

ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL YÖNELİMİ

Doç. Dr. Cevat CELEP*

Problem

Etkili bir öğretim için öncelikli hedef, öğrencileri öğrenme ortamına sokmaktır. Bu bağlamda, öğrencileri öğrenmeye yönlendirme, öğretmenler için sorun olmaktadır. Bu sorun, aday öğretmenler için daha da önemlilik göstermektedir. Aday öğretmenleri kaygılandıran şey, yalnızca sınıf düzenini oluşturma, öğrenciler arasında işbirliği sağlama değil, aynı zamanda bir öğretmen olarak sahip olduğu yeterliklerdir (Hoy, Woolfolk, 1990). Bu anlamda, aday öğretmenlerin mesleki toplumsallaşma sürecinde edindikleri norm ve değerler ile mesleki yeterlik duygusu, sınıf kontrolünde yönlendirici etkiye sahip olabilmektedir. Öğretmen yeterlik duygusu, öğrenci öğrenmesi konusunda öğretmenin sahip olduğu yeterliğine ilişkin inançlarıdır (Ashforth, 1985).

Öğretmenlerin mesleki toplumsallaşması, ilköğretim yıllarından başlayarak bütün öğrenim süresi boyunca devam etmektedir. Lortie (1975), bu toplumsallaşmanın öğrenim boyunca öğretmenleri yakından gözleyen çırak olarak öğretim modellerini içselleştirmek (geniş ölçüde bilinçsiz olarak) suretiyle olduğunu belirtmektedir.

Mesleki norm ve değerlere bağlı olarak oluşan toplumsallaşma, ideal düşünce ve uygulamalara önem veren bir öğrenme ortamı çerçevesinde öğretmen yetiştirme eğitimi boyunca oluşmaktadır (Hoy, Woolfolk, 1990). Aday öğretmenlerin, üniversite eğitimine kadar çıraklık eğitimi yoluyla edindikleri geleneksel öğretim bakış açılarının değiştirilmesinde, üniversitedeki formal eğitimde bazı sorunlar bulunmaktadır (Lortie, 1975; Petty, Hogben, 1979; Zeichner, 1981). Özellikle öğretmen yetiştiren fakültelere kaynak sağlayan ortaöğretim kurumlarının (Öğretmen Liseleri) dışından gelen öğrenciler, formal eğitim için daha büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü, fakülte eğitimine kadar edinilen mesleki değerler, bütünüyle çıraklık yoluyla edinmeye dayalıdır. Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler, üniversitede edindikleri mesleki örgütsel norm ve değerlerden genellikle farklı norm ve değerlerle karşı karşıya kalmaktadır. Aday öğretmenlerin ideal düşünceleri, çoğu kıdemli öğ-

* Z.K.Ü. Devrek Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı

ADAY ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL YÖNELİMİ

Doç. Dr. Cevat CELEP*

Problem

Etkili bir öğretim için öncelikli hedef, öğrencileri öğrenme ortamına sokmaktır. Bu bağlamda, öğrencileri öğrenmeye yönlendirme, öğretmenler için sorun olmaktadır. Bu sorun, aday öğretmenler için daha da önemlilik göstermektedir. Aday öğretmenleri kaygılandıran şey, yalnızca sınıf düzenini oluşturma, öğrenciler arasında işbirliği sağlama değil, aynı zamanda bir öğretmen olarak sahip olduğu yeterliklerdir (Hoy, Woolfolk, 1990). Bu anlamda, aday öğretmenlerin mesleki toplumsallaşma sürecinde edindikleri norm ve değerler ile mesleki yeterlik duygusu, sınıf kontrolünde yönlendirici etkiye sahip olabilmektedir. Öğretmen yeterlik duygusu, öğrenci öğrenmesi konusunda öğretmenin sahip olduğu yeterliğine ilişkin inançlarıdır (Ashforth, 1985).

Öğretmenlerin mesleki toplumsallaşması, ilköğretim yıllarından başlayarak bütün öğrenim süresi boyunca devam etmektedir. Lortie (1975), bu toplumsallaşmanın öğrenim boyunca öğretmenleri yakından gözleyen çırak olarak öğretim modellerini içselleştirmek (geniş ölçüde bilinçsiz olarak) suretiyle olduğunu belirtmektedir.

