KIRSAL KESİMDE GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Selahattin TURAN*

Ömer GARAN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Çalışmanın verileri, Eskişehir ilindeki Günyüzü, Sivrihisar, Mihalıççık, Beylikova ve Han ilçelerine bağlı yerleşim yerlerinde görev yapan 142 sınıf öğretmeninden yazarlar tarafından geliştirilen ve odak grup çalışması sonrası geliştirilen "Kırsal Kesim Matematik Öğretimi Sorunları Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmış, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre algıları arasında fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin; mesleki gelişimlerine, matematik müfredatına, fiziksel koşullara, okulun öğrenme kültür ve iklimini etkileyen etmenlere ve okul paydaşlarına yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde 'kırsal gerçeğinin' göz ardı edilmesi ve kırsala yönelik farklı bir eğitim, program, anlayış ve politikanın olmadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, kırsal eğitim, kırsal toplum

Giriş

Endüstrileşme ile birlikte bütün ülkelerde nüfus oranları kent lehine bir durum sergilemektedir. Özellikle de kırsaldan kentlere artarak ivme kazanan göçler, bu evrensel olguyu daha da hızlandırmıştır. Son iki yüzyılın en önemli olgularından biri olan kentleşme; bir ülkenin ekonomik, politik, sosyal, kültürel ve teknolojik yapılarında meydana gelen değişmeler doğrultusunda ortaya çıkan evrensel bir süreçtir. Kentleşme, peşinde getirdiği birçok sorunla sürekli gündemde kalmaktadır. Türk toplumu açısından ele alındığında kırsal ile kentleşme arasındaki gerginliğin bir toplumsal soruna dönüştüğü söylenebilir. Eğitim ve okul açısından bakıldığında, kırsal eğitim konusunda eğitim politikalarının geliştirilememesi ve köy eğitiminde karşılaşılan sorunların stratejiksizliğin sonucu olduğu söylenebilir. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de değişim kendini hissettirmekte, ancak ülkenin her noktasında aynı etkileşim sağlanamamaktadır. Özellikle kırsal kesim, "ağ toplumu" anlayışından uzak ve "bilişim teknolojileri" yönünden yetersiz kaldığı söylenebilir. Toplumların, kendi yapısı içinde barındırdığı bu açmazdan çıkabilmesi için, kırsal kesimde yaşayan bireylerin bilinçlendirilmesi ve sorgulayan, aktif katılımcı birey modelinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

* Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 26480 Meşelik, Eskişehir.

** Sınıf Öğretmeni, Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü, 26480 Eskişehir.

Kırsalın kendi yapısı içinde var olan coğrafi, demografik, ekonomik ve soysakültürel dezavantajların kırsal eğitimi olumsuz yönde etkilediği bilinen bir gerçektir. Kırsal eğitiminde ya da eğitim müfredatında gelişmiş ülkelerde iki temel beceri kazandırılması stratejik bir konu olarak ele alınmaktadır. Bunlardan birisi *matematik eğitimi* bir diğeri ise *dil eğitimi*dir. Türkiye açısından konuya bakıldığında, kırsal eğitimde Türkçe ve matematik öğretimine stratejik bir önem vermesi gerekirken, merkezî bir programla temel eğitim vermeye çalışmaktadır. Moses ve Cobb (2001)'a göre matematik bilgi ve becerisi, bir toplumun politik ve kültürel yönden gelişmesinde de belirleyici bir role sahiptir (Howley, 2002b). Üçüncü Uluslararası Matematik Araştırmasında (TIMSS–1999) ve 2000–2003 PISA II. Dönem projesinde, Türk öğrencilerinin sergilemiş olduğu matematik başarısı diğer ülkelere göre çok düşüktür. TIMSS raporlarına göre, öğrencilerin kırsal ya da kent merkezlerinde yaşıyor olmaları ile fen ve matematik başarısı arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Webster ve Fisher, 2000). Campell ve Silver (1999)'ın belirttikleri gibi, kırsal kesim başta olmak üzere her sınıfta kaliteli matematik öğretimini sağlayamazsak, genel olarak mükemmel bir matematik öğretiminden söz edilemez. Kırsal kesimdeki matematik öğretiminde niteliğin artırılması için kırsal alandaki sorunların belirlenmesi gerekmektedir. Kırsal kesimlerde etkili matematik öğretiminde rol oynayan pek çok unsur olmakla birlikte, en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları öğretmen algılarına dayalı olarak belirlemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

2. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programıyla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

3. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin fiziksel koşullarla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

4. Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin sınıfların öğrenme kültür ve iklimini etkileyen öğretmen-öğrenci-aile paydaşlarından dolayı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin mevcut algıları belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında, Eskişehir il ve ilçe merkezleri dışında kalan, kırsal kesimdeki yerleşim yerlerinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, Eskişehir il merkezine uzak olan Günyüzü, Sivrihisar, Mihalıççık, Beylikova ve Han ilçelerinin merkezi dışındaki yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını belirlemek üzere, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek hazırlama aşamasında alan taraması yapı-

larak, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve "odak grubu" yaklaşımı ile kırsal eğitim ve öğretmenlerin karşılaştıkları bazı problemler ana hatlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu odak grubundan toplanan veriler araştırma ölçeğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Otuz dört maddeden oluşan ölçekte; her algının karşısına, "Tamamen katılıyorum-katılıyorum-kararsızım-katılmıyorum-hiç katılmıyorum" biçiminde beşli derecelendirme kullanılmış ve sırasıyla "5–4–3–2–1" şeklinde numaralandırılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddeler için yüzde ve frekanslar hesaplanmış, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölümlere göre algıları arasında fark olup olmadığı *t* testi ile yoklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri alınarak kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, "Odak Grubu" sürecinden elde edilen 4 ana başlık ve buna bağlı olarak 14 alt başlık altında sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Bu boyutlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarında, mezun oldukları bölümlere göre farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesi için ise, değişkenlerin ortalamaları alınarak yapılan *t*-testi sonuçları yine aynı başlıklar altında tablolaştırılmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 59,1'i hizmet öncesi eğitimin önemli bir boyutunu oluşturan öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapıldığını; % 57,6'sı hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbirini tamamlar nitelikte olmadığını; % 49,9'u matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkânlarının olmadığını; % 80'i öğretmenler arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanamadığını; % 49,9'u matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşamadıklarını; % 78,1'i matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmadığını; % 78,8'i kırsal eğitim ile ilgili araştırmaların çok az olduğunu belirtmişledir. Buna göre; sınıf öğretmenlerinin meslek ve alan bilgisi yönlerinden kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Bunun temel nedenleri, hizmet öncesi matematik eğitiminden gerekli verimin alınamaması; hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında kırsal kesimin göz ardı edilmesi; kırsal kesimdeki dezavantajların öğretmenler arasındaki yabancılaşmayı arttırması ve Türkiye'de yapılan bilimsel araştırmaların kente odaklanması olabilir.

Tablo 1. Kırsal Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşleri

Mesleki Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hizmet Öncesi Eğitime İlişkin	1. Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmaları, sadece şehir okullarında yapılmaktadır.	142	35	24,6	49	34,5	38	26,7	18	12,6	2	1,4
	2. Hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulama birbirini tamamlar nitelikte değildir.	142	25	14,0	62	43,6	36	25,3	17	11,9	2	1,4
Hizmet İçi Eğitime	3. Sınıf öğretmenlerinin, matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkânları yoktur.	142	18	12,6	53	37,3	29	20,4	39	27,4	3	2,1
Bilgi ve Tecrübelerin Paylaşımına Yönelik	4. Sınıf öğretmenleri arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanamamaktadır.	142	15	10,5	86	60,5	13	9,1	23	16,1	5	3,5
	5. Sınıf öğretmenleri, matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşamamaktadır.	142	15	10,5	56	39,4	25	17,6	34	23,9	12	8,4
Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Araştırmalarına İlişkin	6. Matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmamaktadır.	142	36	25,3	75	52,8	19	13,3	10	7,0	2	1,4
	7. Kırsal eğitim ile ilgili araştırmalar çok azdır.	142	41	28,8	71	50,0	22	15,4	7	4,9	1	0,7

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleriyle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Algıları Arasındaki Farklar

