

ÖĞRETMENLERİN PROBLEM ÇÖZME YETERLİK ALGILARI VE YENİ YAKLAŞIMLARI UYGULAMADA YAŞADIKLARI PROBLEMLER

Yelkin DİKER COŞKUN *

Aysun ÖZTUNA KAPLAN **

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde uyguladıkları yeni yaklaşımlara ilişkin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve problem çözme yeterlikleri konusunda kendilerini nasıl algıladıklarının incelenmesidir. Araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden örnek olay tarama modeli kullanılarak, İstanbul'da özel bir ilköğretim okulunun öğretmenleriyle (n=35) yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri Problem Çözme Ölçeği (PSI-A) ile toplanmış, elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf yönetimine ve yeni yaklaşımlara ilişkin birikimleri ile problem çözme becerilerine dair yeterlik algılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin problem çözme becerileri ölçeği genel puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı açısından anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) buna karşılık yaş ve öğrenme-öğretme sürecini etkili yürütme yeterlik algıları değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme-öğretme süreci, problem çözme becerisi, yeni öğretim yaklaşımları

THE PROBLEMS ENCONTERED BY TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF NEW APPROACHES AND THEIR PERCEPTION OF THEIR PROBLEM-SOLVING COMPETENCES

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the problems that the teachers experience while implementing new approaches in teaching-learning process and to examine their perceptions of problem-solving competences. The study was conducted with 35 school teachers working in a private school in Istanbul by using descriptive case study model. The quantitative data was collected by Problem Solving Inventory (PSI-A) and triangulated with teacher interviews. The findings of the study showed that student behavior (classroom management) and lack of information of the new approaches were the most important problems of the teachers regarding teaching-learning process. The study revealed no high scores on the scale of teachers' perceptions of efficacy and problem-solving. In addition, the overall scores on the scale of problem solving skills showed no significant difference ($p>.05$) between gender, seniority and perceptions of efficacy on the implementation of new approaches, whereas a significant differences ($p<.05$) was found in terms of the variables of age and the perceptions of executive teaching-learning process.

Keywords: learning and teaching process, problem solving skills, new teaching approaches

*Yrd.Doç.Dr., Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Reh. ve Psi.Danış.

** Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi

GİRİŞ

Günlük yaşam sıradan sorunların yanı sıra karmaşık, çok boyutlu problemleri de içermektedir. Bazı sorunlar kişilerin sorun çözme becerileri, strateji geliştirebilmeleri sayesinde çözülmekte bazıları ise giderek daha kronik ve çözülemez hale gelmektedir. Bu nedenle bireylerin problem çözme kavramının farkında olması ve kişisel özelliklerini bu doğrultuda geliştirmesi onları diğerlerinden ayıran ve farklılaştıran bir durum olarak giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Problem çözümede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir. Çünkü problemleriyle baş edebileceği, bunlarla baş edebilmenin büyük ölçüde kendine bağlı olduğu gibi düşüncelerle ve akılcı bir bakış açısıyla problemlerine yaklaşan bir kişinin, sırf bu yaklaşımı bile daha sağlıklı düşünebilmesini ve etkili çözümleri bulabilmesini sağlayacaktır (Güçlü, 2003). Eğitim alanında problem çözme hem öğrenme-öğretme sürecindeki yeri hem de günlük yaşamda kişisel bir özellik olarak her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır.

Problem Çözme Becerisi

Dewey, problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır (Baykul, 1987, s.12). Bir başka tanıma göre ise problem çözme, “hem tepkilerin oluşumunu hem de olası tepkiler arasından en uygun olanını seçmeyi içeren, spesifik bir problemin çözümüne yönlendirilmiş düşünmedir” (Solso, Maclin ve Maclin, 2007, s.542). Heppner ve Krouskopf (1987, akt. Arslan, 2005) ise problem çözme, karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için kişinin ortaya koyduğu bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamaktadırlar. “Problem çözme, hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir” (Senemoğlu, 2009, s. 536). Bu yönüyle problem çözme konusunda bireylerin durumu analiz etme, strateji kullanma ve geliştirme gibi özelliklerinin etkin olması gerektiği anlaşılmaktadır. Sözü edilen bu özelliklerin ise bireylerin kişisel ihtiyaçları, beceri ve tutumları ile şekillendiği düşünülebilir. Gagne (1985, akt. Kirkley, 2003) problem çözme, spesifik bir durumda kullanılan üst düzey kuralları içeren kural ve kavramların bir sentezi olarak görmektedir. “Eğitim alanında problem kavramı, yapılandırılmış problem ve yapılandırılmamış problem olarak iki şekilde tanımlanmaktadır. İyi yapılandırılmış problemlerde verilenler ve istenenler belirgin; çözüm için gereken işlemler açıktır. Yapılandırılmamış problemlerde ise verilenler, ulaşılmak istenen nokta ve çözüm için yapılması gerekenler problem çözücü için anlaşılır değildir” (Gredler, 2001, s. 218). Bu ayırım günlük yaşamda karşılaşılan problemleri tanımlamada da kullanılabilir. İnsanlar hemen her gün rutin, bilinen, tanınan ya da beklenmedik ve olağan dışı sorunlarla karşılaşmaktadır. Yaşanılan problem hangi içeriğe sahip olursa olsun çözülmediği müddetçe bireyin yaşamını olumsuz etkiler. Bu nedenle

