

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENİMİ GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mcelebi@erciyes.edu.tr

Öz

Bu çalışmada 2003 yılından günümüze kadar uygulanmakta olan tezsiz yüksek lisans programları, programa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin problem çözme becerilerindeki algılama düzeyleri arasındaki fark ve bu farkın düzeyi irdelenmektedir.

Tarama modeli esas alınarak yapılan bu araştırmanın çalışma evrenini Selçuk Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nde 2008-2009 öğretim yılında tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır ve veriler "SPSS for Windows (12)" paket programı yardımıyla ilgili testler yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda, her iki üniversitedeki öğrenciler katıldıkları tezsiz yüksek lisans programından orta düzeyde memnun olduklarını belirtmişlerdir. Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin yarıya yakını (% 45), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin de dörtte biri (% 26) programın kendi meslek yaşamları için her zaman katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Her iki üniversitenin "Problem Çözme Yeteneğine Güven" konusundaki ortalamalar karşılaştırıldığında, Selçuk Üniversitesi katılımcılarının Erciyes Üniversitesi katılımcılarına göre kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki üniversite açısından bakıldığında, yarının öğretmenlerinin problem çözme yeteneklerine güvendikleri ve bu davranışları öğrencilerine kazandırabilecek düzeyde oldukları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Program değerlendirme, tezsiz yüksek lisans, problem çözme becerisi

THE RELATION BETWEEN VIEW ON MASTER WITHOUT THESIS PROGRAM AND PROBLEM SOLVING ABILITY OF TEACHER CANDIDATE WHO ATTENDING TO MASTER WITHOUT THESIS PROGRAMME

Abstract

In this study, the master's degree programs without thesis which have been administered since 2003 are evaluated according to the views of the teacher candidates attending these programs. In addition, the difference between these teachers' levels of perception of problem solving skills and the level of this difference are investigated.

¹ Bu makalenin bir bölümü Sakarya 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The students attending the master's degree program without thesis in the 2008-2009 academic years at Selçuk University and Erciyes University were the participants of this study. A questionnaire was used to collect data for the study and the data collected was analyzed with the statistical program SPSS for Windows (12).

At the end of the study, the students at both universities stated that they were quite pleased about the master's degree program without thesis which they attended. Nearly half of the students at Erciyes University (% 45) and a quarter of the students at Selçuk University (% 26) think that the program will always be of benefit to their lives.

When the averages of "The Trust in Problem Solving Skills" at both universities are compared, it can be said that the participants at Selçuk University trust in themselves more than the participants at Erciyes University. However, there is not a statistically significant difference between them. We can conclude that teachers of the future trust in their problem solving skills and they are able to teach these behaviors to their students.

Key Words: Program evaluation, master's degree program without thesis, the ability of problem solving.

GİRİŞ

İnsan var olduğundan beri yaşamında çeşitli engellerle mücadele etmektedir. Bu mücadelenin bir kısmında başarılı olmakta, bir kısmında da sorunlarla baş etmekte zayıf düşmektedir. Gittikçe daha da karmaşık bir yapıya dönüşen toplumun yapısı, teknolojik, siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmeler bireyin işini bu anlamda biraz daha güçleştirmektedir, yani her geçen gün birey daha da karmaşık ve çözülmesi güç sorunlarla karşılaşmaktadır.

Problem, temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflict) durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bir problem, sırf böyle adlandırıldığı için problem niteliğini kazanmaz. Düşünmeyi sağlayabilmesi için, kişinin kendisi tarafından problem olarak algılanması gerekir (Morgan, 2000:149).

Problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Problemler karşısında insanların farklı tepkileri olabilmektedir. Probleme iyi bir çözüm yolu bulmak, başka deyişle karar vermek yerine problemi görmezden gelmek, problemin kendiliğinden yok olmasını ya da çözülmesini ummak, başkalarının o problemi çözmesini beklemek, karar vermeyi ertelemek, sorumluluğu başkalarının üzerine atmak gibi yolların denendiği bilinmektedir (Korkut, 2002:177).

Çağımızın en önemli hastalıklarından ve birçok hastalığın da kaynağının stres olduğunu söylemek mümkündür. Stresi, insan organizmasının bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durum olarak tanımlamak mümkündür. Köknel (1992:8) stresi, 'bütünlüğü koruma ve esas duruma dönmek için çaba harcama' olarak tanımlamaktadır. Stresi tarif etmeye çalışanlar onu ya organizmanın verdiği cevaba dayanarak veya stresi yaratan duruma

göre anlatırlar. Zira stres, ferdin sadece emosyonel (duygusal) hali değildir. Aynı zamanda organizmanın çevresindeki olaylara cevap vermesidir (Baltaş, 1987:23).

Günümüzde stres ve kaygı kavramları bazen birbirine karıştırılmakta ya da eş anlamlı kullanılmaktadır. “Kaygı, elem doğrultusunda bir duygulanım durumudur. Bu duygulanım durumuyla zorlanma yani stres arasındaki ilişki iki biçimde olur. Dış ve iç ortamdan kaynaklanan zararlı etkenler organizmanın değişik alanlarında, yapılarında, işlevlerinde zorlanma yaratır. Ortaya çıkan zorlanma belirtisi veya tepkisi, çoğu zaman ruhsal alanda kaygı düzeyinin yükselmesidir. Stres (zorlanma) yaratan zararlı etkenin niceliğine ve niteliğine göre, kaygı düzeyi doğrudan ya da dolaylı olarak yükselir (Köknel, 1992:21).

