

İLKÖĞRETİMDE ÖĞRETİMİN NİTELİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Doç. Dr. Ali BALCI (*)

Etkili okul konusunda yapılan araştırmaların bulguları temelde öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dđnüktür. Çünkü etkili okul öğretim yönünden güçlü olan okuldur. Etkili okulda sadece seçilmiş, yetenekli değil de tüm öğrencilerin temel beceri ve davranışları öğrenmesini sağlayan; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin garanti edildiği bir öğrenme çevresi yaratılmıştır. Etkili okulun amacı da okuldaki öğretimin niteliğinin geliştirilmesidir (Kloph ve diğerleri, 1982; Brooko ve Lezotte, 1979; Edmans, 1979). Ayrıca etkili okul araştırmalarının neredeyse tamamına yakınının ilköğretimde yapılmış olması da, Türkiye'de ilköğretimin niteliğinin geliştirilmesinde etkili okul araştırması bulgularından yararlanılması için ikinci bir gerekçe oluşturmaktadır.

Bu düşüncelerle etkili okul araştırması bulgularının ilköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesine dđnük doğurguları (implications) sempozyumda tartışılmak istendi.

Etkili okul araştırması bulguları temelde öğretimin geliştirilmesinin okuldaki boyutlarını göstermektedir. Bu nedenle bu bulgular ve doğurgular, etkili okulun temel boyutları alt başlıklarında tartışılacaktır.

Okul Kültürü

Etkili okul araştırması bulgularına göre okul kültürü-iklimi ile öğretimin niteliğinin geliştirilmesi arasında bir ilişki vardır. Etkili okulda okul kültürü eğitim ve öğretimi destekleyici niteliktedir (Swymer, 1986). Okul kültürü okulda zamanla oluşan bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir. Okul personelinin birikim ve etkileşimleri zamanla okulda bir kültürün doğmasına neden olmaktadır. Bulgulara göre öğrenci başarısı ile okulda akademik amaçlara ağrılık verme, öğretimin vurgulanması, öğretim etkinliklerinin uygun şekilde yapılaştırılması, öğretim yöntemlerinin başarılması istenen öğrenme

(*) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi.

konularına uydurulması, öğrencilerden yüksek beklentilerin olması arasında bir ilişki vardır (Purkey ve Smith, 1983; Cohn ve Rossmiller, 1987). Bu demektir ki, okulun varlığı nedeni olan öğrencinin öğrenmesini sağlama, her zaman vurgulanmalı, okulda öğretim yönetime feda edilmemelidir. Etkili okulda öğretmenler, okulun amaç ve hedefleri konusunda bir anlaşma içindedirler. Öğrencilerden beklentilerde de aynı ortaklaşma sözkonusudur. Ayrıca akademik başarının onurlandırılması, başarılı olanların okul toplumuna bir törenle takdim edilerek ödüllendirilmesi, öğretimin niteliğinin gelişmesine neden olmaktadır (Cohn ve Rossmiller, 1987).

Bu bulgulara göre ilköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi için yeni bir anlayışa, yeni bir bakışa ihtiyaç bulunmaktadır. Okulun değiştirilebilmesi için okul kültürünün değiştirilmesi, yani personelin tutum ve davranışlarının, okul örgüt ve normlarının değiştirilmesi gerekmektedir (Purkey and Smith, 1983). Görülen odur ki okulda öğretimin niteliğinin iyileştirilmesine dönük başarılı bir değişim, okul kültürünün tüm olarak etkilenmesi durumunda mümkün olabilmektedir. O halde okul kültürü etkili öğrenmeyi sağlayıcı yönde değiştirilmelidir. Meslektaşların işbirliğine dönük akademik çalışması, okulda denemeye, değerlendirmeye önem verme, personelin karara katılmasına imkan verme gibi yollarla bir değişim başarılabilir (Purkey ve Smith, 1983).

Etkili okulda akademik olarak açık amaçlar konmuştur. Bu amaçlar öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunları öğrencilere iletirler. Bu okullarda öğrencinin öğrenmesini azamileştiren bir yapı ve hava vardır. O halde okulda bunları sağlayıcı belki de yaratıcı bir kültürün varlığına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kültür, ancak okul geliştirme bir bütün olarak ele alındığında ve özellikle insanların tutumlarına özen göstererek, onların birbirleriyle etkileşimlerine olanak tanındığında yaratılabilmektedir (Proctor, 1984).