problem çözme sürecinin incelenmesi ve bir beceri olarak ele alınması önem taşımaktadır.

Problem çözmenin veya bir problemle başa çıkmanın birçok boyutu vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997, akt. Güçlü, 2003) şöyle sıralamıştır: (i) Genel olarak başa çıkabilme yönü (ii) Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler (iii) Bilişsel süreçler (iv) Problem çözen olarak kendine değer biçme. Araştırmacılar ilk boyutu probleme ve duyguya odaklanmış başa çıkma, ikinci boyutu seçenekler üretebilme ve karar verebilme, üçüncü boyutu sonuçsal düşünme ve son boyutu da bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesi biçiminde ele almışlardır. Anlaşıldığı üzere problem çözme süreci zihinsel ve davranışsal birçok etkinliği içermektedir. Ancak problem çözmeye bir diğer önemli nokta araçtır. Senemoğlu (2009) problem çözmenin birinci aşamasının amaç-araç analizi yapma olduğunu vurgulamış ve problemin anlaşılmasında, dolayısıyla çözülmesinde ilk adım olarak problemin amacının belirlenmesi ve bu amaca ulaşmak için ne gibi olanakların var olduğunun ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Problem çözmenin amacı belirlendikten sonra çözüm için hangi stratejilerin uygun olduğu gözden geçirilmeli ve olasılıklar stratejik biçimde değerlendirilmelidir. Birçok problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu bulunmaktadır. Bu nedenle bireylerin çoklu neden sonuç ilişkisi kurma, strateji oluşturma gibi özelliklerinin geliştirilmesi faydalı olacaktır. Problem çözücü kişilik yapısına sahip olabilmek gözlem ve çıkarım yapabilme gücü ile de ilişkilidir. Buradan hareketle problem çözme becerisinin öğrenme-öğretme süreçleri ile kazanılabilir bir özellik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinin problem çözme becerisi üzerindeki etkileri

Bireyler çocukluk çağlarından itibaren bir öğrenme ve problem çözme döngüsü içinde yer alırlar. Genellikle problem çözme sonucunda gerçekleşen öğrenmelerin kalıcı olacağı düşünülmektedir. Bunun nedeni Solso, Maclin ve Maclin (2007)'in de belirttiği gibi problem çözme eyleminin bir şekilde bellekte depolanmış öznel temsillere bağlı olmasıyla açıklanabilir. Buradan hareketle bireyin yaşantısının, doğal sosyal çevresini oluşturan aile, okul ve meslek alanlarının bireyin algılarını ve dolayısıyla problem çözme becerisini etkileyeceği çıkarımında bulunulabilir. "Çocukların problem çözme becerilerinin doğru bir şekilde gelişmesini sağlayacak aileden sonra gelen en önemli yapı okuldur" (Genç ve Kalafat, 2007, s.3). Formal eğitimin, bireylere problem çözme sürecine yönelik bilişsel ve duyuşsal bir farkındalık kazandırması açısından önemli olduğu söylenebilir. Arslan (2005) da insanın problem çözme konusunda kendisini yeterli görüp görmemesinin, problemin nedenlerini ve çözümlerini ortaya koyma konusunda yeterli bilişsel bakış açısına sahip olup olmamasının problem çözücü bir kişilik gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin yaşamında hemen her türlü özelliği ile model olabilmektedir. Bir anlamda tüm okul yaşamı boyunca bir öğretmenin bir mimar gibi, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışıp, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşması için gerekli düzenlemeleri yaptığı ve onların istedik

davranışlara sahip birer kişi olmasını sağladığı söylenebilir (Katkat ve Mızrak, 2003). Bu yönüyle öğretmenlerin problem çözme becerileri hem öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecek hem de kendi mesleki yaşamlarını zenginleştirecek önemli bir özellik olarak görülmelidir. Yenilmez ve Yolcu (2007) da öğretmenin problem çözme becerisi ile öğrencilerinin gelişimi arasındaki ilişkiye işaret etmektedir:

“Yaratıcı düşünme, yaratıcı problem çözme zaman alıcıdır. Öğretmen, öğrenciler üstünde zaman baskısı yaratmamalı, aceleci olmamalıdır. Hız yerine; dikkatli düşünmeye, çeşitli olasılıkları düşünmeye ve yaratıcılığa değer vermelidir. Çocukların analitik düşünmesi, problemlere birçok alternatif çözüm yolları bulması için zaman tanınmalıdır. Öğretmen bir şey yapma, bir problem çözme konusunda asla bir tek yol belirlememelidir. Bu durumda, çok çeşitli çözüm yollarını gösterebilmelidir. Öğretmen öğrencileri kendi kafasındaki çözümü bulmaya zorlamamalı, aksine, açık fikirli, değişik eğilimleri, yaklaşımları kabul eder bir model olmalıdır. Yaratıcılıkta merakın, araştırmanın ne kadar önemli olduğunu kendisi model olarak göstermelidir.” (s.4)

Genç ve Kalafat (2007), bu becerilerin okullarda doğru şekliyle kazandırılması için öğretmenlerin demokrasi anlayışı ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Öğretmenler sınıfta yaratacakları katılımcı, paylaşımcı ortamları öğrencilerin düşünme ve problem çözme süreçlerini yakından izleyebilir. Öğretmenlerin de sosyal bir örgüt olarak okul ve sınıf yaşamında birçok problemle karşılaşmaları çok olağandır. Yaşadıkları bu problemlere karşı çözüm üretebildikleri ölçüde mesleki doyumları ve katkıları artacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin farkındalıkları öğrenme öğretme sürecini daha etkili hale getirmede yol gösterici nitelik taşıyabilir.

Öğrenme Öğretme Sürecinde Uygulanan Yeni Yaklaşımlar

2004-2005 öğretim yılında uygulamaya başlanmış öğretim programlarının temele aldığı anlayış öğrencinin öğrenme, düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesidir. Program kılavuzlarında genel olarak öğretmenlere kullanmaları önerilen öğretim yöntem ve teknikleri “öğrenen merkezli” ya da yeni yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışı ile öğrenen merkezli eğitim anlayışı arasındaki fark öğretmenin rolü ve öğrenme süreci açısından farklılaşmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımında öğretim, herhangi bir uzmanın gerçekleştirebileceği bir etkinlik olarak düşünülürken; yeni eğitim yaklaşımında öğretim, karmaşık bir süreç olarak ele alınmakta ve öğretimin ancak bu konuda eğitim alan öğrenciler tarafından gerçekleştirebileceği düşünülmektedir (Crisp, 2006; akt. Akpınar ve Gezer, 2010). Yeni yaklaşımlarda öğretmenin öğretim liderliği, öğrenme ortamı hazırlama ve beceri geliştirme gibi özellikleri önem kazanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerinin özelliklerine uygun öğretim yöntemleri ile eşleştirmesi ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanması gerekmektedir. Son yıllarda öğrenme-öğretme süreci, süreç odaklı ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve

psikomotor alanlarını aynı anda işe koşabileceği dinamik bir yapı kazanmıştır. Bununla birlikte öğretim hedefleri farklılaşmış, öğrencilerin yaşam becerileri kazanması daha önemli hale gelmiştir. Bu nedenle öğrenen kişinin bilginin pasif alıcısı, dinleyicisi olmaktan ziyade bilgiyi özümseyen, şekillendiren, değiştiren olması ve düşünce becerilerini geliştirebileceği öğrenme ortamlarında bulunması önem kazanmıştır. Patrick (2003)'e göre bu durum öğretmenlerin değişmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak bunun kolay olmayacağı açıktır. Nitekim günümüzde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlardan vazgeçmemeleri, birçok ülkede büyüyen bir eğitim sorunu olarak ele alınmaktadır (Akpınar ve Gezer, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde uyguladıkları yeni yaklaşımlara ilişkin yaşadıkları problem durumlarının saptanmasına ve bu durumlarda sergiledikleri davranışlarının analiziyle problem durumları için strateji geliştirmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapılmalıdır.

