



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 2, Sayı: 4, Haziran 2016, s. 140-158

Yrd. Doç. Dr. Kamil AKBAYIR

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,

kamilakbayir@gmail.com

Öğretmen İbrahim ECE

Milli Eğitim Bakanlığı Fevzi Şengül Ortaokulu

KIRSAL KESİMDE ÇALIŞAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR¹

Özet

Bu çalışmanın genel amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Çalışmanın verileri, Van ilinin Muradiye ilçesine bağlı köy yerleşim yerlerinde görev yapan 122 sınıf öğretmeninden “Kırsal Kesim Matematik Öğretimi Sorunları Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmış ve yoklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin; mesleki gelişimlerine, matematik müfredatına, fiziksel koşullara ve sınıfların öğrenme kültür ve iklimini etkileyen öğretmen-öğrenci-aile paydaşlarına yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde kırsal kesimdeki mevcut durumun ve kırsal gerçeğinin göz ardı edilmesi bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, kırsal, kırsal eğitim

¹ Bu makale İbrahim Ece (2012)'nin “Kırsal Kesimde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü içermektedir.

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

Abstract

The general aim of this study is to determinate the problems which the primary school teachers may come across while teaching matematical problems for the teachers who study in the of countryside. The dates of the study were gotton from 122 primary schol teachers who study in the settles of the villages connected to Muradiye town Van city. The rates and the frecances of the dates got, werw counted and controlled by the way of the countryside place Maths teaching problems value acording to the researching results; the available position in the contryside an the real of countryside have been considered in the base of the problems which the teachers met, on the other hand, teacher student and family affect the culture climate and learning of the classes, the primary school teachers of their Professional improving , maths curriculum and physical conditions have been considered.

Key Words: Mathematics education, rural, rural education

1. Giriş

Evrensel bir dil olan matematiğin, bilim ve teknolojinin etkisi ile hızlı bir değişim geçiren dünyamız için önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Yaşam standartlarının geliştirilmesindeki önemli etmenlerden biri olan matematik; bilim ve teknolojinin temel boyutlarından biridir. Bu nedenle matematiksel düşünce olmaksızın modern yaşam anlaşılamayacaktır (Acat ve Çiftçi, 2006). Matematik, yeni bilgilerin elde edilmesi, elde edilen bilgilerin açıklanması, denetlenmesi ve sonraki kuşaklara aktarılmasında yer ve zamana bağlı olmayan güvenilir bir araçtır (Yılmaz, 2011). Ülkemizde ilköğretimin temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her ikisi için de etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözmeye gerekli zihinsel becerileridir. Bu becerilerin geliştirilmesinde matematiğin önemli bir yeri vardır. Bu önem, ilköğretimde rol alan herkese matematik eğitimi yönünde önemli sorumluluklar yüklemektedir (Baykul, 1999).

Sanayileşme ve ekonomik gelişmeyle birlikte ister gelişmiş isterse gelişmekte olan ülkelerde olsun, 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 değişimler doğrultusunda ortaya çıkan evrensel bir süreçtir. Tetiklediği birçok toplumsal sorunla anılan bu süreç, çok sorunlu yapısıyla, sürekli gündemde kalmaktadır. Aslında, günümüz Türk toplumu açısından, üzerinde acilen durulması gereken toplumsal bir sorun şekline dönüşmüş bu ve buna benzer bir çok sorunun temelinde, kentleşme harcının çimentosu olan kırsalın göz ardı edilmesi yatmaktadır. Kırsal; sanayileşme, tarımda makineleşmenin yaygınlaşması, iç ve dış göçler, kitle iletişim ve haberleşme olanaklarının artması, teknolojik ve ekonomik sistemdeki gelişmeler, iş bölümünde ve nüfus yapısında meydana gelen değişimler, ulaşım olanaklarının düzelmesi ve özellikle de kentleşme süreciyle birlikte,

zaman boyutu içerisinde sürekli olarak değişen karmaşık yapısı ile, bu temeli en derinden sarsmaya devam etmektedir (Garan, 2005).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmen adayları birleştirilmiş sınıf kavram ve uygulamalarından çekinmektedirler. Bundan dolayı öğretmen adayları birleştirilmiş sınıflarda görev yapmamak için birleştirilmiş sınıflı köylere gitmeme veya atanma durumunda ise erken tayin isteme eğilimi göstermektedirler. Bu duygu ve düşüncelerle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bir çoğu öğrencilerine faydalı olacağı zaman da tayin isteyerek müstakil sınıflı okullara gitmektedirler. Bu durum ülkemiz açısından süreklilik arz ettiğinden dolayı bu okullarda öğrenim gören öğrenciler olumsuz olarak etkilenmektedirler.