Strese neden olan kaynakları çevresel koşullar, aile yaşamı, çalışma yaşamı ve bireysel özellikler olarak sıralamak mümkündür. Birey bu yaşam çevresinde karşı karşıya kaldığı sorunları çözmek durumundadır. Problem çözmeye öncelikle süreci tanımayı ve çözüm yöntemlerini bilmeyi gerektirir. Değişik öğrenme yaklaşımlarında problem çözmeye sürecini görmek mümkündür. Örneğin “Gagne ve Skinner (1964-1974) gibi araştırmacılar problem çözmeye en önemli değişkenin bireyin geçmişi olduğunu savunurken, diğer tarafta Kohler ve Maier (1925-1960) problem çözmeye en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılayış biçimi” (Heppner ve Krauskopf, 1987) olarak görmektedirler. Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmeye kullanılan başa çıkma stratejilerini şu şekilde sıralarlar:

- 1- Problemleri yeniden yapılanması
- 2- Bilişsel rasyonalizasyon
- 3- Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri

Bonner ve Rich ‘ e göre (1988) bireyin problem çözmeye becerisini değerlendirmesi bilişsel bir değişken olarak bireyin problem çözmeye performansını ve problemlerle başa çıkma sürecini etkilemektedir.

Eğitimin en önemli görevlerinden birisi, gelecekte karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilecek bireyler yetiştirmektir. Bir bireyin/öğrencinin problem çözmeye başarıları, onun problem çözmeye sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Kilpatrick, 1985). İnsanlar günlük yaşamında çeşitli problemlerle karşılaşır. Problemlerimizi çözerken, geçmiş yaşantılarımızda öğrendiğimiz deneyimlerimizi kullanırız ya da birçoğumuz bir problemle karşılaştığımızda, onu yok sayarız, kendiliğinden durumun değişeceğini düşünürüz veya bir başkasının bizim problemimizi çözmemizi ister, sorumluluk almaktan kaçırız. Bireyin karşılaştığı problemler karşısında ona çözüm üretebilmesi de yaşamını büyük oranda etkileyecektir. Problem çözerken duruma ya da olaya duygularımızla ya da bilişsel düzeyde mantığımızla cevap veririz.

Genel olarak Türk ailesinin özerkliği kısıtlayıcı ve bağımlılığı pekiştirici tutumdan tam olarak uzaklaşmadığı görülmüştür. Bu tür aile ilişkileri okulda ve sınıf içinde etkisini göstermektedir (Tezcan, 1997:252). Öğrencilerde problem çözmeye davranışının gelişmesi için, ailenin de öğrenciyi desteklemesi gerekir. Kü-

çük yaşta anne ve baba daha sonra da öğretmenler çocuklar için bir model olarak kabul edilirler. Anne babasını, öğretmenlerini severek, isteyerek taklit eden çocuğun saygı ilkesini öğrenmesi daha kolaydır. Ancak sonraları, giderek yoğunlaşan zihinsel, toplumsal ve duygusal gelişimi sırasında merak ve kuşkularını ifade etmede soru sormaya başlayan çocuğun soru sorma davranışları, otoriter anlayış içinde saygısızlık olarak yorumlanır. Gelişiminin gereği olarak soru sorma ve aklının yatmadığı açıklamaları tartışma davranışı, büyüklerce teşvik edilemez ve hatta bu davranış cezalandırılabilir. Bu davranışların zayıflatılması, cezalandırılması, öğrenciyi çekingen, korkak ve suskun bir davranış içine iter. Düşüncelerinde bağımsız, özerk ve girişimci insan yetiştirme amacına ters düşen bu tür öğretmen-öğrenci ilişkisi ülkemizde çok yaygındır (Tezcan, 1997:252).

Yukarıda sözü edilen öğrencileri yetiştirecek olan bireyler, kuşkusuz ki değişik donanımlarla mezun edilen öğretmenlerimizdir. Bu çalışmanın amacı, stresi ya da problem çözme süreçlerini irdelemek değildir. Sorunlarla ve stresle başa çıkabilecek öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerimizin de söz konusu becerileri öğrencilerine aktarabilecek düzeyde edinmiş olmaları gerekmektedir. Ancak ne var ki, mevcut sistemde yukarıda da değinildiği gibi, öğretmenler ve öğretmen adayları her geçen gün daha da artan sorun yumağıyla karşı karşıya bulunmaktadır.

Kuruluşundan günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde değişik uygulamalara rastlamak olasıdır. Son yıllarda İlköğretime öğretmen yetiştirme görevi tamamen Eğitim Fakültelerine verilirken, ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevini kısmen de olsa bilim insanı yetiştirmek amacıyla kurulan Fen-Edebiyat Fakülteleri üstlenmiştir. Öğretmenlerin seçildiği Kamu Personeli Seçme Sınavlarına Fen-Edebiyat Fakültelerini bitiren ve iki dönemlik tezsiz yüksek lisans programını bitirmiş olan mezunlar katılabilmektedir.

Fen - Edebiyat Fakültesi mezunları için iş olanaklarının sınırlı olması, öğretmenlik mesleğinin giderek itibar kazanması ve benzeri nedenlerden dolayı 2000 yılından bu yana üniversitelerdeki tezsiz yüksek lisans programlarında artış gözlenmektedir. Kaldı ki bu adayların öğretmen olarak atanma şansları oldukça kısıtlıdır.

