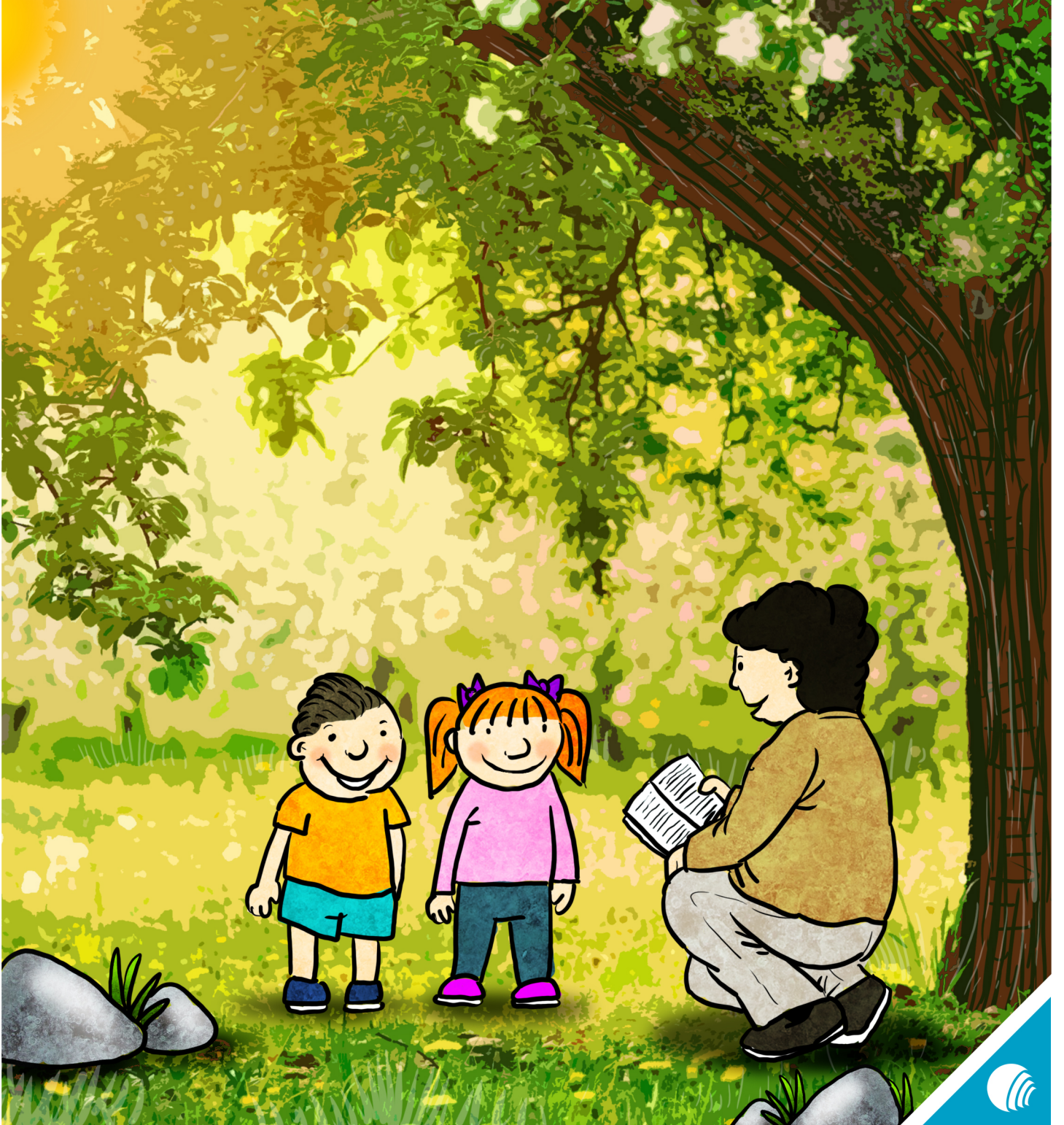




# EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi  
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702

**EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**Cilt: 3**

**Sayı: 1**

**Nisan 2017**



**EKUAD  
JETPR**  
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH**

**Volume: 3**

**Issue: 1**

**April 2017**

*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.ekvad.com](http://www.ekvad.com)'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.*

*ASOS, Türk Eğitim İndeksi, Akademik Dizin, Google Scholer indeksleri ve Dergi Park tarafından taranmaktadır.*

***Dergi Sahibi / Owner***

*Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Baş Editörler / Chief Editors***

*Prof. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD*

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye*

***Sayfa Tasarımı / Page Design***

*Yrd.Doç.Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Kapak Dizayn / Cover Design***

*Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***İletişim Adresi / Address***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: [info@ekvad.com](mailto:info@ekvad.com), [iletisim@ekvad.com](mailto:iletisim@ekvad.com)

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayınlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

***Baskı/Publishing***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

## ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof.Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, ABD*

Doç.Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç.Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç.Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Doç.Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Öğr.Gör.Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİZGİ EDİTÖRÜ / SPECIALIZED CO-EDITOR

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof.Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Prof.Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sefa BULUT *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Tolga ERDOĞAN *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Sibel DAL *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
- Yrd. Doç.Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA/ SECRETARY

- Arş.Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Alper YORULMAZ, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Orçin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Ahmet VURGUN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
- Arş.Gör. Abdullah GÖKDEMİR, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

## İÇİNDEKİLER

Doğan YALÇIN	Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumuna Etkisinin İncelenmesi	01-11
Şükrü SU	Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde Eğitim Politikaları	12-22
Alptürk AKÇÖLTEKİN	Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları İle Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	23-37
Ogün ÇAKIR, M. Cihangir DOĞAN	İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri	38-52
İbrahim DENİZ , Levent GÖLLER	Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile İşlevselliği Ve Evlilik Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	53-69



## Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Tutumuna Etkisinin İncelenmesi\*

Doğan YALÇIN<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışma ücretli öğretmenlik uygulamasının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumuna etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel yöntemin bir çeşidi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, Turgutlu'da bir devlet okulunda öğrenim gören 20 öğrenci ile tabakalı amaçsal örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 20 öğrencinin 10' u matematik dersinde ortaokul öğrenimi süresince ücretli öğretmenlik uygulamasından dolayı öğretmen değişikliği yaşayan, diğer 10' u ücretli öğretmenlik uygulaması ile karşılaşmamış ve matematik dersinde daha önce öğretmen değişikliği yaşamayan öğrencilerden seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış bir formda görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; matematik dersinde daha önce ücretli öğretmenlik uygulamasıyla herhangi bir öğretmen değişikliği yaşamamış öğrencilerin tamamının bu durumdan memnun olduğu belirlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerde öğretmene alışma, bu durumun dersi sevmeyi olumlu etkilemesi, derste daha rahat söz alabilme ve kendilerini rahat hissetme davranışları tespit edilmiştir. Daha önce matematik dersinde ücretli öğretmenlik uygulaması ile iki veya daha fazla matematik öğretmeni değişikliği yaşamış öğrencilerde, bu durumun öğrenciyi dersi sevmesi bakımından olumsuz etkilediği, değişiklik durumunda derse ve öğretmene, aynı zamanda öğretmenin anlatış biçimine alışmanın zorlaştığı, her öğretmenin dersi iyi anlatamaması sebebiyle derse karşı ilgi kaybı yaşanabileceği sonuçlarına varılmıştır. Elde edilen bulguları açıklamak için öğrencilere verilen kodlar ile birlikte, gerektiğinde ifadeler bire bir aktarılarak bulgular desteklenmiştir. Çalışmanın sonunda da öneri olarak, ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılarak yerine kadrolu atama yapılmasının matematik dersine ait tutumu olumluya çevirecek ardından da başarıyı getirecek bir adım olabileceği getirilebilir. Bu durumun mümkün olmadığı şartlarda da, ücretli öğretmenler, nitelik açısından yeterliler arasından görevlendirilmeli, sürekliliği sağlamak açısından en az birer yıl sözleşme yapılmalıdır.

### Anahtar Kelimeler

Matematik,  
Tutum,  
Ücretli öğretmenlik  
uygulaması,  
Sık öğretmen değişikliği

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.01.2017

Kabul Tarihi: 28.01.2017

E-Yayın Tarihi: 28.04.2017

\*Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla'da yapılan 15.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi (USOS 2016) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, fvgrmdgn@hotmail.com

## The Reflections from Wage School Teaching Practice on Middle School Students' Attitudes towards Maths Course

### Abstract

The study aims to investigate the effect of wage school teaching on students' attitudes toward math course. In study, one of qualitative descriptive design was employed. The sample consists of students studying at a middle school where wage school teaching practice has been carried out in Turgutlu town, Manisa province. Students greatly come from families who have socio-economically at medium and low level. 20 students participated in study in which students was chosen using purposive sampling method. 20 student of 10 of whom math teachers has been no alteration and the remaining 10 students of whom math teachers have been changed in different times. The data were obtained with interviews performed using semi-structured questions and audio-record. having not experienced the teacher alteration, all students satisfy at this situation. In case of math teachers have not changed, students stated that they get accustomed to the teacher, this situation contributes to like math course; more express themselves, and feel more comfortable themselves. Students who have experienced the teacher alteration two time or more in math course stated that they were affected negatively in terms of liking math course. Also, In case of alteration, they pointed out that they have a difficulty in getting accustomed to different teaching styles changing from teacher to teacher, every teacher teaches well, and therefore, it reduces their interests in course. It has been recommended that the best effective practice is to cancel the wage school teaching teaching in order to preserve their continuity in education. Permanent school teachers should be employed instead of wage school teachers.

### Keywords

Math,  
Attitude,  
Wage school teacher practice,  
Frequent teacher alteration

### Article Inf

Received: 21.01.2017  
Accepted: 28.01.2017  
Online Published: 28.04.2017

### Giriş

Ücretli öğretmenlik, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli sebeplerle okullarda yeterli sayıda kadrolu öğretmen tahsis edilememesi sonucu ortaya çıkan, yükseköğretim mezunu olan kişilerden ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirilmesi esasına dayanan bir uygulamadır (Öztaş, 2010). Bu uygulama, her ne kadar öğretmen ihtiyacının karşılanması durumuna bir çözüm yolu olarak görülse de, gerek uygulama sürecinde yaşanan sıkıntılar (kura ile atama, branş dışı atama veya atama sürecinin gecikmesi vb), gerekse öğretmenlerin aynı eğitim öğretim yılı içerisinde kendi istekleri ile ayrılmaları veya Milli Eğitim Müdürlüklerinin başka bir öğretmen ataması gerçekleştirmeleri nedeniyle ayrılmaları sonucu süreklilik gösterememektedir. Bu gibi durumlar eğitim öğretim açısından ücretli öğretmenlik uygulamasının, özellikle eğitim sisteminin birincil hedefi olan program kazanımlarını öğrencilerce kavranması noktasında tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Doğan, Demir & Turan, 2013). Ayrıca ücretli öğretmenlerin alan dışı ya da yüksek okul mezunlarının arasından görevlendirildiği durumlarda sınıf içi öğrenme – öğretme sürecinde başta olmak üzere, pedagojik formasyon bilgilerinin ve sınıf içi tecrübe eksikliğinin sonucu olarak dersi sevdirememe, öğrencinin seviyesine inememe, iletişim sorunları yaşama ve öğretmeni dinlememe, ciddiye almama gibi durumları sıkça gözlenmiştir (Polat, 2013). Öte yandan ücretli öğretmenlerin istihdamında ise uygulamanın ekonomik ve özlük hakları boyutunda da bazı olumsuz şartlar mevcuttur. Ücretli öğretmenlerin sigortaları kadrolu öğretmen ayarında yatmamaktadır. Aldığı ücret, girdiği ders saatine göre verilmektedir yani bu anlamda geliri yaklaşık olarak kadrolu bir öğretmenle aynı işi yapsa dahi, kadrolu öğretmenin üçte biri kadardır (Öztaş, 2010). Bağlayıcılığı olan herhangi bir iş sözleşmesi yoktur. İsteddiği an ya da istendiği an görevi bırakabilir, bırakılabilir. Tüm bu olumsuzluklar söz konusuysen ücretli öğretmen gelecek kaygısı taşır, çalıştığı kurumlarda diğer öğretmenlerce tam anlamıyla kabul göremez ve kendini o kurumun kültürüne adapte edemeyebilir, aidiyet duygusu geliştiremeyebilir (Arslan, Sabah & Göksu 2006; Turan & Bozkurt, 2010; Öztaş



2010). Eğitimin önemli paydaşlarından olan veliler ve hatta (fark ettikleri takdirde) öğrenciler bile ücretli öğretmenleri 'gerçek öğretmen' gibi kabul etmemektedir (Doğan, Demir & Turan, 2013). Ücretli öğretmenlerin geçici olduğunu bilen veliler uygulamaya ve sık yaşanabilecek öğretmen değişimine karşı çıkmaktadır (Şahin, 2008; Torun 2010). Tüm bu sınıf dışı olumsuz etmenlerle birlikte sınıf içinde öğrenme-öğretme yaklaşımlarında da yaşanan sorunlar birleştiğinde, ücretli öğretmeni birçok sorun beklemektedir. Bu durum hem öğretmenin hem de öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkiler (Doğan, Demir & Turan, 2013).

Bu duruma göre ücretli öğretmenler hangi derste görevlendirilirse görevlendirilsin sıkıntı yaşaması muhtemeldir. Ancak durum matematik dersi gibi birikimli ve süreklilik gerektiren bir ders için düşünüldüğünde, bu uygulamanın yarattığı sorunlar daha da vahim hale gelebilir. Çünkü dersin kendi içinde barındırdığı nitelik gereği, o dersin öğretmeni de yeterli donanımda olmalı ve süreklilik göstermelidir.

Baykul'a (2005) göre ülkemizde pek çok öğrenci, matematiği zor ve başarılması güç bir ders olarak görmektedir. Türkiye'de ortaokul kademesinde 8.sınıf düzeyinde yapılan merkezi sınav olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'nın sonuçlarına bakıldığında bu durum elde edilen verilerle desteklenmektedir. TEOG Sınavında öğrenciler matematik dersi için 20 çoktan seçmeli soruyu yanıtlamakta, yanlış doğruyu götürmemekte, yapılan doğrular üzerinden her soruya 5 puan verilerek değerlendirme yapılmaktadır. Ülke genelinde 2015 yılında açıklanan veriye göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılının 1. merkezi TEOG sınavında matematik dersi için 20 sorunun doğru sayılarının aritmetik ortalaması 7,6 olarak ölçülmüş, 100 üzerinden 38 puana tekabül eden bir veri elde edilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılan 2. Dönem TEOG merkezi sınavında (27-28 Nisan 2016) matematik dersi Türkiye geneli ortalaması 42 puan iken, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Kasım ayında yapılan Teog sonuçlarında, matematik dersi Türkiye geneli ortalamasında yine diğer derslere göre en düşük ders olarak 48 puanla ölçülmüştür. Bu sonuç da matematik dersine ait başarısızlığın bir göstergesidir. Matematik dersine ait başarısızlığın birçok sebebi olabilir. Bu sebeplerden en önemlilerinden biri öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirdiği olumsuz tutumlardır. Tutum duyuşsal bir algı olup başarıyı etkiler (Aşkar, 1986; Baykul, 1990; Eldemir, 2006). Derse karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olan sebepler araştırılmalıdır. Bu sebeplerden bir tanesi de öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanamayan öğretim programlarıdır (Dursun & Dede, 2004). Ancak eski öğretim programlarına kıyasla, hazırlanan yeni öğretim programları, bilişsel ve duyuşsal açıdan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci tutumlarını da önemseyen sarmal bir anlayışla oluşturulmaktadır. Matematik dersinde kazanımlar 5. sınıfta öğrenilmeye başlanır ve 8. sınıfa kadar da aynı konudaki kazanımlar genişleyerek devam eder. Bu yüzden konuların hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda kazandırılması hedeflenir. Yeni öğretim programında öğrencilerin dersi başarılarında duyuşsal bir faktör olan tutumların önemi fark edilmiştir. Bu yüzden de Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında güncellenen öğretim programında tutumların önemine vurgu yapmıştır. Matematik öğretim programında amaçlar kısmında var olan şu ifade de bu yargıyı desteklemektedir:

*"Öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, özgüven sahibi olmaları, matematiksel değerlere sahip olmaları ve öz düzenleme becerilerini kullanmaları önemlidir. Öğrencilerin matematiksel içerik ve becerilerindeki gelişmelerinin yanı sıra üretken eğilimlerinin geliştirilmesine de önem verilmelidir. Diğer bir deyişle, matematiği hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer bir alan olarak görmeleri sağlanmalıdır. Bu çerçevede öğrencilerin matematikle ilgili duyuşsal gelişimleri, tutum, özgüven ve matematik kaygıları da dikkate alınmalıdır (Aktaran, Matematik Öğretim Programı, 2013)."*

Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinde en önemli faktörlerden biri de o derse giren branş öğretmenleridir (Başer & Yavuz, 2003). Ancak ücretli öğretmen görevlendirilmesinin yapılabildiği en önemli derslerden biri de matematiktir. Matematik dersi gibi birikimli ilerleyen (yani öğrenilen bir konunun diğer konuya zemin olması niteliğindeki) ve süreklilik gerektiren bir derste, ücretli öğretmenlik uygulamasıyla sık öğretmen değiştirildiğinde öğrencinin dersi sevmemesi, öğretmene alıştığı anda yeniden değişiklik yaşanmasıyla derse karşı ilgisinin azalabileceği ve sonrasında derse karşı olumsuz tutum geliştirerek başarısızlığın ilk adımlarının yaşanmaya başlanabileceği öngörülebilir. Bu noktadan hareketle, ücretli öğretmenlik uygulamasının matematik dersinde öğrenci tarafından geliştirilebilecek olumsuz tutumlara etkisinin olup olmadığını

incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Araştırma yapılırken ücretli öğretmenliğin etkisini araştırmak için, bu uygulamanın sonucu olan matematik dersinde sık öğretmen değişikliği yaşanmasının etkilerinin tespit edilip edilemeyeceği de alt problem olarak araştırılmıştır. Çünkü eğitimde süreklilik ve nitelik önem arz etmektedir. Bu bağlamda, literatür tarandığında, ücretli öğretmenlik uygulamasına dönük, genel kapsamlı sorunları (Öztaş, 2010; Doğan, Demir & Turan, 2013; Polat, 2013), ücretli öğretmenliklerin kurumlarına aidiyet duygusunu (Arslan, Sabah & Göksu, 2006; Turan & Bozkurt 2010; Öztaş 2010;), öğretmenlik istihdam biçimlerinin karşılaştırılması bağlamında kadrolu-ücretli öğretmeni farkını (Arslan, Sabah & Göksu, 2006), kadrolu-ücretli öğretmen karşılaşmasını örgütsel bağlılığa göre incelenmesini (Budak, 2009) ve ücretli öğretmenlere yönelik okul müdürünün ya da diğer öğretmenlerin görüşlerini inceleyen (Turan ve Bozkurt, 2010; Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013; Polat, 2013) çalışmalar mevcuttur. Ancak matematik dersine ait ücretli öğretmenliğin etkisini inceleyen bir çalışma henüz olmaması nedeniyle ve çalışmanın bu anlamda literatüre katkı sağlaması yönüyle çalışma önem taşımaktadır.

