

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
POSTMODERN EĞİTİM ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ogün ÇAKIR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
POSTMODERN EĞİTİM ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ogün ÇAKIR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN

İstanbul – 2017

Tüm kullanım hakları M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

©2017

ONAY

Ogün ÇAKIR tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri” konulu bu çalışma 22/03/2017 tarihinde yapılan yazılı savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	: Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	: Doç. Dr. Süleyman DOĞAN	
JÜRİ ÜYESİ	: Yrd. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER	
JÜRİ ÜYESİ	:	
JÜRİ ÜYESİ	:	

ÖZGEÇMİŞ

- 1997 Maltepe A. Lisesi (İzmir)
- 2006 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2007 İstiklal İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği (İstanbul)
- 2010 Tarık Us İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği (İstanbul)
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş
- 2014 Muallim Naci İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği (İstanbul)
- 2015 Kadirga İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği (İstanbul)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Kadirga İlkokulu (Fatih / İstanbul)

E – Posta : oguncak@hotmail.com

Telefon : +90 506 291 60 84

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, değişen eğitimsel paradigmaların postmodern düşünce eksenindeki niteliklerini ortaya koymak ve temel eğitim programlarının uygulayıcıları olan ilkokul öğretmenlerinin bu niteliklere ilişkin görüşlerine ulaşarak, söz konusu görüşler arasında kişisel ve mesleki kategorilere göre değişim olup olmadığını incelemektir.

Teknolojide durmaksızın yaşanan gelişmeler, bireyler ve toplumlar arası iletişim ve etkileşimin de sınırsız olanaklara kavuşmasını sağlamıştır. Bu denli yoğun ve kesintisiz bir değişim ortamında yerel ile küresel olanın, bireysel ile toplumsal olanın, geleneksel ile popüler olanın arasındaki sınırlar silikleşmeye başlamıştır. Dünyanın herhangi bir noktasında ortaya çıkan yeni düşünsel ve kültürel akımların, tüm bireyleri ve toplumları etkilemesi de bu yüzden kaçınılmaz hale gelmiştir.

Eğitim düşüncesi de bahsedilen bu değişimlerden bağımsız değildir. Bireylerin giderek artan özgürlük talepleri, farklı grupların bir arada yaşayıp kaynaşmaya başlaması, dayatıcı iktidar söylemlerine karşı direnen alt-kültür gruplarının ortaya çıkması, beraberinde yepyeni ve sürekli değişen bir birey profilinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Günümüz eğitim düşüncesinde gerçekleşen değişimler de, işte bu yeni birey profilinin ihtiyaç duyduğu donanımları karşılayabilmek adına yaşanmaktadır.

Yükselen sanayileşme ile birlikte, toplumsal kalkınmayı destekleyici, uyumlu, nitelikli ve verimli bireylere duyulan ihtiyaç; değişen küresel dinamiklerle birlikte çok-kültürlülüğü kucaklayabilen, yüksek iletişim becerilerine sahip, çok-yönlü düşünebilen, sıra dışı olanı anlamaya açık bireylere duyulan bir ihtiyaca doğru evrilmektedir. Bu bağlamda eğitim düşüncesinde de, modernist düşüncenin belirlediği bireysel ve toplumsal nitelikler ile postmodernist düşüncenin önerdiği nitelikler yer değiştirmeye başlamıştır.

Postmodern eğitim düşüncesinin etkileriyle beraber öznel olana yönelen ilgi, birey-temelli yaklaşımların öne çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, söz konusu birey temelli yaklaşımların gerekliliği ile ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitim

olgusunun en temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin, postmodern düşüncenin etkileriyle şekillenmekte olan yeni eğitim anlayışlarına ilişkin görüşleri de önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin, sürekli değişime tâbî olan eğitimsel yaklaşımlara ilişkin destekleyici açılımlar sunacağı düşünülmektedir. Gelecekteki eğitim programlarımızın ve uygulamalarımızın, öğretmenlerimizin de eğitim düşüncesinde yaşanan değişim ve gelişimlerin farkında olarak sürdürülmesinde, bu çalışmada elde edilen bulguların katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın tüm aşamalarında desteğini sunan danışmanım Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN'a ve değerli hocam Dr. Gönül SAKIZ'a; eğitim düşüncesinde gerçekleşen değişimlere dair ufuk açıcı fikirler sunan hocam Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a ve anket sorularının biçimlenmesinde ve yanıtlanmasında yardımlarını esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ogün ÇAKIR

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN POSTMODERN EĞİTİM ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ogün ÇAKIR

Danışman:

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN

Şubat (2017), 142 sayfa

Bu araştırmanın amacı, günümüz düşünce dünyasında önemli bir yeri olan postmodernizmin, eğitim anlayışına yönelik belirginleşen ifadelerini ortaya koymak ve ülkemizde görevlerini sürdürmekte olan ilkokul öğretmenlerinin bu ifadelere ilişkin görüşlerinin kişisel ve mesleki kategorilere göre değişip değişmediğini incelemektir.

Çalışmada, araştırma konusu ile ilgili alanyazın taranmış ve ulaşılmış olan 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 madde elde edilmiştir.

Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşleri;

1. Cinsiyete,
2. Yaşa,
3. Hizmet kıdemine,
4. Eğitim durumuna göre değişmekte midir?

Araştırma evrenini, ülkemiz özel ve devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 302.961 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlenirken, ülkemiz devlet ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan ilkokul 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. 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.

Araştırmada kullanılan anket formu, postmodern eğitim anlayışına ilişkin elde edilen ifadelerden, gelecekteki araştırmalar için ölçek geliştirilebilmesi adına yürütülen bir ön çalışma niteliği de taşımaktadır. Bu bağlamda, doküman incelemesi yoluyla elde edilen söz konusu ifadeler 15 madde şeklinde anket formuna yerleştirilmiş ve ilkokul öğretmenlerinin bu maddelere katılım düzeylerinin belirlenebilmesi için 5'li Likert tipi ölçek formatı kullanılmıştır. Analiz sürecinde kolaylık sağlaması açısından, görüş ifadeleri 3 seçeneğe indirgenip yeniden kodlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili olarak yapılan tüm analizler ,05 hata payında test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

1. Postmodern eğitim anlayışına yönelik olarak anket formunda yer alan 3. Madde için ilkokul öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet kategorisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
2. Postmodern eğitim anlayışına yönelik olarak anket formunda yer alan 6. ve 14. Maddeler için ilkokul öğretmenlerinin görüşleri yaş kategorisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
3. Postmodern eğitim anlayışına yönelik olarak anket formunda yer alan 2., 4., 6. ve 14. Maddeler için ilkokul öğretmenlerinin görüşleri hizmet kıdemi kategorisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.
4. Postmodern eğitim anlayışına yönelik olarak anket formunda yer alan 1., 3. ve 15. Maddeler için ilkokul öğretmenlerinin görüşleri eğitim durumu kategorisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

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 elementary school teachers' specific individual attributes and statements regarding postmodern education.

Documentary study was held to gain the statements regarding postmodern education and 15 statements were placed within the survey form consisting of those which were compiled after a literature inquiry. In this sense, the following questions were explored:

Do the opinions of elementary school teachers vary according to;

1. Gender
2. Age
3. Length of service
4. Level of education?

The participants of this study are the elementary 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.

The findings of the study are the followings;

1. For the 3rd statement in the survey form, it was found that there is a significant difference between elementary school teachers' opinions regarding the gender category.
2. For the 6th and 14th statements in the survey form, it was found that there is a significant difference between elementary school teachers' opinions regarding the age category.
3. For the 2nd, 4th, 6th and 14th statements in the survey form, it was found that there is a significant difference between elementary school teachers' opinions regarding the length of service category.
4. For the 1st, 3rd and 15th statements in the survey form, it was found that there is a significant difference between elementary school teachers' opinions regarding the level of education category.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Alanyazın	7
2.1.1. Postmodernizm.....	7
2.1.2. Postmodern Eğitim.....	12
2.1.2.1. Postmodern Etik ve Pedagoji	23
2.1.2.2. Postmodern Eğitim Programı.....	40
2.1.2.3. Eğitimde Yapılandırmacılık ve Postmodernizm.....	50
2.1.2.4. Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin İfadeler	53
2.2. İlgili Araştırmalar	59
BÖLÜM III: YÖNTEM	65
3.1. Araştırma Modeli.....	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	67
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	69

4.1. Anketin Kişisel ve Mesleki Bilgiler Bölümüne İlişkin Bulgular	69
4.2. Anketin Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Madde-1'in Kategorilere Göre Analizi	70
4.2.2. Madde-2'nin Kategorilere Göre Analizi	72
4.2.3. Madde-3'ün Kategorilere Göre Analizi	75
4.2.4. Madde-4'ün Kategorilere Göre Analizi	77
4.2.5. Madde-5'in Kategorilere Göre Analizi	80
4.2.6. Madde-6'nın Kategorilere Göre Analizi	82
4.2.7. Madde-7'nin Kategorilere Göre Analizi	85
4.2.8. Madde-8'in Kategorilere Göre Analizi	87
4.2.9. Madde-9'un Kategorilere Göre Analizi	90
4.2.10. Madde-10'un Kategorilere Göre Analizi	92
4.2.11. Madde-11'in Kategorilere Göre Analizi	94
4.2.12. Madde-12'nin Kategorilere Göre Analizi	96
4.2.13. Madde-13'ün Kategorilere Göre Analizi	98
4.2.14. Madde-14'ün kategorilere Göre Analizi	100
4.2.15. Madde-15'in Kategorilere Göre Analizi	103
4.2.16. Anket Formundaki Tüm Maddelere İlişkin Görüşlerin Genel Dağılım Analizi	105
BÖLÜM V: SONUÇ	108
5.1. Yargı.....	108
5.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Cinsiyete Göre Değişmekte Midir?	108
5.1.2. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Yaşa Göre Değişmekte Midir?	108
5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Hizmet Kıdemine Göre Değişmekte Midir?	109
5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Eğitim Durumuna Göre Değişmekte Midir?	110
5.2. Tartışma.....	111
5.2.1. Madde-1 İle İlgili Tartışma	111
5.2.2. Madde-2 İle İlgili Tartışma	112

5.2.3. Madde-3 İle İlgili Tartışma	113
5.2.4. Madde-4 İle İlgili Tartışma	114
5.2.5. Madde-5 İle İlgili Tartışma	115
5.2.6. Madde-6 İle İlgili Tartışma	116
5.2.7. Madde-7 İle İlgili Tartışma	117
5.2.8. Madde-8 İle İlgili Tartışma	117
5.2.9. Madde-9 İle İlgili Tartışma	118
5.2.10. Madde-10 İle İlgili Tartışma	119
5.2.11. Madde-11 İle İlgili Tartışma	120
5.2.12. Madde-12 İle İlgili Tartışma	121
5.2.13. Madde-13 İle İlgili Tartışma	122
5.2.14. Madde-14 İle İlgili Tartışma	122
5.2.15. Madde-15 İle İlgili Tartışma	124
5.3. Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	127
EKLER	137

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1.2.1. Kuantum ve Newton Kuramlarının Çeşitli Özelliklere Göre Karşılaştırılması	19
Tablo 2.1.2.2. Modernist ve Postmodern Eğitim Teorilerinin Karşılaştırılması	27
Tablo 2.1.2.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı	69
Tablo 4.2.1.1. Madde-1 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	70
Tablo 4.2.1.2. Madde-1 Skorlarının Yaş'a Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	71
Tablo 4.2.1.3. Madde-1 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	71
Tablo 4.2.1.4. Madde-1 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	72
Tablo 4.2.2.1. Madde-2 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	73
Tablo 4.2.2.2. Madde-2 Skorlarının Yaş'a Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	73
Tablo 4.2.2.3. Madde-2 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	74
Tablo 4.2.2.4. Madde-2 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	74
Tablo 4.2.3.1. Madde-3 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	75
Tablo 4.2.3.2. Madde-3 Skorlarının Yaş'a Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	76

Tablo 4.2.3.3. Madde-3 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	76
Tablo 4.2.3.4. Madde-3 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	77
Tablo 4.2.4.1. Madde-4 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	78
Tablo 4.2.4.2. Madde-4 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	78
Tablo 4.2.4.3. Madde-4 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	79
Tablo 4.2.4.4. Madde-4 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	79
Tablo 4.2.5.1. Madde-5 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	80
Tablo 4.2.5.2. Madde-5 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	81
Tablo 4.2.5.3. Madde-5 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	81
Tablo 4.2.5.4. Madde-5 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	82
Tablo 4.2.6.1. Madde-6 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	83
Tablo 4.2.6.2. Madde-6 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	83
Tablo 4.2.6.3. Madde-6 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	84
Tablo 4.2.6.4. Madde-6 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	84

Tablo 4.2.7.1. Madde-7 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	85
Tablo 4.2.7.2. Madde-7 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	86
Tablo 4.2.7.3. Madde-7 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	86
Tablo 4.2.7.4. Madde-7 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	87
Tablo 4.2.8.1. Madde-8 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	88
Tablo 4.2.8.2. Madde-8 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	88
Tablo 4.2.8.3. Madde-8 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	89
Tablo 4.2.8.4. Madde-8 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	89
Tablo 4.2.9.1. Madde-9 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	90
Tablo 4.2.9.2. Madde-9 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	90
Tablo 4.2.9.3. Madde-9 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	91
Tablo 4.2.9.4. Madde-9 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	91
Tablo 4.2.10.1. Madde-10 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	92
Tablo 4.2.10.2. Madde-10 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	92

Tablo 4.2.10.3. Madde-10 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	93
Tablo 4.2.10.4. Madde-10 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	93
Tablo 4.2.11.1. Madde-11 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	94
Tablo 4.2.11.2. Madde-11 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	94
Tablo 4.2.11.3. Madde-11 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	95
Tablo 4.2.11.4. Madde-11 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	95
Tablo 4.2.12.1. Madde-12 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	96
Tablo 4.2.12.2. Madde-12 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	96
Tablo 4.2.12.3. Madde-12 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	97
Tablo 4.2.12.4. Madde-12 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	97
Tablo 4.2.13.1. Madde-13 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	98
Tablo 4.2.13.2. Madde-13 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	99
Tablo 4.2.13.3. Madde-13 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	99
Tablo 4.2.13.4. Madde-13 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	100

Tablo 4.2.14.1. Madde-14 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	101
Tablo 4.2.14.2. Madde-14 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	101
Tablo 4.2.14.3. Madde-14 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	102
Tablo 4.2.14.4. Madde-14 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	102
Tablo 4.2.15.1. Madde-15 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	103
Tablo 4.2.15.2. Madde-15 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi.....	104
Tablo 4.2.15.3. Madde-15 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	104
Tablo 4.2.15.4. Madde-15 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi	105
Tablo 4.2.16.1. Anket Formundaki Tüm Maddelere İlişkin Görüşlerin Genel Dağılım Analizi.....	106

KISALTMA VE SEMBOLLER

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AIDS : Acquired Immune Deficiency Syndrome (Edinilmiş Bağışıklık Eksikliği Sendromu)

akt. : Aktaran

DNA : Deoksiribo Nükleik Asit

Dü. : Düzenleyen

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Değişen ve dönüşen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyler yetiştirmek, her ulusun kendi kaderini belirleme yolunda atacağı en önemli adımdır. Bireysel ve toplumsal değerlerin, niteliklerin ve tutumların içinde bulunduğumuz düşünce dünyasının dönüşümünden bağımsız düşünülmesi olanaksızdır. Bu bağlamda genelde eğitim anlayışımızın, özelde ise eğitim – öğretim program içeriklerimizin de gözden geçirilmesi ve çağa ayak uydurabilecek bir biçimde yeniden düzenlenmesi önemlidir.

Değişmez, kestirilebilir ve nesnel gerçeklikleri esas alan modern bir dünya algısından, hiçbir şeyin sabit, durağan ve öngörülebilir olmadığı, öznenin biricikliğine ve öznel olanın yüceltilmesine dayanan postmodern bir dünya algısına doğru ilerlemekteyiz (Hokchun, 2002, ss. 56-73). Bu bağlamda hâlihazırdaki eğitim programlarımızın da bu değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmesi ve çağdaş eğitimsel hareketlenmelere adapte olabilmesi için hem kendi programlarımızdaki birey profilinin hem de değişen dünyanın gerektirdiği eğitim anlayışının iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

Modernizmin nesnel ve belirlenimci duruşuna bir karşı çıkış olarak tanımlanabilecek olan postmodern düşünce, öznel olanın evrensel olanla, popüler olanın klasik olanla, yerel olanın küresel olanla arasındaki sınırları muğlaklaştırmış ve bireye dair olanı tüm varoluşsal sürecin merkezine oturtmuştur. Günümüz eğitim anlayışı da böyle bir düşünce dünyasının biçimlendirmekte olduğu birey profilinin ihtiyaçlarına yönelik olarak yeniden şekillenmiş ve yapılandırmacılık olarak adlandırılan yeni bir yaklaşıma tanıklık etmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, eğitimsel etkinliklerin modernizmin yönergeci ve belirlenimci kalıplarından sıyrılmasına olanak tanımıştır. Bilgilenme sürecinin, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin ve sosyal etkileşimlerinin senteziyle gerçekleştiğinin kabulü, öğretim yöntem ve tekniklerinin de sonuç odaklı olmaktan çıkarak, bireyi merkeze alan, süreç odaklı bir kimliğe bürünmesini sağlamıştır.

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, ss. 49-52).

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.

Eğitim faaliyetlerinin hazırlanması, uygulanması ve sürdürülebilmesi açısından en önemli aktörlerden biri olan öğretmenlerin, geleceğin bireylerini yetiştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programlarının içerikleri hakkındaki görüşleri, bu programların etkililiği ve verimliliği bakımından önem taşımaktadır. Postmodern dünya hızla değişen ve devingen bir dünyadır. Bu dünyanın eğitim sistemine dahil olan öğretmenler hem büyük problemlerin kaynağı hem de onların çözücü bileşenleridir (Karakaya, 2003, s. 7).

Her düşünce akımı ve her dünya görüşünde olduğu gibi postmodernizm de kendi fikir yapısı içerisinde silüeti az çok belli olan bir birey modeli ortaya koyar. Postmodernistlerce, insanların dünyaya tarafsızca yaklaşması, onu betimlemesi, anlaması, anlamlandırması ve açıklaması mümkün değildir. Onların iddiasına göre gerçekliği nasıl göreceğimizi, kaçınılması imkânsız olan içsel ön yargılarımız belirlemektedir; bu yüzden nesnellik ulaşılmaması olanaksız bir hayaldir (Aydın, 2006, s. 32). Bu bakımdan postmodern eğitim anlayışının niteliklerinin ortaya konması ve eğitimcilerin gözünden bu eğitim anlayışının

güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, gelecekte oluşturulabilecek eğitim programlarının düzenlenmesinde önem arz edebilecektir.

Problem Cümlesi: İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, hizmet kıdemi veya eğitim durumlarına göre değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, günümüz düşünce dünyasının önemli bir parçasını oluşturan postmodernizmin izinde, postmodern eğitim anlayışına ilişkin belirginleşen ifadeleri ortaya koymak ve ülkemizde görevlerini sürdürmekte olan ilkokul öğretmenlerinin bu ifadelerle yönelik görüşlerinin kişisel ve mesleki kategorilere göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışı, bilginin bireylerin öznel deneyimleri ve tutumları çerçevesinde oluşturulduğu, bireyler arası etkileşime açık ve çok yönlü olduğu kabulünden hareketle, yapılandırmacılık ilkesi uyarınca yeniden şekillenmiştir ve esnekliği arttırılmış programlarla daha dinamik bir işleniş sürecine dâhil edilmeye başlanmıştır. Yapılandırmacılık, bireyin ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri, kendi çevresel ve içsel süreçleriyle (motivasyonlarıyla) gerçekleştirmesi ve işe koştugu bilgiyi, bir sonraki sorunsalın çözümü için evrilterek yeniden yorumlaması esasına dayanır.

Modernizmin günümüz düşünce ve bilim dünyasına bıraktığı mirasın, bireylerin içsel süreçlerini ve toplumların birbirleriyle etkileşim dinamiklerini açıklamada yetersiz kaldığı şeklinde eleştiriler ile ortaya çıkan postmodernizm, sosyal bilimlerin pek çok alanında olduğu gibi, eğitime ilişkin de birtakım açılımlar sunmaktadır. Her ne kadar tanımlama sürecinde pek çok fikir ayrılığı bulunsada, postmodernizmin, modernizmle ayrışan belirgin noktalara sahip olduğu artık kabul edilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek adına postmodern eğitim anlayışına ilişkin alanyazın incelenmiş ve araştırmacının bu incelemelerin ardından elde ettiği 15 ifade anket formuna dahil edilmiştir.

Bu çalışmada, ülkemiz devlet ve özel kurumlarında görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinin, ulusal ve uluslararası alanyazın taramasının ardından elde edilen postmodern eğitim anlayışına ilişkin ifadelerle yönelik görüşlerinin kişisel ve mesleki kategorilere göre değişip değişmediğinin bulgulanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde, aşağıdaki temel soru başlığı altında yer alan alt problemlere yanıtlar aranmıştır;

1. İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
2. İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşleri yaşa göre değişmekte midir?
3. İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşleri hizmet kıdemine göre değişmekte midir?
4. İlkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşleri eğitim durumuna göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, içinde bulunulan dönemin fikir dünyasına hâkim olan akımlardan ve ideolojilerden de 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).

İletişim ve bilgi edinme olanaklarının giderek sınırsızlaştığı günümüz dünyasında, bireylerden söz konusu olanakları en üst düzeyde kullanarak yerel ve evrensel arasındaki ilişkileri çözümlemeleri ve teknolojiyi bilimsel metotların altyapısını oluşturmak suretiyle işe koşarak yerel ve küresel kültürel kodları çözümlemeleri beklenmektedir. “Ulaşımın, iletişimin ve bilgi teknolojisinin çok hızlı gelişmesi nedeniyle bilgi toplumuna geçişte farklı bir insan tipine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır ve dünyayı geniş ölçekte algılayabilen, bilgiyi yorumlayıp kullanabilen, bilgi ve bilim üretebilen yeni bir insan tipine gereksinim duyulmaktadır” (Akyüz, 2012, s. 429).

Her geçen gün iletişim olanaklarının daha da sınırsızlaştığı günümüz dünyasında, bireyler bilim ve teknolojiadaki gelişmelerden çok çabuk haberdar olmakta ve bu gelişmelerden elde edilen olanakları kendi etkileşim ve gelişim ihtiyaçları için özgürce kullanmayı talep etmektedirler. Artık birey, toplumu oluşturan herhangi bir bileşen değildir; kendi içsel süreçlerini sosyal çevresi ile birleştiren, kendine özgü öğrenme ve yorumlama yöntemlerine sahip, evrensel etik değerlerle kendi deneyimlerinden elde ettiği değerleri karşılaştırıp birbirine entegre edebilen, dönüştürebilen bir özne durumuna gelmektedir.

Postmodern düşüncenin günümüz eğitim anlayışının biçimlenmesi üzerindeki etkileri yapılandırmacı yaklaşım düzleminde okunabilmektedir. Postmodernizmin modernizme yönelik eleştirilerinde olduğu gibi, pek çok düşünür ve eğitimci açısından da postmodernizmin sorunlu ve sakıncalı görüldüğü alanlar vardır ve olacaktır; ancak her an yenilenmeye ve dönüşmeye açık bir düşünce dünyasında, eğitim olgusu da asla bu etkilerden bağımsız olmayacak ve bireylerin/toplumların kendilerini bu etkilere adapte edebilmelerinde kilit rolün üstlenecektir. Yapılandırmacılık yaklaşımı da bu minvalde eğitim düşüncesinde bir son nokta olarak görülmemeli ve postmodern düşüncenin etkileriyle her an yeniden şekillenen, değişen ve dönüşen bir geçiş süreci olarak yorumlanmalıdır.

Halihazırdaki eğitim programlarımıza yapılandırmacılık biçiminde girmiş olan postmodern eğitim anlayışı, günümüz genç neslinin kültürel dönüşümünü takip edebilen, onların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verebilen güncel programlar geliştirilebilmesi için bir yol gösterici olabilir. Bu bağlamda postmodernizmin eğitim düşüncesine dair katkı ve açılımlarını anlayabilmek, sağlıklı ve işlerliği sürdürülebilir eğitim programları geliştirebilmek ve eğitimcilerin bu değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmeleri adına önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada şu temel sayıtlardan yola çıkılmıştır:

1. Ankete katılan öğretmenlerin, sorulara samimi şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Ankete katılan ve yurt genelinde çeşitli bölgelerde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinden rastgele seçilen örneklem grubunun ilkokul öğretmenleri evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıklarını belirleyen faktörler şunlardır:

1. Bu araştırma zaman olarak 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma örneklemini olarak ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı olarak elektronik ortamda doldurulan anket formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul: İlköğretim ve Eğitim Kanunu uyarınca, ilköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (Madde 1). Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (Madde 3 - Değişik: 30/3/2012 - 6287/1 md.) (MEB Mevzuatı). 2012 yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle “İlköğretim Okulu” ibaresi “İlkokul” ibaresi ile değiştirilmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Postmodernizm: Modernizmin akılcı ve evrenselleştirici duruşuna bir başkaldırı mahiyetinde; bilginin öznel ve görelî olduğu, politik, kültürel ve tarihsel okumaların ortak bir gerçeklik kabulü üzerinden yapılamayacağı, kalıcı ve statik bir dünya algısı yerine geçici, dinamik ve olumlayıcı bir dünya algısının yüceltildiği düşünsel oluşumdur.

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak (Ertürk, 1998, s. 13) tanımlanabilir.

BÖLÜM II: ALANYAZIN / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Alanyazın

2.1.1. Postmodernizm

Esas olarak modernizmin temellendiği aydınlanma düşüncesi ve beraberinde getirdiği sanayileşme, ilerleme, eşitlik, özgürlük gibi kavramlara karşı şüpheci bir duruş sergileyen postmodernizm için Tezcan (1993, s. 39), “Sanayi sonrası toplumunu ifade eden ve bugün yeni bir uygarlığı, çağı temsil eden geniş kapsamlı bir kavramdır” demektedir. Postmodernizm, tüm düşünürlerin üzerinde fikir birliğine vardığı bir anlam taşımamaktadır. Kültür, sanat, eğitim, ekonomi ve politika alanlarında birbirinden farklı postmodernizm tanımları yapılabilmektedir. “Postmodernizm, ne herhangi bir kuram ne de bir ilkeler bütünü değildir. Postmodernizme özgü bir metodolojik özellikten de söz edilememektedir” (Şaylan, 2009, s. 33).

Modernizmle ilişkisi bağlamında ele alındığında; içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uyduracak biçimde modernizmin güncellenmiş bir devamı mı olduğu, yoksa onu aşan, ondan bütünüyle bir ayrılmayı, ona karşı çıkmayı ifade eden yeni bir paradigma mı olduğu tartışılabilen postmodernizme dair pek çok tanım yapılmaktadır. Sözcük kökeni bakımından post- ön takısı ile ayrıldığı modernizmle bağlantısı üzerinden değerlendirildiğinde postmodernizm, genel olarak modernizmin, modernizmin temel kavramlarından biri olan rasyonelliğin ve bilimsel temsil felsefesinin (epistemolojinin) yadsınması olarak düşünülebilmektedir (Jencks, 1992; akt. Şaylan, 2009, s. 33).

Bilginin doğası ve kapsamı (epistemoloji) çerçevesinde ele alındığında, modernizmin ölçülebilirlik ve ölçümlerden elde edilecek bir kesinlik arayışında olduğu söylenebilir. Evrende olup biten her şeyin, ister mekanik ister sosyal olgular olsun, belirli fizik kuralları ve matematiksel denklemlerle açıklanabileceği düşüncesi; beraberinde bu düşüncenin bir dünya görüşü haline geldiği ideolojik bir kurulumla da dönüşür. Kesinlik ve ölçülebilirliğin tercih edildiği bir durumda, belirsiz ve muğlak olanın denetim dışı kalacağı ve reddedileceği ortadadır. İnsan ilişkilerini açıklamada, toplumlar arası etkileşimleri ifade etmede, bireylerin bilgi edinme, bilgiyi kullanma ve yorumlama süreçlerini formülize etmede belirli değişkenlere dayalı denklemler kullanmak, mükemmel bir sistematığa oturmuş, kontrol edilebilir ve yordanabilir bir var oluş modeli

tercihine işaret eder. Ancak böyle bir model, insan yaşamını saf akıl yürütme ve olasılıklar zemininde açıklama gayreti yüzünden totaliter ve tektipleştirici olma riski taşıyacaktır.

Fransız düşünür Foucault (2012), bilginin modernizmin bakış açısıyla saf akıl ürünü olamayacağını ve farklı iktidar ve politika koşulları altında değişiklik gösterebileceğini öne sürer. Ona göre iktidar, bilginin kullanım mahiyetini belirlemekte ve kitlelerin disipline edilmesi yönünde bilgiyi nesnelleştirmektedir. Beşeri bilimlerin, insana ve topluma dair olan bilginin, matematik bilimlerde olduğu gibi değişmez ve yordanabilir kalıplar dâhilinde işleyemeyeceğini öne süren Foucault, modern pozitif bilim anlayışının, iktidarlardan tarafından belirli zümrelerin (özellikle burjuvazi) kitleler üzerinde söz ve kontrol sahibi olabilmesi adına kötüye kullanılabileceğine işaret eder. Ona göre, toplumların içinde yaşamakta oldukları gerçeklik, modernizmin bilgi anlayışından (epistemoloji) miras kalan baskıcı rasyonalizmin dayattığı bir kurgudur. “Hakikat üretilir. Bu hakikat üretimleri iktidardan ve iktidar mekanizmalarından ayrı değildir; çünkü hem bu iktidar mekanizmaları bu hakikat üretimlerini mümkün kılar, bunlara yol açar, hem de bu hakikat üretimlerini kendinde bizi bağlayan, birleştiren iktidar etkileri vardır” (Foucault, 2012, ss. 173-174).

Postmodernizm, dünyanın algılanışında referans noktası olarak bilimsel bilginin değil de, öznel bilginin kabul edilmesi gerekliliğine dayanır. Postmodernizm, bilimsel hakikat arayışı karşısında oldukça net bir tutum takınır: “Öznelerden bağımsız, nesnel hakikat diye bir şey aramak boşunadır, zira içerisinde yaşadığımız farklı kültürel çerçeveler, farklı hakikatler üretirler. Bir başka deyişle, hakikat görelidir” (Albert, Chomsky, Hernan, 2007, s. 10). Benzer şekilde Moles (2012, s. 33) da, nesnel bilginin dışında, ölçülebilirlik esasına dayanmayan bilgilerin bulunduğunu ve bunların da yaşamın her alanına işleyen önemli birikimler teşkil ettiğini şu şekilde öne sürer: “Günlük yaşamımızda ve çevremizde, doğanın dünyasına ait olmayan şeyler bulunmaktadır; bunlar birtakım renkler ve biçimlerdir, diğer insanlardır, bilinç alanımızdaki izlenimlerdir ve bu izlenimler, çok uzun zamandır bilmediğimiz ve içimizden -fizikçi, astronom ve biyolog dâhil- hiç kimsenin varlığını ve genel niteliğini reddedemeyeceği yasalara göre yinelenmekte veya yenilenmektedirler”.

Bauman (2013), modernitenin dünyevi olanı akılsal dayatmalarla evrenselleştirme çabasında olduğunu ve kaosa karşı düzeni, müphem olana karşı kesinliği öne sürerek,

mutlak doğruya dayalı, uzlaşımli bir siyasal sitem ortaya çıkarmayı hedeflediğini şu şekilde ifade etmektedir: “Modern uygarlığı, yapısal ilke ve anayasal değer olarak benimseyen insanlar, öteki insanların başkılığını parçalayarak ve ortaya çıkan parçaları da asimile ederek, bunlar üzerinde tahakküm kurmayı hedeflemişlerdi” (Bauman, 2013, s. 297). Ona göre 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 kaldırılabilir: “Modernlik evinin sakinleri, sürekli olarak, zorunluluk durumunda rahat olmaları ve olumsuzluk karşısında da mutsuzluk duymaları yönünde eğitiliyorlardı. Bu sakinlere söylendiğine göre, olumsuzluk, kişinin kaçması gereken bir rahatsızlık ve endişe durumuydu; bundan kaçmanın yolu da bağlayıcı bir norma tabi olmak, böylelikle de farklılığı ortadan kaldırmaktı” (Bauman, 2013, s. 298).

İnsanoğlunun Dünya’yı ve evreni anlama, anlamlandırma çabalarının bir ürünü olarak ortaya çıkan felsefe ve bilimsel bilgi, günümüz dünyasının karmaşık, geçici, eklektik ve çok katmanlı ilişkiler ağını betimlemede ancak sınırlı bir düzeyde etkili olabilmektedir. Bireylerin tutumları ve beğenileri belirli kriterler çerçevesinde sayısal birimlerle ifade ve analiz edilebilse de, bu tutum ve beğenilerin yere, zamana ve bireyin anlık hissiyatına bağlı olarak her daim değişim içinde olması, söz konusu ölçüm ve analizlerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin sorgulanabileceğini göstermektedir. “Günümüzde gerçekte hayalin, yalanla doğrunun, anlamlıyla anlamsızın, taklitte orijinalin birbirine girdiği, sanal ve gerçeklik arasındaki duvarların paramparça olup hakikatin buharlaştığı bir süreç yaşanmaktadır. İşte bütün anlamların anlamsızlaştığı, tanım çabalarının naçar kaldığı bu kaotik sürece postmodernizm denmektedir” (Koçakoğlu, 2012, s. 15).