Mesleki norm ve değerlere bağlı olarak oluşan toplumsallaşma, ideal düşünce ve uygulamalara önem veren bir öğrenme ortamı çerçevesinde öğretmen yetiştirme eğitimi boyunca oluşmaktadır (Hoy, Woolfolk, 1990). Aday öğretmenlerin, üniversite eğitimine kadar çıraklık eğitimi yoluyla edindikleri geleneksel öğretim bakış açılarının değiştirilmesinde, üniversitedeki formal eğitimde bazı sorunlar bulunmaktadır (Lortie, 1975; Petty, Hogben, 1979; Zeichner, 1981). Özellikle öğretmen yetiştiren fakültelelere kaynak sağlayan ortaöğretim kurumlarının (Öğretmen Liseleri) dışından gelen öğrenciler, formal eğitim için daha büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü, fakülte eğitimine kadar edinilen mesleki değerler, bütünüyle çıraklık yoluyla edinmeye dayalıdır. Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler, üniversitede edindikleri mesleki örgütsel norm ve değerlerden genellikle farklı norm ve değerlerle karşı karşıya kalmaktadır. Aday öğretmenlerin ideal düşünceleri, çoğu kıdemli öğ-

* Z.K.Ü. Devrek Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanı

retmenin norm ve değerleri ile çatışmaktadır (Hoy, Woolfolk, 1990). Bu durum, aday öğretmenlerin öğrenci kontrol yönelimlerinde değişikliğe neden olmaktadır.

Öğrenci kontrolü, gözetime (custodial) dayalı bir noktadan insancılığa dayalı diğer bir noktaya kadar uzanan bir süreklilik içerisinde kavramsallaştırılmıştır (Wilower, Eidell, Hoy, 1967).

Gözetimci (custodial) Kontrol : Öncelikle düzenin sürdürülmesi ile ilgili yüksek derecede disiplinli bir sınıf ortamını ve esnek olmayan bir anlayışı sergileyen geleneksel bir okuldur. Öğrenciler, görünüş, davranış ve ailelerin toplumsal statüleri açısından basmakalıptır.

Gözetimci yönelime sahip öğretmenler, okulu, katı öğretmen-öğrenci hiyerarşisine sahip baskıcı örgütler olarak algılamaktadır. Güç ve iletişim akışı tek yönlü olarak yalnızca aşağıya doğrudur. Öğrenciler, öğretmenlerinin emirlerini itirazsız kabul etmektedir. Öğretmenler, yanlış davranışın nedenini anlama çabası göstermediği gibi, bu davranışı kişisel hakaret olarak algılamaktadır. Öğrenciler, cezalandırıcı yöntemlerle kontrol edilmesi gereken, disipline olmamış sorumsuz bireyler olarak görülmektedir. Özetle, kişiliğe önem vermeyen, cezalandırma, kötümserlik, açık güvensizlik gözetimci bir okul iklimini ifade etmektedir (Hoy, Woolfolk, 1990).

İnsancıl Kontrol : Okul, işbirliğine dayalı etkileşim ve yaşantı içerisinde öğrenen öğrencilerin olduğu eğitsel bir topluluk olarak görülmektedir. Öğrenme ve davranış, psikolojik ve sosyolojik ifadelerle ahlaki bir nitelik taşımayan bir öge olarak görülmektedir. Yani, öğrenmede tabular ve geleneksel inançların yeri yoktur. Kendi kendini kontrol etme, titiz öğretmen kontrolünün yerine geçmektedir. İnsancıl yönelim, öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci iletişimini çift yönlü ve açık kanallara dayandırdığı demokratik bir iklim sürekliliğine sahiptir (Hoy, Woolfolk, 1990).

İnsancıl yönelim, her öğrencinin bireyselliğinin önem taşıdığı ve gereksinimlerinin geniş ölçüde karşılandığı bir iklimin oluşturulmasını içerir.

Yapılan araştırmalarda, aday öğretmenlerin öğretmenliğe başlamadan önce daha insancıl, öğrenci özerkliğine önem veren bir yaklaşımı benimsemelerine karşın, öğretmenliğe başladıktan sonra adaylık süresince daha gözetimci ve sınıf disiplinini ön planda tutan bir eğilim içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmenler, işbirliği yaptıkları sınıf ya da branş öğretmenlerinin dü-

şünce ve değerlerine karşı açık olup, mesleki tutumları da bu doğrultuda de-
ğiştirmektedir (Roberts, Blankenship, 1970; Tabachnick, Zeichner, 1984;
Yee, 1969). Aday öğretmenlerin, gerek fakülteadaki öğretmenlik uygulama
eğitiminde, gerekse adaylık sürecinde daha katı, baskıcı, kişiliğe önem ver-
meyen, bürokratik kurallara ve gözetime önem veren öğretmen özelliğini
gösterdiği belirlenmiştir (Ermans, 1982; Glassberg, Spirthall, 1980).

