

OKUL VE ÖĞRETMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Mustafa TATAR*

Özet

Coleman (1966) ve Jencks (1972)'in yapmış olduğu araştırmalar eğitim dünyasında karamsar bir havanın oluşmasına neden olmuştur. Çünkü bu araştırmacılar okul başarısını belirleyen en önemli faktörün aile olduğu, okul ve öğretmenin etkisinin oldukça düşük olduğu sonucuna vardılar. Sonraki yıllarda okul ve öğretmenin bir farklılık meydana getirebildiğini göstermek amacıyla çok sayıda araştırma yapıldı. Bu çalışmada, yapılan araştırmalardan hareketle, okul ve öğretmenin önemli olduğu ve bir farklılık meydana getirebildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen etkililiği, etkili okul hareketi, öğrenci başarısı

Giriş

Okul günümüzün en yaygın toplumsal kurumlarından birisidir. Süreleri değişse de hemen hemen her ülkede okula gitmek zorunludur. Eğitimin zorunlu hale getirilerek toplumun tüm katmanlarına yayılması gerektiğini savunanların temel çıkış noktalarından birisi de herkese fırsat eşitliği sağlayarak meritokratik bir toplum yaratma isteğidir. Böylece özellikle alt toplumsal katmanlara mensup bireyler aldıkları eğitim sayesinde dikey bir hareketlilik yaşayacaklar ve kendilerine üst toplumsal katmanlarda yer bulabileceklerdir. Fakat yapılan araştırmalarda öğrencinin akademik başarısının, okulun sahip olduğu niteliklere ve öğrenciler için ne yaptığına değil büyük ölçüde aile özelliklerine bağlı olduğunun tespit edilmesi, haklı olarak, pek çok kişinin canını sıktı. Babanın mesleği ile öğrencinin eğitim başarısı arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğunu gösteren *Crowther Raporu* (1959) ve ailenin sosyo-ekonomik statüsüne bakarak çocuğun okul başarısının tahmin edilebileceği sonucuna varan *Robbins Raporu* (1962) eğitim dünyasında karamsar bir havanın oluşmasına yetti (Beare ve diğerleri, 1989, 2). Fakat cesaretleri kıran, moralleri bozan ve eğitime yapılan yatırımların anlamsız hale gelmesine ve sorgulanmasına neden olan asıl önemli gelişme 1960'lı yılların ikinci yarısında gerçekleşti.

Coleman ve Jencks'in Araştırmaları

Eğitim eşitsizlikleri üzerine James Coleman'ın başkanlığında yapılan ve 1966'da yayınlanan araştırma, sosyal bilimler tarihinin en büyük araştırmalarından kabul edilmektedir. Bu araştırmanın eğitim sosyolojisindeki etkisi olağanüstü büyüklükteydi. Politika ve araştırmaları diğer sosyolojik girişimlerden daha fazla etkiledi (Sorenson ve Morgan, 2000, 141). Bilgiler sözlü ve sözsüz yetenekleri, okuma düzeyini, sayısal yetenekleri ölçen testler aracılığıyla 4000 okulda 500 000'den fazla öğrenciden elde edildi (Giddens, 1998, 425). Ayrıca öğretmen, yönetici ve müfettişlere anketler uygulandı (Good ve diğerleri, 1976, 366). Amaç; insanların ırk, renk, din ve ulusal

* Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

kökenleri nedeniyle eğitimde ayrımcılığa tabi tutulup tutulmadıklarını belirlemektir. Böylece eğitimde fırsat eşitliğinin ne ölçüde gerçekleştiği ortaya çıkacaktı (Hanushek ve Kain, 1972, 117).

Coleman, araştırmanın yayınlanmasından bir yıl önce, Kasım 1965'de, siyah öğrenciler ile beyaz öğrencilerin devam ettikleri okullar arasında kalite farklılığının ortaya çıkacağına olan inancını dile getirmiştir (Mostellar ve Moynihan, 1972, 8). O yıllarda avantajlı öğrencilerin devam ettiği okulların öğretmen-öğrenci oranları, öğretmenlerinin nitelikleri, mevcut akademik atmosfer gibi pek çok yönden daha kötü bir durumda olduğuna dair yaygın bir kanı vardı. Sosyologlar ve eğitim reformcuları arasında, düşük eğitim başarısının bu kötü koşulların sonucu olduğuna dair ciddi bir görüş birliği vardı. Coleman'ın çalışmasının bu ilişkiyi belgelendireceği ve bu nedenle avantajlı öğrencilerin devam ettiği okullara yapılan eğitim harcamalarının artırılması halinde alt sınıf ile ayrıcalıklı sınıf arasında varolan başarı farkının ortadan kalkacağı, en azından azalacağı umuluyordu (Hurn, 1993, 134; Gwynne, 2002, 696).

