



İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Ogün ÇAKIR¹, M. Cihangir DOĞAN²

Öz

Bu araştırmanın amacı, değişen eğitimsel paradigmaların postmodern düşünce eksenindeki niteliklerini ortaya koymak ve temel eğitim programlarının uygulayıcıları olan ilkökul öğretmenlerinin bu niteliklere ilişkin görüşlerine ulaşarak, söz konusu görüşler arasında kişisel ve mesleki kategorilere göre değişim olup olmadığını incelemektir. Araştırma sürecinde, kuramsal boyut ilgili alanyazın taranmış ve dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemesinin ardından elde edilen bilgilerle, postmodern eğitim anlayışına dair önce çıkan ifadeler bir araya getirilmiş ve postmodern eğitim anlayışının özelliklerine işaret eden 15 ifadeye ulaşılmıştır. Söz konusu ifadeler, uzman görüşlerine başvurulmasının ardından 15 madde şeklinde anket formuna yerleştirilmiş ve ilkökul öğretmenlerinin bu maddelere katılım düzeylerinin belirlenebilmesi için 5'li Likert tipi ölçek formatı kullanılmıştır. Araştırma evrenini, ülkemiz özel ve devlet ilkökullarında görev yapmakta olan 302.961 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlerken, ülkemiz devlet ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinden tesadüfi olarak seçilen 442'sine ulaşılmıştır. Araştırma için hazırlanan elektronik anket formu, seçilen öğretmenlere e-posta yoluyla gönderilmiş ve 127'si erkek, 269'u kadın olmak üzere toplam 396 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Analiz sürecinde kolaylık sağlaması açısından, görüş ifadeleri 3 seçeneğe indirgenip yeniden kodlanmıştır. Anket formundan elde edilen veriler için SPSS 22 yazılımı ile uygulanan Ki-kare analizlerinin ardından, ilkökul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin cinsiyet kategorisi için 3. Maddede; yaş kategorisi için 6. ve 14. Maddelerde; hizmet kıdemi için 2., 4., 6. ve 14. Maddelerde; eğitim durumu içinse 1., 3. ve 15. Maddelerde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Modernizm
Modernist eğitim
Postmodernizm
Postmodern eğitim
Yapılandırmacılık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.03.2017

Kabul Tarihi: 20.04.2017

E-Yayın Tarihi: 28.04.2017

¹ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği BD, İstanbul, Türkiye, oguncak@hotmail.com

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, mcdogan@marun.edu.tr

Primary School Teachers' Views About Postmodern Education

Abstract

In this study, the purpose was to reveal the reflections of postmodernism on education which has an important place in today's world of philosophy, and to explore the relations between primary school teachers' specific individual attributes and statements regarding postmodern education. The participants of this study are the primary school teachers of 302.961 which are actively in service all over the country. As the sample group was randomly chosen, 442 of those teachers were requested to fill the survey form online. 396 of those teachers replied the request and sent back the survey form. Regarding the principle of confidentiality of personal data, no personal information was requested from participants. All data provided from survey form were used anonymously as stated within the survey form. The instrument used in this study is the survey form containing 15 statements provided from literature inquiry focused on postmodern education. This survey form was organised to be a pre-study in order to develop scales for further studies. For determining the levels of approval, 5-level Likert type scale was used by the statements. For the ease at analysis process, scales were reduced to 3 levels and statements were re-coded accordingly. The analysis applied related to the data were controlled within the error margin of .05. Following Chi-square tests by SPSS 22 software applied to the data gained from the survey form, it was found that the scores for 3rd statement within the gender category; 6th and 14th statements within the age category; 2nd, 4th, 6th and 14th statements within the length of service category; 1st, 3rd and 15th statements within the level of education category vary statistically significantly.

Keywords

Modernism
Modernist education
Postmodernism
Postmodern education
Constructivism

Article Info

Received: 27.03.2017
Accepted: 20.04.2017
Online Published: 28.04.2017

Giriş

Eğitim, içinde bulunulan dönemin fikir dünyasına hâkim olan akımlardan ve ideolojilerden etkilenir. Ulusların dönemsel koşulların gerektirdiği birey modeline cevaben geliştirdikleri eğitim ve öğretim programları bu etkilenimlerin izlerini taşır. "Politik sistem, hangi felsefe ya da felsefelere dayanıyorsa, eğitim sistemi de aynı felsefelere dayanmalıdır" (Sönmez, 2011, s. 58).

Ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim dönemi itibariyle yürürlüğe girmiş olan yapılandırmacı yaklaşım, 60'lı yıllardan günümüze dek etkililiğini sürdürmüş olan davranışçı yaklaşımların, değişen dünyanın gerektirdiği becerileri karşılayamaması açısından eğitim programlarımıza dahil edilmiştir. Bilgiyi kendi deneyimleri ile dönüştürebilen, sosyal sorumluluk sahibi, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylere duyulan ihtiyaç, davranışçı modelin terk edilip bilişsel/sosyal eğitimsel yaklaşımların işe koşulmasını gerekli kılmıştır. Bu açıdan yapılandırmacılık, bilgiyi kendi zihninde anlamlandırabilen, sorgulayıcı bir duruşa sahip, çevresi ile etkileşebilen bireyler yetiştirmenin anahtarı haline gelmiştir (Şaşan, 2002).

Postmodern düşüncenin günümüz eğitim anlayışının biçimlenmesi üzerindeki etkileri yapılandırmacı yaklaşım düzleminde, öğretim yöntem ve teknikleri ile içerik belirleme boyutlarında izlenebilmektedir. Tezcan'a (1993) göre postmodern düşünceye dayalı bir eğitim anlayışı bütünüyle bireye odaklı olup, esnek içerik, ortam ve değerlendirme süreçleri gerektirirken; Şahin'e (2004) göre farklı ve sıradışı düşünmenin özendirildiği, bireysel seçimin ve öz denetimin yüceltildiği bir yaşamsal süreç olmalıdır. Ancak, her ne kadar günümüz eğitim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşım ekseninde öğrencilerin bireysellikleri ön planda tutuluyor olsa da, eğitimin diğer bileşenleri olan öğretmenlerin ve okul idarelerinin, bu yeni bireye odaklı eğitim anlayışı içerisinde kendi bireysel ve kurumsal kimliklerini nasıl yansıtabilecekleri muğlak görünmektedir. Buradan hareketle postmodern düşüncenin eğitime yönelik açılımlarının irdelenmesi, gelecekteki birey temelli programların oluşturulması sürecinde; ilkökul öğretmenlerinin bu açılımlara yönelik görüşlerinin incelenmesi ise, uygulayıcı bireyler olarak günümüzdeki temel eğitim işleyişinin aksayan yönlerine işaret etmelerinde katkı sağlayabilecektir.

