



Öğrenci Özelliklerine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Eğitim Öğretim Süreci Boyutları

Sevgi ÖZGÜNGÖR*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin en iyi ve en kötü olarak tanımladıkları öğretim elemanlarını yordayan eğitim öğretim etkinlikleri alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyeti, akademik başarı durumları, derse verdikleri değer ve öz yeterlilik algılarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam etmekte olan toplam (507 kız ve 259 erkek) 766 öğrenciye Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirme Ölçeği ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin ilgili maddeleri uygulanmıştır. Bulgular önem sırası değişmekle birlikte isteklilik, öğrenme ve akademik yarar ve etkileşim boyutlarının tüm öğrenciler için önemli olduğunu, diğer boyutların öneminin öğrenci özelliklerine göre değiştiğini göstermektedir. Ancak, daha önemli bulgu öğrenci değerlendirmelerinin iyi ve kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordama gücünün akademik başarı düzeyi düşük, derse değer vermeyen ya da öz yeterlilik düzeyleri düşük öğrenciler için daha düşük olduğudur. Bu bulgular öğrenci değerlendirmelerinin geçerliliğine ilişkin kaygıların en azından bazı öğrenciler için geçerli olabileceğini ve öğrenci değerlendirmeleri sırasında geçerliliğe yönelik bu tehdidin göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci değerlendirmeleri, etkili öğretmen davranışları, öğrenci özellikleri.

¹17 Ekim 2012 tarihinde elektronik olarak yayımlanmıştır.

*Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sozungor@pau.edu.tr

Teaching Dimensions Predicting the Instructors Defined as the Best and Worst According to Students' Characteristics

Abstract

The purpose of this study was to determine whether the predictors of the instructors who were perceived as the best or the worst by the students changed depending on the students' characteristics including gender, academic achievement, value placed to the course content and self efficacy. A total of 766 students attending to Pamukkale University, Department of Education responded to the items of Student Evaluation of Educational Quality and Motivated Strategies for Learning Questionnaire. According to the results, although the order of the importance of the variables changed depending on the students' characteristics, instructor enthusiasm, learning and academic value and interaction subcomponents were significant for all students regardless of students' characteristics. More importantly, the predictive values of the sub-components were very low for the students who had low levels of academic achievement, did not value the content of the course or those who had low efficacy beliefs. These results support the concerns over the validity of students' evaluations at least for some students.

Key Words: Student evaluations, efficient instructors, student characteristics.

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen günümüz dünyasında her şey son derece hızlı bir şekilde değişmekte, bir gün önemli ve vazgeçilmez olarak gördüğümüz öge ertesi gün unutulur hale gelmektedir. Sanat, teknoloji, kişisel ilişkiler dahil yaşamın her alanında kendini gösteren bu değişim mesleklerin önem sıralamasında da kendini göstermektedir. Yarım asır önce popüler olarak görülen pek çok meslek dalı değerini yitirmiş yerini bilgisayar teknolojileri gibi daha güncel ve popüler meslek alanlarına bırakmıştır. Yaşamın her alanını kapsayan bu hızlı değişime rağmen öğretmenlik mesleğine ve bu alanda mükemmelliğe ulaşmaya yönelik bilimsel anlayış tarih boyunca önemini yitirmediği gibi yeni dünya anlayışında yer alan bireysel ve kişisel gelişime önem veren güncel anlayışında desteğiyle daha çok hissedilir hale gelmiştir. Bu anlayış etkin öğretmen davranışını belirlemeye yönelik çalışmaların bir adım öteye giderek mükemmel, ideal veya en iyi öğretmeni tanımlamaya yönelik bilimsel çalışmaların ivme kazanmasına yol açmıştır. Günümüze değin “mükemmel öğretmen” nedir sorusu farklı yöntemlerin kullanıldığı sayısız çalışmayla (Connell, 2009; Creemers ve Kyriakides,2006;Epting, Zinn, Buskist ve Buskist, 2004; Moore, Moore ve McDonald, 2008),öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin yer aldığı farklı örneklem gruplarıyla (Gökçe, 2002; Helterbran, 2008; Kember ve McNaught, 2007;Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008), farklı ülkelerde ve kültürlerarası karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalarda (Arnon ve Reichel, 2007; Ling, 2001) ele alınmıştır.

Bu çalışmalar sonucunda ideal öğretmeni tanımlayan özellikler arasında öğrencilere ve öğrenci gelişimine yönelik içten ve samimi bir ilgi ve bu ilgiyi öğrencilerin hissetmesini sağlayan üstün iletişim becerileri, öğrencilerin akademik gelişimine yansıyan alana yönelik kolayca fark edilebilir üstün bir uzmanlık, bu uzmanlığın etkili öğretim yöntemleri ve becerileriyle öğrenciye aktarılmasını sağlayan pedagojik yetkinlik, öğrencilerden beklentiler konusunda oluşturulan açık ve net kriterler, dersin anlaşılmasını sağlayan ders organizasyonu ve sunumu, dersin önemini sözel olmayan davranışlarla açıkça ortaya koyan enerji ve isteklilik gibi öğrencilerin derse verdiği değer ve ilgiyi artıran davranışlara sahip olma gibi özelliklerinyer aldığı (Epting, Zinn, Buskist ve Buskist,2004; Feldman, 1996; Karakelle, 2005;Kızıltepe, 2002; Okpala ve Ellis, 2005; Reynolds ve Teddlie,2000; Young ve Shawn,1999; Ubuz ve Sarı, 2009), ancak bu genel tanımlamaların yanında sabırlı ve hoş görülü olma, alanındaki değişmeler ve gelişmelere paralel olarak kişisel gelişime önem verme, neşeli olma gibi pek çok başka özelliğinde dile getirildiği (Onural, 2006;Oktar ve Yazçayır, 2008) görülmektedir. Leventhal (1975) öğrenme sürecinin sadece

öğretmen tarafından belirlenmediğini, öğrenci motivasyonu, yetenek ve becerileri tarafından da etkileneceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, McKeachie (1997) etkili öğretmenlerin “her türlü şekil ve tarzda” olabileceklerini ve derse verilen değer ile öğretmen etkinliği arasında öğrencilerin ayırım yapamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak halihazırdaki verilere yönelik olarak etkili öğretmen boyutlarının eğitim yaşantılarında kullanılabilir somut boyutlara indirgenememesinin önemli bir nedeni öğretmen etkinliğinin sadece öğretmenin özellikleri tarafından belirlenmeyip öğrenci özelliklerinin bir sonucu olan psikososyal ihtiyaçlar ve duyguların (Chandler, 1978) belirlediği öznel algılardan oluştuğu görüşü yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Murphy ve Cleveland, 1995). Son yıllarda bu farkındalığın sonucu olarak çalışmaların ilgi odağı etkili öğretmeni tanımlayan özellikleri belirlemenin ötesinde etkili öğretmen tanımlamasını belirleyen etkenlerin araştırılması haline gelmiştir. Beishuizen, Hof, Van Putten, Bouwmeester ve Asscher (2001) ilkökul öğrencilerinin etkili öğretmenleri tanımlarken bilgi ve becerileri etkin bir şekilde aktarabilme gibi akademik özelliklere vurgu yaparken ortaokul öğrencilerinin öğrencilerle ilişkilere yönelik davranışları daha çok önemsediklerini belirtmiştir. Strage (2008) üniversiteye liseden hemen sonra devam eden genç öğrencilerin ideal öğretmeni daha çok eğlenceli, bilgili, öğrencileri önemseyen, enerjik, organize, adil ve aktif öğrenme metotlarını kullanan ve fazla zorlamayan eğitimciler olarak tanımlarken, yaşça daha olgun öğrencilerin kendilerini mesleklerine hazırlamada destek olmayı sağlayacak organizasyon becerilerini daha çok önemsediklerini belirtmiştir. Arnon ve Reichel’in çalışmasında (2007) ideal öğretmeni tanımlamada mesleği sevmeye, empatik dinleyici olma gibi kişilik özelliklerinin her iki grupça da önemli olmasına rağmen, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgili olmayı henüz öğrenci olan öğretmen adaylarına kıyasla çok daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Moore, Moore ve McDolands (2008) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, öğrenme amaçlı öğrencilerin ise not amaçlı öğrencilerden daha yaygın olarak öğretim elemanlarının bilgili ve adil olmaları, dersi ilginç kılmaları, öğrenmeyi sağlayıcı zor ve çalışmayı gerektiren ödevleri tercih gibi akademik ağırlıklı beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme ya da not eğilimli olmalarının öğretim elemanına yönelik beklentileri etkileyeceğini belirten Richardson ve Kiring (1997) akademik ortalamaları daha yüksek öğrencilerin öğretmenin rehberliğinde yürütülen tartışmaya dayalı ders sunumlarını tercih ederken not ortalamaları düşük öğrencilerin sınıf içinde sunulan görsel örnekleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, öğrenme yönelimli öğrencilerin ise not yönelimli öğrencilere kıyasla sınıf içi tartışmaları daha çok tercih ettikleri belirtilmiştir. Grimes, Millea ve Woodruff (2004) yaşça daha büyük öğrencilerin daha küçük öğrencilere, akademik yetenek düzeyleri yüksek öğrencilerin

akademik beceri düzeyleri düşük öğrencilere, ders için daha çok çaba harcayan öğrencilerin çaba sarf etmeyenlere ve içsel denetim odaklı öğrencilerin dışsal denetim odaklı öğrencilere kıyasla öğretim elemanlarını daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna varmışlardır. Bacon ve Novotny (2002) başarı ihtiyacı düşük öğrencilerin kolay not veren öğretim elemanlarına daha yüksek puanlar verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Özetle, derse yönelik motivasyon düzeyleri farklı öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin algılarının da farklılaştığı görülmektedir. Alan yazında hem öğrenci motivasyonu hem de öğrenci değerlendirmeleriyle yakından ilişkili bulunan iki değişken derse verilen değer ve öz yeterlilik algılarıdır (örn., Bong, 2001; Özgüngör, 2010a; Schunk, 1991). Dersi öğrenmenin bireysel olarak herhangi bir yararı olmadığını düşünen öğrenciler ve/veya derste başarılı olabileceğine ilişkin inanç düzeyi düşük öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktif öğretim elemanlarına ve öğrenme düzeylerinin artırılabilmesi için daha fazla bireysel ilgi, destek veya sınıf içi birebir etkileşime ihtiyaç duyuyor olabilirler. Öte yandan, bu öğrenciler öğretim elemanını değerlendirirken öğrenme, içerik ya da etkileşim gibi akademik unsurlardan çok değerlendirme ve ders yükü gibi kriterleri temel alıyor olabilirler. Bu sayıtlara dayalı olarak, geçmiş çalışmaların cinsiyet, akademik başarı düzeyi, akademik inanç ve motivasyon düzeylerinin öğrencilerin eğitim öğretim ortamına ilişkin tercihlerini etkilediğini gösteren bulguları ışığında bu çalışmanın temel amacı, öğrenciler tarafından en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim öğretim faaliyetleri boyutlarının cinsiyet, akademik başarı düzeyleri, derse verdikleri önem derecesi ve öz yeterlilik düzeyleri farklı öğrenciler içinsaptanmasıdır. Özetle, bu çalışmanın temel amaçları aşağıda sıralanmıştır:

- a) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan kız ve erkek öğrenciler için en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim-öğretim alt boyutlarının belirlenmesi
- b) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan akademik başarı düzeyi düşük ve yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim-öğretim alt boyutlarının belirlenmesi
- c) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan derse verilen değer düzeyleri düşük ve yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim-öğretim alt boyutlarının belirlenmesi

- d) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam etmekte olan öz-yeterlilik düzeyleri düşük ve yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim-öğretim alt boyutlarının belirlenmesi

Yöntem

Örnekleme

Bu çalışma kapsamında veriler 2009-2010 Güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin PDR, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında eğitim görmekte olan 507 kız ve 259 erkek öğrenci olmak üzere toplam 766 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerden finallerden iki hafta önce üniversite yaşantıları boyunca karşılaştıkları tüm öğretim elemanlarını ele aldıklarında karşılaştıkları "en iyi" veya "en kötü" öğretim elemanını düşünerek öğretim elemanının ders içi davranışlarını düşünerek ölçek üzerindeki maddelere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerden seçtikleri öğretim elemanının kendilerine verdiği derse yönelik öz yeterlilik ve derse ilişkin değer düzeylerini ölçekte sunulan maddeler üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin 388'i "en iyi" , 378'si ise "en kötü" olarak tanımladıkları öğretim elemanlarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin %57.1'i 1. Sınıf, %12.2'si 2. Sınıf, %13.3'ü 3. Sınıf ve %15.9'u 4. Sınıf öğrencileriydi. Öğrencilerin akademik ortalamaları 1,68 ila 3,59 arasında değişmekle birlikte ortalama değer 2,75'dir. Öğrencilerin %22.4'ünün başarı düzeyleri düşük (ortalamanın 1 standart sapma aşağısında), %40.9'ununki ise yüksek (ortalamanın 1 standart sapma üzerinde) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin derse verdikleri değer açısından dağılımları ise %41.3'ünün derse verdikleri değer ortalamanın altında iken %58.7'sinin ortalamanın üstündedir. Son olarak, öğrencilerin %43.5'inin öz yeterlilik düzeyleri ortalamanın altında iken %56.5'inin ortalamanın üstündedir.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirme Ölçeği ((ESÖD) (SEEQ (Student Evaluations of Educational Quality))).

Marsh (1981, 1982, 1987) tarafından geliştirilen ESÖD'ün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha sonraki pek çok çalışma tarafından farklı örneklem ve koşullarda tekrar edilmiş (Marsh, 1982; 1983; 1987; Marsh ve Hocevar, 1991; Marsh ve Overall, 1980; Watkins, Marsh ve Young, 1987; Marsh and Roche, 1992) ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılır hale gelmiştir (Marsh, 2007). Türkçe uyarlaması Özgüngör (2010b) tarafından yapılan ölçek öğretim elemanının eğitim öğretim faaliyetlerindeki başarısını genel olarak ölçen 2

madde dahil toplam 35 madde ve öğrencilere gerçekten önemli olduğunu hissettikleri bilgi sunumu sırasında öğrencilerin ilgilerini çekebilme, coşku ve heyecan sergileyebilme gibi davranışlarını içeren *Sınıf İçi Etkileşim*, konuya ilişkin alternatif bakış açıları ve perspektifleri yansıtan gerekli bilgilerin sunumunu içeren *İçerik*, dersin içeriği, materyalleri ve sunumunun organizasyonunu içeren *Organizasyon ve Açıklık*, öğretim elemanlarıyla diyalog kurarken öğrencilerin rahat hissetmelerini ve bu tür etkileşimleri değerli olarak algılamalarını içeren *Sınıf İçi Etkileşim*, öğrencilerin değerli gördükleri öğrenme yaşantılarına ilişkin algılarına yönelik *Öğrenme ve Akademik Yarar*, öğretim elemanının öğrencileri ne kadar önemseydiği ve destek sunabildiğine ilişkin algıları ölçen *Öğrencilerle İlişkiler*, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan değerlendirme yöntemlerinin adil olma ve yararlılık düzeyine ilişkin algıları ölçen *Değerlendirme Yöntemleri*, sunulan ödev, kitap ve benzeri materyallerinin yararlılığına ilişkin algıları ölçen *Ders Materyalleri* ve son olarak dersin işlenme hızı, zorluk derecesi ve ödevlerin zorluğu ve miktarına bağlı olarak dersin *Ders Yüğü* olmak üzere 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 9'lu Likert tipi olup değerler Hiç katılmıyorum (1) dan Tamamen katılıyorum (9) kadar uzanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa içtutarlılık katsayılarının .77 ile .95 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin 9 alt boyutu toplam varyansın %80'ini açıklamaktadır. Ölçeğin 9 boyutlu yapısının toplanan verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum istatistikleri (örn., ki kare (df) = 1302.47 (398), $p < .0001$; GFI=.99 ve CFI=.99) anlamlı olup modelin doğrular niteliktedir. Ayrıca daha önceki çalışmalarca derse verilen değerle öğretim elemanına ilişkin değerlendirmeler arasında yüksek korelasyon olduğunu gösteren çalışmaların ışığında ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla alt boyutların derse verilen değerle korelasyonuna bakılmış ve ders yükü dışındaki tüm alt boyutlarla yüksek ve anlamlı (.59 ile .68 arasında) değerler elde edilmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .76 ile .95 arasında yer aldığı görülmüştür.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ).

Türkçe uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri olmak üzere iki ana alt ölçekten oluşmaktadır. Güdülenme ölçeği ise içsel ve dışsal hedef, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz-yeterlik ve sınav kaygısı olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin performanslarını değerlendirdikleri öğretim elemanının dersine ilişkin öz-yeterlilik düzeyleri ve sözkonusu dersin içeriğini öğrenmeye verdikleri değer düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin sadece öğrenme ve

performansla ilgili öz-yeterlik ve görevdeğeri alt ölçeklerine ait maddeler kullanılmıştır. Bu iki alt ölçeğe ait orijinal cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .86 ve .80'dir. Bu çalışmada ise öz yeterlilik ve derse verilen değere ilişkin maddelerin iç tutarlılık katsayıları .95 ve .94 olarak bulunmuştur.

Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet ve akademik ortalamalarını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinden akademik ortalamalarını öğrenmek amacıyla okul numaralarını belirtmeleri istenmiş ve dönem sonunda öğrencilerin akademik ortalamaları Öğrenci İşlerinden temin edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirdikleri öğretim elemanının ismini belirtmeleri istenmediğinden öğrencilerin tamamı numaralarını yazmışlardır. Üst sınıf öğrencilerinden akademik ortalamalarını kişisel bilgi formunda belirtmeleri istenmiştir.

Bulgular

Verilerin analiz aşamasında cinsiyet, akademik başarı, öz yeterlilik ve derse verilen değer açısından farklılıklar gösteren öğrenciler için, en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanı statülerinden birinde olma durumunu en iyi yordayan eğitim-öğretim etkinlikleri alt boyutlarını belirlemek amacıyla her bir bağımlı değişken için farklı bir ikili lojistik regresyon analizi (binary logistic regression analysis) uygulanmıştır. Analizlerin birinci aşamasında eldeki verilerin lojistik regresyon analizine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla ilk olarak veri setindeki eksik değerlerin oranı incelenmiş ve tüm değişkenler için eksik değerlerin %2'nin altında olduğu saptanmıştır. Univariate aykırı değer olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analiz, veri setindeki 4 gözlemin $Z_{.001} > 3.29$ değerinin üzerinde olduğunu göstermiş ve bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Mahalanobis uzaklık testi araştırılmış ve değişkenlerin bileşiminde aykırı değer olmadığını sonucuna varılmıştır. Kategorik değişkenlerin beklenen frekanslarının yeterliliği çapraz tablolama analizi ile incelenmiş ve en küçük hücrenin 50 frekansa sahip olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün modeli test etmek açısından yeterli olduğu kararına varılmıştır. Son olarak tüm değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin .3'den büyük olması ve 3'den büyük VIF değerine rastlanmaması nedeniyle multivariate çoklu değişme sorununun olmadığını varsayımların karşılandığı sonucuna varılmıştır. Veri setinde kalan 760 öğrenciye ait verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular amaçlar doğrultusunda ilgili öğrenci özellikleri çerçevesinde 4 ana başlık altında aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrenci Cinsiyetine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlar

Analizin ikinci aşamasında kız ve erkek öğrenciler için en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını yordayan eğitim öğretim süreci alt boyutlarını belirlemek amacıyla iki ayrı ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Erkek öğrenciler için yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 254) = 164.299, p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .77$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) test gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını göstermiştir ($\chi^2 = 8.741, p < .365$). Bu sonuçlar erkek öğrenciler için modelin uygun olduğunu göstermektedir. Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Erkek Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	Wald	Sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
İsteklilik	.588	.132	19.965	1	.000	1.801	1.391	2.331
Sınıf İçi Etkileşim	.679	.134	25.676	1	.000	1.972	1.517	2.565
DersYükü	1.077	.306	12.410	1	.000	.341	.187	.620

Referanskategori:
İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %18’lik (1.801-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış %20’lik (1.972-1.00) bir artışa ve ders yükü alt boyutundaki bir birimlik artış ise %76’lık bir düşüğe neden olmaktadır. Erkek öğrenciler için modelin en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordama başarısı %91 olarak belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Erkek Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı

Gözlenen		Tahmin Edilen			Doğruluk Yüzdesi%
		Öğretim Elemanı Statüsü			
		En İyi	En Kötü		
Öğretim Elemanı Statüsü	En İyi	116	14	89,2	
	En Kötü	10	112	91,8	
		Ayrıntılı Yüzde			90,5

Kız öğrenciler için yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırıldığında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 490) = 332.454$, $p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .79$). Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kız Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
Öğrenme ve Akademik Yarar	.584	.122	22.858	1	.000	1.794	1.412	2.279
İsteklilik	.442	.106	17.250	1	.000	1.555	1.263	1.916
Sınıf İçi Etkileşim	.387	.103	14.190	1	.000	1.473	1.204	1.802

Referanskategori: İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %15’lik (1.473-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %16’lık (1.555-1.00) ve öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış ise %18’lik bir artışa neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla elde edilen sınıflama başarısının verildiği Tablo

4incelendiğinde modelin iyi/kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %93 olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4. Kız Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı

Öğretim Elemanı Statüsü	Gözlenen	Tahmin Edilen		Doğruluk Yüzdesi %
		Öğretim Statüsü	Elemanı	
		En İyi	En Kötü	
Öğretim Elemanı Statüsü	En İyi	226	19	92,2
	En Kötü	15	230	93,9
	Ayrıntılı Yüzde			93,1

2. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlar

Akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 276) = 185.729$, $p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .79$). Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 5’de verilmiştir. Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü yüksek olarak bulunmuş ancak modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testi gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını göstermiştir ($\chi^2 = 23.153$, $p < .003$). Bu sonuçlar akademik başarı düzeyleri düşük öğrenciler için modelin uygun olmadığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden modelin sınıflandırma başarısına ilişkin tablo oluşturulmamıştır.

Tablo 5. Akademik Başarı Düzeyi Düşük Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
ÖğrenmeveAkademikYarar	.556	.161	11.942	1	.001	1.744	1.272	2.392
İsteklilik	.423	.132	10.222	1	.001	1.526	1.178	1.977
Sınıf İçi Etkileşim	.490	.132	13.747	1	.000	1.632	1.260	2.115

Referanskategori: İyi Öğretim Elemanı

Akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırıldığında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 307) = 246.027, p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .93$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü oldukça yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testinin gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını ortaya koymuştur ($\chi^2 = 2.357, p < .968$). Bu sonuçlar akademik başarı düzeyleri yüksek öğrenciler için modelin uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre β katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
Öğrenme ve Akademik Yarar	.926	.274	11.441	1	.001	2.525	1.476	4.318
İsteklilik	1.086	.291	13.945	1	.000	2.962	1.675	5.237
Sınıf İçi Etkileşim	.599	.201	8.869	1	.003	1.820	1.227	2.700
Öğrencilerle İlişkiler	.932	.284	10.750	1	.001	2.540	1.455	4.435
Kaynak ve Materyaller	-.603	.238	6.435	1	.011	.547	.343	.872

Referans kategori: İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler için öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %25'lik (2.525-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %30'luk (2.962-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış ise %18'lik (1.820-1.00), öğrencilerle ilişkiler alt boyutundaki bir birimlik artış %25'lik (2.540-1.00), bir artışa neden olurken kaynak ve materyallerin yetersiz olması %45'lik (.547-1.00), bir düşüşe neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla elde edilen sınıflama başarısına ait Tablo 7'de verilmiştir. Tabloya göre modelin iyi ve kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %98 olduğu gözlenmektedir.

Tablo 7. Akademik Başarı Düzeyi Yüksek Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı

Öğretim Elemanı Statüsü	Gözlenen	Tahmin Edilen Öğretim Elemanı Statüsü		Doğruluk Yüzdesi%
		En İyi	En Kötü	
	En İyi	146	3	98,0
	En Kötü	4	154	97,5
Ayrıntılı Yüzde				97,7

3. Öğrencilerin Derse Verdikleri Değer Düzeylerine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlar

Derse verilen değer düzeyi düşük öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırıldığında istatistiksel olarak manidar bir fark elde edilmiştir ($\chi^2 = (9, 324) = 89.324, p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .421$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü oldukça yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testinin gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını ortaya koyduğu görülmüştür ($\chi^2 = 11.293, p < .186$). Bu sonuçlar derse verilen değer düzeyleri düşük öğrenciler için modelin uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre β katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Derse İlişkin Değer Düzeyleri Düşük Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler							95.0% EXP(B)	
	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	Alt	Üst
Öğrenme ve Akademik Yarar	.323	.132	5.991	1	.014	1.381	1.066	1.788
İsteklilik	.345	.118	8.474	1	.004	1.411	1.119	1.780
Sınıf İçi Etkileşim	.347	.113	9.502	1	.002	1.415	1.135	1.764

Referans kategori: İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre derse verilen değer düzeyi düşük öğrenciler için öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %14'lük (21.381-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %14'lük (1.411-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış yine %14'lük (1.411-1.00) bir artışa neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla elde edilen sınıflama başarısı Tablo 9'da verilmiştir. Tabloya göre modelin iyi ve kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %89.9 olduğu gözlenmektedir. Ancak modelin kötü olarak değerlendirilen öğretim elemanlarının yarısını yanlış sınıfladığı da gözlenmektedir.

Tablo 9. Derse İlişkin Değer Düzeyleri Düşük Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı

Öğretim Elemanı Statüsü	Gözlenen	Tahmin Edilen Öğretim Elemanı Statüsü		Doğruluk Yüzdesi%
		En İyi	En Kötü	
		En İyi	253	
En Kötü	24	24	50,0	
Ayrıntılı Yüzde				89,9

Derse verilen değer düzeyi yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 437)$)

= 280.430, $p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .476$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü oldukça yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testinin gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını ortaya koyduğu görülmüştür ($\chi^2 = 7.190$, $p < .516$). Bu sonuçlar derse verilen değer düzeyleri yüksek öğrenciler için modelin uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yordayıcı değişkenlerin gruplara göre β katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 10'de verilmektedir.

Tablo 10. Derse İlişkin Değer Düzeyleri Yüksek Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
Öğrenme ve Akademik Yarar	.442	.167	7.047	1	.008	1.557	1.123	2.158
İsteklilik	.539	.131	16.829	1	.000	1.715	1.325	2.219
Sınıf İçi Etkileşim	.383	.128	8.971	1	.003	1.467	1.142	1.884
İçerik	.470	.152	9.566	1	.002	1.600	1.188	2.155
Kaynak ve Materyaller	-.319	.123	6.724	1	.010	.727	.571	.925

Referans kategori:
İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre derse verilen değer düzeyi yüksek öğrenciler için öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %16'lık (1.557-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %17'lik (1.715-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış %15'lik (1.467-1.00), içerik alt boyutundaki bir birimlik artış %16'lık (1.60-1.00), bir artışa neden olurken kaynak ve materyallerin yetersiz olmasına ilişkin bir birimlik ise %33'lük (.727-1.00) bir düşüşe neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla hesaplanan sınıflama başarısı Tablo 11'de verilmiştir. Tabloya göre modelin iyi ve kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %93 olduğu ve modelin her iki gruptaki öğretim elemanlarını da büyük oranda doğru sınıfladığı gözlenmektedir.

Tablo 11. *Derse İlişkin Değer Düzeyleri Yüksek Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı*

Öğretim Elemanı Statüsü	Gözlenen	Tahmin Edilen Öğretim Elemanı Statüsü		Doğruluk Yüzdesi%
		En İyi	En Kötü	
Öğretim Elemanı Statüsü	En İyi	94	21	81,7
	En Kötü	11	308	96,6
	Ayrıntılı Yüzde			92,6

4. Öğrencilerin Özyeterlilik Düzeylerine Göre En İyi ve En Kötü Olarak Algılanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlar

Öz-yeterlilik düzeyi düşük öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırıldığında istatistiksel olarak manidar bir fark elde edilmiştir ($\chi^2 = (9, 323) = 126.217, p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .512$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü oldukça yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testi gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını ortaya koymuştur ($\chi^2 = 710.183, p < .252$). Bu sonuçlar öz-yeterlilik düzeyleri düşük öğrenciler için modelin uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Yordayıcı değişkenlerin gruplara ~~gö~~ katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Derse İlişkin Değer Düzeyleri Düşük Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	P	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
ÖğrenmeveAkademikYarar	.296	.125	5.610	1	.018	1.345	1.052	1.718
İsteklilik	.353	.111	10.138	1	.001	1.424	1.145	1.769
Sınıf İçi Etkileşim	.361	.108	11.130	1	.001	1.435	1.161	1.775

Referanskategori:
İyiÖğretimElemanı

Wald istatistiklerine göre öz-yeterlilik düzeyi düşük öğrenciler için öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %13'lük (1.345-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %14'lük (1.424-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış ise %14'lük (1.435-1.00) bir artışa neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla elde edilen sınıflama başarısı Tablo 13'de verilmiştir. Tabloya göre modelin iyi ve kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %90 olduğu ancak bu oranın en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanları için daha düşük (%65) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 13. *Öz-yeterlilik Düzeyleri Düşük Öğrenciler İçin Lojistik Regresyon Modelinin Sınıflandırma Başarısı*

Öğretim Elemanı Statüsü	Gözlenen	Tahmin Edilen		Doğruluk Yüzdesi%
		En İyi	En Kötü	
En İyi	En İyi	249	9	96,5
	En Kötü	22	41	65,1
Ayrıntılı Yüzde				90,3

Öz-yeterlilik düzeyi yüksek öğrenciler için en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan boyutları belirlemek amacıyla yapılan ikili lojistik

regresyon analizinin ilk basamağında sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli ile eğitim öğretim alt boyutlarının yer aldığı tüm model karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak manidar bir fark görülmüştür ($\chi^2 = (9, 423) = 273.300$, $p < .001$; Nagelkerke $R^2 = .772$). Modelin öğretim elemanlarını sınıflama gücü oldukça yüksek olarak bulunmuş ve modelin uyum derecesini gösteren Hosmer - Lemeshow (H-L) testi gözlenen değer ile modelin yordadığı değerler arasında fark olmadığını ortaya koymuştur ($\chi^2 = 13.403$, $p < .099$). Bu sonuçlar öz-yeterlilik düzeyleri yüksek öğrenciler için modelin uygun olduğunu göstermektedir. Yordayıcı değişkenlerin gruplara göreβ katsayıları, standart hata, Wald istatistikleri ve odds oranları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. *Derse İlişkin Değer Düzeyleri Yüksek Öğrenciler İçin En İyi ve En Kötü Olarak Tanımlanan Öğretim Elemanlarını Yordayan Alt Boyutlara İlişkin İkili Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	sh	Wald	sd	p	Exp(B)	95.0% EXP(B)	
							Alt	Üst
ÖğrenmeveAkademikYarar	.539	.152	12.563	1	.000	1.715	1.273	2.310
İsteklilik	.468	.132	12.561	1	.000	1.597	1.233	2.068
Sınıf İçi Etkileşim	.413	.124	11.026	1	.001	1.511	1.184	1.927
İçerik	.388	.157	6.131	1	.013	1.474	1.084	2.004

Referanskategori:

İyi Öğretim Elemanı

Wald istatistiklerine göre öz-yeterlilik düzeyi yüksek öğrenciler için öğrenme ve akademik yarar alt boyutundaki bir birimlik artış iyi öğretim elemanı olma durumunda %17'lik (1.715-1.00), isteklilik alt boyutundaki bir birimlik artış %16'lık (1.597-1.00), sınıf içi etkileşim alt boyutundaki bir birimlik artış ise %15'lik (1.511-1.00) ve içerik alt boyutundaki bir birimlik artış ise yine %15'lik (1.474-1.00) bir artışa neden olmaktadır. Eldeki lojistik regresyon modelinin grup üyeliğini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla elde edilen sınıflama başarısı Tablo 15'de verilmiştir. Tabloya göre modelin iyi ve kötü öğretim elemanlarını doğru tahmin etme oranının %93 olduğu ve bu oranın her iki gruptaki öğretim elemanlarını tahmin açısından da yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15.Öz-
yeterlilikDüzeyleriYüksekÖğrencilerİçinLojistikRegresyonModelininSınıflandırmaBaşarısı

	Gözlenen	Tahmin Edilen			Doğruluk Yüzdesi%
		Öğretim Elemanı Statüsü			
		En İyi	En Kötü		
Öğretim Elemanı Statüsü	En İyi	98	19	83,8	
	En Kötü	10	294	96,7	
	Ayrıntılı Yüzde			93,1	

Tartışma ve Sonuç

Öğretim elemanının etkinliğine ilişkin yüzlerce çalışma olmasına rağmen farklı araştırma bulguları literatürde halihazırda yer alan bulguları destekler nitelikte olmaktan çok etkili öğretmenliği tanımlayan farklı özellikler önerdiğinden etkili öğretmenleri tanımlamak hayli karmaşık hale gelmiştir. Bu karmaşıklığın önemli bir nedeni olarak öğrencilerin eğitim öğretim ortamına getirdiği bireysel faktörlerin etkilerini öne süren çalışmaların (Leventhal,1975; McKeachie,1997; Worthington, 2002) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilen eldeki çalışma, üniversite öğrencileri tarafından en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayıran eğitim öğretim süreci alt boyutlarının öğrenci özelliklerine göre aynı zamanda hem değişen ve hem de durağan özellikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar öncelik sırası değişse de, en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını yordamada en yararlı alt boyutlar tüm öğrenciler için isteklilik, sınıf içi etkileşim ve öğrenme ve akademik yarar alt boyutlarıdır. Yani öğrenciler eğitim öğretim ortamına getirdikleri bireysel özellikleri ne olursa olsun, öğrettiği konuyu heyecan ve coşku ile sunarak içeriğin daha ilginç ve önemli olarak algılanmasını sağlayan, derste öğrencilerin içeriği gerçekten öğrendiklerini hissettiren ve ders işleyişi sırasında sınıf içi etkileşimi destekleyerek öğrencilerin derse katılımını sağlayan öğretim elemanlarını daha yetkin olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Young ve Shawn (1999) en etkili ve etkisiz öğretim elemanlarını ayıran özellikleri belirlemeye yönelik çalışmalarında en önemli faktörlerin başındadersi değerli kılma, öğrencileri en iyi yapmaya motive etme, dersin organizasyonu ve öğrencilerle iletişim ve saygının yer aldığını bildirmişlerdir. Kızıltepe (2002) etkili

öğretmenlerin özelliklerini tanımladığı derleme çalışmasında etkili öğretmenlerin ders sunumu sırasında hevesli, coşkulu ve enerjik öğretmenler olarak tanımlandıklarını belirtmiştir. Yine Oktar ve Yazçayır (2008) eğitim fakültesi öğrencilerinin ideal öğretmenleri mesleğini severek ve isteyerek yapan ve mesleki ve akademik yeterliliğe sahip bireyler olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir.

Buna karşılık, en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını yordayan eğitim öğretim süreci alt boyutları öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, derse verdikleri önem derecesine ve öz yeterlilik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Hem kız hem erkek öğrenciler için isteklilik ve sınıf içi etkileşim alt boyutları önemli iken, öğrenme ve akademik yarar sadece kız öğrenciler için iyi ve kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayırmada manidar bulunmuştur. Benzer şekilde, dersten başarılı olmak için gereken çaba miktarı, ödev sayısı ve zorluk düzeyi gibi özelliklerle tanımlanan ders yükü alt boyutunun sadece erkek öğrenciler için önemli olduğu ve erkek öğrenciler için öğretim elemanının oluşturduğu ders yükü arttıkça öğrencilerin öğretim elemanını en iyi öğretim elemanı olarak tanımlama olasılığının da düştüğü görülmektedir. Bu bulgular öğretim elemanlarını değerlendirirken kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran bilgili ve adil olma, öğrenmeyi sağlayıcı zor ve çalışmayı gerektiren ödevler verme gibi akademik beklentilere ağırlık verdiklerini gösteren çalışmaları (örn., Moore, Moore ve McDonalds, 2008) destekler niteliktedir.

Öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre isteklilik, sınıf içi etkileşim ve öğrenme ve akademik yarar alt boyutlarının yanında başarı düzeyi yüksek öğrenciler için öğrencilere bireysel olarak değer verme ve destek olma gibi davranışları içeren öğrencilerle ilişkiler ve sunulan kaynak ve materyallerin etkililik/yeterlilik düzeylerini yansıtan kaynak ve materyaller alt boyutları da iki grupta yer alan öğretim elemanlarını ayırmada etkili olmaktadır. Bu sonuçlar kısmen de olsa Spooren ve Mortelmans'ın (2006) genel başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin daha olumlu değerlendirmelerde buldukları ve bu yüzden değerlendirmelerinin küçükte olsa bir kısmının öğrencilerin genel başarı düzeyleriyle açıklanabileceği sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarına göre iyi ve kötü öğretim elemanlarını yordayan alt boyutlara ilişkin yapılan analizlerde en dikkate değer nokta ise akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler için modelin uyum değerinin düşük olmasıdır. Diğer bir deyişle, eğitim öğretim alt boyutlarının en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını ayırıcı değeri akademik başarısı düşük öğrenciler için düşük bulunmuştur. Bu bulgular literatürde yer alan öğretim elemanın

öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin geçerli olmayabileceği şeklindeki kaygıları en azından başarı düzeyi düşük öğrenciler için destekler niteliktedir. McKeachie (1997) öğrenci değerlendirmeleri ile kolay not verme arasındaki ilişkinin öğrenci ve kampus özelliklerine bağlı olduğunu ve iyi vakit geçirmek isteyen öğrencilerin yüksek not veren öğretim elemanlarını daha olumlu değerlendirdiklerini belirtmiştir. Nitekim Bacon ve Novotny (2002) başarı ihtiyacı farklı düzeylerdeki öğrencilere hipotetik olarak oluşturulan ve kolay ve zor geçiren öğretim elemanlarını betimleyen senaryolar sunarak sözü geçen öğretim elemanlarını değerlendirmelerini istemiştir. Bulgular, kolay geçiren öğretim elemanlarının tüm öğrenciler tarafından daha olumlu değerlendirildiklerini, ancak bu etkinin başarı düzeyi düşük öğrencilerde daha belirgin olabileceğiseklindedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde akademik olarak yetersiz öğrencilerin öğretim elemanlarını eğitim öğretim becerilerine ilişkin davranışları dışında bazı özelliklerine dayalı olarak değerlendirebilecekleri sonucu çıkmaktadır.

Öğrencilerin derse verdikleri değer ve öz yeterlilik düzeylerine ilişkin yapılan analizler benzer sonuçlar üretmiştir. Öz yeterlilik ve derse verilen değer düzeyleri düşük ve yüksek olan dört grup içinde iyi ve kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayırmada en etkili alt boyutlar yine isteklilik, sınıf içi etkileşim ve öğrenme ve akademik yarar alt boyutlarıdır. Sadece derse önemli ölçüde değer veren öğrenciler için bu değişkenlerin yanı sıra kaynak ve materyaller ve içerik alt boyutları da önemli olarak görülmektedir. Bu sonuçlar alan yazınla uyumlu görülmektedir. Alın yazında derse verilen değer sıklıkla öğrenme oryantasyonu, çaba ve sebat, derin stratejiler kullanma gibi öğrencinin aktif bir şekilde kendi öğrenmesine destek olduğu akademik davranışlarla pozitif olarak ilişkilendirilmektedir (örn., Bong, 2001, 2004; Liem, Lau ve Nie, 2008). Bu çalışmada da derse önem veren öğrenciler derste kendilerine sunulanın ötesinde yararlı bilgi ve beceri kazanmalarına destek olacak yararlı kitap, okuma ödevleri ve benzeri materyalleri sunan öğretim elemanlarını daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Ancak daha önemli nokta öğretim elemanlarını yordamada etkili olan alt boyutların oluşturduğu modelin en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını sınıflandırma başarısının derse verdikleri değer ve öz yeterlilik düzeyleri farklı olan öğrenciler için öğrenci özelliklerine göre önemli ölçüde değişmesidir. Alan yazında öğretmen etkinliğini açıklamada son derece yararlı bulunan (Marsh, 1982, 1987; Marsh ve Dunkin, 1997; Marsh ve Hocevar, 1991; Marsh ve Overall, 1980; Overall ve Marsh, 1980) bu alt boyutların derse değer veren öğrenciler için her iki grubu da sınıflandırma başarısı %90 civarında iken derse değer vermeyen ya da öz yeterlilik düzeyleri düşük öğrenciler için modelin sınıflandırma başarısının en azından kötü öğretim elemanı olarak tanımlanan grup için %50'lere kadar

düşüğü görülmektedir. Diğer bir deyişle, derse değer vermeyen öğrencilerin en kötü olarak tanımladıkları öğretim elemanlarının yarıya yakınının en iyi olarak tanımlanan öğretim elemanlarıyla benzer eğitim öğretim davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. McKeachie'nin (1997) öğrencilerin derse verdikleri değer ile öğretim etkinliği arasında ayırım yapamadıklarını öne sürdüğü çalışmasıyla paralel olan bu sonuçlar araştırmanın asıl sorusu olan 'öğrenci özelliklerine göre etkin öğretmen davranışları nedir' sorusunu acaba 'bazı öğrenciler için öğrenci değerlendirmeleri gerçekten geçerli mi' sorusuna dönüştürmektedir. En azından eldeki bulgular özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler için geçerli olmak üzere, derse değer vermeyen ya da öz yeterlilik düzeyi düşük öğrencilerin değerlendirmelerinin en iyi ve en kötü olarak seçtikleri öğretim elemanlarını birbirinden ayıramayabileceklerini ortaya koymaktadır. Öyle görülüyor ki bu öğrenciler için öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmeler öğretim elemanının eğitim öğretim sürecindeki davranışlarından ziyade bu çalışma kapsamında yer almayan öğrenci ihtiyaç ve özellikleri ya da öğretim elemanı davranışları tarafından açıklanabilmektedir. Bu özelliklerin neler olduğu ve nasıl etkili olduğu veya bu öğrencilerin öğrenci değerlendirmelerinin geçerliliğinin olup olmadığı konuları bundan sonra yapılacak çalışmalar tarafından ele alınması gereken sorular olarak göze çarpmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları öğrenci değerlendirmelerinin geçerliliğine ilişkin tartışmalara farklı bir boyut kazandırmaktadır. Geçmiş çalışmaların bazıları öğrenci değerlendirmelerinin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu savunurken (örn., Marsh, 1984; Cashin, 1995; Centra, 2003) diğer bazı araştırmacılar öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirirken kendi öznel ihtiyaçlarına göre hareket edeceklerini ve bu yüzden adil ve objektif değerlendirmeler yapamayacaklarını savunmaktadırlar (Greenwald, 1997; Greenwald ve Gillmore, 1997; Kulik, 2001). Bu çalışmanın bulguları bu görüşlerin geçerliliğinin ancak öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilebileceğini; genel olarak öğrencilerin çoğu geçerli ve objektif değerlendirmeler sunabilecek yeterliliği sahipken akademik olarak başarısız, öz yeterlilik düzeyleri düşük ya da dersin öğrenilmesinin bireysel olarak bir yarar teşkil etmediğini düşünme gibi nedenlerle düşük motivasyona sahip öğrencilerin algı ve değerlendirmelerinin bireysel ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda nesnellliğini yitiriyor olabileceğini ortaya koymaktadır.

Son olarak bu çalışma her ne kadar alan yazına öğrenci özelliklerinin değerlendirmeler üzerindeki olası etkilerine ilişkin önemli bulgular sunarak katkıda bulunuyor olsa da, bu çalışmada kullanılan örnekleme ilişkin sınırlılıklara dayalı olarak bulguları genellemek yanlış sonuçlara neden olabilir.

Özellikle örneklemin büyük bir kısmının birinci sınıf öğrencilerinden oluşması araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak göze çarpmaktadır. Daha büyük ve farklı fakülte ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem grupları ile yapılacak çalışmalar eldeki çalışmanın bulgularının genellenebilirliği konusunda gerekli bilgiyi sağlayabilmesi açısından önemlidir. Gelecekte öğretim elemanının stiliyle çatışan öğrenme stilleri ya da öğrencinin üniversite yaşantılarından beklentileri gibi alan yazında henüz yeterince ele alınmamış değişkenlerin ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Arnon, S. ve Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441 - 464.
- Bacon, D. R.ve Novotny, J. (2002). Exploring achievement striving as a moderator of the grading leniency effect. *Journal of Marketing Education* 24(1), 4-14.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S. ve Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. (A. Tolmie, Ed.) *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 185-201.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Gütülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cashin, W.E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *IDEA Paper* No. 32, September, Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, Manhattan, KS.
- Centra, J.A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Chandler, J.A. (1978). The questionable status of student evaluations of teaching. *Teaching of Psychology*, 5, 150-152.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Creemers, B.P.M. ve Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347- 366.
- Epting, L., Zinn, T., Buskist, C. ve Buskist, W. (2004). Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology*, 31, 181-183.
- Feldman, K.A. (1996). Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 41-50.

- Gökçe, E. (2002). İlköğretimöğrencilerininörüşlerinegöreöğretmenlerinetekililiği. *Ankara ÜniversitesiEđitimBilimleriFakültesiDergisi*, 35(1-2),111-119.
- Greenwald, A.G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Greenwald, A.G. ve Gillmore, J.M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- Grimes, P. W., Millea, M. J. ve Woodruff, T. W. (2004). Grades; who to blame? Student evaluation of teaching and locus of control. *Journal of Economic Education*,35(2), 129-147.
- Helterbran, V.R. (2008). The ideal proffessor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes and skills. *Education*, 129(1), 125-138.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerinetekiliöğretmentanımlarınınnetkiliöğretmenlikboyutlarınınagöreincelenmesi. *EđitimveBilim*,30(135), 1-10.
- Kember, D. ve McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: lessons from research into award winning teachers*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *EđitimveBilim*,27(126), 10-14.
- Kulik, J.A. (2001). Student ratings: Validity, utility, and controversy. *New Directions for Institutional Research*, 109, 9-25.
- Leventhal, L. (1975). Teacher rating forms: Critique and reformulation of previous validation designs. *Canadian Psychological Review*, 16, 269-276.
- Liem, A.D., Lau, S. veNie, Y. (2008), The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Ling, R. (2001). Exploration of professional development of excellent middle school teachers in China. *Journal of Cahngshu College*, 6, 26-30.
- Marsh, H.W. (1981). Students' evaluations of tertiary instruction: Testing the applicability of American surveys in an Australian setting. *Australian Journal of Education*, 25, 177-192.
- Marsh, H.W. (1982). Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 264-279.
- Marsh, H.W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75, 150-166.

- Marsh, H.W. (1984). Students' evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H.W. (2007). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. İçinde R. P. Perry ve J. C. Smart (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.319-384). New York: Springer.
- Marsh, H.W. ve Dunkin, M. (1997). Student evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. İçinde Perry, P. R. ve Smart, J. C. (Ed.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*. (pp. 241-320). Agathon, New York.
- Marsh, H.W. ve Hocevar, D. (1991). Students' evaluations of teaching effectiveness: The stability of mean rating of the same teachers over a 13-year period. *Teaching & Teacher Education*, 7(4), 303-14.
- Marsh, H.W. ve Overall, J.U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- Marsh, H.W. ve Roche, L.A. (1992). The use of student evaluations of university teaching in different settings: The applicability paradigm. *Australian Journal of Education*, 36, 278-300.
- McKeachie, W.J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- Moore, M.L., Moore, R.S. ve McDonald, R. (2008). Student characteristics and expectations of university classes: A free elicitation approach. *College Student Journal*, 42(1), 82-89.
- Murphy, K. R. ve Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okpala, C.O. ve Ellis, R.R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126(2), 374-383.
- Onural, H. (2006). Öğretmen adaylarının ideal öğretmenciliklerine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(327), 29-35.
- Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrenciler göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim*, 180, 8-23.
- Overall, J.U. ve Marsh, H.W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.

- Özgüngör, S. (2010a). Identifying dimensions of students' ratings that best predict students' self efficacy, course value and satisfaction. *Eğitim Araştırmaları*, 38, 146-163.
- Özgüngör, S. (2010b, Eylül). Öğrenci özelliklerine göre "en iyi" ve "en kötü" öğretme yöntemlerini yordayan öğretim etkinliği alt boyutları .19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Reynolds, D. ve Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. İçinde C. Teddlie ve D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Richardson, T.R., ve Kring, J.P. (1997). Student characteristics and learning or grade orientation influence preferred teaching style. *College Student Journal*, 31(3), 347.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Spooren, P. ve Mortelmans, D. (2006). Teacher professionalism and student evaluation of teaching: Will better teachers receive higher ratings and will better students give higher ratings? *Educational Studies*, 32(2), 201-214.
- Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the "ideal" professor and the "ideal" course and perceived strengths and limitations. *College Student Journal*, 42(1), 225-231.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iniyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Young, S.Y. ve Shaw, D.G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.
- Watkins, D., Marsh, H.W. ve Young, D. (1987). Evaluating tertiary teaching: A New Zealand perspective. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and Studies*, 2:41 -53.
- Worthington, A.C. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: A case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education: An International Journal*, 27(1), 49-64.