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışma grubu, veri elde etmek için kullanılan araçlar ve bu araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler, bu yöntem ve tekniklerden elde edilen verilerin yorumlanmasında izlenen yollar kapsamlı bir şekilde anlatılacaktır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model araştırmaya konu olan olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma biçimidir (Karasar, 2007). Çalışmada öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarında, ücretli öğretmenlik uygulamasının etkisinin olup olmadığını belirlemek ve eğer etkisi varsa da bunu detaylı olarak ortaya çıkarıp bu durumu betimleyebilmek için nitel yöntemin çeşidi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Turgutlu ilçesinde bulunan devlet okulu statüsünde ücretli öğretmenlik uygulamasının yoğun olarak gerçekleştiği bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Buradaki amaç, ücretli öğretmenliğin etkisini net bir şekilde ortaya çıkarabilmektir. Okuldaki öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu orta ve alt düzeyde ailelerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin de genel durumu bu şekildedir. Çalışma, 20 öğrencinin katılımıyla ve tabakalı amaçsal örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. 20 kişilik grubun 10 tanesinin daha önce ücretli öğretmenlik uygulaması ya da herhangi bir başka sebeple matematik öğretmeni değişmemiş, diğer 10 tanesinin farklı zamanlarda farklı sayılarda ücretli öğretmenlik uygulaması ile matematik öğretmeni değişmiştir. Çalışmada 20 öğrenci seçiminin yeterli görülmesinin nedeni, verilen yanıtların tekrarlanmasından ve benzer verilere ulaşılmasından dolayıdır. Araştırmada cinsiyet üzerine herhangi bir alt problem incelenmediğinden çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet seçimi için herhangi bir eşitlik kriteri gözetilmemiştir (12 kız, 8 erkek öğrenci). Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyleri 6. , 7. ve 8.sınıf olarak değişmektedir. 8.sınıfa gelen bir öğrenci ortaokul hayatının son evresinde olduğu için bu sınıf düzeyinde ücretli öğretmenlik uygulaması ile öğretmen değişikliği yaşama ihtimali daha fazladır. Kaldı ki bu duruma ek olarak okulda, 8.sınıftaki öğrencilerin içinden ortaokul öğrenim hayatı süresince, matematik dersine aynı öğretmenle devam eden bir grup tespit edilememiştir. Ya ücretli öğretmenlik ile ilgili ya da kadrolu bir öğretmen değişikliği muhakkak yaşandığı belirlenmiştir. Bunun üzerine çalışmada, ücretli öğretmenlik etkileri belirlenmeye çalışıldığı için, daha önce dersine ücretli öğretmen görevlendirilen öğrencilerin olduğu farklı 8.sınıf şubelerinden oluşan toplam 10 kişi ile görüşme yapılmıştır. Diğer grup için ise, daha önce matematik dersine herhangi bir ücretli öğretmen görevlendirilmeyen ya da kadrolu olarak bile olsa değişiklik yaşamamış, hep aynı öğretmen ile devam etmiş öğrencilerin seçiminde 6. ve 7. sınıf düzeyinde belirlenen 10 öğrencinin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya 5. sınıflardan herhangi bir öğrenci dâhil edilmemiştir. Bunun sebebi 5. sınıfların matematik dersine ücretli öğretmenin görevlendirilmediğinin bilinmesi, bu grubun öğretmen değişikliği yaşamamasıdır. Ayrıca 5.sınıfların sorulara verebilecekleri yanıtların 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha kısıtlı olabileceğinin düşünülmesidir. 8.sınıf düzeyindeki tüm sınıflar çoğunlukla ücretli öğretmenlik uygulaması ile kısmen de kadrolu öğretmenin

değişikliği ile karşı karşıya kaldığı için bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmen değişikliği yaşamamış gruptan seçilmeleri mümkün olmamıştır. Bu kriterlere göre oluşturulan iki grubun matematik dersine karşı tutumları arasındaki farkın, ücretli öğretmenlik uygulamasının etkisi olan sık öğretmen değişikliğine bağlı olarak nasıl etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Görüşme soruları içerisinde öğrencilerin ‘ücretli öğretmenlik’ kavramını bilemeyebileceği düşünülerek, sorularda bu kavram tam adıyla sorulmamıştır. Ücretli öğretmenlikten kaynaklı yaşanabilecek sık öğretmen değişikliği üzerinden, bunun öğrenci tutumunda etkisine yönelik durumunu belirleyerek ve adım adım ilerleyerek görüşme yapılmıştır. Yani ‘ücretli öğretmenlik uygulamasının’ etkisi bu isim saklanılarak sorulmuştur. Bu şekilde görüşme sorularının hazırlanmasının bir diğer önemli nedeni de, halen kullanılan ücretli öğretmenlik uygulamasında görev alan öğretmenleri alenileştirerek rencide etmemek, damgalamamak ve öğrencilerin üzerinde kötü bir izlenim oluşmasına fırsat vermemek için sakınılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken, daha önce matematik dersine ilişkin literatürde bulunan çalışmalar, tutum ölçekleri incelenmiş ve incelenen dokümanların çalışmaya uyarlanmasıyla çalışmada kullanılacak olan görüşme sorularının taslağı hazırlanmıştır. Ardından elde edilen taslak, alanında uzman başka bir akademisyene gösterilerek ve dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Veri toplama aracında öğrencilere araştırılan konuya ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Veri ölçme aracında yer alan sorulara birkaç tane örnek olarak:

*“Bu zamana kadar matematik öğretmeninin aynı yıl ya da dönem içinde değiştiği oldu mu?”*

- *Olduysa kaç kez değişti?”*

*“Öğretmenin sık değişmesi sende matematik dersine karşı ne gibi duygular oluşturdu? Özellikle dersi sevmeni, derse karşı ilgini nasıl etkiledi?”*

*“Elinizde tercih belirtme olanağı olsaydı, matematik öğretmenlerinin belli bir süre içinde değişmesini mi isterdiniz? Yoksa hiç değişmemesini mi? Hangi durumda dersi daha çok severdiniz, ilgi duyardınız?”* verilebilir. Çalışmada önceden hazırlanan sorulara ek olarak, verilen yanıtlara göre farklı, takipçi sorularla (follow up questions) daha detaylı yanıtlar alınmaya çalışılmıştır.

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra, görüşme yapılacak katılımcılar tespit edilmiştir. Ardından okul idaresi ile görüşülerek, öğrenciler için gerekli görüşme izinleri alınmıştır. Öğrenciler açısından da görüşme gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara kişisel bilgilerin saklı tutulacağı ve gerektiğinde her katılımcı için ayrı bir rumuz kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara ifade serbestliği tanınmış, görüşme sürelerine yönelik herhangi bir sınırlama yapılmamıştır. Böylece katılımcıların rahat, samimi ve doğru şekilde sorulara yanıt vermelerine olanak sağlanmaya özen gösterilmiştir. Görüşmeler ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bir öğrenci ile görüşme yaklaşık olarak 3 ile 8 dakika arasında değişiklik gösteren bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde; ücretli öğretmenlik uygulamasının, öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine etkisini tespit etmek amacıyla betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem temelde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bunun için araştırmacı tümevarımcı analiz yapar. Tümevarımcı analizde önce içerik kodlanmakta sonra bu kodlardan kavramlara ve nihayet elde edilen kavramlardan temalara ulaşılmaktadır. Kodlama, içerikte yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) tespit edilmesidir. Kavram ise ulaşılan kodlara isim verilmesidir. İçerik analizinin son aşamasında ise Tema (Kategori) oluşturulmaktadır. Bu aşamada araştırmacı içerik analizinde elde ettiği kavramları belirli bir tema altında sınıflandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu tekniğe göre çalışmada önce öğrencilerle yapılan ses kayıtları sakın bir ortamda dinlenerek yazıya çevrilmiş, alınan yanıtlara göre anahtar kelimeler yardımıyla ‘kodlama’ yapılarak öğrencilerin yanıtlarındaki benzerlikler üst başlıklar altında gruplanmıştır. Tema için yapılan gruplamada öğrencilerin yanıtlarındaki birebir ya da benzer ifadeler tespit edilerek ve bu ifadelerle sadık kalınarak

yorumlanmasıyla bulgular oluşturulmuştur. Ardından bu ifadeleri destekleyen öğrenci yanıtları yazılarak yorumların destek noktaları örneklendirilmiştir.

## Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulguları örneklendirmek için verilen ifadelerde rumuzlar kullanılmıştır. Rumuzları oluştururken aşağıda yer alan 1. grubun öğrencilerine ait yapılan görüşmelerde öğrenci sayısına istinaden (1.1, 1.2, ... 1.10'a kadar) numaralandırma yapılmıştır. Örneğin 1.1 diye numaralandırılmış öğrenci, 1. grubun 1.kişisini temsil etmektedir. Aynı sistem 2. grupta (2.1, 2.2, ... 2.10' a kadar) numara verilerek uygulanmıştır.

Veri analizi sonucunda, görüşme dökümlerinin nitel analizinde elde edilen bulgular şu şekildedir:

### 1- Matematik Dersinde Eğitim – Öğretim Süreci İçinde Öğretmen Değişikliği Yaşamamış Öğrencilerin Görüşleri:

Bu grupta görüşmeye katılan tüm öğrenciler durumdan memnundur. Öğrenciler, dersine süreç içinde aynı matematik öğretmenin girmesinin kendileri için olumlu olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersi sevmelerinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu, öğretmenin anlatış ve davranış biçimlerinin iyi olduğunda matematik dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenin değişmediğinden dolayı; öğretmenin davranışlarına alıştıklarını ve bu yüzden derste kendilerini rahat ifade ettiklerini, söz almaktan çekinmediklerini söylemişlerdir.

Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları, 1.7 rumuzlu öğrenci : *“Öğretmenin değişmemesini avantaj olarak görüyorum. Çünkü bir öğretmenin anlatım biçimine alıştığında o öğretmenle devam etmek istersin.”* diyerek,

1.2 rumuzlu öğrenci: *“Öğretmenime alıştığım için değişmesini istemezdim.”* aynı öğrenci görüşmenin devamında öğretmenin kastederek: *“ Onun sesine, ses tonuna, konuların anlatışına alıştığım için değişmesini istemiyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Öğrenciler, öğretmenin ders işleme stiline alıştıklarını ve bu yüzden dersi anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Örnek ifade olarak öğrenci bu fikri, 1.5 rumuzlu öğrenci: *“Aynı öğretmen girdiği için daha çok aklımda kalıyor.”* diyerek belirtmiştir. Aynı öğrenci görüşmenin ilerleyen kısmında *“Seçmeli matematikte başka öğretmen derse girince insanın kafasında kalmıyor, kafa karışıklığı yaratıyor.”* şeklinde ifade ederek başka bir noktaya temas etmiştir. Bu yoruma göre öğrenciler normal matematik dersi ile seçmeli matematik dersi arasında bile öğretmen değişikliği yaşadığında ya önyargıyla baktığından ya da gerçekten “kafa karışıklığı” yaşadığından öğretmen değişikliğinden olumsuz anlamda etkilenmektedirler. Buradan hareketle, değişikliğin ücretli öğretmenlik uygulamasıyla rutin hale geldiğinde, öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarındaki olumsuz durumun gelinebileceği nokta yordanabilir.

Öğrenciler, aynı öğretmenle ders işlendiğinde derslerin eğlenceli geçtiğini, öğretmenlerinin şakalar yaparak ders anlattığını ve bu yüzden dersi sevdiklerini söylemişlerdir. Bu noktada da öğretmenin dersi sevdirmeye anlamında kullandığı dilin öğrenciler tarafından dersi sevmeye önemli bir etken olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin görüşlerine örnek olarak 1.3 rumuzlu öğrenci:

*“Öğretmenimiz güldürüyor, eğlendiriyor, dersi sevdiriyor bize.”* diyerek başka öğrenciler de benzer cümlelerle öğretmenlerinin dersi eğlenceli işlediğini belirterek bu durumun dersi sevmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere, ellerinde bir seçim imkânı olsa aynı matematik öğretmenin tüm ortaokul hayatı boyunca derslerine girmesinin mi yoksa zaman zaman değişiklik yaşanması durumunun mu daha iyi olacağı, matematik dersini hangi durumda daha çok sevecekleri sorusu yöneltildiğinde ise bu gruptaki öğrencilerin tümü aynı öğretmenin devam etmesini istediğini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen açıklamaya örnek olarak, 1.9 takma isimli öğrencinin:

*“Aynı öğretmenle devam ettiğimiz için derse ilgim çoğalıyor. Ama eğer öğretmen değişseydi bir şey anlayamazdık. Çünkü öğretmenlerin hepsi farklı anlatım biçiminde anlatıyor. O yüzden de bizim de kafamız karışır. O yüzden bir şey anlayamazdık.”* ifadesi verilebilir.

## 2- Matematik Dersinde Eğitim - Öğretim Süreci Boyunca Ücretli Öğretmenlik Uygulamasından Dolayı İki Veya Daha Fazla Matematik Öğretmeni Değişikliği Yaşamış Öğrencilerin Görüşleri:

Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu matematik dersinde sık öğretmen değişmesinden memnun olmadığını, öğretmen değişiminin dersi sevme ve ilgi duyma açısından kendilerini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Bu durumun sebepleri sorulduğunda alınan yanıtların gruplandırılması sonucu öğrencilerin; öğretmen değişiminin derse karşı alışma sürecini zorlaştırdığı yönünde fikir belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen değişikliğinde en çok şikâyet ettiği şey öğretmene alışırken geçen süreçtir. Bu durumu görüşmeye katılan 2.2 rumuzlu öğrenci şöyle açıklamaktadır: *“Öğretmenin ses tonuna, dersi anlattığı şekil, biçime biz alışık olduğumuz için sürekli öğretmen değişikliği zor oluyor.”*

Bu konuda 2.4 rumuzlu öğrenci: *“Birisinin anlatışına alıştıktan sonra diğerinin anlatışına alışmak zor oluyor. Bu yüzden birçok eksiklik yaşıyabiliyoruz.”* diyerek,

2.6 rumuzlu öğrenci *“Ona gitsem o farklı anlatır, o farklı anlatır. Kafam karışır.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederek,

2.3 rumuzlu öğrenci aynı durumu : *“Hocam siz mesela bir öğrencinizi tanırsınız, huyunu, suyunu bilirsiniz ama sürekli öğretmen değişirse, nereden bileceksiniz?”* diyerek olaya öğretmen ve öğrenci açısından da bakarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin dersi sevmesine ilişkin öğretmenin etkisine yönelik bir başka bulgu da öğretmenin dersi anlatış biçimi olduğu ve öğrencilerin öğretmenden iyi bir ders anlatımı bekledikleri yönündedir. Bu bulgu da birçok çok kez öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Öğrenciler genel olarak bu durumu : *“Dersi sevmem öğretmenin anlatışına bağlıdır.”* ya da *“Öğretmen sık değiştiğinde kayıplar olabiliyor. Bazıları kendini iyi ifade edemiyor (2.8 rumuzlu öğrenci)”* diyerek

2.3 rumuzlu öğrenci: *“Dersi sevmemde anlatış çok önemli. Benim için iyi anlatacak dersi.”* diyerek ve yine aynı öğrenci görüşmenin başka bir kısmında *“Mesela ben sizi daha yeni tanımaya başladım. 3 ay oldu. Bir öğretmen değişince başka bir öğretmeni tanımam lazım. Hem o öğretmenin anlatış tarzı bunlar çok etkiliyor.”* şeklinde ifade ederek yine “alışma” ve “anlatış tarzına” iç içe şekilde vurgu yapmıştır.

Bir öğretmen ile çok iyi ders işlenebiliyorken, diğer öğretmenin dersi hiç umursamadığı ve öğretmende bunu gözlemleyince öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azaldığı yapılan görüşmelerde elde edilen başka bir durumdur. Bu duruma ait birkaç örnek: (2.4 rumuzlu öğrenci geçen yıl matematik dersine giren öğretmenin ücretli öğretmen olduğunu kendiliğinden söylüyor ve ifadesinde)

*“Sınıfı susturmuyordu, önem vermiyordu, konu eksiği yaşamıştık geçen yıl.”* Görüşmenin ilerleyen kısmında da *“Derse çok ilgi göstermemesi moralimi bozdu.”* ifadesi verilebilir. Öğretmenin dersi sahiplenmemesi öğrencilerce de gözlenebilir bir olgudur ve öğrenci de bundan tutum olarak etkilenmektedir. Örnek olarak verilen bu cümle bu yorumu destekler niteliktedir. Çalışmada aynı öğrencinin (2.4 rumuzlu) tespit edip görüşmede paylaştığı bir diğer önemli nokta, bu öğrenciye ücretli öğretmenliğin ne demek olduğunu bilip bilmediğinin sorulması üzerine öğrenci : *“Kadrolu olmayan, devletin atamadığı ancak 1 yıllık anlaşma imzalayarak öğretmenlik yaptığı durumlar”* diye tanımlayıp ve ardından ekleyerek *“Öğretmenimiz de öyle ifade etmişti zaten”* diyerek soruyu yanıtlamıştır. Burada açıklama gerektiren önemli bir durum vardır. O da ücretli öğretmenlerin sınıflarda ciddiye alınmakta zorlandığını bu yüzden 1 yıllık sözleşmem var diyerek bu durumu öğrenci gözü önünde caydırıcı kılmaya çalışarak öğrenciye minimum şekilde bu kaybı yansıtmak istediği yönündedir.

Ayrıca aynı öğretmen için 2.3 rumuzlu öğrencinin kullandığı ifade: *“Hocam geçen yıl... diye bir öğretmen vardı. O derse girdiği an biz sohbet falan ederdik. Sizin gibi sus falan demezdi. Otururdu orda. Çocuklar 100 sayfa küsuru açın, şu soruyu yazın derdi. Tahtaya çıkardı bir örnek yapardı, tamam bu. Bu ders sevilir mi hocam?”* diyerek dersi sevmeye öğretmenin ne kadar önemli olduğunu ve aynı zamanda sevmemede ücretli öğretmenlik uygulamasının doğrudan etkili olabileceği bir ifadeye ulaşılmıştır.

Dersi sevmek öğrencilerin büyük çoğunluğunun ortak düşüncesi olsa da birçoğu bu durumun öğretmeni sevmekle alakalı olduğunu söylemektedir. Bu başlık altında yatan açıklamalar için,

öğretmenin öğrencisiyle ders dışında ilgilenmesi, konuşması, sorularının çözmesi öğrencide öğretmeni ve dersi sevmesi anlamında olumlu etki yaratmaktadır.

Ayrıca bir başka öğrenci (2.6 rumuzlu) 5.sınıftan itibaren 7 tane matematik öğretmeni değiştirdiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerini çok sevdiğini bu yüzden de dersi sevdiğini, ama anlayamadığı tartıştığı hocalarının da olduğunu ve bu durumda dersten nefret ettiği dönemler de olduğunu belirtmiştir. Bunu: “*Hocadan nefret ettim, dersten de nefret ettim.*” diye açıklamıştır.

2.5 rumuzlu öğrenci bu konuda: “*Öğretmenimi sevmesem dersi dinlemek istemiyorum. Bu başarısızlığa yol açıyor*” diyerek öğretmenin bir dersin sevilmesinde, dinlenmesinde ve dolayısıyla başarısında ne denli etkili olabileceğini vurgulamıştır. Dersi sevmeye matematiği anlamının önemine dikkat çeken öğrenciler bu anlamda başarıyı tatma duygusuna da değinmiştir. Bu durumu anlatan 2.7 rumuzlu öğrenci : “*Bir insanın dersi anlayabilmesi için dersi sevmesi gerekiyor.*” demiştir.

2.10 rumuzlu öğrenci: “*Matematik dersini anladığım için seviyorum.*” diyerek

2.3 rumuzlu öğrenci: “*Birisi bir şeyi bildiğinde, yapabildiğinde o dersi sever.*” diye belirterek dersi anlamının ve dersi sevmenin beraber gelişebilecek bir olgu olduğunu kendileri açısından belirtmişlerdir.

Öğrencilere ellerinde bir seçim imkânı olsa aynı matematik öğretmenin tüm ortaokul hayatı boyunca derslerine girmesinin mi yoksa zaman zaman değişiklik yaşanması durumunun mu daha iyi olacağı, matematik dersini hangi durumda daha çok sevecekleri sorulduğunda ise bu gruptaki 10 öğrenciden 7’ sinin, matematik öğretmenin sabit olmasını, değişmemesini istediği belirlenmiştir.

Bu konuda 2.2 rumuzlu öğrencinin yanıtı: “*Tüm ortaokul hayatım boyunca aynı kalsaydı daha çok severdim, kendimi derse daha bağlı hissedirdim.*” şeklindedir. Bu bağlamda bu yanıt, öğrencinin öğretmene karşı artan bağının derse karşı da olumlu bir geçişlilik yaratabileceğini yordama imkânı verebilir. Buradan hareketle denilebilir ki sık matematik öğretmeni değiştirmiş öğrenciler, bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir ve öğretmenlerinin çeşitli sebeplerden dolayı değişmesini istememektedirler.

Öğretmen değişikliğinin derse karşı ilgi ve sevmeye çok etkisi olmadığını düşünen bir öğrenci vardır. Ancak bu öğrencide yine de öğretmen değişikliği yaşamak istemediğini belirtmiştir. Bu noktadan bakıldığında da  $7+1=8$  öğrenci derste öğretmen değişikliği yaşamak istememektedir denilebilir.

Ek olarak, öğretmen değişikliğinin derse karşı ilgi ve sevmeye olumlu etkisi olduğunu tüm grup içinde 2 öğrenci ifade etmiştir. Öğretmen değişikliğinin farklı anlatım tarzlarını görmek açısından olumlu olduğunu düşünmektedirler ve öğretmen değişikliği yaşamak istediklerini belirtmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmada, ücretli öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim durumlarında zaman zaman bilgi ve yaklaşım eksikliğinden, zaman zaman öğrenci gözünde süreklilik taşıma kaygısı nedeniyle sıkıntı yaşayabildikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum Polat’ın (2013) çalışmasında elde ettiği, ücretli öğretmenlerin sınıf içinde ciddiye alınmama, dersinin dinlenmemesi gibi sorunlar yaşayabilmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada tespit edilen ücretli öğretmenin öğrenciye 1 yıllık olmayan sözleşmesini varmış gibi anlatması, taşıdığı süreklilik kaygısının en net örneğidir.

