

## LİTERATÜR İŞİĞİNDA ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Merve ÖZKAYA (\*)

### Öz

*Bu derleme, pedagojiden yola çıkarak pedagojik anlamda öğretmen davranışlarını etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak pedagojiden ve temel anlamda öğretmen davranışlarını ortaya koyan öğretmen öğrenmeleri ile öğrenme-öğretme ortamında öğretmen özelliklerinden bahsedilmiştir. Daha sonra daha özel anlamda öğretmen davranışlarını etkileyen etmenlerin sırasıyla öğretmen inancı, öğretmen bilgisi ve öğretmen yeterliliği, öğretmenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretmen benliği, öğretmen yansımaları olduğu ifade edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen davranışları, öğretmen, öğretmen eğitimi

### *Teacher Behaviours in the Light of Literature*

#### **Abstract**

*Based on pedagogy, this review is a study for the determination of the factors that affect teacher's behaviours pedagogically. For this purpose, pedagogy and teacher's learnings that reveals teachers' behaviours basically and teachers' features in the atmosphere of learning-teaching were first mentioned. Later, with a more specific context it was stated that the factor that affect teachers' behaviours are consecutively teacher's belief, teacher's knowledge and competencies teacher's attitudes towards the job of teaching, teacher's identity, teacher's reflections.*

**Keywords:** Teacher behaviours, teacher, teacher education

---

\*) Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD  
(e-posta: mdurkaya@atauni.edu.tr)

## 1. Giriş

Pedagoji kelimesi Yunancadan gelir ve çocuğu idare eden, oyalayan demektir. Yunanlar çocuklarını gezdiren, oyalayan esirlere de pedagog demekteydiler. Bugün ki anlayışta ise eğitimde etkili olan pedagog diye nitelendirilen öğretmenler dışında birçok etken vardır. Pedagoglarda amaçlı olsun olmasın her türlü eğitim-öğretim durumuna pedagoji demişlerdir (Kanad, 1976). Burada pedagojinin öneminden de bahsetmek gerekir. Pedagoji sürekli olarak bir felsefenin sonucudur ve her felsefenin amacı ise bir pedagoji halinde en iyi olmaktır (Leif ve Rustin'den çev. Yüzbaşıoğulları, 1980). Pedagojinin hedefi bazı ahlaki ve felsefi amaçları gerçekleştirmektir ve bunun üzerine gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin gözden geçirilip uygulanmasıdır. Neyin, nasıl, ne zaman öğretileceği öğretmenin elindedir yani pedagoji öğretmen merkezlidir (URL). Gerek pedagojinin öğretmen merkezli olması gerekse bir felsefi düşüncenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin bir kontrolü olduğu düşünülürse bu anlamda pedagoji de öğretmen önemli bir rol oynar. Leif ve Rustin öğretmen ile ilgili rolün ne kadar mütevazı görünürse görünsün, bir öğretmenin felsefi amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünmesi gerektiğini söylerler (Leif ve Rustin'den çev. Yüzbaşıoğulları, 1980). Pedagoji sayesinde öğretmenler ortaya atılan teorilerin pratikte uygulamalarını kolaylaştırır ve başarıyı artırır. Pedagojideki eğitim meselelerine gelince eğitimin bir sanat olduğu göz önüne alınarak öğretmeni düşünmek gerekir (Kanad, 1976).

