

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(Perceptions of Teacher Candidates' Communication and Problem Solving Ability)

Yrd. Doç. Dr. Aytül GÜVEN*

Doç. Dr. Münevver YALÇINKAYA AKYÜZ**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen ve Edebiyat Fakültelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğretmenlik sertifikası programlarında öğrenim görmekte olan adayların, öğretmen iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri fakülte ve bölüm değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları ile son sınıftaki öğretmen adaylarının görüşleri arasında sadece eşitlik boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bölüm, sınıf ve yaşa göre problem çözme becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: İletişim becerileri, problem çözme becerileri ve öğretmen adayları

ABSTRACT

The purpose of this study is to compare perceptions of the third and fourth-class students of the Ege University Faculty of Letters, Sciences and the School of PE and Sports that focus upon teacher communication and problem solving ability. The result of this study showed that there's not only a statistic difference between the perceptions of teacher candidates dealing with communication ability in terms of faculty and department variables but also a significant difference between perceptions of third class teacher candidates and fourth class teacher candidates from the point of status equality. Also no meaningful difference between perceptions of candidates relevant to problem solving from the point of age, class and department variables was found.

Key Words: Communication ability, problem solving and teacher candidates.

GİRİŞ

İletişim, en kısa anlamıyla bir paylaşımdır (Demirel, 1998: 21). İletişim, bireyin bir takım semboller kullanarak karşıdakini etkileme süreci olarak da tanımlanır (Bozkurt, 1999: 142). Verilmek istenen mesajın anlamı taraflarca aynen paylaşılmadığı sürece iletişim gerçekleşemez. Bu nedenle öğretmenler diğer bireyleri etkilemeyi oldukça zor bulurlar. Cüceloğlu (1987)'na göre iletişim kişiler arası duygu ve düşünce alışverişini dile getiren kavramdır.

Öğretmenler işlerinde, iletişimin iki tipini kullanırlar: sözel ve sözsüz iletişim. Sınıfta her iki tip iletişim de mesajın gönderilmesinde önemli rol oynar. Sözel iletişim dil ve dil ötesi ile yapılır. İnsanların karşılıklı konuşmaları dille iletişimdir. Dil ötesi ise sesin niteliği ile ilgilidir ve kişilerin

“nasıl söyledikleri” önemlidir. Sözsüz iletişimde, yüzdeki ifade, el ve vücut hareketleri, vücudun duruşu ve göz teması iletişimde yer tutar. Ayrıca mekan kullanımı ve kullanılan araçlar mesajlar iletmektedir (Özben, 1998: 1).

Etkili iletişimde beş boyuttan söz edilmektedir. Bunlar, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik (Çetinkanat, 1998: 213; Gordon, 1996: 21). Empatik anlayış, öğretmenin tutumlarıyla ortaya çıkar. Öğretmen öğrencinin değerine inanmadıkça, ona saygılı, eşit, içten ve saydam davranmadıkça etkin öğretmen olamaz. Empati kurmanın etkili bir iletişimin temeli olduğu, sınıf ortamında da empatik ilişkilerin farklı ve özel bir iletişim yaratarak öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artışa neden olduğu, buna karşın saldırgan davranışların azaldığı belirtilmektedir.

* Ege Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Brophy (1979) ve Medley (1979)'e göre öğretmen etkililiği ile ilgili araştırmalar, öğrencilerin öğrenmesi ile öğretmenlerin örgütlü öğretim ve sınıf yönetimi arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Morrison, 1991: 804).

Bunların yanı sıra, kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken üç temel davranışta buldukları söylenebilir. Bu davranışlar bir uçta çekingenlik diğer uçta saldırganlık ve ortada atılganlık olarak sıralanabilir (İnceoğlu ve Aytar, 1987: 23).

