

Öğretmen Özelliklerinin Öğretim Sürecine Etkisi

Dr. Hayrettin AKYILDIZ (*)

Eğitim psikolojisi öğrencilerin psikolojisi olduğu kadar bir açıdan öğretmen psikolojisidir de. Öğretmenler mesleki gelişmeleri için sadece, sürekli öğrencilerini daha iyi tanımaya, anlamaya çalışmakla kalmamalıdır, aynı zamanda kendini değerlendirme yeteneklerini de geliştirmelidirler. Bu doğrultuda kendilerine ve kullandıkları öğretim yaklaşımına ilişkin sürekli yeni kararlar verebilmelidirler. Şüphesiz bu durum, paradoksal olarak öğretmenin mesleki gelişmesine bağlıdır. Bu kararlarına dayalı olarak öğretmen öğretim yönteminin aksayan yönlerini geliştirecek, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve çevresiyle daha verimli ilişkiler kurabilecektir. Mesleki ve zihinsel gelişmesini okulunu bitirmekle sonlandıran, ya da monoton ve değişmez biçimde çalışan öğretmenler sadece yetersiz ve mutsuz sınıf liderleri olabilirler.

Öğretmenler mesleki deneyimlerine dayalı olarak olgunlaşırlar. Bu demek değildir ki deneyimli öğretmen daha iyi kararlar verebilir ve ihtiyaçlarını (öğretim süreçleri için) daha iyi karşılayabilir. Deneyimli ve olgunlaşan öğretmenler öğrencileri ve birlikte çalıştığı diğer meslektaşları için birer gelişme örnekleri olabilirler. Aşağıdaki bölümde mesleki olarak gelişen ve öğretim sürecinde etkili öğretmenlerin taşıması beklenen özelliklerden bazıları tartışılacaktır. Öğretmenin mesleki gelişme düzeyini değerlendirmede bu özellikler, belirli sınırlar içinde kullanılabilir.

Belirli bilgi ve özelliklerin varlığı öğretmen etkililiğinin birer faktörü olabilir ve bu özelliklere dayalı olarak kestirilerde bulunabilir. Bir disiplinin organize bilgilerine sahip olma anlamında alan bilgisi önemli bir faktör olarak görülür. Zihinsel bilgi ve yeteneklerine göre bazı öğretmenler belirli öğrencileri güdülemekte etkiliyken, bazıları için etkili değildirler. Yetenek öğrenenin zihinsel yapısı ve güdüleyici uyaranlara sahipliği olarak düşünülmüştür (Ausubel, 1969). Öğretmen etkililiğiyle ilişkili olarak ilk bakışta söylenebilecek olan, diğer şeyler eşit olmak koşuluyla sıcak, kurallara uyan ve zihinsel olarak yeterli öğretmenler öğrencileri tarafından yakın, zihinsel olarak uyarıcı ve ayna benlik olarak kabul

(*) Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi.

edilebilir bulunduğudur. Tabii ki öğretmenler tek bir kategoride değerlendirilemezler. Bir öğretmen olumlu özelliklere de değişik oranlarda sahip olabilir ve buna bağlı olarak öğrencilerinde değişik oranlarda başarı güdüsü sağlayabilir.

Tanımlayıcı Ölçü Elde Etmenin Zorluğu

Hangi değişkenlerin etkili öğretimde merkezi rol oynadığını söylemenin zorluğu bu alandaki çalışmaların henüz yetersizliğine bağlanabilir. Kavramın karmaşıklığı konuya ilişkin ölçü elde etmeyi zorlaştırmaktadır. Problemin özü tanımlanabilir ve ölçülebilir nitelikler ve bağımsız değişkenler ortaya koymaktır. Şüphesiz alanda yapılacak araştırma ve incelemeler tanımlanabilir öğretmen özelliklerini ortaya çıkarmaya yarayacaktır.

