

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BİRİNCİ VE SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ
İDEAL - PRATİK BOYUTTA ÖĞRETMEN
ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK
DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Özge ATABEYOĞLU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Denizli, Şubat 2003

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**BİRİNCİ VE SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ
İDEAL - PRATİK BOYUTTA ÖĞRETMEN
ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK
DEĞERLENDİRMELERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Özge ATABEYOĞLU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Denizli, Şubat 2003

TEZ SINAV SONUÇ FORMU

Bu tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Yöneticinin Ünvanı, Adı, SOYADI
Yrd.Doc. Dr. Muharrem ÖK

Jüri Üyesinin Adı, SOYADI

Yrd. Doc. Dr. Nilüfer K. Çapa
Nilüfer K. Çapa

Jüri Üyesinin Adı, SOYADI

Prof. Dr. Hayrettin Akyıldız
(Danışman) Akyıldız

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..14..03..2003 tarih ve ..6/1..2..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ferhat ERKRI
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Müdürü

Enstitü Müdürü'nün Ünvanı, Adı, SOYADI
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulguların analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

:



Öğrenci Adı Soyadı : Özge Atabeyoğlu

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Öğretme etkinliğinde merkezi rolü oynayan öğretmenin sahip olduğu nitelikler, onun mesleki yeterliğinde olduğu kadar mesleki etkinliğinde de büyük ölçüde belirleyici olacaktır. Etkili öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, her zaman eğitimcilerin dikkatini çeken ve üzerinde tartıştıkları bir konu olmuştur. Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken, öğrenme bir başka kişide oluşur. Bu bağlamda öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliği ile öğretme-öğrenme sürecinin etkililiği birbirine paralel olarak gelişim gösterir.

Bu çalışmada, aday öğretmenlerin oluşturdukları ideal öğretmen imajı ile kişisel gözlemlerine dayalı olarak oluşturdukları tipik öğretmene ilişkin imajın, onların mesleki tutumlarının oluşumunda etkili olacağı düşünülerek, psiko-sosyal özelliklerindeki farklılıkların onların söz konusu imajları oluşturulmalarında etkili olup olmadığı sorusuna cevap aranmaktadır.

Çalışmamı hazırlarken birikiminden büyük ölçüde yararlandığım, eleştirileri ve önerileri ile beni yönlendiren danışmanım Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ'a, ölçeğin uygulanmasında ve elde edilen verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY'a, desteğini her zaman hissettiğim Cengiz'e teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

Bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Öğretmen yeterliği, anlam olarak büyük bir öneme sahiptir. Pratik yaşamda öğretmen yeterliği, öğrenci başarısına, okul çevresindeki oynadığı role veya aile beklentilerinin karşılanmasına dayanır. Bu çalışma, öğrenci algılarına göre ideal ve pratik düzeylerdeki öğretmen yeterli ile ilgilidir. Veri toplama aracı olarak “öğretmen algı ölçeği” kullanılmıştır. Akyıldız (1996) tarafından geliştirilen ölçek öğretmen yeterliğinin beş boyutunu içermektedir. Fiziksel, sosyal, duygusal, entellektüel ve öğretmenden beklenen öğretimsel özellikler.

Örneklem grubu, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarına katılan 199 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın temel sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen yeterlik beklentileri, öğretmen özelliğinin pratik algısından daha yüksektir. ($p<.05$). Diğer sonuç ise öğretmen özelliği algıları katılımcıların birkaç özelliği dışındaki psiko-sosyal özelliklerinden etkilenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yeterliği, öğretmen algısı.

Özge ATABEYOĞLU

ABSTRACT

This research is a survey study. Teacher efficiency has a great sense of meaning. Efficiency of teacher in a pratic life depend on student achievement, playing his-her role in school district or supply of parent expectancy at level of ideal and pratic. As data tool “Teacher Perception Scale” is used. Developed by Akyıldız (1996) scale is consisted of five dimension of teacher efficiency: Physical, social, emotional, intellectuel and instructional features that expected to a teacher.

Sample group is 199 prospective teachers that attended to science teacher and primary teacher programs. Main results is taht research participants teacher efficiency expectation is higher than perception of teacher quality is not affected by participants psycho-social features except a few features.

Keyword: teacher efficiency, perception of teacher.

Özge ATABEYOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLOLAR DİZİNİ.....	vi
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM / PROBLEM DURUMU	
1.1.Problem Durumu.....	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	19
1.3.Araştırmanın Önemi.....	19
1.4.Sayıtlılar.....	20
1.5.Sınırlılıklar.....	20
1.6.Tanımlar.....	21
İKİNCİ BÖLÜM / YÖNTEM	
2.1.Araştırma Modeli.....	22
2.2.Evren ve Örneklem.....	22
2.3.Veri Toplama Araçları.....	23
2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi.....	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM / BULGULAR VE YORUM	
3.1.Örneklemi Tanıtıcı Bilgiler.....	25
3.2.Araştırmada Cevap Aranılan Sorulara İlişkin Bulgular.....	30
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	37
KAYNAKÇA.....	38
EKLER.....	41
ÖZGEÇMİŞ.....	43

TABLOLAR DİZİNİ

- Tablo 3.1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı
- Tablo 3.2: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılım
- Tablo 3.3: Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı
- Tablo 3.4: Katılımcıların Yaşamlarında En Uzun süre Buldukları Yere Göre Dağılımı
- Tablo 3.5: Katılımcıların Ailelerinin Sosyal -Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı
- Tablo 3.6: Katılımcıların Kendilerine Yönelik Akademik Algılarına Göre Dağılımı
- Tablo 3.7: Katılımcıların Kendilerine Yönelik Sosyal Algılarına Göre Dağılımı
- Tablo 3.8: Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılarına Göre Dağılımı
- Tablo 3.9: Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Göre Dağılımı
- Tablo 3.10: Katılımcıların Kendilerinin ve Ana-Babalarının Siyasal Tercihlerine Göre Dağılımı
- Tablo 3.11: Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri
- Tablo 3.12: Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri
- Tablo 3.13: 1. ve 4. sınıftaki Katılımcıların Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri
- Tablo 3.14: 1. ve 4. sınıftaki Katılımcıların Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri
- Tablo 3.15: Katılımcıların Ana-Babalarının Siyasal Tercihlerine Göre Pratik Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 3.16: Katılımcıların Ana-Babalarının Siyasal Tercihlerine Göre Pratik Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 3.17: Katılımcıların Kendi Siyasal Eğilimlerine Göre Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 3.18: Katılımcıların Kendi Siyasal Eğilimlerine Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 3.19: Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılamalarına Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

Tablo 3.20: Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılamalarına Göre Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

Tablo 3.21: Katılımcıların Öğretmenliğe Yönelik Tutumlarına Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

Tablo 3.22: Katılımcıların Öğretmenliğe Yönelik Tutumlarına Göre Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

GİRİŞ

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, sistemin üç öğesi öğrenci, öğretmen ve eğitim programlardır (Sünbül vd. 2001). Eğitim sisteminin başarısı büyük oranda sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kavcar, 1999). 11. Milli Eğitim şurasında öğretmenlik mesleğinin iyileştirilme çalışmaları değerlendirilmiş ve eğitim uygulayıcılarına önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenin bir profesyonel olarak yeterlik kazanması akademik hazırlığına, stajyerlik uygulamalarına ve meslek içinde elde ettiği dönütleri sahip olduğu literatür bilgisiyle değerlendirilmesine bağlı olacaktır. Yeterliğin başlangıç koşulu ise öğretmen adaylarının istenilir özellikleri başlangıçta karşılaşma düzeyine ve öğretmenliğe yönelik istekliliklerine bağlı olacaktır (Oral, 2000). Oysa üniversite seçme sistemindeki yapı bu ölçütleri karşılayacak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine yerleştirilmesine olanak tanımamaktadır.

Özellikle formal eğitimin bireyi değişen topluma ve değişen koşullara hazırlama görevi yüklenmesi eğitim sisteminin bu değişimlere paralel olarak kendini yenilemesini gerektirir. Goodlad (1984), öğretmen eğitimine yeni bir yöntem ve yapı kazandırmadıkça okulların iyileşemeyeceğine dikkat çeker. Aday öğretmenlerin çoğunlukla ders anlatımına dayalı öğrenmeleri, öğretmenlik için başlangıç yeterliliklerine sahip olmadan geleneksel yaklaşımlarla eğitimlerini sürdürmeleri onların kendi hataları değil, öğretmen yetiştirme sisteminin yanlışlığıdır. Oysa öğretmen eğitimi tıp eğitimi gibi öğrenilen teorik bilginin pratik uygulamasını, sahip olunan teorik anlayışın çalışıp çalıřmadığıнын test edilmesini gerektirir. Nasıl ki doktor bilgilerini hastanın özđün durumuna uygulayarak izleyeceği yöntemle ilişkin karar veriyorsa, öğretmen de sahip olduğu bilgileri sınıfa uygulayacak olan bir meslek elemanıdır. Öğretmenin bilgi birikimini sınıfa uygulaması onun sınıf ortamında var olan durumu yorumlamasına bağlı olacaktır. Bu nedenle birey olarak öğretmeni diğer meslektaşlarıyla olan benzerlikleri değil, ayırt edici özellikleri karakterize eder. Aksi halde, öğretmenlik teknik bir iř haline getirilir ki, bu anlayış eğitim sürecinin özüne aykırı düşer.

Eğitim s¼recinde çıktılar eğitim sisteminin yapısal ¼zelliklerinden çok s¼recin niteliğinin ¼r¼n¼d¼r. Anılan s¼rete ¼đretmen var olan elemanlardan (¼đrenci niteliği, izlenecek olan ¼đretim programının niteliği, uygulanan ¼đretim y¼ntemi, okul çevresinin niteliği vb.) sadece bir tanesidir. Bu nedenle ¼đretmenlik bir açıdan da yaratıcılığın zorunlu olduğu bir sanat olarak ta g¼r¼lm¼şt¼r (Biehler, 1986).

Eğitim sistemi genel toplumsal sistemin bir alt ¼đesi olarak g¼r¼l¼rse, sistemin çalışması sistemle ilgili alt sistemlerin çalışmasının bir ¼r¼n¼ olarak g¼r¼lecektir. Tarihsel s¼re boyunca eğitim uygulamalarının değişmesi, aynı toplum içerisinde yer alan alt k¼lt¼rlere hitap eden eğitim uygulamaları arasında ¼nemli farkların var olması merkezi kararların dışında sistemin kendi dinamiklerine sahip olduğunu g¼stermektedir. Diğer yandan toplumsal niteliğin y¼ksekliđinin eğitimsel niteliğin de y¼ksekliđine yol açtığı gerçeğinden yola çıkarak eğitim sistemini etkileyen ¼đelerin iyileştirilmesini ¼n koşul haline getirir. Niteliği d¼ř¼k eğitim sisteminin bireysel boyuttaki zararları yanında, demokratik ekonomik yapıya vereceği telafi edilemez nitelikteki zararları da hatırlanmalıdır. Bu açıdan formal eğitim sisteminin ¼nemli bir ¼đesi olan ¼đretmenin gerekli donatılara ve uygulama yeterliğine sahip olmasının ¼nemi anlaşılabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM / PROBLEM DURUMU

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi tartışılmakta, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Geçmişten günümüze, eğitim alanıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilenen birçok akademisyen tarafından, eğitim kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Günlük dilde eğitim sözcüğünün kullanım alanları ve taşıdığı anlamlar bir kenara bırakılacak olursa, eğitim kavramına ilişkin yapılan birçok tanımın ortak yönü, bu tanımların, davranış değiştirme-davranış oluşturma amaçlı etkinlikleri kapsamıdır. Wallon (1951), bu tanımları, birbiriyle çelişen iki görüş ya da yaklaşıma göre özetlemiştir. Bu iki görüşten biri sosyolojik görüş olarak, diğeri ise psikolojik görüş olarak nitelenmektedir. Sosyolojik görüşe göre, eğitim, yetişkinlerce gençler ve çocuklar üzerinde uygulanması gereken bir eylemdir. Bu eylem, geçmişin ve ataların kalıtını yeni nesle aktarmayı; onlara, yaşamayı sürdürecekleri topluma daha iyi uyabilmeleri için fikirler ve gelenekler vermeyi amaçlar (Ergun, 1987). Nitekim Durkheim (1911) eğitimi, yetişkin neslin, henüz sosyal hayat için yeteri kadar olgunlaşmamış olan, genç nesiller üzerinde uyguladığı eylemler olarak tanımlamıştır (Mialaret, 2001). Psikolojik görüşte ise, eğitim kavramı daha bireysel bir biçimde ele alınır. Bu görüşe göre eğitim, her bireydeki yetenekleri, en yüksek derecede geliştirmelidir ve bu geliştirme, bireyin gelecekteki başarılarını sağlamalıdır (Ergun, 1987).