Çekingenlik, kişinin duygu, düşünce ve inanç gibi kendine özgü unsurları ortaya koymada yetersiz olmasıdır. Çekingenlik, kişinin gereksinimlerine öncelik tanıma ve önemsemedeki azalmayı da gösterir. Saldırganlık, kişinin haklarını korumada ve düşüncelerini, inançlarını genellikle dürüst olmayan bir yolla, uygunsuz ve diğer insanların haklarını çiğneyerek ifade etmesidir. Atılganlık ise, başkalarını küçük görmeden, kişinin kendi haklarını koruyabilme yoludur (Çulha ve Dereli, 1987: 124). Atılgan birey, çevreyle daha etkili bir iletişim kurar, bu nedenle de çevreyle daha sağlıklı bir uyum içerisinde dir.

Çulha ve Dereli (1987), Özer (1995), ülkemizde iletişim sorunlarının artma eğiliminde olduğunu belirtmektedirler. İletişim becerisinin yetersizliğine ilişkin sorunların gittikçe artması dikkatleri bireylere kazandırılacak iletişim beceri türlerine ve bunların nasıl kazandırılacağına çekmiştir. Bu bağlamda Akkök (1996), ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli becerileri şöyle sıralamaktadır: 1. İletişimi başlatma ve sürdürme, 2. Grupla bir iş yürütme, 3. Kendi duygularını anlama, ifade etme ve başkalarının duygularını anlama, 4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkma.

Üzerinde önemle durulması gereken konu, alanları ne olursa olsun tüm öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurmak durumunda olduklarının bilincinde olmalarıdır. Bu iletişimin biçemi, öğrencilerin de iletişim biçemlerinin

belirleyicisi olacaktır. Günümüzde kendisini yalnızca öğretmekle görevli sayan öğretmen tipi hızla çağdışı kalmaktadır. Çağdaş, etkili öğretmen, öğretme kadar insana değer veren, kendisi ve çevresi ile etkili iletişim kurabilen, karşılaştığı problemleri çözebilme gücü ve öz güveni gelişmiş bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan insandır. Bu bağlamda öğrencileri ile etkili iletişim kurabilen öğretmenlere önemli görevler düştüğü açıktır. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişimin gerçekleşmesi her iki taraf için de istenilen bir durum olup, eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Öğretmen ve öğrenci, iletişim süreci içinde kaynak ve hedef olarak rollerini sürekli olarak değiştirerek, geri bildirim etkili olarak kullanabilirse etkili iletişimi gerçekleştirebilirler. Bu nedenle öğretmenin, iletişim sürecini çift yönlü ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak gerçekleştirebilmesi öğrenmenin oluşması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Çoğu zaman öğrencinin başarısı, öğretmenin sınıf içindeki iletişim becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Sijde ve Tomic, 1980: 439; Lawrenz, 1987: 251; Pektaş, 1989: 32; Weis ve ark., 1990: 6; Davies ve Igbal, 1997: 254). Bu nedenle öğretmen, öğrenciyi kuşatan informal çevrenin de farkında olmalı ve problem çözümünde bundan da yararlanmalıdır (Gassart, 1997).

Bireyin ruh sağlığının olumlu gelişimi, gündelik yaşam içinde karşılaştığı sosyal ve kişiler arası problemleri çözme yoluyla yakından ilişkilidir. Jahoda (1953, 1958, aktaran Urbain ve Kendall, 1980), psikolojik sağlığın, problemi tanıma ve kabul etme, olası çözümleri düşünme, karar verme ve harekete geçme gibi problem çözme aşamalarıyla ilişkisini vurgular. Problem çözme, bireyin demokratik tavır ve tutum geliştirme, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerini geliştirir (Demirel, 1999; Özden, 1999).

Problem yaratan değil, problem çözebilen bir gençlik yetiştirebilmek için bu yöntemin öğretmen adaylarınca bilinmesi ve

etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Öğretmen, inşacı bir yaklaşımla öğrencilerin farklı yaş dilimlerine göre düşünme ve problem çözme aşama ve stillerini göz önüne alarak, belirli bir problem çözümünü empoze etmek yerine, öğrencinin subjektif dünyası içinde problem çözme becerisinin gelişmesini desteklemelidir (Dona, Campbell ve Luretta, 1997).