Mesleki Gelişimleri İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	*t*	p
Hizmet öncesi eğitimle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,86	0,84	140	3,758	0,000
	Diğer Bölümler	56	3,35	0,67			
Hizmet içi eğitimle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,38	1,05	140	1,017	0,311
	Diğer Bölümler	56	3,19	1,10			
Bilgi ve tecrübelerin paylaşımıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,42	0,89	140	0,544	0,587
	Diğer Bölümler	56	3,33	0,92			
Matematik öğretimi üzerine yapılan eğitim araştırmalarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	4,05	0,67	140	0,910	0,365
	Diğer Bölümler	56	3,94	0,67			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, "Hizmet öncesi eğitim"e yönelik mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları karşılaştırılmış, yapılan *t* testi sonucunda *t*=3,758 bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime yönelik algıları, mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bunun temel nedeni, öğretmelerin hizmet öncesi eğitimin farklı alanlarından mezun olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan bir araştırmada, alan dışından mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, göreve başlamadan önce sınıf öğretmenliği için gerekli olan bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadıkları görülmüştür (Oral, 2000).

Öğretmenlerin Müfredata İlişkin Görüşleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 83'ü müfredatın hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığını, % 77,3'ü müfredatın kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmadığını, % 66,5'i müfredatın öğrencilerin gereksinimlerine cevap veremediğini, % 62,3'ü müfredatın amaçları ile velilerin beklentilerinin birbiriyle örtüşmediğini, % 65,2'si matematik müfredatının amaçlarının çağcıl yaşamın gerisinde kaldığını, % 73,8'i müfredatın kırsal kesim şartlarına göre yüklü olduğunu, % 76'sı matematik müfredatının yerel yaşamla bağlantılı olmadığını, % 53,4'ü öğrencilerin matematik dersinden edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanamadıklarını, % 62,5'i çevresel uyarıcıların matematiksel anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersiz olduğunu, % 90,1 haftalık ders sayısının yetersiz olduğunu ve %46,4'ü öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Buna göre; müfredatın kırsal kesimin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veremediği söylenebilir.

Bunun temel nedenleri, müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesime yönelik toplumun, bireylerin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların tam anlamıyla belirlenememesi; matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verememesi; sınıf ortamlarında kırsal kesime yönelik öğrenme yaşantılarının düzenlenememesi ve kırsal kesimdeki öğretmen, veli ve denetçi paydaşlarının değerlendirmeye ilişin ortak bakış açılarına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri

Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlanmasına İlişkin	1. Müfredat hazırlanırken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamaktadır.	142	52	36,6	66	46,4	14	9,8	5	3,5	5	3,5
	2. Müfredat, kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmaktadır.	142	4	2,8	12	8,4	16	11,2	64	45,0	46	32,3
Amaçlarına İlişkin	3. Müfredat, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek niteliktedir.	142	3	2,1	18	12,6	26	18,2	63	44,1	32	22,4
	4. Müfredatın amaçları ile velilerin beklentileri birbiriyle örtüşmemektedir.	142	24	16,8	65	45,5	25	17,5	19	13,3	9	6,3
	5. Matematik müfredatının amaçları, çağcıl yaşamın gerisinde kalmıştır.	142	35	24,6	58	40,6	31	21,7	13	9,1	5	3,5
İçeriğine İlişkin	6. Müfredat, kırsal kesim şartlarına göre çok yüklüdür.	142	37	26,0	68	47,8	14	9,8	17	11,9	6	4,2
	7. Matematik müfredatı, yerel yaşamla bağlantılı değildir.	142	24	16,9	84	59,1	18	12,6	13	9,1	3	2,1
Eğitim Durumlarına İlişkin	8. Öğrencilerin dil ve şive özellikleri matematik başarısını etkilemektedir.	142	10	7,0	50	35,2	19	13,3	48	33,8	15	10,5
	9. Öğrenciler, matematik dersinden edindikleri bilgileri yaşamda kullanabilmektedir.	142	3	2,1	35	24,6	28	19,7	62	43,6	14	9,8
	10. Çevresel uyarıcılar, anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersizdir.	142	21	14,7	68	47,8	26	18,3	24	16,9	3	2,1
	11. Haftalık matematik ders saati sayısı çok azdır.	142	71	50,0	57	40,1	4	2,8	9	6,3	1	0,7
Değerlendirmeye İlişkin	12. Öğrenciler kendi ortamlarında değerlendirilmektedir.	142	7	4,9	59	41,5	25	17,6	39	27,4	12	8,4