Amaç

Bu araştırmada, özel bir okulda çalışan öğretmenlerin (N=35) genel olarak öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunların ortaya konması ve elde edilen verilerin ışığında uyguladıkları yeni yaklaşımlara ilişkin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve problem çözmeye ilişkin yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli problemler nelerdir?
2. Öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamada karşılaştıkları en önemli problemler nelerdir?
3. Öğretmenlerin problem çözme yeterliklerini algılama düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin problem çözme yeterliklerini algılama düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütme yeterlik algısı ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada var olan durum ortaya konmaya çalışıldığından bu çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden, örnek olay tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örnek olay tarama modelleriyle yapılan araştırmalar, genel tarama modelleri ile yapılanlara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Ayrıca örnek olay taramalarında da tekil ve ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2005). Bu araştırmanın konu ve inceleme olmak üzere iki tür çalışma alanı vardır. Araştırmanın konu çalışma alanını 'öğretmenlerin problem çözme yeterlik algılarının nasıl olduğu ve yeni yaklaşımları uygulamada yaşadıkları problemlerin nedenleri, inceleme alanını ise İstanbul İli, Beşiktaş İlçesinde bir özel ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmacılar, örnek olay çalışmasının

yapıldığı ilköğretim okulunda öğretmenlerle bir yıl boyunca belirli aralıklarla bir araya gelmiş ve yeni yaklaşımların uygulanması ve uygulamada karşılaşılan problemlerin saptanarak giderilmesi ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmiştir. Tüm bu süreçte öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde problemleri algılama ve çözme biçimlerinin iyi analiz edilmesi gerekli görüldüğü için ilişkisel tarama yöntemiyle çok yönlü araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ayrıca öğretmenlerin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ortaya koymak amacıyla problem çözme ölçeği (PSI-A) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanıldığı için çalışma grubunun belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine çalışılmasına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle öğretim programlarında önerilen yeni yaklaşımları uygulamakta olan özel bir ilköğretim okulunun öğretmenleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakasında, bir özel ilköğretim okulunun birinci ve ikinci kademelerinde çalışan farklı branşlardan 35 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 65'i bayan, % 35'i erkek; % 11'i 20-30 yaş, % 17'si 31-40 yaş, %52'si 41-50 yaş, %20'si 51-60 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme Kayıtları: Öğretmenlerle yüz yüze yapılan bireysel ve grup görüşmelerinde öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin düşünceleri, öğretim faaliyetlerini yürütme ile ilgili yaşadıkları problemleri tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve kayıt altına alınmıştır.

Kişisel Bilgi ve Açık Uçlu Soru Formu: Bu form öğretmenlerin demografik özellikleri ve yeni yaklaşımları uygulamadaki yeterlik algıları ile ilgili bilgi toplamak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme ile ilgili yeterlik algıları ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algılarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Soruların kapsam ve görünüş geçerliği için konu alanı uzmanı ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Problem Çözme Ölçeği (PSI-A): P.P Heppner ve C. H. Petersen (1982) tarafından geliştirilen, özgün adı "Problem Solving Inventory, Form-A (PSI-A)" olan, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını inceleyen ve Türkiye'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan bir ölçme aracıdır. 35 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa 0,88 ve test yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puan ranjı 32-192 arası olarak belirlenmiştir (Savaşır, Şahin, 1997).

Verilerin Analizi

Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun nicel verileri dağılım özellikleri açısından değerlendirilmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilerek parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Problem çözme becerilerini algılama düzeyinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacı ile Mann Whitney U analizi ve problem çözme becerileri ölçeği genel puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin kayıtları nitel olarak analiz edilmiştir. Bunun için nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından ele alınarak incelenmesidir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2000 s.162). Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşme verileri tematik olarak kodlanarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt problemi “Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığınız en önemli problemler nelerdir?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu soru öğretmenlere açık uçlu olarak sorulmuş ve görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler gruplandırılmış ve sıklıklarına göre sıralanarak yüzdeleri bulunmuştur. Bu alt probleme ait elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri en önemli problemler

Öğretmenlerin Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri en önemli problemler	Sıklık	%
Öğrencilerin disiplinsiz davranışları	10	29
Yeni yaklaşımların uygulanamaması	8	25
Velilerin olumsuz müdahaleleri	6	16
Program yoğunluğu/ Zaman sıkıntısı	5	13
Seçme sınavlarının (SBS) yarattığı stres ve sorunlar	4	11
Okul yönetiminin gerçekçi olmayan beklentileri	2	5