Eğitimle ilgili her şeyin pedagoji olduğundan yola çıkarak öğretmeni düşünelim. Artık günümüzde öğretmen merkezli öğretimden vazgeçilmiş öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu öğretmene hiçbir görev düşmüyor anlamına gelmemektedir. Hatta aksine öğretmen öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için daha fazla rol üstlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeyi bilmelerinin onlara ne faydası olduğunu düşünersek, yeni yaklaşımlara bakmamız gerekmektedir. Yeni yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl oluşturacakları üzerinde durmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenlere bazı görevler düşer. Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeleri anlamaları için doğal öğrenme üzerine düşünmeleri gerekir. Bu sayede de çeşitli öğretim yöntemleri denerler ve öğrenme de kendi rollerini belirlerler. Peki bu öğretim yöntemlerini öğretmenler nasıl öğrenir? Bununla ilgili olarak bilişsel teorilerin aksine durumsal teoristler öğrenmeyi amaç ve şartlardan ayrı düşünmez. Durumsal teoristler bu anlamda bilişi üç gruba ayırır. Bunlar, "cognition as situated", "cognition as social", "cognition as distributed" dir. Cognition as situated" için durumların göz önüne alınması gerektiği, bilişin duruma göre şekillendiği, sınıfta yapılan aktivitelerin ise gerçeğe yakın otantik olması gerektiği söylenir. "Cognition as social" için ortak özelliklere, aynı söylevlere sahip kişilerin oluşturduğu ortamın kazandırdığı bilişselliktir. Okullaşmanın amacı da budur. "Cognition as distributed" için ise duruma bağlı olarak kendini değerlendirme olarak ifade edilebilir (Putnam ve Borko, 2000).

Öğretmenlerin gerekli olan öğrenme teorilerini nasıl öğrendikleri ifade edildikten sonra Nuthall (2004)' in öğrenme-öğretim arasındaki bağı göz önüne alarak öğretim te-

orisi ortaya attığı ve sınıf durumlarıyla da ilişkilendirdiği çalışmaya göz atmak gerekir. Burada öğretmenlerin öğretme aktivitelerini gerçekleştirenken, kendi öğretmenlerinden gördüklerini uyguladıkları söylenmiştir. Bu nedenle de öğretim yöntemiyle ilgili çok dar bilgiye sahip olunmaktadır. Asıl önemli olan öğrencilerin istenilen davranışları sergilemesidir. Ama bu yeterli değildir; öğretmen öğrenme sürecinde zihinde gerçekleştirenleri bilmeli ona göre de bir öğretim süreci gerçekleştirmelidir. Öğretmenlerin, öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir teoriye ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Temelde öğretmenin davranışlarını şekillendiren bu iki önemli faktör, belki de bir öğretmenin ilerideki mesleki hayatına ciddi boyutta yön verir. Bu çalışma da ise daha derin anlamda öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler üzerinde durulmuştur.

## 2. Yöntem

Çalışmamız bir derlemedir. Öğretmen yetiştirmeye dayalı olarak literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan yazılı veriler için doküman incelemesi yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler aşağıda sıralanmıştır.

### 3.1. Öğretmen inançları

Kelimelere anlamlar yüklenir ve kelimeler bu anlamları ifade etmede yardımcıdır. Fakat insan ruhuna inildiğinde bu kelimeler yardımcı değil asıl unsur olurlar. Bu nedenle sıradan konuşmalarda bile seçilen kelimeler tam anlamını yansıtmalıdır. Eğitim psikolojisinde bu sıkıntı baş göstermektedir. Eğitim psikolojisi her zaman bu kesinlikte kendini ifade etmez. İşte bu sebepten dolayı inançların belirlenmesi önem taşır. İnançlar; tavır, yargı, değer gibi alt yapıları kapsar. Fakat literatürde bunlardan çok az bahsedilmiştir. İnançlar birçok alanda kullanılmıştır; kişilik ve sosyal özellikleri belirleme de önemli rol oynamıştır. Eğitimde de inançların önemli olduğuna karar verilmiştir (Pajares, 1992). Öğretmenler inançlarını kolay bir şekilde ifade edebilirlerse ve öğretmenlerin belirttikleriyle araştırmacının düşündükleri arasında bir ilişki olursa, öğretmenlerin inançları ve davranışları arasındakinin yanı sıra öğretmen inançları arasındaki çelişkilerde ifade edilebilir. Bunları yapabilmek için araştırmacı, yorumları belirleyebilecek kaynaklara ihtiyaç duyar. Hiç kimseye “senin inançların nedir” gibi bir soru yöneltilmemelidir. Kaynaklar kullanılarak inançlar yorumlanabilir ama öğretmen davranışları araştırmacıların inanç yorumlarını desteklemeyebilir. Hatta araştırmacının gözlemlediği ona çok anlamsız, gerçek dışı gelebilir. Ama yine de araştırmacılar davranışlardan ötesine gözlemleyemediklerinden, öğretmenin içindeki inançlarına ulaşamadıklarından yapılan bir davranış ile bu ulaşılamayan inançlar hakkında yorumlar yaparak fikir edinmeye çalışırlar; ama çoğu zaman çelişkilerle karşılaşılır (Leatham, 2006). Bunun sebeplerinden biri olarak araştırmacıların bilgi ile inancı birbirinden ayırmasının zor olması gelir. Önyargılar tesadüfen veya üst üste gelen olayların sonucunda oluşmuş değişmesi zor fikirlerdir. Önyargıların etkilediği inanç ve bilgi arasındaki farkı şöyle ifade edebiliriz. Kendinin neye değer ol-

