya'da ciro artışının, GSYİH'yı %1 arttırması ve yıllık ortalama 30 milyar dolarlık büyüme getirmesi beklenmektedir. Endüstri 4.0'a uyum sağlayabilecek teknik ve fiziki altyapının kurulabilmesi için, üreticilerin cirolarının %1-1.5'inin yatırıma aktarmaları gerektiği yönünde tahminler bulunmaktadır. Akıllı fabrikalarda makineleşmenin artması ile imalat sektöründeki istihdamın büyümesi ve küresel düzeyde işsizliğin artması yönünde kaygılar olsa da, Endüstri 4.0 sayesinde üretim sektöründe %6-10'luk istihdam artışı öngörülmektedir (EBSO, 2015).

Dördüncü endüstriyel devrim ile ilgili çalışmalar hala temel düzeyde de olsa, yukarıda genel hatları ile ifade edilen etkilerin Türkiye özelinde de incelenmesi dönüşümün getirdikleri anlamak açısından yararlı olacaktır. Endüstri 4.0'ın Türkiye'ye başarılı bir şekilde uygulanabilmesi durumunda hammadde giderleri hariç verimliliğin %5-15 seviyesinde artması ve bunun da 50 milyar TL'lik bir kazanca neden olması beklenmektedir. Küresel değer zincire entegre olunması ve rekabet avantajları kazanması ile birlikte, sanayi üretiminde yaklaşık %3 seviyesinde bir üretim artışı hedeflenmektedir. Bu büyüme Türkiye GSYİH'sinde %1 ve üzeri bir ek büyüme ve 150-200 milyar TL düzeyinde ek gelir anlamına gelmektedir. Sanayi 4.0 teknolojilerinin üretim sürecine dahil edilmesi için önümüzdeki 10 yıllık süreçte –günümüz fiyatları ve ekonomik büyüklüğü baz alındığında– yılda yaklaşık 10-15 milyar TL (üreticilerin gelirlerinin yaklaşık %1-1,5'i) yatırım yapılması gerektiği tahmin edilmektedir. Yeni endüstriyel devrimin doğal sonucu olarak vasıfsız işgücü piyasası teknolojik gelişmelerle giderek daralırken, nitelikli işgücü piyasasındaki talep artacaktır (TÜSİAD ve BCG, 2016).

Yukarıdaki tahminlerden de rahatlıkla görülebileceği gibi Endüstri 4.0, ekonomik büyüme, istihdam, sosyal istikrar, kalıcı değer, iş güvenliği ve daha fazla verimlilik ekseninde örgütlenerken bireylerin ve toplumların yaşam standartlarını geliştirme fırsatları sunmaktadır (Ersoy, 2016). Bu üretim modelinin uygulanabilirliğinde teknik problemler, nitelikli işgücü piyasasındaki açık ve yönetim süreçlerinin yeniden organize edilmesi gibi sorunlar bulunmasına rağmen, Endüstri 4.0'ın araçları arasında gösterilen 3D yazıcılar, dijital planlama ve izleme ve uzaktan eğitim sistemleri gibi öncül teknolojiler her geçen gün hayatımıza daha fazla girmektedir. En-

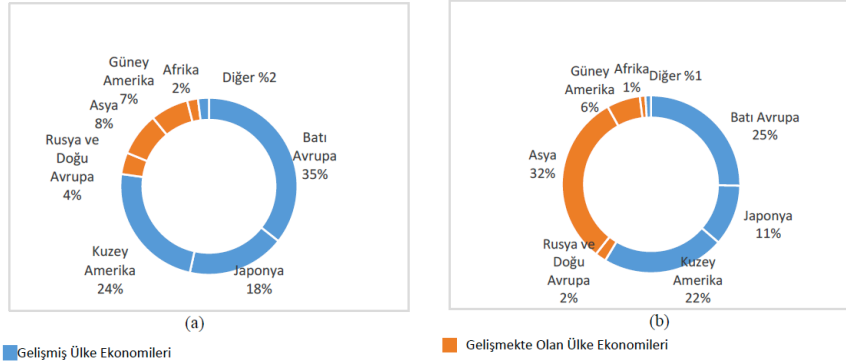
düstriyel dönüşümüm verimlilik, büyüme, yatırım ve istihdam süreçlerine etkileri üzerine yapılan tahminler, küresel rekabet sisteminde var olabilmek için söz konusu dönüşüme uyum sağlamayı üreticilerin tercihine bırakmamakta, bir zorunluluğa dönüştürmektedir.

D. Dördüncü Dalga Karşısında Dünya Endüstrisi

Dördüncü endüstriyel devrimin dünya ekonomisine etkisini anlamak için, karşı karşıya olunan değişim dalgasının teknolojik ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişimlerin doğal sonucu olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin doğal sonucu olarak üretim araçlarının ve dolayısıyla da üretim ilişkilerinin değişmesi, Endüstri 4.0 adı altında ilk defa 2011 yılında kullanılsa da, smart reduction, smart manufacturing ve smart factory gibi kavramlarla Avrupa, Çin ve ABD üretim piyasasında uzun süredir tartışılmaktadır (Yılmaz, 2014).

Bir endüstrinin dördüncü kuşak endüstriyel dalğanın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilmesi için makine ve aksamalarında liderliğe, enformasyon teknolojilerinde uzmanlığı ve bu iki teknolojik yeterliliği bir araya getirebilecek nitelikli insan gücüne ihtiyacı vardır. Bu nitelikler çerçevesinde incelendiğinde Almanya, ABD, Çin ve Japonya başta olmak üzere gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin küçük bir azınlığı dışında hiçbir ülkenin yeterli altyapıya sahip olmadığı rahatça görülebilmektedir (Yılmaz, 2014). Gelişmiş ülke hükümetlerinin Endüstri 4.0'ı finanse ederek geliştirilme çabası arkasında gelişmiş ülkelerin küresel rekabet gücünü kaybetmesi ve nüfusun gittikçe yaşlanması gibi sebepler bulunmaktadır. Ülkelerin 1991-2011 yılları arasında küresel imalat katma değerine verdikleri katkı göz önüne alındığında, üretimin gelişmiş ülkelere kayışı açıkça görülmektedir, bkz. Şekil 2. 1991 yılında Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Japonya dışındaki ülkelerin küresel imalata katılımı %21 seviyesiyle sınırlıyken, 2011 yılı itibarıyla bu oran %41 seviyesine çıkmıştır. Ülkeler bazında bu rakamlar incelendiğinde Çin ve Brezilya'da üretim işlerinin sayısı sırasıyla %39 ve %23 artarken, Almanya'da %5, Fransa'da %20 ve Birleşik Krallık'ta %29 oranında azalmıştır (Çelikleş vd., 2015).

Şekil 2. Küresel imalat katma değerinin değişimi, 1991-2011



Kaynak: Çelikleş, M.S., Sonlu, G., Özgel, S. ve Atalay, Y. (2015). Endüstriyel Devrimin Son Sürümünde Mühendisliğin Yol Haritası. *TMMOB Makina Mühendisleri Odası Mühendis ve Makine Dergisi*, 56(662), 24-34.

Geleneksel sanayileşmiş ülkelerin küresel ekonomik sistemde üretim katma değer endeksinde yaşadığı bu düşüş üç ana faktöre dayanmaktadır. Bunlar sırasıyla gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkelerin ekonomide yüksek oranlı verimlilik artışı elde etmeleri, yeni üretim bölgelerine yakın pazar paylarının kaybedilmesi ve emek maliyetlerinin artması nedeniyle lojistik, tesis yönetimi, bakım ve farklı profesyonel hizmetleri kendi kaynaklarından tedarik etme yoluna gitmeleridir. Bu tedarik süreci, üretim teknolojilerinin ülke dışındaki üretim tesislerine yönelmesine ve giderek küresel bilinçle yönetilen ulus-üstü şirketlerin doğmasına neden olmaktadır (Çelikleş vd., 2015). Gelişmiş ülkelerin ekonomilerini tehdit eden bu ekonomik dönüşüm, ülkelerin ellerinde olan bilgi ve yüksek teknoloji üretim altyapısını kullanarak yeni bir endüstriyel değişim dalgasını geliştirme yönünde ülkeleri tetiklemektedir.

Gelecekteki küresel pazardan daha fazla yararlanabilmek isteyen ve yeni endüstriyel devrim için gerekli altyapıya sahip olan ülkeler, farklı politikalarla Endüstri 4.0'ın geliştirilmesi için özel sektöre kaynak aktarmakta ve Ar-Ge faaliyetlerini desteklemektedir. Avrupa'da Almanya başta olmak üzere Finlandiya gibi gelişmiş ülkelerin 2020 yılının sonuna kadar yaklaşık 140 milyar Euro'luk eğitim desteği vermesi beklenmektedir (EBSO, 2015; SIEMENS, 2015). Almanya gibi hızla yaşlanan kıta Avrupa'sı ülkeleri için akıllı fabrikaların fiziksel emeğin sorumluluğunu üstleneceği yeni ekonomi modeli hayati bir önem taşımaktadır (Kagermann, Wahlster ve Helbig, 2013).

Avrupa'daki gelişmiş ülkeler dışında Japonya, Güney Kore ve Amerika da yeni endüstriyel devrimde söz sahibi olabilmek için politikalar geliştirmektedir. Amerika, ulusal bir araştırma enstitüsü ve şirketler ağı kurulmasının fonlanması için 1 milyar dolara yakın bir bütçe ayırmayı planlamaktadır (Çelikleş vd., 2015). Fakat gelişmiş ülkelerin söz konusu girişimlerine karşı yeterli teknolojik ve fiziki altyapıya sahip gelişmekte olan ülkeler de tepkisiz kalmamaktadır. Çin'in *Akıllı Fabrika 1.0* projesini hayata geçirmesi, bu çerçevede Endüstri 4.0 girişimine karşı ciddi bir cevap niteliği taşımaktadır (EKOIQ, 2014).

Endüstri 4.0 kavramı ilk defa 2011 yılında ortaya atılsa da, günümüzdeki gelişmeler konunun dünya ekonomisine yön veren güçler tarafından dikkatle takip edildiğini göstermektedir. Davos'ta her yıl geleneksel olarak düzenlenen ve küresel ekonomik ilişkilere yön veren Dünya Ekonomik Forumu'nun 2016 yılı gündeminin Endüstri 4.0 olması konuya ilgiyi daha da arttıracaktır.

IV. ENDÜSTRİDE DÖRDÜNCÜ DALGA VE TÜRKİYE

A. Bugünkü Türkiye'de Endüstri

Türkiye endüstriyel üretimin büyüklüğü ve gelişimi hakkında ayrıntılı analizler yapılması konunun kapsamını aşacağı için, ekonomideki endüstriyel üretimin genel bir çerçevesi çizilecek ve dördüncü endüstriyel devrimin uygulanabilmesi için gelişmekte olan ülkelerde hayati önemde olan Ar-Ge faaliyetlerinin güncel durumu üzerine bir değerlendirme yapılacaktır.

Türkiye, coğrafi konumunun getirdiği lojistik avantajı esnek ve düşük maliyetli üretim yapabilmesini sağlayan görece düşük işgücü maliyetleri ile birleştirerek, küresel değer zincirinde rekabetçi ülkelere birisi olarak konumunu korumaktadır, bkz. Şekil 3 (TÜSİAD ve BCG, 2016).

Şekil 3. Küresel Üretim Maliyet Endeksi, 2014.



Kaynak: TÜSİAD ve BCG (2016). *Türkiye'nin Küresel Rekabetçiliği için Bir Gereklik Olarak Sanayi 4.0: Gelişmekte Olan Ekonomi Perspektifi*. İstanbul: TÜSİAD.

Türkiye’de üretim istatistikleri incelendiğinde, ekonomide genellikle orta veya düşük seviyede teknoloji kullanıldığı, düşük katma değerli ürünler üretildiği ve bu durumun ekonomik büyümeyi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Adıgüzel, 2011b). Son dönemde yaşanan küresel ve bölgesel krizlerden ciddi ekonomik zarar görmeden çıkan ve büyümesini devam ettirebilen Türkiye, yeni endüstriyel devrim sonrası küresel rekabetteki yerini kaybetmemesini sağlayacak politikalar geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. Düşük katma değerli ve genellikle ikinci endüstri devriminin üretim modelleri kullanılarak üretim yapılması, Türkiye’yi orta gelir ya da orta teknoloji tuzağı olarak adlandırılan ekonomik bir aralığa hapsedmektedir. Türkiye’nin bu durumdan kurtularak, yüksek gelir grubunda yer alan ülkeler arasına girebilmesi için ürün hizmet ve kalitesini arttırması, yatırım ortamını iyileştirmesi, Ar-Ge ve inovasyon çalışmaları ile yüksek katma değerli, ileri teknoloji ürün ve hizmetleri üretmesi ve ihraç etmesi gerekmektedir (EKOIQ,2014).

Türkiye ekonomisinde orta gelir tuzağını aşabilmek ve yeni endüstriyel dalgaya cevap verebilmek için Ar-Ge yatırımları ve çalışmaları oldukça değerlidir. Dördüncü endüstriyel devrim ancak ve ancak makine ve bilişim teknolojileri altyapısının kurulmasına ve bu iki teknolojiyi bir

araya getirebilecek nitelikli işgücünün yetiştirilmesine bağı olarak gelişebilmektedir. Bu nitelik ve yeterliliklerin her birisi için de, Ar-Ge ve yenilikçi üretim faaliyetlerinin desteklendiğı organizasyonlar kurulmalıdır.

Ar-Ge genel olarak bilgi ve teknolojiyi kullanarak yeni ürünlerin oluşturulması, geliştirilmesi ve yeni üretim tekniklerinin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ar-Ge harcamaları üretime, hizmete, iş dünyasına, ihracata, milli gelire, eğitime, yönetime ve diplomasiye yansıyan çok yönlü bir kavramdır. Dördüncü endüstriyel devrim için gelişmiş ülkelerin sundukları fonlardan da anlaşılabilceğı gibi, Ar-Ge harcamaları ülkelerin gelişmişlik düzeylerini gösteren olgulardan birisine dönüşmektedir. TÜBİTAK'ın *Ulusal Yenilik Sistemi* adı altında duyurduğu hedefler arasında Ar-Ge harcamalarının GSYH'nın en az %3'ü olması gibi iddialı hedefler olsa da, geçtiğimiz on yıl içerisinde bu harcamalar %0.53 seviyesinden ancak %0.92 seviyesine çıkarılabılmıştır. Ar-Ge personeli olarak tam zamanlı olarak çalışan kişilerin sayısı ise 300 bin hedefinin oldukça gerisinde 80 bin kişiyle sınırlı kalmıştır (Çelikleş vd., 2015).

Türkiye'nin 2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisinde yer alması için yılda ortalama %8.5 oranında büyümesi gerekmektedir (Ersoy, 2016). Türkiye, küresel ve bölgesel bir güç haline gelebilmesi için, yeni üretim teknolojilerini endüstriyel sistemine entegre edecek bilgi, teknoloji ve nitelikli işgücü açığını kapatmalıdır. Dördüncü endüstriyel devrimin klasik üretim ilişkileri üzerindeki baskıyı her geçen gün arttırması, Türkiye gibi orta ve düşük maliyetli basit teknolojiler kullanarak üretim yapan ülkeleri tehdit etmektedir. Bu sorunu aşabilmek için, Türkiye'nin endüstriyel sorunları anlaşılmalı ve bilgi teknolojilerindeki yeniliklere odaklanan bütünleşik bir Ar-Ge ve eğitim politikası geliştirilmelidir.

B. Türkiye'de Endüstriyel Dönüşüm Sorunları

Türkiye endüstrisinde klasik sanayileşme döneminin üretim tesisleri kullanılmakta ve teknoloji yoğun üretim yerine emek yoğun üretim ulusal ve küresel piyasaya sunulmaktadır. Dördüncü endüstriyel devrimin uygulamalarının küresel pazarlarda ürünlere dönüştürülerek pazarlanması ve giderek bilgi yoğun üretimin ekonomik hayatın merkezine doğru yerleşmesi, Türkiye'yi endüstriyel sorunlarını tartışmaya ve yeni politikalar üretmeye zorlamaktadır.

Türkiye ekonomisi, Endüstri 4.0'ı uygulayabilmek için belirli sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar arasında üreticilerin muhatap oldukları yeni sürecin farkında olmamaları, gelişmiş ülkelere ait küresel pazarlarla entegrasyonun bulunmaması, yetişmiş insan gücünün sınırlılığı ve bilgi teknolojilerinin getirdiği yeniliklere cevap verebilecek hukuki alt yapının yetersizliği gibi durumlar bulunmaktadır (KAYSO, 2015). Türkiye'nin yaşanan değişime karşı duyarsız kalarak mevcut durumunu koruma ve sürdürülebilir bir ekonomik büyüme şansı da bulunmamaktadır. Çünkü Türkiye ekonomisi ihracatın ithalata yüksek bağımlılığı, yüksek katma değerli ürünlerin toplam üretim içerisindeki düşük payı, sınırlı nitelikli işgücü ve çalışanların işten ayrılma hızının yüksek olması gibi yapısal sorunlarla boğuşmaktadır (TÜSİAD ve BCG, 2016). Bu yapısal sorunlar arasında yüksek katma değerli teknoloji ürünlerinin üretim ve ihracat içerisinde payının düşük olması, Türkiye ekonomisinin dördüncü endüstriyel devrime ne kadar hazır olduğunu göstermesi açısından oldukça değerlidir. 2014 verilerine göre ihracatta ileri teknoloji ürünlerinin oranı sadece %3.4'te kalmaktadır. Küresel pazarlarda Türkiye'nin ekonomik rakipleri olarak algılanabilecek gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ihracat oranlarında bu değer %15-45 bandında değiştiği görülmektedir (EBSO, 2015).

Türkiye hem makine ithalatçısı hem de makine üreticisidir. İthal edilen makineler genellikle bilgisayar kontrollü/akıllı makineler olmasına rağmen, üreticiler bu cihazların yeteneklerinden nitelikli işgücü olmadığı için yararlanamamaktadır. Bu sürecin doğal sonucu olarak kendi ürettiğimiz makineler, bilgisayar ile kontrol edilemeyen, ikinci endüstri çağının kitlesel üretimine uygun ucuz üretim araçlarının ötesine geçememektedir (TOBB, 2016).

Makine ve üretim altyapısında mevcut sorunların yanı sıra, Endüstri 4.0'ı bir diğer ön koşulu internete bağlı bilgi teknolojileri konusunda da yeterli aşama kaydedilememiştir. En temel seviyede bilgisayar teknolojilerine ulaşım istatistikleri incelendiğinde, 2014 yılı itibarıyla yüz kişi başına internet bağlantısı olarak tanımlanan yayılım oranında Türkiye OECD ülkelerine göre oldukça gerilerde kalmaktadır. Bu rakamlara göre, sabit internet kullanılarak internete erişenlerin oranı Türkiye'de %12, OECD ülkelerinde %28 seviyesindeyken, mobil internet aracılığıyla bu oranlar sırasıyla %42 ve %82 seviyelerine çıkmaktadır (Köksal, 2016).

Türkiye'nin bu rakamlar ışığında Endüstri 4.0'ın getirdiği yeniliklere entegre olma şansı ancak ve ancak tüm paydaşların ortak ve planlı hareketiyle mümkün olabilir (Aybars, 2016). Aksi takdirde küresel maliyet ekseninde görölen rekabet avantajının kaybedilmesi durumunda, Türkiye ekonomisi ciddi sorunlar yaşayacaktır. Türkiye'nin karşı karşıya olduğu endüstriyel dönüşüm dalgasına uyum sağlayabilmesi için devlet ve sanayi kuruluşlarının işbirliğiyle, farkındalığın artırılması, stratejik vizyon ve yol haritasının zaman kaybetmeden oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamayı takiben, Türkiye'nin ekonomik altyapısına ve yeteneklerine uygun, küresel pazara ürün sunabilecek hedef sektörler belirlenmeli ve bu sektörlerle teşvik ve destek programları uygulanmalıdır. Küresel ekonomik sistemin parçası olan çok uluslu şirketler, Türkiye'de faaliyetlerini arttırmaları ve deneyimlerini paylaşmaları için teşvik edilmelidir. Ayrıca nitelikli işgücü piyasasını ortaya çıkarabilmek ve teknolojik yenilikleri takip edebilmek için eğitim, kurs ve seminerler organize edilmeli ve Ar-Ge çalışmalarına yoğunlaşılmalıdır.

C. Endüstri için Gerekli İnsan Kaynağının Yetiştirilmesi Bakımından Eğitim

Endüstriyel devrimlerin gelişmesini sağlayan temel kurumlardan birisi olan eğitim, yeni üretim biçimlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve insan tipini geliştirebilmek için tarihsel süreçte endüstriyel devrimlerle birlikte dönüşmüştür. Endüstriyel dönüşümlere uyum sağlayabilecek insan tipini ve yeni gereksinimleri karşılayan dönüşmüş eğitim kurumları, gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelere doğru bilginin ve yeni yaşam biçiminin aktarılması için bir araç olarak kullanılmış ve modern toplumlarda küreselleşmesinin önemli taşıyıcılarından birisi olmuştur.

Sanayi toplumuna göre oldukça farklı parametreler üzerinde gelişen bilgi toplumu, yeni temel teknolojilerin gelişimiyle bilgi sektörünün, bilgi üretiminin, bilgi sermayesinin ve nitelikli insan faktörünün önem kazandığı, eğitimin sürekliliğinin ön plana çıktığı, iletişim teknolojileri, bilgi otoyolları, elektronik ticaret gibi yeni gelişmeler ile toplumu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal açıdan sanayi toplumunun ötesine taşıyan bir gelişme aşamasıdır (Özdemir, 2011). Endüstriyel gelişme ile karşılıklı bir ilişkinin sonucu olarak ortaya çıkan bilgi toplumu, eğitim programında da yeni yaklaşımları beraberinde getirmektedir. UNESCO tarafından hazırlanan bir raporda, bilgi toplumlarında eğitimin dayandığı temel olgular

arasında bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, beraber yaşamayı öğrenme ve birey olmayı öğrenme kıstasları bulunmaktadır (Aslan, 2004; Dağlı, 2007). Bu ilkeler sanayi toplumlarını oluşturan kitlesel ve sadece üretim odaklı eğitim anlayışının değiştiğini ve eğitimin merkezine *öğrenme* kavramının oturduğunu göstermektedir.

Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına karşılık vermek için eğitim sistemi, yeni teknolojilere ve endüstriyel devrime uyum sağlayabilecek nitelikli işgücünü yetiştirilmelidir. Endüstri 4.0'da çalışanlar bilişim yetkinliğine sahip, akıllı makineleri kontrol edebilen ve yönetebilen, üretim teknolojilerinden çıkan verileri analiz edebilen otomasyondan satış-pazarlamaya kadar birçok alanda yeni yeteneklere sahip olmalıdır (TOBB, 2016; TÜSİAD ve BCG, 2016). Geleceğin dünyasında mavi yakalılarının sayısının giderek azalacağı ve yaratıcı ve liderlik özelliklerine sahip yeni bir beyaz yakalı sınıfın ortaya çıkacağı öngörülmektedir (EBSO, 2015).

Bilgi toplumuna yön veren yeni sınıflar arasında, bilişim ve iletişim sektörüne hâkimiyete bağlı olarak bir konumlanma gerçekleşecektir. Siber fiziksel sistemlere doğru gidişte sensorları, gömülü sistem tasarımlarını ve haberleşmeyi sağlayan arayüzleri tasarlayan yazılım uzmanları Endüstri 4.0'ın önemli bir parçasını oluşturacaktır. Donanıma dayalı üretim süreçleri, günümüzde olduğu gibi gelişmiş ülkelerde kalmaya devam etse de, gelişmekte olan ülkeler yazılım süreçlerini kontrol eden küçük boyutlu ve esnek şirketlerin varlığı ile küresel rekabet zincirinde var olmaya devam edebilecektir (KAYSO, 2015).

Dördüncü endüstri devrimine uyum sağlayacak bireyleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenen eğitim modelleri, statik değil dinamik olma ön koşulunu sağlamalıdır (Çeliktaş vd., 2015). Yeni eğitim politikaları sadece kamusal idareye bağlı eğitim kurumları ile yönetilmemeli, liberal toplumsal ilişkilerin bir sonucu olarak eğitim hayatında sorumluluk alan özel eğitim kurumlarının da eğitim stratejisi çerçevesinde politikalar geliştirmesine özen gösterilmeli ve Ar-Ge çalışmaları başta olmak üzere bilişim teknolojileri ile ilgili eğitim vermesini teşvik etmek için her iki oluşum da desteklenmelidir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006; SIEMENS, 2015).

Klasik sanayi toplumunu oluşturan işçi sınıfının ortadan kalkması, bireyleri hizmet sektörüne yönlendirerek toplumsal ilişkiler bütününe değiştirecektir. Bu çerçevede eğitim sistemi sadece işgücünün teknik altyapısına yoğunlaşmak yerine, toplumsal değişime ayak uydurabilecek

normları da belirlemeye özen gösterecektir. Öğrenme kavramı okulla veya belirli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmayacak, coğrafi ve kültürel sınırlar öğrenmeden engelleyici olmaktan çıkacaktır (Balay, 2004). Eğitim politikaları, kültürel bir araç olarak dördüncü endüstri devrimin kurumsal altyapısının da yayılmasında önemli sorumluluk alacaktır. Avrupa Birliğı ülkeleri arasındaki ERASMUS programı, Mevlana ve Farabi gibi ulusal ve uluslararası öğrenci değışim projeleri küresel ölçekli eğitim altyapısını kuran örneklerden sadece bir kaçıdır (Dağlı, 2007; Balay, 2004).

Endüstri 4.0'ın bilgi teknolojileri ve enformatik altyapı ile olan ilişkisi nedeniyle, mesleki ve teknik eğitim oldukça önem kazanmaktadır. Teknolojideki değışim hızı dikkate alındığında, eğitim politikalarını bireylerin yaşamında belirli bir döneme sıkıştırma anlayışı yerini ömür boyu öğrenme konseptine bırakmaktadır. Bu sorumluluk çerçevesinde emekli olmuş yetişkinler de dâhil olmak üzere, kişiler ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda yetişkin eğitim programlarına katılabilmeli ve bu programların zenginleşmesi için teşvikler arttırılmalıdır (Çetin, 2015).