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli problemlerin önce “öğrenci davranışları” sonra da “yeni yaklaşımların uygulanamaması” olarak belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu iki problem durumu birbiriyle örtüşerek ifade edilmiştir. Özellikle II. kademe öğretmenleri, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının değişkenlik gösterdiğini ifade etmiş; derste SBS'ye yönelik soru çözümü vb yaptıklarında yüksek, diğer çalışmalarda ve özellikle proje çalışması gibi, öğrencinin görev ve sorumluluklarını okul-sınıf dışı ortamlarda da sürdürmesi gereken yeni yaklaşımların uygulanmasında ise düşük olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler SBS kaygısının öğrencilerin yanında velilerin de öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumsuz ve tepkisel yaklaşmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler velilerin yeni yaklaşım ve uygulamalar ile ilgili (örneğin proje çalışması, performans değerlendirme, akran değerlendirme gibi) endişeli olduklarını ve öğrenme sürecinin etkililiğini sınavla ilişkilendirerek sorguladıklarını ve uygulamalara karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söylemlerinden bu duruma ilişkin örnekler vermek gerekirse;

Ö4: “Velilerin de yeni yaklaşımların uygulanması ile ilgili bilgisi sağlanmalı. Öğretmenin tek sorumlu olarak görmekten vazgeçirmeliyiz”,

Ö12: “SBS'nin neyi ölçtüğü ve bizim yeni yaklaşımlarla öğrenciye ne kazandıracığımız örtüşmüyor. Veliler de bunu sorguluyor”,

Ö5: “Çocukların okulda grup çalışması yapması etkili olmuyor. Okul içinde ise bizim yoğunluğumuzdan dolayı grup projeleri ile ilgilenmemiz çok zor”,

Ö23: “7 ve 8. sınıf öğrencileri SBS nedeniyle kaygılı bu tür çalışmalar onlara farklı uygulanmalı, örneğin proje çalışmalarını tek başına yapmalı”,

Ö29: “Öğrenciler SBS nedeniyle yeni yaklaşımları uygulamada gereken orijinal fikirleri üretecek zaman bulamıyorlar ki...”

Ö17: “Kazanımlar çok yoğun ve her biri için farklı uygulamalar yapılmalı ama zaman yetmiyor. Bunlar (programlar) düzenlenirken hangi öğrenci grubuna göre hazırlandığına dikkat edilmiyor”

şeklindeki ifadeleri gerek velilerin gerekse SBS'nin öğrenme-öğretme sürecine etkilerine ilişkin bilgi vermektedir. Ayrıca öğretmenler okul yönetiminin kimi zaman “gerçekçi olmayan beklentiler” içinde olduğunu belirtmektedir. **Ö 15**'in “Okul yönetimi öğretmenin temel işinin öğretim olduğunu unutmamalı, iyi planlanmamış bir süreçte öğretmenden beklenenler (tüm öğrencilerin takip edilmesi, velilerin ikna edilmesi, öğrenci sorunlarının çözümü, yeni projeler üretmek vb) gerçekçi değildir.” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Anlaşıldığı üzere öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları problemleri eğitim sisteminin genel problemi olarak görmekte ve genellikle bu problemlerin geçici çözümlerle geçiştirilmesinden ya da görmezden gelinmesinden rahatsızlık duymaktadırlar.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt problemi “Yeni yaklaşımları uygulamada karşılaştığınız en önemli problemler nelerdir?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu soru öğretmenlere açık uçlu olarak sorulmuş ve görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler gruplandırılmış, sıklık ve yüzdeleri bulunmuştur. Bu alt probleme ait elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamada karşılaştıklarını belirttikleri en önemli problemler

Öğretmenlerin Yeni Yaklaşımları Uygulamada Yaşadıklarını Belirttikleri En Önemli Problemler	Sıklık	%
Zaman yetersizliği	10	29
Seçme sınavları (SBS vb)	8	23
Yeni yaklaşımları uygulamada bilgi eksikliği	7	20
Ölçme ve Değerlendirme	7	20
Program yoğunluğu	3	8

