

Öğretmen Beklentisi Fenomeni Üzerine Bir Derleme Çalışması*

A Review Study on the Phenomenon of Teacher Expectation

Hasan İğde

Yazar Bilgileri

Hasan İğde 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
hasanigde46@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen beklentisi fenomeni üzerine literatürde öne çıkan yakın tarihli gelişmeler doğrultusunda bir derleme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu derleme çalışmasında ulusal ve uluslararası literatür taranarak özellikle öğretmen beklentisi ile ilgili son gelişmeler derlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen beklentisinin tanımlarına ve etkilerine yer verilmiştir. Ayrıca uluslararası literatürde öğretmen beklentisi fenomeni ile doğrudan bağlantı kurulan doğruluk, akademik başarı, beklenti yanlılığı ve önyargı gibi kavramlarla olan ilişkisi ele alınmıştır. Öğretmenlerin beklentilerine göre sınıf davranışları açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin bireysel ya da bütünsel olarak sınıf/grup düzeyi öğretmen beklentisine sahip olabileceği görülmüştür. Bu nedenle özellikle sınıf düzeyi öğretmen beklentisine güncel kuramsal bir dayanak oluşturan ve önceki modellere nispeten daha bütüncül bir yaklaşım sunduğu düşünülen Rubie-Davies'in Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli'ne yer verilmiştir. Öğretmen beklentisi konusunda çalışacak araştırmacılara bir kolaylık sağlanması adına öğretmen beklentisi araştırmalarına genel bir bakış sunularak hangi ölçme yöntemlerinin nasıl kullanıldığı kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Öğretmen beklentisi konusunda Türkçe literatürde yeterince araştırma yapılmadığı görülmüştür. Türkiye'de öğretmen beklentisi fenomeni üzerine yapılacak akademik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmen Beklentisi
Öğretmen Beklentisinin Etkileri
Kendini Gerçekleştiren Kehanet
Sınıf Düzeyi Öğretmen
Beklentisi

Keywords

Teacher Expectation
Effects of Teacher Expectation
Self-Fulfilling Prophecy
Class-Level Teacher Expectation

Makale Geçmişi

Geliş: 30.08.2021
Düzeltilme: 18.10.2021
Kabul: 25.10.2021

ABSTRACT

In this study, it is aimed to conduct a compilation study in line with recent developments in the literature on the phenomenon of teacher expectation. In the study, national and international body of literature is examined and the latest developments in teacher expectation studies are attempted to be compiled. The research includes definitions and effects of teacher expectation. In addition, international literature has discussed its relationship with concepts such as accuracy, academic achievement, unfair expectation, and bias, which are directly linked to the phenomenon of teacher expectation. An attempt is made to explain classroom behavior according to the expectations of teachers. It has been observed that teachers may have class/group-level teacher expectation, individually or as a whole. Therefore, especially Rubie-Davies' contextual teacher expectation model, which is considered to provide a theoretical basis up-to-date with class-level teacher expectation and offers a relatively more holistic approach to previous models, is included. In order to provide convenience for researchers who will work on teacher expectation, an overview of teacher expectation research is presented and an attempt is made to briefly introduce which measurement methods are used. It has been observed that there is not enough research in the Turkish literature on the teacher expectation subject. Academic studies on the phenomenon of teacher expectation are needed in Turkey.

*Bu çalışma, yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

İğde, H. (2021). Öğretmen beklentisi fenomeni üzerine bir derleme çalışması. *TEBD*, 19(2), 1366-1390.
<https://doi.org/10.37217/tebd.988678>

Giriş

Öğretmenler genellikle aniden gelişen, hızlı yorumlama ve çözüm gerektiren çeşitli olaylarla uğraştıkları karmaşık ortamlarda çalışmaktadır. Öğretmen beklentisi üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek karmaşık süreçlerle nasıl başa çıktıklarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Başarılı öğretim, tüm öğrencilerin öğrenebileceği yönünde geliştirilen öğretmen beklentisinden çok daha fazlasını gerektirse de öğretmen beklentisi, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmanın önemli bir yönüdür (Good, Sterzinger ve Lavigne, 2018). Öğretmen beklentisi genellikle günlük okul yaşamında bilinçsizce kendini gösterir (Babad, 1990). Öğretmen beklentisini etkileyen durumlar, öğretmen sınıfa girdiği anda devreye girmektedir. Öğretmenlerinin kendilerinden yüksek beklentileri olduğunu algılayan öğrenciler, akademik yetenekleri hakkında daha olumlu inançlar oluşturabilir. Öğretmen beklentisini düşük algılayan öğrenciler ise bu algılarını kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinde özümseyerek potansiyellerinden daha düşük başarılar gösterebilir (Rubie-Davies vd., 2020). Düşük ve yüksek beklentiler genellikle çaba, öğrenme ve başarı anlamında bir performans gündemi olarak kabul edilir (Sarra, Spillman, Jackson, Davis ve Bray, 2018). Düşük beklentiler öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilirken yüksek beklentiler teşvik edebilir ve sonunda daha yüksek başarı kazanımlarına yol açabilir (Gentrup, Lorenz, Kristen ve Kogan, 2020). Öğretmenler bir grup hâlinde sınıf olarak ve grup içindeki her bir bireye yönelik beklenti oluşturabilir. Oluşturulan bu beklentiler, önceki bir öğretmenden gelen bilgilere dayanabilir. Bu bilgiler, öğretmenin öğrencileri nasıl gruplandırdığı, öğrencilere hangi öğrenme deneyimlerini sağladığı, öğrencilerin planlanan öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmayacağına inanma olasılığı gibi yönlerden ayırt edilebilir. Öğretmenler, öğrencilere etkili bir şekilde nasıl öğreteceğini ve hangi tür davranış yönetimi planını uygulayacağını bu doğrultuda düşünmektedir (Rubie, 2004).