Fakat sonuçlar tam bir hayal kırıklığı yaşanmasına neden oldu. Çünkü öğrenci başarıları arasında gözlemlenen farklılığın neredeyse tamamını sosyo-ekonomik statünün belirlediği; öğrenci başına yapılan harcamalar, okul kütüphanesindeki kitap sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklar, öğretmenin deneyimi gibi öğrencinin okul başarısına katkı sağladığı düşünülen faktörlerin fazla bir etkisinin olmadığı ortaya çıktı (Giddens, 1998, 425; Good ve diğerleri, 1976, 366). Yani başarıda farklılık meydana getiren asıl öğe okullar değil ailelerdi (Hurn, 1993, 135). Üstelik yaygın olan izlenimin aksine, siyah ve beyaz öğrencilerin devam ettiği okulların fiziksel olanakları, müfredatı ve öğretmenlerin ölçülebilir özellikleri büyük bir benzerlik içindeydi (Jenks, 1972, 69).

Coleman'ın bulgularının Jencks ve arkadaşları (1972, 256) tarafından yapılan analizi, sosyo-ekonomik statünün, öğrenci başarısına etki edebilecek tüm diğer değişkenleri gölgelediğini bir kez daha ortaya koydu. Bulgular, başarıyı okulun kontrolü dışındaki faktörlerin, daha çok öğrencinin aile kökeninin belirlediğini göstermekteydi. Okulun bütçesi, politikaları ve öğretmenin özellikleri ya ikincil derecede önemliydi ya da bütünüyle ilgisizdi. Yani öğrencinin kendisiyle birlikte getirdikleri, okulda ve sınıfta ne olup bittiğinden çok daha önemliydi (Gray, 1993, 28; Kerensky, 1975; akt: Beare ve diğerleri, 3).

Mostellar ve Moynihan (1972), Health ve Neilson (1974) Coleman ve Jencks'le aynı sonuçları elde ettiler: Öğretmenler öğrencinin öğrenmesinde önemli bir etkiye sahip değildir (Berliner, 1976, 5; Brophy, 1979, 733). İngiltere'de yapılan *Plowden Çalışması* ve ilk IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) çalışmalarında da okulun öğrenci başarısı üzerinde az; toplumsal sınıf ve aile tutumları gibi okul dışı faktörlerin ise çok büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıktı (Farrell, 1993, 29; Reynolds, 1992, 2-3).

Jencks ve Brown (1975, 320), yaptıkları bir çalışmada, öğrenci başına yapılan harcama, öğretmenin eğitimi, öğretmenin mesleki deneyimi ve sınıftaki öğrenci sayısının öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerinde tutarlı bir etkiye sahip olmadığını saptadılar. Onlara göre; öğrenci performansını arttırmak için şiddetle yeni yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Yaptıkları çalışmadan elde ettikleri verilerden hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirleyemeseler de, daha fazla para harcamanın, öğretmen adaylarına daha fazla ders açmanın, sınıflardaki öğrenci sayısını azaltmanın, farklı toplumsal kökenlerden gelen öğrencileri aynı sınıfta bir araya getirmenin ve diğer geleneksel uygulamaların fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna vardılar.

Tüm bu veriler öğrenmeyi en fazla etkileyen öğelerin öğretmenin kontrolünün dışında olduğu anlamına geliyordu. Üstelik bu sonuçlar, araştırmacı ve politikacıların kafalarının karışmasına, halkın okullara şüpheyle yaklaşmasına ve eğitim araştırmalarına verilen devlet desteğinin büyük oranda azalmasına neden oldu. Azalan ekonomik destek araştırma çabalarını daha da zorlaştırdı (Eggen ve Kauchak, 1996, 6). Diğer taraftan bu sonuçlar, hem devlet okullarını ve bu okullarda görev yapan öğretmenleri eleştiren çevrelere çok önemli bir malzeme sunuyor (Arends ve diğerleri, 1998, 39) hem de varolan toplumsal düzeni ve topluma hizmet eden okul ve öğretmenleri tehdit ediyordu (Beare ve diğerleri, 1989, 5).

Coleman (1966), Jencks (1972) ve benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmacıların çalışmaları, ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile başarı arasında doğrudan ilişki kuruyor; sosyo-ekonomik statü ne kadar yüksek olursa öğrencinin okulda o kadar başarılı, ne kadar düşük olursa o kadar başarısız olacağını ima ediyordu. Bu da kırsal kesimde olan ve daha çok fakir öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin başarısızlıkları karşısında önemli bir mazeret olanı sağlıyordu (Orlich ve diğerleri, 1998, 59).

Okulların etkisizliğiyle sonuçlanan araştırmalar bir taraftan derin hoşnutsuzlukların yaşanmasına diğer taraftan çok sayıda yeni araştırmanın yapılmasına neden oldu. Okullar hakkında oluşan olumsuz havayı ortadan kaldırmak ve okulların etkili olduğunu kanıtlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmalar etkili okul hareketine yol açtı (Balcı, 2001, 102).