Öğretmen etkililiğini değerlendirmenin bir yolu bu alandaki uzmanların görüşlerine başvurmaktır. Bu değerlendirme yolu bazen öznel bir nitelik göstermesine rağmen kullanımı yaygındır. Diğer bir değerlendirme yolu öğrencilerin bir yılda kazandıkları bilgi miktarı (öğrenmeleri) olabilir. İlk bakışta bu değerlendirme geçerli ve yansız gibi görünebilir. Gerçekte buradaki sorun ise, sınıf başarı testlerinin geçerliliği sorunudur. Ayrıca öğrenci başarısının tek nedeni öğretmenin etkisi de değildir. Öğretmen etkililiğinde diğer bir ölçüt öğretmenin öğretim süreci boyunca soru sorma, yönlendirme, fikirleri açıklama, öğrenci sorularını yanıtlama, öğrencileri övme, konuyla ilgili yeni fikirler ileri sürme gibi öğretim faaliyetlerine (etkinlik) ayırdığı zamandır. Benzeri öğretim etkinliklerinin öğrenci başarısıyla yakın ilişkisi olması, öğretmen etkililiğinde dolaylı bir ölçü verir (Ausubel, 1969).

Yapılan araştırmalarda değişkenler arası korelasyonların tutarlı olmaması, değişkenlerarası etkileşim ve doğru bağımsız değişkeni saptamanın zorluğunu göstermektedir. Örneğin, genel zeka düzeyleri popülasyonun % 75'nden daha yüksek olan öğretmenlerin zeka düzeyleri ile öğretim etkililiği arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Ancak bu ilişki sürekli değildir. Diğer bir anlatımla bu ilişki; düşük zekaya sahip kişilerden de iyi, öğretimde etkili öğretmen olur anlamına gelmez. Burada söylenmek istenen iki değişken arasındaki ilişkinin tutarlı ve süreğen olmadığıdır (Ausubel, 1969).

Eğer öğrenci yeterli zihinsel olgunluğa ulaşmış ise, bağımsız olarak okuma becerisi gösterebiliyorsa yetersiz öğretmenin olumsuz etkilerini giderebilir, kapatabilir. Örneğin Lise ya da Üniversite öğrencileri yetersiz öğretmenlerine rağmen beklentileri ve amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirebilirler.

Öğretmenin Rolü

Eğitim kurumlarındaki uygulamalar öğretmenin iki farklı rol üstlenildiğini gösterir.

1. Öğretmenin diplomasını alır almaz sistematik öğrenmesini sonlandırdığı kabul edilir.

2. Diğer bir kabul ise, öğreticinin sistematik öğrenmesinin okulu bitirdiğinde başladığıdır.

İki farklı anlayışın kökeninde üniversite eğitime verilen farklı değerler, önemler yer alır. Modern öğretmen aldığı eğitime öğretmenliğe hazırlık eğitimi olarak bakar, sistematik öğrenmesini sürdürür. Durağanlık öğretmeni mutsuz, çelişkili ve huzursuz yapar. Daha fazlası aynı ödevlerin, tartışmaların sürekli tekrarı öğreticiliği sıkıcı hale getirecektir. Öğretmenin sürekli öğrenme isteğiyle beslenen, öğretme süreci ise öğretmen için mutlu, verimli bir deneyim haline gelir.

Kültürümüzde öğretmenin değişik rollerinin önemi abartılmıştır. Yetişkinlerin öğrenci olarak nasıl bir öğretmenin daha iyi olduğu konusunda fikirleri birbirlerine uymamaktadır. Büyük bir olasılıkla öğretmen okuma-yazma becerisinin yanında, öğrencilerine daha sonra davranışlarını belirleyeceği umulan temel tutumları kazanmalarına da yardımcı olur. Üniversite öğrencilerinin yalnızca % 8.5'unun öğretmenlerin kişisel ve zihinsel gelişimlerinde etkili olduklarını belirtmeleri öğretmenin toplumca umulan rolünü doğrulamamaktadır. Alport (1964) farklı olarak, öğretmenlerin % 75'inin öğrencileri üzerinde dikkat çekici etkileri olmadığını belirtir. Yine üniversite öğrencilerinin yalnızca % 20'si okudukları bölümleri seçmelerinde öğretmenlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir (Hall, 1965).

Öğretmede Aranan Nitelikler

Ausubel'e göre (1969) iyi bir öğretmede aranan nitelikler şöyle sıralanabilir:

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

Blair (1975) ise iyi öğretmen olabilmenin koşullarını, aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Mesleki gelişmesini sağlayıcı davranışlar içinde olmalıdır. Bunun için sadece öğretmen değil, sürekli öğrenen olmalıdır. Kişisel özelliklerini sürekli değerlendirmeli, gelişim yolları aramalıdır. Mesleki problemlerinin çözümünde yardımcı olması için mesleki dergi ve kitapları takip etmelidir.