Bireyin biçimlenmesinde, her bakımdan topluma ve toplumsal olgulara öncelik vermesinden dolayı sosyolojik olarak nitelenen görüşe göre, bireyin zekâsını da, algısını da, ahlâksal duyarlılığını da toplum biçimlendirir. Bir anlamda psikolojik görüş, sosyolojik görüş ve onun eğitim anlayışına bir tepki olarak, son birkaç yüzyıla yayılan bir süre içinde ortaya çıkmıştır. Psikolojik görüşün eğitim anlayışına “yeni eğitim” adı da verilmiştir. Bu yeniliğin kaynağı on altıncı yüzyıla kadar iner ve bu devir de Batı’da burjuvazinin ekonomi bakımından zaten güçlü olduğu bir devirdir. Bu devir entellektüel kültür bakımından da bir güce ihtiyaç duymuştur. Bu yüzden,

geleneksel eğitime karşı yani sosyolojik görüşün eğitim anlayışına karşı bireyden hareket eden, bireye öncelik veren eğitim gelişmeye başlamıştır (Ergun, 1987).

Günümüzde eğitim, artık, bireyin bütün yönleriyle gelişimini esas almaktır. Eskinin sadece zihinsel eğitim-öğretim anlayışı değişmiş; çocuğu her yönüyle akılcı, mantıklı bir insan olarak yetiştirme anlayışı yerini, onu dengeli bir kişiliğe sahip, doğuştan getirdiği potansiyel gücü geliştirmiş, yaratıcılığı yüksek, karşılaştığı yeni durumlara uyum gösterebilen, bilgiyi transfer edebilen, içinde bulunduğu ortamı değiştirme gücüne sahip bir birey olarak yetiştirme anlayışına bırakmıştır (Mialaret, 2001).

Eğitimin bir bilim dalı olarak gelişmesi kolay ve çabuk olmamıştır. Daha çok Avrupa ve Amerika Birleşik Devletlerindeki çalışmalar eğitimin bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasını sağlamış, birçok düşünür ve bilim adamının katkısıyla eğitim bir bilim dalı olarak gelişmiş, sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki ilerlemeler eğitimin bağımsız bir araştırma alanı olarak gelişmesini hızlandırmıştır. Bir bilim dalı olarak eğitim bilimi, belli amaçlara göre insanların davranışlarının plânlı olarak değiştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışır. Öğretilen bilgilerin seçilmesinde eğitim alanı hemen hemen bütün bilim dalları ile ilişki içerisindedir. Günümüz dünyasında insanların karşılaştığı sorunlar çok boyutludur. Bu sorunlara çeşitli açılardan bakabilecek insan yetiştirebilmek gereği, eğitimin disiplinler arası bir alan olmasını zorunlu kılmaktadır (Fidan ve Erden, 1991).

Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinden geçen insanın kişiliğinin farklılaşması beklenir. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşecektir (Erden ve Fidan, 1991). Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlâk ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Alt kültürün ve diğer değişkenlerin birey üzerindeki biçimlendirici rolü ve baskısı bir yana bırakılacak olursa, formal eğitim sürecine giren kişilerde oluşturulması amaçlanan değişimin belli bir yönü vardır. Bireyin bu amaçtan haberdar olması ve değişime istekli kılınması, eğitim sürecini daha etkili ve kalıcı hale getirecektir. Bu anlamda Ertürk (1972) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı

olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak ifade etmektedir (Demirel, 1996).

Eğitimden bahsetmek, her Őeyden önce bir sosyal kurumu, bir sistemi çağrıştırır. Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemişler ve onu kontrol altına almışlardır. Bu suretle eğitim bir hizmet olarak kamulaşmıştır (Fidan ve Erden, 1991). Eğitim toplumun yapısında var olan ve işlevsel olan değerleri yeni kuşaklara aktarma görevini de üstlenmiş bir kurum olarak, her toplumda o toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal özelliklerine göre biçimlenir (Toprakçı, 2002).

Eğitim sürecinde oluşturulması plânlanan davranış değişiklikleri “öğrenme” olarak tanımlanır. Hilgard (1962) öğrenmeyi, organizmanın deneyimlerine dayalı olarak gösterdiği, davranışlarda az çok kalıcı nitelikte bir değişme olarak açıklamıştır. Eğitim sürecinde gerçekteştirilmesi amaçlanan öğrenme, gelişigüzel değil, yönlendirilmiş bir öğrenmedir. Bununla birlikte, öğrenme bireysel bir etkinliktir ve bu etkinliğin bireysel değişkenlerin (öğrenenin yaşı, cinsiyeti, yeteneği, geçmiş yaşantıları, beklenti düzeyi v.b.), konu değişkenlerinin (öğrenme konusunun kolay ya da edimsel oluşu), yöntem değişkenleri (bütün ya da parça olarak öğrenilmesi, tüm dengelim ya da tümevarım yoluyla öğrenilmesi v.b.), ve çevre değişkenlerinin (öğretmen niteliği, öğrenme çevresindeki uyarıcıların niteliği v.b.) ortak etkileşimlerinin ürünü olduğunu vurgulamak gerekir. Öğrenme bireysel bir etkinlik olduğu için, bireysel değişkenlerin diğer değişkenlere göre sonuç üzerinde önemli baskısı vardır. Konu, yöntem ve çevre değişkenleri bireysel özelliklere göre fonksiyon gösterir (Akyıldız, 1994).

Öğretme süreci ise Demirel (1996) tarafından, “öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama içi” olarak, Bilen (1992) tarafından “öğrenilmesi plânlanan etkinliklerin gerçekteştirilmesi içi” olarak, Fidan ve Erden (1991) tarafından ise, en geniş anlamıyla “bilinçli ve amaçlı, öğrenmeyi sağlama etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır. Bütün bu tanımlardan yola çıkarak, öğretimin, okullarda plânlı ve programlı bir biçimde, eğitim sisteminde öngörülen davranış değişikliklerinin oluşturulması süreci olduğu söylenebilir. Öğretme etkinliğinde amaç, eğitim sürecindeki bireylerde öğrenme etkinliğinin gerçekteşmesini sağlamak,

ve öğrenme sürecinde bireylere rehberlik ederek sürece bir yön vermektir. Bilen (1992); öğretme ve öğrenmenin birbirine yakın ve karşılıklı ilişkiler içerisinde davranış değişmesini sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsadığını belirtmektedir.

Bu noktada okulda, dar anlamda ise sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin bireyler üzerinde ne derece etkili olduğu ya da olabileceği sorusu akla gelebilir. Yaygın olan inanışın, aksine, çocuk okula başladığında boş bir kalıp değildir, belirli sosyal becerileri, davranış kalıbını ve dünya görüşünü de beraberinde formal eğitim örgütüne getirmektedir. Farklı sosyal çevrelerde sosyalleşmiş olarak okula gelen çocuklar, hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle ilişkileri yoluyla formal eğitim sürecini etkilemektedirler. İlk eğitimciler anne-baba ve diğer aile üyeleridir. Çocuk diğer insanlarla ilişki kurmak ve bu ilişkileri sürdürürebilmek için gerekli davranış biçimlerini aileden öğrenmektedir. Bu nedenle eğitim farklılaşarak aileden ayrılmasına rağmen, aile bireyin eğitiminde ilk ve en önemli sosyal kurum olma niteliğini korumaktadır (Eserpek, 1978).

Belirtildiği gibi çocuklarda sözü edilen sosyalleşmenin bir diğer anlatımla toplumsallaşma sürecinin başladığı yer ailedir. Yalın bir anlatımla toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların içinde buldukları grubun öteki üyelerinin değerleri, davranışları ve inançlarından etkilenecek kendilerine özgü değer, davranış ve inançlarını oluşturdukları süreçtir. Süreç, gerçekte doğumdan hemen sonra başlayarak bir insanın yaşamı boyunca sürer. Bununla birlikte, sürecin etkileyerek biçimlendirdiği davranışların çoğu, özellikle ilk çocukluk döneminde çocuğun davranışlarında belirgin hale gelir. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi, disipline gereksinim duyma derecesi, disiplinin türü ve çocukların buna tepkisi, hepsi toplumsallaşma sürecinin ilk yıllarında biçimlenir. Baumrid (1980), ailenin, küçük çocuklar için toplumsal olarak yararlı ve kişisel olarak doyurucu tutumlar ve eylemler biçiminde kendini gösterebilen davranış özelliklerini önemli yollardan sınırladığını ya da genişlettiğini belirtmektedir (Gander ve Gardiner, 2001).

Toplumsallaşma süreci, bireyin kişilik gelişimine paralel olarak gelişen bir süreçtir. Erikson, kuramında bireyin kişilik gelişiminde doğumdan ölüme kadar, her birine özel bir psikolojik bir çatışmanın eşlik ettiğini sekiz evrelik bir sıralama örneklemektedir. Benlik gelişimi de belirli zaman dilimleri içinde aşamalı bir gelişim içinde biçimlenir (Akman ve Erden, 1997). Yedi ile on bir yaşlar arasını kapsayan

dönem, okula başlayan çocuk için yeni bir şeyler üretmek, yaptığı işlerde başarılı olma isteğinin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde çocuklar, çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu çatışmasını yaşarlar. Erikson, çocukların “ben başarılıyım” duygusunu yaşamalarında ana baba tutumlarının yanı sıra, okul ortamına da sorumluluk yüklemektedir (Akman ve Erden, 1997).

Çocuklar okula başladıklarında, öğretmenlerin ve yaşitlarının etkisi artarken, ailenin etkisi azalmaya başlar. Çocuklar daha bağımsız olurlar. Ancak okul yıllarının başında çocuklar ana babalarından duygusal bağımsızlıklarını değil, fiziksel bağımsızlıklarını kazanırlar. Kestenberg (1970), eğer ana babalar çocuklarının daha fazla özerklik isteklerine uyum sağlayabilirlerse, okul yıllarının daha zevkli ve doyumlu hale getirilebileceğine işaret etmektedir. Bu sırada, oyun oynama, okuma, televizyon seyretme, konuşma ve yemek yemeyi de içeren oyun etkinliklerinin büyük bölümü hala evde yer aldığı için ana baba etkisi zaten hala güçlüdür. Ana babalarda ve öğretmenlerle karşılıklı anlayışa dayalı ilişkilerin kurulması çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarına yardım eder. Yaşıtlar tarafından kabul edilmede de ana baba üslupları önemlidir. Dion ve Berscheid (1974), en çok sevilen, en popüler çocukların kabul edici ve demokratik bir aile ortamında büyüyen çocuklar olduklarını belirtmektedirler. İlginç bir biçimde, yaşitları tarafından fiziksel olarak da en çekici bulunan çocuklar bu çocuklardır (Gander ve Gardiner, 2001).