Doğaldır ki, eğitimin sağladığı sosyal hayatın içinde olacak ve gelecek nesilleri eğitecek olan yarının bu öğretmenlerinin etkili bir şekilde problem çözme becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Günümüzün öğretmeni hoşgörülü, yeniliğe açık, kendini geliştiren, yönlendirici, dinamik, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunları çözebilen ve öğrencileriyle etkili iletişim kurabilecek nitelikleri taşımalıdır. Bu özellikler bireyin kişiliğinin yanı sıra, aldığı eğitimin de kendisini şekillendirmesinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirip meslek yaşantısında kullanabilmeleri söz konusu özelliklerini geliştirme olanaklarına bağlıdır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri yerler ise eğitim kurumlarıdır. Bu bağlamda eğitim programlarında problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermek gerektiği söylenebilir.

Problem

Bu çalışmanın problemi, “Erciyes ve Selçuk Üniversitelerinde tezsiz yüksek lisans yapan farklı alanlardaki öğretmen adaylarının içinde buldukları program hakkındaki görüşleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması” şeklinde özetlenebilir.

Amaç

Bu araştırmada tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adaylarının farklı değişkenlere göre tezsiz yüksek lisans programını değerlendirme ve problem çözme becerilerindeki algılama düzeyleri arasında fark olup olmadığı ve farkların düzeyleri analiz edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada, üniversite, enstitü, bölüm, cinsiyet ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programını değerlendirmelerinde ve problem çözme becerilerinde fark yaratıp yaratmadığı konusu irdelenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Alt Problemler

- 1.Öğretmen adayları tezsiz yüksek lisans programı hakkındaki görüşleri nasıldır?
- 2.Öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programını değerlendirme bağlamında;
 - a) Üniversiteler,
 - b) Enstitüler,
 - c) Bölümler,
 - d) Cinsiyet ve
 - e) Gelir düzeyleriarasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.Erciyes Üniversitesi’nde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin genel olarak problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 4.Selçuk Üniversitesi’nde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin genel olarak problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 5.Problem çözme becerileri açısından her iki üniversite arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli esas alınmaktadır. Bu amaçla Erciyes Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'ne bağlı enstitülerde tezsiz yüksek lisans programına katılan öğrencilerden veri toplamak amacıyla *Problem Çözme Envanteri*'ni de içeren bir anket uygulanmıştır. Veriler, SPSS for Windows (12) paket programı yardımıyla ilgili testler yapılarak değerlendirilmiştir. Alanla ilgili yazın (literatür) taranarak desteklenmiş olan araştırma konusu elde edilen verilere göre betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nin ilgili enstitü ve bölümlerinde tezsiz yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla örneklem alma yoluna gidilmeden evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma süresinde derse gelen tüm öğrencilere anket dağıtılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci sayıları ve bölümlerine ilişkin veriler aşağıdaki tabloda çıkarılmıştır:

Tablo 1. Araştırmaya Katılım Oranları

Enstitü	Bölümler	Erciyes Üniversitesi		Selçuk Üniversitesi	
		Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Dağıtılan Anket	Dönen Anket
Fen Bilimleri	Biyoloji	75	59	22	12
	Kimya	34	32	35	20
	Matematik	32	28	23	15
	Fizik	32	32	24	13
Sosyal Bilimler	Resim	28	21	23	19
	Müzik	19	17	18	11
	Tarih	36	34	30	21
	Türk Dili ve Edb.	40	33	35	24
T O P L A M		296	263	210	135
Geri Dönüş Oranı %		88.8		64.2	

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler Savaşır ve Şahin (1997) tarafından düzenlenen 'Problem Çözme Envanteri (PÇE)' aracılığıyla her iki üniversitenin öğretmenlik formasyonu programının uygulandığı birimlerden toplanmıştır.

Tezsiz yüksek lisans programına ilişkin hazırlanan sormaca (anket) 8 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan ölçekte katılımcılar yöneltilen sorulara, "Hiçbir zaman, bazen ve her zaman" seçeneklerinden uygun olanıyla cevap vermektedirler.

Ölçeğin değerlendirilmesinde 0-1,49 aralığı “hiçbir zaman”, 1,50-2,49 aralığı “bazen” ve 2,50-3,00 arası da “her zaman” olarak kabul edilmiştir.

Ergen ve yetişkinler için uygun olduğu belirtilen PÇE toplam 35 maddeden oluşmaktadır. 35 maddeyle öğrencilere belirlenen davranışları hangi sıklıkta gösterdikleri sorulmuştur. Verilen cevaplara 1-6 arasında değişen puanlar verilmiştir. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Çoğunlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam şeklindedir.

Puanlamada Savaşır ve Şahin’in (1997:79) de önerdiği gibi 9. 22. ve 29. Maddeler puanlama dışı tutulmuştur. Ayrıca ankette 14 madde (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler) ters olarak puanlanmıştır. Daha sonra veriler SPSS programı aracılığıyla, araştırmanın alt problemlerine uygun istatistik işlemlerinden geçirilmiş ve daha sonra Bulgular ve Yorum başlığı altında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan faktör analizi çalışmaları, PÇE’nin üç farklı faktörden (ölçekten) oluştuğunu göstermektedir. Bunlar, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden “problem çözme yeteneğine güven”; gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden “yaklaşma kaçınma” ve problemlerle durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten “kişisel kontrol”dür (Taylan, 1990: 39).