2. Sürekli olarak sürdürdüğü eğitim sürecini değerlendirmelidir. Sınıf içi faaliyetlerini, eğitim süreci içinde kullandığı sözel olmayan eylemlerini

değerlendirip analizini yapmalıdır. Ders süresi boyunca neler olduğunun kaydını tutmalı, öğrencilerinin benlik tanımlamalarının sonuçlarından yararlanmalıdır.

3. Sınıf içi faaliyetlerini iyileştirmelidir. Öğrencilerin düzeylerine uygun ödevleri vererek sınıf içi faaliyetleri zenginleştirmeli, faaliyetlerin kontrolünü elinde tutmalı, eğitim-öğretim kaynaklarının kullanımını sağlamalı, sınıf içi faaliyetleri sık sık değerlendirmeli, öğrencilere karar verme denemelerinde bulunmaları için fırsatlar tanımalıdır.

4. Öğretmen-öğrenen ilişkilerini iyileştirmelidir.

5. Öğretmen yönetici ilişkilerini iyileştirmelidir. Bunun için zorlukların sebeplerini araştırmalı, ihtiyaç duyulan aktif rolü üstlenmeli, zayıflıkları ve yetersizlikleri açıklamaktan çekinmemelidir.

6. Öğretmen-Toplum ilişkilerini geliştirmelidir. Okul çevresinin karşılayabileceği ev ödevleri vermeli, kendisine ve okula yönelik eleştirilerden yararlanmalı, okul faaliyetlerinde yetişkinleri de kullanmalı, çere ile etkileşim ve anlayış geliştirme için diğer yollarını aramalıdır.

7. Öğretmen geliştirme programlarına katılmalıdır. Hizmet-içi eğitim programlarına katılmalı, okul dışı ve okul içi seminer ve programları takip etmelidir.

Mesleğin özelliği gereği öğretmenin öğrenmesi tüm meslek yaşamı boyunca devam etmelidir. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinin çelişkilerini ve yetersizliklerini çok hızlı bir biçimde yakalarlar. Bu nedenle de öğretmen bilgisini sürekli geliştirmelidir.

Blair'in aktardığı biçimiyle Rayns yüksek başarılı öğretmenlerin özelliklerini ana başlıklar ile aşağıdaki şekilde sıralar. Rayns bu araştırmasında uzman kişilerin yargılarına ve öğretmenlerin kendilerini yargılamalarına başvurmuştur.

- Edebiyat ve okuma parçalarına güçlü ilgi
- Diğerlerinin güdülenmelerini ve davranışlarını onaylama
- Sosyal gruplara katılma
- Çocuklarla ilişkilerden hoşlanma
- Yönlendirici olmayan sınıf etkinliklerini tercih etme
- Sözel zeka yüksekliği
- Duygusal sağlık yönünden iyi durumda olma

Okumanın ve mesleki yayınların takip edilmesinin gerekliliğini hiçbir kişi yadsıyamaz. Bu gereklilik öğretmenlik mesleği için bir kat daha önemlidir. Araştırma sonuçları öğretmenlik mesleği adına kaygı vericidir. 12. sınıf öğrencilerinin % 3'ü öğretmenlerinin tümünden daha iyi birer okuyucudurlar. Karşılaştırmalı okuma testlerinde ise öğrencilerin % 75'i

öğretmen ve yöneticilerin % 15'nden daha başarılı olmuşlardır.

746 öğretmenin katılımında öğretmenlerin % 14'ü son bir ayda hiç bir dergi ve mesleki makale okumazlarken, % 40'ı öğretim materyali olarak hiç bir mesleki kitaba danışmamışlardır. Öğretmenlerin okumama nedenleri şöyle sıralanmaktadır.

- Çoğu öğretmen okulu bitirdiklerinde mesleki gelişimlerinin de sona erdiğine inanır.

- Öğretmenlerin çoğu hali hazırdaki yetenek ve yeterliklerinden çok daha önceki yetenek ve başarılarını koşullarlar.

- Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirebileceklerine inanmazlar.

- Öğretmen ve yöneticiler mesleki yayınların nasıl elde edileceğini düşünmemişlerdir ve bu yayınların mesleki sorunlarını çözmeye yardımcı olacağını ummamaktadırlar.