Tablo 4. Müfredat İle İlgili Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar

Müfredat İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	*t*	p
Müfredatın hazırlanmasıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	4,11	0,71	140	1,760	0,081
	Diğer Bölümler	56	3,89	0,72			
Müfredatın amaçlarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,73	0,73	140	1,370	0,173
	Diğer Bölümler	56	3,56	0,66			
Müfredatın içeriğiyle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,87	0,83	140	1,435	0,153
	Diğer Bölümler	56	3,67	0,70			
Eğitim durumlarıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,56	0,56	140	0,450	0,653
	Diğer Bölümler	56	3,51	0,54			
Değerlendirmeyle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	2,94	1,10	140	-1,724	0,087
	Diğer Bölümler	56	3,26	1,08			

Öğretmenlerin Fiziki Koşullara İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 55,6'sı okul binalarının yapımında kırsal koşulların dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 69,7'si sınıfların fiziki bakımdan yetersiz olduğunu, % 65,1'i matematik ders kitaplarının öğrenciler için cazip olmadığını, % 65,4'ü okulların bilgisayar destekli eğitimin imkânlarından yoksun olduğunu, % 60,4'ü matematik dersinde kullanabilecek araç-gereçlerin son derece sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, kırsal kesim koşullarının okulların fiziki yapısına da yansıdığı söylenebilir. Bunun temel nedenleri, okul binalarının yeni eğitim anlayışına ve müfredata uygun olmadığı söylenebilir. Ayrıca, matematik müfredatının özünü teşkil eden araç-gereçlerin yetersiz ve eksik olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Kırsal Okullarının Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Görüşleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okulların Fiziki Yapısına İlişkin	1. Okul binalarının , yapımında kırsal koşullar dikkate alınmamaktadır.	142	24	16,9	55	38,7	25	17,6	33	23,2	5	3,5
	2. Sınıflar; fiziki bakımından yetersizdir.	142	28	19,7	71	50,0	19	13,3	23	16,1	1	0,7
	3. Matematik ders kitapları, öğrenciler için caziptir.	142	3	2,1	23	16,1	23	16,1	51	35,9	42	29,5
Araç Gereçlere Yönelik	4. Okullar, bilgisayar destekli eğitimin imkânlarından yoksundur.	142	39	27,4	54	38,0	16	11,2	32	22,5	1	0,7
	5. Matematik dersinde kullanabilecek araç-gereçle son derece sınırlıdır.	142	20	14,0	66	46,4	14	9,8	37	26,0	5	3,5

Tablo 6. Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar

Fiziki Koşullar İle İlgili Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	*t*	p
Okulların fiziki yapısıyla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,61	0,85	140	0,663	0,509
	Diğer Bölümler	56	3,50	0,95			
Araç-gereçlerle ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,60	0,67	140	-0,261	0,795
	Diğer Bölümler	56	3,63	0,78			

Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kırsal alanda öğretmenlik yapmaya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin "öğrencilerin matematikten başarısız olacağı" yönünde önyargıları olmadığını bununla birlikte öğretmen rotasyonunun çok fazla olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre ücretli öğretmen uygulamasının verimli olmadığını söylemektedirler. Öğretmenlerin % 75,9'u öğrenciler arasında "matematik zordur" şeklinde bir anlayış olduğunu, % 91,4'ü birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte halk arasında "yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır" anlayışının yaygın olmadığını, velilerin okullara karşı ilgisiz olduğunu ve velilerin öğrencilerin kullanacakları araç-gereçleri temin etmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, öğrenci-öğretmen-veli paydaşlarının okulla ilgili sorumluluk ve yükümlülüklerini yerine getirmedikleri söylenebilir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin kırsal kesime ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık görülmesi, kırsal kesimdeki öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik	1 Sınıf öğretmenlerinin, kırsala yönelik hazır bulunuşlukları yüksektir.	142	8	5,6	22	15,4	23	16,1	55	38,7	34	23,9
	2. Sınıf öğretmenleri arasında "öğrencilerin matematikten başarısız olacağı" yönünde önyargıları vardır.	142	2	1,4	37	26,0	17	11,9	57	40,1	29	20,4
	3. Öğretmen rotasyonu çok fazladır.	142	49	34,5	64	45,0	11	7,7	12	8,4	6	4,2
	4. "Ücretli öğretmen" uygulaması verimli olmamaktadır.	142	62	43,4	33	23,2	15	10,5	14	9,8	19	13,3
Öğrenci Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik	5. Öğrenciler arasında, "Matematik zordur" şeklinde bir anlayış vardır.	142	40	28,1	68	47,8	13	9,1	19	13,3	2	1,4
	6. Öğrencilerin çoğu matematiği sevmemektedir.	142	17	11,9	43	30,2	19	13,3	54	38,0	9	6,3
	7. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	142	94	66,1	36	25,3	6	4,2	6	4,2	0	0
Veli Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik	8. "Yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır" anlayışı yaygındır.	142	20	14,0	34	23,9	22	15,4	28	19,7	38	26,7
	9. Veliler, öğrencilerin kullanacakları araç-gereçleri temin etmemektedir.	142	39	27,4	66	46,4	14	9,8	20	14,0	3	2,1
	10. Veliler, okullara karşı ilgisizdir.	142	56	39,4	67	47,1	6	4,2	12	8,4	1	0,7

Tablo 8. Paydaşlara Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar

Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmen Algıları Arasındaki Farklar		N	X	S	df	*t*	p
Kırsal kesimdeki öğretmen profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,78	0,58	140	1,800	0,074
	Diğer Bölümler	56	3,58	0,67			
Kırsal kesimdeki öğrenci profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,85	0,67	140	0,868	0,387
	Diğer Bölümler	56	3,75	0,68			
Kırsal kesimdeki veli profilinden kaynaklanan sorunlarla ilgili mezun oldukları bölümlere göre öğretmen algıları arasındaki farklar	Sınıf Öğretmenliği	86	3,64	0,78	140	1,016	0,311
	Diğer Bölümler	56	3,51	0,75			

Sonuç ve Öneriler

Hizmet öncesi matematik eğitiminde kentsel ve kırsal alandaki farklılıkları dikkate almaması, öğretmenlerin kırsal alanda görev yapma ve kırsala hazır oluşluklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Kırsal kesimdeki matematik eğitimine yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılmadığı, kırsal alana yönelik araştırmalar yok denecek kadar az olduğu, bunun da sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi çabalarını zorlaştırdığını söyleyebiliriz.

Müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesim koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal kesimdeki mevcut durumun kapsamlı irdelenmediği görülmektedir. Türkiye'de program geliştirme sürecinde kırsal kesim koşulları dikkate alınmamaktadır. Kırsal kesimde yaşayan ve kırsal kesimin önceliklerini en iyi şekilde irdeleyebilecek öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının program geliştirme süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmıyor olması; tepeden inme, kırsaldan kopuk ve gerçeklikten uzak programların uygulanmasına neden olmaktadır. Hâlihazırdaki matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermediği, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kırsal kesimin koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal kesimdeki öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirilmediği gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Kırsala özgü olmayan bir müfredat, hem kırsal toplumun hem de (kırsaldan kente göçler nedeniyle bir nevi kırsallaşmış) kent halkının önündeki en önemli engellerden biridir. Okul binasının fiziki yapısı ile eğitim araç-gereçlerinin çağın gereklerine cevap verebilecek nitelikte olması ve bilişim teknolojilerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmasına imkân sağlayacak altyapının oluşturulması, eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. Türkiye kırsalında yapılan okulların eğitimsel özelliklerinin yetersiz olduğu ve okuldaki eğitim materyallerinin bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu durum kırsal kesimdeki öğrencilerin rahat, konforlu ve sosyal, kültürel ve sportif imkânlara müsait okullarda eğitim görmelerini; ulusal ve uluslararası alanda akranlarıyla bilgi ve teknoloji imkânlarından eşit şekilde yararlanmalarını engellemektedir.