Aday öğretmenlerin işbirliği yaptıkları sınıf ya da branş öğretmenlerinin
(rehber öğretmen) ders hazırlık programları araştırma yönelimli veya bakış
açıları insancıl olduğunda, bazı aday öğretmenlerin gözetime dayalı top-
lumsallaşma baskılarına direndiği ortaya çıkmıştır (Zeichner, Grant, 1981).

Gözetime dayalı okul kültüründe, aday öğretmenlerin toplumsallaşması,
kıdemli öğretmenlerin aday öğretmenler üzerinde destekleyici ve özerk dav-
ranıştan çok, araçsal davranış geliştirmeye dayalı baskıyla olmaktadır (Ta-
bachnick v.d. 1980; Tabachnick, Zeichener, 1984).

Ülkemizde öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında uygulama eği-
timinin haftalık 4 saat olması ve aynı sınıfta 4-5 öğrencinin bulunması, uy-
gulama eğitimini yetersiz kılmaktadır. Hatta bir öğretim döneminde öğretmen
adayı öğrencinin yalnızca 2 saat ders anlattığı görülmektedir. Ayrıca, uy-
gulama eğitiminden sorumlu öğretmenin her öğrenciyi dinleme zamanı ol-
madığından, yalnızca sınıf ya da branş öğretmenin değerlendirmesi söz ko-
nusu olmaktadır. Bu koşullarda, öğretmen adayı öğrenciler sınıf kontrolü, öğ-
retme ortamının düzenlenmesi konusunda yeterli yaşantıdan ge-
çememektedir. Bu nedenle, Ülkemizde öğretmen adayları yeterli öğretmenlik
eğitimi uygulamasından geçemediğinden, öğretmenliğe başladığında, sınıf
öğrenci kontrolünü sağlamada mesleki bilgi yerine, kişisel yeterliğine veya kı-
demli öğretmenlerden gelebilecek önerilere başvurmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik uygulama
eğitiminin yetersiz olması, aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitimindeki tu-
tumları ile mesleğe başladıktan sonraki tutum ve davranışları arasında fark-
lılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlik eğitiminin etkililiğini azal-
tabilmektedir. Sorun, aday öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencide etkili öğ-
renmeye yönelik sınıf kontrolünü sağlama konusundaki öğretmenlik eği-
timinden aldığı bilgi ve becerinin yetersizliği veya uygulamaya ak-
taramamasıdır. Bu nedenle sınıf kontrolü, kişisel yeterlik ve kıdemli öğ-
retmenlerin önerileri doğrultusunda sağlanmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi ile mesleğe başladıktan sonraki öğrenci kontrolüne yönelik tutumları arasında bir fark olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla, aday öğretmenlerin hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonra;

1. Öğrenciden gelebilecek bilgi akışı için iletişim kanallarını açık tutma eğilimi,

2. Sınıf ortamında öğrenciyi öğrenmeye yöneltme amacına dayalı öğrenciyi kontrol etme yönelimi

konusundaki tutumları ve bunlar arasında fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde olup, konu ile ilgili literatür tarandıktan sonra, kuramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Zonguldak ilinde 1995-1996 öğretim döneminde göreve başlayan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak bu öğretmenlerden I. dönem hazırlık eğitimine katılan 60 aday öğretmen yansız örnekleme yoluyla alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma verisini toplamak amacıyla aday öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümde aday öğretmenlerin öğrenci-öğretmen iletişimi ve öğrenci kontrolüne yönelik hizmet öncesi tutumları; üçüncü bölümde mesleğe başladıktan sonraki tutumları yer verilmiştir.

Ölçek Geliştirme

Araştırma için Hoy ve Woolfolk'un (1990) aday öğretmen öğrenci kontrol yönelimine ilişkin kavramsal yaklaşımından hareket edilerek, Likert tipi 5 seçenekli 26 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Madde analizi sonucu 13 madde eklenerek kalan 13 madde ölçeği oluşturmuştur.