2. Materyal ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama aracının hazırlanması ve geliştirilmesi ile bunların analizlerinde kullanılan istatistik teknikleri açıklanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim yılında Van ili Muradiye İlçe Merkezi dışında kalan kırsal kesimdeki yerleşim yerlerinde çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Muradiye İlçesine bağlı Ünseli, Keçikıran, Alkansak, Karahan, Dürükaş, Açık-yol, Aşağı Balaklı, Yukarı Balaklı, Küçükköy, Yumaklı, Beydağı, Topuzarpa, Yalındüz, Ovapınar, Tansu, Gönderme, Uluşar, Gümüştepe, Gültepe, Babacan köy yerleşim yerlerinde çalışan sınıf öğretmenleridir.

Veri Toplama Aracı

Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını belirlemek için, (Garan, 2015)'in çalışmasında kullandığı ölçek kullanılmıştır. İki kısımdan oluşan bu ölçme aracının I. Kısımında, kişisel özellikleri belirlemeye yönelik sorular; II. Kısımda, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik yargılar yer almaktadır. II. Kısımda, matematik öğretim programına ilişkin 12; öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin 7; Fiziki koşullara ilişkin 5; öğretmen öğrenci-aile bağlarına ilişkin 10; toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Her algının karşısına, "Tamamen katılıyorum-katılıyorum-kararsızım- katılmıyorum- hiç katılmıyorum" şeklinde beşli derecelendirme kullanılmış ve sırasıyla " 5-4-3-2-1" şeklinde numaralandırılmıştır. 34 maddeden oluşan anketin iç tutarlılığı ile ilgili Cronbach's Alpha katsayısı 0,73 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre 34 maddelik testin güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, gerekli makamlardan izin alınarak, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Van İli Muradiye ilçesine bağlı yerleşim yerlerine uygulanmıştır. Dağıtılan 154 ölçekten 122 tanesi sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumları ile elde edilen sonuçların önceki çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmasına yer verilmiştir.

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri alınarak, kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, 4 ana başlık ve buna bağlı olarak 14 alt başlık altında sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Bu boyutlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarındaki değişiklikler aynı başlıklar altında tablolaştırılarak incelenmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri

CİNSİYET	BAYAN	46
	BAY	76
MEZUN OLDUKLARI BÖLÜM	Sınıf Öğretmenliği	97
	Diğer Bölümler	25
KIRSAL KESİMDEKİ ÇALIŞMA SÜRELERİ	1-5 Yıl	93
	6-10 Yıl	25
	11-15 yıl	0
	16 ve üzeri	4
YAŞ	20-29	97
	30-39	20
	40-49	4
	50 ve üzeri	1

Meslekteki Gelişimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Hizmet Öncesi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2: Hizmet Öncesi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	Hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmaları, sadece şehir okullarında yapılmaktadır.	122	39	31.9	35	28.6	17	13.9	30	24.5	1	39
23	Hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulama birbirini tamamlar nitelikte değildir.	122	20	16.3	60	49.1	25	20.4	16	13.1	1	9.8

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 60.5’i hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapıldığını düşünürken, % 25.3’ü ise bu çalışmaların sadece şehir okullarıyla sınırlı olmadığını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 65.5’i hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbirini tamamlar nitelikte olmadığını düşünürken, % 13.9’u ise tamamlar nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; hizmet öncesi eğitimin bir parçası olan öğretmenlik uygulaması çalışmalarının sadece şehir okullarında yapılarak, kırsal kesimdeki okulların göz ardı edildiği ve hizmet öncesi matematik eğitimi ile kırsal kesimdeki uygulamanın birbiriyle örtüşmediği söylenebilir.

Bunun temel nedeni, hizmet öncesi matematik eğitiminden gerekli verimin alınamaması olabilir. Pozitif bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında, sınıf öğretmenlerinin alan ve meslek bilgileri yönünden yeterliliğinin ve yetkinliğinin önemli rol oynadığı bilinen bir gerçektir. Köse (1997)’nin, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi konusunda yükseköğretim sürecinde aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu belirtmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarının bilim ve teknolojiye gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğinin Ersoy (2002) ve Üstüner (2004) tarafından vurgulanması, bu yorumu desteklemektedir. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda hizmet öncesi eğitim programının içeriği ile ilköğretim matematik programı içeriğinin birbiriyle örtüşmediği görülmüş ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde aldıkları teorik eğitimin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Köse, 1997; Üstüner, 2004). Bu sonucun en önemli göstergelerinden biri hizmet öncesi matematik programının etkililiği olabilir. Hizmet öncesi eğitimde matematik ve matematik öğretimi programlarını yürüten öğretim elemanlarının çoğu, kırsal kesimde görev yapmamış oldukları için kırsal kesimdeki eğitim koşullarının farkında olmayabilirler. Bu da, öğretim elemanlarının öğrencilere kırsal kesime yönelik ön bilgileri vermelerini zorlaştırabilir. Hizmet öncesi matematik öğretim programının uygulamaya

dönük olmaması da bu sonucun bir başka nedeni olabilir. Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının kırsal kesimdeki okulların göz ardı edilerek yalnızca şehir okullarında yapılması, hizmet öncesi eğitimden edinilen sınırlı ön bilgilerin pratiğe dökülebileceği önemli bir kazanımın oluşmasını önleyebilir. Dolayısıyla şehir okullarında edinilen izlenimlerle kırsal kesimdeki okullardan edinilen izlenimlerin birbiriyle örtüşmemesi, öğretmenlerin kırsal kesime yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Hizmet İçi Eğitime İlişkin Öğretmen görüşleri

Tablo 3. Hizmet İçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	Sınıf öğretmenlerinin, matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkanları yoktur.	122	14	11.4	42	34.4	24	19.6	30	24.5	12	9.8

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 45.8'i matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanma imkanlarının olmadığını düşünürken, % 34.3'ü ise yararlanma imkanlarının olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, matematikle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlanamadıkları söylenebilir.