Ayrıca öğretim sürecinde ücretli öğretmenlerin sık değişebilmesinden dolayı öğrencilerin yaşanan öğretmen değişikliği durumunda öğretmenin anlatış biçimine kolay alışamadığı, bu durumun dersi sevmelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda literatürdeki başka bir çalışmada da Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan’ın (2013) araştırmasında okul müdürlerinin ücretli öğretmenlerin sık değişmesiyle ilgili belirttikleri rahatsızlıklar, eğitim öğretim sürecinde sıkıntı yarattığı yönünde elde ettiği sonuçlarla birbirini destekleyici benzerlikler taşımaktadır. Bu noktadan hareketle sık öğretmen değişikliği yaşanması sadece öğrencileri değil, eğitimin diğer paydaşlarını da rahatsız eden bir durum olarak göze çarpmaktadır. Benzer şekilde veliler de uygulamaya ve sık yaşanabilecek öğretmen değişimine karşı çıkmaktadır (Şahin, 2008; Torun 2010). Bu durumun ortaya çıkarttığı sonuç ise matematik dersi gibi birikimli ilerleyen bir derste, öğretmenin değişmesi öğrenciyi önce tutum olarak derse karşı geriletmesidir. Yaşanan değişiklik sonucu öğretmeni ile

anlaşamayabilen öğrenciler, dersi iyi ve verimli anlatamadığını düşündüğü durumlarda öğretmenlere olumsuz tutum geliştirmekte bu da süreçle beraber derse karşı da bitişiklik yaratarak dersi sevmemeye kadar varabilmektedir. İlerleyen süreçte öğrenci matematik dersinden uzaklaşmakta ve derse duyduğu ilgi azalmaktadır. Bu da öğrenci başarısını direkt olarak etkileyebilecek olumsuz bir durumdur. Bu noktada matematik dersinde öğretmen değişikliği yaşanması mümkün olduğunca söz konusu olmamalıdır. Kaldı ki ücretli öğretmenlik uygulaması bazı düşük sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel çevrelerde yaygın bir uygulama olabildiğinden, öğretmen değişikliği yaşanmasının bu yolla temeli atılmaktadır. Yani ücretli öğretmenlik uygulaması, sık öğretmen değişikliğine zemin hazırlamaktadır. Matematik dersi gibi de öğrencilerce zor görülen, sevilmeyen, önyargılı olunabilen, hem öğretmenin hem öğrencinin sürekliliğini gerektiren nitelikte bir derste ücretli öğretmenlik uygulaması öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Öte yandan dersine sürekli aynı matematik öğretmenlerinin girmesinden dolayı öğrenciler memnuniyet duymakta, öğretmene alıştıklarını, dersi sevdiklerini ve ellerinde imkân olsa matematik öğretmenlerinin hiç değişmemesini istediklerini belirtmektedirler. Bu anlamda ücretli öğretmenliğin bir sonucu olarak yaşanan öğretmen değişikliğinin öğrenciler tarafından olumsuz görülmesi ile süreç içinde aynı matematik öğretmeni ile devam eden grubun bu devamlılığı olumlu görmesi; bu iki farklı grubun görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Çalışmada matematik dersini anlamamanın, matematik dersini sevmeye önemli olduğu elde edilen diğer bir sonuçtur. Bu anlamda öğrencinin matematik dersine karşı yaşadığı olumsuz tutumları yok etmek için öğrencinin başarı duygusunu tatması önemlidir. Öğrenci, dersinde hangi davranışa karşı hangi tepkinin gelebileceğini kestirebildiği öğretmenlerin derslerinde kendini daha rahat ifade etmekte, daha çok derse katılmakta; kendine güveninin artmasına paralel olarak dersi de sevmektedir. Bu bağlamda öğretmenin ders işleme tarzı, alan bilgisini aktarma ve öğretmendeki pedagojik birikim ile iletişim önemlidir. Ücretli öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yetersiz kalabildiği durumlar olmaktadır. Özellikle alan dışı bir görevlendirilme ile çalışan ücretli öğretmenler yetersizlikten de öte öğrenciye karşı bilgi ve yaklaşım eksikliği yaşayabilmektedir. Bu durumu da hisseden öğrenci derse ve öğretmene karşı kendini geri çekmekte, olumsuz tutum geliştirmektedir. Nihayetinde de derste başarısızlıkla sonuçlanacak bir süreç başlayabilmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalarda bu durumu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Turan ve Bozkurt'un (2010) çalışmasında ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretim sürecinde verimi düşürdüğünü; öğretmenlerin görüşlerine göre, ücretli öğretmenlerin öğretim süreci içinde kullandıkları strateji ve yöntemlerin yetersiz olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Polat (2013)'ün çalışmasında da ücretli öğretmenlerin zaman zaman öğrenciye nasıl yaklaşacağını bilememe ve pedagojik eksiklikleri sebebiyle sınıflarda sorun yaşayabildikleri sonucuna varılmıştır. Doğan, Demir ve Turan (2013)'in çalışmasında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Bu çalışmada da elde edilen sonuçlar bu yönleriyle birbirini desteklemekte ve benzerlik taşımaktadır.

Öğrencilerin matematik dersinde yaşadığı başarısızlık birçok etmene bağlıdır. Bunun en önemlisi derse karşı geliştirdiği olumsuz tutumlardır. Derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olarak da öğretmen faktörü ön plana çıkmaktadır (Başer & Yavuz, 2003). Bu süreçte öğretmen faktörünün başarısızlıkta oluşabilecek etkisini en aza indirmek için öğretmenin donanımlı, derse ve alan bilgisine hâkim, öğrenciye yaklaşımı bilen ve süreklilik gösteren bir niteliği olması gerekir. Mevcut ücretli öğretmenlik sisteminde bu nitelikler ücretli öğretmende bütünsel anlamda görülmemektedir. Bu yüzden de matematik dersinde öğrencilerde temelde bilgi eksikliği yaratan bu durum yıllar sonra devam etmekte, öğrenci derse bir türlü adapte olamamaktadır. Çalışmada matematik dersinde yaşanabilecek başarısızlığın sebeplerinden biri olarak ücretli öğretmenlik uygulamasının önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada sonuç olarak 2 nokta ön plana çıkmaktadır. Bunlar ücretli öğretmenlik uygulamasının getirisi olarak sınıf içi eğitim-öğretim durumunda yaşanan sorunlar ile uygulama sonucu sık öğretmen değişikliği yaşanmasından dolayı matematik dersine karşı öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştirebilmesidir. Bu da döngüsel olarak ilerlediğinden başarısızlığa da yol açabilecek bir durumdur.

Eğitimde süreklilik, sınıf ortamını ve öğrencinin öğrenme biçimlerini tanıma gibi unsurlar başarıyı doğrudan etkileyen durumlar olduğu için, sık öğretmen değişikliği eğitim-öğretim süreci

içinde istenmeyen bir durumdur. Sürekliliği sağlama anlamında en etkili uygulama ücretli öğretmenliğin tamamen kaldırılması ile gerçekleştirilebilir. Görevlendirilen ücretli öğretmenlerin yerine kadrolu öğretmen ataması yapılmalıdır. Okul müdürleri ücretli öğretmenlerin sık değişmesinden, öğretmenler ise ücretli öğretmenlerin yeterli derece verim sağlayamadığından ve öğretim süreci içinde kullandıkları strateji ve yöntemlerin yetersiz olduğundan rahatsızlık duymaktadırlar. Veliler çocuklarının derslerine ücretli öğretmenlerin girmesini istememektedirler. Tüm bu alt sebepler birleştiğinde, görülmektedir ki eğitimin paydaşları olan kesimlerce de ücretli öğretmenlik uygulaması eğitimde istenmemektedir. Eğitimde sürekliliği ve verimi artırmak için uygulamanın kaldırılması normal bir öneriden çok, zorunluluk taşımaktadır, ihtiyaçtır. Ancak ülkenin ekonomik koşulları gereği uygulama hemen kaldırılmıyorsa, zorunluluktan uygulanıyorsa da dikkat edilmesi gereken bazı kriterlere göre ücretli öğretmenlik görevlendirilmesi yapılmalıdır. Bu anlamda uygulamanın revize edilmesi gereklidir.

Ücretli öğretmenlik uygulamasının revize edilmesi noktasında, ücretli öğretmenlerin donanımını arttırarak ve sık öğretmen değişikliğini engelleyerek görevlendirmeler yapılmalıdır. Ücretli öğretmenlerin özlük hakları düzeltilmeli, ekonomik ve manevi yönden durumları iyileştirilmelidir. Ücretli öğretmenlerin çalıştırılmasında, bakanlıkça bir minimum zaman süresi belirlenerek, görevlendirilmeler en başta, nitelikli ve kendi alanında yapılmalıdır. Atama ve görevlendirme planlamaları en az 1'er yıllık sözleşmelerle yapılmalı ve öğrencilerin duyuşsal özellikleri de dikkate alınmalıdır.

### Kaynakça

- Arslan, H., Sabah, S. & Göksu, M. Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 33-43.
- Aşkar, P.(1986). Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçen Likert Tipi Ölçeğin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi*, (11), 31-34.
- Başer, N. & Yavuz, G. (2003). Öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik tutumları. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*.
- Baykul, Y. (1990). "İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına kadar Matematik Ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler", ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.Sınıflar İçin)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S., Demir, S.B. & Turan, N. (2013). Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 8(12), p. 371-390
- Dursun, D. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230
- Eldemir, H.H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Karasar, N. (2007) , *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (17. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- MEB, *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, (2013) <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=215> Erişim Tarihi: 5 Kasım 2015 Pazar, 12:28:30
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1086-1099.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2013). Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, 67 – 88



- şahin, Ö. (2008) Yalancıkıtan öğretmenlik“ ve kadınlar/ Yeni liberal eğitim düzeninde yenilenmiş öğretmen istihdam rejimi”. (Ed.) E. A. Ateş & H. Çağlayan. *Eğitim ve bilim işkolunda çalışan kadınların sosyal hakları ve iş güvencesi*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, s.68-96
- Teog Matematik Ölçmesi için verilen istatistiğin kaynağı: <http://www.ogretmenx.com/haberler/2015-teog-ders-ortalama-netleri-2015-teog-turkiye-ortaamasi-2014-teog-net-ortalamasi-2015-teog-net-ortalamasi-ingilizce-turkce-matematik-fen-ve-teknoloji-din-kulturu-inkilap-tarihi-h43108.html> Erişim Tarihi: 15 Kasım 2015 Pazar, 01:15:56 (2014-2015 yılının 2014 Kasım ayında uygulanan Teog Sınavı için)
- Teog Matematik Ölçmesi için verilen istatistiğin kaynağı: <http://www.kamupersoneli.net/egitim/2016-yili-teog-sinavlari-istatistikleri-yayimlandi-h5749.html> Erişim Tarihi: 21.01.2017 Cumartesi 18:06 (2015-2016 yılı Nisan ayında uygulanan 2. Teog Sınavı İçin)
- Teog Matematik Ölçmesi için verilen istatistiğin kaynağı: <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/20162017-1-donem-teog-ortalamalari-h35886.html> Erişim Tarihi: 21.01.2017 Cumartesi 18:07 (2016-2017 yılı Kasım ayında uygulanan 1. Teog Sınavı İçin)
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Turan, M. & Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4),1543-1557, No: 1c0219
- Yıldırım, A. & şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



## Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde Eğitim Politikaları<sup>1</sup>

Şükrü SU<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışma; Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarı döneminde 59. ve 60. Hükümetlerin eğitim faaliyetlerini konu edinmektedir. Bu çalışmada 59. ve 60. Hükümet dönemlerinin incelenmesinin nedeni; eğitimde önemli değişikliklerin yapılmış olmasıdır. Çalışma ile amaçlanan bahsi geçen dönemlerde (2003-2009 yılları içerisinde) yapılan değişikliklerin eğitime olumlu-olumsuz yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma ile Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde 59. ve 60. Hükümetlerin eğitim alanında izlediği politikaları, eğitim icraatlarını, yaptığı reformları ve yapılan çalışmaların eğitime etkisi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada doğru ve güvenilir bilgilere ulaşabilmek amacıyla kullanılan yöntem, konuyla ilgili verilere ulaşmak ve toplamak, sonrasında verileri çözümlenerek elde edilen bilgileri sunabilmektir. Bu açıdan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerekli verilere ulaşılmış, toplanan verilerin içerik çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bilgiler sunulmuştur. Araştırma neticesinde Adalet ve Kalkınma Partisinin 59. ve 60. Hükümet programlarında belirlenen hedeflerin gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu kapsamda örgün eğitim kurumları olan; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında sayısal bazda okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında artışlar görülmüştür. Erkeklere göre dezavantajlı konumda olan ve okula devam edemeyen kız çocuklarının okula devamı hususunda önemli aşama kaydedilmiş, bu kapsamda UNICEF ile yürütülen “Haydi Kızlar Okula” kampanyası ile 2003-2007 yılları arasında toplamda 250 000 kız çocuğu okula kavuşturulmuştur. Bu dönemde öğretmen atamalarında artışlar görülmüş, bu artışa rağmen mezun öğretmen adayı fazlalığı nedeniyle “Atanamayan Öğretmen” kavramı ortaya çıkmıştır. Yine bu dönemde okullarda ders kitaplarının ücretsiz dağıtımı sağlanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Adalet ve Kalkınma Partisi  
Eğitim  
Eğitim Politikaları  
Milli Eğitim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.02.2017

Kabul Tarihi: 27.03.2017

E-Yayın Tarihi: 28.04.2017

<sup>1</sup> Bu makale, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan yüksek lisans seminer çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Tarih Öğretmeni, Kaman Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, shukru\_su@hotmail.com

## The Education Policies of Justice and Development Party In The 59<sup>th</sup> and 60<sup>th</sup> Term of Governments

### Abstract

This work covers the educational activities during of Justice and Development Party in the 59<sup>th</sup> and 60<sup>th</sup> term of governments, The reason for examining the 59<sup>th</sup> and 60<sup>th</sup> term of governments in this study is that major changes have been made in education during this period. The aim of this study is to show the positive and negative effects of the changes made in this period (between 2003 and 2009). The research focuses on the policies of Justice and Development Party in the field of education during the 59th and 60th governments, the reforms carried out and the educational effects of the studies. The applied method to reach the accurate and the reliable data in this study is reaching and collecting the data about the subject first and then presenting it by analyzing the data collected. In this respect, the needed data was collected via document analysis model, one of the qualitative reseach methods, and the obtained information from the content analysis of the collected data was presented. As a result of the research, it was noted that the goals defined in the programs of Justice and Development Party for 59<sup>th</sup> and 60<sup>th</sup> term of governments had been reached. In this respect, there were significant increases in number of schools, teachers and students in pre-school, primary education, secondary education, high school and higher education institutions. A significant progress has been made in the school attendance of girls who are disadvantaged compared to boys and who cannot continue to study. In this respect, a total of 250,000 girls have been enrolled between 2003 and 2007 with the "Haydi Kızlar Okula" campaign carried out jointly with UNICEF. There were also increases in teacher appointments during this period. Despite this increase in teacher appointments, the concept of "Non-Assigned Teacher" has appeared due to too many graduated teacher candidates. Also, distribution of free course books in schools was provided during this period.

### Keywords

Justice and Development Party  
Education  
Education Policies  
National Education

### Article Info

Received: 04.02.2017

Accepted: 27.03.2017

Online Published: 28.04.2017

### Giriş

Eğitim, bireyin okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği tecrübelerin (öğrenmelerin) bütünüdür (Adem, 1993: 36). Eğitim; bireye olumlu davranışlar kazandıran, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğreten bir süreçtir. Eğitim; bireyin kişiliğini kazanması yanında; akılcı, bilimsel ve özgür düşünebilme davranışı edinmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Demokrasinin ön koşulu, eğitimidir. Bu nedenle evrensel anlamda toplumsal ahlak, her tür ve düzey eğitimin tümüyle demokratikleştirilmesini emreder. Daha açık bir deyişle herkes yetenekleri ölçüsünde en yüksek düzeyde eğitim görebilmelidir: Sosyal devletten beklenen de budur (Adem, 1997: 51). Eğitimin kalkınmadaki işlevi, Platon zamanından bu yana bilinmektedir. Platon; eğitimin, insanı "rasyonel" kılması nedeni ile toplumun refahı için zaruri olduğuna inanmıştır. Yine O, eğitimin yüksek bir ekonomik değere sahip olduğundan, toplumun kaynaklarının önemli bir bölümünün eğitime yatırılması gerektiğini savunmuştur (Sami, 2003).

Bir ülkenin kalkınması ekonomik, kültürel, sosyal ve politik etkenlere bağlıdır. Eğitim ülkelerin kalkınmasında etkili olan unsurlardan biridir. Kalkınmada gerekli olan işgücü eğitimle sağlanabilir. Bu nedenle eğitime daha fazla kaynak ayrılmalıdır (Tuna, 2003). Eğitim ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmenin temel araçlarından birisi olmanın dışında, bireysel gelişime de katkı sağlayan en önemli unsurdur. Yirminci yüzyılın başlarında eğitimin kalkınmadaki etkisi dikkat çekmiş ve bu alandaki çalışmalar ulusal yatırım olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Eğitim, ekonomik kalkınmaya ve verimliliğe büyük katkılarda bulunmaktadır. Bunun yanında eğitimin en önemli katkısı insan üzerine olmaktadır. İnsanların yaşam kalitesini yükselterek iyi birer vatandaş olmalarına katkı sağlar, kişi başına geliri, çevre bilincini ve sağlık düzeyini yükseltir, suç oranını ve eşitsizliği azaltır.

Aynı zamanda demokrasinin gelişimine ve siyasi istikrara katkı sağlar. Tüm bu nedenlerle kalkınmada temel olan eğitimidir (Tuna, 2003).

Siyasi partiler; bir program etrafında toplanmış, siyasi iktidarı elde tutmak ya da paylaşmak amacı güden örgütlerdir. Siyasi partiler, demokratik yaşamın önemli unsurlarıdır. Siyasi partilerin, siyasi yaşamda bulunma gerekçeleri toplumun belirli kesimlerinin istek ve tercihlerini dikkate alarak politikalar geliştirmek ve uygulamaktır. Sahip oldukları ideolojilere göre belirledikleri politikaları ve bunları gerçekleştirmek için yapılan plan ve programları en iyi yansıtan parti programlarıdır (Dağdelen, 2008: 4).

Bu çalışma; Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde eğitim politikalarını konu edinmektedir. Çalışmada 2003-2009 yılları arasında eğitimde yapılan değişiklikler üzerinde durulmuştur. Bu dönemlerin incelenmesinin nedeni; 2003-2009 yılları arasında eğitimde önemli sayabileceğimiz değişikliklerin yapılmış olmasıdır. Araştırma ile Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinin eğitim alanında izlediği politikaları, yaptığı reformları ve icraatlarının eğitime etkisi üzerinde durulmuştur.

### ***Problem Cümlesi***

Çalışmanın problemi; Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. Hükümetlerinde eğitim politikaları nelerdir? sorusudur.

### ***Alt Problemler***

Bu problemin cevabına ulaşmak için hazırlanan bazı alt sorular ise şunlardır;

- i. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde okulöncesi kurumları ne durumdadır?
- ii. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde ilköğretim kurumları ne durumdadır?
- iii. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde ortaöğretim kurumları ne durumdadır?
- iv. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde mesleki ve teknik eğitim kurumları ne durumdadır?
- v. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde yükseköğretim kurumları ne durumdadır?
- vi. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. hükümetleri döneminde okullaşma oranı ne seviyededir?
- vii. Bu dönemde yapılan değişikliklerin eğitim kurumlarına ve sistemine ne gibi faydaları/zararları olmuştur?
- viii. Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetleri Türkiye'nin eğitim sorunlarına nasıl yaklaşmış ve ne gibi çözümler getirmeye çalışmıştır?

### **Yöntem**

Ulaşılan verilerin türüne ve analiz yöntemlerine göre araştırmalar nitel yahut nicel olarak sınıflandırılmaktadırlar (Usta, 2012: 144). Bu yönüyle "Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde Eğitim Politikaları" isimli çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi yönteminin kullanıldığı bir araştırmadır. Doküman incelemesi araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi içeren yazılı materyallerin analizinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntem doğrultusunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009 eğitim-öğretim dönemlerine ait resmi istatistikleri incelenmiştir.

### ***Araştırma Grubu (Evren, Örneklem, Çalışma Grubu)***

Bir araştırmada evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, bir başka şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak da tanımlanabilir

(Büyüköztürk vd., 2013: 80). Bu araştırmada ise ulaşılabilir örneklem uygulanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evreni, Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi eğitim politikalarıdır. Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır (Büyüköztürk vd., 2013: 81). Bu araştırmada örneklem, Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi 59. ve 60. Hükümetlerindeki (2003-2009) eğitim politikalarıdır. Örneklem olarak Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. Hükümetleri dönemi eğitim politikalarının incelenmesinin nedeni; bu dönemde eğitimde önemli sayabileceğimiz değişikliklerin yapılmış olmasıdır.

### *Veri Toplama Aracı*

Bu çalışmanın veri kaynaklarını yazılı dokümanlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 ve 2008-2009 Eğitim-Öğretim dönemlerine ait resmi istatistikleri çalışmanın ana kaynakları olarak belirlenmiştir. Bu kaynaklara ilave olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) şura kararlarına, çeşitli resmi kurumlar tarafından hazırlanan raporlara ve bu konuda yazılmış eserlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Verilerin araştırma amaçları doğrultusunda temel öğelerini ve karakterlerini belirleme ve ayırt etme işlemlerine veri analizi yahut çözümlenmesi denir (Karasar, 2012: 206). Bilimsel bir araştırmada toplanan ham verilerin daha anlaşılır ve işlevsel hale getirilmesi ancak verilerin doğru analiz edilmesi ile mümkündür (Tanrıoğen, 2011: 65). Çalışmaya konu olan "Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde Eğitim Politikaları" isimli çalışmada incelenen dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğunu tespit etmek amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 222). Bu doğrultuda çalışmanın dokümanlarını oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 ve 2008-2009 Eğitim-Öğretim dönemlerine ait resmi istatistikleri yorumlanmıştır.