duğunla, ne olduğunun arasındaki fark gibidir (Pajares, 1992). Leatham (2006)'a göre eğitim araştırmacıları bilgi ve inanç arasındaki farkı şöyle ifade eder "İnanılardan daha fazla olan bilgi, henüz inandıklarımız ise inançtır (Leatham, 2006, s. 92)." Değişmesi zor olarak temelde bulunan inançlar öğretmenin pedagojiksel olarak verdiği kararları etkiler. Bu nedenle öğretmen inançlarının belirlenmesi önemlidir (Leatham, 2006). İnançlar eğitim araştırmalarında öğretmenin sosyal özelliklerini belirleme de yardımcı olur. Gerçekte buna en iyi örnek kişinin sosyal bilişsel teorisinin merkezinde olan öz-yeterlilik, fenemolojik ve varoluşçu teorisinin temelinde olan öz-güven özellikleridir (Pajares, 1992). Akbaş ve Çelikkaleli (2006) çalışmalarında öz-yeterlilik inançları üzerinde durmuşlardır. Onlar öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının, yetiştirecekleri öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal özelliklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda da öz-yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenler, ilköğretim çağındaki çocukların akademik yeterliliklerini ve akademik benlik algılarını olumlu olarak etkileyeceği söylenmiştir.

### 3.2. Öğretmen bilgisi ve öğretmen yeterliliği

Öğretmenin davranışlarını etkileyen diğer bir etken ise öğretmen bilgisi ve öğretmen yeterliliğidir. Bu anlamda Shulman (1986)'ın çalışması bize iyi bir yol gösterici olabilir. Ona göre 1800'lü yıllardan itibaren öğretmenlik yeterlilik sınavları yapılmaya başlanmıştır ve bu yeterlilik sınavlarında pedagoji bilgisi eksiktir. Hatta tamamıyla alan bilgisine yöneliktir. 1980'li yıllardan sonra ise öğretim kapasitesini sorgulama ön plana çıkmıştır. Bu seferde içerik bilgisi ortadan kaldırılmıştır. Bunun üzerine öğretmen yeterliliğine dayalı reformlar gerçekleştirilmiştir. Pedagoji ile alan bilgisi arasındaki bu keskin ayrım bir müddet sonra öğrenme ve öğretim arasındaki temel bağlantıya ışık tutacak şekilde ortadan kalkmaya başlamıştır (Shulman, 1986). Barnett ve Hodson (2000), öğretmenin sahip olduğu bilgiyi kısaca üç gruba ayırarak ifade etmişlerdir: Alan bilgisi, müfredat bilgisi pedagojiksel alan bilgisi. Alan bilgisi, bir alana ait bilgilerinin öğretmenin zihninde oluşmasıdır. Fakat öğretmenler sadece alanla ilgili bilgiyi olduğu gibi aktarmaz. Bunun sebeplerini açıklamalı ve aralarındaki ilişkileri ifade etmelidirler. Müfredat bilgisi, öğretmenlerin ne anlatacaklarını bilmesidir. Yer alan bütün materyaller kullanılmalıdır. Pedagojiksel alan bilgisi ise öğretmenlerin sadece ders içeriğini değil aynı zamanda da nasıl öğreteceklerini bilmeleri gerektiğidir. Pedagojiksel içerik bilgisi (pedagogical context knowledge) modeli öğretmen görüşü değerlendirmeye yardımcı olur. Bu modelin işleyebilmesi için de dört tür bilgiden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlar akademik-araştırma bilgisi, pedagojiksel alan bilgisi, profesyonel bilgi ve sınıf bilgisidir. Bu modelin temelini tecrübeler ve konu hakkındaki bilgiler oluşturur. Bu modeldeki bilgilerin alt basamaklarından akademik ve araştırma bilgisi, konunun içeriğini ihtiva eder. Öğrencilerin de nasıl öğreneceği bu bilgi türünün içine girer. Pedagojik alan bilgisi, dersin işlenişi hakkında sahip olunan bilgidir. Profesyonel bilgi, öğretmenlerin yeni öğretmenlere kattığı bilgidir. Son olarak sınıf bilgisi ise öğretmenin kendine ait bir sınıfının olduğunun bilincine varmasıdır. Belirlenen modelin amacı, öğretmenlerin yaptıkları