Öte yandan yapılan bazı araştırmalar sanıldığı gibi aksine öğrenci başına harcanan para oranı, okul binalarının kalitesi, okul büyüklüğü gibi kimi değişkenlerin öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde, öğrencinin başarılı olmasında pek de etkili olmadığını gösterdi. Oysa öğrenci yapısının kompozisyonu, okulda akademik yaşamın-öğretimin vurgulanması, disiplin ve sınıf yönetimi, okul zamanını etkili kullanımı ve okul-ev ilişkileri gibi değişkenlerin öğrenci başarısıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulundu (Cohn ve Rossmiller, 1987). Para öğrenci başarısı için gerekli, ne var ki yeterli değildir. Aynı şekilde okul imkanlarının kalitesi öğrenci başarısı ile yakın ilişki içinde değildir. Denilebilir ki, yeterli imkanları sağladıktan sonra yapılan ilave harcamaların öğrenci gelişimini artırmada fazla bir fonksiyonu bulunmamaktadır. Öte yandan öğrenci başarısı ile sınıf büyüklüğü ilişkisi açıklığa kavuşturulamamıştır. Brookover ve Laurance (1979) bu iki değişken arasında bir ilişki bulmazken, Glass ve diğerleri (1982) sınıf ne

denli küçükse öğrenci başarısında o deni bir artış olduğunu saptadılar. Görülen odur ki araştırma bulgularına göre tek bir optimum sınıf büyüklüğü bulunmamaktadır. Öğretilen konu, öğretim biçimi, bireysel öğrenci ve sınıflararası öğrenci özelliği optimum sınıf büyüklüğünde etkili olmaktadır (Cohn ve Rossmiller, 1987).

Yöneticinin Öğretim Liderliği

Etkili okul araştırması bulgularına göre, etkili okulların güçlü yönetsel liderleri vardır. Okulda öğretimin geliştirilmesinde okul yöneticisinin liderliği önemli bir etken-dir. Okul liderliği okul müdürüne sınırlı kalmamakla beraber yönetici üzerinde merkezi-leşir. Okulda olumlu bir iklim yaratmak, amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi etkinliklerle okul yöneticisi, öğrenci başarısında dolaylı bir etki ve katkıda bulunur (Cohn ve Rossmiller, 1987).

Etkili okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, diğer öğretim ortamlarında har-camak durumundadır (Rutherford, 1984). Onun temel ilgi ve uğraşısı öğretim sorun-larıdır. Öğretim liderliği yapabilmek üzere bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devre-der. Okuldaki tüm etkinlikleri öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir (Balcı, 1988).

Görüldüğü üzere öğretimin niteliğinin geliştirilmesi yeni bir yönetim ve yönetici anlayışı gerektirmektedir. Bu yönetici okulda asıl işinin öğretim olduğunun bilincinde olacak, bürosundan değil, bizzat okul derslik ve koridorlarından okulu yönetecektir (Ben-jamin, 1981). Öğretmenler özellikle de öğrenciler okulda "patron kim" bileceklerdir. Okul yöneticisi doğru yer ve zamanda, arandığında bulunmak suretiyle öğrenciye bu imajı verecektir. Yönetici bir öğretim lideri olarak öğretmen ve öğrencilerden beklentile-rini açıkça ortaya koyacak ve bunları onlara ulaştıracaktır (Edmonds, 1979). Doğaldır ki bu yönetici öğretmenleri karar sürecine katacak, onlarla yakın ilişkiye girecektir (Clark ve diğerleri, 1980; Benjamin, 1981). Yöneticinin yukarıdaki davranışlarına ek olarak adil, tutarlı, yetenekli olması, okulun gidişatına dikkat göstermesi, diğer işlerini öğretmen ve öğrenciler binadañ ayrıldıktan sonra yapması okulda olumlu bir havanın gelişmesine ortam hazırlayacaktır (Swyner, 1986).

