

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Prof.Dr. Bürhan AKPUNAR

Editör / Editor

Dr. Ahmet KAYA

Dr. Serkan UÇAN

Dr. Özcan ARSLANOĞLU

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Yahya ŞAHİN

Arş. Gör. Gürkan ÇETİN

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Arş. Gör. Zekai AYIK

Görsel Tasarım / Visual Design

Öğr. Gör. Mehmet SAKIZCI

İletişim / Contact

Adres /Address: Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa /
Türkiye

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: egitimfakultesi@harran.edu.tr

HARRAN MAARİF DERGİSİ

Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 2 Aralık/December e-ISSN: 2564- 761X

Editör Kurulu/ Editorial Board

Dr. Junging ZHAI (Jhejiang University)
Dr. Bayram ÖZER (19 Mayıs Üniversitesi)
Dr. Sedat ŞEN (Harran Üniversitesi)
Dr. Mehmet Emin USTA (Harran Üniversitesi)
Dr. Ahmet Suat KARAHAN (Harran Üniversitesi)

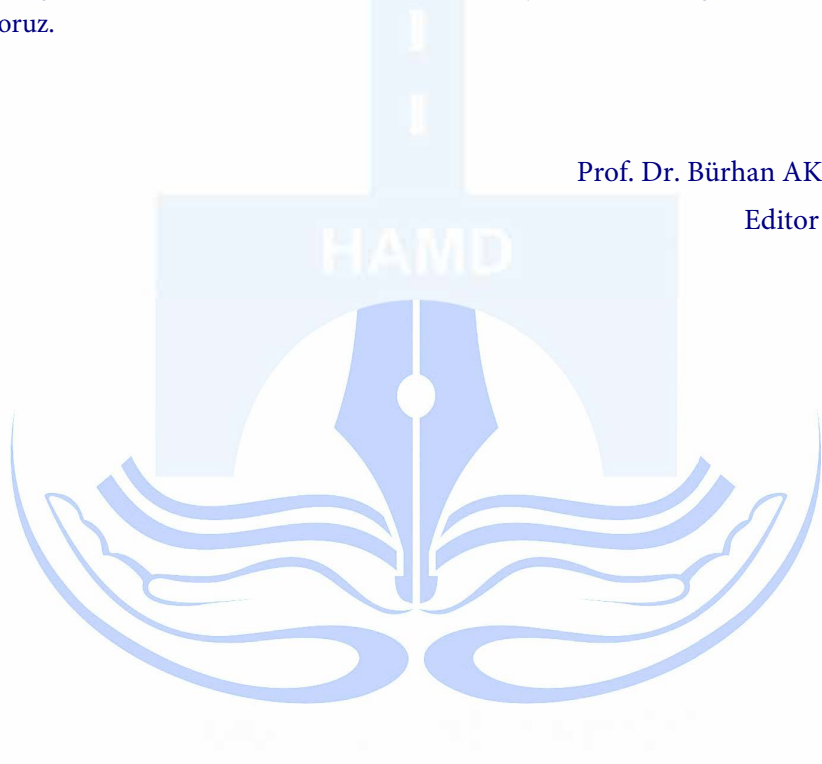
Danışma Kurulu / Advisory Board

Dr. Yuan-Li Tiffany CHIU (University of East London)
Dr. Hasan SELÇUK (King's College London)
Dr. Mehmet GÜROL (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Ayşe DEMİREL UÇAN (King's College London)
Dr. Panagiota GKOFA (Aspete/School of Pedagogical and Technological Education)
Dr. Demet KIRBULUT (Harran Üniversitesi)
Dr. Zubair Ahmad SHAH (University of Sargodha)
Dr. Mahmut IŞIK (Harran Üniversitesi)
Dr. İbrahim KOCABAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Dr. Necmettin ELMASTAŞ (Harran Üniversitesi)
Dr. Tae Hee CHOI (The Hong Kong Institute of Education)
Dr. Charis KARAIANNA (Anglia Ruskin University)

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 3. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Özcan Arslanoğlu "*Türkiye için Yeni Nesil Eğitim Binaları ve Sessiz Okul İlkesi için Fiziki Hazırlıklar*", Esra Nur Akpunar "*Türkiye'de Elektronik Dış Ticaretin Gelişimi ve İstihdam İlişkisi*", Veda Yar Yıldırım "*Okullarda Uygulanan Öğretim Programları Hakkında Velilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*", Celil Abuzar "*Din-Toplum Etkileşimi ve Eğitim*", Gamze Kırılmazkaya "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının FeteMM Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Araştırılması (Şanlıurfa Örneği)*" başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Türkiye için Yeni Nesil Eğitim Binaları ve Sessiz Okul İlkesi için Fiziki Hazırlıklar <i>Next Generation Education Buildings for Turkey and Preparing Physical Structure of Schools for Silent School Policy</i>	
Özcan Arslanoğlu	1-17
Türkiye'de Elektronik Dış Ticaretin Gelişimi ve İstihdam İlişkisi <i>The Relationship between Development of Foreign Trade and Employment in Turkey</i>	
Esra Nur Akpunar	18-32
Okullarda Uygulanan Öğretim Programları Hakkında Velilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Parents' Opinions About the Curricula Implemented at Schools</i>	
Veda Yar Yıldırım.....	33-49
Din-Toplum Etkileşimi ve Eğitim <i>Religion-Community Interaction and Education</i>	
Celil Abuzar	50-58
Sınıf Öğretmeni Adaylarının FeteMM Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Araştırılması (Şanlıurfa Örneği) <i>Investigation of Elementary Preservice Teachers Opinions on STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Teaching (Şanlıurfa Sample)</i>	
Gamze Kırılmazkaya	59-73
3.Sayı Hakem Listesi/ The List of Reviewers of Issue 2	74

Türkiye için Yeni Nesil Eğitim Binaları ve Sessiz Okul İlkesi için Fiziki Hazırlıklar

Özcan Arslanoğlu^a

^aHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye

ÖZET

Eğitim binaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi hayatımızın uzun bir dönemine şahitlik eden yapılardır. Bu yapılar, estetik açıdan, kültürel açıdan, günümüz teknolojisi açısından, sağlık açısından, en önemlisi de eğitim işlevlerini yerine getirmek açısından ve sessiz bir okul kültürü oluşturmak açısından önemli bir yere sahiptirler. Sessiz okul ilkesi kısık sesle konuşma, sessizliği tercih edip daha fazla düşünme veya konuşma fırsatlarının gerçekten gerektiği durumlara saklanması olarak ele alındı. Eğitim binalarının nasıl olması gerektiğinden bahsedilirken, ana inşaa malzemelerine değinmeden de olmazdı. Bu bağlamda tuğla, ahşap, cam, çelik, taş, kerpiç gibi malzemelerin tercih durumları konusunda da bilgilendirmede bulunuldu. Üstüneüstlük halı, halıf[i]leks ve p[i]lastik yer kaplama gibi içtasarımda kullanılabilecek malzemelere de değinildi. Eğitim binalarının sağlıklı ve korunaklı (korunumlu, güvenli) kullanımı gözönünde tutuldu. Türkiye'deki eğitim yapıları için genel bir mimari tarz belirlenip (Türkmenistan mimarisi artı altıgen bölmeler) yerel bazı 'ek' motif ve desenlerin katılımıyla belli bir tarz içerisinde mimari çeşitlilik sağlanabileceği ifade edildi. Eğitim binaları için yatay mimarinin faydalarından bahsedildi. Bu çalışmada hem belirtilen açılardan eğitim binaları tetkik edilip, hem de sessiz okul ilkesi Türkçe alanyazına kazandırılıp, binaların insan (öğrenci) davranışlarına dair nasıl bir katkı sunabileceğine dair bir kuram, sözügeçen ilke açısından irdelendi.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 18 Mayıs 2017
Kabul 26 Temmuz 2017

ANAHTAR KELİMELELER

Eğitim binaları tasarımı, yatay mimari, sessiz okul ilkesi, bina tasarımı-insan davranışı ilişkisi, inşaa malzemesi

Giriş

Eğitim yönetimi sadece okul yönetiminden ibaret değildir. Eğitim sisteminin genel işleyişi, yükseköğretim kurumlarının yönetimi ve tabii ki de okulların yönetimi eğitim yönetiminin ana konularından birkaçıdır. Aynı zamanda eğitim yönetimi alanı sadece işin eğitim ve onun yönetimi kısmıyla da yetinmez. Eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortamların inşası, tadil edilmesi, tamir edilmesi ve yönetilmesi de eğitim yönetiminin bilimsel konularından bazılarıdır. Bu çalışmada eğitim binalarının -ister ilköğretim ister lise isterse de üniversite olsun- nasıl daha çekici, daha modern, daha sürdürülebilir, daha eğitime katkı verici, daha konforlu ve estetik olabileceğine bakılacak. Bu konu ele alınırken kültürel ve p[i]sikolojik birikimler de dikkate alınarak incelemede bulunulacak. Kültürel birikimimizle modern binalar inşaa etmek ve bunları teknolojinin gerekleriyle bezerken estetik kaygıları da gözönünde tutmak çalışmanın özünde olacak. Sessiz Okul İlkesinin gerçekleşmesini de sağlayacak olan kırılğan, zarif, narin eğitim binalarının

davranış değişikliğinde kullanılabileceği görülebilir. Bunun için yerel farklılıklara izin veren (örneğin Şanlıurfa'da Harran kubbe mimarisi) genel ortak mimari s[1]tandartları belirlenebilir, fakat bunun için belirlenmiş olan ölçünlere de uymak şarttır. Fiziksel şartların öğrenci başarısına nasıl etkilediğine dair araştırmalar vardır (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Akar ve Gündüz'ün Uşak'ta yaptıkları araştırmaya (2016) göre, bu ildeki ilkokulların ekseriyetinin TSE 9518' göre yapılmadığı tespit edilmiş. S[1]tandartlar belirleniyorsa bunlara uygun hareket etmek eğitim sisteminin ahengi ve işleyişi açısından önemlidir. Çünkü Polat ve Buluş-Kırıkkaya'nın aktardığına (2004, s.2) göre Hathaway (1988) 'Bizler ilkönce binaları şekillendiririz, sonra onlar bizleri şekillendirir' demiş. Hatta OECD için hazırlanan Belçika kaynaklı bir raporda binaların günlük faaliyetlerle yakın bir ilişki içerisinde olduğunu belirtilmiş (Leemans ve Von Ahlefeld, 2013). Öyleyse şu kuramlar incelenebilir:

1.Türkiye için yeni nesil eğitim binaları insan davranışlarında saygıyı artırmak, iletişimi iyileştirmek, gürültüyü azaltmak ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı işlemesine olanak sağlamak için kırılğan, zarif ve narin görünümlü inşa edilmelidir. Bunu sağlamak için de cam ve esnek ahşap zeminin kullanımına önem verilebilir.

2.Sessiz Okul İlkesi konuşma yerine düşünmeyi ve dinlemeyi tercih etmektir (Lees, 2012). Ek olarak konuşulacağı zamanlarda da kısık sesle yani yeteri yükseklikte bir ses tonuyla konuşmaktır.

İlkönce eğitim binalarının nasıl olması gerektiğine kültürel açıdan, dış şekil ve kat sayısı bakımından, ana inşa malzemelerinin tercihi noktalarından, içtasarım (içmimarlık) tarzı açısından ve eğitim ve p[i]sikoloji penceresinden bir bakalım.

Eğitim Binalarına Dair

Kültürel Açıdan

Kültür insanların yaşayış biçimlerini ve geleneklerini kapsayan genel bir kavramdır. Bir başka açıdan bakılacak olunursa iradi ve estetik (güzele, tecrübeye ve keyfe dair) tercihler bütünüdür de denebilir. Doğal olarak insanlar bu tercihler ve ananeler birikiminden etkilenirler ve bu yaptıkları binalara da yansır. İnsan yapımı fiziki tasarımlar bu tercihlerin neticesinden oluşur (Kayıhan ve Tönük, 2011).

Türkiye'deki bina yapıları da hem Türklerin yüzyıllar içerisinde oluşturdukları, biriktirdikleri ve de taşıdıkları kültürel unsurlardan hem de bu coğrafyada yaşamış başka unsurların kültürel unsurlarından etkilenegelmiş. Türk evlerinin kökenine inildiğinde karşımıza otağı çıkar (Cansever, 2016a) ki oda kelimesi de ondan gelir zaten. Cansever'in bildirdiğine göre göçebe çadırı şeklindeki otağı tek odalı bir yapıdır (2016a). Aynı mimari tarihçesine göre otağların birbirine eklenmesi sonucu daha geniş ve girift (kompleks) yapılara geçilmiş. Otağlar arsında boşluk var ise üstü kapatılarak 'eyvan' denilen hazneler oluşturuluyormuş. Otağı girişi önlerine genişçe bir saçak yapıp kapalı alan dışında oturulabileceği ve günlük işlerin görülebileceği 'hayat' adı verilen bir alan oluşturuluyormuş. Bu bilgileri verdikten sonra Cansever (2016a) Türk evlerinin Japon evlerine benzerliklerine dikkat çekmiş.

Daha yerleşik hayata geçildiğinde ise ahşap parçaların ve taşların bina yapımında kullanıldığını öğreniyoruz ve tabii ki çadır kullanımına da devam edilmiş (çünkü yerleşik hayata geçtikleri halde mevsimsel göçebeliği devam ettiren Türk boyları var). Özellikle Anadolu Selçuklularında daha öne çıkan ise ağaçların direk olarak kullanılması ve süslemeli ahşap tavanların inşa edilmesi olmuş (Altun, 1988). Bazı Selçuklu medreselerinde (Çifte Medrese, Kayseri) ise taşıyıcı yapıların taştan yapıldığı da gözüküyor (Altun, 1988). Güzellik düşüncesini (estetik) daha çok ahşap ve taş işlemlerdeki ince zevkli işleyişlerde görebiliriz.

Ki Türkmenistan ve Özbekistan yöresinde çini işçiliğinin zarif örneklerini de değerlendirmeye dahil edersek sanatsal düşüncenin Türk kültüründe detaya odaklandığı söylenebilir. Cansever'in (2016b, s.34) "... Büyüklüğün (azametinin) etkilerinin vahşiyane bir şekilde insana dayatılması" diyerek biraz fazla sertçe tepki göstermesine muhalif olarak; Türkler genel görünüşte veya büyük olanda güzellik düşüncesini geri p[1]lana atmamışlar ama sadeliği de asıl tutmuşlar.

O zaman Türk mimarisinin kökeninde, hareket kabiliyetini engellemeyecek ve hatta kolaylaştıracak, sade, güzelliği büyüklükten ve hantallıktan ziyade detayda oluşturmaya çalışan bir anlayışın olduğundan sözedilebilir. Ki Türkmenistan'daki tarihi veya yeni binalarda da aynı ince estetik düşüncenin yansımaları görülür. Zaten bu anlayış çokça İslami kurallar ve tavsiyelerden etkilenegelmiş. Çünkü İslamiyet insanların israf etmesini ve gereksiz harcama yapmasını engellemeye yönelik kurallar içerir (Cansever, 2016b). Bu kurallar faydalılık veya güzellik katmayan bina inşasına katılımına sedçeker. İslamiyet'in, geometrik eklentili Türk mimarisine kattığı şeylerden biri de mekanın bütünlüğü olgusudur ve mekanın bütününe parçalarıyla olan ilişkisi ve uyumu da aynı derecede önemlidir (Cansever, 2016b). Bu anlayış, Türk kültüründeki geometrik eklentili mimari anlayışla 'bir miktar' benzeştiği için daha kolay uygulama alanı bulmuş kendisine.

Eğitim binalarının Türk kültürüne uygun olması hem estetik ve kültürel inceliklerimizi göstermiş olur hem de kurum kültürü oluşturmada ilgili eğitim kurumlarına avantaj sağlayabilir.

Bina Şekli (Dıştasarım) ve Kat Sayısı

Herhangi bir binanın dışgörünümü mimari özelliğine göre içkullanım alanlarını etkileyebilecek olsa da dıştasarım genellikle estetik kaygıyla daha çok ilgilidir. Bunun yanında dıştasarımın inşa yönü yalıtımla birlikte binanın ısı, ışık alımı ve enerji mevzularını da etkiler. Sadece ışığın bile eğitimi nasıl etkileyebileceği üzerine çalışmalar mevcuttur (Yağmur ve Sözen, 2016). Binaların dışgörünümü – kullanışlılığına ek olarak- o binayı gören insanlarda bir cezbe, beğeni veya olumlu duygular oluşturabiliyorsa sosyal ve p[i]sikolojik anlamda insanlara bir şeyler katabilir.

Okul, üniversite ve kütüphane binaları da bu düsturlardan beri değillerdir. Bir eğitim binası kendisinden bir şeyler talep edenlerde (talebe) pozitif duygular oluşturabildiği ölçüde onlarda binadaki faaliyetlere katılım açısından iştiaak uyandırabilir.

İslamiyetin ilham verdiği "birlik içinde çeşitlilik" (Cansever, 2016b, s.53) anlayışı insanları cezbedebilen aynı tarzda farklı mimari özellikte binaların yapımına destek olagelmiş. Faydacılık ve kullanım yararı Müslüman mimarisinde önemli bir yertutmuş. Cansever (2016b) ek olarak bu faydacı yaklaşımın kübistik yaklaşımla uyum içerisinde olduğunu belirtmiş. Bilindiği üzere kübistik düzen birbirinden bağımsız parçaların uyumlu bir bütün oluşturması amacıyla eklememesi ile oluşturulur. Yeni ekler bütünlüğü bozmaz (Cansever, 2016b). Araştırmacı, Cansever'in kübistik modeli ile ilgili bu tanıma aslında en uygun olan örneğin balpeteği olduğunu düşünüyor. Hakeza, Cansever (2016b, s.78) bütünlük tasarımını:

Mimarlık eserine üslup özelliği kazandıran bir diğer konu ise bütünlük telakisidir. Genetik estetik iki bütünlük kuralının mümkün olduğunu öngörmektedir. Bunlardan "organik bütünlük"te, parçalar, sınırlarını ve hüviyetlerini bütünlük içinde kaybederken, "kübistik bütünlük"te bağımsızlıklarını, sınır ve şahsiyetlerini korurlar. Böylece bütünlük, unsurların yığın kolektivitesi olarak teşekkül eder.

Olarak açıklamış. İşte tam da burada yatay mimari devreye girer. Ufki yapılanmayı anlatan yatay mimari, dikey (gökyüzüne doğru olan) yapılanmaya (Cansever, 2014) göre daha çok araziye ihtiyaç duysa da inşa ve s[1]tatik bilimleri açısından daha fazla kolaylıklar sağlar. Dikey yapılanmaların kat sayıları arttıkça deprem gibi durumlarda risk artışına yol açtığı bilinen bir durum, ki kullanışlılığın azalması da cabası.

Eğitim binaları zemine sıfır girişi olan (basamaklarla çıkılmayan, hemen toprak zemine sıfır olan) ve Cansever'in de (2014) bütün binalar için tavsiye ettiği iki katı geçmeyen yatay binalar olmalıdır. Ek odalara veya sınıflara mı ihtiyaç duyuldu; bitişiğine, yana ya da müsait boş bir yere ek yapılması daha iyi olur. Böylece görsel olarak göz yormayan, en önemlisi kullanışlı ve binalararası hava akışına engel olmayan yapılar tesis edilmiş olur. Üst katlara çıkmanın daha fazla enerji gerektirip yordduğu ve eşya taşıma açısından erişimi güçleştirdiği gibi neticeler küçük etkiler olsalar da unutulmamalıdır. Yüksek katlı binalarda elekt[i]rik kesilmelerinden oluşan katlararası erişim sıkıntıları herkesin malumudur.

Ana İnşa Malzemeleri

Binaların inşasında kullanılan malzemelerin doğal olması, o malzemelerle teşkil edilen yapıların doğanın diğer bir parçası olan canlılarla ve tabii olarak insanlarla daha uyumlu ve barışık olmasını sağlayabilir. Bu uyumun sağlıkla ilgili ve p[i]sikolojik açılardan olduğu söylenebilir. Burada bir malzemenin doğal olması ana inşa malzemesinin hazırlanırken kimyasal tepkimeyle (reaksiyonla) hiçbir işlem görmemesini ya da gördüğü kimyasal işlemin mümkün olan en az seviyede olması kastediliyor.

Belirtilen tanıma bağlı kalınarak ana inşa malzemelerinden doğal olanlarının kerpiç, tuğla, taş, ahşap, çelik ve cam olduğu söylenebilir. Hafif ve zarif malzeme tercihinin kültürümüzde olduğu belirtildiği için mermer gibi malzemeleri ancak ince kesim olması şartıyla bu listeye dahil edebiliriz. Hernekadar Cansever (2016a) kerpiçin ana inşa malzemesi olarak tercih edilebilirliğinden bahsetmişse de; hem kolay yıpranıp kullanım ömrünün azlığından hem üzerinde ince sanatları uygulamanın zorluğundan hem de bilgisayar sistemleri, doğalgaz hatları, elekt[i]rik ve su hatlarının yerleştirilmesi hususlarında sıkıntılar ortaya çıkabileceğinden tercih edilmemesinin daha iyi olacağı kanaati hasıl olabilir. Tabii kerpiçin tarih içerisinde Türk binalarının yapımında kullanılmış olduğunu hatırd tutmak elzemdir (Altun, 1988).

Camın, büyük miktarlarda kullanılması fazlaca güneş ışığının bina içine kabul edilmesi anlamına gelir. Yeni nesil eğitim binalarında, tabii ki Türkiye'deki iklim koşulları da düşünülerek, yapının tasarımına uygun olacak şekilde, boydanboya (ya da büyük boy) cam konması günümüz mimari anlayışına uygun düşer. Zaten son dönemde okullarda kullanılan cam miktarında önemli bir artış var (Edwards, 2006; Tatar, 2013). Binalarda kullanılan camların içi göstermeyen koyu renkli ve kırılmaya-çatlamaya karşı dayanıklı olanlarının tercih edilmesi gerekir. Camlar ne kadar sağlam olsa da insanlarda kırılması kolay bir malzeme algısı oluşturduğu için bu makalenin ana konusu da olan sessiz okul ilkesinin gerçekleştirilebilmesine katkı yapabilir. Esasında cam kırılğan görünümünden dolayı Sessiz Okul İlkesinin sakin olma k[1]riterini destekler.

Ahşap, gene bu makalenin konusu itibariyle önemli bir eğitim binası inşa malzemesidir, çünkü ahşap aynı camda olduğu gibi kırılğanlığı çağırıştırır. Yalıtım konusunda harika, doğal bir inşa maddesidir ve marangoz tarafından bina yapımında kullanılması da kolaydır (Dash, 1974). Türkmenistan'daki tarihi yapılara bakıldığında ahşap kasnaklı binalarla karşılaşılır (Altun, 1988).

Azerbaycan'da Atabekler zamanında taşın ve tuğlanın birlikte kullanılmasına rastlanılmaya başlanmış (Altun, 1988). Dolayısıyla kültürel açıdan taşta ülkemizin yabancılığı yok denebilir. Teknik olarak ise taş, özellikle binaların ısı alışverişi konusunda etkili bir inşaat malzemesidir. Tabii burada taşın doğal taş olup yontulması gerekir. Üstüneüstlük, taşın maddi ağırlığının yanında manevi bir ağırlığından da sözedilebilir. Taşın, kullanıldığı yapılara değer, ciddiyet ve tarihsellik algısı yüklediği söylenebilir.

Tuğlaya gelirsek, doğal bir malzeme olması, doğal afetlerde kendisinden kaynaklanan sıkıntuların oluşma ihtimalinin daha az olması, Berge'ye göre (2009; akt. Fazlı, 2013) tamirinin ve yenisiyle değiştirilmesinin diğer inşaat malzemelerine göre daha kolay olması gibi sebeplerden ötürü tuğlanın öne çıktığı söylenebilir. Dahası tuğlalar az bakım istiyor ve kullanım ömrü çok uzundur (Berge, 2009; akt. Fazlı, 2013). Böylece eğitim yapılarında İngiliz tuğlası kullanımının uzun vadede bu binaların bakım ve tamir masraflarını kısması beklenebilir. Yeri gelmişken ve hazır, az katlı binalar öneriliyorken; İngiliz tuğlası da denen pişmiş sıkı tuğlanın bu tarz (yani az katlı) binalarda kullanımının hem elzem hem de daha estetik olabileceği belirtilebilir. Dash (1974), tuğla tercihinin olumlu yanlarını sayarken tuğlanın şişme yapmamasına, bozulmamasına, ateşe dayanıklı olduğuna böcekler tarafından müdahaleye dayanıklı olduğuna değinmiş. Tuğlanın az tercih edilmesini ise maliyetinin pahalı olması ve yetişmiş insan gücüne yani tuğla döşeyicilere gereksinim duymasıyla açıklamış (Dash, 1974).

Çelik konst[ü]rüksüyon denilen malzemenin sağlamlığı çok bilinen bir durumdur. Yeni inşa edilecek eğitim binalarında sütunların, kolonların ve binanın ağırlığını taşımak zorunda kalacak diğer parçaların ana malzemesi çelik olmalıdır. Bu, ilk etapta pahalı bir seçim gibi gözükse de uzun vadede tamamen baştan yapılma masrafını ortadan kaldıracaktır. Kullanım ömrü çok daha uzundur.

Tabii, eğitim yapılarının inşasında hangi malzeme kullanılırsa kullanılsın hafif fakat dayanıklı, kırılğan görünümlü lakin sağlam ve doğal malzemelerin kullanılması lazım (taşıyıcı parçaları ve ana gövdenin çelik olması gerektiği zaten söylendiği için burada gerikalan parçaların kastedildiği aşıkardır). Yalnız, Woolner ve Hall (2010) eğitim binalarında hafif malzeme tercih edilirse ses yalıtımının temin edilmesi gerektiği hususunda uyarıda bulunmuş. Isı ve ses yalıtımı bir yapının inşasından sonraki devam edecek olan enerji tüketimi masraflarını kısmada etkilidir.

İçtasarım (İçmimarlık)

İçtasarım denirken bir binanın içindeki bölmeler, odalar, sınıfların hem şeklen ham de malzemeen tasarım özellikleri kastedilir. İçmimarlık da denen daha detaya odaklanan bir inşa sürecidir. Az önce de belirtildiği gibi içte kullanılacak malzemelerin seçimi de içtasarımın önemli bir ögesidir.

Eğitim binalarının ana kitlesini oluşturan okulların ve dersliklerin genişliklerini ve şekillerini ayarlama duvarların yerleştirilme düzeni önemli bir yertutar. Peki ya bir binanın iç duvarlarının yerleri, konumları değiştirilebilip oda, sınıf ve bölmelerin genişlikleri değiştirilebilseydi yani sökülüp takılabilen duvarlar olsaydı? Karabey (2004) bunun dünyada örneklerinin uygulanıyor olduğundan bahsettikten sonra böyle bir seçimin faydalarını şöyle sıralar: Ayrık (izole) gurup çalışmalarına müsait ortam hazırlaması, ihtiyaca binaen daha ferah dersliklerin oluşturulabilmesi ve değişik taleplere uygun farklı derslik ve bölme şekillerinin elde edilebilmesi. Bununla birlikte sökülebilir duvarların ana tesisatları içermemesi gerekir. Elekt[i]rik, su, doğalgaz, veri hatlarının en dış duvarların

içinden geçmesi sağlanmalı (Karabey, 2004). Bundaki amacın söküp çıkarmalardan bu hatların etkilenmemesi olduğu aşikardır. Aslında daha iyi bir çözüm de belirtilmiş olantesisatların zeminden geçirilmesi de olabilir. Hem böylece alttan ısıtmalı eğitim binalarının da önü açılmış olur.

İç koridor duvarlarına gelecek olunursa hernekadar Karabey (2004, s.11) “Yeterli özel alanı, yeterli sessiz alanı, yeterli kaçış alanını sağlayabilmek koşulu ile... bir okulun tüm iç mekanları saydam olmalıdır” dese de bu durum sınıfın dıştan gözükmüş öğretmenin rahat ders işlemesine mani olacağı için çok tavsiye edilmeyebilir. Mamafih öğretmenin dersinin kurumdaş ve meslektaşları tarafından dış denetime tabi olmasına sebebiyet vermesi de olumlu bir getiri olarak akılda tutulabilir. Tabii ki burada sınıf koridor duvarlarının cam olmasını savunurken, Karabey’in içeriden dışarısının gözükmüşü sadece dışarıdan içerisinin gözükmüşü kastettiği cam türünün kullanılması gerektiğini kastettiğini zannediyorum. Aksi bir durumda ders katılımcıları tarafından dışarıya heran görülebildiği için hem öğrencilerin hem de sınıfta bulunan öğretmenin ilgisinin dağılmasına yolaçar. Ses yalıtımı eğitim binalarının içtasarımında önemli yerbulan konulardan biri olagelmüş. Daha esnek, sökülebilir ve şekillendirilebilir yapılarda öğretmenlerin diğer sınıfları rahatsız etme çekincesiyle k[1]lasik sınıf ortamına kıyasla, daha sesli, bağımsız öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmaktan kaçınmalara yolaçmış (Ahrentzen ve Evans, 1984; Rivlin ve Rothenberg, 1976; akt. Woolner ve Hall, 2010). Bölmeler arasında ses yalıtımının artırılması da tavsiye edilmiş (Woolner ve Hall, 2010). Haliyle kaplanmış zemin (Addison, Dancer, Montague, Davis ve Ambient, 1999) ve asma tavanlar (Maxwell ve Evans, 2000) akustik açıdan katkı yapsalar da bazıları toz tutup hava kalitesini kötüleştirdiğini ileri sürmüşler (Francois ve Vallet, 2001).