ve söylediklerini inceleyerek böylece öğretmen görüşleri belirleyebilmektir (Barnett ve Hodson, 2000). Öğretmenlerin bu modelle belirlenen kendilerinin sahip olduğu bilgiler onların pedagojilerini etkileyeceği söylenebilir. Öğretmen yeterliliği MEB 2006 yılında online olarak yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri el kitabında öğretmen yeterliklerini beş gruba ayırır.

- A. Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğretme ve Öğrenme Süreci
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- E. Okul, Aile ve Topluluk İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisidir (MEB, 2006).

Genel anlamda öğretmen yeterlilikleri derken öğretmen bilgisinden bahsedilir. Fakat öğretmen yeterliliği derken yukarıda da görüldüğü gibi öğretmen bilgisi olarak nitelendirdiğimiz ifadeler bütün bu yeterlilikleri kapsamaz. Demek ki öğretmen yeterliliği öğretmen bilgisi ile sınırlı değildir. Şişman ve Acat (2003) öğretmen yeterliliğini dört grupta ifade etmiştir. Bunlar alan bilgisi konusunda yeterlilik, öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlilik, genel kültür alanında yeterlilik ve etik değerlere sahip olma yönünden yeterliliktir. Öğretmen bilgisi ile ifade ettiklerimiz bu yeterliklerden ilk ikisini kapsamamasına rağmen son ikisini kapsamaz. Genel kültür alanında yeterlik adında anlaşılacağı gibi öğretmenlerin belli düzeyde genel kültüre sahip olmasını ifade eder. Olayların durumların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretimi için gerekli olan öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında önem taşır (Yetim ve Göktaş, 2004). Şişman ve Acat'a göre (2003) etik değerlere sahip olma yönünden yeterlilik ise mesleğin gerektirdiği bazı ahlaki değerlere sahip olmaktır. Yeterliliğe sahip nitelikli öğretmen yetiştirme işini üniversiteler üstlenir. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmede öğretmenlerin davranışları incelenir. Bunu yaparken de davranışların analiz edilmesiyle, yorumlanmasıyla, planlanmasıyla öğretmenlerin yaptıkları veya yapabildikleriyle yeterliliğe karar verilir. Fakat bu konuda kesin düşüncelerin olmamasına rağmen yeterliklerin açık bir şekilde belirtilmesi konusunda hem fikir olma söz konusudur (Özyürek, 2008). Tabi ki bu yeterliğin kazandırıldığı üniversitelerde verilen eğitim derslerinin önemi de yadsınamaz. Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu (2006) çalışmalarında eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin fikirleri üzerinde durmuştur. Öğrencilerin eğitim bilimleri derslerinden yararlanma oranları araştırılmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin öğrenim süresince en çok yararlandıkları dersler Gelişim ve Öğrenme, Sınıf Yönetimi ve Öğretmenlik Uygulamasıdır. Hiç yararlanılmayan dersler ise Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirmedir. Genel anlamda öğretmen adayları eğitim derslerinden yeteri kadar yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. O halde öğretmen yeterliklerini arttırmak için üniversitedeki eğitim derslerinin de onlar için daha yararlı hale getirmek önemlidir.