Okul yöneticisi doğaldır ki öğrencinin başarısının doğrudan bir faktörü değildir. Ancak öğretim için uygun ortam sağlamak suretiyle öğrencinin öğrenmesine dolaylı da olsa katkısı sözkonusudur: Okulunun ikliminin öğretime uygun hale getirilmesi, okul-da düzen ve disiplinin sağlanması, yöneticinin öğretime dolaylı katkıları arasındadır (Shomaker and Frazer, 1981; Brookover ve Lezotte, 1979).

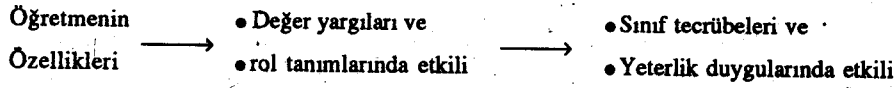
Öğretim ve Öğretmen*

Okulda öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde önemli faktörlerden biri de yukarıda da belirtildiği gibi okulda öğretimin vurgulanmasıdır. Bu demektir ki, okulun asıl amacı ve ilgisi "öğretim" olgusudur. Okul öğretim için vardır ve okulda herşey öğretime olan katkı derecesine göre değerlendirilmek durumundadır. Bu anlayışın öğretime ilgisi olan herkesce kabul edilmesi, zaman zaman çeşitli ortamlarda dile getirilmesi (Balcı, 1988) gereklidir. Bu kabul gördüğünde okulun asıl işi olan öğretim de sınıf ortamında öğretmenin yönlendirme ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimi ile gerçekleşir. Öğretmen, öğrencilerin azami nicelik ve nitelikte öğrenmelerine katkı getirmesi beklenir.

Araştırma bulgularına göre okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir (Balcı, 1991). Sanılanın aksine sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkanlar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede kalmaktadır (Clark ve diğerleri, 1984).

Etkili okul literatürü incelendiğinde öğretmenin öğretimde "yeterlik" duygusunun (teacher efficacy) öğretimi geliştirerek öğrenci başarısında artışa yol açtığı bulunmuştur (Dembo ve Gibson, 1985). Durum böyle ise sınıftaki öğretimin niteliğini geliştirmek üzere öğretmenin yeterlik duygusunu geliştirmek gerekecektir. Acaba bu mümkün olabilir mi? Bu soruya cevap verebilmek için herhalde öğretmen yeterlik duygusunun etkenlerini saptamak gerekecektir. Yapılan araştırmaya göre öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri öğretmen yeterliği duygusunda etkili olmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenin sosyalleşmesi, yani öğretmenlik yaşantısını öğrenmesinin biçimi onun yeterlik duygusunu etkilemektedir. Öğretmenin ne yapılacağını söyleme yerine, deneyimli öğretmenlerle informal ilişkiye girmesi onun daha iyi bir sosyalleşmesine yol açmaktadır (Gibson ve Brown, 1982).

Öğretmenlerin öğretmenliğe dönük amaçları farklılık göstermektedir kişiliklerine bağlı olarak. Örneğin kimi öğretmenler asıl rollerinin öğretimin niteliğini geliştirmek olduğunu belirtirken, bazıları öğrencinin benlik saygısını geliştirmeyi asli amaçları olarak görmektedirler. Çünkü, öğretmenlerin özellikleri, değer yargıları ve rol tanımlarında etkili olmaktadır. Bunlar da şematik olarak gösterildiği gibi öğretmenlerin sınıf tecrübelerini yorumlamalarını, yeterlik duygularını etkilemektedir.



şeklinde gösterilebilir (Ames, 1983).

* Bu kesimin hazırlanmasında Balcı, Ali, "Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü", Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (13-14 Nisan 1991)'nda Sunulan Bildiri. Kültür Koleji, İst.,'dan yararlanıldı.

Öğretmenin diğer öğretmenlerle ilişkiyi değerli yada yararlı olarak algılaması, onun yeterlik duygusu ve performansını olumlu şekilde etkilemektedir. Açıkçası bireyin, değer verdiği sosyal norm veya özendiricilerin gerçekleşmesi durumunda, onun performans ya da yeterliğinde bir artış gözlenmektedir. Bunun tersi de doğrudur. Öğretmen, diğer öğretmenlerle ilişkiyi ve diğer örgüt yapısı etkenlerini, önem verdiği kimi değerlere ulaşmada bir araç olarak algılamazsa performans ve yeterlik duygusunda bir düşme gözlenebilmektedir (Dembo ve Gibson, 1985; Stein ve Wang, 1988).

Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşime girmesi okul iklimini geliştirdiği gibi, öğretmenlerin yeterlik duygularını da olumlu yönde etkilemektedir (McLaughlin ve March, 1978). Çünkü bu ilişki ve etkileşim herşeyden önce iki tarafın da gelişmesinin temel anahtarıdır. Dolayısıyla öğretmenin bu etkileşimde, hem eksikliklerini göyerek giderilmesi yönünde dönüt alması, hem de kimi durumlarda yönetime katkı ve danışmanlıkta bulunması olanağı bulunmaktadır. Sonuçta okulda olumlu bir hava doğacaktır.

Öğretmenler, deneyimleri sonucu eylemleri ile ürün arasında bir ilişki geliştirirler. Öğretmenler yeteneklerine ilişkin olarak da inançlar geliştirirler. Onların davranışları, hem belli eylemlerin istenilen davranışlara yol açması beklentisi, hem de arzulanan ürün için yeterli beceriye sahip olduğuna inanmaları tarafından tayin edilir. Öğretmenlerin bu beklenti ve inançları düşükse aktif davranış göstermeleri düşünülemez. Açıkçası öğretmenlerin öğretimde yeterlik duygusu, öğretimde yeterliği ve kişisel yeterliliğinin etkileşiminden oluşur.

Öğretmenlerin yeterlik duyguları düşükse çocukları öğrenmeye güdüleyememekte; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadırlar. Araştırmalara göre öğretmenlik yeterliği duygusu yüksek olan öğretmenler zamanlarının çoğunu toplam sınıf öğretimine ya da tüm grubun öğretimine ayırmakta, daha çok öğretimle meşgul olmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985). Ayrıca daha yüksek akademik standartlara sahip, beklentileri açık ve öğrencilerin öğrenmesine yoğunlaşmaktadırlar. Sınıflarında da güvenli, destekçi bir hava bulunmaktadır bu tür öğretmenlerin. Bunlara ek olarak bu öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına eğilmekte, özel girişimciliği özendirmekte, sınıf kontrolüne daha az zaman ayırmaktadırlar (Barfield ve Burlingame, 1971; Ashton ve diğerleri, 1983).

Öğretmen yeterliği duygusu bu denli önemliyse, öğretimin niteliğinin geliştirilmesi için bu tür öğretmenlere sahip olmak ya da bu tür öğretmenleri istihdam etmek gerekecektir. Bu durum öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde, hatta öğretmen yetiştirmede yeni bir anlayış getirecektir. Bu anlayış herşeyden önce öğretmenlerin öğretim yeterliği duygusuna sahip olmalarını gerektirecektir. Peki bu duygu geliştirilebilir mi?