Bunun temel nedeni, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında kırsal kesimin göz ardı edilmesi olabilir. Yaşam boyu eğitim anlayışı içerisinde sınıf öğretmenlerinin matematik alanında çağcıl yaşamın getirdiği yeni becerileri edinmeleri ve mesleklerinde yeni yeterlilikler kazanarak kendilerini yenilemeleri çağdaş bir eğitimin gereğidir (Ersoy, 2003). Bu süreçte hizmet içi eğitim etkinliklerinin önemi büyüktür.

Bilgi ve Tecrübelerin Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 4. Bilgi ve Tecrübelerin Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	Sınıf öğretmenleri arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanamamaktadır.	122	12	9.8	56	45.9	28	22.9	26	21.3	0	0
12	Sınıf öğretmenleri, matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşmamaktadır.	122	8	6.5	48	39.3	21	17.2	35	28.6	10	8.1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 55.7'si öğretmenler arasında matematik öğretimi konusunda uygulama birliği sağlanamadığını düşünürken, % 21.3'ü uygulama birliğinin sağlandığını belirtmiş; yine öğretmenlerin % 45.8'i matematik dersinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşmadıklarını ifade ederken % 36.7'si ise düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Buna göre kırsal kesimdeki sınıf öğretmenleri arasında matematik alanında uygulama birliği sağlanamadığı söylenebilir.

Bunun temel nedeni, kırsal kesimdeki dezavantajların öğretmenler arasındaki yabancılaşmayı arttırması olabilir. Özellikle kırsal bölgelerin küçük ve dağınık bir yapı sergilemesi, erişimin zor olması ve alt yapı yetersizliği gibi kırsal dezavantajların bu paylaşım sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 5. Matematik Öğretimi Üzerine Yapılan Eğitim Araştırmalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4	Matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmamaktadır.	122	28	22.9	44	36.1	22	18	28	22.9	0	0
28	Kırsal eğitim ile ilgili araştırmalar çok azdır.	122	39	31.9	60	49.1	11	9	10	8.1	2	1.6

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 59'u matematik başarısızlığı konusunda bilimsel araştırma yapılmadığını düşünürken, % 22.9'u ise bilimsel araştırma yapıldığını belirtmiş; yine öğretmenlerin % 81'i kırsal eğitim ile ilgili araştırmaların çok az olduğunu düşünürken, % 9.7'sinin ise araştırmaların yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun temel nedeni, ülkemizde yapılan bilimsel araştırmaların ve özellikle matematik başarısı konusunda kente odaklanması, kırsalın ise göz ardı edilmesi olabilir. Kırsal yerleşim yerlerinin dağınıklığı, erişimin zorluğu gibi kırsal dezavantajların etkileri ile özellikle kentleşme sürecinin hızlı yaşanması bu sonucun başlıca nedenleri arasında gösterilebilir.

Müfredatla İlişkin Öğretmen Görüşleri

Müfredatın Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 6. Müfredatın Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Müfredat hazırlanırken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamaktadır.	122	50	40.9	45	36.9	19	15.5	8	6.2	0	0
13	Müfredat, kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmaktadır	122	0	0	15	12.2	23	18.8	41	33.6	43	35.2

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 77.7'si müfredatın hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığını, % 6.5'i ise öğretmen görüşlerinin dikkate alındığını; yine öğretmenlerin % 68.8'i müfredatın kırsal çevre koşullarına göre hazırlanmadığını, % 12.2'si ise kırsal çevre koşullarına göre hazırlandığını belirtmişlerdir. Buna göre; müfredat hazırlanırken kırsal kesimin çevre koşullarının ve kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

Bunun temel nedeni, müfredat geliştirme çalışmalarında kırsal kesime yönelik toplumun, bireylerin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların tam anlamıyla belirlenememesi olabilir. Hem kırsal kesim hem eğitim yapı gereği statik değildir.