Sınıf-İçi Etkinliklerde Öğretmen

Öğretmenin sınıf etkinliklerinde güçlü ve zayıf yönlerini tanımasının en verimli yolu sınıf içi faaliyetlerde ne olduğuna ilişkin kayıt tutmaktır. Güden güne hangi zorluklarla karşılaştığını bu kayıtlarda öğrenir. Sınıf etkinliklerine yönelik öğrenci tepkilerini sistemli olarak toplamak, öğretimin iyileştirilmesinde yararlı ip uçları verir. Doğal olarak öğrenci öğretmenin öğretme yöntemlerini yargılayamaz. Bu gerçek bir yana, öğrencinin öğrenme ortamını algılaması öğrenmesinde önemli bir faktördür.

Blair (1975) bir öğretmen yaz çalışmasına dayandırdığı gözlemleri sonucunda öğretmenin tekrar değerlendirmesi gereken öğretimle ilgili saplantıları şöyle sıralamaktadır.

- Öğretmen öğretim yönteminde kendi kendini beğenmektedir, gönül rahatlığı içindedir. Bu gerçeğin yanında kendi öğretim yöntemini geliştirmek de ister.

- Sınıftaki tüm çocukların uyabilecekleri, karşılayabilecekleri standartlar geliştirdiğine inanır. Oysa öğrenme bireysel bir faaliyettir ve sınıf da homojen değildir.

- Öğretmen sınıfta sürekli kendi öğretim çalışmalarını uygulamanın peşindedir. Bu durumda öğrenciyi pasivize ettiğinden sınıf içi kontrolü güçleştirir.

- Ödev dersin ve öğretme sürecinin yerini almamalıdır.

- Öğretim faaliyetleri önceden planlanmalıdır.

- Sınıf içi bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
- Yazılı ve yazılı olmayan kaynaklar yeteri kadar kullanılmalıdır.
- Sık sık değerlendirme yapılarak öğrenciler güdülenmelidir.

Öğretmenin öğretim faaliyetine bakışı halihazırdaki çalışmaları, genel olarak öğretmenlik mesleğini algılaması, kendini değerlendirmesi gibi değişik faktörlerin temel alınmasına göre değişir. Birçok öğretmen sınıflarını sürekli kontrol altında tutmak isterler ve kaygıları sınıf kontrolünü yitirmeleridir. Öğretmenliğe yeni başlayanlar için bu durum önemli bir disiplin problemidir. Oysa sürekli kontrol, öğrencilerin eğitimsel olarak savunulan sınıf faaliyetlerine katılmalarını engeller.

Öğrencilerin okuma yetenekleri, ihtiyaçları, ilgileri ve zihinsel yeteneklerindeki bireysel farklılıkları tek ödev verme yerine değişik ödevler vermeyi gerektirir. Hangi ödevin öğrenci için daha faydalı olacağına öğrenciyle birlikte karar verilmelidir. Başarılı öğrencilerin zayıf olanlara yardım etmeleri sağlanmalıdır. Bireysel ya da grup öğrenmesi için öğretmen öğrencilerin kitap, dergi gibi yazılı ve film, resim ve kişiler gibi yazılı olmayan kaynakları vermelidir. Sınıfta hangi kaynaklardan nasıl yararlanılacağı tartışılmalıdır (Gibb, 1972). Öğretim sürecinin sözel olmayan etkileşimin yoğun olduğu bir ortam olmasına rağmen, öğretmenler sözel olmayan etkileşime çok az önem vermektedirler. Oysa öğretmenin duruşu, vücut hareketleri, yüz ifadeleri öğrenciler için anlamlıdır.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi uzun süre öğretmenlik mesleğiyle bağdaştırılamamıştır. Öğretmenin elinde tuttuğu değerlendirme gücü öğrenciyi öğretmene bağımlı hale getirmiştir. Bu tür bir havanın estiği okulda ve sınıfta, öğrenciler öğrenme sürecini değerlendirme için bir araç olarak görmektedirler. Bu havanın giderilmesi için öğretmenler değerlendirmelerini

- Öğrencinin kendisi için koyduğu değişik alanlardaki amaçlarına ve hedeflerine göre yapmalıdırlar.
- Öğrencilerin bireysel ve grup ihtiyaçları gözönüne alınmalıdır.
- Değerlendirmeyi daha açık hale getirmek için, öğrenci zayıflıklarını azaltıcı öğretim faaliyetleri planlanmalıdır.
- Öğrencilere kendileriyle ilgili karar verme fırsatları tanınmalıdır. Bu yolla öğrenciler daha sağlıklı benlik algılamasına ulaşabilirler.