Etkili Okul Hareketi

Bu yeni dönemde yapılan etkili okul araştırmaları okulun ve öğretmenin etkisizliğiyle sonuçlanan önceki araştırmaları yalanlamaktadır. Etkili okul hareketinin doğmasına neden olan ampirik araştırmalar, Coleman ve Jencks'in bulgularının aksine, okul süreci, çevre ve yapısının öğrenci başarısı-özellikle alt toplumsal katmanlara üye öğrencilerin başarıları-üzerinde bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir. Coleman raporu okulun büyüklüğü, yapılan harcamalar ve kütüphanedeki kitap sayısı gibi fiziksel özellikler ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulamasa da yapılan çok sayıda araştırma bunun aksini göstermektedir (Balcı, 2001, 104).

Etkili okul hareketi, özellikle alt toplumsal tabakalara üye öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmede yeni bir bakış açısı getirmiştir. Akımın dayandığı temel varsayımlardan biri, kademesi, öğrenci sayısı, büyüklüğü, bulunduğu coğrafi bölge, içinde yer aldığı toplumun sosyo-ekonomik durumu gibi özellikler ne olursa olsun tüm okulların etkili olabileceğidir (Şişman, 2002, 35, 40).

Hareketin önemli isimlerinden Edmonds (1979, 21)'a göre Amerikalıların çok önemli bir bölümü öğrenci performansını belirleyen temel faktörün aile kökeni ve çevresi olduğuna inanmaktadır. Eğitimde hiçbir düşünce ailenin çocuğun okul başarısını belirleyen temel etken olduğu düşüncesinden daha yaygın değildir. Bu düşüncenin bu kadar yaygın olmasının bir nedeni de toplumbilimcilerin de konuya aynı şekilde yaklaşıyor olmalarıdır. Böyle bir inanç etkili olmaları gereken eğitimcilerle kendilerini temize çıkarma olanağı sunmaktadır. Aile kökeninin başarıyı belirleyen temel etken olduğu şeklinde ortaya çıkan sosyolojik düşüncenin reddedilmesi, özellikle fakir çocuklar üzerinde etkili olması beklenen başarılı bir eğitim reformunun ön koşuldur.

Edmonds (1979, 21), 'Fakir öğrenciler için etkili okul var mıdır?' sorusuna cevap aradığı proje çerçevesinde bizzat Coleman'ın verilerini yeniden analiz ettiğinde araştırmanın kapsam alanında bulunan okullardan en az 55'inin etkili okul kategori-

sinde değerlendirilebileceğini; bu okulların, başarı ile aile kökeni arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırdığını; toplumsal kökenleri aynı olduğundan bu okullardaki öğrenciler arasında ortaya çıkan büyük başarı farklılıklarının öğrencilerin toplumsal sınıf ve aile kökenlerine atfedilemeyeceğini belirtmektedir.

Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaları gözden geçiren Centra ve Potter (1980, 287) öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı, öğrencinin kendi yeteneklerinin yanında ev ve toplumun zorlamasıyla öğrendiği düşüncesinin uç bir görüş olduğu; öğrenci başarısını çok sayıda değişkenin etkilediği, öğretmenin de bunlardan biri olduğu sonucuna vardılar. Fakat öğrenci başarısını etkileyen diğer değişkenlerin toplam etkisiyle karşılaştırıldığında öğretmenin etkisinin küçük olduğunu belirttiler.

İlkokullarda (Mortimore ve diğerleri, 1988) ve ortaokullarda (Rutter ve diğerleri, 1979) yapılan araştırmalar, okullarda gözlemlenen öğrenciler arası başarı farklılıklarının sadece sosyo-ekonomik faktörlerle açıklanamayacağı düşüncesini destekleyici sonuçlar verdi. Diğer bir deyişle, öğrencinin toplumsal kökeni okullar arasında var olan başarı farklılıklarını açıklayamadı. Öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok okul ve sınıf süreçlerinin etkili olduğu ortaya çıktı (Charlton ve George, 1996, 44).

Tesconi (1995, 7), 'başarıyı öğrencinin sosyo-ekonomik kökeninden bağımsız belirleyen okullar var mıdır' sorusuna pek çok araştırmacının evet dediğini belirtmektedir. Teddlie ve Reynold (2001, 56) toplumsal sınıf ile okul başarısı arasında güçlü bir bağ olduğunu farkında olduklarını fakat pek çok okulun bu bağı zayıflatabileceğini ve zayıflattığını belirtmektedirler. Marshall (1993, 223) etkili bir öğretmenin fakir ve alt toplumsal katmanlardan gelen öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları avantajlılıkları ortadan kaldırmaya inandırıcıdır. Zaten okul ve öğretmen etkisiz olduğunda bırakın bu avantajlılıkları ortadan kaldırmayı daha da pekiştirmekte; başlangıçta başarısız olan öğrenciler daha da başarısız olmaktadır (Clauzet ve Gaynor, 1982, 57). Thrupp (2001; akt: Stringfield, 2002, 18)'a göre öğretmen ne kadar etkili olursa avantajlı öğrencilerin başarılı olma ihtimali de o kadar artmaktadır.