Yukarıdaki bulgu ve tartışmalar öğretmen yeterliği duygusunda hem kimi doğuştan, hem de sonradan bazı faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kişiliği doğuştan getirdiği bir faktör de olsa, kişiliğin kendisinin de çevreden etkilendiği düşünülürse, düşük yeterlik duygusu bulunan bir öğretmenin öğretmenlik yeterlik duygusunun olumlu olarak geliştirilebileceği sonucuna gidilebilir. Öğretmenin okuldaki uygun sosyalleşmesi, karar sürecine katılması, okulun örgüt yapısını olumlu olarak algılaması, kendisine velilerin ve çevrenin destek vermesi, iyi bir öğretmenlik ve alan bilgisi kazanmış olması, bu duygunun geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Öğretmen beklentileri de araştırma bulgularına göre öğretimin niteliğini etkileyen önemli bir etkidir. Okuldaki ortak tutum, norm, inanç ve uygulamalar, yani okul kültürü ile öğrencilerin ırk, sosyal sınıf, önceki akademik başarı, cinsiyet, fiziksel görünüm, konuşma kalıpları ve kişiliği gibi özellikleri, öğretmenlerin öğrencilerine dönük beklenti geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu beklentiler öğrencilerin davranış ve başarıları ile ilgilidir. Burda önemli olan öğretmenlerin sınıfta bu beklentilere bağlı olarak öğrencilere farklı davranışlarıdır. Öğretmenin farklı davranışları sırasıyla, öğrencilere kendilerinden neler beklendiği konusunda bilgi verir ve öğrencilerin benlik algı ve güdülenmelerinde, öğrenmelerinde etkili olur. Öğretmenin bu tavırları süreklilik gösterir, öğretmen ve öğrenci bunları değiştirmezse, bu muamele ve davranışlar öğrencinin başarısını ve davranışını şekillendirir. Öğretmenin yüksek beklentisi içinde bulunduğu öğrenciler yüksek, düşük beklenti geliştirdikleri ise düşük düzeyde başarılı olmaktadır (Brophy ve Good, 1986; Proctor, 1984). Araştırma bulguları öğretmenlerin düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilerini yüksek beklenti geliştirdiklerine göre daha az etkili öğrettiklerini gösterdi. Bu öğrenciler daha az öğrenme imkanı bulmakta, öğretimle ilgili etkinliklere daha az zaman ayırmaktadırlar. Öğretmenler bu nitelikteki öğrencileri sınıfta pek farketmemekte, onlara daha toleranslı davranmakta, onlardan performans beklentileri düşük olmaktadır. Öğretmenler zamanlarını, bu öğrenilerin öğretiminden çok kontrol ve disipline edilmesine ayırmaktadırlar (Proctor, 1984). Öğretmenler düşük beklenti içinde oldukları bu öğrencilere daha az soru sormakta, cevap vermeleri için çok az zaman vermektedirler. Bu öğrenciler başarılı performansları için ödüllendirilmezken, ancak marjinal davranışları yüzünden farkedilmekte ve ödüllendirilmektedirler. Açıkçası bu öğrenciler öğretmenlerinden daha az olumlu sıcak ve kişisel ilgi, sözel olmayan iletişim almaktadırlar (Proctor, 1984).

Buradan da beklenti düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yetiştirilerek istihdam edilmesinin, öğretimin niteliğinin geliştirilmesine önemli katkıları olacağı söylenebilir. Görülen odur ki, öğretim için olumlu-destekçi bir okul kültürü yanında öğretmenlerin alan ve öğretmenlikte iyi yetiştirilmeleri, onların beklentilerinin yükseltilmesine katkı getirecektir.

Öğretim Programı ve Öğretmenin Sınıf Yönetimi

Araştırma bulgularına göre öğretim programı içeriğinin sıkıca yapılandırılması durumunda öğretimin niteliğinde bir artış olmaktadır. Bu programda sınıftaki süreçler öğretmen tarafından yönetilir. Bu anlayışta kullanılan program materyalleri, öğretim yaklaşımları, değerlendirme araçlarının tümü, öğrencinin öğrenmesinin geliştirilmesine dönüktür (Mckenzie, 1983).

Öğretmen davranışı etkili okulda yönlendirici roledir. Sınıf ve programı öğretmen yönetir. Sınıftaki tüm etkinlikler amaçlı olup, disiplinli ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilirler. İyi bir planlama ve sınıf yönetimi, öğrenmeyi artırmaktadır. Etkili öğretmen "direkt öğretim" adıyla bilinen bir öğretim stratejisi uygulamaktadır. Burada öğretime ayrılan zamandan çok, zamanın kullanılması biçimi önemlidir. Öğrenci doğrudan öğrenme görev ya da etkinlikleri ile uğraşır. Öğretmen doğrudan öğrenci ile ilgilenir. Direkt öğrenme, öğretimin amaçlı olması ve spesifik amaçlara yöneltilmesidir. Öğrencinin temel becerileri öğrenmesi asıldır. Öğretmen öğrencilerle aktif olarak ilgilenir, takdir ve gösteri yapar, soru sorar, tartışma açar, inceleme ve dönüt imkanı verir (Mckenzie, 1983; Stringfield ve Teddlie, 1988).