Delaysıyla eğitimin gerçek ham maddesi olan müfredatın da durağan kalmasını beklemek en büyük yanlışlık olur. Müfredatın yetiştireceği bireyler, toplumun birer üyesi olarak o toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle toplumun ihtiyaçları bilindikten sonra, hedefler ona göre belirlenecek ve bireyler o ihtiyaçları giderecek biçimde yetiştirilecektir (Demirel, 1999). Tablo 6'dan da anlaşıldığı gibi kırsal eğitim gerçeğinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Müfredatın Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 7. Müfredatın Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7	Müfredat, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek niteliktedir.	122	0	0	38	31.1	26	21.3	38	31.1	20	16.3
9	Müfredatın amaçları ile velilerin beklentileri birbiriyle örtüşmemektedir.	122	25	20.4	41	33.6	22	18	26	21.3	8	6.5
34	Matematik müfredatının amaçları, çağcıl yaşamın gerisinde kalmıştır.	122	44	36	32	26.2	32	26.2	12	9.8	2	1.6

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 47.4'ü müfredatın öğrencilerin gereksinimlerine cevap vermediğini, % 31.1'i ise cevap verebildiğini; öğretmenlerin % 54'ü müfredatın amaçları ile velilerin beklentilerinin birbiriyle örtüşmediğini, % 27.8'i ise örtüştüğünü ve yine öğretmenlerin % 62.2'si matematik müfredatının amaçlarının çağcıl yaşamın gerisinde kaldığını, % 11.4'ü ise çağcıl yaşama paralel olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, matematik müfredatının amaçlarının, çağcıl yaşamın gerisinde kaldığı ve kırsal kesimdeki velilerin beklentilerine ve öğrencilerin gereksinimlerine cevap veremediği söylenebilir.

Bunun temel nedeni, matematik müfredatının amaçlarının kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap verememesi olabilir. Kırsal kesimde yerleşim, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi nedenlere bağlı olarak çok dağınık bir doku oluşturmaktadır. Dolayısıyla kırsal kesimdeki bütün yerleşim yerlerinin kendine has bir yapısı vardır. Bu yapı içerisinde farklı kültürlerin, farklı dillerin, farklı inançların, farklı değerlerin etkilediği farklı bireylerin olması doğaldır. "Bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusunun cevabı, kırsal kesimin ihtiyaçlarını karşılayabileceği ölçüde doğru olabilir. Kırsal kesimdeki toplumun ve onu oluşturan bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veremezsek, masa başında planlanmış ve kırsal kesimi göz ardı eden hedeflerimize ulaşmamız mümkün değildir.

Müfredatın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 8. Müfredatın İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16	Müfredat, kırsal kesim şartlarına göre çok yüküldür.	122	48	39.3	35	28.6	17	13.9	20	16.3	2	1.6
30	Matematik müfredatı, yerel yaşamla bağlantılı değildir.	122	23	18.8	43	35.2	24	19.6	28	22.9	4	3.2

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 67.9'u müfredatın kırsal kesim şartlarına göre yüküldü olduğunu, % 17.9'u ise yüküldü olmadığını ve yine öğretmenlerin % 54'ü matematik müfredatının yerel yaşamla bağlantılı olmadığını, % 26.1'i ise bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, müfredatın yerel yaşamla bağlantısı olmayan yapısının yanı sıra kırsal kesim şartlarına göre de çok yüküldü olduğu söylenebilir.

Bunun temel nedeni, matematik müfredatının amaçlarıyla tutarlı olan içeriğinin, kırsal kesimdeki toplumun bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap verememesinden kaynaklanıyor olabilir. Müfredat programını hazırlayan uzmanların araç-gereç konusunda kırsal şartları göz önünde bulundurarak hazırlamaları gerekmektedir. Çünkü kent okulunun imkanlarıyla kırsaldaki okulun imkanları asla bir değildir. Buna birde öğrencinin maddi imkansızlığı, veli ilgisizliği ve çevrenin olanaklarının yokluğu eklendiğinde müfredatın amaçlarının tamamına ulaşmak imkansız bir hal almaktadır.

Eğitim Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 9. Eğitim Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	Öğrencilerin dil ve şive özellikleri matematik başarısını etkilemektedir.	122	36	29.5	38	31.1	18	14.7	20	16.3	10	8.1
18	Öğrenciler, matematik dersinden edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanabilmektedir.	122	4	3.1	45	36.8	19	15.5	42	34.4	12	9.8
26	Çevresel uyarıcılar, matematiksel anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersizdir.	122	24	19.6	64	52.4	15	12.2	11	9	8	6.5
31	Haftalık matematik ders sayısı çok azdır (4 saat)	122	36	29.5	45	36.8	15	12.2	24	19.6	2	1.6