Öğrencileri alt toplumsal tabakadan olmasına rağmen etkili olan okullar, kendilerini başarısızlığı etkileyen çevresel normlardan korurlar; öğrencilerinin temel okuma ve matematik becerilerini geliştirmeye yoğunlaşırlar; yüksek beklentinin egemen olduğu, öğrencilerin istenen davranışlarından ötürü ödüllendirildiği bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışırlar (Hallinger ve Murphy, 1986, 349).

Berliner (1976), etkili öğretmen çalışmalarında öğretmenin matematik, fen bilgisi ve yabancı dersler üzerindeki etkisi yerine daha çok okuma dersi üzerindeki etkisinin incelendiğini; oysa okumaya ev çevresinin daha fazla etki ettiğinden asıl incelenmesi gerekenin öğretmenin diğer dersler üzerindeki etkisinin olduğunu belirtmektedir (Denemark ve Nutter, 1984, 216). Goodlad (1984, 167) uygun koşullar sağlandığında öğretmenlerin aileye atfedilemeyecek öğrenme konularında bir farklılık meydana getirdiklerini ifade etmektedir.

Good ve Grouws (1979, 43) ilkokullarda matematik dersi üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde bir farklılık meydana getirdiğinin ortaya çıktığını ve öğretmen adaylarının öğrenci performansını arttıracak biçimde yetiştirilebileceklerine ikna olduklarını belirtmektedirler.

Okulun ve öğretmenin etkisi üzerine yapılan son araştırmalarda matematik başarısındaki varyansın daha çok öğretmenden kaynaklandığı sonucuna varıldı. İngiltere'de 80 okulda 170 öğretmenle yapılan son bir çalışmada, öğrencilerin öğretim yılı

başındaki ve sonundaki başarıları dikkate alınarak bir akademik yıl boyunca gösterdikleri gelişme ölçüldü. Çalışma hakkında yazılan raporda öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu belirtildi (Lamb ve Fullarton, 2002, 156).

Avustralya'da yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu görüldü. Victoryan Nitelikli Okullar Projesi olarak bilinen üç yıllık boylamsal (longitudinal) bir çalışmada Hill ve arkadaşları (1994), öğrenci, öğretmen ve okulun, matematik ve İngilizce başarısı üzerindeki etkisini incelediler. Araştırmacılar çalışmanın birinci evresinde matematikteki varyansın ilkokullarda % 46'sının, ortaokullarda ise % 39'unun öğretmenden kaynaklandığı sonucuna vardılar. Onlara göre etkili okulların elde ettiği sonuçlar öğretmenin niteliğinden kaynaklanmakta ve öğretmenler arasındaki farklılık matematik başarısındaki varyansın çoğunu açıklamaktadır (Lamb ve Fullarton, 2002, 156).

Kırkbeş ülkede farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin matematik ve fen bilgisi başarılarını ölçmek amacıyla yapılan Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Topluluğunun sponsorluğunda 1996'da gerçekleştirildi. Yaklaşık olarak 15 000 okulda, 30 000 den fazla sınıfta, 500 000'in üzerinde öğrenciden veri toplandı. Matematik ve fen bilgisi testlerinin yanında öğrenci, öğretmen ve yöneticilere anketler uygulandı. TIMSS verilerinden yola çıkılarak yapılan bu analizin başlıca amacı, Amerika ve Avustralya'daki öğrencilerin matematik dersinde gösterdikleri başarılar arasındaki farkları karşılaştırmaktı. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre sınıflar ve okullar arasındaki farklılıkların hem Amerika'da hem de Avustralya'da önemli olduğu; hem okulun hem de sınıfın bir farklılık meydana getirdiği; matematik başarısında güçlü bir sınıf etkisinin ve orta düzeyde bir okul etkisinin olduğu ortaya çıktı (Lamb ve Fullarton, 2002, 158, 168).

Stringfield (2002, 19) okulun etki derecesinin öğretilen konuya göre değiştiğini; kelime bilgisi ve temel okuma becerilerinin evde, toplumda ve diğer okul dışı ortamlardaki öğrenme fırsatıyla daima yüksek düzeyde bağlantılı olduğunu, fakat matematik başarısının büyük ölçüde okula bağlı olduğunu hatta bunun, Bryk ve Raudenbush (1994)'e atıfta bulunarak, % 80'lere vardığını belirtmektedir. Coleman (1975)'da daha sonraki bir çalışmasında eğitimin matematik gibi sözel becerilerle ilişkisi olmayan konular üzerinde daha etkili olduğu sonucuna vardı (Good, 1979, 54).

Mortimore ve arkadaşları (1988; akt: Reynolds, 1992, 5) yaptıkları araştırmada, matematik dersi üzerinde okulun etkisinin aileye göre on kat daha fazla olduğunu buldular. Hatta ailenin genel kültürel özelliklerine daha fazla bağlı olan okuma becerisi üzerinde bile okulun etkisinin ailenin etkisinden dört kat daha fazla olduğunu saptadılar.