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin yeni yaklaşımların uygulanmasıyla ilgili en önemli problemler olarak “zaman yetersizliği” ve ardından “genel sınavlar”ı belirttikleri görülmektedir. Öğretmen görüşmelerinde de bu durum yeni yaklaşımların sınıf içi uygulamalarının uzun sürdüğü, ders dışı uygulama zamanlarının planlanmasında öğrenci ve velilerle sorunlar yaşandığı biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde yaşadığı önemli problemlerden birisi olan “genel sınav (SBS) kaygısının” yeni yaklaşımları uygulamada da sorun olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Ö12’nin “...öğrencinin yaratıcılığı, akranlarla iletişimi, ders dışı performansı da önemli diyoruz ama sonra SBS ile başarısını ölçüyoruz. Bu çelişkiyi bizlerden çok onlar yaşıyor.” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Özellikle ikinci kademe öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler velilerin ve dolayısıyla öğrencilerin, proje çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme gibi uygulamalara karşı olumsuz tutuma sahip olduğunu ve klasik yöntemlerle ders işleme, çoktan seçmeli testlerle de değerlendirilme beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin değindiği bir diğer problem olan “ölçme değerlendirme” ile ilişkilidir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeni yaklaşımların uygulanmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirilmesi ile ilgili de zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Özellikle disiplinler arası proje çalışmaları, akran değerlendirme ve diğer alternatif değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi eksikleri olduğunu, ayrıca bakanlığın ölçme değerlendirme (notlandırma) sisteminin bireysel ya da grupla uygulanan (proje, portfolyo vb) yeni yaklaşımların değerlendirmesine uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Ö17 “ Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) merkezi bir not verme sistemi uyguluyor. Burada proje notunun hangi derste ne şekilde verileceği karışıyor.

Öğrenci kaç proje hazırlayacak ve nasıl notlandırılacak? Belirsiz...” ifadesinde bu duruma değinmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt problemi “Öğretmenlerin problem çözme becerisi yeterlik algılama düzeyleri nedir?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere problem çözme ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisi Yeterlik Algı Düzeyleri

	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
PÇ Puanı	35	91,00	136,00	116,51	10,18

Öğretmenlere uygulanan problem çözme becerisi ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde en düşük 91,00 en yüksek ise, 136,00 puan alındığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme ölçeğinden aldıkları ortalama puan ise ($\bar{X}=106,10$) olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puan ranjının 32-192 arası olduğu ve ölçeğin yapısı gereği puanların yükseldikçe problem çözme beceri algısının düştüğü düşünüldüğünde öğretmenlerin problem çözme becerilerini algılama düzeylerinin yüksek bulunmadığı söylenebilir. Yapılan görüşmeler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin, öğrenme öğretme sürecinde yeni yaklaşımları uygulamada karşılaştıkları problemleri çözmede kendilerini yetersiz hissettiklerini, ancak problemlerin çözümlerine ilişkin önerilerin genellikle dışsal beklentilerle (eğitim yöneticileri, MEB vb) ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Yaşar ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri, programların kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek bazı olası sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir. Aradan geçen altı yıl içerisinde öğretmenlerin öngördüğü benzer sorunları halen yaşamakta oldukları anlaşılmaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt problemi “Problem çözme yeterliklerini algılama düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütme yeterlik algısı ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin elde edilen verilere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. PSI-A Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıraların toplamı	MWU	p
Bayan	23	18,80	432,50	119,50	0,52
Erkek	12	16,46	197,50		

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet” değişkeni ile problem çözme becerisi genel ölçek değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanamamıştır ($p>.05$).

Bu durum öğretmenlerin, sorun çözme becerisi yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre yorumlanamayacağını göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de hem erkek hem de bayan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde ve yeni yaklaşımların uygulanmasında benzer sorunları yaşadıkları anlaşılmıştır.

Tablo 5. PSI-A Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Kruskal Wallis-H Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
1-5	10	15,70		
6-10	9	22,72		
11-20	10	15,45	5,17	0,27
21-30	2	10,50		
31 ve üzeri	4	23,25		
Yaş				
25-30	10	16,10		
31-40	12	20,50	8,37	0,039*
41-50	6	8,92		
51 ve üzeri	7	24,21		
Eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme yeterlik algısı				
Orta	5	24,00		
İyi	22	19,86	8,47	0,014*
Çok iyi	9	9,13		
Yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı				
Orta	10	18,55		
İyi	22	17,85	0,53	0,97
Çok iyi	2	17,00		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme becerileri ölçeği genel puanlarının mesleki kıdem ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı açısından anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin problem çözme becerileri yeterlik algısı ölçeği genel puanları, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme algısı ve