Tablo 1

Aday Öğretmen Öğrenci Kontrolü Ölçeği Madde Analizi ve 2 Faktörün Varimaks Çözümü Faktör Yükleri

	Faktör Varimaks Çözümü Faktör Yüğü	Madde Analizi Madde-Toplam Faktör Yüğü
Öğrenci-Öğretmen İletişimi		
Öğrencinin kişisel sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	.73	.57
Öğrencinin dersle ilgili sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	.68	.47
Öğrencinin arkadaşının sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	.68	.54
Öğrencinin öğretmenle yakın-dostca iletişim kurması	.82	.65
Öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunları çözme	.56	.39
Öğrenci Kontrol Yönelimi		
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin üst-ast ilişkisine dayanması*	.63	.49
Öğretmenin sınıftaki sorunu tek başına çözmesi*	.46	.26
Sınıfın disiplin kurallarını öğrenci ile birlikte saptama	.45	.32
Sınıfta öncelikle disipline önem verme*	.40	.33
Sınıf sorunlarının çözümünde öğrenci görüşüne başvurma	.52	.32
Öğretmenin, öğrenciden dersle ilgili emirlerine itirazsız uymasını istemesi*	.68	.42
Öğrencinin sınıfta sessiz durmasına önem verme*	.61	.44
Sınıfta sorun çıkartan öğrenciyi sözle sert biçimde uyarma*	.76	.61

(*) Ters yönde puanlanmıştır.

Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı test edilmiş, ancak ölçeğin iki bağımsız faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu nedenle ölçek, öğrenci-öğretmen iletişimine yönelik 5 madde ile öğrenci kontrolüne yönelik 8 madde, bağımsız iki alttestten oluşmuştur.

Öğrenci-öğretmen iletişim faktörü varyansın %18.1, öğrenci kontrol yönelimi faktörü varyansın %13.9'unu açıklamaktadır. Diğer taraftan, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı öğrenci-öğretmen iletişimi faktörü için .74, öğrenci kontrol yönelimi faktörü için .62 olarak belirlenmiştir. Ölçek tek boyutlu olmadığı için ölçek bazında güvenilirlik katsayısı bulunmamıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Anketle elde edilen kişisel bilgi verileri frekans ve yüzde oranına göre; öğrenci-öğretmen iletişimi ve öğrenci kontrol yönelimi verileri aritmetik ortalama ve en yüksek yüzde oranına göre yorumlanmıştır. Ayrıca, aday öğretmenlerin her iki faktöre ilişkin hizmet öncesi ve adaylık sürecindeki tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak için aynı faktörler arasında t testi yapılmıştır. Anketteki madde seçenekleri (1) Çok Az, (2) Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman şeklinde puanlanmıştır.

Ancak, olumsuz yargıyı içeren maddeler ters yönde puanlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, kişisel bilgiler, öğrenci öğretmen iletişimi ve öğrenci kontrol yönelimi alt başlıkları şeklinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin %63.30'u kadın, %36.70'i erkektir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, %66.70'i 23-26, %21.70'i 27-30 yaşları arasındadır. Mezun oldukları okullar açısından, %55'i Eğitim Fakültesi branş öğretmenliği, %36.70'i Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur.

Aday öğretmenlerin %68.30'u Fakülteadaki bölümleri ile ilgili alanda ders verirken, %30'u alanları dışında ders vermektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili soruya verdikleri yanıtlarda; en yüksek yüzde ile %28.30'u insanlara birşeyler öğretmekten zevk aldığı için, öğretmenlik mesleğini seçtiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, %21.70'i başka fakülteye giremediği ve yine %21.70'i idealleri doğrultusunda insan yetiştirmek istediği için öğretmenlik mesleğini seçtiğini vurgulamaktadır.

Burada dikkati çeken önemli bir nokta, çok az bir orandaki aday öğretmenin mesleği sevdiği için öğretmenliği seçmiş olmasıdır. Mesleği kişisel ideallerine alet etme eğiliminde olanların oranı azımsanmayacak derecededir. Bu durum, eğitim sistemi için bir tehlike oluşturabilir. Çünkü, sistemde, öğretmenin kişisel amaç ve idealleri değil, eğitimin ulusal amaçları ve Atatürk İlke ve Devrimleri'nin gerçekleştirilmesi ön plandadır. Sınıf ortamında öğretmeni her zaman kontrol etmek olanaklı olmadığına göre, özellikle ilk ve ortaöğretim kademesinde, Milli Eğitimin amacına ters düşen kişisel ideallerin

gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen davranışı, ulusal bütünlüğü ve çağdaş gelişmeyi engelleyici rol oynayabilir.

Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Sınıfta özerk veya gözetime dayalı bir sınıf kontrolü ve öğrenme ortamı oluşturmanın temel belirleyicilerden birisi, öğrenciden gelebilecek bilgi akışına ilişkin iletişim kanallarının açıklık derecesidir. Bu bağlamda, sınıf içerisinde aşağıdan yukarıya doğru olan iletişimin etkinlik derecesi, öğrencinin sınıf içi özerkliğinin temel etkenidir.

Aday öğretmenlerin hizmet öncesinde, öğrenciden gelebilecek bilgi akışında iletişim kanallarını ne derecede açık tutacaklarına yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda; öğrencilerin kişisel ve dersle ilgili sorunlarını her zaman kendilerine iletmelerine olanak sağlama, öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunların çözümü için çaba gösterme ve öğrenci ile ilişkilerinde cana yakın olma eğilimindedir. Diğer taraftan, aday öğretmenlerin, öğrencilerin arkadaşlarının sorunlarını kendilerine iletmesine de açık oldukları görülmektedir. Kısacası, aday öğretmenler, mesleğe başlamadan önce aşağıdan yukarıya doğru iletişimin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için iletişim kanallarını açık tutma eğilimindedir.

Ancak, aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra, öğrenciden gelebilecek bilgi akışına karşı iletişim kanallarına bir sınırlandırma getirdiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla, aday öğretmenler, öğretmenliğe başladıktan sonra öğrencilerin kişisel ve dersle ilgili sorunları ile arkadaşlarının sorunlarını kendilerine iletmesine daha az olanak sağlama eğilimine girmiştir. Ayrıca, öğrenci olan ilişkilerinin cana yakınlık derecesinde bir azalma ve öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunlarının çözümünde bir gerilemenin olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerin, öğretmen öğrenci iletişimi konusundaki hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki tutumları karşılaştırıldığında her iki tutum arasında önemli bir fark olduğu t testi ile saptanmıştır (Tablo 2). Bu sonuçlara göre, öğrencinin kişisel ve arkadaşının ($p<.01$) sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletilmesi, öğrenci ile olan ilişkinin cana yakın olması ve öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunlarını çözme ($p<.05$) konusunda aday öğretmenlerin hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki tutumları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu fark, daha çok öğrenciden öğretmene gelen bilginin azalması yönündedir.

Tablo 2

Aday Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan Önce ve Mesleğe Başladıktan
Sonra Öğrenci-Öğretmen İletişimi, Öğrenci Kontrol Yönelimi Tutumları
Arasındaki İlişki

	AO		S		t
	N1	N2	N1	N2	
Öğrenci-Öğretmen İletişimi					
Öğrencinin kişisel sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	4.50	3.77	.79	.95	5.08**
Öğrencinin dersle ilgili sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	4.69	4.00	.72	1.04	5.14**
Öğrencinin arkadaşının sorunlarını rahatlıkla öğretmene iletmesi	4.03	3.41	.99	1.10	4.38**
Öğrencinin öğretmenle yakın-dostca iletişim kurması	4.58	4.38	.61	.73	2.12*
Öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunları çözme	3.40	2.78	1.07	1.10	4.20**
Öğrenci Kontrol Yönelimi					
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin üst-ast ilişkisine dayanması***	3.63	3.68	1.05	1.00	.38
Öğretmenin sınıftaki sorunu tek başına çözmesi***	3.86	3.55	.92	.85	2.30*
Sınıfın disiplin kurallarını öğrenci ile birlikte saptama	3.53	3.16	1.21	1.06	2.38*
Sınıfta öncelikle disipline önem verme***	3.52	3.85	1.31	.95	1.99*
Sınıf sorunlarının çözümünde öğrenci görüşüne başvurma	4.03	3.53	1.00	.96	3.58**
Öğretmenin, öğrenciden dersle ilgili emirlerine itirazsız uymasını istemesi***	3.03	3.12	1.30	1.22	.50
Öğrencinin sınıfta sessiz durmasına önem verme***	2.98	3.81	1.20	1.10	4.42*
Sınıfta sorun çıkartan öğrenciyi sözle sert biçimde uyarma***	2.90	2.93	.14	1.20	.22

N=60, sd=59, (*) p<.05, (**) p<.01, (***) Ters yönde puanlanmıştır.