Postmodernizmin bireyi tüm yaşam deneyimlerinin merkezine koyan duruşu, günümüz eğitimsel yaklaşımlarında gerek öğrencinin gerekse öğretmenin değişen nitelikleri bağlamında radikal denilebilecek değişiklikler talep etmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim modellerinden öğrenme etkinliklerinin kurgulanmasına dek, halihazırdaki pek çok uygulamanın yeniden sorgulanması gerekliliğine işaret eden postmodern eğitim anlayışı, yapılandırmacı yaklaşımın eğitimsel etkilerinin de ötesine geçen eleştirel bir yaklaşımdır. Bu bakımdan postmodern eğitim anlayışının niteliklerinin ortaya konması ve ilkökul öğretmenlerinin gözünden bu eğitim anlayışının genel özelliklerinin nasıl algılandığının incelenmesi, gelecekte oluşturulabilecek eğitim programlarının düzenlenmesinde ve değişen dünyanın değişen bireylerine hitap edebilen bir eğitimsel anlayışın kurgulanmasında önem arz edebilecektir.

Postmodernizm ve Postmodern Eğitim

Esas olarak modernizmin temellendiği aydınlanma düşüncesi ve beraberinde getirdiği sanayileşme, ilerleme, eşitlik, özgürlük gibi kavramlara karşı şüpheci bir duruş sergileyen postmodernizm için Tezcan (1993), “Sanayi sonrası toplumunu ifade eden ve bugün yeni bir uygarlığı, çağı temsil eden geniş kapsamlı bir kavramdır” (s. 39) demektedir.

Postmodernizm, dünyanın algılanışında referans noktası olarak bilimsel bilginin değil de, öznel bilginin kabul edilmesi gerekliliğine dayanır; bir başka deyişle, hakikat görelidir (Albert, Chomsky, Hernan, 2007). Moles (2012), nesnel bilginin dışında, ölçülebilirlik esasına dayanmayan bilgilerin bulunduğunu ve bunların da yaşamın her alanına işleyen önemli birimler teşkil ettiğini öne sürer. Foucault (2012), bilginin modernizmin bakış açısıyla saf akıl ürünü olamayacağını ve farklı iktidar ve politika koşulları altında değişiklik gösterebileceğini ifade eder. Ona göre iktidar, bilginin kullanım mahiyetini belirlemekte ve kitlelerin disipline edilmesi yönünde bilgiyi nesnelleştirmektedir. Benzer şekilde Bauman’a (2003) göre de, modernitenin sunduğu zorunluluk yasaları, bireylerin doğa yasalarının gerektirmediği durumlar karşısında tavır takınmalarını ve belirliliğin konforuyla yaşamalarını önermiştir. Böylelikle kitlelerin yaşama ve düşünme biçimleri standardize edilebilecek ve farklılıklar ortadan kaldırılabilecektir. Sonuç olarak postmodern düşünce açısından bilgi öznel, dinamiktir ve etkileşimseldir denilebilir.

Buradan hareketle postmodern eğitim anlayışında da birey, eğitim sürecinin içinde veya dışında karmaşık, analiz edilemeyen, öngörülemeyen içsel dinamiklere sahiptir ve kendisiyle veya başkalarıyla bu dinamiklerin sınırsız sayıda etkileşimiyle iletişim kurar (Iannone, 1998; Varbelow, 2012). Öğrenme, bu etkileşimsel ortamda gerçekleşen bilgi yorumlama sürecinin kendisidir. Bilgiye konu olan olayların ve olguların altında yatan hikâyeleri, farklı bakış açıları, sayısız olasılıkları göz önünde bulundurarak araştırmaya, sorgulamaya ve bireysel bilgilenme sürecimizi kurgulamaya dayanan bu yaklaşım hermenötik (hermeneutik) olarak adlandırılır. “Hermeneutik, genel anlamda, herhangi bir ifade, anlam, metin ya da sanat eserini yorumlama sanatıdır. Yaygın olan diğer bir tanıma göre hermeneutik, anlama öğretisidir” (Topakkaya, 2007, s. 6). Bu süreçte hem bilginin kendisi hem de bilgiyi edinme sürecine girmiş olan özne hiç durmaksızın dağınık ve yeniden yapılıdır.

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki yorumlama süreçlerinin (bir metinde yer alan bilgilerin yorumlanması, bu süreçte dilin nasıl kullanıldığı, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle nasıl etkileşime geçtikleri), postmodern eğitim anlayışının özünde yatan temel ilke olduğunu ifade eden Romer’e (2003) göre, böyle bir süreçte değerlendirme, alışlageldik modernist başarı ölçme yaklaşımından sıyrılarak, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin ve etkileşimin analizine dönüşecektir. Örneğin öğretmen ve öğrenciler, okudukları metinde yer alan bilgilerin geçerliliğini sorgularken, bu süreçte kurdukları iletişimin ve bilgilenmenin kalitesini göz önünde bulunduracaklardır.

Postmodernizmde bilgilenme süreçlerinin yorumlamaya ve eleştiriye odaklı bir şekilde yürütülmesi gerektiğine yönelik genel anlayış, pedagojik uygulamaların nasıl yürütüleceğine dair de önemli fikirler vermektedir. Bilginin yorumlanması ve eleştirilmesi sürecinde olduğu gibi, ahlaki açıdan kesin doğru ve yanlışlarla belirlenmiş olan kurallar da aynı süzgeçten geçebilmelidir. Tappan & Brown (1996), söz konusu ahlaki yorumlama ve eleştirme sürecinin, öğretmenlerin de dâhil olduğu bir tartışma platformunda yapılabileceğini öne sürerler. Böyle bir tartışma platformunda öğrenciler, kendi deneyimleri bağlamında çeşitli ahlaki seçimlerle yahut ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarında nasıl

tepkiler verdiklerini ifade edebileceklerdir. Bu ifade edişler, öğrencilerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde oldukları bir ortamda, ahlaki seçimlerin nasıl kişiselleşebildiğini ve ne gibi sorumlulukları beraberinde getirdiğini ortaya koyabileceklerdir.

Eleştirel Pedagoji, Yapılandırmacılık ve Postmodernizm

Postmodernizmin pedagojik ve etik söylemlerine ilişkin ifadeler, eleştirel pedagojinin temel ilkelerinde, özellikle çoğulculuk, öznellik, iktidar dilini yadsıma gibi kavramlar üzerinden açıkça okunabilmektedir. Eleştirel pedagojinin, eğitimde iktidar söylemlerini ve baskın kültürel kodları reddeden duruşunu oluşturan ilkeleri ortaya koyan Freire'e (1991) göre öğreten ve öğrenen arasındaki ilişki, bilginin dayatıcısı ve ona boyun eğen kitle arasındaki eşitsiz pozisyonların ortadan kaldırılmasıyla sağaltılabilecektir. Ona göre öğreten ile öğrenen arasındaki ilişki karşılıklı bir öğrenme zeminine oturmayıp hiyerarşik bir tahakküm alanı oluşturuyorsa yıkıcı bir etkileşime sebep olur.