Öğrenme üzerinde iletişim becerisi etkili olduğu gibi, problem çözme becerisi de etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, problem çözme yaklaşımları öğrenmeyi geliştirir. Önemli olan öğrenme-öğretme sürecinde soru sormaya ve problem çözmeye öncelik verilmesidir. Problem çözümünde, öğrenciye gerekli bilgileri bulmak, problemi yorumlamak ve analiz etmek için yardım edilir ve farklı düşünme yollarını tanımasına olanak tanınır. Problem çözme, problemi tanımak, seçenek üretmek, karar vermek, uygulamak ve değerlendirmek gibi aşamaları içerir (Kawase, 1996:36).

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri fakülte, bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algıları fakülte, bölüm, sınıf, yaş ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Yukarıda belirtildiği gibi, etkili iletişim becerilerinin önemi, geliştirilmesi ve problem çözme becerileri eğitime ilişkin yurt dışında ve ülkemizde öğretmen ya da öğretmen adaylarında iletişim ve problem çözme becerilerini konu alan araştırmalara ulaşılabilen kaynaklar ölçüsünde rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın 2000'li yıllara doğru Türk eğitim sisteminin gereksinimi olan öğretmen tipinin belirlenmesi ve yetiştirilmesi konusuna ışık

tutabileceği ve bu tür çalışmalarını özendirileceği umulmaktadır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 1998-1999 öğretim yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Fen Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak, Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde açılan Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden Fen ve Edebiyat Fakülteleri öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü öğrencileri seçilmiştir. Edebiyat Fakültesi'nin Sanat Tarihi, Felsefe, Sosyoloji, Coğrafya ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden 167, Fen Fakültesi'nin Biyoloji, Kimya, Astronomi ve Matematik Bölümlerinden 108 ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 30 olmak üzere üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 305 kişi örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin 164'ü kız, 141'i erkektir.

Araç

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen İletişim Beceri Ölçeği (Çetinkanat, 1997), Problem Çözme Envanteri (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993) ve çalışmacılar tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır.

Öğretmen İletişim Beceri Ölçeği (ÖİBÖ): Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çetinkanat (1997) tarafından yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı .81dir. Faktör analizi sonucunda öğretmen iletişim becerilerinin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir. Toplam 44 sorudan oluşan ölçeğin empati boyutunda 10, saydamlık boyutunda 10, eşitlik boyutunda 10, etkililik boyutunda 10 ve yeterlilik boyutunda ise 4 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde 1=hiçbir zaman ve 6=her zaman olmak üzere 6'lı dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Ancak 2, 23 ve 40'

nolu maddeler ters puanlanmaktadır. (her zaman=1.....hiçbir zaman=6 gibi)

Problem Çözme Envanteri (PÇE): Envanter bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen bir özdeğerlendirme ölçөгüdür. Envanter Heppner ve Petersen (1982) tarafından Amerika’ da geliştirilmiş, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88, toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı .33 ve STAI-T toplam puanı arasındaki korelasyon katsayısı ise .45 olarak bulunmuştur. PÇE bir özdeğerlendirme ölçөгü olup ergen ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Ölçek 35 sorudan oluşmakta ve puan ranjı 32-192 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekte Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan (Kaçınma) Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Planlı Yaklaşım olmak üzere 6 faktör bulunmaktadır. Ölçekte yer alan her madde 1=her zaman ve 6=hiçbir zaman olmak üzere 6’ lı dereceleme ile

yanıtlandırılmaktadır. Bazı maddeler ters olarak puanlanmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde “t” testi, tek Yönlü Varyans Analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin fakülte değişkenine göre incelenmesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşler arasında fakülte değişkenine göre $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe testi ile sınıanmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Empati boyutunda Edebiyat fakültesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($x=48.60$) Fen Fakültesi ($x=45.19$) ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin puan ortalamalarından ($x=43.63$) anlamlı derecede yüksektir. Saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarında da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Fakültelere göre İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkları için Tek önlü Varyans Analizi