Öğrenci Kontrolü

Aday öğretmenlerin sınıfta öğrenci kontrolünü sağlamaya yönelik hizmet öncesi tutumlarının mesleğe başladıktan sonra önemli ölçüde değiştiği görülmektedir.

Hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki tutuma ilişkin sorulara verilen yanıtların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında; aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra, öğrenci ile olan ilişkisinde üst-ast statüsünün ön plana çıktığı, disiplin kurallarını belirleme ve sınıf sorunlarının çözümünü tek

başına üstlenme eğilimine girdiği görülmektedir. Ayrıca, sınıf sorunlarının çözümünde öğrenci görüşüne başvurma tutumunda önemli değişiklik gözlenmekte ve mesleğe başladıktan sonra bu konuda arasıra öğrenci görüşüne başvurulduğu görülmektedir.

Öğrenci kontrolü konusunda aday öğretmenlerin her iki tutumları arasında fark olup olmadığına ilişkin olarak yapılan t testi sonucunda; hizmet öncesi ve mesleğe başladıktan sonraki sınıf sorunlarını tek başına çözme ($p<.05$), sınıfın disiplin kurallarını öğrenci ile birlikte saptama ($p<.05$), sınıf sorunlarının çözümünde öğrenci görüşüne başvurma ($p<.01$), sınıfta öğrencinin sessiz oturmasına önem verme ($p<.01$) tutumları arasında önemli fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, aday öğretmenlerin hizmet öncesinde sınıf kontrolünü sağlamada öğrenci katılımına önem veren, daha az baskıcı bir tutuma sahip olmasına karşın, mesleğe başladıktan sonra, daha yetkeci bir tutumla öğrenciyi denetim altına alma amacına yöneldiği görülmektedir. Ayrıca, sınıf disiplini konusunda öğrenci katılımına sınırlandırma getirdiği ve öncelikle öğrencinin sessiz olması amacına dayalı olan disipline önem verdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç

Araştırma bulguları, aday öğretmenlerin hizmet öncesindeki öğrenci kontrolüne yönelik tutumlarının mesleğe başladıktan sonra önemli ölçüde gözetimci bir kontrol doğrultusunda değiştiğini ortaya koymaktadır.

Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra öğrenci öğretmen iletişimine sınırlandırma getirmesi, öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi, sınıfta öğrenmeden çok, kontrol eyleminin ön plana çıkmasını doğurduğu ileri sürülebilir. Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra sınıfta daha yetkeci bir tutuma sahip olmaları bu yargıyı doğrular nitelikte görülmektedir. Bu açıdan aday öğretmenlerin sınıf içindeki çift yönlü iletişime sınırlandırma getirmesi,- bir ölçüde daha gözetimci bir kontrolün doğmasına kaynaklık etmektedir. Çünkü, Deci ve arkadaşlarının (1981) belirttiği gibi, bireyleri kontrol etme eyleminin ön plana çıkmasıyla ödüllendirme, cezalandırma ve iletişim dayanaklarının kontrol odaklı olmasını doğurmaktadır. Diğer taraftan, özerkliği desteklemeye yönelik bir davranış gösteren bir birey, iletişimlerinde ve ödüllendirmelerinde kontrol eğilimlerini azaltmakta ve daha çok bilgi sağlama üzerinde odaklaşmaktadır.

Aday öğretmenlerin, öğrenciden gelecek bilgilere karşı iletişime sınırlandırma getirmesi, sınıf disiplinini sağlama konusunda öğrenci görüşlerine kapalı olması, disiplinin sağlanması ve sınıf sorunlarının çözümünde tek başına karar verme eğilimine yönelmesi, mesleki yeterliğin yerine, kişisel yeterliğin ön plana çıkmasını doğurmaktadır. Mesleğe başladıktan sonra kişisel yeterliğin ön plana çıkmasını; diğer bir anlatımla, öğrenci kontrolünün mesleki yeterlikle değil, kişisel yeterlikle sağlanmaya çalışılmasının nedenlerinden birisinin, aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminden aldıkları bilgilerin yetersizliğidir (Hoy, Woolfolk, 1990). Sınıfta öğrenciyi öğrenmeye güdüleyecek düzeyde yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmayan veya bunu uygulamaya aktaramayan bir aday öğretmenin, öğrenci üzerinde etkili olması olanaklı olmayabilir. Bu durumda, aday öğretmen öğrenci üzerinde etkili olabilmesi için kontrole yönelmekte ve bu kontrolün kaynağını da kişisel yeterlikleri oluşturmaktadır. Bunun için sınıfta bütün yetkileri elinde toplayarak, bütün denetim kurallarının belirleyicisi olma konumuna gelmektedir.