Etkili öğretmen öğrencilerin ilgilerini bir konuya toplayabilir ve bunu sürdürülebilir. İyi öğrenmeye yolaçan bir sınıf ortamı sağlar başarılı bir öğretmen. Böyle bir sınıf yönetiminde öğrenme amaçlarına uygun öğretim teknikleri seçilir. Öğretim stratejileri öğrencinin öğrenme stilleriyle etkileştirilir, uyumlu kılınır. Sınıfta açık, düzenli ve disiplinli bir ortam vardır; açık ve mantıklı ilişki kuralları pekiştirilir, ders zamanında başlar ve biter. Öğrenci kendisinden neler beklenildiğini bilir, branşı ile ilgili olarak zaman zaman dönüt alır (Cohn ve Rossmiller, 1987).

Öğrenci Davranışı ve Ebeveyn Desteği

Öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğrenci davranışları da önemlidir. Öğrencinin sınıfta aktif olarak öğrenmeye katılması, ayrıca da ödev, sınav vs. ile başarısını gösterebilmesi durumunda öğretimin niteliği gelişebilmektedir. Öğrenci başarısı karşılığında ödül almalı ya da tanınmalı, hiç değilse dönüt almalıdır (Duignan, 1986). Açıkçası, öğrenci öğretime dönük etkinlikleri ile ödül ve başarı arasında bir ilişkinin bulunduğunu anlamalı ve algılamalıdır.

Araştırmaya göre öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde, ebeveyn katılım ve desteğinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencinin ödevlere ayırdığı zaman ile öğrenci başarısı arasında ilköğretimde önemli bir ilişki bulunmuştur. Okulların, çocukların ev ortamlarını düzenlemesi beklenemez, ancak öğrenme etkinlikleri veli destek ve katılımını gerektirir şekilde düzenlenirse bunun öğrenci başarısında etkisi görülmektedir (Cohn ve Rossmiller, 1987; Thomas, 1981).

Bunların dışında, etkili okulda zamanın etkili kullanımı uygulamaları vardır. Günün büyük bir kısmı akademik konulara ayrılır, öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar, sınıftaki dersler kesintiye uğramadan yapılır (Cohn ve Rossmiller, 1987).

Sonuç

Etkili okul araştırması bulgularının eğitimin geliştirilmesine dönük doğurguları özetle şöyledir:

Öğretimin niteliğinin geliştirilmesi, ilköğretim okullarında yeni bir örgüt kültürünün yaratılmasını gerektirmektedir. Bu kültür okulun asıl işinin öğretim olduğunu vurgulayacak, okuldaki her şeyin öğretime katkı derecesine göre değer kazancasını bir yaşam tarzı olarak hayatiyete getirecektir.

Etkili öğretim yeni bir yönetici anlayışı ve yönetici gerektirmektedir. Bu yönetici okulun sınıf ve koridorlardan yönetecek, arandığında okulun her tarafında görülecektir. Ayrıca bir öğretim lideri olarak temelde öğretim sorunları ile ilgilenen. Öyle ki öğretim işlerine, yeterince vakit ayırabilmek üzere bazı yönetsel iş ve formaliteleri astlarına devredecektir ya da personel ve öğrenci binadan ayrıldıktan sonra yönetsel işleriyle uğraşacaktır.

Etkili öğretim öğretmen yetiştirme anlayışında da bir değişim gerektirecektir. Etkili öğretim için herşeyden önce, benlik ve öğretmenlik yeterlik duygusu güçlü, öğrencilerden, öğretimden beklentileri yüksek öğretmenlerin yetiştirilip istihdam edilmesi gerekecektir. O halde sorun bu niteliklere sahip öğretmen adaylarının seçilip yetiştirilmesi olacaktır.

İlköğretimde öğretimin niteliği ile öğrencinin doğrudan öğretim davranışı arasında bir ilişki olduğuna göre, öğrencilerin öğretmenlerce doğrudan öğretim davranışlarına tabi tutulmaları gereklidir. Öğrenci doğrudan aktif olarak öğretime katılacak, sınav ve ödevlere tabi tutulacaktır. Ayrıca öğrencinin ödevleri ebeveyn katılım ve desteğini sağlayıcı nitelikte planlanacaktır.

Etkili okul literatüründen çıkan bir sonuç, etkili okul etkenlerinin tek başlarına uygulamaya konulmalarının okulu geliştirmeye yetmeyeceği olgusudur. O halde etkili okul etkenlerinin karşılıklı ilişkilerinin oluşturduğu ağır hesaba katılması gerekecektir.