Öğretmen Beklentisi Terimi

Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarı ve davranışları hakkında öğretmenlerin şu anda bildiklerine dayanarak yaptıkları çıkarımlar olarak tanımlanmaktadır (Good, 1987). Öğretmen beklentisi, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik yetenekleri ve sonraki başarı seviyeleri hakkında sahip oldukları inançlar (Peterson, Rubie-Davies, Osborne ve Sibley, 2016), öğrencilerin zamanla kazanacağını bekledikleri başarı kazanımlarıdır (Rubie-Davies vd., 2020). Öğretmen beklentisi öğrencilerin, sınıf davranışlarının yorumlanarak gelecekteki akademik performansları hakkında tüm öğretmenlerin sahip oldukları kavramlar (Rubie, 2004) şeklinde de tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen beklentisi, öğrencilerin başarıma potansiyeline ilişkin öğretmenler tarafından yapılan çıkarımlardır (Riley ve Ungerleider, 2012). Bu tanımlara ek olarak öğretmen beklentisinin bir başka tanımında öğretmenlerin, öğrencilerin belirli bir zaman dilimi

sonunda ne kadar ilerleme göstereceklerine dair inandıkları yargılar (Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2012) şeklinde belirli bir zaman vurgusunun yapıldığı da görülmektedir. Öğretmen beklentisi tanımlarında öncelikle öğrencilerin bilişsel özelliklerine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen beklentisi önceki çalışmaların çoğunda, öğretmenlerin öğrencinin geçmiş kaydına ve mevcut başarı durumuna dayanarak olası gelecekteki öğrenci başarısı hakkında yapılan çıkarımsal yargılar (Brophy ve Good, 1974, s. 129) olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen beklentisinde sadece bilişsel sonuçlara bakmak yeterli görülmemektedir. Bir öğrencinin derse olan ilgisi, sınıf kurallarına uyumu veya ev ödevi yapmak için çaba harcamaya istekliliği gibi davranışları da öğretmenin o öğrenciye ilişkin algılarını etkileyebilmektedir (Brandmiller, Dumont ve Becker, 2020). Öğretmenlerin öğrencilerle günlük etkileşimde bulunurken gösterdiği tutumlar, öğrencilerin hayatlarının diğer yönlerini de şekillendirebilir (Demant ve Van Houtte, 2012). Bu nedenle Chen, Thompson, Kromrey ve Chang (2011), akademik başarı gibi öğrencilerin bilişsel özellikleri yanında akademik olmayan sosyal/normatif öğrenci göstergelerine de dikkat çekerek öğrencilerin akademik ve akademik olmayan potansiyel davranışlarına yönelik okullardaki öğretmen izlenimi şeklinde bir tanım yapmaktadır. Chen vd. (2011) tanımında belirtilen akademik beklentiler; sınavlar, proje notları, ev ödevleri, öğrenmeye yönelik tutum ve çabalar gibi akademik performansla ilgili beklentileri kapsamaktadır. Akademik olmayan beklentiler ise derse öğrenme materyallerini getirmek, sınıf arkadaşlarıyla kurulan ilişkiler, okul veya sınıf kurallarına uymak vb. gibi normatif ya da sosyal öğrenci davranışlarıyla ilişkili beklentileri içermektedir.

Öğretmen beklentisine tarihsel açıdan bakıldığında başlangıçta sosyolog Merton (1948) tarafından tanımlandığı şekliyle Kendini Gerçekleştiren Kehanet Teorisi'nin, Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion çalışmalarının da etkisiyle eğitim alanında zamanla öğretmen beklentisi fenomeni olarak bilinir hâle geldiği (Timmermans, De Boer ve Van der Werf, 2016) belirtilmektedir. Bu fenomen, sağlam bir zemine ve zengin bir arka fona sahip olsa da farklı çalışmalarda (Chen vd., 2011; Good, 1987; Riley ve Ungerleider, 2012; Rubie-Davies vd., 2012) farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Bu nedenle öğretmen beklenti yapısının kavramsallaştırılması ve daha operasyonel hâle getirilmesi, alanın ileriye giderken göz önünde bulundurması gereken bir durum olacaktır (Wang, Rubie-Davies ve Meissel, 2018).

Öğretmen Beklentisinin Kaynakları

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerini oluşturduğu kaynaklar iki yönü içermektedir. Öğretmen beklentisini etkileyen bu kaynaklardan ilki, öğrencilere atfedilen özellikler diğeri ise okullarda öğretmenler tarafından yakından görülen öğrenci özellikleridir (Chen vd., 2011). Öğrencilere atfedilen özellikler; cinsiyet, yaş, isimler, sosyo-ekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği, kardeş ve tek ebeveynlik geçmişi, sosyal sınıf, etnik köken, kalıp yargılar, teşhis