## **Bulgular**

### **Okul Öncesi**

**Tablo 1.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetleri Dönemi (2003-2009) Okul Öncesi Eğitim Düzeyi İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

		Okul Öncesi Eğitim							
		Okul	Şube	Toplam Öğrenci			Öğretmen		
				Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kadın
2003-2004	Toplam	13 285	16 710	344 741	179 988	164 753	17 511	694	16 817
	Şehir	8 887	13 024	272 387	142 448	129 939	15 809	533	15 276
	Köy	4 398	3 686	72 354	37 540	34 814	1 702	161	1 541
2004-2005	Toplam	15 798	31 547	434 771	226 959	207 812	22 152	1 161	20 991
	Şehir	10 565	20 583	336 919	176 360	160 559	20 388	1 028	19 360
	Köy	5 413	10 964	97 852	50 599	47 253	1 764	133	1 631
2005-2006	Toplam	18 539	31 511	550 146	286 347	263 799	20 910	1 167	19 743
	Şehir	12 292	23 420	421 278	219 687	201 591	19 282	1 018	18 264
	Köy	6 247	8 091	128 868	66 660	62 208	1 628	149	1 479
2006	Toplam	20 675	36 654	640 849	334 252	306 597	24 775	1 181	23 594

	Şehir	12 283	26 829	476 912	249 916	226 996	22 354	963	21 391
	Köy	8 392	9 825	163 937	84 336	79 601	2 421	218	2 203
2007-2008	Toplam	22 506	40 857	701 762	366 209	335 553	25 901	1 218	24 683
	Şehir	12 953	29 461	521 619	273 299	248 320	22 889	964	21 925
	Köy	9 553	11 396	180 143	92 910	87 233	3 012	254	2 758
2008-2009	Toplam	23 653	45 030	804 765	421 033	383 732	29 342	1 644	27 698
	Şehir	13 243	32 492	594 996	312 718	282 278	25 477	1 327	24 150
	Köy	10 410	12 538	209 769	108 315	101 454	3 865	317	3 548

Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetleri döneminde okul öncesi eğitime bakıldığında toplam okul sayısı 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında 13 285 iken; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında bu sayının 23 653'e (% 78) yükseldiği görülmektedir. 6 yıllık bu süreçte okul sayısının yaklaşık olarak iki katına çıktığı Tablo 1'de görülmektedir ki bu çok önemli bir gelişmedir.

Yine Tablo 1'de okul öncesi eğitimi devam eden öğrenci sayılarının 2003-2004'te 344 741 olduğu görülmekte iken 60. Hükümetin görev yaptığı sürenin sonunda bu sayının 804 765'e (% 133)'e çıktığı; özellikle ülkenin kültürel yapısı bağlamında erkeklere göre dezavantajlı konumda yer alan kızların okul öncesi eğitimine devamında iki katından fazla bir artış olduğu saptanmıştır.

Bu dönemde okul öncesindeki öğretmen sayılarında ise 17 511'den 29 342'ye (% 68)'lik bir artış olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimde gerek okul sayısında, gerek öğrenci sayısında gerekse de öğretmen sayılarında önemli düzeyde artışların olduğu ve bu dönemde okul öncesi eğitime büyük önem verildiği görülmüştür.

### İlköğretim

**Tablo 2.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler Dönemi (2003-2009) İlköğretim Düzeyi İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

		İlköğretim							
		Okul	Şube	Toplam Öğrenci			Öğretmen		
				Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kadın
2003-2004	Toplam	36 114	386 879	10 479 538	5 558 195	4 921 343	384 170	211 527	172 643
	Şehir	10 208	220 522	7 711 788	4 083 562	3 628 226	266 467	135 164	131 303
	Köy	25 906	166 357	2 767 750	1 474 633	1 293 117	117 703	76 363	41 340
2004-2005	Toplam	35 611	380 126	10 565 389	5 587 775	4 977 614	401 288	216 678	184 610
	Şehir	10 349	220 816	7 804 601	4 124 684	3 679 917	298 380	150 672	147 708
	Köy	25 262	159 310	2 760 788	1 463 091	1 297 697	102 908	66 006	36 902
2005-2006	Toplam	34 990	382 061	10 673 935	5 615 591	5 058 344	389 859	207 223	182 636
	Şehir	11 015	229 718	8 030 433	4 224 029	3 806 404	291 456	146 005	145 451

	Köy	23 975	152 343	2 643 502	1 391 562	1 251 940	98 403	61 218	37 185
2006-2007	Toplam	34 656	387 351	10 846 930	5 864 609	5 162 321	402 829	209 366	193 463
	Şehir	11 120	234 720	8 145 7756	4 269 805	3 875 951	300 222	148 658	151 564
	Köy	23 536	152 631	2 701 174	1 414 804	1 286 370	102 607	60 708	41 899
2007-2008	Toplam	34 093	392 521	10 870 570	5 676 872	5 193 698	445 452	223 406	222 046
	Şehir	11 255	239 633	8 164 958	4 267 110	3 897 848	319 735	153 568	166 167
	Köy	22 838	152 888	2 705 612	1 409 762	1 295 850	125 717	69 838	55 879
2008-2009	Toplam	33 769	408 221	10 709 920	5 553 871	5 156 049	453 318	224 644	228 674
	Şehir	11 503	254 229	8 150 518	4 234 052	3 916 466	329 463	156 206	173 257
	Köy	22 266	153 992	2 559 402	1 319 819	1 239 583	123 855	68 438	55 417

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. Hükümetleri döneminde ilköğretim çağı eğitime bakıldığında toplam okul sayısı 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında 36 114 iken; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında bu sayının 33 769'a (% 6,5)'e gerilediği görülmektedir. Köyden kente göç ve öğrenci azlığından dolayı mevcut köy okullarının kapanması; taşınabilir eğitimle birlikte Yatılı Bölge Okulları'nın(YİBO) yaygınlaşması neticesinde yine köy okullarının birçoğunun kapanması, bu niceliksel gerilemenin nedenleri olarak gösterilebilir.

Tablo 2'de ilköğretim dönemi eğitim öğretimine devam eden öğrenci sayılarının 2003-2004'te 10 479 538 olduğu görülmekte iken; bu sayının 10 709 920'ye (% 3,5) çıktığı ve yine dezavantajlı konumda yer alan kızların ilköğretime devamında 200 000'den fazla bir artış olduğu tespit edilmiştir. 59. ve 60. Hükümetler dönemi ilköğretimdeki öğretmen sayılarında ise 384 170'ten 453 318'e çıkarak (% 18)'lik bir artış olduğu görülmektedir. Yaklaşık 70 000 civarındaki bu artış istihdam adına önemli bir sayıdır.

### Ortaöğretim

**Tablo 3.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler Dönemi (2003-2009) Ortaöğretim Düzeyi İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

	Ortaöğretim										
	Okul	Şube	Öğretmen			Toplam Öğrenci			Mezun		
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2003-2004	6 941	92 238	147 776	83 835	63 941	3 014 392	1 728 053	1 286 339	683 350	376 730	306 620
2004-2005	6 816	96 212	167 614	99 807	67 807	3 039 449	1 733 646	1 305 803	590 834	321 847	268 987
2005-2006	7 435	100 169	185 317	108 195	77 122	3 258 254	1 855 741	1 402 513	645 328	352 384	292 944
2006-2007	7 934	105 697	187 317	110 187	77 478	3 386 717	1 917 189	1 469 528	729 535	401 916	327 619
2007-2008	8 280	105 606	191 041	111 958	79 083	4 245 322	1 789 238	1 456 084	321 741	182 058	139 683
2008-2009	8 675	123 930	196 713	115 030	81 683	3 837 164	2 079 941	1 757 223	548 894	264 988	283 906

Adalet ve Kalkınma Partisinin 59. ve 60. Hükümetler dönemi 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında 6 941 ortaöğretim kurumu faaliyet göstermekte iken, 2008-2009 yılında bu sayı 8 675'e çıkmıştır. Yani okul sayısında yaklaşık olarak (% 20) oranında artış sağlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde bu dönemde öğretmen sayısı 147 776'dan 196 713'e çıkmış ve (% 34) yaklaşık olarak 50 000 civarında artış görülmüştür. Yine öğrenci sayılarında da yaklaşık olarak 1 milyonluk bir artış söz konusudur.

### Mesleki ve Teknik Öğretim

**Tablo 4.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler Dönemi (2003-2009) Mesleki ve Teknik Öğretim İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

Mesleki ve Teknik Öğretim											
Okul	Şube	Öğretmen			Toplam Öğrenci			Mezun			
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	
2003-2004	4 204	39 330	68 231	40 385	27 846	1 050 394	656 135	394 259	232 268	140 537	91 731
2004-2005	3 877	40 700	74 405	46 938	27 467	1 102 394	687 660	414 734	211 323	124 659	86 664
2005-2006	4 029	41 111	82 736	50 554	32 182	1 182 637	732 282	450 355	235 219	141 751	93 468
2006-2007	4 244	43 033	84 276	51 149	33 127	1 244 499	760 771	483 728	263 726	161 958	101 768
2007-2008	4 450	43 226	84 771	51 027	33 744	1 264 870	744 631	520 239	108 235	66 528	41 707
2008-2009	4 622	53 971	88 924	53 229	35 695	1 565 264	893 697	671 567	182 450	95 637	86 813

Tablo 4'te mesleki ve teknik öğretim kapsamında 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında 4 204 okul varken; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında bu sayıda % 9,5 (4 622)'luk bir artış olmuştur.

Bu döneme ait öğretmen sayıları ise 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında 68 231 iken; 2008-2009 yılında bu sayı 88 924'e (% 31) ulaşmıştır. 2003 yılı başında mesleki ve teknik öğretim kademelerinde çalışan öğretmen sayısının 68 000 dolayında olduğu göz önüne alındığında; bu artış çok büyük önem arz etmektedir.

Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. hükümetleri döneminde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 1 050 394 öğrenci mevcut iken; 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında bu sayı 1 565 264'e (% 50) çıkmıştır. Bu artışın yaklaşık 300 000'ini (394 259'dan 671 567'ye) kız öğrencilerin oluşturduğu Tablo 4'te görülmektedir.

### Yükseköğretim

**Tablo 5.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler Dönemi (2003-2009) Yüksek Öğrenim İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

ÖSYS'ye Başvuran ve Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları (Sınavsız Geçiş Dâhil)							
	Başvuran	Lisans	%	Ön Lisans	%	Açık öğretim	%
2003-2004	1 897 196	197 771	10,42	195 643	10,31	239 247	12,61
2004-2005	1 844 891	205 739	11,15	217 467	11,79	265 634	14,40
2005-2006	1 678 326	182 006	10,8	236 066	14,1	256 137	15,3
2006-2007	1 776 427	200 324	11,3	237 459	13,4	256 819	14,5
2007-2008	1 645 416	275 110	16,72	288 009	17,5	387 623	23,56
2008-2009	1 450 582	305 984	21,09	280 253	19,32	282 844	19,50



Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. Hükümetleri döneminde Yüksek Öğrenim programlarına yerleşen aday sayısına bakıldığında; 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılının başında lisans öğretimine yerleşen öğrenci sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 10,42'sini; ön lisans programına yerleşenlerin sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 10,31'ini ve açık öğretim fakültesi programına yerleşen öğrenci sayısı, başvuran öğrenci sayısının % 12,61'ni oluşturduğu görülmektedir.

Bu dönemin sonunda ise lisans eğitimine yerleşen aday sayısının oranı başvuran sayısının % 21,09'una, ön lisansa yerleşen aday sayısının oranı başvuran aday sayısının % 19,32'sine, açık öğretim programlarına yerleşen aday sayısının ise başvuran aday sayısının % 19,50'sine yükseldiği görülmektedir.

### Okullaşma Oranı

**Tablo 6.** Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler Dönemi (2003-2009) Okullaşma Oranı İstatistikleri (MEB, 2003-2009 Resmi İstatistikleri)

1. Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Okullaşma Oranı										
Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2003-2004	Brüt	96,30	100,31	92,14	80,97	90,71	70,76	28,15	32,23	23,88
	Net	90,21	93,41	86,89	53,37	58,01	48,50	15,31	16,62	13,93
2004-2005	Brüt	95,74	99,48	91,85	80,90	90,29	71,08	30,61	34,79	26,63
	Net	89,66	92,58	86,63	54,87	59,05	50,51	16,60	18,03	15,10
2005-2006	Brüt	95,59	98,83	92,24	85,18	95,07	74,88	34,46	38,78	29,94
	Net	89,77	92,29	87,16	56,63	61,13	51,95	18,85	20,22	17,41
2006-2007	Brüt	96,34	99,21	93,37	86,64	96,24	76,66	36,59	41,07	31,89
	Net	90,13	92,25	87,93	56,51	60,71	52,16	20,14	21,56	18,66
2007-2008	Brüt	104,54	106,41	102,57	87,55	94,04	80,70	38,19	42,62	33,56
	Net	97,37	98,53	96,14	58,56	61,17	55,81	21,06	22,37	19,69
2008-2009	Brüt	103,84	104,91	102,71	76,62	80,96	72,05	44,27	49,05	39,28
	Net	96,49	96,99	95,97	58,52	60,63	56,30	27,69	29,40	25,92

Tablo 6 incelendiğinde 2003-2004 yılında okullaşma oranının ilköğretim düzeyinde % 90,21, ortaöğretim düzeyinde % 53,37 ve yükseköğretim düzeyinde de % 15,31 olduğu görülmektedir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında ise bu oranların ilköğretimde % 96,49'a, ortaöğretimde % 58,52'ye ve yükseköğretimde de % 25,52'ye çıktığı görülmektedir. Yani her öğrenim düzeyinde hatırı sayılır bir yükselme söz konusudur. Bu yükselme özellikle kızların okullaşma oranında daha belirgin hale gelmiştir.

### Diğer Çalışmalar

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin 59. ve 60. Hükümetleri döneminde diğer çalışmalara bakıldığında; 2005'te üç yıl olan lise eğitiminin dört yıla çıkarıldığı dikkati çekmektedir. Liselere Giriş Sınavı (LGS) yerine Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) getirilmiştir. Bu sınav, önceki yıllarda

olduğu gibi öğrencilerin 3 yıllık ortaöğrenim sonunda tek bir sınava girmelerini düzenlenmiştir. Ancak sınav içeriği, müfredatı ve katsayıları açısından farklılıklar taşıdığı görülmüştür. İlk (OKS) 2006 yılında yapılmıştır (MEB,2008).

2007'de tek sınavın kaldırılmasına karar verildiği açıklanmıştır. Üç sınavın yapılacağı planlanmıştır. 6.7.8. sınıflarda Seviye Belirleme Sınavı (SBS), bu sınavların yanı sıra yılsonu başarı notu ve davranış notunun da liseye geçişte etki etmesine karar verilmiştir. Değişiklikteki gerekçe öğrencilerin üç yıllık birikimlerini tek sınav ile ölçmenin doğru olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca MEB, sınavı üç sınıfa yayarak dershaneye olan ihtiyacın azalacağını düşünmüştür. Son (OKS) 2008'de yapılmıştır, o yıl 6. ve 7. sınıfa başlayanlar da SBS' ye girmiştir (MEB, 2008). Ancak sınav 6. sınıftan itibaren başladığı için dershaneye başlama sınıfı 4'e kadar düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler döneminde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilköğretim çağında olup da erkeklere oranla dezavantajlı durumda bulunan kız çocuklarının okula kavuşmasına destek amacıyla 17 Haziran 2003 tarihinde UNICEF ile birlikte "Haydi Kızlar Okula" kampanyasını başlatmıştır. Kampanya, ilk planda ilköğretimde okullaşma oranının en düşük olduğu 10 ilde başlatılmış, bu kapsamda 2003 yılında 10 il, 2004 yılında 23 il ve 2005 yılında 20 il olmak üzere toplam 53 ilde yaygınlaştırılmıştır. 2006 yılında Türkiye genelinde başlatılan kampanyaya Sağlık Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu gibi kurum ve kuruluşlar destek vermişlerdir. Kampanya ile bugüne kadar Türkiye genelinde 250 000 kız çocuğu okula kavuşturulmuştur (MEB, 2008; akt. Dağdelen, 2008: 49).

Bu dönem gelişmelerinden bir diğeri de "Yeni Üniversitelerin Kurulması" projesidir. Yüksek Öğrenimin taşraya da taşınması için, yeni düzenleme ile 32 il daha "Üniversiteli" yapılmıştır. Önce Bakanlık tarafından hazırlanan, 15 yeni üniversite kurulmasına ilişkin kanun tasarısı TBMM'de kabul edilerek yasalaştırılmıştır. Söz konusu kanunun Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmesiyle birlikte Kırşehir, Kastamonu, Düzce, Burdur, Uşak, Rize, Tekirdağ, Erzincan, Aksaray, Giresun, Çorum, Yozgat, Adıyaman, Ordu, Amasya illerine kurulan 15 üniversiteye 28 bin 232 yeni kadro tahsis edilmiştir. Bu kadroların 20 bin 305'ini akademik kadrolar oluşturmuştur. Bakanlık, yükseköğretimin önündeki yığılmayı azaltmak amacıyla 2007 yılında 17 ilde daha üniversite kurmayı hedeflemiştir. TBMM'de kabul edilerek yasalaşan tasarıyla Karaman, Ağrı, Sinop, Siirt, Nevşehir, Karabük, Kilis, Çankırı, Artvin, Bilecik, Bitlis, Kırklareli, Osmaniye, Bingöl, Muş, Mardin ve Batman illerinde de yeni üniversiteler kurulmuştur. Bu arada 7 vakıf üniversitesinin kuruluşu da tamamlanmıştır. Böylece dönem içinde toplam 39 üniversite eğitim-öğretim hayatına başlamıştır (<https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5662.html>, Erişim Tarihi: 10.09.2016).

Adalet ve Kalkınma Partisi 59. ve 60. Hükümetler döneminde ki diğer bir gelişme ise "Eğitime %100 destek projesi" olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının, eğitimin fiziki altyapısına ait sorunları gidermek için başlattığı çalışmaların başında "Eğitime % 100 Destek" kampanyası gelmektedir. Kampanya, 11 Eylül 2003 tarihinde Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın katılımıyla gerçekleştirilen törenle başlatılmış, büyük ilgi ile kampanya çerçevesinde 2009 yılına kadar 20 bin 84 derslik için protokol imzalanmıştır. Bakanlık tarafından "Yeniden Eğitim Seferberliği" sloganıyla planlanan kampanyada kısa sürede 2,5 katrilyon liralık kaynak eğitimin hizmetine sunulmuş, kampanya çerçevesinde yapılan yasal değişikliklerle daha önce yüzde 5 olan vergi indirimini yüzde 100'e çıkarılmıştır. Kampanya Türk eğitim sisteminin niteliksel ve niceliksel sorunlarının devlet ve özel sektör ile sivil toplumun el ele vermesiyle çözümlenmesini amaçlamıştır (MEB, 2008; akt. Dağdelen, 2008: 75).

## Sonuç ve Öneriler

Adalet ve Kalkınma Partisinin 59. ve 60. Hükümetleri dönemine genel olarak bakıldığında okul öncesi kurumlarında; okul sayısında % 78, öğrenci sayısında % 133, öğretmen sayısında % 68'lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu dönemde ilköğretim kurumlarında; okul sayısında % 6,5'lik azalma, öğrenci sayısında % 3,5 artış, öğretmen sayısında ise % 18'lik artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu dönemde okul sayısında azalma olmasının nedeni köyden kente göç ve yatılı bölge okulu (YİBO) sayılarının artırılması ile birlikte köy okullarının kapatılması gerekçe olarak gösterilebilir. Aynı dönemde ortaöğretim kurumlarında; okul sayısında % 20'lik artış, öğretmen sayısında % 34 artış, öğrenci sayısında 1 milyonluk artış olduğu görülmektedir. Bahsi geçen dönemde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında; okul sayısında % 9,5'luk artış, öğretmen sayısında % 31'lik artış, öğrenci sayısında % 50'lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, sanayi odalarıyla yapılan ortak çalışmaların neticesinde sanayinin kalifiye eleman ihtiyacının karşılanması adına toplumun bilinçlendirilmesi ve öğrencilerin bu alana yönlendirilmiş olmasının, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Okullaşma oranlarına bakıldığında; ilköğretimde % 6,28'lik artış, ortaöğretimde % 5,15'lik artış, yükseköğretimde % 10,21'lik bir artış olduğu görülmüştür. Bu dönemin sonunda yükseköğretimde ise lisans eğitimine yerleşen aday sayısının oranı başvuran sayısının % 21,09'una, ön lisans yerleşen aday sayısının oranı başvuran aday sayısının % 19,32'sine, açık öğretim programlarına yerleşen aday sayısının ise başvuran aday sayısının % 19,50'sine yükseldiği görülmektedir. Bu artışın ortaya çıkmasında yükseköğretim kurumları olan üniversitelerin kurulmasında 2007-2008 yıllarında (32 yeni üniversite kurulmuştur) büyük artış olması, mevcut üniversitelerin kontenjan artırımları ve okullaşma oranının artmasının etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle 59. ve 60. Hükümetler döneminde gerek okul sayısında, gerek öğrenci sayısında gerekse de öğretmen sayılarında önemli düzeyde artışların olduğu ve bu dönemde okul öncesi eğitime büyük önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yani her öğrenim düzeyinde hatırı sayılır bir yükselme söz konusudur.

Dönemin 59. ve 60. Hükümet programlarına bakıldığında eğitim ile ilgili kısımlarda belirlenen “*eğitim altyapısı, derslik, öğretmen ihtiyacının karşılanması, okullaşma oranı, kız çocuklarının eğitime kazandırılması, üniversitelerin artırılması, teknolojiden olabildiğince yararlanma, öğrenci bursları vb.*” (<https://www.akparti.org.tr>, Erişim Tarihi:26.11.2016) hususlarda eğitim alanında belirlenen hedeflerin yapılabilirlikle örtüştüğü görülmüştür.

Bu dönemde olumsuz nitelendirilebilecek gelişmeler arasında liseye geçiş sınavı (LGS) yerine seviye belirleme sınavı (SBS) ve daha sonra ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavının (OKS) getirilmiş olması (sık sık değişiklik yapılmış olması) gösterilebilir. Aslında bu değişikliklerle amaçlanan dershanelerin etkisinin azaltılmak istenmesiydi, fakat bu değişikliklerle dershaneye başlama sınıfının ilköğretim 4. sınıfa kadar düştüğü ve olumsuz sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Her ne kadar bahsi geçen dönemde yeni üniversitelerin açılmış olması niceliksel anlamda olumlu karşılanırsa da MEB'de yığılmalara neden olması hasebiyle “Atanamayan Öğretmen” kavramını doğurmuştur.