Öğrenci ne öğreneceğine, ne zaman onu öğreneceğine, nerelerde uygun kaynaklar bulabileceğine, hangi kaynakları kullanacağına, neler not alacağına, grupla ya da bireysel çalışmadan hangisinin daha yararlı olduğuna, hangi zorlukta amaçlara yöneleceğine, öğrenmesi için hang

tekniki kullanacağına, ne kadar öğrenmenin kendisi için yeterli olacağına, öğrenmenin ne zaman genelleneceğine, diğer durumlarda ve alanlarda ne zaman ve nasıl uygulanabileceğine, fikirlerin ve eylemlerin genellenmesinde nasıl içgörü geliştireceğine, karar verebilmelidir.

Sınıf Dışı Etkinliklerde Öğretmen

Uzun yıllar öğretmenin mesleki gelişmesini sınıfta gerçekleştirdiği kabul edilmiştir. Öğretmenin sınıftaki davranışının büyük bir önemi olduğu açıktır. Bunun yanında mesleki gelişimi için sınıf dışında da önemli potansiyel kaynaklar ve alanlar bulunduğu düşünülmektedir. Bunlardan birisi de öğretmenler arası mesleki ilişkilidir.

Öğretim amaçlarının paylaşıldığı, mesleki kitap, dergi ve diğer materyallerin ortaklaşa kullanılabilirdiği, öğrencilerin problemlerinin öğretmenler arasında tartışıldığı, öğretmenlerin sınıflarındaki başarı ve zorluklarını meslektaşlarına anlattığı, iş ilişkilerinin "yardımcı olmak" deyiimiyle tanımlanabileceği bir ortam öğretmenin kendisini geliştirmesinde büyük oranda yardımcı olacaktır. Şüphenin hakim olduğu bir okul ortamı ise öğretmen-yönetici-öğrenci ilişkilerini büyük oranda olumsuz olarak etkileyecektir. Bir bakıma okuldaki başarı öğretmen grubunun birlikte çalışmaya gönüllülüğüne bağlıdır. Öğretmen başarısıyla birlikte okul başarısını sağlayabilmek için;

- Eğitim-öğretim programları gözden geçirilmeli,
- Öğretmenlerin öğrencilere sundukları eğitim girdileri sürekli olarak birbirleriyle tutarlı olmalı,
- Eğitim sürecinde aynı hedefler güdülmeli,
- Verilen ödevlerin miktarı birbirine yakın olmalıdır. Böylece öğretmenler karşılıklı olarak birbirlerinin mesleki gelişmelerine yardımcı olmalıdırlar.

Olsen (1961) öğretmenin etkili bir öğretim lideri olabilmesi için; arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesini, içinde yaşadığı toplumu tanımasını, toplumsal gruplarla birlikte çalışmasını, öğretme çabasında toplumsal kaynakları kullanmasını, aktif bir vatandaş olmasını önerir. Olsen toplumun öğrenme için bir laboratuvar olarak düşünülmesini, fonksiyonel eğitimin toplum eylemlerine katılmasını, onu yeniden yapılandırmaya çalışmasını, bunun için de okulun mutlaka demokratik olması gerektiğini belirtir.

Ausubel'in öğretilerinde aranan niteliklerine tekrar dönelim. Öğretmenin genel zihinsel düzeyiyle başarısı arasındaki ilişkinin hemen farkedilir olduğu düşünülür. Oysa öğrenci başarısına, uzman değerlendirmesine ve öğretim ilkelerine uymaya dayalı ölçümlerle iki

değişken arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Öğretmenin anlaşılabilirliği ve açıklayıcılığıyla yüksek zihinsel düzey arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenin alan bilgisini tam olarak ölçecek bir ölçme aracı bulmakta güçlükler olduğu gibi öğrencinin başarısında öğretmenin alan bilgisinin ne kadar etkili olduğunu belirlemek de güçtür. Öğretmenin akademik hazırlanmasının niteliği ve derecesi, alanda çalışma süresi, başarı testlerinden aldığı sonuçlar ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde ilişki vardır. Fizik, matematik gibi alanlarda ise bu faktör etkili olabilir. Öğretmenin gelişim ve öğretim ilkelerine ilişkin bilgi sahibi olması öğretim planı yapımında ve uygulamasında ona yardımcı olacaktır. Dolaylı olarak bu bilgiler öğretim çıktılarına da etkileyecektir.