etiketleri, diğer öğretmen yorumları, fiziksel çekicilik, konuşma stili gibi özelliklerdir (Gershenson, Holt ve Papageorge, 2016; Riley ve Ungerleider, 2012; Rubie-Davies, Hattie ve Hamilton, 2006; Timmermans, Kuyper ve Van der Werf, 2015). Okullarda öğretmenler tarafından yakından görülen öğrenci özellikleri; öğretmen ile öğrenci arasındaki yaşanmış ilişki, öğrencilerin akademik performans geçmişi, IQ test puanları, eğitim hedefleri, kişilik ve sosyal becerileri, öğrenme güçlüğü, özgüveni, motivasyonu, sınıf davranışları gibi özelliklerdir (Brandmiller vd., 2020; Chen vd., 2011; Riley ve Ungerleider, 2012; Timmermans vd., 2016). Bu özelliklerden öğrencilerin akademik başarı yeteneği ve IQ testi puanları gibi bazı özellikler içsel; aile geçmişi ve öğrenci performansına yönelik diğer öğretmenler tarafından yapılan yorumlar gibi bazı özellikler dışsal faktörler olabilir. Bu faktörler öğretmenlerin sınıfa girmeden önce öğrenciler hakkında algılarını şekillendirebilmektedir (Riley ve Ungerleider, 2012). Öğretmen beklentisi sadece öğrenci özelliklerinden değil, öğretmenlerin yeterliliği, öz-yeterliliği, inançları, hedef yönelimleri gibi özelliklerinden ve diğer bağlamsal faktörlerden de kaynaklanabileceği için bu liste daha da uzayabilir (Li, 2016; Rubie-Davies vd., 2012; Wang vd., 2018).

Öğretmen Beklentisinin Etkileri

Öğretmen beklenti etkileri, öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda öğrencilere dönüt olarak verdikleri eylemler nedeniyle öğrenciler üzerinde görülen sonuçlardır (Good, 1987). Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalarda, öğretmen beklentisinin kendini gerçekleştiren kehanetlere dönüşerek (Agirdag, Van Avermaet ve Van Houtte, 2013; Gentrup vd., 2020; Riley ve Ungerleider, 2012) öğrenciler üzerinde kendini gerçekleştiren kehanet türleri olan Pygmalion, Golem ve Galatea etkilerinin (Balci, 2018; Rao ve Sharma, 2016; Reynolds, 2007) görüldüğünü belirten çalışmalar (Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann ve Trautwein, 2015; Szumski ve Karwowski, 2019) bulunmaktadır. Kendini gerçekleştiren kehanet, durumun başlangıçta yanlış olarak tanımlanmasına (Merton, 1948) bağlı olarak gelişen bir dilek veya beklentiden daha fazlasını içeren bir süreçtir (Bouderbane, 2020). Öğrenci başarısına yönelik tahminlerle başlayan bu süreçte (Ready ve Chu, 2015) öğretmenlerin tahminlerinin büyük ölçüde doğru (Jussim ve Harber, 2005) olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin performansı üzerinde görülebilen iki tür etkiden bahsedilmektedir. Bu etkiler, kendini gerçekleştiren kehanet etkisi ve beklentileri sürdürme etkisidir (Cooper ve Tom, 1984).

Kendini Gerçekleştiren Kehanet Etkisi:

Kendini gerçekleştiren kehanet, başlangıçta bir durumun yanlış tanımlanmasından dolayı bu yanlış anlayışın gerçeğe dönüşmesidir (Merton, 1948). Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi, başlangıçtaki yanlış anlayışı gerçeğe dönüştürecek yeni davranışlar uyandırıldığında görülmektedir (Good, 1987). Bu yeni davranışlar, öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçları olan kendini gerçekleştiren kehanetlerin görülmesine yol açmaktadır (Gentrup vd., 2020; Good vd., 2018; Rubie-Davies, 2015). Öğretmenlerin inançlarından kaynaklı beklentileri ile öğrencilerin standartlaştırılmış

testlerden aldıkları puanlar arasındaki fark, kendini gerçekleştiren kehaneti oluşturan beklenti etkisindeki doğal tutarsızlığı göstermektedir (Cooper ve Tom, 1984). Bu nedenle bu fark arttıkça kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin ortaya çıkma potansiyeli de artmaktadır (Jussim ve Harber, 2005). Öğretmen beklentisi araştırmalarında kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin küçük etki büyüklüğünde olduğu ve genellikle öğrencilerin yeteneği tarafından açıklandığı ileri sürülmektedir (Jussim ve Harber, 2005; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten ve Holland, 2010). Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi tüm eğitim ortamlarında görülmesi gerekmeyen, belirli koşullar altında şekillenen birçok faktöre bağlı olduğu için sadece belirli bağlamlarda ve belirli gruplar arasında güçlü ve yaygın (Szumski ve Karwowski, 2019) ortalama olarak ise zayıf, kırılgan ve geçici olma eğilimindedir (Jussim, 2017).