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 60.6'sı öğrencilerin dil ve şive özelliklerinin matematik başarısını etkilediğini % 24.4'ü ise etkilemediğini, öğretmenlerin % 44.2'si öğrencilerin matematik dersinden edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanamadıklarını, % 40'ı ise kullanabildiklerini, öğretmenlerin % 72'si çevresel uyarıcıların matematiksel anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersiz olduğunu, % 15.5'i ise yeterli olduğunu ve yine öğretmenlerin % 66.3'ü haftalık ders sayısının yetersiz olduğunu, % 21.2'si ise yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimdeki öğrencilerin, dil ve şive özelliklerinin matematik başarısı üzerindeki etkisinin olduğunu öğrencilerin matematik dersinden edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanamadıkları, yakın çevredeki uyarıcıların matematiksel anlatımların somutlaştırılması bakımından yetersiz ve haftalık 4 saat olan matematik ders saatinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Sınıflarda sunulan eğitim ortamları ile kırsal kesimdeki yaşam koşullarının bağdaşmadığı bir müfredat, kırsal kesimdeki öğrencilerin okul ile yakın çevresi arasında bocalamasına neden olabilir. Kırsal bölgelerdeki yaşam şeklinin hareketli olmaması ve uyarıcı eksikliğinin yaşanması, öğrencilerin düşünmesini sağlayacak bir ortam oluşmasını engellemektedir. Öğrenciler matematiği sadece ders olarak düşünmekte ve günlük hayatta matematiği nasıl kullanacağını bi-

lememektedirler (Garan, 2005). Marketin olmadığı bir yerde, çocuğun alışveriş yapmayı düşünmesini bekleyemezsiniz.

Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 10. Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20	Öğrenciler kendi ortamlarında değerlendirilmektedir	142	4	3.2	55	45	23	18.8	36	29.5	4	3.2

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 48.2'si öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirildiğini düşünürken, % 32.7'si değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimdeki öğrencilerin yaşadıkları ortam içinde değerlendirildikleri söylenebilir.

Fiziki Koşullara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okulların Fiziki Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 11. Okulların Fiziki Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3	Okul binalarının yapımında, kırsal koşullar dikkate alınmamaktadır.	122	40	32.7	45	36.8	17	13.9	18	14.7	2	1.6
19	Sınıflar; fiziki bakımından yetersizdir.	122	35	28.6	61	50.8	7	5.7	18	14.7	0	0

Tablo 11'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 69.5'i okul binalarının yapımında kırsal koşulların dikkate alınmadığını düşünürken, % 16.3'ü ise dikkate alındığını; yine öğretmenlerin % 79.4'ü sınıfların fiziki bakımından yetersiz olduğunu düşünürken, % 14.7'si ise yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimdeki okulların yapımında kırsal koşulların dikkate alınmadığı ve sınıfların fiziki bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı çevre kış şartlarının en çetin olduğu bölgelerden olaması münasebetiyle bunun temel nedeni, kırsal okul binaları yapılırken ısı yalıtım sistemi göz ardı edilmiş olabilir.

Ayrıca kalorifer sisteminin olmadığı bu okulların çoğunda ısınma sorunu daha çok sobalarla giderilmeye çalışılmaktadır. Sobaları tutuşturma ve yakma işlemi maalesef sınıf öğretmenleri ve öğrenciler tarafından yapılmaktadır. Haftalık 4 ders saati yetersiz bulan öğretmenlerimiz bu sorunlarla zaman harcamakta ve derse ayrılan zaman kısalmaktadır.

Araç-Gereçlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 12. Araç-Gereçlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12	Matematik ders kitapları, öğrenciler için caziptir.	122	10	8.1	53	43.4	25	20.5	25	20.5	9	7.3
15	Okullar, bilgisayar destekli eğitimin imkanlarından yoksundur.	122	37	30.3	14	11.4	26	21.3	26	21.3	8	6.5
25	Matematik dersinde kullanılabilecek araç-gereçler son derece sınırlıdır.	122	36	29.5	55	45	8	6.5	20	16.3	3	2.4

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 27.8’i matematik ders kitaplarının öğrenciler için cazip olmadığını düşünürken, % 51.5’i ise cazip olduğunu; öğretmenlerin % 60.6’sı okulların bilgisayar destekli eğitimin imkanlarından yoksun olduğunu düşünürken, % 27.8’i ise yoksun olmadığını ve yine % 74.5’i matematik dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin son derece sınırlı olduğunu düşünürken, % 18.7’si ise yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimdeki okulların bilgisayar destekli eğitim olanakları ile matematik dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerden yoksun olduğu söylenebilir. Bunun temel nedeni, matematik müfredatının özünü teşkil eden araç-gereçlerin çağcıl yaşamın beklentilerine cevap verememesi olabilir.

Ersoy (2002) tarafından verilen aşağıdaki bilgiler bu yorumu destekler niteliktedir. Matematik derslerinde kullanılan araç-gereçler gerek yapı gerekse işlev olarak çok sınırlıdır. İçerik olarak güncel ve yerel olmayan, görünüm olarak da çekiciliği kalmayan ders kitapları bile hala öğretmenlerin en önemli yardımcılarında biri olarak göze çarpmaktadır. Öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve bu yöntemlerin teknoloji ile bütünleşmiş araç-gereçler bakımından yeterli donanımına sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle bilişim teknolojileri ile donatılmış okullarımızda, etkili matematik öğretiminden bahsetmek yanıltıcı olabilir. Unutmamak gerekir ki teknoloji, eğitimsel amaçlarımızla doğru orantılı olduğu sürece etkilidir. Son çeyrek yüzyılda ulusal ve uluslararası bir takım projeler geliştirilmiş

olup, Türkiye'nin bu yöndeki yenilik hareketlerine katılmadığı, etkinliklerde yer almadığı, ortak çalışmalara katkısının olmadığı, ülke olarak kendi ulusal öğretim programlarında gerekli yenilikleri gerçekleştirmediği gözlemlenmektedir (Garan, 2005).