Okula başlayan çocuk için, ev, mahalle, kardeşler ve oyun arkadaşları arasında süregelen toplumsallaşma süreci yeni bir ortama taşınır. Okul döneminin başlamasıyla birlikte, çocuklar oldukça önemli bir zaman dilimini değişik etkinlikler ve uğraşlarla geçirecekleri, kendi kuralları ve sınırlamaları olan yeni bir çevreyle tanışırlar. Peki, okul ne tür bir yerdir? Hetherington ve Morris (1978), okulu şöyle betimlemektedir: “Öğretmen adı verilen kişinin size ne yapacağınızı söylediği, onu uygun biçimde yaptığınızda sizi ödüllendireceği, yapmadığınızda azarladığı, öğrenmek ve uymak zorunda olduğunuz kuralların ve düzenlemelerin bulunduğu, her biri sizin kadar ilgi bekleyen 20-35 arasında başka çocuğun sizinle birlikte oturduğu, değerlendirildiğiniz, sınavdan geçirildiğiniz ve zorlandığınız bir yer... Öğrendiğiniz, büyüdüğünüz yada başarısızlığa uğradığınız bir yer...”(Gander ve Gardiner, 2001).

Okul ortamı içinde çocuk; kişisel bağımsızlık kazanmanın, yaşitlarla geçinmeyi öğrenmenin ve uygun eril ya da dişil toplumsal rolü öğrenmenin

başarılmasına doğru birçok ilerleme kaydedecektir. Ayrıca çocuklar için çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu üzerinde yoğunlaşan psiko-sosyal çatışmanın bir sonuca bağlanması öğretmen-öğrenci etkileşiminden büyük ölçüde etkilenecektir (Gander ve Gardiner, 2001).

Daha öncede sözü edildiği gibi, çocuklar okula başladıklarında ana babalarından fiziksel olarak bağımsızlaşmışlardır ancak duygusal olarak onlara bağılılıkları dolayısıyla ana-baba etkisi yoğun bir biçimde sürmektedir. Böylece toplumsallaşma sürecine farklı alt kültürlerde girmiş; farklı özgeçmişlere, yeteneklere ve ekonomik koşullara sahip çocuklar, aynı okulda ve dar anlamda aynı derslikte toplanırlar. Sahip oldukları bütün bu özellikler bundan sonra çocukların birçok alandaki beceri ve davranışları kazanımlarında etkili olacaktır. Yapılan birçok araştırma, çocukların aileleriyle olan ilişkilerinin okul başarılarını etkilediğini göstermektedir.

Connell ve Welborn (1991) toplumsal ortam, çocuk kimliği ve çocuğun bilişsel, davranışsal ve duygusal durumu arasında ilişkiler olduğunu belirtmektedirler. Ev ve okulu içeren toplumsal ortam, çocukta kendisiyle ilgili beklentiler oluşturmaları ve sonuca ilişkin açık, yeterli ve nitelikli bilgi sağlaması yollarıyla çocuğun kişisel yeterlik duygusu (Okulda başarılı olabileceğini ve bunun yollarını bilmesi) geliştirmesine yol açmakta, bu duygu da okul başarısını etkilemektedir. Çocuğa verilen destek ise, çocuğun kendi kendini düzenleyerek kendi kendine yetme duygusu geliştirmesi yoluyla okuldaki ders içi ve dışı faaliyetlerini etkilemektedir. Brown ve arkadaşlarının (1933) ABD'nin sıradan okullarında kararların onlarla birlikte alınmasının çocukların okul başarısı ve kendine güveni üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Chen ve Stevenson'ın (1995) çocukların matematik başarıları ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında, çocuklarından yüksek beklentileri olan ve başarıya ulaşmak için çabanın önemine inanan ana babaların çocuklarının daha başarılı oldukları görülmüştür (Hortaçsu, 2003).

ABD'de başlangıçta Coleman ve diğerleri (1966) ile Jencks ve diğerlerinin (1972) araştırmaları, çocuğun öğrenmesinde, çocuğun gelişmesinde okulun ikinci derecede (minör) küçük bir rolü olduğunu, asıl etkinin sosyal sınıf ve aile özgeçmişinden geldiğini bulmuşlardır. Etkili okul araştırmalarına göre öğrenciler

okula, farklı özgeçmişle (intakes) gelirler; araştırmalara göre de olumlu nitelikte ya da yüksek özgeçmişle gelenler, düşük nitelikte ya da özgeçmişle gelenlere göre okuldan daha çok yararlanmaktadır. Burada göze çarpan en önemli nokta, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve onların okula farklı özgeçmişlerle (farklı düzeylerde öğrenme yaşantıları) gelmiş olduklarıdır. Cuttance'ın son Scottish araştırması verilerine göre öğrenci başarısı farklılıklarının %8 kadarı okulla ilgili faktörlerle açıklanabilmektedir. Mortimore ve diğerleri (1988), okul başarısında öğrencinin ailesinin kültürel özgeçmişinin önemini vurgulamıştır. Burada unutulmaması gereken bir ayrıntı, bazı istisnaların da söz konusu olabileceğidir. Dezavantajlı özgeçmişle sahip bazı öğrenciler dezavantajlı olmalarına rağmen iyi performans gösterebilirler; olumsuz koşullar onların motivasyonlarını arttırabilir. Aitken ve Loungfold (1986); Gray ve diğerleri (1986) okulların farklı yetenekteki öğrencilere farklı etkilerinin olabileceğini tespit etmişlerdir. Reynolds (1993), yüksek SED'den gelen öğrencilerin düşük SED'den gelenlere göre daha fazla etkilendiklerini, benzer şekilde yüksek yetenekli öğrencilerin de düşüklere göre okullarından daha fazla etkilendiklerini belirtmektedir (Balcı, 2001) .

Kuşkusuz etkili öğretim çok determinanlı bir olgudur. Öğretimde etkililiği, öğretmen özellikleri, öğrenme konusu, öğrenci niteliği, uygulanan yöntem, kullanılan materyal vb. değişkenler belirler (Akyıldız, 1996). Thomas (1981) etkili öğretimdeki etkenlerden bazılarını, çocuğun okula getirdikleri, öğrenme etkinliklerine ayrılan zaman, öğrenme problemlerini teşhis, etkili öğrenme stratejileri (düzeltme, pekiştirme vb.) ve velilerin okulu ve çocukların öğrenme etkinliklerini desteklemeleri vb. olarak belirtmektedir. Ancak etkili öğretimde sınıf içerisindeki öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi öğretme etkinliği ve öğrenmede merkezi rolü oynamaktadır. Clark ve diğerlerinin (1984) araştırma bulgularına göre okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir. Sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkânlar etkili öğretimin gerçekleştirilmesinde ikinci dereceden etkenlerdir (Balcı, 1991). Teknolojik yeniliklere karşın, eğitim çıktısı olarak öğrencilerde gözlenecek davranışsal değişimler, eğitim ortamının vazgeçilmez ögesi olan öğretmenin sahip olduğu niteliklerce etkilenecektir. Diğer bir anlatımla, eğitim politikalarına, eğitim felsefelerine, eğitim programlarına vb. diğer determinantlara rağmen sınıf içi

etkileşimin ana kaynaklarından biri “öğretmen” dir. Okulun çocuğun gelişiminde etkisinin az olması, öğretmenin sınıf içi etkileşimdeki ve öğretme etkinliklerinin planlanıp yürütülmesindeki rolünün önemine gölge düşürmez. İnsan davranışlarının tümüne yakınının öğrenmelerin ürünü olduğu hatırlanırsa, davranış biçimlendirici olarak öğretmenlerin sosyal, ekonomik, sanatsal, politik, vb. insanın oluşumundaki önemi kendiliğinden ortaya çıkar (Akyıldız, 1991).

“Etkili öğretmen hangi özellikleri taşımalıdır?” sorusuna verilecek cevaba bir kesinlik kazandırılmaması, bu konuda akademisyenler arasında bir görüş birliği olmadığı gibi, öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerin, öğretmen niteliklerine yönelik beklentileri arasında da bir tutarlık olmamasından kaynaklanır. Akyıldız(1996)’ın aktarımına göre, David Ausubel (1969) iyi bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Zihinsel yeterlik
2. Alan bilgisi
3. Akademik hazırlık
4. Gelişim ve öğretim bilgisi
5. İstenilir kişisel özellikler

Diğer şeyler eşit olmak koşuluyla sıcak yaklaşımli ve zihinsel olarak yeterli öğretmenler, öğrencilerine yakın, zihinsel olarak uyarıcı ve “ayna benlik” olarak kabul edilebilir bulunmuştur. Zekâ düzeyleri, popülasyonun %75’inden daha yüksek olan öğretmenlerin, zekâ düzeyleriyle öğretimlerinin etkililiği arasında oldukça yüksek korelasyonel ilişki saptanmıştır. Ancak bu ilişki süreklilik göstermemektedir. Bununla birlikte açıklayıcılığıyla anlaşılabilirliğinin doğrudan doğruya öğretmenin genel zihinsel düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Akyıldız, 1991).

Buluş’un (2000) değerlendirmesine göre, etkili öğretmen özelliklerini konu alan araştırmalar incelendiğinde öğretme becerisi, öğrencilere açık olma (Entwistle ve Tait,1990), açık-net sunum, öğrenci davranışını yönetme (Swartz, White ve Stuck, 1990), entellektüel heyecan, pozitif kişiler arası ilişki (Lowman ve Mathie, 1993), ilgi, sistematik ve teşvik edici olma (Brown ve Atkins, 1993), anlaşılabilir açıklamalarda bulunma, geribildirim (dönüt) verme, bağımsız düşünmeyi teşvik etme, organize olma, öğrencinin ilgisini teşvik etme, öğrenci ihtiyaçlarına empatik

yaklaşım ve açık amaçlar belirleme (Ramsden, 1991), (Patrick ve Smart, 1998) gibi niteliklerin vurgulandığı görülür.

Sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci etkileşim ve iletişimi, öğretmenin ve öğrencinin sahip olduğu bireysel özellikler tarafından etkilenecektir. J.W. Getzels ve P.W. Jackson, öğretmen kişiliği ve öğretmen etkililiği arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptayamamışlardır (Akyıldız, 1996). Ancak, Hamachech (1972), zekâ, eğitim düzeyi, konuya ilişkin yeterlilik düzeyi ve benzeri özellikler bakımından eşit olan öğretmenler arasında, öğretme ve öğrencilerini güdüleme açısından önemli farklılıklar bulunduğunu belirtmektedir. Gözlenen bu farklılıklar öğretmen kişiliğinin öğrenenler üzerindeki etkisinin sonucudur. Öğrencilerin, öğretmen kişiliğinde görmek istedikleri ilk dört özellik sıcaklık, sabırlılık, hoşgörülük ve öğrencilerle ilgilenme olarak sıralanmıştır. Bany (1975), öğretmenin bireyselliğine dikkati çekmekte, bireyi anlamadan öğretme çabasının başarılı olamayacağını belirtmektedir. Sıcak yaklaşımlı öğretmenlerin öğrencileri bilimsel konulara yönelimli ve daha yaratıcı bulunmuştur (Akyıldız, 1991).

Akyıldız (1993), açık, kendine güvenli, kendisiyle barışık öğretmenlerin değişik görüşleri kabul edici, toleranslı, öğrencilerden gelen katılımları ve etkileşimleri teşvik edici olmalarına karşın, kaygılı ve güvensiz öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerine yönelik duygularından korktuklarını ifade etmektedir.