Bilişsel becerilerin gelişimi üzerine yapılan hemen hemen tüm araştırmalar eğitim ile kelime, mantıklı düşünme ve matematik testlerinden alınan puanlar arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Öğrenci okula ne kadar çok devam ederse bu testlerden o kadar yüksek puan almaktadır. Sonuçların tutarlılığı, eğitimin genel entelektüel becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Hurn, 1993, 201-202).

İkinci Dünya Savaşında Alman işgali nedeniyle Hollanda'daki pek çok ilkokul kapatıldı. Hollandalı çocukların savaş sonundaki zeka puanlarında, okulların açık olduğu savaş öncesi durumla karşılaştırıldığında, yaklaşık yedi puanlık bir düşüş gözlemlendi. Bu düşüş okullar kapalı olduğundan öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin yavaşlamasına bağlandı. 1960'ların başlarında yerel okul kurullarının kabul etmemesi nedeniyle okullara alınmayan siyah öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar benzer sonuçlar verdi: Bu öğrencilerin başarı testlerinden aldıkları puanlar okula devam

◆ Mustafa Tatar

eden siyah öğrencilerin aynı testlerden aldıkları puanlara göre oldukça düşüktü (Hurn, 1993, 202).

Bazı eğitim araştırmacıları da Coleman ve Jencks'i kullandıkları yöntem açısından eleştirdiler. Bu araştırmacılar Coleman ve Jencks'in başarıya sadece okul boyutunda baktıklarını, belirli öğretmen davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi göz ardı ettiklerini belirttiler (Arends ve diğerleri, 1998, 39). Başarıya okul boyutunda bakmak, okul içindeki tüm öğrencilerin tamamen aynı koşullarla karşılaştığını kabul etmek anlamına gelir. Oysa, okul kültürü öğrencileri birbirine yakın düzeyde etkilese de öğrenciler üzerinde asıl etkili faktör olan öğretmenler, kullandıkları yöntemler, iletişim becerileri, kişilik özellikleri vb. açılardan birbirlerinden oldukça farklı özelliklere sahip olabilmektedirler. Dolayısıyla incelenmesi gereken asıl öge onlardır (Madaus ve diğerleri, 1979). Başarıya sadece öğretmen boyutunda bakan araştırmalar bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Coleman ve arkadaşları öğretmenin deneyimi, aldığı en yüksek derece gibi ön değişkenleri ölçtüler fakat ne öğretmenin sınıf performansını gösteren ürün verilerini elde ettikleri (Veldman ve Brophy, 1974, 319).

Good, Biddle ve Brophy (1976, 364, 369) okul, öğretmen ve eğitimin etkisiz olduğunu gösteren araştırmalara eleştirel yaklaşan bir kitap yazdıklarını, bu kitaptaki verilerin okul ve öğretmenlerin öğrencinin eğitiminde bir farklılık meydana getirmediği düşüncesini çürüttüğünü belirtmektedirler. Onlara göre; sorun öğretmenin göz ardı edilip sadece okul boyutunun dikkate alınmasından kaynaklanmaktadır. Halbuki, okulları değil de sınıfları ve öğretmenleri karşılaştıran araştırmalar öğretmenlerin bir farklılık meydana getirdiğini göstermektedir.

Uluslararası Eğitim Araştırmasından elde edilen veriler, okul boyutunda analiz edilen ilk araştırmaların aksine öğretmen boyutunda yeniden analiz edildiğinde, öğretmenin öğrenci performansına önemli katkılar sağladığı ortaya çıktı. Son zamanlarda yapılan başka araştırmalarda da öğrenci başarısının daha çok öğretmenlerden kaynaklandığını gösteren sonuçlar elde edilmiştir (Good, 1979, 53; Ross ve diğerleri, 2003, 100; Lamb ve Fullarton, 2002, 155).

Murname (1975; akt: Şişman, 2002, 33) Coleman'ı okul değişkenlerini hafife almakla suçlarken, Edmonds ve dokuz arkadaşı (1973, 82), yayınladıkları makale ile Jencks'in bulgularına karşı çıktılar. Onlara göre; Jencks'in ifadeleri okuyucuyu okulun yapabileceğinin en iyisini yaptığı; siyahlar ve azınlıklar arasında gözlemlenen doyumsuzluğun önemsiz olduğu; okul sadece belirli kültürel ve davranışsal özelliklere sahip öğrencilere etkili biçimde öğretebileceğinden çocuklarının başarısızlığından okulun değil ailenin sorumlu olduğu sonucuna götürmeye çalışmaktadır.