Bu dönemde taşınabilir eğitimin başlaması ile uzak köy okullarında öğrenimine devam edemeyen öğrencilerin eğitime kazandırılması, “Eğitime % 100 Destek Projesi”, “Haydi Kızlar Okula” kampanyası, yükseköğretimin önündeki yığılmayı azaltmak amacıyla yeni üniversitelerin kurulması, okul sayılarının artırılması, çeşitli uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları ile ortaklaşa gerçekleştirilen ve toplumun eğitim anlamında bilinçlenmesine yönelik olan faaliyetlerinin gerçekleştirilmiş olmasının eğitimin topyekûn kalkındırılmasına katkı sağladığı söylenilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

- i. Adalet ve Kalkınma Partisi dönemi eğitim politikaları Cumhuriyet dönemi diğer iktidar partisi dönemlerinin eğitim politikalarıyla kıyaslanabilir.
- ii. Adalet ve Kalkınma Partisinin diğer hükümetleri dönemlerinde yapılan çalışmalar ortaya konabilir.
- iii. Bu dönemde yapılan çalışmaların halk ve muhalefet nezdinde nasıl karşılandığı, kabul görüp görmediği araştırılabilir.

## Kaynakça

- Adem, M. (1993). "Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı". *EBF Yayını*, 36.
- Adem, M. (1997). "Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?". *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52, ( 1), 51-52.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Dağdelen, Z. (2008). *Adalet ve Kalkınma Partisi Eğitim Politikalarının Basına Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2003-2004)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2004-2005)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2005-2006)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006-2007)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2007-2008)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). "Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2008-2009)". Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). "Eğitimde Değişim Yılları (2002-2007)". Ankara: MEB.
- Sami, Z. (2003). "Eğitimin Bir İşlevinin Kalkınma Olduğu Unutuluyor Mu?". *Milli Eğitim Dergisi*, 159. (Erişim Tarihi: 17.01.2017).
- Tanrıoğen, A. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tuna, Y. (2003). "Kalkınma Planlarında Yüksek Öğretim". *Milli Eğitim Dergisi*, 160. (Erişim Tarihi: 08.05.2016).
- Usta, A. (2012). "Sorunsaldan Sonuçlara Bilimsel Araştırma Süreci: Bir Araştırma Raporu Örneği". *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, III, V.
- Yıldırım, A; H., Şimşek. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- <https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5662.html> (Erişim Tarihi: 10.09.2016).
- <https://www.akparti.org.tr/site/dosya/66517> (Erişim Tarihi: 26.11.2016).



## Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları ile Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Alptürk AKÇÖLTEKİN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı Liselerde görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına göre, eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarındaki değişimi incelemektir. Araştırmanın örneklemi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ardahan ve Kars Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı liselerde görev yapmakta olan 341 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile “Eğitim Araştırmaları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde standart sapma, aritmetik ortalama, pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bireysel yenilikçilik boyutlarından “Risk Alma” boyutu en yüksek algılanan boyut olurken, eğitim araştırmalarına yönelik tutuma ilişkin dağılıma bakıldığında ise “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme” boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olmuştur. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin “Değişime Direnç” ve “Deneyime Açıklık” boyutlarının öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bireysel yenilikçiliğin “Deneyime Açıklık” boyutunun eğitim araştırmalarına yönelik tutumun “Eğitim Araştırmalarının Gerekliği” ve “Eğitim Araştırmalarına Değer Verme” boyutlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu, son olarak ise bireysel yenilikçiliğin “Değişime Direnç” boyutunun “Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği” boyutunun anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Lise öğretmenleri, bireysel yenilikçilik algısı, eğitim araştırmaları

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.03.2017

Kabul Tarihi: 04.04.2017

E-Yayın Tarihi: 28.04.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma, 13-15 Mayıs 2016 tarihinde Antalya’da yapılan “7th International Congress on New Trends in Education” kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr., Ardahan Üniversitesi, Ardahan, Türkiye, alpturkakcoltekin@ardahan.edu.tr

## Investigation of The Relationship Between High School Teachers' Individual Innovativeness Perceptions And Their Attitudes Towards Educational Research

### Abstract

The purpose of this study is to examine the change in attitudes of high school teachers towards educational research according to their perceptions of individual innovativeness. The sample of the study includes 341 branch teachers who work in the high schools depending on Ardahan and Kars Directorate of National Education in 2015-2016 academic years. As a data collection tool in research, "Individual Innovativeness scale" and "of educational surveys attitude scale" was used. In this descriptive study the standard deviation, arithmetic mean, Pearson product moment correlation and multiple linear regression analysis have been benefited in the analysis of the data. According to the results of the study, risk taking dimension which is one of the individual innovativeness dimensions has been the highest perceived one but the dimension of caring educational surveys has been identified as the one which is perceived at the highest level considered the distribution of the attitudes towards educational surveys. When the results of the regression analysis are examined, it has been seen that Resistance to Change" and "Openness to Experience" dimensions of individual innovativeness and the attitudes of teachers towards educational surveys were predicted positively and significantly. It has been concluded that openness to experience of individual innovativeness dimension is the positive and significant predictor of the dimensions of necessity of educational surveys and 'Valuing Educational Surveys. Also, resistance to change dimension of individual innovativeness is the positive and significant predictor of Applicability of Educational Surveys.

### Keywords

High School Teachers, Perceptions of individual innovativeness, Educational research

### Article Info

Received: 22.03.2017

Accepted: 04.04.2017

Online Published: 28.04.2017

### Giriş

Günümüz dünyasında her geçen gün yeni bir teknoloji hayatımıza nüfuz etmekte, teknolojik yenilikler bireyleri kendilerini yenilemeye zorlamaktadır. İş yaşamında başarılı olabilmek için bireylerin bu yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir (Sabherwal, Hirschheim and Goles, 2001). Çağın ötesine geçmeyi hedef edinmiş bir eğitim sistemi yeniliklere açık olup, yaşamın tümünü kapsayabilmeli ve zamanın gereksinimlerini iyi analiz edip ihtiyaçlara uygun biçimde kendini yenileyebilmelidir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008). Sürekli değişerek gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri yeni bilgiye ulaşmak için yenilikçilik özelliği kadar önemlidir. Bireylerin yenilikçilik algıları ile birlikte bu becerilerin kazandırılabilmesi ve geliştirilebilmesi için yapılacak olan eğitim-öğretim araştırmalarında yer almaları faydalıdır (Xu and Chen, 2010). Bireysel yenilikçilik ise bir yeniliği geliştirme, benimseme ve uygulama olarak tanımlanmaktadır (Yuan and Woodman, 2010). Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeni olana karşı risk alma, uyum sağlama, kabullenme, tolerans gösterme ve yeniye ait tecrübelerle açık olma gibi durumlarını belirtmektedir. Teknolojinin derslerde etkin bir şekilde kullanabilmesi için öğretmenlerin mevcut duruma hakim olmaları, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun araç ve öğretim yöntemleri seçmeleri, öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde tasarlamaları ve yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir (Demiraslan ve

Usluel, 2008). Bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin; kendilerini geliştirme konusunda etkin ve yeniliklere açık olmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğretme-öğrenme sürecinde kullanmaları, öğrencilerin de bu becerileri kazanmalarında ve kullanmalarında destek olabilir (Kılıç ve Tuncel, 2014).

Öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmenin klasik yerinin değişmesi, öğrencinin ön plana alınması ve bilgilerin öğrenciye göre yapılandırılması ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiştir. Şöyle ki; bu yaklaşıma göre önemli olan sonuç değil süreçtir, yani öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığıdır (Looney, 2009). Nitekim bir öğretilerde bulunması gereken en önemli özelliklerden birisi de yenilik ve gelişmelere açık olmak ve kendini sürekli yenileyebilmektir (Şişman, 2006; Celep, 2004). Öğretmenlerin günümüzün olduğu kadar, geleceğin de öğretmenleri olabilmeleri için öncelikle bilgiyi aktif olarak üreten ve tüketen bireyler olmaları gerekmektedir (Sarı, 2006). Eğitimde yenilikçilik; öğretmenlerin, ebeveynlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin davranışsal değişikliklerini içerir (Inbar, 1996). Öğretimde kalitenin artacağını bilen yenilikçi öğretmenler şüpheyle ki amaçlarına ulaşmak için daha çok çabalayacak ve öğrencilere öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirecektir, teknoloji yolu ile en son bilgilere ulaşabildiği için de öğretimi güncelliğini koruyacaktır (Kumar, Rose and D'Silva, 2008). Eğitim ve yenilikçilik birbirleri ile karşılıklı olarak bağlantılıdır. Şöyle ki; eğitim yolu ile öğrencilerin, çalışanların, vatandaşların yenilikçilik becerileri, yenilikçiliğe karşı olumlu tutumları geliştirilebilir. Yenilikçilik sayesinde ise yeni ve daha etkili eğitim yöntemleri, teknolojileri, yaklaşımları oluşturulabilir. Bu nedenle eğitim yenilikçilik ilişkisi öneminden gittikçe daha fazla söz ettiren, çalışmalara daha fazla konu olan bir hal aldığı düşünülmektedir (Öztürk ve Summak, 2014). Eğitimdeki yenilik bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin yenilikler doğrultusunda öğrenme-öğretme süreçlerinde başarılı bir rehber olmak için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Uşun, 2006). Bu sebepten dolayı, birer yenilikçi olarak öğretmenler de yenilikçiliğin gereği olarak öğrenmenin iletilmesi için teknolojiyi sınıfta kullanmalıdırlar (Başaran ve Keleş, 2015). Öğretmenlerin gelişim ve değişime ayak uydurabilmeleri, öncelikle araştırma bilgi ve becerilerine sahip olmalarını; yapılan araştırmalara düşünce ve eylemleri ile katkı sağlamalarını; araştırmalara ve araştırmacılara karşı olumlu bir tutum içerisinde olmalarını gerektirir Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011). Özellikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmalar yürütmesi, yenilikçi eğitim teorilerini öğrenmesi ve derslerinde uygulaması, yenilikçi düşünce ve uygulama becerileri için yararlıdır (Xu and Chen, 2010). Etkili bir öğretilerde bulunması gereken en önemli özellik alanıyla ilgili yenilikleri yakından takip ederek bilgilerini güncellemesidir (Şahin, 2011). Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, yenilik ve gelişmelere açık olma, kendini sürekli yenileyebilme ve araştırmacı bir yapıya sahip olma tüm eğitimciler tarafından kabul gören ve bir öğretilerde bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri arasındadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu anlamda, amacı 'eğitim uygulamalarının anlaşılması ve geliştirilmesi' olan eğitim araştırmalarından yararlanma yollarının etkin kullanımına

ilişkin bilgilerin ve güncel eğitim araştırmalarına ulaşma yollarının öğretmenler tarafından bilinmesi beklenmektedir (Everton, Galton and Pell, 2000).

Bu araştırmanın temel amacı lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında bireysel yenilikçilik algılarının yordayıcı bir etkisinin olup olmadığını incelemektir.

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında bireysel yenilikçilik algılarının yordayıcı bir etkisinin olup olmadığı incelenmesi amaçlandığından dolayı, araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2007). Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan bir durumun betimlemesini yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### *Örneklem*

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılından Ardahan ve Kars Milli Eğitim müdürlükleri bünyesinde faaliyet gösteren liselerde görev yapmakta olan 341 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örneklem yönetimi kullanılmıştır. Balcı'ya (2006) göre, amaçlı örneklem, araştırmacı tarafından kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullandığı ve araştırmacının amacına en uygun olanları seçtiği bir örneklem türüdür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri

		Frekans (F)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	154	45.2
	Kadın	187	54.8
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	279	81.8
	Yüksek lisans	52	15.2
	Doktora	10	2.9
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5	215	63
	6-10	71	20.8
	11-16	34	10
	17 ve üzeri	21	6.2
<b>Yayınlara Takip Etme</b>	Evet	276	80.9
	Hayır	65	19.1
<b>Toplam</b>		341	



Tablo 1’de öğretmenlerin demografik değişkenleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 154’i (% 45.2) erkek, 187’sinin (%54.8) kadın olduğu, 279’nin (%81.8) lisans mezunu, 52’sinin (%15.2) yüksek lisans derecesinde ve 10’nun (2.9) doktora seviyesinde eğitim düzeyine sahip oldukları, mesleki kıdemlerine göre ise öğretmenlerin 215’inin (% 63) 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları, 71’nin (% 22.8) 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, 34’nin (%10) 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu ve son olarak 21’nin (%6.2) 17 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin alanları ile ilgili yayınları takip etme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde 276’sının (%80.9) evet, 65’nin (%19.1) hayır şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir.

### ***Eğitim Araştırmaları Tutum Ölçeği***

Çalışmada veri toplama aracı olarak (İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım, 2013) tarafından öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen ölçeğin lise öğretmenlerine uyarlanması çalışması (Akçöltekin, Engin ve Şevgin, 2016) tarafından farklı branşlarda görev yapan 270 lise öğretmeni ile yapılmıştır. Yapılan uyarlama işlemi sonrası KMO=0.881, Barlett testi  $X^2 = 2332,919$ ;  $sd=190$  ( $p=0.000$ ) olarak bulunmuştur. Birinci faktöre ait madde toplam korelasyonu 0.603 ile 0.720 arasında değiştiği ve güvenilirliğinin 0.83 olduğu, ikinci faktör için madde toplam korelasyonunun 0.508 ile 0.829 arasında değiştiği ve güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu son olarak üçüncü faktör için madde toplam korelasyonunun 0.455 ile 0.768 arasında değiştiği ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.81 olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin toplam varyansın %54’nün açıklandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasına ilişkin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ait değerler incelendiğinde; birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksi değerleri; [ $\chi^2(sd, N)=422,33 ; 167, 270$ ),  $\chi^2/sd=2.528$ ,  $RMSEA=0.075$ ,  $S-RMR=0.061$ ,  $GFI=0.87$ ,  $AGFI=0.83$ ,  $NFI=0.92$ ,  $NNFI=0.94$ ,  $IFI=0.95$  and  $CFI=0.95$  olduğu, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri ; ( $\chi^2/sd, N$ ) (319,87,  $sd=164$ ,  $N=270$ )  $p<.001$ ,  $RMSEA= 0.059$ ,  $S-RMR=0.054$ ,  $GFI=0.90$ ,  $AGFI= 0.086$ ,  $CFI=0.97$ ,  $NNFI=0.097$ ,  $IFI=0.98$ ,  $NFI= 0.95$  and  $NFI=0.95$  olduğu ve uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir değerler olduğu sonucu elde edilmiştir. Lise öğretmenleri ile uyarlama çalışması yapılan ölçeğin 3 faktörlü ve 20 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 20 maksimum puan ise 100’dür. 5’li Likert formatında geliştirilen ölçek, öğretmenlerin tutum ifadelerine katılma dereceleri birinci ve ikinci faktörlerde yer alan ifadelerin puanlanması için “Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)” şeklinde puanlanırken, ölçeğin 3’üncü faktörünün puanlamasında ise bu işlemin tersi bir sıra takip edilerek “Tamamen katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4) ve Hiç Katılmıyorum (5)” şeklinde bir puanlama yapılmalıdır. Ölçeğin birinci faktöründen alınan yüksek puan öğretmenlerin, eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, ikinci faktörden alınan yüksek puan ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer vermeye yönelik

tutumlarının olumlu olduğunu ve son olarak ölçeğin üçüncü faktöründen alınan yüksek puan ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

### ***Bireysel Yenilikçilik Ölçeği***

Araştırmada lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algılarını ölçmek amacıyla (Hurt, Joseph, ve Cook, 1977) tarafından geliştirilen ve Odabaşı ve Kılıçer (2010) tarafından uyarlaması yapılan bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin öğretmen adayları ile yapılan uyarlama çalışması sonucunda; ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan “Değişime direnç” boyutunun sekiz maddeden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20), “Fikir önderliği” boyutunun beş maddeden (1, 8, 9, 11 ve 12), “Deneyime açıklık” boyutunun beş maddeden (2, 3, 5, 14 ve 18) ve “Risk alma” boyutunun iki maddeden (16 ve 19) oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayısı  $\alpha=0.82$ , her bir faktör açısından ise sırasıyla  $\alpha=0.81$ ,  $\alpha=0.73$ ,  $\alpha=0.77$  ve  $\alpha=0.62$  olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin 12’si pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8’i negatif maddelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçekteki olumsuz maddelerden oluşan “Değişime direnç” boyutu, ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu boyut altında toplanan maddelerin genel olarak bireylerin değişime ve yeniliğe karşı kaygılarını yansıtan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin açıkladığı varyans açısından ikinci önemli boyut olan “Fikir önderliği” boyutu altında toplanan maddeler ise bireyleri ait oldukları grup içerisindeki diğer bireylerden önde kılan özellikleri yansıtan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin açıkladığı varyans açısından üçüncü önemli boyut olan “Deneyime açıklık” boyutu altında toplanan maddeler, bireylerin yeniliği aramaya ve denemeye karşı isteklerini yansıtan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Son olarak ölçeğin açıkladığı varyans açısından dördüncü önemli boyut olan “Risk alma” boyutu altında toplanan maddeler ise bireylerin belirsizlikler karşısında yılmayıp güdülenmelerini yansıtan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Sonuç olarak ölçeği oluşturan birinci boyuttaki maddelerin genel olarak yeniliğe ilişkin tepkiyi ölçtüğü, diğer boyutlardaki maddelerin ise bireylerin daha özel durumlara ilişkin tepkilerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

### ***Veri Analizi***

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda, VIF değerlerinin 10’dan ve CI değerlerinin de 30’dan küçük olduğu, otokorelasyon için Durbin Watson değerlerinin 1.50 ile 2.10 aralığında olduğu, tolerans değerlerinin .10’un üzerinde olduğu, Skewness and Kurtosis katsayısı değerlerinin -.010 ile .191 arasında olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlardan hareketle çoklu bağlantı probleminin olmadığına karar verilmiştir. Skewness değerlerinin +1 ve -1, kurtosis değerlerinin de +2 ve -1 arasında olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Huck, 2012).

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### Bulgular

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon İlişkisi

Alt Boyutlar	X	Ss	1	2	3	4	5	6
Değişime Direnç	3.27	.656	-					
Fikir Önderliği	3.67	.656	-.071	-				
Deneyime Açıklık	4.10	.469	-.004	.644**	-			
Risk Alma	4.12	.515	.054	.439**	.562**	-		
Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği	4.16	.457	.062	.272**	.344**	.238**	-	
Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	4.38	.438	.097	.211**	.331**	.253**	.558**	-
Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	3.37	.670	.407**	.031	.017	.112*	.253**	.176**

N:341 p<0.01\*\* p<0.05\*

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algıları ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algı ölçeğinin değişime direnç boyutu ile eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutu arasında ( $r=.407$ ,  $p<0.001$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireysel yenilikçilik algı ölçeğinin fikir önderliği boyutunun, eğitim araştırmaları tutum ölçeğinin eğitim araştırmalarının gerekliği ( $r=.272$ ,  $p<0.001$ ) ve eğitim araştırmalarına değer verme boyutu ( $r=.211$ ,  $p<0.001$ ) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bireysel yenilikçiliğinin deneyime açıklık boyutunun eğitim araştırmaları tutum ölçeğinin eğitim araştırmalarının gerekliği boyutu ( $r=.344$ ,  $p<0.001$ ), eğitim araştırmalarına değer verme ( $r=.331$ ,  $p<0.001$ ) boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algı düzeylerinin risk alma boyutunun, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının eğitim araştırmalarının gerekliği boyutu için ( $r=.238$ ,  $p<0.001$ ), eğitim araştırmalarına değer verme ( $r=.253$ ,  $p<0.001$ ) ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutu için ( $r=.12$ ,  $p<0.05$ ) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	2.324	.206	-	11.299	.000
Değişime Direnç	.180	.030	.303	6.085	.000**
Fikir Önderliği	.045	.039	.076	1.153	.250
Deneyime Açıklık	.125	.059	.150	2.123	.034*
Risk Alma	.088	.046	.117	1.930	.054

F=17.985,  $p<0.001$  R= .420,  $R^2 = .176$

Tablo 3 incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının birlikte öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=17.985;  $p<0.001$ ). Bireysel yenilikçiliği tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını %17'ini açıklamaktadır (R=.420;  $R^2 = .176$ ). Bireysel yenilikçiliğin değişime direnç ( $\beta=.303$ ;  $p<0.001$ ) ve deneyime açıklık ( $\beta=.150$ ;  $p<0.05$ ) boyutları öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fikir önderliği ( $\beta=.076$ ;  $p>0.05$ ) ve Risk alma ( $\beta=.117$ ;  $p>0.05$ ) boyutları ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının tek başına anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

**Tablo 4.** Eğitim Araştırmalarının Gerekliliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	2.570	.249	-	10.318	.000
Değişime Direnç	.047	.036	.067	1.304	.193
Fikir Önderliği	.061	.047	.088	1.308	.192
Deneyime Açıklık	.254	.071	.260	3.570	.000**
Risk Alma	.044	.055	.049	.789	.431

F= 12.479,  $p<0.001$  R= .360  $R^2=.129$

Tablo 4 incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının birlikte öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=12.479;  $p<0.001$ ). Bireysel yenilikçiliği tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarını %13'ünü açıklamaktadır (R=.360;  $R^2=.129$ ). Bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ( $\beta=.260$ ;  $p<0.001$ ) boyutu öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Değişime direnç ( $\beta=.067$ ;  $p>0.05$ ), Fikir önderliği ( $\beta=.088$ ;  $p>0.05$ ) ve Risk alma ( $\beta=.049$ ;  $p>0.05$ ) boyutları ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarının tek başına anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

**Tablo 5.** Eğitim Araştırmalarına Değer Verme Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	2.792	.239	-	11.682	.000
Değişime Direnç	.062	.034	.093	1.803	.072
Fikir Önderliği	-.003	.045	-.005	-.072	.943
Deneyime Açıklık	.265	.068	.283	3.881	.000**
Risk Alma	.077	.053	.091	1.452	.147

F= 11.957,  $p<0.001$  R= .353  $R^2 = .125$

Tablo 5 incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının birlikte öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer vermeye yönelik tutumlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=11.957$ ;  $p<0.001$ ). Bireysel yenilikçiliği tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer vermeye yönelik tutumlarını %12'ini açıklamaktadır ( $R=.353$ ;  $R^2=12.5$ ). Bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ( $\beta=.283$ ;  $p<0.001$ ) boyutu öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer vermeye yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Değişime direnç ( $\beta=.093$ ;  $p>0.05$ ), Fikir önderliği ( $\beta=-.005$ ;  $p>0.05$ ) ve Risk alma ( $\beta=.091$ ;  $p>0.05$ ) boyutları ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer vermeye yönelik tutumlarının tek başına anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

**Tablo 6.** Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği Değişkeninin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	1.689	.355	-	4.763	.000
Değişime Direnç	.414	.051	.406	8.143	.000**
Fikir Önderliği	.069	.067	.068	1.038	.300
Deneyime Açıklık	-.124	.101	-.087	-1.228	.220
Risk Alma	.142	.079	.109	1.807	.072

$F= 18.194$ ,  $p<0.001$   $R= .422$   $R^2=.178$

Tablo 6 incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının birlikte öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=18.194$ ;  $p<0.001$ ). Bireysel yenilikçiliği tüm boyutları birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarını %17'sini açıklamaktadır ( $R=.422$ ;  $R^2=17.8$ ). Bireysel yenilikçiliğin değişime direnç ( $\beta=.406$ ;  $p<0.001$ ) boyutu öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Fikir önderliği ( $\beta=.068$ ;  $p>0.05$ ), deneyime açıklık ( $\beta=-.087$ ;  $p>0.05$ ) ve Risk alma ( $\beta=.109$ ;  $p>0.05$ ) boyutları ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarının tek başına anlamlı birer yordayıcısı değildirler.