### 3.3. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları

Temizkan (2008), tutum kavramını önceki tanımları göz önüne alarak “genel anlamda bireyin, herhangi bir durum, olay veya nesneyle ilgili olarak sahip olduğu tepki eğilimini ifadesi” olarak ifade etmiştir (Temizkan, 2008, s. 462). Bir öğretmenin mesleğine karşı genel anlamda eğitime karşı olan tutumlar öğretmenin bütün hal ve hareketlerini etkilemektedir. Kişinin içinde yaşadığı ülke, bölge, sosyo-ekonomik düzey onun bir konuya ait tutumlarını etkiler. Kişinin bir duruma karşı tutumunu etkileyen en önemli faktörün sosyal çevresi olduğu söylenebilir (Atalay, 2005). Bir kişinin herhangi bir duruma, olaya, nesneye tutum kazanabilmesi için o konuda deneyimlere sahip olması gerekir (Temizkan, 2008). Eğer öğretmenler fikirlerinin olduğu konularda çok ciddi bir gerekçe olmadığı takdirde o konuyla ilgili tutumlarının değişmesi zordur. Tutumların değişmesinde güdüler ve çevre etkili olabilmektedir (Atalay, 2005). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olması için mesleklerine ilgi duymalı, sevmeli, kendi mesleklerinin önemini bilmeleri ve kendilerini sürekli yetiştirmeleri gerekir. Bu sayede oluşan olumlu veya olumsuz tutumlar öğretmen davranışların etkiler. Temizkan (2008) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duyma konusunda, öğretmenlik mesleğine bağlılık konusunda, öğretmen mesleğini sevme konusunda, öğretmenlik mesleğinin gerekliliğine inanmaları konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna varmıştır. Mesleki yeterlilik konusunda ise olumsuz tutumların da var olduğu görülmüştür. Atalay (2005), kişilik envanterinden elde edilen verilerle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verileri karşılaştırmıştır. Kişilik envanteri hem kişisel hem de sosyal uyumu belirlemeye çalışır. Her iki duruma da sahip olan öğrenciler aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Çapa ve Çil (2000) ‘in araştırmasının sonucunda 3. sınıftaki öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu tutumlar sergilemekte olduğu görülmüş, bunun sebebi olarak ise 3. sınıftaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artması gösterilmiştir. Bu sebepten dolayı da birinci sınıftan başlayarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar oluşturacak faaliyetlerin önem kazanması gerektiği savunulmuştur.

### 3.4. Öğretmen benliği

Benliğe uygun olarak seçilen bir meslek başarıyı getirir; benliğe uygun olmayan bir meslek seçiminde ise bireyler sıkıntı çekmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin öğretmenlik mesleği ile kendi benlikleri arasında bir uyumun olması önemlidir (Dilmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur, 2009). Bu uyum öğretmeni mesleki anlamda başarıya götürür. Peki benlik nedir? Benlik “kişinin inançlarına, bilgisine ve amaçlarına katkı sağlayan öncü bir faktördür” (Enyedy, Goldberg ve Welsh, 2005, s. 69). Benlikle alakalı çok fazla bakış açısının var olduğunu söyleyen Enyedy, Goldberg ve Welsh (2005), benliğin sosyal çevreden etkilenecek oluştuğunu ifade ederler. Benlik kavramında eksik kalan tarafın pratiğe uygulama olduğunu düşünmüşlerdir. Gerçekten de yapılan çalışma da aynı özelliklere sahip olduğu düşünülen iki öğretmenin pratik anlamda farklı tercihlerde bulunduğu görülmüş ve bunun sebepleri üzerinde düşünülmüştür. Bu nedenle