Postmodernizmin, modernist eğitim anlayışının öğrencileri iş dünyasının gelecekteki insan kaynaklarını teşkil edeceğine ilişkin yaklaşımına tezat duruşu, eleştirel pedagojinin iktidar diline karşı geliştirdiği yaklaşım için önemli bir direniş noktası oluşturmaktadır. Postmodern eğitim anlayışı daha en başından, dayatılmış olana, evrensel kabul görmüş olana, sorgulanıp irdelenmemiş olana temkinli yaklaşırken; eleştirel pedagojinin de sınıf mücadeleleri, ötekileştirilme, tahakkümü reddetme gibi bağlamlarla benzer bir güzergâh izlediği söylenebilir (Giroux, 2004). “Bu doğrultuda, eleştirel pedagoji, bilginin neden belirli biçimlerde yapılandırılmış olduğunu ve bazı gerçeklik inşalarının egemen kültür tarafından meşru görülüp onaylanırken neden diğerlerinin dışarıda bırakıldığını sorgular. Burada önemli olan, neden bazı bilgi biçimlerinin diğerlerinden daha fazla güce ve meşruiyete sahip olduğudur” (McLaren, 2003a; akt. Sağıroğlu, 2008).

Her bireyin dünyayı algılama ve anlamlandırma süreçlerinin farklı olduğu ve dolayısıyla da bilgilendirme süreçlerinde genel geçer bir metodun uygulanamayacağı (Sönmez, 2004); öğrenmenin bireyler arası sosyal etkileşimlerin bir ürünü olması bakımından pozitivist yaklaşımların davranışçı modellerine karşıt olduğu (Yurdakul, 2011) ve bireylerin kişisel özellik ve deneyimlerine dayalı aktif bir katılım süreci olarak ele alınması gerektiği (Akpınar, 2010) gibi esaslara dayandırılabilir olan yapılandırmacılığın izleri, eğitim düşüncesi ekseninde özellikle 20. yüzyılın ortalarına dek takip edilebilmektedir.

Bilginin temel olarak bireylerin kendi içsel süreçleriyle ve sosyal etkileşimleri bağlamında edindikleri deneyimlerle oluştuğunu vurgulayan yapılandırmacı yaklaşım, nitelendiği bu özellikler uyarınca bilişsel ve sosyal kuramların bir sentezi olarak düşünülebilmektedir. Jean Piaget'nin zihnin gelişim basamakları uyarınca öğrenmeyi bir keşif süreci olarak ele alan anlayışı; John Dewey'nin öğrenmenin birey için anlamlı ve gerekli olan bilgilerle gerçekleşebileceğini öne sürdüğü pragmatik ve ilerlemeci anlayışı ve Lev Vygotsky'nin çocukların yetişkin ve akranlarıyla olan ilişki ve etkileşimleri sürecinde öğrenme alanına girebilecekleri yönündeki yaklaşımı (Arslan, 2007), tarihsel süreci içinde yapılandırmacı eğitim anlayışının yapıtaşlarını oluşturmuştur.

Eğitimde postmodern düşüncenin etkileri, bireyin kendilik ve dünya algısının nasıl etkileşimde bulunduğundan hareketle, bir yorumlama süreci biçiminde anlaşılabilir. Bu sürece, yaşamın içinde yer alan her şey dahil olabilmekte ve tek tek her bireyin, olay ve olguları yorumlama biçimi, anlam yaratma denilen öğrenmelerin özünü teşkil etmektedir. Öğrenmeye konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının irdelenmesi, bu bilgilerin genel kabulünün hangi dayanaklarla açıklandığının sorgulanması, durumların sınırsız çeşitlilikte yaklaşımla değerlendirilebileceğinin farkına varılması, öğretim ortamının bir performans alanına evrilmesine olanak tanımaktadır ki öğretmen de öğrenci de bu alanda gerçekleşen tüm üretimin etkin bileşenleri olacaktır.

Akpınar & Aydın'ın (2007) yapılandırmacılık yaklaşımı ekseninde eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürüttükleri araştırma, öğretmenlerin genel olarak değişime açık bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmacıların 412 öğretmen ile uyguladıkları anket sonuçlarına göre, öğretmenler öğrenci merkezli eğitimsel yaklaşımları olumlu karşılamakta ve bu yöndeki değişimlerin milli kültür üzerinde olumsuz

etkilerinin olabileceğini düşünmemektedirler. Ancak öğretmen görüşleri arasında özellikle yaş ve hizmet kıdemi kategorileri bakımından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Yılmaz & Altınkurt'un (2011) öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırma, öğretmen adaylarının okulun bir özgürlük alanı olması gerektiğine ve öğretmenlerin sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşması gerektiğine yönelik görüşlere en düşük düzeyde katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu da, okul işlevleri ve eleştirel pedagoji ilkeleri başlıkları kapsamında erkek adayların kadın adaylara kıyasla daha yüksek katılım gösterdikleridir.

Taş'ın (2010) eğitim ortamının önceden belirlenmiş ders giriş-çıkış zamanlarından bağımsız şekilde düzenlenmesine yönelik öğretmen ve öğrenciler arasında ortaöğretim düzeyinde yürüttüğü araştırma, bu durumun öğrencilerin özgüven ve sorumluluk bilinçleri üzerinde olumlu etki yarattığını düşündüklerini ortaya koyarken, Adıgüzel'in (2009) ilkökul öğretmen ve idarecilerinin yenilenen eğitim programı kapsamındaki görüşlerine ilişkin yürüttüğü çalışması, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tereddütler yaşadıklarını göstermiştir.

Postmodern eğitim anlayışına yönelik alanyazından ve uzman görüşlerinden elde edilen ve anket formuna yerleştirilen ifadeler şunlardır:

1. Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir (Usher & Edwards, 1994; Illich, 2006; Feldman, Barron, Holliman, Karliner, & Walker, 2009; Varbelow, 2012).
2. Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır (Freire, 1991; Coulter, 1993; Kilgore, 2004; Feldman ve diğ., 2009).
3. Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler (Hyun, 2006; Jacobs & Kritsonis, 2006; Slattery, 2006; Gojkov, 2012).
4. Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır (Elkind, 1995; Uludağ, 1997; Gojkov, 2012).
5. Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler (Uludağ, 1997; Kurt, 2006; Gojkov, 2012).
6. Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler (Bagnall, 1998; Bauman, 2011; Sarid, 2012).
7. Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır (Kurt, 2006; Aslanargun, 2007).
8. Kadın ve erkeğin, toplumsal yaşamın yerleşik kodları üzerinden tanımlanan kimlikleri (anne, baba, ev hanımı, erkek işleri vb.) irdelenmeli ve bu kimliklerin ötekileştiriciliğinin önüne geçilmelidir (Slattery, 2006; Güneş-Ayata & Acar, 2009; Hayes, 2012; Giddens, 2014).
9. Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir (Tezcan, 1993; Usher & Edwards, 1994; Varbelow, 2012).
10. Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır (Tochon, 1995; Reichenbach, 1999; Rajshree, 2012).
11. Bilgi yalnızca rasyonel (akılsal) süreçlerle elde edilmez; bireylerin mistik, akıl – dışı kabul edilebilecek deneyimleri de aynı düzeyde önemli ve geçerli birer bilgi kaynağı niteliği taşır (Kale, 1995; Sönmez, 2011; Zeyd, 2014).
12. Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden sıyrılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır (Doll, 1993; Usher & Edwards, 1994; Reynolds & Vu, 2014).

13. Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir (Doll, 1993; Karakaya, 2003; Sönmez, 2011).
14. Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşılarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir (Doll, 1993; Tezcan, 1993; Şahin, 2004).
15. Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir (Gregorio, 2006; Brooks & Williams, 2007; Momo & Costa, 2009).

Yöntem

Bu çalışmada, doküman incelemesi ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Tarama modelleri ile var olan durum gözlenirken, doküman incelemesinde araştırmaya konu olan olgularla ilgili alanyazında yer alan belgelerin incelenmesi söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buradan hareketle, araştırmanın birinci bölümünü oluşturan postmodern eğitim anlayışına dair ifadelerin belirlenmesi doküman incelemesi ile; ilkökul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre değişip değişmediğinin bilgisine ulaşmak için uygulanan ankette elde edilen verilerin analizi ve bulgulara ise tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma evrenini, ülkemiz özel ve devlet ilkökullarında görev yapmakta olan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan Resmi İstatistik Programı yayınına (2016) göre, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, ülkemiz devlet ve özel eğitim kurumlarında faal olarak görev sürdürmekte olan toplam 302.961 ilkökul öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırma örnekleme belirlenirken, tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır. Söz konusu metod uyarınca evren büyüklüğü 100.001 ile 500.000 arası olan kitle için ,05 düzeyinde anlamlı temsil gücüne sahip bir örneklemin büyüklüğü en az 383'tür (Çingir, 1994). Bu çalışmada ülkemiz devlet ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinden tesadüfi olarak seçilen 442'sine ulaşılmıştır. Araştırma için hazırlanan elektronik anket formu, seçilen öğretmenlere e-posta yoluyla gönderilmiş ve 396 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yürütülen araştırmayla ilgili olarak güvenilir bilgilere ulaşılabilmesi için, alanla ilgili olarak daha önceden yapılmış olan çalışmalar incelenmiş, geniş bir ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır. Anket formunun hazırlanması sürecinde ve maddelerin belirlenmesinde, alanla ilgili olarak teorik ve pratik çalışmalar gerçekleştirmiş olan araştırmacıların yayınları incelenmiştir. Bu yayınlardan elde edilen bilgiler, söz konusu anket formunda yer alan maddelerin nasıl biçimlendiğini açıklamada kullanılmıştır. Maddelerin belirlenmesi sürecinde alanyazın taramasının yanı sıra alan uzmanlarının görüşlerine de başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler yapılmıştır.

Kişisel verilerin gizliliği ve güvenliği esasına dayalı olarak, öğretmenlerden anket formunda belirtilenler dışında hiçbir kişisel veri talep edilmemiştir. Anket formunda da belirtildiği üzere, araştırma için talep edilen bilgiler tamamen anonim olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların kişisel bilgilerinin ve anket formundaki maddelere verilen cevapların dağılımı için frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistik değerler kullanılmıştır. Anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına yönelik 15 maddeden elde edilen skorların, katılımcıların kişisel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için;

1. Her bir maddenin belirlenen kategoriler içindeki dağılımlarının anlaşılabilmesi için frekans ve yüzde değerleri elde edilmiş;
2. Kişisel ve mesleki özellik kategorilerine göre, skorlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı Ki-kare testi ile analiz edilmiş;
3. Bulguların anlamlı farklılaşmaların hangi gruplar arasında gerçekleştiği incelenmiştir.

İlkokul öğretmenlerine sunulan anket formunda, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşlerin belirtilmesi için (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum şeklinde Likert tipi tutum ölçeği seçenekleri kullanılmıştır. Katılımcıların postmodern eğitim anlayışı ifadelerine yönelik katılım düzeylerinin, belirlenen kategorilere göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin tespiti amaçlı oluşturulan anket maddelerindeki 5 dereceli cevaplar 3 dereceye indirgenmiştir. Verilen cevaplardan; Kesinlikle katılmıyorum ve Katılmıyorum “Katılmıyorum” olarak, Kararsızım yine “Kararsızım” olarak, Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum ise “Katılıyorum” olarak yeniden kodlanmıştır.

Ankette, postmodern eğitim anlayışına ilişkin tüm maddelerle ilgili öğretmen görüşlerinin kişisel ve mesleki özellik kategorilerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım analizine yönelik Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen önem düzeyinin ,05’ten küçük olması (,000), verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle istatistiksel analizlerde parametrik olmayan testlerden Ki-kare testinin uygulanması uygun görülmüştür. Ki-kare testi, kategorik değişkenler arasındaki dağılımın anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmede kullanılır (Kılıç, 2016). Bunun yanı sıra Ki-kare testi yalnızca gözlenen farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını belirtmekle kalmaz; bulguların anlamlı farklılaşmaların hangi kategoriler arasında gerçekleştiğine ilişkin de detaylı bilgiler sunabilir (McHugh, 2013). Anket formunun ikinci bölümünde yer alan maddeler de kategorik veri üretmektedir. İki kategorik veriden oluşan frekans gözlemleri arasındaki ilişki veya farklılık Ki-kare analizi ile test edilebilir (Büyüköztürk, 2013; Kalaycı, 2005). Gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirten p değeri için $p < ,05$ (%95 anlamlılık düzeyi) esas alınmıştır. Ki-kare testi uygulanırken, gözlemlerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5’in altına düşüp düşmediği kontrol edilmiş; 5 ve 5’in altına düşen gözlemler sayısının toplam gözlemler sayısına oranı %20’nin altına düştüğünde Pearson Ki-kare Testi değerlerine, %20’nin üzerine çıktığında ise Fisher’s Exact Test değerlerine bakılmıştır (Özdamar, 1999).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı olan postmodern eğitim anlayışına yönelik ifadelerin, ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet kıdemi ve eğitim durumu kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine Yönelik Cinsiyet Kategorisi İçin Yapılan Ki-kare Analizi Sonuçları