Kırsal kesimde öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının karşılıklı etkileşimi ve ortak bir dil aracılığıyla ortak bir paydada birleşmeleri bir başka önemli noktadır. Öğretmenlerin kırsal kesimi kabullenme noktasında farklı tutum ve davranışlar geliştirmeleri ile velilerin eğitimsel yükümlülükleri yerine getirmemeleri ve bunun sonucunda öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz bir tavır geliştirmeleri, okul paydaşlarının arasında iş birliğine dayalı bir ilişkinin geliştirilmemesine neden olmaktadır. Ayrıca kırsal kesimdeki paydaşlar arasında güven eksikliği oluşmakta, bu durum okul ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kırsal kesimde öğretmen rotasyonunun yoğun bir şekilde yaşanıyor olması, öğretmen yetersizliğine yol açmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, bu sorunu "birleştirilmiş sınıf" ve ders ücreti karşılığı görevlendirme esasına göre yapılandırılan "ücretli öğretmenlik" uygulamalarıyla çözmeye çalışmaktadır. Bu da pedagojik biçimlenme eğitimi almamış ve eğitim fakültelerinin dışından mezun kişilerin, kırsal kesim okullarında öğretmenlik (özellikle sınıf öğretmenliği) yapmalarına neden olmaktadır. Mezun oldukları bölümlerin farklı olmasına rağmen, sınıf öğretmenlerinin kırsal kesim matematik öğreniminde karşılaşılan sorunlara yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Kırsal matematik öğrenimi ve öğretimi çalışmalarına yönelik geliştirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

- Kırsal kesimdeki paydaşlar neyin öğretileceğine beraber karar vermelidir.
- Öğretim ortamları kırsal şartlar doğrultusunda zenginleştirilmelidir.
- Müfredat, kırsal ile kenti birbiriyle yakınlaştıracak şekilde oluşturulmalıdır.
- Kırsal eğitime yönelik araştırmalar yapılmalı ve desteklenmelidir.

Kaynakça

Arslan, D. A. (2001). Bir Köy Sosyolojisi Çalışması: Kavaközü Köyü'nün Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Sorunları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1–26.

DeYoung, A. J. ve Kannapel, P. J. (1999). The Rural School Problem in 1999): A Review and Critique of the Literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2) 67–79.

DeYoung, A. (2002). *Dilemmas of Rural Life and Livehood: Academics and Community*. Athens, OH: ACCLAIM.

(2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi–1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18–27.

Hines, L. (2002). Transforming the Rural School Counselor. *Theory Into Practice*, 41 (3), 14–27.

Howley, C. B. (1997). How to Make Rural Education Research Rural: An Essay at Practical Advice. *Journal of Research in Rural Education*, 13 (2), 131–138.

Howley, C. B. (2002). *Research about Mathematics Achievement in the Rural Circumstance (Working Paper)*. Athens, OH: Appalachian Collaborative Center for Learning, Assessment, and Instruction in Mathematics. (WWW doküman: http://kant.cilt.ohiou.edu/ACCLAIM). (Açıklama: 8 Ekim 2004 sayfa ziyaret edilmişitir).

Oral, B. (2000). Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 150–160.

Silver, E. A. (2003). Attention Deficit Disorder? *Journal for Research in Mathematics Education*, 34 (1), 2–3.

Webster, B. J. ve Fisher, D. L. (2000). Accounting for Variation in Science and Mathematics Achievement: A Multilevel Analysis of Australian Data Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339–360.

ISSUES THAT PRIMARY SCHOOL TEACHERS FACE IN MATHEMATIC INSTRUCTION IN RURAL COMMUNITIES

Selahattin TURAN*

Ömer GARAN**

Abstract

The main purpose of this study was to examine the problems and issues concerning teaching mathematics in rural areas as perceived by classroom teachers. Data were collected from 142 primary school teachers who were working in rural areas of Günyüzü, Sivrihisar, Mihalıçcık, Beylikova and Han in the province Eskişehir. A new measure, the Teaching Mathematics in Rural Areas Questionnaire, was used to measure issues that classroom teachers face in teaching mathematics. Descriptive statistics and t-test were performed. The results of study indicate that the major issue teaching mathematics in the rural areas was lack of rural education policies, rural centered curriculum unrecognizing of rural communities and realities.

Key Words: Rural education, mathematic instruction, rural communities

* Eskişehir Osmangazi University College of Education, 26480 Meşelik, Eskişehir.
** Classroom Teacher, Eskişehir National Directorate for Education, 26480, Eskişehir