BOYUTLAR	SD	KARELER TOPLAMI	KARELER ORT.	F DEĞERİ	
<i>empati</i>					
Gruplar Arası	2	1119.63	559.81		
Gruplar İçi	302	10143.79	33.58	16.66	0.01
Toplam	304	11263.42			
<i>saydamlık</i>					
Gruplar Arası	2	1730.35	865.17		
Gruplar İçi	302	11560.37	38.27	22.60	0.01
Toplam	304	13290.73			
<i>eşitlik</i>					
Gruplar Arası	2	1159.80	579.90		
Gruplar İçi	302	10009.95	33.14	17.49	0.01
Toplam	304	11169.75			
<i>etkililik</i>					
Gruplar Arası	2	1176.99	588.49		
Gruplar İçi	302	12135.21	40.18	14.64	0.01
Toplam	304	13312.20			
<i>yeterlilik</i>					
Gruplar Arası	2	186.76	93.38		
Gruplar İçi	302	1637.79	5.42	17.21	0.01
Toplam	304	1824.55			

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

BOYUTLAR	SD	KARELER TOPLAMI	KARELER ORT.	F DEĞERİ	
<i>empati</i>					
Gruplar Arası	7	1334.18	190.59		
Gruplar İçi	297	9929.24	33.43	5.70	0.01
Toplam	304	11263.42			
<i>saydamlık</i>					
Gruplar Arası	7	2193.80	314.11		
Gruplar İçi	297	11091.93	37.34	8.41	0.01
Toplam	304	13290.73			
<i>eşitlik</i>					
Gruplar Arası	7	1452.88	207.55		
Gruplar İçi	297	9716.87	32.71	6.34	0.01
Toplam	304	11169.75			
<i>etkililik</i>					
Gruplar Arası	7	2634.56	376.36		
Gruplar İçi	297	10677.64	35.95	10.46	0.01
Toplam	304	13312.20			
<i>yeterlilik</i>					
Gruplar Arası	7	190.40	27.20		
Gruplar İçi	297	1634.15	5.50	4.94	0.01
Toplam	304	1824.55			

2. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre incelenmesi

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlere göre öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasında bütün boyutlarda anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Yapılan Scheffe testi sonucunda iletişim beceri ölçeğinin tüm boyutlarında Sanat Tarihi, Sosyoloji, Coğrafya ve Felsefe bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarının Matematik, Biyoloji, Kimya ve Astronomi öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir.

3. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkenine göre incelenmesi

Tüm deneklerin iletişim beceri puanları sınıflarına göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, saydamlık, etkililik ve yeterlilik puan ortalamalarının sınıfa göre değişmediği, empati ($F= 8.09$, $p=.005$) ve eşitlik ($F= 8.15$, $p= .005$) puan ortalamalarında ise sınıflar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Empati boyutunda 4’üncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının ($x= 49.40$), 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından ($x= 46.42$), eşitlik boyutunda da 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının ($x= 54.70$), 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından ($x= 52.50$) farklılaştığı bulunmuştur.

4. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmen adaylarının öğretmen iletişim beceri ölçeğinin boyutlarından aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığı zaman, etkililik boyutu dışında empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlilik boyutlarında iki grubun puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Her iki grubun ortalamaları standart sapmaları ve t değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar İçin t Testi

	N	X	S	T	P
Empati	164k	48.06	5.22	8.60	0.004
	141e	45.56	6.72		$p<0.05$
Saydamlık	164k	53.64	5.44	8.63	0.004
	141e	51.01	7.52		$p<0.05$
Eşitlik	164k	53.82	4.94	6.10	0.14
	141e	51.70	6.99		$p<0.05$
Etkililik	164k	42.76	6.18	2.39	0.123
	141e	41.35	7.03		$p>0.05$
Yeterlilik	164k	22.68	1.87	15.28	0.000
	141e	21.73	2.90		$p<0.05$

5. Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Tüm deneklerin iletişim beceri puan ortalamaları yaşlarına göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, bütün boyutlarda puan ortalamalarının yaşa göre değişmediği görülmüştür.

6. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarının fakülte değişkenine göre incelenmesi

Çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları toplam puanlar fakültelere göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, toplam problem çözme puan ortalamasının fakülteye göre değişmediği ($F= 2.21$, $p= .1105$) görülmüştür. Problem çözme envanterinin aceleci yaklaşım, kaçınan (kaçınma) yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım boyutlarında da puan ortalamalarının fakültelere göre değişmediği belirlenmiştir. Ancak düşünen yaklaşım boyutu puan ortalamalarında ($F= 3.93$, $p= .0205$) ve kendine güvenli yaklaşım boyutu puan ortalamalarında ise fakülte arasında anlamlı fark olduğu ($F= 3.79$, $p= .0237$) görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak üzere uygulanan Scheffe testi sonucunda düşünen yaklaşım boyutunda Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin puanlarının ortalamasının ($x= 15.20$), Fen Fakültesi

öğrencilerinin puanları ortalamasından ($x=12.22$) farklılaştığı bulunmuştur. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ise, Fen Fakültesi öğrencilerinin puan ortalamasının ($x=17.10$), Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin puan ortalamasından ($x=14.43$) farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, problem çözme becerilerine ilişkin algıları bölüm, sınıf ve yaş değişkenlerine göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, toplam problem çözme puan ortalaması ile diğer boyutlardaki puan ortalamalarının söz konusu değişkenlere göre değişmediği gözlenmiştir.

7. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile toplam problem çözme puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Erkek öğretmen adayları ile kız öğretmen adaylarının toplam problem çözme puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t=4.70$, $p<.05$). Öğretmen adaylarının problem çözme envanterinden aldıkları puanların cinsiyete göre ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4' de verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklar İçin t Testi

PÇE	kız(n=164)		erkek(n=143)		t	p
	x	Ss	x	Ss		
Toplam puan	100.22	15.59	98.51	20.82	4.70	.031
Aceleci yaklaşım	32.67	7.89	32.03	7.77	.593	.442
Düşünen yaklaşım	12.67	5.25	13.27	5.12	.001	.979
Kaçıngan yaklaşım	17.26	3.94	16.94	4.98	8.270	.004
Değerlendirici yaklaşım	6.71	2.46	7.44	2.76	.977	.324
kendine güvenli yaklaşım	16.82	4.69	16.39	5.16	.984	.322
Planlı yaklaşım	9.92	3.86	10.29	4.04	1.913	.168

TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile problem çözme becerilerine ilişkin algıları ve bunları etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırmada, Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen Öğretmen İletişim Beceri Ölçeği ile Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri fakülte değişkenine göre karşılaştırıldığı zaman, Edebiyat Fakültesinde okuyanların Fen Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyarlardan, öğretmen iletişim becerileri konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Bu sonuç, Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin okudukları eğitim programlarında insan ilişkilerine yönelik bilgi ve becerilerin daha yoğun olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre karşılaştırıldığı zaman, Sanat Tarihi, Sosyoloji, Felsefe ve Coğrafya bölümlerindeki öğrencilerin puan ortalamalarının Matematik, Biyoloji, Kimya ve Astronomi öğrencilerinin puan ortalamalarından farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu, yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Fen Fakültesi eğitim programlarında insan ilişkileri niteliğinde iletişim becerilerini geliştirebilecek seçmeli de olsa derslerin olmaması bu fakültekteki öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarını yetersiz algılamalarının nedeni olabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre incelendiği zaman saydamlık, etkililik ve yeterlilik puanlarının sınıfa göre değişmediği, ancak 4. sınıftakilerin empati ve eşitlik puan ortalamalarının 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından farklılaştığı bulunmuştur. Bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe empati ve eşitlik boyutuna ilişkin görüşlerin, diğer

bir deyişle empati ve eşitlik boyutundaki öğretmen davranışlarına ilişkin beklentilerin yükseldiği öne sürülebilir.