Coleman ve Jencks'in öğretmen ve okulun öğrenci başarısı üzerinde fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşması batıda çok zengin bir araştırma geleneğinin oluşmasına neden olmuştur. Bu araştırmalardan ve elde edilen sonuçlardan yukarıda sözedilmiştir. Aynı araştırma çabaları az gelişmiş ülkelerde de görülmektedir. Okul başarısını belirleyen temel faktör nedir? Öğretmen ve okulla ilgili değişkenler öğrenci başarısı üzerinde bir farklılık meydana getirmekte midir? gibi soruların cevapları az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarla bulunmaya çalışılmıştır.

Az Gelişmiş Ülkelerdeki Durum

Hem Good ve Brophy (1986, 571) hem de Reynolds ve Teddlie (2000, 66) okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde fazla bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varan Coleman, Jencks ve diğer pek çoklarının araştırmalarını eğitimin zorunlu olduğu

batı ülkelerinde yaptıklarını; bu çalışmalarda bir 'kontrol grubu'nun olmadığını; tüm öğrenciler okula gittiği için okulun başarı üzerindeki etkisinin yeterince bilinemediğini belirtmektedirler.

Acaba bir 'kontrol grubu'nun olduğu az gelişmiş ülkelerde durum nedir? Bu ülkeler ile gelişmiş ülkelerdeki eğitim süreçleri birbirine benzemekte midir? Batı ülkelerinde öğretmen ve okulun fazla bir etkisinin olmadığını gösteren araştırma sonuçları gelişmekte olan ülkeler için de geçerli midir? Bu sorular oldukça önemlidir. Çünkü eğer okul ve öğretmenin sahip olduğu niteliklerin öğrenci başarısına ciddi bir katkısı yoksa az gelişmiş ülkelerde zaten kıt olan kaynakların öğretmen ve okula dönük yatırımlarda kullanılmasının bir anlamı kalmamakta; başka alanlarda kullanılması daha mantıklı hale gelmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde okul kaynakları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran en önemli araştırmacı Heyneman'dır. Yapmış olduğu karşılaştırmalı okul etkisi araştırmaları ile üçüncü dünya ülkelerinde bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğunu gözler önüne sermiş; konunun anlaşılmasına ciddi katkılar sağlamış; böylece haklı bir ün kazanmış ve daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalara öncülük etmiştir. Az gelişmiş ülkelerde yapılan etkili okul araştırmalarında Heyneman'ın etkisi açıktır.

Başlangıçtaki araştırmalar az gelişmiş ülkelerde okul ve öğretmenlerin kalitesini yükseltmenin sonuçlara fazla bir etkisinin olmadığını gösterdi. Alexandar ve Simmons 1975 yılında Dünya Bankası adına okul başarısına etki eden faktörlerle ilgili olarak az gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen 9 çalışmayı ayrıntısıyla incelediler. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili geleneksel çizgide meydana getirilecek politika değişikliklerinin ve yüksek nitelikli öğretmen ve daha pahalı olanaklar gibi geleneksel olarak iyi bir eğitim için gerekli olduğuna inanılan öğelerin öğrenci başarısını arttırmayacağı, başarının en önemli belirleyicisinin aile kökeni olduğu sonucuna vardılar. Fakat Heyneman az gelişmiş ülkelerde okul başarısını belirleyen faktörlerin gelişmiş ülkelerdekinden farklı olduğunu; az gelişmiş ülkelerde okul ve öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısını açıklamada aile kökeninden daha önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Saha, 1983, 74-75; Cohn ve Rosmiller, 1987, 392).

Heyneman ve Loxley (1983) 29 gelişmiş ve az gelişmiş ülkede ilkökul başarısına etki eden faktörleri incelediler ve eğitimin zorunlu olmadığı düşük gelirli ülkelerde öğrenci başarısı üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerin öğretmen ve okulun niteliği olduğunu; aile kökeninin ise daha az önemli olduğunu buldular (Good ve Brophy, 1986, 371; Reynolds ve Teddlie, 2000, 65).

Gelişmekte olan ülkelerde daha sonraki yıllarda yapılan 50'den fazla etkili okul araştırmasının çoğu, az gelişmiş ülkelerde okul kurumunun, gelişmiş ülkelerdekilerle kıyaslandığında, başarı üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu gösterdi (Fuller, 1987, 255-256).

Heyneman (1976, 202), Uganda'da akademik başarı ile sosyo-ekonomik köken arasındaki ilişkiyi inceledi. İlkokul Bitirme Sınavında elde edilen sonuçları dikkate aldığındaki sosyo-ekonomik köken ile akademik başarı arasında zayıf bir ilişkinin olduğunu buldu. Murphree (1973)'nin elde ettiği sonuçlar çok daha şaşırtıcıydı: Rhodessa'da ailesi okuma yazma bilmeyen ortaokul öğrencileri daha başarılı idiler. Kenya'daki ilkokullarda yapılan bir araştırmada ise annenin eğitimi ile çocuğun okul başarısı arasında herhangi bir ilişki bulunamadı.