Problem Çözme Envanterinin “problem çözme yeteneğine güven – 5, 10, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35. maddeler”, “yaklaşma-kaçınma – 1, 2, 4, 6, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 30 ve 31. maddeler” ve “kişisel kontrol – 3, 14, 25, 26 ve 32. maddeler” faktörlerinde yer alan maddelere öğretmen adaylarının değerlendirilmelerine ait ortalama puanların sıra değerleri bulunmuştur. Böylece hangi maddelerin daha sık kullanıldığı tespit edilerek değerlendirilmiştir. Problem çözme envanterinde yer alan üç alt ölçekteki maddelerin, her bir faktör için, o faktörü temsil eden maddelerin ortalaması alınarak, ortalama bir puanı oluşturulmuştur. İstatistiksel karşılaştırmalar, bu ortalama puanlar dikkate alınarak yapılmıştır. Kullanılan ölçeğe göre yüksek puan, bireyin problem çözme konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak hazırlanan sorunlara ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

1. Tezsiz Yüksek Lisans Programı Hakkında Öğrenci Görüşleri

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) her iki üniversitedeki katılımcıların tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin görüşleri sayılarla ifade edilmektedir.

Tablo 2. Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

SORULAR	Erciyes Üniversitesi							Selçuk Üniversitesi						
	Hiçbir zaman		Bazen		Her zaman		Ortalama	Hiçbir Zaman		Bazen		Her zaman		Ortalama
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%	
1	İçinde bulunduğunuz programın öğretmenlik yaşamınızda size ne düzeyde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?													
	16	6	128	49	118	45	2,4	19	14	80	60	35	26	2,1
2	Derslerin içeriğinin kuramsal boyutunun fazla olduğunu düşünüyor musunuz?													
	18	7	187	71	58	22	2,2	23	18	80	62	26	20	2,0
3	Programda almış olduğunuz derslerin içeriğinde gereksiz konuların olduğunu düşünüyor musunuz?													
	21	8	164	65	68	27	2,2	13	10	75	57	43	33	2,2
4	Derslerin öğretme öğrenme süreci verimli geçiyor mu?													
	33	13	163	62	65	25	2,1	28	21	89	66	17	13	1,9
5	Ölçme ve değerlendirme süreci objektif ölçütlere göre yapılıyor mu?													
	31	12	158	61	71	27	2,2	20	16	76	62	27	22	2,1
6	İçinde bulunduğunuz programda eksiklik ya da hatalar var mı?													
	17	7	184	73	52	21	2,1	8	7	80	65	35	28	2,2
7	Altıncı soruya cevabınız "Her zaman" ya da "Bazen" ise, program süresince programdan kaynaklanan eksiklikler ya da yanlışlıklar sizin yaşamınızda sorun oluşturuyor mu?													
	44	18	168	67	38	15	2,0	25	19	66	51	38	29	2,1
8	Bu programa katıldıktan ve başarılı olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavını doğru buluyor musunuz?													
	158	61	44	17	58	22	1,6	101	75	19	14	15	11	1,4

Tablodaki sorulardan 1. soru programın hedef boyutu, 2. ve 3. sorusu içerik boyutu, 4. soru öğretme-öğrenme süreci boyutu ve 5. sorusu da ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak düşünülmüştür. Diğer üç soru da programın geliştirilmesine yönelik bir gereksinim olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış sorulardır. Programın dört boyutuna ilişkin her iki üniversitenin öğrencileri olumlu sayılamayacak bir memnuniyet bildirmişlerdir. Bir başka ifadeyle, öğrenci-

lerin çoğunluğunun programın söz konusu dört boyutuyla ilgili uygulamalardan memnun olmadıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde en çok dikkati çeken durum, programa ilişkin öğrencilere en son sorulan “*Bu programa katıldıktan ve başarılı olduktan sonra Kamu Personeli Seçme Sınavını doğru buluyor musunuz?*” sorusuna verilen cevaptır. Erciyes Üniversitesi katılımcıları bu soruya “hiçbir zaman” seçeneğine çok yakın ve Selçuk Üniversitesi öğrencileri de “hiçbir zaman” şeklinde cevap vermişlerdir. Yani öğrencilerin hemen hemen tamamı KPSS sınavlarını gereksiz olarak görmektedirler. Burada öğrencilerin de yanlış davranmış olabilecekleri düşünülebilir. Ancak gereksinim duyulan öğretmen sayısının, öğretmenlik için başvuran aday sayısından çok fazla olması böylesi ya da benzeri bir sınavı gerekli kılmaktadır. Yine de burada sorunun temelini inildiğinde MEB ile üniversiteler arasında olması gereken işbirliğinin, koordineli çalışmanın olmadığı söylenebilir.

Her iki üniversite öğrencilerinin de benzer cevaplar verdiği tezsiz yüksek lisans programlarının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan anketin 4. sorusunda belirtilen “*Derslerin öğretme öğrenme süreci verimli geçiyor mu?*” sorusu öğrencilerin şikâyetçi oldukları en önemli ikinci konudur. Erciyes Üniversitesindeki öğrencilerin % 25’i, Selçuk Üniversitesinde ise sadece % 13’ü katılmış oldukları programda derslerin her zaman verimli geçtiğini belirtmişlerdir.