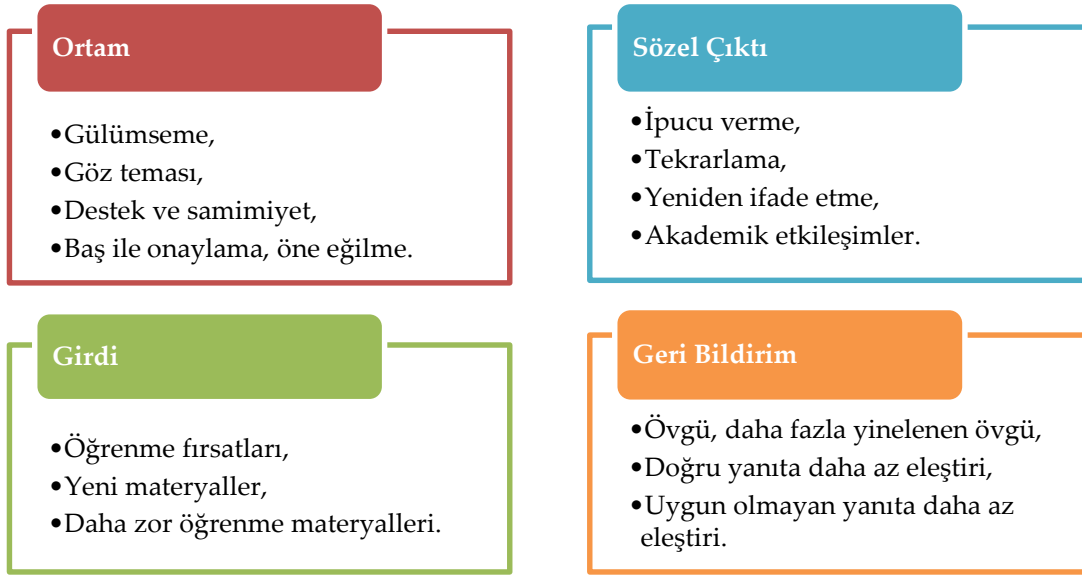
Beklentileri Sürdürme Etkisi:

İkinci tür beklenti etkisi olan beklentileri sürdürme etkisi, öğretmenler, öğrencilerin performanslarını önceki seviyelerde sürdürdüğünü düşündüklerinde görülmektedir. Öğretmenler, önceden geliştirdikleri davranış kalıplarına göre öğrencilerin davranmasını bekleyebilir. Öyle ki öğretmenler bu davranış kalıplarını yeterli kabul edebilir. Sürdürme beklentisinde, öğrencilerin önceki durumlarına göre ilerleme ya da gerileme gösterdiğine dair çelişkili kanıtlar görülse de öğretmenler sonradan gelişen bu değişiklikleri göremez veya bunlardan yararlanamaz (Wang vd., 2018). Ulaşılan yeni bilgi gelmeden önce var olan beklenti eğilimi sürdürülmeye devam eder (Ferguson, 2003). Kendini gerçekleştiren kehanetten önce yanlış öğretmen beklentisi görülürken beklentileri sürdürme etkisi öğretmenlerin sadece başlangıçta doğru yetenek tahmininde bulunduğu öğrenciler için geçerlidir. Öğretmen, bir öğrencinin performansını gösteren gelişmiş ölçütlere dayanmak yerine öğrencinin nasıl davranmasını beklediğine dayalı olarak öğrenciye yanıt verirse öğrenci performansının iyileştirilmesi yönünde bir fırsat kaçırılmış ve sürdürme beklenti etkisi görülmüş olacaktır (Cooper ve Tom, 1984). Dolayısıyla kendini gerçekleştiren kehanetler öğrenci performansında değişiklik oluştururken sürdürme beklentisi, herhangi bir değişim potansiyelini engellemektedir (Rubie-Davies vd., 2006).

Öğretmenlerin Beklentileri ve Sınıf Davranışları

Öğretmenler aynı sınıfta, aynı koşullar altında, farklı öğrencilere karşı, farklı tepkiler verebilmektedir (İnan-Kaya ve Rubie-Davies, 2021). Araştırmalar, yüksek ve düşük beklentili öğretmenlerin öğrencileriyle farklı şekillerde etkileşime girdiğini ve öğretim uygulamalarında büyük ölçüde farklı sınıf davranışları sergilediğini doğrulamaktadır (Chen vd., 2011; Rubie-Davies vd., 2012). Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik farklı davranışları beklentilerine bağlı olabilir ancak beklentiler öğretmenlerin farklı inanç ve özelliklerine göre de değişebilir (Wang vd., 2018). Rosenthal (1974), beklenti etkilerine göre öğretmenlerin sınıf davranışlarını ortam, girdi, çıktı, geri bildirim şeklinde

dört genel faktörde betimleyen bir model geliştirmiştir. Rosenthal (1991), daha sonra geri bildirim faktörünü modelinden çıkartarak dört faktör teorisini iki faktörlü bir teori hâline getirmiştir. İki faktörlü yapıda, sınıfın sosyo-duygusal ortamı farklı öğretmen davranışlarının önemli bir bileşeni olduğu için ortam kategorisi duygulanım olarak yeniden adlandırılmış, girdi ve çıktı faktörleri çaba adı verilen tek bir kategoride birleştirilmiştir (aktaran Rubie, 2004). Cooper ve Tom (1984) yüksek beklentili öğrencilere yönelik sık tekrarlanan öğretmen davranışlarını Rosenthal'ın (1974) geliştirdiği dört faktör teorisi ile ilişkilendirmiştir. Belirtilen ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yüksek Beklentili Öğrencilere Karşı Öğretmen Davranışları.

Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77-89. doi: 10.1086/461393

Yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, Şekil 1'de sunulan öğretmen davranışlarını düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla almaktadır (Cooper ve Tom, 1984). Bu farklı davranışların bazıları, öğrenme üzerinde doğrudan etkilere sahiptir ve sonuç olarak düşük ve yüksek başarılı öğrenciler arasındaki başarı boşluğunu nispeten genişletmektedir (Bouderbane, 2020).

Cooper ve Tom (1984) öğretmen beklentisinin doğru ve etkili bir şekilde öğrencilere iletilebilmesi için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler şunlardır:

Beklentilerin Periyodik Olarak Yeniden Değerlendirilmesi:

Öğretmenler, sınıfa girene kadar öğrenciler hakkında beklenti oluşturmaktan kaçınmalı ve sonraki beklentilerinin esnek olmasına izin vermelidir.