Öğretmenin öğrencilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olması, eğer öğretmen bu bilgileri uygun biçimde kullanabilirse başarılı olmasına yardımcı olabilir. Ancak, cebir ve geometri öğretiminde bu bilgiler fazla fonksiyonel değildir.

Öğretmen Kişiliğinin Etkisi

Hepimiz biliriz ki zeka, eğitim ve konuya hakimiyet bakımından eşit olan iki öğretmen, öğretme ve öğrencileri güdülemede birbirlerinden farklı olacaktır. Bu farklılık öğretmen kişiliğinin öğrenenler üzerine etkisine bağlıdır. Öğrencilerin öğretmen kişiliğinde görmek istedikleri ilk dört özellik; sıcaklık, sabırlılık, hoşgörülük, öğrencilerle ilgilenme olarak sıralanmıştır (Hamachek, 1972).

Öğretmenin kişisel özellikleriyle öğretimdeki etkililiği arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmamakla birlikte, bazı özellikler kümesiyle etkili öğretim arasında ilişki olduğu eğitimcilerce ve velilerce sürekli olarak ileri sürülmüştür. Öğretmen özellikleri üç başlık altında özetlenebilir:

1. Uzak, ben merkezli ve sınırlayıcı öğretmene karşılık sıcak, anlayışlı ve arkadaşça olan öğretmen.
2. Plansız, baştan savmacı ve pasaklı öğretmene karşılık sorumlu, iş canlısı, sistematik öğretmen.
3. Alışılmış, vurdum duymaz öğretmene karşılık uyarıcı, yaratıcı ve hevesli öğretmen (Austabel, 1969., Blair, 1975).

Bu alandaki çalışmalar sadece öğretmen kişilik özelliklerini betimleyici olmamalı, öğretmen kişilik özellikleri, öğrenci güdülenme durumu ve öğretim çıktıları arasındaki etkileşimi analiz etmeye yönelik olmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları öğretim ve öğrenme çevresine kaynaklık eden önemli faktörlerden birisidir. Psikologlar bu tutumların öğrencinin nasıl öğreneceğini belirleyen anlamlı bir etmen olduğunu belirtirler. Öğretmen tutumlarını belirlemenin en doğru yolu öğrencilerin yargılarına başvurmaktır. Öğretmenin konuşması,

davranışları ve bakışına dayanarak öğrenci öğretmenin kendisine yönelik tutumlarını kestirebilir. Öğretim, bir bakıma öğrenciye yönelik sunulan mesajlardan oluşur ve gerçek mesaj öğretmenin ses tonunda, yüz ifadelerinde ve öğrenciye yönelik davranışlarında saklıdır. Sprinthall ve Sprinthall öğretmen tutumlarını üçe ayırır. Bu tutumlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenin öğretme ve öğrenmeye yönelik tutumları. Öğretmenlerin çoğu öğrettikleri tüm şeylere öğrencilerin uymalarını ve baş eğmelerini isterler. Bu tutum bilimsel bir despotluk olarak yorumlanabilir.

2. Öğrencilere yönelik tutumları. Rosenthal, öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri öğrenme yeteneği ve güce göre öğretim konularını belirlediklerini ortaya koymuştur. Eğer öğretmen öğrencilerinin daha iyi yapabileceklerini umuyorsa konuları daha ayrıntılı olarak işlemektedir. Ters durumda, öğretmen öğrencilerinin düşük benlik algısı içinde olduklarını düşünüyorsa dersleri yapabildiği kadar yapmaktadır. Diğer bir anlatımla öğrenci öğretmenin beklediği kadar öğrenmektedir.

3. Öğrencilerin geldikleri sosyal sınıfa (tabakaya) göre öğretmen tutumları değişmektedir. Öğretmeniyle aynı sosyal sınıfı paylaşan öğrenciler öğretmenleri tarafından iyi ve daha kabuledilebilir olarak algılanmıştır. Öğretime göre düşük sosyal sınıftan gelen öğrencilere başarısız olarak bakılmış, davranışları toleransla karşılanmamıştır. Yüksek sosyal sınıftan gelen öğrenciler ise zeki, iyi öğrenciler olarak görülmüş, fakat bağımsız ve öğretimleri zor olarak düşünülmüştür (Bertrand, 1977).