Etkili öğretimde rol oynayan bir diğer önemli etken de öğretmen yeterliği (teacher efficiency) algısıdır. Ashton ve diğerlerinin (1983), Denham ve Michael (1981) ve Prawat ve Jarwis (1981)'in yaptığı araştırmalar öğretmen yeterliği algısının öğrencinin başarısında artışa yol açtığı, sırası ile de başarılı öğrencilerin öğretmen yeterliği algısını geliştirdiğini göstermiştir. Dembo ve Gibson (1985) öğretmen yeterlik algısını, Bandura'nın "benlik yeterliği" kavramı ile açıklamıştır. Bandura'ya göre bireyler yaşam deneyleri sonucu eylem-ürün ilişkisi için genellenmiş beklentiler geliştirirler. Dahası bireyler kendi yetenekleri ile ilgili daha spesifik bir inanç yani benlik yeterliği (self efficiency) algısı geliştirirler. Bireyin davranışı bu iki beklenti türü tarafından kararlaştırılır. Birinci tür beklenti bireyin belli eylemlerinin arzulan davranışlara-ürünlere yol açmasıdır. Benlik yeterliği ise arzulan ürün için bireyin yeterli beceriye sahip olduğuna inanmasıdır. Öğretmenin kişisel öğretiminde yeterlik algısı, öğretimde yeterliği ile kişisel yeterliğinin

birleşmesi sonucu oluşur. Düşük yeterlik algısı içerisindeki öğretmenler öğrencilerini öğrenmeye güdüleyememektedirler. Yine Gibson ve Dembo'nun (1984) araştırması bulgularına göre, yüksek yeterlik algısı olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahipler, beklentileri açık, akademik öğretime konsantre olmakta, öğrencilerin öğretim davranışlarında yoğunlaşmaktadırlar. Özellikle kişisel öğretim yeterliği bulunanların sınıfında güvenlikçi, destekçi bir hava yaratılmakta, öğrenci girişimciliği teşvik görmekte, bireysel ihtiyaçlara eğilinmekte, sınıf kontrolüne daha az zaman ayrılmaktadır (Balcı, 1991).

Haris (1998), etkili öğretim üzerine yaptığı bir değerlendirme çalışmasında etkili öğretim çalışmalarının, birbiriyle ilişkili olmakla birlikte üç farklı biçimde yapıldığını belirtmektedir:

- Öğretme davranışları ve öğretme yetenekleri,
- Öğretim modelleri bilgisi ve farklı öğretim yaklaşımlarını kullanması,
- Yaratıcı aktiviteleri kullanabilme.

Aynı çalışmada öğretmenin öğretme davranışları ve becerileri ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine öğretmenlerin karakteristik özellikleri ile öğrenci başarısı arasında da yüksek ilişki belirlenmiştir. Süreç (belirli öğretim davranışları), ürün (öğrenci başarısı) tipi bu çalışmaların, alandaki çalışmalarının büyük bölümünü oluşturduğu dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğinin istenilir kişilik özellikleri gerektirdiği ve bazı davranış eğilimlerinin kazanılmış olması gerektiği ortaya çıkar.

“Öğretmenin hangi öğretim davranışları ?” sorusuna verilecek cevap, öğrenci özelliklerine ve öğrenilecek konuya göre değişmektedir. William Glasser (1992)'e göre nitelikli okul öğretmenlerinin göstermesi gereken temel öğretim davranışları:

- Gösterme,
- Açıklama,
- Bireysel değerlendirme,
- Geliştirme,
- Sürdürme (değerlendirme-geliştirmeyi sürekli kılma)

Glasser, öğretmenin öğretim davranışlarının öğrenci başarısına dönüşebilmesi için öğrencilerin öğrenilecek konuyu tanımasını ve ondan hoşlanmasını önkoşul

olarak işaret eder. Çünkü ne kadar hoşlanılıyor ise o kadar öğrenilir ya da tersi bir durum söz konusudur.

Harris (1998), Dewey'in öğretmene yüklediği öğretim sürecini düzenleme görevine dikkat çekmekte ve öğretmenin bilgi aktaran olmak yerine, öğrenciye bilgi sorgulama becerisini kazandıran kişi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için sınıf içi etkileşimin okul-okul dışı yoğunlaştırılması, ailenin okul değerlerini desteklemesi, yazılı-görsel bilgi kaynaklarının etkin olarak kullanılması gerekir.

Patrick ve Smart (1998), etkili öğretmenin davranışsal ve karakteristik özelliklerini araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla özetlemektedir. Ramsden (1991)'e göre etkili öğretim özellikleri aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

- Anlaşılabilir açıklamalar yapabilme,
- İyi bir geri bildirim sağlayabilme,
- Bağımsız düşünmeyi cesaretlendirme,
- Sistematik olabilme,
- Öğrencinin ihtiyaçlarına empatik yaklaşabilme,
- Açık hedefler koyabilme.

Swartz, White ve Stuck'a (1990) göre;

- Anlaşılır bir ders sunumu,
 - Öğrencinin davranışlarını yönetebilme
- yeterliği öğretmeni yeterli kılmaktadır.

Fisher (1991), öğretmen yeterliğinde öğretmen kişiliğine-kimliğine dikkat çekerek, öğretimde başarılı olmak için mesleki yeterliğin yanında, insan ilişkilerinde ve iletişimde yeterliğin zorunluluk olduğunu belirtmektedir.

Willems ve Clifford (1999) 10-15 yaş dönemi öğretmenlerinin özel bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini, çünkü bu dönemin çocuk için fiziksel, zihinsel, duygusal değişim dönemi olduğunu belirtirler. Bu nedenle bu dönem öğretmenlerinin biraz vahşi biraz çılgın olmalarını, diğer bir anlatımla acayip (odd) olmalarını ve öğrencilerini anlayışla kabul etmelerini, onların koruyucuları olmalarını, esnek ve alanlarında uzman olmalarını önerirler.

Haris (1998)'e göre etkili öğretmenler,

- Öğretim hedeflerini açık hale getirmişlerdir.
- Öğretecekleri konularda ve uygulayacakları öğretim stratejilerinde yeterlidirler.
- Öğrencilerinden ne istedikleri ve bunları ne için istedikleri konusunda açık ve onlarla sürekli etkileşim halindedirler.
- Öğretim konularını açık hale getirmek için bol materyal ve daha geniş zaman kullanırlar.
- Öğrencilerini çok iyi tanırlar, onların var olan bilgilerinden dolayı yanlış kavramlaştırmalar yapmalarına izin vermezler.
- Zengin zihinsel stratejiler kullanarak öğrencilerinin öğretim konusunda yeterlik kazanmalarına yardımcı olurlar.
- Sürekli geri bildirimler alarak öğrencilerinin konuyu anlama düzeylerini gözlerler.
- Öğretim konusunu, diğer öğretim alanlarıyla ilişkilendirirler, bütünleştirirler.
- Öğrencilerinin başarısından kendisini sorumlu hissederler.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları öğretme ve öğrenme çevresine kaynaklık eden önemli faktörlerden biridir. Öğretim, bir bakıma öğrenciye sunulan mesajlardan oluşur ve gerçek mesaj öğretmenin ses tonunda, yüz ifadelerinde ve öğrenciye yönelik davranışlarda saklıdır. Sprinthall ve Sprinthall (1981), öğretmen tutumları üzerine şu açıklamaları getirmektedirler:

1. Öğretmenin öğretme ve öğrenmeye yönelik tutumları: Öğretmenlerin çoğu öğrettikleri tüm şeylere öğrencilerin uymalarını ve baş eğmelerini beklerler. Bu tutum bilimsel bir despotluk olarak yorumlanabilir.
2. Öğrencilere yönelik tutumları: Öğretmenler, öğrencilerinden bekledikleri öğrenme yeteneği ve güce göre öğretim konularını belirlemektedirler. Eğer öğretmen öğrencilerin daha iyi yapabileceklerini umuyorsa konuları daha ayrıntılı olarak işlemektedir. Tersisi durumda, öğretmen öğrencilerin

düşük benlik algısı içinde olduklarını düşünüyorsa dersleri onların yapabildiği kadar öğretmektedir.

3. Öğrencilerin geldikleri sosyal tabakaya göre öğretmenlerin tutumları değişmektedir. Öğretmeniyle aynı sosyal sınıfı paylaşan öğrenciler öğretmenleri tarafından iyi ve daha kabul edilebilir olarak algılamıştır. Öğretmene göre düşük sosyal sınıftan gelen öğrenciler ise zeki, iyi öğrenciler olarak görülmüş, fakat bağımsız ve öğretimleri zor olarak düşünülmüştür (Akyıldız, 1993).

Öğretimde, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentilerin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri tespit edilmiştir. Proctor (1984)'e göre bu beklentiler öğrencilerin başarı ya da davranışları ile ilgilidir. Bu beklentilere bağlı olarak öğretmen sınıfta öğrencilere farklı davranışlar gösterir. Öğretmenin farklı davranışları, sınıfta öğrencilere öğretmenin kendilerinden neler beklediğini iletir ve bu ileti öğrencilerin benlik algıları, güdülenmeleri ve öğrenme fırsatlarında etkili olur. Öğretmenin bu tavırları belli bir süre değişmeden devam ederse, öğrenci ve öğretmen bunları değiştirmede başarılı olamazsa, bu davranışlar öğrencinin başarısını ve davranışını etkiler. Yüksek beklentili öğrenciler yüksek düzeyde, düşük beklentili öğrenciler ise düşük düzeyde başarılı olacaklardır. Yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki başarı farklılığı sürecektir (Balcı, 1991).

Hoy ve Woolfolk (1990), etkili öğretim için öncelikli hedefin, öğrencileri öğrenme ortamına sokmak olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda, öğrencileri öğrenmeye yönlendirme, öğretmenler için sorun olmaktadır. Bu sorun, aday öğretmenler için daha fazla önem taşımaktadır. Aday öğretmenleri kaygılandıran şey, yalnızca sınıf düzeni oluşturma, öğrenciler arasında işbirliği sağlama değil, aynı zamanda bir öğretmen olarak sahip oldukları yeterliklerdir. Bu anlamda, Ashforth (1985)'a göre, aday öğretmenlerin mesleki toplumsallaşma sürecinde edindikleri norm ve değerler ile mesleki yeterlik duygusu, sınıf kontrolünde yönlendirici etkiye sahip olabilmektedir (Celep, 2000).

Öğretmenlerin mesleki toplumsallaşması, ilköğretim yıllarında başlayarak bütün öğrenim hayatları boyunca sürmektedir. Lortie (1975), öğretmenlerin öğretmen olana kadar sürdürdükleri öğrenim süreçleri boyunca kendi öğretmenlerini

yakından gözlemek ve öğretmenlik davranışlarını içselleştirmek (geniş ölçüde bilinçsiz olarak) suretiyle mesleki toplumsallaşmanın gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Buna karşın, Hoy ve Woolfolk (1990), mesleki norm ve değerlere bağlı olarak oluşan toplumsallaşmanın, ideal düşünce ve uygulamalara önem veren bir öğrenme ortamı çerçevesinde öğretmen yetiştirme eğitimi boyunca oluştuğunu belirlemektedirler (Celep, 2000).

Roberts ve Blankenship (1970), Tabachnick ve Zeichner (1984), Yee (1969)'ın yaptıkları araştırmalarda aday öğretmenlerin öğretmenliğe başlamadan önce daha insancıl, öğrenci özerkliğine önem veren bir yaklaşımı benimsediklerini ancak, öğretmenliğe başladıktan sonra adaylık sürecinde daha gözetimci ve sınıf disiplinini ön planda tutan bir eğilim içerisinde oldukları ön plana çıkmıştır. Aday öğretmenler, işbirliği yaptıkları sınıf ya da branş öğretmenlerinin düşünce ve değerlerine açık olup, mesleki tutumları da bu doğrultuda değişmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında mesleki yeterliklerini gerektiği şekilde kazanamamaları sonucu mesleğe başladıktan sonra ortaya çıkan yetersizlik ve güvensizlik duygularıyla açıklanabilir. Ermans (1962), Glassberg ve Sprinthall (1980), aday öğretmenlerin, gerek fakülte'deki öğretmenlik uygulama eğitiminde, gerekse adaylık sürecinde daha katı, baskıcı, kişiliğe önem vermeyen, bürokratik kurallara ve gözetime önem veren öğretmen özelliğini gösterdiğini belirlemişlerdir (Celep, 2000).