Sormacada belirtilen 2. ve 7. sorular da öğrencilerin şikâyet ettiği diğer konulardır. Ancak tablonun geneli incelendiğinde, Erciyes Üniversitesi öğrencileri programdan Selçuk Üniversitesi öğrencilerine göre biraz daha memnun görünseler de, her iki üniversite öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Her iki üniversitenin katılımcıları programın genelinden ortalama bir memnuniyet “bazen” dile getirmişlerdir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler programdan ne çok fazla memnunlar, ne de çok fazla şikâyet etmektedirler.

Sormacadaki 1. soruya (*İçinde bulunduğunuz programın öğretmenlik yaşamınızda size ne düzeyde katkısı olacağını düşünüyorsunuz?*) öğrencilerin verdikleri cevaplar, öğrencilerin programın gerekliliğine inandıklarını göstermektedir. Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin yarıya yakını (% 45), Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin de dörtte biri (% 26) programın kendi meslek yaşamları için her zaman katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Öğrencilerin program hakkındaki görüşleri arasında fakülteler, enstitüler, bölümler, cinsiyetleri ve gelir düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Zaten verilerin geneline bakıldığında öğrencilerin programın tamamı hakkında hemen hemen ortak görüşte oldukları dikkat çekmektedir.

2. Tezsiz Yüksek Lisan Yapan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri

Bu bölümde Tezsiz Yüksek Lisan yapan öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin veriler öncelikle her bir üniversite için, daha sonra da karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Problem Çözme Yeteneğine Güven” Faktöründe yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Problem Çözme Yeteneğine Güven” Faktöründe yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DAVRANIŞLAR	ERCIYES ÜNİVERSİTESİ														
	Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	58	22	61	23	67	26	47	18	21	8	8	3	262	2,8	1,4
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözüme yeteneğim vardır.	44	17	84	32	57	22	43	16	22	8	11	4	261	2,8	1,4
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	71	27	79	31	50	19	33	13	17	7	9	3	259	2,5	1,4
19. Bir sorunumu çözmek üzere bir plan yaparken o planı yürütebileceğimi düşünürüm.	56	21	79	30	54	21	34	13	29	11	10	4	262	2,7	1,4
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	76	29	67	26	45	17	45	17	18	7	11	4	262	2,6	1,4
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	80	31	53	20	60	23	40	15	14	5	14	5	261	2,6	1,5
27. Yeni ve zor sorunları çözebilmeye yeteneğime güveniyorum.	41	16	79	32	64	26	42	17	15	6	9	4	250	2,8	1,3
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	30	11	69	26	73	28	48	18	29	11	14	5	263	3,1	1,4
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	47	18	48	18	60	23	46	18	43	16	17	7	261	3,2	1,5
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	9	3	20	8	45	17	43	16	57	22	88	34	262	4,5	1,5

Tablo incelendiğinde, “Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum” davranışını öğretmen adayları ilk sıraya koydukları görülmektedir. Ancak bununla birlikte katılımcıların en yüksek düzeyde yaptıkları davranış ise, “Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum” davranışdır. Her iki davranışın gösterme sıklığı öğretmen adaylarının problem çözme konusunda kendilerine güvendiklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık 34. ve 35. maddelerde belirtilen davranışları adaylar ortalamasının altında göstermektedir. Bir başka deyişle özellikle 35. maddede belirtilen “Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.” davranışı hakkında kendilerine yeterince güvenememektedirler, sadece katılımcıların % 11’i söz konusu davranışı her zaman ve çoğunlukla göstermektedirler. Ortalamaların geneli (2.96) dikkate alındığında, katılımcıların “Problem Çözme Yeteneğine Güven” konusunda kendilerine orta düzeyde güvendikleri söylenebilir.

Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Problem Çözme Yeteneğine Güven” Faktöründe yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Tablo 3’de yer almaktadır:

Tablo 3. Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Problem Çözme Yeteneğine Güven” Faktöründe yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar ve Gösterilme Sıklıkları														
Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.														
29	21	32	24	32	24	26	19	9	6,7	7	5,2	135	2,8	1,4
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.														
35	26	36	27	26	19	20	15	15	11	3	2,2	135	2,7	1,4
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.														
49	36	38	28	13	9,6	21	16	9	6,7	5	3,7	135	2,4	1,5
19. Bir sorunumu çözmek üzere bir plan yaparken o planı yürütebileceğimi düşünürüm.														
31	23	37	27	28	21	19	14	15	11	5	3,7	135	2,7	1,4

23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.														
54	40	30	22	14	10	15	11	10	7,4	12	8,9	135	2,5	1,7
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.														
49	36	34	25	19	14	16	12	9	6,7	8	5,9	135	2,5	1,5
27. Yeni ve zor sorunları çözebilmeye yeteneğime güveniyorum.														
41	30	31	23	25	19	24	18	8	5,9	6	4,4	135	2,6	1,5
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.														
15	11	45	33	27	20	31	23	11	8,1	6	4,4	135	3	1,3
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.														
31	23	32	24	19	14	21	16	14	10	18	13	135	3,1	1,7
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.														
4	3	15	11	18	13	15	11	31	23	52	39	135	4,6	1,5

Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Problem Çözme Yeteneğine Güven” davranışları içerisinde birinci sırayı “*Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.*” davranışına verdikleri görülmektedir. Erciyes Üniversitesindeki katılımcılara paralel olarak burada da, 12. maddede belirtilen “*Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.*” davranışını adayların ortalamasının üstünde gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle öğrenciler söz konusu davranışları diğerlerine oranla daha sık göstermektedirler.