Modernizmin toplumsal yaşama dâhil olma serüveni de tüm diğer düşünce ve ideolojilerde olduğu gibi, dünyayı ve evreni algılama biçimimizde meydana gelen değişimlerle alakalıdır. Bu değişimler hâlihazırdaki ihtiyaçlarımızın daha hızlı, daha geniş ölçekli ve daha erişilebilir biçimde karşılanması gerekliliğinden doğmuştur. Doğüstü ve akıl-dışı olana ihtiyaç da, manevi tatmini karşılamasının ötesinde, tüm dünyevi gereksinimlere cevap verme noktasında (tıp, politika, sanat, mühendislik vb.) yetersiz kaldığında, daha kalıcı, daha genel - geçer ve daha açıklanabilir olana yönelme çabası ortaya çıkmıştır. Modernizmin insan aklını yücelten ve dünyevi olanın insan doğası için

çok daha ulaşılabilir olanaklar sunduğunu öne süren yaklaşımı da bu minvalde kendisini ortaya koymaktadır.

Modernizmin insan aklını ve bireyi yücelten söylemi, aydınlanma düşüncesinin bir yansımasıdır. Buna göre insan, kendi aklını tüm dogmalardan ve doğa-üstü kurgulardan arındırarak, rasyonel olana yönelmeli; toplumsal düzenin iktidarı perçinleyen kurallar bütünü mutlak surette korunmalıydı. Bir arada yaşamının, üretim süreçlerine katılma zorunluluğuyla ehlileşmenin normları altında biçimlenen yaşam, beraberinde aynı sistematğin kodlarına sahip bireylerin ortaya çıkmasına neden olmuştu. İnsanların birbirine benzemesi ile, diğer bir ifade ile insanların aynileşmeleri ile beraber, araçsal akıl da ön plana çıkmaya başlamıştır. “Aklın araçsallaşması ile birlikte, insan da buna bağlı olarak araç haline gelmiş ve şey’leşmiştir” (Dever, 2013, s. 62). Marglin (2008, s. 60), modernizmin bu araçsallaştırıcı mantığını, bilimi ve bilimsel olanı rasyonel olanla; sanatsal, dinsel ve bedensel olanı da beşeri olanla ilişkilendirmesiyle dayattığını şu şekilde ifade eder: “Bedensel ve metaforik bilgi tarzları sanat ve beşeri çalışmalara indirgenirken, rasyonalite bilimlere ait oldu. Etik, estetik normlar ve duygular sanatla beşeri çalışmalarla sınırlandı ve bilimlerin alanından çıkarıldı”.

Toplumsal gelişmenin, insanoğlunun gelenek ve batıldan kopuşuyla mümkün olacağı temel dayanağı ile yayılan modernizm, bilimsel gelişmeleri ve insani yaratıcılığı mükemmeliyetçi bir zemine taşımak suretiyle teknolojinin de kötüye kullanıldığı bir döneme tanıklık etmiştir. Tüm özgürlükçü ve eşitlikçi söylemlerine rağmen, askeri teknolojilerin en üst düzeyde kullanıldığı, bu teknolojilerin piyasalaştığı, ulusal ideallerin dünya barışını hiçe saydığı bir savaşlar çağına sahne olan modernizm, kendini çelişkileyen bu duruşuyla postmodern düşünce üzerine kafa yoran pek çok düşünür için önemli bir eleştiri odağı haline gelmiştir. Harvey (1997, s. 26), bütüncül söylemlere ve ötekini dışlayıcı tutumuna vurgu yaparak modernizmin kendi tarihsel serüvenini şu şekilde ifade eder: “Aydınlanma projesinin kendi amaçladığının tersine yol açarak, insanlığın özgürleşmesi hedefini, insanlığın kurtuluşu adına evrensel bir baskı sistemine dönüştürmeye daha baştan mahkûm olduğu yolunda bir kuşku doğmuştur”.

Newall (2015), modernist paradigmalara karşısına postmodernist paradigmlar koymak suretiyle, aşırı indirgeyici ve genelleyici olma tuzağına da düşmemek gerektiğini ifade

ederek, belirgin bir modernist/postmodernist karşılaştırmasına ulaşmaya çalışır. Ona göre modernizm ile postmodernizmi şu bağlamlarda karşılaştırmak mümkündür:

- Yapıya karşı anarşizm
- Yapısalcılığa karşı yapısöküm
- Teoriye karşı anti-teori
- Kesin bir yoruma karşı yorumlama
- Anlam’a karşı anlamlarla oynama yahut kesinliğin reddi
- Büyük anlatılara karşı “anlatılara karşı” olma
- Şeylerin altında yatan anlamı bulmaya karşı bunun imkânsız olduğunu savunma
- İlerlemeye karşı ilerlemenin imkânına dair şüphe
- Düzene karşı yıkım
- Ansiklopedik bilgiye karşı bir “anlama ağı”

Postmodernizmin kendisine problem edindiği en önemli hususların başında Newall’ın da sözünü ettiği “Büyük Anlatılar” gelmektedir. Fransız düşünür Lyotard tarafından ortaya atılmış olan bu kavram, tarihsel ve kültürel fenomenlere tümünden kapsayıcı bir açıklama getirmeyi, evrensel bir gerçekliğe yahut değere ulaşmayı amaçlar. Bu kavram, düşünürün *Postmodern Durum* (Lyotard, 2013) adlı eserinde postmodernizmi söz konusu büyük anlatıların sonu olarak ortaya koymasıyla kendisini gösterir ve eleştirilir. Bilginin indirgeyici ve genelleyici olması, Aydınlanma ve Marksizm örneklerinde olduğu gibi, tüm insanların bireysel yaşam deneyimlerine ve bilgilenme süreçlerine rağmen dayatılan basitleştirici bir zeminin doğmasına sebebiyet vermesi bağlamında eleştirilir. Ona göre bilgilenme sorunu, dayatılan bu büyük anlatılar üzerinden açıkça bir iktidar sorunudur.

Bauman, Foucault ve Lyotard gibi postmodernizmi modernizmin iktidar ilişkileriyle olan bağlantıları kapsamında okuyan düşünürler dışında; özellikle kapitalist tüketim zihniyetinin modernizmin küreselleşme anlayışında perçinlendiğini ve postmodernizm denilen olgunun, bu zihniyetin öte-modernizm denilebilecek bir seviyesi olduğu şeklinde ifade edilebileceğini öne süren düşünürler de bulunmaktadır. Eagleton (2011, ss. 43-44), sanat, kültür ve toplumsal cinsiyet gibi konularda çoğulculuğu teşvik etmesi ve çeşitliliğe verdiği önem konusunda postmodernizmin yeni bir söylem olmadığını, modernizmin karşıt hakikati olarak her daim var olduğunu ifade eder; zira ona göre modernizmin

paradigmalarına antitez olarak öne sürdüğü paradigmalarla postmodernizm, tam da modernizmi eleştirdiği evrensel olma tuzağına düşmektedir.

Jameson (2011, s. 10) da benzer şekilde, postmodernizmin, kapitalizmin günümüz koşullarına kendisini yeniden adapte etmiş hali olduğunu ifade eder. Ona göre modernitenin kitleleri giderek mülkiyetçiliğe sevk eden tüketici motivasyonu, postmodernitede kültürün ve yaşam tarzlarının da piyasalaştığı, moderniteyi de aşan ikinci bir evreye dönüşmektedir.

Postmodernizmi özellikle Lyotard'ın 'Büyük Anlatılar'ı üzerinden değerlendiren Sarup (2004, s. 209), hâlihazırdaki metalaşma politikası çözümlenmediği süreçte, postmodernizmin yücelttiği bilgi ve kültür olgularının da giderek ticari dolaşıma gireceğini, gelişen teknoloji ile birlikte bilginin ulaşılabilirliğinin kolaylaşmasına bağlı olarak devletlerin kıyasıya bir enformasyon kontrolü mücadelesine gireceklerini ifade eder. Ona göre postmodernizmin post-yapısalcı bir tutumla ideolojileri irdelemesi mümkünken, bunun yerine kendisine dair yeni büyük anlatılar oluşturması anlamlı değildir.

Postmodernizmin, modernist düşüncenin içinde bulunduğumuz iletişim ve bilişim çağının bireyler arası ilişkilene biçimlerini açıklamada yetersiz kaldığına yönelik belirgin bir duruşu vardır. Özellikle kapitalizmin toplumları tüketim kültürüne yönlendirmesiyle modernizmi eleştiren Eagleton ve Jameson gibi düşünürler, postmodernizmin de modernizmi aşan bir noktada her şeyin tüketilebilir ve geçici olduğunu dayatan kapitalizm – ötesi bir duruş sergilediğini öne sürerler. Bu geçicilik ve sürekli form değiştirme hali, özellikle Toffler gibi gelecekçi düşünürlerin olumladığı bir postmodern paradigmadır. Toffler'a göre (2006, s. 74) bu durum üst düzey makineleşme ve teknolojik ilerlemenin kaçınılmaz bir sonucudur.

2.1.2. Postmodern Eğitim

İçinde bulunduğumuz küresel çağda, her ulus kendi eğitim programları dâhilinde evrensel ölçekte niteliklere sahip bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. “Sadece Türkiye’deki değil, hemen hemen her toplumdaki eğitim sistemi, bireylere çok sayıda ve çeşitli insan niteliklerini kazandırmayı amaçlar” (Özçelik, 1998, s. 19). Bilgiye erişim olanaklarını tanıyan, kendi öğrenme stillerini oluşturmuş ve bilgiyi üretim süreçlerine adapte

edebilmiş bireyler yetiştirmenin yanı sıra; yapıcı insani değerlere sahip yetişkinler kazanmak da bu programların esas unsurlarından biri olmuştur. Bu durum, Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları'nın Genel Amaçlar bölümünde şu şekilde ifade edilmiştir (TTKB, 2009):

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse önem veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”

Eğitim kavramının pek çok tanımı mevcuttur ve bu tanımlar, içinden çıktıkları çağın, toplumun ve hâkim ideolojilerin özelliklerine göre değişmektedir. Günümüz eğitim dünyasında en çok kabul gören şekliyle Ertürk (1998, s. 13), “Eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlayabiliriz” demektedir. Modernizmin, sistematik ve belirlenimci yönüne işaret eden bu tanım, aynı zamanda bireyin program dâhilinde önceden tanımlanmış olan nitelikleri edinebilmesi için eğitim sürecini bir yol haritası haline getirir. Her ne kadar, tanımda sözü edilen istendik davranışların evrensel kabul görmüş olan insani değerlerle çerçevelendiği öne sürülebilse de, esas olarak postmodernizmin yerleşik kodların irdelenmesi ve hangi temele dayandırılırsa dayandırılısın, tüm değerlerin bir yeniden okuma süreciyle gözden geçirilmesi gerektiğine ilişkin görüşü bu tanım içerisinde işletilmemektedir. Oysa postmodern eğitim anlayışında birey, eğitim sürecinin içinde veya dışında karmaşık, analiz edilemeyen, öngörülemeyen içsel dinamiklere sahiptir ve kendisiyle veya başkalarıyla bu dinamiklerin sınırsız sayıda etkileşimiyle iletişim kurar. “Öğretmen her gün sınıfa kendilik algısı, iç ses, psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlar, öğretme becerileri ve tutumlar gibi pek çok değişkenin etkisinde girer -ki bu değişkenler onun gün içindeki davranışlarını etkiler. Aynı şekilde, yine pek çok farklı değişken öğrenciler için de geçerlidir. Bu değişkenler sınıf ortamının istisnaları değil, kurallarıdır” (Iannone, 1995, s. 541).

Pek çok eğitimci ve düşünürün geleceğin eğitim anlayışına yönelik öngörülleri, postmodern eğitim anlayışının belli başlı özelliklerini taşımaktadır. Toffler'a göre (2006, s. 425); “Geleceğin okullarında çocuk, çok değişik deneyler içinde bulunacaktır. Birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıflar, birçok öğretmen ve bir öğrenci topluluğundan oluşan sınıflar olacaktır. Öğrenciler geçici görev toplulukları, proje grupları olarak

çalışacaklardır. Öğrenciler sürekli grup değiştirecek, zaman zaman bir başına çalışacaklardır. Tüm bunlardan amaç, çocuğu geleceğin kalıcı olmayan örgütlerine hazırlamaktır”. Burada Toffler, postmodernizmin kurumların, fikirlerin ve gerçeklerin geçiciliğine yaptığı vurguya ve bireylerin giderek artan ve çeşitlenen etkileşimlerine işaret etmektedir.

Sönmez’e göre (2008, ss. 1-35), bilim ve teknikteki gelişmeler, bilgiyi kullanma biçimleri, insanlığın karşılaşacağı sorunlar ve insanın kendisini gerçekleştirme ihtiyacı gibi değişkenler, gelecekteki yaşamı büyük ölçüde etkileyecek ve değiştirecektir. Buna göre de gelecekte oldukça farklı eğitim sistemleri kurgulamak gerekecektir. Bunlar; tüm eğitim programı içeriğinin bilimsel, sanatsal ve düşünsel açıdan çağdaş bir yaklaşımla hazırlanıp, eğitimsel süreçler boyunca değerlendirmenin yapılacağı Dizgeli (Programlandırılmış) Eğitim; gelecekte tüm okul sistemlerinin ortadan kalkıp, eğitim süreçlerinin bütünüyle bireye odaklı bilgisayarlı ortamlarda gerçekleştirilebileceğini öngören Dizgeli (Programlandırılmış) Bilgisayarlı Eğitim; her öğrencinin kendi hazırbulunuşluk düzeyine, ilgilerine, beklentilerine yönelik, öğretim sürecinde bütünüyle programlanmış bir öğretmen modeli olarak kullanılabilecek Robotlarla Eğitim ve öğrenme sürecinin bütünüyle organizmanın çevresiyle fiziksel uyaranlar çerçevesinde girdiği etkileşimler çerçevesinde ele alınmasını öngören Biyoteknolojik Eğitim’dir.

Sönmez’in eğitim anlayışına ilişkin gelecekçi kurgularının temelinde yatan faktörler, bireye doğru keskin bir yönelme, teknolojinin üst düzey kullanımı ve öğretim içeriğinin çeşitlendirilmesidir. Bir gelecek projeksiyonu olarak giderek artan teknolojik kullanımdan esinlenen bu kurgular; okulun, öğretmenin ve öğrencinin gerekliliği konusunda, esas olarak öğrenmenin kurumsallaşmasının gerekliliği konusunda şüpheli ve yıkıcı görüşleri bulunan Illich’e işaret etmektedir. Bilginin bireyler arası sınırsız iletişim ve etkileşim sürecinde tüketim sarmalına girmeden, okul sistemi dışında edinilebilecek bir yaşamsal deneyim olduğunu vurgulayan düşünüre göre; “İnsanlar yaşamayı okul dışında öğrenirler ve bilgilenme sürecinde öğretmenin kılavuzluğuna değil, bireylerin birbirleri ve doğayla etkileşimlerine ihtiyaç vardır” (Illich, 2006, s. 46). Illich’in eğitim düşüncesi bireylerin sistemden bağımsız olarak karmaşık ve sınırlamasız bir ortamda, yaşamın içinden gelen deneyimlerle öğrenmesine dayanır. Ona göre insanlar doğayla barışık, ölçülemeyen, paketlenmiş değerlerden arınmış bir çerçevede öğrenmelidirler. Illich’in eğitime dair bu düşünceleri, postmodernizmin özellikle yapıya

karşı anarşizm ve kalıplaşmış değerlere karşı olma bağlamında pek çok özelliğiyle aynı doğrultudadır.

Postmodernizmin gelecekteki eğitimsel yaklaşımları özellikle bireye atfedilen önem ve teknolojinin kullanımı düzeylerinde etkilemesi kaçınılmaz görünmektedir. Morin (2006, s. 20) de geleceğin eğitim anlayışına ilişkin olarak şu kavramlara dikkati çekmektedir:

1. Bilmenin Körlükleri: Hata ve Yanılsama: Eğitimin bilgi aktarmak yerine bilmenin ne olduğunu öğretmesi gerekir. İnsan bilinci eğitim yoluyla zorluklarla ve karışıklıklarla baş edebilecek şekilde donatılmalıdır. Zihnin beyinsel, kültürel ve ruhsal süreçlerle şekillendiğinin ve yanılabilmesinin kabul edilmesi gerekir.
2. Akla Uygun Bir Bilginin İlkeleri: Disiplinlere bölünmek yerine disiplinler arası bilginin verilmesi ve parça-bütün ilişkilerini kavrayabilecek, küresel düşünen bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır.
3. İnsanlık Durumunu Öğretmek: Bireylerin ortak bir insanlık algısına kavuşturulması amaçlanmalıdır. İnsana dair olan her şeyin eklektik ve karmaşık olduğuna ilişkin bir yol izlenmelidir.
4. Dünyalı Kimliğini Öğretmek: İnsanlık tarihi, yaşanan tüm zulüm ve baskıların gerçekliğiyle birlikte verilmeli ve küresel iletişimin insanlığın ortak sorunlarının çözümündeki önemi vurgulanmalıdır.
5. Belirsizlikleri Göğüslemek: Bilimlerin bize kazandırdığı kesinliklerin yanında dünyanın bu kesinliklerle açıklanamayacak pek çok belirsizlik de içerdiği ve insanlığın geleceğinin bu belirsizliklerle birlikte şekillenme gerçeğine işaret edilmelidir.
6. Anlamayı Öğretmek: Irkçılığın, yabancı düşmanlığının ve nefretin kökenlerine inmek üzere insanların birbirlerini anlamalarının önemi, hayatiyeti vurgulanmalıdır.
7. İnsan Türünün Etiği: Bireyler yalnızca kendi vatanlarının değil, içinde bulundukları dünyanın da birer parçası olduklarının bilincine yöneltilmelidirler.

Tezcan (1999, s. 325), geleceğin eğitim anlayışı kapsamında okul, öğretmen, öğrenci ve diğer eğitim bileşenlerine ilişkin liberal, değişime açık ve ekonomi dünyasıyla sıkı ilişkilenme içerisinde bir öngöründe bulunmaktadır. Ona göre günümüz okullarında uygulanmakta olan sıkı disiplin anlayışı mutlaka terk edilmeli ve esnek programlar

kılavuzluğunda eğitim, iş dünyasına yakınlaşmalıdır. Öğretmenler bilgi teknolojilerine hâkim, rehberlik görevi üstlenmiş ve öğrencileri için sorun çözme olanakları yaratan, kendilerini sürekli gelişime adanmış bireyler olmalıdırlar. Öğrenciler işbirlikli ve yaşayarak öğrenmeye adapte olmuş, sorunların çözümüne etkin katılım sağlayan, teknolojiyi bilgi edinmede verimli şekilde kullanmayı bilen, eleştirel insanlar haline gelmelidirler. “Öğrenme, artık evde, fabrikada, çevrede, her yerde gerçekleşmektedir. Bilgi, artık, belli kurum ya da bireylerin tekelinde olan bir şey değildir. Bilgi, birey yaşamının her alanına yayılmıştır ve her an kullanılabilir bir özellik gösterir”.

Şahin (2004, s. 5), yine bu bağlamda, postmodern çağın okul anlayışında nasıl bir eğitim düzeneğinin kurgulanabileceğine ilişkin şöyle demektedir:

“Okullar ‘kör öğretiden’ vazgeçmelidir. Deneyim esas olmalıdır. Hayal kurmak teşvik edilmelidir. Farklı düşünmek ve yaratıcılık özendirilmeli, sorumluluk verilmeli, güven duyulmalı, böylece öz motivasyon, öz denetim ve öz disiplin geliştirilmelidir. Seçme hakkı, seçtiğini uygulama ve sonucuna katlanma özgürlüğü tanınmalıdır. Yarışma değil işbirliği geliştirilmeli, farklı yaş gruplarının birlikte etkinlikler yapması sağlanmalı; beklentiler, yöntemler ve değerlendirmeler değiştirilmelidir”.

Benzer şekilde Tezcan (1993, s. 40) da, “Postmodern çağdaki eğitim, bir önceki dönem olan sanayi toplumundan oldukça farklıdır. Örneğin sanayi toplumunda çocuklar, kendilerine gösterilen yerlerde oturmuş, sert adımlarla yürümeyi öğrenmiş, ders saatleri zillerle başlayıp bitmiştir. Bireycilikten uzak, sert ve katı gruplandırma sistemleri, notlarla değerlendirme, öğretmenin otoriter tutumu sanayi dönemi eğitiminde en belirgin özelliklerdi” diyerek postmodern eğitim anlayışının modernizmin belirlenimci, mekanik ve öngörülemez olanı devre dışı bırakan tutumundan sıyrılmakta olduğunu ifade etmiştir.

Günümüz eğitim anlayışı, temelde tüm eğitimsel faaliyetlerin önceden planlanmış ve ölçülebilir elemanlarla sürdürülmesi esasına dayanır. Öğrencilerde gözlemlenmek istenen davranışlar, öğretmenlerin rol modeli oldukları kabulünden hareketle pekiştirilir ve ölçeklerle değerlendirilir. Eğitim programlarının geleceğin beklentilerine yönelik birey yetiştirme anlayışları, öğrenci merkezli olma iddiasındaki öğretim süreçlerinin hepsinde belirgin bir standart birey modeline işaret eder. Modernist eğitim anlayışının bilmeye ve olmaya odaklı doğrusal uygulamaları, postmodern eğitim anlayışında önemle vurgulanan birey ve belirsizlik kavramlarını ancak kullanışlılık düzeyinde kabul etmektedir.

Modernist anlayış öğretim etkinliklerinin önceden planlanmış, dizgeli ve tasarlanmış bir sistem kapsamında yürütülmesini önerir. Özünde yer alan olgu öğretimin kendisidir. Postmodernist anlayış ise bu olgunun ulaşılması gereken nihai bir hedef olduğu görüşünden sıyrılarak bunu insani etkileşimin bir yan ürünü olarak görür.

Karmaşıklık ve belirlenemezlik, postmodern düşüncenin temel bileşenlerinden olduğu gibi, postmodern eğitim anlayışının da en önemli unsurlarındandır. Düzene karşı düzensizlik tutumunu ortaya koyan postmodernizm, eğitim sürecinde de bu tutumu işletir. Öncelikle eğitim ortamı önceden kurgulanmış ve eğitim sürecindeki bireylerin zamandan bağımsız içsel süreçlerini yok sayan bir biçimde düzenlenmemelidir. Postmodern düşüncede eğitim süreci, planlanmış ve değerlendirmeye yönelik bir deneyim değil; olası tüm iletişimsel etkinliklerin, bireylerin yaşam perspektifleriyle bulunduğu düzensiz ve kaotik bir süreç olmalıdır. Varbelow (2012, s. 91), düzensizliği olumlayan bir sistemin nasıl işlediğini şu örnekle açıklar:

“Bir sistem denge durumuyla başlar ve daha sonra rahatsızlık verici bir durum ortaya çıkar. Birileri karınca yuvasına karınca zehri koyar. Bu noktada sistem düzensizlik (kaos) durumuna geçer. Yaşama içgüdüleriyle, karıncalar larvaları ve kraliçeyi kurtarıp güvenli bir yere götürürler. Sistem gerekli değişiklikleri yapar ve hayatta kalabilmek için kendisini yeniden düzenler. Bu örnekte, karınca kolonisi yeni bir karınca yuvası inşa ederek sistemi yeniden ortaya çıkartır ve yeni bir denge durumuna kavuşulur”.

Postmodern eğitim anlayışının kaos ve karmaşaya atfettiği önem, düzensizlikten doğacak yeni bir düzen arayışı değildir. Eğitim sürecinin, öğretmen ve öğrencileri kendilerine biçilmiş olan toplumsal rollerden arındırarak; neyin, nasıl ve neden öğrenilmesi gerektiğine ilişkin yönergeleri bertaraf ederek ve etkileşim sonucunda ortaya çıkabilecek ürünleri değerlendirmek yerine hiçbir ürünün ortaya çıkmayabileceği olasılığını göz ardı etmeden, iletişim ve paylaşım odaklanarak işlenmesi beklenebilir. Burada önemli olan husus, öğretmenin, iletişim, etkileşim ve öğrenme sürecinde kendisini hiçbir şekilde iktidar olarak konumlandırmamasıdır. Keşif süreci olarak adlandırılacak bir bilgilenme ortamında hem öğretmen hem de öğrenciler, sınırlamasız bir sorgulama imkânından faydalananak, kendi tecrübelerinin ve tutumlarının da işe koşulmasıyla her an yeni ve şaşırtıcı bir manzarayla karşılaşmayı umabilirler. Varbelow, postmodern eğitim

anlayışının yapısına uygun mikro düzeyde bir uygulama örneğini şu şekilde verir (Varbelow, 2012, s. 94):

“Bir keresinde öğrencilerimden ‘Ben Kimim?’ adlı bir şiir yazmalarını istedim. Notlandırılmayacak bir çalışmaydı bu. Herhangi bir dış motivasyon olmaksızın kendilerini yansıtmaya biçimlerini görmek istedim. Çalışmaya ilişkin yaklaşımlar çok ilginç oldu: Bazıları bunu kolajlarla, şarkılarla ve aklıma gelmeyen daha pek çok farklı yöntemle yapıp yapamayacaklarını sordular. Ancak bu tür bir öğrenme süreci beraberinde yeni bir zorluk getirdi. Öğrenciler, benim üzerimde ‘yetkili’ öğretici sıfatında bir odak oluşturuyorlardı. Dikkatlerini benden ziyade birbirlerine çevirmelerini istiyordum. Kendimi öğrenme ortamının merkezinden çekmek istiyordum ki ben de ortamın bir üyesi olabileyim”.

Kaos ve karmaşa teorileri, doğasındaki belirsizlik ilkesi nedeniyle, eğitim programı hedeflerinin önceden belirlenemeyeceğini ifade etmektedir. 1927 yılında Werner Heisenberg tarafından öne sürülen belirsizlik ilkesi, Newton’un “Bir sistemin başlangıç durumunu biliyorsak bu durumun zaman içinde uğradığı değişimleri ve buna bağlı olarak sistemin herhangi diğer bir zamandaki durumunu da saptayabiliriz” (Ruelle, 2014, s. 43) biçimindeki belirlenimci (deterministik) ilkesine karşı çıkmaktadır.

Kaos ve karmaşa teorilerinin kuantum teorisine de dayanak teşkil eden bu belirsizlik ve görelilik durumları, postmodernizmin eğitime bakışını da ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, eğitim programlarının bireylerin kestirilemeyen davranışlarına, program içeriğinin sürekli değişen çevresel ve kültürel koşul ve zamanlara, bilginin ise bireyler arası eklettik etkileşim mekanizmalarının öngörülemeyen bir yan ürünü olabileceğine dayandırılması gerekmektedir. Akpınar & Aydın’a göre (2009, s. 303), kaos ve karmaşa teorilerini, kuantum teorisi ekseninde Newton mekaniği ve pozitivist felsefe ile şu şekilde karşılaştırmak mümkündür:

Tablo 2.1.2.1. Kuantum ve Newton Kuramlarının Çeşitli Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Özellik	Newton ve Pozitivist Felsefe	Kuantum Paradigması
İncelenen olay, olgu ve madde	Süreklilik, kesinlik ve belirlilik	Kesikli, parçalı yapı ve süreksizlik
Bilim anlayışı	Deney ve gözleme dayalı, rasyonel, mutlak ve birikimsel	Deney, gözlem, hayal gücü ve sezgi. Yorumsal ve yargısal
Bilimsel içerik	Kanıtlanmış, nesnel, durağan ve genellenebilir	Kanıtlanmış ve kanıtlanmamış içerik, öznel, durumsal ve bağlamsal
Zihin anlayışı	Doğanın gözlenmesi	Hayal ve sezgi gücü, yaratıcılık
İlişkili kuramlar	Davranışçılık, pozitivism ve modernizm	Yapılandırmacılık, postpozitivism ve postmodernizm
Gerçeklik kabulü	Tekli bakış açısı	Çoklu bakış açısı, zıtlıklar, çeşitlilik ve görecelilik
Gelecek anlayışı	Mevcuttan hareketle gelecek yordanabilir	Gelecek olasılıklı olarak yordanabilir

Kaynak: Akpınar & Aydın, 2009, s. 303

Belirsizliğin ve ucu açıklığın, eğitim süreçlerinde yaratıcılığa ve verimliliğe zemin hazırlayacağını vurgulayan postmodern anlayıştan hareketle Feldman, Barron, Holliman, Karliner ve Walker (2009, s. 121), sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin, öğretmenin bir senaryo kurgulayıcısı rolünü üstlenmesiyle sağlanabileceğini öne sürerler: “Sınıf ortamında doğaçlama biçimde hareket etmek, teknik olgusunun ötesine geçer. Böyle bir yaklaşım, öğretmen ve öğrencileri yönerge izleyici olmaktansa yaratıcı olmaya, gerçeğin peşine düşmektense anlam yaratmanın merkezine taşınmaya ve öğrenenlerden oluşan bir topluluğun yapılandırılmasına sevk eder”. Öğrenmenin postmodern olanaklarını sorgulayan araştırmacılar, modernitenin halihazırda var olan gerçekliği keşfetme düşüncesinin terk edilerek, postmodernitenin sunduğu gerçeklik yaratma anlayışına yönelmek gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamında öğretmen

ve öğrencilerin, sözü edilen senaryolar ekseninde sınırsız çeşitlilikte iletişim formunu deneyerek birbirlerini etkilemeleri ve yeni kimlikler ve anlamlar yaratabilmeleri mümkündür. Bu sayede öğretmenler her şeyi bilen öğretici kimliğinden bağımsızlaşacak ve yeni öğrenmelerin çekiciliği ile yaratıcı olmaya yönelebileceklerdir: “Öğretmen ve öğrenciler birlikte doğaçlama yaptıklarında, yani kendilerini bir performans ekibine dönüştürdüklerinde, öğrenme etkinliği, tüm bireyleri içeren bir organizasyon ve yeniden-organizasyon ortamı yaratır. Bu sayede öğrenme, gerekli bilgilerin edinilmesi adına bireyleri biçimlendiren bir süreçten sıyrılarak, yaratıcı ve dönüştürücü bir kimliğe bürünür” (Feldman vd., 2009, s.125).

Postmodern eğitim anlayışının kritik yapıtaşlarından bir diğeri de hermenötiktir. Özellikle ders kitaplarında yahut genel olarak metinlerde yer alan bilgilerin, okuyucuların ve daha özelde öğrencilerin kendi yaşamsal deneyimleri çerçevesinde yorumlanması ve yeniden kurgulanması olarak tanımlanabilir. Bilgiye konu olan olayların ve olguların altında yatan hikâyeleri, farklı bakış açılarını, sayısız olasılıkları göz önünde bulundurarak araştırmaya, sorgulamaya ve bireysel bilgilenme sürecimizi kurgulamaya dayanan bu yaklaşım hermenötik 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 dağılır ve yeniden yapılır.

Bir anlam yaratma süreci olarak da tanımlanabilecek olan hermenötik, metnin içinde gizlenmiş olan bilginin, verili imgelerin dışında farklı imgelerle yeniden kurgulanmasına ve ilk okumada zihinde beliren anlamın ötesine geçmeye, dışına çıkmaya da işaret eder. O’Neill’e göre (2010, ss. 40-51), günümüz çocuk edebiyatı, çocukların ve ailelerin ideal yaşam tipine uyum sağlayabilmelerinin yollarını öğretmekteyken; postmodern metinlerde bu kendini yeniden üreten adalet, uyumluluk gibi kavramlara dair eleştirel bir duruş görülmektedir. Postmodern bir okuma sürecinde, metnin akışında yer alan öğretilerin ve değerlerin sürekli bir sorgulaması ve bireyler arasında tartışılması söz konusudur. Olay ve olgulara farklı bakış açılarından yaklaşmak mümkündür ve her bireyin göreceli olarak bu olay ve olguları kendi yaşam deneyimleri doğrultusunda değerlendirmesi teşvik edilir.

Rader & Rader (1998, ss. 2-8), bu anlamsal yaratma sürecini, çok iyi bilinen Üç Küçük Domuzcuk masalı üzerinden örneklerler. Buna göre, masalda peşlerindeki kurttan birbirinden farklı malzemelerle inşa ettikleri evlere sığınarak kaçmaya çalışan domuzcukların inşa ettikleri evler kimliği, peşlerindeki kurt ise kötü koşulları metaforize edebilecektir. Evler için kullanılan malzemeler kimliklerin yapılanmasındaki unsurlara, kurttan kurtulma başarısı ise güçlü bir kimlik oluşturma sürecinin önemine vurgu yapabilecektir. Bu noktada önemli olan, verili metinde ilk bakışta okunabilecek olan kurgunun derinliklerine inmeye çalışmak ve farklı düşünme biçimlerini işe koşturmak üzere yeni anlamlar yaratıcı bir düzleme ulaşmaktır. Bireylerin en bilindik kurguların içerisine kendi yaşam deneyimlerini yerleştirmek suretiyle yeni durumlarla yüz yüze gelmelerini sağlamak, anlam yaratmak denen sürecin özünü oluşturmaktadır. “İnsan, önceden tasarlanmış hazır bir proje değil, sürekli oluşma halinde olan bir projedir. Kendisini dolaylı olarak anlar, geçmişine ait sabit ifadeler aracılığıyla sürekli hermenötik bir dolaşım icra eder. İşte bu manada o, tarihsel bir varlıktır” (Zeyd, 2014, s. 249).