Dördüncü endüstriyel devrimin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirebilmek için, üniversitelerin eğitim programlarının güncellenmesi, gen bilimleri alanında çok-disiplinli programların arttırılması, bilişim teknolojileri, inovasyon ve girişimciliğın güçlendirilmesine yönelik programların yürütülen çalışmalar daha da arttırılmalıdır (EBSO, 2015). Ayrıca üniversiteler başta olmak üzere eğitim kurumları, uluslararası standartları takip ettiği gibi, belirli konularda uzmanlaşarak Ar-Ge faaliyetlerinde aktif rol almalıdır (SIEMENS, 2015).

Bu çerçevede eğitim politikalarındaki ana eğilim, sanayi toplumunun kitlesel ve statik eğitim modelinin terk edilerek öğrenmeyi öğrenen bireylerin bir ömür boyunca sürekli kendini geliştirerek bireysel yetenek ve amaçlarına uygun biçimde esnek bir eğitimi örgün ve elektronik ortamda alabilmesini amaçlamaktadır.

D. Türk Eğitim Sistemi Dördüncü Dalga Endüstrisine Ne Kadar Hazır?

Eğitim politikaları ile endüstriyel dönüşümler arasındaki yakın ilişki, çalışmanın daha önceki kısımlarında ayrıntılarıyla irdelenmiştir. Türkiye'nin dördüncü endüstri devriminin eşliğinde dururken, endüstriyel altyapı ve nitelikli insan gücü özelinde karşılaştığı sorunlar dikkate

alındığında eğitim sisteminin eksiklerinin belirlenmesi ve bu eksikleri giderebilecek politikaların geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu çerçevede öncelikle Türk eğitim sisteminin mevcut durumu anlaşılmalı çalışılacak, bilgi toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda nasıl müdahaleler edildiği ve neler yapılması gerektiği üzerine bir değerlendirme yapılacaktır.

Türk Eğitim Sistemi ve bu sistemin ön gördüğü bürokratik yapıyı 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” belirlemektedir. Kanun kapsamında genç kuşakların ulusal ve evrensel belirli hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ulusal boyutta, “*Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin, milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik, sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar olarak yetiştirmek*” amaçlanmıştır. Evrensel boyutta ise, “*beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren; topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı, ve verimli kişiler (...) ile onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamak*” temel amaçlar arasında yer alır (Dağlı, 2007).

Bu iki boyutlu yaklaşım yeni yetişen genç nesillerin hem manevi ve kültürel değerlerin şekillendirdiği ulusal bir bilince, hem de hür ve bilimsel düşünme gücünü kullanabilecek evrensel bir bilince sahip olmasını amaçlanmaktadır. Fakat ikinci dalga endüstri toplumlarının ürünü olan bu eğitim politikası yaklaşımı, küreselleşme olgusundan oldukça zarar görmüş ve günümüzde kitlesel eğitimin tartışılmaya başladığı yeni eğitim paradigması karşısında yeniden değerlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır.

OECD tarafından kendisine bağlı ülkeler arasında periyodik olarak yapılan pisa testinin 2012 yılı sonuçları incelendiğinde Türkiye fen, matematik ve okuma yeterliliği testinde sırasıyla 43, 44 ve 42. sırada yer almaktadır (OECD, 2012; EBSO, 2015). Türkiye küresel ekonomik sistem içerisinde uzun yıllardan bu yana ilk yirmide yer almasına rağmen, bu sonuçların elde ediliyor olması eğitim programlarındaki ciddi bir sorunu ifade etmektedir. Türk eğitim sistemindeki işleyiş ve öngörülen hedeflerin

istenilen düzey ve kalitede olmaması iki temel nedene dayanmaktadır: eğitimin bürokratik yönetimi ve sosyo-kültürel yapı (Dağlı, 2007).

Türk eğitim sistemi ikinci endüstriyel devrimin, yani sanayi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere örgütlenmiş bir eğitim modeline sahiptir. Dördüncü dalga endüstriyel devrimin teknik altyapısını ve nitelikli işgücünü tesis edebilmek için, bu eğitim modelinin terk edilerek bilgi toplumu eğitim modeline geçilmelidir. Bu iki eğitim modeli arasındaki farklar ve politika üretilmesi gerekli olan alanlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Dördüncü endüstriyel devrimin eğitim programı bilgiyi temel alan eğitimi, düşünme, tartışma ve araştırma ortamının sunulmasını, ömür boyu eğitimi, öğrenmenin öğretilmesini, bireyin analiz ve sentez yapabilmesi, sorun çözme ve iletişim kurabilmesini, mesleki değerler yanı sıra etik değerlere de sahip olmasını, sosyal hayata yönelik sorumluluk alabilmesini ve disiplinler arası çözümler bulabilen entelektüel bir esnekliği elde etmesini amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için öncelikle bilgi topluma uygun bir eğitim modeli kabul edilmeli, sonrasında da bu eğitim modeliyle uyumlu politikalar geliştirilmelidir.

Tablo 1. Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Herşeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören Geliştirme	Hizmet-içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Türk eğitim sistemi üzerine söz konusu eleştiriler olmakla birlikte, uluslararası öğrenci hareketliliğinin bir parçası olarak Socrates/Erasmus, Leonardo da Vinci ve Gençlik programları vasıtasıyla öğrencilerin farklı ülkeleri ve kültürleri tanınması yönünde teşvik edici çalışmaları oldukça değerlidir (Dağlı, 2007). Bunun yanı sıra eğitimdeki standartlaşmayı sağlamak amacıyla YÖK bünyesinde çalışan bir akademik değerlendirme kurulunun üniversitelerin eğitim fakültelerini değerlendirerek akredite etme çalışmalarının yürütülmesi, eğitim kalitesini artırma potansiyeli taşımaktadır (Çetin, 2015:9). Fakat bu ve benzeri çalışmalar, Tablo 1’de ifade edilen sanayi toplumu eğitim modelinden bilgi toplumu eğitim modeline geçişte ihtiyaç duyulan değişim unsurlarının tamamını sağlamada yetersiz kalmaktadır.

Türkiye’nin gelecek on yıl içerisinde hâkim üretim modeli haline dönüşecek dördüncü endüstriyel dalgaya uyum sağlaması, ekonomik büyümeyi ve istihdamı önemli ölçüde arttıracaktır. Endüstri 4.0’ın uygulanması ile her yıl ekonomik büyümeye ek %2-3’lük bir büyüme katkısı sunulursa, bunun istihdamda %5’lik bir mutlak artışa neden olacağı düşünülmektedir (TÜSİAD ve BCG, 2016). İstihdam edilecek yeni çalışanların dördüncü endüstriyel devrimin beklentilerini karşılayabilecek yeterlilikte olabilmesi için, Türk eğitim sistemi hızlı bir şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

SONUÇ

İnsanlık tarihinin doğal gelişimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan yararlanarak yeni bir endüstriyel dalgayı toplumların karşısına çıkarmaktadır. Modern toplumların ortaya çıkmasını sağlayan kas gücüne dayalı emek kavramı üretim aşamasından çekilirken, ortaya çıkan boşluk yapay zekâ, makineler arası iletişim, makine otomasyonu ve internet teknolojilerini kullanarak kendi kendine karar verebilen akıllı makineler tarafından doldurulmaktadır. Yeni toplumsal düzen içerisinde insanlar kas gücü yerine, entelektüel birikimleri ile kendi konumlarını belirlemektedir.

Almanya başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin öncülüğünde uygulama pratiklerinin yapıldığı ve Ar-Ge faaliyetlerinin teşvik edildiği Endüstri 4.0; kaynak tüketimi azaltılması, enerji verimliliği, üretimde verimlilik, artan emek giderlerinin azaltılması ve toplumların yaşlanmasının üretimi etkilememesi gibi bir çok avantajı beraberinde getirmektedir. Makinelerin akıllı hale getirilmesi ve bu endüstriyel devrime uygun nitelikli işgücü piyasasının oluşturulması konusunda sorunlar olsa da, teknolojik gelişmeler ve hükümetler tarafından verilen destekler sürecin gerçekleşme tarihini öne doğru çekmektedir.

Türkiye endüstride yaşanan bu devrimsel değişmeyi yakalayabilmek için üretim teknolojilerinden pazarlamaya, eğitimden Ar-Ge faaliyetlerine kadar birçok alanı içeren ciddi politikalar geliştirmek zorundadır. Bu amaçla 14 Ocak 2016 tarihinde tanıtım toplantısı yapılan yeni Ar-Ge Reform Paketi, oldukça değerli fırsatlar sunmasına rağmen, gelişmiş ekonomilerin Ar-Ge faaliyetlerine yaptığı teşvik ve destekler ile kıyaslandığında oldukça yetersiz kalmaktadır (TÜBİTAK, 2016).

Türkiye'nin ekonomik ve eğitim altyapısının incelendiği bölümler ışığında, söz konusu alanlarda yapılan düzenleme ve politik önerilerin değişim yönünde faydalı sonuçlar vermekle birlikte, birbiri ile ilişkili genel bir program çerçevesinde örgütlenmediği görülebilmektedir. Bu tablo ışığında, Türkiye'nin karşı karşıya olduğu endüstriyel dönüşüme uyum sağlayabilmesi için izlemesi gereken temel bir strateji öncelikle belirlenmelidir. Endüstriyel dönüşümün gerekliliği politika yapıcılar, üreticiler ve toplum tarafından kabul edilmeli, çözüm arayışlarında ortak bir akıl

ortaya konulmasına özen gösterilmelidir. Bu evreyi takiben, endüstriyel yeniliklerin uygulanabileceği sektörler belirlenmeli ve tüm ekonomik sistemi değiştirmek yerine bu sektörlerle odaklanılmalıdır. Söz konusu sektörlerin ihtiyacı olan bilgi, teknoloji ve nitelikli insan altyapısını sunması için eğitim sistemi bilgi teknolojileri eğitim modeline göre yeniden yapılandırılmalıdır. Bu müdahalelerin her biri ayrıntılı olarak değerlendirmeli, bu değerlendirme sonucunda gerekli ve ihtiyaç duyulan alt politikaların geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Çalışma kapsamında Türk eğitim sisteminin dördüncü endüstriyel devrim karşısında karşılaştığı sorunlar irdelenmekte ve sorunlara yönelik çözüm önerileri dördüncü bölüm içerisinde sunulmaktadır.

Dördüncü endüstriyel devrimi, Türkiye ekonomisini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileme potansiyeli taşımaktadır. Eğer Türkiye endüstriyel ve eğitim altyapısını bilgi işlem ve iletişim teknolojileri çerçevesinde dönüştürmeyi başaramazsa, gelişmiş ülkelerde üretim verimliliğinin artması ile birlikte küresel rekabet gücünü kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır. Eğer ikinci yol, yani çağın ihtiyaç duyduğu bilgi toplumunun yapılandırılması başarılırsa, ekonomide artan verimlilik, büyüme, istihdam ve yatırım ile birlikte Türkiye ekonomisi hedeflerine ulaşacaktır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, M. (2011a). Uluslararası Rekabet Gücü: Belirli Faktörler ve Ölçülmesi, Türkiye Bağlamında Bir Değerlendirme. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adıgüzel, M. (2011b). Türkiye Ekonomisi ve Stratejik Dönüşüm. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aron, R. (1997). Sanayi Toplumu (Çev.:E. Gürsoy). 2. Baskı, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 1-5.
- Aybars, H. (2016). Dijital Evrim ile Endüstri 4.0. *BTHaber Dergisi*, 1076, 17-24.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bauman, Z. (2014). Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm: Küresel Çağda Sosyal Adaletsizlik (Çev.:F. Doruk Ergün). 2. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Baysal, İ. (2015). Endüstri 4.0. PWC Türkiye. Web: <https://www.okul.pwc.com.tr/images/uploadfile/content/635863141496551266.pdf> adresinden 15/06/2016 tarihinde alınmıştır.
- Çelikaş, M.S., Sonlu, G., Özgel, S. ve Atalay, Y. (2015). Endüstriyel Devrimin Son Sürümünde Mühendisliğin Yol Haritası. *TMMOB Makina Mühendisleri Odası Mühendis ve Makine Dergisi*, 56(662), 24-34.
- Çetin, O.U. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-19.
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkisi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9), 151-172.
- Ege Bölgesi Sanayi Odası (2015). *Sanayi 4.0: Uyum Sağlamayan Kaybedecek!* İzmir: Ege Bölgesi Sanayi Odası.
- Ege, B. (2014). 4. Endüstri Devrimi Kapıda Mı? *Bilim ve Teknik Dergisi*, 558, 27-29.
- EKOIQ (2014). "Akıllı" Yeni Dünya: Dördüncü Sanayi Devrimi. EKOIQ Dergisi Özel Eki, Aralık 2014.
- Ersoy, A.R. (2016). Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz? *Endüstri 4.0 Platformu*, 14 Mart 2016. Web: <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-surecinde-neredeyiz/> adresinden 26 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- Giddens, A. (2000). Üçüncü Yol: Sosyal Demokrasinin Yeniden Doğuşu (Çev. Mehmet Özyay). 1. Baskı, İstanbul: Birey Yayıncılık.

- Gorz, A. (2011). Maddesiz: Bilgi, Değer ve Sermaye (Çev. Işık Ergüden). 1. Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Kagermann, H. Wahlster, W ve Helbig, J. (2013). *Alman İmalat Endüstrisinin Geleceğini Güvence Altına Almak: Stratejik Girişim Industrie 4.0'ın Uygulamaya Konulması için Tavsiyeler*. Industrie 4.0 Çalışma Grubu Son Raporu.
- KAYSO (2015). *Sanayi 4.0: Akıllı Üretim Geliyor*. Kayseri Sanayi Odası Bilgi Dergisi, 107, 36-45.
- Kent, E. (2016). Endüstrinin Gelişimine Bakış. *Endüstri 4.0 Platformu*, 19 Mart 2016. Web: <http://www.endustri40.com/endustrinin-gelisimine-bakis/> adresinden 27 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- Köksal, E. (2016). İnternet Olmadan Endüstri 4.0 Olmaz! *Elektrik Mühendisleri Odası Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 457, 40-41.
- Meda, D. (2012). Emek: Kaybolma Yolunda Bir Değer Mi? (Çev.: Işık Ergüden). 2. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları
- OECD (2012). PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know. Web: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden 2 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S.M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Polanyi, K. (2013). Büyük Dönüşüm: Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri (Çev.: Ayşe Buğra). 10. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schwab, K. (2016). *Dördüncü Sanayi Devrimi*. (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Seyrek, A.G. (2015). Endüstri 4.0 için Yol Haritası. *Endüstri 4.0 Platformu*, 31 Aralık 2015. Web: <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-uygulama-icin-yol-haritasi/> adresinden 22 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- SIEMENS (2015). *Endüstri 4.0 Yolunda*. Siemens Türkiye.
- Şimşek, T. (2016). Endüstri 4.0 ile Geleceğe Bakış ve Beklentiler. *Endüstri 4.0 Platformu*, 16 Mart 2016. Web: <http://www.endustri40.com/endustri-4-0-ile-gelecege-bakis-ve-beklentiler/> adresinden 20 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- Taghizadeh, K. ve Keser, G. (2015). Dördüncü Sanayi Devrimi: Yarının Fabrikaları Neye Benziyor? *Taşıt Araçları Yan Sanayicileri Derneği Dergisi*, 84, 68-70.
- Toffler, A. (2008). *Üçüncü Dalga* (Çev. Selim Yeniçeri). 1. Baskı, İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- TÜBİTAK (2016). Ar-Ge Reform Paketi Tanıtım Toplantısı Yapıldı. *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Merkezi*, 14 Ocak 2016. Web: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/haber/ar-ge-reform-paketi-tanitim-programi-yapildi> adresinden 24 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.

- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (2016). Akıllı Fabrikalar Geliyor. *TOBB Ekonomik Forum Dergisi*, 259, 16-27.
- TÜSİAD ve BCG (2016). *Türkiye'nin Küresel Rekabetçiliği için Bir Gereklilik Olarak Sanayi 4.0: Gelişmekte Olan Ekonomi Perspektifi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Yazıcı, E (2010). Dönüşen İş Kültürü: İlkçağdan Sanayi Ötesi Topluma. 1. Baskı, Ankara: A-Kitap Yayınları.
- Yılmaz, A. (2014). Almanya ve Endüstri 4.0. *Moment Dergisi*, 70.

İletişim:

Erdirinç Yazıcı

E-posta: erdincy@gazi.edu.tr

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UYGULAMA ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ¹

PINAR GİRME - ZEYNEP KILIÇ - MEHMET FATİH KAYA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi:21.06.2016

Kabul Tarihi:31.07.2016

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması II Dersi” kapsamında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırma ile gerçekleştirilmiş ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda 24 sınıf öğretmeni adayı araştırmada yer almış ve yaptıkları uygulamalar görüntülü olarak kaydedilmiştir. Elde edilen videolar (videoların toplam süresi 960 dakikadır) doküman olarak kullanılmıştır. Videolar betimsel analiz tekniğiyle ve hazırlanan kontrol listeleri yardımıyla araştırmacılar tarafından bağımsız olarak izlenmiş ve yorumlanmıştır. Ardından bu kontrol listeleri araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak izlenen derslerin benzer sonuçları gösterdiği ortaya çıkmıştır. Videolardan elde edilen veriler “Giriş”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” bağlamında temalar altında bulgular biçiminde sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının, (i) giriş aşamasında öğrencilere daha çok konu ile ilgili video izlettikleri, sorular yönelttikleri ve anı, fikra anlattıkları, (ii) öğretme-öğrenme sürecinde ise daha çok soru-cevap ve düz anlatım yöntemini kullandıkları ve (iii) değerlendirme sürecinde açık uçlu soru sordukları ve bu süreci oyunlaştırma çabası içinde oldukları belirlenmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının, altı şapka ve istasyon tekniğini kullandıkları ancak bu uygulamalarda hataların olduğu görülmüştür. İncelenen videolarda akran öğretimine ve grup çalışmalarına yeterince yer verilmediği ortaya çıkmıştır.



Anahtar Kelimeler: Okul uygulamaları, Öğretmenlik uygulaması, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi

THE INVESTIGATION OF INSTRUCTIONAL PRACTICES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES WITHIN “TEACHING PRACTICE COURSE”

Abstract: The aim of this study is to examine the instructional practices of the primary school teacher candidates within “Teaching Practice Course II”. Qualitative research methodology is followed and document analysis technique is utilized in this research. Within this context, 24 primary school teacher candidates are participated in the research. Their teaching practices were recorded with video cameras and the videos in 960 minutes long were used as documents of the research. Then, the videos were watched and the practices were interpreted by each of the researchers separately. In this process, the researchers used descriptive analysis technique and check list for analyzing the videos. Afterwards, researchers compared the results of the independently graded checklists and found similarities between the recordings. The data obtained from the videos were categorized as “Introduction”, “Practice” and “Evaluation”. According to the findings of the study, during the engagement process, teacher candidates generally make use of videos, as well as asking questions, telling jokes and own memories about the daily lesson content. In teaching-learning process, teacher candidates mostly use question-answer and direct instruction technique. Lastly in measurement and evaluation stage, the teacher candidates use mostly open-ended questions and they are in effort to gamify the process. Besides, they use six thinking hats and station technique, but some mistakes are encountered in practices. It was seen in the videos that there were not enough peer instruction and group activities during the processes.



Keywords: School practice, teaching practice, pre-service primary teacher education



Atf için/cite as:

Girmen, P., Kılıç, Z. ve Kaya, M. F. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının uygulama örneklerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 89-108.

Öğretmen eğitiminin boyutlarından biri okul uygulamalarıdır. Okul uygulamaları; öğretmen adaylarının edindikleri bilgi, beceri ve tutumları okul ortamında performansa dönüştürmelerini sağlarken aynı zamanda var olan bilgi, becerilerine yenilerinin eklenmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdikleri deneyimlerin, meslekî gelişimlerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul uygulamaları, öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğinin bir ön çalışmasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür ve öğretmenlik becerileri bakımından yeterliliklerinin somut göstergesi konumundadır (Yeşilyurt ve Semerci, 2011). Ayrıca okul uygulamaları öğretmen adaylarına gerçekle karşılaşmak, olay ve olguları yaşamak ve hazırlandığı dünyayı tanıma olanağı verir. Dolayısıyla belli kuramsal bilgilerin alınmasından sonra öğretmen adaylarının okul ortamında gözlem yapması, ders işleme, sınıf içindeki öğretime katılması aldıkları hizmet öncesi eğitiminin bir parçasını oluşturmaktadır (Gültekin, 1993). Bu bağlamda öğretmen adaylarının okul uygulamalarını nitelikli bir şekilde gerçekleştirmesi, fakülte-okul işbirliğini gerekli kılmaktadır.

Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerini kazanması için düzenlenen bir uygulama sürecidir. Bu uygulama tarafların ortaklaşa sorumluluğu altında yürütülür. Bu işbirliğinin amacı, öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, meslekî bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır. Eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliğinin özel amaçları şunlardır: (i) Planlama, uygulama ve değerlendirmede belirlenen ilkeler çerçevesinde ulusal bir standart oluşturmak, (ii) eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki işbirliğini geliştirecek bilgi alışverişini sağlamak ve (iii) eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasındaki eğitim-öğretim sürecinde etkileşimi en üst düzeye çıkartmaktır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998).

Okul uygulamaları kapsamında sınıf öğretmeni adayları, haftada bir gün ya da yarım gün uygulama okulunda bulunarak sınıf içinde öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında; sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlamak, öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler vermek, konu alanı ile ilgili özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olmak, öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinlikleri sunmak, öğrencilerin

yaşlarına, önceki öğrenme düzeylerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerden yararlanmak, uygun araç-gereç ve materyal kullanmak, zamanı etkili biçimde kullanmak, öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirmek, dersin anlaşıldığından emin olmak, sınıf yönetiminde kararlı ve hoşgörülü olmak, öğrencileri işbirliği içinde çalışmaya yönlendirmek, öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunmak ve öğrencilere önderlik yapabilmek gibi görevleri bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998). Böylece okul uygulamaları ile öğretmen adayları öğretme sanatını gerçek bir okul ortamında uygulayarak gerçek sınıf ortamını görür, okul yapısının özelliklerinin farkına varır, sınıf içinde öğretme-öğrenme sürecinin planlanmasında öğretim programının rolünü far eder, alan ve meslekî bilginin ilişkisine dikkat eder (Groundawater-Smith, Deer, Sharp ve March, 1996; Zeichner, 1996).

Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik alanlarının uygulama dersleriyle ilgili alan yazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların uygulama derslerine ilişkin tutum ve algıyı belirlemeye ve geliştirmeye, öğretmenlik özyeterlik algısına, uygulama dersleriyle ilgili model geliştirmeye, süreçte yaşanan sorunlar ve kaynaklarıyla ilgili öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının sınıf içi öğretmenlik becerilerine yönelik olarak betimsel ve deneysel çalışmaların az olduğu, bunun yanında araştırma sonuçlarına göre uygulama süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı ifade edilebilir (Dursun ve Kuzu, 2008; Ekiz, 2006; Gökçe ve Demirhan, 2005; Kale, 2011; Koç ve Yıldız, 2012; Öksüz ve Çevik, 2012; Şahin, Şenel ve İpek, 2007; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Taşdere, 2014; Yeşilyurt ve Semerci, 2012). Bu çalışmalara göre sorunlar, paydaşlar arası işbirliği ve iletişim eksikliği, sınıf ve zaman yönetimi, planlama, öğretmenin geleneksel öğretmenlik davranışları, paydaşların uygulama derslerine gereken önemi vermemesi, öğretmen adaylarının sınırlı sayıda ders işlemesi, danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin eksikliği, kuram ve uygulama arasındaki işbirliği eksikliği, devamsızlık, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni başına düşen öğretmen adayı sayısının fazlalığı, geleneksel yöntem ve tekniklerini kullanma olarak vurgulanmaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarının niteliği, hizmet öncesi eğitim olarak yetişen öğretmenlerin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005). Bu nedenle öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilebilmeleri için, uygulama

süreci içerisinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesini, bu sorunların giderilmesi için çözümlerin üretilmesini ve daha nitelikli öğretmenlik uygulamaları programının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır (European Union, 2010).

Öğretmen adayının uygulama okulunda gerçekleştirdiği uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesi nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli bir role sahiptir. Bu süreçte, öğretmen adaylarının meslekî yeterliliklerinin belirlenmesi ve eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle meslekî becerilerin okul yaşamında nasıl ve ne kadar kullanıldığına ortaya konması öğretmen yetiştirme sürecindeki eksikliklerin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu önemden yola çıkarak bu araştırmada, öğretmenlik becerilerinin somut göstergesi konumunda olan öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları incelenmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının “*Öğretmenlik Uygulaması II Dersi*” kapsamında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarını incelemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adayları;

- a) giriş,
- b) uygulama,
- c) değerlendirme sürecinde ne tür etkinliklere yer vermektedir?