33. 34. ve 35. maddelerde belirtilen davranışların, diğer maddelere göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Ancak burada unutulmamalıdır ki, puanların ya da ortalamaların yüksek çıkması davranışın gösterilme sıklığının az olduğunu göstermektedir. Özellikle son maddede belirtilen, “*Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.*” davranışını her zaman ve çoğunlukla gösterenlerin oranı % 14, yani oldukça düşük. Bu sonuca göre de katılımcıların kendine güvenlerinin tam olduğunu söylemek oldukça zor görülmektedir.

Tablonun geneline bakıldığında, Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da “Problem Çözme Yeteneğine Güven” konusunda verdikleri cevapların ortalaması 2.89’dur. Bu ortalamaya göre katılımcıların bu konuda kendilerine güvendikleri söylenebilir.

Her iki üniversitenin “Problem Çözme Yeteneğine Güven” konusundaki ortalamalar karşılaştırıldığında (Erciyes Üniversitesi:2.96 ve Selçuk Üniversitesi:

2.89), Selçuk Üniversitesi katılımcılarının Erciyes Üniversitesi katılımcılarına göre kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Her iki üniversite açısından bakıldığında, yarının öğretmenlerinin problem çözme yeteneklerine güvendikleri ve bu davranışları öğrencilerine kazandırabilecek düzeyde oldukları söylenebilir.

Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanterinin "Yaklaşma-Kaçınma" faktöründe yer alan ifadelere ilişkin algı puanlarına ait betimsel veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tabloda katılımcıların verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında (3.46), "Yaklaşma-Kaçınma" faktöründeki davranışların gösterilme sıklığı "Problem Çözme Yeteneğine Güven" bölümündeki davranışlara göre daha az olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğrenciler problem çözme konusunda kendilerine güvenmekte ama sorunun üzerine gitme, kaynağını araştırma ve çözme v.b. konularda kendilerini çok yeterli görmemektedirler.

Tablo 4. Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Yaklaşma - Kaçınma" Faktöründe yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar ve Gösterilme Sıklıkları														
Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.														
15	6	12	5	40	15	48	18	46	17	102	39	263	4,5	1,5
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.														
14	5	18	7	41	16	55	21	49	19	86	33	263	4,4	1,5
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.														
18	7	24	9	42	16	58	22	43	16	77	29	262	4,2	1,6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olmasını gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırmam.														
60	23	68	26	59	23	37	14	28	11	10	4	262	2,8	1,4

13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.														
28	11	56	21	56	21	58	22	50	19	14	5	262	3,3	1,4
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.														
35	13	62	24	68	26	57	22	28	11	13	5	263	3,1	1,4
16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.														
47	18	88	34	60	23	36	14	17	6	14	5	262	2,7	1,4
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.														
32	12	40	15	45	17	76	29	39	15	27	10	259	3,5	1,5
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.														
36	14	62	24	67	26	49	19	30	12	14	5	258	3,1	1,4
20. Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.														
47	18	84	32	48	19	48	19	19	7	13	5	259	2,8	1,4
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.														
22	8	37	14	55	21	43	16	59	23	45	17	261	3,8	1,6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.														
14	5	35	13	60	23	63	24	49	19	42	16	263	3,9	1,4
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.														
37	14	65	25	81	31	47	18	20	8	12	5	262	2,9	1,3

“Yaklaşma – Kaçınma” faktöründe yer alan davranışlar içerisinde 31. maddede yer alan “*Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.*” davranışını Erciyes Üniversitesi’nde öğretmenlik eğitimi alan katılımcıların % 70’i sık sık ve daha üzerinde gösterdiklerini belirterek birinci sıraya koymuşlardır. Buna karşılık aynı kişiler 4. maddede belirtilen “*Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem*” ve 21. maddede belirtilen “*Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.*” davranışlarını diğerine oranla çok daha az gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ortalamalar dikkate alındığında, katılımcıların sorun çözüldükten sonra, sorunun nedenlerini araştırmayla ilgili (1. 2. ve 4. maddeler gibi) davranışları pek göstermedikleri görülmektedir.

Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanterinin "Yaklaşma-Kaçınma" faktöründe yer alan ifadelere ilişkin algı puanlarına ait betimsel veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Yaklaşma - Kaçınma" Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar ve Gösterilme Sıklıkları														
Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.														
16	12	21	16	13	9,7	25	19	19	14	40	30	134	4	1,8
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.														
15	11	17	13	20	15	25	19	23	17	34	25	134	3,9	1,7
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.														
22	17	9	6,8	21	16	23	17	22	17	36	27	133	3,9	1,8
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olmasını gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.														
29	21	28	21	30	22	25	19	14	10	9	6,7	135	3	1,5
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.														
30	22	20	15	28	21	25	19	18	13	13	9,7	134	3,1	1,6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.														
17	13	32	24	29	21	32	24	18	13	7	5,2	135	3,2	1,4

16. Bir sorunla karşılaştığımda başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.														
26	19	33	24	24	18	29	21	14	10	9	6,7	135	3	1,5
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.														
17	13	27	21	26	20	21	16	21	16	19	15	131	3,5	1,6
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.														
29	21	31	23	20	15	31	23	13	9,6	11	8,1	135	3	1,6
20. Belli bir çözüm planı uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.														
38	28	34	25	29	21	13	9,6	16	12	5	3,7	135	2,6	1,5
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.														
12	8,9	17	13	19	14	28	21	29	21	30	22	135	4	1,6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.														
9	6,7	16	12	29	22	20	15	27	20	33	25	134	4	1,6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.														
31	23	30	22	30	22	23	17	13	9,6	8	5,9	135	2,9	1,5

Selçuk Üniversitesi katılımcılarına bakıldığında, davranışların gösterilme sıklığı ortalamalarının (3.21) Erciyes Üniversitesi adaylarına göre daha sık olduğu görülmektedir. Sonuçlar arasında küçük bir fark görülse de, istatistiksel olarak bu fark bir anlam ifade etmemektedir. Öğretmen adayları “Yaklaşma – Kaçınma” bölümünde yer alan davranışlar içerisinde 15. maddede yer alan “Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.” davranışını birinci sıraya koymuşlardır.