Düşük Beklentili Öğrencilerin Çabalarının ve Değişimi Başlatmalarının Ödüllendirilmesi:

Öğretmenler mümkün olduğu kadar övgü ve eleştiri ölçütü olarak öğrenci çabasını kullanmalıdır. Özellikle alt kademelerdeki sınıflarda daha yavaş öğrenen öğrencilerin çabaları

övlümelidir. Eğer çaba güçlüyse öğrenciye bu açıkça söylenmeli ve öğrencinin onayı alınmalıdır (Cooper ve Tom, 1984).

Öğretmen Beklentisi ve Doğruluk

Öğretmen beklentisi araştırmalarının çoğunda doğruluk, öğretmen beklentisi ile öğrencilerin önceki performansı arasındaki uyuma göre belirlenmektedir (De Boer, Bosker ve Van der Werf, 2010; Hinnant, O'Brien ve Ghazarian, 2009). Öğretmen beklentisi ile öğrencilerin gerçek başarı, genel bilişsel yeteneği ve başarı motivasyonu örtüştüğünde doğru, öğrenci özelliklerinin dışında var olan sapmalar ise öğretmen beklenti yanlışlığı olarak kabul edilmektedir (Gentrup vd., 2020). Çoğu öğretmenin öğrencilerinden oldukça doğru beklentisinin olduğu konusunda eğitim psikologları arasında genel bir fikir birliği belirtilse de (Jussim ve Harber, 2005) öğretmen beklentisinde doğruluk, öğretmenin öğrencilerini tanıma gücüne bağlı olarak değişebilmektedir (Südkamp, Kaiser ve Möller, 2012). Öğrencilerin okul kayıtlarındaki bilgilerin çoğu doğrudur. Bu bilgilerin de etkisiyle öğretmenlerin doğru beklenti geliştirme olasılığı yüksektir. Bu durum, kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin özellikle yanlış ya da gerekçesiz beklentilere dayanan etkilerin ortaya çıkma olasılığını sınırlasa da beklenti etkilerinin sürdürülmesine izin verir (Good, 1987). Çünkü öğretmen beklentileri bir kez netleştikten sonra kolay kolay değişmemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin, öğrenci yeterliklerine ilişkin ilk izlenimlerinin dahi doğru olması ve öğrencilerin gerçek başarı sıralamalarının ilerleyen yıllarda çok fazla değişmemesi olabilir (Ferguson, 2003).

Öğretmen beklentisinde iki tür doğruluk bulunmaktadır. Bunlardan ilki izlenim doğruluğu diğeri ise tahmin doğruluğudur. İzlenim doğruluğu, öğretmen beklentisi oluşturulurken güvenilir bilgilerin ne ölçüde kullanıldığını ifade eder. Bu tür bilgiler standartlaştırılmış test sonuçlarını, sınıf içi davranışları, önceki bir öğretmenden gelen yorumları ve öğrencilerin bireysel çalışma portföyünü içerebilir. Tahmine dayalı doğruluk ise standart bir ölçüte ya da gerçek bir nedene dayanmayan öğretmen beklentisinin öğrenci performansını öngörme derecesini ifade eder (Jussim vd.'den aktaran Rubie, 2004). Öğretmen beklentisiyle ilgili ilk gözlemsel çalışmalarda araştırmacılar, öğretmen beklentisinin öğrenci başarıyla yüksek oranda ilişkili olduğunu zaten belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen beklentisinde doğruluğun kritik önemde bir konu olmadığı açıkça ortaya konulmaktadır. Çünkü beklentileri doğru olsa bile bazı öğretmenler, yüksek ve düşük başarılı olduğuna inandıkları öğrencilere farklı şekilde davranabilmektedir (Brophy ve Good, 1974; Chen vd., 2011; Cooper ve Tom, 1984; Wang vd., 2018). Bu mantığa ve bilgiye rağmen yıllar sonra öğretmen beklentisinin doğruluğu bu alanda oldukça tartışmalı bir konu hâline gelmiştir. Bu konuda yapılan tartışmalarda özellikle öğretmen beklentisinin yalnızca doğru olduğu için başarıyı öngördüğü iddia edilmektedir. Oysa öğretmen beklentisinde asıl mesele öğretmen beklentisinin doğruluğu değil,

öğretmenlerin beklentilerine göre öğrencileriyle farklı etkileşimlere girip girmediği ve eylemleriyle beklentilerini öğrencilerine aktarıp aktarmadığıdır (Good vd., 2018).