### ***Sonuç ve Tartışma***

Bu araştırmada, lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ekiz ve Yiğit (2012) *Öğretmenlerin alanları ile ilgili yayınları takip ederek yeniliklere açık olmaları ile bireysel yenilikçilik algıları arasında bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.*

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına ait boyutlarından risk alma en yüksek düzeyde, değişime direnç ise en düşük düzeyde algılanan boyut olmuştur. Bu durum, lise öğretmenlerinin belirsizlikler karşısında yılmadıklarını ve risk alabildiklerini ifade etmekle birlikte öğretmenlerin

değişime ve yeniliğe yönelik kaygılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarındaki dağılıma bakıldığında ise, eğitim araştırmalarına değer verme boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut iken, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumun ise en düşük düzeyde algılanan boyut olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin yapılan eğitim araştırmalarına değer verdikleri fakat bu araştırmaların uygulanabilirliği konusunda olumlu bir tutuma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sınıf içi uygulamalarda kullanılmasına yönelik olumsuz bir tutumda olmalarının muhtemel nedenleri ise öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yöntemlerine yönelik yeterli bilgi, tutum ve donanma sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algıları ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasındaki korelasyon ilişkisi incelendiğinde; bireysel yenilikçilik algı ölçeğinin değişime direnç boyutunun eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutu ile pozitif ve anlamlı yönde bir ilişki bulunduğu, fikir önderliği boyutu ile eğitim araştırmalarının gerekliliği ve eğitim araştırmalarına değer verme boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu, deneyime açıklık boyutu ile eğitim araştırmalarının gerekliliği ve eğitim araştırmalarına değer verme boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Son olarak bireysel yenilikçilik ölçeğinin risk alma boyutu ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumun eğitim araştırmalarının gerekliliği, eğitim araştırmalarına değer verme ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Regrasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarının eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç ve deneyime açıklık boyutlarının, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında bireysel yenilikçilik algılarının etkili bir faktör olmasıyla birlikte, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında değişime karşı gösterdikleri direncin ve deneyime açık olma durumlarının da etkili bir faktör olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bireysel yenilikçiliğin eğitim araştırmalarının gerekliliğini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, hem öğretmenlerin genel bireysel yenilikçilik algılarının hem de bireysel yenilikçilik algılarının alt boyutu olan deneyime açıklık boyutunun da öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarının yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarında bireysel yenilikçilik algısının ve öğretmenlerin deneyime açık olmalarını önemli bir faktör olduğu,

yeniliğe ve deneyime açık olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarının yapılmasının gerekliliği konusunda da olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Buna ek olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarının ve bireysel yenilikçilik algılarının alt boyutu olan deneyime açıklık boyutunun, eğitim araştırmalarına değer verme değişkeninin yordayıcısı oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre, bireysel yenilik algı düzeyi yüksek ve deneyime açık olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarını daha değerli gördüğü sonucu elde edilmiştir. Bireysel yenilikçiliğin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği değişkenini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, bireysel yenilikçiliğin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği değişkeninin yordayıcısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, bireysel yenilikçilik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sınıf içi etkinliklerde de uygulanabileceğine yönelik tutumlarının da olumlu yönde olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç boyutu öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuca göre, değişime karşı daha az dirençli olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Erdoğan ve Güneş (2013) *öğretmenlerin değişimleri hızlı bir şekilde kabul ederek adapte olduklarını ifade etmektedir.*

Araştırma sonucu elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin belirsizlikler karşısında yılmadıkları, risk alabildikleri, değişime ve yeniliğe yönelik kaygılarının düşük olduğu, eğitim araştırmalarına değer verdikleri fakat bu araştırmaların uygulanabilirliği konusunda olumsuz bir tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine yönelik tutumlarında bireysel yenilikçilik algısının önemli bir husus olduğu ve eğitim araştırmalarının gerekli olduğunu düşünmelerinin öğretmenlerin yeni deneyimlere açık bir hale gelmelerini sağladığını düşündüklerini, yeniliğe ve yeni fikirlere açık olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına daha fazla değer verdiği sonucu elde edilmiştir. Ritchhart (2004) Yenilikçi öğretmeni kendini geliştirebilen, bilgilerin sunumunda ve öğretiminde yeni yaklaşım ve yolları deneyebilen, öğrenci katılımını artırmak için farklı yöntemleri uygulayabilen ve yeni becerileri hayata geçirebilmeleri gerektiğini ifade ederken, Demiraslan ve Usluel (2008) öğretmenlerin yenilikleri derslerde aktif olarak kullanabilmeleri ve mevcut duruma hakim olmaları gerektiğini, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri ve teknikleri seçmeleri ve öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde tasarlamaları ve yeni öğretim stratejileri geliştirmeleri gerektiğinin ifade etmektedir. Bireysel yenilikçilik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sınıf içi etkinliklerde de uygulanabileceğine yönelik tutumlarının da olumlu yönde olduğu ve değişime karşı daha az dirençli olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak, araştırmacılar ve uygulamacılar ve öğretmenler için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenlerin alanları ile ilgili yapılan eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını geliştirmek için öncelikle ilgili kurumlar tarafından gerek lisans eğitiminde gerekse mesleki hayatlarında bireysel yenilikçilik algılarını geliştirici etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğretmenlerin, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine yönelik tutumlarını geliştirici etkinlikler ve uygulamalar yapılarak öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sınıf içi uygulamalarda uygulanabilirliğine yönelik tutumları geliştirilmelidir.

### Kaynakça

- Akçöltekin, A., Engin, A.O ve Şevgin, H. (2016). Lise Öğretmelerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının Sınıflandırma Ağacı Yöntemi İle İncelenmesi, III rd International Eurasian Educational Research Congress, 31 May-3 June 2016, p.1543-1544.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M. Y. (2008). Öğretim tasarımı. Ankara: Maya Akademi.
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yay.
- Başaran, S. D., ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(4), 106-118.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep., C. (2004). “Meslek olarak öğretmenlik”, Ankara: Anı Yayınları.
- Çelikten., M., Şanal, M ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri: 19(2). 207-237.
- Demirarslan, Y., ve Usluel, Y.K. (2008). ICT Integration processes in Turkish schools: Using activity theory to study issues and contradictions, Australasian Journal of Educational Technology, 24(4), 458-474.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 3-21.
- Erdoğan, D. G., ve Güneş, D. Z. (2013). The Relationship between Individual Innovativeness and Change Readiness Conditions of Students Attending Faculty of Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- Everton, T., Galton, M., ve Pell, T. (2002). Educational research and the teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373-401.
- Huck., S. W. (2012). Reading statistics and research (6th press). Boston: Pearson.
- Hurt., H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.



- Inbar., D. E. (1996). *Planning For Innovation in Education*. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Karasar., N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, H., ve Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7). 26-37.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutumları, *International Online Journal of Educational Sciences*,3(3), 1169- 1194.
- Kumar, N., Rose., R. C., ve D'Silva., J. L. (2008). Teacher readiness to use technology in the classroom: an empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- Looney., J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. Paris: OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).
- Öztürk., Z.Y ve Summak., M.S (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*. Special Issue 1.
- Ritchhart., R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63, 32–40.
- Sabherwal., R., Hirschheim, R. ve Goles, T. (2001). “The dynamics of alignment: insights from a punctuated equilibrium model”. *Organization Science*, 12(2), 179-197.
- Sarı., M. (2006). Araştırmacı Öğretmen: Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 847-887.
- Şahin., A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Şişman., M, (2006). “Eğitim bilimine giriş”. Ankara: Pegem Yayınevi .
- Uşun., S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Xu., Z., ve Chen., H. (2010). Research and practice on basic composition and cultivation pattern of college students' innovative ability. *International Education Studies*, 3 (2), 51-55.
- Yuan., F. ve Woodman., R.W. (2010). “Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations”. *Academic Management Journal*, 53 (2), 323-342.

## *Extended Abstract*

### *Purpose*

In today's world, a new technology penetrates our lives day by day, and technological innovations force individuals to adapt oneself to changing conditions. Teachers must actively participate in and benefit from the educational research that will be cared out, ensuring individuals to gain and develop these skills along with the perceptions of innovation. The main tangible outputs of these innovations are the educational researches in itself.

There are a limited number of studies in the literature on educational research and perception of individual innovativeness showing its practical usage and teachers' attitudes towards its. Most studies were carried out with preservice teachers. The main purpose of this study is to examine the change in attitudes of high school teachers towards educational research according to their perceptions of individual innovativeness.

### *Method*

The study is based on the relational screening model. As a data collection tool in research, "Individual Innovativeness Scale" and "of Educational Surveys Attitude Scale" was used. The sample of the study includes 341 branch teachers who work in the high schools depending on Ardahan and Kars Directorate of National Education in 2015-2016 academic years. In this descriptive study the standard deviation, arithmetic mean, Pearson product moment correlation and multiple linear regression analysis have been benefited in the analysis of the data.

### *Result*

According to the results of the study, risk taking dimension which is one of the individual innovativeness dimensions has been the highest perceived one but the dimension of caring educational surveys has been identified as the one which is perceived at the highest level considered the distribution of the attitudes towards educational surveys. When the results of the regression analysis are examined, it has been seen that "Resistance to Change" and "Openness to Experience" dimensions of individual innovativeness and the attitudes of teachers towards educational surveys were predicted positively and significantly. It has been concluded that openness to experience of individual innovativeness dimension is the positive and significant predictor of the dimensions of necessity of educational surveys and 'Valuing Educational Surveys. Also, resistance to change dimension of individual innovativeness is the positive and significant predictor of applicability of educational surveys.

### *Dicussion and Conclusion*

Among the dimensions of high school teachers' individual innovativeness perceptions, risk taking was at the highest level, and resistance to change was the least perceived dimension. For this reason, while expressing that high school teachers do not dread when they face uncertainties and they are able to take risks; it is concluded that their concerns about change and innovation are low. When teachers' attitudes toward educational researches were examined, it was determined that valuing educational researches was the most perceived dimension, while the attitude towards the feasibility of educational researches was the lowest perceived dimension. According to these findings; it has been determined that high school teachers value educational researches that have been carried out, however, they have a negative attitude towards the feasibility of these studies. In addition to this result, it was concluded that teachers who are open to innovation and new experiences have a positive attitude towards the necessity of educational researches, and that there is a positive significant relationship between their attitudes towards educational researches and individual innovation perceptions, and that teachers do not dread when they face uncertainties, and that they are able to take risks, and their concerns on change and innovation are low, and that they value educational researches, however, they have a negative attitude towards the feasibility of these studies.

According to this result, it is necessary to improve the attitudes of teachers about the applicability of educational researches in classroom activities via information efforts conducted by Ministry of National Education or the related departments of universities, about the feasibility of educational researches related to the fields of high school teachers.

In conclusion, following suggestions for researchers, practitioners and teachers can be made;

- To develop attitudes towards teachers' educational research on their field, the relevant institutions should organize vocational activities that may develop individual perceptions of innovation of teachers in both period of undergraduate education and professional career.
- Teachers 'attitudes towards the applicability of teachers' educational research in classroom practice should be improved through activities and practices, improving their attitudes towards the applicability of educational research.



## İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Ogün ÇAKIR<sup>1</sup>, M. Cihangir DOĞAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, değişen eğitimsel paradigmaların postmodern düşünce eksenindeki niteliklerini ortaya koymak ve temel eğitim programlarının uygulayıcıları olan ilkököl 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 ilkököl 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 ilkököl öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlerken, ülkemiz devlet ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ilkököl 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, ilkököl 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 bulunmuştur.

### 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

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

<sup>2</sup> 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						$\chi^2$	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						$\chi^2$	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						$\chi^2$	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	Yüksekökol veya Lisans						Lisansüstü veya üzeri						$\chi^2$	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 yüksekökol 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), yüksekökol 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 ( $\chi^2_{(2)}=7,006$ ;  $p<,05$ ).

Yüksekökol 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, yüksekökol 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 ( $\chi^2_{(2)}=8,484$ ;  $p<,05$ ).

Yüksekökol 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, yüksekökol 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; ilkökol 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 ilkökol öğretmenleri, kadın ilkökol 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 katılımcı katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kadın ilkökol 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.



## Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile İşlevselliği ve Evlilik Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İbrahim Deniz<sup>1</sup>, Levent Göller<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın üç temel amacı bulunmaktadır. Birinci amaç, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ile evlilik doyumları arasındaki ilişkiyi, ikinci amaç araştırma grubunun evlilik doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını, üçüncü amaç ise araştırma grubunun aile işlevselliği düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırma kapsamında, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan engelli çocuğa sahip 122 ebeveyne Bulut (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Değerlendirme Ölçeği-ADÖ (Epstein, 1983) ve Evlilik Yaşam Ölçeği-EYÖ (Tezer, 1986) uygulanmıştır. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin ADÖ'nün Problem Çözme, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel İşlevler alt ölçeklerine ait puanları ile EYÖ puanları arasındaki ilişkiye, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile bakılmış, evlilik doyumu ile aile işlevselliğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda araştırma grubundaki kadın ve erkeklerin EDÖ puanları arasındaki fark bağımsız gruplar için t testi yöntemiyle incelenmiş, kadın ve erkeklerin evlilik doyumları arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda ise, araştırma grubundaki kadın ve erkeklerin ADÖ'nün Genel İşlevler (Gİ) puanları arasındaki fark bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş, kadın ve erkeklerin genel işlevsellik düzeyleri arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, daha önceki araştırma bulguları ve ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Aile işlevselliği  
evlilik doyumu  
engelli çocuklar

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.03.2017

Kabul Tarihi: 31.03.2017

E-Yayın Tarihi: 28.04.2017

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Öğrencisi, [ibrahimdenizim@gmail.com](mailto:ibrahimdenizim@gmail.com)

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, [golleroglu@hotmail.com](mailto:golleroglu@hotmail.com)

## The Relationship Between Family Functioning and The Satisfaction in Marriage of The Parents Who Have Handicapped Children

### Abstract

This research has three main purposes. The purposes are to analyse firstly the relationship between family functioning and the satisfaction in marriage of the parents who have handicapped children, secondly, whether the levels of satisfaction in marriage of the underresearched group become different according to gender or not and thirdly whether the levels of family functioning of the underresearched group become different according to gender or not. In performed scope of research by relational screening model, Family Assessment Device-FAD (Epstein, 1985) and Family Life Scale-FLC (Tezer, 1986) have been carried out to the 122 families who have handicapped children, being reached by convenience sampling model. In the direction of the research's first aim, it is looked by Pearson moment correlational analysis to the relationship between the points belonging to subscales of FAD problem solving, communication, roles, affective involvement, affective responsiveness, behavioral control, general family functioning of the parents having handicapped children and the points of the FLC, a significant relation between satisfaction in marriage and sub-dimensions of family functioning has been found. In the direction of the research's second aim, the difference between FLC points of the women and men in the underresearched group has been viewed by the independent sample t test analysis and it has been seen not to be any difference between satisfaction in marriage of the women and men. As to the third aim, the difference between the points of the general functioning (GF) of FAD of the women and men in the underresearched group has been analyzed by independent sample t test, it has been seen that there is no difference between points of general function of the women and men. The results obtained have been discussed by linking the results of previous research and related literature.

### Keywords

Family functioning  
satisfaction in marriage  
handicapped children

### Article Info

Received: 08.03.2017

Accepted: 31.03.2017

Online Published: 28.04.2017

### Giriş

Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailenin gerek bireysel, gerekse toplumsal yaşam açısından büyük önemi vardır. Kişilerin beden ve ruh sağlığı için gerekli sevgi, şefkat, yakın ilgi ve bakım bulabilecekleri en doğal ortam ailedir. Kişi, içinde doğduğu aile aracılığıyla hayatla temas kurar, öğrenir, etkiler ve etkilenir. Aile, rolleri, iletişim kalıpları ve duygusal ortamıyla kişinin gelişim ve işlevini etkilediği gibi (Çavuşoğlu, 2007), bir sistem olarak kendi üyelerine yaşam doyumlarını artırma, sorumluluk duygusu kazanma, ait olma ve öz güven kazanma ihtiyaçlarını karşılama olanağı da sağlamaktadır (Gladding, 1998).

Ailenin görevlerini yerine getirebilmesinin, hem aile üyelerinin ruh sağlığı yerinde ve mutlu bireyler olmasıyla, hem de bir bütün olarak aile işlevselliğinin yüksek ve aile üyelerinin ihtiyaçlarını karşılama konusunda etkin olması ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Sağlıklı bir şekilde çalışan ve güçlü bir aile işlevselliğine sahip ailelerin üyeleri daha az psikolojik problem geliştirirler, aile etkinliklerine daha etkin katılırlar (Petrocelli, Calhoun ve Glaser, 2003), stres yaratıcı durumlara daha sağlıklı ve hızlı uyum sağlarlar (Toly, 2009) ve bu tarz aileler açık kural ve sınırlara sahiptirler (Nazlı,

2009). Bunlara ek olarak aile işlevselliği, aile üyelerinin birbirleriyle, alt sistemlerle ve toplumla olan ilişkilerinden elde ettikleri doyum düzeyi ile de yakından ilgilidir. Aile işlevselliği yüksek olan ailelerin üyelerinin gerek birbirleri ile, gerekse diğer insanlarla kurdukları ilişkiler daha güçlü ve sağlıklıdır (Arslantürk, 2009).

Aileye yeni bir üyenin katılması, aile işlevlerinde, kurallarda, görevlerde ve günlük yaşamın rutinlerinde değişiklik gerektirmektedir. Aileye yeni bir bireyin katılmasıyla anne babanın eş olarak birbirlerinden, hayatlarından, mesleklerinden, yakın çevrelerinden ve toplumdan beklentileri farklılaşır. Anne ile bağımlılık ilişkisi içinde olan bebeğin bakıma olan yoğun ihtiyacı, aile üyelerinin çoğunlukla kendi ihtiyaçlarını erteleyerek bebeğin ihtiyaçlarına odaklanmalarına neden olur. Aile üyelerinin sorumlulukları artarken, ebeveynlerin arkadaşları ile geçirdikleri ya da kendilerine ayırdıkları zaman azalmaktadır (Özşenol ve diğerleri, 2003).

Bu bağlamda çocuk sahibi olmanın, ailelerin sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarını gerektiren, zorlayıcı ve önemli bir yaşam olayı olduğu söylenebilir.

Çocuk sahibi olmanın ebeveynlere getirdiği doğal zorluklara ek olarak, çocuğun engelli olması, ebeveynler tarafından daha zorlayıcı ve stres yaratıcı bir durum olarak yaşanmaktadır (Akandere, Acar, Baştuğ; 2009; Doğru ve Arslan, 2006). Özellikle engelli bir çocukla sürekli bağımlılık ilişkisi içinde olmanın, çocuğun özel bakım ve eğitime gereksinim duymasının ve gelecek endişesini sürekli yaşamının, ebeveynlerin yaşadıkları stres ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015). Buna ek olarak engel türü ne olursa olsun, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin daha fazla engellenmişlik duygusu, yüksek düzeyde depresyon belirtileri ve daha fazla sağlık sorunu gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ve bu aile üyelerindeki stres düzeyinin zaman zaman üyelerde işlev kaybına neden olabilecek kadar arttığı ifade edilmektedir (Heiman, 2002; Keskin, Bilge, Engin ve Dülgerler, 2010). Tüm bunlara ek olarak engelli çocuğa sahip olmanın, ekonomik olarak da aileleri zorladığı ve ekonomik zorlukların da engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı stresin artmasında etken olduğu bildirilmektedir (Doğru ve Arslan, 2006).