Tablonun geneli incelendiğinde, bazı davranışların (1, 2, 4, 17, 21, 30. maddeler) ortalamasının oldukça üzerinde olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre katılımcıların “Yaklaşma – Kaçınma” faktöründe yer alan davranışları yeterince göstermedikleri söylenebilir. Davranışların özelliklerine bakıldığında da, öğretmen adaylarının herhangi bir sorunun sebebi ya da sonucu üzerinde fazla düşünmek istemedikleri veya bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıkları düşünülebilir. Aynı durum Erciyes Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarında da görülmektedir. Bu durumda her iki gruptaki öğretmen adaylarının bir an önce bir şeyler yapmak istedikleri veya tipik Türk insanının özelliğini gösterdikleri akla gelmektedir. Eğer bu yorumun doğru olduğunu varsayılırsa, mevcut öğretmen yetiştirme programlarının ve eğitim sisteminin daha önceki aşamalarının problem

çözme becerisi kazandırma adına yeterli bir gelişme sağladığını söylemek olası görülmemektedir. Bu bağlamda en azından öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerekebilir.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanterinde yer alan "Kişisel Kontrol" faktöründe yer alan davranışlara ilişkin algı puanlarına ait betimsel veriler verilmiştir:

Tablo 6: Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Kişisel Kontrol" Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar ve Gösterilme Sıklıkları														
Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.														
13	5	30	12	26	10	72	28	46	18	71	28	258	4,2	1,5
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.														
24	9	40	15	52	20	43	17	46	18	54	21	259	3,8	1,6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.														
24	9	44	17	77	29	62	24	35	13	21	8	263	3,4	1,4
26. Ani kararlar verip sonra pişmanlık duyarım.														
18	7	33	13	57	22	67	26	47	18	38	15	260	3,8	1,4
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.														
25	10	42	16	64	24	57	22	43	16	31	12	262	3,5	1,5

Problem Çözme Envanteri'nin "Kişisel Kontrol" faktöründe yer alan davranışların gösterilme sıklığına ilişkin genel ortalamaya (3.74) bakıldığında, Erciyes Üniversitesi'ndeki katılımcıların söz konusu davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri dikkat çekmektedir. Öğrenciler "Kişisel Kontrol" başlığı altındaki davranışlardan 25. maddede yer alan "*Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.*" davranışını ilk sıraya almış ancak daha önce de belirtildiği gibi, bu bö-

lümdeki tüm davranışların gösterilme sıklığı istenilen ya da beklenen düzeyde çıkmamıştır.

Özellikle 3. maddede belirtilen “Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.” davranışını öğrencilerin % 74’ü ya hiç göstermemekte ya da nadiren göstermektedirler. Yani öğrenciler herhangi bir sorunu ilk denemede çözemezlerse bir daha sorunun üstüne gitmek istememektedirler. Bu sonuçla da öğrencilerimizin mücadelecisi ve araştırmacı düşünce yapısına sahip olduklarını söylemek mümkün görülmektedir. Bir başka deyişle, yukarıda da vurgulandığı şekilde, katılımcıların tipik Türk insanı özelliği gösterdikleri yani işlerini kısa yoldan çözme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Selçuk Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Problem Çözme Envanterinde yer alan “Kişisel Kontrol” faktöründe yer alan davranışlara ilişkin algı puanlarına ait betimsel veriler Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7: Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Kişisel Kontrol” Faktöründe Yer Alan Maddelere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Davranışlar ve Gösterilme Sıklıkları														
Her Zaman		Çoğunlukla		Sık sık		Arada Sırada		Ender		Hiçbir Zaman		Toplam	Ortalama	Standart Sapma
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.														
15	11	17	13	22	16	23	17	24	18	33	25	134	3,9	1,7
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.														
12	9	16	12	22	16	21	16	28	21	35	26	134	4,1	1,6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.														
18	14	31	23	22	17	33	25	18	14	11	8,3	133	3,3	1,5
26. Ani kararlar verip sonra pişmanlık duyarım.														
13	9,8	25	19	22	17	26	20	27	20	19	14	132	3,7	1,6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.														
22	16	20	15	21	16	23	17	25	19	24	18	135	3,6	1,7

Selçuk Üniversitesi'nde öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin “Kişisel Kontrol” faktöründe yer alan davranışların gösterilme sıklığına ilişkin genel ortalaması (3.72) Erciyes Üniversitesi katılımcılarından düşük olmasına rağmen, burada da istenilen düzeyde söz konusu davranışlar gösterilmemektedir. Selçuk Üniversitesi öğrencileri de 25. maddedeki davranışı ilk sıraya koymuş ama gösterilme sıklığı burada da ortalamanın altındadır. Bir başka deyişle katılımcılar, söz konusu davranışları beklenen düzeyde gösterememektedirler.