Gelişmekte olan ülkelerde Dünya Bankası adına yapılan etkili okul araştırmalarından elde edilen sonuca göre; sanayileşmiş ülkelerle karşılaştırıldığında gelişmek-

◆ Mustafa Tatar

te olan ülkelerdeki okullar arası varyasyon daha büyüktür; maddi ve insan kaynağı faktörlerinin etkisi daha tutarlı ve daha güçlüdür (Scheerens, 2001, 361).

Öğrenciler arasında gözlemlenen başarı farklılığını bir tarafta öğretmenin niteliği ve okul kaynakları, diğer tarafta sosyo-ekonomik köken değişkenleri açıklamaktadır. Fakat bu değişkenlerin etkisi başarının ölçüldüğü ülkenin genel ekonomik düzeyine göre değişmektedir. Aile kökeni çocuğun okul başarısı üzerinde kuşkusuz önemli bir etkiye sahiptir. Fakat az gelişmiş ülkelerde okulun ve öğretmenin etkisi, sanayileşmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, çok daha büyüktür (Fuller ve Heyneman, 1989, 13). Az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmen değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; daha iyi eğitim almış öğretmenlerin daha iyi sonuçlar elde ettiği; iyi eğitilmiş öğretmenlerin özellikle zor konularda bir farklılık meydana getirdiği (Saha, 1983, 79), okul özelliklerinin başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve pek çok örnekte okulun etkisinin aile kökeninin etkisinden daha büyük olduğu ortaya çıktı (Lockheed ve Komenan, 1989, 93; Fuller ve Clarke, 1994, 135).

Sonuç

Hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını, asıl etkinin ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinden kaynaklandığını, dolayısıyla alt toplumsal tabakalardan gelen öğrenciler için yapacak fazla bir şeyin olmadığını gösteren önceki araştırma sonuçlarından oldukça farklıdır. Günümüzde, okulun ve öğretmenin bir farklılık meydana getirdiği kabul edilmektedir ve bu kabul, konuyla ilgili yapılan araştırmalardan her geçen gün daha fazla destek almaktadır.

Okul ve öğretmenin etkisizliğiyle sonuçlanan önceki araştırmalara tepki olarak doğan etkili okul hareketi, öğrenciler ne kadar olumsuz koşullara sahip olursa olsun belirli niteliklerle donanmış okul ve öğretmenin bir farklılık meydana getirebileceği düşüncesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylece Coleman ve Jencks'in araştırmaları neticesinde ortaya çıkan karamsar hava dağılmış, yerini daha iyimser bir bakış açısına bırakmıştır. Daha da önemlisi; öğretmen ve okulların, başarısızlığın faturasını ailelere kesmek ve mazeret üretmek yerine daha fazla sorumluluk almaları ve yaptıkları işin hesabını vermeleri gerektiği anlayışı yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

Kaynakça

- Arends, R. I., Winitzky, N. E. and Tannenbaum, M. D. (1998) **Exploring Teaching**. Boston: The McGraw-Hill.
- Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma** (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikan, R. H. (1989). **Creating an Excellent School: Some New Management Techniques**. London: Routledge.
- Berliner, D.C. (1976). Impediments to the Study of Teacher Effectiveness. **Journal of Teacher Education**, Vol. 27, No. 1, 5-13.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher Behavior and Its Effects. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, No. 6, 733-750.
- Centra, J. A. & Potter, D. A. (1980). School and Teacher Effects: An International Model. **Review of Educational Research**, Vol. 50 (summer), No. 2, 273-291.
- Charlton, T. & George, J. (1996). Development of Behavior Problems. In T. Charlton & K. David (Eds.), **Managing Misbehaviors In Schools** (2nd Edition). London: Routledge.