Aday öğretmenlerin, genel olarak öğrencinin ev çevresinden kaynaklanan sorunların üstesinden gelme ve öğrenciyi öğrenmeye güdüleme konusunda öğretmenin öğretme güvenine ilişkin inancı olan (Hoy, Woolfolk, 1990) genel öğretim yeterliği'nde, mesleğe başladıktan sonra bir düşme görülmektedir. Diğer taraftan kişisel yeterliği'nde - bir öğretmenin etkili olmak için sahip olduğu yeterlik- artış olmaktadır.

Araştırmada, aday öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce, öğrencinin ailesinden kaynaklanan sorunların üstesinde gelmeye ilişkin inancının yüksek olması, öğrenciye iletişim kanallarını açık tutması, sınıf disiplinini öğrenci ile işbirliği içerisinde sağlama eğilimi, genel öğretim yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, mesleğe başladıktan sonra iletişime sınırlandırma getirme, yetkeci olma, aile sorunlarıyla başa çıkamada yetersizlik, kişisel yeterliği ön plana çıkartmaktadır. Hizmet öncesinde yüksek olan mesleki öğretim yeterliğinde, mesleğe başladıktan sonra düşüşün olması, aslında, öğretmenlik eğitimindeki uygulamanın yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Çünkü, uygulama yetersizliği, aday öğretmenlerde hizmet öncesinde gerçekçi olmayan iyimserliği doğurmaktadır (Weinstein, 1988). Ancak, mesleğe başladıktan sonra gerçek dünya ile karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğramaktadır. Böylesi durumda, kişisel yeterliklerini kullanarak sınıf içerisinde etkilerini artırabilme yolunu seçebilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ashton, P.T. (1985), "Motivation and the teacher's sense of efficacy". In C. Ames, R. Ames (Eds.), **Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom millieu** (141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Scheinman, L., Ryan, R.M. (1981). "An instrument to assess adult' orientations toward control versus autonomy with children: Reflection on intrinsic motivation and perceived competence". **Journal of Educational Psychology**, 73, 642-650.
- Ermans, R. (1983). "Implementing the knowledge base: Redesigning the fonction of cooperating teachers and college supervisors". **Journal of Teacher Education**, 43, 14-18.
- Glassberg, S., Spirthall, N. (1980). "Student teaching: A developmental approach". **Journal of Teacher Education**, 31, 6-11.
- Hoy, W.K., Woolfolk. (1990), "Socialization of student teaches". **American Educational Research Journal**, 27, 2, 279-300.
- Lortie, D.C. (1975), **School teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press.
- Petty, M., Hogben, D. (1979, April). **Explorations of sematic space with beginning teachers: A study of socialization into ideology or social mission**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Roberts, R.A., Blankenship, J.S. (1970). **The relationship between the change in pupil control ideology of student teachers and student teacher's perception of the cooperating teacher's pupil control ideology**. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Minneapolis.
- Tachnick, B.R., Popkewitz, T., Zeichner, K. (1980), "Teacher education and the professional perspectives of student teachers". **Interchange**, 10, 12-29.
- Tachnick, B.R., Zeichner, K. (1984). "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives". **Journal of Teacher Education**, 35, 28-36.
- Weinstein, C. (1988). "Presevice teachers' expectations about the first year of teaching". **Teaching and Teacher Education**, 4, 31-40.
- Wilower, D.J., Eidell, T.L., Hoy, W.K. (1967). **The school and pupil control ideology**. (Monograph No: 24). University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Yee, A.H. (1969). "Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers?" **Journal of Educational Psychology**, 60, 327-337.
- Zeichner, K.M. (1981). "Reflective teaching and field based experience in teacher education". **Interchange**, 12, 1-12.