Madde	Erkek						Kadın						χ^2	sd	p
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	62	48,82	31	24,41	34	26,77	154	57,25	59	21,93	56	20,82	2,700	2	,259
2	7	5,51	10	7,87	110	86,61	25	9,29	20	7,43	224	83,27	1,660	2	,435
3	26	20,47	17	13,39	84	66,14	94	34,94	50	18,59	125	46,47	13,668	2	,001
4	10	7,87	6	4,72	111	87,40	21	7,81	23	8,55	225	83,64	1,868	2	,393
5	4	3,15	3	2,36	120	94,49	12	4,46	15	5,58	242	89,96	2,521	2	,284
6	11	8,66	11	8,66	105	82,68	18	6,69	15	5,58	236	87,73	1,964	2	,375
7	3	2,36	2	1,57	122	96,06	3	1,12	8	2,97	258	95,91	1,554	2	,474*
8	8	6,30	12	9,45	107	84,25	22	8,18	26	9,67	221	82,16	,452	2	,798
9	29	22,83	15	11,81	83	65,35	47	17,47	46	17,10	176	65,43	2,860	2	,239
10	14	11,02	9	7,09	104	81,89	23	8,55	40	14,87	206	76,58	5,099	2	,078
11	30	23,62	19	14,96	78	61,42	49	18,22	56	20,82	164	60,97	2,830	2	,243
12	4	3,15	8	6,30	115	90,55	13	4,83	20	7,43	236	87,73	,804	2	,669
13	5	3,94	3	2,36	119	93,70	6	2,23	2	0,74	261	97,03	2,794	2	,190*
14	6	4,72	2	1,57	119	93,70	5	1,86	12	4,46	252	93,68	4,583	2	,123*
15	11	8,66	10	7,87	106	83,46	17	6,32	25	9,29	227	84,39	,875	2	,646

* Toplam gözeneğin %20 veya daha fazlası 5 veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 1'de sunulduğu gibi, Madde-3 için cinsiyetin anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=13,668$, $p<,05$). Erkek katılımcıların "Katılıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (%66,14 / %46,47). Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek bir yüzde ile "Katılmıyorum" görüşüne yöneldikleri görülmektedir (%34,9 / %20,47).

Tablo 2. Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine Yönelik Yaş Kategorisi İçin Yapılan Ki-kare Analizi Sonuçları

Madde	30 ve altı						31-40						41 ve üzeri						χ^2	sd	p
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	92	53,8	40	23,4	39	22,8	75	53,2	31	22,0	35	24,8	49	58,3	19	22,6	16	19,1	1,127	4	,890
2	17	9,9	19	11,1	135	79,0	9	6,4	8	5,7	124	87,9	6	7,1	3	3,6	75	89,3	7,650	4	,105
3	60	35,1	33	19,3	78	45,6	42	29,8	18	12,8	81	57,5	18	21,4	16	19,1	50	59,5	8,691	4	,069
4	11	6,4	9	5,3	151	88,3	13	9,2	10	7,1	118	83,7	7	8,3	10	12,0	67	79,8	4,730	4	,316
5	5	2,9	5	2,9	161	94,2	7	5,0	8	5,7	126	89,3	4	4,8	5	6,0	75	89,3	2,930	4	,512*
6	7	4,1	11	6,4	153	89,5	6	4,3	14	10,0	121	85,8	16	19,1	1	1,2	67	79,8	26,765	4	,000
7	2	1,2	7	4,1	162	94,7	2	1,4	1	0,7	138	97,9	2	2,4	2	2,4	80	95,2	4,158	4	,335*
8	13	7,6	18	10,5	140	81,9	10	7,1	14	10,0	117	83,0	7	8,3	6	7,1	71	84,5	,853	4	,931
9	34	19,9	34	19,9	103	60,2	23	16,3	19	13,5	99	70,2	19	22,6	8	9,5	57	67,9	6,894	4	,142
10	22	12,9	22	12,9	127	74,3	10	7,1	17	12,1	114	80,9	5	6,0	10	12,0	69	82,1	4,759	4	,313
11	27	15,8	32	18,7	112	65,5	28	19,9	30	21,3	83	58,9	24	28,6	13	15,5	47	56,0	6,578	4	,160
12	4	2,3	16	9,4	151	88,3	6	4,3	8	5,7	127	90,1	7	8,3	4	4,8	73	87,0	7,065	4	,133
13	2	1,2	2	1,2	167	97,7	4	2,8	3	2,1	134	95,0	5	6,0	0	0	79	94,1	6,646	4	,156
14	1	0,6	4	2,3	166	97,1	6	4,3	1	0,7	134	95,0	4	4,8	9	10,7	71	84,5	22,372	4	,000*
15	12	7,02	16	9,4	143	83,6	9	6,4	15	10,6	117	83,0	7	8,3	4	4,8	73	86,9	2,537	4	,638

* Toplam gözeneğin %20 veya daha fazlası 5 veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 2'de sunulduğu gibi, 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların, 6. Madde için "Katılmıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin (%19,1) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=26,765$; $p<,05$). 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların 14. Madde için "Kararsızım" görüşüne diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bir yüzde (%10,7) ile yöneldikleri görülmektedir. Yine 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların diğer yaş gruplarına göre daha düşük bir yüzde ile (%84,5) "Katılıyorum" görüşüne yöneldikleri görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın 14. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=22,372$; $p<,05$).

Tablo 3. Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine Yönelik Hizmet Kıdemi Kategorisi İçin Yapılan Ki-kare Analizi Sonuçları

Madde	5 yıl ve altı						6-15 yıl						16 yıl ve üzeri						χ^2	sd	p
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	74	59,2	28	22,4	23	18,4	89	50,0	43	24,2	46	25,8	53	57,0	19	20,4	21	22,6	3,445	4	,486
2	15	12,0	17	13,6	93	74,4	12	6,7	10	5,6	156	87,6	5	5,4	3	3,2	85	91,4	15,068	4	,005
3	48	38,4	23	18,4	54	43,2	48	27,0	28	15,7	102	57,3	24	25,8	16	17,2	53	57,0	7,470	4	,113
4	13	10,4	7	5,6	105	84,0	10	5,6	9	5,1	159	89,3	8	8,6	13	14,0	72	77,4	10,655	4	,031
5	4	3,2	4	3,2	117	93,6	7	3,9	9	5,1	162	91,0	5	5,4	5	5,4	83	89,2	1,492	4	,824
6	6	4,8	9	7,2	110	88,0	7	3,9	14	7,9	157	88,2	16	17,2	3	3,2	74	79,6	18,999	4	,001
7	1	0,8	6	4,8	118	94,4	2	1,1	2	1,1	174	97,8	3	3,2	2	2,2	88	94,6	6,505	4	,171*
8	13	10,4	12	9,6	100	80,0	9	5,1	19	10,7	150	84,3	8	8,6	7	7,5	78	83,9	3,745	4	,442
9	30	24,0	24	19,2	71	56,8	29	16,3	29	16,3	120	67,4	17	18,3	8	8,6	68	73,1	8,751	4	,068
10	14	11,2	17	13,6	94	75,2	17	9,6	19	10,7	142	79,8	6	6,5	13	14,0	74	79,6	2,285	4	,684
11	19	15,2	22	17,6	84	67,2	35	19,7	39	21,9	104	58,4	25	26,9	14	15,1	54	58,1	6,460	4	,167
12	3	2,4	14	11,2	108	86,4	7	3,9	8	4,5	163	91,6	7	7,5	6	6,5	80	86,0	8,414	4	,078
13	1	0,8	2	1,6	122	97,6	5	2,8	3	1,7	170	95,5	5	5,4	0	0,0	88	94,6	5,617	4	,223*
14	2	1,6	3	2,4	120	96,0	5	2,8	2	1,1	171	96,1	4	4,3	9	9,7	80	86,0	15,472	4	,006*
15	7	5,6	12	9,6	106	84,8	13	7,3	18	10,1	147	82,6	8	8,6	5	5,4	80	86,0	2,471	4	,650