Sears'ın yaptığı bir inceleme öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu tutumlarıyla öğrencinin yaratıcılığı arasında ilişki göstermiştir (Hamachek, 1972). Sağlıklı, katı olmayan, çok yönlü öğretmenlerin tüm öğrenci tipleri üzerinde etkili olmalarına karşın korkutucu ve şamatacı öğretmenler sadece belirli tip öğrenciler üzerinde başarılı olmuşlardır. Bu sonuca dayanarak söylenebilir ki sadece normal, doğru karar verebilen, duygusal olarak sağlıklı kişiler öğretmenlik mesleğini seçmelidirler. Bazen obsesif-compulsif öğretmenlerin öğrencilerine kurullara uymayı, başat ve güç ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerine yüksek başarı standardı aşılabilirlikleri gözlenirse de benzeri durumlar nörotik öğretmenin kişiliğinin öğrencilere yansımından başka bir şey değildir. Araştırma bulguları sıcak, katı olmayan, hoşgörülü öğrencilerle ilgilenen, espiri yeteneği olan öğretmenlerin bu özellikleri taşımayanları göre öğrencilerinin öğretmenleri ve tutumları üzerinde daha olumlu ve etkili olduklarını göstermektedir (Hamachek, 1972).

Coleman eğitimin kalitesinin sadece öğretmen aylığı, güzel okul binaları, öğretmenin almış olduğu eğitime değil, daha çok öğrencilerin

geldikleri sosyal sınıf yapılarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Aşağı sosyal sınıflardan gelen öğrenciler okulu zamanlarını öldüren ve hiç bir şey vermeyen bir yer olarak görmekteyler (Bertrand, 1977).

Açık, kendine güvenli, kendi kendisiyle barışık öğretmenler değişik görüşleri kabul edici, toleranslı, öğrencilerden gelen katılımları ve etkileşimleri teşvik edici iken; kaygılı ve güvensiz öğretmenler öğrencilerinin kendisine yönelik duygularından korkarlar. Bany, (1975) öğretmenin bireyselliğine dikkat çekerek bireyi anlamadan öğretme çabasının başarılı olamayacağını belirtir. Sıcak yaklaşımlı öğretmenlerin öğrencileri bilimsel konulara yönelimli ve daha yaratıcı bulunmuştur. Bu özelliğe sahip öğretmenler öğrenciler için duygusal dayanak kaynağıdır, sistematik olarak onlarla ilgilenirler ve onları bağımsız bireyler olarak görürler. Kişilik özelliklerinin gereği olarak öğrencilerine yönelik daha övücü, cesaretlendirici ve öğrenci davranışlarını daha olumlu olarak yorumlayıcıdır. Göreli olarak otoriter değildirler, öğrencilerin duygularına karşı daha duyarlıdır ve tepkileri öğrencilerini daha etkileyicidir. Tüm çalışmalarda sıcak kişilik özellikleri gösteren öğretmenlerin "Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği"nden daima yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir.

KAYNAKLAR

Allport, G.W. Crises in Normal Personality Development. Teachers Coll. Rec., 66, 235-241, 1964.

Ausubel, P. David and Floyd G. Robinson. **School Learning**. Holt, Rinehart and Winston Inc., New York, 1969.

Bany, A. Mary and Lois V. Johnson. **Educational Social Psychology**. Macmillan publishing company inc., New York, 1975.

Bertrand, Arthur., Joseph P. Cebula and Philip Faticanti. **Educational Psychology**. Addison-Wesley publishing company inc., Reading, Massachusetts, 1977.

Blair, Glenn Myers., R. Stewart Jones and Ray H. Simpson. **Educational Psychology**. Macmillan publishing company inc., New York, 1975.

Gibb, J.R. Managing for Creativity in The Organization. In: Calvin W. Taylor (Ed.) **Climate fo Creativity**. Pergamon press inc., New York, 1972.

Hall, V.C. Former Student Evaluation as a Criterion for Teaching Success. **Journal of Experimental Education**. 34, 1-19, 1965.

Hamachek, E. Don. Toward More Effective Teaching. In: Don E. Hamachek (Ed.) **Psychology and Education**. Allyn and Bacon inc., Atlantic Avenue, Boston, 1972.

Olsen, G. Edward. **School and Community**. Prentice-Hall inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1961.