Celep'in 1995-1996 öğretim yılında Zonguldak'ta göreve başlayan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci kontrol yönelimine yönelik yaptığı araştırmada; aday öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek sonrası kontrol yönelimi tutumları arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra, öğrencileri ile olan ilişkilerinde ast-üst ilişkisini ön plana çıkardıklarına, disiplin kurallarını yalnızca kendilerinin saptadıklarına ve sınıf sorunlarının çözümünü tek başına üstlenme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir (Celep, 2000). Söz konusu öğretmen tutumları, öğretmenin sınıfta demokratik bir atmosfer oluşturma ve öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı hazırlama, öğrenci katılımını teşvik etme, öğrencide öğrenme isteği uyandırma gibi, öğrenme sürecine kaynaklık edecek rolüne ters düşen niteliktedir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına bakarak, ülkemizde, aday öğretmenlerin kazanmış olmaları gereken tutum ve

davranış özelliklerini içselleştirerek eyleme dönüştüremedikleri ve sınıf kontrolünü sağlamada akademik becerilerini geliştirerek yeterlik kazanmayı değil, gözlemiş oldukları öğretmen modelini örnek almayı seçtikleri söylenebilir.

Schlechty (1984), öğretmenlik mesleğinde ilk yılın yeni öğretmenler için kariyerlerindeki en kritik ve en güç dönem olduğunu belirtmektedir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecek öğretim başarılarının temelini oluşturacak beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde hem yeni gelen, hem de akademik olarak yeterli pek çok öğretmen kariyerinden vazgeçer, en azından bu öğretmenlerin cesaretleri kırılır. Bunun bir nedeni de yeni gelenlerin, hem yöneticilerinden, hem de meslektaşlarından yeterince destek alamamalarıdır. Zaten, mesleğe giren yetenekli öğretmenlerin sayısının az oluşu tüm dünyada var olan ve süregelen bir sorundur (Balcı, 2000).

Öğretmen sosyalleşmesi, mesleğin değer, tutum ve ilgilerini kabul etme ile “nasıl öğretileceğini öğrenme” yi kapsar. Wells (1984)’ e göre, okul bürokrasisinin etkisi, yeni birine kural ve düzenlemelere uymayı ve geleneksel öğretim yöntemlerini ve değerlerini kabul etmenin, kabul ve ödül getireceğini öğretir. Okul sisteminde rol modeli, yeni öğretmenlerin öğretim stratejileri ve değerlerini kabul etmeleri ve okul sisteminde yaşamayı öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Rol modelliğini ise genelde güvenilir meslektaşlar yapmaktadır (Balcı, 2000).

Daha önce de belirtildiği üzere, öğretmenin temel etkileşimi sınıf içinde öğrenciyle olanıdır. Bununla beraber, öğretmenin üstlenmiş olduğu roller ve ana-babaların öğrenci üzerindeki özellikle duygusal etkileri göz önünde bulundurulacak olursa, öğretmenin zaman zaman okul dışındaki insanlarla da özellikle öğrencilerin ana-babalarıyla, mesleki açıdan önemli etkileşimleri olması kaçınılmazdır (DuBois, 1979). Öğretmen, sahip olması gereken mesleki yeterliğin gerektirdiği biçimde, ana-babaların iyi bir dinleyicisi olabilmeli, araya yapay bir uzaklık koymadan etkileşimi yönlendirebilmelidir (Rivlin, 1961). Karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde, okulun toplumsal yapının bir ürünü olduğu gerçeğinin hatırlanması bu bakımdan önemlidir.

Miller (1967), okulun toplumun ayrılmaz bir parçası olduğuna değinmekte, toplumun fiziksel ve psiko-sosyal özelliklerinin, toplumu oluşturan bireylerin okula ilişkin tutum ve kararlarının oluşumundaki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir.

Eğitim, özel anlamda okul, bir yandan toplumsal yapıyı ve değerleri korumaya çalışırken, bir yandan da kültürü geliştirmeye çalışır. Öğretmen, okulun içindeki bulunduğu toplumu sürekli olarak (toplumsal değerler sürekli bir değişim içerisinde) tanıyıp değerlendirme abasındayken, toplumun da aynı biçimde okula ilişkin değerlendirmeleri olacağının bilincinde olmalıdır. Belirleyici olsun ya da olmasın, toplum, çocuğun öğrenmesini sağlayan motivasyon düzeyinin oluşumunda anlamlı bir etkiye sahiptir. Genç insan, içinde yaşadığı toplumun özelliklerine göre, okula yönelik tutumlar geliştirecektir. Kültürel değerleri okul için uygun olan, yerleşik okuma alişkanlığının bulunduğu toplumlardan gelen çocukların, okulda başarı şansı daha yüksek olacaktır (Rivlin, 1961). Bütün bunlarla birlikte, kültürel inanç ve değerlerin her zaman tutarlı bir bütün oluşturmadığı, aynı kültürün içinde birbiriyle çelişik değer ve inançların da felsefesine ilişkin birçok atasözü ve deyimimize rastlamak mümkündür. “A bırakma hırsız edersin, çok söyleme arsız edersin” atasözü çocuklara yumuşak yaklaşımı önerirken, “Ayı sevdiği yavrusunu hırpalar” atasözü ise eğitim aracı olarak dayağın yarar ve gereğine işaret etmektedir (Hortaçsu, 2003). Toplumun farklı alt kültürlerinden gelen ailelerin ocuk eğitimine yaklaşımları, zaman zaman öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamındaki yaklaşımlarıyla ters düşecek nitelikte olabilir. Bu da daha önce de belirtildiği üzere öğretmenlerin yakın evre ve ailelerle ilişkilerinde mesleki yeterliğin gerektiği biçimde etkin ve ikna kabiliyetine sahip olmasını zorunlu kılacaktır.

Etkili ğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri kesin çizgilerle ve ideal ölçülerde belirlemek oldukça güçtür. Her toplum kendi kültürel öğelerini yeni kuşaklara aktarmak için farklı eğitim felsefelerini benimseyecek ve bunun sonucu olarak ta ğretmen niteliklerine yönelik beklentiler toplumdaki farklılıklarla birlikte gösterecektir. Daha önce de belirtildiği gibi, etkili öğretimde birçok değişken bir arada ve birbirleriyle ilişkili olarak öğrenme ve öğretme etkinliğinde aktif rol oynamaktadır. Bu nedenle “Etkili ğretmen kimdir?” sorusuna yanıt aranırken, toplumsal yapıyla birlikte bu yapının bir uzantısı olarak okulun bir bütün olarak değerlendirilmesi, öğretmenin kimliğinin bu bütünle birlikte gelişen ve değişen bir öge olduğu gerçeğinin hatırlanması önemlidir. Akyıldız (1997)’a göre formal eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan öğretmenin gerekli donatılara (bilgi, beceri vb.), uygulama yeterliliğine sahip olması ve okulun içinde bulunduğu toplumsal yapının

özellikleri ile ulusal-evrensel özellikleri uyuşturmaya çalışması kaçınılmaz bir beklentidir. Çünkü günümüzde toplumsal yapı çok hızlı bir biçimde değişmekte, insanlar içinde yetiştikleri toplumlardan farklı özellikler gösteren toplumsal yapılarda yaşamların sürdürmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle eğitim sistemi ve onun önemli bir ögesi olan öğretmenlerin bu yeni, gelişen ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi gerekir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin öğretmen özelliklerine yönelik tutumlarını ideal ve pratik düzeyde belirlemektir. Daha sonra ideal ve pratik tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, öğretmen adaylarının öğretmen özelliklerine yönelik tutumlarının oluşmasında sahip oldukları psiko sosyal özelliklerin etkili olup olmadığını test etmektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise, literatür bulgularına dayalı olarak istenilir öğretmen özelliklerini kavramlaştırmak ve tartışmaktır.

Araştırmada, amaç yönünde, daha ayrıntılı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ideal anlamda öğretmen özelliklerine yönelik beklentileri ile gözlemlerine dayalı olarak oluşturdukları öğretmen imajı arasında farklılaşma var mıdır?

2. Katılımcıların, sahip olduklarını belirttikleri psiko-sosyal özellikler (Ana-babaların siyasi tercihleri, katılımcıların kendi siyasi eğilimleri, genel olarak akademik düzeyde kendilerine yönelik değerlendirmeleri, sosyal açıdan kendilerine yönelik değerlendirmeleri, zihinsel açıdan kendilerine yönelik değerlendirmeleri, fiziksel açıdan kendilerine yönelik değerlendirmeleri) ideal ve pratik anlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkilemekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin başarılarını belirleyen pek çok değişken (aile, alt kültür, eğitim

sistemi) olmasına rağmen öğretmenin taşıdığı özellikler ile öğrencilerin öğrenmede gösterdikleri başarı arasında kuvvetli bir ilişki olduğu kabul edilir. Eğitimciler de öğretmenin zihinsel, duysal, sosyal, akademik anlamda belirli özelliklere sahip olmasının, onu işinde daha etkili hale getiren bir faktör olduğunu vurgularlar.

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarındaki 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarındaki öğretmen imajının ideal ve pratik düzeyde belirlenmesi ve karşılaştırılması, öğretmen adaylarının öğretmen özellikleriyle ilgili beklentilerini ve tipik öğretmene yönelik olarak geliştirdikleri tutumları yansıması bakımından önem taşır. Katılımcıların psiko-sosyal özelliklerinin onlardaki öğretmen imajını hangi yönde etkilediğinin belirlenmesi öğretmen adaylarının algısal yapılarındaki farklılaşmalara bir anlam kazandırılması bakımından önemlidir. Sağlıklı bir eğitim ortamı ve etkili, kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve tipik bir öğretmene yönelik oluşturdukları algısal yapının ideal ve pratik düzeyde birbirine yakınlık göstermesiyle mümkündür.

1.4.Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki aday öğretmenlerin kendilerine verilen ölçme araçlarındaki soruları doğru yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, örnekleme oluşturan Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği birinci ve son sınıf öğrencisi toplam 199 aday öğretmenin verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

2. Araştırma örnekleminin, evreni doğru olarak yansıttığı varsayılmıştır. Aday öğretmenlerin ideal pratik düzeyde öğretmen özelliklerine yönelik değerlendirmelerine ilişkin bulgular Akyıldız tarafından 1996 yılında geliştirilen “Öğretmen Algı Ölçeği” aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

3. Ölçeğin öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını ölçme yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma, aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir:

1. Araştırmadan, elde edilen sonuçlar, örnekleme oluşturan Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği birinci ve son sınıf öğrencisi toplam 199 aday öğretmenin verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

2. Aday öğretmenlerin ideal pratik düzeyde öğretmen özelliklerine yönelik değerlendirmelerine ilişkin bulgular Akyıldız tarafından 1996 yılında geliştirilen “Öğretmen Algı Ölçeği” aracılığıyla toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğretmen yeterliği: Literatürde öğretmenin öğrenme, sınıf içi etkinlikleri planlama ve yürütme, sınıftaki atmosferi öğrenme için uygun hale getirme becerilerinin eğitim ve öğretim görevini yerine getirmesinde etkililiğini gösteren pek çok çalışma yer almaktadır. Bazı özelliklere sahip öğretmenlerin öğretimde daha başarılı olmalarından yola çıkılarak istenilir öğretmen özellikleri kısmen ortak bir görüş olarak benimsenmiştir. İstenilir öğretmen özelliklerinin öğretim konusuna, öğrenecek grubun taşıdığı özelliklere bağlı olarak değişebileceği gerçeği yanında bu ortak özellikler bir ölçü aracı olarak kullanılmaktadır. Öğretmen yeterliği bu içerikte kavramsal bir tanımlamadır.

Öğretmen adayı: Öğretmenlik mesleğinin gereklerini kazanmak amacıyla lisans ya da lisansüstü düzeyde akademik eğitimini sürdüren bireyler.

İKİNCİ BÖLÜM / YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yapılmaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma için seçilen model kesitsel ve ilişkisel türde bir tarama modelidir. Veri elde etme sürecinde katılımcıların anlık olarak görüşlerine başvurulmuş, söz konusu görüşlerin az çok süreğen özellik gösterdiği kabul edilmiştir. Katılımcıların sahip oldukları psiko-sosyal özellikler ile ölçeği değerlendirmeleri arasındaki korelasyonel ilişki sıfırdan uzaklaştığında nedensel bir ilişki olarak yorumlanmıştır. Pozitif ilişkilerin doğrusal nedensel bir ilişkiyi, negatif ilişkilerin ise engelleyici bir ilişkiyi gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır. Psiko-sosyal özelliklere paralel değerlendirme farklılıklarının ise anılan özelliklerinden kaynaklandığı varsayılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 199 öğretmen adayı oluşturulmaktadır. Örneklem evren özelliklerini büyük ölçüde yansıttığı varsayılmıştır.