Eğitim yapılarındaki önemli konulardan biri de tavan yüksekliği meselesidir. Tavan yüksekliği ifadesi de aslında nasıl hatalı bir bakış açısına sahip olduğumuzu gösterir (MEB, 2013). Prakash ve Fielding (2008) sınıf derinliğinin pencere yüksekliğinin 1.5 katı olmasının daha isabetli olacağını belirtmiş (akt. Şahin ve Dostoglu, 2015, s.78). Ama bu tarz yaklaşımlar yerine hacim hesabının daha isabetli olacağı malumdur çünkü hava ölçü birimi de metre küp yani hacim üzerine kuruludur. Birçok ülke temiz hava ve oksijen miktarlarını gözönünde tutarken tavan yüksekliği ve metre kare yerine hacim ölçü birimlerini (metreküp) kullanıyor (Karabey, 2004). Yeri gelmişken oksijen ve temiz hava için “gerekli hacim” koşulunun sağlanması şartıyla tavanların yüksek olmamasının bina içerisinde bulunan kişilerin p[i]sikolojisine daha olumlu yansıtacağı ileri sürülebilir. Buna gerekçe olarak da yüksek tavanlı binaların insanları p[i]sikolojik olarak ezmesi ve uğraşılana işe olan odaklanmayı azaltması ileri sürülebilir (Yüksek tavanlı yerlerin daha az yükseltile tavanlı mekânlara göre ilişkisi ayrı bir çalışmayla incelenebilir). Diğer yandan Ahrentzen ve Evans (1989, akt. Woolner ve Hall, 2010) yüksek tavanlı mekânların kalabalıklık ve sıkışıklık hissini ve algısını azaltıp öğretmenlerin tatminkârlığını artırdığını ileri sürmüşlermiş. Tabii durum öğrenciler açısından odaklanma kaybı olarak dönüt verebilir. Öğretmenin sesinin sınıf içindeki dağılımının düşük tavanlı mekanlarda daha makul olduğu ifade edilmiş (Knecht, Nelson, Whitelaw ve Feth, 2002). Norbäck (1995) ise öznel bina içi yetersiz hava kalitesini yüksek oda sıcaklığı, düşük hava nemi, solunum yollarına kaçabilen toz, kimyevi açıdan kararsız organik bileşiklerin (VOC) bulunması, bina nemliliği, tercih edilen halılar, naif ve yumuşak duvar kaplamalarının bulunması, bireyin dışarıdan gelen hava akımına düşük miktarlarda maruz kalıyor olması, mekanik [veya elekt[i]rikli] vantilatörlerin bulunmaması ve binanın yaşının genç olması gibi sebeplerle açıklamış.

Bir eğitim binasının zemininin nasıl olması gerektiği konusuna gelinirse araştırmacının önerisi koridorlar ve bina içi merdivenler (esnek ahşaptan merdivenler) ahşap zemin üstü duvardan-duvara halıf[i]leks, sınıfıçı zemin ve kütüphane zeminleri ise parke üstü sağlığa zararlı bileşen içermeyen duvardan-duvara PVC kaplama olmasıdır. Norbäck (1995) da İsveç'te 1982-86 zaman diliminde duvardan-duvara halıların [muhtemelen halıf[i]leks] yerine sınıflarda PVC zemin kaplamasına geçilmesinin tamamlandığını belirtmiş.

Eğitim binalarının bölmeleri, odaları (otağları), sınıfları altıgen şeklinde olup eğitim yapılarının bütünü de petek görünümü olabilir. Bilindiği üzere, altıgen bir alandan azami verim alınmasını sağlayan geometrik şekildir (balpeteğinden mülhem). Kullanılan arazinin tam hakkının verilmesini sağlar.

Son olarak eğitim binalarının ki buna kütüphaneler de dâhildir, sürdürülebilir tasarım ilkelerine göre inşa edilmesi tavsiye edilir. Murphy ve Thorne (2010) sürdürülebilirin tanımında enerji ve su korunumunu ve çöp miktarının azaltılmasını işaret etmiş. Bunlara ek olarak, Şahin ve Dostoğlu'nun (2015) ilettiğine göre sürdürülebilirlikten kasıt günışığı kullanımının fazla olması, temiz hava oranının zenginliği ve s[u]por olanakları sunan yapılarıdır. Sürdürülebilirlik kavramı içerisinde enerji verimliliğine o kadar önem atfediliyor ki İngiltere'de Sheffield Üniversitesinde bir bina koruma altında olduğu haldeyken, enerji verimliliği başarılabilirdi kadar artırılmaya çalışılmış (Lawrence ve Keime, 2016). Romanya'da ise eğitim binaları ülkenin toplam enerji tüketiminin %26'sını gerçekleştirdiği için bu miktarı düşürmenin yolları aranıyormuş (Baran, Dumitrescu ve Pescaru, 2016).

Eğitim ve P[i]sikoloji Açısından

Bowlby (1955) iyi bir okul disiplinini bir öğretmenin sınıfındaki düzgün çalışma koşulları şeklinde açıklamış. Bunu şöyle de yorumlayabiliriz: Öğrenci için iyi bir eğitim ve öğretim halinin devam ettirilmesi. Disiplin kelimesi de katı tutum olarak değil eğitim ve öğretimin önündeki engellerin oluşmasını engellemek veya oluşmuş olanları ortadan kaldırmak olarak değerlendirilebilir. Bowlby'e (1955) göre öğrencilerin de böyle bir disiplin anlayışına işbirliği yaparak katkıda bulunmaları gerekir.

İnsanlar mekanlardan bağımsız değildir yani insan p[i]sikolojisi bulunduğu mekandan etkilenebilir. Hernekadar kötü tasarlanmış mekanların zararlı etkileri iyi tasarlanmış mekanların faydasına göre daha fazla delillendirilmiş olsa da (Woolner ve Hall, 2010), bu çalışmanın yazarı iyi tasarlanmış ortamların insan p[i]sikolojisine olumlu katkı yapacağını ileri sürüyor. Misal verilecek olunursa; doğal aydınlatmanın olumlu veya olumsuz etkileri var insan vücudu üzerinde (Wurtman, 1975; Kocabaş ve Bademcioğlu, 2016). Bu etkiler tabii ki de bireyin vücudunun o bireyin p[i]sikolojisine etkimesine yolaçabiliyor. Güneşli bir günün çoğu insanda olumlu duygu ve düşünceler uyandırması gibi.

Eğitim yapıları olarak okullar ve kütüphaneler zarif, narin "görünümlü", naif, kırılğan "görünümlü" ama çok sağlam binalar olmalı. Dışarıdan bakıldığında zarafet, içinde dolaşıldığında ise kırılğanlık hissi uyandırmalı. Bunun sebebi kırılğanlık hissi insanlarda çevreye zarar vermeme düşüncesini uyatarak kendilerini kaba davranışlar gerçekleştirmekten alıkoyabilir. Nasıl ki binaların kendi mimarisi eğitim açısından böyle önemliyse eğitim kurumlarının konumları da önemlidir. Eğitim kurumları şehirlerin iç kısımlarında olurlarsa toplum merkezi olmayı (Kayhan ve Tönük, 2011) ve toplumla etkileşim halinde bulunmayı sağlar. Eğitim kurumları toplumla ne kadar etkileşim içerisinde

bulunursa bu durum o oranda okullardaki eğitimin kalitesine olumlu etkiyebilir ve aynı zamanda toplumun gelişimine de yolaçabilir.

Sessiz Okul İlkesine Dair

Sessiz Okul İlkesi ve Kısık Sesle Konuşma Eğitimi

Cansever (2016a, s.133) "... asudelik, sessizlik, huşu, dürüstlük, yanlıştan kaçınma..." yı ibadetin bir özelliği olarak sunmuş. Lees (2012) eğitimin sessizliğe, sessiz durmaya ihtiyacı olduğunu belirttikten sonra eğitimin sessiz okul ilkesinden fayda görebileceğini anlatmış. Sessiz durma ya da konuşmamayı tercih etme insanların buldukları durum ve şartlara, daha uzaktan ve geniş bir bakış açısıyla bakmalarını sağlayabilir. Bu eğitim ve öğretim durumları için de geçerlidir. Bir öğrencinin öğrenmekte olduğu şeyler üzerine düşünmesine (Alerby ve Alerby, 2003) ve bir öğretmenin de müfredat ve uygulaması üzerine zihin yormasına fırsat verebilir. Eğitim ortamlarında sessizlik ilkesi de işte tam burada gereklidir. Sessizlik ilkesi, konuşmanın tercih edilebileceği yerde ve zamanda konuşma tercihini öteleyip daha derin düşünmesi "veya" konuşmanın tercih edildiği durumlarda ise bağırmadan, muhatapların duymasına yetecek miktarda bir ses tonunda fikirlerin dillendirilmesidir. Yani diğer bir deyişle kısık sesle söyleyiş ama hitap edilen birey(ler)in duyabileceği yeterlilikte bir ses f[i]rekansından bahsedilebilir. Burada duyulabilirlik kavramının değişkenlik gösterebileceği aşıkardır. Ortamda bulunan gürültü miktarı veya muhatap olan kişi(ler)in kulak duyum kaliteleri duyulabilirlik durumunu etkiler. Burada asıl amaçlardan birinin de iletişimde kullanılan ses eşiğinin düşürülmesidir.

Gürültülü mekanlarda konuşulan kişi(ler)in duyabilmeleri ve söylenenleri anlayabilmeleri için yüksek sesle konuşmak ya da bağırarak gerektiği sonucu ortaya çıkar gibi görünse de çalışmamız için sözkonusu olan mekan kont[u]rol edilebilen ve yönetilebilen okullar, kütüphaneler ve diğer eğitim kurumları oldukları için bu şık seçenekler arasında yer almaz. Bu seçeneğin tercih dışında kalması gerekliliği bağırma ve yüksek sesli konuşmanın Sessizlik İlkesi vesilesiyle eğitim kurumlarından kaldırılmak istenmesidir. Çok ilginç bir şekilde, bağırma ve yüksek sesle konuşma eğitim kurumlarından kaldırılabilirse, bunun daha medeni, saygılı ve anlayışlı bir iletişimle neticelenmesi beklenebilir, çünkü anlaşmazlık durumlarında kısık (yeterli) sesle konuşmaya devam edebilme öfke eşiğini kont[u]rol altında tutmaya yarayabileceği, daha çok bağırmanın haklı olup tartışmayı kazanabileceği gibi mantıklı olmayan ama sıkça rastlanan p[i]sikolojik durumun üstesinden gelinmesinde faydalı olabilir. Daha da ilginç; böyle bir durumda anlaşmazlık yaşayan insanlar ille de haklı çıkmak istiyorlarsa zekalarını daha çok işletmek ihtiyacı duyacaklarından ötürü yüksek düzende düşünme becerilerinde (sorgulayıcı düşünme, critical thinking [irdeleyici düşünme]...) gelişim de kaydedebilirler. Böylece bireyler, küçüklüklerinden itibaren şiddet gösterme ve bağırma yerine güç mücadelelerinde zihni melekeleri kullanmak zorunda kalırlar, bu da zihni melekelerin daha da gelişmesine sebep olabilir.

Tekrar sessiz durma tercihi konusuna dönecek olunursa, sessiz durma da ise bir derinleşme sözkonusudur. O an konuşulan, geçmişte konuşulmuş, yaşanılmış, yaşanmakta olanların değerlendirilmesi ve üzerine daha detaylı düşünülmesini sağlar. Schultz (2010) sessizliğin gücünden bahsetmiş, muhtemelen bahsettiği güç potansiyel bir güçtür.. Heran daha güçlü bir netice verebilecek, üretken ve yeniliklere kapı açan doğurgan bir güç (Zimmermann ve Morgan, 2016). Aslında potansiyel bir gücün yanında aktif bir güç de

sağlar sessizlik. Bir aktif güç olan sessiz durma ani tepki vermelerin önüne geçilmesini sağlar. Schultz (2010) daha az konuşanın daha çok dinlendiğini ve dolayısıyla elinde daha fazla güç tuttuğunu vurgulamış. Mamafih, sessizliğin gücünden bahsederken sessiz durmak ile susturulmak (sessizleştirilmek, sesi kısılmak) arasındaki farka dikkat edilmesi gerekir (Hamelock ve Friesen, 2012). Nitekim, sessizlik ilkesi derken fertlerin fikirlerini söyleyememesi değil, daha zengin bir düşünme süreci için sessizliği ve dinleme süresini uzatmak kastediliyor. Aksi; düşünceyi ifade özgürlüğüne aykırı olurdu zaten. Derin düşünme bireyselken dinleme insanlararası etkileşimin bir parçasıdır.

Hatırda tutmak gerekir ki sessiz okul ilkesi ile asla öğrencilerin fikir-ifade özgürlüğüne dokunulmuyor, onların -okul bahçelerinde ve s[u]por salonlarında- cıvı cıvı oynamalarına karşı çıkılmıyor. Sadece normal konuşma anlarında hep konuşmak yerine daha çok düşünüp dinlemeyi ve konuşulacağı zaman da gerçekten gerekmedikçe yüksek sesle konuşmama yerleştirilmeye çalışılıyor. Aslında belirtilen ilkeyle düşüncelilik, başkalarını da düşünme sağlanmış oluyor.

Diğer taraftan, yenitasarımcı (creative) sınıflar çalışma ve işbirliği için sakin ve sessiz olarak tasarlanıyor (Florida, 2002). Sessizlik ilkesine hala ihtiyacımız olup onlara değer vermekle birlikte Noriega, Heppell, Bonet ve Heppell (2013) kişilerin daha yenitasarımcı (creative) ve üretken olabilmeleri için bazen (ya da oldukça bazen, sık) gürültülü veya kalabalık mekânlarda çalışmalarının verimli olabileceğini ortaya koymuşlar. Esasında sosyal faaliyetlerden olan keşiflerin, bilgi üretiminin ve iletiminin özel bir atmosfer, ortam ve sezgiselliğe gereksinimi vardır (Noriega vd., 2013). Ama bu çalışmanın araştırmacısı bu tür ortamı sağlayan yerlerin eğitim kurumları dışında hayli hayli sağlanabildiğini gözönünde bulundurarak, Dawson' a (2003) katılıp eğitim kurumlarının sessizlik ilkesine bağlı kalması gerektiğini düşünüyor. Kalabalıklar içerisinde derinleşmek için yeteri kadar (kafeler, sosyal ortamlar...) mekan varken sessizlik ilkesi için modern hayatta uygun yerler bulmak giderek zorlaşıyor (Noriega vd., 2013). Özellikle okullar ve kütüphaneler sessizlik ilkesinin uygulamalı eğitiminin gerçekleşmesi gerektiği yerler olması hasebiyle Noriega vd.'nin (2013) önesürdüğü böyle bir bağlamın dışında kalmalarında bir sakınca yoktur. Hakikatinde, Lewin (2014) de okullarda, üniversitelerde sessizlik anlarının, duraksamaların [durulmaların], özembakışın (reflection) derin düşünmeyi ve dikkat artırımını sağlamak için desteklenmesi gerektiğini beyan etmiş. Dahası Flutter'ın (2006) İngiltere'deki çalışmasına göre, öğrenciler daha sessiz ve sakin bir ortam istediklerini belirtmişler.

Okullarda bulunan gürültü miktarına ilişkin öğrenci bilinci sağlanmasına ve gene öğrencilerin farkına vardıkları gürültüye önlem almasına yönelik Türkiye'de bir araştırma da yapılmış. Hernekadar Sessiz okul ilkesinden bahsetmese de, sonuçta gürültünün farkındalığı bir önşamadır. İzmir'de yapılmış olan bu araştırma kapsamında öğrencileri bilinçlendirmek için okulun ilgili yerlerine bilgilendirici yazılar asılmış, öğrencilerin gürültü oluşumuyla ilgili resim ve şiirleri sergilenmiş, gürültüye sebep olan okul malzemeleri tespit edilmiş ve en önemlisi koridorlarda yüksek sesle konuşmanın gürültü oluşturduğu bulunmuş (Özbiçakçı, Çapık, Aydoğdu, Ersin ve Kissal, 2012). Yalnız, belirtilen çalışmada gürültüyle olan ilişki eğitim, davranış ve p[i]sikoloji açısından değil sağlık açısından ele alınmış. Aynı çalışmada gürültünün oluşturabileceği sağlık p[ro]blemlerinin ilkokuldan itibaren işlenip gürültünün azaltılması için eğitim yılının ilk açıldığı günlerde öğrencilere gürültüyü engelleme hakkındaki kuralların bildirilmesi gerektiğine işaret edilmiş (Özbiçakçı vd., 2012). Ek olarak koridorlardaki gürültünün kont[u]rol altına alınmasının sınıf iklimine olumlu katkı yapıp öğrenmeye daha fazla imkan oluşturduğu belirtilmiş (Muijs and Reynolds, 2010). Jaworski ve Sachdev (1998) in çalışmasında sınıf ortamındaki sessizliğin öğretimden ziyade öğrenme için daha önemli olduğu bulunmuş.

Yeni Nesil Eğitim Binaları ve Sessiz Okul İlkesi

Sessiz okul ilkesi için insanları küçük yaşlardan itibaren (anne-babaların eğitmesi ve anaokulu) yetiştirirken, eğitim binalarının da tamamlayıcı bir etken olarak sessiz okul ilkesini destekleyecek nitelikte olması şarttır. Yeni nesil eğitim binaları kırılabilirlik, narinlik, zarafet ve letafet içermelidir ki içinde bulunacak insanlarda da bu his ve düşünceler uyan(dır)sın. Eğitim binaları sağlık ve emniyet konusunda azami hassas tasarlanıp inşa edilirken içine girenlerde ve içinde çalışanlarda huşu, sükunet, derinleşme arzusu uyandırmalıdır. Böylece sessiz okul ilkesi ile eğitilmiş yeni nesiller, içinde eğitim gördükleri binalarda hissettikleriyle de desteklenmiş olurlar. Sessiz okul ilkesinin getireceği özellikler ile yeni nesil eğitim binalarının olası davranış değişikliği katkılarının neticesinde daha derin düşünebilen, diğer insanlarla daha başarılı iletişim kurabilen, yeni ikna yöntemleri geliştirebilen, sözel yetenekleri artan, yüksek düzende düşünme becerilerinde iyileşme gösteren nesiller yetişebilir. Bunu sağlamak için de yeni nesil eğitim binalarımıza kültürel, estetik, eğitimle alakalı, p[i]sikolojik katkı sağlayacak s[1]tandartlar getirilmesi gerekir. Ancak belirlenen o tarz s[1]tandartlarla geleceğin eğitim kurumları inşa edilebilir (Cansever, 2016a). Bu s[1]tandartlar da sağlamlık şartını karşılamak koşuluyla eğitim binalarının kırılabilirlik, narinlik, zarafet ve letafet görünümü vermesiyle desteklenip, sağlanabilir. Böylece eğitim binalarının inşasındaki tercihlerin yani eğitim binalarının kendilerinin içinde uzun süre bulunma durumunda olan insanlarda (öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, çalışanlar...) davranış değişikliği oluşturabileceği iddia edilebilir (daha farklı bir vurgu ve bakış açısıyla bkz. Awiria, 1994). Hedeflenen davranış değişikliği de Sessiz Okul İlkesi ile gelen: Kısık sesle konuşma, sessizliği tercih edip daha fazla düşünme (Alerby ve Alerby, 2003) veya konuşma fırsatlarının gerçekten gerektiği durumlara saklanması gibi davranışlardır. Sessiz Okul İlkesinin - eğitim binalarından ayrı olarak- okullarda nasıl uygulanacağı ise ilgili alanyazına aittir.

Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki eğitim binalarının kültürel, estetik, eğitimsel ve p[i]sikolojik açıdan nasıl daha uygun hale getirilebileceğine bakıldı. Bu yapılırken Sessiz Okul İlkesi eğitimsel ve p[i]sikolojik açıların ana k[1]riteri olarak ele alındı. Binaların davranış değişikliğine yolaçabileceği ileri sürüldü. Yeni nesil eğitim binaları şayet kırılabilirlikli ama sağlam, narin duruşlu lakin dayanıklı, zarafet ve letafet timsali olarak yapılması durumunda o binayı kullananların bu sıfatlardan etkilenebileceği ileri sürüldü. Sessiz Okul İlkesi; bireyin şahsi iradesi ile dinlemeyi ve düşünmeyi konuşmaya göre daha fazla sıklıkta tercih etmesi ve konuştuğu zamanlarda ise kısık sesle yani yeteri miktarda yükseklikteki bir sesle konuşması olarak takdim edildi. Böylece eğitim ve öğretime daha uygun bir ortam tesis edilmesi hedeflendi. Faydaları olarak da gelişmiş iletişim becerileri, yüksek düzende düşünme becerileri, dinleme yetisi, daha derin düşünme için sayısı artırılmış fırsatlar, eğitim ve öğretimde gürlüden kaynaklanan zorlukların bertaraf edilmesi olarak sıralandı. Eğer böyle yeni nesil eğitim binaları inşa edilip sessiz okul ilkesi de uygulanabilirse; daha önce okula gitmesi için kızıyla tartışan bir babanın bu gelişmelerden sonra hala kızıyla tartıştığına şahit olabiliriz ama bu sefer kızım niye okulda daha fazla durup eve geç geliyorsun diye (John, 2009). Bunu sağlamak için, yapılması gerekenler özetlenecek olursa:

- Çelik konst[ü]rüksiyon: çelik sütunlar ve kirişler
- Esnek ahşap zemin koridorlar
- Gereken yerlerde esnek ahşap zemin üzerine alerjik olmayan ve astımı tetiklemeyen halıf[i]leks kaplama
- Sınıflarda ve gıcirtı oluşmasının kesinlikle istenmediği mekanlarda parke üzeri (sağlıklı) pvc kaplama ya da halı, halıf[i]leks
- Öğrencilerin okula girişte ayakkabılarını çıkartması; bu yapılamıyorsa en azından sınıf girişinde ayakkabıların çıkartılması (ve mümkünse kaymayan çorap giymeleri) (theguardian.com; www.echo-news.co.uk)
- Bina içi süslemelerin ahşap, taş veya çini olması (Türkmenistan tarzında). Her ne olursa olsun zarafet taşımaları
- İngiliz tuğla
- Daha çok miktarda kırılmaz cam ve pencere kullanımı
- Camlar renkli olmalı, dışarıdan içerisinin gözükmesine izin vermeyip, içeriden dışarıyı görmeye imkan tanıyan. Kırılmaya karşı çok dayanıklı olmalı.
- Korkulukların (tırabzanların) yüksekliği ortalama bir insanın (bayın) ağırlık merkezinden daha yüksek olmalı
- Alçak tavan (müzik odaları gibi ayrı özellik isteyen yerlerin tavanları yüksek olabilir). Yüksek tavanın insanı ezen bir yanı var. İnsanlar mekanları yönetmeli, mekanlar insanları değil. Alçak tavan yeteri miktar temiz havayı karşılayacak hacim
- Yatay mimari, 2 katı geçmeyecek (Harran Üniversitesi BESYO binası hoş bir örnek).
- İleri görüşlü bir şekilde hazırlanmış su, elekt[i]rik, gaz, kanalizasyon ve veri tesisatları
- Türkmenistan mimarisinin tercih edilmesi ve temel alınması gerekir (Osmanlı mimarisinin hantal ve zihin yorucu yani insanı ruhen ve p[i]sikolojik olarak yoran bir duruşu var). Türkiye'deki eğitim binaları kültürümüze uygun olduğu için ve estetik kaygıyla Türkmenistan mimarisine uygun yapılabilir (yerel desenler ve mimari farklılıklara açık kapı bırakılarak).
- Daha az merdiven ve mümkünse merdiven yerine rampa
- Yangın merdiveni, otomatik yangın alarmı, Otomatik yangın söndürme tertibatı, elle yangın söndürme teçhizatı, Güvenlik kameraları 'sağlık ve korunma'nın [health and safety] parçaları
- Sadelik ve kullanışlılık (ihtişam ve yükseklik yerine)
- Zemine sıfır bina (okul) girişi (İlle de gerekirse – yağmur sularını engellemek için- en fazla bir basamak olan giriş ama bir basamak yerine bile rampa tercih edilebilir). Su baskınlarını önlemek için bahçe eğimi bina kapısının zıt yönüne doğru verilip, bahçe duvarına yakın yerlere –bakımı ve temizliği düzenli yapılmak kaydıyla- su boşaltım ızgaraları konabilir.
- Yerden ısıtma üstten soğutma (fizik kuralları gereği ısınan hava yükselir ve soğuyan hava alçalır)
- Özellikle kütüphaneler için camdan kapanabilir (yoksa mercek gibi davranıp içeride yangın çıkartabilir) kubbeler
- Bütün p[i]rizler kendinden topraklamalı (üçlü, topraklama metali) piriz olsun
- Bina estetiği ve kırılğanlığı kurum kültürünün oluşmasını sağlayabilir veya oluşmasına zaman kazandırabilir
- Narinlik ve kırılğanlık insanlara öyle olmaları gerektiğini hatırlatabilir
- Betonarmeden uzaklaşma

- Yontulmuş doğal taş kullanımı
- Farklı iklimlere göre yapılabilecek değişiklikler:
 - o Soğuk, sıcak ya da çöl iklimi: taş duvarlar, küçük pencereler- Kırılgenlik hissini güçlendirmek için iç bölümlerde ahşap kullanımı fazlalaştırılabilir
 - o Ilıman ya da yağışlı iklim: şu ana kadar bahsedilenlerin hepsi
- Bina şekli eklemlemeli petek modeli olabilir (altıgen bölmeler)
- Yeni bir sınıfa veya bölmeye ihtiyaç duyulduğunda ek bir bitişik altıgen mekan yapılması (eğitim kurumlarının inşa edileceği arazilerin buna göre önceden geniş olarak alınması)
- Isı yalıtımı
- Ses yalıtımı
- Sessiz okul ilkesinin hem anne-babalar tarafından hem de eğitimin ilk aşaması kabul edilen anaokullarında öğrencilere nakşedilmesi gerekir
- Okullarda ve üniversitelerde görülebilecek veya gerekli olan yerlerde sessiz okul ilkesini hatırlatacak uyarılar konması
- Üniversite öncesi eğitim aşamalarında okullarda çalışan öğretmen (Ollin, 2008) ve memurların da sessiz okul ilkelerini harfiyen uygulamaları
- Üniversitede de bunun akademisyenler ve memurlar tarafından devam ettirilmesi
- Okulun anons sistemi kurulsun ve kullanılsın (Sessiz Okul İlkesine uygun olarak yüksek sesle olmayan anons)

Öte Araştırma

Eğitim binalarının mimarilerinin, malzeme seçimin, tasarımlarının, p[i]lanlarının öğretmen ve öğrencilerde davranış değişikliğine yolaçıp-açmadığı incelenebilir.

Kaynakça

- Addison, J., Dancer, J., Montague, J., & Davis, P. (1999). Ambient noise levels in university classrooms: detrimental to teaching and learning?. *Perceptual and motor skills*, 89(2), 649-650.
- Akar, C., & Gündüz, İ. (2016). İlköğretim okullarının TSE standartlarına göre değerlendirilmesi (uşak ili örneği). *Uşak üniversitesi eğitim araştırmaları dergisi*, 2(2), 85-100.
- Alerby, E., & Alerby, J. R. E. D. T. (2003). The sounds of silence: Some remarks on the value of silence in the process of reflection in relation to teaching and learning. *Reflective Practice*, 4(1), 41-51.
- Altun, A. (1988). Orta asya türk sanatı ile anadolu'da selçuklu ve beylikler mimarisi, 33-44. 25.07.2017 tarihinde erişildi: acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/1757/Altun.pdf?sequence=1.
- Arslanoğlu, Ö. (2016). Türkçe Akademik Yazım Kuralları (Türkçe'nin Bilimsel - İlmî Yazım Dili Kuralları. *Journal of Turkish Studies* 11 (Volume 11 Issue 4), 125-146.
- Awiria, O. A. (1994). *An exploratory study of the relationship between the physical environment of schools and pupil behaviour* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Baran, I., Dumitrescu, L. Ve Pescaru, R. A. (2016). Thermal rehabilitation technology and the nearly zero-energy buildings. romanian representative education buildings-case study. *Procedia Technology*, 22, 358-364. Doi:10.1016/j.protcy.2016.01.024
- Bowlby, W. D. (1955). Good discipline: Definition and 26 "Tricks of the Trade". *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 29(8), 480-482.

- Cansever, T. (2014). *Kubbeyi yere koymama*. Timaş yayınları. İstanbul.
- Cansever, T. (2016a). *Osmanlı şehri*. Timaş yayınları. İstanbul.
- Cansever, T. (2016b). *İ slam'da şehir ve mimari*. Timaş Yayınları. İstanbul.
- Dash, K. S. (1974). Exterior, interior wall materials: Exterior. *Yearbook of agriculture*.
- Dawson, J. (2003). Reflectivity, creativity, and the space for silence. *Reflective Practice*, 4(1), 33-39.
- Edwards, B. (2006). Environmental design and educational performance: with particular reference to 'green' schools in Hampshire and Essex. *Research in Education*, 76(1), 14-32.
- Fazlı, T. (2013). *Comparing environmental impacts of four building* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University). Ankara.
- Florida, R. (2002). The rise of the creative class, and how it is transforming work, leisure, community and everyday life. *New York*.
- Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193.
- Francois, D., & Vallet, M. (2001). Noise in schools. *World Health Organisation—Regional Office for Europe Pamphlet* no, 38.
- Hamelock, M., & Friesen, N. (2012). One student's experience of silence in the classroom, 1-9. Erişim: <http://learningspaces.org/papers/ihsr2012.pdf>
- Hathaway, W. E. (1988). Educational facilities. *Education Canada*, 28-35.
- Jaworski, A., & Sachdev, I. (1998). Beliefs about silence in the classroom. *Language and Education*, 12(4), 273-292.
- John, M. (2009). "BSF pupil voice nets Hounslow students £30,000", Learning, teaching, technology. Erişim: <http://www.agent4change.net/resources/359-bsf-pupil-voice-nets-hounslow-students-p30000>, 19.06.2017.
- Karabey, H. (2004). *Eğitim yapıları: Geleceğin okullarını planlamak ve tasarlamak -çağdaş yaklaşımlar ve ilkeler*. Literatür Yayıncılık. İstanbul.
- Kayhan, K. S. & Tönük, S. (2011). Sürdürülebilirlik bilincinin inşa edileceği binalar olma yönü ile temel eğitim okulları. *Politeknik Dergisi*, 14, 163-171. <Http://www.politeknik.gazi.edu.tr/index.php/PLT/article/view/56> adresinden erişildi.
- Knecht, H. A., Nelson, P. B., Whitelaw, G. M., & Feth, L. L. (2002). Background noise levels and reverberation times in unoccupied classrooms. Predictions and measurements. *American Journal of Audiology*, 11(2), 65-71.
- Kocabaş, İ. & Bademcioğlu, M. (2016). Sustainability in education buildings. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8, 180-192. Doi:10.15345/iojes.2016.03.015
- Lawrence, R., & Keime, C. (2016). Bridging the gap between energy and comfort: Post-occupancy evaluation of two higher-education buildings in Sheffield. *Energy and Buildings*, 130, 651-666.
- Leemans, G., & Von Ahlefeld, H. (2013). Understanding school building policy and practice in Belgium's Flemish Community, *OECD Education Working Papers*, No. 92, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5k46h2rtw5mx-en>
- Lees, H. E. (2012). *Silence in schools*. Trentham Books Limited, London.
- Lewin, D. (2014). Behold: Silence and attention in education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 355-369.
- Maxwell, L. E., & Evans, G. W. (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of environmental Psychology*, 20(1), 91-97.

- MEB, (2013). Eğitim yapıları asgari tasarım standartları 2013 yılı kılavuzu.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage.
- Murphy, C., & Thorne, A. (2010). Health and productivity benefits of sustainable schools. *A review*, 6-7.
- Norbäck, D. (1995). Subjective indoor air quality in schools – the influence of high room temperature, carpeting, fleecy wall materials and volatile organic compounds (VOC). *Indoor Air*, 5, 237–246. Doi:10.1111/j.1600-0668.1995.00003.x
- Noriega, F. M., Heppell, S., Segovia Bonet, N., & Heppell, J. (2013). Building better learning and learning better building, with learners rather than for learners. *On the Horizon*, 21(2), 138-148.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: Structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 265-280.
- Özbiçakçı, F. Ş., Çapık, C., Gördes, N., Ersin, F., & Kıssal, A. (2012). Bir okul toplumunda gürültü düzeyi tanılması ve duyarlılık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 238-245.
- Polat, S., & Kırnkaya, E. B.(2004), Gürültünün eğitim-öğretim ortamına etkileri. *XII. Eğitim bilimleri kurultayı*, 6-9.
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849.
- Şahin, B. E. & Dostoğlu, N. (2015). Okul binaları tasarımında sürdürülebilirlik. *Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering*, 20 (1),75-91. Doi:10.17482/uujfe.54815
- Şensoy, S. A., & Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3), 87-104.
- Tatar, E. (2013). Sürdürülebilir mimarlık kapsamında çalışma mekanlarında gün ışığı kullanımını için bir öneri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17, 147-162. Doi:10.19113/sdufbed.09626
- Yağmur, Ş. A., & Sözen, M. Ş. (2016). Dersliklerde görsel konfor ve iç yüzeylerin etkisi. *MEGARON*; 11(1), 49-62 DOI: 10.5505/MEGARON.2016.75537
- Woolner, P., & Hall, E. (2010). Noise in schools: a holistic approach to the issue. *International journal of environmental research and public health*, 7(8), 3255-3269.
- Wurtman, R. J. (1975). The effects of light on the human body. *Scientific American*, 233(1), 68-77.
- www.echo-news.co.uk/news/15343968.School_goes_sockless_to_boost_behaviour_and_results/#comments-anchor
Erişim tarihi: 21.07.2017
- www.theguardian.com/education/shortcuts/2016/may/24/secret-to-calm-classrooms-lose-the-shoes-schools Erişim tarihi: 21.07.2017
- Zimmermann, A. C., & Morgan, W. J. (2016). A Time for silence? Its possibilities for dialogue and for reflective learning. *Studies in philosophy and education*, 35(4), 399-413.

SUMMARY

Next Generation Education Buildings for Turkey and Preparing Physical Structure of Schools for Silent School Policy

Keywords: Education buildings design, horizontal (landscape) architecture, silent school policy, human-building design relationship, construction materials

Buildings constructed for educational purposes witness a long period of human lives. These buildings are to be constructed aesthetical, cultural, technological, durability, silent school policy, and most importantly educational perspectives being kept in mind. Silent school policy (culture) can be defined as a combination of speaking in a quieter loudness (lower tune), preference of not speaking to have more time for thinking, and expressing own ideas or feelings where they are 'really' necessary. When discussing about educational buildings, main constructional materials takes a central stage, too. So, brick, woodwork, glass, steel, stone, and adobe were explored as samples main constructional materials for education buildings. Moreover, for interior design, carpet floor, carpet, pvc floor were discussed. Health and safety issues were kept in mind while next generation design of education buildings were suggested for Turkey. Turkmenistan architecture style should be the example for next generation education buildings in Turkey. Addition to that architectural style; the rooms, classes, and every closed spaces should be in exact hexagon shapes besides horizontal (landscape) architectural design. However, there should be flexibility for local additional designs to represent (display) various cultural and architectural differences as affixments to main Turkmenistan style. This study focused on material choices for educational buildings and architectural design preference. Silent school policy is presented to Turkish scientific literature while putting forward that building material preferences and design can affect human (student) behaviours (with a different emphasis and perspective see Awiria, 1994).

To be able to construct next generation education buildings for Turkey that are also suitable for silent school policy:

- Steel columns and rows (beams)
- Floor of halls and corridors made of flexible woodwork
- Where necessary, non-allergic carpet floor for asthma patients on flexible woodwork
- In classrooms and where squeaks are not desired (healthy) pvc floor, carpet floor or carpets
- Students should take for their shoes before stepping in schools except the special area to remove and store shoes. If it cannot be done, then they should at least remove their shoes before entering their classrooms (additionally, if possible to wear non- slipping socks) (theguardian.com; <http://www.echo-news.co.uk>)
- Interior decorations can be stone, woodwork and artistic tiles (Turkmenistan style). Whatever the preference is, the look should be elegant.
- British (as known as in Turkey and also as known as English) brick

- More usage of though glass and window placement
- Coloured glass should be used in order to prevent transparency from out while permitting transparency inside out. They should be as unbreakable as they can be prepared.
- Height of handrails must be higher than barycentre of an average human (male)
- Classes and rooms in education buildings should have lower ceilings. (specific rooms such as music rooms may have different height of ceiling) Since a higher ceiling may psychologically negative affect people and reduce focusing. On the other hand a lower ceiling does not mean less amount of air volume. Calculations for air volume with lower ceiling should be made beforehand. People should have the control over mediums not other way round.
- Horizontal (landscape) architecture with at most 2 floors
- Water, electricity, gas, data supplies and sewer and drainage structures prepared in a forward thinking manner
- Turkmenistan architecture should be preferred or at least be bases for architectural design. Actually, in terms culture of origins and aestetically Turkmenistan architecture style looks logical for Turkey (leaving space for additional changes depending on local differences in Turkey)
- Less stairs and if possible, ramp instead of stairs
- Fire escape stairs, automatic fire alarm, automatic fire extinguisher, manuel fire extinguisher, security cameras (as parts of health and safety)
- Simplicity, usefulness, and practicality (instead of sumptuousness, extravagancy and height of buildings)
- Building (school) entrances should be levelled to the ground (if really needed, one or two steps can be added but even a ramp is better than a step or two steps)
- Heating under the floor and cooling from higher positions (since hot air rises while cold air descents)
- Libraries may have domes made of glass but definitely with a cover system to prevent it cause fires as it can behave as a lens in sunlight.
- All sockets should be earthed sockets
- Aestheteical buildings with naive looks may support establishing a school (university) culture
- Delicate and fragile appearance may remind people how they should behave other people
- Less cement usage
- More usage of chiseled natural stone
- According to various climate types:
 - o Cold, hot or desert climate: stone walls, smaller windows, to increase fragile look inside more woodwork usage
 - o Mild or rainy climate: All the things mentioned till here
- Exterior and interior designs should be in honeycomb shape (a big hexagon composed of smaller ones) and additional ones can be jointed to previous ones

- Isolation for prevention of heat transfer
- Isolation for prevention of noise transfer
- Silent school policy should be both be applied by parents and teachers at nurseries
- Reminders for silent school policy should be put suitable places at schools and universities to make students remember it at all times
- Not only students but also teachers (Ollin, 2008), staff, porters, and academicians should also apply silent school policy rules
- A quiet announcement system should be established and used at education buildings and its usage should be in line with silent school polivy as well

should be implemented.

Türkiye'de Elektronik Dış Ticaretin Gelişimi ve İstihdam İlişkisi

Esra Nur Akpunar^a

^aSosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada internetin ekonomiye nüfuz etmesiyle gündeme gelen elektronik ticaret olgusu, dış ticaret ve istihdam bağlamlarında; e-ticaret kavramı, tarihi arka planı, kapsamı, araçları, türleri, Türkiye'deki gelişim seyri ile e-ticaret-istihdam ilişkisi boyutlarıyla incelenmiştir. Dokümaner analiz modeli ile yürütülen çalışmanın verilerini, literatürde yer alan ve bilimsel nitelik arz eden kitaplar, tezler, makaleler ve bildiriler oluşturmaktadır. Bu kaynaklar çalışmanın başlığı ve amacı doğrultusunda ele alınarak incelenmiş ve birtakım çıkarım ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada, e-ticaret olgusunun, Bilgi Çağı'nın en belirgin özelliklerinden olan enformasyon ve bilişim teknolojilerinin ekonomiye yansımaları olduğu ve bu ticaret şeklinin Türkiye'ye, özellikle dış ticarete önemli açılımlar sağlama potansiyeli taşıdığı değerlendirilmiştir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 20 Ekim 2017
Kabul 21 Kasım 2017

ANAHTAR KELİMELEER

Elektronik ticaret; Dış ticaret; İnternet tabanlı ticaret; Türkiye'de e-ticaret

Giriş

Ticari alanda hemen her sektörde uluslararası rekabetin arttığı bir ortamda, internet teknolojisi, potansiyel bir rekabet değişkeni olarak belirleyici faktörlerden birisi olarak öne çıkmaya başlamıştır. İnternet, gerek ulusal ve gerekse uluslararası sınırları ortadan kaldırarak, sadece ticarete değil, genel ekonomi üzerinde de çok önemli ve yeni bir değişkendir. İnternetin ticareti, mekân, zaman ve ülke sınırlarından bağımsızlaştırması, "elektronik ticaret" anlamında kısaca "e-ticaret" olarak ifade edilmektedir. Dinamik ve teknoloji kullanımına yatkın kitleye sahip olan Türkiye için e-ticaret pazarı önemli avantajlar barındırmaktadır (Doğanlar, 2016, s. 1).

Literatürde çok çeşitli şekilde tanımlanabilen e-ticaret, çoğunlukla internet bağlamlı olarak ele alınan bir kavramdır. Bu itibarla e-ticaret, en kısa şekilde, internet ortamının kullanılarak ticaret yapılması şeklinde tanımlanabilir. E-ticaret kelimesi, "elektronik" kelimesinin kısaltması olan "e" ile Türkçe 'de asıl anlamı olan "alım ve satım" haricinde birçok ekonomik anlam yüklenen "ticaret" kelimesinin birleşimi ile oluşmuştur (Çam, 2014). E-ticaret, her türlü malın ve servisin bilgisayar teknolojisi, elektronik iletişim kanalları ve ilgili teknolojiler kullanılarak satılması ve satın alınmasını kapsayan bir kavramdır. Diğer bir deyişle e-ticaret, ödeme işlemlerinin internet üzerinden yapıldığı alış-satışları içermektedir (Şahin, 2004, s.6). E- ticareti uluslararası organizasyonlardan Dünya Ticaret Örgütü (WTO), "mal ve hizmetlerin üretim, reklâm, ve dağıtımlarının telekomünikasyon ağları üzerinden yapılması" şeklinde tanımlarken;

OECD ise, “sayısallaştırılmış yazılı metin, ses ve görüntünün işlenmesi ve iletilmesine dayanan, kişileri ve kurumları ilgilendiren tüm ticari işlemler” biçiminde tanımlamıştır (Akt: Canbaz, 2006). E-ticaret, basit anlamda, hizmetlerin ve ürünlerin elektronik ortam ve telekomünikasyon şebekeleri aracılığıyla üretilmesi, reklamının, satışının ve dağıtımının yapılması olarak tanımlamak da mümkündür (Pınar, 2005 Akt: İçgen ve Kutlu, 2012).

Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde, bilgisayar ve internetin çok hızlı yaygınlaşarak ticarete nüfuz etmesi, geleneksel ticaret anlayışına alternatif olarak e-ticaretin doğmasına neden olmuştur. Bu itibarla e-ticaret, küreselleşme olgusuyla ilişkili yeni bir ticaret modeli olarak değerlendirilebilir (Özdemir, Törenli ve Kıyan, 2010). E-ticaretin en önemli yeniliği, ticari faaliyetlerin en önemli kısıtlamalarından olan mekân ve zaman olgularının bir kenara itilerek yerine mekândan bağımsız, günün herhangi bir zamanında gerçekleştirilebilen alışveriş işlemini mümkün kılmasıdır (Akçi ve Göv, 2015, s. 412). Böylece, geleneksel süreçte ekonomik birimler arasında yüz yüze gerçekleşen her türlü mal veya hizmetin alım satım işlemini tamamlayan ve kolaylaştıran e-ticaret, özellikle internet teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Kayahan ve Hepaktan, 2016, s.160). Ancak e-ticaretin yeni olması, geçerli olan esaslar ve ilkeler bakımından geleneksel ticari yöntemlerle benzerlikler içermekte olduğu gerçeğini değiştiremez. Dolayısıyla e-ticaret, her anlamda yeni ve geleneksel ticarete alternatif bir ticari usuller seti değil, iletişim ve bilgi işleme teknolojilerinin gelişimine paralel olarak ortaya çıkan ve ticareti kolaylaştıran bir yenilik (İnce, 1999) olarak değerlendirilebilir. Bugün, dış ticaretin yeni trendi olarak yıldızı parlayan e-ticaret, başta ABD olmak üzere, bunu uygulayan ülkelere önemli kazanımlar sağlamaktadır. Araştırmalar, internetin dış ticaret üzerinde özellikle 1990’lı yılların sonlarında etkili olduğunu göstermiştir (Artan ve Kalaycı, 2009, s. 181). Bu minvalde ekonomik veriler, e-ticaret hacminin toplam ticaret içerisindeki payının giderek büyümekte olduğunu göstermektedir (Yeniçeri, 2008). E-ticaret, zaman tasarrufu, maliyet tasarrufu ve verimlilik artışı (Artan ve Kalaycı, 2009, s. 176) yanında, firmalara geçmişte görülmedik düzeyde küresel ölçekte iş yapabilmeye fırsatı sunmaktadır. Firmalar, internet sayesinde daha düşük maliyette ve önemli ölçüde pazara giriş engelleriyle karşılaşmaksızın bütün dünyaya açılma imkânına kavuşurken, tüketiciler ise araçlara ihtiyaç duymadan daha çeşitli mal ve hizmet demetine kavuşma olanağı bulmaktadır (Özel, 2013, s. 2). İnternet ağı üzerinde açılan bir firmanın boyutu ne olursa olsun, faaliyet alanı artık bütün yeryüzüdür (Elibol ve Kesici, 2004, s. 204-304).

Her türlü ekonomik faaliyette köklü değişimlere yol açan e-ticaret, aynı zamanda ekonominin işgücü ve istihdam yapısını da derinden etkilemiştir. Çalışma koşulları, görevin yerine getirilmesinde usuller, tüketim partnerindeki değişimler bunlardan sadece birkaçıdır (İnce, 1999). E-ticaret, bir taraftan belirli sektörlerin zeminini kaydırırken, diğer taraftan yeni faaliyet alanları ihdas etmektedir. Bu noktada firmalara ve hatta ülkelere düşen, ekonomideki ağırlığı her geçen gün artan bu yeni küresel olguyu anlamaya çalışmak ve buna göre vaziyet almak olmalıdır. Dış ticareti öncelikle, ihracata dayalı kalkınmayı hedefleyen Türkiye, genç nüfusun internet hevesini iyi kullanarak, e-ticaret olgusunu fırsata çevirmenin yollarını aramalıdır. Dokümanter analize dayalı bu çalışmada, e-ticaret kavramı, dünyada ve Türkiye’deki gelişim seyri incelenerek, internetin ülkemizin dış ticareti için sunduğu potansiyel olanaklar değerlendirilmiştir.

E-Ticaret

E- Ticaret Kavramı

Literatürde farklı şekil ve bağlamlarda tanımlanabilen e-ticaret kavramının anlaşılabilmesi için, e-ticaret kavramının kökeni, tarihi gelişim seyri, kapsamı, türleri, dünya ve Türkiye’deki gelişimi bağlamında ele alınmasında yarar vardır.

E-ticaret kelimesi, “elektronik” kelimesinin kısaltması olan “e” ile Türkçe’de asıl anlamı olan “alım ve satım” haricinde birçok ekonomik anlam yüklenen “ticaret” kelimesinin birleşimi ile oluşmuştur. E-ticaret kelimesinin İngilizce’de en çok kullanılan karşılıkları “e-commerce”, “e-business” ve “e-trade”’dir (Çam, 2014, s. 22-23). E-ticaret, yabancı literatürde “Electronic Commerce – EC” olarak da kullanılmaktadır (Ceran ve Çiçek, 2007).

Önceleri ekonomik bir etkinlik olarak ortaya çıkan, ancak zamanla her bakımdan genişlediği için e-ticaret kavramının basit ve tek bir tanımlama yapılmasını zorlaştırmaktadır. Bunu zorlaştıran diğer bir neden de, konuyla ilgili farklı yaklaşımların olması ve bahse konu ticaretin sınırlarının tespitindeki güçlülük (Yumuşak, 2001).

E-Ticaret, en genel anlamda “Internet’te bir web sitesi üzerinden ürünleri hizmetleri satışa sunmak” şeklinde tanımlanabilir (Özdemir, Törenli ve Kıyan, 2010, s. 118). E-ticareti, matbaanın icadı ya da sanayi devrimi kadar önemli bir değişim olarak gören Bucaklı (2007), bu kavramı, “ticaretin elektronik ortamda yapılması” şeklinde tanımlamaktadır. Kavramı pazarlama boyutu ile ele alan Holsapple ve Singh’ (2000) göre, e-ticaret, elektronik ortamda bilgisayarlar aracılığıyla daha kolay bir şekilde gerçekleştirilen elektronik alış verıştır (Akt: Yeniçeri, 2008, s. 146). Elibol ve Kesici’ye (2004, s. 305) göre, e-ticaret, dar anlamda “işlemleri internet veya web tabanlı sistemlere kaydıran ticari faaliyetler”; geniş anlamda ise, “internet ticaretine ek olarak, özel elektronik alışveriş sistemleri ile yapılan ticari işlemler” şeklinde tanımlamaktadır. E-ticaretin geniş ve dar tanımları olmasının yanında bütün tanımların ortak noktası ele alındığında e-ticareti; bilgi ağları aracılığıyla yapılan her türlü mal ve hizmet satışı olarak tanımlamak mümkündür (Mesenbourg, 2001, Akt: Özel, 2013, s. 2). Elektronik ticaret; bireyler ve kurumların açık ağ ortamında ya da sınırlı sayıda kullanıcı tarafından ulaşılabilen kapalı ağ ortamlarında yazı, ses ve görüntü şeklinde sayısal bilgilerin işlenmesi, iletilmesi ve saklanması temeline dayanan ve bir değer oluşturmayı amaçlayan ticari işlemlerin bütünüdür (Bucaklı, 2007). “Elektronik ticaretin omurgasını sözleşmeler oluşturur” varsayımıyla konuyu ele alan Gürpınar’a (2007) göre, e-ticaret, elektronik araçlar kullanarak telekomünikasyon ağları üzerinden ticari işlemler yapmayı içerir. Kalaycı’ya (2008, s. 141) göre, e-ticaret, “ürünler, hizmetler ve bilginin alım, satım ve değiş tokuş sürecinin interneti içerecek şekilde bilgisayar ağları yardımı ile yapılmasıdır”. E-ticaret, bilgisayar ağları aracılığı ile ürünlerin üretilmesi, tanıtımının, satışının, ödemesinin ve dağıtımının yapılmasıdır. Yapılan işlemler, sayısal biçime dönüştürülmüş yazılı metin, ses ve video görüntülerinin işlenmesi ve iletilmesini içermektedir. Elektronik ticaret, “ticari işlemlerin, internet veya hiç kimsenin malı olmayan Web tabanlı sistemlere kaydırılması” veya “ürün ve hizmetlerin üretim, tutundurma, satış, sigorta, dağıtım ve ödeme işlemlerinin elektronik araçlar üzerinden yapılmasıdır” (Turban vd., 2002 Akt. Şahin ve Demir, 2003). Ticari sonuçlar doğuran ya da ticari faaliyetleri destekleyen eğitim, tanıtım, reklam, kamuoyunu bilgilendirme gibi amaçlar için

elektronik ortamda yapılan işlemler de elektronik ticaret olarak sayılmaktadır (Küçükylmazlar, 2006: 6). E-ticaretin farklı bakış açılarından değişik tanımlamaları yapılabilir (Kalaycı, 2008, s. 141);

- İletişim açısından: E-ticaret bilginin, mal ve hizmetlerin dağıtımının veya ödemelerin telefon hatları, bilgisayar ağları üzerinden veya diğer elektronik araçlarla yapılmasıdır.

- İş süreci açısından: E-ticaret ticari işlemlerin ve iş akışının otomasyonunu sağlamaya yönelik teknoloji uygulamasıdır.

- Hizmet açısından: E-ticaret firmaların, tüketicilerin ve idarenin, ürünlerin kalitesi ve hizmetlerin sunum hızını artırıp hizmet maliyetlerini azaltma isteğine hitap eden bir araçtır.

- Online açıdan: E-ticaret bilgi ve ürünlerin internet veya diğer online ağlar üzerinden alış-verişine imkan sağlayan bir araçtır.

Elektronik ticaret çeşitli kuruluşlar tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. OECD'ye göre bir seri eylemler süreci olarak tanımlanan e-ticaret, alış verişi işlemlerinin internet ortamında gerçekleştirildiği bir işlem olarak tanımlanmaktadır. Ana hatlarıyla e-ticaret süreci aşağıdaki gibi sıralanabilir (Canpolat, 2001 Akt: Akçi ve Göv, 2015, s. 415);

- Elektronik altyapılar kullanılarak şirketlerin bilgi edinmesi ve araştırma yapması,
- Elektronik platformlar yardımı ile şirketlerin buluşması,
- Hizmet bedelinin ödenmesi süreci,
- Karşılıklı sözleşmeler doğrultusunda hizmet veya ürünün tesliminin gerçekleştirilmesi ve
- Teslimat sonrası destek ve bakım hizmetlerinin sağlanması.

Dünya Ticaret Örgütü (WTO)'ya göre e-ticaret, mal ve hizmetlerin üretim, reklamı satış ve dağıtımlarının telekomünikasyon ağları üzerinden yapılmasıdır. "Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)'ye göre e-ticaret, fiziki olarak karşı karşıya gelmeksizin, elektronik ortamda gerçekleştirilen çevrim içi iktisadi ve ticari her türlü faaliyettir" (Uzunoglu, 2002 Akt: Doğanlar, 2016, s. 2).Türkiye Elektronik Ticaret Kurulu (ETİK)'na göre, e-ticaret, mal ve hizmetlerin üretim, tanıtım, satış, sigorta, dağıtım ve ödeme işlemlerinin bilgisayar ağları üzerinden yapılmasıdır. Avrupa Komisyonuna göre ise; işletme faaliyetlerinin, (metin, ses ve video olarak) elektronik olarak işlenmesine ve aktarımına dayanmaktadır. Japonya Elektronik Ticaret Merkezi'ne göre (ECOM); her türlü bilgisayar ağları üzerinden, ürünün tasarımı, üretilmesi ve tanıtımın yapılması ile ticari muameleler ve hesapların ödenmesi gibi tüm faaliyetlerin yerine getirilmesidir (Arslandere, 2010). DTÖ'ye göre e-ticaret "İnternet erişim hizmetleri + hizmetlerin elektronik olarak verilmesi+ internet üzerinden dağıtımdır". IBM'e göre e-ticaret " İnternet üzerinden ticari işlem yapmaktır" (Akt: Gürpınar, 2007).

E-Ticaretin Tarihi Arka Planı

20. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan e-ticaretle ilgili çalışmalara ABD öncülük yapmıştır. Aslında e-ticaretin geçmişi 1980'li yıllardan daha eskiye dayanmaktadır. Eskiden televizyon ve telefon aracılığıyla yapılan katalog satışı da bir tür elektronik ticarettir. Ancak bu tarz elektronik ticaret, günümüzde yapılan elektronik ticaret kadar etkili olamamıştır. Teknolojik gelişmelerin ürünü olan internetin önlenemez gelişimi ve sunduğu sınırsız pazar, şüphesiz elektronik ticaretin bu denli hızlı ve yaygın olarak gelişmesinin ardında yatan nedendir (Elibol ve Kesici, 2004, s. 307-308). E-ticaretin son dönemde popülerlik kazanması herkesin kullanımına açık olan internet teknolojisindeki hızlı gelişmelerden kaynaklanmaktadır. İnternetin gelişim süreci incelendiğinde, internet ortamında e-ticaretin işletmeler tarafından yoğun olarak 1995'den itibaren kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu tarihten önce de e-ticaret uygulamalarının varlığından bahsetmek mümkün olsa da bu tür uygulamaların "intranet" olarak adlandırılan şirket içi ağlar ya da "ekstranet" adı verilen ve şirketlerin kendi aralarında veya belirli müşterilerle ilişkide buldukları ve üçüncü taraflara kapalı olan uygulamalar oldukları görülmektedir. Bu uygulamalarda genellikle Elektronik Veri Değişimi (EVD) teknolojisinden yararlanılmaktadır. İnternet üzerinden yapılan e-ticaret ise EVD'den farklı olarak, üretici, tedarikçi ve dağıtıcı gibi belirli bir grubu bir araya getirmekle kalmayıp, internet erişimi olan her kullanıcıya eşit fırsat sağlamaktadır (Güles vd, 2003 Akt: Özel, 2013, s. 2).

E-ticaretin tarihçesi, profesyonel olarak 1995 yılı ile başlamaktadır. Bundan sonra internet ortamında e-ticaret, şirketler tarafından yoğun olarak 1996 yılında kullanılmaya başlanmıştır (İnce, 1999). Başladığı ilk yıllarda daha çok internet ile ilgili işlerde bilgi teknolojisine yönelik işletmelerde ve büyük şirketler, bankalar ve diğer finans kurumları arasında gerçekleştirilen online (çevrim içi) işlemlerde kullanılmaktaydı. Web sayfalarının reklamlarının çok yoğun olarak yapıldığı elektronik ticaretin ilk dönemi olarak da adlandırılabilir bu dönem 2000'de firmaların hisse senedi pazar değerlerinin düşmesi ile bitmekte ve 2. dönem ise Ocak 2001'de elektronik ticaret firmalarının yeniden değerlendirilmesi ile başlamaktadır (Pırnar, 2005 Akt: Bucaklı, 2007). Bugün e-ticaret başta ABD olmak üzere, özellikle www ara yüzünün ortaya çıkmasıyla birlikte karşı konulamaz yeni bir oyuncu olarak ortaya çıkmış ve dünyada hızla yaygınlaşmaya devam etmektedir. ABD'de hemen hemen tüm kamu ihaleleri, internet üzerinden yapılmaktadır. Japonya ve Kore, işletmeden tüketiciye e-ticaret satışlarında şu anda lider durumdadır, fakat Çin ve Hindistan'ın ilerleyen zaman içerisinde bu durumu değiştirebileceği öngörülmektedir. (Arslandere, 2010). Nitekim e-ticaretin, dünya ticaretinin küreselleşmesi açısından geline en son noktayı ifade etmekte olduğu belirtilmektedir (İnce, 1999, s. 5-6). İnternet erişimi ve cep telefonunun gelişmesiyle e-ticaretin daha da yaygınlaşacağı öngörülmektedir (Küçükylmazlar, 2006: 1). Türkiye ise, henüz e-ticaret trenini kaçırmamakla beraber, trenin son vagonlarından birinde yer aldığını söyleyebiliriz. Çünkü Türkiye, Balkan ülkeleri ile Mısır ve Hindistan'ın önünde yer almasına rağmen; Avrupa Birliğine aday ülkelerin gerisinde yer almaktadır (Küçükgörkey, 2002 Akt: Elibol ve Kesici, 2004: 307-308).

E-Ticaretin Kapsamı

İnternet üzerinden ticari işlemler anlamında e-ticaretin kapsamı kar amacı güden ve gütmeyen tüm kuruluşları kapsamaktadır. Buna göre, e-ticaretin kapsamı şu şekilde sıralanabilir (Elibol ve Kesici, 2004, s. 306).

1. “Fiziksel” malların ve “sayısal içerikli” malların alım-satımı,
2. Her türlü ürünün doğrudan tüketiciye pazarlanması,
3. Tanıtım, reklam ve bilgilendirme,
4. Ticari kurumlar arası işlem ve kontratlar,
5. Satış sonrası destek, elektronik ortamda gerçekleştirilen ihaleler,
6. Elektronik banka işlemleri,
7. Ortak tasarım ve üretim,
8. Ticari kayıtların tutulması ve takibi,
9. Sayısal içerikli malların sevkiyatı
10. Kamu ve özel sektör hizmetlerini kullanma olarak gösterilebilir.

Ancak e-ticaretin kapsamı internet üzerinden yapılan alış-verişle sınırlı kalmamaktadır. Genel olarak e-ticaret; bilgisayar ağları aracılığıyla üretilen ürünlerin satılması, reklamının yapılması, satıştan sonra teknik destek verilmesi ve ödemelerin yapılması faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2002 Akt: Özel, 2013, s. 2).

Bucaklı (2007), e- ticaretin kapsadığı etkinlikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Mal ve hizmetlerin elektronik alışverişi,
- Üretim planlaması yapma ve üretim zinciri oluşturma,
- Tanıtım, reklam ve bilgilendirme,
- Sipariş verme,
- Anlaşma yapma,
- Elektronik banka işlemleri ve fon transferleri,
- Elektronik konşimento gönderme
- Gümrükleme,
- Elektronik ortamda kamu alımları
- Elektronik posta ile ilgili işlemler,
- Elektronik hisse alışverişi ve borsa,
- Ticari kayıtların tutulması ve izlenmesi,
- Doğrudan tüketiciye pazarlama,
- Sayısal imza, elektronik noter vb.,
- Sayısal içeriğin anında dağıtımı,
- Anında bilgi oluşturma ve aktarma,
- Elektronik ortamda vergilendirme,
- Fikri mülkiyet haklarının transferi,
- Elektronik ortamda üretim izleme,
- Elektronik ortamda sevkiyat izleme ve
- Ortak tasarım geliştirme ve mühendislik.

E-Ticaretin Araçları

Genel anlamda, birbirleriyle ticari faaliyette bulunan tarafların ticari aktivitelerini kolaylaştıran her çeşit teknoloji kullanımı ve teknoloji ürünleri, elektronik ticaret araçları olarak tanımlanabilir. Bunlar; internet, faks, bilgisayar, telefon, elektronik veri değişim (EDI) sistemleri ve elektronik ödeme sistemleri olarak sıralanabilir. Bununla beraber en yaygın kullanılan e-ticaret aracı ise, elektronik veri değişim sistemleri, internet ağları ve elektronik ödeme sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Arpacı ve Uluçay, 2012 Akt: Akçi ve Göv, 2015, s. 415). Diğer bir bakış açısıyla e-ticaret araçları çoğu kaynakta telefon, faks, televizyon, elektronik ödeme ve para transfer sistemleri, elektronik veri değişimi (electronicdata interchange - EDI), internet, intranet ve WAP şeklinde sıralanmaktadır. Ancak teknolojiye meydana gelen gelişmelerle birlikte söz konusu araçların hem sayılarının artacağı hem de gelişme gösterecekleri beklenmektedir (Küçükylmazlar, 2006, s. 6).

Çak'a (2002, s. 25) göre, üretimin başlangıcından müşteriye teslimine kadarki süreçte çok yönlü iletişimi sağlayan internet ağları e-ticaretin vaz geçilmezidir. E-ticaret araçları konusunda Akçi ve Göv (2005, s. 415-416) ise, işletmeler arasındaki ticari faaliyetlerin evrak yönetimi anlamına gelen elektronik veri değişim sistemine (EDI) dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Bucaklı (2007) da, e-ticaretin araçlarını, birbirleriyle ticaret yapanların ticari işlemlerini kolaylaştıran her türlü teknolojik ürünler (telefon, faks, televizyon, bilgisayar, elektronik ödeme ve para transfer sistemleri, elektronik veri değişimi sistemleri (Electronic Data Interchange-EDI), internet, intranet ve wap şeklinde sıralamaktadır. Elibol ve Kesici'ye (2004, s. 313) göre, geniş anlamda e-ticaret tanımı içinde e-ticaretin altı adet temel aracı bulunmaktadır. Bunlar telefon, faks, televizyon, elektronik ödeme ve para transfer sistemleri (ATM, kredi kartları, smart kart, elektronik para, vb.), EDI (Elektronik Veri Değişimi) ve internettir.

E-Ticaret Türleri

E- ticaret, oluşumu yönünden; dolaylı e-ticaret ve doğrudan e-ticaret olarak iki gruba ayrılabilir. Dolaylı e-ticarete; malların siparişi elektronik olarak yapılmakta fiziki teslim ise posta hizmeti veya ticari kurye aracılığıyla geleneksel yollarla yapılmaktadır. Doğrudan e-ticaret kavramı içerisine ise; siparişi, ödemesi ve teslimi dijital ortamda yapılan bilgisayar programları, eğlence ve kültürel içerikli görsel ve/veya işitsel mal ve hizmetler girmektedir (Özel, 2013, s. 4). Diğer bir tasnife göre e-ticaret, işlemi gerçekleştiren birimlerin türüne genel anlamda ikiye ayrılır (Gürpınar, 2007, s.1). İşletmeler arası e-ticaret (B2B-Business-to-business) ve 2). İşletmelerle tüketiciler arasındaki e-ticaret (B2C-Business-to-consumers). Buradaki B2B e-ticaret genel anlamda internet vasıtasıyla şirketlerin sağlayıcıları ve dağıtımçıları ile aralarındaki alım-satım emri, faturalama, ödeme gibi işlemleri gerçekleştirmeleridir. B2B ise, e-ticaret internetin yaygınlaşmasından önce EDI (Elektronik Veri Değişimi) sistemiyle daha kısıtlı biçimde yapılmaktaydı. Kalaycı (2008, s. 142) ile Akçi ve Göv (2015, s. 415-416), e-ticaret türlerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- İşletmeler arasında e-ticaret (Business to Business-B2B)
- İşletmeler ile tüketiciler arasında e-ticaret (Business to Cosumer-B2C)
- İşletmeler ile kamu idaresi arasında e-ticaret (Business to Government-B2G)
- Tüketiciler ile kamu idaresi arasında e-ticaret (Consumer to Government-C2G)
- Tüketiciler arasında e-ticaret (Consumer to Consumer -C2C)
- Devletlerarasında e-ticaret (Govermentto Government-G2G)

Bu sınıflamadaki “B2B”, firmaların dağıtıcıları, tedarikçileri, bayileri ve diğer firmalarla yapmış oldukları e-ticareti ifade etmektedir. “B2C”, firma-tüketici arası e-ticaret anlamına gelmekte ve firmanın internet üzerinden tüketiciye çeşitli ürünler satması veya bankacılık, borsa aracı kurumları gibi hizmetler vermesi olarak tanımlanmaktadır. E-ticaretin sadece beste birlik bir bölümü tüketici odaklı gerçekleşmektedir (Çak, 2002, s. 40). Vergilerin takibi, kamu ihalelerine elektronik ortamdan başvurulması gibi işlemler işletmeler ile devlet arasındaki e-ticaret (B2G) olarak tanımlanmaktadır. Vatandaş devlet arasında (C2G) yapılan e-ticarette ise vatandaşların devlet ile olan ilişkilerinin düzenlenmesi ve internet üzerinden yapılması amaçlanmaktadır. İnternetin yaygınlaşmasından önce kapalı ağlar üzerinden yapılan e-ticaret, teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte açık ağ özelliği taşıyan internet ortamına taşınmıştır (Akt: Özel, 2013, s. 4). Buradaki “C2C” ise, son kullanıcılar olarak bilinen tüketiciler arasındaki elektronik ticareti tanımlayan, tüketiciden-tüketicie ticaret tipidir. E-ticaretin türleri konusunda Bucaklı (2007), şu sınıflandırmayı yapmaktadır:

1. Faaliyetlerine göre e-ticaret türleri: Dolaylı e-ticaret, doğrudan e-ticaret.

2. Taraflar arasındaki ilişki yönünden e-ticaret türleri: Şirketler arası (B2B) e-ticaret, Şirket-tüketici arası e-ticaret (B2C), Tüketici-kamu arası e-ticaret (B2G), Şirket-kamu arası e-ticaret (B2G), Vatandaş-Devlet arası e-ticaret (C2G) ve Tüketiciden-tüketicie e-ticaret (C2C).

Türkiye’de E-Ticaretin Gelişimi

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de e-ticaretin gelişim seyrini, internetin gelişim süreci üzerinde ele almak daha doğrudur. Zira Türkiye’de, son yıllarda internet kullanımında görülen artış e-ticaretin gelişmesi için önemli bir altyapı oluşturmaktadır (Yumuşak, 2001). Zira internet çağının başlamasıyla beraber birçok iş modeli de değişime uğramış (Arslandere, 2010) ve internet kullanımının e-ticaretin önemli bir kısmını oluşturduğu görülmüştür (Özel, 2013, s. 6). Bu meyanda Türkiye’de ilk internet bağlantısı ODTÜ’de 1993 ve Ege Üniversitesinde 1994 yılında gerçekleştirilmiştir. Sonrasında üniversiteler ve internet servisi alan özel kuruluşların sayısı sürekli artmıştır (Küçükylmazlar, 2006, s. 27). Doğal olarak e-ticaret serüveni de bu tarihten sonra başlamıştır. Türkiye geniş kapsamlı internet pazarlaması anlayışının ilk uygulamasını 1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası ile bankalar arasında başlayan Elektronik Fon Transferi (EFT) ile başlamıştır. E-ticarette 1997 yılında toplanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun aldığı e-ticaret ağının kurulması kararı ile “Elektronik Ticaret Ağının” tahsis edilmesi ve e-ticaretin yaygın hale getirilmesi amacıyla, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun (BTYK) 25 Ağustos 1997 tarihli toplantısı önemli kilometre taşlarını oluşturmaktadır. Bunların sonucunda devlet, e-ticaretin geliştirilmesi için temel görev edinmiştir; gerekli teknik ve idari alt yapının kurulması, hukuki yapının oluşturulması, e-ticareti özendirecek önlemleri almak, ulusal politika ve uygulamaları uluslararası politikalar ve uygulamalarla sağlamak gibi kararlar ortaya çıkarılmıştır. Bu kararların uygulanması ve geliştirilmesi Ekonomi Bakanlığının denetimindedir (Doğanlar, 2016, s. 4). Konu dış ticaret bağlamında ele alındığında, 1980 yılındaki 24 Ocak Kararları ile dışa kapalı “ithal ikamesine dayalı sanayileşme” stratejisinin terk edilerek ve dışa açık, “ihracata dayalı sanayileşme” stratejisini benimsemesinin payı da unutulmamalıdır (Özdemir, Törenli ve Kıyan, 2010).

Günümüz itibariyle Türkiye'de gerek kamu ve gerekse özel sektörün internet üzerinden hizmet verme konusunda çok önemli mesafeler kat etmiş olduğu söylenebilir. O kadar ki, Türkiye'de 2005'de %80,4 olan internet erişimine sahip işletme oranı 2010'da %90,9'a kadar yükselmiştir. Bu durum girişimcilerin internete hızlı adaptasyon gösterdiğinin bir göstergesi olmaktadır (Özel, 2013, s. 13-14). Bunun anlamı, e-ticarette son yıllarda artan ticaret hacmi her yıl katlanarak büyümektedir. Çünkü ekonomik birimler açısından internet, bir tercih ya da teknolojiye uyum sağlamak-tan ziyade, bir zorunluluk haline gelmektedir (Kayahan ve Hepaktan, 2016, s. 185-186). Ancak buna rağmen Türkiye'de internet kullanımının, e-ticaretin önünde gittiği ve e-ticarette beklenen başarının yakalanmadığı da bilinmektedir. Türkiye'de 12000'e yakın e-ticaret sitesi faaliyet göstermektedir. Sektörde özel şirketlerin yanı sıra, STK ve spor kulüpleri gibi farklı tüzel kişilere ait elektronik satış platformları da bulunmaktadır. Yurtiçindeki e-ticaret pazarı daha çok işletmeden son kullanıcıya odaklanan bir yapıdadır. Deloitte'un araştırmasına göre, Türkiye'nin önde gelen 25 online perakendecisinin yaklaşık %60'ı sadece e-ticaret kanalıyla hizmet sağlamaktadır (Sezgin, 2013). Türkiye'deki elektronik ticaret uygulamaları çoğunlukla işletmeden son kullanıcılara (Business to Consumer, B2C) satış biçimiyle gerçekleşmektedir. İşletmeden işletmeye (Business to Business, B2B) satış modelinin ilk örneğini Arçelik, bayilerinden siparişlerini internet üzerinden almaya başlayarak göstermiştir. Bankalar da internet üzerinden verdikleri hizmetleri her geçen gün geliştirerek bu konuda öncülük yapmaktadırlar (Küçükylmazlar, 2006, s. 35-37). Ayrıca e-ticaretin ülkemizde gelişmesinde bir diğer öncü ise kitapçılar, CD satıcıları, elektronik ve bilgisayar parçaları satıcıları ve oyuncakçılardır. Bunların dışında e-ticaret sayesinde gelişen bir diğer alan ise bilet alım-satımıdır. Bugün bilet alım-satım işlemlerinin %71'i sanal ortamda gerçekleştirilmektedir (Arslandere, 2010, s.53-54). Türkiye'de telekomünikasyon yapısının e-ticaret çerçevesinde yeniden yapılandırılmasına yönelik yasal altyapı güçlendirilirse, e-ticaretin daha da genişleyeceği söylenebilir. E-ticaret konusunda ilk kapsamlı çalışma 1998 Yılında Elektronik Ticaret Koordinasyon Kurulu (ETTK) oluşturulmasıdır. Sonra bu kurul, e-Ticaret Kurulu (ETİK) olarak adlandırılmıştır. 2003 yılında Dış Ticarete e-Belge ile e-Finansal Hizmetler grubu kurulmuştur. "İnternet Üst Kurul" da bu meyanda sayılabilir (Küçükylmazlar, 2006, s. 35-37). Bundan başka AB'ne üye ülkeler arasındaki e-Ticaret'in hukuki çerçevesini oluşturan ETD kapsamındaki çalışmalar 2007-2008 yılında başlayan çalışmalar da sayılabilir. Ancak bu çalışmalara rağmen Türkiye'de e-ticarete yönelik düzenlemelerin dağınık olduğu söylenebilir (Özdemir, Törenli ve Kıyan, 2010). Dolayısıyla Türkiye, internete erişimi her geçen gün artan genç ve dinamik nüfus dinamiğini, dış ticaret bağlamında e-ticarette avantaja dönüştürmenin yollarını aramalıdır. İnce (1999, s. 8-12) bunun için öncelikle yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Kullanıcı ve tüketicilerin güveninin sağlanması
- Sayısal pazarın temel kurallarının belirlenmesi
- Elektronik ticaret bilgi altyapısının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması
- En yüksek faydanın sağlanması

E-Ticaret ve İstihdam İlişkisi

E-ticaret, genel anlamda ekonominin tüm boyutlarına nüfuz etmiş olmakla birlikte, işgücü ve istihdama doğrudan etki etmiştir. BİT tabanlı e-ticaret, istihdam kadar, iş gücü talebini de küresel ölçekte dönüştürmektedir. E-ticaretin, ekonominin geneline nüfuz etmesi olgusu dikkate alındığında, istihdamın yaşadığı yapısal dönüşüm daha iyi anlaşılır (Uçkan, 2006, s. 32). Çalışma hayatında yeni bir tarz olarak ortaya çıkan e-ticaretin, başta verimlilik ve istihdam olmak üzere işletmeleri olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kayahan ve Hepaktan, 2016, s. 160). E-ticaret, Türkiye gibi gelişme yolundaki ülkeler açısından uygun rekabet ortamına karşı engellerin azaltılması ya da giderilmesi için uygun bir araç olmasının yanı sıra, yapısal esneklerinden dolayı her ülke ekonomisi için vazgeçilmez olan küçük ve orta boy işletmelerin desteklenmesi açısından da büyük imkânlar sunmaktadır (İnce, 1999). Dış ticaret bağlamında e-ticaretin arttığı yıllarda küresel istihdamın da yükseldiği görülmüştür (Bakkalcı ve Argın, 2013, s. 90). Bundan başka, internet girişimciliği (e-ticaret), mekândan bağımsız iş gücüne katılabilme imkânı verdiği için engelli vatandaşlara ve kırsal kesimdeki istihdama da ayrıca katkıda bulunma potansiyeli taşımaktadır (Gökgül, 2014, s. 21). Bu pozitif etkilerden dolayı, son yıllarda geleneksel ticaret yapan çoğu firmanın, e-ticarete yönelmiş olduğu görülmektedir (Yaralı ve Kırık, 2017, s. 520). Türkiye gibi ülkelerde geçiş sürecinde en büyük işgücü kaybına, seyahat acenteleri, perakende ticaret ve posta hizmetlerinin uğrayacağı tahmin edilmektedir. Buna mukabil, yeni çalışma alanları açılmasına imkân sağlayarak, istihdamı doğrudan artırıcı bir etki yapması beklenebilir (Altınok, Sugözü ve Çetinkaya, 2003, s. 7). Örnek olarak ABD’de son 10 yıl içerisinde internetin seyahat sektöründeki rolünün hızla artmasına paralel olarak yaşanan istihdam düşüşü görülmektedir. Aynı dönem içerisinde ABD’de hava yollarının satışı içerisinde internetin payı %21’den %50’ye çıkmıştır (Gökgül, 2014, s. 21). Ancak ticaret işgücünün yapısında oldukça önemli değişiklikler getiren e-ticaret, belli alanlarda, iş kaybına yol açarken; belli alanlarda da yeni istihdam imkânları yaratmaktadır. Diğer bir ifade ile e-ticaret, vasıf düzeyi düşük işlerde bir azalmaya yol açarken, yüksek vasıflı ve eğitilmiş işgücüne gereksinimi artırmaktadır (Elibol ve Kesici, 2004, s. 204-304). E-ticaretin dar anlamda istihdam ya da iş gücü üzerine etkisi iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. İlk olarak elektronik ticaretin yeni iş alanlarının ortaya çıkmasına sebep olması dolayısıyla olumlu etkisi, ikinci olarak ise var olan iş sahalarında görevlerin yeniden oluşturulması sürecinde bazı sahaların ortadan kalkması dolayısıyla olumsuz etkisi söz konusu olmaktadır (Altınok, Sugözü ve Çetinkaya, 2003: 7). Buradan hareketle e-ticaretin, emek-yoğun işlerde istihdam azalmasına yol açarken, teknoloji-yoğun işlerde yeni istihdam olanakları oluşturmaktadır. Başka bir perspektiften, geleneksel ticarete kamu yönetiminin-devletin, düzenleyici olma yanında sahiplik-işletmecilik yanı sıra da güçlenen baskın konumu, e-ticarete düzenleyicilik işleviyle sınırlandırılarak zayıflatılmıştır (Özdemir, Törenli ve Kıyan, 2010, s. 132). Bu durumun Türkiye’de kamuda birtakım istihdam daralmalarına yol açması beklenebilir.

Dış ticaret bağlamında ele alındığında, e-ticaretin uluslararası ticarete istihdam alanlarını ciddi şekilde etkilediği söylenebilir. Bu etki, gelişmekte olan ülkeler için bazı avantaj ve dezavantajlar sağlarken, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin belkemiği olan küçük ve orta ölçekli işletmelere de yeni imkânlar tanımaktadır. E-ticaret ile BİT ve hizmetler sektörü lehine gelişmeler olmakta, diğer istihdam alanlarında daralmalar meydana gelebilmektedir. Çalışanlar açısından ise, düşük ve orta düzeyde eğitim alanların

işsizlik oranlarındaki yükselme olurken, nitelikli ve yüksek eğitim almış olanların istihdam olanakları artmaktadır (Yumuşak, 2001). Bu durumun gelişmekte olan ülkelerin lehine olmadığı açıktır. Konu Türkiye bağlamında ele alındığında, BİT yatırım yapan işletmelere e-ticaret ile bütün yeryüzü ölçeğinde iş yapabilme şansı doğmaktadır. Hiç şüphesiz, teknolojik yatırımlarla e-ticarete yönelen firmalar pazar paylarını ve dolayısıyla rekabet gücünü arttıracaktır (Aktan, 2010, s. 191). Ancak bu noktada hükümete de, yasal düzenleme yapmak gibi önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunun için her şeyden önce köklü bir ulusal bilgi politikası geliştirmek gerekiyor (Uçkan, 2006). Bu durum Türkiye'ye, AB üyesi ülkeler ile yakın coğrafyasındaki ülkelerdeki karmaşadan kaynaklı pazar kayıplarını telafi etme şansı verebilir. Böylece dünyada olduğu gibi Türkiye'de de, ekonominin yaşadığı en önemli sorun olan işsizlik (Erdinç, 1999) kısmen de olsa azaltılabilir. Ancak bunun için, Türkiye'nin eğitim yoluyla bilgi ve iletişim teknolojilerini iyi kullanabilen nitelikli işgücü yetiştirmesi kritik öneme sahiptir. Zira BİT tabanlı e-ticaret de dâhil yeni ekonomide istihdam edilen kişilerde problem çözme, iletişim becerisi, iş zekâsı, özgüven, sorumluluk alma, inisiyatif, esneklik, hayal gücü, keşfetmek, başarı, bilgi paylaşma, verimlilik, hayat boyu öğrenme gibi özellikler aranmaktadır (Duman, 2004, Akt: Şahin ve Ayhan, 2014). Bu vasıfların eğitimle kazandırıldığı gerçeği, Türkiye'nin istihdam politikaları da eğitim politikalarını eşgüdüm içinde yeniden yapılandırma (Çondur ve Bölükbaş, 2014, s. 80) ihtiyacının göstergesidir.

Sonuç ve Değerlendirme

E-Ticaret, Bilgi Çağı'nın bir fenomeni olan internetin ekonomiye nüfuzu ile gündeme gelmiş ve yine bu çağın Bilgi Ekonomisinin gereklerindedir. E-ticaret, sadece geleneksel ticaretin yerini almakla kalmamakta, işgücünün yapısında da önemli değişimlere yol açmaktadır. E-ticaret, bazı sektörlerde çalışanları işinden ederken, bazılarını yeni yeni iş imkanları doğurmaktadır. Türkiye'nin Bilgi Çağı'nın bütün yeryüzüne açık bu dijital ekonomiye uyumu için ticaretin ve istihdamın doğasındaki bu değişimleri doğru okuması ve buna göre vaziyet takınması önemlidir.

E-ticaret faaliyetleri geleneksel ticaret faaliyetlerinin yerini almaya başladığı küresel bir dünyada Türkiye'nin e-ticaret konusunda gerekli adımları atması, bir gereklilikten ziyade zorunluluktur. Son yıllarda bu konuda atılan adımlar memnun edici olsa da, Türkiye'nin e-ticaret hacmi memnun edici olmaktan uzaktır. Türkiye, zamanın ruhu olan küresel dijital ekonominin daha büyük bir parçası olmak istiyorsa, başta internetle ilgili olmak üzere, özellikle dış ticaretle ilgili daha kolaylaştırıcı ve cesaretlendirici yasal düzenlemeler yapmalı ve internet-ekonomi ilişkilendirmesini daha üst seviyelere taşıyacak teknolojik altyapıyı güçlendirmelidir. Bunun için dış ticaretin yoğun olduğu ülkelerle hukuki ve internetle ilgili teknik altyapı konularında daha sıkı temas edilmesi de önemlidir. Ancak bu şekilde Türkiye, kalkınmasında benimsemiş olduğu dışa açık, ihracata dayalı sanayileşme stratejisi çerçevesinde e-ticaretin bünyesinde barındırdığı avantajlardan yararlanmış olur. Bu noktada, her kademedeki eğitim marifetiyle gelecek kuşakların bilişim alışkanlıklarını hayra kanalize etme ile bu konudaki yeterliliklerini artıracak önlemlerin

alınması önemlidir. Bu durum, Çağımızın realitesi olan Bilgi Toplumu ve Dijital Ekonomiye uyum bakımından kritik öneme sahiptir. Bunun için devletin ve özel sektördeki ilgili tüm tarafların koordinasyonuna ihtiyaç olduğu da unutulmamalıdır. Burada devlete düşen görev, elektronik dış ticaretin geliştirilmesi için uluslararası standartlara uygun politikalar geliştirilmesi ve uygulamasıdır. Bu konuda özel sektöre düşen görev ise, her şeyi devletten bekleyen alışkanlıklardan uzaklaşarak, daha gerçekçi taleplerde bulunması ve gerektiğinde elini taşın altına daha fazla koyması olmalıdır. Bu noktada kritik olan Devlet politikaları ile özel sektör talep ve ihtiyaçlarının uyumlaştırılmasıdır. Öncelikle devletin "Elektronik Devlet" olarak, özel sektöre yol göstermesi önemlidir. Çünkü sanal teknolojilerin sadece ticaret değil, genel ekonomi ve devlet yönetimi üzerinde de etkili olduğu açıktır. E-ticaret konusunda kamuoyunu bilgilendirmek ve konuyla ilgili bilinçlendirmek de devlete düşmektedir. Böylece Türkiye, Bilgi Çağı'nın internet tabanlı dijital ekonomisinde, oyuncu olmaktan ziyade, oyunun kurallarını koyucu pozisyona yükselerek küresel e-ticaret ağına daha güçlü entegre olabilir.

Kaynaklar

- Akçi, Y. ve Göv, S. A. (2015). "Tüketicilerin E-Ticaret Algılarının İncelenmesi (Gaziantep ve Adıyaman Örneği)". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13), 413-433.
- Aktan, C. C. (2010). "Türkiye'de Üretim ve İstihdama Yönelik Ulusal Rekabet Gücü Politikası". Ekonomi Bilimleri Dergisi, 2 (2), 166-197.
- Altınok, S., Sugözü, İ.H. ve Çetinkaya, M. (2003). Geleneksel Ticaretten Yeni Ekonomiye Elektronik Ticaretin Temel Ekonomik Etkileri, <http://inet-tr.org.tr/inetconf9/bildiri/89.pdf>
- Arslandere, M. (2010). Elektronik Ticaret ve Karaman'daki Kobi'ler Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artan, S. ve Kalaycı, C. (2009). "İnternetin Uluslararası Ticaret Üzerindeki Etkileri: OECD Ülkeleri Örneği". Doğu Üniversitesi Dergisi, 10 (2): 175-187.
- Bakkalçlı, A. C. ve Arğin, N. (2013). "Yabancı Yatırımların İşgücü Piyasalarını Uyarma Süreci Kapsamında Dış Ticaretin İçselleştirilmesi". Çalışma İlişkileri Dergisi, 4(1),71-97.
- Bucaklı, A. T. (2007). Elektronik Ticaret. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümü.
- Canbaz, S. (2006). Türkiye'de Elektronik Ticaret Uygulamasında Karşılaşılan Muhasebe Sorunları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceran, Y. ve Çiçek, R. (2007). "Elektronik Ticaretin Vergilendirilmesine İlişkin Türk Vergi Sisteminde Katma Değer Vergisi Açısından Bir Değerlendirme". Yönetim ve Ekonomi, 14(1), 291-304.
- Çak, M. (2002). Dünyada ve Türkiye'de Elektronik Ticaret ve Vergilendirilmesi. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, 2002/6.
- Çam, E. (2014). Dünü, Bugünü ve Yarını İle E-Ticaret: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çondur, F. ve Bölükbaş, M. (2014). "Türkiye'de İşgücü Piyasası ve Genç İşsizlik-Büyüme İlişkisi Üzerine Bir İnceleme". Amme İdaresi Dergisi, 47(2), 77-93.
- Doğanlar, T. (2016). "Türkiye'de Elektronik Ticaret Pazarı ve Pazarın Gelişimi". İstanbul Ticaret Üniversitesi, Dış Ticaret Enstitüsü Tartışma Metinleri.

- Elibol, H. ve Kesici, B. (2004). "Çağdaş İşletmecilik Açısından Elektronik Ticaret". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 304-329.
- Erdoğan, Z. (1999). "Küreselleşmenin İstihdama Etkileri". Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 1-10.
- Gökçül, M. (2014). Türkiye'de Elektronik Ticaret ve İşletmelere, Tüketicilere Sağladığı Avantajlar, Dezavantajlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürpınar, B. (2007). "Elektronik Ticaretin Hukuksal Boyutu Üzerine", Akademik Bilişim-2007, Kütahya.
- İçgen, T. E. ve Kutlu, U. (2012). "Elektronik Ticaret: Tüketicilerin Bakış Açılarını Saptamaya Yönelik Bir Araştırma". Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1), 54-70.
- İnce, M. (1999). Elektronik Ticaret: Gelişme Yolundaki Ülkeler İçin İmkanlar ve Politikalar. Ankara: DPT Yayınları.
- Kalaycı, C. (2008). "Elektronik Ticaret ve Kobi'lere Etkileri". Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 1(1): 139-150.
- Kayahan, L. ve Hepaktan, C. E. (2016). "Türkiye'de Elektronik Ticaret Hacmini Etkileyen Faktörlere İlişkin VAR Analizi". Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4: 159-190.
- Küçükylmazlar, A. (2006). Elektronik Ticaret Rehberi. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın no: 2006-3.
- Özdemir, F.B., Törenli, N. ve Kıyan, Z. (2010). "Türkiye-Avrupa Birliği Dış Ticaret İlişkileri Açısından E-ticaret Modeli Ve Düzenleyici Rejim-Yapı". Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 9 (2),117-143.
- Özel, H. A. (2013). "E-ticaret ve Türkiye'nin Bilgi Toplumundaki Yeri". Akademik Bakış Dergisi, 38, 1-17.
- Sezgin, G. Ş. (2013). "Dünya'da ve Türkiye'de E-Ticaret Sektörü". Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Şahin, A. ve Demir, M. H. (2003). "Bilgi-İşlem Teknolojilerindeki Gelişmelerin Lojistik Yönetimi Üzerindeki Etkileri". Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 8 (3), 27-48.
- Şahin, E. B. ve Ayhan, D.(2014). Yeni Ekonominin Makroekonomi Üzerindeki Etkileri. Üretim Ekonomisi Kongresi, 21-22 Mart 2014.
- Şahin, İ. E. (2004). Küresel Rekabet Ortamında Türkiye'de Elektronik Ticaret ve Vergilendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçkan, Ö. (2006). "Bilgi Politikası ve Bilgi Ekonomisi: Verimlilik, İstihdam, Büyüme ve Kalkınma". Bilgi Dünyası, 7(1), 23-48.
- Yaralı, E. S. ve Kırık, A. M. (2017). "Türkiye'de Facebook Üzerinden E-Ticaret Uygulamaları: Tesbihane ve Çaykur Örneği". TheJournal of Academic Social Science Studies, 55 , 525-542.
- Yeniçeri, T. (2008). "Kobi'lerin Elektronik Ticareti Kullanma Eğilimi Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi". Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 31, 145-163.
- Yumuşak, İ. G. (2001). Elektronik Ticaretin Gelişmekte Olan Ülkelere Etkileri Ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme. <http://econwpa.repec.org> (Erişim: 12.07. 2017).

SUMMARY

The Relationship between Development of Foreign Trade and Employment in Turkey

Keywords: Electronic commerce, Foreign trade, Internet based trade, E-commerce in Turkey

As a concept information age, internet has lots of micro and macro effect on economy. The reflection of these effects on economy can be called as “New Economy” or “Digital economy”. The trade in New Economy can be described as a kind of trade which is independent from time, place and country borders and shortly e-commerce. Therefore, any kind of online import and export with the help of internet can be categorized as e-commerce.

The word of e-commerce is the combination of “electronics” with short form as “e” and “commerce” which has many other meaning besides “buying and selling”. E-commerce can be defined as making trade by using internet. World Trade Organization (WTO) defines e-commerce as production of goods and services, advertisement, selling and distribution through telecommunication networks. From this point of view, e-commerce can defined as international electronic trade. In other words, e-commerce has started to displace the traditional trade and it is becoming rapidly as a global common.

The history of e-commerce is parallel with internet and ICT. In other words, after the development of internet in 1995s, with the using this technology in business, the concept of e-commerce came to the fore. Especially after appearance of www interface, e-commerce has spread USA and then all around the world. Hence, in terms of globalization, e-commerce and e-foreign trade is final destination (İnce, 1999). However, Turkey has not passed the wide use of internet and cell phone on e-commerce.

E-commerce is a concept which can be discussed in many aspects. Therefore the scope of e-commerce is not limited with trade through internet. In general, e-commerce includes production of goods and services, advertisement, selling and distribution and giving technical support through telecommunication networks (Özel, 2013, s. 2). E-commerce tools can be listed as internet, fax machine, computer, telephone, electronic data transport systems (ETS) and electronic payment systems (Akçi and Göv, 2015, s. 415). E-commerce can be divided in to two categories; indirect e-commerce and direct e-commerce (Özel, 2013, s. 4). Another categorization is dividing e-commerce into two parts according to the kind of units (Gürpınar, 2007): First is Business-to-business (B2B-) and second is Business-to-consumers (B2C-). There are some other categorizations in literature.

In brief, ICT and internet based trade, in other words, e-commerce has indispensably affected Turkey. When it comes to the first internet connection in Turkey, ODTÜ in 1993 and Ege University in 1994 connected to the internet. From that time on, the number of universities and other private institutions which have got internet services have increased (Küçükylmazlar, 2006, s. 27). Naturally, the journey of e-commerce started on

these days. Today it can be said that both state and private institutions have showed great improvements about providing service on the internet. There are approximately 12000 e-commerce web-site in Turkey. Besides private businesses, there are many other trade platforms belonging to legal entity such as STK and sports clubs. E-commerce in Turkey focuses on the trade from business to customer. According to the research of Deloitte, %60 of the Leading 25 companies in Turkey serves only as e-commerce (Sezgin, 2013). Turkey is taking steps day by day to turn the internet usage and dynamic population into advantage in terms of foreign trade.

Besides effects on every parts of economy, E-commerce has a direct effect on labor force and employment. CIT based e-commerce has globally changed the demand of labor force as well as employment. E-commerce has some positive and negative effects on employment. In other words, e-commerce decreases the demand for unqualified labor force but it increases the demand for qualified and educated labor force (Elibol ve Kesici, 2004, s. 204-304). It means that e-commerce provides employment for technology based jobs. When it comes to the foreign trade, it can be said that e-commerce internationally effects employment. This effect may provide some advantages and disadvantages for developing countries and may provide new opportunities for small or middle scale business in developed and developing countries. From education perspective, e-commerce decreases the demand for unqualified labor force but it increases the demand for qualified and educated labour force (Yumuşak, 2001). Therefore it is important to reorganize education and employment policies of Turkey (Çondur ve Bölükbaş, 2014, s. 80).

E-commerce has come to the fore by the penetration of internet into the economy. E-commerce has not only displaced the traditional trade but also it has caused important changes in employment and labor force. E-commerce has caused losing job in some sectors and provided jobs for others. It is necessity rather than need to take steps for Turkey in the field of e-commerce. Today, the e-commerce volume of Turkey is not satisfying. To take a bigger part of international trade, Turkey should strengthen internet and ICT substructure and provide a balance among education, employment and labor force.

Okullarda Uygulanan Öğretim Programları Hakkında Velilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Veda Yar YILDIRIM^a

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

ÖZET

Okullar hazırlanmış öğretim programlarının uygulandığı eğitim-öğretim kurumlarıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretim programlarına veli algıları açısından değerlendirmektir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı mesleklerden oluşmuş en az üniversite mezunu çalışan öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Veliler nitel araştırma geleneğine uygun ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada "içerik analizi" yapılmıştır ve nitel araştırma analizi programı MAXQDA-11 kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim programlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde özetle aşağıdaki başlıklar öne çıkmaktadır: Veliler okullarda uygulanan bir program olduğunun farkındadırlar. Veliler programın hafifletilmesini istemektedirler. Veliler uygulanan öğretim programları hakkında tam olarak bilgilendirilmemektedirler. Velilerle toplantılarda veya iletişim süreçlerinde öğretim programları hakkında görüş alış verişi olmamaktadır. Velilerin özledikleri, istedikleri program aslında hali hazırda uygulanan programdır. Ancak farkındalık oluşturulamamıştır. Veliler öğretim programlarına ilişkin kendi rollerini tam olarak tanımlayamamaktadır. Bu yüzden sürece müdahil olmaktan çekinmektedirler. Araştırmanın bu sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir: Veli toplantılarında öğretim programları gündeme alınabilir. Öğretim programlarının uygulanmasında velilerin rolleri ve sorumlulukları hakkında bilgilendirme seminerleri yapılabilir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 26 Kasım 2017
Kabul 19 Aralık 2017

ANAHTAR KELİMELER

Öğretim Programı; Veli;
Yapılandırmacı Yaklaşım

Giriş

Okul ve aile toplumun temel bileşenleri, aynası sayılabilecek kurumlardır. Değişimin oldukça hızlı olduğu günümüzde toplumu değişime hazırlamak için okul ve ailenin değiştirilmesi gerekmektedir (Gülcan ve Taner, 2011). İçinde yaşanılan topluma ayak uydurmak ve nesilleri geleceğe taşımak için okul aile dayanışması gerekmektedir. Her iki kurum da eğitim kavramının yaşadığı, uygulandığı yerlerdir. Birisi eğitimin formal biçimi, diğer informal biçimidir. Okul aile dayanışması, okul başarısının ön koşulu (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010), yaşam başarısının da gereğidir. Ailenin eğitim süreci içerisinde olması önemlidir. Çünkü eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir (Çelenk, 2003; Dam, 2008). Okul başarısı yaşam başarısını etkilemektedir (Glasser, 1999; Kasatura, 1991). Bu yüzden kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliğine,

sağlıklı bir işbirliği için se tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Aileler, yasal açıdan okulların etkili ilişkiler kurmak zorunda oldukları en yakın sosyal çevreyi oluşturmaktadırlar (MEB, 2004). Sistem yaklaşımı açısından ele alındığında eğitimin temel bileşenlerinden birisi okulsal diğeri ailedir. Buradan hareketle eğitime ilişkin çağdaş yaklaşımlar, okul ve ailelerin paylaşılmış sorumlulukları olduğunu kabul etmektedir (Çalık, 2007). Öğrenci ailelerinin yanlış tutumu, ilgisizliği, baskısı, sertliği, sevgisizliği ya da aşırı ilgisi gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaktan soğumalarına, korku ve gerginlik duymalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2001).

Öğretmen veli görüşmelerinde en çok başarısızlık durumları ve sınıf içi problemler ön plana çıkmaktadır (Akbaba ve Samancı, 2003). Oysa sadece sorunlar değil öğrencinin gelişimi ve başarısı da görüşülmelidir (Aydın, 2008). Öğretmen veli görüşmelerinin konuları için Burns ve diğeri (1992), şunları önermektedir (aktaran Çelenk, 2003): Çocuğun gelişim düzeyi ve bireysel farkları, okuma alışkanlıkları ve programı, evde gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri sınıf içi çalışmalar, çoklu öğretim ortamlarından (kütüphane, eğlendirici çocuk yayınları, televizyon vb.) yararlanma, öğretmen veli görüşmelerinin öğrencinin okul başarısındaki önemi.

Yukarıda ifade edildiği üzere öğretmen-veli işbirliği, iletişimi bu kadar önemli ise bu süreç tam anlamıyla işletilebiliyor mu? Sorusu akla gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde eğitim çalışanlarının veli ile iletişimlerinin etkili ve verimli olmadığı görülmektedir (Akbaşlı ve Kavak 2008; Albayrak, 2004; Doğan, 1995; Erdem ve Şimşek, 2009; Gülcan ve Taner, 2011; Kaşıkçı, 1996; Yılmaz, 2006). O halde iletişimin ve etkileşimin öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir. Velilerle okul yöneticileri, öğretmenler arasındaki görüşmelerin içeriğine ilişkin yapılan bir araştırmada öğretmenlerle veliler arasındaki görüşmelerin % 73'ünün ders başarı durumları ile ilgili olduğu görülmektedir (Kıncal, 1991). Okullarda planlanan dersler Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programlarıdır. Bu açıdan bakıldığında okulda yürütülen dersler konuşulurken dolaylı bir yoldan öğretim programları görüşülmüş olmaktadır. Program, okul süreçlerinin kalbidir (Şişman, 2007). Eğitim-öğretim programları eğitim örgütlerinin varoluş nedenidir (Başaran, 1994). Okulu bu açıdan ele alarak okul sistemini oluşturan tüm insan unsurlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) işe program odaklı başlamaları ve bu şekilde sürdürmeleri gerekmektedir. Çünkü okul, belirli yaşta bulunan öğrencilere bir programın uygulanarak yetiştirildiği eğitim sisteminin, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalin, 1998). Aynı zamanda okullar, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığı ile eğitmek istediği öğrencilere programlı ve sistematik olarak bilgi beceri aktarımının gerçekleştiği kamu gözetimi altında işleyen bir sistemdir (Ünal ve Ada, 1999).

2005 yılından itibaren yenilenen programlarla birlikte velilerden beklentiler de artmıştır. Bu beklentiyi Milli Eğitim Bakanlığı şöyle belirtmiştir (aktaran Kılıç, 2009): Program hakkında yeterli bilgi sahibi olmak, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmene yardımcı olmak, öğrencilerin gözlem formlarını doldurmak ve öğrencinin gelişimini takip etmek, öğrencinin okulda öğrendiklerini hayata geçirmesi konusunda yardımcı olmak, velisi olduğu öğrenci ile okuma saatleri düzenlemek, öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamak, öğrencilerin öğrendiği bilgileri ve okuduklarını kendilerine anlatmaları konusunda cesaretlendirici olmak, etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmak (Fotokopi çekilmesi, kesme, boyama faaliyetlerinin yapılması...), öğretmenle ve okulla tam bir iş birliği yapmak, okulda düzenlenen veli eğitim

seminerlerine katılmak, önerilen kitapları okuyarak etrafındakilerle paylaşmak, süreli yayınları temin etmek ve öğrencinin dikkatini bunlardaki bazı noktalara çekmek, okulda ve okul dışında yapılan etkinliklere katılmak.

Adams (2002, s. 53) “okul toplum ilişkilerinin; 1) öğretim programı desteği, (2) okul kaynaklarının tedarik edilmesi ve (3) okulların yönetimi boyutlarında olabileceğini” ifade etmektedir. Mevcut araştırmanın konusu olan öğretim programı için destek sağlama boyutunda toplumun, ailenin yapması gerekenleri Adams (2002, s. 53) şöyle sıralamıştır: “Öğretim Programı için destek sağlamak, okul programını destekleyici bir ortam geliştirmek, okula kayıt olma, devam ve katılımı artırmak, öğrencilerin evde gözlenmesi çalışmaları.”

Yukarıda belirtilen literatür çerçevesinde bu araştırmanın konusu; okullarda uygulanan öğretim programı ve velilerin bu konudaki düşünceleridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretim programlarını veli algıları açısından değerlendirmektir. Bu amaçla öğrenci velileriyle görüşme yapılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışma grubunda yer alan velilerin görüşlerine göre okullarda uygulanan öğretim programları nasıl hazırlanmalıdır?

2. Çalışma grubunda yer alan velilere göre çocuklarının program hakkındaki şikâyetleri nelerdir?

3. Çalışma grubunda yer alan velilere göre program konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler hangi bilgilendirmeleri yapmaktadır?

4. Çalışma grubunda yer alan velilere göre kendileri programın neresindedir?

5. Çalışma grubunda yer alan velilere göre kendi öğrenciliği ile çocuklarının öğrencilikleri arasında program boyutunda farklar nelerdir?

6. Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim programı hakkında önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarına, algılarına odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca fenomenolojistlere göre olgu bilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2004). Araştırmada öğrenci velilerinin okullarda yürütülen öğretim programlarının neresinde olduğunu kendi görüşleri açısından incelenmiştir. Bu amaçla hepsi üniversite mezunu ancak öğretmen olmayan 20 öğrenci velisi ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı mesleklerden oluşmuş en az üniversite mezunu, çalışan, ortaokul öğrenci ebeveynlerinden velilerin belirlenmesinde nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun örneklem seçilmiştir. Bunda amaç “Önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt ya da ölçütlerin oluşturulması araştırmacıya bırakılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada

araştırmacının belirlediği ölçütler şunlardır: 1. Seçilen öğrenci velilerinin en az üniversite mezunu olmaları. Bu ölçütteki amaç; öğretim programları gibi bir konuda farkındalığın daha fazla olabilme ihtimali ve bu konuda görüş bildirebilme beklentisinin yüksek olmasıdır. 2. Seçilen öğrenci velilerinin okulla/öğretmenlerle iletişim ve işbirliği konusunda iyi olmaları. Bu ölçütteki amaç; okulla/öğretmenlerle iletişimi olan öğrenci velisinin öğretim programları, ders içerikleri hakkında daha fazla ilgili, bilgili ve düşüncesi olabileceği beklentisidir. 3. Seçilen öğrenci velilerinin aynı zamanda çalışıyor olmaları. Bu ölçütteki amaç; hangi meslekte olursa olsun bir çalışma programının olması ve öğretim programları kavramına düşünsel açıdan yatkın olabileceği gerçeği. 4. Mümkün olduğunca farklı mesleklerden seçilmesi. Bu ölçütte de amaç; farklı meslek gruplarından öğretim programına bakış elde etme çabasıdır. Bu amaçla farklı mesleklerde öğrenci velileri katılımcı olarak alınarak sağlanmıştır. Katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1 Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Veli No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslek	Çocuk Sayısı
V*1	Erkek	39	Lisans	Serbest	1
V2	Erkek	46	Lisans	Tanıtım Uzmanı	2
V3	Erkek	43	Önlisans	Bilgisayar İşletimcisi	4
V4	Kadın	39	Lisans	Memur	2
V5	Kadın	45	Yüksek Lisans	Beslenme Uzmanı	2
V6	Erkek	36	Lisans	Memur	3
V7	Erkek	43	Yüksekokul	Memur	3
V8	Erkek	41	Doktora	Öğretim Üyesi	2
V9	Erkek	39	Lisans	Polis Memuru	2
V10	Kadın	42	Lisans	Avukat	2
V11	Erkek	40	Yüksek Lisans	Mühendis	3
V12	Erkek	39	Önlisans	Bankacı	3
V13	Erkek	46	Doktora	Öğretim Üyesi	3
V14	Kadın	41	Lisans	Avukat	2
V15	Erkek	40	Önlisans	Mühendis	3
V16	Erkek	50	Lisans	Doktor	2
V17	Kadın	48	Yüksek Lisans	Diş Hekimi	2
V18	Erkek	49	Lisans	Din Görevlisi	3
V19	Kadın	43	Lisans	Eczacı	2
V20	Erkek	45	Yüksek Lisans	Mühendis	3

V*: Veli

Tablo 1’e göre çalışma grubunda yer alan öğrenci velileri incelendiğinde 14 erkek, 6 kadın olduğu; yaşlarının 39 ile 50 arasında değiştiği; 2’sinin ön lisans, 12’sinin lisans ve 6’sının da lisansüstü eğitime sahip olduğu; 14 farklı meslekten veli bulunduğu ve 1’den 4’e değişen sayıda çocuk sayısına sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Öncelikle araştırmanın amacı belirlenmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere araştırmanın amacı; okullarda yürütülen öğretim programlarını öğrenci velisi gözüyle incelemektir. Bu amaçla öncelikle yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiştir. Bu aşamadan sonra görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken soruların anlaşılabilirliğini artırmak için ek açıklamalar da hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular eğitim fakültesinde görev yapan 4 öğretim üyesine gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Bundan sonra süreçte diğer aşama olan görüşmenin yapılacağı yer ve teknoloji planlanmıştır. Yer olarak okul ortamı, teknoloji olarak kayıt cihazı hazırlanmıştır. Dördüncü aşamada sürecin pilot denemesi yapılmıştır. Pilot deneme farklı meslekten 3 öğrenci velisiyle gerçekleştirilmiştir. Pilot deneme sürecinde görüşme sorularından bir sorunun işlemediği görülmüş ve soru değiştirilmiştir. Değiştirilen sorudan sonra 2 öğrenci velisiyle tekrar pilot deneme yapılmıştır. Beşinci aşamada katılımcılar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılacak öğrenci velilerinin tamamıyla telefonda ön görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme soruları velisi oldukları öğrenciler aracılığıyla kendilerine ulaştırılmıştır. Son aşamada görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi araştırmacının kendisi yönetmiştir. Görüşme esnasında öğrenci velilerinin istememesi nedeniyle kayıt cihazı kullanılamamıştır. Her bir veli ile görüşme süresi ortalama 25 dakika sürmüştür. Tüm velilerle görüşme süresi yaklaşık sekiz buçuk saatte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması için; öncelikle veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama, analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanması ile geçerlik ve güvenilirlik arttırılmaya çalışılmış ve öğretim programlarına ilişkin yeterli sayıda velilerle görüşülmüştür. İkinci olarak farklı mesleklerde velilerle görüşme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla 14 farklı meslekte veli sürece dâhil edilmiştir. Üçüncü olarak araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan bireylerle paylaşarak onların görüşleri alınmıştır. Dördüncü olarak, alanda uzman başka bir araştırmacıya ham veriler verilerek temalar ve kodlanmış görüşler oluşturulması istenmiştir. Bu çalışmada görülmüştür ki, araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu içerik birbirine oldukça yakındır. Böylece sonuçlar doğrulanmıştır. Son olarak aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Yukarıda anlatılan tüm bu basamaklar Yıldırım ve Şimşek'in de belirttiği (2011) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yapılan süreçleri içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri öğrenci velileriyle yapılan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır ve nitel araştırma analizi programı MAXQDA-11 kullanılmıştır. Öncelikle, görüşme kayıtları olduğu gibi bilgisayara aktarılmıştır. Toplam 45 word sayfası ham veri toplanmıştır. Daha sonra, veriler kendi içinde betimlenmiştir. Velilerin görüşleri içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bunun için, görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre

gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvuru alan velilerin ifadeleri kodlanarak (*V1, V2....) temalar oluşturulmuştur. Pilot uygulamaya alınan velilerin görüşleri analiz dışı bırakılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen veriler ayrıca sayısallaştırılarak frekans değerleri bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Çalışma grubunda yer alan velilerin görüşlerine göre okullarda uygulanan öğretim programları nasıl hazırlanmalı?

Araştırmaya katılan velilerin okulda uygulanmakta olan eğitim programlarının nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Programların nasıl hazırlanmasına ilişkin veli görüşleri

S.N.	Kodlanmış Görüşler	f
1	Eğitim üzerine uzmanlaşmış bir kurul oluşturulmalı (V1, V5, V8, V13, V14, V17, V18, V20)	8
2	Velilere sorulmalı (V1, V4, V11, V13, V15, V17, V19)	7
3	Uygulama ağırlıklı olmalı (V6, V10, V12, V14, V16, V18)	6
4	Bireyi geliştirici (V7, V9, V11, V17, V19)	5
5	Öğrencilere sorulmalı (V1, V11, V13)	3
6	Bilgiler kullanılabilir olmalı (V5, V12, V17)	3
7	Öğretmen görüşleri alınmalı (V9, V13, V18)	3
8	Uzun vadeli olmalı (V7, V11, V18)	3
9	Okul yönetimine sorulmalı (V4, V13, V17)	3
10	Öğrencilerinin seviyelerine uygun olmalı (V14, V16, V18)	3
11	Türk kültürüne uygun program hazırlanmalı (V1, V19)	2
12	Demokratik olmalı (V2, V16)	2
13	Kişî hak ve özgür düşünce ön planda olmalı (V2, V17)	2
14	Ahlak ve akıl ön planda olmalı (V2, V18)	2
15	MEB’in yaptığı gibi (V3, V15)	2
16	Öğrencileri ezberden uzak tutmalı (V5, V20)	2
17	Düşünmeyi ön plana almalı (V5, V20)	2
18	Öğrenci aktif olmalı (V6, V17)	2
19	Disiplin ön planda olmalı (V6, V18)	2
20	Görsel ağırlıklı olmalı (V10, V20)	2
21	Zamanın gereklilikleri göz önüne alınmalı (V11, V19)	2
22	Tek çizgide olmalı (V12)	2
23	Amaç sınıf ya da ders geçmek olmamalı (V12, V15)	2
24	İhtiyaç analizleri yapılmalı (V13, V16)	2
25	Laik bir program olmalı (V2)	1

Tablo 2 incelendiğinde okullarda hazırlanacak öğretim programlarına ilişkin velilerin 25 farklı görüşünün olduğu görülmektedir. Öne çıkan görüşler incelendiğinde; veli görüşlerine göre programlar hazırlanırken, alanında uzman eğitimciler tarafından hazırlanmalı. Bunun yanında velilere ve öğretmenlere de sorulmalı. Öğrenciyi geleceğe

hazırlayıcı olmalı. Öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı. Uzun vadeli düşünülerek tasarlanmalı. Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Öğretim programları hazırlanırken öncelikle ihtiyaç analizleri yapılmalı. Bu doğrultuda veli, öğretmen, yöneticilerin işbirliği ile özellikle bu alanda uzman eğitimcilerin desteği ile hazırlanmalıdır (V13)”.

“Öğrencilerimize kalıcı bilgilerin aşılandığı bir program uygulanmalıdır. Sınıf geçmek veya okul bitirmek amaçlı uygulanan eğitim programından vazgeçilmelidir (V12)”.

“Öğretim programları hazırlanırken günün gereklilikleri göz önüne alınarak öğrencilerin ve velilerin görüş ve istekleri incelenmelidir (V11)”.

“Programlar alanında uzman birileri tarafından hazırlanmalı ancak bu süreçte öğrenci, velinin de görüşleri alınmalıdır. Program hazırlanırken Türk kültürüne uygun olmalı (V1)”.

Çalışma grubunda yer alan velilere göre öğrencilerinin program hakkındaki şikayetleri

Araştırmaya katılan velilere göre öğrencilerinin program hakkındaki şikayetlerine yönelik görüşleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3 Öğrencilerin program hakkındaki şikayetleri ile ilgili veli görüşleri

S.N.	Kodlanmış Görüşler	f
1	Öğrencinin kendini bir kalıba sokulmuş hissetmesi (V2, V8, V11,V15, V17, V18)	6
2	Uygulamalı dersler için öğrenme alanlarının yetersizliği (V1, V6,V14,V16,V20)	5
3	Programların her yıl değişmesi (V12, V16, V17, V19, V20)	5
4	Bazı derslerde konuyu anlamama (V5, V14, V18)	3
5	Eğitsel gezi ve gözlem eksikliği (V6, V7)	2
6	Ders içeriklerinin yoğunluğu (V8, V11)	2
7	Sürekli yarış içerisinde olma hissi (V8, V11)	2
8	Şikayet yok (V9, V10)	2
9	Kendilerine ayıracak zamanın kalmaması (V11)	2
10	Derste öğrencinin aktif olmaması (V2, V16)	2
11	Bilimselliğin zayıflığı (V7,V17)	2
12	Programın kültürel düzeyinin zayıflığı (V7, V15)	2
13	Ders kitaplarının içeriğinin zayıf olması (V3, V16)	2
14	Yaşamda kullanılmayacak bilgi (V11, V15)	2
15	Deney öğrencisi olarak hissetme (V12,V19)	2
16	Yapacaklarının yapamamaları (V4,V8)	2

Velilere göre öğretim programlarına ilişkin öğrenci şikayetleri konusunda 16 farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin programlardan en fazla şikayetçi olduğu öğrencilerin kendilerini kalıba sokulmuş olma hissi, uygulama alanlarının yetersizliği, programların sık değişmesi, anlama sorunları olduğu görülmektedir.

Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Her eğitim/öğretim döneminde farklı programların uygulanması öğrencide kendisinde deney öğrencisi hissi uyandırmakta (V12)”.

“Okul dışında çocukların kendilerine ayıracak zamanlarının bulamaması önemli bir sıkıntı. Hem ders sayıları hem de ders süreleri çocukların kaldırabileceğinden fazla. Çocukların günlerinin önemli bir kısmı okulda geri kalan kısmı da ödev yapmakla geçiyor. Birçok dersin içeriğinde çocukların belki de ömürleri boyunca hiç kullanmak zorunda kalmayacakları konular bulunmakta (V11)”.

“Hem ilkokulda hem de ortaokulda ders içeriklerinde konuların çok yoğun ve çeşitli olmasından dolayı sürekli yarış halinde bir şeyleri yetiştirmeye çalışır şekilde olması (V8)”.

“Uygulamalı derslerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla laboratuvar, sınıf vb mekanların iyileştirilmesi (V1)”.

Çalışma grubunda yer alan velilere göre program konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler hangi bilgilendirmeleri yapmaktalar?

Araştırmaya katılan velilere göre program konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler hangi bilgilendirmeleri yapmaktalar konusuna yönelik görüşleri Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4 Program konusunda velilerin bilgilendirme durumları

S.N.	Kodlanmış Görüşler	f
1	Hiçbir bilgilendirme yapılamamaktadır (V1, V2, V7, V10, V11, V12, V14, V16, V18, V19, V20)	11
2	Veli toplantılarında bilgilendirme yapılmakta (V4, V5, V8, V9, V15)	5
3	Bilgilendirme yetersizdir (V6, V11, V13, V17, V19)	5
4	Mesajla ve telefonla bilgilendirme yapılmakta (V3)	1

Çalışma grubunda bulunan velilere göre program hakkında kendilerine hiç bilgi verilmediği veya verilen bilgilerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Programlar hakkında bilgilendirmeleri Milli Eğitim Bakanlığı sayfasında ayrıntılı olarak görebilmekteyiz. Yeterli bilgilendirme yapıldığı kanaatinde değilim (V13)”.

“Okul idaresi ve öğretmenlerle velilerin ilişkileri son derece kısıtlı. Yapılan seyrek ve kısa süreli konuşmalarda da öğretim programları hiç konuşulmuyor. Veli toplantılarında konuşulan konular rutinin ötesine geçemiyor (V11)”.

“Öğretmen ve idarecilerin kendi programları yoğun olduğu için öğretim programları hakkında bilgilendirme yetersizdir (V6)”.

Çalışma grubunda yer alan velilere göre programın neresindedeler?

Çalışma grubunda yer alan velilere göre kendilerini programın neresinde gördüklerine ilişkin görüşleri Tablo 5’de verilmektedir:

Tablo 5 Veliler programların neresinde tablosu

S.N.	Kodlanmış Görüşler	f
1	Derslerin içerisinde olamama (V7, V10, V11, V12, V15, V16, V18, V20)	8
2	Ders ve ödevlerin yapılmasında rehberlik (V6, V8, V9, V10, V14, V16, V18)	7
3	Evde deney ortamı sağlama (V5, V8, V9, V12, V18)	5
4	Yeni öğretim yılı için ön hazırlık yapma (V1, V8, V17, V19)	4
5	Öğrenci bir şey ortaya koymamaktadır (V2, V7, V17)	3
6	Manevi destek (V10, V12, V8)	3
7	Görsel materyal sağlama (V5, V10, V20)	3
8	Eğitimcilerin işlerine müdahil olmak istememe (V7, V10, V18)	3
9	Yönetime önerilerde bulunma (V4, V15)	2
10	Teşvik (V3, V20)	2
11	Öğrenimi sadece okula bırakmama (V8, V18)	2

Veliler öğretim programının neresindedeler sorusunun cevabında veliler çoğunlukla dersin içinde olamama, öğretim işini okula bırakma, sadece öğrenciye destek sağlama şeklinde olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Maalesef veliler öğrencilerinin derslerinin çok içerisinde olamıyor. Bu konuda okullarda birimler oluşturularak öğrencileri ve velileri yönlendirme çalışmaları yapılabilir (V11)”.

“Manevi destek noktasında daha ön planda olmakla birlikte dersler için gerekli araç ve gereçlerini temin dışında derslerin içerisinde değilim (V10)”.

“Eğitimcilerin işlerine müdahil olmak istemem. Sadece maddi konularda ve öğrencinin içinden çıkamadığı durumlarda devreye girerim (V7)”.

Çalışma grubunda yer alan velilere göre kendi öğrenciliği ile çocuklarının öğrencilikleri arasında program boyutunda farklar

Çalışma grubunda yer alan velilere göre kendi öğrenciliği ile çocuklarının öğrencilikleri arasında program boyutunda farklara ilişkin görüşler Tablo 6'da verilmektedir:

Tablo 6 Velilere göre kendi öğrenim gördükleri program ile öğrencilerinin öğrenim gördükleri programların karşılaştırılması

S.N.	Temalar	Kodlanmış Görüşler	f
1		Daha gelişmiş bir eğitim görülmekte (V4, V5, V8, V14, V18)	5
2		Şu an daha uygulamalı eğitim verilmekte (V9, V10, V11, V16, V18)	5
3		Bu gün kitaplar daha renkli (V2, V6, V18)	3
4		Bu dönemde teknoloji daha ön planda (V6, V16, V20)	3
5		Şimdi ezber daha az (V10, V18, V20)	3
6	Olumlu	Şimdi daha çok kaynak kullanılıyor (V14, V18)	2
7		Şimdi bilgiye daha çabuk ulaşıyor (V14, V20)	2
8		Şimdi daha uygun ortamlar var (V4, V5)	2
9		Ders konuları aynı gibi (V6, V11)	2
10		Öğrenciler ezbercilik yapıyor (V2, V7, V17, V19)	4
11		Öğrenciler öğrenmek yerine sınav odaklılar (V1, V15, V17, V19)	4
12		Öğrenciler değişen programlar konusunda kaygılı (V1, V17, V19)	3
13		Şimdi öğrenciler daha amaçsız (6, V15)	2
14	Olumsuz	Eskiden daha iyi öğrenme vardı (V6, V19)	2
15		Şimdi dersler yoğun ama içeriği zayıf (V7, V17)	2
16		Öğrencileri kalıba sokuyor (V2, V19)	2
17		Ahlaki yönden eksik bir eğitim (V12, V15)	2
18		Öğretmenlerin etkisiz olduğu eğitim (V12)	1
19		Öğrencilerin psikolojileri bozuk (V1)	1
20		Öğrencilerin gelecek kaygıları var (V1)	1
21		Sınavların test yapılması muhakemeyi azaltıyor (V13)	1

Okullarda uygulanan şimdiki programlarla kendi dönemlerindeki programlar arasındaki farka ilişkin çalışma grubunda bulunan veliler yarı yarıya olumlu veya olumsuz görüş bildirmektedirler. Olumlu görüş bildirenlere göre mevcut program daha gelişmiş, daha renkli, ezber daha az, daha çok kaynak kullanılmakta ve teknoloji kullanılmaktadır. Olumsuz görüşler incelendiğinde; ezbercilik, sınav odaklı çalışmak, sık değişen programlar karşısında duyulan kaygı olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Çocuğum daha çok kaynak kullanıyor. Bilgiye ulaşmak artık daha kolay (V14)”.

“Kendi öğrencilik yıllarımda açık uçlu sorular sorulurdu. Şimdi testle öğrencilerin muhakeme gücü zayıfladı (V13)”.

“Sıraları ya da sınıfları değişmiş olabilir ancak konular benzerlik gösteriyor. Şimdiki sistemde okulda anlatmanın yanı sıra uygulama yapılması konusunda ilerleme var (V11)”.

“Çocuğumun daha şanslı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciliğim sırasında amaçsız okula gittiğimi çok sonraları farkettim (V8)”.

“Öğrenciler öğrenmek yerine sınava endeksli hazırlanıyorlar. Bir yarış içerisindedir. Psikolojileri bozuluyor. Sürekli değişen sınav sistemleri de kafalarını karıştırıyor. Gelecek kaygısı yaşıyorlar (V1)”.

Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim programı hakkında önerileri

Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim programı hakkında önerileri Tablo 7’de verilmektedir:

Tablo 7 Velilerin öğretim programı hakkında önerileri

S.N.	Kodlanmış Görüşler	f
1	İçerikler anlaşılır olmalı (V7, V8, V11, V14, V18, V19, V20)	7
2	Değerler eğitimi diye bir ders olmalı (V8, V12, V14, V18, V20)	5
3	Öğrencinin daha aktif olduğu bir eğitim programı olmalı (V9, V10, V15, V18, V19)	5
4	Uygulamalı bir eğitim olmalı (V10, V14, V15, V17, V20)	4
5	İlkokuldan başlayarak yeteneklerini geliştirecek okullar ve sınıflar (V1, V2, V16, V18)	5
6	Bilgiler kullanılabilir olmalı (V5, V7, V16)	3
7	Öğrenciler at yarışında olmamalı (V2, V20)	2
8	Özgür düşünce aklın ön planda olduğu eğitim sistemi olmalı (V2, V15)	2
9	Herhangi bir önerim bulunmamakta (V3)	1
19	Küçük çocuklara daha çok eğlendirici eğitim olmalı (V4)	1
11	Çocukları sıkmadan eğitim (V5)	1
12	Araştırma yaparak kalıcı öğrenme (V5)	1
13	Öğrencinin daha disipline edildiği eğitim (V6)	1
14	Öğrenci, öğretmen, veli işbirliği daha sıkı olmalı (V6)	1
15	Tüm örgün programları birbiriyle bağlantılı olmalı (V7)	1
16	Öğrenciye zaman kalmalı (V11)	1
17	Ders içerikleri günümüz teknolojisiyle uyumlu olmalı (13)	1
18	Mesleki yönlendirme daha gerçekçi temellere dayandırılmalı (V11).	1

Velilerin programlar hakkındaki önerileri incelendiğinde; içeriklerin daha hafif olması, öğrenci yeteneğini ön plana çıkaracak şekilde yapılandırılması, programın uygulama ağırlıklı olması, değerler eğitimi diye bir dersin olması, programda yer alan bilgilerin yaşamda kullanılabilir olması, öğrencilerin yarış atı gibi olmaması şeklinde olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin velilerin doğrudan aktarılan görüşleri şunlardır:

“Ders içerikleri sadeleştirilmeli, programlar çocukların bütün günlerini kapatmayacak şekilde yapılandırılmalı, Mesleki yönlendirme daha gerçekçi temellere dayandırılmalı (V11)”.

“Öğrenciler ne kadar aktif olursa öğrenme o kadar iyi olur. “Duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım” prensibiyle öğretim programları hazırlanmalı (V9)”.

“Ders içerikleri çok yoğun. Sadece öğretim üzerine yapıyor. Eğitim de gerekli. Örneğin değerler eğitimi isminde bir ders eklenebilir (V8)”.

“Lütfen öncelikle çocukları at yarışçısı olmaktan çıkartın. Kendi yeteneklerini sergileyebilecekleri bir eğitim sistemi geliştirin. Özellikle özgür düşünce, aklın ve bilimin ön planda olduğu bir eğitim sistemini bulun. Bu sizlerin sorumluluğunda (V2)”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Veli görüşleri incelendiğinde, velilerin öğretim programının hazırlanması gerektiği konusunda bilgileri vardır. Hatta programın içeriğinin de nasıl olması gerektiği hakkında önerileri de bulunmakta ancak şu anki programın nasıl hazırlandığı, programın felsefesi, içeriği hakkında az bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan velilerin öğretim programlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde özetle aşağıdaki başlıklar öne çıkmaktadır: Veliler okullarda uygulanan bir program olduğunun farkındadırlar. Veliler programın hafifletilmesini istemektedirler. Velilere uygulanan öğretim programları hakkında bilgilendirme tam olarak yapılmamaktadır. Velilerle toplantılarda veya iletişim süreçlerinde öğretim programları hakkında görüş alış veriş olmamaktadır. Velilerin özledikleri, istedikleri program aslında hali hazırda uygulanan programdır. Ancak görüşlerden bu konuda tam bir farkındalık oluşturulmadığı görülmektedir. Bunlar da göstermektedir ki veliler öğretim programları sürecinde eksik kalmaktadır. Çağdaş yaklaşımlar okul ve ailenin birbirini tamamlayıcılığının önemini vurgulamaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Eğitim ve öğretimin amacına ulaşması için öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve toplumun, eşgüdüm içerisinde olması gerekmektedir. Bunun için bir yapının kurulmasına ihtiyaç vardır (Sanders, 2004). Bu yapı Türk Milli Eğitim Sistemi’nde “Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi” adı altında kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesinin birçok amacı bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de, öğretim süreciyle ilgili velileri bilgilendirmedir (MEB, 2006, aktaran Ereş, 2010). Bu konuda yapılan bir araştırmada öğretmenler öğrenci-veli-okul sözleşmesinde yer alan sorumluluklardan velilerin sorumluluklarını ara sıra yerine getirdiklerini düşünmektedirler (Ereş, 2010). Ereş’in (2010) araştırma sonucu mevcut araştırma sonucuyla açıklanabilir. Okullarda uygulanan programlarla birlikte okulların hayat olma anlayışı benimsenmiştir. Bu anlamda da velilerin rolleri artmıştır (Karacığa, 2008). Etkili bir eğitim-öğretim için ev ve okulun birbirinin eksiklerini tamamlaması ve bütünleşmesi gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Çünkü daha önce de vurgulandığı gibi okulların işlevselliği, ailenin okulun eğitim sürecine katılmasıyla mümkün olmaktadır (Vural, 2004).

Ayrıca araştırma bulgusuna göre veliler, uygulanan öğretim programının felsefesi hakkında yeterince bilgi sahibi değiller. Okullarda uygulanan öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımla olması aileleri de bilgilendirmektedir dolayısıyla etkilemektedir. Çandar ve Şahin’in (2013) araştırma sonucuna göre öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımda

değerlendirmelerin ürüne değil sürece yönelik olmasından dolayı aileler öğrencilerin araştırma etkinliklerine yardımcı olmalarını gerektiğine inanmakta ve yeni yaklaşımın veli-öğretmen-öğrenci işbirliğiyle başarılı olabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca yeni yaklaşımla (yapılandırmacı yaklaşımla) beraber aileyle çatışmaların da yaşandığı ifade edilmektedir. Bu çatışmanın nedenini, ailelerin program konusundaki bilinç eksikliğine bağlamaktadırlar. Başka bir açıdan program hakkında velilerin yeterince bilgi sahibi olmaması ve velilerin kendilerinin önceki program anlayışında (davranışçı) yetişmeleri sorun olarak görülmektedir (Coşar ve Demir, 2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanarak istenilen nitelikte insan yetiştirmenin yolu, eğitim ve aile kurumlarının birlikte çalışmasından geçmektedir (Baum ve McMurray-Schwartz, 2004).

Yine araştırma bulgusuna göre, veliler öğretim programlarına ilişkin kendi rollerini tam olarak tanımlayamamaktadır. Bu yüzden sürece müdahil olmaktan çekinmektedirler. Bu konuda yapılan araştırmalara göre (Ceylan ve Akar, 2010; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) ailelerin çocuklarının eğitimine katılma konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak uygulamada böyle olmadığı, ailelerin süreci izledikleri ve tam anlamıyla katılmadıkları ifade edilmektedir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda da (Christenson, 2004; Crites, 2008; McGhee, 2007) benzer sonuçlar çıkmaktadır. Bu durumda programın uygulanmasında aile desteği yetersiz kalmaktadır. Okul yönetimleri eğitim-öğretimde başarıyı yakalamaları için yapılacak tüm programlara öğretmen kadar aileyi de sürece katmanın yollarını aramalıdır (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Epstein (1995) ailelerin okulda yürütülen eğitim-öğretim sürecine aktif katılımlarının okul programlarının uygulanmasında ve geliştirilmesine önemli katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bu katkıyı Durmuş, Aypay ve Aybek'in (2017) ebeveyn izlemesinin öğrencide tükenmişliği azalttığı araştırma sonucu da en güzel şekilde ifade etmektedir. Balcı da (2001) benzer şekilde etkili okulun özelliklerinden birisinin ailelerin eğitim sürecine katılımıdır şeklinde ifade etmektedir.

Araştırmanın bu sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Veli toplantılarında öğretim programları gündeme alınabilir.

Velilere yönelik uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi verilebilir.

Öğretim programlarının uygulanmasında velilerin rolleri ve sorumlulukları hakkında bilgilendirme seminerleri yapılabilir.

Öğretim yılı içerisinde velilerin de katıldığı okul bazlı öğretim programları çalışmaları yapılabilir.

Benzer bir araştırma, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olan öğrenci velileri ile de yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (1998). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem.
- Adams, D. (2002). Education and National Development: Priorities, Policies, and Planning. Asian Development Bank Comparative Research Centre, The University of Hong Kong.
- Akbaba, S. ve Samancı, O. (2003). İlköğretimde veli-öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler. Ankara, 1, (s.1435-1440).
- Akbaşlı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 1-21.
- Albayrak, F. (2004). İlköğretim okullarının yönetiminde okul aile birliklerinin okul yönetimine katkısı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2008) Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2001). Etkili okul. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma. 4. Baskı. Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baum, A. C. ve Mcmurry-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers beliefs about family involvement: Implications for teacher education. Early Childhood Education Journal, 32, 57-61.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul- aile işbirliği ile öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 43-64.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. School Psychology Review, 33(1).
- Coşar, İ. ve Demir, M.K. (2012). 2005 İlköğretim programı uygulamalarına ilişkin veli görüşleri. Akademik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(8), 459-473.
- Crites, C. V. (2008). Parent and community involvement: A case study (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3) 123-139.
- Çandar, H. ve Şahin. A.E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 109-119.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim-Online, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7(14), 7-99.
- Doğan, E. (1995). Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23(3), 355-386.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76 (9).
- Erdem, A.R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. İlköğretim Online, 8(2), 357-378. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399-431.

Ereş, F. (2010). Öğrenci - veli - okul sözleşmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 5-24.

Glasser, W. (1999). Başarısızlığın olmadığı okul. (K. Teksöz, Çev.) İstanbul: Beyaz.

Gülcan, M. G. ve Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 129- 144.

Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kasatura, İ. (1991). Okul başarısından hayat başarısına. İstanbul: Altın.

Kaşıkçı, M. (1996). İlköğretimde velilerle işbirliği kurmada öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, D. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarında ailenin eğitim fonksiyonunun öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 177-190.

Kıncal, R. Y. (1991). Okul aile işbirliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Küçükahmet, L. (2001). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Nobel.

McGhee, C. (2007). A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington University, Delaware.

MEB. (2004). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 25620 Sayılı Resmi Gazete.

Sanders, M. G. (2004). Schools, families, and communities-partnership for student success. <http://proquest.umi.com/login?> (2017, Kasım 12).

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online Dergisi*, 12-16.

Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 1, 3-14.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

Ünal, S. ve Ada, S. (1999). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Vural, B. (2004). Her öğretmen rehberdir. İstanbul: Hayat.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, A. (2006). İlköğretim okullarında etkililik sağlanması için öğretmenlerin ailelerden beklentileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

SUMMARY

Evaluation of the Parents' Opinions About the Curricula Implemented at Schools

Keywords: Curricula, Parents, Constructivism

Introduction

Families constitute the closest social environment that schools legally have to establish effective relationships (MEB, 2004). When considered from the standpoint of system approach, one of the basic components of education is the school and the other is the family. So, contemporary approaches to education recognize that schools and the families have shared responsibilities (Çalık, 2007).

The courses planned by the schools are curricula prepared by the Board of Education. From this point of view, curricula are being discussed indirectly while the lessons are being discussed in the school. Curriculum is the heart of school processes (Şişman, 2007). Curriculum is the reason for the existence of educational organizations (Başaran, 1994). Dealing school from this point of view, it is necessary for all the human elements (administrators, teachers, students, parents constituting the school system to start to work and to have a communication in curriculum-oriented. This is because the school is the concrete organization of the educational system for production purposes by applying a curriculum to the students of certain ages (Açıkalın, 1998: 1).

In the context of the mentioned literature above, the subject of this research is the curriculum that is implemented at schools and the opinions of the parents in this respect. In this context, the purpose of the research is to evaluate the curriculum in terms of parental perceptions. For this purpose, parents were asked to answer the following questions by interviewing.

1. According to the opinions of the parents in study group, how should the curricula implemented in the schools be prepared?
2. According to the parents in the study group, what are the complaints of their students about the curricula?
3. According to the parents in the study group, what information do the school administrators and teachers make about the curricula?
4. According to the parent in the study group, where are the parents at the curriculum?
5. According to the parents in the study group, what are the differences in the curriculum dimension between their own studentship and their children's studentship?
6. What are recommendations of the parents in the study group related to the curriculum?

Method

In this study which is designed in line with the qualitative research approach, phenomenology design is used. The study group of the research consists of parents who were at least the university graduates - working from different professions. For this purpose, interviews were held with 20 students' parents who were university graduates but not teachers. The parents were selected through using the criterion sampling method appropriate for the qualitative research tradition. In the criterion sampling, "The creation of a set of predefined criteria or criteria can be left to the researcher" (Yıldırım ve Şimşek, 2011). The criteria the researcher specifies in the research are: 1. Selected student parents should be at least university graduates 2. The selected student parents should be good at communicating and cooperating with school / teachers 3. The selected student parents should be working at the same time 4. The selected student parents are from different professions as much as possible. In the study, data were collected through semi-structured interview form prepared by the researcher. "Content analysis" was conducted in this research designed in line with the qualitative research approach and the qualitative research analysis program MAXQDA-11 was used.

Conclusion, Discussion and Suggestions

When the opinions of the parents in the study group on the curricula are examined, the following topics are highlighted: The parents are aware that there is a curriculum implemented at schools. The parents want the curriculum to be lightened. The parents aren't fully informed about the implemented curricula. The parents do not have enough knowledge about the philosophy of the implemented curriculum. There is no exchange of views with the parents about the curricula at meetings or during communication processes. The curriculum that the parents miss, want is actually the curriculum that is already implemented. However, awareness has not been created. The parents cannot fully define their own role at the curriculum. So, they are afraid to intervene in the process. Considering these results of the research, the following suggestions can be developed: Teaching schedules can be taken into consideration at parents' meetings. The curriculum can be taken into agenda at parents' meetings. Seminars can be held on the role and responsibilities of the parents in the implementation of the curricula. A similar research can be conducted with the parents who have knowledge of the curricula.



Din-Toplum Etkileşimi ve Eğitim

Celil Abuzar^a

^a Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Sosyolojisi AnaBilim Dalı

ÖZET

Din, farklı bakış açılarından hareketle farklı şekillerde tanımlanır. Genelde de bu tanımlar; ya ilahi boyutuna vurgu yapılarak ya da toplumsal boyutu ön plana çıkartılarak yapılır. İster toplumun bir fonksiyonu olarak tanımlansın isterse de “kutsalın tecrübesi” olarak tanımlansın sonuçta din, toplum için vardır. Tarih boyunca dinsiz bir topluma rastlanılmamıştır. Din-toplum-eğitim etkileşimi sürekli gündemde olmuş ve din ve eğitimin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini sorgulayan sorular, bilim adamlarının temel uğraş alanını oluşturmuştur. Acaba din ile toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? Din mi toplumu etkilemekte yoksa toplum mu dini etkilemektedir? Aralarındaki etkileşimin boyutu nedir? Topluların yükselişinde ve çöküşünde dinin rolü var mıdır, ya da varsa ne ölçüde vardır? Eğitim bu işin neresindedir? Topluların değişim ve dönüşümünde Din-Toplum ve Eğitim olgularının etkisi nedir? Bu sorular, toplumsal ilişkiler üzerine kafa yoran herkesi meşgul etmiştir ve öyle görülüyor ki toplum var oldukça da meşgul etmeye devam edecektir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 2 Haziran 2017
Kabul 19 Aralık 2017

ANAHTAR KELİMELELER

Din; toplum; toplumsal hayat; eğitim; toplumsal değişme.

Giriş

Din, farklı bakış açılarından hareketle farklı şekillerde tanımlanır. Genelde de bu tanımlar; ya ilahi boyutuna vurgu yapılarak ya da toplumsal boyutu ön plana çıkartılarak yapılır. İster toplumun bir fonksiyonu olarak tanımlansın isterse de “kutsalın tecrübesi” olarak tanımlansın sonuçta din, toplum için vardır. Tarih boyunca dinsiz bir topluma rastlanılmamıştır. Din-toplum etkileşimi sürekli gündemde olmuş ve dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini sorgulayan sorular, bilim adamlarının temel uğraş alanını oluşturmuştur.

Acaba din ile toplum arasında nasıl bir ilişki vardır? Din mi toplumu etkilemekte yoksa toplum mu dini etkilemektedir? Aralarındaki etkileşimin boyutu nedir? Din, gündelik yaşamın neresindedir? Topluların yükselişinde ve çöküşünde dinin rolü var mıdır, ya da varsa ne ölçüde vardır? Eğitim bu işin neresindedir? Topluların değişim ve dönüşümünde Din-Toplum ve Eğitim olgularının etkisi nedir? Bu sorular, toplumsal ilişkiler üzerine kafa yoran herkesi meşgul etmiştir ve öyle görülüyor ki toplum var oldukça da meşgul etmeye devam edecektir.

Bu bağlamda, bu makalede dinin toplumsal yaşam üzerindeki etkisini, gündelik yaşamdaki yerini din-toplum ilişkileri çerçevesinde tartışmayı amaçlıyoruz.

Din ve Toplum

Din, kutsal fikrine dayalı olan ve müminleri bir sosyo-dinsel topluluk içinde birleştiren inançlar, semboller ve pratikler kümesi olarak tanımlanır. Burada kutsal, dindışıyla tam bir karşıtlık içindedir. (Marshall, 2009). İnsanın doğası, varlığının kaynağı ile ilgili sorulara Tanrı kavramıyla cevap vermeye çalışan bir inanç sistemi olarak din, aynı zamanda insanın tutum ve davranışlarını düzenleyen değerler manzumesinin belirleyicisi ve gündelik yaşamındaki yol göstericisi olarak çok önemli rolleri yerine getirir. (Kirman, 2004).

Hollandalı sosyologlar Van Baal ve Van Beek'e göre din; insanın hayatında peş peşe gelen varoluşuyla ilgili (eksiztansiyal) problemlerini çözme konusundaki yetersizliklerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkan, yalnızlık ve yardıma muhtaç olma duygusundan kurtulmasını sağlayarak yaşadığı çevreyle iletişim kurduğu semboller sistemidir. Bu iki araştırmacıya göre, bütün dinler kaotik insan hayatını kozmoza dönüştürüp düzenli hale getirerek ona yeni bir anlam kazandırır. (Kuyucuoğlu, 2008). Burada dinin insan için daha çok sembolik ve anlam boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dolayısıyla din, geniş anlamda, yaşam biçimi; hayatın nasıl yönlendirilmesi gerektiği konusunda benimsenen düşünce, inanç, ilke ve değerler bütünüdür. Dar anlamda ise; evrendeki düzeni ve hayatı ancak yaratıcı bir Tanrının varlığı ile anlamlandırarak insanlığı kurtuluşa davet eden çağrılardan biri (Demir, 1993) olarak karşımıza çıkar.

Eski çağlardan beri din, dini inançlar, ibadetler, dini kurumlar ve bunların sosyal hayata tesiriyle toplumun bunlara etkileri gibi konular üzerinde de düşünülmüş ve çalışmalar yapılmıştır. Mukaddes kitapların peygamberler tarihiyle ilgili açıklamaları bu konunun ilk vesikaları sayılır. Eski Yunan düşüncesinde bu konuya büyük önem verilmiştir. Mesela; Eflatun felsefe, ahlak ve siyaset sisteminin temelini dini koymak istemiş, "Devlet ve Kanunlar" adlı eserinde din ve dinin toplum yaşamındaki öneminden bahsetmiştir. Aristo, din hakkındaki görüşlerini daha çok metafizik ve psikolojik temellere dayandırmıştır (Er, 1994).