Kırsalda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, aileler çocuklarıyla ve onların eğitimleriyle ilgilenmemektedirler. Bu durum onların ihtiyacı olan araç gereç temininde kendini göstermektedir.

Öğretmen-Öğrenci-Veli Paydaşlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kırsal Kesimdeki Öğretmen Profiline Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 13. Kırsal Kesimdeki Öğretmen Profiline Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6	Sınıf öğretmenlerinin, kırsala yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri yüksektir.	122	8	6.5	26	21.3	18	14.7	48	39.3	22	18.0
22	Sınıf öğretmenleri arasında “öğrencilerin matematikten başarısız olacağı” yönünde önyargıları vardır.	122	5	4.0	21	17.2	18	14.7	60	49.1	18	14.7
27	Öğretmen rotasyonu çok fazladır	122	38	34.1	35	28.6	33	27.0	16	13.1	0	0
33	“Ücretli öğretmen” uygulaması verimli olmamaktadır.	122	87	71.3	17	13.9	6	4.9	8	6.5	4	3.2

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 57.3'ü öğretmenlerin kırsala yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük, % 27.8'i ise yüksek olduğunu; öğretmenlerin % 63.8'i öğretmenler arasında “öğrencilerin matematikten başarısız olacağı” yönünde “59.7'si öğretmen rotasyonunun çok fazla olduğunu, % 13.1'i ise olmadığını ve yine öğretmenlerin % 85.2'si ücretli öğretmen uygulamasının verimli olmadığını, % 9.7'si ise verimli olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; öğretmenlerin öğrencilerin matematik dersinden başarısız olacağı şeklinde önyargılarının olmadığı, ancak kırsal kesime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu ve öğretmen rotasyonu ile “ücretli öğretmen” uygulamasının verimi düşürdüğü söylenebilir.

Bunun temel nedeni ücretli öğretmenlik uygulamasıyla bir eğitim öğretim yılında birden fazla öğretmenin değişmesi, öğretmenlerin kırsal kesime ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık görülmesi olabilir. Pozitif bir sınıf ve öğrenme atmosferinin oluşturulmasında, öğretmenin tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır. Atamalar doğrultusunda kırsalda çalışmaya başlayacak olan öğretmen adayları, zihin olarak buna adapte olmamaktadır. Kırsaldaki yaşam şartlarının farkında bile olmayan öğretmenler, tabiri caizse “sudan çıkmış balık gibi” olmaktadır. Kırsala gelip de, soba yakmasını bilmeyen öğretmenlerle karşılaşmaktadır. Kısacası mesleklerine girişte yüksek beklentiler içinde olan öğretmenlerin, büyük bir hayal kırıklığına uğradığı söylenebilir. Ayrıca kırsal dezavantajların üstesinden gelmeye çalışan aday sınıf öğretmenlerine müstakil ve birleştirilmiş sınıflar verilmektedir. Yönetmelik gereği bu aday öğretmenlere müstakil sınıflar verilmemesi gerekir. Bu durum “Birleştirilmiş sınıf uygulaması” yapılan yerleşim yerlerinde öğretmenlerin daha da bocalamasına neden olmaktadır. İlk yıllarda, yeni başladığı meslekte hiyerarşik yapılanma süreci içinde tutunmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede kendini yabancı hissetmek ve köyde yaşamının zorlukları ile mücadele etmek gibi çözmek zorunda oldukları birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunlarla birlikte öğretmenlik görevini yürütmesi gerekmektedir. (Çınar, 2004). Öğretmenlerin kırsal kesime ilişkin algıları, böyle bir ortamı kabullenme noktasında farklılaşmaktadır. Kimilerinin kırsal yaşamı özümsemeye çalıştığı kimilerinin de “buradan en kısa zamanda nasıl kaçabilirim?” kaygısına kapıldığı söylenebilir. Kırsal kesime adapte olamayan öğretmen profili, doğal olarak öğretmen sirkülasyonunun yoğun bir şekilde yaşanmasına neden olmaktadır.