2.3.Veritoplama Araçları

Bu araştırmada Kişisel Bilgi formu ve Öğretmen İmajı Ölçeği olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların ideal ve pratik düzeyde oluşturdukları öğretmen imajını saptamaya yönelik olarak, Öğretmen İmajı Ölçeği kullanılmıştır. Akyıldız

tarafından (1996) yılında geliştirilen ölçek, daha önce “Aday ve Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özelliklerine Yönelik Değerlendirmeleri” adlı çalışmada kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal özelliklerine ilişkin 20 önerme, ayrıca öğretim yeteneğine ilişkin 10 önerme yer almaktadır. Her bir önerme katılımcılar tarafından 4 tam puan üzerinden ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmiştir.

Aday öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını etkileyebileceği düşünülerek, adayların bu özelliklerini tanımaya yönelik olarak hazırlanan 15 maddelik “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formdaki sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış olup, söz konusu form ile, adayların cinsiyeti, öğrenim gördüğü bölüm, annelerinin sosyal konumu, sahip oldukları kardeş sayısı, anne-babalarının eğitim düzeyi, yaşamlarında en uzun süre buldukları yerleşim yeri, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babalarının ve kendilerinin siyasal tercihleri, kendilerini genel olarak akademik düzeyde, sosyal, zihinsel ve fiziksel açıdan değerlendirmeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır.

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ait veriler, 2001 yılının Haziran ayı içinde toplanmıştır. Uygulama için Pamukkale Üniversitesi’nde Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki öğretim üyeleri ile görüşülmüş yapılacak çalışmanın amacı ve niteliği hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama toplam 199 aday öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş, uygulamalar ders başlangıçlarında araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Uygulama öncesinde, araştırmacı kendisini katılımcılara tanıtmış ve katılımcıları yapılacak çalışma hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Formlar dağıtıldıktan sonra araştırmacı, ölçeklerdeki soruların kapsamı ve cevaplandırma şekli hakkında gerekli açıklamaları yapmış, katılımcıların soruları cevaplandırmıştır. Katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamalarını sağlamak amacıyla ad ve soyadlarını formlara yazmamaları istenmiş ve bu şekilde katılımcılar kimliksizleştirilmiştir.

Formlar toplandıktan sonra elde edilen veriler kodlanarak SPSS programında değerlendirilmiştir. Veriler katılımcıların psiko-sosyal özelliklerine göre t testi ve varyans analizine dayalı olarak yargısal kararlara dönüştürülmüştür. Katılımcıların araştırma ölçeğini psiko-sosyal özelliklerine göre değerlendirmede farklılaşp farklılaşmadıkları sınıanmış, sonuçlar genellikle tablolar halinde sunulmuştur. Değişken sayısına bağılı olarak veriler t testi ve X^2 tekniklerine tabi tutulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM / BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen İmajı Ölçeğinin Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören aday öğretmenlere uygulanmasından elde edilen verilerin sayısal istatistikleri ve sonuçları genelde tablolaştırılarak verilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

3.1.Örnekleme Tanıtıcı Bilgiler

Örneklem grubunun psiko-sosyal özellikleri şöyledir; anneleri ev hanımı olan %80, bir iki kardeşli %65, anne-babaları ilkokul mezunu %65, yaşamlarının büyük bölümünü kentte geçiren %62, orta SED den gelen %90, aileleri ve kendilerini öncelikle demokrat bulan %33, milliyetçi bulan %25, ilgisiz bulan %22, kendilerini akademik düzeyde başarılı bulan %45, orta düzeyde başarılı bulan %45, sosyal bakımdan kendisini etkin görüp çok arkadaşı olan %65, kendisini zihinsel olarak orta düzeyde bulan %50, kendisini fiziksel olarak orta düzeyde bulan %50, öğretmenliğe ilişkin tutumları bakımından mesleği kendileri için uygun bulan %48'dir.

Katılımcıların diğer psiko-sosyal özelliklerine göre dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.1.
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kız	126	63
Erkek	72	36

Tablo 3.1' de görüldüğü üzere katılımcıların %63'ünü kız öğrenciler, %36'sını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.
Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

BÖLÜM	N	%
Sınıf Öğretmenliği	101	51
Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	49

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun %51’ini Sınıf Öğretmenliği, %49’unu Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.3.
Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

SINIF	N	%
1. Sınıf	124	62
4.Sınıf	75	38

Tablo 3.3’de görüldüğü üzere katılımcıların %62’si 1.sınıf, %38’i ise 4.sınıf öğrencisidir.

Tablo 3.4.
Katılımcıların Yaşamlarında En Uzun Süre Buldukları Yere Göre Dağılımı

BULUNAN YER	N	%
Kırsal Kesim	16	8
Kasaba	38	19
Kent	125	62
Metropol	19	9

Tablo 3.4’de görüldüğü üzere katılımcıların %8’inin yaşamlarında en uzun buldukları yer kırsal kesim, %19’unun kasaba, %62’sinin kent, %9’unun ise metropoldür.

Tablo 3.5.
Katılımcıların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

AİLENİN SED	N	%
Alt	13	6
Orta	179	89
Üst	7	3

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere katılımcıların %6’sı alt, %89’u orta, %3’ü üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin üyeleridir.

Tablo 3.6.
Katılımcıların Kendilerine Yönelik Akademik Algılarına Göre Dağılımı

AKADEMİK ALGI	N	%
Çok Başarılı	13	6
Başarılı	91	45
Orta	90	45
Başarısız	3	1

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere katılımcıların %6’sı kendini akademik düzeyde çok başarılı, %45’i başarılı, yine %45’i kendini orta düzeyde başarılı, %1’i ise başarısız. Olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3.7.
Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılarına Göre Dağılımı

SOSYAL ALGI	N	%
Çok Arkadaşlı	130	65
Birkaç Arkadaşlı	63	31
En Az Bir Arkadaşlı	2	1
Hiç Arkadaş Olmayan	3	1

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, katılımcılar ağırlıklı olarak (%65) çok arkadaşım var seçeneğini işaretlemişlerdir. Bunu takiben, katılımcıların %31’i birkaç

arkadaşı olduğunu, %1'i en az bir arkadaşı olduğunu, yine %1'lik bir kısmı da hiç arkadaşı olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 3.8.
Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılarına Göre Dağılımı

ZİHİNSEL ALGI	N	%
Çok Zekiyim	20	10
Oldukça Zekiyim	68	34
Orta Düzeyde Zekiyim	108	54
Zeki Sayılmam	2	1

Tablo 3.8'de de görüldüğü üzere, katılımcıların %10'u kendini çok zeki, %34'ü oldukça zeki, %54'ü orta düzeyde zeki olarak değerlendirmekte, %1'lik bir bölümü ise, kendisinin zeki olmadığını düşünmektedir.

Tablo 3.9.
Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Göre Dağılımı

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLAR	N	%
Benim İçin ideal	70	35
Benim İçin Uygun	96	48
Fikrim Yok	8	4
Hiç uygun Değil	24	12

Tablo 3.9'da katılımcıların öğretmenliğe ilişkin tutumlarına yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplara göre dağılımları görülmektedir. Katılımcıların %35'i öğretmenlik mesleğini kendisi için ideal, %48'i uygun bulmaktadır. %4'lük bir kesim soruyu fikrim yok seçeneğini işaretleyerek yanıtlamıştır. %12'lik bir kesim ise öğretmenlik mesleğinin kendisi için uygun olmadığını düşünmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında örneklem grubunu oluşturulan öğretmen adaylarının daha çok cinsiyet olarak kadın, sosyo-ekonomik köken olarak orta sosyo-

ekonomik kökenden geldikleri, yaşamlarını küçük kent ya da kentlerde geçirdikleri, akademik düzeyde kendilerini başarılı veya orta düzeyde başarılı buldukları, orta düzeyde zeki olduklarını ve sosyal olarak etkin olduklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenliğe yönelik tutumlarındaysa, öğretmenliği kendileri için ideal bir meslek olarak görmedikleri ancak uygun olabileceğini düşündükleri gözlenebilir. Öğretmenliği kendileri için uygun bulmayanların oranı ise (%12) oldukça düşüktür. Yaklaşık olarak öğretmenlik mesleğinden ayrılma oranını karşıladığı varsayılabilir. Eğitim Fakültelerinden ayrılıp başka Fakültelerde okumayı tercih edenlerin oranı düşünüldüğünde anılan tercihin pratiğe dökülmediği söylenebilir. Öğretmenliğin idealist olmayı gerektiren (Hekimlik gibi) bir meslek olduğu dikkate alınır, öğretmen seçiminin genel üniversite sınavına dayandırılmasının sakıncaları daha anlaşılır hale gelecektir. Çünkü öğretmenlik programları öğretmen adaylarını idealist değerlerle donatacak niteliğe sahip olmadığı gibi öğretmenlik için gerekli olan karakteristik özellikleri de pekiştirici değildir. Giriş bölümünde belirtilen istenilir öğretmen özelliklerinden akademik hazırlık yeterli düzeyde yapılamamaktadır.

Yine aday öğretmenlerin kendilerini akademik ve zihinsel olarak orta düzeyde görmeleri D. Ausubel'in ortalamasının üzerinde zekâyâ sahip olma yeterliği ile uyuşmamaktadır. Öğreticinin kendisine yönelik bu tür değerlendirmelerinin (Gerçekliği çarpıtmayacak biçimde olmak koşuluyla) daha pozitif yönde olması beklenir. Özellikle ortaöğretimde (Lise) zihinsel yeterliği düşük (Olasılıkla alan bilgisi sınırlı) öğretmenlerin zeki ve yaratıcı öğrencileri eğitmede yetersiz kalmaları mümkündür. Ortalama öğrenciler açısından ise zeki, alan bilgisi yeterli öğretmenlerin daha etkili olacağı açıktır. Bu açıdan da öğretmenlik mesleğine girişte akademik bilgiyi yoklayan üniversite seçme sınavı yanında, zekâ ve yaratıcılığı da yoklayan sınavların uygulanması önerilir.

Öğretmenlik, bireyin sahip olduğu felsefi anlayışın, değer sisteminin, yaşam biçiminin, eğitim ortamına uygulanmasıdır. Bu temelden yola çıkarak katılımcıların ana-babalarının ve kendilerinin politik tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.10.
Katılımcıların Kendilerinin ve Ana-Babalarının
Siyasal Tercihlerine Göre Dağılımı

SİYASAL				
TERCİH	ANA-BABA	%	KENDİSİ	%
Devrimci	11	5	18	9
Sosyal Demokrat	73	36	60	30
Liberal	14	7	18	9
Muhafazakâr	17	8	12	6
Milliyetçi	32	16	31	15
Dindar	9	4	7	3
İlgisiz	33	16	45	22

Daha önce de belirtildiği gibi, eğitim ortamında öğretmenin sahip olduğu felsefi anlayış oldukça önemlidir. Bireyin sahip olduğu yaşam görüşü ve değer sistemi, bireyin bütün yaşamını doğrudan etkileyecek ve özel yaşamında olduğu gibi mesleki yaşamında da eylemleri üzerinde büyük ölçüde belirleyici olacaktır. Şüphesiz bireysel bir özellik olarak her bireyin dilediği yaşam felsefesini veya politik görüşü benimseme ve kendi inanç sistemini oluşturma hakkı saklıdır. Bununla birlikte özellikle mesleki yaşam söz konusu olduğunda sorgulamaya dayalı bir yaklaşımın benimsenmesi bireyin mesleğine etkin olmasına yardımcı olacaktır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere politik ilgisiz aday öğretmenlerin oranı %33'tür. Bu oran da küçümsenmeyecek bir orandır. Oysa öğretmenin sistematik görüşlere sahip olması, onu diğer insanlardan ayırt eden temel özelliklerden bir olmalıdır. Anne-babaların politik tercihlerine bakıldığında ilgisizlik oranının %44 olduğu görülmektedir. Benzer bir paralellik diğer tercihlerde de söz konusudur. Bu da aday öğretmenlerin politik tercihlerinin oluşumunda diğer faktörlere nazaran (Akademik ortam, arkadaş ortamı vb.) anne-babalarının etkisinin daha belirgin olduğunu göstermektedir.