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama süreçlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül bir açıdan ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temel amacı, belirli bir durumu ortaya koymak ve derinlemesine veriler elde ederek detaylı bir değerlendirme yapmak olan çalışmalarda nitel yöntem tercih edilebilir (Creswell, 2009; Woodside, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2003). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının “*Öğretmenlik Uygulaması II*” dersi kapsamında yaptıkları uygulama süreçleri detaylı bir biçimde derinle-

mesine incelemek istendiğinden nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sınıf içi uygulamaları videolar aracılığı ile incelendiği için nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda örneklem sayısı araştırmacının neyi araştırmak istediğine, amacına, neyin güvenilir ve kullanışlı olduğuna ve sahip olunan zaman ve kaynaklara neler yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2002). Dolayısıyla araştırma yapılacak okullar, araştırmaya katılacak bireyler ya da araştırmada kullanılacak dokümanlar seçilirken ölçütler göz önüne alınır. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde sınıf öğretmeni adaylarının (i) “Öğretmenlik Uygulaması I” dersini almış olması, (ii) çift ana dal programına kayıtlı olmaması ve (iii) mezun durumunda olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Birinci ölçüt olan Öğretmenlik Uygulaması I dersini almış olmaları öğretmen adaylarının bu süreçte onlardan beklenen bir dersin giriş, işleniş ve değerlendirme basamaklarını daha önce tecrübe etmiş olmalarıdır. İkinci ölçüt olan çift ana dal programına kayıtlı olmamaları durumu, öğretmen adaylarının sınıf eğitimi öğretim programına dayalı olarak edindikleri mesleki yeterlikleri öğretmenlik becerilerine dönüştürebildiklerinin belirlenmesi ve okul uygulamalarında daha fazla yaşantı geçirmemiş olmaları nedeniyle belirlenmiştir. Üçüncü ölçüt olan öğretmen adaylarının mezun durumunda olmaları ise adayların mesleki yeterlikler açısından teorik bilgilerinin eksik olmaması amacıyla belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 18 kadın ve 6 erkek olmak üzere 24 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama süreçlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada veriler, doküman olarak ele alınan videolar yolu ile toplanmıştır. 24 sınıf öğretmeni adayı “Öğretmenlik Uygulaması II” kapsamında gittikleri ilkokullarda sınıf içinde Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde uygulamalar yaparak öğretme-öğrenme sürecini gerçekleştirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları gerçekleştirdikleri bu uygulamaları kameraya çekerek, elde ettikleri videoları cd halinde “Öğretmenlik Uygulaması II” dersini yürüten

öğretim elemanına ulaştırmışlardır. Elde edilen videolar 40’ar dakikalık sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri öğretme-öğrenme sürecinde yaptıkları uygulamaları içermektedir. Dolayısıyla 24 sınıf öğretmeni adayından elde edilen videoların toplam süresi 960 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır. Verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada, verilerin dökümünden sonra veri analizi çerçevesi olarak öğretme-öğrenme sürecini oluşturan “*Giriş*”, “*Uygulama*” ve “*Değerlendirme*” aşamalarının kullanılmasına karar verilmiştir. Oluşturulan temalar altına, her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak izlenen videolardan, sınıf öğretmeni adaylarının giriş, uygulama ve değerlendirme aşamalarında gerçekleştirdikleri etkinlikler, kullandıkları yöntem ve teknikler yazılarak kontrol listesi oluşturulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının “*Öğretmenlik Uygulaması II*” dersi kapsamında uygulama okullarının sınıflarında kayıt altına alınan ve bulgulara yer verilen görüntüler geçerli olarak kabul edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kontrol listelerini karşılaştırmış, uyumsuzluk halinde videolar tekrar izlenerek görüş birliğine varılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrudan alıntılarla ve görsellerle desteklenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları sırayla “SÖA1 [Sınıf Öğretmeni Adayı 1], SÖA2, ...” şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmeni adaylarının “*Öğretmenlik Uygulaması II*” dersi kapsamında yaptıkları sınıf içi uygulamalarda elde edilen videolardan ulaşılan veriler “*giriş*”, “*uygulama*” ve “*değerlendirme*” olmak üzere üç tema altında sunulmuştur.

Tablo 1’de sınıf öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikler yer almaktadır.

Giriş aşaması, öğrencilerin dersle ilgili zihinsel ön hazırlığının yapıldığı, ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı ve motivasyonunun sağlandığı aşamadır. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının; “soru-cevap (9)”, “hikâye, anı, fıkra anlatma, şiir okuma (6)”, “video aracılığıyla film, haber, animasyon vb. izletme (2)”, “görsel okuma (5)”, “dersin amacını bildirme (10)”, “deney (1)” gibi etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

Uygulama aşaması, öğrencilerin dersle ilgili kazanımlara ve amaca uygun olarak belirlenen konuyla etkin bir şekilde karşı karşıya bırakıldığı aşamadır. Bu süreçte öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama aşamasında “düz anlatım (7)”, “düz anlatım (görsel, video ve somut materyallerle destekleme) (10)”, “soru-cevap (12)”, “benzetim (2)”, “okuma (4)”, “görsel okuma ve “video aracılığıyla film, haber, animasyon vb. izletme (5)”, “canlandırma (3)”, “kukla (1)”, “oyun (1)”, “şiir yazdırma (1)” gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir.

Değerlendirme aşaması, öğretme-öğrenme sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrencinin kazanımı edinip edinmediği ve yapılan etkinliklerinin etkililiği belirlenmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının “açık-kapalı uçlu soru (6)”, “eşleştirme (görsel-cümle) (3)”, “şiir yazdırma (1)” ve “yarışma (1)” gibi etkinliklere, oyunlaştırarak yer verdiği görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının “altı şapka tekniği (1)”, “istasyon tekniği (1)”, “çoktan seçmeli sorular (5)”, “açık uçlu sorular (1)” ve “boşluk doldurma (1)” gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Aşağıdaki tablolarda sınıf öğretmeni adaylarının aşamalara ilişkin yaptığı uygulamalardan örnekler sunulmuştur.

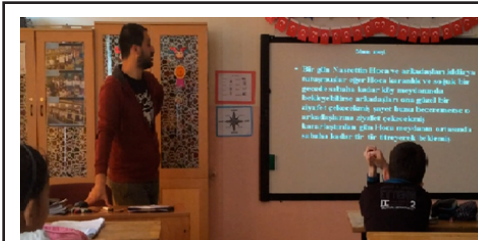
Giriş aşamasına yönelik uygulama örnekleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. “Giriş” aşamasına ilişkin örnekler

Dersin amacını bildirme	<p><u>SÖA1</u> “Arkadaşlar herkes matematik kitaplarını açsın. Bugün çevre uzunluğunun, bir alanın, bir mekânın çevresinin uzunluğunu bulacağız beraber, öğreneceğiz.” (Matematik dersi, Video 1, 0.12)</p> <p><u>SÖA4</u> “Bugünkü dersimiz Matematik. Sizinle beraber problem çözeceğiz. Ben tahtaya problemleri yazacağım. Siz defterlerinize yazın. Size biraz zaman tanıyacağım onları yapmaya çalışacaksınız. Yapamadığınız, anlayamadığınız soruları tahtada beraber yapacağız. (Video 3, Matematik, 0.16)</p> <p><u>SÖA11</u> “Şimdi size yazılışları aynı ama anlamları farklı kelimelerden bahsedeceğim.” (Video 11, Türkçe, 0.03)</p>
Soru-cevap	<p><u>SÖA1</u> “Sınıfımızın çevresini nasıl buluruz sizce bilen var mı?” (Matematik dersi, Video1, 0.25)</p> <p><u>SÖA1</u> “Okulumuzun çevresini nasıl buluruz? Bahçenin çevresini?” (Video 1, Matematik dersi, 0.57)</p> <p><u>SÖA7</u> “Mesela bugün sabah kahvaltıda neler yediniz?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 0.10)</p> <p><u>SÖA7</u> “Yediğimiz şeyler bizim soframıza gelinceye kadar sizce hangi işlemlerden geçti?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 1.47)</p> <p><u>SÖA7</u> “Yukarıda anahtar kelimeler var. Bu kelimelerden ne anlıyorsunuz mesela? İş bölümü deyince aklınıza ne geliyor?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 03.37)</p> <p><u>SÖA10</u> “Bana madde örneği söyler misiniz? (Video 10, Fen Bilimleri, 0.53)</p>
Görsel (Kitap)	<p><u>SÖA5</u> “Herkes görsele baksın bakalım? Ne görüyor?” (Video 5, Türkçe, 0.28)</p>
Görsel (Harici)	<p><u>SÖA12</u> “Şimdi biz varlıkları niteleyen kelimeleri öğrendik mi daha önce? (Öğrenciler evet) Şimdi bunlar üzerinden örnekler verebilir miyiz?” (Video 12, Türkçe, 0.12)</p>
Okuma	<p><u>SÖA11</u> “Size hikâye yazılı olan kâğıtları dağıtacağım. Ben okuyacağım. Siz takip edin olur mu?” (Video 11, Türkçe, 0.11)</p>
Hikâye anlatma	<p><u>SÖA18</u> “Dün ben çarşıya çıktım. Evime lazım olan baharatları almak için baharatçıya girdim. Baharatçıdan baharatları nasıl isteyeceğimi bilemedim.” (Video 18, Matematik, 01:18)</p>
Deney	<p><u>SÖA24</u> “Şimdi Fen Bilimleri dersinde deney yapacağız. Hepimiz kulaklarımızı tıkayacağız. Çok sıkı tamam mı? Herkes tıkadı mı? (Video 24, Fen Bilimleri, 0.34)</p>

Sınıf öğretmeni adayları, uygulama yaptıkları derslerde, giriş aşamasında, öğrencilerin ilgisini derse çekmek, ön bilgilerini harekete geçirmek için farklı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Öncelikle sınıf öğretmeni adayları dersin başında öğrencilere dersin amacını belirtmişlerdir. Daha sonra sınıf öğretmeni adayları, dersin konusu kapsamında öğrencilere hikâye/fıkra okumuşlar- anlatmışlar, okuma ve görsel okuma, deney yap-

tırmışlar, konuya ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için sorular sormuşlardır. Örneğin SÖA19, Türkçe dersinde “Noktalama işaretleri” konusunu işlemek için önce öğrencilere (slayttan) bilgisayar ekranından yansıttığı fıkrayı noktalama işaretleri olmadan okumuştur. Daha sonra ikinci kez fıkrayı noktalama işaretlerini kullanarak okumuştur. SÖA19’un öğrencilere fıkrâ okuması Görsel 1’de gösterilmiştir. Yine SÖA18, Matematik dersinde öğrencilere kilogram ile gram kavramlarını anlamalarını sağlamak için öğrencilere hikâye anlatmıştır. Hikâye, bir baharatçıda geçmektedir. SÖA18 öğrencilere hikâyeyi anlattıktan sonra “Baharatçıdan naneyi, karabiberi nasıl alırım?” diye soru sormuştur. SÖA18’in öğrencilere hikâye anlatması Görsel 2’de gösterilmiştir. SÖA2 Hayat Bilgisi dersinde, bilinçli tüketici olma konusunu işlemiştir. SÖA2, konuya geçmeden önce öğrencilere “Bilinçli tüketici deyince aklınıza ne geliyor?”, “Bilinçli tüketici olmak için ne yapılır?” biçiminde sorular sormuştur. SÖA2’nin öğrencilere soru sorması Görsel 3’te gösterilmiştir. Yine sınıf öğretmeni adayı SÖA24, Fen Bilimleri dersinin giriş aşamasında öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için öğrencilere deney yaptırmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının giriş aşamasında öğrencileri dersle ilgili bilgilendirdikleri, öğrencilerin dikkatlerini derse çekmeye çalıştıkları, öğrencileri öğrenmeye hazırladıkları söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları, dersin giriş aşamasında soru-cevap yöntemi kullanarak öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmış ve önceki bilgilerle yeni bilgileri arasında köprü kurmaya çalışmışlardır.



Görsel 1. Fıkra okuma örneği, SÖA19



Görsel 2. Hikaye anlatma örneği, SÖA18



Görsel 3. Soru-cevap örneği, SÖA12

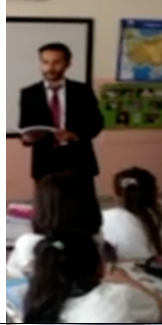
Uygulama aşamasına yönelik uygulama örnekleri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. “Uygulama” aşamasına ilişkin örnekler

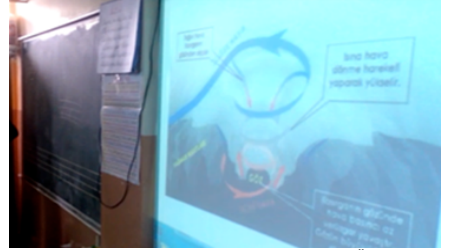
Düz anlatım	<u>SÖA4</u> “Tahtaya problemi yazdı. Öğrenciler problemi yazarken sınıf içinde dolaşarak problemin deftere yazılıp yazılmadığını kontrol etti.” (Video 4, Matematik, 3.48)
Düz anlatım (Görsel, video ve somut materyallerle destekleme)	<u>SÖA10</u> “Maddenin bazı halleri vardır. Katı, sıvı, gaz olmak üzere maddenin üç tane hali vardır.” (0.54). “Parfümü sıktım. Nedir? Sıvı çıkınca gaz oluyor ve boşlukta yayılıyor.” (05.26) (Video 10, Fen Bilimleri) <u>SÖA18</u> “Şimdi sizi tartımızla tartacağız. Buraya çıkıp tartılın. Ama kilonuzu söylemeyin.” (Video 18, Matematik, 10.40)
Soru-cevap	<u>SÖA3</u> “Evet sen ne yazdın? Sen söyle.” (Video 3, Türkçe, 01.20) <u>SÖA7</u> “İlk olarak ekmek ne oldu?” (15.50) “Sonra neye döndü?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 16.08) <u>SÖA21</u> “Kitabımızdaki resimde ne görüyorsunuz? Çocuklar ne yapıyor?” (Video 21, 02.03, Hayat Bilgisi)
Okuma	<u>SÖA5</u> “Öğrencilere sırayla metni okuttu. ((Video 5, Türkçe, 0.20) <u>SÖA7</u> “Burada bir hikâye var. “Ekmeğin Söyledikleri” diye herkes görüyor mu? Okuyalım o zaman” (Video 7, Sosyal Bilgiler)
Şiir yazdırma	<u>SÖA6</u> “Şiirler bitti mi? ... oku. Herkes okuyacak şiirlerini.” (Türkçe, Video 6, 0.12)
Görsel-ışitsel	<u>SÖA7</u> “Bakın kitabınızda resimler var. Bu resimleri bana anlatmak isteyen var mı?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 19.50) <u>SÖA9</u> “Sesli okumaya geçmeden önce kitabınızdaki resimler hakkında neler düşünüyorsunuz? Onları paylaşalım” (Video 9, Sosyal Bilgiler, 05.23)
Canlandırma	<u>SÖA9</u> “Şimdi dört tane erkek dört tane kız istiyorum. Erkekler soğuk hava olsun. Kızlar sıcak hava olsun. Kasırğa nasıl oluyor dedik. Sıcak ve soğuk hava çarpışınca bunlar kendi içinde dönmeye başlıyor değil mi? Siz burada (erkekleri göstererek) geniş geniş dolacaksınız. Siz de (kızları göstererek) burada dolaşacaksınız. Sonra birleşip dönmeye başlayacaksınız.” (Video 9, Sosyal Bilgiler, 19.31)
Benzetim	<u>SÖA22</u> : “Otobüs duraklarını ben virgüle benzetiyorum. Biz hani sabah erkenden otobüse biniyoruz ya ilk duraktan kalkıyor ya. Sonra son durağa gidene kadar onlarca kez duruyor; kalkıyor, duruyor kalkıyor ama hep durmuyor. Sadece yolcu almak için kısa süreliğine durup yoluna devam ediyor. Bunlardan yol üzerinde onlarca var ama yazı okurken de bizim yolumuz üzerinde onlarca virgül var. Biz de aynen otobüslerin yaptığını yapıyoruz, gidiyoruz, gidiyoruz virgülden gördük mü “pıss” az duruyoruz”. (Video 22, Türkçe, 03.26)
Kukla	<u>SÖA24</u> “Misafirimiz var. Kulaklarla ilgili size bir şey söyleyecek. Kukla: Hey çocuklar beni dinler misiniz? Tüm gün yüksek sesle müzik dinliyorsunuz.” (Video 24, Fen Bilimleri, 03.25)

Sınıf öğretmeni adayları, uygulama yaptıkları derslerde giriş aşamasından sonra uygulama aşamasında da öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve öğrenmelerini gerçekleştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının düz anlatım temelinden yola çıktıkları, düz anlatımı desteklemek amacıyla da etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Bu süreçte kullanılan ana ya da çatı yöntemin düz anlatım yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla konuyu kitaba bağlı kalarak düz anlatım biçiminde anlatmış ve bu durumu görsel ve somut materyallerle, sorularla desteklemişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının bu süreçte benzetimlerden yararlandıkları, kukla aracılığıyla anlatım yaptıkları görülmektedir. SÖA21, Hayat Bilgisi dersinde “Farklılıklar ve Benzerlikler” konusunu ve SÖA14, Matematik dersinde “Ölçme” konusunu anlatırken düz anlatım yöntemini kullanmışlardır. SÖA21 ve SÖA14 konularını düz anlatım yaparak anlatırken görsellerden yararlanmışlardır. Bu durum Görsel 8 ve Görsel 9’da gösterilmiştir. Yine SÖA9, Sosyal Bilgiler dersinde, “Kasırgalar” konusunu bilgisayardan yansıttığı görsel üzerinden ve video aracılığı ile izlettiği kısa film ile öğrencilere anlatmış ve kasırgaların nasıl oluştuğuna ilişkin öğrencilere canlandırma yaptırmıştır. SÖA9’un kasırgalar konusunu anlatırken gerçekleştirdiği uygulamalar Görsel 5, Görsel 6 ve Görsel 7’de gösterilmiştir. SÖA24 Fen Bilimleri dersinde “Kulak sağlığı” konusunu işlerken öğrencilere kukla gösterisi yapmıştır. SÖA24, öğretmen masasının üzerine koyduğu kartondan televizyon ekranında kulak kuklasını oynatmıştır. Kulak kuklası öğrencilerle konuşarak kulak sağlığı ile ilgili neler yapılması gerektiğini öğrencilere anlatmıştır. SÖA 24’nin yaptığı kulak kuklası Görsel 11’de gösterilmiştir. Yine SÖA22 Türkçe dersinde, “Virgül” konusunu işlerken virgülü otobüs duraklarına benzeterek benzetim yapmıştır. SÖA22’nin benzetim yapması Görsel 10’da gösterilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama aşamasında öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bununla birlikte düz anlatım yaparken düz anlatımın olumsuz yanlarını ortadan kaldırmak için görsellerden, filmlerden yararlanmaları, konuya ilişkin benzetim ve canlandırma yapımları, kukla oynatmaları meslekî becerileri açısından olumlu görülebilir. Diğer taraftan ilkökul öğretim programlarının temel yapısını oluşturan yapılandırmacı kuramın temel alındığı stratejilerin öğrenme sürecinde sınıf öğretmeni adayları tarafından kullanılmamış olması, kuramsal bilgilerin uygulama sürecine yansımadığını göstermektedir.



Görsel 4. Ders kitabına dayalı düz anlatım örneği, SÖA2



Görsel 5. Görsel destekli düz anlatım örneği, SÖA9



Görsel 6. Canlandırma örneği, SÖA9



Görsel 7. Video destekli içerik sunumu, SÖA9



Görsel 8. Görsel materyallerden yararlanma, SÖA21



Görsel 9. Düz anlatımı görsel ve somut materyallerle destekleme, SÖA14



Görsel 10. Virgülün otobüs duraklarına benzetilmesi, SÖA22



Görsel 11. "Kulak" kuklasının oynatılması, SÖA24

Değerlendirme aşamasına yönelik uygulama örnekleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. “Değerlendirme” aşamasına ilişkin örnekler

Oyunlaştırma	Yarışma	<u>SÖA6</u> “Biz düşündük. Öğretmenlerinizle karar verdik aranızdan Ayşe ve Naz kalıyor. Diğerlerini teşekkür edip yerlerine oturtuyoruz. Sizin şiirleriniz de çok güzel ama ikisinden birisini seçmek zorundayız. Teşekkür ederiz. Oylama yapalım. Naz diyenler el kaldırsın. Sekiz. Ayşe için el kaldırsın. Bir, iki, üç... sekiz, dokuz. Ayşe kazandı.” (Türkçe, Video 6, 35.01)
	Açık-kapalı uçlu soru	<u>SÖA7</u> “Şimdi sizinle bir etkinlik yapalım mı? Ben size renkli küçük kartlar hazırladım. Şimdi nasıl yapacağımızı anlatayım. Burada hepinize yetecek kart var. Buradan birer tane çekeceğiz sırayla. Ondan sonra. Senle başlayalım. Çek bir tane. Aç onu. Arkadaşınız ne çekmiş. ‘Makarna’ Peki söyle bakalım biz makarnayı olduğu gibi mi tüketiyoruz yoksa belli aşamalardan geçiyor mu?” (Video 7, Sosyal Bilgiler, 23.26)
	Açık-kapalı uçlu soru	<u>SÖA10</u> “Oyun oynayacağız. Şimdi ben bunu atacağım bir kişiye. Ben bunu attım. O kişi bir madde söyleyecek. Daha sonra başka birine atacak. O maddenin ne olduğunu söyleyecek.” (Video 10, Fen Bilimleri, 19.12.)
	Görsel-cümle eşleştirme	<u>SÖA11</u> “Elimde kartlar var. Hepsini karıştırdım. Konuştuğumuz anlamları farklı ama birbirine benzeyen kelimelerle ilgili kartlar var. İlk örnek mesela burada kız ne yapıyor iç kelimesi su içiyor. Mesela Arif’e vereceğim. Arif diyecek ki bu kutunun içi. Bu kelimeler evin içine girecek” (Video 11, Türkçe, 24.45) <u>SÖA16</u> “Şimdi çocuklar tahtanın bu tarafına kilogram diğer tarafa gram yapıştırdım. Şimdi gelip istediğiniz görseli seçerek kilogram ya da gram hangisini ölçülüyorsanız onun altına yapıştırın.” (Video 16, Matematik, 26.53).
Altı şapka tekniği	<u>SÖA23</u> “Şimdi çocuklar sizinle bir etkinlik yapacağım. Altı şapkalı düşünme tekniği. Renklerimiz var. Mavi, sarı, kırmızı, beyaz, yeşil ve siyah. Her bir rengin anlamı var. Onları tahtaya yazıyorum. Altı öğrenci tahtaya çıkacak. Arkadaşlarınıza renkli eliş kâğıtları vereceğim. Rengine göre tarım arazisine fabrikanın kurulup kurulmamasına ilişkin düşüncelerini söyleyecek.” (Video 23, 32.05)	
İstasyon tekniği	<u>SÖA9</u> “Şimdi çocuklar size istasyon tekniği yaptıracağım. Oyun gibi bir şey. Tahtaya çıkaracağım sizi. Üçer kişi alacağım.” (Video 9, Sosyal Bilgiler, 28.29)	

Sınıf öğretmeni adayları, uygulama aşamasından sonra öğrencilerin konuları öğrenip öğrenmediğini belirlemek için değerlendirme aşamasını gerçekleştirmişlerdir. Değerlendirme aşamasında sınıf öğretmeni adayları bu süreci daha çok oyunlaştırmışlardır. Ayrıca altı şapka ve istasyon tekniklerini de değerlendirme aşamasında kullanmışlardır. SÖA11 Türkçe dersinde eş sesli kelimeleri öğrencilere anlattıktan sonra değerlendirme aşamasında öğrencilere eş sesli kelimelerle görselleri eşleştirmelerini istemiştir. Bu durum Görsel 13’te gösterilmiştir. Yine SÖA9 Sosyal Bilgiler dersinde “Kasırgalar” konusunu işledikten sonra öğrencilerin öğrenmelerini içselleştirmelerini sağlamak için istasyon tekniğini

kullanmıştır. Bunun için önden iki tane sırayı tahtanın önüne çekmiş ve dokuz tane öğrenciyi tahtaya kaldırmıştır. Öğrencileri sıraların arkasına dizerek üç tane grup elde etmiştir. Her gruba kâğıt dağıtarak, görevlerinin ne olduğunu söylemiştir. Buna göre birinci grup kasırgalarla ilgili şiir, ikinci grup düz metin ve üçüncü grup da resim yapmıştır. Bu durum Görsel 12’de gösterilmiştir. Yine SÖA23 değerlendirme aşamasında altı şapka tekniğini kullanmıştır. SÖA23 Fen Bilimleri dersinde, “Dünyanın yapısı” konusunu anlattıktan sonra değerlendirme aşamasında altı şapka tekniğini kullanmıştır. Bunun için altı tane öğrenciyi tahtaya çıkarmış ve her bir öğrenciyi altı şapka tekniğini oluşturan renkleri simgeleyen eliş kâğıtlarını dağıtmıştır. Öğrencilere tarım arazisi üzerine fabrikanın kurulup kurulmaması ile ilgili düşüncelerini elindeki renge göre söylemelerini istemiştir. Örneğin siyah eliş kâğıdını ele alınan öğrenci, tarım arazisinin üzerine fabrika kurulmasının olumsuz yönlerini söylemesi beklenmiştir. Bu duruma ilişkin Görsel 14’te gösterilmiştir.



Görsel 12. İstasyon tekniği, SÖA9



Görsel 13. Oyunlaştırma, SÖA11



Görsel 14. Altı şapka tekniğinin uygulanması, SÖA23

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlik becerilerinin somut göstergesi konumunda olan öğretmenlik uygulaması sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adayları, öğretim süreciyle ilgili çeşitli öğrenme durumları gerçekleştirmişlerdir. Bu durumlar; derse giriş, uygulama ve değerlendirme olarak üç tema altında incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları; derse giriş etkinliklerinde öğrencileri güdüleyici hazırlık etkinliklerini sunmak amacıyla, soru-cevap, hikâye, anı, fıkra, şiir okuma/anlatma, film, haber, animasyon izletme, görsellerden yararlanma ve neler öğreneceklerine vurgu yaparak dersin amacından öğrencileri haberdar etme gibi farklı uygulamalar gerçekleştirmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının; dersin uygulama aşamasında ise daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu süreçte sınıf öğretmeni adayları, düz anlatım yöntemini görsel ve işitsel materyallerle desteklemektedirler. Ayrıca, incelenen videolarda akran öğretimine, grup çalışmalarına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Koç ve Yıldız (2012); Dursun ve Kuzu (2008), tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının çoğunlukla tartışma, düz anlatım, soru-cevap yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt ve Semerci (2011), tarafından yapılan araştırmanın bulgularından biri ise öğretmen adaylarının değişik strateji, yöntem, teknikler kullanmadıklarına ilişkindir. Aynı biçimde Karadüz vd. (2007) tarafından elde edilen araştırma sonuçlarına göre; uygulama derslerinde öğretmen adaylarının; konu alanı, öğretim sürecini planlama, sınıf yönetimi konularında işlevsel olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen ilgili sonuçla, diğer araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarının, altı şapka ve istasyon tekniklerini kullandıkları ancak bu uygulamalarda hatalarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının kuramsal olarak öğrendiklerini uygulamaya dönüştüremediklerini, öğretim derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerin gerçek ortamda hayat bulmadığı; uygulama öğretmenin, öğrencilere sundukları model ve örnek uygulamaların kuramsal olarak öğrenilen bilgilerin önüne geçtiği sonucuna götürebilir. Sınıf öğretmeni adaylarına, öğretmenlik uygulaması dersinde hazırladıkları her etkinlik için dönüt verilmesi ve durumun izlenmesi kuramsal bilgilerin okul uygulamalarına aktarılmasında destek sağlayacak ve fakülte-okul işbirliği sürecini işlevsel kılacaktır.