Kırsal Kesimdeki Öğrenci Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 14. Kırsal Kesimdeki Öğrenci Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görülerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14	Öğrenciler arasında, “Matematik zordur” şeklinde bir anlayış vardır.	122	44	2.0	45	36.8	13	10.6	20	16.3	0	0
24	Öğrencilerin çoğu matematiği sevmektedir.	122	13	10.6	38	31.1	17	13.9	52	42.6	2	1.6
32	Birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	122	82	67.2	25	20.4	91	9.0	4	3.2	0	0

Tablo 14’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 72.8’i öğrenciler arasında “matematik zordur” şeklinde bir anlayış olduğunu, “16.3’ü ise olmadığını; öğretmenlerin % 44.2’si öğrencilerin çoğunun matematiği sevdiğini, % 41.7’si ise sevmediğini ve yine öğretmenlerin % 87.6’sı birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğini, % 3.2’si ise etkilemediğini belirtmişlerdir. Buna göre, kırsal kesimdeki öğrencilerin matematiğin zor olduğunu düşünmelerine rağmen matematiğe olumsuz gözle bakmadıkları ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bunun temel nedeni, kırsal kesimdeki öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmeleri olabilir. Kırsal kesimin sosyal ve ekonomik kaynaklarının sınırlı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu kaynakların farklı şekillerde bezediği farklı aile çevrelerinden gelen çocuklar, ait oldukları yerel çevrenin tüm özelliklerini sınıf ortamlarına aktarmaktadır. Sosyal kaynakların sınırlı oluşuna verilebilecek güzel bir örnek, genellikle kırsal kesimde değerler ve kültür eğitiminin yerel halk tarafından verilmesi ve bu eğitimin “korku” ve “haksız eleştiri” üzerine kurgulanıyor olmasıdır. Aynı zamanda ekonomik açıdan karşılaşılan bir başka sorunda “ücretsiz aile işçisi” gözüyle bakılan bu öğrencilerin, zorunlu eğitimi tamamlamalarından sonra, “okuyup da ne olacak?” anlayışı ile okula gönderilmemeleridir. Bunların farkında olan öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri beklenemez.

Matematiksiz başarısızlığın faturasının kırsal kesimdeki öğrencilere kesilmesi, bu sonucun bir başka nedeni olabilir. Okulda tek öğretmen olmasının çağcıl yaşama uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı engellemesi, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Kırsal Kesimdeki Veli Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 15. Kırsal Kesimdeki Veli Profilinden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Madde No:	Ölçek Maddeleri	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	“Yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır” anlayışı yaygındır.	122	30	29.5	26	21.3	4	3.2	32	26.2	24	19.6
17	Veliler, öğrencilerin kullanacakları araç-gereçleri temin etmemektedir.	122	60	49.1	54	44.2	4	3.2	0	0	4	3.2
29	Veliler, okullara karşı ilgisizdir.	122	80	65.5	33	27.0	5	4.0	4	3.2	0	0

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 45.8’i halk arasında “yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır” anlayışının yaygın olmadığını, % 40.6 ise yaygın olduğunu; öğretmenlerin %

93.3'ü ise temin ettiklerini ve yine öğretmenlerin % 92.5'i velilerin okullara karşı ilgisiz olduğunu, % 32'si ise ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre; kırsal kesimdeki halk arasında, "yetersiz öğretmen kırsal kesimde çalışır" anlayışının yaygın olmadığı ve velilerin hem öğrencilere hem de okullara karşı ilgisiz kaldığı söylenebilir.

Bunun temel nedeni, ailelerin baştan salma bir anlayışla eğitimsel yükümlülüklerini üstlerinden attıklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kırsal kesimdeki ailelerin eğitim düzeyinin yetersiz olduğu bilenen bir gerçektir. Velilerin okullara karşı güven eksikliği içinde olmaları bu sonucun bir başka nedeni olarak gösterilebilir. Kırsal kesimde kız öğrencilerin okullara gönderilmemesi buna verilebilecek en güzel örnektir. Aynı zamanda kırsal kesimdeki matematik başarısını arttırmaya yönelik yapılan ücretsiz kurslar bile veliler tarafından baltalanmaktadır. Çünkü öğrenciler veliler için ev ve tarla işçisinden başka bir şey değildir. Anlaşılan şu ki, veliler okuldaki eğitim sürecine bir bütün olarak nasıl katılabilecekleri yönünde bilgiye ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Eğitim faaliyeti bir ülkenin en uzun vadeli yatırımdır. O yüzden yarını görebilmek, bugünü en iyi şekilde okumak ve anlamakla mümkündür. Burada bahsi geçen bugün olgusu, ülkelerin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve en önemlisi ekonomik şartların ülkeyi nasıl şekillendirdiği ile ilgilidir. Bu bağlamda oluşan kentsel ve kırsal bölgeler, ülkelerin bugüne dair gerçekleridir. Buradan hareketle bir ülke hiçbir yatırımını bu gerçekleri göz ardı ederek yapamaz. Bu yüzden insana olan yatırım yani eğitim de ülkelerin gerçekleriyle birlikte düşünülmeli ve eğitim sistemi her yönüyle tabandan ve onun gerçeklerinden yola çıkılarak şekillendirilmelidir. Türkiye de ciddi kırsal nüfusu ve onun kendine has özellikleriyle, yukarıda işaret edilen hususlarla örtüşen bir örnektir. Ülkedeki eğitim sistemi bütün yönleriyle kırsal gerçeklerden yabancılaşmış ve bu durumun sistemin her yerine sirayet ettiği gözlemlenmektedir.