Erciyes Üniversitesi öğrencilerine paralel olarak burada da 14. maddede yer alan “*Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.*” davranışını Selçuk Üniversitesi'ndeki katılımcıların % 63'ü ya hiç ya da nadiren göstermektedirler. Burada da öğrencilerin yeterince mücadeleci ve araştırmacı bir düşünce yapısına sahip oldukları söylenemez.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Erciyes Üniversitesi'nden 263 ve Selçuk Üniversitesi'nden de 135 olmak üzere toplam 398 öğrencinin katıldığı bu araştırmada öğretmen adaylarının katılmış oldukları program hakkındaki görüşleri ve yarının öğretmenleri olarak problem çözme becerilerine ne düzeyde sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 8 sorudan oluşan Program Değerlendirme sormacası ve 35 sorudan oluşan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır.

Program değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanan soruların ilk beş tanesi programın öğelerinin değerlendirilmesine, son üçü ise programı geliştirmenin gerekliliğine ilişkin sorulardır. Sormacanın tamamı değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının katıldıkları tezsiz yüksek lisans programından orta düzeyde memnun oldukları görülmektedir. Adayların anketteki sorulara verdikleri cevaplar, programın özellikle dört boyutundan fazla memnun olmadıkları, dolayısıyla da tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda programı hazırlayanların programın uygulandığı üniversitelerden gerekli dönütleri alarak değişiklikler yapmaları ve MEB ile üniversitelerin daha sıkı bir işbirliği içinde olmaları hem programın verimliliği hem de öğretmen adaylarının gerekli donanıma sahip olması açısından yararlı olacaktır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan Problem Çözme Envanteri, “*Problem Çözme Yeteneğine Güven, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol*” olmak üzere üç bölümden oluşmakta ve söz konusu üç bölüm 35 maddeyi içermektedir. Katılımcılar bu üç bölümden “*Problem Çözme Yeteneğine Güven*” faktöründe yer alan davranışları diğerlerine oranla daha sık göstermektedirler. Bu bağlamda her iki üniversitede öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının problem çözme konusunda kendilerine orta düzeyde de olsa güvendikleri söylenebilir.

“Yaklaşma – Kaçınma” bölümünde yer alan davranışların gösterilme sıklığı açısından bakıldığında, durum öğretmen adayları açısından pek olumlu görül-

memektedir. “Problem Çözme Yeteneğine Güven” faktörüyle karşılaştırıldığında, ortalamalar bu bölümde daha yüksek bulunmuştur. Yani öğrencilerin orta düzeyde de olsa problem çözme konusunda kendilerine güvenebildikleri, ancak sorunların üzerine gitme, nedenlerini araştırma, çözmeye çalışma gibi davranışları beklenen düzeyde gösteremedikleri görülmektedir. Selçuk Üniversitesi öğrencileri lehine küçük ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir fark görünse de, her iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının araştırmacı ve mücadeleci olduğunu söylemek pek olası görülmemektedir.

Problem Çözme Envanterinde yer alan son faktör “Kişisel Kontrol” bölümüdür. Burada durum diğer iki bölüme göre daha da olumsuz görülmektedir. Her iki üniversitedeki öğrencilerin görüşleri birbirine çok yakındır. Buradaki sonuçlar da öğrencilerin mücadeleci ve araştırmacı bir düşünceye yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrenciler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında akıllarına gelen ilk çözümü uygulamaya istekli, ancak sorun çözülmediğinde, nerede hata ya da eksiklerinin olduğunu, sorunun olası çözüm yollarının neler olabileceğini düşünmek istememektedirler. Bu da Türk insanının tipik yapısını, alınan eğitimin bu anlamda bir katkı yapmadığını, yapamadığını ortaya koymaktadır.

Sonuçlara bakılarak bu bağlamda daha fazla araştırma yapılması ve konunun ilköğretimden itibaren ele alınmasının daha yararlı olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin bilimsel sorun çözme yöntemlerini ancak ilköğretim basamağından itibaren öğrenebilecekleri düşünüldüğünde, öncelikli olarak bu tür araştırmaların ilköğretimden itibaren yapılıp, eğitim sisteminde bu doğrultuda değişiklikler ve yenilikler yapmak, sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Baltaş, A. (1987). “*Yöneticilerde Risk Faktörü Olan Stres*” TÜSSİDE Stres Yönetimi Semineri, Gebze.
- Bonner, R., Rich, A. “Negative Life Stress, Social Problem Solving Self Appraisal and Hopelessness: Implications for Suicide Researchs” **Cognitive Therapy and Research** , vol: 12. 1988
- Heppner, P. Krauskopf, K. “ **An Information Processing Approach to Personal Problem Solving**”, The Counseling Psychologist. Vol:15, 1987.
- Kilpatrick, J. (1985). “*A retrospective account of the past 25 years of research on teaching mathematical problem solving*” (Ed. A.A. Silver). **Teaching and Learning Mathematical Solving: Multiple research perspectives** (pp, 1-16), Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korkut, Fidan. (2002). “*Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri*” Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s.22, sf. 177-182.
- Köknel, E. (1992). **Stres**, Ankara: Radikal Yayınları.
- Morgan, Clifford T. (2000). **Psikolojiye Giriş**, Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Savaşır, İ. ve Nesrin H. Şahin. (1997). **Bilişsel- Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tamer, K. (1987). “*Yöneticilerde Risk Faktörü Olan Stres*” TÜSSİDE Stres Yönetimi Semineri, Gebze.
- Taylan, S. (1990). Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1997). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara: Bilim Yayınları.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.