Engelli çocuğa sahip olmanın stres yaratıcı özelliğine karşın, sosyal desteğe erişim olanağı ve etkili aile işlevselliği gibi ailenin sahip olduğu kaynakların, ailelerin yaşadıkları bu zorluklarla başa çıkmaları konusunda aileye olumlu katkıda bulunabilecek önemli etkenlerden olduğu kabul edilmektedir (Dyson, 1996). Sağlıklı aile işlevselliğine sahip aileler yaşadıkları diğer sorun alanlarında olduğu gibi, engelli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği olumsuz yaşantılarla, aile işlevselliği düşük olan ailelere oranla daha rahat bir şekilde başa çıkabilmektedirler (Özşenol ve diğerleri, 2003). Ailenin açık kurallara ve rollere sahip olması, aile üyelerinin sınırlarının olması ve her bir aile üyesinin diğer üyelerin sınırlarına saygı göstermesi, aile üyelerinin iletişimlerinde açık olması ve duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmesi gibi aile işlevselliğini arttıran faktörlerin, ailelerin zorlayıcı yaşam olayları ile başa çıkmasını kolaylaştıran etkenlerden olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda engelli çocukların ailelerinin aile işlevselliğine yönelik araştırmaların önemli olduğu söylenebilir.

Aile işlevselliğine ilişkin Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, toplumsal olarak ailenin işlevleri ile ruh sağlığının ve aile danışmanlığının çalışma alanı olan aile işlevselliği kavramlarının sıklıkla bir arada ya da bir birinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında gözlenen bu kavram karmaşasının azaltılmasına katkı sunmak amacıyla aile işlevselliği ve aile işlevselliğinde önemli yer tutan iki modelle ilgili bilgi verilmiştir.

### *Aile İşlevselliği*

Aile İşlevselliği kavramı alanyazında değişik ve geniş anlamlarda kullanılsa da (Toly, 2009); kavramın genel olarak ebeveynlik stilleri, görevler, roller, inançlar, uyum, yapı, yeterlilik, kohezyon, sınırlar, çatışma, iletişim ve problem çözme gibi alanları kapsadığı belirtilmektedir (Headman, 2003). İlk olarak, Sistem Teorisi'nin ortaya koymuş olduğu temel kavram ve önermelerden yola çıkan bir grup psikoloğun 1950'li yıllarda McGill Üniversitesi'nde, ailelerin aile danışmanlığı bağlamında sınıflandırılması, değerlendirilmesi, aile danışmanlığı ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve ortaya çıkan ürünlerin klinik müdahalelerde kullanılması amacıyla araştırma yapmaya başlamasıyla gündeme gelmiştir (Headman, 2003; Toly, 2009). Ortaya çıkan kavramlar 1970'li yıllarda McMaster Üniversitesi'nde daha da geliştirilmiş ve şu anki bilinen adıyla McMaster Aile İşlevselliği Modeli adını almıştır (Headman, 2003). McMaster Aile İşlevselliği Modeli ve bir diğer önemli aile işlevselliği kuramı olan Beavers Aile İşlevselliği Sistem Modeli şu şekildedir:

### *McMaster Aile İşlevselliği Modeli*

Aile işlevselliği temel kavramlarının tanımlanması ve klinik çalışmalarda uygulayıcılara etkili bir müdahale sistemi çerçevesi sunulması amacıyla geliştirilmeye başlanan model, bu amaç doğrultusunda oluşturulan: 1) çok boyutlu bir aile işlevselliği modelini 2) aile işlevselliği yapısını değerlendirmeye uygun değerlendirme araçlarını ve 3) iyi yapılandırılmış bir müdahale sürecini içerir. Sisteminin yapı ve işlevlerine odaklanan McMaster Aile İşlevselliği Modeli, Sistem Teorisi'nin şu temel varsayımlarına dayanır (Miller, Christine, Gabor, Bishop, Epstein; 2000):

1. Ailenin her bir parçası bir biri ile ilişki içindedir.
2. Ailenin herhangi bir parçası, diğer parçalardan bağımsız şekilde anlaşılabilir.
3. Aile işlevselliği, her bir üye ya da alt grubun tek başına basit bir şekilde değerlendirilmesi ile tam olarak anlaşılabilir.
4. Aile yapısı ve düzeni, aile üyelerinin davranışlarını güçlü bir şekilde etkileyen önemli faktörlerdir.
5. Aile içindeki transaksyonel kalıplar, aile üyelerinin davranışlarını önemli ölçüde şekillendirir.

Model, aile işlevselliği ile ilgili bütün boyutları kapsamamak ve aileleri sınıflandırmamakla beraber (Amado, 2005), klinik anlamda kullanışlı *problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü* şeklinde altı aile işlevselliği boyutu tanımlar

(Nadir, 2010). Modelde ifade edilen herhangi bir boyuta, diğerlerinden daha fazla odaklanılmaz ve ailenin karmaşık doğasının bütünüyle anlaşılabilmesi için her boyutun değerlendirmeye alınması gerektiği ifade edilir. Bir boyut olarak tanımlanmasa da Fonksiyonel Olmayan Transaksiyonel Örüntüler (Dysfunctional Transactional Patterns), aile üyeleri arasında bir ya da daha fazla boyutta ortaya çıkan, bozulmuş aile işlevselliği yapısıyla ilgili genel etkileşim örüntüsü olarak tanımlanır. Kavramın, bozuk aile işlevselliğinin temel nedeni olmadığı, bununla birlikte bir bütün olarak aile ya da alt sistemler arasındaki kaygının azaltılmasına hizmet ettiği kabul edilir (Miller ve diğ., 2000).

Yukarıda da ifade edildiği gibi modelin geliştirilmesinde en önemli amaçlardan biri, klinik olarak uygulamaya hazır, işlevsel ve elle tutulur bir aile danışmanlığı modeli ve ölçme araçları geliştirmektir. Bu amaçla geliştirilen ölçme araçlarından yaygın olarak Epstein (1983) tarafından geliştirilen ve Bulut (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Değerlendirme Ölçeği (Family Assesment Device-FAD), daha az yaygın olarak da McMaster Klinik Değerlendirme Ölçeği (McMaster Clinical Rating Scale-MCRS) (Miller ve diğ., 1994) ve McMaster Aile İşlevselliği Yapılandırılmış Görüşmesi (McMaster Structured Interview for Family Functioning-McSIFF) (Bishop ve diğ., 1980) kullanılmaktadır (Miller ve diğ., 2000).

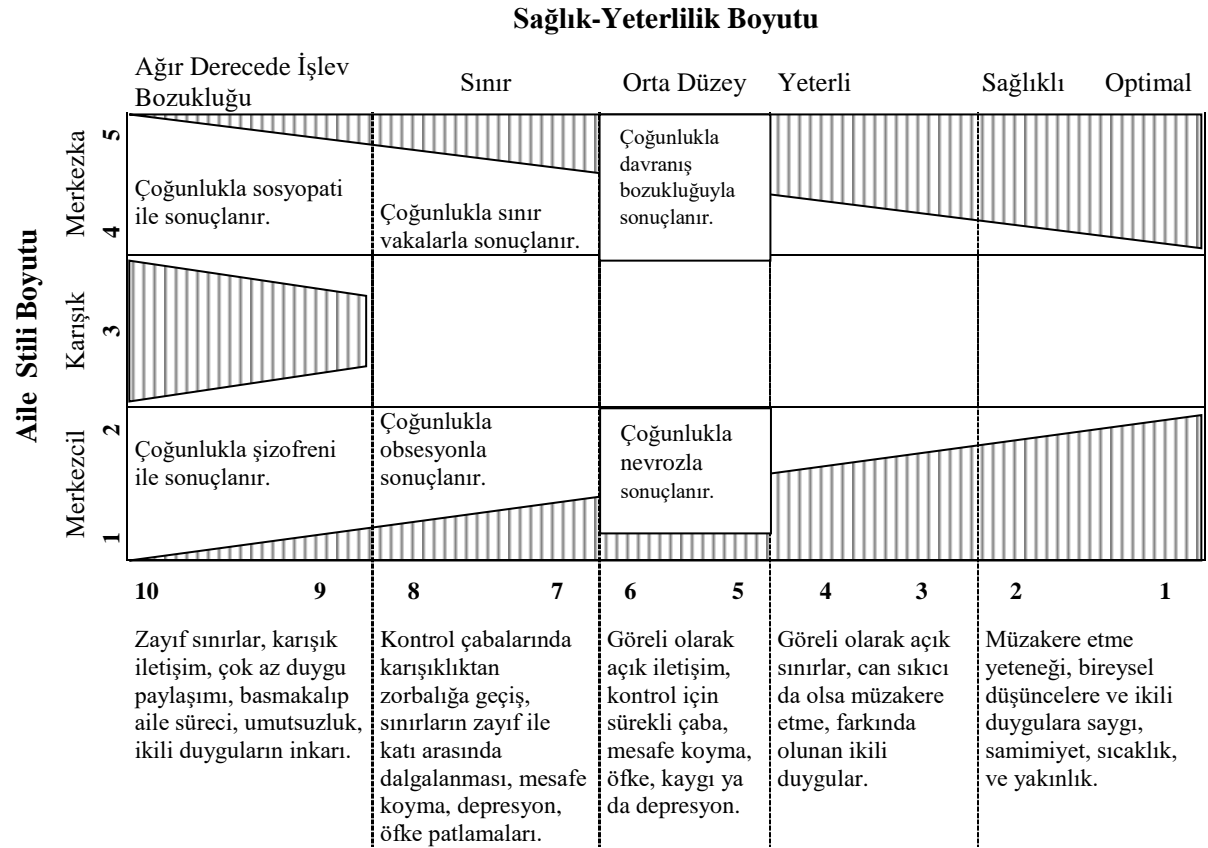
Problem Merkezli Sistem Aile Terapisi (Problem Centered System Therapy of the Family-PCSTF), McMaster Modeli'nin aile terapisine uygulanması amacıyla Epstein ve Bishop (1981) tarafından geliştirilmiş bir aile terapisidir. Bu yaklaşım; yüksek düzeyde yapılandırılmış, çok boyutlu, farklı aile terapisinin katılımına olanak sağlayan ve *değerlendirme, sözleşme yapma, sağaltım ve sonlandırma* şeklinde aşamalandırılmış bir müdahale süreci olarak tanımlanır. Terapideki amaç, değerlendirme aşamasında tespit edilen problemlerin sistematik bir şekilde ortadan kaldırılmasıdır. Bu nedenle, davranışsal değişimleri gerçekleştirmek için aile üyelerinin yerine getireceği görevleri düzenleyerek, oturumlar arasında bunların gerçekleştirilmesini sağlamak ve çeşitli tekniklerin kullanımı aracılığıyla, aile üyelerinin kendi problemlerini başarılı şekilde çözme becerilerini geliştirecek bilişsel ve davranışsal değişimleri sağlamak, terapi sürecinin en temel iki amacıdır (Epstein ve Bishop, 1981).

#### *Beavers Aile İşlevselliği Sistem Modeli*

Beavers Aile İşlevselliği Sistem Modeli, *aile yeterliliği* (competence) ve *aile stili* olmak üzere iki boyuta ağırlık verir (Beavers ve Hampson, 2000). Yeterlilik boyutu; ulaşılabilir bilgi, ailenin yapısı ve sistemin uyumuna yönelik esnekliği ile ilgilidir. Sağlıklı aile işlevselliğine sahip aileler bu bağlamda; daha fazla esnek ve uyum yeteneğine sahip (negentropic), daha fazla müzakere eden ve stres yaratıcı durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilen özellikler gösterebilmektedirler. Aile stili ise, aile etkileşimlerinin karakteristik özelliklerini içerir ve aileye göre içe yönelik-merkezcilden (centripetal), dışa yönelik-merkezkaç (centrifugal) doğru farklı tonlarda kendini gösterir. Merkezci aileler, aile içinde zaman geçirmeyi, merkezkaç aileler ise tersine aile dışında zaman geçirmeyi daha çok tercih ederler. İşlevsel ailelerde merkezci ve merkezkaç boyutlar dengeli bir şekilde kullanılmakta

olup, bazı aktiviteler aile odaklı olurken, bazı aktiviteler sosyal çevreye odaklıdır (Beavers ve Hampson, 2000). Öte yandan işlevsel olmayan ailelerde aile ilişkilerinin ya abartılmış bir içe yönelimle merkezci bir şekilde aileye aşırı bağlılık, her şeyin aile içinde yapılıp bütün davranışların kontrol altında tutuluyor olması; ya da dışa yönelik-merkezkaç tutum ve davranış içinde, bütün faaliyetlerin aile dışında yapılıp, dış çevreye ve aile dışından kişilere odaklanması söz konusudur; bu son aile stilinde aile bağlarının çok gevşemiş olduğu gözlenmektedir (Saydam ve Gençöz, 2005).

Şekil 1. Beavers Sistem Modeli



Şekilde 1'de görüldüğü gibi kurama göre ailenin yeterliliği artarken hem abartılı merkezci hem de abartılı merkezkaç davranışlar azalmaktadır. Yeterli aileler, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli şekillerde değişir ve yeni durumlara uyum sağlarlar. Örneğin küçük çocuğu olan aileler doğal olarak daha merkezci bir yapı gösterirken, küçük çocukların yetişkinlik yaşamına ulaşmasıyla bu ailelerden daha dışa dönük bir yapıya evrilmeleri beklenir (Orlando, 2002).

Beavers ve Hampson (2000) ailelerin, yetkinlik ve aile stili boyutlarında dokuz gruba ayrılabilirliğini ve bu gruplandırmanın, gerek klinik uygulamalar, gerekse araştırmalar sonunda ortaya çıkan bulgular temelinde oluşturulduğunu ifade eder. Bu gruplar şu şekildedir:

#### 1. Grup: Optimal aileler

Etkili işlevsellik gösteren ailelerdir. Aile üyeleri davranışlarının, davranışlarının neden olduğu sonuçların ve bunları değiştirebileceklerinin farkındadırlar. Yakınlık, istenen bir duygudur ve



genellikle bulunur. Başkalarının görüşlerine saygı duyulur ve eşit güce dayalı etkileşimler önemlidir. Kişisel seçimler ve algılar saygı görür, üretken müzakerelere izin verilir ve aile, mükemmel bir problem çözme becerisine sahiptir

### *2. Grup: Yeterli aileler*

Yeterli aileler, optimal ailelere göre daha fazla kontrol odaklıdırlar ve çatışmaları çözmek için sıklıkla tehdit ya da doğrudan güç kullanma yöntemine başvururlar. Yeterli olmakla birlikte daha az yakınlık, güven, eğlence ve doğallık vardır. Basmakalıp ve geleneksel cinsiyet rolleri, güçlü ve duygusuz erkek ve depresyondaki kadın figürü oldukça yaygındır.

### *3, 4 ve 5. Grup: Orta düzey aileler*

Aile işlevselliği bozulmuş ilk üç grup, *Orta Düzey Aileler* olarak adlandırılır. Bu aileler genellikle işlevsel ancak kırılabilir ve psikolojik problem yaşamaya müsait ebeveyn ve çocukları barındırır. Güç kazanma ve müzakere etmeden disipline etme çabaları yaygındır. Bu ailelerde bazen annenin, bazen babanın tercihi; bazen de her ikisinin de fikir birliğiyle bir çocuk şamaroğlanı olarak seçilir. Merkezci orta düzey ailelerin üyeleri başarılı olabilmek için açık bir şekilde otoriter bir kontrol kullanırlar, merkezkaç orta düzey aileler ise kontrol için tehdit kullanırlar ancak bunun başarılı olmasını beklemezler. Karışık (mixed) orta düzey aileler ise merkezci ve merkezkaç davranışlar arasında sürekli gelir giderler.

### *6. ve 7. Grup: Sınır aileler*

Sınır aileler, üyelerinin, baskın olmak için sürekli ancak etkisiz güç elde etme çabalarıyla kendini gösterir. Üyeler, kendi ya da diğerlerinin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için çok az beceriye sahiptir. Sınır merkezci ailelerde kaos, davranışlardan çok sözlerde ortaya çıkar ve kontrol savaşları yoğun olmakla birlikte gizlidir. Aile üyelerinde ağır obsesyon ve anoreksiya görülebilir. Sınır merkezkaç ailelerde ise öfke daha fazla açığa vurulur, ebeveyn dayanışması dikkat çekici düzeyde zayıftır ve şiddetli kavgalar düzenli şekilde görülür.

### *8. ve 9. Grup: İşlevselliği ağır düzeyde bozulmuş aileler*

İşlevselliği ağır düzeyde bozulmuş ailelerde temel hasar, iletişim ve iletişimin en temel gerekliliği olan ahenginde (coherence) oluşmuştur. Buna bağlı olarak, çok sınırlı müzakere ve uyum yeteneği sergilerler. Aile işlevselliği kaotiktir çünkü kontrol, gizli ve dolaylı anlamlar aracılığıyla yürütülmeye çalışılır. Ağır düzeyde işlevselliği bozulmuş merkezci ailelerde, bireyleşme ihtiyacı ile ailenin sürdürmeye çalıştığı bütünleşme davranışları arasında güçlü çatışmalar ortaya çıkar, diğer kişi ya da ailelere neredeyse tamamen kapalıdırlar ve komşuları tarafından nadiren görülürler. Kurama göre merkezkaç ailelerde ise aile ile toplum arasındaki sınırlar zayıftır ve üyelerde açık düşmanlık gözlenir.

Gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde, engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliklerinin değerlendirildiği çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların; engelli çocuğa sahip olan ve olmayan ailelerin karşılaştırıldığı (Akıncı, 2007; Dyson, 1996, 1997; Sanders ve Morgan, 1997; Sarıhan, 2007), engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliği ile çeşitli değişkenlerin ilişkisinin

incelendiği (Altiere, 2006; Arslantürk, 2009; Özşenol ve diğ., 2003; Vliem, 2009), yalnızca engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliğinin incelendiği (Bircan, 2004; Canbul, 1995; Çelik, 2004; Risdal ve Singer, 2004) ve kültürler arası karşılaştırmalı araştırmalar (Çelimli, 2009) şeklinde olduğu görülmektedir. Türkiye'de farklı engel grupları üzerinde (otizm, zihin engelli, işitme engelli) yürütülen araştırma sonuçları incelendiğinde, engelli çocuğa sahip olmanın aile işlevselliğine etkilerine ilişkin bulguların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Engelli çocuğa sahip ailelerde aile işlevselliğinin daha düşük olduğuna ilişkin çeşitli araştırma bulguları olduğu gibi (Bircan, 2004, Canbul, 1995; Sarihan, 2007), engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliğinin diğer ailelerle farklılık göstermediğine ilişkin araştırma bulguları da mevcuttur (Akıncı, 2007; Özşenol ve diğ., 2003). Bununla birlikte engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevselliği ve evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın, engelli çocukların aileleri ile yürütülecek destekleyici çalışmaların yapılandırılmasında kullanışlı bilgiler ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, engelli çocuğa sahip bireylerin evlilik doyumu ile aile işlevselliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise kadın ve erkeklerin aile işlevselliği ve evlilik doyumlarının farklılık gösterip göstermediğini incelenmesidir.

## Yöntem

### *Evren ve Örneklem*

Araştırma kapsamında, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan ve çeşitli özel eğitim okullarında eğitim almakta olan engelli çocukların ailelerinden, çalışmaya katılmaya gönüllü toplam 138 anne ve babaya ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden, eksik ya da yanlış doldurulmuş 16 tanesinin çıkarılmasıyla 122 ölçek grubu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılanların cinsiyet, evlenme yaşı, ortalama evlilik yılı ve eğitim durumuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	N	Yaş Ortalaması	Evlenme Yaşı Ortalaması	Evlilik Yılı Ortalaması	Eğitim Durumu	
Kadın	80	40.9	22	18.5	Okur-yazar	10
					İlkokul mezunu	37
					Orta okul mezunu	10
					Lise mezunu	14
					Üniversite mezunu	9
Erkek	42	36.4	20.3	16.2	Okur-yazar	4
					İlkokul mezunu	15
					Orta okul mezunu	8
					Lise mezunu	7
					Üniversite mezunu	8

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ebeveynlerin %65.6'sı kadın, % 34.4'ü erkektir. Erkeklerin yaş ortalaması 40.9, kadınların yaş ortalaması 36.4'tür. Erkeklerin evlenme yaş ortalaması 22, kadınların evlenme yaş ortalaması 20.3'dür. Erkeklerin ortalama evlilik yılı 18.5, kadınların ise 16.2'dir. Araştırma grubunun eğitim durumuna ilişkin verilere bakıldığında ise katılımcıların

%11.5'inin (n=14) okur yazar, %42.6'sının (n=52) ilkokul mezunu, %14.8'inin (n=18) orta okul mezunu, %17.2'sinin (n=21) lise mezunu %13.9'unun (n=17) ise üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Evlilik Yaşam ölçeği kullanılmıştır.

#### ***1. Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılanların yaş, cinsiyet, evlilik yaşı, evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, engelli çocuk sayısı değişkenlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş formdur.