Sınıf öğretmeni adayları, değerlendirme sürecinde ise daha çok oyunlaştırarak değerlendirme yapmaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında, 6-12 yaş arası dönem, orta çocukluk olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem çocuklarının; gündelik olaylar için gerekli fiziksel becerilere sahip olmalarının yanında, yaşlılarıyla geçinme, sosyal rolleri öğrenme, gündelik yaşam için gerekli kavramları bilme ve ahlaki değerler geliştirme gibi gelişim görevleri bulunmaktadır (Bacanlı, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ortamlarında oyuna yer vermeleri meslekî becerileri ve birikimleri açısından farkındalıklarının olduğunu göstermektedir.

Alan yazında konuya ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Azar, 2003; Davran, 2006; Demircan, 2007; Eker, 2015; Gürbüz, 2006; Oğuz, 2004; Özay Köse, 2014; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Sılay ve Gök, 2004; Şişman ve Acat, 2003); öğretmen adaylarına göreve başlamadan önce pratik yapma imkânı sağlayan uygulama derslerinin; hizmet öncesi eğitimde önemli ve işlevsel derslerden birisi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulama derslerinin; öğretmenlik becerileri açısından faydalı olduğu (öğretmenlik yeterlikleri, alan bilgisi, sınıf içi uygulamaları planlama, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, sınıfı yönetme, farklı yöntem ve teknikleri öğrenme ve kullanma, kendi zayıf yönlerini görerek düzeltme, öğrenci kişilik hizmetleri, kişisel ve meslekî özellikler yeterlilikleri), öğretmen adaylarının ders sonunda öğretmenlik mesleğine ilişkin duygu, düşünce ve algıların olumlu yönde değiştiği ve öğretmen adaylarının kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Bu durumla birlikte öğretmen adayları uygulama öğretmeni kaynaklı ve uygulama öğretim elemanı kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar; eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme, geleneksel öğretmen modelini sürdürmeleri ile rehberlik etmeme, meslekî bilgi, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği olarak belirlenmiştir (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Azar, 2003; Eker, 2015; Gömleksiz, vd., 2006, Sılay ve Gök, 2004; Yeşilyurt ve Semerci, 2012;).

Okul uygulamaları, sınıf öğretmeni adaylarının edindikleri bilgi, beceri ve tutumları uygulamaya dönüştürdükleri ilk okul yaşantıları olması nedeniyle önemi bir işleve sahiptir. Aynı zamanda okul uygulamaları kuram ile uygulamanın birleştiği, öğretmen eğitime çok boyutlu katkı getiren bir süreçtir. Bu nedenle okul uygulamalarının paydaşları olan, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının işbirliği ve çok yönlü iletişim içerisinde, eş zamanlı olarak çalışması ve sorumlulukları paylaşması, sürecin daha işlevsel bir yapıya kavuşmasında önemlidir.

Kaynakça

- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “Okul Deneyimi” dersine ilişkin görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A.
- Creswell, W. J. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Pearson International Edition.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159 -178.
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının meslekî yeterlilikleri kazanmaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- European Union (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Belgium: European Union. http://ec.europa.eu/education/404_en.htm adresinden 6 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gömleksiz, M. N., Mercin, L. Bulut, İ. ve Atan, U. (2006). Okul Deneyimi II dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri), *Eğitim Araştırmaları*, (23), 148-158.
- Groundwater-Smith, S., Deer, E. C., Sharp, H. & March, P. (1996). The practicum as a work place learning: A Multi-mode approach in teacher education. *Australian Journal of Education*, 21(2), 29-41
- Gültekin, M. (1993). Öğretmen adayları için uygulama modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 822-832.
- Gürbüz, N. (2006). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I ve II dersleriyle ilgili algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 67-72.

- Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 255-280.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin C. ve Bayram, A. (2007). İlbay Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 442-455.
- Koç, C., Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers,
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD publishing. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden 6 Haziran 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, A.. (2004). Okul Deneyimi-I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Öksüz, Y. and Çevik, C. (2012). Evaluation of prospective teachers and practice classroom teachers opinions of problems encountered in practise schools (Bayburt University sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2909-2914. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.678.
- Özay Köse, E. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal H. (2008), Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, *İlköğretim-Online*, 7(3), 726-737.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şahin. Ç., Şenel, T. ve İpek, H. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(34), 63-73
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Woodsise, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Pub. Ltd.

- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27,1-23.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öğretim programı bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Human Sciences [Online]*, (9)2, 475-499.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research*. California: Sage.
- YÖK/Dünya Bankası, (1998). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Zeichner, K. (1996). Education teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick and M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (133-175). N. Y. : Teachers College Press.

[¹Bu çalışma, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.]

İletişim:

Pınar GİRMEN

E-posta: pgirmen@gmail.com

Zeynep KILIÇ

E-posta: zeyno-dev@hotmail.com

Mehmet Fatih KAYA

E-Posta: mfatihkaya11@gmail.com

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMLARI İLE ANNE BABA TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

SUAT ALTINTAŞ - MUHAMMET ÖZTABAK

MEB Güngören 50. Yıl Ahmet Merter İlkokulu - İstanbul Kültür Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 20.05.2016

Kabul Tarihi:02.08.2016

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Güngören ilçesindeki 189'u erkek, 187'si kadın olmak üzere 376 ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel nitelikli olup ilişkisel model kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS istatistik programında yapılmış olup, t testi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; problemli internet kullanımının cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, annenin çalışması ve kendine ait bilgisayar olup olmaması durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak kendisine ait odanın olup olmaması ve internete bağlanılan araçlara göre, tablet, bilgisayar ve cep telefonuna sahip olup olmamaya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Problemli internet kullanımı ve algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular değerlendirildiğinde; internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemli internet kullanımı demokratik tutum ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki gösterirken, koruyucu-istekteki tutum ile otoriter tutum arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler göstermektedir.



Anahtar Kelimeler: Problemli internet kullanımı, algılanan anne-baba tutumları, ortaokul öğrencileri

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEMATIC INTERNET USAGE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between problematic Internet use of secondary school students and perceived parental attitudes. The study was conducted with 376 students, that are 189 male and 187 female and 8th Grade in 2015-2016. The Research is the scientific quality and relational model is used. Data analysis is performed by using the SPSS statistical programs, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) techniques and Correlation Analysis were utilized. When the findings are evaluated, it was observed that the problematic Internet usage did not significantly differ according to gender, the mother's level of education, the father's level of education, family income, mother's working, or not having own computer, but it significantly differed according to having own room, tools to connect to the internet, having tablets, computers or mobile phone or not. When the findings about relationship between problematic Internet use and perceived parental attitudes are evaluated; while The negative consequences of the internet, social benefit, excessive use and problematic internet use showed a low level negative relationship with democratic attitudes, It shows medium-level positive relationships between protecting requester attitude and authoritarian attitudes.



Keywords: Problematic Internet use, perceived attitudes of parents, secondary school students



Atf için/cite as:

Altıntaş, S., ve Öztapak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin problemli internet kullanımları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 109-128.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu ilk günden itibaren çevresiyle iletişim halinde. Başlangıçta yüz yüze olan iletişimi, farklı iletişim araçlarının keşfiyle zamanla değişmiştir. İnsanoğlu doğası gereği araştırmalar yaparak yeni buluşlar ortaya koymuştur. Bu buluşlar yavaş yavaş insanların hayatına girmiş ve bireylerin günlük yaşantısını kolaylaştırarak yaşam tarzındaki değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Son yüzyıldaki teknolojik buluşlar baş döndürücü hızdadır. Bu yüzden yaşadığımız çağ; teknoloji çağı olarak isimlendirilmektedir.

Her geçen gün yeni bir teknolojik gelişmeyle kullanımı yaygınlaşan internet, bilinçsiz kullanıldığında sosyal hayatı olumsuz etkileyerek bireysel ve toplumsal yaşantıyı tehdit etmektedir. Kullanımı gittikçe yaygınlaşan internetin olumsuz etkilerini gören araştırmacılar son zamanlarda internetin problemlili, sağlıksız ve patolojik kullanımı üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır (Davis, 2001; Davis, Flett ve Besser, 2002. Akt. Odacı ve Çelik, 2011).

Goldberg (1996) internet bağımlılığı kavramını ilk kullanan kişi olmuştur. Problemlili internet kullanımını “Patolojik Kumar Oynama” kriterlerine göre tanımlayan Young’dur (1999) (Akt. Odacı ve Çelik, 2011). Yeni bir kavram olan Problemlili internet kullanımını açıklamaya yönelik ortak bir fikir beyan edilmemiştir. Davis’e (2001) göre bu denli farklı kavramların kullanılmasının sebebi, problemlili internet kullanımını açıklayan her bir yaklaşımın, problemlili internet kullanımının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerinden herhangi birine odaklanmasıdır (Akt. Özer, 2013).

Problemlili internet kullanımı Kim ve Davis’e (2009) göre; bireylerin internet kullanımından dolayı aile ve iş yaşamında bozulmalar yaşanması ve sürekli şekilde internet kullanımını kontrol etmede başarısız girişimlerde bulunma (Akt. Zorbaz ve Tuzgöl Dost, 2014) olarak tanımlanmıştır. Problemlili internet kullanımının, bilişsel sürecin davranışa yansımalarıyla geliştiği, bireylerin sosyal hayatta başarısız oldukları alanları telâfi etmek ve sosyalleşmeyi gerçekleştirebilmeye yönelik geliştirilen davranış örüntüsü olabileceği düşünülmektedir. İnternet bağımlılık yaratan bir nesne olabileceği gibi, daha önce var olan bağımlılık nesnelere için bir ortam oluşturabilmektedir (Gönül, 2002). Bazı araştırmacılara göre internet bağımlılarının internete değil, internet üzerinden gerçekleştirilen

sohbet, alış, veriş, oyun ve kumar gibi materyallere bağımlı olduklarını belirtirler (Ceyhan, 2008).

Problemlı internet kullanımının bireylerin, sosyal faaliyetlerinde azalma, sportif faaliyetlerden uzaklaşma, gece geç yatmadan dolayı yorğun uyanma ve aile bireyleriyle ortak zaman geçirememeye yüzünden aile ilişkilerinde bozulmalara neden olduğu düşünölmektedir (Karaca, 2015). Bilgisayar ve internetin riskli bir biçimde kullanılması ve bu kullanımila ilişkili ağır klinik vakaların ortaya çıkması yaygınlaşan bilgisayar ve internet kullanımını sorgulamayı gerektirir. Problemlı internet kullanımıyla ilgili araştırmaların son yıllarda artmasının sebebi; internetin özellikle ergen ve gençler üzerinde bazı ciddi problemlere yol açmasıdır. (Gillespie, 2002. Akt. Yıldız, 2010).

16-24 yaş grubu bilgisayar ve internet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş gurubudur (TUİK, 2014). İnternetin bu yaş grubunda yaygın kullanımı en çok da ergenleri etkilemektedir. İnternetin ergenlere birçok fırsat sunması, iletişimde getirdiği yenilikler, bilgiye hızlı ve kolay ulaşma internetin olumlu yönleri olsa da; internet başında fazla zaman geçirme, ergenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sıkıntılara yol açmaktadır (Tahiroğlu ve ark., 2008). İletişim ortamını aile ya da sosyal çevresinde bulamayan ergenler, internet ortamında tanımadığı kişilerle iletişime geçme gayretine girmektedir. Bu durum aile-ergen ve ergen-çevre arasında zayıflayan ve giderek kopan iletişime neden olmaktadır (Aksüt ve Batür, 2007). Ergenlerde aşırı internet kullanımı bireyin sağlığı ile ilgili sorunlara yol açabileceği gibi, uyku ve çalışma zamanında kayba da yol açmaktadır. Bunun yanında okul, aile ve sosyal yaşantıda kişisel işlevleri de olumsuz yönde etkileyeceği düşünölmektedir (Gürcan, 2010).

Toplumun temel birimi olan aile süreç içerisinde bir takım değişimlere uğrayarak varlığını devam ettirmektedir. Aile, çocukların hayata gözünü açtığı, sosyalleşme ve toplumsal kuralların öğrenildiği, tutum ve davranışların kazanıldığı birimdir (Eripek, 1982). Çocukların yetişme dönemlerinde anne babayla olan ilişkileri, yetişkinlikte diğer bireylere karşı göstereceği tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Aile içi iletişim ve anne baba davranışları kişinin psikolojik ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen en önemli faktörlerdendir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Ana babaların tutum ve davranışları çocukların uyumlu-uyumsuz, etken-edilgen, bağımlı-özerk, içe dönük dışa dönük olmaları gibi kişilik özelliklerini etkiler (Özgüven, 2001).

Tutum için sosyal psikolojide yapılan genel tanım, “Bireye atfedilen ve onun psikolojik bir objeye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” şeklindedir. Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen fakat gözlenebilen davranışlara yol açan ve bireyi davranışa hazırlayan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bireylerdeki tutumların temeli ilk çocukluk döneminde aile ve okulda öğrenilen bilgilere dayanır. Sosyal normlar, otorite, disiplin anlayışı, kişilere, nesnelere, gruplara karşı hissedilen duygular ve önyargılar erken sosyalleşme evresinde öğrenme yoluyla gerçekleşir (Oktay, 1996).

Aile içi ilişkiler ve ana baba tutumları, çocuğun psiko-sosyal gelişimini ve topluma sağlıklı bir birey olarak katılımını sağlayan en önemli etmenlerden biridir. Bireyin dengeli ve uyumlu bir kişilik psikolojisine sahip olması, büyüdüğü aile ortamı ile yakından ilgilidir (Kuzgun ve El-deklelioğlu, 1999). Şendil’e göre (2003) dünyada ne kadar çok anne-baba varsa, o kadar çok çocuk yetiştirme biçimi vardır. Psikanalitik kuram; kişilik gelişiminde anne-baba disiplin yöntemlerinin ve çocuk yetiştirme biçimlerinin önemini vurgulamış; sağlıklı kişilik oluşumunda dengeli anne-baba tutumlarının rol oynadığını belirtmiştir (Aydın, 1996).

Ergen ruh sağlığında, yaşlıları ile yakın ve anlamlı ilişkiler kurmak çok önemlidir (Ceyhan, 2008). Ergenlik çağına özgü problemler ve kuşak çatışması gibi nedenlerle aileyle paylaşacak fazla bir şeyin olmaması, arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşama ve içe dönüklük gibi sebeplerle kendilerini yalnız hisseden ve bu yalnızlıklarını sosyal yaşamlarında gideremeyen gençler doğal olarak internete bağımlı hale gelebilirler. Çünkü internet ortamında yalnızlıklarını giderecek ya da yalnız olmadıkları hissini verecek oldukça fazla unsur bulunmaktadır (Karaca, 2007). Araştırmalar, ergenlerin internet dünyasını depresyonu hafifleten bir rahatlatma yeri olarak gördüklerini göstermektedir. Problemlerini internet kullanan ergenlerde, aile ve çevreden edineceği bilgiler ve olgunlaşmanın yerini sanal ortamda kurduğu ilişkiler almaktadır (Kelleci, 2008). Ergenlerin problemlerini internet kullanımına yönelmesinde ailelerin uyguladıkları anne-baba tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırılmıştır.

1. Öğrencilerin problemleri internet kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutum düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin problemleri internet kullanımı demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
4. Öğrencilerin problemleri internet kullanımı ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modeli türlerinden “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Karasar’a (2004) göre ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Güngören ilçesindeki resmi ortaokullardaki öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Güngören ilçesinde 6’sı özel, 13’ü de resmi olmak üzere toplam 19 ortaokul bulunmaktadır. Bu ortaokulların 8. sınıf düzeyinde 1730’u erkek, 1580’i kız olmak üzere toplam 3310 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırma örneklemini seçilirken kolay ulaşılabilir olması ve daha kısa zamanda yapılabilmesi için seçkisiz (random) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar seçkisiz (random) örneklem yöntemine göre tespit edilmiştir. Bu okullarda random şekilde sınıflara uygulama yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5 ortaokulda öğrenim gören, 187’si erkek (% 50.3), 189’u kadın (%49.7) olmak üzere toplam 376 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin yaş ortalaması 14.11’dir. 333 kişi (%88.6) 14 yaş, 41 kişi (%10.9) 15 yaş olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için öğrencilere; öğrenci bilgi formu, problemlerle ilgili internet kullanım ölçeği ve anne-baba tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrenci bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, anne-babanın evlilik durumu, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, annenin çalışma durumu, kendisine ait bir odanın olup olmaması, internete nasıl bağlandığı, kendisine ait bir bilgisayarın olup olmadığı, internete bağlandığı cep telefonunun olup olmadığı sorulmuştur.

Problemlerle İnternet Kullanımı Ölçeği, üniversite öğrencilerinin problemlerle ilgili internet kullanımını belirlemeye yönelik bir ölçek olup, Ceyhan, Ceyhan ve Gürçan (2007) tarafından geliştirilmiş, geçerlik güvenirliği yapılmış, faktör analizi 1658 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Yapılan çalışmalara göre, ölçeğin “internetin olumsuz sonuçları”, “sosyal fayda/sosyal rahatlık” ve “aşırı kullanım” olmak üzere 33 madde ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Otuz üç madde, üç faktör ve beşli derecelendirme yapılarak ölçekten en düşük 33 puan ve en yüksek 165 puan alınabilir. Bu ölçekten alınabilecek yüksek puanlar, bireylerin problemlerle ilgili internet kullanımlarının arttığını, düşük puanlar ise sağlıklı kullanımı ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (α) 0.94, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.81 olarak elde edilmiştir. Buna göre, ölçeği oluşturan üç faktörün iç tutarlılık katsayısı ise; 1. faktör (internet’in olumsuz sonuçları) için 0.94, 2. faktör (sosyal fayda/sosyal rahatlık) için 0.85 ve 3. faktör (aşırı kullanım süresi) için 0.74 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada Problemlerle İnternet Kullanımı Ölçeğinin internetin olumsuz sonuçları alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .92, sosyal fayda/sosyal rahatlık alt ölçeği .85, aşırı kullanım için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Anne-Baba Tutum Ölçeği çocukların/ergenlerin, anne-babalarının çocuk yetiştirirken uyguladıkları tutumların çocuklar/ergenler tarafından nasıl algılandığını ölçmek amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş ve Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiş bir ölçektir. Ölçeğin Demokratik Ana-Baba Tutumu, Otoriter Ana-Baba Tutumu ve Koruyucu-İstekçi Ana-Baba Tutumu olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Anne-Baba Tutum Ölçeği “hiç uygun değil”den “tamamen uygun”a kadar değişen beş basamaklı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt Ölçeklerinin iç

tutarlılık katsayıları; demokratik tutum için .89, koruyucu-istekçi tutum için .82, otoriter tutum için .78 bulunmuştur (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Test tekrar test güvenirliliği Pearson Momentler çarpımı katsayıları yukarıdaki sayıya göre .92, .75 ve .79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada anne-baba tutumları ölçeğinin iç tutarlık katsayıları demokratik tutum için .90, otoriter tutum için .76, koruyucu-istekçi tutum için ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Okul müdüründen izin alınarak, rehber öğretmen eşliğinde uygulama yapılacak sınıflara gidilerek araştırma hakkında öğrencilere kısa bir bilgi verilmiştir. Öğrenci bilgi formu, Problemlİ İnternet Kullanımı Ölçeği ve Anne-Baba Tutum Ölçeği ile ilgili gerekli açıklamalar yapıp, çalışmanın önemi belirtildikten sonra öğrenciler motive edilmiştir. Öğrencilere, öğrenci bilgi formu ve ölçme araçlarının dağıtılması suretiyle veriler toplanmıştır. Uygulama bir ders süresi içinde bitirilmiştir.

Ölçme araçlarının uygulama çalışmaları bitikten sonra tüm katılımcıların verileri teker teker kontrol edilmiştir. Bu aşamada bazı katılımcıların ölçekleri doldururken eksik bıraktıkları kısımlar olduğu görülmüştür. Bazı ölçeklerde, bir maddeye birden fazla cevap verildiği, bazılarında ise birçok maddenin boş bırakıldığı tespit edilmiştir. 390 öğrenciye ölçek uygulandığı halde yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü 14 öğrencinin ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır.

Öğrencilerin problemlİ internet kullanım düzeyleri ve algılanan anne baba tutum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, anne ve babalarının birliğine, kendine ait odaya sahip olmalarına, annelerinin çalışma durumlarına, evlerinde internet olmasına, kendine ait bilgisayara sahip olmalarına, internete bağlanan cep telefonuna sahip olmalarına göre problemlİ internet kullanım düzeyleri ve algıladıkları anne-baba tutumlarının değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri, babalarının eğitim düzeyleri, aylık gelirleri ve internete bağlanmak için kullandıkları araçlarına göre problemlİ internet kullanım düzeyleri ve algıladıkları anne-baba tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise tek yönlü var-

yans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle bu istatistiğin ön koşulları olan normallik ve varyans homojenliği araştırılmıştır. Dağılımın normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelenmiş, varyans homojenliği için ise Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Varyansların homojenliği önkoşulu sağlandığı durumlarda f testinden, sağlanmadığı durumlarda ise Welch testinden yararlanılmıştır. Varyans analizleri sonucunda anlamlı fark çıktığında ise farkın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. İkili karşılaştırma testlerinden varyans homojenliği önkoşulu sağlandığı durumlarda Tukey, sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin problemlili internet kullanım düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler ise Pearson Momentler Korelasyon Çarpımı Korelasyon katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve açıklamaları araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilmiştir. Problemlili internet kullanımı ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Problemlili İnternet Kullanım Düzeyleri

	Alt ölçekler	N	Alınan en düşük puan	Alınan en yüksek puan	\bar{X}	SS
Problemlili İnternet Kullanımı	İnternetin olumsuz sonuçları	376	17	81	34.94	15.71
Ölçeği	Sosyal fayda/sosyal rahatlık	376	10	50	23.45	9.52
	Aşırı kullanım	376	6	30	17.83	6.19
	Toplam Puan	376	33	152	76.22	28.77

Tablo 1'de görüldüğü gibi internetin olumsuz sonuçları alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri toplam puanların ortalaması 34.94, standart sapması 15.71, sosyal fayda alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri top-

lam puanların ortalaması 23.45, standart sapması 9.52, aşırı kullanım alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri toplam puanların ortalaması 17.83, standart sapması 6.19'dur. Bu verilere göre örneklemdaki öğrencilerin internetin olumsuz sonuçları ile sosyal fayda düzeylerinin düşük olduğu, aşırı internet kullanım düzeylerinin ise yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca, problemli internet kullanım ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri toplam puanların ortalaması 76.22, standart sapması 28.77'dir. Bu verilere bakılarak örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık %50'den fazlasının ortalama puanın altında puan elde ettiği ve öğrencilerin problemli internet kullanım düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Algılanan anne-baba tutumları ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin Algılanan Anne-Baba Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Alt ölçekler	N	Alınan en düşük puan	Alınan en yüksek puan	\bar{x}	SS
Algılanan Anne Baba Tutumları Ölçeği	Otoriter	376	10	50	22.65	8.09
	Demokratik	376	15	75	57.87	12.87
	Koruyucu-İstekçi	376	15	75	43.34	11.89

Tablo 2'de görüldüğü gibi algılanan anne baba tutumları ölçeğinin otoriter tutum alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalaması 22.65, standart sapması 8.09, demokratik tutum alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalaması 57.87, standart sapması 12.87, koruyucu-istekçi tutum alt ölçeğinden öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalaması 43.34, standart sapması 11.89'dur. Bu verilere bakılarak örneklemdaki öğrencilerin düşük düzeyde anne-babalarının tutumlarını otoriter olarak algıladıkları, yüksek düzeyde anne-babalarının tutumlarını demokratik olarak algıladıkları ve ortalama düzeyde anne-babalarının tutumlarını koruyucu-istekçi olarak algıladıkları söylenebilir.

Problemlili internet kullanım ölçeği toplam puanına ilişkin t testi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği Toplam Puanına İlişkin t testi Bulguları

Değişkenler		N	\bar{x}	SS	t	P
Cinsiyet	Kadın	189	77.57	31.69	-918	.359
	Erkek	187	74.85	25.47		
Anne baba birlikteliği	Birlikte	358	75.49	28.48	-1.56	.120
	Boşanmış	15	87.24	30.82		
Kendine ait odası			76.97		.852	.395
	Var	270		29.68		
Annenin alışma durumu	çalışıyor	83	80.48	28.17	1.50	.136
	alışmıyor	292	75.15	28.80		
Evde İnternet bağlantısı	Var	316	77.42	28.79	1.87	.062
	Yok	60	69.87	27.98		
Kendine ait bilgisayar	Var	225	77.13	29.92	.755	.451
	Yok	151	74.85	26.96		
İnternete bağlanan telefonu	Var	264	78.40	29.25	2.272*	.024
	Yok	112	71.07	26.99		

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin problemlili internet kullanım leğinden elde ettikleri puan ortalamaları diğer değişkenlere göre farklılaşmazken, internete bağlanan cep telefonuna sahip olup olmamaya göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. İnternete bağlanan cep telefonu olan öğrencilerin problemlili internet kullanım leğinden elde ettikleri puan ortalaması (\bar{x} 78,540) internete bağlanan cep telefonu olmayan öğrencilerin ortalamalarından (\bar{x} 71,07) nemli düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri, babalarının eğitim düzeyleri, aylık gelirleri ve internete bağlanmak için kullandıkları araçlarına göre problemlili internet kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadıklarının farklılaşmadıkları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Her bir analiz gerçekleştirilmeden önce varyansların homojen olup olmadığı Levene f testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular

annelerin eğitim düzeylerine (Levene istatistiği (3,372)= .190, p=.903), babaların eğitim düzeylerine (Levene istatistiği (3,372)= .554, p=.646), aylık gelire (Levene istatistiği (4,363)= 1.335, p=.256) göre varyansların homojen olduğunu ancak internete bağlanmak için kullandıkları araçlara göre ise (Levene istatistiği (6,368)= 3.989, p=.001) homojen olmadığını göstermiştir. Varyansların homojen olduğu değişkenler için f testinden olmadığı değişken için ise Welch testinden yararlanılmış ve analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te toplam puana ilişkin bulgular olarak sunulmuştur.