Temelde görelilik ve belirsizliğin izlerini takip eden hermenötik, bu yönüyle daha önce de değinildiği üzere, bilginin iktidarı işaret eden ve ona hizmet eden yönüne karşı çıkan özneci ve yapısökümcü bir tutum sergiler. “O halde postmodernizm açısından bilginin tek bir tanımı olmadığı gibi tek bir bilgi türünün ya da bilgilendirme yönteminin hegemonyası da kabul edilemez bir olgudur. Yine bilginin otorite haline getirilmesi ve güç odaklarının elinde bir otorite aracına dönüştürülmesi postmodernizmin savunduğu çoğulculuğu, çeşitliliği, anlam zenginliğini, kuşkuculuğu, iletişimi, diyalogu hatta hoşgörüyü ortadan kaldıracaktır” (Kale, 1995, ss. 285-286). Şu halde postmodern eğitim anlayışının bir parçası olarak ele alındığında hermenötik, öğretmen ve öğrencilerin, verili metinlerde yer alan alt-metinlerin eleştirel okumalarını yapmalarını beklemektedir. Metinlerin içeriğinde gizlenmiş olan koşullayıcı ve yönlendirici bilgilerin sökülmesi, bu bilgilerin başka bir gözle bakıldığında nasıl değerlendirilebileceği, daha ileri giderek bu bilgilerin söz konusu metinlerde hangi amaçla yer aldığına irdelenmesi, hermenötik çevrimin yani hiç bitmeyecek bir yorumlama sürecinin başlangıcı olacaktır. “Columbus bir kahraman olarak mı yoksa açgözlü bir yağmacı olarak mı sunulmalı? Nagazaki’nin bombalanışı Japon tarafının teslim olması ve Sovyetler Birliği’nin uyarılması bakımından II. Dünya Savaşı’nın sona erdirilmesinin bir gereği olarak mı ele alınmalı, yoksa bir insanlık faciası olarak mı?” (Slattery, 2006, s. 116).

Postmodern eğitim perspektifinden bakıldığında, bilgilenme dediğimiz sürecin bireylerin kendi yaşamsal deneyimlerini, içinde bulundukları sosyal yapıya göre durmaksızın yeniden inşa etmeleri olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında da hiyerarşik bir düzenlemeye ihtiyaç olmaksızın, öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin görüşlerini sınırlamadan ifade etmeleri, kişilik özelliklerini de yansıtır bir biçimde iddialarını savunma ve başkalarının iddialarına karşı çıkma yöntemlerini sergilemeleri, postmodernizmin özneye ve öznel olana atfettiği önemi vurgulamaktadır. Kilgore'a göre (2004, ss. 45-53), postmodern eğitim anlayışı çerçevesinden bilgilenme süreci dört temel bileşen üzerinden gerçekleşmektedir:

- Postmodernizmde bilginin oluşturulması sürecinde öncelikli olan şey artık evrensel ve üzerinde uzlaşmış bir anlatının olmadığı ve öğretmen otoritesinin yalnızca kurumun yetkilendirmesi dâhilinde söz konusu olabileceği ve bunun da yine yalnızca katılımcıların özgür iradeleriyle kabul ettikleri koşullarda geçerli olabileceğidir.
- Postmodernizmde bilginin oluşturulması sürecinde öncelikli olan ikinci şey ise, bilginin çok perspektifli olması gerektiğidir; bir şeyi bilmenin birden çok yolu vardır ve bunu öğrenmek için birden çok şey bilmek gerekir. Öğretmenlerin her şeyi bilemeyeceği düşüncesiyle uzlaşmamız gerekir; aslına bakılacak olursa, bilinebilecek şeylerin sayısı düşünüldüğünde pratikte öğretmenlerin hiçbir şey bilmedikleri söylenebilir. Postmodern bir pedagoji anlayışına doğru ilerlemekteyken, bir metni yorumlamanın pek çok yolu olduğunu ve metin okuma ve yorumlamanın çoklu perspektiften yapılabileceğini öğreniriz.
- Postmodernizmde bilginin oluşturulması sürecinde öncelikli olan üçüncü şey, anlam dediğimiz şeyin aslında hangi gerçeklikte yer aldığıdır. Anlam, öğrencilerin bulmayı umdukları metinlerin içinde gizlenmekten ziyade, öğrenme amacındaki bireylerin arasında bir yerlerdedir ki burada öğretmen ve öğrenciler, okuyucular ve yorumlayıcılar olarak yeniden konumlanırlar.
- Postmodernizmde bilginin oluşturulması sürecinde öncelikli olan dördüncü şey, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkidir. Postmodernistlere göre, hiçbir birey ya da grup, bir diğeri üzerinde tahakküm sahibi olamaz; ilişkilenmeler dâhilinde iktidar söz konusu değildir.

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 göre (2003, ss. 313-327), 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. Bu noktada önemli olan, söz konusu bilgilerin doğruluğunu/yanlışlığını tespit etmek değil; bu bilgilerin irdelenme sürecinde oluşan atmosferin verimliliği ve yapıcılığıdır".

Çoğu düşünürün üzerinde uzlaştığı üzere, postmodernizmin, temelde modernizmin bilimsel pozitivizmine, batı aydınlanma hareketinin özünü oluşturan akılcılık ve gerçekçilik gibi kavramlarına karşı bir hareket olduğunu ifade eden Rajshree (2012, s. 1), günümüz dünya algısının fizik-dışı, spiritüel kavramlarla giderek daha çok ilişkilenebildiğini ifade eder: "Bir başka deyişle postmodernizm, felsefe yapmanın bir yolu değildir; daha ziyade kalıplaşmış ve yüceltilmiş yapılar üzerinden, yerleşik fikir ve pratiklere karşı sıradışı bir yaklaşımdır". Bu bağlamda, postmodern eğitimin de bilimsel ve üzerinde uzlaşılmış bilgilerin yanı sıra, farklı kültürel bileşenleri içeren, fikir üretici, olumlayıcı ve eleştirel bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Ona göre postmodern bir eğitim anlayışının, gençleri başkalarının düşüncelerini yansıtan değil, düşünen bireyler olarak yetiştirmesi; veri elde eden ve ilkökul düzeyinde dahi hipotez sınamaya yarayan araştırmacılar olmaya yöneltmesi gerekir. Postmodern anlayışta, yarışmacı olmak yerine ekip olarak çalışmayı teşvik eden; her öğrencinin eğilim ve bilgilenme stiline cevap verebilecek biçimde esnek bir yapıya sahip ve öğrencilerin karakter gelişimine ve iç dünyalarına önem veren bir eğitim düşüncesi yerleşmelidir.

2.1.2.1. Postmodern Etik ve Pedagoji

Genel itibarıyla çocukların duygusal, zihinsel, sosyal ve bedensel gelişim süreçlerini inceleyen ve değerlendiren pedagoji, eğitim bilimlerinin bireye odaklandığı en temel düzlemi teşkil eder. Özü itibarıyla eğitim, bireyin önceden planlanmış nitelikleri kazanması olarak düşünülürse, pedagoji de bireylerin bu nitelikleri nasıl

edinebileceklerinin düzenlenmesi olarak düşünülebilir. Bu bakımdan da ilköğretim yahut temel eğitim dönemi, pedagojinin öncelikli uygulama alanlarından biri olarak düşünülebilir. “İlköğretim, bireylere karşılaştıkları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırır” (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s. 155).

Bireylerin çocukluğun başlangıç dönemlerinden yetişkinliğe kadar uzanan yaşamsal süreçleri içerisinde, hangi toplumsal değerleri, hangi kültürel normları, hangi ortak kişisel değerleri edinmeleri gerektiğine dek düzenlemeler içeren pedagojik yaklaşımlar da, eğitimin genelinde olduğu gibi ideoloji, kültürel ve toplumsal yapı, içinde bulunulan çağ gibi değişkenlerin etkisiyle biçimlenirler. Bireylerin gelişim süreçlerine dayalı olarak pek çok kuram geliştirilmiş ve işe koşulmuştur. Jean Piaget, Jerome Bruner, Robert Gagne gibi kuramcılar bireyin gelişim sürecinde zihinsel süreçlerinin işleyişine ağırlık verirken; Erik Erikson, Albert Bandura, Lev Vygotsky ve Lawrence Kohlberg gibi kuramcılar ise bireyin gelişim sürecinde içinde bulunduğu toplumsal yapının normlarıyla çatışmaları/ilişkilenmeleri ve bunlarla etkileşerek öğrenmeleri gibi sosyal açıklayıcılarla yola çıkmışlardır.

Bilişsel süreçler, toplumsal etkileşim, dürtüler veya iç dinamikler olsun, günümüz pedagojisinin dayanağını teşkil eden gelişim kuramları, postmodern düşüncenin bireyi ve toplumu şematize etmeyi amaçlayan değer ve düşünce kalıplarını sarsan eleştirilerinin odağındadır. “Erikson’ın gelişim kuramı ve özellikle kimlik gelişimine ilişkin açıklamaları kuramın daha çok modern batı toplumu için geçerli olduğu, özellikle son çeyrek yüzyılda oluşan postmodern değişim sürecindeki toplumlar için betimleyici niteliğini kaybettiği sayıltılarıyla eleştiriye maruz kalmıştır” (Özgüngör, 2009, s. 33). Benzer bir biçimde Kohlberg’in ahlaki gelişim için önerdiği aşamalar, bireyin toplumla uzlaşık bir biçimde iyi ve doğru olana yönelmek suretiyle kendini gerçekleştirme hedefine dayanır.

Modernizmin tek tek her birey için geçerli kıldığı ve ideal insan davranışlarını tanımladığı ahlaki tutumlar, postmodernizmin ironi, zıtlasma ve şüpheyeye yönelen tutumuyla taban tabana zıtlık teşkil etmektedir. Bagnall (1998, ss. 317-318) bu durumu “Kurallar doğrultusunda hareket etmek, diğer bireylerin tutumlarına saygı göstermemektir; olaylara insani değer yükleyen ve onları bu açıdan değerlendiren anlayışa karşı duyarsızlıktır. Bir

davranışı ahlaki kılmak, ötekini empatik biçimde anlamaya yönelen tutumu hiçe saymaktır ve esas olarak kurallara uyma anlayışına dayandığı için Kohlberg'in ahlaki gelişimin otonomi aşaması bile ahlaki bir gerileme olarak görülmektedir" şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Kincheloe, Steinberg ve Tippins de (1999, s. 11), Einstein gibi sıradışı düşünebilmenin bireylerin evreni ve kendilerini anlamaları yolunda en önemli kılavuz olacağını öne sürdükleri bir çalışma yayımlamışlardır. Bu çalışmalarında; modernizmin Newton'cu belirlenimciliğine işaret eden Piaget'nin bilişsel kuramının, bireylerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir son aşamayı nihai hedef olarak gösterdiğini ve bunun, postmodernizmin hiyerarşiyi ve sınırlamaları reddeden tutumu ile örtüşmediğini şu şekilde öne sürmüşlerdir: "Tutarlı ve dizgeli bir tanımlama sunabilmesiyle Piaget'nin çalışmaları, üst-düzey düşünme becerilerini oluşturan bileşenleri anlamamızda bizlere çok yardımcı olmuştur. Postmodern eleştirilerden ve özgürleştirici bir anlayıştan hareketle, Piaget'nin dizgeliğinin ötesine geçecek şekilde yeni öğrenme biçimlerini ve bilişsel düzeyleri araştırmaya cesaretlenmeliyiz". Bunun dışında Piaget'nin bilişsel kuramı, bireylerin duygusal ve fiziksel gelişimlerinden ziyade mantıksal-matematiksel gelişimlerine ağırlık vermesiyle de eleştirilmektedir (Ryan ve Grieshaber, 2005, ss. 34-45).

Modern ve postmodern birey profillerinin ayrılaşmalarında başlıca etken ahlaki değerler yahut etik tutumlar arasındaki belirgin farktır. Eğitim faaliyetlerinin geleceğin bireylerini yetiştirme projesi olarak düşünülmesi, yine bu birey profillerinin dayattığı değer ve tutumların niteliğiyle ilişkilidir. Abrudan (2011, s. 31), modern ve postmodern çağların kimlik oluşturma dinamiklerini karşılaştırdığı çalışmasında şöyle demektedir:

"Modern bireyin esas kazanımı bağımsız, kendini gerçekleştirmiş bir birey olmak ve temel dayanakları tutarlılık ve derinlik olan ideal seçimler yapmak suretiyle modern kimliğini elde etmektir. Kendilik bilincindeki bu ilerlemeye rağmen, kimlik bağlamında değişim ve yenilenmeye müsamaha gösteriliyor olsa da modern dönemde oldukça dar kalıplar dâhilinde toplumsal roller edinilebilmiştir; örneğin annelik, babalık, eş olma, öğretmenlik, evlat olma, ortodoks olma, fizikçi olma, İngiliz olma vb.

[...]

Postmodern kimlik, bireyin kendisi için en uygun olanı arayış sürecinde edindiği çoklu kimliklerin bir uzantısı gibi görünmektedir. Modern çağdaki kimlik oluşturma

sancıları daha az hissedilmektedir, çünkü bireyin kendisini durmaksızın değişip dönüşebilen imajlar, roller ve eylemlerle ifade edebilme olanağı bulunmaktadır”.

Gojkov (2012, ss. 16-17), pedagojinin temel bileşenleri olan bilgi, kültür, değerler ve insan doğasına yönelik karşılaştırmalı çalışmasında, modernist ve postmodernist pedagojik yaklaşımlar arasındaki farkları şu şekilde ortaya koymaktadır:



Tablo 2.1.2.2. Modernist ve Postmodern Eğitim Teorilerinin Karşılaştırılması

	Modernist Teori	Postmodern Teori
Bilgi	İdeal olarak eğitimcilerin, yansız bilginin yetkili aktarımcıları olmaları gerekir.	Eğitimciler, bilginin taraflı kılavuzları ve yardımcı - yapılandırmacılarıdır.
Kültür	Kültür öğrencilerin edinmeleri gereken bir şeydir, fakat öğrenme sürecini sınırlandırabilir de. Farklı kültürlerden gelen öğrencilere ortak iletişim dilinde eğitim verilmesi yahut buna benzer bir olanak sağlandığında kendilerine bilgi aktarılması gerekir.	Modernizmin toplumu bütünleştirme amacı baskı ve sömürüyle sonuçlanabilir, çünkü bütünleşme her zaman baskın kültürü esas alır. Kültürler sadece eşit değere değil, eşit öneme de sahiptir.
Değerler	Geleneksel modernistler eğitimcilerin değerler konusunda yasal yetkili olduğuna inanırlar, bu yüzden de öğrencilere evrensel değerleri aktarmaları gerekir. Daha liberal modernistler ise eğitimin değer-dışı bir çizgide sürdürülmesi gerektiğini öne sürerler. Öğretmenler öğrencilere tek tek her birinin hangi değerlere sahip olacağına karar vermek suretiyle, değerleri belirleme konusunda kılavuzluk ederler. Değerlerin olgulardan ayrı tutulabilmesi ve tutulması gerekir. En önemli değerler akılsallık ve ilerlemedir.	Eğitimin öğrencilere kendi kültürleri bağlamında çeşitli ve kişiselleşmiş değerler oluşturma konusunda kılavuzluk etmesi gerekir. Değerler söz konusu bir kültür için yararlı olabilir; herhangi bir evrensel ölçekte doğru veya yanlış değil. Öğretmenler kendi kişisel değerlerini göz ardı edemeyecekleri için, bunları sınıf ortamında ifade etmelerinde bir sakınca yoktur. Üzerinde durulması gereken değerler çeşitliliğin yüceltilmesi, tolerans, özgürlük, yaratıcılık, duygular ve sezgilerdir.

Kaynak: Gojkov, 2012, ss. 16-17

Postmodern eğitim anlayışının olgunlaşma sürecinde, pedagojinin eğitim yoluyla bireylere kazandırılması beklenen değerlere yönelik paradigmaları; bir ahlaki kurallar bütünü yahut değerler kümesi (etik) dayatmasından çıkmaktadır. Bireyler, içinde yetişmekte oldukları toplumun kültürel değerlerini yadsımaksızın, teknolojinin iletişime yönelik tüm imkânlarını kullanıp küresel kültürel akımların da farkında olmakta, olabildiğince olumlayıcı ve çoğulculuğa dayalı bir anlayışa yönelmektedirler. Uludağ'a göre (1997, ss. 402-425), postmodern pedagogların eğitime yönelik çalışmalarında dikkate almaları gereken bazı hususlar şunlardır:

- Eğitim süreçlerinde öğretme kavramı ağır basmaktadır ve bu durum yeni bir tahakküm ortaya koymaktadır.
- Modernizmin aydınlanmacı fikirlerinin sebep olduğu, teknolojik gelişmeler ekseninde tek tipleşmiş bir tüketim kültürü anlayışı reddedilmektedir.
- Aile kavramı çocuğun gelişimi için önemlidir; fakat iktidarın tahakkümüne açık bir alandır. Bu yönüyle iktidarın bir uzantısı olarak işlev kazanıp çocuğun özgün bir kimlik geliştirmesinin önünü tıkamaktadır.
- Değerler de dâhil olmak üzere tüm büyük anlatılara karşı çıkan postmodernizm, norm haline getirilmiş kurallara şüpheyle yaklaşır.

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 ve Brown (1996, ss. 101-109), 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.

Doğası gereği postmodernizm kendisini tanımlamada belli başlı paradigmalara dayandırılmayacağı ve daha çok belirsiz, sürekli değişebilen, adaptasyon yönü güçlü bir

formu olduğundan, ancak ana hatları yönüyle ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin de öğrenci profillerini anlamada ve eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdürmede bu sınırsızlık ortamını sonu olmayan bir anlamsızlık olarak değil, kendilerini de her an değiştirip dönüştürebilecekleri bir verimlilik fırsatı olarak görmeleri yerinde olacaktır. “Post endüstriyel paradigmlar ile birlikte ahenkli işleyen tek ve kesin bir model yoktur. Bazı çevrelerde daha verimli olan, iyi sonuçlar alınan, daha ekonomik uygulamaları olan şekilleri olacaktır. Bu nedenle eğitimciler kendi modellerini geliştirme, uygulama, değerlendirme ve şartlara göre uygun hale getirebildikleri sürecin içinde çalışma halinde olmak zorundadırlar” (Karakaya, 2003, s. 176).

Eğitimcilerin; postmodernizmin belirgin bileşenleri arasında olan çok-kültürcülük, belirsizliğe ve karmaşıklığa yönelik tolerans, bilginin çözümlenmesi ve bilgiyi oluşturan iktidar söylemlerinin ortaya konması, azınlık gruplarının öteki söylemiyle ezilmelerinin önüne geçilmesi gibi yaklaşımlar çerçevesinde kendilerini yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Biesta’ya göre (1995, ss. 161-183), postmodernizmin bireye ve bireyin anlatılarına yaptığı vurgu, aynı zamanda çevremizi saran anlatılara karşı politik bir duruş sergilemeyi de gerektirir. Azınlık gruplarının ve baskılanmış toplulukların söylemleri, eğitimsel düzeyde de dikkate alınmalıdır. Eğitimcilerin, kendilerine atfedilmiş olan toplumsal kimliği baskın söylem ve değerleri aktarmak adına değil, bu söylem ve değerleri eleştiriye açıp irdelemek adına kullanmaları gerekir.

Slaterry’ye göre (1998, s. 38), eğitimciler olarak çocukları muhakkak pedagojik diyalog diyebileceğimiz bir iletişim/etkileşim sürecine dâhil etmeli; düşük gelir düzeyinde olsun, göçmen olsun, fiziksel dezavantajlı durumda olsun, dini azınlık konumunda olsun, eşcinsel kadın/erkek olsun, tüm azınlık gruplarının deneyimlerine kulak vermemiz ve bu deneyimleri olumlamamız gerekmektedir. Bunun yanında eğitimcilerin postmodern koşullar altında kendi deneyim ve birikimlerini eğitim süreçlerine dâhil etmeleri gerektiğini ve sözü edilen bileşenlerin farkında olarak araştırmacı ve yorumlayıcı bir duruş sergilemeleri gerekmektedir: “Postmodern öğretmenler müfredatlarda yer alan resmî bilgilere ve metinlere hapsolmemalıdır. Onlar çok-kültürlü ve çok-katmanlı durumlara dair farkındalıklarını artıracak bir bilgilenme arayışında olmalı ve bu bağlamda bir içgörü ile hareket etmelidir”.

Karakaya ve Slattey'nin postmodern eğitimcinin tutumuna yönelik öne sürdüklerine benzer biçimde Kincheloe, Steinberg ve Tippins de (1999, ss. 23-24), eğitimcilerin henüz yetiştirilme serüvenlerinin en başında sistematik ölçekler ve kontrollerle başarı değerlendirmelerine tabi tutulduklarını ve kendi içsel dinamiklerini mesleki süreçlerine dâhil edemediklerini ifade etmektedirler. Onlara göre bu durum, modernizmin bireysel olana duyarsız kalan bakış açısının bir sonucu olarak görünmektedir: “İçinde yüzmekte olduğu sudan habersiz bir balık gibi, modern anlayışın eğitimcileri modernizmin karakteristik özelliklerine kör kalmışlardır. Modernizmin miskinleştiriciliğinden sıyrılabileceklerinin bilinciyle, eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin, tüm bu süreçte kendi öğrenmelerinin, dünya görüşlerinin ve bireysel katkılarının nasıl biçimlendiğine dair kafa yormaya cesaretlendirilmeleri gerekir”.

Eğitimcilerin tutum ve özellikleri yanında, değişmekte olan dünyanın okul ve aileyi de dönüştürmekte olduğu gerçeği göz önüne alındığında, postmodern eğitim düşüncesinin çok – kültürcülüğe, farklılıklara ve çeşitliliğe atfettiği önem de kendisini belli etmektedir. Postmodern eğitimi savunanlar, akıl, günlük yaşam ve kültür hakkında yapılan konuşmaların, çoğulculuk ve eleştirel vatandaşlık söylemiyle aynı anda yapılması gerektiği belirtirler. “Bu, adalet, özgürlük ve iyi yaşam sorunlarıyla arası açık olmayan, yaşanmış topluluk görüşünü vurgulayarak yaşamı demokrasiye ve her güne dönüştüren bir söylemdir” (Kurt, 2006, s. 90). Bu bağlamda, okulun işlevi yalnızca millî kültür ve yerleşik toplumsal değer ve rollerin sergilenmesi değil; tüm bu bileşenlerin daha önce de sözü edildiği üzere çeşitlilik ve farklılıklara tolerans, kültürler arası iletişim ve etkileşimde hiyerarşinin ortadan kaldırılması gibi ortak paydalarda buluşturulmasıdır. “Okul, hem öğrenciyi hem de bilginin kendisini içererek, başka her şeyin olduğu gibi toplumsal cinsiyetin de sosyalleştiği kültürel ve sosyal ortamını meşrulaştıran ve bu ortamın temelini oluşturan bilgi hiyerarşisini aynı anda hem inşa eder hem de yaygınlaştırır” (Güneş-Ayata ve Acar, 2009, s. 101).

Kültürel çeşitliliğe, farklı inançlara saygıya, kaos ve düzensizlikle başedebilmeye, öngörülemeyecek olanı toleransa dayalı postmodern eğitim anlayışının, okul yönetimleri açısından nasıl bir yeniden organizasyon çerçevesi sunabileceğini araştırdığı çalışmasında Aslanargun (2007, ss. 209-10), modernizmin hâlihazırdaki okullaşma ve okul yönetimi paradigmalarını kuralcı, disipliner ve statik bir şablona hapsettiğini ifade etmektedir. Ona göre okullar, modernizmden miras alınan bilgi aktarımı, her ne koşulda

olursa olsun mutlak bir görev bilinci, personelin keskin bir hiyerarşi altında ilişkililmesi gibi belirlenimci ve opak bir görünüm sergilemektedir. Bu bağlamda postmodern okul yönetimi şu niteliklerle ifade edilebilmektedir:

- İstikrar ve statüko anlayışından ziyade, kültürel ve bireysel farklılıklar önemsenmelidir.
- Göreceli, durumsal ve zamana dayalı bir okul yönetimi paradigması tercih edilmelidir.
- İdareci ve personel arasında formaliteye dayalı bir ilişkilendirme anlayışı yerine, bireyler arası etkileşimi önemseyen, doğal ve samimi bir ilişkilendirme biçimine önem verilmelidir.
- Kurumsal yapılanma içerisindeki bireyleri yönlendiren ve dönüştüren yaşam süreçlerine vurgu yapmak önemlidir.
- Amaç odaklı ve ideolojik yaklaşımlar yerine öznel, bireysel, yorumlayıcı ve nitelik esaslı yaklaşımlar tercih edilmelidir.
- Okulun temel hedefi ekonomiye hizmet etmek değil, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktır.
- Öğrencilerine bilgi edinme yollarını öğreten bir öğretmen, bilgiyi yalnızca aktaran bir öğretmenden değerlidir; iktidar ve otoriteyi paylaşmaya dayalı bir liderlik anlayışını benimseyen okul yöneticisi, iktidar ve otoriteyi yalnızca yöneticilik sıfatı adına elde eden bir yöneticiden daha değerlidir.
- Okul yöneticilerinin görevi statüko ve istikrarı sürdürmek değil, kaotik ve çalkantılı durumlarla baş edebilmektir.
- Kurum çatısı altındaki bireylerin duygu, düşünce ve değerlerini önemseyen bir yönetim anlayışı öne çıkmakta; bireyleri yalnızca kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi adına motive eden ve üreticiliği artırmaya yönelik bir yönetim anlayışı değersizleşmektedir.

Modernizmin, ortak aklın kabul ettiği gerçeklikler üzerinden şekillendirdiği eğitim anlayışı, çocukları ve gençleri, yine bu ortak akıl çerçevesinde kabul edilmiş gerçeklikler üzerinden yaşama hazırlamayı amaçlar. Yaşamın zor ve çetin aşamalarının olduğu, kişinin hakettiği standartlara kavuşabilmek için mücadele etmesi ve yarışması gerektiği, hatanın affedilmez sonuçlarının olabileceğine dair yerleşik kanaatler, yaşamın kendisinin

toplumlarca nasıl yapılandırıldığıının da ipuçlarını veriyor olabilir. Smith (2010, ss. 139-50), sözü edilen yaşamsal gerçeklikler üzerinden biçimlendirilen bir sistemin, bilginin de bireyler üzerinde tahakküm kurucu bir etki bırakmasına neden olacağını belirtir. Ona göre hâlihazırdaki eğitim sistemlerimiz; ölçülebilir niteliklerle donattığımız çocuklarımızın mutlu olmanın formüllerini öğrendikleri, öğretmenlerin en yeni tekniklerle okur – yazarlık uygulamaları yürüttükleri, okul ile üniversite arasındaki yolun kritik kavramlarla döşendiği bir vebaya yakalanmıştır. Böylesine acımasız koşulların sürdürüldüğü bir yaşam, kabul edilemeyecek bir yaşamdır ve gençlerin böyle bir gerçekliğe sürüklenmemeleri gerekir.

ABD’de ortaokul düzeyindeki devlet okullarında postmodern eğitim paradigmalarının nasıl işe koşulabileceğine dair yayımladıkları çalışmalarında Jacobs ve Kritsonis (2006, s. 4), okullarda sürdürülmekte olan disipliner tutumların, toplumun güvenlik ve sınırlılık ihtiyaçlarını yeniden üretmekte olduğunu ve bu durumun, öğretmenlerin öğrenciler için birer rol model olmak durumuyla karşı karşıya kalmalarına neden olduğunu ve özgün kimliklerini ortaya koyamadıklarını ifade etmektedirler. Onlara göre okul idareleri ve personeli, gündelik yaşamın kritik sorunlarına çözüm bulmada zorlanmakta ve modernizmin katı bürokratik şemalarına takılıp kalmaktadırlar. Bu yüzden, postmodernizm ile, eğitimciler çizgi dışı düşünebilmeyi öğrenmeli ve okul sistemindeki problemlerin çözümü için daha yaratıcı metodolojiler geliştirmelidirler.

Eğitim olgusunun temel bileşenlerinden bir diğeri olan aile de postmodernizmin düşünce dünyası çerçevesinde eleştirilen unsurlardan biridir. En yaygın biçimiyle çekirdek aile olarak tanımlanan, iki ebeveyn ve çocuklardan oluşan bu yapının, modernizmin üretim odaklı, cinsiyetçi ve ölçülebilir kurgusuna işaret ettiğini belirten Elkind’e göre (1995, s. 11); “Modern çekirdek aile yetiştirici, sorumlu ve üretici vatandaş olma kurgusuna en iyi hitap eden bir yapı olarak görülmüştür. Gerçekte o, tüm diğer aile yapılarına karşı, ölçülebilir olan standart ‘normal’ bir aile formu olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra onun, önünde sonunda dünyadaki tüm toplumları domine edecek, evrensel bir yapı olacağına inanılmaktadır”. Buradan hareketle Elkind, modernist düşüncenin izlerini taşıdığını öne sürdüğü Dewey’ci ilerlemeci eğitim anlayışının, çocuğu toplum yaşamına hazırlamak adına ailenin bölünmez bütünlüğü çerçevesinde savunmasız bir pozisyona ittiğini ve bireyselliğini kazanmasında sınırlılıklar yarattığını ifade eder. Ona göre postmodern aile tipi denilebilecek bir yapıda, bireylerin duygusal ve düşünsel

gelişimlerinin, ailenin sarsılmaz biraradalığının önünde olması gerekmektedir. Çocukların diğer aile bireylerinin içsel ve etkileşimsel süreçlerine tanık olarak kendi benliklerini yapılandırmalarının önünün açılması gerektiğini belirten Elkind, günümüz eğitim anlayışı üzerinde etkisi giderek belirginleşmekte olan postmodern okul anlayışının da eğitim süreçlerine ilişkin benzer bir duruş sergilemeye başladığını şu şekilde öne sürer (Elkind, 1995, s. 14):

“Günümüzde artık tüm yaş düzeylerinde çocuklar madde kullanımı, cinsel istismar ve AIDS hakkında bilgilendirilmektedir. Eğitim programı materyalleri de artık daha gelişmiş düzeydedir. Çağdaş tarih kitapları, geçmişe dair daha gerçekçi portreler çizmektedir. Örneğin artık bazı metinler, yenedünyanın şekillenmesinde rolleri olan şiddetin, eziyetin ve yıkımın detaylarını vermektedir. Kadınların, siyahilerin ve diğer azınlık gruplarının kültür ve bilime giderek artmakta olan katkıları açıkça gösterilmektedir”.

“Bireyin sahip olduğu tüm niteliklerin onu özgün ve biricik kıldığı, yerleşik toplumsal normların ve kültürel kodların bireyi öteki pozisyonuna taşımasının kabul edilemeyeceğini öne süren postmodern düşünce açısından, eğitim düzleminde kadın – erkek eşitsizliğinin fark edilmesi ve aşılması; postmodern bir feminist pedagojinin de öğrencilere bu zemin üzerinde yorum yapabilme fırsatı tanınması gerekmektedir” (Nicholson, 1989, ss. 197-205). Bu bakımdan, kadın ve erkek olma hallerinin toplumların varoluş serüvenlerinin başlangıcında, yaşamsal gereksinimler nedeniyle belirlenmiş iş bölümlerinin politik olarak kötüye kullanılması neticesinde ortaya çıkmış ayrımlar olduğunun bilincine varılması anlamına gelmektedir. “Kadınların kimlikleri büyük ölçüde evle ve aileyle özdeşleştirildiği için, kadınlar mevcut toplumsal ortamların dışına sadece erkek kalıp – yargıların sunduğu mevcut kimlikleriyle çıktılar” (Giddens, 2014, s. 270). Bunların yanı sıra, Asan’ın (2010, ss. 65-74) ilköğretim 1 – 5. Sınıf ders kitaplarındaki cinsiyetçi ayrımları ve öğretmenlerin bu ayrımlara ilişkin algılarını incelediği araştırması, sınıf öğretmenlerinin tutumlarında cinsiyetçi algılara sahip olduklarını ve ders kitabı içeriklerinin cinsiyetçi söylemler içerdiğini bulgulamıştır.