3.2.Araştırmada Cevap Aranan Sorulara İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğrenim gördükleri bölümlere göre “Öğretmen İmajı” ölçeğini değerlendirmelerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgular, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.11.

Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

BÖLÜM	N	\bar{X}	Ss	OSH	F	P
Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	101,94	9,9	1,001	,811	,874
Sınıf Öğretmenliği	101	105,74	8,7	,874		

P>,05

Tablo 3.12.

Katılımcıların Bölümlerine Göre Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

BÖLÜM	N	\bar{X}	Ss	OSH	F	P
Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	72,21	15,50	1,566	,859	,355
Sınıf Öğretmenliği	101	74,03	14,34	1,427		

P>,05

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin ideal ve pratik boyutta ölçeği değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Katılımcıların, ideal boyutta ölçeği 100(yüz) puanın üzerinde değerlendirmeleri, ölçekte yer alan, beklenen öğretmen özelliklerinin geçerliğini doğrulamaktadır. İdeal ve pratik değerlendirmeleri arasındaki fark ise, (yaklaşık 25-30 puan) var olan öğretmenlerin, katılımcıların öğretmenlerinden bekledikleri fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ders vermeye ilgili özellikleri karşılamadıklarına işaret etmektedir.

Katılımcıların Fen Bilgisi Öğretimi, ya da Sınıf Öğretmenliği eğitimi görmeleri, onların ölçeği farklı değerlendirmelerine, diğer bir anlatımla ideal-pratik öğretmen imajlarını etkileyen bir faktör olmuştur.

Katılımcıların, sınıf düzeylerine göre ölçeği ideal ve pratik düzeyde değerlendirmelerine ilişkin bulgular, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.13.

1. ve 4. Sınıftaki Katılımcıların Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

SINIF	N	\bar{X}	Ss	OSH	F	P
1. Sınıf	124	103,65	8,99	,808	3,116	,079
4. Sınıf	75	104,24	10,38	1,2		

P>,05

Tablo 3.14.

1. ve 4. Sınıftaki Katılımcıların Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

SINIF	N	\bar{X}	Ss	OSH	F	P
1. Sınıf	124	72,28	13,23	1,188	4,855	,029
4. Sınıf	75	74,56	17,35	2,003		

P<,05

1. ve 4. sınıf öğrencilerinin ideal öğretmen imajları arasında fark bulunmazken, pratik düzeydeki öğretmen imajlarında $p<,05$ düzeyinde fark saptanmıştır. Bu bulguların ışığında, katılımcıların bir öğretmende bulunması gereken özellikler konusunda fikir birliğinde oldukları ancak pratik düzeyde öğretmen imajlarının farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

4. sınıf öğretmen adaylarının, aldıkları eğitimi büyük ölçüde tamamlamış olmalarının, onların karşılaştıkları öğretmenleri farklı bir bakış açısıyla gözlemelerine ve ölçeği pratik boyutta 1. sınıf öğretmen adaylarından farklı değerlendirmelerine neden olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının ana-babalarının siyasi tercihlerindeki farklılaşmaların, onların ideal öğretmen imajlarını oluşturmalarında ve karşılaştıkları öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinde etkili olup olmadığının belirlenmesinin, aile değerlerinin onların mesleki tutumlarının oluşumundaki etkisini yansıtması bakımından önemli olduğu düşünülmüştür. Katılımcıların ana-babalarının siyasi tercihlerine göre ölçeği ideal ve pratik boyutlarda değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 3.15 ve 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.15.
Katılımcıların Ana-Babalarının Siyasal Tercihlerine Göre
Pratik Boyutta Ölçeği Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar İçi	6	299,37	498,73		
Gruplar Arası	182	37870,86	208,08	2,39	,029
Toplam	188	40863,23	17,35		

P<,05

Katılımcıların anne-babalarının siyasi tercihlerini algılamalarında farklılaşmalarına dayalı olarak ölçeği pratik düzeyde değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durum, farklı siyasi eğilimlere sahip ailelerde yetişen öğretmen adaylarının karşılaştıkları öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinin farklılaştığına işaret etmektedir.

Tablo 3.16.
Katılımcıların Ana-Babalarının Siyasal Tercihlerine Göre
Pratik Boyutta Ölçeği Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar İçi	6	311,36	51,89		
Gruplar Arası	183	169977,21	92,88	,5587	,7628
Toplam	189	17308,56	17,35		

P>,05

Katılımcıların anne babalarının siyasi tercihlerine yönelik algılamalarına göre ölçeği ideal düzeyde değerlendirmelerinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının ana-babalarının siyasi eğilimlerindeki farklılaşmaların, onların ideal öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin düşüncelerinde farklılık yaratmadığını göstermektedir. Farklı dünya görüşlerine

sahip ailelerden gelmelerine rağmen aday öğretmenlerin ideal öğretmen imajları örtüşmektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının siyasi eğilimleri, ana babalarınıninkine genel olarak paralellik göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının sahip oldukları dünya görüşünün oluşumunda ailelerinin önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının ana-babalarının siyasi eğilimlerine göre ölçeği ideal ve pratik boyutlarda değerlendirmelerine ilişkin bulgular, kendi siyasi eğilimlerindeki farklılaşmalarına göre ölçeği ideal ve pratik boyutlarda değerlendirmelerine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının, kendilerinin ya da ana-babalarının siyasi eğilimlerine göre ölçeği pratik boyutta değerlendirmeleri farklılaşmakta, sahip oldukları dünya görüşü, onların karşılaştıkları öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinde etkili olmaktadır.

Aşağıda, öğretmen adaylarının kendi siyasi eğilimlerine göre ölçeği değerlendirmelerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.17.
Katılımcıların Kendi Siyasi Eğilimlerine Göre Ölçeği
Pratik Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

VARYANS	Serbestlik	Kareler	Ortalama	F	P
KAYNAĞI	Derecesi	Toplamı	Kareler		
Gruplar İçi	6	4545,44	757,57		
Gruplar Arası	182	37800,44	206,56	3,67	,0018
Toplam	189	42345,88	17,35		

P<,05

Tablo 3.18.
Katılımcıların Kendi Siyasi Eğilimlerine Göre Ölçeği
İdeal Boyutta Değerlendirmelerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar İçi	6	557,40	92,90		
Gruplar Arası	184	16742,26	90,99	1,021	,413
Toplam	190	17299,66			

P>,05

Katılımcıların, kendilerinin siyasi tercihlerine göre ölçeği ideal boyutta farklı değerlendirmelerden, pratik boyutta farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Kendilerini milliyetçi ve ilgisiz olarak görenler, genel gruba göre farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Öğretmen adaylarının zihinsel yeterliklerinin onların mesleki etkinliklerinde önemli rolü olduğu düşünülerek, onların zihinsel yönden kendilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmış ve bu algılarının onların ideal öğretmen imajları ile karşılaştıkları öğretmenlere yönelik değerlendirmelerine dayalı olarak oluşturdukları pratik öğretmen imajlarını etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların kendilerine yönelik zihinsel algılamalarına göre ölçeği ideal ve pratik boyutlarda değerlendirmelerine ilişkin bulgular, Tablo 3.19 ve Tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.19.
Katılımcıların Kendilerine Yönelik Zihinsel Algılamalarına Göre
Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

VARYANS KAYNAĞI	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Ortalama Kareler	F	P
Gruplar İçi	3	6,90	2,3012		
Gruplar Arası	194	17933,85	92,44	,0249	,995
Toplam	197	17940,75	17,35		

P>,05

Tablo 3.20.
Katılımcıların Kendilerine yönelik Zihinsel Algılamalarına Göre
Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

VARYANS	Serbestlik	Kareler	Ortalama	F	P
KAYNAĞI	Derecesi	Toplamı	Kareler		
Gruplar İçi	3	2200,24	733,41		
Gruplar Arası	194	41846,35	215,70	3,40	,02
Toplam	197	44046,59	17,35		

P<,05

Katılımcıların kendilerine yönelik zihinsel algılamalarına göre ölçeği ideal boyutta değerlendirmelerinde anlamlı bir farka rastlanmazken, kendilerini zihinsel olarak orta düzeyde bulanlar ölçeği pratik boyutta farklı değerlendirmişler.

Tablo 3.21.
Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına
Göre Ölçeği İdeal Boyutta Değerlendirmeleri

VARYANS	Serbestlik	Kareler	Ortalama	F	P
KAYNAĞI	Derecesi	Toplamı	Kareler		
Gruplar İçi	3	545,43	181,81		
Gruplar Arası	194	17395,32	89,66	2,027	,11
Toplam	197	17940,75	17,35		

P>,05

Tablo 3.22.
Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik tutumlarına Göre
Ölçeği Pratik Boyutta Değerlendirmeleri

VARYANS	Serbestlik	Kareler	Ortalama	F	P
KAYNAĞI	Derecesi	Toplamı	Kareler		
Gruplar İçi	3	3052,11	1017,37		
Gruplar Arası	194	40994,48	211,31	4,81	,003
Toplam	197	44046,59	17,35		

P<,05

Katılımcıların öğretmenliğe yönelik tutumlarına göre ölçeği ideal boyutta değerlendirmelerinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlik mesleği için farklı tutumlara sahip olmalarının öğretmen adaylarının ideal öğretmen imajlarında farklılık yaratmadığına işaret etmektedir. Ancak pratik boyutta katılımcılar öğretmenlik mesleğini farklı değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarındaki farklılaşmaların, onların pratikte gözledikleri öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinde de farklılık yarattığı söylenebilir.

Katılımcıların diğer psiko-sosyal değişkenlere göre “Öğretmen İmajı” ölçeğini ideal ve pratik düzeyde değerlendirmeleri arasında bir fark olup olmadığına bakıldığında cinsiyet, ailenin SED’i, en uzun süre yaşanan yer, kendilerine yönelik akademik algılamaları vb. alanlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Katılımcıların psiko-sosyal özellikleri ve bu özelliklerine dayalı olarak öğretmen imajına yönelik ideal ve pratik boyutlardaki değerlendirmelerine dayalı elde edilen tüm bu bilgilerin ışığında, öğretmen adaylarının ideal öğretmen imajı konusunda fikir birliğinde oldukları ancak sınıf düzeyi, ana-babalarının ve kendilerinin siyasi eğilimleri, kendilerine yönelik zihinsel algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları gibi psiko-sosyal özelliklerine bağlı olarak pratik boyutta öğretmen imajlarının farklılaştığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler, toplumsal yapı, öğrencilerin psiko-sosyal özellikleri, fiziksel ortam gibi eğitimin kalitesini etkileyen unsurların yanında, eğitim sürecinde öğretmenin taşıdığı sorumluluğun önemi tartışılmaz bir gerçektir. Okul ve sınıf ortamını canlandıracak, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli hale getirecek olan kimse, öğretmendir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen özelliklerine yönelik ideal ve pratik boyutlarda oluşturdukları imajın onların mesleğe yönelik tutumlarını ve mesleki etkinliklerini etkileyeceği düşüncesiyle, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin ideal ve pratik boyutlarda oluşturdukları öğretmen imajlarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının, farklı psiko-sosyal özelliklere sahip olmalarına rağmen, ideal öğretmen özelliklerinde fikir birliğine sahip olmaları oldukça anlamlıdır. Aynı fikir birliğinin pratik düzeyde bulunmaması, katılımcıların öğretmenlerine yönelik beklentilerinin farklı düzeylerde karşılandığını göstermektedir. Özellikle sınıf düzeyi, ana-babalarının ve kendilerinin siyasi eğilimleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları gibi psiko-sosyal özelliklerindeki farklılaşmalar öğretmen adaylarının pratikte öğretmen özelliklerine yönelik değerlendirmelerini etkilemektedir.