Tablo 4*Problemlı internet Kullanımı Toplam Puana İlişkin f testi ve Welch Testi Bulguları*

Değişkenler		N	\bar{X}	SS	f	P
Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil ve ilkokul mezunu	167	75.15	28.74	.652	.582
	Orta okul	86	79.49	28.82		
	Lise	86	75.99	29.02		
	Üniversite	34	72.35	28.51		
Baba eğitim düzeyi	Okur yazar değil ve ilkokul	107	74.30	29.19	1.535	.205
	Orta okul	102	74.42	26.57		
	Lise	115	80.17	29.88		
	Üniversite	47	71.02	26.34		
Aylık gelir	1500 ve altı	104	72.66	26.61	1.624	.168
	1501-2500	135	74.90	27.78		
	2501-3500	64	77.39	29.92		
	3501-4500	30	81.68	30.25		
	4501 ve üzeri	31	85.72	34.23		
					Welch	P
İnternete bağlanılan araçlar	Cep telefonu	68	75.73	27.52	2.13	.057
	Tablet	20	65.86	25.51		
	Bilgisayar	35	67.53	19.94		
	Cep telefonu ve tablet	18	77.69	25.98		
	Cep telefonu ve bilgisayar	37	81.35	35.34		
	Tablet ve bilgisayar	54	74.37	25.21		
	Cep telefonu, bilgisayar ve tablet	137	80.42	30.44		

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin problemlı internet kullanımı ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeyle-

rine, babalarının eğitim düzeylerine, aylık gelirlerine ve internete bağlanılan araçlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Problemlili internet kullanımı ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Problemlili İnternet Kullanımı ve Algılanan Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

	Demokratik	Koruyucu-İstekçi	Otoriter
İnternetin Olumsuz Sonuçları	-.166**	.278**	.251**
Sosyal Fayda	-.185**	.349**	.329**
Aşırı Kullanım	-.152**	.224**	.246**
Problemlili internet kullanımı	-.185**	.316**	.299**

**p < .001

Tablo 5'te görüldüğü gibi internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlili internet kullanımı demokratik tutum ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkiler gösterirken, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlili internet kullanımı hem koruyucu-istekçi tutum hem de otoriter tutum ile orta düzeyde pozitif ilişkiler göstermektedir.

Yorum ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin internetin olumsuz sonuçları alt ölçeğinden en yüksek, sosyal fayda/sosyal rahatlık alt ölçeğinde orta düzeyde, aşırı kullanım alt ölçeğinden ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Araştırma verilerine göre örneklemedeki öğrencilerin problemleri internet kullanım düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Yıldız (2010) lise öğrencileriyle, Tutgun (2009) öğretmen adayı üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle, Sevindik (2011) üniversite öğrencileriyle ve Sarıkaya'nın (2011) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada; internetin olumsuz sonuçları alt ölçeğinden en yüksek, sosyal fayda/sosyal rahatlık alt ölçeğinden orta düzeyde, aşırı kullanım alt ölçeğinden ise en düşük puanları almışlardır. Bu verilere göre yaptığımız araştırma lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarla benzeşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlara göre en yüksek puan demokratik anne-baba tutum düzeyi, orta düzeyde koruyucu-istekçi ve en düşük düzeyde otoriter anne-baba tutumu olarak algıladıkları görülmektedir. Ergen ve çocukların sağlıklı kişilik gelişimi için en uygun aile tutumunun demokratik aile tutumu olduğu düşünüldüğünde örneklemede anne-baba tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin girişken, sorumluluk sahibi, akademik başarıları yüksek, anlayışlı ve sosyal ilişkilerinde sorun yaşamayan bireyler olarak yetişecekleri düşünülmektedir.

Eftekin'in (2015) lise öğrencileriyle, Yurttaş'ın (2010) ortaokul ikinci kademe öğrencileriyle, Yücel'in (2013) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da en yüksek demokratik anne-baba tutumu, orta düzeyde koruyucu-istekçi anne-baba tutumu, en düşük düzeyde de otoriter tutum yer almaktadır. Araştırmamız bu çalışmalarla benzeşmektedir. Bir başka çalışmada Kopar'ın (2013) otoriter anne-baba tutumunu orta düzeyde, demokratik anne-baba tutumunu en düşük düzeyde bulmuştur. Araştırmamız bu çalışmayla farklılık göstermektedir.

Araştırmada, problemleri İnternet kullanım ölçeği toplam puanına ilişkin t testi bulgularına bakıldığında öğrencileri cinsiyete, anne-baba birlikteliğine, kendine ait odası olup olmamaya, annenin çalışma durumuna, evde internet bağlantısı olup olmamaya ve kendine ait bilgisayar olup olmamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, internete bağlanı-

lan cep telefonuna sahip olup olmamaya göre aldıkları puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre internete bağlanılan cep telefonu olan öğrencilerin problemleri internet kullanım oranı daha yüksektir. İnternete bağlanılan cep telefonuna sahip olmanın problemleri internet kullanımını etkilediği düşünülmektedir. Akıllı telefon diye tabir edilen cep telefonuna sahip olma yaşının giderek düşmesiyle problemleri internet kullanımının çocuklar/ergenler arasında giderek artacağı düşünülebilir.

Cicioğlu (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin problemleri internet kullanımı toplam puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı oranda farklılaştığını tespit etmiştir. Zorbaz (2013) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin problemleri internet kullanım puanlarını cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Özer (2013) yaptığı çalışmada problemleri internet kullanımının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Çalışmamız cinsiyet değişkenine göre bu çalışmalarla farklılık göstermektedir.

Baykan'ın (2014) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, ergenlerin internete en çok cep telefonundan bağlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmamız bu çalışmaları benzeşmektedir.

Problemleri internet kullanımı toplam puana ilişkin f testi ve Welch testi bulgularına göre öğrencilerin annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve internete bağlanılan araçlara göre alınana puanlara bakıldığında, anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirinin çocuk yetiştirmede etkisi tartışılmaz. Bu çalışmada bu değişkenlerin çocukların/ergenlerin problemleri internet kullanımı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnternete bağlanılan araçlara göre de aynı sonuca ulaşılmıştır.

Eftekin'in (2015) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Zorbaz'ın (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Çalışmamız bu çalışmalarla benzeşmektedir. Özer'in (2013) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada internet kullanım amacı ve annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmamız bu değişkene göre farklılaşırken, yine aynı çalışmada problemleri inter-

net kullanımının babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız babanın eğitim düzeyi değişkenine göre de bu araştırmayla da benzerlik göstermemektedir.

Araştırmada problemlili internet kullanımı ile algılanana anne-baba tutum düzeyi şöyledir; İnternetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlili internet kullanımı demokratik tutum ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkiler göstermektedir. Demokratik anne-baba tutum düzeyi artıka problemlili internet kullanımının düşeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Demokratik anne-baba tutumuna sahip ailelerde yetişen bireylerin internet kullanımlarının sağlıklı olduğunu, internetin yaşamlarını olumsuz etkilemediğini ve internet bağımlısı olmadıkları şeklinde değerlendirilmelidir. Demokratik anne-baba tutumunun çocuk ve ergenlerin sağlıklı kişilik gelişimindeki önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. İnternetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlili internet kullanımı hem koruyucu-istekçi tutum hem de otoriter tutum ile orta düzeyde pozitif ilişkiler göstermektedir. Koruyucu-istekçi tutum ve otoriter anne baba tutumları internet bağımlılık düzeyini artırmaktadır. Koruyucu-istekçi ve otoriter anne-baba tutum düzeyi artıka bireylerin internet kullanımının sağlıksızlaştığı, bireylerin yaşamlarını internetin olumsuz etkileyebileceğini ve bireylerde, internet bağımlılığına yol açabileceği şeklinde düşünölmelidir. Bilinenin aksine koruyucu-istekçi tutum ve otoriter tutum öğrencilerin problemlili internet kullanımına engel olamamaktadır. Bu tutuma sahip anne-babaların bilgilendirilmesi ve tutumlarını değıştirmelerinin öğrencilerde problemlili internet kullanım oranını azaltacağı düşünölmektedir.

Baykan (2014) araştırmasında öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi ve anne baba tutumları algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmamız bu çalışmayla benzeşmektedir. İşleyen (2013), lise öğrencilerinde internet bağımlılığı puanlarının en anlamlı yordayıcısının otoriter anne baba tutumu olduğu, ikinci yordayıcı olarak utangaçlık düzeyinin ve üçüncü yordayıcı olarak da demokratik anne baba tutumunun izlediği saptanmıştır. Buna karşın koruyucu/istekçi anne baba tutumunun lise öğrencilerinin internet bağımlılığının anlamlı yordayıcısı olmadığı görölmüştür. Araştırmamız bu çalışmayla farklılaşmaktadır. Kopar (2013) çalışmasında algılanan anne-baba tutumlarının iletişim becerilerine etkisi açısından sıralaması, çalışmamamızdaki anne-baba tutumlarının problemlili internet kullanımına etkisi sıralamasıyla benzeşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin aşırı internet kullanım düzeyi yüksek, problemleri internet kullanım düzeyinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumlarına bakıldığında; düşük düzeyde otoriter tutum, orta düzeyde koruyucu-istekçi tutum ve yüksek düzeyde demokratik tutum olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problemleri internet kullanımında öğrencinin cinsiyetinin, ailenin aylık gelirinin, annenin ve babanın eğitim düzeyinin, anne-babanın birliktelik durumunun, annenin çalışma durumunun etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Problemleri internet kullanımı ve aşırı internet kullanımını, evde internet bağlantısı olması, öğrencilerin kendine ait odasının olması, internete bağlanan cep telefonuna sahip olma, kendine ait bilgisayar ve tablete sahip olmalarının etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda demokratik anne-baba tutumuyla aşırı internet kullanımı ve problemleri internet kullanımı arasında negatif yönlü bir ilişki; koruyucu-istekçi anne-baba tutumu ve otoriter anne-baba tutumuyla aşırı internet kullanımı ve problemleri internet kullanımı arasında orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir; problemleri internet kullanımının sebepleriyle ilgili daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir. İnternet kullanım yaşının ve internete bağlanan cep telefonuna sahip olma yaşının giderek düşmesinden dolayı ilkökul 4. sınıftan itibaren internetin nasıl verimli kullanılacağı ve problemleri internet kullanımının zararlarıyla ilgili derslerde öğrenciler bilgilendirilebilir. Okul müdürleri, okullarda psikolojik danışman ve rehber öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere ve öğrencilere problemleri internet kullanımının olumsuz sonuçları ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarını anlatılarak, olumsuz sonuçların etkileriyle ilgili eğitimler düzenleyebilir. Çocuk ve ergenlere sağlıklı internet kullanımının nasıl olduğu öğretilerek, ergenlere problemleri internet kullanımının ileriki yaşlarda aile, iş ve sosyal yaşama olumsuz etkileri anlatılmalıdır. Ebeveynlerin evde internete bağlanan araçları herkesin kullandığı alanda bulundurulmasıyla ilgili bilgilendirilebilir. Son dönemlerde internetin en çok kullanıldığı gelişmiş ülkelerde başlayan cep telefonu ya da internete bağlanan diğer cihazlarla ilgili çocuk ve ergenlerle “kullanım sözleşmesi” yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

- Aksüt, M. ve Batür, Z. (2007). *İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci*. <http://ab.org.tr/ab07/bildiri/134.doc>, (Erişim Tarihi: 15.12.2015).
- Aydın, B. (1996). *Çocuk psikolojisinin temelleri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Baykan, N. (2014). *Anne-baba tutumları ile internet bağımlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Ceyhan, E. (2008). Ergen Ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: internet bağımlılığı, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (2), 109-116.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A., Gürcan, A. (2007). *Problemliliği internet kullanımı ölçeğinin geçerli güvenilirlik çalışmaları*, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1),387-416.
- Cicioğlu, M., (2014). *Öğrencilerin Problemliliği İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık davranışlarına İlişkin Görüşler*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Bolu.
- Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Eğitim Bilimleri ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri.
- Eripek, S. (1982). Kuramsal açıdan çocuklardaki problem davranışların nedenleri ve bir sınıflandırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2): 35-46.
- Gönül, S. (2002). Patolojik internet kullanımı (internetin kötüye kullanımı), *Yeni Symposium*, 40 (3), 105–110.
- Gürcan, N. (2010). *Ergenlerin problemliliği internet kullanımları ile uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İşleyen, F. (2013). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin kişisel ve ailesel faktörlerle ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 102.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karaca, D.T. (2015). <http://cocukpsikiyatrisiizmir.com/tr/cocuklarimizi-televizyon-bilgisayar-oyunlarinin-zararli-etkileri.php>. (Erişim Tarihi: 14 Aralık 2015).
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelleci, M. (2008). İnternet, cep telefonu, bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerin ruh sağlığına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 253-256.

- Kopar, N. (2013). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtımı Ana Bilim Dalı Kişilerarası İletişim Bilim Dalı, İstanbul.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (2005). *Anne baba tutumları ölçeği*. Editör: Y. Kuzgun ve F. Bacanlı, PDR'de Kullanılan Ölçekler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. (2011). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Oktay, M. (1996). *Davranış Bilimlerine Giriş*, İstanbul: Der Yayınları, s.172.
- Özer, Ş. (2013). *Problemleri internet kullanımının benlik saygısı ve öznel iyi oluş ile açıklanabilirliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı rehberlik psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Trabzon.
- Özgülven, İ.E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Sarıkaya, M. (2011). *Öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımı ve öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Sevindik, F. (2011). *Fırat üniversitesi öğrencilerinde problemleri internet kullanımı ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şendil, G. (2003). *Çocuk, ergen ve anne baba*. İstanbul: Çantay Yayınları. İstanbul.
- Tutgun, A. (2009). *Öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuik. (2014). *Haber Bülteni, Sayı: 15975*. 11 Temmuz 2014.
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBuldenleri.do?id=15975>. (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2015).
- Yıldız, İ. (2010). *Lise öğrencilerinde problemleri internet kullanımı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Yurttaş A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlikle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Zorbaz, O. (2013). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara
- Zorbaz, O., Tuzgöl Dost, M. (2014). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımının Cinsiyet, Sosyal Kaygı ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(1), 298-310

[*Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Muhammet Öztabak danışmanlığında Suat Altıntaş'ın Nişantaşı Üniversitesi psikoloji yüksek lisan tezini tamamladığı, tezinden üretilmiştir.]

İletişim:

Suat Altıntaş

E-posta: altintassuat88@hotmail.com

Muhammet Öztabak

E-posta: muhammetoztabak@gmail.com

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ders Dışı Öğrenme Ortamları

HİLMİ DEMİRAL - ŞEYMA YAVUZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 17.07.2016

Kabul Tarihi: 23.08.2016

Öz: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamlarının önemini, dünya literatüründeki karşılıklarını ve yabancı dil öğretiminde bu ortamları düzenlemeye yönelik uygulama örneklerini içeren bu çalışma literatür taraması şeklinde planlanmıştır. Araştırmada, Yavuz tarafından 2015 yılında hazırlanan yüksek lisans tezinin alt yapısını oluşturan yurt içi ve yurt dışı kaynaklar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda çalışan akademisyen ve öğretmenlerin hizmetine sunacak şekilde derlenmiştir. Bunun için öncelikle konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan tez, makale, kitap ve bildiriler taranmıştır. Literatür taraması sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları konusunda teorik ve uygulamalı çalışmaların yeterince olmadığı görülmüştür. Literatüre katkı sağlayabilmesi için tezin çalışma grubundaki 98 öğrencinin 2013-2014 öğretim yılı süresince kullandıkları ders dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerinden yararlanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu kişilerin kullandıkları ders dışı dil öğrenme ortam ve deneyimleri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme metodu kullanılarak coğrafya, eğitim ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders dışı dil öğrenme deneyimleri konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri dikkate alınarak gruplandırılmıştır.



Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Öğretimi, Ders Dışı Öğrenme Ortamları

Out of Class Learning Environments in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: This study on teaching Turkish as a foreign language covering the importance of out of class language learning environments, its equivalents in world literature and the practical examples in organizing such environments in foreign language teaching, is designed in the form of a literature survey. In this research, the national and international sources, which basically forms the substructure for the master thesis prepared by Yavuz in 2015, are gathered together to be available for the service of academicians and the teachers whoever teaches Turkish as a foreign language. For this, first of all nationally and internationally published theses, articles, books and papers related to this topic were checked. During this process of literature survey, it was seen that there weren't enough theoretical and practical studies made on the out of class learning environments in teaching Turkish as a foreign language. In order to contribute to the literature, we benefited from the techniques used by 98 learners of the thesis study group out of classroom throughout the academic year 2013-2014. Using the qualitative research method of interviewing, the out of class language learning environment and the techniques used by the learners who learn Turkish as a foreign language was determined by considering all geographical, educational and gender factors. Besides, the language learning techniques of these learners out of the class are further classified considering speaking, listening, reading and writing skills.



Keywords: Turkish Teaching, Foreign Language Teaching, Out of Class Learning Environments



Atf için/cite as:

Demiral, H., ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 129-146.

Giriş

Yabancı dil öğrenme sınıf duvarlarıyla sınırlı bir eylem değildir. Bir dili nasıl öğreneceğini bilen öğrenciler bu amaca ulaşmak için etkili yöntemler seçmekte, böylece daha başarılı olabilmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde ders dışında hangi ortamları kullandıkları ve bunlara dair tecrübeleri öğrencilerin daha etkili bir öğrenme süreci yaşamalarını sağlamak açısından önemlidir. Kendisine faydalı olan ortam ve faaliyetlerle ders dışında da yabancı dil öğrenmeye çalışan bir öğrenci dil öğrenme sürecini hızlandırır; o dili öğrenmeye başlayıp konuşabildiğini, yazabildiğini, okuyabildiğini ve dinleyebildiğini gördükçe kendine olan güveni artar. Böylece öğrendiği yabancı dile hakim olmaya başlar.

Dil öğrenmede başarı sadece öğretmenlere, tek bir yönteme ya da kitaba bağlı değildir. Öğrencinin dil öğrenmedeki başarısı, öğretme metotları, sınıf ortamı ve öğretmenle açıklanamaz ve bunlarla sınırlamak da imkânsızdır. Öğrencinin başarısı bu faktörlerin yanı sıra öğrencinin kendi motivasyonuna, isteğine, dil öğrenme kapasitesine bağlıdır. Tüm bunların yanında yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencilerinin kullanacağı ders dışında öğrenme ortamları da büyük öneme sahiptir. Bu araştırmaya kaynaklık eden yüksek lisans tezinin öğrenci görüşmeleri sırasında katılımcıların da belirttiği gibi, ders dışı öğrenme konusunda yönlendirilmeye ihtiyacı olan öğrenciler uygun ortamlar kullanılmadığında dil öğrenme süreçlerinin uzadığını veya kesintiye uğradığını ifade etmişlerdir (Yavuz, 2015). Alanyazın tarandığında yabancı dil öğretiminde ders dışı dil öğrenme ortamları konusunda çalışmaların yer aldığı, ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları konusunda yeterli kaynak olmadığı görülmüştür. Araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen veya öğrencilerin kullanacağı ders dışı dil öğrenme ortamlarına katkı sağlayacağı için önemlidir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanacağı ders dışı öğrenme ortamlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hakkında alanyazından bilgiler verilmiş, yabancı dil öğretiminde öğrenme ortamları, bireysel öğrenme ve öğrenen özerkliği kavramları açıklanmıştır. Ardından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı dil öğrenme ortamları dört temel dil becerisi dikkate alınarak literatür ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak örneklendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ve literatür değerlendirmesi kullanılmıştır. Öncelikle yurt içi ve yurt dışında yabancı dil öğretimi, öğrenen özerkliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders dışı öğrenme ortamları, ders dışı dil öğrenme ortamları ile ilgili yer alan tez, makale, kitap ve bildiriler taranmış, bunlardan elde edilen bilgiler düzenlenmiştir. Ayrıca 2015 yılında Yavuz hazırlanan yüksek-lisans tezinin çalışma grubunda yer alan 98 öğrenciyle yapılan görüşmelerdeki ders dışı dil öğrenme tecrübeleri coğrafya, eğitim durumu ve cinsiyet ölçütleri dikkate alınarak dört temel dil becerisine göre gruplandırılmıştır.

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Öğrenimi

Ülkeler arasındaki görünen ve görünmeyen sınırların kalkması; tarihî, ticari ve kültürel ilişkiler; eğitim, bilim, sanat, siyaset, turizm, spor ve teknolojinin yaygınlaşmasının beraberinde getirdiği farklı kültür ve bu kültürlerle ait değerleri ve farklı insanlarla tanışma isteği kişide yabancı dil öğrenme isteğini arttırmış ve yabancı dil öğrenme artık bir ihtiyaç haline gelmiştir (Demirel, 2010; Köksal ve Varışoğlu, 2012).

Son yıllarda gerek yurt dışında gerekse yurt içinde Türkçe öğrenme isteğinde bir artış gözlenmektedir. Bu artışı daha iyi anlayabilmek için Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerine (TÖMER) bakılabilir. Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri, Üniversitelerdeki Rektörlükler bünyesinde kurulur ve genel olarak Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretmeyi amaçlar. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında eğitim faaliyeti yürütebilen bu merkezler 2008'den sonra hem sayıca hem de okuttuğu öğrenci sayısı ile ivme kazanmıştır. Bunun yanı sıra Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) yürüttüğü Türkiye Burslarına her geçen yıl daha fazla öğrenci başvurmakta-dır. Türkiye Bursları, farklı ölçütlere göre değerlendirmelere yaparak dünya genelinden seçilen öğrencileri Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim için davet eden ve onlara tam burs imkanı sunan bir devlet bursudur. Türkiye Bursları'nın resmi İnternet sayfasından elde edilen verilere göre 2014 yılında 176 ülkeden 82.000 aday Türkiye Bursları başvuru sistemine giriş yapmış, 2015 yılında bu rakam 182 ülkeden yaklaşık 155.000'e çıkmıştır. Türkiye Bursları dışında, öğrenim ücretlerini kendileri ödeyerek Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu insanlar da mevcuttur. Bunlara kendi imkanıyla gelen öğrenciler denebilir. 17-65 yaş arasında değişen aralıklardaki bu kişiler üniversite-ler bünyesinde öğrenim görmedikleri için, bu çalışmada öğrenci kavramı

tercih edilmiştir. Türkçe öğrenmek için ülkemize gelen bu iki kaynağın Türkçe öğrenme sebepleri incelendiğinde “eğitim, evlilik, turizm, kültürel etki (ilgi ve merak duymak) ve iş bulmak” gibi başlıkların öne çıktığı görülmektedir (Tok, 2012: 90-91). Aynı şekilde Başbakanlık’a bağlı Yunus Emre Enstitüsü başta olmak üzere özel dershaneler de bu amaçla gelen yabancılara Türkçe öğretebilmektedir. Açık (2008)’ın Türkiye’de Türkçe öğrenenler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %98’i Türkiye’de öğrenim görmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmektedir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere öğrenciler Türkçeyi öğrendikten sonra akademik eğitimlerine devam edebilmektedirler. Öğrencilerin akademik eğitimlerine devam edebilmeleri ve aynı zamanda sosyal hayatta ihtiyaçlarını giderebilmeleri için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ileri düzeyde olması gerekmektedir. Ancak dört temel dil becerisini ve dil bilgisini geliştirmek sadece ders içi etkinliklerle mümkün değildir. Öğrencilerin eski ve yeni öğrendikleri her bilgiyi pratiğe dönüştürmeleri gerekmektedir. Bunun için sadece ders içinde yapılan etkinlikler yeterli değildir, bunun yerine derste yapılanları ders dışında da kullanmak gerekmektedir.

Yabancı bir dil öğrenmenin sadece kültürel manada değil aynı zamanda ekonomik ve uluslararası ilişkiler açısından da ülkelere getirisi vardır. “Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi o ülkenin uluslararası arenada kendisini tanıtmasında önemli bir rol üstlenmektedir” (Eryaman ve Kana, 2012: 147). Bu çerçevede dünyadaki güçlü ülkeler incelendiğinde bu ülkelerin dillerinin de geniş bir coğrafyada konuşulduğu görülmektedir. Bunlar arasında İngilizce, İspanyolca ve Fransızca başı çekmektedir. Bu ülkelerin gittikleri diğer ülkelerde kurdukları sömürgeler sayesinde o ülkenin kendi dilini unutup bu dilleri edinmesi kolay olmuştur. Türkçe bu açıdan farklılık göstermektedir. Yukarıda bahsedilen ülkelerin güçlü ekonomileri sayesinde dillerini empoze ettikleri söylenebilir. “Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır” (Göçer ve Moğul, 2011: 801). Türkiye’nin yabancı öğrencileri ülkesine davet edip onlara hem Türkçeyi hem de Türk kültürünü öğretmesinde emperyalist bir amaç olmadığı düşünülmektedir. Türkiye bu sayede ülkesine gelen öğrencilerin ülkelerinin de güçlü olabileceğini ve dillerini koruyabildikleri sürece dünyada var olabileceklerini göstermeyi amaçlamaktadır.

Aydın ve Zengin (2008)'e göre Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenilmesini kapsayan sürecin sonunda, belirlenmiş olan amaçlara ve farklı düzeylere göre değişmekle birlikte, öğrenenlerin hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinmesi, temel beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve hedef dilin yapı, telaffuz ve sözcük bilgilerini öğrenmiş olmaları beklenmektedir. Fakat hatırlanması gereken nokta, yabancı dil öğreniminin, karmaşık ve problemlili bir alan olmasıdır.

Yabancı dil öğretimi ders kitapları, materyaller ve uygulanan müfredatla çok boyutlu bir süreçtir. Yabancı dil öğretiminde sürecin sadece eğitsel boyutu değil aynı zamanda öğrencinin dili günlük hayatta kolayca kullanabilmesine imkân tanıyan şekliyle öğrenmesi önemlidir. Çünkü günlük hayatta kullanılabilen dil işlevseldir. Dil sınıflarında materyal kullanımı epey fazladır ancak tüm bu materyaller dil öğrenimi için tek başına yeterli değildir. Öğrenci sınıf içinde öğrendiği kelimeleri, dil bilgisi kurallarını ve ifadeleri günlük hayatta pratiğe dökebilmeli, deyim yerindeyse dili yaşayabilmelidir. Örneğin Türkiye dışında Türkçe öğrenmeye çalışmak, Türkiye’de Türkçe öğrenmekten daha zor ve uzun sürer. Çünkü yurt dışında günlük hayatta Türkçe pratik yapmak ve Türkçeye maruz kalma imkanı daha azdır. Bir dili öğrenmek için öğrencinin hedef dili mümkün olduğunca pratik yapması gerekir. Bu açıdan yabancı dili, konuşulduğu ülkede öğrenmek öğrenciler için büyük bir avantajdır.

2. Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Dil Öğrenme ve Öğrenen Özerkliği

Ders dışı öğrenme ortamları düzenlenirken dikkat edilmesi gereken önemli kavramlardan biri olan ve bireysel dil öğrenme olarak çevrilebilen *Self Access Language Learning* (SALL) dil öğreniminde önemli rol oynar. “Bireysel dil öğrenme bir öğrenme yaklaşımıdır ve bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme yönetimi, bilişsel öğrenme süreçleri ve öğrenme içeriğini içeren ders dışı öğrenme üzerinde yüksek kontrol gerektirir” (Benson, 2001:50). Eğitimde bireyin farklı özelliklerde olduğu ve bu özelliklere göre eğitim içeriğini tercih ettiği de unutulmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında bireysel öğrenme; “her öğrencinin kontrol edilebilir ve/veya edilemez öğrenme çevreleriyle etkileşim içinde olduğu, öğrencinin bağımsız düşünür ve hayat boyu öğrenen olarak gelişmesinde katkısı olan bireyselleştirilmiş bir öğrenmedir” (Gardner& Miller, 2011:78).

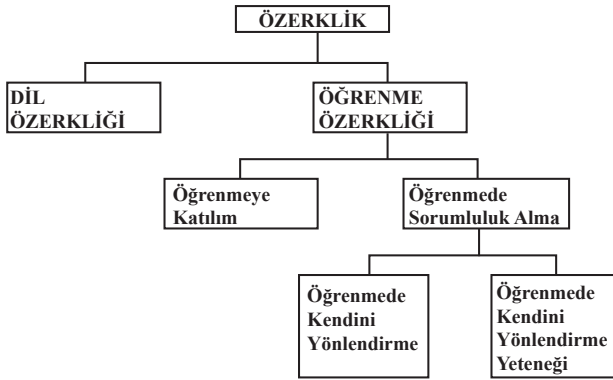
Bireysel dil öğrenimi kavramı, yabancı dili öğrenecek bireylerin nasıl öğrenecekleri hakkında söz sahibi olurlarsa daha iyi öğrenecekleri tezine dayanır (Sophocleous, 2013). Örneğin Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler düşünüldüğünde, bu öğrencilerin seçip değerlendirecekleri sayısız imkân vardır. Bu imkânların başında hiç şüphesiz Türklerle konuşmak gelir. Öğrencilerin hedef dilde konuşma ve dinleme becerileri için doğal konuşucularla pratik yapmayı seçmeleri bu becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

Gibbs (1995)’e göre bireysel öğrenme aynı zamanda öğrenci temelli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin pasif katılımdan çıkıp aktif öğrenmeye geçmesini, öğrenme ile özerk öğrenmede öğretmenden çok öğrencinin sorumluluğunu destekler. Sophocleous (2013) ise öğrenci sorumluluğu ve kendi dil öğreniminde aktif katılıma odaklanma görüşünü takip eden bireysel öğrenmenin, öğrenci merkezli yaklaşım ve kendi kendine yabancı dil öğrenimiyle yakından ilgili olduğunu söylemektedir.

Eğitimin her alanında olduğu gibi gerek ana dili öğretiminde gerekse ikinci dil öğretiminde öğrenenin kendi isteği ve ilgisi doğrultusunda öğrenmesi süreci kolaylaştırdığı gibi öğrenenin dil seviyesini de etkileyebilir. “İkinci dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanının teorigi ve pratiği farklı bir yüzyıla girmiştir. Öğrenmelerinde daha özerk olmaları için öğrencilere yardım etmenin önemi bu alanın önde gelen konularından biri olmuştur” (Benson, 2001:1). Bu bağlamda Little (2007)’a göre araştırmalar son otuz yılda öğrenen özerkliği, kendi kendine öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme alanlarına giderek artan bir ilginin olduğunu göstermektedir.

Öğrenen özerkliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üzerinde fazla durulmasa da yabancı dil öğrenme çalışmalarında oldukça popülerdir. Yabancı dil öğreniminde özerklik Harmer (2001)’a göre başka kaynaklara bakmadan kişinin kendi gücünü kullanarak olayların ve zorlukların üstesinden gelme becerisidir. Alanyazında geçen bir diğer kısa ama yaygın tanım Holec (1981) ve Little (1991)’e aittir. Buna göre dil öğreniminde özerklik, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere *öğrenen özerkliği*, öğrencilerin öğrenmenin tüm aşamalarında öğretmenden bağımsız olmaları ve kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olması açısından önemlidir. Öğrenciler kendi yabancı dil öğrenme süreçlerinde aktif rol alıp öğretmene olan bağımlılıklarını azaltırlarsa gerçek manada yabancı dil öğrenme gerçekleşir ve bu öğrenme kalıcı olmaya başlar.

Gao (2009) ve Chusanachoti (2009)'ye göre öğrenen özerkliğinin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenmeyi öğrenme isteği ve nasıl öğrenebileceğini bilmesi gereklidir. Özerk öğrenme sınıf dışında gerçekleşir ve bireyseldir. Araştırmalar ders dışı veya ders içi dil öğrenme ortamlarında fırsatlar arayan, kendi yeteneğine ve ilgi alanına göre bulunduğu becerileri değerlendiren ve bu süreci aktif olarak yaşayan öğrenmeye istekli, ne öğrenmesi gerektiği konusunda kararlar alabilen özelliklere sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir.



Şekil 1: Holec'in Öğrenen Özerkliği Şeması (Council Of Europe, 1998: 23)

Şekil 1'de tanımlanan “özerklik” ile ilgili kavramları şu şekilde tanımlamak mümkündür (Council of Europe, 1998:24):

- *Öğrenen özerkliği*: Dil öğrenmeyi aktif ve bağımsız olarak uygulayabilme
- *Öğrenmede sorumluluk alma*: Öğrenenlerin kendi öğrenme programlarını dışarıdan yardım alarak ya da almadan geliştirip uygulamaları
- *Öğrenmede kendini yönlendirme*: Öğrenenlerin bu yolla öğrenebileceğine ikna edilmesi
- *Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği*: Öğrenenlerin bu yolla nasıl öğrenebileceğini bildiğine ikna edilmesi

Özerk öğrenenler bilgiyi kendi yetenekleri ve istekleri doğrultusunda nasıl elde edip kullanacaklarını bilir ve dillerini geliştirme yolunda önlerindeki engelleri kaldırır. Dafei (2007; 2) öğrenenleri daha özerk yapma adına iki temel görüş öne sürmektedir:

- “Eğer öğrenenler çok yoğun bir şekilde öğrenme ile ilgilenirlerse bu daha kişisel ve daha odaklanmış olacağı için etkili ve faydalı olur. Özellikle eğitim ortamlarında öğrenilenler öğrenenlerin geniş ilgi alanlarına daha çok hizmet etmektedir.
- Eğer öğrenciler temkinli bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirirlerse motivasyon problemleri çözülür. Her zaman öğrenmelerinin tüm yönlerine karşı kesin şeyler hissetmeseler de özerk öğrenenler geçici motivasyon sorunlarının üstesinden gelmek için yoğun ve davranışsal kaynaklar geliştirebilirler.”

Dafei (2007;2) ikinci dil ve yabancı dil öğreniminin özel durumlarında üçüncü bir görüşe de yer vermektedir.

- “Etkili iletişim bir dizi karmaşık yönetsel beceriye bağlıdır ve bu beceriler kullanım aracılığıyla gelişir. Eğer dil öğrenimi önemli bir şekilde dil kullanımına bağlıysa öğrenme ortamlarında sosyal özerklikten çok fazla keyif alan öğrencilere bu daha kolay gelebilir.

Bireyin kendisinin en yüksek potansiyele ulaşmış olmadığını göstermesi açısından öğrenen özerkliği büyük önem taşıyan konular arasındadır. Kişisel ve sosyal beklentiler, öğrencinin içine doğduğu sosyo-ekonomik durumlar öğrencileri kısıtlayabilir” (Dafei, 2007:2).

Kültürel olarak farklı coğrafyalardan gelen öğrenciler kendi kültürlerinin özelliklerini dil öğrenmede yansıtabilmektedirler. Örneğin Uzakdoğu coğrafyasından gelen bir kız öğrenci, yetiştiği kültürel ortamın etkisiyle Türkçeyi öğrenirken diğer öğrencilere göre daha çekingin iken, Avrupa coğrafyasından gelen bir kız öğrenci yine kendi kültürünün özelliklerine bağlı olarak Türkçeyi öğrenirken daha aktif olabilmektedir (Yavuz, 2015: 13).

“Öğrenen özerkliğini savunanlar öncelikle kişisel hedefleri de dikkate alarak etkili dil öğrenmeyle ilgilenir” (Benson, 2001:189). Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin mezun olduktan sonrası belirledikleri hedefe göre farklılıkları beraberinde getirmektedir. Örneğin burslu bir öğrenci gerek ders içindeki performansıyla gerekse ders dışında Türkçe pratik yapma imkânları yaratmasıyla bu dili öğrenmek için daha çok çaba harcarken, kendi imkânıyla gelen bir öğrenci hem ders içi etkinliklere katılım ve derse devam hem de ders dışında Türkçeyi kullanma ba-

kımından daha az çaba harcamaktadır. Çünkü bir burslu öğrenci Türkçeyi öğrenemediğinde bursunu kaybederken kendi imkânıyla gelen öğrenci için böyle bir yaptırım söz konusu değildir.

Kocatürk (2011)'e göre öğrenen özerkliğinin gelişiminde bireysel öğrenmenin etkili bir yol olduğunu düşünen eğitimciler bireysel öğrenmeye büyük bir önem vermişlerdir. Bireysel öğrenme öğrencilerin ya kendi isteklerine ya da öğretmenlerinin isteklerine dayalı bir eylemdir ve öğrenme özerkliği bunu yapmanın özel bir yoludur. Bu nedenle özerkliğin bireysel öğrenmenin amacı olduğu açık bir şekilde anlaşılır. Bireysel öğrenme özerkliği, yabancı dil öğrenebilmenin tek yolu olmasa da etkili araçlardan biridir ve aynı zamanda bireysel öğrenme, öğrencinin alımlayıcı beceriler kadar üretken becerilerine de hitap etmesi gerekir. Çünkü bu üretken beceriler öğrencilere daha fazla bağımsız olma fırsatı vermektedir. Açıkça anlaşılmaktadır ki -seçme özgürlüğü ve bağımsızlık gibi- bireysel öğrenme de özerkliğin gelişmesinde büyük rol oynar. Bu açıdan bakıldığında bir dili yabancı dil olarak öğrenme/öğretme sürecinde öğrenme ortamlarının düzenlerken bireysel öğrenme ve öğrenen özerkliğinin belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

3. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Ortamları

Bir dil sınıfında farklı karakterlerde, farklı kültür ve anlayışlarda, farklı dil öğrenme tecrübelerine sahip olan veya olmayan, farklı öğrenme stillerini benimseyen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda sınıf ortamları her öğrenciye ve onların ihtiyaçlarına hitap edemeyebilir. Bunun bir sonucu olarak öğrencide motivasyon eksikliği, hedef dili öğrenmeye karşı ilgili olmama gibi durumların görülmesi mümkündür. Bu tür durumlarda öğrenciye öğretmenin rehberlik etmesi ve öğrencinin ilgi alanları, yetenekleri ve eksik ya da iyi olduğu dil becerileriyle ilgili ders dışı ortamlara yönlendirmesi gerekebilir. Ders dışındaki her ortam zamanla öğrenciye korku ve kaygılarının yerini kendine güven, yapabildiğini görme ve kendi öğrenme hedefleri gibi olumlu duygular kazandırabilir.

Ortamların yaptığımız ve öğrendiğimiz her şeyde çok önemli rolü vardır. Ortamlar sadece fiziksel olarak düşünülmemelidir. Öğrenmenin gerçekleştiği her yeri ortam olarak kabul edebiliriz. Bu tanımdan yola çıkarak kütüphane, market, kafe, tiyatro, spor salonu, konferanslar, sosyal ağlar, akıllı telefonlar vb. yerler ders dışı öğrenme ortamları olabilir.

“Yabancı dil öğrenme ortamları düşünüldüğünde, öğretme-öğrenme süreci birkaç farklı şekilde sınıflandırılabilir. Öğrenme-öğrenici ilişkisi açısından toplu eğitim/bireysel eğitim, öğretmen-öğrenici ilişkisi açısından öğretmenli eğitim/kendi kendine eğitim, öğrenici-mekân ilişkisi açısından sınıfta eğitim/sınıfsız eğitim gibi sınıflandırmalar yapılabilir” (Sülükçü, 2011: 92).

Acat, (2010)’a göre öğrenme ortamı denince akla sadece öğrenmenin gerçekleşeceği sınıf ortamı gelmemelidir. Öğrenme ortamı öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen yer, zaman, altyapı, donanım, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkileşimi ile oluşur. Öğrenme ortamını, öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal bütün faktörler oluşturur. Öğretmen merkezli eğitim anlayışında asıl olan konuyu aktarmak olduğundan öğrenme ortamı sadece sınıftır. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı sadece sınıf olarak ifade edilemez, günlük yaşamın içerisinde olan her yer aslında öğrenme ortamı olabilir. Öğrenme ortamları, öğretmen kontrolünde olabildiği gibi, grup halinde veya bireysel de olabilir.

Yabancı dil öğretimi sadece sınıf içiyle sınırlı kalmamalıdır. Çünkü birey, o dili günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılamak, diğer insanlarla iletişim geçmek için öğrenmektedir. Öğretmen ve ders odaklı eğitim anlayışı ile dil öğrenimi sadece sınıfta kalır. Öğrenci sınıfta öğrendiklerini farklı kullanabileceği ortamlar bulmalıdır. Özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşanması öğrenci için farklı öğrenim ortamları ve farklı tecrübeler demektir ki bu da öğrenilen her bir dil bilgisinin, kelimenin, ifadenin, atasözü ve deyimlerin pratikte kullanılması ya da bu türden farklı bir şeylerin öğrenilmesi demektir.

“Sınıf içi dil öğretimi ve öğrenimi bireysel farklılıklar, kültürel altyapı gibi sebeplerden dolayı her öğrenciye hitap etmeyebilir. Ders kitapları, yardımcı kitaplar, ders içinde kullanılan diğer eğitim araçları öğrenciye sıkıcı gelebilir. Öğrenci dil öğrenimini destekleyen başka bir etkinlik arayışı içine girebilir. Öğrencinin bu ihtiyacını karşılayan eğitim şeklinin ders dışı etkinlikler olduğu söylenebilir. Türk eğitim sisteminde ders dışı etkinlikler kavramı net bir şekilde ortaya konmamış olsa da gelişmiş ülkelerde farklı adlarla karşılaşılmaktadır:

- Program dışı etkinlikler (*Extracurricular Activities*),
- Ders veya sınıf dışı etkinlikler (*Out of Class Activities*),
- Program çalışmalarıyla birlikte yürüyen ve onları tamamlayan etkinlikler (*Curricular Activities and Allied Activities*),
- Ortak program etkinlikleri (*Co-Curricular Activities*),
- Okul-hayatı etkinlikleri (*School-Life Activities*)” (Köse, 2003:4).

Sınıf dışı yabancı dil öğrenme sürecindeki etkinlikler bireysel yapılabildiği gibi grupta da yapılabilir. Bunların zaman ve mekân sınırlanması yoktur. Bu süreçte öğrencinin ilgi alanı önemlidir. Sınıf içi dil öğrenmede öğrenci, öğretmenin sınıfa getirdiği ders kitabı, çalışma kitabı, kelime kartları, dinleme videoları gibi malzemeyle yetinmek zorundadır. Belli bir zamanda ve ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi istenilebilir. Bireysel farklılar çoğunlukla göz ardı edilebilir.

3.1. Ders Dışı Dil Öğrenme Ortamları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme ortamları en az ders kitapları, öğretmen, ve diğer ders materyalleri kadar önemli rol oynamaktadır. “Bilgi ve beceri düzeylerinin basamaklandırılarak geliştirilmesinde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin de etkisi vardır. Edgar Dale tarafından hazırlanan yaşantı konisinde, bireyin çok sayıda duyu organına hitap eden somut, basit ve kolay yaşantılarla öğretime başlanması gerektiği ortaya konulmuştur” (Köksal ve Varışoğlu, 2012: 57).



Şekil 2: Dale'in Yaşantı Konisi (<http://onderaylu.blogspot.com.tr/2014/04/coklu-ortam-tasarimi-hafta-degerli.html> adresinden 10.1.2015 tarihinde alınmıştır.)

Şekilde 2’de görüldüğü üzere “Öğrenme ortamına katılan duyu sayısı arttıkça öğrenmenin miktarı da artmaktadır. Bu koninin dayandığı araştırma bulgularına bakıldığında insanların öğrendiklerinin; %83’ü görme, % 11’i işitme, %3,5’i koklama, %1,5’i dokunma ve %1’i tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler. Başka araştırmalara göre de -zamanın sabit tutulması şartıyla- insanlar tarafından; okunanların %10’u, işitilenlerin % 20’si, görülenlerin % 30’u, hem görüp hem işitilenlerin % 50’si, söylenenlerin % 70’i, görüp, işitip, söyleyip, yapılanların ise %90’ı hatırlanmaktadır. Koniden çıkarılabilecek sonuçlara göre; öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur. Ayrıca kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeyler daha iyi öğrenilir” (Sülükçü, 2011; 107-108).

“Dil öğretiminde amaç öğretilen dilin pratikte kullanılabilmesidir. Bu da ancak dili öğrenen kişinin yaparak yaşayarak gerçekleştireceği bir durumdur. Sınıf içi uygulamaların öğrenciye dönük olması, onun her an aktif olarak derse katılmasına ve öğrendiği bilgileri uygulamasına yarayacaktır” (Köksal ve Varışoğlu, 2012: 60). Ne var ki bu tür uygulamalar bireysel farklılıklardan dolayı öğrenciye yeterli gelmeyebilir. Türkçe dil merkezlerinden birinde Türkçe öğrenmeye başlayan bir öğrencinin yaklaşık 5 ders saatlik bir zaman dilimi kursta geçer ki bu da neredeyse 3-4

saate tekabül eder. Dolayısıyla öğrenci günün 20 saatini sınıf dışında geçirmektedir. Sınıf içinde öğrenciye hitap eden Türkçe ve kullanımı ne kadar sınırlıysa sınıf dışındaki Türkçe ve kullanımı da bir o kadar sınırsızdır; farklı türden kitaplar, Türklerle konuşmak, filmler, diziler, İnternet vb...

“Ders dışı dil öğrenmenin faydalarına bakılacak olursa öğrencinin hedef dile iletişimsel anlamda maruz kalmasını sağlar ve bunu yoğun hedef kültürle birlikte ele aldığımızda ulaşılması istenen tam bilginin üzerinde büyük etkisi vardır. Ders içi dil öğrenim tecrübelerinin tersine ders dışı öğrenim ve iletişim daha işlevseldir ve çoğu zaman doğru fiil kullanımı ya da doğru cümle yapıları gibi dil bilgisi ve anlamlara odaklanmaz. Yine de bu türden durumlarda dile maruz kalma öğrencinin kendi oluşturduğu dile öğrenci biçimsel uygulamalarla değil, iletişimsel kullanımla dilin yeni formlarını edinir yeni formlar dâhil ederek kendisinin yeterliliğini geliştirir” (Knight, 2007: 11).

Ders dışı öğrenme ortamları kavramı düşünüldüğünde, öğrencilerin ders dışında dinleme, konuşma, okuma, yazma faaliyetlerini ne kadar, ne zaman, nasıl yaptıkları yanında cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi kullandıkları teknolojilerin ders dışında kullanım süreçleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin her bir ders dışı beceri ve teknoloji kullanımında neler yaptıkları ile ilgili tecrübeleri bu anlamda önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ders dışında yapılan dinleme, okuma, konuşma, yazma faaliyetleri ile teknoloji kullanımı örnekleri üzerinde durmak yararlı olacaktır.

3.1.1. Ders Dışı Dinleme Ortamları

Dil öğrenimi hiç şüphesiz dinlemeyle başlar ve gelişir. Etkili bir dinleme öğrenciye ilk önce sesleri, sonra kelimeleri zamanla farklı kullanımlardaki ifadeleri hatırlamasına ve anlamasına yardımcı olur ve bu öğrencinin dinleme becerisini güçlendirir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenecekler için en vazgeçilmez ders dışı faaliyet dinleme becerisi olmalıdır. Çünkü öğrenciler hedef dilde konuşan doğal konuşucuların (native speaker) konuşmalarını bazen uğultu olarak duymakta, derslere başladıktan yaklaşık 1-2 ay sonra insanların konuşmalarında öğrendiklerini seçebilmektedir. Zamanla farkına vardıkları, seçebildikleri şeyler fazlaştıkça kendilerine yapmaktan hoşlandıkları farklı dinleme ortamları bulmaktadırlar. Hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğrenmenin ders dışı dinleme becerisi için sağladığı en büyük avantaj hiç şüphesiz doğal konuşucularla beraber yaşanmasıdır. Bu durumda öğrencinin yapabildiği en kolay ve

pratik ders dışı dinleme faaliyeti doğal konuşucuları dinlemektir. Bu, öğrencilere hem farklı kelimeler, dil bilgisi yapıları gibi yeni şeyler öğretecek hem telaffuzlarına yardımcı olacak hem de öğrenilenlerin ders dışında tekrar edilmesini sağlayacaktır.

Hedef dilde yayın yapan radyo, televizyon gibi görsel ve işitsel ortamlardaki yayınlara güncel olarak ulaşmak hedef dilin konuşulduğu ülkede daha kolay ve rahattır. Öğrencinin kendi kendine bir dinleme ortamı bulup geliştirmesi; sesli bir şekilde kitap ve şiir okuma, tekrar etme, şarkı söyleme gibi etkinlikleri yapması dil gelişimine önderlik ederken aynı zamanda onun dinleme becerilerini geliştirir. Ders dışı dinleme ortamlarına teknoloji açısından bakıldığında akıllı telefonlara indirilebilen bazı uygulamalar, ders ve farklı içerikteki videolar hem görsel hem de işitsel olup öğrenciler için hem cazip hem de etkili faaliyetlerdendir. Sosyal açıdan bakılacak olursa öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu ülkede çok farklı ortamlarda bulunma imkânları vardır. Örneğin konferans, seminer, çalıştay, market, kafe, sinema, tiyatro gibi ortamlar ve doğal konuşucularla arkadaşlık ve iletişim öğrencilerin dillerini ders dışında ilerletebilecekleri ortamların başında gelir.

3.1.2. Ders Dışı Okuma Ortamları

Her öğrenci kendini öğrendiği dilde geliştirmek ve hedeflediği başarıya ulaşmak için farklı dil becerilerini kullanır. Çünkü her bir bireyde baskın olan zekâ özellikleri farklıdır. Genel olarak ders dışı okuma öğrenciler için zor bir beceridir. Etkili bir okuma yapabilmek için öğrencinin hedef dildeki kelime dağarcığının mümkün olduğunca geniş olması gerekir. Bilinen kelime sayısı azaldıkça anlama da azalır ve bu durum öğrenciyi ders dışı okumadan uzaklaştırır. Öğrenciler gazete, dergi ve kitap okuma, İnternette haber ve yazılar okuma gibi ders dışı okuma etkinlikleri yapabilir. Öğrencinin ders dışında okuma faaliyeti yapması eğer öğrenilen hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşanılıyorsa daha kolaydır. Çünkü öğrenci, hedef dilde okunacak çok fazla ilan, afiş, reklam, kitap, gazete, dergi gibi ders dışı aktiviteler bulacaktır. Öğrencilerin ders dışı okuma yapması onların kelime, deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeleri öğrenmelerinin yanı sıra telaffuzlarını, yazma ve konuşma becerilerini geliştirir. Ders dışı okuma yaparken öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli nokta öğrencinin dil seviyesine uygun ders dışı okuma materyallerinin seçilmesidir.

Ders dışı okuma ortamlarına teknoloji açısından bakıldığında Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal paylaşım siteleri, çeşitli İnternet

sitelerinde yer alan yazılar, blog sayfaları, haber siteleri gibi ortamlar öğrencilerin ders dışı teknolojik ortamlarda yapabilecekleri ders dışı okuma faaliyetleridir.

Ders dışı okuma ortamlarına sosyal açıdan bakıldığında hedef dilin konuşulduğu ülkede dilin öğrenilmesi farklı ve değişik ders dışı okuma ortamlarında bulunması demektir. Bu durum öğrencinin ister istemez bir şeyler okuması demektir.

3.1.3. Ders Dışı Konuşma Ortamları

Konuşma dilin anlatım boyutunun bir parçasıdır ve yabancı dil öğreniminde yazmayla birlikte en zor kazanılan becerilerdendir. “Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de zengin bir kelime hazinesine sahip olmak ön şarttır. Bir kişi, ne kadar zengin bir kelime serveti varsa ve sahip olduğu kelime servetini aktif olarak kullanıyorsa, dinlediklerini veya okuduklarını o kadar iyi anlar, kendini yazılı veya sözlü olarak o kadar iyi anlatır” (Sallabaş, 2012:2201). Öğrencinin kelime dağarcığını geliştirmesi, öğrendiklerini pratik yapabilmesi için ders dışında da aktif olarak öğrendiği yabancı dili kullanabilmesi gerekir. Yabancı dilde konuşma, öğrencinin kendini ifade edebilmesi açısından önem arz etmektedir. Fakat bazı öğrenciler karakterlerinden ya da tecrübelerinden kaynaklanan konuşma problemleri yaşamaktadır. Öğrenilen yabancı dilde konuşulması isteniyorsa öğrencinin çekinip utanmaması gerekir. Bunun içinde ne kadar çok sosyal ortamlara girilirse, ne kadar doğal konuşucu ile konuşulursa öğrenci açısından son derece faydalıdır. Doğal konuşucularla konuşulurken öğrenci farklı kelimeler, bildiği kelimelerin eş anlamlıları, deyim ve atasözleri duyar ve bunların nerede nasıl kullanıldığını doğal ortamda öğrenir. Ders dışında yapılan konuşmalarda dikkat edilmesi gereken bir nokta doğal konuşucularla değil de yabancılarla konuşurken muhatabın yaptığı yanlışların doğru diye kabul edilip öğrenilmesidir.

Ders dışı konuşma ortamlarına teknoloji açısından bakıldığında Skype, Whatsapp, Hangout, Tango, Viber, FaceTime gibi sohbet programlarında Türkçe konuşulabilir.

Ders dışı konuşma ortamlarına sosyal açıdan bakıldığında hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşanılması öğrenci açısından büyük bir avantajdır. Öğrencilerin sosyal hayatta çalışma imkânları olabilir, konuşarak çeviri yapılabilir. Yemekhane, alışveriş merkezleri, restoran, konser vb. ortamlar, öğrencilerin doğal konuşucularla Türkçe konuşabileceği yerler arasındadır.