Hayes (2012, s. 287), değişen paradigmlar ve dünya görüşleri çerçevesinde, eğitimde kadın – erkek eşitsizliğine ve erkek – egemen bir eğitim anlayışına dair, postmodernizmin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve yerleşik kodları yıkıcı tavrıyla yaklaşmaktadır. “Eğer eğitimciler toplumsal değişmeyi teşvik etmeye uğraşıyorlarsa, öğrenenlerle birlikte

cinsiyetlendirilmiş inançların sınıf içinde nasıl etkili olduğunu, yeniden üretildiğini ve dönüştürüldüğünü keşfedebilirler”. Postmodernizmin, yaygın kabule dayanan bilgi ve fikirlerin dolaşımı olarak tanımladığı büyük anlatıların örnek bir göstergesi olarak, erkek ve kadınların toplumsal rollerinin belirlendiğini ve benimsendiğini, hatta ders kitapları kapsamında ve sınıf ortamında öğretmen tutumlarıyla her daim sürdürüldüğünü belirten Hayes (2012, s. 287), söz konusu durumun eleştirel ve sorgulayıcı bir okuma süreciyle ele alınması gerektiğini öne sürer: “Örneğin, bunu kadınların düşük matematik yeteneklerini desteklemek için kullanılan istatistikleri sorgulayarak veya toplumsal cinsiyet ve yüksek seviyedeki matematik kurslarına katılıma dair kendi verilerini toplayarak ve analiz ederek yapabilirler”.

Postmodern eğitim anlayışının, öğrencilerin ve öğretmenlerin; daha genelde ise toplumun ve eğitim anlayışının kendisinin değişip dönüşmesinde nasıl bir rol oynayabileceğinin kestirilebilmesinde, postmodern bireyin hâlihazırda nasıl bir duruşunun olduğunun/olabileceğinin ortaya konması önem taşımaktadır. “Postmodern bireyler arkadaşlığa, serbest zamana, bireysel sorumluluğa önem veren; gelir düzeylerinden ziyade yaşam kalitesine dikkat eden bireyler olma eğilimindedirler” (Wernet, Elman ve Pendleton, 2005, s. 339-364). Buna paralel olarak postmodern düşünce dünyasının etkisi altında yetişen çocuklar, giderek artmakta olan iletişim olanaklarının da etkisiyle, nesnelerle gelip geçicilik düzeyinde ilişki kurmakta ve yaşam deneyimlerini bir sahne performansı biçiminde aktarma eğilimi göstermektedirler (Momo ve Costa, 2009, ss. 1-25).

İçinde bulunduğumuz çağ, bireylerin hemen her alanda sınırsız seçim hakkına sahip olduğu, alternatiflerin arttığı ve dolayısıyla da vazgeçebilirliğin de yükselmekte olduğu bir çağdır. Sınırlı olanakların, kurallara riayet etmenin ve sahip olduğunun değerini takdir etmenin biçimlendirdiği zorlu dönemlerde yetişmiş olan eğitimcilerin, postmodernitenin hemen her sınırı birbirinin içine geçirdiği, akışkanlaştırdığı ve bağlılıkları esnettiği bir zeminde kendilerini nasıl konumlandırabilecekleri, günümüz eğitim dünyasının muhakkak en önemli sorunlarından biridir.

Modern zamanların eğitimcilerinin, postmodern zamanların öğrencileriyle nasıl bir iletişim ve etkileşim zemininde buluşabileceklerini araştıran Coulter’a göre (1993, s. 57), modern zamanların eğitimcileri için bilgi edinme adına atılacak her adımın programlı,

sistematik ve amaca yönelik olması gerekir. Postmodern zamanların öğrencileri için ise, dijitalleşmenin sunduğu olanaklar tüm bu gereklilikleri ortadan kaldırmakta ve sınırsızca seçebilmenin ve vazgeçebilmenin önünü açmaktadır. Birbirine karşıt gibi görünen bu durumların, eğitimcilerin de postmodern anlayışın sağladığı olanaklardan faydalanmayı öğrenmeleriyle bir avantaj yaratabileceğini ifade eden Coulter, küçük gruplar, işitsel-görsel araçlar, yazma, rol oynama, misafir konuşmacılar getirme, saha gezileri ve eğitimcilerin işe koşmayı tercih edebilecekleri daha pek çok şeyin, postmodern bir eğitim anlayışına oldukça uygun düşeceğini belirtmektedir.

Dahlberg, Moss ve Pence de (1999), erken çocukluk döneminde, eğitim süreçlerinin kalitesinin ölçülmesi için yürütülen uygulamaların postmodern olanaklarını araştırmışlardır. Günümüz yaklaşımlarında başarı için belirlenen kriterlerin, öğrencilerin öğrenme içeriğine dair algı ve tutumlarını gözletmediğini ifade eden araştırmacılar; eğitim ortamındaki tüm bireyler arasındaki sosyal ilişkilenmelerin, öğrenme sürecine katkı sağlayan en temel bileşenler olduğunu öne sürmektedirler. Onlara göre, eğitimin kalitesini belirleyen faktörler, başarının ölçütü olarak kabulüne dayanan modernist yaklaşımdan sıyrılmalıdır. Öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikler boyunca öğrencilerin iletişim biçimlerini, yaptıkları karalamaları, kendilerini sözlü/görsel ifade edişlerini mercek altına alması gerekmektedir.

Postmodernizmin, bireyin yaşam deneyimleri boyunca elde ettiği tüm öğrenmeler ve değerlerin gelip geçici ve şüpheli olabileceğine ilişkin söylemi, topluluk yahut toplumlar olarak bir arada yaşama/yaşayabilme perspektifini destekleyen bir açılım olarak görülmelidir. Burada sözü edilen, tüm ahlaki öğrenmelerden arındırılmış, kendi özgürlük alanını sınırsızca genişletebilecek; hakların ortak paydasını hiçe sayarak var olabilecek bir birey olma anlayışı değildir. Modernizmden miras alınan tüm değerlerin, bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşamı iktidar odaklı bir zeminde nasıl araçsallaştırılabildiğinin farkına varılması gerekmektedir. Ahlakın iyi ve kötü, doğru ve yanlış biçiminde düzenlediği normların tektipleştirici ve kısıtlayıcı yönlerinin keşfedilmesi, bireylerin var oluşlarını ideolojik bir proje olmaktan çıkarıp, tek tek her bireyin, insanlık tarihini oluşturacak kendi yaşam öykülerini anlatabildiği bir performans alanına aktarabilmelerine olanak sağlayacaktır.

Bireylerin sosyal çevreleri ile ilişkilenmelerinde ve kendi deneyimleri doğrultusunda, pek çok seçenek arasından doğru ve uygun olana yönelmeleri olarak tanımlayabileceğimiz *değer* kavramı, eğitim sürecinin özünü oluşturur. “Eğitim ile sağlanmaya çalışılan ise, bireylerin toplumun bir arada yaşayabilme anlayışını edinebilmiş yapıtaşları haline gelebilmeleridir; eğitim, insanların sorumlu biçimde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarındır” (Haynes, 2002, s. 16). Bu bağlamda, eğitim programları kapsamında bireylere hangi değerlerin nasıl bir yöntemle kazandırılacağı hususu önem kazanmaktadır. Ülkemizde de 2010 yılında düzenlenen XVIII. Millî Eğitim Şûrası kararları çerçevesinde, ‘Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi’ başlığı altında alınan kararlar, öğrencilere kazandırılması gereken değerlerle ilgili olarak şu şekilde ifade edilmektedir (TTKB, 2010):

“Madde 30: Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.

Madde 31: Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır”.

Bauman (2011, s.15), modernizmin ortaya çıkışıyla birlikte insan doğasının mistik, spiritüel ve akıl-dışı yönlerinin törpülendiği, standardize edici bir ahlak kurgusunun ortaya çıktığını ve bununla birlikte, bireylerin bir arada yaşama deneyimlerinin boyun eğdirici bir kodlama altında güvenceye alınmaya çalışıldığını şu şekilde ifade eder: “Gerek modern yasa koyucular gerekse modern düşünürler, ahlakın, insan yaşamının ‘doğal bir özelliği’ olmaktan çok, tasarlanması ve insan davranışına sokulması gereken bir şey olduğunu hissettiler. Bu nedenle her şeyi kapsayan birleştirici bir etik -yani, insanların öğrenebilecekleri ve itaat etmeye zorlanabilecekleri tutarlı bir ahlaki kurallar bütünü- oluşturmaya ve dayatmaya çalıştılar”. Buradan hareketle Bauman, ahlaki kuralların akıl yoluyla örülmüş çeperlerinin, inancın ve rasyonel olmayan deneyimlerin ve tutkuların yerine geçtiğini ifade eder. Ona göre, ahlaki duruma işaret eder biçimde postmodern perspektiften şu değerlendirmeler yapılabilir (Bauman, 2011, ss. 20 – 26):

1. İnsanlar ahlaki bakımdan müphemdirler; mükemmel bir insan ve toplum tasarısı imkânsızdır ve insanlıktan ziyade zalimliğe yöneliktir.

2. Etik kodlar, doğru ve yanlış dayatmaları yüzünden, sorumluluk bilinci yerine, öğretilmeye çalışılan kurallar ve yasalar yaratmaktadırlar.
3. Her ahlaki gerekçelendirme, önünde sonunda ötekinin ortadan kaldırılmasıyla tatmin olur; o halde ahlaki uygulayıcının ancak kendi sınırları çerçevesinde kalması gerekir.
4. Ahlak görelidir; modernizm farklılık ve özerklikleri bastırabilmek için evrensel kurallar bütünü oluşturarak etik kodlar dayatmıştır.
5. Ahlaki seçimler her zaman ahlaki ikilemlerin sonucunda ortaya çıkar; kurallara uyan ve kaosa neden olmayan bireylerin tek biçimli seçimleri, düzen için vazgeçilmezdir.
6. Ahlaki davranışların gerekçesi yoktur; böyle olsaydı ahlak kendisini gerekçelendirmiş ve dayatmış olurdu. Ahlaki sorumluluk bir şey için var olmak demek değil, onun yanında ve onun bağlamında oluşmaktır.
7. Postmodern etik, sınırsız bir ahlaki çeşitlilik bağlamında her şey uygundur demez. Bunun yerine, etik kodların, evrenselleşme iddiasında bulunan politik söylemlerin dar görüşlülüğünün bir sonucu olduğunu öne sürer.

Postmodernizmin etik üzerine ortaya koyduğu söylemler de bilgi, kimlik ve değerlerde olduğu gibi belirsizlik ve görelilik temellerine oturmaktadır. Modernizmin kategorici ve belirleyici tutumundan farklı olarak postmodernizm, ahlaki kurallar için herhangi bir üst tanım ortaya koymaz ve evrenselleşme iddiasında bulunmaz. Ahlaki davranışların, toplumda bir arada yaşayan bireylerin birbirleri ile etkileşimlerinin bir sonucu olabileceğini ve bunun da zaman ve mekâna bağlı olarak değişime tabi olduğunu öne sürer. Bu açıdan bakıldığında postmodern bir ahlak eğitiminin şu niteliklere sahip olacağı söylenebilir (Sajjadi, 2007, ss. 133-140):

- Tartışma odaklıdır ve dilin kullanım özellikleriyle ilintilidir. Evrenselleşme iddiası taşıyan her ahlaki ifadenin irdelenmesi gerekir. Öğrencilerin ahlaki ikilemlere yönelen durumlarla yüzleştirilmeleri ve kendi değerlerini sınavı yapılandırmaları beklenmelidir.
- Çoğulcudur. Kültürel farklılıklar, görenekler ve ötekileştirilmekte olan grupların dünya görüşleri dikkate alınmalı ve evrensel ifadeler altında tektipleştirilmemelidir. Öğrencilerin bu çeşitliliğin farkında olmaları sağlanmalıdır.

- İktidar karşıtıdır. Ahlaki değerler belirli zümrelerin bakış açılarına göre belirlenemez. Öğretmenlerin yerleşik ahlaki değerlerin aktarıcısı değil, farklı yaşam biçimlerine sahip birey ve grupların değerlerini karşılaştırma fırsatı sunan sağlayıcılar olmaları gerekir.

Postmodernizmde ahlaki tartışmalar, her birey için geçerli olabilecek etik kodlara ulaşmayı amaçlamaz. Bunun yerine her durumda geçerli olduğundan hiç şüphe edilmemiş doğru edimlerin sökümünü yaparak, yorumlayıcı ve eleştirel bir okuma sürecinden geçmek suretiyle tekrar ve tekrar değerlendirilmesini öngörür. Örneğin herhangi bir ders kitabının içeriğinde karşılaşılabilecek kesin doğru addedilen davranışların -yaşlı insanlara toplu taşımada öncelikle yer verilmelidir; bir başkasının eşyası izin alınmadan kullanılmamalıdır- ön kabuller olmaksızın tartışılabilmesi ve sadece bu tartışmaların dahi dersin kendisini teşkil edebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. “Burada amaç, bahsi edilen değerleri onayan yahut reddeden bir hükme ulaşmak değil, tartışma ekseninde tek tek bireylerin gösterdiği reaksiyonların ve akıl yürütmelerin, kendi yaşam deneyimlerini sergilemesi bakımından ne kadar değerli olabileceğini unutmadan, sürecin kendisinin önemini fark etmektir” (Sarid, 2012, ss. 245-260).

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 göre (1991, s. 153), öğretene ve öğrenen arasındaki ilişki, bilginin dayatıcısı ve ona boyun eğen kitle arasındaki eşitsiz pozisyonların ortadan kaldırılmasıyla sağaltılabilecektir. Ona göre öğretene ile öğrenen arasındaki ilişki karşılıklı bir öğrenme zeminine oturmayıp hiyerarşik bir tahakküm alanı oluşturuyorsa yıkıcı bir etkileşime sebep olur.

Freire’in *Bankacı Eğitim Modeli* olarak tanımladığı ve eleştirel pedagojinin sorun edindiği temel olguyu teşkil eden sorunlu eğitim anlayışı, öğrenciyi iktidarın belirlediği eğitim içeriklerinin zorunlu alıcısı/boyun eğicisi olarak görürken, öğretmeni de yine iktidarın söylemlerinin yasal dayatıcısı olarak tanımlar. Öğretmen, farkında olmadan dahi olsa öğrenciyi söz konusu içeriklerle boş bir bidonu doldurur gibi doldurmakta, öğrenci ise anlam ve önemine dair fikir sahibi dahi olmadığı bilgileri sorgulama ve eleştirme fırsatı bulamadan kabul etmekte ve özümsemektedir. “Böylelikle eğitim bir ‘tasarruf

yatırımı' edimi haline gelir. Öğrenciler 'yatırım nesneleri', öğretmen ise 'yatırımcı'dır" (Freire, 1991, s. 47).

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, ss. 31-47). 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, s. 72; akt. Sağiroğlu, 2008, s. 54).

McLaren (1998, s. 55), özne olmanın, yalnızca sosyal etkileşimlerin bir çıktısı olarak görülemeyeceğini; içsel süreçlerin ve kendilik bilincinin de özgün bir birey olmada önemli roller oynayacağını dile getirir ve postmodernizmin hiç değilse bu bağlamda eleştirel pedagoji için önemli bir dayanak sağladığını ifade eder: "Hâlihazırdaki postmodern durum yalnızca mutlak öznenin parçalanışına – ki bu sadece aydınlanmacı akılcılığın mitsel bir ürünüdür – tanıklık etmedi; öznenin ayrık bir metin olarak yeniden kurgulanışına da tanıklık etti". Ancak McLaren, postmodernizmin özneye yüklediği anlamın yanında, anlam ve kimliklerin de tüketim çevrimine itildiğini ve bunun da postmodernizmin kapitalist sistemin bir uzantısı olarak çalışır görünmesine neden olduğunu belirtir (McLaren, 1998, s. 66). Benzer şekilde İnal da (2009, s. 8), McLaren ve Apple gibi düşünürlerin postmodernizmin eğitim alanında eleştirel pedagojinin sorunsal kabul ettiği iktidar ve sınıf mücadelesi hususlarına değinmediği gerekçesiyle eleştirildiğini belirtmektedir.

Giroux (1998, s. 166); Eagleton, Jameson ve McLaren gibi postmodernizmin sınıf mücadelesine değinmediğini ve kapitalist ideolojinin modern-sonrası bir uzantısı gibi çalıştığını öne süren düşünürlerden, eğitimcilerin modernizm ve postmodernizmin ilkelerini kullanarak eleştirel pedagojinin ilkelerini oluşturmalarının beklenebileceğini

ifade ederek ayrılır ve bunu *Sınır Pedagoji* olarak tanımlar. Ona göre postmodernitenin büyük anlatılara ve evrensel geçerliliğe karşı olan tutumu, eğitimcilerin kültürel ve politik birer özne olarak kendilerini tanımlayabilmeleri, öğrencilerin hermenötik okuma süreçlerini işe koşmaları, eleştirel pedagojinin de üzerine durduğu kritik konulardır ve sınır pedagojinin biçimlenmesinde önemli bileşenlerdir. Sınır pedagoji öğrencilere farklı kültürel kodları, deneyimleri ve dilleri oluşturan referanslarla ilişkilene fırsatı sunar. Bu, öğrencileri söz konusu kodları yalnızca eleştirel okuma süzgecinden geçirerek okumak değil, kendi okumalarını ve kimliklerini inşa ederken kullandıkları kodların da sınırlarını keşfetmek için eğitmek anlamına gelir.

2.1.2.2. Postmodern Eğitim Programı

Eğitim programları, eğitim sürecinin planlanmasında ve öğretim süreçlerinin uygun yöntem ve tekniklerle yönlendirilmesinde kolaylıklar sağlayan yol haritalarıdır. Bu yönleriyle de öğrencilere eğitim ortamı içinde ve dışında uygun bireysel nitelikler kazandırmak yoluyla toplumun ihtiyaç duyduğu geleceğe yönelik birey yatırımını organize eden mekanizmalardır. Bir başka deyişle eğitim programı, bireye önceden planlanmış yaşantılar yoluyla sağlanan öğrenmeler bütünüdür.

Eğitim programları hazırlanırken; bireylerin kendileri için uygun görülen hangi kazanımları elde edecekleri (Hedefler/Kazanımlar), bireylere bu kazanımlar doğrultusunda hangi bilgi bütünlerinin edindirileceği (İçerik), içerikte belirlenen öğrenmelerin hangi yöntem ve tekniklerle sağlanacağı (Eğitim Durumları) ve son olarak da bireyde gözlemlenmesi beklenen davranışların hangi düzeyde gerçekleştiğinin değerlendirileceği (Sınama Durumu) şeklinde temel olarak dört elemandan yararlanır (Dillon, 2009; Özçelik, 1998; Sönmez, 2008a; Tyler, 1949).

Sönmez (2011, ss. 133-134), postmodern bir eğitim programı oluşturma sürecinde bu dört elemanın yine postmodern düşünce sistemine göre biçimlendirilmesini ortaya koyar. Ona göre postmodern bir eğitim programında Hedefler/Kazanımlar, İçerik, Eğitim Durumları ve Sınama Durumları şu şekilde açıklanabilmektedir:

“Postmodernizme göre hedefler (kazanımlar), modernizmin tüm değerlerine karşı çıkma, çoğulculuğu, yerelliği ve anlayışlı davranmayı, evrende kaosu, çelişkinin, kargaşanın olduğunu; bilimsel tek bir yöntem, mantık ve doğru olmadığını savunma,

her değerin ve ölçütün sürekli yanında ve karşısında olmama gibi esaslara dayandırılmalıdır.

İçerik düzenlenirken bilginin mutlak doğru olmadığı ve genellemelerin, evrensel ölçütlerin bulunmadığı vurgulanmalıdır. Kişinin bilgiyi kendisinin bulup yapılandırmasına olanak tanınmalıdır. Kişinin felsefi, sanatsal, mitolojik, gelenek ve göreneksel yaklaşımların ve bilgi elde etme yollarının kullanmasına olanak tanınmalıdır.

Postmodernizme göre eğitim durumlarını her kişi kendine ve elde edeceği kazanıma göre düzenlemelidir. Herkes kendi etiğine, değerlerine, anlayışına, öğrenme stiline göre eğitim durumunu işe koşabilir.

Sınama durumları çok çeşitli olmalıdır. Kişiyne nitel araştırma tekniklerini kullanacağı sorunlar verilmeli ve buna göre değerlendirilmelidir”.

Postmodern eğitim programı geliştirme çalışmalarının izi William Doll’un çalışmalarına dek sürülebilmektedir. Doll (1993), eğitim olgusunun bir bilgi aktarım süreci olmadığını, baştan sona bir keşif süreci olduğunu vurgular. Ona göre eğitim durumları, öğrencilerin kendilerini karşılaştıkları sorunlarının çözümü sürecinde dönüştürmelerini amaçlamalıdır. Bu bağlamda Richness (Zenginlik), Recursion (Öz-yineleme), Relations (İlişkiler) ve Rigor (Zorluk) kavramlarından oluşan Dört R kuramını geliştiren Doll’un belirlediği kavramlar şu şekilde açıklanabilir:

- **Richness (Zenginlik):** Öğrencilerin ve öğretmenlerin dönüşmesi ve dönüştürülebilmesi için bir eğitim programının belirsizlik, anomali, etkisizlik, kaos, dengesizlik, dağınıklık ve yaşamsal deneyim gibi kavramlara yeterince haiz olması gerekir.
- **Recursion (Öz-yineleme):** Kişinin çevresiyle, diğer kişilerle ve kültürle yansımali etkileşiminden doğan kendilik bilincini yaratma sürecidir. Doll, bu kavram ile insanın düşüncelerini durmaksızın kendisine yöneltebilme kapasitesini ifade eder. Öğrenciler tarih, fen, sanat gibi çeşitli konularda bilgi edinirlerken, bu bilgileri ortaya çıkaran bireylerin yaşamlarıyla da ilişkilendirebilmelidirler.
- **Relations (İlişkiler):** Programın içeriğini oluşturan kavramların, öğrencilerin yalnızca bilişsel süreçlerle işleyen beyinlere sahip bireyler olduğuna değil, biyolojik, duygusal süreçlerle kendilerini dönüştürmekte olan bireyler olduğuna odaklanması gerekir. Eğitim duygu geçişlerine ve etkileşime izin vermelidir.

Ortamdaki bireylerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmeleri ve bir arada yaşamanın olanaklarını kendilerinin oluşturmaları beklenmelidir. Öğrencilerin eğitim ortamını kendilerinin düzenlemesine izin vermek bunun bir örneği olabilir.

- **Rigor (Zorluk):** Belirsizlik ve geçiciliğe dayalı olan bu kavram ile bireyin karşılaştığı yeni olanaklar ve zorluklar karşısında mücadele edebilmesi için çeşitli kombinasyonları denemesi ve bunu yaparken de hiçbir gerçekliğin kalıcı ve sabit olmayabileceğini göz önünde bulundurması ifade edilmektedir.

Günümüz eğitim programları, sınıf ortamında öğretmenlerin, bilgiye ulaşma sürecinde öğrencilere kılavuzluk eden tarafsız yetişkinler olması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Öğretmenler, program geliştirme sürecinde zamanın hâkim ideolojileri çerçevesinde, eğitim materyallerinin özünü teşkil eden kültürel unsurları olduğu gibi ortaya koymak durumundadırlar. Öğretim sürecinde hangi yöntem ve metotları kullanırlarsa kullansınlar, program geliştirme sürecine olan katkıları asla direkt olmadığı için, kişisel tutumlarını da eğitim - öğretim etkinliklerine dâhil edememektedirler. Postmodern eğitim anlayışının ise, program geliştirme sürecine ilişkin, öğretmenlerin çok daha katılımcı olması gerektiğine yönelik bir duruşu vardır.

Hargreaves (1991, s. 13), sanayi toplumundan sanayi-sonrası topluma geçiş sürecinde eğitim anlayışının da, giderek kürselleşen dünya algısı çerçevesinde çok - kültürlü, çok - sesli bir yapıya bürünmesi gerektiğini ifade eder ve öğretmenlerin yalnızca eğitim - öğretim faaliyetlerini yürüten bireyler olmadığını ve kendi seslerini duyurabilmeleri gerektiğini öne sürer. Ona göre eğitime ilişkin davranış, beceri ve eylemleri anlamak yeterli değildir. Öğretmenin kendi sesinin, eğitimin işaret ettiği bireyin ve eğitimin dillendirdiği amaçların da dinlendirilmesi gereklidir. Burada sözü edilen ‘öğretmenin kendi sesi’ ifadesi, öğretmenin yaşam tarzını ve genel olarak yaşamsal amaçlarını konu edinen bir noktaya işaret etmektedir. Öğretmen, bir birey olarak, kendi yaşamsal serüveni dâhilinde eğitim programı oluşturma sürecinin temel bir bileşeni olarak düşünülmelidir.

Program geliştirme sürecinde öğretmenin tutum ve katkısının birincil bileşenlerden olduğunu öne süren Hargreaves gibi Hyun da, öğretmeni, içinde yaşanan sosyal yapının politik, ekonomik ve kültürel hareketliliklerinden etkilenen bir öznesi olarak görür. Hyun (2006, s. 61), öğretmenin bir sistem uygulayıcısından ziyade, öğrenme ortamındaki tüm bireylerle birlikte bilgiyi ve kendiliğini çözümleyen, yeninden yapılandıran bir konumda

değerlendirilmesi gerektiğini belirtir ve bunu *yaşanan program* olarak adlandırır. “Çocuklar için gelişimsel olarak anlamlı ve kültürel olarak ahenkli bir eğitim programı sürdürebilmek için, öncelikle öğretmenlerin kendi çok-katmanlı kimliklerinin – etnik, dilsel, kültürel, toplumsal cinsiyete dayalı ve sosyo-ekonomik – bilinçli bir şekilde ayırdında olmaları gerekir. Bunu yaparken öğretmenlerin, bir adım geriye çekilmek suretiyle, öğrenme sürecindeki öğrencilerin kimliklerini nasıl yorumladıklarına ilişkin kendi algılarını tekrar tekrar değerlendirmeleri gerekir”. Ona göre, özellikle çok-kültürlülüğün öğretmenlerin etkinliklerinde yer alabilmesi için hâlihazırda pek çok materyal ve destekleyici kılavuz kitaplar bulunabilmektedir; ancak bu durum, öğretmenleri bilginin ve değerlerin aktarıcısı olma pozisyonundan kurtaramamaktadır. Bunun yerine öğretmenlerin kendi kişisel deneyimlerini öğrencilerin deneyimlerine eklemlenmelerine ve çocukların ilgi, istek ve becerilerini anlamaya yönelik bir süreç izlemelerine olanak sağlanmalıdır. İş çocukların eğitime geldiğinde, öğretmenlerin bilinçli bir eğitim programını hayata geçirme sürecinde, öğrencilerin çoklu perspektifli alıcılar olarak kabul etmelerine olanak verecek bir programın hazırlanması ve hazırlanabilmesi gerekir.

Slaterry (1999, ss. 289-291), postmodern eğitim programı oluşturma sürecinde, postmodernizmin vurgu yaptığı unsurların işe koşulması gerektiğini öne sürerek, olası bir programın şu bileşenlere dayandırılabilceğini ifade etmektedir:

- Genel olarak okullaşma sürecinin yeniden kavramsallaştırılması gerekir: Hiyerarşik, otoriteryen, erkek-egemen ve baskın ideolojilerin, süreç ve bağlam yerine özellikle sonuca odaklanan eğitim anlayışında olduğu gibi reddedilmesi gerekir.
- Postmodern düşünceye aykırı olan ve modernizmden miras alınan eğitim şablonlarının kırılması gerekir: Davranışsal hedeflere bağlılık, öğrenme sürecindeki hiyerarşi, ‘değerlerden bağımsız’ deneysel-analitik yöntemler, görev ve kazanımlar, alışlagelmiş ezberlemeler ve rekabetçi eğitim ortamı, yalnızca modası geçmiş değil, yaklaşmakta olan postmodern eğitim deneyimine de aykırıdır.
- Postmodern çağın eğitimi ve eğitimcileri her açıdan çeşitliliğe yönelmelidir: Postmodern çağda eğitimciler yapısalcılık ile post-yapısalcılığı, kadın ile erkeği ve tüm çeşitliliği ile her renkten, her cinsel yönelimden, her inanıştan insanı ortak

bir diyalog ortamında bir araya getirip, dil analizini ve süreç felsefesini programa dâhil edeceklerdir.

- Program, sürekli değişime açık ve yüksek düzeyde kapsayıcı olmalıdır: Postmodern eğitim programının ütopyacı bir duruştan kaçınarak, hassasiyetler ve genellemeler bağlamında düşmancıl ve kötücül olana da değinmesi gerekir. Nihilist görünmemesi bakımından da inançlara ve estetik değerlere de yer vermesi gerekir. Politik, sosyal ve tarihsel etkileri bulunduğu için, yöneticilerin ve öğretmenlerin, kullandıkları dil konusunda dikkatli olmaları gerekir. Kullandığımız dil, tüm iletişim düzeylerini kapsamalıdır.

Slattey'nin postmodern eğitim programı oluşturma sürecinde öznenin biricikliğine ve baskın hegemonik dilin terkedilmesine dair vurgu ve önerileri, Tochon'un postmodern eğitim programı geliştirmede bilince atfettiği önem ile aynı doğrultuyu izlemektedir. Tochon'a göre (1995, s. 1), eğitim programı, kültür – temelli bir dile dayalı, bilmenin doğasını ve bunun sosyo – kültürel kodlarını tanımlayan bir açılamdır. Postmodern bir perspektiften bakıldığında eğitim programı, bilinci uyandırmaya, kişisel olana sosyal bağlantılar üzerinden ulaşmaya ve iktidara karşı yürütülen mücadelede ezilmekte olanı desteklemeye yönelik bir araçtır. “Kendilik bilinci dediğimiz şey kişinin kendi iç dünyası kadar sosyo – eleştirel bakış açısını da ilgilendirdiğinden, bilinci yükseltmek, postmodern eğitimin esas hedefi haline gelir”.

Postmodern eğitim programı oluşturma sürecinde karşılaşılabilecek sorunların başında, program oluşturma kavramının kendisi gelmektedir. Zira içeriğin belirlenmesinde, yani öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgilerin belirlenmesinde belirli kıstasların uygulanması, içeriğin program geliştirme sürecinin henüz başında, önceden belirlenmiş bir şema çerçevesinde şekillendirilmesi durumunu ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda Alba (2000, s. 16), postmodern eğitim programı oluşturma sürecinin, senaryolar biçiminde yürütülebileceği fikrini öne sürerler. Program içeriği oluşturulurken küresel ölçekte etkileri olan konu başlıkları seçilebilecek ve bu başlıklar altında ele alınacak olan içerik, olabildiğince geniş bir kapsama sahip olacaktır. Söz konusu içerik her an değişime açık olmakla birlikte, öğrencilerin, üzerlerinde kendi fikir ve duygu dünyalarını rahatlıkla yansıtabilecekleri bir yapıya bürünecektir. Bunun bir örneği olarak yedi uygulama senaryosu belirleyen ekip, Ekolojik Sürdürülebilirlik başlığı altında içerik oluşturma sürecinde şu bileşenleri ortaya koymaktadır:

“Örnek Senaryo - 5: Ekolojik Sürdürülebilirlik

- Tüm ekosistemin dengesizleşmesi, ki genellikle yönetsel yahut tutucu karşılıkları vardır.
- Dünyanın sonuna ve hayatta kalmaya ilişkin fikirlerin ve alt-kültürlerin gelişimi
- DNA çeşitliliğın azalması ve gezegenin giderek zehirlenmesi
- Kitlese bitki ve hayvan yok oluşları
- Kırsalda ve kentte derin çevresel kirlenme
- Artan doğal afetler (örneğin sel) ve insan katkısı
- Varoş şehirlerin ve varoş kültürünün genişlemesi
- Yağmur ormanlarının, temiz suyun ve havanın kitlese tüketişi
- Yararlı bakteri bankalarının ve eko-bankaların gelişimi
- İnsan - yapımı çevreler üzerinde deneyler (örneğin biyosfer)
- Eko-terörün ortaya çıkışı
- Stratejik ulusal biyo-güvenlik
- Küresel virüs yayılımı”.

Brooks ve Williams da (2007, s. 111) benzer biçimde, postmodern bir eğitim programının içeriği belirlenirken, hâlihazırda kullanılmakta olan klasik içeriğın yerine geçebilecek yepyeni bir şablonun önerilmesinden se, günümüz kültür dünyasının çıktıları olan eserlerin işe koşulmasıyla çeperi genişlemiş bir içeriğe sahip olunabileceğini ifade ederler. Böylelikle öğrencilerin gündelik yaşamın sunduklarından izole olmalarına gerek kalmayacak ve kendi zamanının iletişim ve etkileşim kalıplarını yansıtan eserlerin de günümüz koşullarına uyarlanabilmelerinin yolu açılmış olacaktır. “Postmodern teori geleneksel analiz metotlarının yerine geçmeye çalışmamaktadır; yalnızca hâlihazırdaki süreçleri güçlendiren ve zenginleştiren bir sorgulama fırsatı sunmaktadır. Benzer biçimde, popüler kültür yahut medya içeriği, klasik metin ve geleneksel biçimleri yerinden etmeye uğraşmaz; daha çok, mevcut öğretim araçlarının kapsamını öğrencilerin aşına oldukları metinlerle genişletir”. Bu bağlamda, program içeriği ile öğrencilere kazandırılması beklenenlerin neler olabileceği hususunu ise Brooks ve Williams şöyle açıklarlar: “Çocuklarımıza aktaracağımız miras, sözcükleri, pasajları, formülleri ve tarihleri ezberlemek, temelden anlamsız sınavlardan yüksek notlar almak değildir. Eğitimciler olarak, kültüre, onun ürettiklerine, tükettiklerine ve bunların birbirleriyle

ilişkilerine dair eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmeliyiz” (Brooks ve Williams, 2007, s. 119).