Görülen odur ki etkil okula yolaçan etkenler doğaları gereği nitelikseldirler; genelde tutumsal, güdüsel ve örgütsel etkenlerden oluşur ve her okulda vardır. O halde her okulun gelişme potansiyeli var demektir. Ancak tutumsal ve güdüsel etkenlerin değişimi zaman alıcıdır. İnsanlar bir gecede tutumlarını değiştirmezler. Bu yüzden okul geliştirmeye kalkışanlar ısrarlı ve sabırlı olmak durumundadırlar.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

1. Ames, C. "Children's Achievement Attributions And Self-Reinforcement Effects of Self-Concept and Competitive Reward Structure", *Journal of Educational Psychology* 70 (1978) 345-355.
2. Ashton, P., Webb R. and Doda C., "A Study of Teacher Sense of Efficacy" Final Report, Executive Summary, Gainesville, University of Florida, 1983.
3. Balcı, Ali, "Etkili Okul", *Eğitim ve Bilim* 70 (1988) 21-30.
4. ———. "Okulun Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü" *Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (13-14 Nisan 1991)'nda Sunulan Bildiri*, Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi, İstanbul: 1991.
5. Barfield, V. and Burlingame M., "The Pupil Control İdeology of Teachers in Selected Schools", *Journal of Experimental Education* 42, (1974), 6-11.
6. Benjamin, Robert, "The Rose in The Forest, A City Principal Who Beats The Odds", *Principal* 60, 4 (March, 1981)
7. Brobhy, J. And Good T. L. "Teacher Behavior and Student Achievement" In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research in Teaching* (3 rd ed.) New York: McMillan (1986) 328-375.
8. Brookover Wilbur and Lawrance Lezotte, "Changes in School Characteristics With Changes in Student Achievement" Institute For Research on Teaching, Michigan State University, 1979.
9. Clark, David, Linda Lotto and Martha McCarty, "Factors Associated With Success In Urban Elementary Schools", *Phi Delta Kappan* 61, 7 (March 1990) 467-470.
10. Dembo, Myron and Sherri Gibson, "Teacher's Sense of Efficacy: An Improvement Factor in School Improvement", *The Elementary School Journal* 86, 2 (Nov. 1985) 173-184.
11. Duignan, Patrick, "Research On Effective Schooling: Some Implications For School Improvement", *The Educational Administration* 24, 1 (Winter 1986) 59-73.
12. Edmonds, R., "Effective School For the Urban Poor," *Educational Leadership* 37 (1979) 15-24.

13. Gibson, S. and Brown R., "Teacher's Sense of Efficacy: Changes due to Experience" Paper Presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association, Sacramento, 1982.
14. Klopff, Gordon, Etel Schelden and Kevin Brennan, "The Essentials of Effectiveness: A Job Description For Principal", **Principal** (March 1982) 117-134.
15. Mckenzie, D. (1983), Duignan 1986'daki alıntı.
16. Mclaughlin, M. W. and March D., "Staff Development and School Change", **Teachers College Record** 80 (1978) 69-94.
17. Proctor, Patrick, "Teacher Expectations: A Model For School Improvement, The Process of Teacher change," **Teaching and Teacher Education** 4, 2 (1988) 171-187.
18. Rutherford, William, "Styles and Behaviors of Elementary School Principals: Their Relationship to School Improvement", **Education and Urban Society** 17, 1 (Nov. 1984).
19. Shomaker, Joan and Hugh Fraser, "What Principals Can Do: Some Implications From Studies of Effective Schooling," **Phi Delta Kappan** 63, 3 (Nov. 1981) 178-182.
20. Stein, Marry and Margaret Wang, "Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change", **Teaching and Teacher Education** 4, 2 (1988) 171-187.
21. Stringfield, Sam and Charles Teddlie, "A Time Summarize The Louisiana School Effectiveness Study", **Educational Leadership** (Oct. 1988) 43-49.
22. Swymer, Stephen, "Creating a Positive School Atmosphere The Principal's Responsibility", **NASSP Bulletin** (Nov. 1986) 89-91.
23. Thomas, Donald., "Variables of Educational Excellence," **The Clearing House** 54 (Feb. 1981) 251-253.