3.1.4. Ders Dışı Yazma Ortamları

Yabancı dil öğreniminde ders dışı yazma diğer dil becerilerine göre daha az yapılan, yapmaktan korkulan bir beceri olarak görülmektedir. Öğrenciler yazmayı ilk olarak kendi dilleriyle paralellik kurmaya çalışarak öğrenmeye başlar. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencinin ana diliyle hedef dilin kurallarını, cümle içerisindeki kelime dizilişlerini yazma çalışması sırasında karıştırmamasıdır. Ders dışı yazma ortamları doğal konuşucular tarafından kontrol edilmesi gereken bir beceridir. Kontrol edilmeyen, ifade ve dil bilgisi yanlışları düzeltilmeyen bir yazma çalışmasının öğrenci açısından bir fayda sağlamayacağını söylemek yanlış olmaz. Ders dışı yazma faaliyetleri açısından ilk olarak öğrencinin ana dili ile hedef dilin alfabeti farklı ise öğrenci hedef dildeki metinleri bakarak yazabilir. Ders dışı yazma etkinlikleri olarak şiir, kısa hikâye, ders notu alma, yazarak çeviri yapma, günlük ve kelime defteri tutma, dizi film izlerken ya da şarkı dinlerken anladığı ya da bilmediği kelimeyi yazma, özet çıkarma, öğrencinin kendi belirlediği bir konuda yazması, bulmaca yapma gibi farklı ve yararlı aktiviteler söylenebilir.

Ders dışı yazma ortamlarına teknoloji ve sosyal ortamlar açısından bakıldığında SMS, Facebook, Twitter, Whatsapp gibi sosyal paylaşım ortamları öğrencilerin sıkça kullandığı ortamlardır.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu çevrede yaşaması onlara sayısız imkan sunmaktadır ve bu durum onların dil öğrenim süreçlerini hızlandırmaktadır. İletişimin ön planda olduğu günümüzde gerek yazılı gerek sözel ifade dil öğrenmede ölçüt kabul edilmektedir. Bu becerilerin sınıf içiyle sınırlı tutulması Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin süresini uzatacak ve niteliğini düşürecektir. Bu sebeple ders dışı yabancı dil öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, yaygınlaştırılması ve ders dışı dil öğrenme süreçlerinin değerlendirilip iyileştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle hem öğrenciler hedef dili daha kolay ve rahat öğrenebilecek hem de öğretmenler öğrencileri nelere ve nasıl yönlendirmeleri gerektiğini zenginleştirmiş olacaklardır. Yabancı dil öğreniminde ders dışı dil öğrenme ortamlarının araştırılmasının müfredat geliştirme konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar derinleştikçe öğretmenler öğrencileri dil öğrenme süreçlerinde daha iyi yönlendirme, onlara bu konuda daha iyi yardımcı olabilme adına önemli bir gelişme kaydedecektir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılarla Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Acat, M. B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: öğretmen kılavuz kitaplarına dönük bir eleştiri. *Eğitime Bakış*, 6 (17). 30–35.
- Aydın, S.& Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1). 81- 94.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Chusanachoti, R. (2009). *Efl learning through language activities outside the classroom: a case study of English education students in Thailand*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Michigan State University, Michigan.
- Council of Europe. (1998). *Learner autonomy in modern languages*. Strasburg: Editions of Council of Europe.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*. 10. 1-23.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eryaman, M. Y.& Kana, F. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Kılınç, A., ve Şahin, A. (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*.(2. baskı). (ss.147- 166).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gao, X. (2009). The ‘English corner’ as an out-of class learning activity. *ELT Journal*. 63(1). 60-67. doi:10.1093/elt/ccn013
- Gardner, D. & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*. 39. 78-89.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing student centred courses*. Oxford, UK: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(3). 797- 810.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. China: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kocatürk, C. (2011). *Learners’ perceptions of self-access language learning and promotion of autonomy through the self-access center in METU NCC SFL*. European University Of Lefke, Lefke.
- Knight, L. T., (2007). *Beyond the classroom walls: a study of out of class English use by adult community college ESL students*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Portland State University, Portland, Oregon.
- Köksal, D. & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Kılınç, A., ve Şahin, A. (Ed). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*.(2. baskı). (ss.49-64).Ankara: Pegem A Yayınları.

- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1). 14-29. doi: 10.2167/illt040.0
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3), 2199-2218.
- Sophocleous, S. P. (2013). Self-Access Language Learning Programme: The Case of the English Language Voluntary Intensive Independent Catch-up Study. *SISAL Journal*. 4(2). 125-140.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*, Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yavuz, Ş. (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ders dışı dil öğrenme ortam ve deneyimleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- (YTB,2014). <http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/tum-haberler/692-2014-turkiye-burslarini-kazananlar-belli-oldu> adresinden 14.09.2015 tarihinde alınmıştır.)
- (YTB,2015). <http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/tum-haberler/749-turkiye-burslari-2015-basvurulari-sona-erdi-> adresinden 14.09.2015 tarihinde alınmıştır.)

[¹Bu çalışma, 2015 yılında Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Ders Dışı Dil Öğrenme Ortam ve Deneyimleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.]

İletişim:

Hilmi Demiral

E-posta: hilmidemiral@gmail.com

Olan-Olması Gereken Perspektifinden Bir Medeniyet İnşacısı ve Eğitim Emekçisi Olarak Öğretmen

ERDİNÇ YAZICI

Gazi Üniversitesi

Gönderim Tarihi: 03.08.2016

Kabul Tarihi: 21.08.2016

Özet: Bugün gelinen noktada Türkiye'nin, modernleşme tarihinde yaşadığı patolojik durum ve ifrat - tefrit kıskacında tahrip olmuş nesillerinden sonra, yeni bir nesil için yeni ve doğru bir başlangıca ihtiyacı olduğu ortadadır. Türkiye bu başlangıcı hiç kuşku yok ki öncelikle eğitim politikalarında ve felsefesinde önemli bir değişikliğe giderek başlatabilir. Hiç kuşku yok ki söz konusu yeni başlangıcın gerçek mimarları öğretmenler olabilir.

Türkiye için öğretmen sorunu bir beka sorunudur. İdeal bir öğretmen için kafa yormak ve acilen böyle bir öğretmen modelini sürece dâhil etmek Türkiye için kaçınılmazdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bugün Türkiye'de siyasal ve toplumsal koşullar son yüz elli yılda olmadığı kadar müsait görünmektedir.

Bu noktada, Türkiye'nin yeni öğretmen kuşağı, yukarıdaki sözü edilen büyük dönüşümü gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır. Bir yeni tarihsel toplumsal inşanın yapı taşı olacak yeni öğretmen, bunu hem kendisi hem de yeni nesiller üzerinden yaparken, aynı zamanda çok önemli bir tarihsel sorumluluğu yerine getirmiş olacaktır. Bu noktada ideal bir öğretmen kuşağı için var olan sorunları çözerek şartları hazırlayacak bir politik öncelik ise kaçınılmazdır.

Türkiye'de yeni gelişen, yeniden bir büyük dünya gücü ve medeniyet inşacısı olma iradesinin sözü edilen yeni öğretmen marifetiyle ancak yeni nesillerde derin ve köklü bir sonuca dönüştürülmesinin mümkün olabileceği akıldan uzak tutulmamalıdır.

 **Anahtar Kavramlar:** Eğitim, Öğretmen, İdeal Tip, Rol Model, İdeal Öğretmen, Eğitim Emekçisi, Medeniyet İnşacısı


Teacher as a Constructor of Civilization and Education Worker From The Perspective of Situated-Must Be

Abstract: After the pathological conditions that Turkey experienced during the modernization process and the destroyed generations that lost in the grip of extravagance-tephrite, Turkey needs a new beginning for new generations at the point reached today. It's no doubt that this beginning of Turkey could be depend on new education policies and new philosophical approaches. And also it's no doubt that teachers are the architectures of this new beginning.

Issue of teacher is a survival problem for Turkey. Preoccupying for a ideal teacher and integrating this teacher model to the process is inevitable for Turkey. When this problem considered in this context, political and social conditions in Turkey seems more convenient than for last hundred and fifty years.

At this point, Turkey's new teacher generation must have the capabilities for the major transformation which mentioned above. When new teacher, who is the most important part of new historical social construction, do that over whom and new generations, will be realised an historical responsibility at the same time. Political priority is an obligation to solve the existing problems and prepare the necessary condions for an ideal teacher generation.

The spine that aforementioned about becoming a new world power again and building a civilization in Turkey can only be reach to a deep and rooted result with the gimmick of new teacher.

 **Keywords:** Education, Teacher, Ideal Type, Ideal Teacher, Educaion Workes, Civilization Construction

 **Atf için/cite as:**

Yazıcı, E., (2016). Olan-olması gereken perspektifinden bir medeniyet inşacısı ve eğitim emekçisi olarak öğretmen. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 7 (13), 147-162.

Giriş

İnsanın uzun tarihi içindeki hikâyesi bir bakıma tabiatla ve eşyayla kurduğu sürekli bağ ve ilişkinin hikâyesidir. Söz konusu ilişkinin muhtelif çıktıları içerisinde hüner ve meslek belki de en hayati olanları içerisindedir. Bu bağlamda *öğretmenlik*, belki de insanlığın en kadim ve en vazgeçilemez meslekleri içerisinde baş sıradadır. Onu insan toplumları için vazgeçmez kılan, olan yüzlerce meslek sayılabilecekken, öğretmenliğin bunca zaman önemini koruyup artırarak bugünlere gelen bir meslek oluşu, onun toplumsal sistem ve insani hayatın sürdürülebilmesindeki ihmal edilemeyecek rolü anlaşılabilir olarak anlaşılabilir bir durumdur.

Hayatı ve toplumu sürekli var kılan şey, aslında eski kuşaklardan yeni kuşaklara tabiatla ve insanla ilişkide biriktirilmiş tecrübenin kesintisiz aktarımıdır. Tarih boyu her toplumda, yeni nesillere her bilgi ve tecrübe aktaran aslında fiilen bir öğretmendir. Ancak *kültür ve medeniyet tarihi boyunca biriktirilen bilgi ve tecrübenin belli bir hız, hacim ve tecrübe ile aktarımı bu işin profesyonel bir bağlamda sürdürülmesine ihtiyaç göstermiştir. İşte bu profesyonel bağlamın ürettiği mesleğe öğretmenlik denilmektedir.* Buradan da anlaşılabilir gibi, zaman içerisinde gelişen tarihsel ve toplumsal tecrübe, zorunlu olarak yeni kuşaklara aktarımda profesyonelliği çağırır ve bu profesyonellik kadim bir meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkışını belirler.

1. Kurumsal Bir Perspektif Üzerinden Eğitim ve Öğretmen

Toplumsal sistemin beş önemli kurumundan birisi olan eğitim toplumsal süreçler boyunca istisnasız her toplumda varlığını perçinleyerek ve gittikçe daha fazla güçlenerek bu güne gelmiştir. Tarihsel planda toplumdan topluma farklılıklar gösterse bile eğitim önemini hiçbir zaman yitirmemiştir (Parelius& Parelius 1987: 21). Eğitim, insanlığın biriktirilmiş tecrübesini yeni kuşaklara aktarım aracı olarak bu rolünü, öncelikle öğretmenlerle yerine getirir. Tarihin kaydettiği ilk aktarım araçlarından birisi olarak öğretmen bu önemini hiç kaybetmeden bugünlere kadar gelmiştir. Bugün, bilişim teknolojilerindeki bunca inanılması güç gelişmeye rağmen, öğretmen eğitim kurumu içerisindeki önemini sürdürmektedir.

a. Bir Bilgi ve Tecrübe Aktarıcısı Olarak Öğretmen

Toplumsal sistemin karmaşık bir biçimde çalışan yapısı içerisinde eğitim en dinamik kurumlardan birisidir. Bu dinamik kurum dinamizmini,

bilgi ve tecrübeyi talep eden insanlar kadar aktarımı gerçekleştiren öğretmenlerden alır. Öğretmenin toplumsal hayatta oynadığı rolün çok yönlü bir rol olduğu bilinmektedir. Bu roller içerisinde en önemlilerinden birisi insanlık mirasının yeni nesillere aktarılmasında oynadığı hayati roldür (Levine and Havighurst 1992: 213). Bu rolün yeteri kadar yerine getirilmediği bir dünyayı düşünmek bile korkunçtur. İnsanlığın her evrede tekeri, ateşi, verem aşısını, makineyi yeniden yeniden keşfetmek zorunda kalmasını düşünelim. İşte insanlık, yeni kuşaklara bu vazgeçilemez ve hayati bilgi ve tecrübe aktarımını öncelikle öğretmenlerle yapabilir. Bu bağlamda öğretmen, bir beşeri toplumsal sistemin sürdürülebilmesi bakımından her toplum için vazgeçilemez öneme sahiptir.

b. Geçmiş Zamanı Yeni Zamana Taşıyan Araç Olarak Öğretmen

Eğitim aracılığı ile yeni zamana taşınan aslında bir geçmiş zaman bilgisi ve tecrübesidir. Yahya Kemal'in bizim nasıl bir millet olduğumuzu ifade etmek için kullandığı ' Kökü Mazide Olan Atiyiz' sözü belki de güçlü bir millet ve toplumun aslında kendisini nasıl bir bağlamda konumlandırarak var olabileceğini gösteren sağlam bir ifade olarak görülebilir. Bireysel olarak herhangi bir insanın da güçlü ve dengeli bir kimliğe sahip olabilmesi, dün-bugün-yarın arasında kurabileceğimiz kuvvetli bağlar ve köprülerle mümkün olabilir.

İşte tam yukarıdaki bağlamda öğretmenin rolü açıkça ortaya çıkmaktadır. Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yeni zamanı inşa ederken, aslında bir geçmiş zaman/eski kuşak temsilcisi olarak bulunmaktadır. Söz konusu bağı tek tek öğrencilerin bireysel tecrübeleri üzerinden kurabilmelerine yardımcı olan öğretmen, aynı zamanda makro bir köprünün kurulmasına da öncülük etmiş olur. Aslında söz konusu makro köprünün modern ve post-modern dönemde devasa boyutlar kazandığı bilinmektedir. Söz konusu boyutun eğitimi ve öğretmeni tarihin belki de en köklü değişimi ile karşı karşıya bıraktığını(Narasaiah 2008: 56) da burada ayrıca ifade etmek gerekmektedir.

c. Beşeri İnşayı Yeni Nesillere Taşıyan Araç Olarak Öğretmen

Medeniyet insanlığın geçmişten biriktirerek getirdiği en değerli tecrübesidir. *Öğretmen, sınıfta çocuklara ait oldukları medeniyet ve insanlık tecrübesinin kapılarını aralayan ve onları içeriye davet eden adamdır.* Aslında her öğretmen bir davetçidir. Çocuğun ve gencin, içine doğduk-

ları medeniyet alanı ile verimli ve sistematik bir ilişki kurmasında öğretmen; ortaya çıkacak pek çok sorunu bir çırpıda çözen insandır(Taşpınar ve Diğerleri 2004: 23). Diğer yandan bu ilişkinin güvenilir bir bağlamda sürdürülmesi için de öğretmen önemli roller oynar. Çocuk ve genç kendi medeniyetine aidiyetini ve ilgisini öğretmen üzerinden kurar ve geliştirir.

Genç insan eğitim sürecinde öğretmenle birlikte milletini ve medeniyetini sever. Öğretmen bir başka bağlamdan ele alındığında öğrenci için bir medeniyet temsilcisidir. Ait olunması gerekenin, ideal alanın sınavtaki temsilcisi öğretmen, dâhil olunacak olanın tadı, tuzu ve rengidir. Bu bağlamdan bakıldığında öğretmen öğrenciyi alıp ait olacağı kültürün kapısını aralayarak onu içeriye davet ve dâhil eden adamdır.

d. Kadim Bilgeliğe Köprü Olarak Öğretmen

İnsanın medeniyet kurması akşamdan sabaha yaşanıp bitmiş bir süreç değildir. İnsanlık, aslında, derin bir dünyevi ve uhrevi tecrübenin birikimi olan muazzam bir dönüşüm sürecinin hikâyesidir. Bu muazzam hikâye, özünde kadim bilgeliklerin süzülerek kendini inşa ettiği derin bir şuurun fonksiyonudur. Öğretmen bu bilgeliğin dilini topluma yeni katılmaya hazırlanmakta olan çocuklara büyük bir beceri ve fedakârlıkla öğreten adamdır(Bayrak 2004:56). Öğretmenin ilk bakışta yeni nesillere öğrettikleri gündelik hayatın sıradan ihtiyaçlarına cevap oluşturacak şeylermiş gibi görülse bile, aslında, her öğretilen şeyin uzun bir tarihsel tecrübenin ürünü olduğunun dikkatlerden kaçırılmaması gerekir.

Her ne kadar ilk bakışta modern bir paradigma üzerinden medeniyet daha çok teknik taraflarıyla tarif ediliyor olsa bile onunun içini asıl dolduran şey anlam ve değer sistemleridir(Jarrett 1991:22). Bu bağlamda tarihsel olarak hayatın pratik tecrübesi, aşkın alanla filtrelenen üretim içinden süzülerek gelen insanlık mirası kadim bilgeliğin ortaya çıktığı zemini oluşturur. Öğretmen bu *kadim bilgeliğin köprüsü* olarak görülebilir.

Öğretmenliğin ne derece de önemli bir iş olduğu bilgelik ve öğretmenlik arasındaki ilişkide kavranabilir. *Tarihin bütün bilgeleri derin ve süzme bir akıl ve ferasetten damıttıklarını etrafa dağıtan insanlardan başkaları değildi. Bu bağlamda bakıldığında aslında öğretmenler için bir ideal tip aranacaksa aranan o ideal tip bir bilgeden başkası olamaz.* Böyle bakıldığında daha iyi anlaşılabilir ki aslında *tarihin bütün bilgeleri, aynı zamanda tarihin büyük öğretmenlerinden başkaları değildi.*

e. Bir Kişilik İnşacı/ Bir Rol Model / Bir İdeal Tip Olarak Öğretmen

Öğretmenliği, hayatıyet kazandığı sosyal ve kültürel ortamından ayrı bir bağlamda anlayabilmenin imkânı yoktur. Öğretmen, öğrenciyle ilişkileri bağlamında ele alındığında, aslında sosyal insanı inşa eden gerçek bir rol model olarak ortaya çıkar(Kumar 1989: 19). Öğrenci bir ayna gibi bu rol model öğretmeni karşısında tutarak kendini onun kalıbına sokar. Bu bağlamda *bir ideal tip olarak, daima öğrencinin kişilik inşasının kaynağı olan öğretmen, öğrencileri için çok yıllar sonrada zihinlerden silinmeyen, hatıraların başköşesinde duran adam olarak daima yaşama-ya devam eder.*

Unutulmamalıdır ki hangi çağda olursa olsun öğretmen, öğrenci ve eğitim kurumu ile birlikte eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsuru olmayı sürdürecektir. Öğretmen olmaksızın kurumla-öğrenci günümüzün gelişmişlik koşullarında dahi eğitimin gerçekleşmesi için yeterli olmayacaktır (Canikli, 2005: 67).

Bir diğer bağlamda Öğrenci, öğretmeninden aldıklarını önce arkadaş çevresine, ileride çocuklarına ve torunlarına eşsiz bir miras olarak aktararak bu yolla öğretmeni geleceğe taşımış olur. Dost sohbetlerinde insanların öğretmenlerini saygı ve hayırla yâd etmeleri, aslında öğretmenlerinin mükemmelliğinden daha çok onların öğretmenlerini nereye koyduklarıyla ilgilidir. Bu yer, esas olarak daima hafızalarda yaşatılmak istenen, iz bırakan bir ideal insanın yerinden başka bir yeri ifade etmez.

2. Sosyal ve Medeni İnsanı İnşa Eden Adam: Öğretmen

a. Sosyalleşe ve Sosyal İnsanın İnşasına Katkı

İnsanın tabiatla, öteki insan ve toplumla teması toplam olarak adına medeniyet dediğimiz en büyük beşeri birikimi ortaya çıkarmıştır. İnsanlığın bu beşeri âlemden tecrübe ederek ve biriktirerek getirdiği her şey kültürdür. Kültür, nesilden nesile aktararak genişleyen ve büyüyen bir beşeri gerçeklikten başka bir şey değildir(Yazıcı ve Diğerleri 2015: 86-87). İşte bu bağlamda öğretmen, insanı insan yapan bu beşeri birikimi ve tecrübeyi yeni kuşaklara aktaran adamdır. Böyle bakıldığında öğretmen hem bir kültür taşıyıcı hem de bir kültür aktarıcı olarak insanlığın yeni zamanlara, yeni kuşaklar üzerinden aktarılışını sağlayan adamdır.

Bir diğer bağlamda ele alındığında *kültürün bütün zamanlara ve coğrafyalara yayılmış devasa muhtevası, öğretmenin birikimi ve aktarımında muhteşem bir anlamlı öze dönüşür*. Bu yolla öğrenciler kültürün muhtevasını bizzat yerine giderek hatta bizzat yaşayarak öğrenmek zorunda kalmazlar. Öğretmen sayesinde insanlık devasa kültürel tecrübesini mucizevî araçlarla kısa bir zamanda, çok sınırlı maliyetlerle yeni kuşaklara aktarmak gibi çok önemli bir işi başarabilmiş olur. Toplamda, teknolojinin dev adımlarla ilerlediği bu çağda bile teknoloji bazı alanlarda öğretmenin yerini alıyor olsa bile asıl rolün kalıcılığı bütün çıplaklığı ile ortada durmaktadır.

b. Büyük Adamı İnşası Yoluyla Tarihe Katkı

Tarihe ve medeniyete yön veren her insan/ her büyük adam aslında bir hazırlık sürecinin eseridir. Bu hazırlık sürecinde öğretmen vazgeçilemez bir öneme sahiptir. İnsanlık tarihi birçok dehanın ve büyük adamın içinden gelip geçtiği bir süreci ifade eder. İnsanlığa yön veren bu büyük insanların yanında ya da arkasında bir büyük öğretmen görülür ya da hissedilir. Osman Bey'in yanında Şeyh Edebalı'yi, Fatih'in yanında Ak Şemsettin'i, Kanuni'nin yanında Ebussuud Efendi'yi gördüğünüzde adeta eserin mimarını görmüş gibi olursunuz. Yine insanlığa çok büyük acılar çektirmiş ya da zulümler yaşatmış insanların da aslında bilge bir öğretmenin eline düşememe gibi acı bir talihsizliği yaşadığı görülür. Bu bağlamda aslında öğretmenler, büyük liderlerin ve abide şahsiyetlerin mimarları gibidirler.

c. Hakkı Ödenemeyen Adam

Öğretmenin insan üzerinde oynadığı rol, ona öğrencisi üzerinde hesaplanamaz ve karşılanamaz bir hak tesis eder. ' Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum ' inancına sahip bir kültürde öğretmenin toplumsal sistemde yerinin ne olabileceğini kestirebilmek güç değildir. Bu vurgunun aslında derin ve ödenemeyecek bir borç - alacak ilişkisinde borcun niçin hep öğrenci tarafında duracağını zihni geri planını verdiği de açıkça görünmektedir. Aslında toplumda her yeni nesil varlığını bir önceki nesle borçluyken, gelecek nesiller de varlıklarını bugünkü nesillere borçlu olacaklardır. Bu durum işin tabiatı gereğidir. Diğer yandan bu aktarımın ve borçluluğun fiziksel boyutu dışarı alındığında, bu ilişkide borçluluğun yine öğretmene çıktığı görülecektir. Öğretmen, belki de yeryüzünde –ebeveynlerimiz hariç- mutlak manada borçlu olduğumuz ve borçlu kaldığımız yegâne insandır.

3. Türkiye'nin Bozuk Öğretmen Düzeni

Yukarıda tarihsel perspektiften öğretmenin teorik olarak oturduğu toplumsal bağlam üzerine bir dizi tespit yapıldı. Söz konusu teorik bağlamla ilgili bir biçimde her kültürde, toplumda hatta tarihsel durumda öğretmenin karşımıza değişik formlarda, değişik rollerle çıktığını da unutmamak gerekir. İşte Türkiye, tarihsel geri planı ile bu duruma iyi örneklerden birisi olarak değerlendirilebilir.

İçinde bulunduğumuz dönemde genelde eğitim sistemi ve özelde öğretmen kimliği açısından öne çıkmış çok sayıda sorunun var olduğu da unutulmamalıdır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulaması, aday öğretmenlik ve aday öğretmen yetiştirme süreci, özel okul öğrencilerine eğitim-öğretim desteği, temel eğitimden orta öğretime geçiş, Suriyeli öğrencilerin eğitimi, terör-eğitim ilişkisi ve cinsel istismar ve taciz vakaları bu sorunlar içerisinde öne çıkan örneklerdir (Eğitim Bir Sen, 2016: 253-254).

Öğretmenliğin, genel olarak yukarıda aktarılan bağlamı üzerinden düşünüldüğünde, Türkiye tecrübesini nasıl anlamak gerekir? Modernleşme tarihimiz içerisinde, bu bağlamın bir hayli tahrip edildiği ve sorunlu bir öğretmen modeli, yetiştirme düzeni ve eğitim sistemi üzerinden bugün oldukça tahrip olmuş bir yapı ile karşı karşıya kaldığımız derhal anlaşılabilir (İşçi 2000:182-188). Sorunlu geçmişe ve kaybedilen zamana, ilave olan sorunlara rağmen Şimdi Türkiye, uzun on yıllar içerisinde ortaya çıkmış bu durumu değiştirebilecek bir irade ortaya koyabilecek mi? Bu sorunun olumlu bir karşılık bulması, hiç kuşku yok ki öncelikle önümüzdeki dönemde öğretmenlik kurumunun belki de yeniden inşası ile mümkün olabilecektir.

a. Ezberci ve Tekçi Bir Sistemin Yürütücüsü Olarak Öğretmen

Geçtiğimiz dönemdeki tüm değiştirme çabalarına ve gayretlere rağmen bugün Türkiye'de öğretmen, yürütmek durumunda kaldığı eğitim sistemi üzerinden tekçi ve ezberci bir eğitim sürecinin maalesef bir unsuru durumundadır. Öğretmenlik yukarıda bir miktar vurgu yapılan insanlığın kültürel çeşitliliği ve kendi toplumunun kültürel birikimini olanca zenginliği ve çeşitliliği içerisinde sunması gereken bir aktarıcı olması gerekirken, Türkiye'de bu başarılamamıştır (Vural 2003:25)

Kabul etmek gerekir ki İdeolojik, katı modernist, batıcı ve anti-demokratik önyargıların belirlediği bir süreçte öğretmen, ezber yaptırıcı ve egemen anlayışa itaat ettiren bir araç durumuna düşürülmüştür. Köy

Enstitüleri üzerinden ballandıra ballandıra anlatılan model, esas itibariyle antidemokratik ve batıcı bir taklit eğitim modelinden başka bir şey değildir(Bak. Kirby 2012). Öğretmen, bu model üzerinden Türkiye’de uzun zaman kendi medeniyet alanından uzak bir yerde kendine yabancı bir aktarıma mecbur edilmiştir.