Program içeriğinin belirlenmesi sürecinde popüler kültürel içeriğin sağlayabileceği olanaklara ilişkin Gregorio da (2006, s. 92), Brooks ve Williams gibi, özellikle genç neslin öğrenmeye olan heveslerinin güçlü tutulabilmesi adına, özellikle görsel medyanın sağladığı ilgi çekici imajların işe koşulabileceğini belirtir. Ona göre hâlihazırdaki eğitim programlarındaki içeriğin neden popüler kültür bileşenleriyle ilişkilendirilmesi gerektiği sorusunun cevabı oldukça açıktır: “Metinler yalnızca çevremizi saran kültürel ve sosyo – politik atmosferin zenginliğine dair çağdaş bileşenler sunmuyor, aynı zamanda kültürel ve politik zenginliğe sahip kadın ve erkeklerin portrelerinin çizildiği eğlenceli ve cezbedici bir öğrenme zemini hazırlıyor”.

Postmodern eğitim programı geliştirme sürecinde, öğrencilerin söz konusu bağlamın tam olarak içerisinde yer alarak, gündelik sorunların çözümünde bizzat yer almaları ve kendi çözüm yollarını ortaya koymaları gerektiği görüşü önem kazanmaktadır. Reynolds ve Vu (2014, s. 106), Vygotsky’nin yapılandırmacı yaklaşıma olan katkılarının da ötesine geçerek, programın zengin ve katmanlı fikirler üzerine kurulması gerektiğini ifade ederler. “Bizler, öğrencilerin yıllar önce çözülmüş olan problemlerin çözümüne ulaşabilmeleri için, benzer koşulların simüle edildiği laboratuvar misali eğitim ortamlarını sağlayan bir öğrenme anlayışından bahsetmiyoruz. Bunun yerine, öğrencilere çevrelerini sarmakta olan güncel problemlerin çözümüne kendi özgün duruşlarıyla katkı sağlamalarının yollarını araştıran bir program öneriyoruz”.

Postmodernizmin genel anlamıyla çoğulculuğa atfettiği önem, program geliştirme sürecinin içerik belirleme düzeyinde de kendisini göstermektedir. Öğrenme sürecine dâhil edilmesi düşünülen bir olayın/olgunun ana hatlarını teşkil eden bileşenlerden yola çıkarak, benzer olayların/olguların niteliklerine ulaşmak, aslında modernist düşüncenin genelleyici tavrını sergilemektedir. Postmodern eğitim anlayışında ise her olayın/olgunun kendi çerçevesinde biricik olduğunun ön plana alınması ve onu diğer olaylardan/olgulardan farklı kılan niteliklerin neler olduğunun düşünülmesi, tam da sözü edilen çoğulculuğa işaret edecektir. “Şu halde önemli olan soru ‘Fransız Devrimi’nden ne öğrenebiliriz yahut öğrencilere Fransız Devrimi’ni öğretip onun hakkında konuşurken, ileriki öğrenmeleri için nasıl bir aktarım amaçlayabiliriz?’ şeklinde olmayacaktır; daha

ziyade, ‘Fransız Devrimi’ni diğerlerinden farklı kılan nitelikler nelerdir? Diğer devrimlerle kıyaslanamayacak nitelikleri nelerdir? şeklinde olacaktır” (Reichenbach, 1999, s. 241).

Postmodernizmde bilginin yerleşik kurallar çerçevesinde kullanımından çıkartılarak farklı olası bakış açılarının işe koşulması, yalnızca tarihsel olgular için geçerli değildir. Yorumlama ve çok-perspektifli olma eğilimi, matematiksel beceri gerektiren alanlarda da işe koşulabilir. Doll (2001)’a göre Piaget’nin denge – dengesizlik – yeniden denge sistemi, beklenmedik ve öngörülemeyen kaotik süreçleri olumlamakta ve sistemlerin bozulma süreçlerinin ardından kendi denge durumlarını herhangi bir dış müdahale olmaksızın sağlayabileceklerini göstermektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmen, kuralları ve işleyişi önceden belirlenmiş bir evren tasarımında olduğu gibi ölçülebilir ve kestirilebilir davranışların gözlemcisi ve kurgulayıcısı olmaktan çıkmalı ve gerçekliğin çoklu bakış açılarından ele alınabileceğini fark etmelidir. “Matematikte bile bu böyledir: $2 + 2$ ’nin 4 ettiği ve gelecekte de öyle olacağı aşikârken, 3426 – 1984’ün hem soldan hem de sağdan başlanarak çözülebilmesi, negatifler ve pozitiflerle anlatılabilmesi, toplama ve çıkarma ile birlikte işlenebilmesi mümkündür” (Doll, 2001, s. 15). Bu noktada önemli olan, problem çözme sürecinde, öğrencilerin problemin yapısını oluşturan kavramları irdeleyebilmeleri ve çözüm için gerekli olan işlemlerin ne anlama geldiklerinin farkında olmalarıdır. Ona göre öğretmen, Piaget’nin denge – dengesizlik – yeniden denge sistemini, öğrencilerin farklı bakış açıları edinebilmeleri ve kendilerini ortaya koydukları işlere yansıtılabilmeleri adına kullanabilmelidir: “Buradan hareketle öğretmen, öğrencilerin böyle bir anlayış içerisinde gelişebilmelerini sağlarken, dengesizlik durumunu üretici bir pozisyonda tutabilecek ölçüde dikkatli ve ehil olmalıdır; zira her iki aşırı uçta ya yıkıcı bir muğlaklık yahut kısır bir atalet ortaya çıkabilecektir” (Doll, 1989, s. 65-70).

Postmodern eğitim programı geliştirme süreci, günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu bir arada yaşayabilme kültürünün edinilmesi gerekliliğine de işaret etmektedir. Bu gereklilik, bireylerin ve toplulukların, tarihsel ve kültürel birikim ve deneyimlerinin tanınır ve görünür olmasını talep etmelerinden kaynaklanmaktadır. Farklılıklarıyla birlikte var olabilme ihtiyacı, toplumların barış ve huzur içinde ilerleyebilmelerinin ön koşulu olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim programlarının özünde yer alan baskın kültürel ve tarihsel kodların, toplumu oluşturan daha küçük toplulukların ve en temelde bireylerin farklılıklarını göznetmeden dayatılması, daha en başında tüm eğitim sürecinin baskıcı bir zemine oturtulması tehdidini beraberinde getirebilir. Bu durum, özellikle kolonyalist geçmişi olan toplumların, eğitim programlarını çok-kültürlülük zeminine taşımaları gerekliliğine dayanak hazırlamıştır. Morin'in de önemle üzerinde durduğu gibi Pacini-Ketchabaw ve Pence de (2011, ss. 4-8), özellikle erken çocukluk dönemi eğitim programlarının, hâlihazırdaki tektipleştirici ve vasat içerikli yapısının şu başlıklar altında ele alındığında; postmodernizmin tarihsel, politik ve kültürel çeşitliliğe atfettiği önem doğrultusunda gözden geçirilebileceğini öne sürmüşlerdir:

- Postmodern eğitim programı çalışmaları, belirli bir çerçeve oluşturmaya çalışırken, modernizmin tektipleştiriciliğine ve belirlenimciliğine bürünmemelidir.
- Bir eğitim programı çerçevesi oluştururken, eğitimcilerin kendi düşünce ve değer yargılarını dâhil etmelerinin yolu açılmalıdır.
- Eğitim programları tarihsel, politik ve kültürel bileşenlerden oluştuğu için, azınlık gruplarının sahip olduğu benzer bileşenler de sürece dâhil edilmelidir.
- Eğitimcilerin kendi iç dünyalarını yansıtmaları, herhangi bir hususta doğru bir cevaba ulaşmanın aracı olarak görülmemelidir. Bu durum daha çok, bir duruma ilişkin çokça hikâyenin ortaya çıktığı bir hikâye anlatma serüveni olarak ele alınmalıdır.

Postmodernizmin bilginin hiyerarşisine dair (rasyonel bilginin akıl-dışı yahut sezgisel olana baskınlığı, herhangi bir kültürün toplumsal birikiminin bir diğerine kıyasla daha medeni yahut gelişmiş olduğu varsayımı vb.) benimsediği reddedici tutum, toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki eşitsizlik ve ötekileştiricilik üzerinden de okunabilmektedir. Slaterry (2006, s. 174), eğitime dair herhangi bir konuda ortaya çıkabilecek ayrımlaştırıcı tutumların, öncelikle bilginin ortaya çıkış serüveni ve kültürel – düşünsel farklılıklara verilmesi gereken önemin göz ardı edilmesinden kaynaklanacağını ifade etmektedir. Ona göre, ırkçılık düzeyinde başlayan ötekileştirici söylemlerin; kadın – erkek eşitsizliğinden, farklı cinsel kimliklerin kabulüne değin cesur araştırmalar ve olumlayıcı söylemlerle aşılması gerekir.

Usher ve Edwards (1994, s. 45), günümüz eğitim programlarında her ne kadar öğrenci – merkezli, demokrasi temelli ve öğrenmeyi öğrenme anlayışına dayalı uygulamalara ağırlık veriliyor olsa da, postmodern eğitim anlayışı perspektifinden bakıldığında, bu anlayışın pozitivist ve modernist üretim – tüketim çevriminin bir parçası olarak okunabileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda, postmodernitenin hâlihazırdaki okullaşma süreçleri ve eğitimin önceden belirlenmiş mekânlarda, önceden tasarlanmış programlarla ve yöntemlerle sürdürülmesine daha en başından karşı olduğunu ifade eden Usher ve Edwards, söz konusu tüm bileşenlerin eğitim düşüncesini sınırlandıran niteliklerinden arındırılmasıyla postmodern bir eğitim anlayışına yaklaşılabileceğini öne sürerler. Buradan hareketle, postmodern eğitimin ve postmodern bir eğitim programının nasıl olabileceğine ilişkin – hiç değilse postmodernizmin sosyo-kültürel eğilimleri çerçevesinde – şu önermelerde bulunurlar (Usher ve Edwards, 1994, ss. 211 – 212):

- İlk, eğitimin tüm bileşenlerinin çoğulculuk esasına dayandırılması gerekir. Eğitim programı, yöntem ve teknikler, organizasyon ve katılımcılar, modernitenin otoriter yapısına karşıt biçimde çeşitlilik ve farklılıklara açıklık zemininde oluşturulmalıdır.
- İkincisi, eğitimin toplumsal normları yeniden üretip üretmediği hususu, doyurucu bir cevaba ulaştırılamaması bakımından terk edilmelidir. Modernitenin belirlenimci ve yordamacı enstrümanları da bu bağlamda işe yaramadığına göre, zamandan ve mekândan bağımsız bir süreç olarak işlemesi gerekir.
- Üçüncüsü, sonuç odaklı olmak – çeşitlilik bağlamında – eğitim anlayışının yalnızca bir yönüne işaret etmelidir. Standardize edilmiş programlar, yerleşik yöntem ve teknikler, evrensel ahlaki değerlere ve akılcılığa ulaşma çabaları, uygulamaya geçirilmesi güç unsurlardır.
- Dördüncüsü, postmodern eğitim, farklı düzeylerde katılımın gerçekleştiği bir yaşam tarzı sergileme alanıdır. Çeşitli kültürel yapılardan gelen katılımcılar, modernist eğitimin elitist tutumundan farklı olarak, postmodernitenin yerel ve öznel bilgiye atfettiği önem doğrultusunda kendi değerlerini ve öğrenmeye dair isteklerini yansıtabilmelidir.
- Son olarak postmodern eğitim, genel anlamıyla sınırların silikleştiği bir çizgide ilerler. Herhangi bir bağlamda, herhangi bir eylem eğitimsel olabilir. Eğitimli

birey de, belli başlı aşamalardan geçip, kurumlarca tanınmış niteliklere kavuşmuş bir birey olmak durumunda değildir.

Postmodernizmin bireyi ön plana aldığı, özellikle iktidarın belirlediği sınırların silikleşmesi ve giderek ortadan kaldırılması gerektiği, bilginin genellenebilir formunun terk edilmesi gerektiği ve kültürel çeşitliliğin muhakkak korunması ve yüceltilmesi gerektiğine dair duruşu, eğitim programı geliştirme sürecinde de vücut bulan bileşenlerdir. Macdonald (2003, s. 143), postmodernizmin eğitim programı geliştirme sürecinde benimsediği temel yaklaşımın hiper-bireycilik ekseninde şekillenmekte olduğunu ve bu durumun kimliğe, politikaya, tüketime ve seçime aşırı vurgu yapmak bağlamında eleştirilmekte olduğunu ifade eder. Yine de bilginin ve kültürün küreselleşmesi ve güç ilişkilerine eğilimi çerçevesinde postmodern yaklaşımın, erkek – egemen ve heteronormatif olanı eleştirmesi bakımından dikkate değer olduğunu belirtir. Bu bakımdan, ona göre postmodern bir eğitim programı şu özelliklere sahip olacaktır:

- Karmaşık ilişkilenmeler ve süregelen bir akışla açık bir sisteme doğru yönelme
- Öğrencilerin bilgi tüketicileri yerine bilgi üreticileri olduğu, etkileşimli ve bütüncül bir çerçeveye oturtulmuş bir öğrenme
- Bilgiyi arttırıcı olmaktan ziyade, değişime açık biçimde dönüştürücü olma –ki böyle bir anlayış, öğrencilerin öğrenme sürecinde hata yapmalarına, kaosa ve belirsizliklere müsamaha gösterir ve bürokratik sınırlamaları hiçe sayar.

2.1.2.3. Eğitimde Yapılandırmacılık ve Postmodernizm

Modernitenin bireyden önce aklın ve bilginin kendisine, öznel ve göreliden önce nesnel, değişmez ve öngörülebilir olana verdiği önem; daha çok özgürlük, eşitlik ve bireysellik talep eden dünyanın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğuna ilişkin eleştirilere maruz kalmıştır. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin yalnız uzman zümrelerce yönetilebilir değil, tüm bireylerce erişilebilir ve işe koşulabilir hale gelmesiyle birlikte modernitenin vaadettiği sarsılmaz, eşitlikçi ve barışçıl dünya tasavvurunun sorgulanıp müphem hale gelmesi; aklın merkeze alındığı aydınlanmacı düşüncenin de tartışılabilmesine zemin hazırlamıştır.

Bugünün eğitim camiasında en bilinen karakteristik nitelikleriyle yapılandırmacılık; eğitim ortamında bilginin hazır paketler halinde aktarımındansa, öğretmenin

kılavuzluğunda öğrenciler tarafından yapılandırılmasının sağlandığı demokratik bir süreç; öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden getirdikleri ön öğrenmelerle, keşif ve işbirliğine dayalı yeni öğrenmelerin kaynaştığı, birey temelli bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ise, sonuç odaklı bir puanlama anlayışından sıyrılmakta ve sürecin kendisini merkeze koyan, bireylerin kendi bilgilenme serüvenlerini yine kendilerinin değerlendirdiği bir mekanizmaya dönüşmektedir.

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 ekseninde 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, sorgulamaya ve sorun çözmeye odaklı, çevresi ile etkileşime açık bireyler yetiştirmenin anahtarı konumuna gelmiştir (Şaşan, 2002).

Her bireyin dünyayı algılama ve anlamlandırma süreçlerinin farklı olduğu ve dolayısıyla da bilgilenme 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 gerçekleştirebileceğini öne sürdüğü pragmatik ve ilerlemeci anlayışı ve Lev Vygotsky’nin çocukların yetişkin ve akranlarıyla olan ilişki ve etkileşimleri sürecinde öğrenme alanına girebilecekleri yönündeki yaklaşımı tarihsel süreci içinde yapılandırmacı eğitim anlayışının yapıtaşlarını oluşturmuştur (Arslan, 2007).

Öğrenme sürecinin, öğrencinin çevresi ile iletişimi ve etkileşimi çerçevesinde problem çözme düzeyinde ele alınması; bilgilenme sürecinin, bilgiye ulaşma enstrümanlarını kullanma ve bu bilgileri, deneyimleri yoluyla yeniden yorumlama şeklinde tanımlanması ve değerlendirme sürecinin de standart ölçeklerle puanlama anlayışından sıyrılarak, süreçte gerçekleşen iletişim ve etkileşimin yoğunluğunun/derinliğinin gözlenmesi biçiminde ele alınması, yapılandırmacı yaklaşımın modernist/objektivist bakış açısından postmodern/yapılandırmacı bakış açısına doğru yönelimini göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın, modernist anlayışın belirlenimciliğinden sıyrılarak, öğrenme sürecini etkileşimli ve özne-temelli bir zemine oturttuğu görülebilmektedir. Buradan hareketle eğitimsel faaliyetlerin, önceden belirlenmiş program içeriğinin öğretmenlerce öğrencilerin zihnine aktarımı şeklinde değil; öğrenmeye konu olan başlıkların öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde kullandıkları bireysel stratejilerin gözetilerek, ön-öğrenmelerin de dahil edildiği sosyal/bilişsel bir süreç olarak ele alınması gerektiği anlaşılabilmektedir.

Postmodern eğitim anlayışının bireye ve bireyler arası iletişim ve etkileşime verdiği önem, en temel düzeyde bilgilenme sürecinin de bu kapsamda işlenmesini öngörmektedir. Öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetir biçimde işletilmesi, genel çerçeveden bakıldığında, önceden belirlenmiş bir içeriğin kazandırılması anlayışından tümünden bir bağımsızlaşmayı sağlamamaktadır. Feldman vd. (2009, s. 121), postmodern eğitim anlayışı doğrultusunda sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin, halihazırdaki gerçekliğe nasıl ulaşılabileceğinin araştırılmasından ziyade, öğrenciler arası ve öğretmenin de dahil olduğu yeni bir iletişimsel/etkileşimsel modelle işletilen doğaçlama bir anlam yaratma serüveni olarak düşünülmesi gerektiğini ifade ederler: “Sınıf ortamında doğaçlama biçimde çalışmak, tekniğin ötesine geçer; bir gerçeklik arayışından çok, anlam yapılandırmaya yönelen, öğrencilerden oluşan bir topluluğu yeniden yapılandırmaya dayalı, öğretmen ve öğrencileri tanımlayıcı olmaktan çıkarıp yaratıcı olmaya davet eden tüm tutumları teşvik eder”.

Benzer biçimde Coulter da (1993, s. 57), bilgiye erişim olanak ve yöntemleri açısından sınırsız çeşitliliğe sahip bir öğrenci profilinin, modernizmin dayattığı standardize edilmiş içerik ve metotlarla öğretim sürecine dahil edilemeyeceğini öne sürer. Ona göre postmodern bir eğitim anlayışı, öğretmenlerin kendi deneyim ve birikimlerini sürecin

zenginleşmesine yönelik unsurlar olarak görmektedir. “Öğrenme ortamının her bakımdan çeşitliliğe ve etkileşime sahne olması, günümüz bireyi için etkili ve çekici bir bilgilenme süreci oluşturacaktır. Öğretmen ve öğrenci özgürce seçim yapabilmelidir ve bu en genel anlamıyla öğretimin özgürleşmesidir. Küçük gruplar, görsel-işitsel destekler, yazma, rol oynama, konuk konuşmacılar, saha gezileri vb. gibi, öğretmenin işe koşmaya uygun gördüğü her ne varsa, postmodern eğitim anlayışı içine rahatlıkla oturtulabilir”.

Modernizmin sözü edilen niteliklerine bir karşı çıkış olarak belirginleşen postmodern perspektif, öznel olanın evrensel olanla, popüler olanın klasik olanla, yerel olanın küresel olanla arasındaki sınırları muğlaklaştırmış ve bireye dair olanı tüm varoluşsal sürecin merkezine oturtmuştur. Günümüz eğitim anlayışı da, böyle bir düşünce dünyasının biçimlendirmekte olduğu birey profilinin ihtiyaçlarına yönelik olarak yeniden şekillenmiş ve yapılandırmacılık olarak adlandırılan yeni bir yaklaşıma tanıklık etmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, eğitimsel etkinliklerin modernizmin yönergeci ve belirlenimci kalıplarından sıyrılmasına olanak tanımıştır. Bilgilenme sürecinin, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin ve sosyal etkileşimlerinin senteziyle gerçekleştiğinin kabulü, öğretim yöntem ve tekniklerinin de sonuç odaklı olmaktan çıkarak, bireyi merkeze alan, süreç odaklı bir kimliğe bürünmesini sağlamıştır.

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.

2.1.2.4. Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin İfadeler

Postmodernite kavramının kendisinde olduğu gibi, postmodern eğitim anlayışına dair de kesin hatları olan bir çerçeve belirlemek güçtür. Bu bölümde, modernizmin ve modernist eğitim anlayışının özelliklerinden hareketle, postmodern eğitim anlayışına yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan elde edilmiş olan ifadeler yer verilmiştir.

Postmodern eğitim anlayışını genel olarak pedagojik düzlemde, eğitim programları çerçevesinde, aile kavramı üzerinden yahut okulların idari yapılanmaları bağlamında ele alan araştırmacılar olduğu gibi; özellikle postmodern bir eğitim anlayışında nasıl bir ahlak eğitimi sürdürülmesi gerektiğine ilişkin çalışmalar da yürütülmüştür. Bu çalışmada, sözü edilen çok boyutlu araştırmalarda ortaya çıkan ifadelerin ortaklaştığı postmodern eğitim anlayışı ana başlığı altında, görece bütünlük arz eden bir çerçeveye ulaşmak amaçlanmıştır.

1. ***Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir:*** Varbelow'un eğitim ortamındaki bireylerin yeni deneyim ve iletişim olanaklarına kavuşabilmeleri adına kaotik bir sürece izin verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri; Feldman, Barron, Holliman, Karliner ve Walker'ın kurgulanmış bir öğrenme ortamından ziyade geçişken ve değişken rol oynamaların esas alınması gerektiğine ilişkin postmodern eğitim tespitleri; Usher ve Edwards'ın postmodern eğitim anlayışında genel olarak eğitim sürecinin zamandan ve mekândan bağımsız, silikleşmiş disiplin sınırları dâhilinde sürdürülmesi gerektiğine ilişkin tespitleri; Illich'in postmodernitenin hiyerarşiyi reddeden, sistematik baskıya karşıt anlayışıyla paralel görüşleri ve Macdonald'ın açık sistemler olarak adlandırdığı karmaşık ve akışkan eğitim süreçleri bağlamında öne sürdüğü fikirler çerçevesinde belirginleşmiş bir ifadedir.
2. ***Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır:*** Uludağ'ın öğretme ediminin kendisinin tahakküm uygulayıcı bir mekanizmaya dönüşebileceğine ilişkin tespitleri; Coulter'ın postmodern eğitim anlayışının sınıf içinde nasıl uygulanabileceğine ilişkin tespitleri; Feldman vd.'nin öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin bilgi hiyerarşisi ekseninde değil, yeni kimlikler ve gerçeklikler yaratmanın peşinde olmaları gerektiğine ilişkin tespitleri; Freire'in bankacı eğitim modeli olarak tanımladığı süreci eleştirirken değindiği iletişim/etkileşim sürecine ilişkin tespitleri; Kilgore'un postmodernizmde bilginin oluşma sürecinde öğretmenlerin bilginin ve bilmenin temsilcileri olamayacaklarına ilişkin söylemleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
3. ***Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler:*** Gojkov'un postmodern eğitim teorisi

bağlamında değerlere ilişkin ifadeleri; Slattey'nin postmodern koşullar altında eğitimcilerin kendi deneyim ve birikimlerini eğitim ortamında işe koşabilmeleri gerektiğine ilişkin söylemleri; Jacobs ve Kritsonis'in öğretmenlerin kendi özgün kimliklerini eğitim süreçlerine dahil edebilmeleri gerektiğine ilişkin tespitleri; Giroux'un sınır pedagoji kuramı çerçevesinde eğitimcilerin kendi politik duruşlarını sergilemeleri gerektiğine ilişkin söylemleri; Iannone'un postmodern eğitim anlayışında bireyin sürekli değişim ve gelişim içinde olduğundan hareketle, öğretmenlerin de kendi içsel süreçlerinin eğitim ortamına yansıyabileceğine ilişkin söylemleri; Hargreaves'in sanayi-sonrası topluma geçiş sürecinde çok-kültürlü ve çok-sesli bir küresel dünyada öğretmenlerin kendi tecrübelerini ve seslerini rahatlıkla duyurabilmeleri gerektiğine ilişkin tespitleri; Hyun'un postmodern çağda *yaşayan program* olarak adlandırdığı çerçevede, öğretmenlerin kendi kimliklerini ve içinden geldikleri kültürel, etnik yapıları özgürce yansıtabilmeleri gerektiğini ifade ettiği söylemleri; Kincheloe, Steinberg ve Tippins'in eğitimcilerin modernizmden miras alınan dizgeci düşünme biçimlerinden sıyrılarak, kendi yaşam süreçlerinden elde ettikleri birikimleri sorgulamaları ve bunları tüm süreçlere dahil etmeleri gerektiğine ilişkin söylemleri ve Pacini-Ketchabaw ve Pence'in postmodern eğitim anlayışında eğitimcilerin kendi iç dünyalarını yansıtma durumlarının tek tip doğruculuğu giderebilecek olumlu bir zemin hazırlayabileceğine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

4. ***Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır:*** Abrudan'ın postmodern bireyin kimlik ve değer oluşturma serüvenine ilişkin değerlendirmeleri; Gojkov'un modern ve postmodern eğitim teorilerinin karşılaştırılmasında ele aldığı değer oluşturmaya ilişkin süreç bileşenleri; Uludağ'ın postmodern bireyin kimlik ve değer geliştirme sürecinde aile yapılanması dâhilinde edinmek durumunda olabileceği yönlendirmelere ilişkin söylemleri; Elkind'in çekirdek aile kurgusunun bireyler arasında standartlaşmış iletişim modellerinin üretilmesine neden olabileceğine ve özgünlüğü yok edebileceğine ilişkin tespitleri; Bauman'ın postmodern etik bağlamında bireylerin kendi ahlaki kodlarını oluşturmaları gerektiğine ilişkin tespitleri ve Rader ve Rader'in postmodern düşünce ve metin yorumlama

(hermeneutik) çerçevesinde bireyin kendi içsel dinamikleriyle değer ve yargılar oluşturabileceğine ilişkin söylemleri ve O'Neill'in postmodern çocuk edebiyatı metinlerinin bir anlamsal yaratım süreci olarak görülebileceğine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

5. ***Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler:*** Gojkov'un postmodern eğitim teorisi çerçevesinde öne sürdüğü kültür bileşenine ilişkin söylemleri; Uludağ'ın postmodernizmin küresel iletişim ve etkileşime verdiği önem üzerinden çok-kültürlülüğe ilişkin tespitleri; Slattey'nin hangi gruba ve topluluğa dâhil olursa olsun, eğitim ortamındaki tüm bireylerin diyalog çerçevesinde bir iletişim/etkileşim ağına dâhil olmaları gerektiğine ilişkin söylemleri; Kurt'un okulun eğitim ortamındaki bireylere öncelikle çok-kültürlülüğe dayalı bir birarada olma anlayışı kazandırması gerektiğine ilişkin söylemleri; Morin'in geleceğin eğitim anlayışına ilişkin çok-kültürcülük ve çoklu perspektife atfettiği öneme ilişkin söylemleri ve Usher ve Edwards'ın postmodernitenin çeşitliliğe ve yerele dair güçlü eğilimi çerçevesinde öznel bilgiye ve çok-kültürlülüğe verdiği öneme ilişkin söylemleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
6. ***Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler:*** Bagnall'ın, Erikson'un ahlaki gelişim kuramını eleştirdiği değerlendirmeleri; Biesta'nın postmodern pedagoji anlayışı kapsamında tüm yerleşik yargıların eleştirilebileceğine ilişkin söylemleri ve Bauman'ın postmodern etik bağlamında ahlakın göreliliğine ilişkin tespitleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
7. ***Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır:*** Kurt'un postmodern anlayış çerçevesinde okulun işlev ve yapılanmasına ilişkin söylemleri ve Aslanargun'un postmodern anlayışa dayalı olası bir okul yönetiminin temel alabileceği esaslara ilişkin tespitleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

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:*** Güneş-Ayata ve Acar'ın okulun toplumsal cinsiyet bileşenlerini ve bu bileşenlere ilişkin rolleri yeniden üreten bir mekanizma teşkil ettiğine ve bu yönüyle eleştirilmesi gerektiğine ilişkin söylemleri; Giddens'in modernizmin kadın – erkek toplumsal rollerinin kadınların bireysel kimlik geliştirmelerinin önüne geçtiğine dair söylemleri; Hayes'in eğitim ortamında toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl ortaya çıktığının ve yeniden üretildiğinin irdelenmesi gerektiğine ilişkin söylemleri ve Slaterry'nin postmodern eğitim anlayışında ırkçı, cinsiyetçi ve her bakımdan ötekileştirici söylemlerin terk edilmesi gerektiğine ilişkin tespitleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
9. ***Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir:*** Tezcan'ın modernist dönem otoriter eğitim anlayışını eleştirerek, genel anlamda eğitim süreçlerinin bütünüyle esnek bir zeminde işlenmesi gerektiğine dair tespitleri ve Usher ve Edwards'ın postmodern eğitim programının tüm bileşenlerinin çoğulculuk ve esneklik esasına dayandırılması gerektiğine ilişkin tespitleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
10. ***Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır:*** Rajshree'nin postmodern eğitim anlayışının özgün düşünceler ortaya koyabilen ve hipotez sınavabilen bireyler yetiştirmesi gerektiğine ilişkin söylemleri; Slaterry'nin postmodern eğitim programı kurgulama sürecinde, tarihsel olaylara ve olgulara bütünüyle eleştirel bir gözle bakılması gerektiğine ilişkin söylemleri; Tochon'un postmodern eğitim anlayışında bireyin genel anlamıyla bilincinin yükseltilerek bilginin tahakkümünden kurtarılması gerektiğini ifade ettiği görüşleri ve Reichenbach'ın postmodern eğitim anlayışında olay ve olguların biricikliğinin farkedilmesi ve bu yönde bir bilincin oluşturulması gerektiğine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
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'nin postmodern düzlemde bilginin tek bir

türünün söz konusu olamayacağına ve bilginin otorite enstrümanı olarak kullanılamayacağına ilişkin ifadeleri; Zeyd'in postmodern düşünce çerçevesinde bireyin kendini yapılandırma sürecinde rasyonel akıl yürütmelerden ziyade içsel dinamiklerin etkili olacağına ilişkin söylemleri ve Sönmez'in postmodern bir eğitim programı geliştirme sürecinin içerik düzeyinde bireyin rasyonel süreçler dışında gelenek ve göreneklerle ilintili yaşantılarından da bilgi edinebileceğine ilişkin söylemleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

12. ***Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden sıyrılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır:*** Doll'un postmodern çağda eğitim olgusunun bir bilgi aktarım süreci değil, problem çözme aracı olarak dönüştürülmesi gerektiğine ilişkin tespitleri; Slattey'nin postmodern eğitim programı geliştirme sürecinde modernizmden miras alınan program bileşenlerinin reddedilmesi gerektiğine ilişkin söylemleri; Reynolds ve Vu'nun postmodern eğitim programı geliştirme sürecinde öğrencilerin laboratuvar ortamında problem çözer gibi değil, gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlamak adına özgün fikirler üretebilmelerinin yolunun açılması gerektiğine ilişkin görüşleri ve Usher ve Edwards'ın sonuç odaklı değerlendirme sürecinin postmodern anlayışta reddedildiğine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
13. ***Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir:*** Karakaya'nın post-endüstriyel paradigmalar ekseninde eğitimcilerin tüm süreçte kendi modellerini değişken bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin söylemleri; Sönmez'in postmodern bir eğitim programı geliştirme sürecinde hedef/kazanımlar düzeyinde bilimsel tek bir doğrunun ve yöntemin olamayacağına ilişkin görüşleri ve Doll'un postmodern bir eğitim programının uygulanma sürecinde öğretmenin en temel problemlerin çözümünde dahi çoklu bakış açısıyla çözüme ulaşılabilmesine yönelik bir tutum geliştirmesinin önemine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.
14. ***Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir:*** Şahin'in postmodern çağa ayak uyduracak okullarda öğrencilerin farklı düşünme ve

yaratıcılığa yönlendirilirken rekabetçilikten sıyrılmış, işbirlikli bir ortamda bulunmaları gerektiğine ilişkin tespitleri; Tezcan'ın geleceğin eğitim anlayışında öğrencilerin işbirlikli ve yaşayarak öğrenen bireyler olması gerektiğine ilişkin ifadeleri ve Doll'un postmodern eğitim programı geliştirme sürecinde öğrencilerin bir arada ve birlikte sorun çözebilecek şekilde yaşamaları gerektiğine ilişkin tespitleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

15. ***Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir:*** Momo ve Costa'nın postmodern bireyin gündelik olgularla ilişkilenme biçimlerine ilişkin söylemleri; Alba'nın postmodern eğitim programı geliştirme sürecinin içerik düzeyinde global ölçekte etkisi olan konulara ilişkin öğrencilerin çözüm yolları önerebileceği bileşenlerin dahil edilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri; Brooks ve Williams'ın postmodern eğitim programı geliştirmenin içerik düzeyinde, öğrencilerin aşına oldukları metinlerin dahil edilmek suretiyle içeriğin iletişim ve etkileşime açıklığının zenginleştirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ve Gregorio'nun program içeriği belirlenirken genç neslin ilgisini çezebedecek gündeş kültürel çıktılarının mutlaka işe koşulması gerektiğine ilişkin görüşleri ile belirginleşmiş bir ifadedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

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 literatürümüze girebilmiştir. Günümüz düşünce dünyasında postmodernizm kavramının başlı başına güç bir tanımlama süreci gerektirmesi, kavramın eğitim ilkeleriyle ilişkilendirilebilmesinde de sıkıntılara neden olmaktadır. Postmodern eğitim kavramının muğlak ilkeselliği nedeniyle, özellikle ilkökul düzeyinde eğitim temelinde günümüze dek yapılan araştırmalar çoğunlukla bu ilkelerin belirlenebilmesine yönelik olarak yürütölmüştür.