Öğretmenin fiziksel niteliklerinin öğretmen yetiştirme politikalarına dayalı olarak geliştirilebileceği düşüncesi tartışmaya açıktır. Beklenen öğretmen niteliklerinin sosyal, duygusal, zihinsel ve ders verme yeterliliği boyutlarında geliştirilmesi ise mümkündür. Özellikle duygusal ve ders verme yeterliliğinin bireyin gelişiminde, sosyal ve mesleki yaşamında etkin olmasında büyük öneme sahip olduğu hatırlanmalıdır.

Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi'ndeki Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları örneklem olarak alınmıştır. Çalışma farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları, mesleki kıdemleri farklı öğretmenler düzeyinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyıldız, Hayrettin. **Etkili Öğretim Açısından Öğretmen Niteliğinin Önemi**, Eğitimde Arayışlar I.Sempozyumu, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1991.

Akyıldız, Hayrettin. **Öğretmen Adaylarında Öğretmen İmajı**, Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl:2, Sayı:5, 1993.

Akyıldız, Hayrettin. **Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar**, İzmir: Neşa Ofset, 1994.

Akyıldız, Hayrettin. **Aday ve Çalışan Öğretmenlerin Öğretmen Özelliklerine Yönelik Değerlendirmeleri**, 1996.

Akyıldız, Hayrettin. **İstenilir Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Performansı Açısından Değerlendirilmesi**, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 1 Çanakkale: 1997.

Amerikan Ulusal Mesleki Eğitim araştırmaları Merkezi (National Center for Research in Vocational Education and Career Connections, Vol. 73, 1998).

Balcı, Ali. **Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü**, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1991.

Balcı, Ali. **Örgütsel Sosyalleşme**, Ankara: Pegem Yayıncılık, s.124, 2000.

Balcı, Ali. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme**. Ankara Pegem A Yayınevi, s.237, 2001.

Biehler, F. Robert and Jack Snowmon 1986. **Psychology Applied to Teaching**. Houghton Mifflin Company, Boston.

Bilen, Mürüvvet. **Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişisel Özelliklerinin Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu, Ankara: Şafak Matbaa, 1992.

Buluş, Mustafa. **Kişisel Beceriler ve Kişilik Özellikleri Çerçevesinde Öğretmen Etkinliği**, İstanbul: 2000.

Celep, Cevat. **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Ankara: Anı Yayıncılık, s.182, 2000.

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Usem Yayınları, 1996.

Du Bois, F. Nelson; George F. Alverson and Richard K. Staley. **Educational Psychology and Instructional Decisions**. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1979.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Arkadaş Yayınevi, s.272, 1997.

Ergun, Doğan. **Sosyoloji ve Eğitim**. Ankara: V Yayınları, s.120, 1987.

Eserpek, Altan. **Eğitim ve Sosyal Değişme**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara: İlk-San Matbaası, 1978.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş**, Ankara: Feryal Matbaacılık, 1991.

Fisher, Robert. E. **Personel Skills in Music Educators Journal**, Vol: 77, 1991.

Gander, Mary J. Ve Horry W. Gardiner. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Çev: Ali Dönmez, Prof.Nermin Çelen, Prof.Bekir Onur, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, s.561, 2001.

Glasser, William. **The Quality School Teacher**, Harper Collins Publisher, Inc, New York, 1992.

Goodlad, John L., **Better Teachers for Our Nation's Schools**, Phi Delta Kappan, 1990.

Harris, Alma. **Effective Teaching: A Review of The Literature School Leadership and Management**, Vol:18, 1998.

Hortaçsu, Nuran. **Çocuklukta İlişkiler Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar**, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, s.352, 2003.

Kavcar, C. Nitelikli Öğretmen Sorunu, **21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**, Öğretmen Hüseyin Hüsnü, Ankara: Tek Işık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları, s.3, 1999.

Mialert, Gaston. **Eğitim Bilimlerinin Gelişimi**, Çev: Hüseyin Izgar, Musa Gürsel, Ankara: Nobel Yayıncılık, s.109, 2001.

Miller, Van. **The Public Administration of American School Systems**. The Mcmillan Company, New York, 1967.

Oral, B. **Alan Dışından Mezun Olup Sınıf Öğretmenliğine Atanan Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliğindeki Durumlarının Değerlendirilmesi**, Milli Eğitim, Sanat Kültür Dergisi, Ankara: MEB Yayınları 3565 Süreli Yayınlar Dizisi, s.132, 2000.

Patrick, Jeff; Soslyn, Smart. **An Emprical Emergence Of Three Critical Factors in Assessmant and Evaluation in Higher Education**, Vol:23, 1998.

Rivlin, N. Horry, **Teaching Adolescent in Secondary Schools**. Appleton Centry-Crofts Inc. , New York, 1961.

Sünbül A.M., Yalman, M., Baykal C. ve diğerleri, **Bir Meslek olarak Öğretmenlik**, Öğretmenlik Mesleğine giriş, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

Toprakçı, Erdal. **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, Ankara: Ütopya Yayınevi, s.311, 2002.

Willems, Arnold L. , Clifford, Jacop C. **Caharacteristic of Effective Middle Level Teachers in Education**, Vol:119, 1999.

EK – 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

- 1- Cinsiyetiniz;
Kız () Erkek ()
- 2- Bölümünüz;
Fen Bilgisi Öğretmenliği () Sınıf Öğretmenliği ()
- 3- Annenizin sosyal konumu;
Ev Hanımı () Çalışıyor () Emekli ()
- 4- Kaç kardeşsiniz?
.....
- 5- Annenizin eğitim düzeyi;
Okur Yazar Değil () İlkokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()
- 6- Babanızın eğitim düzeyi;
Okur Yazar Değil () İlkokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu ()
- 7- Yaşamınızda en uzun süre bulunduğunuz yerleşim yeri;
Kırsal Kesim () Kasaba () Kent () Metropol ()
- 8- Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi;
Alt () Orta () Üst ()
- 9- Ana-Babanızın siyasal durumunu değerlendirecek olursanız;
Devrimci () Sos. Demokrat () Liberal () Muhafazakâr
() Milliyetçi () Dindar () İlgisiz ()
- 10- Kendi siyasal konumunuzu değerlendirecek olursanız;
Devrimci () Sos. Demokrat () Liberal () Muhafazakâr
() Milliyetçi () Dindar () İlgisiz ()
- 11- Genel olarak akademik düzeyde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
Çok başarılı () Başarılı () Orta () Başarısız ()
- 12- Sosyal açıdan kendinizi değerlendirdiğinizde;
Çok arkadaşım var () Birkaç arkadaşım var ()
En az bir arkadaşım var () Hiç yok ()
- 13- Zihinsel olarak kendiniz değerlendirdiğinizde;
Çok zeki birisiyim () Oldukça zeki birisiyim ()
Orta düzeyde bir zekâyâ sahibim () Zeki sayılmam ()
- 14- Kendinizi fiziksel açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz?
Çok çekici birisiyim () Oldukça çekiciyim ()
Orta düzeyde çekiciyim () Çekici biri sayılmam ()
- 15- Öğretmenliğe ilişkin tutumunuz;
Benim için ideal () Benim için uygun ()
Fikrim yok () Benim için uygun değil ()

EK – 2

Sayın Katılımcı,

Aşağıda öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen bir dizi özellik sıralanmıştır. Doğal olarak, katılımcıların belirlenen ölçütler konusundaki düşünceleri farklı olacaktır. Katılımcılar öncelikle verilen özelliklerin İDEAL bir öğretmende bulunma zorunluluğu konusunda karar vermek durumundadırlar. Eğer önerilen özellik; İDEAL bir öğretmen için taşınması gereken bir zorunluluk ise 4 puanla, anılan özelliğin taşınmasının iyi olacağı düşünülüyorsa 3 puanla, karar vermekte zorlanılıyorsa 2 puanla, anılan özelliğin iyi bir öğretmen için zorunluluk taşımadığı düşünülüyorsa 1 puanla değerlendirilmelidir.

Sol kolonda ise, karşılaştırılan ya da eğitim sisteminde ise, karşılaştırılan ya da eğitim sisteminde yaygın olduğu düşünülen öğretmen tipi göz önüne alınarak aynı özelliğin PRATİKTE öğretmenler tarafından ne oranda taşındığına karar verilecektir. Anılan özelliğin PRATİKTE öğretmenler tarafından taşındığına inanılıyorsa 3 puanla, çok az taşındığına inanılıyorsa 2 puanla, hiç taşımadığına inanılıyorsa 1 puanla değerlendirilir.

Samimi katkılarınız için teşekkür ederim.

İDEAL		PRATİK
<input type="checkbox"/>	Sağlıklı bir görünümü vardır-olmalı	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Zaman zaman spor yapar-yapmalı	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Dişleri bakımlı olmalı	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Konuştukları anlaşılır, diksiyonu düzgün olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Temiz ve düzgün giyinmeli.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Sosyal konumuna önem vererek, kendine güvenli olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Halkla ilişkilerinde onlara saygılı fakat mesafeli olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğretim konusuna hakim ve buna bağlı olarak öğrenci ana-babalarının davranışları üzerinde etkili olmalı	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Toplumsal örgütlemeyi iyileştirecek demokratik değerlere sahip olunmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Bireysel ve mesleki haklarını korumada demokratik kitle örgütlerine katılmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Sahip olduğu IQ değeri toplumsal ortamların üstünde olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	İyi bir akademik eğitimden geçmeli.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Yeri geldiğinde zekice espriler yapabilmeli.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Karşılaştığı sorunlar karşısında sadece tepkici değil çözüm getirici olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğreteceği konuya ve öğretim sürecine ilişkin yeterliğe sahip olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Diğer insanların özellikle öğrencilerin duygularına karşı açık ve anlayışlı olmalı.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Kendi duygularını (Sevinç,kızgınlık vs.) bilinçli ve kontrolü biçimde kullanılır.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Duygusal bir denge içerisindedir, abartılı ve umursamaz tavırlardan kaçınır.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ruh sağlığı yerindedir. Diğer insanların (öğrencilerin) davranışlarından çarpık mantıksal sonuçlar çıkarmaz.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Güzel uyarıcılara karşı esprili, güler yüzlü ve zekice tepkiler vermemelidir.	<input type="checkbox"/>
DERS SÜRESİNCE		
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerin anlayabileceği fakat bilimsel bir dil kullanır.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Konuyla ilgili kavramları tartışarak yeterli açıklığa kavuştur.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Konuya girmeden önce konuya temel olacak bilgileri özetleyip, öğrencileriyle tartışır.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerin konuyla ilgili soru ve açıklamalarına yeterli fırsatı verir	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerin ilgisini çekmek için ders süresince abartı, ironi, mizah, gibi yöntemlere yeterli ölçüde yer verir.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Yeri geldiğinde özel düşünce, yargı değer ve duygularını açıklamaktan çekinmez.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Konunun anlaşılmasına yardımcı olacak araçları (materyal, faaliyet, yöntem) kullanılmaktan geri kalmaz.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerini yargılamaktan daha çok gelişimlerinden sorumlu olduğunun bilincindedir.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerine birer birey olarak saygı duyar ve onlara karşı içtendir.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Öğrencilerin davranışlarını (bilgi, duygu ve eylem olarak) ancak kendilerinin yeniden düzenleyebileceklerinin bilincindedir.	<input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

12.05.1978 yılında Bursa’da doğmuş olan Özge Atabeyoğlu 1996 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazanmış, 2000 yılında Lisans eğitimini tamamlamış ve aynı yıl Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Yüksek Lisans Programı’na kabul edilmiştir. Halen İstanbul Kadıköy İlçesi’nde Göztepe H. Halil Türkkan İlköğretim Okulu’nda Sınıf Öğretmenliği yapmaktadır.