Son kırk yılda içine düşürüldüğü kıskaçtan eğitim ve öğretmen modelinde de çıkmaya çalışan Türkiye modern batı tecrübesi ile kadim gelenek ve medeniyet alanının tahrip edici geriliminde çıkarak kendi özgün modelini oluşturamamıştır. Her müdahalenin yeni sorunlar yarattığı, geride kalan süreçte, adeta değişmeyen tek gerçek ezberci eğitim ve tekçi algının öğretmen üzerinde yarattığı kalıcı tahrifatıdır.

b. Yeni ile Değiştirilemeyen Eski Model: Batı Taklitçisi / Otoriter ve Katı Modernist

Geçen iki yüzyıl, bilindiği gibi, Türkiye’de büyük siyasal, ekonomik ve toplumsal çalkantılarla geçti. Batı karşısında İslam medeniyetinin büyük bir krize girişi büyük bir travmayı kaçınılmaz olarak üretti. Kriz karşısında verilen modernleşme cevabı yeni sorunlar yarattı. Örneğin, Türk Modernleşmesini diğer modernleşme tecrübelerinden ayıran en önemli tarafı, kendi uygarlık alanından koparak batıya ait olmayı hedef edinen otoriter ve sert bir karaktere sahip olmasıydı. Bu durum yeni bazı fırsatlar getirirken çok ciddi yeni sorunlarında kapısını araladı.

Yukarıdaki bağlam da ele alındığında Türkiye’de modernleşme döneminde öğretmenin rolü, çocukların ve gençlerin kendi geriliğinden(!) kurtularak nasıl çağdaş olabileceklerini anlatmak ve öğretmektir (Bak. Kirby 2012). Bu süreç içerisinde hem öğretmen yetiştirmede hem de öğretmen aracılığı ile yeni bir nesil yetiştirmede çok ciddi sorunlar yaşandı. Kendi köklerine, inanç değerlerine ve kültürüne yabancı hatta böyle bir geri planı kendisi için aşağılayıcı bulan bir öğretmen neslinin elinde yetişen kuşaklar üzerinden Türkiye, kendisi için oldukça çalkantılı bir asrı yaşayarak bugünlere kadar geldi.

Bu koşullar altında içinde bulunduğumuz dönemde öğretmenlik mesleğinde toplumsal ve tarihsel değer yargılarıyla barışmış, taklitçilikten uzak, aşağılık kompleksinden kurtulmuş anlayışın hakim kılınmasının hayati bir önem taşıdığı açıktır (Akar, 2006: 26).

Son otuz yılda alınan bir dizi olumlu bir mesafeye rağmen, eğitim alanında yapılacak olanların henüz daha başında olduğu bugünkü mev-

cut duruma bakıldığında rahatlıkla anlaşılabilir. Otoriter, batıcı ve tekçi anlayış nasıl anlayışla yer değiştirmektedir, Yer değiştirmelidir? Yürütül-mekte olan bütün çabaya rağmen bu soruların hakiki cevabının verileme-diği bir gerçektir.

c. Soğuk Savaş Kıskaçında Tahrip Olmuş Bir Kimlik Olarak Öğretmen

Türkiye'nin Cumhuriyetin başında içine girdiği radikal modernleşme süreci eğitimde, münhasıran öğretilmekte önemli değişimlerin yaşanmasını getirdi. Türkiye'nin içe kapanma, sert modernleşme ve kökten kopuş sürecinin altmışlı yıllardan başlayarak çok tahrip edici bir soğuk savaş dönemi ile devam etmesi, bir olgu olarak öğretmenliği ciddi düzeyde etkilemiştir. Öğretmenliğin esas itibarıyla bir muhteva, derinlik ve tevazu olarak karakter kazanması gerekirken söz konusu bu dönemde, son derece sığ ve önyargılı bir ideolojik öğretmen kuşağı egemen bir öğretmen kuşağı haline gelmiştir. Öğretmenlerin ideolojik bölünme ve çatışmalarla kamplaştıkları, öğretmen yetiştirme sürecinin neredeyse aylara indiği yetmişlerin sonunun o cinnet ikliminde öğretmenlik Türkiye'de uzun yıllar kendini toparlayamayacağı ve imajını bir türlü düzeltmeyeceği çok ciddi bir yara ile karşı karşıya kalmıştır.

Ne yazık ki Türkiye'de yetmişli yıllarda öğretmenlik etrafında oluşan ya da oluşturulan egemen algı, seksenler ve doksanlarda alınan önemli mesafelere rağmen değiştirilememiştir. Eğitimi yetersiz, fazlaca yorulmadan ücret alan, zamanının çoğu boş geçen, yaz boyu tatil yapan insan olarak etiketlenen ve ortaya koyduğu bütün talepler, söz konusu negatif algı üzerinden endişeyle karşılanan adam olarak öğretmen, maalesef bugün Türkiye'de bu algıya kilitlenmiş durumdadır. Öyle anlaşılmaktadır ki bu algıyı aşmak daha bir hayli zaman alacaktır.

d. Düşük Ücret ve Statü Baskısı Üzerinden Yaşanan Kalıcı Tahribat

Bugünkü Türkiye'de, yukarıda çizilen ve bir türlü düzeltilemeyen *öğretmen algısı*, bugün bazı çevreler tarafından kullanışlı bir algı olduğu gerekçesi ile ısrarla sürdürülmek istenmektedir. Çünkü öğretmenleri egemen algıya kilitlemek, sürekli bir düşük ücret ve düşük statü baskısı anlamına gelmektedir. Öğretmen Türkiye'de hak ettiği ücreti talep edemez, talep ettiği ücretleri talep etmede aslında yüzü olmaması gereken, geçinmek için ikinci hatta üçüncü iş yapmasının aslında bir öneminin olmadığı insan

olarak paranteze alınırken, aslında bilinmelidir ki Türkiye'nin geleceği, millet olarak ortak varlığımız paranteze alınmaktadır.

Genel bütçeden en çok payın eğitime ayrıldığı ile haklı olarak öğünen siyaset kurumu, düşük ücret ve statü / saygınlık baskısı ile incitilen yüz binlerce öğretmenin Türkiye'nin geleceğine neye mal olacağını da hesaplamak durumundadır. Saygınlığını yitirmiş, geçim sıkıntısı yaşayan ve ihmal edildiğini düşünen yüz binlerce öğretmenin (Vural 2003: 39-40) sınıflarında nasıl bir ruh hali ve motivasyonla öğrencilerle yüz yüze olabileceği düşünülmektedir? Bu bağlamda Türkiye'nin yeni ve geniş bir anlayış beraberliği oluşturması, ortak bir algı ve sağlıklı bir diyalog üzerinden yeni bir öğretmen algısı geliştirmesi acil bir sorun olarak ortada durmaktadır.

4. Olması Gereken Öğretmen

Aşağıda uzun zaman içerisinde en çok sorulan can alıcı sorulardan birisini yeniden sorarak yukarıdaki başlığa bir cevap üretilmeye çalışılacaktır. *Türkiye'de, yukarıda bahsedilen durumdan nasıl çıkılabilir ve çağ ile kendi medeniyet değerleri arasında altın bir köprü kurarak bunun ışığını yeni nesillere yansıtacak bir ideal tip olarak yeni öğretmene nasıl kavuşulabilir?* Bu soru, kuşkusuz Türkiye'nin 21. Yüzyıl Öğretmen Vizyonuna ışık tutacak hayati cevaplarla karşılanabildiği oranda bir anlam kazanabilir (Yaman 2011:47). Beklenen öğretmen, hiç kuşkusuz bu bağlamda gelişecek bir anlayış ve siyasetin ürünü olarak ortaya çıkacak ve üzerine düşen tarihi ve kadim misyonu yerine getirecektir. Aksi bir durum ise yeni sorunların başlangıcı olacaktır.

Beklenen yeni öğretmen modeli üzerine yapılan ve yapılacak çalışmaların oluşturacağı yeni iklimde bu konu çalışılmaya devam edecektir. Bu cümleden olmak üzere aşağıda yeni öğretmen tipi ile ilgili belli başlıklar altında belirli özellikleri ifade eden belirli tespitler yapılmaktadır.

a. İdeal İnsan ve İdealist Öğretmen

Herhangi bir toplumda sıradan sade insanlar kadar, kendini ideal bir toplum için sürekli yenileyerek inşa eden idealist insanlarda vardır. Türkiye'de öğretmen tecrübesi bunun özgün örnekleri ile doludur (Eğitim-Bir-Sen 2008). Öğretmen bu insan tipinde somutlaşan bir kişilik olarak kendisini inşa eder. Bir toplum öğretmenini gündelik işlerin esiri olmuş sıradan bir insan olmaya ittiği gün, kendi bitişinin de başladığını

ilan etmiş olur. Her toplum idealist insanların sırtlarında ve yüreklerinde yükselir. İşte bu noktada öğretmen bu idealist insan tipinin en iyi örneği olarak karşımıza çıkar. Kendi dışında uzun ve ulvi hedefler için yaşayan ve çalışan bir idealist insan olarak öğretmen, bunu yaparken, etrafa ve topluma bu insan tipinin en iyi örneklerini sunar. Kendisi bir ideal insan olarak sınıfta ve toplumda parmakla gösterilirken ve gıpta edilen insan olarak öğretmen idealizmin fedakârlık, tevazu, birikim gibi hasletlerini ortaya koyarken, diğer yandan da bir ahlak ve inanç adamı olmanın özelliğini bütün güzelliği ile ortaya koyar.

Kişiliğinde, ideal insanla idealist öğretmeni en uygun bir terkipte birleştirebilen öğretmen, Türkiye için yerli ve milli bir eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu öğretmenin aslında kendisi olarak görülebilir. Bir sistem var olan öğretmenle ideal öğretmen arasındaki makası kapatabildiği oranda başarılı olabilir.

b. Bir Ahlak Abidesi

İnsanoğlunu hayvandan ayıran önemli farklarından biriside irade ve ahlak sahibi oluşudur. Bir öğretmenin, öğrencilerine vereceği öncelikli şey; kişiliğin temelini oluşturan güzel ahlaktır. Bir öğrencinin eğitim ve öğretiminden beklenen öncelikli şey; bilgi öğrenmekten daha çok insani ve ahlaki gelişimidir. Öğrenci bu hayati derecede önemli özelliği ahlaklı bir ideal öğretmen olarak sınıftaki öğretmeninden kazanabilir.

Yukarıdaki bağlamda düşünüldüğünde, sınıfta öğretmenin öğrenciler karşısında bir ahlaki model olarak bulunması, aslında ahlaklı ideal bir insanın eğitim süreçleri boyunca gelişiminin başlangıcını oluşturur. Nitekim insanlık tarihi boyunca karşılaşılan insani ve ahlaki değerleri gelişmemiş ancak çok şey bilen, güç ve iktidar sahibi insanların insanlığa ne büyük zararlar verdiği, ne büyük felaketlerin sebebi oldukları birçok tecrübede ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan öğretmen için ahlaki donanım vazgeçilemez bir önkoşul durumundadır.

c. Bir Dünyalı Vatansever

Öğretmen, esas itibariyle, öğrenciye bir dünya tecrübesini anlatan adamdır. *İdeal her öğretmen aslında dünyalı bir vatansever olmak durumundadır.* İdeal bir insan tipi, yaşadığı toplumun kültürü, tarihi ve moral değerleri ile insanlığın toplam mirasını sentezleyerek geleceğe taşıyabildiği kadar kendi kişiliğinde ideal bir senteze ulaşabilir. Bu iş öncelikle eğitim süreçleri boyunca öğretmen tarafından yeni kuşaklara öğretilerek

aktarılır. Bu boyutta ele alındığında öğretmen, öncelikle bu sentezi kendi kişiliğinde gerçekleştirerek sınıfa taşıdığı oranda görevini yerine getirmiş olur.

Öğretmenin dünyalı oluşu, dünyanın bilgisini ve tecrübesini tarafsız bir biçimde sınıfa taşıyor oluşu, onun bir idealist vatansever olmasının önünde asla bir engel teşkil etmez. Çünkü kendi milletine, tarihine, inanç köklerine ve medeniyet değerlerine sıkı sıkıya bağlı ve bu değerleri geliştirmek ve ilerleme yaratmak için çırpınan vatansever öğretmen bunu öncelikle dünyanın bilgisini sınıfına ve kendi kültürüne taşıyarak yapabilir. Bu bağlamda öğretmenin dünyalı bir vatansever olması daha iyi anlaşılabilir.

d. Medeniyet İnşacısı

Öğretmen bir diğer bağlamdan ele alındığında aslında bir medeniyet inşacısıdır. Öğretmen, sınıfta yeni kuşağın yapıtaşı olacak yeni ideal insanın inşa ederken, aslında makro planda onunla birlikte yeni bir medeniyetin insan tipini inşa etmektedir. Bizim açımızdan öğretmenin yeni Türkiye’de oynayacağı temel rol, bu bağlamdan kalkarak bakıldığında, yeni kuşaklar üzerinden kadim medeniyetimizi diriltirek yeni bir medeniyetin inşa edilmesine katkıda bulunmaktır.

Bugün, Türkiye’nin yeniden kendini bulduğu ve medeniyet köklerine döndüğü bir dönemde, öğretmene her zamankinden daha ağır sorumluluklar düşmektedir. Türkiye için yeni öğretmen, sıradan sınıf içi sorumluluklarını yerine getiren bir eğitim profesyoneli olamaz. O sınıf içinden başlayarak gittikçe toplumun daha geniş kesimlerine doğru yayılan yeni bir medeniyet anlayışı ve bu yeni medeniyet anlayışının insan tipini büyük bir çaba, inanç, bilgi ve samimiyetle inşa ederek kendinden beklenen gerçek rolü yerine getirmiş olur.

e. Sınıfa, Mabede Girer Gibi Giren İnsan

İdeal bir öğretmen önce bir ahlak abidesi olarak öne çıkar. Öğretmenin, bir ideal tip olarak rolünü gerçek anlamda yerine getirip getiremediğini kendini bir sınıf ortamında ortaya koyuşunda görmek mümkündür. Öğretmenin istenilen bir ideal öğretmen olarak kabul edilebilirliği onun sınıfa girişindeki vakur tavrında ortaya çıkar. *Gerçek bir öğretmen, bir medeniyet temsilcisi öğretici olarak sınıfa bir mabede girer gibi giren adamdır.*

Ciddiyet, tevazu, inanç ve aşkın bir psikolojinin sarmaladığı bir karakter olarak sınıfa giren adam, sınıfa girişiyle birlikte bu iklimi bütün sınıfa yayar. Öğretmen bu işi sınıf ortamında başarabildiği oranda bir ideal tip olarak sorumluluğunu yerine getirmiş olur. Öğretmen esas olarak sınıfa bir mabede girer gibi girdiği gün istenilen kıvama ulaşmış olur.

f. Sınıfta Kalple Aklı Birleştiren İnsan

Medeniyetlerin kökleri üzerine yapılan araştırmalardan ortaya çıkmaktadır ki İslam medeniyetinin mayası, aşk ve aklın evliliğinden karılarak vücuda getirilmiş bir medeniyet mayasıdır. İslam medeniyetini doğu felsefelerinden ayıran akılcılığı, batı medeniyetinden ayıran maneviyatıdır. Sırf bu sebepten çoğu değerlendirmelerde İslam medeniyeti *Aşk Medeniyeti* olarak da ifade edilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bizim medeniyetimizin öğretmeni, kişiliğinde bu büyük sentezi yapabildiği kadar ideal bir öğretmen olur.

Sınıfta akli, aşkı ve sezgiyi genel bir gelişme iklimine dönüştüren öğretmen, aranan ideal öğretmendir. Türkiye'nin son yüzyılında bu büyük sentezi geliştirme becerisini gösteremeyen kuşakların elinde nice kuşakların çarçur olduğu acı tecrübeler üzerinden bütün çıplaklığı ile görülmüştür. Şimdi Türkiye'de zaman, bu kayıpları telafi etme zamanıdır ve bir tür telafi programı bu beceriye sahip ideal öğretmenler yetiştirerek ve ideal bir eğitim sistemi kurarak başlayabilir. Nitekim İslam Medeniyetinin yeniden ihyasından söz edildiğinde de başlangıç noktasının burası olduğunu unutmamak gerekir.

g. Sınıfa İnsanlık Tecrübesini Taşıyan İnsan

Yeryüzünde *insan* sosyallik geliştirebilen tek canlıdır. İnsanın sosyalleşme süreçlerinde kuşandığı sosyallik, akıl kullanma ve irade ortaya koyması söz konusu olmasa, aslında, insan sıradan bir hayvandan farklı bir canlı değildir. Bir bakıma insanı diğer canlılardan ayırarak farklı bir canlı varlık kategorisine yükselten şeyler söz konusu bu özellikleridir. İnsan bu yeteneklerini kullanarak hayvandan ayrılırken, çok ayrı bir serüveni de başlatmış olur. Bu serüven, uzun bir *insanlık tecrübesi* olarak karşımıza çıkarken, *adalet, eşitlik, hakkaniyet, vicdan gibi son derece de insana has algıların geliştiği bir kültür üzerinden medeni ve sosyal insanı geliştirir*. Bu boyutta insanlık, müstesna bir değer alanı olarak, bağımsız bir bağlamda gelişen büyük bir insani, tarihsel ve toplumsal tecrübe olarak ortaya çıkar.

Öğretmen, yukarıda bahsedilene olgusal bir gerçeklik olarak bu devasa insanlık tecrübesini sınıfta küçük insanlara aktaran adamdır. Öğretmen bunu yaparken sadece sınıfta insanlık tecrübesini aktaran adam değildir. Aynı zamanda bu tecrübenin sınıftaki örneğidir. Bu örnek ortaya koyduğu sınıf içi ideal rol modellik ile öğrencilere insanı öğretmez bizzat gösterir. Öğrenci ahlakın ne olduğunu, hakkın, adaletin niçin gerekli olduğunu bunları bizzat hayata geçiren öğretmenden öğrenir. Onun için öğretmen, aslında, sınıftaki insan yavrusuna insanlık tecrübesini insanca öğreten insandır.

h. Öğrenciyi Kendi Ruh Köküne Bağlayan İnsan

Şurası unutulmamalıdır ki bir insan, öncelikle, kendi doğduğu ve büyüdüğü topluma, kültüre ve medeniyete kök salarak dünyaya kök salar. Bu yolla bir dünya ve âlem fikri kendi bulunduğu yerden konumlanarak gelişmeye başlar. Dengeli ve kendi ile barışık bir kimliğin inşasının başladığı yer de burasıdır. İnsanın yukarıda söz konusu edilen yol haritasını takip etmesine yardımcı olan rehber ise hiç kuşku yok ki öncelikle öğretmendir.

Eğitim sürecinde öğrenci, rehberi öğretmeni ile yol haritasının karşısına çıkardığı her yeni durumda, yeteri kadar kavrayamadığı her şeyi yeniden konuşur, tartışır, kavrar ve geçer. Yeteri kadar tanımadığımız bir kültürü tanıırken ya da bir ülkeyi gezerken bir rehberin bize verebileceğinden çok daha fazlasını öğretmen gence ve çocuğa kendi kültürünü tanıtırken verir. Ayrıca genç ve çocuğun kendi varlık alanını, kültürünü tanımasından öte onunla duygusal bir bağ geliştirebilmesini de öğretmen sağlar.

Öğretmen, diğer yandan çocuğun ve gencin ait olduğu ruhu ona üfleyen adamdır. Kendisi ile ruh kökü ve zihniyet dünyası arasında sarılmaz bağlar kurmasında çocuk ve gence yardımcı olan öğretmen, aynı zamanda bu yolla beklenen *ideal insanın* inşasına da gereken katkıyı yapmış olur.

i. Öğrenciyi Açık Toplumsal Sisteme ve Çoğulculuğa Taşıyan İnsan

Bir bakıma Mevlana'nın pergel metaforunda olduğu gibi, bir ayağı ve yüreği ile kendi inanç ve medeniyet değerlerine basan, diğer ayağı ile bütün bir dünyanın tecrübesini dolaşan insanı yetiştirmek, bugün Türkiye'nin en büyük hedeflerinden biri olmak durumundadır. Gittikçe daha çok kendi kültür – hatta alt kültür – alanına kapanarak kendinin dışındaki dünyaya kör ya da tam tersi kendi dışındaki dünyaya teslim olarak

kendi dünyasına sağır bir nesil asla ideal bir nesil olamaz. Türkiye bugün bu ifrat tefrit ikileminden yeni bir denge ve uyumla çıkmak zorundadır.

Bugün, Türkiye için ideal nesil, bugünkü dünyanın; bilimin, teknolojinin, ekonominin hülasa kültürün farkında, ondan alınması gerekeni alan, kendi kültür ve medeniyet değerleri ile aldıklarını bir terkibe tabi tutabilen nesildir. Ne çağın karşısında ezilen ve aşağılık duygusuna sürüklenen ne de çağdan ve zamandan habersiz kendi dehlizlerinde kendi dünyasını kurmaya çalışan nesil Türkiye'nin beklediği nesil olamaz.

Yukarıdaki bağlamda düşünüldüğünde ideal öğretmen, öncelikle, kendisi yukarıda vurgu yapılan bağlamın ürünü olduğu kadar ideal olabilir. Diğer yandan bakıldığında da kendisi böyle bir bağlamda yetiştirilmiş öğretmenler, ancak, ideal terkinin altın neslini yetiştirebilir. İdeal nesil, kökleri kendi inanç ve medeniyet değerlerinde, dalları ve yaprakları âlemi dolaşan bir çınar gibi kök salan nesildir. Hiç kuşku yok ki bu ideal nesilde öncelikle ideal bir öğretmen nesline ihtiyaç duymaktadır.

Sonuç

Türkiye'nin modernleşme tarihinde yaşadığı patolojik durum ve ifrat - tefrit kıskacında tahrip olmuş nesillerinden sonra bugün, yeni bir nesil için yeni ve doğru bir başlangıca ihtiyacı olduğu ortadadır. Türkiye bu başlangıcı hiç kuşku yok ki öncelikle eğitim politikalarında ve felsefesinde önemli bir değişikliğe giderek başlatabilir. Söz konusu yeni başlangıcın gerçek mimarları öğretmenler olacaktır. Bu bakımdan Türkiye için öğretmen sorunu bir beka sorunudur. İdeal bir öğretmen için kafa yormak ve acilen böyle bir öğretmen modelini sürece dâhil etmek kaçınılmazdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bugün Türkiye'de siyasal ve toplumsal koşullar son yüz elli yılda olmadığı kadar müsait görünmektedir.

Bu notada, Türkiye'nin yeni öğretmen kuşağı, yukarıdaki sözü edilen büyük dönüşümü gerçekleştirecek en önemli yapı taşı olmak durumundadır. Bir yeni tarihsel toplumsal insanın yapı taşı olacak yeni öğretmen, bunu hem kendisi hem de yeni nesiller üzerinden yaparken aynı zamanda çok önemli bir tarihsel sorumluluğu yerine getirmiş olacaktır.

Yukarıda *yeni öğretmen* vurgusu ile ifade edilen şey, aslında yukarıda ifade edilen dönüşümü hem başaran hem de onun ürünü olan öğretmene bir atıftır. Türkiye'de yeni gelişen, yeniden bir büyük dünya gücü ve medeniyet inşacısı olma iradesinin ancak bu yeni öğretmen marifetiyle yeni nesillerde derin ve köklü bir sonuca dönüştürülmesinin mümkün olabileceği asla unutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Akar, İlhan. Türk Eğitim Sisteminde Siyasi ve Sosyal Değişimin Aracı Olarak Öğretmen. **Eğitime Bakış Dergisi**, Yıl.2, Sayı.5, 2006
- Bayrak, İsa. **Zamanın Başlangıcından Günümüze Öğretmenin Gücü**. İstanbul: Hayat Yayınları,2004
- Canikli, İlyas. Öğretmenleri Psikolojik Yönden Olumsuz Etkileyen Faktörler. **Eğitime Bakış Dergisi**, Yıl.2, Sayı.5, 2006
- Eğitim Bir-Sen, **Eğitime Bakış 2016 İzleme ve Değerlendirme Raporu**. Eğitim Bir-Sen Yayınları. Ankara: 2016.
- Eğitim-Bir-Sen. **Yola Düşenler / Öğretmen Hatıraları**. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayını, 2008
- İşçi, Metin. **Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim**. İstanbul: Der Yayınları, 2000
- Jarrett, James L. **The Teaching of Values**. London and New York:Routledge, 1991
- Kirby, Fay. **Türkiye’de Köy Enstitüleri**.(çev.Niyazi Berkes). İstanbul: Tarihçi Kitabevi,2012
- Kumar, Krishna. **Social Character of Learning**. New Delhi: Sage Publication,1989
- Levine,D.U.,Robert J. Havighurst. **Society and Education**. London: Allyn and Bacon, 1992
- Narasaiah, M.L. **Education and Globalisation**. New Delhi: Discovery Publishing House, 2008
- Parelius, R.J., A.P. Parelius. **The Sociology of Education**. New Jersey: Prentice Hall,1987
- Taşpınar, Mehmet ve Diğerleri. **Öğretmenlik mesleği**. Ankara: Üniversite Kitap,2002
- Vural, Birol. **Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen**. İstanbul: Hayat Yayınları,2003
- Yaman, Ertuğrul. **Eğitimde Yeni Ufuklar**. Ankara:Polatlı Belediyesi Yayını, 2011
- Yazıcı ve Diğerleri: **Sosyoloji / İnsan ve Toplum**. Ankara: A Kitap, 2015

İletişim:

Erdinç Yazıcı

E-posta: erdincy@gazi.edu.tr

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanı başta olmak üzere insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik ve uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(lar)ı, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, *APA Yayım Kılavuzu esas alınarak* hazırlanmalıdır. Bu kuralara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editöryal sürecin başlaması için yeterlidir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-6659



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası

