

İyi ve Etkili Öğretmen

Good and Effective Teacher

Zeynep Kızıltepe
Boğaziçi Üniversitesi

Öz

Bu makale, iyi bir öğretmen nasıldır veya nasıl olmalıdır sorusunun cevabını vermek üzere yazılmıştır. Yabancı yayınlardan bir literatür çalışması niteliğinde olan bu yazıda, iyi bir öğretmenin özellikleri üç ana başlık altında sunulmuştur. Bunlar, öğretmenin 1) kişisel özellikleri, 2) entellektüel vasıfları, 3) öğretim yöntemleri ile ilgili yaklaşımları ve tutumlarıdır (McDonald, 1975). İyi bir öğretmen tek bir tarif ile izah edilemediği halde, sunulan bu özellikler, bizi, eksik noktalarımızı bulmaya ve dolayısıyla daha etkili öğretmenler olmaya yönlendirecektir.

Key Words: Kişilik, iyi hazırlanma, öğretim yöntemleri.

Abstract

This article presents a literature survey concerning how to be a good and effective teacher. The characteristics of being a good and effective teacher are summarized under three headings, namely 1) personality traits, 2) intellectual behaviors, and 3) instructional methods (McDonald, 1975). Although 'a good teacher' cannot be given just one definition, the characteristics presented may lead us to investigate what we lack while we are teaching and, therefore, may give us a chance to improve ourselves.

Anahtar Sözcükler: Personality, good preparation, teaching methods.

Giriş

İyi, etkili öğretmenin ortak yanlarını vermeden önce, öğretmenlikle birlikte anılan iyi-kötü, etkili-etkisiz gibi sıfatların da anlamlarına bakmamız gerekecektir. Berliner (1987a), örneğin, "iyi" öğretmen ile "etkili" öğretmen arasında bir fark olduğunu belirterek, derse zamanında başlayan, daha evvel yaptıklarının üzerinden geçen, önemli noktaların altını çizerek anlatan ve üst düzey sorular soran öğretmenin "iyi" olduğunu söylemiştir. "Etkili" öğretmen ise daha çok öğrencinin akademik performansı ve öğretmenin kullandığı metotların öğrenci üzerindeki sonucu ile ilgilidir. Aslında birbirine son derece bağlı olan ve birbirinden etkilenen bu vasıfları, biz yazınızda, hangisi olduğuna bakmazsınız birbirinin yerine kullanacağız.

Şimdiye kadar sahip olduğumuz iyi öğretmenleri düşündüğümüzde ortaya çeşitli özellikler çıkar. Hatta gerek kişilikleri, gerekse öğretim yöntemleri açısından iki farklı öğretmenin bile aklımızda iyi öğretmen olarak kalması mümkündür. Empirik çalışmalar da bizi aynı sonuca götürmektedir: İyi bir öğretmeni tarif etmek zordur; veya iyi bir öğretmenin tek bir tanımı yoktur. Hatta çeşitli seviyelerdeki, örneğin, ilköğretim, ortaöğretimde, iyi öğretmen tanımları bile farklıdır (Soar, R.S. ve Soar, R.M., 1978; Evertson, Anderson ve Brophy, 1978; Stallings ve Hentzell, 1978). Hidge (1957) başarılı öğretmenliği duygu ve değerleri içerdiği için sanatla eş tutar ve şöyle der: "Öğretmenlik, kimyasal bir tepkiden ziyade, bir resim yapmaya veya bir müzik parçası bestelemeye benzer... Öğretmenliğe tüm yüreğinizle eğilmelisiniz ve bilmelisiniz ki bu iş formüllerle yapılamaz. Zaten yapmaya kalktığınızda işinizi, öğrencilerinizi ve hatta kendinizi mahvedebilir-

Yard. Doç. Dr. Zeynep Kızıltepe, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul: kiziltep@boun.edu.tr

siniz.” Ancak bu iyi öğretmenliğin özelliklerini birkaç başlık altında toplayamayacağımız anlamına da gelmez. Tüm iyi öğretmenlerin ortak bazı noktaları vardır.

McDonald (1975) öğretmenler üzerine yaptığı araştırmaların sonucunda, onların özelliklerini üç başlık altında toplamıştır: 1) Kişilik özellikleri, 2) Entellektüel vasıflar, 3) Öğretim yöntemleri ile ilgili yaklaşımlar, tutumlar.

Kişilik Özellikleri

Kişilik global bir tanım ifadesidir. Bir insanın başkaları tarafından nasıl adlandırıldığıyla ilgili bir tanım olup, kişinin genellikle hareketlerini, düşüncelerini, duygularını ve inançlarını davranışına yansıtma şeklidir (Hamachek, 1995). Kişiliğin eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilediğini çeşitli çalışmalardan anlamak mümkündür. Örneğin, Sherman ve Blackman (1975) 1500 üniversite öğrencisinden öğretmenlerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Aldıkları cevaplarda açık ve net görülmüştür ki öğretmenin kullandığı yöntemler veya sınıf içi etkinliklerinden ziyade, öğretmenin kişiliği daha ön plandadır. Uzmanlar, iyi ve etkili bir öğretmenin canayakın ve ihtimam gösteren, coşku ve şevk dolu, değişim ve gelişim taraftarı, insancıl, düşünen ve düşüncelerini yansıtan bir kişi olması gerektiği yönünde fikir birliğine varmışlardır.

Öğretmenin canayakınlığı ile ilgili eski bir çalışma bu konuya ışık tutacak niteliktedir. Murray (1983) 12,000 civarında adrese “Bana en çok yardım eden öğretmen” başlığı altında anket tipi bir çalışma göndermiştir. Aldığı cevaplardan en sevilen öğretmenlerin kişilik özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür: 1) işbirlikçi, demokratik tutum, 2) kişiye nezaket ve anlayış, 3) sabır, 4) geniş bir ilgi yelpazesi, 5) hoş bir görünüş ve davranışlar, 6) adalet ve tarafsızlık, 7) espri yapma yeteneği, 8) tutarlı davranış, 9) öğrenci sorunlarıyla ilgili olma, 10) esneklik.

Diğer bazı çalışmalar da (Rosenshine ve Furst, 1973; Murray, 1983; Soar ve Soar, 1979; Ryans, 1960) öğretmenin canayakınlığı ve coşkusunun öğrencinin başarısı ile ilintili olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka deyişle canayakın, coşkulu ve arkadaş canlısı öğretmenlerin öğrencileri, öğretmenlerini ve dersini/okulunu daha çok seven, okumaktan daha çok zevk alan, okula hevesle gelen öğrenciler olurlar. Buna karşılık bazı çalışmalar

(Gillett ve Gall, 1982) ise öğretmenin sıcaklık ve coşkusunun öğrenciyi hevesli, meraklı ve okumayı sever hale getirdiği halde, başarıyı da *mutlaka* beraberinde getirmediğini vurgular.

Tikunoff, Berliner ve Rist’in (1975) yapmış oldukları bir araştırmaya göre işbirlikçi, anlayışlı ve öğrencilerine sevecen yaklaşan öğretmenlerin öğrencileri matematik ve okuma derslerinde bu vasıflara sahip olmayanlara göre daha başarılı olmuşlardır. Purkey ve Novak’a (1984) göre ise öğrencilerini kendilerine değer verilmiş ve önemli hissettiren öğretmenler, sınıfta çok olumlu bir hava yaratmaktadırlar.

Öğretmenin heves ve coşku dolu olması, aynı sıcakkanlı olması gibi çok büyük önem taşır. Coşkulu ve hevesli insanlara diğer kişiler de olumlu tepkiler verirler ve onlarla beraber olmaktan hoşlanırlar. Öğretmenler coşku ve hevesleri ile anlattıkları konuya olan içten ilgilerini hem sözlü hem de sözsüz olarak ve bunlara ilaveten vücut dillerini kullanarak belirtirler (Good ve Brophy, 1997). Böylece coşkulu/hevesli davranışın içeriğinde anlatılan konuya olan ilgi ve canlılık pozitif enerji getirmiş olur. Gillett ve Gall’ın (1982) yapmış olduğu bir çalışmada coşkulu, canlı ve hevesli olmaya eğitilmiş bir öğretmenin öğrencilerinin sınıfta daha dikkatli, daha ilgili oldukları gözlenmiştir.

Diğer bir kişilik özelliği olan değişim ve gelişim taraftarı olmak, olumlu, esnek, demokratik davranışlar sergilemek, öğrencilerin hem tümüne hem de teker teker bireysel olarak hitap edebilmek de iyi bir öğretmende olması gereken özelliklerdendir. Bu tip öğretmenlerin katı, öğrencileriyle ilgili olarak klişeleşmiş, katılaşmış fikirleri olan öğretmenlerden daha etkili olduğu gözlenmiştir (Good ve Brophy, 1997). Öğretmenlerin katı ve önyargılı davranışları, öğrencileri hakkında klişeleşmiş fikirleri olmaları, onların başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilere farklı yaklaşımlarına sebep olmaktadır. Bu tutum da daha az başarılı öğrencileri üzmektedir (Brattesani, Weinstein ve Marshall, 1984).

İyi bir öğretmende bilinen bir başka olumlu kişilik özelliği ise onların insancıl olmalarıdır. Porter ve Brophy’nin (1987) ileri sürdüğü bilgilere göre, iyi bir öğretmende olması gereken vasıflar o kadar çoktur ki sanki bu tip insanların var olması neredeyse olanaksız gibi gözükmektedir. Halbuki insancıl olma özelliği

onların mükemmel değil de acısıyla tatlısıyla, iniş ve çıkışlarıyla tamamen insan olması anlamına gelmektedir ve bu da epey rahatlatıcı bir görüştür.

Kişilik özelliklerinden söyleyeceğimiz son nokta ise iyi öğretmenlerin düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olması gerektiğidir. Bu tip öğretmenler, ulaşmaya çalıştıkları eğitim amaçlarının, verilen tüm uğraşlara değil değmediğini düşünen, bu amaçlara erişmek için kullanılan tekniklerin ve yöntemlerin yeterli olup olmadığını ölçüp tartan kişilerdir. Bu öğretmenler sadece bireysel olarak düşünüp kalmazlar, meslektaşlarıyla da görüşerek, seminerlere/ konferanslara katılarak fikir alışverişinde bulunurlar ve bilgi dağarcıklarını genişletmeye çaba gösterirler (Brophy ve Alleman, 1991). Ünlü psikolog Carl Rogers (1983) öğrenci-merkezli eğitimi ileri sürdüğü zaman iyi bir öğretmenin doğal, samimi olması, güven telkin etmesi ve kendini öğrencilerinin yerine koyabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Entellektüel Vasıflar

Entellektüel vasıflar deyince akla öğretmenin bilgisi, derse nasıl ve ne kadar hazırlandığı, bilgiyi aktarırken ne dereceye kadar net olduğu, öğrencilerinin nerelerde anlama/kavrama zorluğu çektiğini belirleme gelir. Ortak kaniya göre iyi/etkili bir öğretmen konusyla ilgili olan kavramları, gerçekleri, işlemleri çok iyi bilir; fakat sadece bunları çok iyi bilmekle kalmayıp, bu bilgileri derslerine, açıklamalarına, ev ödevlerine, sınavlara, sorularına ve sınıf içi etkinliklerine nasıl yansıtacağını da iyi bilir (Wilson, Schulman ve Richert, 1987). Böylece iyi/etkili öğretmen olmanın doğuştan gelen özellikler olmaktan çıkıp daha ziyade sıkı bir çalışma ve disiplinli bir şekilde hazırlanmanın ürünü olduğu belli olmaktadır. Birçok araştırmanın (Davis ve Thomas, 1989; Wright ve Nuthall, 1970) bize ilettiği mesaj, iyi bir öğretmenin hiçbir şeyi tesadüfe veya gelişigüze bırakmadığı, sorumluluklarının farkında olduğu ve onlara sıkı sıkıya bağlı kaldığıdır.

Derse iyi hazırlanmak kadar, hazırladığı dersi netlik, belirginlik ve açıklıkla anlatmak da iyi öğretmenlerde bulunan bir vasıftır (Rosenshine ve Furst, 1973). Son zamanlarda yapılan çalışmalar netlik ve belirginliğe önem vermiş ve alınan sonuçlara göre, derslerini belirgin ve net açıklamalar ve örneklerle anlatan

öğretmenlerin öğrencileri hem daha fazla öğrenmekte hem de öğretmenleri hakkında daha olumlu bir kanı taşımaktadırlar (Hines, Cruickshank ve Kennedy, 1982, 1985; Land, 1987).

Açıklık, belirginlik, netlik deyince ne anlamaktayız? İyi ve etkili öğretmenler söylemek istedikleri sözü dolaştırmazlar, dosdoğru söylerler. "Herhangi bir yerde veya zamanda" gibi ne olduğu belli olmayan, "neredeyse, aşağı yukarı, belki, zaman zaman, genellikle" gibi netlik ve belirginlikten uzak, çapraşık sözcük ve tanımlardan uzak dururlar. Yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi öğretmenin bilgi oranıyla netlik arasında bir korelasyon vardır (Land, 1987). Öğretmenin bilgisi ne kadar fazlaysa, o kadar çok net, belirgin ve açıktır. Bilgi azlığı öğretmeni endişe ve şüpheyce, dolayısıyla müphemliğe sürükler.

Organizasyon ve ders planı yapmak da öğretmeni netliğe götüren etkenlerden biridir. İyi bir öğretmenin her zaman bir ders planı vardır (Davis ve Thomas, 1989). Vereceği örnekleri ve açıklamaları daha önceden planlamıştır. Çapraşık ve anlaşılması zor olan yerleri anlatmak için çeşitli taktikler geliştirmiştir. İyi, etkili bir öğretmen, sınıfta öğrenilmeyen noktalar olduğunda suçu ve sorumluluğu kendinde arar. İyi olmayan öğretmenlere göre ise sorumlu ve çalışmayan hep öğrencidir; sorumluluğu hiç yüklenmez ve öğrencilerini hep notlarla değerlendirmeye ve tehdit etmeye yoluna gider.

Etkili ve iyi öğretmenler derse sadece kendileri iyi hazırlanmakla kalmayıp, öğrencilerini de iyi hazırlanmaya alıştırlar. Örneğin, hem sınıf içi etkinliklerde hem de ev ödevi olarak verilen ödevlerde, öğrencilerin neyi nasıl yapması gerektiğini açık ve seçik bir şekilde belirtir, örneklerle teker teker gösterirler (Berliner, 1987b).

Öğretim Yöntemleri ile İlgili Yaklaşımlar ve Tutumlar

Öğretim yöntemlerinde önemli bir yer tutan dönüt (feedback) verme, etkili öğretmenliğin bir parçasıdır. Good ve Brophy (1994)'nin yapmış olduğu bir çalışmadan çıkan sonuca göre, dönüt vermenin de çeşitli etkili yolları vardır: 1) Tüm sınıftan ziyade, belirli bir öğrenciye yönlendirilmeli; 2) Doğrudan söylenmeli, söz dolandırmamalı; 3) Hakikaten gerektiğinde verilmelidir. Bir başka çalışmanın (Bangert-Drowns ve diğerleri, 1991) sonucuna göre, öğrencilere doğru yaptıklarından

ziyade, yanlış yaptıklarında verilen dönüt daha etkilidir. Fakat en etkili olanı ise neden yanlış yaptığımı söylemektir. Böylece öğrenciye yanlışını düzeltme fırsatı doğar.

Yazılı dönütün, özellikle kişiye özel olmasına dikkat edilmişse, sözlü dönütten daha etkili olduğu da söylenmiştir (Butler ve Nisan, 1986; Elawar ve Corno, 1985). Elawar ve Corno'nun bu çalışmasına göre, yanlış yapan öğrencinin, o yanlışını neden yaptığını bulup çıkararak öğretmenin yazdığı dönüt en etkili dönüttür.

Dönüt vermede bir başka etken ise öğretmenin öğrencisinin yeteneğini ve gayretini dile getirmesidir (Pintrich ve Shunk, 1996). "Göreceksin, bu gayretin mutlaka sonuç verecektir" veya "Yaptığın iş kolay değil, ama sen başarısın" gibi cesaret veren, heves ve gayreti artıran dönütler çok etkili olmaktadır.

İyi bir öğretmenin başarısının sırlarından biri de kullandığı yöntem ne olursa olsun öğrenciye yeterli süre tanınmasıdır. Berliner'in (1988) yaptığı araştırmaya göre, işlenen ders süresi ile öğrenme arasında önemli bir korelasyon vardır. Demek oluyor ki sınıfta öğrenmeme veya başarısızlık durumu olduğunda ilk kontrol etmemiz gereken faktörlerden biri de öğrenciye verilen süre olmalıdır. Öğrenmenin genelde, düşünme ve alıştırma yapma sonucu meydana geldiğini (Doyle, 1983) kabul ettiğimiz takdirde, öğrenciye tanınan sürenin önemi ortaya çıkar. Fakat *daha fazla* her zaman *daha iyi* demek değildir. İyi bir öğretmen hangi etkinliğin ne kadar vakit aldığını, hangi dersin, hangi ünitenin ne kadar zamanda öğrenileceğini/öğretileceğini bilen kişidir.

Sonuç

Hiç kimse iyi bir öğretmen olmanın kolay olduğunu söylememiştir. Etkili öğretmen olma yolunun tek olmadığı bu yazıda belirtilmiştir. İyi/etkili öğretmen olmak için sınıf içi ve sınıf dışı çeşitli şartları yerine getirmek gerekir. Bazen etkili/iyi bir öğretmenin başarısızlığa uğraması, etkisiz/iyi olmayan bir öğretmenin ise başarı elde etmesi mümkündür. Fakat yukarıda verilen noktalardan da anlaşılacağı gibi başarı getiren hareketler/tutumlar/davranışlar olduğu gibi, başarısızlıkla bitmesi belli olan davranışlar da vardır. Mühim olan başarıyı beraberinde getirecek olan davranışları/hareketleri şimdiye kadar yapılmış olan araştırmalardan öğrenmek, sınıflarımızda denemek ve öğrencilerimizle birlikte başarıya ulaşmaktır.

Kaynakça

- Bangart-Drowns, R.L., Kulik, C.C., Kulik, J.A. & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Berliner, D. (1987a). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers*. New York: Random House.
- Berliner, D.C. (1987b). But do they understand? In Richardson-Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective*. New York: Longman.
- Berliner, D. (1988). Simple views of effective teaching and a simple theory of classroom instruction. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp 93-110). New York: Random House.
- Brattesani, K., Weinstein, R. & Marshall, H. (1984) Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
- Brophy, J.E. & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20 (4), 9-23.
- Butler, R. & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grade on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-224.
- Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-200.
- Elawar, M.C. & Como, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162-173.
- Evertson, C., Anderson, L. & Brophy, J. (1978) Texas junior high-school study: Final report of process outcome relationship, Vol. 1. Report No. 4061, *Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas*.
- Gillet, M. & Gall, M. (1982). The effects of teacher enthusiasm on the at-task behavior of students in the elementary grades. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Good, T. & Brophy, J. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Hamachek, D. (1995). *Psychology in teaching, learning and growth*. Mass.: Allyn and Bacon.
- Hidgit, G. (1957). *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
- Hines, C.V., Kruickshank, D.R. & Kennedy, J.J. (1982). Measures of teacher clarity and their relationships to student achievement and satisfaction. *Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.

- Hines, C.V., Cruickshank, D.R. & Kennedy (1985) Teacher clarity and its relation to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- Land, M.L. (1987). Vagueness and clarity. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (392-97). New York: Pergamon.
- McDonald, F. (1975) *Research on teaching and its implications for policy making: Report on phase II of the beginning teacher evaluation study*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Murray, H.G. (1983). Low inference classroom teaching behavior and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Porter, A.C. & Brophy, J.E. (1987). Good teaching: Insights from work of the institute for research on teaching. Occasional Paper No.114. *East Lansing: The Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University*.
- Purkey, W.W. & Novak, J.M. (1984). *Inviting school success*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80's*. Columbus OH: Merrill.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Ryans, D.G. (1960). *Characteristics of effective teachers, their descriptions, comparisons and appraisal: A research study*. Washington DC: American Council on Education.
- Sherman, B.R. & Blackman, R.T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, 67, 124-131.
- Soar, R.S. & Soar, R.M. (1978). Setting variables, classroom interaction, and multiple outcomes. *Final Report for National Institute of Education, Project No. 6-0432. Gainesville, University of Florida*.
- Soar, R.S. & Soar R.M. (1979). Emotional climate and management. In P.Peterson and H. Walberg (Eds.), *Research on teaching concepts, findings, and implications*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Stallings, J. & Hentzell, S. (1978). Effective teaching and learning in urban schools. *Paper presented at the National Conference on Urban Schools, St. Louis, Missouri*.
- Tikunoff, W., Berliner, D. & Rist, R. (1975). An ethnographic study of the forty classrooms of the beginning teacher evaluation study. *Technical Report No. 75-10-5, Far West Laboratory, San Francisco*.
- Wilson, S.M., Schulman, L.S. & Richert, A.R. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking*. London: Cassell.
- Wright, C.J. & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. *American Educational Research Journal*, 7, 477-491.

Geliş	13 Şubat 2001
İnceleme	24 Ağustos 2001
Kabul	14 Mart 2002