* Toplam gözeneklerin %20 veya daha fazlası 5 veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 3'te sunulduğu gibi, 2. Madde için "Katılıyorum" görüşüne yönelen gruplar arasında en düşük yüzdenin (%74,4) 5 yıl ve altı hizmet kıdemine sahip grupta olduğu görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=15,068$; $p<,05$). 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcıların oluşturduğu grubun, 4. Madde için "Kararsızım" görüşüne yönelmede diğer gruplara kıyasla daha yüksek bir yüzdeye (%14,0) sahip olduğu görülmektedir.

Yine 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcıların oluşturduğu grubun, 4. Madde için "Katılıyorum" görüşüne yönelmede diğer gruplara kıyasla daha düşük bir yüzdeye (%77,4) sahip olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığının tespiti için uygulanan Ki-kare analizi, söz konusu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($\chi^2_{(4)}=10,655$; $p<,05$).

16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcılardan oluşan grubun, 6. Madde için "Katılmıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin (%17,2) diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcılardan oluşan grubun, 6. Madde için "Katılıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin (%79,6) diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=18,999$; $p<,05$).

16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcıların oluşturduğu grubun 14. Madde için "Kararsızım" görüşüne diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bir yüzde (%9,7) ile yöneldikleri görülmektedir. Yine 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip katılımcıların oluşturduğu grubun diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha düşük bir yüzde ile (%86,0) "Katılıyorum" görüşüne yöneldikleri görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdeminin 14. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=15,472$; $p<,05$).

Tablo 4. Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine Yönelik Eğitim Durumu Kategorisi İçin Yapılan Ki-kare Analizi Sonuçları

Madde	Yüksekokul veya Lisans						Lisansüstü veya üzeri						χ^2	sd	p
	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1	198	56,7	78	22,3	73	20,9	18	38,3	12	25,5	17	36,2	7,006	2	,030
2	29	8,3	28	8,0	292	83,7	3	6,4	2	4,3	42	89,4	1,126	2	,730*
3	114	32,7	59	16,9	176	50,4	6	12,8	8	17,0	33	70,2	8,484	2	,014
4	29	8,3	27	7,7	293	84,0	2	4,3	2	4,3	43	91,5	1,832	2	,488*
5	15	4,3	17	4,9	317	90,8	1	2,1	1	2,1	45	95,7	1,278	2	,757*
6	25	7,2	25	7,2	299	85,7	4	8,5	1	2,1	42	89,4	1,768	2	,489*
7	5	1,4	9	2,6	335	96,0	1	2,1	1	2,1	45	95,7	,166	2	,821*
8	26	7,4	35	10,0	288	82,5	4	8,5	3	6,4	40	85,1	,669	2	,784*
9	69	19,8	57	16,3	223	63,9	7	14,9	4	8,5	36	76,6	3,180	2	,204
10	33	9,5	44	12,6	272	77,9	4	8,5	5	10,6	38	80,9	,241	2	,898
11	66	18,9	68	19,5	215	61,6	13	27,7	7	14,9	27	57,4	2,167	2	,338
12	15	4,3	26	7,4	308	88,3	2	4,3	2	4,3	43	91,5	,647	2	,806*
13	10	2,9	5	1,4	334	95,7	1	2,1	0	0,0	46	97,9	,775	2	1,000*
14	11	3,2	13	3,7	325	93,1	0	0,0	1	2,1	46	97,9	1,880	2	,690*
15	23	6,6	27	7,7	299	85,7	5	10,6	8	17,0	34	72,3	5,876	2	,050*

* Toplam gözeneklerin %20 veya daha fazlası 5 veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4'te sunulduğu gibi, Madde-1 için "Katılmıyorum" görüşüne yönelme açısından yüksekokul veya lisans mezunu olanların, yüksek lisans veya üzeri mezunu olanlara göre daha yüksek bir yüzdeye (%56,7 / %38,3) sahip oldukları görülmektedir. Yüksek lisans veya üzeri mezunu olanların "Katılıyorum" görüşüne yönelme yüzdeleri ise (%38,3), yüksekokul veya lisans mezunu olanlarınkine göre (%20,9) daha yüksek görünmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, grupların 1. Maddeye yönelik görüşleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=7,006$; $p<,05$).

Yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcı grubunun 3. Madde için "Katılmıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin, yüksek lisans veya üzeri mezun grubunun yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir (%32,7 / %12,8). Yüksek lisans veya üzeri derecede mezun olan katılımcı grubunun "Katılıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin, yüksekokul veya lisans mezunu grubuna kıyasla yüksek olduğu görülmektedir (%70,2 / %50,4). Ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığının tespiti için uygulanan Ki-kare analizi, söz konusu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($\chi^2_{(2)}=8,484$; $p<,05$).

Yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcıların oluşturduğu grubun 15. Madde için "Katılıyorum" görüşüne yönelme yüzdelerinin, yüksek lisans veya üzeri mezunu katılımcıların oluşturduğu gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir (%85,7 / %72,3). Ayrıca yüksek lisans veya üzeri mezunu olan katılımcılardan oluşan grubun "Kararsızım" görüşüne yönelme yüzdeleri, yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcılardan oluşan grubunkine göre daha yüksek görünmektedir (%17,0 / %7,7). Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 15. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=5,876$; $p\approx,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analizlerin sonucuna göre; ilköğretim öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin 3. Maddeye (Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler) yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, söz konusu maddeye yönelik olarak, erkek ilköğretim öğretmenleri, kadın ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek bir yüzde ile "Katılıyorum" görüşüne yönelmişlerdir. Yılmaz & Altınkurt'un (2011) öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırma, okul işlevleri ve eleştirel pedagoji ilkeleri başlıkları kapsamında erkek adayların kadın adaya kıyasla daha yüksek olumlu katılımlar gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kadın ilköğretim öğretmenlerinin bu maddeye

yönelik daha düşük düzeyde olumlayıcı yaklaşımları, eğitim ortamında düzen ve disiplini sarsabilecek uygulamalara karşı daha duyarlı olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Erkek ilkökul öğretmenlerinin ilgili maddeye daha olumlayıcı yaklaşımları, ortaya çıkabilecek olumsuz durumları, yerleşik iktidar pozisyonunu daha rahat kullanabilmeleri bakımından, görece kolay bertaraf edebileceklerine inanmaları ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkökul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin 6. Maddeye (Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan görece olduğunu ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler) ve 14. Maddeye (Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir) yönelik görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, söz konusu maddelere yönelik olarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılmıyorum” görüşüne yönelmişlerdir. Akpınar & Aydın’ın (2007) yapılandırmacılık yaklaşımı ekseninde eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürüttükleri araştırma, öğretmenlerin genel olarak değişime açık bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşsa da, araştırmadan elde edilen bulgular, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre eğitimdeki değişimleri daha olumlu karşıladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkökul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin 2. Maddeye (Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır) yönelik görüşleri hizmet kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, 5 yıl ve altı hizmet kıdemine sahip ilkökul öğretmenleri, 2. Madde için diğer hizmet kıdemi gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Ankette yer alan 4. (Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır), 6. (Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan görece olduğunu ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler) ve 14. Maddelere (Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir) yönelik olarak ise, 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler, söz konusu maddeler için diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek bir yüzde ile “Kararsızım” görüşüne ve daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir. Bu durum, Akpınar & Aydın’ın (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde değişime açıklıklarını araştırdığı çalışmasıyla benzer yönde bulgulara işaret etmektedir. Yaş ve hizmet kıdemine ilişkin ilgili maddeye yönelik paralel etkiler yaratmış olması, ilerleyen yaşla birlikte eleştirel sorgulamaya ilişkin giderek artan bir olumsuz tutuma yönelmeyi düşündürmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkökul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin 1. (Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir) ve 3. (Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler) maddelere yönelik görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu maddeler için “Katılıyorum” görüşüne yönelme bakımından, yüksek lisans veya üzeri derecede mezun olan öğretmenlerin yüzdesi daha yüksektir; “Katılmıyorum” görüşüne yönelme bakımından ise yüksekökul veya lisans mezunu olan öğretmenlerin yüzdesi daha yüksektir. Ancak 15. Madde (Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir) için yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin yüksekökul yahut lisans mezunu olanlara göre daha düşük bir yüzde ile olumlayıcı yaklaşımları anlaşılmıştır. Bu durum, akademik dünyaya görece daha yakın olan ilkökul öğretmenlerinin, sınıf ortamının kendi dinamikleriyle biçimlenmesine ve öğretmen bireyselliğinin rol/model olma kaygısının ardına gizlenmemesi gerektiğine yönelik daha olumlayıcı olduklarıyla; fakat popüler kültür ürünlerinin eğitim amaçlı kullanılması yönünde daha kuşkucu bir bakış edindikleriyle açıklanabilir.

Taş'ın (2010) ortaöğretim düzeyindeki okullarda ders giriş çıkış zamanlarının zil yerine öğrencilerin kendi otokontrolleri ile belirlenmesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine yönelik yürüttüğü çalışma, her iki grup için de böylesine planlanmamış bir eğitimsel ortamın öğrencilerin sorumluluk ve özgüven gelişimleri üzerinde yapıcı etkileri olduğunu ve olumlu karşılandığını göstermiştir. İlköğretim düzeyinde ise, ilgili yaklaşıma (Madde-1: Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir) yönelik öğretmenlerin oldukça kuşkucu yaklaşımları görülmektedir. Bu durum, temel eğitim düzeyinde sınıf ortamının düzenli ve sistematik işlemesine yönelik güçlü ve yerleşik bir kanaatin bulunduğuna işaret ediyor olabilir.

Benzer biçimde, Adıgüzel'in (2009) yenilenen ilköğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasından elde ettiği bulgular, öğretmenlerin birey odaklı eğitimsel uygulama süreçlerinde sınıf yönetimi hususunda endişeler taşıdıklarını göstermiştir. Buna göre yüksek hizmet kıdemine sahip öğretmenlerin, uygulama süreçlerinde görece daha az sıkıntı yaşadıkları anlaşılmıştır.

Ülkemizde postmodern eğitim anlayışına ilişkin araştırma ve tartışmalar her ne kadar 90'lı yılların sonlarından itibaren yapılmaya başlanmışsa da, konuya ilişkin araştırmalar oldukça sınırlı sayıda ve teorik düzeyde literatürümüze girebilmiştir. Günümüz düşünce dünyasında postmodernizm kavramının başlı başına güç bir tanımlama süreci gerektirmesi, kavramın eğitim ilkeleriyle ilişkilendirilebilmesinde de sıkıntılara neden olmaktadır; nitekim postmodern eğitim anlayışına yönelik olarak ülkemiz alanyazınında yürütülmüş olan çalışmalar ya yapılandırmacı yaklaşım ekseninde yahut eleştirel pedagoji ekseninde yürütülmüştür.

Postmodern eğitim düşüncesinin bireye ve bilgiyi yorumlamaya verdiği önem, eğitim ortamındaki tüm bileşenlerin (öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, veliler) kendi deneyim ve değerlerini özgürce ve dayatmaksızın ifade edebilmelerini gerektirir. Ancak temel eğitim düzeyinde öğretmenin rol/model olması yönündeki yaygın görüş ve öğrencilerin eğitim ortamında bireyselliklerini yaşayabilmelerinden önce bir arada yaşayamayı öğrenmeleri gerektiğine yönelik disiplinler tutum, halihazırdaki yapılandırmacı modelin de sağlıklı biçimde sürdürülebilmesine engel olabilmektedir. Bu bakımdan, birey odaklı eğitim modellerinin işe koşulması sürecinde öncelikle hakim düşünce yapısının kodlarının irdelenmesi ve eğitimcilerin bu yöndeki görüşlerinin dikkate alınması, hem mevcut uygulamaların kalitesinin yükselmesine, hem de gelecekteki program geliştirme süreçlerinin sağlıklı şekilde sürdürülmesine katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda;

1. Postmodern eğitim anlayışına ilişkin güncel gelişmeler takip edilerek bir "Postmodern Eğitim İçin Tutum Ölçeği" geliştirilebilir.
2. Postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşlerin derinlemesine incelenmesine yönelik farklı nitel teknikler kullanılabilir.
3. Eğitim olgusunun diğer bileşenleri olan öğrenci ve velileri de kapsayan araştırmalar yapılabilir.
4. Postmodern eğitim anlayışına yönelik bir değerlendirme formu geliştirilebilir ve eğitim ortamlarının gözlenmesi yoluyla halihazırdaki eğitim anlayışlarımızın postmodern eğitim anlayışıyla ne ölçüde örtüştüğü incelenebilir.
5. Postmodern bir eğitim programı geliştirebilmenin imkanları araştırılabilir ve bu yönde bir taslak hazırlanabilir.
6. Postmodern eğitim anlayışının eğitim programı bileşeni derinlemesine araştırılabilir ve mevcut programlarımızın postmodern eğitim programı ekseninde bir eleştirisi yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 77-94.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. Eğitime Bakış, 6(16), 16-20.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. Eğitim ve Bilim, 32(44), 71-80.
- Albert, A., Chomsky, N., & Hernan, E. (2007). Postmodernizm ve Sol. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 41-61.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Alanına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. Educational Administration: Theory and Practice(50), 195-212.
- Bagnall, R. G. (1998). Moral Education in a Postmodern World: Continuing Professional Education. Journal of Moral Education, 27(3), 313-332.
- Bauman, Z. (2003). Modernlik ve Müphemlik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2011). Postmodern Etik. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Brooks, K., & Williams, B. (2007). The D'oh Vinci Code: Deciphering and Balancing the Postmodern Curriculum. Screen Education(46), 110-121.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coulter, M. (1993). Modern Teachers and Postmodern Students. Community College Journal of Research and Practice, 17(1), 51-58.
- Çıngı, H. (1994). Örneklem Kuramı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Doll, W. (1993). A Post-modern Perspective on Curriculum. New York: Teachers College Press.
- Elkind, D. (1995). School and Family in the Postmodern World. Phi Delta Kappan(9), 8-14.
- Feldman, N., Barron, M., Holliman, D., Karliner, S., & Walker, U. (2009). Playful Postmodernism: Building with Diversity in the Postmodern Classroom. Journal of Teaching in Social Work, 29(2), 119-133.
- Foucault, M. (2012). İktidarın Gözü. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2014). Modernite ve Bireysel-Kimlik. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Giroux, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. Teacher Education Quarterly(Winter), 31-47.
- Gojkov, G. (2012). Postmodern Pedagogy. Journal Plus Education, 9(2), 9-39.
- Gregorio, L. D. (2006). Buffy the Vampire Slayer: Using A Popular Culture Post-modern Text in the Classroom. Screen Education(42), 90-93.
- Güneş-Ayata, A., & Acar, F. (2009). Ayrımcılık Karşıtı Pedagoji. A.-M. Nohl içinde, Kültürlerarası Pedagoji (s. 101). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hayes, E. R. (2012). Kadınların Öğrenmesine Yeni Bir Bakış. F. Sayılan içinde, Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim, Olanaklar ve Sınırlar (s. 275-285). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Hyun, E. (2006). Teachable Moments: Re-Conceptualizing Curricula Understandings. Counterpoints(297), 53-66.
- Iannone, R. (1995). Chaos Theory And Its Implications For Curriculum And Teaching. Human Resources And Education, 155(4), 541-547.
- Illich, I. (2006). Okulsuz Toplum. İstanbul: Oda Yayınları.
- Jacobs, K. D., & Kritsonis, W. (2006). National Strategies For Implementing Postmodern Thinking For Improving Secondary Education In Public Education In The United States of America. National Forum of Educational Administration And Supervision Journal, 23(4), 1-10.

- Kalaycı, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, N. (1995). Postmodernizm-Hermeneutik ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2), 281-292.
- Karakaya, Ş. (2003). Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kilgore, D. (2004). Toward A Postmodern Pedagogy. New Directions for Adult and Continuing Education, 102, 45-53.
- Kılıç, S. (2016). Ki-kare Testi. Journal of Mood Disorders, 6(3), 180-182.
- Kurt, M. (2006). Postmodern Eğitim: Eleştirel ve Sınırsal Eğitim Bilimi. Cypriot Journal of Educational Sciences, 1(2), 84-93.
- McHugh, M. L. (2013). The Chi-square Test of Independence. Biochemica Medica, 23(2), 143-149.
- Moles, A. (2012). Belirsizin Bilimleri. İstanbul: YKY Yayınları.
- Momo, M., & Costa, M. (2009). School Children in the XXI. Century: Thinking About A Postmodern Childhood. 2nd ANPED (Annual Meeting of Brazil's National Association for Post-Graduation and Research in Education), (s. 1-25). Caxambu, Minas Gerais.
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. İstanbul: Kaan Kitabevi.
- Rajshree. (2012). Themes of Postmodern Education. International Journal of Scientific and Research Publications, 2(12), 1-5.
- Reichenbach, R. (1999). Postmodern Knowledge, Modern Beliefs and Curriculum. Educational Philosophy and Theory, 31(2), 237-244.
- Reynolds, S. B., & Vu, J. (2014). It's About Time. Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 11(2), 103-107.
- Romer, T. A. (2003). Learning and Assessment in Postmodern Education. Educational Theory, 53(3), 313-327.
- Sağiroğlu, M. A. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 6(24), 50-61.
- Sarid, A. (2012). Between Thick and Thin: Responding to the Crisis of Moral Education. Journal of Moral Education, 41(2), 245-260.
- Slattery, P. (1999). Postmodern Education. Teaching Education, 10(2), 37-38.
- Slattery, P. (2006). Curriculum Development in the Postmodern Era. New York: Routledge.
- Sönmez, V. (2004). Dizgeli Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ & Hümanist Eğitim. İ. Ü. Fakültesi (Dü.), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s. 1-10). Malatya: Pegem Yayıncılık.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim(74-75), 49-52.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Tappan, M. B., & Brown, L. M. (1996). Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy. Journal of Moral Education, 25(1), 101-109.
- Taş, S. (2012). Yenilikçi Bir Eğitim Anlayışı: Zilsiz Okul. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi(22), 207-226.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 26(1), 39-50.
- Tochon, F. V. (1995). Restricting Meaning or Expanding Consciousness: A Premodern View on Postmodern Curricula. Annual Meeting of the American Educational Research Association (s. 1-7). San Fransisco: ERIC.

- Topakkaya, A. (2007). Felsefi Hermeneutik. FLSF (Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü) Dergi(4), 75-91.
- Uludağ, Z. (1997). Postmodern Pedagoji. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(10), 391-443.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). Postmodernism and Education. London: Routledge.
- Varbelow, S. (2012). Instruction, Curriculum and Society: Iterations Based on the Ideas of William Doll. International Journal of Instruction, 5(1), 87-98.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 195-213.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler (s. 42). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeyd, N. H. (2014). Hermenötik ve Metin Yorumu. (M. Coşkun, Dü.) Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi(46), 237-266.