Max Weber, hayat tecrübelerinin çeşitliliğine, bu tip grupların içerisinde iş gördüğü farklı anlam sistemlerine, dolayısıyla benimsenen farklı dini inançlara dikkatimizi çekerken; Emile Durkheim, dini inanç ve uygulamalarla toplumsal düzlemdeki sosyal grupların özellikleri arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. (Thompson, 2004). Durkheim, Aydınlanma Dönemi düşünürlerinin din hakkındaki olumsuz düşüncelerine karşı şu uyarıyı yapar: "XVIII. asrın düşünürleri dinin bir vehim ve dini inançların bir yanılmadan ibaret olduğunu söylediler. Fakat bunca asırlardan beri insanlığın yaşayışına hâkim olan bir dinin bir vehim ve yanılma sisteminden ibaret olmasına imkân yoktur. Eğer din, vehim ve hata mahsulü olsaydı bütün insanlığın ona bağlanmaması lazım gelirdi. Dinin muhakkak bir hakikati olmalıdır" (Topçu, 2006) diyerek, dinsiz bir toplumun mümkün olamayacağını ifade etmektedir.

Dolayısıyla, kutsalın tecrübesi olan din, insan ruhunun en gizli köşelerine kadar girmesi, inananları için bir dünya görüşü ve algısı sunması bakımından gündelik toplumsal yaşamı şekillendirme eğilimindedir. Teoride toplum hayatını düzenleyici normlar koyan din, öteden beri var olan toplumun içine nüfuz ederek onu yeniden düzenler. (Wach, 1987) Bu anlamda, toplumu yönlendirme, onu kendi anlayışı çerçevesinde değiştirme ve geliştirme gücünü hep elinde bulundurmıştır. Din, toplumda yeni değerlerin kaynağı olmuş ve toplumsal değişme olgusunda temel etken olarak sürekli işlevselliğini sürdürmüştür. (Günay, 1998).

Bütün bu bilgiler çerçevesinde şunu diyebiliriz: Dini toplumdaki bağımsız düşünmek mümkün gözükmemektedir. Din, bir taraftan toplumu değiştirip dönüştürürken, bir yandan da değişimlere karşı toplumu korur ve koruyucu yönüyle değişimin önündeki etkin engellerden biri olabilir. Bu arada, kendisi de toplumun örf-adetlerinden, kültürel öğelerinden ve yaşam biçiminden etkilenerek bazı değişimler gösterebilir.

Toplumu Değiştirici Güç Olarak Din

Dinin en önemli yönlerinden birisi, içinde barındırdığı dinamizm ile toplumsal değişimi tetiklemesidir. Topluma yeni bir ruh, yeni bir heyecan katan dini fikir ve düşünceler, toplumsal hareketliliği de beraberinde getirir.

Sosyoloji biliminin öncülerinden olan Max Weber; dini değer ve fikirlerin toplumların değişiminde etkin rol alabileceğine vurgu yapar. (Aron, 1986) Karizmatik dini önderler, geleneksel toplumda güçlü bir reform ve devrim yaparak toplumu çok farklı boyutlara taşıyabilirler. Peygamberlerin içinden çıktıkları kendi toplumlarını değiştirip-dönüştürmeleri bunun iyi bir örneğidir. (Günay, 1998). Weber; buradan hareketle dinin, toplumların yükseliş ve çöküşünde çok önemli bir etken olduğunu söyler ve dinin batı kapitalizminin gelişmesindeki rolünü de buna delil olarak gösterir. (Giddens, 2000).

Tarihin her döneminde gündelik yaşamı belirleyen gerçek etken, hep din olmuştur. İnsanlık şimdiye kadar inançları olmadan yaşayamamıştır. Din olmasaydı insanlık normal bir gelişim, ilerleme sağlayamazdı. Dinin kuvveti bireyleri ortak bir hayata kendilerini feda etmeye götürür. Bu sayede toplum devamlılığını sağlar. Din ne kadar güçlü ise toplumsal bütünlük de o kadar kuvvetli olur. (Sezen, 1990). İnsan davranışını, gidişini, sosyal değişimleri belirleyen dini inançlardır. Yeni bir din yeni fikirler getirir, yeni fikirler yeni bir toplumsal yapı oluşturur.

Yine, bu konuda Peter L. Berger de; tarih içerisinde en yaygın ve en etkin meşrulaştırma aracı olarak dini görmüştür. “Din, insani açıdan tanımlanan realiteyi sonsuz, evrensel ve kutsal bir realiteye bağlamak sureti ile yasallaştırarak sosyal kurumlara güven ve kalıcılık görünümü verir. Başka bir deyişle, beşeri olarak kurulan nomoi’ye (düzen) kozmik bir statü verir.” demektedir. (Berger, 1993). Bu da, bireylerin dine sıkı bir şekilde bağlanarak hayatlarına yön vermelerini sağlar.

Bu bağlamda, her zaman için yaratıcı değerleri ile toplumsal yapıda etkin rol üstlenme eğilimi ve gücünü en azından potansiyel olarak kendinde bulandıran dinin, içinden çıktığı toplumu nasıl değiştirip-dönüştürdüğüne en önemli örnek İslam tarihidir. Putperest inançları ve katı gelenekleri içerisinde bocalayıp-duran bir toplumda, Hz. Peygamberin çağrısının kısa bir zamanda nasıl köklü dini-sosyo-kültürel değişimler yaptığını ve üstelik yalnızca Arap yarımadasıyla sınırlı kalmayıp bütün bir dünyayı etkilediğini görmek, dinin toplumsal işlevini ortaya koyacak nitelikte olduğunu düşünüyoruz. Dolayısı ile dinler, her zaman tutucu yönünün yanında, toplumu değiştirici ve dönüştürücü güçler olarak etkili olabilirler.

Toplumsal Değişimin Önünde Engel Olarak Din

Dinin farklı toplumsal fonksiyonlara sahip olduğu açıktır. Onun toplum hayatındaki önemli işlevlerinden birisi de toplumsal bütünleşmeyi sağlamaya yönelik yaptığı

katkılarıdır (Berger, 1995). Bunu yaparken, tabiat üstü bir inançlar sistemi ile, grup amaçları ve bunların üstünlüğü hususunda bir açıklama getirir. Ortak ayinlerle inananlarını bir araya getirerek ortak duyguların güçlenmesini sağlar. Sınırsız ödül ve cezalar sistemi aracılığı ile vicdanları kontrol altında tutar ve sosyal sapmaları önleyerek bütünleşmeyi sağlar. (Arslantürk, 2001). İşte bu nedenle din, toplumda istikrar faktörü olarak değerlendirilmiş, bunun sonucunda da, toplumsal anominin önleyicisi ve toplumsal çözülmenin freni olarak görülmüştür (Günay, 1998).

Ancak, dinin bu özellikleri, toplumda gücü elinde bulunduran yönetici ve elit kitle tarafından kendi iktidarlarını sürdürebilmek için meşru bir kılıf bulabilmek ve toplumun gelişmesini, ilerlemesini önleme aracı olarak kullanmaları için de uygundur. (Mardin, 1983). Toplumun değişmesi halinde, en fazla kayba bilhassa imtiyazlı sınıfın uğrayacağı açıktır. Bu durumda Marxistlere göre din, bu insanların kendi konumlarını haklı çıkarmakla kalmayacak, aynı zamanda gücün gerçek dayanağını gizlemeye hizmet ederek, toplumsal merdivenin en altındakilerin bilinçlenmesi ve anlayışlarının gelişmesini önleyecektir. Marx'a göre gücün temeli, üretimin sağlanmasında kullanılan teknoloji, kaynak, hammadde ve bilgi gibi üretim güçlerinin kontrol edilmesinde ve mülkiyette yatmaktadır (Thompson, 2004).

Marx, dolayısıyla, gücü elinde bulunduran imtiyazlı sınıflar için egemenliklerini devam ettirmede dinin önemli bir araç olduğunu düşünür. Orta çağ Avrupa toplumlarında bu durumun yaşandığı dönemlerin olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle Cemil Meriç, Marx'ın "Din halk için afyondur" sözünü; Hıristiyan dininin öfkeli kalabalıkları ve halkı sakinleştirici ve yatıştırıcı, tevekküle zorlayıcı, aynı zamanda da egemen sınıfın yaptığı eylemleri meşrulaştırıcı işlevinden dolayı söylemiş olacağına vurgu yapar. (Meriç, 1993).

Diğer taraftan, dinin sosyal yapıyı değiştirici ve yeni yapıyı örgütleyici işlevi, genellikle bir toplumda ilk örgütlenme ve yayılma dönemlerinde görülürken, bundan sonra dinin oluşan bu yapının korunması ve sürdürülmesi noktasında işlev gördüğü görülür. (Dursun, 1992). Ancak, zamanla dinin bu şekilde "gelenekselleşerek anlamını ve dinamizmini yitirmesi" (Weber, 1993) sonucu alternatif üretmediğinden, değişen ve gelişen toplumun gerisinde kalması da söz konusu olabilir.

Bu çerçevede, Osmanlı'nın son dönemlerinde toplumdaki din anlayışındaki bazı anlam kaymaları iyi bir örnek olabilir. Bu dönemde dini anlayış özünü yitirip yer yer gelenekselleştirdiğinden, artık, sosyal ve ekonomik alanda kalkınmayı sağlayacak gücünü koruyamadı. (Bilgin, 1997). Dolayısıyla, yüzyıllardır anlam kaymasına uğramış olan din, gündelik hayattaki değişmelere yeterli cevap veremediğinden yenilikçi aydınlar tarafından değişimin önündeki engel olarak görülmüştür.

Ancak, dinin toplumsal değişimin tamamen karşısında olduğunu söylemek güçtür. İçinde bulundurduğu anlam ve dinamizme her ne zaman dönülürse o zaman tekrar toplumsal değişimin motoru olabilir. Gelenekselleşen dinlerdeki ihya hareketleri bunun göstergeleridir. Ama şunu da söylemek gerekir ki, din aynı zamanda muhafazakârlık yönü de olan bir olgudur. (Günay, 1998). Bu nedenle, bazı toplumlarda toplumsal değişimin önündeki engellerden birisi de din olabilir.

Toplumdan Etkilenme Yönüyle Din

Din-toplum ilişkileri bağlamında üzerinde durulması gereken bir diğer konu da, dinin ve din anlayışlarının toplumdan ne düzeyde etkilendiğidir. Dinin, toplumu etkileyip değiştiren kendisinin de toplumdan etkilendiği kabul edilmektedir. (Berger, 1993). Dinler, topluma yeni bir anlayış ve yeni bir yaşam biçimi sunarken aynı zamanda kendisi de içinden çıktığı toplumsal çevrenin etkisi altındadır. Zamanla her din bu sosyal çevreden bir şekilde etkilenir.

Dinler, içinden çıktıkları sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel sınırların dışına doğru yayıldığı andan itibaren yeni kültürel koşullarla karşılaşmış, ya o koşullara uyum sağlamış ya da onlarla başa çıkmanın yollarını aramaya başlamıştır. Bu gelişmeyle birlikte yeni ve farklı dini eğilim ve tecrübeler ortaya çıkmıştır. Bunlar, geleneksel eğilim ve tecrübelerle çatışmaları beraberinde getirmiştir. Bütün büyük dini sistemlerin tarihi, bunun örnekleriyle doludur.

Dolayısıyla, toplumsal değişimin din üzerindeki etkileri din ve toplumun uyum ve uyumsuzlukları bağlamında gerçekleşebileceği gibi, bir başka açıdan dinin farklı anlaşılma biçimlerine bağlı kişiler arasındaki çelişki ve çatışmalar sonucu da ortaya çıkabilir. Toplumların yapısal değişimlerinde etkili olan faktörlerden biri olan farklılaşma, aynı zamanda dini de etkileyebilmektedir (Akyüz, 2009).

Bu çerçevede özellikle, günümüzde toplumların yapısında modernleşme ile birlikte hızlı bir toplumsal değişim süreci yaşanırken acaba dinin, bu süreçten nasıl etkilenmekte olduğu hala tartışılmaktadır.

Genel olarak, geleneksel toplum, din ekseninde şekillenmiş bir toplumdur. Endüstri toplumuna doğru değişim sürecinde din sosyal hayatı belirleme gücünü kaybetmiş, siyasi hayattan ise büyük ölçüde çekilmek zorunda kalmıştır. (Berger, 1993). Bu süreç, erken dönemlerde endüstrileşmiş olan batı toplumlarında sosyal dinamiklerin etkisi ile “laikleşme/sekülerleşme” şeklinde olurken, onları model alarak gelişmek isteyen toplumlarda planlı bir şekilde “laikleştirme/sekülerleştirme” tarzında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bunun sonucunda, geleneksel din anlayışının gerilemesi, dinin kurumsal niteliğinin zayıflaması, kişiden kişiye değişen din anlayışlarının ortaya çıkması, dinin ibadet boyutunun geri plana itilmesi, yeni din ve mezheplerin ortaya çıkması yönünde bir etkilenme olduğu görülmüştür. (Arslantürk, 2001).

Bu çerçevede, değişen toplumsal anlayışlara bağlı olarak ortaya çıkan laikleşme ile dinin toplum hayatının çeşitli alanlarındaki etkisinin kaybolduğu düşünülmektedir. Ancak, bu değişimlere karşı din de savunma olarak, akılcı bir bakış açısı ile hayatı yeniden biçimlendirme gayreti içinde olacağını düşünüyoruz.

Bütün bunların yanında, dinlerin yaşanan toplumsal değişimlerin etkisi altında kalabileceğini söyleyebiliriz. Toplumun kültürel yapısına bağlı olarak dinler de yorumlanma ve gündelik yaşama yansıma biçimiyle içinden çıktığı toplumsal çevrenin etkisinde kalarak farklılaşabilir.

Eğitim ve Toplum

İnsanın yönü toplumsallıktır. Toplumsallığı kazanabildiği ölçüde insan varlığını sürdürebilir. Toplumdan tecrit olmuş tek başına yaşamlar, gerçek hayattan ziyade romanların, hikâyelerin konusu olmuştur. Ancak, insanın da sosyal bir varlık haline gelebilmesi için bir eğitim sürecine ihtiyaç vardır.

İnsanın sosyal bir varlık haline gelebilmesi için uzun bir eğitim sürecinden geçmesi gerekiyor. İnsan diğer canlılar gibi değildir. Diğer canlılar hayatları için ihtiyaç duyduğu becerilerini doğumla birlikte kodlanmış olarak getirirler. Bir ördek yavrusu suyu gördüğü ilk yerde yüzmeye başlar mesela.. Bunun için herhangi bir eğitim alması gerekmez. Ama insan aynı beceriyi kazanabilmesi için belli bir eğitim sürecinden geçmesi gerekir.

Sonuç

Din-toplum-eğitim, bu üç olguyu birbirinden bağımsız düşünmek mümkün görünmüyor. Toplumsal değişme ve dönüşümlerde bu üç olgunun hep başat rol üstlendiği görülür. Din de eğitim de toplum için vardır. Dinin ve bir eğitim kurumunun olmadığı bir topluma rastlamak zordur.

Dinlerin birçok medeniyetin yükselişinde ve çöküşünde önemli rolleri olduğu görülmüştür. 17. yüzyıl aydınlanma hareketiyle birlikte her ne kadar din karşıtlığı çerçevesinde dinin toplumsal fonksiyonları kimi aydınlar tarafından gözardı edilse de, din varlığını hep devam ettirmiştir. 19. ve 20. yüzyıllar modernizmin etkisiyle dinin toplumdan dışlandığı dönemler olarak karşımıza çıkar. 21. yüzyılın yeniden dinlerin yüzyılı olacağına dair öngörüler olsa da modernizm, bütün dinleri etkilemiş ve pasifize etmiştir.

Bu bağlamda, modern sanayi medeniyetinin, tüm toplum ve dinlere ne denli köklü toplumsal değişme ve uyum problemlerini empoze ettiğini son birkaç yüzyıldan beri görmekteyiz. Buradan hareketle, yeni bir yaşam ve dünya anlayışı sunan modernizm, bütün toplumların geleneksel yapısını, kültürünü derinden etkilemiş ve geleneksel kurumlaşmış dini inançları, uygulamaları, kurumları, normları ve değerleri etkileyerek bir değişim ve dönüşüme neden olmuştur. Bunun sonucunda da, toplumların geleneksel dini tutum ve davranışları, dünya görüşleri altüst olduğundan geleneksel dine olan ilgisizlik ve sekülerizasyon, modern dönem toplumlarının çok önemli adaptasyon sorunları arasında yer aldılar.

Buradan da anlaşıldığı gibi, din, toplumsal değişmelerden kendisini tam anlamıyla koruyamamakta ve etkilenmektedir. Çünkü her din aynı zamanda, içinden çıktığı sosyolojik çevrenin etkisi altındadır. Ancak, topluma her dönemde düşünce ve yaşam anlayışı sunabilen güçlü dinler, toplumsal değişmeler karşısında kendi varlıklarını sürdürebilirler. İslam dini bu gerçeğe iyi bir örneklik teşkil eder.

Dinin ister bütünleştirici, ister tutucu, isterse de değiştirici rolü üzerinde durulsun bu olgunun toplumsal değişim faktörü olarak önemi oldukça büyüktür. Marks hariç değişimi bilimsel araştırmalarının odak noktası yapan düşünürler için dinin vazgeçilmezliği ortadadır ve bu düşünürler, dinsel hareketlerin toplumsal değişimdeki rollerine ve siyasal içeriklerine gereğince yer vermişlerdir. Max Weber'in batı kapitalizminin yükselişindeki Protestan ahlakına yaptığı vurgu bu anlamda önemlidir.

Weber gibi düşünürlerin açmış oldukları yol izlendiğinde dinin toplumun önemli bir fonksiyonu olduğu görülecektir. Sistemin denge halinde olduğu bir toplumda din ve dinsel hareketler bir bütünleşme fonksiyonudur. Toplumsal karşıtlıkların konsensüsü zedelediği bir toplumda din toplumsal farklılaşmanın bir fonksiyonudur ve muhalefet biçimi olma eğilimindedir. Kurulu düzenin ve sistemin yadsındığı toplumlarda ise dinsel hareketler, başkaldırmanın, protestonun bir ifadesidir. Sonuç olarak din; güçlü toplumsal fonksiyonları olan bir olgudur ve toplumun kendi kendini doğrulaması, değiştirmesi, kendini sorgulaması ya da kendini yadsıması fonksiyonunda etkili role sahiptir.

Dolayısıyla, bilim adamlarının ve özellikle de sosyal bilimcilerin görevi; önemli toplumsal fonksiyonlara sahip olan dini, toplum incelemelerinde göz ardı etmemeleri olacaktır. Toplumda bir şekilde yaşanan dinin objektif kriterlere bağlı kalarak yaşandığı gibi anlaşılması, din-toplum ilişkilerinin anlaşılması için önemlidir. Böyle bir yaklaşım, toplumsal problemlerin de sağlıklı bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Akyüz, N., Çapçioğlu, İ. (2009). Ana başlıklarıyla din sosyolojisi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aron, R. (1986). Sosyolojik düşüncenin evreleri, (Çeviren: A. Korkmaz), İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Arslantürk, Z. (2001). Sosyoloji. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Berger, P. L. (1995). Dini kurumlar. (Çeviren: A. Çiftçi), İzmir: D.E.Ü. İlahiyat Fak. Dergisi, Sayı, 9.
- Berger, P. L. (1993). Dinin sosyal gerçekliği, (Çeviren: A. Coşkun, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bilgin, V. (1997). Sosyal çözülme ve din. Samsun: Etüt Yayınları.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1993). Sosyal bilimler sözlüğü. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Dursun, D. (1992) Din bürokrasisi. İstanbul: İşaret Yayını.
- Er, İ. (1994). Din sosyolojisi maddesi. İstanbul: DİA C. IX.
- Giddens, A. (2000). Sosyoloji, (Çeviren: H. Özel, C. Güzel), Ankara: Ay-raç Yayınları.
- Günay, Ü. (1998). Din sosyolojisi. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kirman, M. A. (2004). Din sosyolojisi terimleri sözlüğü. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Köktaş, M. E. (1993). Türkiye’de dini hayat. İstanbul: İşaret Yayını.
- Kuyucuoğlu, İ. (2008). Batı’da din sosyolojisi. Ankara: Eskiye Yayınları.
- Mardin, Ş. (1983). Din ve ideoloji. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marshall, G. (2009). Sosyoloji sözlüğü. (Çeviren: O. Akınhay, D. Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Meriç, C. (1993). Sosyoloji notları ve konferansları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sezen, Y. (1990). Sosyolojide ve din sosyolojisinde temel bilgiler ve tartışmalar. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Thompson, I. (2004). Odaktaki sosyoloji. (Çeviren: B. Z. Çoban), İstanbul: Birey Yayınları.
- Topçu, N. (2006). Sosyoloji. (Hazırlayan: E. Erverdi, İ. Kara), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Wach, J. (1987). Din sosyolojisine giriş. (Çeviren: B. İnandı), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wach, J. (1995). Din sosyolojisi. (Çeviren: Ü. Günay), İstanbul: İFAV Yayınları.
- Weber, M. (1993). Sosyoloji yazıları, (Çeviren: T. Parla), İstanbul: İletişim Yayınları.

SUMMARY

Religion-Community Interaction and Education

Keywords: Religion, society, social life, education, social change

Religion tends to be defined in different ways based on different viewpoints. In general, these definitions are made emphasizing either divinity or social aspects. Whether defined as a function of society or as an experience of the sacred, religion exists for society. We know of no society that has lived without religion throughout history. The interaction between religion, society and education has always been under discussion, and the questions regarding its effects on social life have constantly occupied the minds of scientists. What kind of relationship does religion and society have in reality? Is it religion that influences society or vice versa? What is the extent of this relationship? Does religion have a role in the rise and fall of societies? If yes, to what extent is this role effective? Where does education lie as far as this effect is concerned? What are the effects of religion, society and education in the development and transformation of societies? These are the questions that have occupied the minds of those interested in social relationships, and it so appears that this will continue to be the case as long as societies exist.

Religion and Society Religion is based upon deity and defined a combination of beliefs, symbols and practices that unite believers of a given socio-religious society. Therefore, deity appears to be in sharp contrast with non-religiosity. The nature of mankind seeks to answer the questions relating to his existence with the concept of God, which is crucial guide to determining the values forming his attitudes and behavior. Thinking religion as independent of society is not plausible due to the fact that it tends to protect society against adverse changes while it also changes and transforms society. In other words, religion may pose the most effective challenge to changing society although it may also change it dramatically. Incidentally, religion itself may undergo changes due to being affected by traditions, customs and cultural factors of society.

Religion as a modifying factor One of the interesting facts about religion is that it has got an outstanding dynamism that triggers societal change. Religion-based notions and beliefs that bring new excitement and spirit to society bring about social dynamism. As was argued by Max Weber, one of the forerunners of sociology, religion-based values and notions can have a significant impact upon transformation of societies. Charismatic religious leaders, can cause a traditional society to acquire different dimensions through powerful reforms and revolutions. A very good example of this instance is the prophets who not only changed but also transformed their society. If truth be told, religion has always dominated daily life throughout history. That is to say, religion has been indispensable to mankind ever since it has existed. Humanity would probably not have achieved a natural advancement without the concept of religion. The power derived from religion help individuals make sacrifices towards building a joint life, which maintains sustainability of society as a whole. The unity of a society increases with the power that religion feeds it with.

There is no denying the fact that religious beliefs determine human behavior and social changes. Each new religion has come up with new ways of thinking, which, in turn, give rise to new social structures.

Religion as a hindrance to social change There is no denying the fact that religion has numerous social functions, one of which is its contribution to social integrity. In doing so, it offers an explanation to group goals and their priority through a system of supernatural beliefs. It helps reinforce the common feelings of its adherents by way of joint ceremonies. It keeps conscience of its adherents under control with a limitless system of reward and punishment. In this sense, religion can be said to achieve a social unity by preventing possible social deviations. This being the case, religion has been acknowledged as the stability factor that not only saves society from social anomies but also serves as a brake on social disintegration. On the other hand, religion is known to change the social structure of the society during the early times when it gets organized and then spreads around. After some time, its function tends to change towards saving and maintaining the new structure that it has generated. However, it may not be able to offer alternatives and so fall behind changing and developing societies by losing its meaning and dynamism as a result of people getting immunized against this traditionalized system of religion. Even so, it would not make much sense to claim that religion is against social changes, since it can make a comeback as a means of social rejuvenation as long as it recovers its meaning and dynamism. Rejuvenations observed in traditionalized religions can be regarded as good samples of this case. It also should be kept in mind that religion has a conservative aspect, which may pose one of the hindrances to social changes in some societies.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının FeTeMM Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Araştırılması (Şanlıurfa Örneği)

Gamze Kırılmazkaya^a

^aHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik (FeTeMM) öğretimi yönelim düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma kesitsel tarama modelindedir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistikler, t-testi ve varyans analizi kullanılarak analiz edildi. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi, tutum, değer, subjektif ölçüt ile algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi boyutlarına ilişkin olarak görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi yönelimlerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 20 Kasım 2017

Kabul 27 Aralık 2017

ANAHTAR KELİMELER

FeTeMM, Sınıf öğretmeni adayları, Öğretim yönelimleri

Giriş

Günümüz küresel ekonomisinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi almış iş gücünün, her ulusun ekonomik büyümesinde ana etken olduğu vurgulanmaktadır. (Bybee, 2010; National Academy of Engineering [NAE], 2014; National Research Council [NRC], 2012). Bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik ülkelerin kalkınmalarında katkı sağlar. Bu nedenle birçok ülke FeTeMM eğitime yatırım yapmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı STEM raporu (2016) hazırlamış ve öğretim programları güncellenerek bu yeni öğrenme-öğretme yaklaşımı denemeye başlanmıştır. Bu durum, FeTeMM eğitiminin ulusal politikaya yansıtıldığını göstermektedir. Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin İngilizce karşılığı kelimelerinin baş harflerinden oluşan FeTeMM eğitimi, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim sürecini kapsayan disiplinlerarası bir yaklaşımdır (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). FeTeMM öğrencilere disiplinlerarası işbirliği, sistematik düşünebilme, iletişime açık olma, etik değerlere sahip olma, araştırma, üretme, yaratıcılık ve problemleri en uygun şekilde çözebilme becerileri kazandırmayı hedefleyen yeni bir eğitim yaklaşımıdır (Bybee, 2010). FeTeMM eğitimi, öğrencilerin problemlere disiplinler

arası bakış açısıyla bakmasını, bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla bilgi ve beceri kazanmasını hedefler (Şahin, Ayar, ve Adıgüzel, 2014).

NRC (2012) FeTeMM eğitimi için üç genel sonuç belirlemiştir. Bunlar FeTeMM alanlarında kariyer ve ileri düzey eğitimde bir artış, FeTeMM yetenekli iş gücünün genişlemesi, halk arasında bilim okuryazarlığında artış. FeTeMM eğitimi probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi öğrenme modellerinin yansısıra fen ve matematik kazanımlarına yönelik bir yaklaşımdır (Tezel ve Yaman, 2017). FeTeMM eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Günümüzde öğrenmeye ve yeniliklere açık, bilimsel araştırma yönünün kuvvetli, bilimsel süreç becerilerine, problem çözme becerisine, iş birliğine açık ve sabırlı olma gibi özelliklere sahip öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır (Tezel ve Yaman, 2017). Öğretmenlerin, kendi branşlarına ait bilgi ve becerilerin öğretiminde diğer disiplinleri etkin bir biçimde nasıl kullanabildikleri önemlidir. Entegre yaklaşımlar olumlu öğrenme çıktılarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Becker ve Park, 2011; Stohlman, Moore ve Roehrig, 2012).