Bu araştırmada, tüm öğretmen adaylarının iletişim beceri ölçeğinin etkililik boyutu dışında empati, saygınlık, eşitlik ve yeterlilik puan ortalamalarının cinsiyete göre değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Geleneksel kadın ve erkek rollerindeki farklılıklar nedeni ile (Stockard ve Johnson, 1980; Spence, Deaux ve Hemreich, 1985), iki cinsiyetin öğretmen iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde farklılıklar bulunması beklenebilir. Kadın rolü ile ilgili beklentiler, kadınların başkalarının duygularına daha duyarlı, açık ve anlayışlı olmalarını gerektirmektedir. Ayrıca toplumun "kadınlara özgü" olarak tanımladığı öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri kadınların daha çok temsil etme çabasında olduklarının göstergesi olabilir.

Çetinkanat (1998), öğretmen adayları ve müfettişlerin öğretmen iletişim becerilerini karşılaştırdığı çalışmada, yalnızca müfettişlerde yaşın iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemiş, empati, saygınlık, etkililik ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşlerin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır. Ancak eşitlik boyutunda yaşa bağlı bir farklılaşma görülmüş ve yaş yükseldikçe bu boyuta ilişkin görüşlerin yükseldiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmen iletişim beceri puan ortalamalarının yaşa göre değişmediği gözlenmiştir. Bu durumda her yaş grubundaki öğretmen adaylarının görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, tüm öğretmen adaylarının toplam problem çözme ve dört alt boyut puan ortalamalarının fakülte değişkenine göre değişmediği ancak, düşünen yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım boyutlarında puan ortalamalarının fakülte değişkenine göre değiştiği belirlenmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri düşünen yaklaşım boyutunda problem çözme becerilerini Fen Fakültesi öğrencilerine göre daha yetersiz

algılamaktadırlar. Kendine güvenli yaklaşım boyutunda ise, Fen Fakültesi öğrencileri problem çözme becerilerini Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulu öğrencilerinden daha yetersiz görmektedirler.

Öğretmen adaylarında problem çözme becerisinin bölüm, sınıf ve yaşa göre değişip değişmediği incelendiği zaman tüm örneklem grubu için toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarının belirtilen değişkenlere göre değişmediği bulunmuştur.

Çalışmada öğretmen adaylarında problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişip değişmediğine bakıldığında, tüm örneklem grubu için toplam puan ortalaması ile kaçınan (kaçınma) yaklaşım boyutu puan ortalamasının cinsiyete göre değiştiği, kızların toplam ve kaçınan (kaçınma) yaklaşım puan ortalamasının erkeklerin puanlarının ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kızların problem çözme becerilerini erkeklere göre daha yetersiz algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Toplumumuzda kız çocuklara erkek çocuklardan daha fazla olarak kısıtlayıcı bir eğitim uygulanmakta, itaat, kurallara uyum, kaçınma, saldırganlığın bastırılması ve toplumsal beklentileri dikkate alan davranışları gösterme daha çok kızlardan beklenen davranışlar olarak bilinmektedir. Bilindiği gibi bir bireyin problem çözme alanındaki başarılarına çevresindeki kişiler tarafından verilen tepkiler onun daha sonraki girişimlerini destekleyici uyarıcılardır. Ancak atılgan davranışların pekiştirildiği ya da en azından engellenmediği ortamlarda kişilerin ruh sağlığının olumlu gelişebileceği belirtilmektedir (McWhirter ve Acar, 1984).

Öğretmenlerin toplumdaki etkisinin ne denli önemli olduğu ve öğrencilerin zihinsel, kültürel ve duygusal gelişimlerini etkiledikleri, çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Başar, 1994; Hamilton ve Gordon, 1986).

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen yetiştiren programlarda iletişim ve problem çözme becerilerinin

geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmaya benzer araştırmalar, Eğitim Fakültelerinde de yapılarak kurumlar arasında karşılaştırmalar yapılmalıdır.