Kökten (2013), *Postmodernizm ve Eğitim* adlı yüksek lisans tezinde, modern felsefeden hareketle postmodern felsefenin ortaya çıkış sürecini özetlemiştir. Özne, öteki, bilgi, çoğulculuk, iktidar kavramlarını postmodern felsefe ekseninde irdelediği çalışmasında,

günümüz eğitim programlarını postmodern felsefe ışığında yeniden ele almıştır. Kökten, modern ve postmodern okul kavramlarını karşılaştırmalı olarak açıklamaya çalışmış ve son dönemdeki eğitim programlarında postmodern felsefenin etkileri üzerinde durmuştur. Ona göre, sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde bulunan yaşamın gerektirdiği eğitimsel ihtiyaçlara cevaben, postmodernizmin öne sürdüğü bazı faydalı açılımlar işe koşulabilir ve eğitim programları oluşturma sürecinde daha esnek modellere kavuşulabilir.

Kızılkaya (2014), *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi* adlı yüksek lisans tezinde, postmodern ve postmodernizm kavramlarının tarihi temellerini ortaya koymuş; tarihsel süreç içerisinde Türk eğitim sisteminin gelişimini irdelemiş ve Türk eğitim sisteminde postmodernizmin yerini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmasında Kızılkaya, postmodern anlayışa sahip son dönem Türkiye iktidarının ideolojisinin yansımaları dolayısıyla, eğitim sistemimizde de postmodern açılımların gerçekleşmekte olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda hâlihazırdaki eğitim sistemimiz, çoğulculuk ve farklılıklara atfettiği önem doğrultusunda postmodern bir duruş sergilemektedir.

Dündar (2010), *Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü: Türkiye Örneği* adlı doktora tezinde, ülkemiz eğitim sisteminin toplumun tüm kesimlerine eşit olanaklarla yayılıp yayılmadığını, bu durumun modernist toplum yapısı anlayışından kaynaklanmış olabilecek olumsuz örneklerini ve postmodern çağın toplumsal yapı üzerindeki olası etkilerinden hareketle nasıl bir düzeyde iyileştirilebileceğini araştırmıştır. Dündar çeşitli sivil toplum kuruluşlarının ve sendikaların da konuyla ilgili dokümantasyonlarını incelemek suretiyle, postmodernizmin, küreselleşen dünya kapsamında eğitim olanaklarının da eşitsiz bir tüketim çevrimine girebileceğini öne sürmüş ve postmodernizmin bu eşitsizliğe dair net bir açıklama getiremediğini iddia etmiştir.

Fırıncı (2006), *Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği)* adlı yüksek lisans tezinde, postmodernizm de dâhil olmak üzere, küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkmakta olan yeni eğitim felsefeleri bağlamında, nasıl bir birey tipinin şekillenmekte olduğunu araştırmıştır. Araştırmacı, bu bireylerin söz konusu felsefi anlayışların öne sürdüğü değerleri hâlihazırdaki eğitim programları çerçevesinde kazanıp kazanamadıklarını

sorgulamıştır. Araştırması için yürüttüğü literatür taramasının ardından Fırıncı, günümüz programlarının eğitimde eşitsizlik durumunu ortadan kaldırabilmek adına çok-kültürcü bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuş ve küresel kültürün tüm toplumlar için eşit düzeyde fayda sağlayabilmesinde postmodernizmin, modernizmden miras alınan pozitivist tutumunun aşılması yönündeki duruşundan faydalanılabileceğini öne sürmüştür.

Aksoy (2010), *Postmodern Sanat Eğitimi Kapsamında İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Programın Yeniden Yapılandırılması İçin Öneriler* adlı doktora tezinde, günümüzde önemini giderek güçlendiren görsel imajlar üzerinden postmodernizmin görsel kültür ile olan ilişkilerini incelemiştir. Bunun yanında Aksoy, günümüz görsel sanatlar eğitimi kapsamında görsel okur-yazarlığını önemini vurgulayarak, bunun eleştirel okur-yazarlıkla bağlantısına dikkat çekmek suretiyle hâlihazırdaki programın değiştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde öneriler ortaya koymuştur. Aksoy'un araştırmasından elde ettiği bulgular uyarınca, hâlihazırdaki sanat eğitimi programı belirli açılardan hem modernist hem de postmodernist bakış açılarını yansıtmaktadır. Buna göre program içeriğinin postmodernizmin getirdiği çeşitlilik ve dinamizm ekseninde zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Boboc ve Nordgren'in (2015) ABD'nin iki farklı üniversitenin öğretmen yetiştirme temelli eğitim fakültelerindeki akademik personel içinde yürütüp yayımladıkları araştırma, postmodern düşüncenin eğitim anlayışına ilişkin belirledikleri beş kriter çerçevesinde, akademisyenlerin tutumlarını ortaya koyması açısından oldukça önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar, postmodern eğitim anlayışına ilişkin 26 maddelik bir anket hazırlamışlar ve anket maddelerini temel beş başlık altında gruplamışlardır. Söz konusu başlıklar altında belirlenen maddelerle elde edilen bulgular, akademisyenlerin postmodern eğitim düşüncesine ilişkin bazı temel paradigmlar için olumlu/olumsuz tutumlarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, genel olarak okul yönetimlerinin daha bağımsız olmaları yönünde ve okullar ile öğretmenler için belirlenecek kaynakların (ödenekler) geliştirilmesi yönünde pozitif tutuma işaret ederken; program içeriği ve uygulandığı yönünde negatif tutumlara işaret etmektedir.

Kleszcz ve Laczyk (2012), akademisyen ve eğitim fakültesi öğrencilerini kapsayan araştırmalarında, günümüz eğitim düşüncesinde ortak kabul gördüğünü ifade ettikleri, öğretmenlerin değer aktarıcıları olmaları anlayışından hareketle, postmodernizmin belirgin biçimde ortaya koymakta olduğu belirsizlik, bağımsızlık, tolerans, etkileşim vb. kavram başlıkları altında bir anket çalışması yürütmüşlerdir. Katılımcılara postmodernizmin desteklediği eğitimsel değerlere ilişkin 60 soruluk bir anket sunulmuş ve her iki grubun verdikleri yanıtlar hem gruplar arasında karşılaştırılmış hem de söz konusu maddelerin toplamda ne kadar desteklenip desteklenmediği analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, her iki grupta da en çok desteklenen maddenin etkileşim olduğu; en az desteklenen maddenin ise belirsizlik olduğu yönündedir. Buna göre, genç neslin değer eğitiminde, eğitim kazanımlarının içeriği gençlerin entelektüel, duygusal ve davranışsal eğilimlerini dikkate almalı ve eğitimcilerin insan olmaya dair güvenilir vizyonları ile zenginleşmiş olgunlukları işe koşulmalıdır.

Yılmaz (2009), ilkokul öğretmenlerinin eleştirel pedagojinin eğitim anlayışına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, geliştirdiği tutum ölçeği üzerinden postmodern eğitim anlayışının da izlerinin sürülebildiği ilkeler ortaya koymuş ve ilkokul öğretmenlerinin bu ilkeleri hangi düzeyde olumlu/olumsuz karşıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, ortaya çıkan farklılıkların öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi, çalıştıkları bölgenin niteliği vb. kriterlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, iş deneyimlerinin ve çalıştıkları bölgelerin özelliklerinin, eleştirel pedagojinin ilkelerinin olumlu/olumsuz karşılanması yönünde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir.

Aslan ve Kozikoğlu'nun (2015), Yılmaz'ın (2009) *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*'ni kullanarak yürüttükleri çalışma, pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğretmenlerin eleştirel pedagojinin ilkelerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde 230 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojinin ilkelerine genel olarak orta düzeyde katılım gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Haushildt ve Wesson'un (1999) kendi yüksek lisans öğrencileriyle yürüttükleri çalışma, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif biçimde nasıl katılabileceklerine yönelik

olmuştur. Bu çalışmada araştırmacılar, hangi yöntem ve tekniklerin öğrencilerin katılımlarını arttırdığını incelemiş ve eleştirel pedagoji, Dewey’ci ilerlemeci anlayış da dâhil olmak üzere pek çok yaklaşımdan faydalanmışlardır. Katılımı artırıcı bileşenlerin açıklanmasında hâlihazırdaki yaklaşımların açıklayıcılığının yetersiz kaldığını fark eden araştırmacılar, postmodern düşüncenin sunduğu terminolojiye başvurmuşlardır. Buradan hareketle bireyselliği ve deneyimi önemseme, baskılanmayı reddediş, çok-sesliliğin kucaklanması, karmaşaya tolerans gibi postmodern eğitim anlayışında yer bulan bileşenlerin öğrenci katılımını artırıcı etkilerinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Lewis (2004), yüksek lisans derecesine sahip üç ilkokul öğretmenin katıldığı araştırmasında, öğretmenlerin sınıf ortamında yürüttükleri eğitim etkinliklerinin, Doll’un Dört R kuramıyla ne düzeyde örtüştüğünü incelemiştir. Bu çalışmada Lewis, öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları iletişim biçimleri, etkinliklerin değerlendirilmesinde başvurdukları yöntemler ve kullandıkları materyallerin öğrenmeye teşvik ediciliği gibi ölçütleri göz önünde bulundurmuştur. Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, postmodern eğitim anlayışına yönelik uygulamalarda başarının, öğretmenlerin dünya görüşlerine ve bu görüşleri eğitim ortamına ne kadar yansıtabildiklerine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Lewis’e göre sürekli çeşitlenen eğitimsel yaklaşımlar ve değişmekte olan eğitim programları altında baskılanan öğretmenlerin, kendi eğitim süreçleri için neyin uygun olduğuna karar verebilecek şekilde donanmış olmaları gerekmektedir.

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. 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. Eğitim sürecinde öğrencilere tek doğru yerine seçenekler arasından kendi doğrularını bulabilmelerine olanak sağlayabilecek içerik düzenlemeleri yapılması gerektiğine ilişkin, öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. Düşük kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin öğrenciye göre

seçilmesi görüşünü, daha kıdemli öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri söylenebilmektedir.

Babadoğan ve Toraman'ın (2015) Hatay ilinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmaları, çalışılan okul türünün yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmaya göre, hizmet kıdemi ve cinsiyet, yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmamakta; öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşleri genel olarak kararsızlık düzeyi ile katılma düzeyi arasında yer almaktadır.

Yılmaz ve Altinkurt'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. Diğer taraftan, lisans programlarında öğrenim görmekte olan adayların, yüksek lisans programlarındaki adaylara göre çoğu alanda daha olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmıştır.

Yeşilyurt'un (2013) öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin yeterliliklerine yönelik yürüttüğü ölçek geliştirme çalışması, bilgi edinme süreci ve öğretmen tutumları bağlamında postmodern eğitim anlayışının özellikleriyle benzerlikler taşımaktadır. Araştırmacının ölçek güvenilirliği ve geçerliği için uyguladığı analizler ve faktör analizleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, evrenin ve örneklemin belirlenmesi, veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ele alınacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

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, s. 81). Tarama modelleri ile var olan durum gözlenirken, doküman incelemesinde araştırmaya konu olan olgularla ilgili alanyazında yer alan belgelerin incelenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). 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 anketten elde edilen verilerin analizi ve bulgulara ise tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, ülkemiz özel ve devlet ilkökullarında görev yapmakta olan ilkökul öğretmenleri oluşturmaktadır. T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından yayımlanan *Resmî 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 örneklemini belirlenirken, tabakalı örnekleme metodu kullanılmıştır. Söz konusu metot 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 (Çıngı, 1994, s. 25). 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.

3.3. Veri Toplama Araçları

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.

Anket formu, araştırmacı tarafından e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Araştırmada kullanılan anket formu, postmodern eğitim anlayışına ilişkin elde edilen ifadelerden, gelecekteki araştırmalar için ölçek geliştirilebilmesi adına yürütülen bir ön çalışma niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, doküman incelemesi yoluyla elde edilen söz konusu ifadeler 15 madde şeklinde anket formuna (Ek-1) yerleştirilmiş ve ilkökul öğretmenlerinin bu maddelere katılım düzeylerinin belirlenebilmesi için 5’li Likert tipi ölçek formatı kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik (cinsiyet, yaş, hizmet kıdemi ve eğitim durumu) sorular yer almakta; ikinci bölümde ise postmodern eğitim anlayışına ilişkin ifadeler ilkökul öğretmenlerinin ne düzeyde katıldıklarının araştırıldığı maddeler yer almaktadır.

Bu çalışmada, alanyazın araştırmaları ve araştırmacının ulaştığı yargılarla biçimlenmiş olan her bir ifadeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Bu bakımdan, anket maddelerinin her biri tek başına değerlendirilmiş ve verilerin analizi de bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. “Görüşler tek tek sorularla ölçülür ve ayrı ayrı değerlendirilir” (Karasar, 2011, s. 140).

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.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Katılımcıların kişisel bilgilerinin ve anket formundaki maddelere verilen cevapların dağılımı için frekans ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistik değerler kullanılmıştır. Anket formunda (Ek-1) 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. Bulgularan 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 göstermediğin 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, s. 180). Bunun yanı sıra Ki-kare testi yalnızca gözlenen farklılaşmaların anlamlı olup olmadığını belirtmekle kalmaz; bulgularan

farklılaşmaların hangi kategoriler arasında gerçekleştiğine ilişkin de detaylı bilgiler sunabilir (McHugh, 2013, s. 143). Anket formunun ikinci bölümünde yer alan maddeler de kategorik veri üretmektedir. İki kategorik veriden oluşan frekans gözenekleri 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, gözeneklerde yer alan frekans sayısının 5 ve 5'in altına düşüp düşmediği kontrol edilmiş; 5 ve 5'in altına düşen gözenek sayısının toplam gözenek sayısına oranı %20'nin altına düştüğünde *Pearson Ki-kare Testi* değerlerine, %20'nin üzerine çıktığında ise *Fisher's Exact Test* değerlerine bakılmıştır (Özdamar, 1999).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulguların tablolaştırılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Birinci bölümde, ankete katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri (cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, sınıf mevcudu ve öğrenim düzeyi) frekans ve yüzdelikler şeklinde tablolaştırılmıştır. İkinci bölümde ise, ilkökul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına dair ifadelerle katılım düzeylerinin, cinsiyet, yaş, meslekî kıdem ve öğrenim düzeyi kategorilerine bağılı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğı Ki-kare analizi ile incelenmiştir.

4.1. Anketin Kişisel ve Mesleki Bilgiler Bölümüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ankete katılan ilkökul öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, eğitim durumu ve hâlihazırdaki sınıf mevcutlarıyla ilgili bilgiler Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1.2.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı

Kişisel ve Mesleki Özellikler	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	269	67,9
Erkek	127	32,1
Toplam	396	100
Yaş		
30 ve altı	171	43,2
31-40	141	35,6
41 ve üzeri	84	21,2
Toplam	396	100
Hizmet Kıdemi		
5 yıl ve daha az	125	31,6
6-15 yıl	178	44,9
16 yıl ve üzeri	93	23,5
Toplam	396	100
Eğitim Durumu		
Yüksekokul veya lisans	349	88,1
Yüksek lisans veya üzeri	47	11,9
Toplam	396	100

Tablo 4.1.1 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin %67,9’unun kadın, %32,1’inin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %43,2’sinin 30 ve altı, %35,6’sının 31-40

yaş, %21,2'sinin 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Hizmet kıdem dağılımı incelendiğinde %31,6'sının 5 yıl ve daha az, %44,9'unun 6-15 yıl, %23,5'inin 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, %88,1'inin yüksekokul veya lisans mezunu, %11,9'unun yüksek lisans veya üzeri derece mezunu olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Anketin Postmodern Eğitim Anlayışı İfadelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ankete katılan ilkököl öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Alanyazın taraması ile ulaşılmış olan ifadeler ışığında; “İlkököl öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin ifadelere yönelik katılım düzeyleri kişisel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusunun istatistiksel verileri tablolastırılarak yorumlanmıştır.

4.2.1. Madde-1'in Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 1. Maddeye ilişkin ilkököl öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-1: Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir.

Tablo 4.2.1.1. Madde-1 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	62	48,8	154	57,2	216	54,5	2,70	2	,259
Kararsızım	31	24,4	59	21,9	90	22,7			
Katılıyorum	34	26,8	56	20,8	90	22,7			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.1.1 incelendiğinde, 1. Madde için tüm cinsiyet gruplarının çoğunlukla “Katılmıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek bir yüzdeyle (%57,2 / %48,8) Madde-1’e yönelik olarak “Katılmıyorum” görüşüne yöneldikleri görülmektedir. Ancak uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin Madde-1’e yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=2,70$; $p>,05$).

Tablo 4.2.1.2. Madde-1 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	92	53,8	75	53,2	49	58,3	216	54,5	1,127	4	,890
Kararsızım	40	23,4	31	22,0	19	22,6	90	22,7			
Katılıyorum	39	22,8	35	24,8	16	19,0	90	22,7			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.1.2 incelendiğinde, 1. Madde için tüm yaş gruplarının çoğunlukla “Katılmıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların “Katılıyorum” görüşüne diğer gruplara göre daha düşük bir yüzde ile (%19,0) yöneldikleri görülmektedir. Ancak, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın Madde-1’e yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=1,127$; $p>,05$).

Tablo 4.2.1.3. Madde-1 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	74	59,2	89	50,0	53	57,0	216	54,5	3,445	4	,486
Kararsızım	28	22,4	43	24,2	19	20,4	90	22,7			
Katılıyorum	23	18,4	46	25,8	21	22,6	90	22,7			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.1.3 incelendiğinde, 1. Madde için tüm hizmet kıdemi gruplarının çoğunlukla “Katılmıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. 5 yıl ve daha az hizmet kıdemine sahip katılımcıların bulunduğu grubun “Katılmıyorum” görüşüne diğer gruplara göre daha yüksek bir yüzde ile (%59,2) yöneldikleri görülmektedir. Ancak, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdeminin Madde-1’e yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=3,445$; $p>,05$).

Tablo 4.2.1.4. Madde-1 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	198	56,7	18	38,3	216	54,5	7,006	2	,030
Kararsızım	78	22,3	12	25,5	90	22,7			
Katılıyorum	73	20,9	17	36,2	90	22,7			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

Tablo 4.2.1.4 incelendiğinde, Madde-1 için “Katılmıyorum” görüşüne yönelme açısından yüksekokul veya lisans mezunu olanların, yüksek lisans veya üzeri mezunu olanlara göre daha yüksek bir yüzdeye (%56,7 / %38,3) sahip oldukları görülmektedir. Yüksek lisans veya üzeri mezunu olanların “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdeleri ise (%38,3), yüksekokul veya lisans mezunu olanlarınkine göre (%20,9) daha yüksek görünmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, grupların 1. Maddeye yönelik görüşleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2_{(4)}=7,006$; $p<,05$). Buradan hareketle, eğitim durumunun 1. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır.

4.2.2. Madde-2’nin Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 2. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği

incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-2: Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır.

Tablo 4.2.2.1. Madde-2 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	7	5,5	25	9,3	32	8,1	1,66	2	,435
Kararsızım	10	7,9	20	7,4	30	7,6			
Katılıyorum	110	86,6	224	83,3	334	84,3			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.2.1 incelendiğinde, 2. Madde için tüm cinsiyet gruplarının büyük çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin Madde-2’ye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=1,66$; $p>,05$).

Tablo 4.2.2.2. Madde-2 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	17	9,9	9	6,4	6	7,1	32	8,1	7,650	4	,105
Kararsızım	19	11,1	8	5,7	3	3,6	30	7,6			
Katılıyorum	135	78,9	124	87,9	75	89,3	334	84,3			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.2.2 incelendiğinde, 2. Madde için tüm yaş gruplarının büyük çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Madde-2 için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdesinin yaş düzeyi yükseldikçe artmakta olduğu görülmektedir.

Ancak, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın Madde-2'ye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=7,650$; $p>,05$).

Tablo 4.2.2.3. Madde-2 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	15	12,0	12	6,7	5	5,4	32	8,1	15,068	4	,005
Kararsızım	17	13,6	10	5,6	3	3,2	30	7,6			
Katılıyorum	93	74,4	156	87,6	85	91,4	334	84,3			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.2.3 incelendiğinde, 2. Madde için tüm hizmet kıdemi gruplarının büyük çoğunlukla ‘‘Katılıyorum’’ görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. 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 ($\chi^2_{(4)}=15,068$; $p<,05$).

Tablo 4.2.2.4. Madde-2 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	29	8,3	3	6,4	32	8,1	1,126	2	,730*
Kararsızım	28	8,0	2	4,3	30	7,6			
Katılıyorum	292	83,7	42	89,4	334	84,3			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3' ) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.2.4 incelendiğinde, 2. Madde için tüm eğitim durumu gruplarının büyük çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun Madde-2’ye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=1,126$; $p>,05$).

4.2.3. Madde-3’ün Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 3. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-3: Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler.

Tablo 4.2.3.1. Madde-3 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	26	20,5	94	34,9	120	30,3	13,668	2	,001
Kararsızım	17	13,4	50	18,6	67	16,9			
Katılıyorum	84	66,1	125	46,5	209	52,8			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.3.1 incelendiğinde, Madde-1 için her iki cinsiyet grubunun da çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Ancak erkek katılımcıların “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (%66,1 / % 46,5). Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılmıyorum” görüşüne yöneldikleri görülmektedir (%34,9 / %20,5). Söz konusu farklılaşmanın anlamlı düzeyde olup olmadığının anlaşılması için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin Madde-3’e yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=13,668$; $p<,05$).

Tablo 4.2.3.2. Madde-3 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	60	35,1	42	29,8	18	21,4	120	30,3	8,691	4	,069
Kararsızım	33	19,3	18	12,8	16	19,0	67	16,9			
Katılıyorum	78	45,6	81	57,4	50	59,5	209	52,8			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.3.2 incelendiğinde, 30 ve altı yaş grubundaki katılımcıların, Madde-3 için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin (%45,6) diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=8,691$; $p>,05$).

Tablo 4.2.3.3. Madde-3 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	48	38,4	48	27,0	24	25,8	120	30,3	7,470	4	,113
Kararsızım	23	18,4	28	15,7	16	17,2	67	16,9			
Katılıyorum	54	43,2	102	57,3	53	57,0	209	52,8			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.3.3 incelendiğinde, 5 yıl ve altı hizmet kıdemine sahip katılımcı grubunun 3. Madde için, diğer gruplara kıyasla daha düşük bir yüzde ile (%43,2) “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri görülmektedir. Ancak uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Hizmet kıdemi, 3. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($\chi^2_{(4)}=7,470$; $p>,05$).

Tablo 4.2.3.4. Madde-3 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	114	32,7	6	12,8	120	30,3	8,484	2	,014
Kararsızım	59	16,9	8	17,0	57	16,9			
Katılıyorum	176	50,4	33	70,2	219	52,8			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

Tablo 4.2.3.4 incelendiğinde, yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcı grubunun 3. Madde için “Katılmıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin, yüksek lisans veya üzeri mezun grubunun yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir (%32,7 / %12,8). Yüksek lisans veya üzeri derecede mezun olan katılımcı grubunun “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin, yüksekokul veya lisans mezunu grubuna kıyasla yüksek olduğu görülmektedir (%70,2 / %50,4). Ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığının tespiti için uygulanan Ki-kare analizi, söz konusu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($\chi^2_{(2)}=8,484$; $p<,05$).

4.2.4. Madde-4’ün Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 4. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-4: Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır.

Tablo 4.2.4.1. Madde-4 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	10	7,9	21	7,8	31	7,8	1,868	2	,393
Kararsızım	6	4,7	23	8,6	29	7,3			
Katılıyorum	111	87,4	225	83,6	336	84,8			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.4.1 incelendiğinde, 4. Madde için her iki cinsiyet grubunun da çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 4. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=1,868$; $p>,05$).

Tablo 4.2.4.2. Madde-4 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	11	6,4	13	9,2	7	8,3	31	7,8	4,730	4	,316
Kararsızım	9	5,3	10	7,1	10	11,9	29	7,3			
Katılıyorum	151	88,3	118	83,7	67	79,8	336	84,8			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.4.2 incelendiğinde, 30 ve altı yaş grubundaki katılımcıların, 4. Madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin (%88,3) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=4,730$; $p>,05$). Yaş, 4. Maddeye ilişkin görüşlerin yüzdesel dağılımında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4.2.4.3. Madde-4 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	13	10,4	10	5,6	8	8,6	31	7,8	10,655	4	,031
Kararsızım	7	5,6	9	5,1	13	14,0	29	7,3			
Katılıyorum	105	84,0	159	89,3	72	77,4	336	84,8			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.4.3 incelendiğinde, 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 ($\chi^2_{(4)}=10,655$; $p<,05$).

Tablo 4.2.4.4. Madde-4 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	29	8,3	2	4,3	31	7,8	1,832	2	,488*
Kararsızım	27	7,7	2	4,3	29	7,3			
Katılıyorum	293	84,0	43	91,5	336	84,8			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.4.4 incelendiğinde, yüksek lisans veya üzeri derece mezunu olan katılımcı grubunun 4. Madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelерinin, yüksekokul veya lisans mezunu grubun yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir (%91,5 / %84,0). Ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığının tespiti için uygulanan Ki-kare analizi, söz konusu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2_{(2)}=1,832$; $p>,05$). Eğitim durumu, 4. Maddeye yönelik görüşlerde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.2.5. Madde-5’in Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 5. Maddeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-5: Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler.

Tablo 4.2.5.1. Madde-5 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	4	3,1	12	4,5	16	4,0	2,521	2	,284
Kararsızım	3	2,4	15	5,6	18	4,5			
Katılıyorum	120	94,5	242	90,0	362	91,4			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.5.1 incelendiğinde, 5. Madde için her iki cinsiyet grubunun da çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 5. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=2,521$; $p>,05$).

Tablo 4.2.5.2. Madde-5 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	5	2,9	7	5,0	4	4,8	16	4,0	2,930	4	,512*
Kararsızım	5	2,9	8	5,7	5	6,0	18	4,5			
Katılıyorum	161	94,2	126	89,4	75	89,3	362	91,4			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %22,2'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.5.2 incelendiğinde, 30 ve altı yaş grubundaki katılımcıların, 5. Madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin (%94,2) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=2,930$; $p>,05$). Yaş, 5. Maddeye ilişkin görüşlerin yüzdesel dağılımında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4.2.5.3. Madde-5 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	4	3,2	7	3,9	5	5,4	16	4,0	1,492	4	,824*
Kararsızım	4	3,2	9	5,1	5	5,4	18	4,5			
Katılıyorum	117	93,6	162	91,0	83	89,2	362	91,4			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %22,2'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.5.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdeminin 5. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=1,492$; $p>,05$).

Tablo 4.2.5.4. Madde-5 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	15	4,3	1	2,1	16	4,0	1,278	2	,757*
Kararsızım	17	4,9	1	2,1	18	4,5			
Katılıyorum	317	90,8	45	95,7	362	91,4			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.5.4 incelendiğinde, yüksek lisans veya üzeri derece mezunu olan katılımcı grubunun 5. Madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelерinin, yüksekokul veya lisans mezunu grubun yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir (%95,7 / %90,8). Ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığının tespiti için uygulanan Ki-kare analizi, söz konusu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir ($\chi^2_{(2)}=1,278$; $p>,05$). Eğitim durumu, 5. Maddeye yönelik görüşlerde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

4.2.6. Madde-6'nın Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 6. Maddeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-6: Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan görelі olduğunu ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler.

Tablo 4.2.6.1. Madde-6 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	11	8,7	18	6,7	29	7,3	1,964	2	,375
Kararsızım	11	8,7	15	5,6	26	6,6			
Katılıyorum	105	82,7	236	87,7	341	86,1			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.6.1 incelendiğinde, 6. Madde için her iki cinsiyet grubunun da çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 6. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=1,964$; $p>,05$).

Tablo 4.2.6.2. Madde-6 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	7	4,1	6	4,3	16	19,0	29	7,3	26,765	4	,000
Kararsızım	11	6,4	14	9,9	1	1,2	26	6,6			
Katılıyorum	153	89,5	121	85,8	67	79,8	341	86,1			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.6.2 incelendiğinde, 41 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların, 6. Madde için “Katılmıyorum” görüşüne yönelme yüzdelerinin (%19,0) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, ortaya çıkan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=26,765$; $p<,05$). Yaş, 6. Maddeye ilişkin görüşlerin yüzdesel dağılımında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Tablo 4.2.6.3. Madde-6 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	6	4,8	7	3,9	16	17,2	29	7,3	18,999	4	,001
Kararsızım	9	7,2	14	7,9	3	3,2	26	6,6			
Katılıyorum	110	88,0	157	88,2	74	79,6	341	86,1			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.6.3 incelendiğinde, 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 ($\chi^2_{(4)}=18,999$; $p<,05$). Hizmet kıdemi, 6. Maddeye ilişkin görüşlerin yüzdesel dağılımında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Tablo 4.2.6.4. Madde-6 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	25	7,2	4	8,5	29	7,3	1,768	2	,489*
Kararsızım	25	7,2	1	2,1	26	6,6			
Katılıyorum	299	85,7	42	89,4	341	86,1			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.6.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 6. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=1,768$; $p>,05$).

4.2.7. Madde-7'nin Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 7. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-7: Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır.

Tablo 4.2.7.1. Madde-7 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	3	2,4	3	1,1	6	1,5	1,554	2	,474*
Kararsızım	2	1,6	8	3,0	10	2,5			
Katılıyorum	122	96,1	258	95,9	380	96,0			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

* 3 gözenek (toplam gözeneklerin %50'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.7.1 incelendiğinde, 7. Madde için her iki cinsiyet grubunun da büyük çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=1,554$; $p>,05$).

Tablo 4.2.7.2. Madde-7 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	2	1,2	2	1,4	2	2,4	6	1,5	4,158	4	,335*
Kararsızım	7	4,1	1	,7	2	2,4	10	2,5			
Katılıyorum	162	94,7	138	97,9	80	95,2	380	96,0			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

* 6 gözenek (toplam gözeneklerin %66,7'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.7.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=4,158$; $p>,05$).

Tablo 4.2.7.3. Madde-7 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	1	,8	2	1,1	3	3,2	6	1,5	6,505	4	,171*
Kararsızım	6	4,8	2	1,1	2	2,2	10	2,5			
Katılıyorum	118	98,4	174	97,8	88	94,6	380	96,0			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

* 6 gözenek (toplam gözeneklerin %66,7'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.7.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=6,505$; $p>,05$).

Tablo 4.2.7.4. Madde-7 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	5	1,4	1	2,1	6	1,5	,166	2	,821*
Kararsızım	9	2,6	1	2,1	10	2,5			
Katılıyorum	335	96,0	45	95,7	380	96,0			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.7.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=,166$; $p>,05$).

4.2.8. Madde-8'in Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 8. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-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.

Tablo 4.2.8.1. Madde-8 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	8	6,3	22	8,2	30	7,6	,452	2	,798
Kararsızım	12	9,4	26	9,7	38	9,6			
Katılıyorum	107	84,3	221	82,2	328	82,8			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.8.1 incelendiğinde, 8. Madde için her iki cinsiyet grubunun da büyük çoğunlukla “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri anlaşılmaktadır. Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=,452$; $p>,05$).

Tablo 4.2.8.2. Madde-8 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	13	7,6	10	7,1	7	8,3	30	7,6	,853	4	,931
Kararsızım	18	10,5	14	9,9	6	7,1	38	9,6			
Katılıyorum	140	81,9	117	83,0	71	84,5	328	82,8			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.8.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşı 8. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=,853$; $p>,05$).

Tablo 4.2.8.3. Madde-8 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	13	10,4	9	5,1	8	8,6	30	7,6	3,745	4	,442
Kararsızım	12	9,6	19	10,7	7	7,5	38	9,6			
Katılıyorum	100	80,0	150	84,3	78	83,9	328	82,8			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.8.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdeminin 8. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=3,745$; $p>,05$).

Tablo 4.2.8.4. Madde-8 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	26	7,4	4	8,5	30	7,6	,669	2	,784*
Kararsızım	35	10,0	3	6,4	38	9,6			
Katılıyorum	288	82,5	40	85,1	328	82,8			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.8.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 8. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=,669$; $p>,05$).

4.2.9. Madde-9'un Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 9. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-9: Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir.

Tablo 4.2.9.1. Madde-9 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	29	22,8	47	17,5	76	19,2	2,860	2	,239
Kararsızım	15	11,8	46	17,1	61	15,4			
Katılıyorum	83	65,4	176	65,4	259	65,4			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.9.1 incelendiğinde, 9. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 9. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=,239$; $p>,05$).