Ulusal düzeyde alan yazın incelendiğinde FeTeMM eğitimiyle ilgili çalışmaların gün geçtikçe arttığı görülmektedir. (Baran, Bilici ve Mesutoğlu, 2015; Gencer, 2015; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım ve Altun, 2015). Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği tarafından yayınlanan Türkiye STEM İş Gücü Raporu'nda (2014) FeTeMM işgücünün artırılması ve üniversitelerin FeTeMM alanlarını arttırması gerektiği vurgulanmıştır (Akgündüz vd., 2015). Ayrıca son birkaç yıldır FeTeMM eğitime yönelik çeşitli çalıştaylar, eğitimler ve sertifika programları düzenlenmekte; FeTeMM laboratuvarları ve FeTeMM merkezleri açılmaktadır. Araştırmalar FeTeMM eğitiminin farklı disiplinleri bir araya getirerek etkili bir şekilde uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde FeTeMM eğitimi ile alakalı çalışmalara rastlanılmaktadır. Han, Yalvac, Capraro ve Capraro (2015), öğretmenlerin FeTeMM eğitime dair uygulamaları ve anlayışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin FeTeMM eğitimiyle alakalı uygulamalarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gülhan ve Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada FeTeMM entegrasyonunun beşinci sınıf öğrencilerinin fen alanındaki kavramsal anlamalarını, mühendislikle ilgili algılarını ve FeTeMM alanındaki mesleklere karşı ilgilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çorlu, Capraro ve Capraro (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının çağın ihtiyaçlarına göre yeni yöntem ve tekniklerin öğretilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Buna bağlı olarak öğretmen adayları FeTeMM etkinliklerinin hem öğretmen adayları hem de öğrenciler için faydalı birer öğretim süreci olabileceğini belirtmişlerdir. Yine Çorlu, Capraro ve Çorlu (2015) tarafından yapılan çalışmada FeTeMM eğitiminin matematik ve fen öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş matematik ve fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Akaygün ve Aslan-Tutak (2016 ise çalışmasında FeTeMM eğitimi ile alakalı örnek bir öğretmen eğitimi modeli oluşturmuşlardır. Çalışmada FeTeMM eğitimi doğrultusunda hazırlanmış İşbirlikli FeTeMM Eğitimi Modülü tanıtılmış ve modülün öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi algılarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının FeTeMM eğitimi tanımlarının FeTeMM eğitiminin bütünleşik yapısını yansıtacak şekilde geliştiği belirlenmiştir.

FeTeMM öğretim yönelimi

STEM öğretimine ilişkin davranış yönelimi öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimini derslerine adapte etme, disiplinlerarası entegrasyonu sağlama isteği olarak tanımlanmaktadır (Lin ve Williams, 2016). FeTeMM öğretimine ilişkin davranış yönelimi bilgi, değer, tutum, sübjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimleri boyutlarına ayrılmıştır (Lin ve Williams, 2016; Hacıömeroğlu, Baskıda). FeTeMM için bilgi boyutu öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi alanları ile alakalı içerik bilgisine sahip olma durumudur. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının kendi alanları ile diğer alanlar arasında (sanat, beşeri ve sosyal bilimler) ilişki kurmasını vurgulamaktadır (Lin & Williams, 2016; Hacıömeroğlu, Baskıda). FeTeMM için değer boyutu bireylerin öz değerlendirme ve değerlendirme ölçütlerindeki değişim ile ilgilidir. Tutum boyutu ise bireylerin FeTeMM öğretimine ilgisi ve uygulamasını içermektedir. Lin ve Williams (2016) öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim uygulamalarına ilişkin davranış yönelimlerinde okul müdürü, meslektaşları, üniversite öğretim elemanları gibi grupların izlenimlerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu önemli referans grupların FeTeMM öğretimine yönelik olumlu veya olumsuz davranışları FeTeMM için sübjektif ölçüt boyutunu kapsamaktadır (Hacıömeroğlu, Baskıda). FeTeMM için algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi FeTeMM öğretimini uygulama sürecinde öğretim sırasında önemli kaynakları, fırsatları değerlendirip kullanmayı kapsamaktadır. Davranış yönelimi ise öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki yaşantılarında bir öğretmen olarak FeTeMM öğretimini entegre etme ve kullanma eğilimlerinin içermektedir (Lin ve Williams, 2016).

Çalışmanın amacı

Sınıf öğretmenliği programında pedagojik derslerin yanında FeTeMM disiplinleri ile alakalı derslerde (matematik öğretimi I, matematik öğretimi II, fen ve teknoloji öğretimi I, fen ve teknoloji öğretimi II) bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM eğitiminin entegre edilerek kullanıldığı öğretim yaklaşımlarıyla beraber Fen bilimleri ve Matematik derslerini öğretmesi ve bu derslere karşı olumlu bir bakış açısının oluşturulmasında öğretmen yetiştirme programları önemli bir rolü üstlenmektedir. Öğretmenlerin fen-teknoloji-mühendislik disiplinlerini bütünleştirilebilmesi için mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi, öğretmenler ve eğitimcilere zamanında bilgi sağlamak için araştırmaların yapılması gerekmektedir. Ulusal alan yazında yeni olan FeTeMM eğitiminin 12 yıllık eğitime dahil edilmesi ile gelecek nesilleri yetiştirmede önemli rolü olan öğretmen ve öğretmen adaylarının, bu konunun farkında olması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının FeTeMM eğitime uygun bireyler olarak yetiştirilmesi ve bu yaklaşıma karşı olumlu bir tutum içerisinde olması hem kendi mesleki gelişimleri açısından hem de gelecek nesle rehberlik yapmalarında ve uygulamalarında oldukça önem taşımaktadır. Bütüncül ve disiplinler arası bir yaklaşım sunan FeTeMM eğitiminin öğretimine yönelik ülkemizdeki algının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Buyruk ve Korkmaz, 2016). FeTeMM eğitiminin öğretim programlarına girmesiyle öğretmen adaylarının STEM öğretim yönelimlerinin incelenmesinin ve gerekli düzenlemelerinin yapılmasına olan ihtiyacı ortaya koymak gerekmektedir. Türkiye’de FeTeMM

girişimlerinin okulöncesi ve ilkökul seviyelerinde az olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde FeTeMM eğitimiyle alakalı çalışmaların daha çok fen ve matematik öğretmenlerini kapsadığı görülmektedir (Corlu, Capraro ve Çorlu, 2015; Derin, Yaşın, Aydın ve Delice, 2014). Oysaki okul öncesi ve ilkökul kademelerinin, bireylerin öğrenme yaşantılarında temel oluşturmaktadır. Öğretmenlerin FeTeMM eğitimini tanıma, kullanma ve etkili öğrenme fırsatlarıyla desteklenen FeTeMM eğitimi ile alakalı kavramlara sahip olmaları gerekir. Bu sebeplerle, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının entegre bir yaklaşım sunan FeTeMM öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma soruları

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimlerini belirlemektir. Araştırmada bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır;

- Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri nasıldır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri sınıf düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri lise öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır (Karasar, 2003). Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2003). Çalışmada tarama araştırma türlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Veri toplama evreninin her hangi bir andaki fotoğrafını çekmeye benzeyen kesitsel tarama veri toplama sürecinde tek seferde gerçekleştirilir (Şen, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Harran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklemini ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 105 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	73	69,5
	Erkek	32	30,5
Lise Türü	Akademik Lise	54	51,4
	Öğretmen Lisesi	2	1,9
	Özel Lise	3	2,9
	Anadolu Lisesi	38	36,2
	Süper Lise	6	5,7
	Meslek Lisesi	2	1,9
Sınıf Düzeyi	3. sınıf	49	46,7
	4. sınıf	56	53,3

Tablo 1'e göre örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %69.5'i kız, % 30.5'i erkek öğrenci olup, bunların, %46.7'si üçüncü sınıf ve %53.3'ü dördüncü sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğretmen adaylarının; %51.4'ü Düz Lise, %1.9'u Öğretmen Lisesi, % 36.2'si Anadolu Lisesi, %2.9'u özel lise ve %5.7'si de Süper Lise'den mezun olmuşlardır.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada, Lin ve Williams (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından yapılan Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, bilgi ($\alpha=0.93$), değer ($\alpha=0.86$), tutum ($\alpha=0.87$), subjektif ölçüt ($\alpha=0.69$), algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi ($\alpha=0.86$) olmak üzere beş boyut ve 31 maddeden oluşan 7'li likert tipindedir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .94'tür. Türkçeye uyarlanan ölçek, Bilgi faktörü (1, 2, 3, 4. maddeler); Değer faktörü (5, 6, 7, 8, 9, 10. maddeler); Tutum faktörü (11, 12, 13, 14, 15, 16. Maddeler); Subjektif ölçüt faktörü (17, 18, 19, 20, 21. Maddeler); Algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi faktörü (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31. Maddeler) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016).

Verilerin analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($Z=.964$; $p>.05$). Öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi (independent samples t test); okul değişkenine göre ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) testleri kullanılmıştır.

Adayların ölçeğe vermiş oldukları cevaplar değerlendirilirken grupların içindeki puan aralık genişliğine göre 1.00-1.85 kesinlikle katılmıyorum, 1.86-2.71 katılmıyorum, 2.72-3.57 kısmen katılmıyorum, 3.58-4.43 kararsızım, 4.44-5.29 kısmen katılmıyorum, 5.30-6.15 katılmıyorum ve 6.16-7.00 kesinlikle katılmıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır (Kan, 2009).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak yapılan analizlere ve bu analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik görüşlerini genel olarak belirlemek amacıyla ölçeği oluşturan alt boyutlara ilişkin (bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi) puan ortalamaları ve toplam puana ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Öğretmen Adaylarının FeTeMM Öğretimi Yönelimi Ve Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{X}	s
Bilgi	105	5,23	1,07
Değer	105	5,84	,98
Tutum	105	5,41	1,1
Sübjektif ölçüt	105	4,42	1,2
Algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi	105	5,45	,97
Toplam	105	5,27	,52

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bilgi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin $X = 5,23$ ortalama ile “kısmen katılmıyorum” aralığında olduğu görülürken, değer ($X = 5,84$), tutum ($X = 5,41$) ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi ($X = 5,45$) alt boyutlarının ise katılmıyorum aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin sübjektif ölçüt boyutunun $X = 4,42$ ’lik ortalama ile “kararsızım” aralığına denk geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 3 Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre FeTeMM Öğretim Yönelimlerine Ait t-Testi Analiz Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Bilgi	Erkek	32	5,26	1,02	,224	,82
	Kız	73	5,21	1,10		
Değer	Erkek	32	5,64	1,10	-1,34	,18
	Kız	73	5,93	,91		
Tutum	Erkek	32	5,21	1,19	-1,15	,25
	Kız	73	5,50	1,03		
Sübjektif ölçüt	Erkek	32	4,44	1,11	,112	,91
	Kız	73	4,41	1,23		
Algılanan Davranış Kontrolü ve Davranış Yönelimi	Erkek	32	5,26	1,08	-1,23	,23
	Kız	73	5,53	,92		
Toplam	Erkek	32	5,49	,31	1,02	,46
	Kız	73	4,93	,72		

Tablo 3’de FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği boyutları ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları sunulmuştur. Buna göre sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre adayların bilgi [t(103)=,224 , p>.05]; değer [t(103)=-1.34, p>.05]; tutum [t(103)=-1.15 , p>.05]; sübjektif ölçüt [t(103)=,112, p>.05]; algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi [t(103)=-1.23, p>.05] boyutlarında ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda cinsiyetin öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre FeTeMM Öğretim Yönelimlerinin t-Testi Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s	t	p
Bilgi	3. sınıf	49	5,34	,97	,66	,51
	4. sınıf	56	5,19	1,11		
Değer	3. sınıf	49	5,93	,92	,538	,56
	4. sınıf	56	5,81	1,1		
Tutum	3. sınıf	49	5,53	1,2	,652	,57
	4. sınıf	56	5,37	1,1		
Sübjektif ölçüt	3. sınıf	49	4,08	1,15	-1,77	,08
	4. sınıf	56	4,54	1,18		
Algılanan Davranış Kontrolü ve Davranış Yönelimi	3. sınıf	49	5,65	,95	1,24	,22
	4. sınıf	56	5,38	,98		
Toplam	3. sınıf	49	5,31	,68	,277	,78
	4. sınıf	56	5,26	,83		

Araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeri ise sınıf düzeyinin adayların FeTeMM öğretim yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklindedir. Bağımsız t testi sonucuna göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre bilgi [$t=.66$, $p>0.05$], değer [$t=.538$, $p>0.05$], tutum, [$t=.652$, $p>0.05$], sübjektif ölçüt [$t=-1.77$, $p>0.05$], algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi [$t=1.24$, $p>0.05$] boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Tablo5 Öğretmen Adaylarının Lise Düzeyine Göre FeTeMM Öğretim Yönelimlerinin Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyutları	Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Bilgi	Gruplar arası	2,99	5	,599	,505	,77
	Grup içi	117,34	99	1,18		
	Toplam	120,33	104			
Değer	Gruplar arası	3,99	5	,79	,81	,53
	Grup içi	96,57	99	,97		
	Toplam	100,56	104			
Tutum	Gruplar arası	11,29	5	2,25	1,99	,086
	Grup içi	112,21	99	1,13		
	Toplam	123,5	104			
Sübjektif Ölçüt	Gruplar arası	6,80	5	1,36	,95	,448
	Grup içi	140,92	99	1,42		
	Toplam	147,73	104			
Algılanan Davranış Kontrolü ve Davranış Yönelimi	Gruplar arası	2,62	5	,52	,53	,74
	Grup içi	96,93	99	,97		
	Toplam	99,56	104			
Toplam	Gruplar arası	1,86	5	,37	,578	,72
	Grup içi	63,77	99	,64		
	Toplam	65,63	104			

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre FeTeMM öğretim yönelimleri arasında fark olup olmadığını sınamak için, geldikleri lise türüne göre oluşturulan grupların ölçekten alınan puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (bilgi [$F(5-99)=.505$, $p>0.05$], değer [$F(5-99)=.81$, $p>0.05$], tutum, [$F(5-99)=1.99$, $p>0.05$], sübjektif ölçüt [$F(5-99)=.95$, $p>0.05$], algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi [$F(5-99)=.53$, $p>0.05$]).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimlerini belirlemek, cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü bazında incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretim yönelimlerine ilişkin elde edilen bulgular Lin ve Williams (2016) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeve kullanılarak açıklanıp tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik tutumların olumlu yönde olduğunu vurgulayan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Adams, Miller, Saul & Pegg, 2014; Çorlu, Capraro & Çorlu, 2015; Hacıömeroğlu, Baskıda). Elde edilen bulgular, boyutlar bazında incelendiğinde ise bilgi boyutunda adayların görüşlerinin kısmen katılıyor aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum FeTeMM disiplinleri ile diğer disiplinler arasında ilişki kurulması gerektiği konusunda öğretmen adaylarının kısmen olumlu görüşte olduğunu göstermektedir.

Araştırmada değer, tutum, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi boyutlarında öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönelimi görüşlerinin katılıyor aralığına karşılık geldiği görülmüştür. Buna göre adayların gelecekteki meslek hayatlarında FeTeMM eğitimini uygulamaya yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu durum adayların FeTeMM eğitime yönelik karşılaştıkları engellerin farkında olup, bu engelleri aşabileceğine işaret etmektedir. Bunun yanında adayların görüşlerinin olumlu oluşu fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerini öğretime entegre etme ve kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Bunun yanında araştırmada ölçeğin subjektif ölçüt boyutunda adayların görüşlerinin kararsız aralığında olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik önemli referans gruplarının desteğiyle ilişkili olduğu konusunda emin olmadığını göstermektedir.

Alan yazında FeTeMM öğretimine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını inceleyen çalışmalara (Akaygün ve Aslan-Tutak, 2016; Çorlu, Capraro & Çorlu, 2015) rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik olumlu tutum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu durum araştırmadan elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucu elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının bilgi, değer, tutum, subjektif ölçüt ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç Karakaya ve Avgın (2016) ve Lin ve Williams (2016) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Hacıömeroğlu (Baskıda) tarafında yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre adayların bilgi, değer, tutum ve algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi alt boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, adayların subjektif ölçüt ortalama puanları arasında erkek adayların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Subjektif ölçüt FeTeMM öğretim uygulamalarına ilişkin davranış yönelimlerinde okul müdürü, meslektaşları, üniversite öğretim elemanları gibi grupların izlenimlerinin önemli olduğunu açıklamaktadır. Buna göre çalışmaya katılan Şanlıurfa ilindeki sınıf öğretmeni adaylarının

FeTeMM öğretiminde referans gruplarının önemi hakkında cinsiyet açısından farklı görüşlere sahip olmadığı söylenebilir. Referans gruplarının önemi hakkında cinsiyete dayalı farklılık göstermemesinin nedeni olarak veri toplanan ilin teknoloji çeşitliliğinin bulunduğu İstanbul, Bursa, Sakarya gibi sanayi şehirlerine uzaklığından ötürü, teknoloji ve mühendislik konuları ile alakalı bilgi, kullanma açısından erişimleri daha zor olabileceğinden Hacıömeroğlu (Baskıda) çalışmasından farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre FeTeMM öğretimine yönelik davranış yönelimlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiş ancak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığıdır. Bu sonuca göre üçüncü ve dördüncü sınıfta görülen derslerin öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönelimleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığı çıkarımı yapılabilir. Elde edilen bu sonuç Hacıömeroğlu (Baskıda) çalışmasından farklılık göstermektedir. Hacıömeroğlu (Baskıda) sınıf düzeyi değişkenine göre sadece adayların algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada sınıf düzeyleri birbirine yakın alınmıştır. Bunun sebebi eğitim fakültesindeki eğitimin öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerine etkisine ilişkin ipuçlarını ortaya çıkarmaktır. Bu sonuç öğretmen yetiştirme programı kapsamında öğretmen adayların almış oldukları eğitimin FeTeMM öğretimine ilişkin kız-erkek ve sınıf düzeylerine göre benzer deneyim ve görüşlere sahip olduğu ipucunu vermektedir. Araştırmada mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimine yönelik davranış yönelimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu durum öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ne olursa olsun gelişime açık oldukları ve FeTeMM öğretimine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Çalışmadan elde edilen bu sonuçların örnekleme özgü ortaya çıkmış olabileceği varsayılmaktadır. Farklı bir örneklem grubunda farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının FeTeMM eğitim yaklaşımına yönelik olarak yetiştirilmesi, mevcut öğretim programlarının FeTeMM'e göre güncellenmesi gerektiği araştırma kapsamında öneri olarak söylenebilir. Güçlü içerik bilgisi ve öğretim becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu anlamda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının FeTeMM becerilerini artırmaya yönelik farklı fakültelerle işbirliği içerisinde bulunmak, disiplinlerarası çalışmalar yapmak, projeler geliştirmek ve hizmetçi eğitim modülleri tasarlamak gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıflarında FeTeMM eğitimini gerçekleştirebilmeleri için eğitim fakültelerinde ve alt eğitim kademelerinden itibaren FeTeMM eğitimini destekleyen uygulamaların ve yöntemlerin işe koşulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Adams, A. E., Miller, B. G., Saul, M. ve Pegg, J. (2014). Supporting elementary pre-service teachers to teach stem through place-based teaching and learning experiences. *Electronic Journal of Science Education*, 18(5), 1-22.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Akaygun, S., ve Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 56-71.
- Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5(2), 60-69.
- Becker, K., & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education*, 12(5), 23-37.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Part B: Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(2), 61-76.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, 329(5995), 996-996.
- Çorlu, M.S., Capraro, R.M. & Capraro, M.M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Çorlu, S., Capraro, R.M., & Çorlu, M.A. (2015). Investigating the Mental Readiness of Pre-service Teachers for Integrated Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (1), 17-28.
- Derin, G. Yaşın, Ö, Aydın, E., & Delice, A. (2014). Matematik , Fen, ve Teknoloji Eğitiminin Bütünleştirilmesi Ölçeği'nin Türkiye Örneklemine Uyarlanması Paper presented at the XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Adana. Türkiye.
- Gencer, A. S. (2015). Fen Eğitiminde Bilim ve Mühendislik Uygulaması: Fırıldak Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Gonzalez, H. B. ve Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: a primer. Congressional Research Service, Library of Congress.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Hacıömeroğlu, G. (Baskıda). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Öğretimi Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*.
- Hacıömeroğlu, G., Bulut, A.S. (2016). Integrative Stem Teaching Intention Questionnaire: A Validity And Reliability Study Of The Turkish Form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M. M., & Capraro, M.R. (2015). In-service teachers' implementation of and understanding from project-based learning (PBL) in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) project-based learning, *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 11(1), 63-76.
- Kan, A. (2009). Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.397-456), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakaya, F. & Avgın, S.S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards STEM. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım

Lin, K. Y. & Williams, P. J. (2016). Taiwanese preservice teachers' science, technology, engineering, and mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1021- 1036. doi: 10.1007/s10763-015-9645-2.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). STEM Eğitimi Raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden 08.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

National Academy of Engineering [NAE] (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research (M. Honey, G. Pearson, & H. Schweingruber, Eds.). Washington, DC: The National Academies Press.

National Research Council [NRC] (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

Stohlmann, M. S., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 2(1), Article 4.

Şahin, A., Ayar, M.C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 297-322.

Şen, S. (2015). Tarama yöntemi ve ilişkisel araştırma yöntemi. <https://sedatsen.files.wordpress.com/2015/02/bilim4.pdf> adresinden 24.08.2017 tarihinde indirilmiştir.

Tezel, Ö., Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:6 Özel Sayı:1

TUSIAD. (2014). STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. <file:///C:/Users/User/Downloads/STEM-ipsos-rapor.pdf>. 20.12.2017 tarihinde indirilmiştir.

Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.

SUMMARY

Investigation of Elementary Preservice Teachers Opinions on STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Teaching (Şanlıurfa Sample)

Keywords: STEM teaching, Elementary pre-service teacher, teaching intention,

It is a new educational approach to STEM students aiming to provide interdisciplinary cooperation, systematic thinking, openness to communication, ethical values, research, production, creativity and the ability to solve problems in the most appropriate way (Bybee, 2010). STEM education aims to acquire knowledge and skills with a holistic approach to students who look at problems from an interdisciplinary point of view (Şahin, Ayar, & Adıgüzel, 2014). Behavioral orientation towards STEM teaching is defined as the desire of teacher candidates to adapt STEM teaching to their courses and to provide interdisciplinary integration (Lin ve Williams, 2016). The behavioral orientation of STEM teaching is divided into knowledge, value, attitude, subjective criterion, perceived behavioral control and behavioral orientations' dimensions (Lin ve Williams, 2016; Hacıömeroğlu, in press). The knowledge dimension for STEM is that teacher and teacher candidates have knowledge of content relevant to their field. The value dimension for STEM, is related to changes in self-assessment and assessment criteria. The attitude dimension includes practice and interest of individuals teaching STEM. Lin and Williams (2016) pointed out that teacher candidates' attitudes toward STEM teaching practices are significant in their views of school principals, colleagues, university lecturers, and so on. Positive or negative attitudes of these important reference groups of STEM teaching include the subjective criteria dimension for STEM (Lin ve Williams, 2016; Hacıömeroğlu, in press). Perceived behavioral control and behavioral orientation for STEM involves assessing and uses the most important resources and opportunities during the teaching process of STEM education. Behavioral orientation includes the tendency to integrate and use STEM teaching as a profession of prospective teachers (Lin ve Williams, 2016). Purpose of this study is to examine teaching intention levels of the preservice elementary teachers toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). The study design is based on survey research. Cross-sectional survey was used in this study. The universe of research is made up of prospective teachers from Harran University. The sampling of the study consists of third and fourth grade preservice teachers who are studying at the undergraduate program of the Department of Elementary Teacher Education at the Faculty of Education. The sample consists of 32 male and 73 female pre-service teachers. Pre-service Teachers' Integrative STEM Teaching Intention

Questionnaire was used as data collection tool in the study. Pre-service Teachers' Integrative STEM Teaching Intention Questionnaire was developed by Lin and Williams (2016), and adapted to Turkish by Haciomeroglu and Bulut (2016). The scale consist of 31 items, 7 likert type and five dimensions including knowledge ($\alpha=0.93$), value ($\alpha=0.86$), attitudes ($\alpha=0.87$), subjective norms ($\alpha=0.69$), perceived behavioral controls, and attitudes on the behavioral intention ($\alpha=0.86$). The Cronbach alpha reliability coefficient was calculated for the whole scale is .94. Data was analyzed using descriptive statistics, t-test and analysis of variance. Results of the study revealed that intentions of the preservice teachers about knowledge, value, attitudes, subjective norms, perceived behavioral controls, and attitudes on the behavioral intention were generally positive. According to the gender difference, preservice elementary teachers knowledge [t(103)=.224 , $p>.05$]; value [t(103)=-1.34, $p>.05$]; attitude [t(103)=-1.15 , $p>.05$]; subjective criterion [t(103)=.112, $p>.05$]; perceived behavioral controls, and attitudes on the behavioral intention [t(103)=-1.23, $p>.05$], there was no significant difference between the mean scores. In this case, it can be said that gender of preservice elementary teachers have no meaningful effect on STEM teaching orientations. Independented t test result, according to the grade level variable of the preservice teachers knowledge [t=.66, $p>0.05$]; value [t=.538, $p>0.05$]; attitude [t=.652, $p>0.05$]; subjective criterion [t=-1.77, $p>0.05$]; perceived behavioral controls, and attitudes on the behavioral intention [t=1.24, $p>0.05$], there was no significant difference between the mean scores. In this case, it can be deduced that the grade level does not have a meaningful effect on the STEM teaching orientations of the preservice teachers. According to the high school they graduated from preservice teachers to test for differences between STEM teaching orientations, the averages of the scores of the groups on the scale were compared with the one way analysis of variance for unrelated samples and there was no significant difference between the groups at the end of the test (knowledge [F(5-99)=.505, $p>0.05$], value [F(5-99)=.81, $p>0.05$], attitude [F(5-99)=1.99, $p>0.05$], subjective criterion [F(5-99)=.95, $p>0.05$], perceived behavioral controls, and attitudes on the behavioral intention [F(5-99)=.53, $p>0.05$]). According to the findings of the research on the first sub-problem, preservice teachers have a general positive view on STEM teaching. When the findings are examined on some occasions, it is determined that the opinions of the candidates about the knowledge dimension are partly agree. In this case that preservice teachers are partially positive about the need to link STEM disciplines with other disciplines. In the study, values, attitudes, perceived behavioral control, and behavioral orientations were found to correspond to the range of opinion agree STEM teaching orientation views of the preservice teachers. Accordingly, in future careers of the preservice teachers show a positive attitude toward implementing the STEM education. In this context, it is clear that the candidates are aware of the obstacles they face to STEM education This situation in this context preservice teachers are aware of the obstacles they face for STEM education and points out that these obstacles can be overcome. Besides, it can be deduced that the tendency of the candidates to integrate and use the disciplines of

science, technology, mathematics and engineering is positive. However, it has been found that the opinions of candidates in the subjective criteria dimension in the survey are in the undecided range. This finding suggests that teacher candidates are not sure that they are related to the support of important reference groups for teaching STEM. In the literature, the study of the attitudes of teachers for teaching STEM (Akaygün and Tutak, 2016; Corlu, Capraro & Çorlu, 2015) had been found. In these studies, it was concluded that preservice teachers had a positive attitude towards teaching STEM and this is in line with findings obtained from research. Another finding that was obtained as result of the research is that knowledge, value, attitude, subjective criteria and perceived behavioral control and behavioral orientations of preservice teachers did not differ according to gender. But it was found that the behavioral orientations towards STEM teaching of male preservice teachers are more positive than preservice teachers. This result overlaps with the studies by Karakaya and Avgın (2016) and Lin and Williams (2016). Another finding is that there was no meaningful effect of the grade level of preservice teachers on STEM teaching orientations. According to this result, it can be deduced that third and fourth grades in the lessons do not make a difference on STEM teaching orientations of preservice teachers. Grade levels in the study were close together. The reason of this education in the faculties of education is to reveal clues as to the influence of preservice teachers on the STEM teaching orientations. This result suggests that preservice teachers have similar experience and opinions regarding STEM teaching according to the girls, boys and grade levels within the teacher training program. In the study according to graduated high school it was found that there was no significant difference between preservice teachers attitudes towards STEM teaching. This situation arises in this context preservice teachers of high school they graduated from whatever they are open to development and that they have a positive view of STEM teaching. It can be said as a suggestion within the scope of the research that preservice teachers are trained for STEM education approach and the current curriculum needs to be updated according to STEM education. The need for teachers with strong content knowledge and teaching skills is increasing day by day. In this sense, it is thought that it is necessary to cooperate with different faculties to increase the STEM skills of the teacher candidates in education faculties, to do interdisciplinary studies, to develop projects and to design in-service training modules. practices and methods supporting STEM education are required that preservice teachers perform STEM education in the their classroom since the faculties of education and lower levels of education.

3. SAYI HAKEM LİSTESİ

- Dr. Gamze Kırılmazkaya (Harran Üniversitesi)
Dr. Kevser Kara (Milli Eğitim Bakanlığı)
Dr. Mehmet Emin Usta (Harran Üniversitesi)
Dr. Bahadır Köksalan (İnönü Üniversitesi)
Dr. Zülfü Demirtaş (Fırat Üniversitesi)
Dr. Emel Tüzel (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Dr. Ümit Aktı (Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Hüseyin İbrahim Yeğin (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Aygün Kılıç (Munzur Üniversitesi)
Dr. Hatice Belge Can (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)