#### ***2. Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)***

McMaster Aile İşlevleri Modeli'nin, klinik olarak aileler üzerinde uygulanması sonucunda Epstein (1983) tarafından geliştirilen ölçek, ailenin işlevlerini yerine getirip getiremediğini, aile üyelerinin algılamalarına göre değerlendirmeyi sağlayan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, toplam 60 madde ve yedi alt öleekten oluşmaktadır. Alt öleekler Problem Çözme (PÇ), İletişim (İLT), Roller (ROL), Duygusal Tepki Verebilme (DTV), Gereken İlgii Gösterme (GİG), Davranış Kontrolü (DK) ve Genel İşlevler (Gİ)'dir. Ölçek puanları 1.00 ile 4.00 arasında değişmekte, puanların yükselmesi (>2.00), aile işlevlerindeki sağlıksızlığa işaret etmektedir (Miller ve diğ., 1985). Ölçeğin ülkemizdeki uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Bulut (1990) tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu için alt öleeklere ait test-tekrar test güvenilirliği katsayılarının .62 ile .90 arasında, iç tutarlık katsayılarının ise .38 ile .86 arasında değiştiği ifade edilmektedir (Bulut, 1990).

#### ***3. Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ)***

Evlilik Yaşam Ölçeği, eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Tezer (1986) tarafından geliştirilmiş, 10 sorudan oluşan 5'li dereceleme tipi (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) bir öleektir. Öleekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Öleekten alınan yüksek puan, evlilik doyumunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ölçek, evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ( $t=6.23$ ,  $p<0.01$ ). Bu bulgu, ölçeğin dış ölçüte göre geçerliğinin kanıtı olarak gösterilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenilirlik katsayısı 0.85; iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda 0.88, kadın grubunda 0.91 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada katılımcıların evlilik doyumu ve aile işlevselliği puanları arasındaki ilişkiye, Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile bakılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon

katsayısı, aralık ya da oran ölçeğinde ölçülen iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak üzere kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012) ve bu analizin kullanılabilmesi için iki değişkenin de normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırma grubunun ADÖ ve EYÖ puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013), basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında değişmesi durumunda dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Buna göre araştırma grubunun hem ADÖ puanlarının (basıklık: -1.71, çarpıklık: -1.81), hem de EYÖ puanlarının (basıklık: -1.27, çarpıklık: 1.68) normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, kadın ve erkeklerin evlilik doyumu ve aile işlevselliği puanlarının bir birinden farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için, bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Verilerin analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmış, grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda araştırma grubunun aile işlevselliği düzeyleri ile evlilik doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları, Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Aile İşlevselliği Düzeyleri İle Evlilik Doyumu Düzeyleri Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

	PÇ	İLT	ROL	DTV	GİG	DK	Gİ
r	-.232*	-.292**	-.360**	-.344**	-.215*	-.305**	-.517**
Evlilik Doyumu	p	.010	.001	.000	.000	.017	.001
	n	122	122	122	122	122	122

\*\*p<0.01, \* p<0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırma grubunun evlilik doyumu düzeyi ile aile işlevselliğinin tüm boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Büyüköztürk (2012), korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70-1.00 arasında olmasının yüksek, .70-.30 arasında olmasının orta ve .30-0.00 arasında olmasının ise düşük düzeyde bir ilişki olabileceğini ifade etmektedir. Buna göre katılımcıların evlilik doyumu ile problem çözme arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.232$ ,  $p < .05$ ); iletişimle arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.292$ ,  $p < .05$ ); rollerle arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.360$ ,  $p < .05$ ); duygusal tepki verme ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.344$ ,  $p < .05$ ); gereken ilgiyi gösterme ile arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.215$ ,  $p < .05$ ); davranış kontrolü ile arasında orta düzeyde,

negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.305, p < .05$ ) ve genel işlevler boyutu ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r = -.517, p < .05$ ) olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü amaçları doğrultusunda, araştırma grubunun aile işlevselliği ve evlilik doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları, Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kadın ve Erkeklerin Evlilik Yaşamı Ölçeği (EYÖ) ve Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	r
EYÖ	Kadın	80	32.59	10.20	120	.41	.68	.04
	Erkek	42	31.76	11.00				
ADÖ	Kadın	80	2.00	.54	120	-1.27	.20	.11
	Erkek	42	2.13	.59				

Tablo 3'te araştırma grubunun evlilik doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, kadın ve erkeklerin evlilik doyumu düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t_{(120)} = .41, p > .05, r = .04$ ). Araştırma grubunun aile işlevselliği düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında da, kadın ve erkeklerin kadın ve erkeklerin ADÖ genel işlevler alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ( $t_{(120)} = -1.27, p > .05, r = .11$ ).

### Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı, özürlü bir çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik doyumları ile aile işlevselliği arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Araştırma bulguları, özürlü çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ile evlilik doyumları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanyazında aile işlevselliği ve evlilik doyumunun ilişkisine yönelik daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle başka bulgularla kıyaslanamamıştır. Araştırmanın alt amaçları kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, engelli çocuğa sahip anne ve babaların aile işlevselliği düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Elde edilen bu bulgu, daha önce diğer ülkelerde yapılmış çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Örneğin Sgandurra (2001) otizm, down sendromu, serebral palsi ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların ailelerinin aile işlevselliğini incelediği araştırmasında, bu bozukluğa sahip çocukların anne ve babalarının aile işlevselliğinde bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Berryman (2002), doğuştan görme engelli çocukların aile işlevselliğine etkisini araştırdığı araştırmasında, engelli çocuğa sahip anne ve babaların aile işlevselliği arasında bir fark olmadığını ifade etmiştir. Tarter (2012) otizm bozukluğu olan çocukların anne ve babalarının aile işlevselliği arasında bir fark olmadığını bildirmiştir. Aynı şekilde Algoood (2013) yaptığı araştırmada otizm, işitme

engelli, görme engelli, öğrenme engelli ve zihin engelli çocukların anne ve babalarının, Kadučáková (2015) ise öğrenme engelli çocuğa sahip anne ve babaların aile işlevselliği arasında bir fark olmadığını bildirmişlerdir. Türkiye'de ise engelli çocukların anne ve babalarının aile işlevselliğini araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın bir diğer alt amacı kapsamında elde edilen bulgu, engelli çocuğa sahip anne ve babaların evlilik doyumlarının anlamlı farklılık göstermediğidir. Bu bulgu, diğer ülkelerde yapılmış çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Örneğin Stoker (2004), serebral palsili çocukların ailelerinde evlilik doyumunu etkileyen değişkenleri incelediği araştırmasında, anne ve babaların evlilik doyumlarının farklılık göstermediğini bildirmiştir. Shakhmalian (2005) otizmlili çocukların anne ve babalarının evlilik doyumlarını araştırdığı araştırmasında, anne ve babaların evlilik doyumlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini bildirmiştir. Aynı şekilde Weber (2011), yaygın gelişimsel bozukluğu olan anne ve babaların evlilik doyumlarını araştırdığı araştırmasında, anne ve babaların evlilik doyumlarının farklılık göstermediğini bildirmiştir. Türkiye'de ise engelli çocukların anne ve babalarının evlilik doyumlarının farklılık gösterip göstermediğine dair bir araştırmaya rastlanmamasına karşın, evlilik doyumunu ile ilgili çeşitli araştırmalar, anne ve babaların evlilik doyumlarına ilişkin çelişkili sonuçlar vermektedir. Bu araştırmalardan bir kısmı, kadın ve erkeklerin evlilik doyumlarının farklılık göstermediğine ilişkin bulgular ortaya koymaktadır (Erden, 2016; Hünler, 2012; Zeytinoglu, 2013). Buna karşın alanyazında kadın ve erkeklerin evlilik doyumlarının farklılık gösterdiği, kadınların evlilik doyumlarının erkeklere oranla düşük olduğuna ilişkin daha fazla araştırma bulunmaktadır (Aktürk, 2006; Güven, 2010; Kaplan, 2016; Kervancıoğlu, 2016; Koçkan, 2015; Temel, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada elde edilen sonuçların, anne ve babaların evlilik doyumlarının benzer olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalarla tutarlılık gösterirken, annelerin evlilik doyumlarının daha düşük olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları ile çeliştiği söylenebilir.

Aile işlevselliği, aile üyelerinin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından önemli olan konularda ailenin gelişimini olumlu yönde etkileyen kalıpları içerir. Aile işlevselliği yüksek olan aileler belirli sınırlara ve kurallara sahiptir. Bu ailelerin üyeleri kendilerini ailelerinin değerli bir parçası olarak görürler, aile içinde açık iletişim örüntüleri kullanılmaktadır ve üyeler ihtiyaç duyduklarında kendilerini rahatlıkla ifade edebileceklerini bilirler. Buna karşın aile işlevselliği düşük olan aileler, sorunlarını çözmek için işlevsel alışkanlıklara sahip değildir ve ailede çoğunlukla gözle görülür bir kaos hüküm sürmektedir. Engelli bir çocuğa sahip olmanın beraberinde getirdiği zorlayıcı koşullar, duygusal tükenmişlik ve özel eğitime başlama yaşı gibi etkenler, aynı zamanda bireylerdeki aleksitimi gibi ruh sağlığı ile ilişkili başka değişkenleri de etkileyen önemli değişkenlerdir (Aygen, 2011). Örneğin Genç (2015), zihinsel engelli çocuklara sahip anne ve babaların yaşam doyumlarını ve aleksitimik düzeylerini incelediği araştırmasında, zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların aleksitimik özellikler gösterdiklerini, bunun da yaşam doyumları ile negatif yönde bir ilişkisi olduğunu bildirmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, engelli bir çocuğa sahip olmanın, ruh sağlığı ile ilişkili bir çok değişken ile ilişkisi olduğu söylenebilir.

Evlilik doyumu ise bireyin evlilik yaşantılarına ilişkin yaptığı daha çok bilişsel bir değerlendirmedir (Epstein ve Bishop, 1983). Evlilik doyumu, eşlerin evlilikten bekledikleri ve talep ettikleri ile elde ettiklerine inandıkları arasındaki ilişkidir. Eşler, evlilikten bekledikleri ile buldukları arasında bir denge olduğunu düşünürlerse evlilik doyumları yükselir, bunun aksine beklentilerinin gerçekleşmediğine inanırlarsa da evlilik doyumları düşer. Bu araştırma kapsamında elde edilen, engelli çocukların ailelerine ait aile işlevsellik düzeyleri ile evlilik doyumları arasında ilişki olduğu yönündeki bulgu bu bakış açısından değerlendirildiğinde, aile işlevselliği yüksek olan engelli çocuğa sahip ailelerdeki bireylerin kendilerini daha iyi hissettikleri, ihtiyaçlarını daha doyurucu bir şekilde karşılamayı başarabildikleri, bunun da evlilik doyumunun artmasına katkıda bulunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bir çocuğa sahip olmak, bir bütün olarak aile sistemine etki eden, birçok aile için mutluluk kaynağı olabileceği gibi, aynı zamanda stres kaynağı da olabilecek önemli bir yaşam olayıdır. Aileye katılan üyenin engelli olması, çocuğun dünyaya gelmesinin getirdiği olağan sorunların ötesinde bir takım problemleri beraberinde getirir. Böylesi zorlayıcı bir yaşantının gerek aile işlevlerinde, gerekse evlilik doyumunda olumsuz bir takım etkileri olmasını beklemek doğaldır. Bununla birlikte bu araştırmada yalnızca engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ve evlilik doyumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmış, engelli çocuğa sahip olmanın bahsedilen değişkenler üzerindeki etkisi, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma sonuçları, engelli bir çocuğa sahip anne babaların evlilik doyumu ile aile işlevselliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanısıra evlilik ve aile işlevselliği puanlarının cinsiyete göre değişmediği, araştırmanın bir diğer sonucudur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirilirken, bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları olduğunun da vurgulanması gerekir. Bunlardan en önemlisi, engelli çocukların ebeveynlerine yönelik yapılan bu çalışmada örneklem grubunun yaklaşık üçte ikisinin kadın katılımcılardan oluşmasıdır. Araştırma kapsamında daha fazla babaya ulaşılamamıştır. Bunun yanısıra, farklı türde engellere sahip çocukların ebeveynlerin aile işlevselliğine ve evlilik doyumlarına etkisi, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Buradan hareketle, engelli kavramının daraltılarak daha küçük gruplarla (otistik, down sendromlu vb.) yapılacak araştırmaların ve engelli bir çocuğa sahip olan ve olmayan ailelerin evlilik doyumu üzerine yapılacak karşılaştırmalı çalışmaların alanyazına katkı sunacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32
- Akıncı, G. (2007) Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan babaların aile işlevlerini algılamaları ile sosyal uyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F., Aşkar, P. ve Karancı N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne-babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 6-12.
- Aktürk, E.B. (2006). Marital satisfaction in Turkish remarried families: Comparison among marital status, effect of stepchildren, and contributing factors. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Amado, S. (2005) Emotional well-being of first year university student: family functioning and attachment styles. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altire, M.J. (2006) Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eastern Michigan University, Department of Psychology, Michigan.
- Arslantürk C.T. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin kendi ebeveynlerinden algıladıkları destek ile ailenin fonksiyonelliği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beavers, R. ve Hampson, R. (2000). The Beavers System Model of Family Functioning. *The Association for Family Therapy* 22 128-143.
- Berryman, P.S. (2002). The impact of a congenitally blind child upon family functioning and interaction. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Department of Counselor Education, Western Michigan University, Michigan.
- Bircan, G. (2004). Otistik çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, I. (1990). *Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Özgüzel
- Bulut, I. (1993). *Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara:PEGEM.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:PEGEM.
- Boratav, H.B.; Sunar, D., Ataca, B. (2011). Duyguları sergileme kuralları ve bağlamsal belirleyicileri: Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık 2011, 27 (67), 90-101
- Canbul, S. (1995). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerde aile fonksiyonlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Curun, F. (2006). Yüklemeler, iletişim çatışmaları, cinsiyet ve cinsiyet rolü yönelimi ile evlilik doyumu arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çavuşoğlu, F.N. (2007). Evli çiftlerin kendi aile yapı ve işlevselliklerinin, aile orijinleri ile karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelimli, Ş. (2009). Comparative study of family functioning process of families with a child with autism in Turkey and in The United States. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, D. (2004). İşitme engelli çocuğa sahip olmanın aile işlevlerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Çetin, B.T. (2010). Evlilik doyumunun bazı değişkenlere göre yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çınar, L. (2008). Evlilik Doyumu: Cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, S.S.Y. ve Arslan, E. (2006). Zihin ve işitme engelli çocukların ailelerinin kaygı düzeyi ve yaşam kaliteleri yönünden karşılaştırılması. I. Uluslararası Ev Ekonomisi Sürdürülebilirlik, Gelişme ve Yaşam Kalitesi Kongresi 22-24 Mart, Ankara.
- Dyson, L.L. (1996). The experience of families of children with learning disabilities: parental stress, family functioning and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, No:3 280-286.
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school age children with developmental disabilities: parental stress , family functioning and social support. *American Journal of Mental Retardation*, 102(3) 267-279
- Editorial: Empirical approaches to family assesment [Editorial\*]. 2000. *The Association for Family Therapy*, 22:121-127
- Epstein, N. ve Bishop, D. (1981). Problem Centered System Therapy of The Family. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7:23-31
- Erden, A.D. (2016). Kendini izleme tarzı, yakın ilişkilerde yaşanan kaygı ve algılanan eş davranışlarının evlilik doyumu üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Flannery, D.J., Montemayor, R. ve Eberly, M. (1994). The influence of parent negative emotional expression on adolescents perceptions of their relationships with their parents. *Personal Relationships*, 1, 259-274
- Gladding, S. T. (1998). Family Therapy: history, theory and practice. New Jersey: Prentice-Hall
- Güler, A. (2010) Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik doyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, H.C. (2007). Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, N. (2005). İlişkiler ile ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumuyla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, T. (2010). şler arası şiddete yönelik nedensellik-sorumluluk yüklemeleri ve evlilik doyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Petrocelli, J. V., Calhoun, G. B., & Glaser, B. A. (2003). The role of general family functioning in the quality of the mother-daughter relationship of female African-American juvenile offenders. *Journal of Black Psychology*, 29(4), 378-392.
- Sarıhan, C.Ö. (2007). Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algılamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sanders, J.L., Morgan, S.B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or down syndrome: implication for intervention. *Child&Behavior Therapy*, 19:4, 15-32
- Saydam B. R., Gençöz, S.T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 61-74.
- Sgandurra, C.A. The relationship between family functioning and sibling adjustment in families with a child with a developmental disabilities. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Graduate faculty in Educational Psychology, The City University of New York, New York.
- Headman, N.C. (2003). The role of family functioning in treatment engagement and posttreatment delinquency involvement. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State University, College of Human Science, Tallahassee.
- Hünler, O.S. (2002). The effect of religiousness on marital satisfaction and the mediator role of perceived marital problem solving abilities between religiousness and marital

- satisfaction relationship. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sun, Stephen Yu-Kit; Siu-Kau Cheung (1997). Family functioning, social support to families, and symptom remittance of schizophrenia. *Hong Kong Journal of Psychiatry*, 7(2), 19-25.
- Kadučáková, H. Impact of Handicapped Child Care for Family Functioning. *The Journal of Neurological and Neurosurgical Nursing*, 4(4), 158-161.
- Kalyencioğlu, H.D. (2007). Uyum düzeyi düşük olan ve olmayan lise öğrencilerinin aile işlevi algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan, K. (2016). vli bireylerde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların, evlilik doyumuna ve psikolojik iyi oluş durumuna etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaytez, N., Durualp, E. ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeyinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-2014.
- Kazak, A E (1986) Families with physically handicapped children social ecology and family systems. *Family Process*, 25, 265-281
- Kervancıoğlu, H. (2016). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların evlilik doyumunu yordama gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Keskin, G., Bilge, A., engin, E. ve Dülgerler, Ş.(2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 30-37
- Koçkan, S.Y. (2015). Evli çiftlerde otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların evlilik doyumuna etkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 71-91.
- King, L.A. ve Emmons, R.A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5): 864-877
- King, L.A. ve Emmons, R.A. (1991). Psychological, physical and interpersonal correlates of emotional expressiveness, conflict and control. *European Journal of Personality*, 5:131-150
- Leech, N.L., Barret, K.C. ve Morgan, G.A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistics*. New York: Routledge.
- Mahoney,G., O'Sullivan, P., and Robinson, C. (1992). The family environments of children with disabilities: diverse but not so different. *Topics in Early Childhood Special Education* 12(3), 386-402.
- Miller, I., Epstein, N., Bishop, D. ve Keitner, G. (1985). The McMaster Family Assessment Device:Reliability and validity. *Journal of Marital and Family Therapy*, 144:144-150
- Miller, I.W., Keitner, G.I., Whisman, M.A., Ryan, C.E., Epstein, N.B., Bishop, D. (1992). Depressed patients with dysfunctional families: Description and course of illness. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(4) 637-636.
- Miller, I.W.; Christine, E.R.; Gabor,I.K. Bishop, D.; Epstein, N.B. (2000) the McMaster Approach to Families: Theory, assesment, treatment and research. *Journal of family Therapy*, 22, 168-189
- Nadir, U. (2010). Examination of the roles of family functioning, coping styles and basic personality characteristics on depression and anxiety symptoms of mothers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nazlı, S. (2009). *Aile Danışmanlığı* (5. Baskı). Ankara: Anı
- Roberts, C. S., ve Feetham, S. L. (1982). Assessing family functioning across three areas of relationships. *Nursing Research*, 31(4), 231-235.
- Risdal, D. ve Singer, G.H.S. (2004). Marital Adjustment in parents of children with disabilities: a historical review and meta analysis. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 29(2), 95-103
- Shakhmalian, T. How does a child's autism influence parents' marital satisfaction? An exploratory study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, College of Arts and Sciences, San Diego.

- Temel, E.D. (2013). Mediating role of marital satisfaction in the types of infidelity-forgiveness, trait positive affect-forgiveness and coping-forgiveness relationships in married men and women. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tezer, E. (1986). Evli esler arasındaki çatışma davranışları: algılama ve doyum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B.G. ve Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tarter, L. (2012). Family functioning and coping styles: A parents perspective of raising a child with autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Alliant International University, California School of Professional Psychology, San Diego.
- Tunalı, B., ve Power, T. G. (1993). Creating satisfaction: a psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(6), 945-957.
- Tunalı, B., ve Power, T. G. (1993). Coping by redefinition: cognitive appraisal in mothers of children with autism and children without autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 32(1)
- Toly, V.A.B. (2009). Normalization and family functioning in families with a child who is technology dependent. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Case Western Reserve University, Frances Payne Bolton School of Nursing, Cleveland, Ohio.
- Üncü, S. (2007). Duygusal zeka ve evlilik doyumu ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orlando, R. (2002). The Beavers System Model and the relationship between family competency and team effectiveness in self managed family work teams. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Seton Hall University, New Jersey.
- Özşenol, F., Işıksan, V., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R., Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45 (2):156-164
- Vliem, S.J. (2009). Adolescent coping and family functioning in the family of a child with autism. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Michigan, Michigan.
- Weber, P.H. (2011). A comparison of parental stress and marital/couple satisfaction as reported by parents raising children diagnosed with pervasive developmental disorder: An online mixed methods study. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas Woman's University, College Of Professional Education, Texas.
- Yalçın, S.B. (2010). Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zeytinoglu, E. (2013). Evli bireylerin benlik saygısı, kıskançlık düzeyi, evlilikteki çatışmalar ve evlilik doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.