Bir eğitimcinin mesleki gelişimi sadece lisans düzeyinde aldığı formasyonla sınırlı olmayıp, meslek hayatı boyunca aldığı eğitimler, edindiği deneyimler ve tecrübelerle sürmektedir. Hizmet öncesi matematik eğitiminin kırsal kesimdeki matematik eğitimi açısından yetersiz olması, öğretmenlerin kırsal gerçeklere hazırlıksız yakalanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kırsal kesimdeki dezavantajlarla karşılaştığında, hazırlıksızlığı hayat standartlarına da yansımaktadır. Bu eksikliğin bilinmesine rağmen, kırsal kesimdeki matematik eğitime yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılmadığı, ayrıca bu durumun ülkede yapılan bilimsel araştırmalarda göz ardı edildiği, bunun da sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi çabalarını sekteye uğrattığı görülmektedir. Mesleki yeterlilikleri ve matematik alan bilgileri açısından geliştirmeyen sınıf öğretmenlerinin, kendilerini ve toplumu tatmin etmede sorun yaşamaları kaçınılmazdır

Müfredat geliştirme çalışmaları, bilimsel araştırma süreçlerinin ruhuna uygun bir şekilde yürütülmelidir. Bu sürecin sağlam bir temele oturtulması, derinlemesine incelemenin anlamlı sonuçları ile mümkündür. Ancak bu süreçte kırsal kesim koşullarının dikkate alınmadığı ve kırsal

kesimdeki mevcut durumun iyi bir şekilde irdelenmediği görülmektedir. Örneğin program geliştirme sürecinin önemli bir bölümünü temsil eden ihtiyaç belirleme çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesinde kırsal kesim koşulları dikkate alınmamaktadır. Bu örnekten hareketle kırsal kesimde yaşayan ve kırsal kesimin önceliklerini en iyi şekilde irdeleyebilecek öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının program geliştirme süreçlerine aktif katılmalarının sağlanmıyor olması; tepeden inme, kırsaldan kopuk ve gerçeklikten uzak programların uygulanmasına neden olmaktadır. Hali hazırdaki matematik müfredatının amaçlarının ve içeriğinin kırsal kesimdeki toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap ver(e)mediği, 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 düzeyde olması ve bilişim teknolojilerinin gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından kullanılmasına imkan sağlayacak alt yapının oluşturulması, eğitimin niteliği açısından son derece önemlidir. Türkiye kırsalında yapılan okulların eğitimsel özelliklerinin yetersiz olduğu ve okuldaki eğitim materyallerinin günümüz bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu durum kırsal kesimdeki öğrencilerin rahat, konforlu ve sosyal, kültürel ve sportif olanaklara müsait okullarda eğitim görmelerini; ulusal ve uluslararası alanda akranlarıyla bilgi ve teknoloji imkanlarından eşit şekilde yararlanmalarını, böylece dünyayı tanıyıp çağa ayak uydurmalarını 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 takınmaları, bu üç paydaşın ülkede sağlam temellere oturan bir sacayağı oluşturamadığını göstermektedir. Bu paydaşların ikili kombinasyonları arasında bir güven eksikliği oluşmakta, dolayısıyla güvenin olmadığı bir yerde de arzulanan başarı oranı görülmemektedir.

Kırsal kesimde öğretmen rotasyonunun yoğun bir şekilde yaşanıyor olması, öğretmen yetersizliğine yol açmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, bu sorunu "birleştirilmiş sınıf" ve ders ücreti karşılığı görevlendirme esasına göre yapılandırılan "ücretli öğretmenlik" uygulamalarıyla çözmeye çalışmaktadır. Bu da pedagojik formasyon eğitimi almamış ve hatta üniversitelerin eğitimle uzaktan yakından ilgisi olmayan bölümlerinden mezun olmuş 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. Bu da öğretmenlerin kırsala yönelik bakış açılarında ortak bir dil geliştirdiklerini ve benzer sorunlara değindiklerini göstermektedir.

Öneriler

Kırsal kesimdeki mevcut durumun ve kırsal gerçeğinin gözardı edilmesiyle ortaya çıkan toplumsal açmazlardan kurtulmak için gerekli en temel bilgi olan matematik bilgisini günlük yaşamda kullanabilen, toplumsal problemlerin çözümünde kullanılan akıl yürütme ve problem çözme yetisini kazanmış, matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştiren bireyler yetiştirmek ve onları birer matematik okuryazarı yapmak öncelikli hedeflerimizden olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Çiftçi, Ş. (2006). Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin matematiğe ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi*, MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 7.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Ersoy, Y. (2002). *Bilişim çağı eşiğinde sınıf ve matematik öğretmenlerinin yeni işlevler ve roller edinmeleri*. İlköğretim Online, Cilt 1, Sayı 2, s. 52-61.
- Ersoy, Y. (2003). *Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler*. İlköğretim Online, Cilt 2, Sayı 1, s. 18-27.
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Köse, E. (1997). *Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümlerinde uygulanan matematik öğretim programlarının ilköğretim matematik programına uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 7.
- Yılmaz, Ş. (2011). *Yeni ilköğretim ikinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Van