yaş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Öğretmenlerin, yaş değişkeni açısından ölçek puanları incelendiğinde yaşı 25-30, 31-40 ile 50 ve üzeri arasında olan öğretmenlerin problem çözme beceri yeterlik algılarının benzer olduğu, 40-50 yaş öğretmenlerin problem çözme yeterlik algılarının diğer yaş gruplarından farklılaştığı ve daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durum araştırmanın yapıldığı okulda bulunan 40-50 yaş grubu öğretmenlerin öğrenim durumları, aldığı hizmetiçi eğitimler ya da kişisel özellikler ile açıklanabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de meslekte 15 ve daha üzeri yıl deneyimi olan kıdemli öğretmenler, velilerle iletişim, yeni yaklaşımları uygulama gibi sıkça ifade edilen sorunları kimi zaman önemsemediklerini, kimi zaman da okulda yaşadıklarının eğitimin bir parçası ve sistem sorunu olduğunu ve bu tür sorunların bireyler tarafından çözülemeyeceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin problem çözme becerileri ölçeği genel puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemesine karşın yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmasının sebebi çalışılan okulun özel bir okul olması sebebiyle öğretmenlerden bir kısmının 40 yaşlarından sonra öğretmenliğe başlamış olması ve yaşlarına göre kıdem seviyelerinin düşük olması ile açıklanabilir. Okulda görev yapan öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemleri paralellik göstermemektedir.

Öğretmenlerin problem çözme becerisi yeterlik algıları, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmede yeterlik algılarına göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Farklılığın eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme yeterliği açısından kendisini çok iyi algılayan öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini problem çözme konusunda yeterli görmesi ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme açısından da yeterli gördüğünün işaretçisi olabilir. Serin (2006) tarafından sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmada mesleklerinde verimli olabildiğini düşünen öğretmenlerin problem çözme becerisi ölçeğinden daha yüksek puan aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrenme-öğretme sürecini etkili biçimde yürütmeleri arasındaki ilişkiye işaret etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de öğrenme öğretme sürecinde bu araştırmanın birinci alt probleminde ortaya konulan sorunlar başta olmak üzere birçok sorunla karşılaşılabilirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterliklerini orta ve üstü olarak belirtmiştir. Bazı öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yaşanan sorunların birçoğunun kişisel özellikleri sayesinde üstesinden geldiğini, bazıları ise sorunlara karşı eğitim yöneticilerinin karar alması ya da sistem oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öne çıkardığı bu iki görüş öğretmenlerin problem çözme yeterlik algılarının da farklılaşmasıyla ilişkili olabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilerin nitel ve nicel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bilgiler ışığında, aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme- öğretme sürecinde yaşadıkları en önemli sorunların öğrenci davranışları ve yeni yaklaşımlara ilişkin yeterli bilgi sahibi olmama olduğu ve öğretmenlerin problem çözme becerileri yeterlik algılarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin problem çözme becerileri ölçeği genel puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve yeni yaklaşımları uygulama yeterlik algısı açısından anlamlı farklılık göstermediği buna karşılık yaş ve eğitim öğretim faaliyetlerini yürütme yeterlik algıları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin sistematik çözümler üretilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci davranışları ve yeni yaklaşımların uygulanmasına yönelik problemleri hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf yönetimi ve öğretim yöntem tekniklerinin uygulanması ile ilgili sorunlar öğretmenlerin problem çözme ile ilgili kişisel özelliklerinin yeterliğine bırakılmaması gereken konulardır.

Araştırma sonuçları konu ile ilgili yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Akpınar ve Gezer (2010) tarafından 255 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak benimsemekle birlikte, bunu öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını göstermiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işlemeye devam etmektedir. Ayrıca, akademik gelişme konusunda kendilerini yeterli bulan öğretmenlerin, duyuşsal gelişim ve materyal sunma ile yeni eğitim yaklaşımlarına uygun öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Sorun çözme becerisine sahip öğretmenlerin öğrenme ortamında olumlu bir örnek olarak yer alması öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmaktadır. Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine, katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

Eğitim dinamik bir sistem olarak değişime ve yeniden düzenlemelere açık olması gereken bir sistemdir. Öğretmenlerin eğitimdeki yeni uygulamalara karşı olumlu tutum içinde olması ve karşılaşılabilecek sorunları çözüme yeterlik kazanması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yeni yaklaşımları uygulamada tedirgin olması doğal karşılanmalıdır. Yeni yaklaşımlar öğretmene farklı rol ve sorumluluklar atfetmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duyuşsal ve mesleki

gelişimlerinde mesleki tükenmişliğinin göz önünde bulundurularak çalışma sisteminde düzenlemeler yapılmalı, yerinden eğitim, uzaktan öğretim gibi öğretmeni zaman açısından yıpratmayacak, ihtiyaca uygun hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Sınıf yönetimi ve öğretim yöntem tekniklerinin uygulanması ile ilgili sorunlar öğretmenlerin problem çözme ile ilgili kişisel özelliklerinin yeterliğine bırakılmaması gereken konulardır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal alan eğitimi, iletişim engelleri, çatışma çözme ve öğrenme ortamına dönük yaratıcı problem çözme uygulamalarına daha çok yer verilmesi faydalı olacaktır.

İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmenleri yeni yaklaşımları uygulamaya teşvik etmesi olumlu ve istenen bir durumdur. Ancak bu programları uygulamada öğretmen nitelikleri çok önem taşımaktadır. Öğretmenlere öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterici nitelikte olan öğretim programları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitaplarında, yeni yaklaşımların uygulanması ile ilgili işe vuruk bilgilere yer verilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bu kaynakların bilimsel, açık ve anlaşılır bir dille hazırlanmış; öğrenme ortamlarında uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, problem çözme becerisini kişisel bir özellik haline getirmek için öncelikle öğrenme-öğretme süreci ile ilgili problemleri sahiplenmeli ve bireysel sorumlulukları içinde değerlendirmelidir. Özellikle yeni yaklaşımların uygulanmasında yaşanan sorunlarda, öğretmenlerin vazgeçme ya da karşı çıkma davranışları yerine, sorunun kaynağını inceleme, bireysel olarak üretilebilecek çözümleri deneme ve meslektaşlarıyla sorun çözme sürecini paylaşmayı mesleki yetki ve sorumlulukları içinde görmeleri öğrenme öğretme sürecini daha etkili hale getirecektir.

KAYNAKLAR

- Akpınar B., Gezer B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Arslan, C. (2005). Kişiler Arası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 14, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Co%C5%9Fkun%20ARSLAN/75-94.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10. Şubat. 2011
- Baykul, Y., Aşkar, P. (1987). *Problem ve Problem Çözme, Matematik Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:193. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 94.
- Buluç, B., Kuru, O., Taneri, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Okuyan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Sözlü Bildiri*, Elazığ, s. 535-538.

- Demirtaş, H., Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 9, Sayı:16 , 177-198.
- Genç, S., Kalafat, Z. T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22.
- Gredler, M. E (2001). *Learning and Instruction. Theory into Practise*. 4. Basım. USA: Merrill Prentice Hall.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 4. Ocak. 2011
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katkat, D., Mızrak, O. (2003). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 158, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/katkat.htm> adresinden erişilmiştir.
- Kirkley, J. (2003). Principles for Teaching Problem Solving. Technical Paper. PLATO Learning, www.plataeam/download/papers/paper_04.pdf. www.plataeam/download/papers/paper_04.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 08. Şubat. 2011
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:6 Sayı:2, 186-206.
- Savaşır, I., Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. No: 9 Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Serin, O. (2006) Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi*. Cilt:31, Sayı:142, 80-88.
- Solso, R., K., Maclin, H. Maclin (2007) Çev: Ayşe Dinn. *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Yaşar, S., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım, Kayseri.

- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:18, http://www.manas.kg/pdf/sbdpdfi8/07_Yenilmez.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 10. Şubat. 2011
- Yıldırım, A, Şimşek, H.(2000). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of Research

The aim of this study was to present teachers' problems related to instruction and to identify what kind of problems they have while using contemporary teaching strategies during their instruction. Teachers' perceptions about their own problem solving competence were also investigated in terms of some variables.

Method

Thirty-five elementary teachers from a private school participated in this study. In the study, both qualitative and quantitative methods were used. Qualitative data was collected in terms of interviews while Problem Solving Inventory (PSI-A) was used for quantitative data. The interviews were analyzed by using qualitative content analysis techniques. Mann-Whitney U analysis was applied to determine whether teachers' perceptions about their problem solving skills differ in terms of some variables such as gender, work experience, etc. Kruskal-Wallis-H analysis was applied to determine whether teachers PSI-A scores differ in terms of some variables.

Results and Conclusion

The research findings revealed that teachers' knowledge about contemporary teaching strategies, and classroom management techniques and teachers' perceptions about the level of their problem solving skills were low. The participants' PIS-A scores did not differ in terms of their gender, experience, and efficacy beliefs about using contemporary strategies but they differed in terms of their age and their perceptions about their proficiency in executing effective teaching-learning process. As a result, the participant teachers' most significant problems were to have lack of knowledge about contemporary teaching strategies and how to handle with students' disruptive behaviors. They also had low efficacy beliefs about their problem solving skills