de öğretmenlerin benliklerini ortaya koymak için görüşmeler yapılmıştır; fakat benlik ve pratik arasında bir bağlantı kurulmadığı görülmüştür. O halde benlik direkt olarak davranışlarla bağdaştırılamaz. Bu uyumsuzluğun sebepleri ise kişinin kendine ait benliğini mesleki benliğiyle karıştırması, bu anlamda çoklu benlikler oluşturması ve sınıf ortamındaki çeşitlilik göstermesidir. Twiselton (2004) daha önceki çalışmalarda kullanılmış olan öğrenme de öğretmen benliklerinin rolünü de göz önüne alan kategorilerden bahsederek yeni yorumlar getirmiştir. Belirlenmiş olan ilk kategori de öğrencilerin öğrenmesi geriplanda tutulmuş, bir öğretmen olarak sınıfta yapması gereken görevlerin eksiksiz yerine getirilmesi amaçlanmıştır. İkinci kategori de yer olan öğretmenler ise öğrenimin müfredata bağlı olarak sadece sınıf içinde gerçekleştiğini düşünürler. Üçüncü kategorideki öğretmenler ise müfredatı amaç değil araç olarak kullanır ve öğrencilerin başarıları onun için ön plandadır. Benlik saygısı kavramı da öğretmenleri etkileyebilecek bir etkidir. Benlik saygısı yukarıda bahsedilen benlik kavramından farklıdır. Benlik saygısı, kendi benliğinin bir değerlendirmesidir ve kişinin çevreyle oluşturduğu çeşitli eylemlerden sonra kazanılır (Taysi, 2000). Her ne kadar Enyedy, Goldberg ve Welsh (2005) mesleki benliğin öğretmenin kendi benliği üstüne çıkması pratikte ikilimler yarattığı söylese de Dilmaç ve diğ. (2009) öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için mesleki benlik algısının önemli bir etken olduğunu söyler.

### 3.5. Öğretmen yansımaları

Öğretmen davranışlarını etkileyen faktörlerden biri de öğretmen yansımalarıdır. İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak çok geniş bir kitleye hitap eder. Öğretmenlik mesleği sadece okul içerisinde değil aynı zamanda okul dışındaki toplumla, velilerle iç içe olmayı gerektiren bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Yansımalar öğretmen gibi olma anlamında önemli bir role sahip olduğunu söyleyen Jay ve Johnson (2002), yaptıkları çalışmada yansımının en iyi tanımını John Dewey'in "How to Think" adlı eserinde olduğunu söylerler. John Dewey' yansımayı "her bir inanç hakkında aktif, sürekli ve dikkatli düşündürmek veya bilgiyi desteklediğinden dolayı bilginin bir formu olarak düşünülebilir hatta bilginin yönettiği şeylerin sonuçları" olarak tanımlar (Dewey, 1933, Akt. Jay ve Johnson, 2002, s.74). Öğretmenlerin yansımayı gerçekleştirdikleri süreçler önem taşır. Bu süreçte akla uygun problemleri çözebilmek yansımaya olarak adlandırılır. Süreç içerisinde yansımayı bir bütün olarak değerlendirmek gerekir. Ama bu durum öğretmenler tarafından yansımının anlaşılması konusunda sıkıntı çıkarabilir (Jay ve Johnson, 2002). Daniellowich (2007)'in yapmış olduğu araştırmada, birçok konuda yansımalar kazanan dört stajyer fen bilgisi öğretmenin, kendi amaçladıklarıyla uyguladıkları arasındaki farkları algılatılmaya çalışılması temel alınmıştır. Bu temel çerçevesinde amaç öğretmen adaylarının kendi yansımalarındaki uyumsuzlukları görmesi, yaklaşımlarını nasıl değiştirmeleri gerektiğini ve bunları niçin değiştirmeleri gerektiğini göstermesidir. Dört öğretmenden alınan vaka analizleriyle, öğretmenler uygulamadaki durumları görmüşler ve kendi ideal mesleki uygulamalarının yansımalarında uyarılama yoluna gitmişlerdir. Öğretmenler sadece yapılan uygulamaların nasıl gerçekleş-