Tablo 4.2.9.2. Madde-9 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	34	19,9	23	16,3	19	22,6	76	19,2	6,894	4	,142
Kararsızım	34	19,9	19	13,5	8	9,5	61	15,4			
Katılıyorum	103	60,2	99	70,2	57	67,9	259	65,4			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.9.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşı 9. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=6,894$; $p>,05$).

Tablo 4.2.9.3. Madde-9 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	30	24,0	29	16,3	17	18,3	76	19,2	8,751	4	,068
Kararsızım	24	19,2	29	16,3	8	8,6	61	15,4			
Katılıyorum	71	56,8	120	67,4	68	73,1	259	65,4			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.9.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 9. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=8,751$; $p>,05$).

Tablo 4.2.9.4. Madde-9 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	69	19,8	7	14,9	76	19,2	3,180	2	,204
Kararsızım	57	16,3	4	8,5	61	15,4			
Katılıyorum	223	63,9	36	76,6	259	65,4			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

Tablo 4.2.9.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 9. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=3,180$; $p>,05$).

4.2.10. Madde-10'un Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 10. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-10: Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır.

Tablo 4.2.10.1. Madde-10 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	14	11,0	23	8,6	37	9,3	5,099	2	,078
Kararsızım	9	7,1	40	14,9	49	12,4			
Katılıyorum	104	81,9	206	76,6	310	78,3			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.10.1 incelendiğinde, 10. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 10. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=5,099$; $p>,05$).

Tablo 4.2.10.2. Madde-10 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	22	12,9	10	7,1	5	6,0	37	9,3	4,759	4	,313
Kararsızım	22	12,9	17	12,1	10	11,9	49	12,4			
Katılıyorum	127	74,3	114	80,9	69	82,1	310	78,3			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.10.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşı 10. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=4,759$; $p>,05$).

Tablo 4.2.10.3. Madde-10 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	14	11,2	17	9,6	6	6,5	37	9,3	2,285	4	,684
Kararsızım	17	13,6	19	10,7	13	14,0	49	12,4			
Katılıyorum	94	75,2	142	79,8	74	79,6	310	78,3			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.10.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 10. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=2,285$; $p>,05$).

Tablo 4.2.10.4. Madde-10 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	33	9,5	4	8,5	37	9,3	,241	2	,898
Kararsızım	44	12,6	5	10,6	49	12,4			
Katılıyorum	272	77,9	38	80,9	310	78,3			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

Tablo 4.2.10.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 10. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=,241$; $p>,05$).

4.2.11. Madde-11'in Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 11. Maddeye ilişkin ilköğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-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.

Tablo 4.2.11.1. Madde-11 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	30	23,6	49	18,2	79	19,9	2,830	2	,243
Kararsızım	19	15,0	56	20,8	75	18,9			
Katılıyorum	78	61,4	164	61,0	242	61,1			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.11.1 incelendiğinde, 11. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 11. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=2,830$; $p>,05$).

Tablo 4.2.11.2. Madde-11 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	27	15,8	28	19,9	24	28,6	79	19,9	6,578	4	,160
Kararsızım	32	18,7	30	21,3	13	15,5	75	18,9			
Katılıyorum	112	65,5	83	58,9	47	56,0	242	61,1			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.11.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşı 11. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=6,578$; $p>,05$).

Tablo 4.2.11.3. Madde-11 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	19	15,2	35	19,7	25	26,9	79	19,9	6,460	4	,167
Kararsızım	22	17,6	39	21,9	14	15,1	75	18,9			
Katılıyorum	84	67,2	104	58,4	54	58,1	242	61,1			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.11.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 11. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=6,460$; $p>,05$).

Tablo 4.2.11.4. Madde-11 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	66	18,9	13	27,7	79	19,9	2,167	2	,338
Kararsızım	68	19,5	7	14,9	75	18,9			
Katılıyorum	215	61,6	27	57,4	242	61,1			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

Tablo 4.2.11.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 11. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=2,167$; $p>,05$).

4.2.12. Madde-12'nin Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 12. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-12: Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden stırılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır.

Tablo 4.2.12.1. Madde-12 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	4	3,1	13	4,8	17	4,3	,804	2	,669
Kararsızım	8	6,3	20	7,4	28	7,1			
Katılıyorum	115	90,6	236	87,7	351	88,6			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.12.1 incelendiğinde, 12. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 12. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=,804$; $p>,05$).

Tablo 4.2.12.2. Madde-12 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	4	2,3	6	4,3	7	8,3	17	4,3	7,065	4	,133
Kararsızım	16	9,4	8	5,7	4	4,8	28	7,1			
Katılıyorum	151	88,3	127	90,1	73	86,9	351	88,6			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.12.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşı 12. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=7,065$; $p>,05$).

Tablo 4.2.12.3. Madde-12 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	3	2,4	7	3,9	7	7,5	17	4,3	8,414	4	,078
Kararsızım	14	11,2	8	4,5	6	6,5	28	7,1			
Katılıyorum	108	86,4	163	91,6	80	86,0	351	88,6			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.12.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 12. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=8,414$; $p>,05$).

Tablo 4.2.12.4. Madde-12 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	15	4,3	2	4,3	17	4,3	,647	2	,806*
Kararsızım	26	7,4	2	4,3	28	7,1			
Katılıyorum	308	88,3	43	91,5	351	88,6			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözene (toplam gözeneğin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.12.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumuna 12. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=,647$; $p>,05$).

4.2.13. Madde-13'ün Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 13. Maddeye ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-13: Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir.

Tablo 4.2.13.1. Madde-13 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	5	3,9	6	2,2	11	2,8	2,794	2	,190*
Kararsızım	3	2,4	2	,7	5	1,3			
Katılıyorum	119	93,7	261	97,0	380	96,0			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

* 3 gözenek (toplam gözeneklerin %50'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.13.1 incelendiğinde, 13. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 13. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=2,794$; $p>,05$).

Tablo 4.2.13.2. Madde-13 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	2	1,2	4	2,8	5	6,0	11	2,8	6,646	4	,156*
Kararsızım	2	1,2	3	2,1	0	,0	5	1,3			
Katılıyorum	167	97,7	134	95,0	79	94,0	380	96,0			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

* 6 gözenek (toplam gözeneklerin %66,7'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.13.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın 13. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=6,646$; $p>,05$).

Tablo 4.2.13.3. Madde-13 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	1	,8	5	2,8	5	5,4	11	2,8	5,617	4	,223*
Kararsızım	2	1,6	3	1,7	0	,0	5	1,3			
Katılıyorum	122	97,6	170	95,5	88	94,6	380	96,0			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

* 6 gözenek (toplam gözeneklerin %66,7'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.13.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdeminin 13. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=5,617$; $p>,05$).

Tablo 4.2.13.4. Madde-13 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	10	2,9	1	2,1	11	2,8	,775	2	1,000*
Kararsızım	5	1,4	0	,0	5	1,3			
Katılıyorum	334	95,7	46	97,9	380	96,0			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 3 gözenek (toplam gözeneklerin %50'si) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.13.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 13. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=,775$; $p>,05$).

4.2.14. Madde-14'ün kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 14. Maddeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-14: Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir.

Tablo 4.2.14.1. Madde-14 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	6	4,7	5	1,9	11	2,8	4,583	2	,123*
Kararsızım	2	1,6	12	4,5	14	3,5			
Katılıyorum	119	93,7	252	93,7	371	93,7			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.14.1 incelendiğinde, 14. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 14. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=4,583$; $p>,05$).

Tablo 4.2.14.2. Madde-14 Skorlarının Yaş Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	1	,6	6	4,3	4	4,8	11	2,8	22,372	4	,000*
Kararsızım	4	2,3	1	,7	9	10,7	14	3,5			
Katılıyorum	166	97,1	134	95,0	71	84,5	371	93,7			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

* 5 gözenek (toplam gözeneklerin %55,6'sı) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.14.2 incelendiğinde, 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 4.2.14.3. Madde-14 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	2	1,6	5	2,8	4	4,3	11	2,8	15,472	4	,006*
Kararsızım	3	2,4	2	1,1	9	9,7	14	3,5			
Katılıyorum	120	96,0	171	96,1	80	86,0	371	93,7			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

* 5 gözenek (toplam gözeneklerin %55,6'sı) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.14.3 incelendiğinde, 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 kıdemine göre 14. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=15,472$; $p<,05$).

Tablo 4.2.14.4. Madde-14 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	11	3,2	0	,0	11	2,8	1,880	2	,690*
Kararsızım	13	3,7	1	2,1	14	3,5			
Katılıyorum	325	93,1	46	97,9	371	93,7			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.14.4 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 14. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=1,880$; $p>,05$).

4.2.15. Madde-15'in Kategorilere Göre Analizi

Bu bölümde, anket formunda yer alan postmodern eğitim anlayışına dair 15. Maddeye ilişkin ilkökul öğretmenlerinin katılım düzeylerinin kategorilere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Söz konusu değişimlerin anlamlı düzeyde olup olmadıklarının bulgulanması için Ki-kare analizi uygulanmıştır.

Madde-15: Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir.

Tablo 4.2.15.1. Madde-15 Skorlarının Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Cinsiyet				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Erkek		Kadın						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	11	8,7	17	6,3	28	7,1	,875	2	,646
Kararsızım	10	7,9	25	9,3	35	8,8			
Katılıyorum	106	83,5	227	84,4	333	84,1			
Toplam	127	100	269	100	396	100			

Tablo 4.2.15.1 incelendiğinde, 15. Madde için uygulanan Ki-kare analizinin ardından, cinsiyetin 15. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2_{(2)}=,875$; $p>,05$).

Tablo 4.2.15.2. Madde-15 Skorlarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Yaş						Toplam		χ^2	s.d.	p
	30 ve altı		31-40		41 ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	12	7,0	9	6,4	7	8,3	28	7,1	2,537	4	,638
Kararsızım	16	9,4	15	10,6	4	4,8	35	8,8			
Katılıyorum	143	83,6	117	83,0	73	86,9	333	84,1			
Toplam	171	100	141	100	84	100	396	100			

Tablo 4.2.15.2 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, yaşın 15. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=2,537$; $p>,05$).

Tablo 4.2.15.3. Madde-15 Skorlarının Hizmet Kıdemine Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Hizmet Kıdemi						Toplam		χ^2	s.d.	p
	5 yıl ve altı		6-15 yıl		16 yıl ve üzeri						
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	7	5,6	13	7,3	8	8,6	28	7,1	2,471	4	,650
Kararsızım	12	9,6	18	10,1	5	5,4	35	8,8			
Katılıyorum	106	84,8	147	82,6	80	86,0	333	84,1			
Toplam	125	100	178	100	93	100	396	100			

Tablo 4.2.15.3 incelendiğinde, uygulanan Ki-kare analizinin ardından, hizmet kıdemine 15. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(4)}=2,471$; $p>,05$).

Tablo 4.2.15.4. Madde-15 Skorlarının Eğitim Durumuna Göre Değişip Değişmediğinin Tespiti İçin Yapılan Ki-kare Analizi

Görüşler	Eğitim Durumu				Toplam		χ^2	s.d.	p
	Yüksekokul veya lisans		Yüksek lisans veya üzeri						
	f	%	f	%	f	%			
Katılmıyorum	23	6,6	5	10,6	28	7,1	5,876	2	,050*
Kararsızım	27	7,7	8	17,0	35	8,8			
Katılıyorum	299	85,7	34	72,3	333	84,1			
Toplam	349	100	47	100	396	100			

* 2 gözenek (toplam gözeneklerin %33,3'ü) 5'e veya 5'ten küçük değere sahip olduğu için Fisher's Exact Test p değeri esas alınmıştır.

Tablo 4.2.13.4 incelendiğinde, yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcıların oluşturduğu grubun 15. Madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdelерinin, yüksek lisans veya üzeri mezunu katılımcıların oluşturduğu gruba göre daha yüksek olduğu görülmektedir (%85,7 / %72,3). Ayrıca yüksek lisans veya üzeri mezunu olan katılımcılardan oluşan grubun “Kararsızım” görüşüne yönelme yüzdeleri, yüksekokul veya lisans mezunu olan katılımcılardan oluşan grubunkine göre daha yüksek görünmektedir (%17,0 / %7,7). Uygulanan Ki-kare analizinin ardından, eğitim durumunun 15. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir farklılık yarattığı anlaşılmaktadır ($\chi^2_{(2)}=5,876$; $p\approx,05$).

4.2.16. Anket Formundaki Tüm Maddelere İlişkin Görüşlerin Genel Dağılım Analizi

Bu bölümde, ilkökul öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir. “Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” görüşlerine yönelik dağılımlar, “Katılıyorum” görüşüne yönelik en yüksek yüzdeden en düşüğe doğru sıralanarak tablolaştırılmıştır. Söz konusu dağılımlar Tablo 4.2.16.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.16.1. Anket Formundaki Tüm Maddelere İlişkin Görüşlerin Genel Dağılım Analizi

Madde	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır.	6	1,5	10	2,5	380	96,0
Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir.	11	2,8	5	1,3	380	96,0
Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşılarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir.	11	2,8	14	3,5	371	93,7
Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler.	16	4,0	18	4,5	362	91,4
Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden sıyrılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır.	17	4,3	28	7,1	351	88,6
Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler.	29	7,3	26	6,6	341	86,1
Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır.	31	7,8	29	7,3	336	84,8
Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır.	32	8,1	30	7,6	334	84,3
Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir.	28	7,1	35	8,8	333	84,1
Kadın ve erkeğin, toplumsal yaşamın yerleşik kodları üzerinden tanımlanan kimlikleri (anne, baba, ev hanımı, erkek işleri vb.) irdelenmeli ve bu kimliklerin ötekileştiriciliğinin önüne geçilmelidir.	30	7,6	38	9,6	328	82,8
Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır.	37	9,3	49	12,4	310	78,3
Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir.	76	19,2	61	15,4	259	65,4
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.	79	19,9	75	18,9	242	61,1
Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler.	120	30,3	67	16,9	209	52,8
Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir.	216	54,5	90	22,7	90	22,7

Tablo 4.2.16.1 incelendiğinde, katılımcı ilköğretmenlerinin genel olarak en yüksek yüzde ile (%96,0) “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri maddelerin, Madde-7 (Okul

yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır) ve Madde-11 (Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir) olduğu anlaşılmaktadır.

Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin yüzdesel olarak en düşük düzeyde (%22,7) “Katılıyorum” görüşüne yöneldikleri maddenin, Madde-1 (*Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir*) olduğu görülmektedir. Bu madde aynı zamanda yine yüzdesel olarak ilkokul öğretmenlerinin “Katılmıyorum” görüşüne en yüksek düzeyde (%54,5) yöneldiği madde olmuştur.

Tablo 4.2.16.1’deki yüzdesel dağılımlardan hareketle, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına yönelik 15 maddenin 14’ü için %50’nin üzerinde “Katılıyorum” görüşüne yönelme gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Sadece 1. Madde (*Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir*) için “Katılıyorum” görüşüne yönelme %50’nin altında (%22,7) gerçekleşmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

5.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Cinsiyete Göre Değişmekte Midir?

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analizlerin sonucuna göre; ilkokul 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 ilkokul öğretmenleri, kadın ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre, postmodern eğitim anlayışına ilişkin diğer 14 maddeye yönelik olarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.2. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Yaşa Göre Değişmekte Midir?

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **6. Maddeye (Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler)** yönelik görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, söz konusu maddeye yönelik olarak, 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılmıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **14. Maddeye (Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşılarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar**

benimsenmelidir) yönelik görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek bir yüzde ile “Kararsızım” görüşüne ve daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre, postmodern eğitim anlayışına ilişkin diğer 13 maddeye yönelik olarak, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Hizmet Kıdemine Göre Değişmekte Midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkokul 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 ilkokul öğretmenleri, 2. Madde için diğer hizmet kıdemi gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **4. Maddeye (Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır)** yönelik görüşleri hizmet kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler, söz konusu madde için diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek bir yüzde ile “Kararsızım” görüşüne ve daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **6. Maddeye (Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler)** yönelik görüşleri hizmet kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analiz sonucuna göre, 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler, söz konusu madde için diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılmıyorum” görüşüne ve daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **14. Maddeye (Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsemelidir)** yönelik görüşleri hizmet kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 16 yıl ve üzeri hizmet kıdemine sahip öğretmenler, söz konusu madde için diğer hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek bir yüzde ile “Kararsızım” görüşüne ve daha düşük bir yüzde ile “Katılıyorum” görüşüne yönelmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre, postmodern eğitim anlayışına ilişkin diğer 11 maddeye yönelik olarak, hizmet kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Postmodern Eğitim Anlayışına İlişkin Görüşleri Eğitim Durumuna Göre Değişmekte Midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin analizlerin sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **1. Maddeye (Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir)** yönelik görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu madde için, yüksekokul veya lisans mezunu öğretmenler, lisans veya üzeri derecede mezun olanlara göre daha yüksek bir yüzde ile “Katılmıyorum” görüşüne yönelmişlerdir. Yüksek lisans veya üzeri derecede mezun öğretmenlerin “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdeleri ise daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul 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 eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme bakımından, yüksek lisans veya üzeri derecede mezun olan öğretmenlerin yüzdesi daha yüksek; “Katılmıyorum” görüşüne yönelme bakımından ise yüksekokul veya lisans mezunu olan öğretmenlerin yüzdesi daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin, ankette yer alan postmodern eğitim anlayışına ilişkin **15. Maddeye (Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir)** yönelik görüşleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yüksekokul veya lisans mezunu öğretmenlerinin bu madde için “Katılıyorum” görüşüne yönelme yüzdeleri

daha yüksekken; yüksek lisans veya üzeri derecede mezun olan öğretmenlerin ise “Kararsızım” görüşüne yönelme yüzdeleri daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre, postmodern eğitim anlayışına ilişkin diğer 12 maddeye yönelik olarak, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.2. Tartışma

5.2.1. Madde-1 İle İlgili Tartışma

Madde-1: Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir.

Postmodern eğitim anlayışının, postmodern düşüncenin iktidarın dayattığı sistematiği reddetmeye yönelik duruşunu yansıtan bu madde, genel olarak anketin bütününde en düşük yüzde ile olumlu yönde desteklenen ve katılımcıların yarıdan fazlası tarafından olumsuz yönde karşılanan ifade olmuştur. Nitekim, Kleszcz ve Laczyk’in (2012) postmodern eğitim anlayışına ilişkin yürüttükleri anket çalışmasından elde ettikleri bulgular, genel olarak eğitim camiası içerisinde bulunan bireylerin, belirsizliğe karşı düşük tolerans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz ve Akkurt’un (2011) eleştirel pedagoji ilkeleri kapsamında yürüttükleri çalışma, öğretmenlerin okulu öğrenciler için bir özgürlük alanı olarak görmeye yönelik düşük düzeyde olumlayıcı katılım gösterdiğini bulgulamıştır.

Postmodern düşüncenin kaosu ve dinamizmi yeniden yapılanmanın verimli bileşenleri olarak karşıladığı anlayış; öğretmenlerce eğitimsel faaliyetlerin aksamasına yol açabileceği, bir arada ve uyumla var olabilmenin ancak belirlenmiş kurallarla mümkün olabileceği gibi kabuller nedeniyle tereddütle karşılanmış olabilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde faaliyet göstermekte olan eğitimciler için, eğitim içeriklerinin işe koşulmasından sınıf ortamının sağlıklı bir iletişime olanak sağlayabilmesine kadar, önceden belirlenmiş kurallar silsilesinin kullanılması yaygın bir tutum olarak görülmektedir.

Her ne kadar eğitimsel süreçler içerisinde etkin olarak bulunan bireyler açısından düzen ve işlerlik vazgeçilmez unsurlar olarak görülse de günümüz eğitim düşüncesinin değişiminde önemli etkileri olan yapılandırmacılığın ve eleştirel pedagojinin, eğitim

süreçlerinde öğrenciyi yalnızca içerik bağlamında merkeze almadığı da düşünülmelidir. Eğitim ortamı kurgulanırken, öğretmenin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin herhangi bir dayatma olmaksızın, açık iletişim zemininde işe koşulması, bir arada yaşayabilmenin olanaklarının keşfedilmesi bakımından başlı başına bir süreç teşkil edebilecektir ve bu durum, yaşayarak öğrenmenin bir parçası olarak düşünülebilir.

Söz konusu maddenin işaret ettiği yaklaşım, öğretmenlerin kendi doğrularını yahut evrensel olarak kabul gördüğüne inandıkları bir eğitim anlayışını dayatmamak üzerinden, oldukça engin bir pedagojik donanım gerektirebilir; zira postmodern eğitim anlayışı uyarınca öğretmenin tüm etkileşim süreçlerinde bir moderatör gibi davranması öngörülür. Böyle bir duruşun kazanılabilmesi, öğretmenlerin eğitime yönelik daha üst düzeyde bir donanım edinmelerini gerektirebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da, söz konusu madde için yüksek lisans veya üzeri derece mezunu olan ilkökul öğretmenlerinin, yüksekokul veya lisans mezunu olanlara göre daha yüksek bir yüzde ile onaylayıcı yaklaşıtlarını ortaya koymuştur.

5.2.2. Madde-2 İle İlgili Tartışma

Madde-2: Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır.

Postmodern düşünce, bilginin bir tahakküm aracı olarak bireyler yahut kitleler üzerinde kullanımını bir iktidar problemi olarak görür. Buradan hareketle de postmodern eğitim anlayışı uyarınca, eğitimcilerin bilgi birikimlerini kendilerinden daha dezavantajlı konumda bulunan bireyleri kendi doğruları veya söz konusu bireyler için önceden kurgulanmış olan programlar doğrultusunda biçimlendirmeleri etik açıdan sorunlu görünmektedir.

Bu noktada önemli olan, postmodern düşüncenin en temelde bireyin biricikliğini ön plana yerleştirdiğini gözden kaçırmamaktır. Eğitimsel açıdan, öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi kümelerinin neler olduğu ve bunun her öğrenci özelinde nasıl kurgulanacağını planlanması, günümüz yapılandırmacı anlayışının özünü teşkil etmektedir. Ancak postmodern eğitim anlayışı, bu durumun da sorunsal olduğunu ve söz konusu bilgi kümelerinin öğrencilere edindirilmesi sürecinin tam da iktidar tahakkümünün göstergesi olabileceğini öne sürer. Öğretmenler, iktidar mekanizmalarının biçimlendirme hevesinde

oldukları birey modeline nasıl biçimleneceklerine dair kılavuzluk eden aracı unsurlar olmaktan çıkmalıdır.

Eleştirel pedagojinin de sorunsal olarak kabul ettiği bu anlayışa tezat olarak, postmodern eğitim anlayışı açısından, öğretmenlerin de eğitim ortamındaki herhangi bir birey gibi iletişilen, etkileşilen, dönüşebilen bir duruşa sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ilkökul öğretmenlerinin söz konusu maddeye yönelik olarak oldukça yüksek düzeyde onaylayıcı yaklaşıtlarını göstermiştir. Nitekim, genel olarak eğitimcilerin postmodern eğitim anlayışının bireyselliğe, bağımsızlığa ve etkileşime verdiği öneme yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri ve bu durumun eğitimsel perspektifi zenginleştirebileceğine inandıkları anlaşılmaktadır (Haushildt ve Wesson, 1999; Kızılkaya, 2014). Ancak öğretmenlerin sınıf ortamında yetki ve sorumluluklarını diğer bireylerle eşit olarak paylaşma anlayışına oldukça temkinli yaklaşıtlarına ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Söz konusu maddeye yönelik olarak, ilkökul öğretmenlerinin hizmet kıdemleri açısından farklılaşan tutumlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Görece en düşük hizmet kıdemi süresine sahip olan ilkökul öğretmenlerinin, ilgili maddeye daha düşük bir yüzde ile onaylayıcı yaklaşıtları anlaşılmıştır. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim ortamında düzen ve sistematığın sağlanabilmesi adına daha temkinli yaklaşma eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Bu duruma tezat olarak, Yılmaz'ın (2009) eleştirel pedagojinin ilkelerine karşı öğretmenlerinin genel olarak tutumlarını araştırdığı çalışması, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, daha deneyimli olanlara göre daha olumlayıcı yaklaşıtlarını göstermiştir. Görülen bu farklılık, araştırma için belirlenen örneklemelerin farklı olmasıyla yahut araştırmada kullanılan anketin geneli için öğretmenlerin farklı tutumlar geliştirmeleriyle ilgili olabilir.

5.2.3. Madde-3 İle İlgili Tartışma

Madde-3: Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değer, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler.

Postmodern eğitim anlayışı uyarınca, öğretmenlerin birer birey olarak, kendi yaşam görüş ve deneyimlerini herhangi bir yönlendirmede bulunmadan paylaşmaları beklenmektedir. Bu durum, bireyler arası iletişim ve etkileşimin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinin bir

gereğidir ve eğitim ortamında başarılı bir sürecin sağlanabilmesinde olumlu etkilerinin olduğuna yönelik çalışmalar (Lewis, 2004) bulunmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ilkokul öğretmenlerinin ilgili maddeye yönelik olarak düşük düzeyde onaylayıcı yaklaşıtlarını göstermiştir. Ancak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde onaylayıcı yaklaşıtları ve yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, görece daha olumlayıcı yaklaşıtları bulgulanmıştır. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) araştırmaları da cinsiyet temelinde benzer bir farklılaşmayı desteklemekle birlikte, eğitim düzeyi açısından tezat bir farklılaşmaya işaret etmektedir.

Kadın ilkokul öğretmenlerinin bu maddeye yönelik daha düşük düzeyde olumlayıcı yaklaşıtları, eğitim ortamında düzen ve disiplini sarsabilecek uygulamalara karşı daha duyarlı olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Erkek ilkokul öğretmenlerinin ilgili maddeye daha olumlayıcı yaklaşıtları, ortaya çıkabilecek olumsuz durumları daha kolay bertaraf edebileceklerine inanmaları ile ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim düzeyi yükseldikçe ilgili maddeye olumlayıcı yaklaşımın da arttığını göstermiştir. Eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlerin farkında olma ile akademik çalışmaları takip etme arasında pozitif bir ilişki olabilir. Bu bakımdan, öğretmenlerin bireyselliğe verdikleri önemin, değişen paradigmaları takip etmeleriyle ilişkili olduğu düşünülürse, ortaya çıkan farklılığın eğitim düzeyi ile ilgili olabileceği düşünülebilir.

5.2.4. Madde-4 İle İlgili Tartışma

Madde-4: Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır.

Postmodern düşünce açısından birey, kendi deneyimleri ve dünya algısı çerçevesinde kendi değerlerini yaratır ve bu değerler doğrultusunda gerçekleştirdiği seçimlerin sonuçları ile yüzleşerek kendi etik şemasını yeniden ve yeniden yapılandırır. Evrensel olarak kabul görmüş iyi/kötü, doğru/yanlış gibi ahlaki yargıların kabulü yerine, bu yargıları biçimlendiren faktörlerin irdelenmesi, çözümlenmesi ve eleştirilmesi, bireyin kendisini gerçekleştirme sürecinin bir parçasıdır.

Bu bağlamda eğitimcilerden beklenen, öğrencilere milli yahut evrensel çerçevede onaylanmış değerlerin aktarımı değil; öğrencilerin kendi deneyim ve birikimleri doğrultusunda bu değerleri irdelemeleri için ahlaki ikilemler yahut çıkmazlarla karşılaşp yüzleşmelerini sağlamak olmalıdır. Bu durum, özellikle Hayat Bilgisi dersleri için işlevselliği yüksek bir organizasyon sağlayabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, ilkokul öğretmenlerinin söz konusu maddeye ilişkin yüksek düzeyde olumlayıcı katılım sağladıklarını göstermiştir. Günümüzde özellikle Hayat Bilgisi derslerinde, ilkokul öğretmenlerinin iyi/kötü, doğru/yanlış ayrımlarının çözümlenmesi adına drama tekniğinden yararlandıkları bilinmektedir. Bu husus, ilgili maddeye yönelik olarak pozitif bir bakış açısının gelişmesini sağlamış olabilir; zira yapılandırmacı eğitim yaklaşımı uyarınca, her bir öğrencinin bireysel farkındalığının ön planda tutulması amaçlanmaktadır.

Her ne kadar, ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ilgili madde için olumlayıcı katılım göstermiş olsa da, hizmet kıdemi görece yüksek olan öğretmenlerin daha düşük hizmet kıdemine sahip olanlara göre daha fazla kararsızlık yaşadıkları ve daha düşük düzeyde olumlayıcı yaklaştıkları anlaşılmıştır. Bu durum, Akpınar ve Aydın'ın (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde değişime açıklıklarını araştırdığı çalışmasıyla benzer yönde bulgulara işaret etmektedir.

İlgili madde için yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın ortaya çıkmaması; fakat hizmet kıdeminin etkili bir değişken olması, halihazırdaki eğitim sistemi içerisinde ilkokul öğretmenlerinin eğitimsel faaliyetlerde öğrenci bireyselliğini ön planda tutan anlayıştan uzaklaştırıcı etkilere maruz kaldığına işaret ediyor olabilir. Bu durum, yüksek hizmet kıdemine sahip ilkokul öğretmenlerinin, eğitim sisteminin tüketici etkilerine daha çok maruz kaldıklarını ve bu nedenle öğrencilerin bireysel ahlaki gelişimlerine yönelik yenilikçi fikirlere daha az ilgi duyduklarını gösteriyor olabilir.

5.2.5. Madde-5 İle İlgili Tartışma

Madde-5: Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler.

Postmodern düşüncenin farklılıklara ve çok-kültürlülüğe verdiği öneme işaret eden bu maddeye yönelik olarak ankete katılan ilkökul öğretmenleri oldukça yüksek düzeyde olumlayıcı katılım göstermişlerdir. Günümüz okullarında özellikle göç nedeniyle farklı milletlerden ve kültürlerden gelen çok çeşitli öğrenci profilleri bir arada bulunmaktadır. Tüm zorluklarına rağmen, öğretmenlerin bu duruma olumlayıcı yaklaşmış olmaları, bireysel farklılık ve çeşitliliklere yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Bu maddeye ilişkin yüksek düzeydeki olumlayıcı katılım, Kızılkaya'nın (2014) halihazırdaki eğitim modelimizin çoğulculuk ve farklılıklara atfettiği önem doğrultusunda postmodern eğitim anlayışının izlerini taşıdığı şeklindeki araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Fırıncı'nın (2006) araştırmasından elde ettiği bulgular, çok-kültürcü bir bakış açısının eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıracabilecek olumlu etkilerinin olabileceğini göstermektedir.

5.2.6. Madde-6 İle İlgili Tartışma

Madde-6: Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler.

Madde-4'te olduğu gibi, bu madde de bireysel ahlaka atfettiği önemle birlikte, bireyin içinde bulunduğu en küçüğünden en büyüğüne her sosyal yapıya ilişkin etik sorgulamalar yapması gerektiğini ortaya koyar. Nitekim bu madde de, Madde-4'e oldukça yakın bir yüzde ile olumlayıcı katılım görmüştür.

Haushildt ve Wesson'un (1999) eğitim ortamında öğrenci katılımını destekleyici unsurlar üzerine yürüttükleri çalışma, bireyselliğin ve bireysel deneyimleri önemsenen olumlu yönde etkide bulunan faktörler olduğunu bulgulamıştır. Günümüz eğitim anlayışına hakim olan yapılandırmacı yaklaşımın da verili bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine onu eleştirmeyi ve irdelemeyi teşvik ettiği düşünüldüğünde, bu maddeye katılımın yüksek düzeyde olumlayıcı olması anlaşılabilir görünmektedir.

İlgili maddeye yönelik olarak, görece yüksek yaş ve hizmet gruplarının daha düşük düzeyde olumlayıcı katılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durum, Akpınar ve Aydın'ın (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde değişime açıklıklarını araştırdığı çalışmasıyla benzer yönde bulgulara işaret etmektedir. Yaş ve hizmet

kıdeminin ilgili maddeye yönelik paralel etkiler yaratmış olması, ilerleyen yaşla birlikte eleştirel sorgulamaya ilişkin giderek artan bir olumsuz tutuma yönelmeyi düşündürmektedir.

5.2.7. Madde-7 İle İlgili Tartışma

Madde-7: Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır.

Ankete katılan ilkökul öğretmenlerinin en yüksek yüzde ile olumlayıcı karşıladıkları madde bu madde olmuştur. Postmodern eğitim anlayışında okulun kurulumuna, okul idaresi için görev ve sorumluluk paylaşımına ve hiyerarşik işleyişe karşı tutuma yönelik olan bu ifade, çalışma özelinde ilkökul öğretmenlerinin okul yönetiminde daha katılımcı ve söz sahibi olmayı talep ettiklerini göstermektedir.

Boboc ve Nordgren'in (2015) eğitim fakültelerinin akademik personeli arasında yürüttükleri çalışma da, bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, okul yönetimlerinin daha bağımsız ve çok sesli olmalarının talep edildiğini göstermiştir.

Günümüz okul yönetimi anlayışı, her ne kadar çeşitli komisyonlar üzerinden öğretmenlerin söz sahibi olmalarına olanak tanıyor gibi görünse de, okul idaresi için halihazırda görevlendirilmiş olan yöneticilerin eğitimci kadrosu üzerinde geniş yaptırım gücü olduğu bilinmektedir. Postmodern eğitim anlayışı açısından, bir okulun idaresi herhangi bir bakımdan astlık/üstlük düzeyinde sürdürülen ilişkilene biçimleriyle tanımlanamaz. Çok sesliliğin ve eleştiriye açıklığın temel alındığı bir modelde; eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliği için sorumluluk üstlenen bireylerin, öğrenci grupları da dahil olmak üzere şeffaf ve ortak amaçlar ekseninde bir araya gelmesi esastır.