Öğretmen yetiştiren programlar geliştirilerek duyuşsal hedeflere yer

verilmeli, öğrencilere öğretmenliğe özgü tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K. (1996). **Etkili öğrenme ve öğretme**. Ankara: Kanyılmaz Matbaası.
- Akkök, F.(1996). **İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (öğretmen el kitabı)**. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Aspy, D.&Roebuck,F. (1975). "From Humane Ideas to Humane Technology and Back Again Many Times". **Education**. 95: 3.
- Başar, H. (1994). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları No: 13.
- Bozkurt, E. (1999). "Bireylerin iletişim sorunları ve İletişim becerilerinin geliştirilmesi". **Milli Eğitim**. Sayı: 142.
- Cüceloğlu, D. (1987). **İnsan İnsana**. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. (1998). "Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri". **Eğitim Yönetimi**. 4: 14: 209- 221.
- Çulha, M. ve Dereli, A.A. (1987). "Atılganlık Eğitimi Programı". **Psikoloji Dergisi**. 6,21: 124-127.
- Davies, L. ve Igbal, Z. (1997). "Tensions in teacher training for school effectiveness the of Pakistan". **School Effectiveness and Schoo Improvement**. 8,2: 254-266.
- Demirel, Ö.(1998). **Genel öğretim yöntemleri**. Ankara: Kardeş Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). **Öğretme sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dona,M.T., Campbell,L.M. ve Luretta, N.V.(1997). "Theoretical bases for reform of science Teacher education". **The Elementary School Journal**. 97, 4: 419-432.
- Gassart, L.R. (1997). "Learning science beyond the Classroom". **The Elementary School Journal**. 97, 4: 398-406.
- Gordon, T. (1996). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Çev. E.Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hamilton, V.J. ve Gordon, A.D. (1986). "Okulöncesinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve Çocuğun Verilen Görevi Yerine Getirmedeki Israrı". Çev.: Tanju Gürkan. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 19,I-2, 73-77.
- İnceoğlu, D. ve Aytar, G. (1987). "Bir Grup Ergende Atılgan Davranış Düzeyi Araştırması". **Psikoloji Dergisi**. 6,21: 23-24.
- Kawase, T. (1996). Human aspect of problem solving . Kenshu,141.Bulunduğu Kaynak: Kırşavoğlu,E. (1998). "Problem Çözümünde İnsan Faktörü". **Önce Kalite Dergisi**. İstanbul:Kalite Dergisi Yayınları. Sayı:23: 36-41.
- Lawrenz, F.(1996). Evaluation of a teacher Inservice training program in physical Science. **Science Education**. 71,2: 251-258.
- Mc Whirter,.J.& Acar,V.N. (1984). **Çocukla İletişim**. Ankara.
- Morrison, T.L.(1991). "Education and experience as factors in effective classroom management". **Psychological Reports**. 69, 803-809.
- Özben, Ş. (1998). Öğretmen-öğrenci iletişimi. Seminer Notları. s: 1-10.
- Özden, Y. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, A.K.(1995). **İletişimsizlik Becerisi**. İstanbul: Varlık Yayınları.Sayı: 406.
- Pektaş, S. (1989). "Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkileri". **Çağdaş Eğitim**. 14(148), 32-36.

- Rogers, C. (1977). **Personel Power**. New York: Delacorte Press.
- Sijde, P.C.D. ve Tomic,W. (1989). "A model for classroom management activities". **Education**. 113, 3: 439-449.
- Spence, J.T., Deaux, K. ve Hemreich, R.L. (1985). "Sex roles in contemporary American society". G.Lindzey ve E.Aronson (ed.) **Handbook of Social Pyhsichology**. 3. Basım, Cilt 2. New York: Random House.
- Stockard, J. ve Johnson, M.M. (1980). **Sex roles sex inequality and sex development**. Englewood Cliffs,N.J. Prentice Hall Inc.
- Şahin,N., Şahin,H.N. ve Heppner, P. (1993). "Problem çözme envanteri". Bulunduğu Kaynak: Savaşır, I. ve Şahin, H.N. **Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**. Türk Psikologlar Derneği Yay. Ankara: 1997, 79-85.
- Urbain,E.S. ve Kendall, P.C. (1980). "Rewiev of social-cognitive problem solving intervention with children". **Psychological Bulletin**. 88,1: 109-143.
- Weis, L., Cornbleth, C., Zeeichner, K.M. ve Apple M.W. (1990). **Curriculum for tomorrow's schools**. Buffalo Research Institute an Education for Teaching Graduate School of Education, State University of New York: May, 1-28.