tiğiyle değil aynı zamanda bu uygulamaları anlamlandırmakla da ilgilenirler. Uygulama-  
daki anlamlandırmada kolaylık olması bakımından stajyer öğretmenlerde var olan özel-  
liklerini belirleyen yansıma tipolojileri ortaya çıkmıştır. Bunlar, tanımlayıcı-karşılaştı-  
cı-eleştireci tipolojilerdir. Her biri için belli özellikler tanımlanmış ve bu özelliklere göre  
öğretmenler sınıflandırılmıştır (Jay ve Johnson, 2002). Yansıma öğretimde önemli bir  
kavramdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek  
bir çözüm olarak görülebilir. Böylelikle öğretmen adayları teorik ve uygulama arasındaki  
bağı kurabilir (Yorulmaz, 2006). Yansıtıcı düşünme alanındaki çalışmaların çoğu öğret-  
men adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmelerine yönelir. Yansıtıcı düşünce  
etkili bir öğrenme-öğretme ortamının gerçekleşmesinde yardımcı olması için öğretmen  
adaylarının zihninde neler olabileceği üzerine yoğunlaşır. Sonuçta öğretmen adaylarına  
planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde önemli katkı sağlar (Köksal ve De-  
mirel, 2008).

#### 4. Sonuç

Sonuç olarak öğretmen davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler öğ-  
retmenlerin lehine çevrilirse öğretmenler daha verimli hale gelebilir. Eğitim ortamında  
öğretmenin temelde olduğunu düşünürsek, öğretmenler davranışlarıyla örnek olmalıdır.  
Şunu unutmamak gerekir ki iyi öğretmen iyi sınıf, iyi sınıf iyi okul, iyi okul iyi toplum,  
iyi toplum refaha ulaşmış bir ülkedir. Görüldüğü gibi refaha ulaşmış bir ülke olmak ist-  
tiyorsak en temelde yer alan öğretmen büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin hal ve  
davranışlarının bir ülkeyi bile etkileyebileceği düşünülürse, bu anlamda öğretmenlerin  
davranışlarını etkileyen faktörler büyük önem taşımaktadır. Yapılması gereken en anlamlı  
şey öğretmenlerin yetişme sürecinde bu faktörlerin göz önünde bulundurulmasıdır. Eği-  
tim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla aslında öğretmen yetiştirme süreci önem-  
senmeye başlamıştır. Özellikle uzun süreli projeler, aksaklıkların ortaya konulmasında  
etkili olabilir. Kısacası öğretmenlerin davranışları dolayısıyla öğrenci davranışlarını or-  
taya koyan yukarıda belirlenmiş özellikler göz önüne alındığında, öğretmenlerin yetiştiği  
ortamların sağlıklı olması ve öğretmenlere gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik  
inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin  
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik  
mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış yüksek lisans  
tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barnett, J. ve Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: toward a fuller  
understanding of what good science teacher know. *Science Education*, 85, 426-  
453.



- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelikten, M., Şanal M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629-663.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2006). Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşleri (Niğde Üniversitesi örneği). *Milli Eğitim*, 172, 250-262.
- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi*, 8 (2), 34-50.
- Enyedy, N, Goldberg, J. ve Welsh, K. M. (2005). Complex dilemmas of identity and practice,. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Jay, J. K. ve Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kanad, H.F. (1976). *Kısıtlanmış pedagoji*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 189-203.
- Leatham, K. R. (2006). Viewing mathematics teachers' beliefs as sensible systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 91-102.
- Leif, J. ve Rustin, G. (1980). *Pedagoji doktrinleri açısından genel pedagoji*. (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri <[http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/Öğretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitabı\\_genel\\_yeterlikler\\_parça\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf)> (2009, Aralık 12).
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning; a critical analysis of why research has failed to bridge the theory practice gap. *Harvard Educational Review*, 74 (3), 273-306.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

- Putnam, R. T. ve Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3). 461-486.
- Twiselton, S. (2004). The role of teacher identities in learning to teach primary literacy. *Educational Review*, 56(2), 157-164.
- Albay, E. Androgoji /pedagoji kavramları ve aralarındaki farklar. [http://mail.baskent.edu.tr/~20393092/kisisel\\_site/odev/yetiskin\\_egitimi.pdf](http://mail.baskent.edu.tr/~20393092/kisisel_site/odev/yetiskin_egitimi.pdf) (2010, Kasım 20).
- Yetim, A.A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.