- Clauset, K. H. & Gaynor, A. K. (1982). A Systems Perspective on Effective Schools. **Educational Leadership**, Vol. 40 (Dec.), No.3, 54-59.
- Cohn, E. & Rossmiller, R. A. (1987). Research on Effective Schools: Implications for Less Developed Countries. **Comparative Education Review**, Vol. 31 (August), No.3, 377-399.
- Denemark, G. & Nutter, N. (1984). The Case for Extended Programs of Initial Teacher Preparation. In L. G. Katz and J. D. Raths (Eds.), **Advances in Teacher Education. Vol 1**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. **Educational Leadership**, Vol. 37(October), No.1, 15-24.
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J. M., Hall, W., Hill, R., McGehee, N., Reddick, L., Taylor, H. F. & Wright, S. (1973). A Black Response to Christopher Jencks's Inequality and Certain Other Issues. **Harvard Educational Review**, Vol. 43 (February), No.1, 76-91
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (1996). **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills** (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Farrell, J. P. (1993). International Lessons For School Effectiveness: The View From The Developing World, In J. P. Farrell & J. B. Oliveira (Eds.), **Teachers in Developing Countries**. Washington: The World Bank.
- Fuller, B. (1987). What School Factors Raise Achievement in the Third World ? **Review of Educational Research**, Vol. 57 (fall), No.3, 255-292.
- Fuller, B. & Heyneman, S. P. (1989) Third World School Quality: Current Collapse, Future Potential. **Educational Researcher**, Vol.18 (March), No. 2, 12-19.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy. **Review of Educational Research**, Vol.64 (Spring), No.1,119-157
- Giddens, A. (1998). **Sociology** (3. Edition). London: Polity Press.
- Good, T. L. (1979). Teacher Effectiveness in the Elementary School. **Journal of Teacher Education**, Vol. 30, No 2 , 52-64.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1986). School Effects In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching** (3. Edition). New York: Macmillan Publishing.
- Good, T. L & Grouws, D. A. (1979). Teaching and Matematics Learning. **Educational Leadership**, Vol. 37 (October), No.1 39-45.
- Good, T. L., Biddle, B. J. & Brophy, J. E. (1976). The Effects of Teaching: An Optimistic Note. **Elementary School Journal**, March, 365-372.
- Goodlad, J. I. (1984). **A Place Called School: Prospects for the Future**. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gray, J. (1993). The Quality of Schooling: Frameworks for Judgement In M. Prexy (Ed.), **Managing The Effective School**. London: The Open University.
- Gwynne, J. (2002). Urban Schools. In D. L. Lewinson, P. W. Cookson & A. P. Sadovnik (Eds), **Education and Society: An Encyclopedia**. New York: Routledge Falmer.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective Schools. **American Journal of Education**, may.
- Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (1972) On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), **On Equality of Educational Opportunity**. New York: Vintage Books.
- Heyneman, S. P. (1976). Influence on Academic Achievement: A Comparison of Results from Uganda and More Industrialized Societies, **Sociology of Education**, Vol. 49 (july), 200-211.
- Hurn, C. J. (1993). **The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction To The Sociology of Education** (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Jencks, C. S. (1972). The conventional Wisdom. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds), **On Equality of Educational Opportunity**. New York: Vintage Books.

◆ Mustafa Tatar

- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Jencks, C. S. & Brown, M. D. (1975). Effects of High Schools on Their Students. **Harvard Educational Review**, Vol. 45 (August), No. 3.
- Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom and School Factors Affecting Mathematics Achievement: A Comparative Study of Australia and the United States Using TIMSS. **Australian Journal of Education**, Vol. 46, No. 2, 154-171.
- Lockheed, M. E. & Komenan, A. (1989). Teaching Quality and Student Achievement in Africa: The Case of Nigeria and Swaziland. **Teaching and Teacher Education**, Vol.5, No.2, 93-113.
- Madaus, G. F., Kellaghan, T., Rakow, E. A. & King, D. J. (1979). The Sensitivity of Measures of School Effectiveness. **Harvard Educational Review**, Vol. 49 (May), No. 2.
- Marshall, K. (1993). Teachers and Schools-What Makes a Difference: A Principal's Perspective. **Deadalus**, Sayı 122.
- Mosteller, F. & Moynihan, D. P. (1972). What is Equality of Educational Opportunity. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), **On Equality of Educational Opportunity**. New York: Vintage Books.
- Orlich, D. C. et al. (1998). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction** (5. Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reynolds, D. (1992). School Effectiveness and School Improvement: An Updated Review of British Literature. In D. Reynolds, P. Cuttance (Eds.), **School Effectiveness: Research, Policy and Practice**. Cassell.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Methodology and Scientific Properties. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), **The International Handbook of School Effectiveness Research**. London: Routledge.
- Ross, S. M. et al. (2003). Teacher Effectiveness and Mobility. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 14, Issue 1.
- Scheerens, S. (2001). Monitoring School Effectiveness in Developing Countries. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol.12, No.4, 359-384.
- Sorensen, A. B. & Morgan, S. L. (2000). School Effects. In M. T. Hallinan (Ed.), **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Stringfield, S. (2002). Science Making a Difference: Let's be Realistic. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 13, No.1, 15-29.
- Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Teddlie, C. & Reynold, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. **School Effectiveness and School Improvement**, Vol.12, Issue 1, 41-82. www.weblinks1.epnet.com
- Tesconi, C. A. (1995). **Good Schools: The Policy Environment Perspective**. New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Veldman, D. J. & Brophy, J. E. (1974). Measuring Teacher Effects on Pupil Achievement. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 66, No.3, 319-324.

THE EFFECT OF SCHOOLS AND TEACHERS ON STUDENT'S ACHIEVEMENT

Mustafa TATAR*

Abstract

Research that was made by Coleman (1966) and Jencks (1972) caused a pessimistic climate in education world. Because they resulted that family, not schools and teachers, is prominent factor in school achievement. In following years, it was made a lot of research in order to show that schools and teachers can make a difference. In this study, it is resulted that schools and teachers are important and can make a difference.

Key Words: Teacher effectiveness, effective school movement, student achievement

* Dr.; Yüzüncü Yıl University Faculty of Education