5.2.8. Madde-8 İle İlgili Tartışma

Kadın ve erkeğin, toplumsal yaşamın yerleşik kodları üzerinden tanımlanan kimlikleri (anne, baba, ev hanımı, erkek işleri vb.) irdelenmeli ve bu kimliklerin ötekileştiriciliğinin önüne geçilmelidir.

Postmodern düşünce, kadın/erkek gibi toplumsal cinsiyet kodlarının politik söylemler ekseninde çözümlenmesi ve irdelenmesi gerektiğini öne sürer. Şu halde erkek ve kadın

olmanın, biyolojik dayanaklara sığınmadan, iktidar söyleminin toplumları baskılama ile bir arada tutma aracı olarak kullanıldığı söylenebilmektedir. Buna göre erkekliğin, kadınlık üzerinde iktidarın birey ve toplumlar üzerindeki yaptırımını için gereksinim duyduğuna paralel bir güçle donatılmış olduğu anlaşılabilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, genel olarak ilkökul öğretmenlerinin söz konusu madde için yüksek bir yüzde ile onaylayıcı yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Her ne kadar istatistiksel olarak ilgili madde için kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış olsa da, erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla yüzdesel olarak daha yüksek onaylayıcılık göstermeleri düşündürücüdür. Bu durum, ankete katılan kadın ilkökul öğretmenlerinin politik duruşları ve dünya görüşleriyle ilgili olabilir.

5.2.9. Madde-9 İle İlgili Tartışma

Madde-9: Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir.

Söz konusu madde, eğitimsel süreçlerin öğretmen ve öğrencilerin ortak kararları çerçevesinde yürütülmesine işaret etmektedir. Ankete katılan ilkökul öğretmenleri tarafından görece yüksek yüzde ile kararsızlık ve olumsuzlama ile karşılanan bu ifade, günümüz eğitim anlayışının sistematikliğine bir karşı duruş sergilemektedir. Zira halihazırdaki modelde, program içeriğinin ve içeriğin işleniş süresinin önceden belirlenmiş olması, öğretmenlerce kolaylaştırıcı bir durum olarak algılanıyor olabilir.

Yılmaz ve Altınkurt'un (2011) eğitim fakültesi öğrencileri arasında yürüttükleri çalışma da, söz konusu maddeye yönelik olarak bu araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterir biçimde, okulun bir özgürlük olarak algılanmasında tereddütler yaşandığını göstermektedir.

Günümüz okullarında her ne kadar sınıf mevcutlarında önemli iyileştirmelere gidilmiş olsa da, halihazırdaki eğitim programları ile öğretmenlerin kendi eğitimsel modellerini yansıtabilme imkanları örtüşmemektedir. Mevcut ders kitaplarında yer alan içeriklerin işleniş sürelerinin önceden tespit edilmiş olması, söz konusu maddenin işlerliği ile ilgili oldukça kısıtlayıcı bir durumdur.

Ankete katılan öğretmenlerin bu maddeye yönelik yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmiş olmaları, halihazırdaki programların öğretmenlere daha fazla esneklik sağlamasına yönelik bir isteğin göstergesi olabilir. Nitekim sınıf ortamının ve öğrenci profillerinin en iyi gözlemcileri olarak öğretmenlerin, ders içerik ve süresinin belirlenmesinde daha fazla söz hakkı talep etmeleri oldukça anlaşılabilir bir durumdur.

5.2.10. Madde-10 İle İlgili Tartışma

Madde-10: Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır.

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerden, kendilerine sunulan bilgiyi zihinlerine kaydetmeleri değil; yaşam pratiklerine aktarabilecekleri bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri beklenmektedir. Bilgiyi yapılandırma sürecinin kendisi başlıbaşına, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, önceki öğrenmeleri, yaşamsal deneyimleri vb. ile ilişkilidir. Öğrenci hem kendi bireyselliği hem de sosyal çevresi ile etkileşimi ekseninde keşfeder, uygular ve öğrenir.

Yapılandırmacı anlayışın bilgiye ulaşma serüveninde postmodern eğitim anlayışı ile paralellik gösterdiği söz konusu madde, öğrencilerden bilginin mahiyetine ilişkin eleştirel sorgulamalar yapmalarına işaret etmektedir. Öğrenmeye konu olan bilginin içeriğinde yer alan yargıların irdelenmesi, ön kabul taşıyan ifadelerin gözden geçirilmesi, eğitim çağındaki her bireyin kişisel gelişimi için elzem görünmektedir.

Ankete katılan ilkökul öğretmenlerinin ilgili maddeye ilişkin yüksek denilebilecek düzeyde onaylayıcı yaklaşıtları görölse de, kararsızlık ve olumsuzlama eğiliminde olan katılımcıların da görece yüksek bir yüzdeye sahip oldukları anlaşılmalıdır. Bu durum, Boboc ve Nordgren'in (2015) eğitim fakültelerinin akademik personeli arasında yürüttükleri çalışmadan elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmadan elde edilen bulgular, program içeriğine ve uygulanışına yönelik olarak katılımcıların düşük düzeyde olumluylıcı yaklaşıtlarını göstermiştir. Benzer biçimde Babadoğan ve Toraman'ın (2015) Hatay ilinde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticiler ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yürüttükleri anket çalışması, katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak kararsızlıkla destekleme arasında bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

5.2.11. Madde-11 İle İlgili Tartışma

Madde-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.

Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin ilgili maddeye yönelik görüşleri ağırlıklı olarak katılıyorum seçeneğine yönelmiş olsa da, katılmıyorum yahut kararsızım seçeneğine yönelmeler bakımından görece olumsuz karşılanmış olan bu madde; postmodern düşünce açısından bireylerin kendileri ve dış dünya ile kurdukları ilişkilerin, onların düşünme biçimlerini etkilediğine işaret etmektedir.

Her ne kadar yapılandırmacı eğitim anlayışı ve eleştirel pedagojinin ilkeleri bakımından bireyin biricikliği vazgeçilmez bir bileşen olsa da, eğitimsel süreçlerde edinilecek bilginin mahiyeti konusunda tereddütler yaşandığı anlaşılmıştır.

Günümüz eğitim anlayışı içerisinde öğrencilerin öğrenmeye konu olan bilgileri bir neden-sonuç ilişkisi bağlamında, mantıksal açıdan tutarlı biçimde edinmeleri gerektiğine dair yaygın bir kanı hakimdir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin yaşanan doğa olaylarına, insanın iyiyi/kötüyü seçmesine ilişkin öğrenmelerinde mutlaka bilimsel/mantıksal açıklayıcılar ile karşılık verme eğilimi bulunmaktadır. Bu durumu anlamak güç değildir; zira modernist bakış açısından bireyleri bilimsel düşünme eğiliminden uzaklaştırabilecek, onları doğa üstü yahut dini referanslara yönlendirebilecek her durumdan kaçınmak gerekmektedir.

Postmodern düşünce açısından bireylerin kendilerini ve dış dünyayı anlamlandırma süreçlerinde çoklu perspektifin işe koşulması mümkünken, modernist söylem bakımından bu durum toplumsal çöküntülere sebep olabilecek geriletici bir duruma işaret etmektedir. Söz konusu çoklu perspektif aslında bilimsel düşünceden topyekün bir kopuşu değil, insanın tüm yaşam deneyimlerini bir bütün olarak görmesini ifade etmektedir.

Modernist düşünce anlayışı bakımından bilginin dini referanslarla işlenmesi, bireyler ve toplumlar arası ilişkilerde gerginliklere sebebiyet verebilir ve insanlığın gelişiminin ve refahının önünde bir engel teşkil edebilir. Bu açıdan bilgi ile inanç birbirinden bağımsız alanlarda yer almalı ve herkesin tartışmasızca uzlaşabileceği bilimsel hakikatler üzerinden eğitimsel içerikler hazırlanmalıdır.

Postmodern ve modern düşünce dünyasının bilginin mahiyeti üzerinden gerçekleşen bu anlaşmazlığı günümüzde de sürmektedir. Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin önemli bir kısmı bilginin yalnızca akılsal süreçlerle değil, çeşitli deneyimler yoluyla da elde edilebileceğine yönelik görüş bildirmiştir; ancak bu hususta modernist ve postmodernist bakış açıları arasındaki gerilime benzer bir biçimde kararsızlıkların da yaşandığı anlaşılmaktadır.

5.2.12. Madde-12 İle İlgili Tartışma

Madde-12: Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden sıyrılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır.

Yapılandırımcı eğitim yaklaşımının postmodern eğitim anlayışı ile kesiştiği en önemli noktalardan biri de değerlendirme süreçlerini ele alan bu madde olmuştur. Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin bilgilerini standart ölçme araçları ile puanlamadan sıyrılarak, giderek süreç ve birey odaklı bir zemine kaymaktadır. Öğrenmeye konu olan bilgileri edinme sürecinde gerçekleştirebilecek yan öğrenmeler, öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşimlerinden edindikleri izlenimler, hep birlikte öğrenme sürecinin parçası olmaktadır.

Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin ilgili madde için oldukça yüksek düzeyde olumlayıcı görüş bildirmiş olmaları, yapılandırımcı yaklaşımın birey ve süreç odaklı anlayışının eğitimciler tarafından benimsendiğine işaret etmektedir. Zira postmodern eğitim anlayışının, öğrenmeye ilişkin yaklaşımı da yapılandırımcı yaklaşıma paralel olarak birey odaklı, iletişimsel ve etkileşimsel zeminde işleyen yaşamsal bir etkinliktir.

Kleszcz ve Laczyk'in (2012), akademisyen ve eğitim fakültesi öğrencilerini kapsayan araştırmaları da, katılımcıların öğrenci etkileşimine ve öğrencilerin bireysel özelliklerine değer vermeye yüksek düzeyde onaylayıcı yaklaşıtlarını göstermiştir. Benzer biçimde Akpınar ve Aydın'ın (2007) yapılandırımcılık yaklaşımı ekseninde eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürüttükleri araştırma, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimsel yaklaşımları olumlu karşıladıklarını göstermiştir.

5.2.13. Madde-13 İle İlgili Tartışma

Madde-13: Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir.

Postmodern düşüncenin çok-sesliliğe, çok-perspektifliliğe atfettiği önem, eğitim düzleminde de aynı yaklaşımların işe koşulabileceğini öne sürer. Buna göre bilgiye ulaşmanın, onu yorumlamanın ve değerlendirmenin birey sayısı kadar farklı yolu olabilir. Paralel olarak, program içeriğinin de her açıdan çok yönlü ve çok-boyutlu hazırlanması beklenebilir.

Ankete katılan ilkökul öğretmenlerinin yüzdesel olarak en yüksek düzeyde olumlayıcı görüş bildirdikleri maddelerden biri de bu madde olmuştur. Bu bulguyu destekler biçimde Kökten'in (2013) postmodern eğitim anlayışına ilişkin yürüttüğü araştırmadan elde ettiği bulgular da, eğitim programlarının esnekliği için böyle bir yaklaşımın etkili sonuçlar yaratabileceğini göstermiştir.

Aksoy'un (2010) postmodern eğitim anlayışının görsel okur-yazarlık eğitimi üzerinde çok-perspektiflilik zemininde güçlü kazanımlar sağlayabileceğine ilişkin çalışmasından ulaştığı sonuçlar ve Akpınar ve Aydın'ın (2007) yapılandırmacılık yaklaşımı ekseninde eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürüttükleri araştırma, eğitim sürecinde öğrencilere tek doğru yerine seçenekler arasından kendi doğrularını bulabilmelerine olanak sağlayabilecek içerik düzenlemeleri yapılması gerektiğine ilişkin, öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

5.2.14. Madde-14 İle İlgili Tartışma

Madde-14: Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşılarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir.

Postmodern eğitim anlayışının bireye, bireyler arası iletişim ve etkileşime verdiği önem, öğrenme ortamlarının da bu zeminde işlemesi gerektiğini öne sürer. Bireylerin birbirleri ile rekabetçi bir eksenle etkileşim kurmaları, iletişim ve etkileşimin önüne başarı ve skorun geçmesi ile sonuçlanabilir. Bu durumun günümüz eğitim sisteminin işlerliği ile açık bir çelişki göstermektedir; zira öğrenciler önünde sonunda birbirleri ile rekabet

etmek zorunda kalacakları sınavlara tabi tutulmakta ve başarılarının ölçütü bu sınavlardan aldıkları skorlar olmaktadır.

En geniş perspektiften bakıldığında, günümüz dünyasının işleyiş biçiminin kazanmak ve kaybetmek üzerine kurulu anlayışı, kaçınılmaz biçimde bireyleri daha temel eğitim düzeyinde birbirleri ile rekabet etmeye yöneltmektedir. Postmodern düşüncenin bir iktidar mekanizması olarak gördüğü bu durum, bireylerin kendiliklerini samimi biçimde yansıtabilecekleri bir etkileşim alanı sağlamaktan oldukça uzak görünmektedir.

Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin oldukça yüksek bir yüzde ile ilgili maddeye yönelik olarak olumlayıcı görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Buna göre eğitimcilerin öğrencilerin müfredat başarılarından ziyade birbirleri ile iletişim kurarak, birlikte çalışarak sosyal öğrenmeler yoluyla eğitim süreçlerine dahil olmalarını tercih ettikleri söylenebilmektedir.

Fırıncı'nın (2006) küreselleşme sürecindeki eğitim sistemlerinin, postmodern eğitim anlayışının sağlayabileceği açılımlarla daha eşitlikçi bir kimliğe bürünebileceklerine ilişkin çalışması ve Kleszcz ve Laczyk'in (2012), akademisyen ve eğitim fakültesi öğrencilerini kapsayan araştırmaları sonucunda bireyler arası etkileşimin en çok desteklenen eğitimsel yaklaşımlardan biri olduğuna ilişkin bulguları, bu araştırmada bulgularan yüksek olumlayıcılıkla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmadan ilgili maddeye yönelik elde edilen bulgular, ilkokul öğretmenlerinin en üst düzey yaş ve hizmet kıdemi gruplarında diğer yaş ve hizmet kıdemi gruplarına göre daha düşük düzeyde olumlayıcı yaklaşıtlarını ortaya koymuştur. Söz konusu yaş ve hizmet kıdemi gruplarının, rekabetçi anlayıştan ziyade işbirlikli anlayışa yönelmede diğer yaş ve hizmet kıdemi gruplarına göre daha yüksek düzeyde kararsızlık yaşadıkları söylenebilmektedir.

İlgili yaş ve hizmet kıdemi gruplarının, birbirine paralel biçimde, görece daha düşük düzeyde olumlayıcı karşıladıkları bu maddeye yönelik olarak halihazırdaki koşullar çerçevesinde daha gerçekçi olma eğilimi taşıdıkları düşünülebilir. Bu durum, yaşam ve iş deneyimleri açısından söz konusu gruplarda yer alan ilkokul öğretmenlerince rekabetin daha az göz ardı edilebilir olduğunun düşünüldüğünü gösteriyor olabilir. Akpınar ve Aydın'ın (2007) yapılandırmacılık yaklaşımı ekseninde eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik yürüttükleri araştırmadan

elde ettikleri bulgular da, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre eğitimdeki değişimleri daha olumlu karşıladıklarını göstermiştir.

5.2.15. Madde-15 İle İlgili Tartışma

Madde-15: Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir.

Postmodern düşünce bakımından, gündelik yaşamın üretimi olan etkinliklerin klasik eserlerden değer bakımından daha düşük düzeyde olduğunu iddia etmek güçtür. Günümüz dünyasının iletişim alanında sağladığı olanaklar, her bireyin kendi deneyimlerini anlık olarak tüm sosyal ağlar üzerinden paylaşabilmesini beraberinde getirmektedir. Bu sayede etkileri kısa süreli ve geçici olan üretimler de bireylerin deneyimleri üzerinde iz bırakabilmektedir.

Her ne kadar günümüz eğitim camiası içerisinde özellikle çocuk edebiyatı ve kültürü açısından klasik denilebilecek eserlere oldukça yoğun biçimde başvuruluyor olsa da, popüler kültür ürünlerinin çocuklar üzerindeki etkisi azımsanamayacak düzeydedir. Bu tür ürünlerin dikkat çekme yönünden klasik eserlere kıyasla daha güçlü etkilerinin olduğunu söylemek abartı olmayacaktır.

Ankete katılan ilkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ilgili madde için olumlayıcı bir görüş sergilemişlerse de, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenlerin yüksekokul yahut lisans mezunu olanlara göre daha düşük bir yüzde ile olumlayıcı yaklaştıkları anlaşılmıştır. Bu durum, akademik dünyaya görece daha yakın olan ilkokul öğretmenlerinin, popüler kültür ürünlerinin eğitim amaçlı kullanılması yönünde daha kuşkucu bir tavır takındıklarıyla açıklanabilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerine ulaşmaya yönelik çalışma yapacak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

1. **Postmodern eğitim anlayışına ilişkin güncel gelişmeler takip edilerek bir “Postmodern Eğitim İçin Tutum Ölçeği” geliştirilebilir.** Postmodern düşüncenin özellikle eğitim dünyasındaki yansımaları, postmodernizmin doğası gereği hayli muğlak bir görünüme sahiptir. Her ne kadar postmodern eğitim anlayışına dair giderek genişleyen bir alanyazın bulunuyor olsa da, postmodern eğitim anlayışını bir bütün halinde yansıtan betimlemelere ancak derinlemesine felsefi, sosyolojik, psikolojik, politik ve eğitim-bilimsel okumalarla ulaşılabilir. Böyle bir durumda da, hiç değilse eğitimcilerin postmodernitenin eğitim düşüncesine etkilerine tanık olabilmeleri açısından yüksek güvenilirlik ve geçerliğe sahip tutum ölçekleri geliştirilebilir.
2. **Postmodern eğitim anlayışına yönelik görüşlerin derinlemesine incelenmesine yönelik nitel teknikler kullanılabilir.** Postmodern düşünce kapsamında yürütülecek araştırmalar için nicel tekniklerin kullanımı bazı bakımlardan mümkün olsa da, postmodern düşüncenin bireye ve bireyin dinamik duruşuna verdiği önem itibarıyla nitel tekniklerin kullanılması felsefi düzlemde tutarlı olacaktır. Bu araştırmaya katılan eğitimcilerin, anket formunda yer alan ifadelerle ilişkin daha derinlemesine görüş bildirmek istediği durumlar olmuştur. Nitekim Foucault’nun postmodern düşünce dünyasına sağladığı en önemli katkılardan biri olan *Söylem Çözümlemesi (Analizi)* yöntemi, bireylerin konuya ilişkin görüşlerinin ortaklaştığı ifadelerle odaklanmada oldukça üstün düzeyde etkili olabilir.
3. **Eğitim olgusunun diğer bileşenleri olan öğrenci ve velileri de kapsayan araştırmalar yapılabilir.** Eğitim olgusu yalnızca öğretmen-öğrenci ilişkisinden ibaret değildir. Özellikle ilkokul düzeyinde eğitim süreçlerinde velilerin çocuklar ile etkileşimleri, sınıf ortamındaki davranış ve iletişim durumlarına direkt olarak etki etmektedir. Diğer taraftan günümüz ilkokul öğretmenlerinin, velilerin halihazırdaki eğitim sisteminden yeterince haberdar olmadıkları yönünde eleştirileri de bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan özellikle bazı özel ilkokul öğretmenleri (idareci pozisyonunda bulunanlar), postmodern eğitim anlayışına ilişkin benzer bir çalışmanın okullarındaki öğrenciler için de yapılabileceğini sormuşlar, onların da böylesine marjinal değişimlere kapı açabilecek bir anlayışa ilişkin görüşlerini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

- 4. Postmodern eğitim anlayışına yönelik bir değerlendirme formu geliştirilebilir ve eğitim ortamlarının gözlenmesi yoluyla halihazırdaki eğitim anlayışlarımızın postmodern eğitim anlayışıyla ne ölçüde örtüştüğü incelenebilir.** Bu araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, postmodern eğitim anlayışına ilişkin belirlenen ifadelerle genel olarak yüksek düzeyde olumlayıcı yaklaşıtları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ile derinlemesine görüşmelerin ardından sürdürülebilecek bir gözlem çalışması, bu araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesine yönelik bulgular ortaya koyabilir. Böylelikle eğitimcilerimizin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerinin, uygulamaları ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğu sorgulanabilir.
- 5. Postmodern bir eğitim programı geliştirebilmenin imkanları araştırılabilir ve bu yönde bir taslak hazırlanabilir.** Her ne kadar eğitim dünyasındaki yansımaları oldukça yeni ve silik görünse de, postmodern eğitime yönelik uygulamalar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır ve bu yönde günümüzde de atılımlar yapılmaktadır. 1968’de ABD Massachusetts’te hayata geçirilen Sudbury Okulu projesi, Stockholm Projesi gibi uygulamaların yanı sıra Sokratik öğretim metodu, Müfredat Haritalandırma gibi yaklaşımlar da bulunmaktadır. Postmodern eğitim anlayışının sunabileceği olanaklar çerçevesinde günümüz eğitim programlarının bir değerlendirmesi yapılabilir ve bu programların değişimi, dönüşümü ve gelişimi için taslaklar hazırlanabilir.
- 6. Postmodern eğitim anlayışının eğitim programı bileşeni derinlemesine araştırılabilir ve mevcut programlarımızın postmodern eğitim programı ekseninde bir eleştirisi yapılabilir.** Postmodern eğitim anlayışı birey, kimlik, azınlıklar, teknoloji, ekoloji bilinci, kültürel çeşitlilik gibi hususlarda oldukça olumlu açılımlar sunmaktadır. Günümüz eğitim programlarının da bu hususlar bakımından geliştirilmeye ve zenginleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla postmodern eğitim anlayışının ortaya koyduğu fikirler doğrultusunda halihazırdaki eğitim programlarımızın genel bir değerlendirmesinin yapılması, gelecekteki program geliştirme çalışmaları için oldukça verimli bir perspektif kazandırabilecektir.

KAYNAKÇA

- Abrudan, E. (2011). The Dynamics of Postmodern Identity. *Journal of Media Research*, 1(9), 23-32.
- 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.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2009). Kuantum Paradigmalarının Eğitim Programlarına Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*(182), 299-312.
- Aksoy, N. D. (2006). *Postmodern Sanat Eğitimi Kapsamında İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Programın Yeniden Yapılandırılması İçin Öneriler*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, A. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2012*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alba, A. d. (2000). Introduction: Curriculum in the Postmodern Condition. *Counterpoints*(103), 1-22.
- 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.
- Asan, H. T. (2010). Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik ve Öğretmenlerin Cinsiyetçilik Algılarının Saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Alanına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice*(50), 195-212.

- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.
- Babadoğan, C., & Toraman, Ç. (2015). Okul Müdürlerinin Yapılandırmacı Eğitim-Öğretim Stratejilerine Dayalı Görüşleri: Hatay İli Örneği. *Turkish Journal of Education*, 4(1), 29-49.
- 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.
- Biesta, G. (1995). Postmodernism and the Repoliticization of Education. *Interchange*, 26(2), 161-183.
- Boboc, M., & Nordgren, R. (2015). Modern and Post-modern Teacher Education: Revealing Contrasts in Basic Educational Beliefs and Practice. *XV. International Academic Conference*. Rome.
- 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. W. (1993). Modern Teacher and Postmodern Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 17(1), 51-58.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig Dergisi*(37), 155-174.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Levittown: Taylor and Francis.
- Dever, A. (2013). Tip'ler İnsanı "Modernleşmenin Benzeşen Bireyleri". *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*(7), 62.

- Dillon, J. T. (2009). The Questions of Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359.
- Doll, W. (1989). Complexity in the Classroom. *Educational Leadership*(September), 65-70.
- Doll, W. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Doll, W. (2001). Prigogine: A New Sense of Order, A New Curriculum. *Theory into Practice*, 25(1), 10-16.
- Dündar, S. (2010). *Eğitimde Fırsatların Eşitliği ve Postmoderndeki Dönüşümü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Eagleton, T. (2011). *Postmodernizmin Yanılsamaları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Elkind, D. (1995). School and Family in the Postmodern World. *Phi Delta Kappan*(9), 8-14.
- Ertürk, S. (1998). Son Makalesi Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(3), 11-16.
- Feldman, N., Barron, M., Holliman, D. C., Karliner, S., & Walker, U. (2009). Playful Postmodernism: Building with Diversity in the Postmodern Classroom. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(2), 119-133.
- Fırıncı, T. (2006). *Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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. (1998). Border Pedagogy in the Age of Postmodernism. *Journal of Education*, 170(3), 162-181.
- 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.
- Hargreaves, A. (1991). Restructuring Restructuring: Postmodernity and the Prospects for Educational Change. *ERIC*, 1-35.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Haushildt, P., & Wesson, L. (1999). When Postmodern Thinking Becomes Pedagogical Practice. *Teaching Education*, 10(2), 123-130.
- 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.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hok-chun, D. K. (2002). Quality Education Through A Post-modern Curriculum. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1(Spring), 56-73.
- 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*, 15(4), 541-547.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz Toplum*. İstanbul: Oda Yayınları.
- İnal, K. (2009). Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji*(1), 2-10.
- 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.
- Jameson, F. (2011). *Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı*. Ankara: Nirengi Kitap.

- 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.
- Kincheloe, J., Steinberg, S., & Tippins, D. (1999). Einstein's Lessons for Learners. *Counterpoints*, 111, 1-26.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kleszcz, M., & Laczyk, M. (2012). The Attitudes of Academic Teachers as well as Education Students Towards the Categories of Values Relativised in the Postmodern Culture. *New Educational Review*, 29(3), 250-258.
- Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece Yayınları.
- Kökten, H. (2013). *Postmodernizm ve Eğitim*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, M. (2006). Postmodern Eğitim: Eleştirel ve Sınırsal Eğitim Bilimi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(2), 84-93.
- Lewis, N. S. (2004). The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice. *Teacher Education Quarterly*(Summer), 119-134.
- Lyotard, J.-F. (2013). *Postmodern Durum*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

- Macdonald, D. (2003). Op-Ed: Curriculum Change and the Post-modern World: Is the School Curriculum-Reform Movement An Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(42), 139-149.
- Marglin, F. (2008). Rasyonelite ve Yaşanan Dünya. N. Ersoy içinde, *Bilim ve Postmodernizm Tartışmaları: Postmodernizm ve Rasyonelite* (s. 60). İstanbul: Bgst Yayınları.
- McHugh, M. L. (2013). The Chi-square Test of Independence. *Biochemica Medica*, 23(2), 143-149.
- McLaren, P. (1998). Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. *Journal of Education*, 170(3), 53-83.
- 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.
- Morin, E. (2006). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Newall, P. (2015, 08 13). *Postmodernism*. The Galilean Magazine and Library: <http://www.galilean-library.org/site/index.php?/resources1/essays/introducingphilosophy/12-postmodernism-r28/> adresinden alındı
- Nicholson, C. (1989). Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity. *Educational Theory*, 39(3), 197-205.
- O'Neill, K. (2010). Once Upon Today: Teaching for Social Justice with Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41, 40-51.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. İstanbul: Kaan Kitabevi.

- Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 32-42.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Pence, A. (2011). The Postmodern Curriculum: Making Space for Historically and Politically Situated Understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 4-8.
- Rader, R., & Rader, J. (1998). The Three Little Pigs In A Postmodern World. *Mid-South Instructional Technology Conference* (s. 2-8). Murfreesboro: ERIC.
- 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.
- Ruelle, D. (2014). *Rastlantı ve Kaos*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2005). Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34-45.
- Sağiroğlu, M. A. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50-61.
- Sajjadi, S. M. (2007). Explanation and Critique of the Principles of Postmodern Moral Education. *Educational Research and Review*, 2(6), 133-140.
- Sarid, A. (2012). Between Thick and Thin: Responding to the Crisis of Moral Education. *Journal of Moral Education*, 41(2), 245-260.
- Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve Post-modernizm*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Slattey, P. (1999). Postmodern Education. *Teaching Education*, 10(2), 37-38.

- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Smith, R. (2010). Poststructuralism, Postmodernism and Education. R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy içinde, *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (s. 139-150). London: The SAGE Publications.
- Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008a). *Öğretmen Elkitabı*. 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.
- Şaylan, G. (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *MEB Mevzuat*. 09 22, 2015 tarihinde T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=10&Submit=Lisite> adresinden alındı
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı. 09 20, 2015 tarihinde ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=30 adresinden alındı
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). XVIII. Milli Eğitim Şurası. 09 20, 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12> adresinden alındı
- Tappan, M. B., & Brown, L. M. (1996). Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy. *Journal of Moral Education*, 25(1), 101-109.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 39-50.

- Tezcan, M. (1999). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Kendi Yayını.
- 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.
- Toffler, A. (2006). *Şok Gelecek Korkusu*. İstanbul: Koridor Yayıncılık.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefi Hermeneutik. *FLSF (Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü) Dergi*(4), 75-91.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Wernet, C., Elman, C., & Pendleton, B. (2005). The Postmodern Individual: Structural Determinants of Attitudes. *Comparative Sociology*, 339-364.
- Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Ölçeği Geliştirme Çalışması: Bir Ölçek Revizyonu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 285-307.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary School Teachers' Views about the Critical Pedagogy. *The Asia Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, 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.



EKLER

EK-1

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN POSTMODERN EĞİTİM ANLAYIŞINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN TESPİTİ İÇİN DÜZENLENEN ANKET FORMU

Bu formda yer alan maddeler, ilkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşlerini almaya yöneliktir. Verdiğiniz bilgiler tamamen anonim olarak kullanılacaktır. Sabrınız ve ilginiz için teşekkür ederiz.

Kişisel ve Mesleki Bilgiler

Bu bölümde verdiğiniz bilgiler kesinlikle anonim olarak kullanılacaktır. Şahsınıza ait isim, mail adresi vb. bilgiler kesinlikle içerikte bulunmayacaktır.

Cinsiyetiniz

- ☐ Erkek
- ☐ Kadın

Yaşınız

- ☐ 30 ve altı
- ☐ 31 – 40
- ☐ 41 ve üzeri

Hizmet Kıdeminiz

- ☐ 5 yıl ve altı
- ☐ 6 – 15 yıl
- ☐ 16 yıl ve üzeri

Eğitim Durumunuz

- ☐ Yüksekokul veya lisans mezunu
- ☐ Yüksek lisans veya üzeri derecede mezun

Eğitim - Öğretim Anlayışına İlişkin Sorular

Aşağıdaki bölümde, eğitim-öğretim anlayışına ilişkin 15 ifade bulunmaktadır. Lütfen sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Öğrenme ortamının karmaşık, düzensiz ve kendi denge durumuna ulaşana dek müdahalesiz kalmasına izin verilmelidir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

2. Öğretmen, öğrenme sürecinde bir otorite figürü olmaktan çıkıp her şeyi bilemeyeceğini ortaya koymalıdır.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

3. Öğretmenler, birer birey olarak, kendi değeri, tutum ve yargılarını eğitim ortamında özgürce ifade etmelidirler.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

4. Eğitimde amaç, her bireyin kendi deneyimlerine bağlı değerler yaratabileceği bir süreç kurgulamaktır.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

5. Eğitim ortamında bireyler, kendilerinden tamamen farklı düşünen ve yaşayan, farklı tutumları olan bireylerle bir arada var olmaya yönelik süreçlere teşvik edilmelidirler.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

6. Eğitim ortamında bireyler, ahlak kavramının çeşitli bakımlardan göreliliğini ve genel kabul görmüş ahlaki ve sosyal normların da eleştirilebileceğini fark etmelidirler.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

7. Okul yönetimi, hiyerarşik bir yapılanmadan sıyrılarak, eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecek güçlüklerle çözüm yollarının araştırıldığı işbirlikli bir yapılanma biçiminde tanımlanmalıdır.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

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.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

9. Hangi gün hangi dersin yapılacağına ve dersin ne kadar süreceğine, eğitim ortamındaki bireyler birlikte karar vermelidir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

10. Öğretim sürecinde esas olan, sürece konu olan bilgilerin neden ve nasıl ortaya çıktığının anlaşılmasıdır.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

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.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

12. Değerlendirme süreçleri, sürece konu olan bilgilerin ne kadar edinildiğinin ölçülmesinden sıyrılarak; gündelik problemlerin çözümüne katkı sağlayıcı yeni öğrenmeler olarak yapılandırılmalıdır.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

13. Hangi öğrenme alanıyla ilgili olursa olsun, tüm problemlerin çözümünde birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulabileceğinin farkındalığının oluşturulması gerekir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

14. Öğrenme süreçlerine konu olan bilgileri edinirken rekabetçi yaklaşımlardan uzaklaşılarak, işbirlikli ve katılımcı yaklaşımlar benimsenmelidir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum

15. Öğrenmeye konu olan bilgiler gündelik yaşamın içinden, yer yer popüler kültürün üretimi olan bilgilerden esinlenmelidir.

- ☐ Kesinlikle katılmıyorum
- ☐ Katılmıyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Katılıyorum
- ☐ Kesinlikle katılıyorum