Öğretmen Beklenti Yanlılığı ve Ön Yargılar

Öğretmen beklenti yanlılığı ve ön yargılar, öğrencilerin gerçek başarı durumu ile tahmin edilen öğretmen beklentisi arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (De Boer vd., 2010; Papageorge, Gershenson ve Kang, 2019). Öğretmenlerin algıları, öğrenci özelliklerine dayalı nesnel değerlendirmelerden sistematik olarak farklılık gösterdiği ölçüde hem yanlı hem de ön yargılıdır. Sistematik olmayan ve rastgele bir şekilde farklılık gösterdiği ölçüde ise öğretmen algıları yanlış ancak tarafsız olma eğilimindedir (Ready ve Wright, 2011). Öğretmen beklentisi araştırmaları, ön yargılardaki farklılığı oluşturan yanlılığın rastgele ortaya çıkmadığını, farklı öğrenci grupları için ön yargıların sistematik olabileceğini göstermiştir (Gentrup vd., 2020). Beklentilerin etnik azınlık öğrencileri gibi belirli gruplar için rastgele olmayan ve ön yargılı karakteri nedeniyle öğretmen beklentisi, öğrencilerin gerçek potansiyelini öngörmeyebilir (McKown ve Weinstein, 2008). Öğretmenler tek bir özelliği nedeniyle öğrencilere gereğinden fazla değer verdiklerinde veya onları küçümsediklerinde, beklentiler ancak o zaman yanlı veya ön yargılı olarak değerlendirilebilir (Ferguson, 2003). Ön yargılı tutumlar, bazen olumlu olsa da genellikle bireylerin belirli bir gruba karşı olumsuz duygu ve düşünceye sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Peterson vd., 2016). Bu ön yargıların çoğu, sosyal açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin (De Boer vd., 2010; Timmermans vd., 2016) etnik kökeni, sosyoekonomik durumu ve cinsiyetiyle ilişkili kalıp yargılara dayanan olumsuz ön yargılardır (Ready ve Wright, 2011). Böyle durumlarda bazı özelliklere sahip öğrenci gruplarına yanlı davranılırken diğerleri dezavantajlı bir konuma gelebilir (Rubie-Davies ve Peterson, 2016).

Öğretmenlerin beklentileri iki şekilde ön yargılı olabilir. Bunlardan birincisi genel ve özel ön yargıdır. Genel ön yargı, sınıftaki çoğu öğrenci için öğretmen beklentisi sistematik olarak çok yüksek veya çok düşükse görülür. Özel ön yargı ise öğretmenler, genelden ziyade belirli bir öğrenci grubuna sistematik olarak çok yüksek veya çok düşük beklenti geliştirdiğinde ortaya çıkar. İkinci durum ise ön yargılı olarak bazen görülen farklı öğretmen beklentileri olarak adlandırılır (Van den Bergh vd., 2010). Öğretmenler, sevdikleri ve sınıfta yönetmeyi kolay buldukları öğrencilerin akademik yeterliklerini abartma eğiliminde olabilir (Hinnant vd., 2009). Ön yargılı öğretmen beklentileri, yalnızca öğretmen beklentisi ile öğrencilerin önceki başarısı arasındaki sistematik farklılıkları içermektedir. Bu nedenle ön yargılı öğretmen beklentisi yanlıdır ancak yanlış öğretmen beklentisi mutlaka ön yargılıdır denilemez (Ready ve Wright, 2011).

Tüm öğretmenler, ön yargılı bilgilerden potansiyel olarak aynı derecede etkilenmediği için yüksek ve düşük beklentili öğrencilere farklı şekillerde davranmamaktadır (Wang vd., 2018). Babad

(2009), öğretmenlerin, öğrenciler hakkındaki ön yargılı bilgilere farklı düzeyde duyarlılık gösterdiğini belirlediği çalışmalarına dayanarak iki tür öğretmen tipolojisinden bahsetmektedir. Birinci tipolojideki öğretmen grubu, yüksek ön yargılı öğretmenler diğeri ise ön yargısız başka bir deyişle tarafsız öğretmenlerdir. Yüksek ön yargılı öğretmenler, öğrencilerle ilgili ön yargılı bilgilere yüksek duyarlılık gösteren ve düşük beklentili öğrencilere olumsuz tepki veren öğretmenlerdir. Ön yargılı olmayan tarafsız öğretmenler ise ön yargılı bilgilere duyarlı olmayan ve tüm öğrencilere eşit davranmaya çalışan öğretmenlerdir (aktaran Wang vd., 2018). Bu tipolojilerdeki öğretmenlerden, ön yargılı bilgilere duyarlı olmayan öğretmenlerin, etkili öğretmen özellikleri göstereceği ve öğrencileri hakkında daha olumlu beklentilere sahip olacağı söylenebilir.

Öğretmen Beklentisi ve Akademik Başarı

Öğrencilerin gerçek başarı performansı ile öğretmenlerin öğrencilerine yönelik akademik beklentisi arasında yakın bir ilişki vardır (Ready ve Wright, 2011). Bir dizi korelasyonel çalışma doğal olarak ortaya çıkan öğretmen beklentisinin öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Darley ve Fazio, 1980). Akademik başarı temelde öğretmenlerin sağladığı öğrenme fırsatlarına dayanmaktadır (Zhu, Urhahne ve Rubie-Davies, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin beklentisi, öğrencilerin akademik inançlarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkileyerek öğrencilerin öğrenme çıktılarını şekillendirebilir (Gershenson vd., 2016; Wang vd., 2018). Öğretmen beklentisi, öğrencilerin akademik algılarını da şekillendirebilir. Öğrenciler, düşük başarılı öğrencilere daha fazla öğrenme desteği ve daha az baskı uygulandığını, yüksek başarı gösterenlere ise daha fazla sıcaklık ve duygusal destek verildiğini düşünmektedir (Babad, 1990). Bir başka açıdan yapılan öğretmen beklentisi araştırmaları, öğretmenlerin bazı öğrencilerden düşük beklentisi olduğunda bu öğrencilerin daha az akademik ilerleme gösterdiğini de doğrulamaktadır (Hinnant vd., 2009; Jussim ve Harber, 2005). Çünkü bu öğrenciler, daha sık eleştirilmekte, öğretmen geri bildirimlerinin yönü ise akademik başarıdan ziyade akademik olmayan davranışsal konularla ilgili olmaktadır (Rubie, 2004).

Öğretmen beklentisinin etkileri üzerine yapılmakta olan araştırma geleneği, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentilerinin öğrencilerin gerçek akademik performans düzeyini önemli ölçüde etkileyerek değiştirebileceği (Rosenthal ve Jacobson, 1968) fikrinden yola çıkmıştır. Öğrencilerin gerçek akademik başarı düzeyi, öğretmen beklentisinin yaklaşık %80'ini açıklamaktadır (Timmermans vd., 2015). Bununla birlikte öğrencilerin önceki başarısı, sonraki başarısının en önemli yordayıcılarından biridir (Archambault, Janosz ve Chouinard, 2012). Bu nedenle öğrencilerin önceki başarısı dikkate alınmadan belirli bir grup için sahip olunan düşük öğretmen beklentisinin, öğretmenlerin ön yargılı beklentilerinden mi yoksa öğrenci başarısına dayalı gerçek bir yansımının tezahürü mü olduğunu belirlemek zordur (Wang, Meissel ve Rubie-Davies, 2021). Öğretmen beklentisini etkileyen potansiyel faktörler hakkında kesin sonuçlara varmak için öğretmen

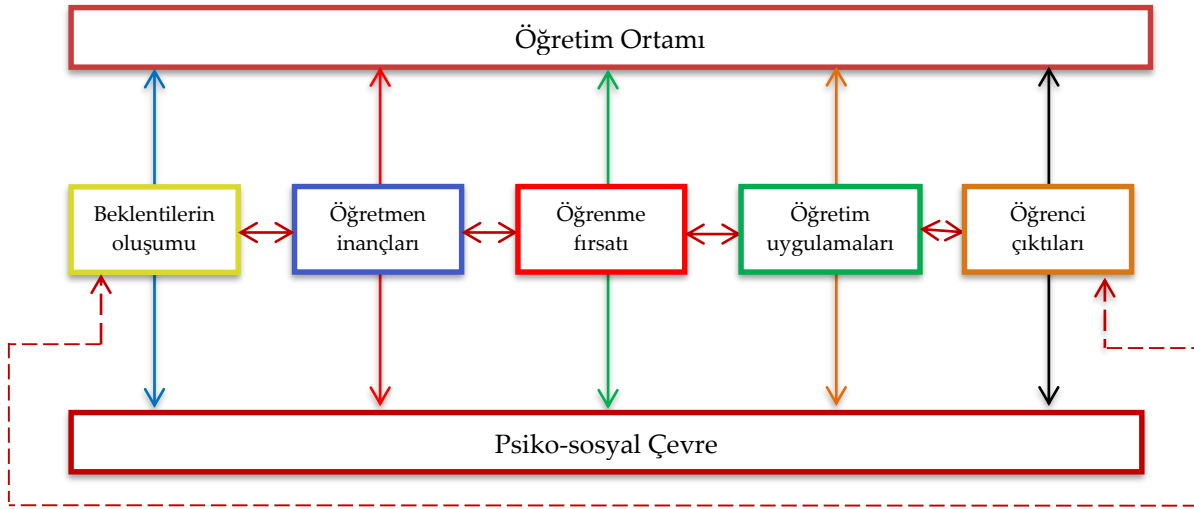
beklentisiyle ilgili yapılan araştırmalarda çok büyük etki boyutları beklenmemeli ve öğrencilerin mevcut akademik performansı mutlaka dikkate alınarak kontrol edilmelidir (Agirdag vd., 2013).

Öğretmen Beklentisinin Kuramsal Yeni Bir Modeli

Araştırmacılar, öğretmen beklentisinde kendini gerçekleştiren kehanet etkisini sürdüren mekanizmaları anlamak ve beklenti etkilerinin olası aracılık süreçlerini tasvir etmek için çeşitli teorik modeller geliştirmiştir. Bu modeller; Brophy ve Good (1970) Modeli, Rosenthal'ın (1974) Dört Faktör Teorisi, Cooper'ın (1979) Beklenti-İletişim Modeli, Darley ve Fazio (1980) Modeli olarak ulusal ve uluslararası literatürde tanıtılmaktadır. Fakat bu modellerin artık kırk yaşın üzerinde olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen beklentisi fenomeninde son dönemlerde ortaya çıkan yeni araştırma sonuçları doğrultusunda Rubie-Davies (2015) tarafından yeni bir öğretmen beklentisi modeli geliştirilmiştir.

Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli:

Rubie-Davies (2015), öğretmen beklentisi üzerine yaptığı araştırmalara dayanarak öğretmen beklentisinin bağlamsal bir modelini geliştirmiştir. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli, Şekil 2'de gösterilen bir dizi adımla tasvir edilmektedir.



Şekil 2. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli

Bu modelde bireysel öğretmen beklentisine odaklanan önceki modellerden farklı olarak sınıf düzeyi öğretmen beklentisine odaklanılmaktadır. Psiko-sosyal çevre ve öğretim ortamları, sınıf düzeyi öğretmen beklentisinin iki temel aracı unsurudur. Bu aracı unsurlar, öğrencilerin sosyal ve akademik çıktılarını etkilemektedir. Bu model, öğretmen inançlarının öğretmen beklentilerini, öğretmen tarafından benimsenen öğretim uygulamalarını ve nihayetinde öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemede oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Şekil 2'de öğrenci çıktılarından beklentilerin oluşumuna doğru noktalı bir çizgi görölmektedir. Rubie-Davies'e (2015) göre bunun nedeni, öğretmen beklentisinin öğrenci performansını etkileyebildiği gibi öğrenci davranışlarının da

öğretmen beklentisini etkilediğinin düşünülmesidir. Öğrencilerin önceki başarısı hakkında mevcut bilgilerin, öğretmen beklentisi üzerinde diğer faktörlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin öğretmen üzerindeki etkisinden muhtemelen daha güçlü olmaktadır.

Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli'nde öğretmenler, öğrencileri hakkında inançlarına bağlı olarak beklentiler oluşturmakta ve bu doğrultuda uygun pedagojik yaklaşımın ne olduğuna dair kendi inançlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin bazı öğrenciler hakkında belirli inançları olabilir. Öğretmen beklentisinin inançlar üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu ve inançların öğretim uygulamalarına yansıdığı öne sürülmektedir. Öğretmenler, oluşturdukları beklentilere göre öğrenme fırsatları sunacak ve öğretim uygulamalarını planlayacaktır. Bu yaklaşımlar, yüksek başarılı öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarına göre daha düşük seviyelerde başarması beklenen öğrenciler için planlanan öğrenme etkinliklerinden oldukça farklılık gösterebilecektir. Bu öğrenme yaşantılarında, öğretmen ile öğrenciler arasında sözlü ve sözsüz etkileşimler görülmektedir. Böylece öğrenciler, öğretmenleri tarafından sunulan öğrenme yaşantılarına katılmakta ve kendilerine sunulan yaşantıların bir sonucu olarak öğrenme düzeyleri değişebilmektedir. Buradaki önemli nokta, öğrencilerin sadece kendilerine öğrenme fırsatı olarak sunulmuş olanları öğrenmesidir. Dikkate alınması gereken bir başka husus da bir sınıfta öğrenmenin sadece öğretim ortamında değil aynı zamanda psiko-sosyal bir ortamda gerçekleşmesidir. Öğrencilerin, öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkında kişisel inanç oluşturmalarında oldukça etkilidir. Bu nedenle öğrenci çıktılarında, akademik sonuçlar olduğu kadar psiko-sosyal sonuçlar da görülmektedir. Elbette öğrencilerin öğretmen beklentisine aynen katılması gerekmemektedir. Ancak bu yapıldığında kendini gerçekleştiren bir kehanet etkisi meydana gelmektedir (Rubie-Davies, 2015).

Öğretmen Beklentisi Araştırmaları

Öğretmen beklentisi araştırmaları, kendini gerçekleştiren kehanet kavramına (Merton, 1948) kök salmış olan Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion adlı ufuk açıcı araştırması ile başlamıştır. Rosenthal ve Jacobson'un (1968) araştırması, entelektüel gelişim konusunda öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olduğu öğrencilerin, düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla ilerleme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Chen vd., 2011). Sınıfta Pygmalion çalışması, öğretmen beklentisinin etkisine dair onlarca yıldır yapılan araştırmalara zemin hazırlamıştır (Gregory ve Huang, 2013). Böylece öğretmen beklentisinin, kendini gerçekleştiren kehanetler şeklinde öğrenciler üzerinde ne ölçüde işlev gördüğünü inceleyen geniş bir araştırma literatürü ortaya çıkmıştır (De Boer vd., 2010). O günden bu yana eğitim bilimciler ve sosyal psikologlar, kişiler arası beklentiler ve beklenti etkilerinin sosyal eşitsizlikler üzerindeki etkilerini araştırmaktadır (Van den Bergh vd., 2010).

Öğretmen beklentisi, genellikle öğretmenlerin her bir öğrenci için farklı beklentilere sahip olduğu ikili bir ilişki olarak görülebilir (Rubie-Davies vd., 2012). Yakın tarihlere kadar yapılan öğretmen beklentisi araştırmalarında genellikle bireysel öğretmen beklentisine ilişkin algılar ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bireysel etkileşimlerin incelendiği görülmektedir (De Boer vd., 2010; Diamond, Randolph ve Spillane, 2004; Friedrich vd., 2015; Hinnant vd., 2009). Önceki araştırmalardan (Babad, Inbar ve Rosenthal, 1982; Rosenthal ve Jacobson, 1968) bu yana yapılan araştırmalar (De Boer vd., 2010; Gentrup vd., 2020; Papageorge vd., 2019; Szumski ve Karwowski, 2019; Zhu vd., 2018) çoğunlukla bireysel öğrenciler için öğretmen beklenti etkilerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sadece bireysel öğrenciler için beklentilerinin olmadığı aynı zamanda sınıf/gruplar için bir bütün olarak genelleştirilmiş öğretmen beklentisinin oluşabileceği ileri sürülmektedir (Rubie-Davies, 2006). Sınıf/grup düzeyinde öğretmen beklentisi, sadece birkaç öğrenci için değil tüm öğrenciler için öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olabilir (Park ve Byun, 2020). Bu doğrultuda gelişen yeni bir araştırma odağı, öğretmen beklentisinin sınıf/grup düzeyinde incelenmesidir (Archambault vd., 2012; Rubie-Davies, 2015). Yeterince araştırılmamış bir bağlam olarak öğretmen beklentisini sınıf/grup düzeyinde inceleyen araştırmaların (De Jong, Van Tartwijk, Verloop, Veldman ve Wubbels, 2012; Demanet ve Van Houtte, 2012; Friedrich vd., 2015; Li ve Rubie-Davies, 2017; Park ve Byun, 2020; Rubie-Davies, 2006; Rubie-Davies vd., 2020; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) son yıllarda yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Wang vd. (2021) hem bireysel hem de sınıf düzeyi öğretmen beklentisini birlikte incelemiştir. Araştırmaları sonucunda öğretmen beklentisinin her iki düzeyde de öğrenci başarısını olumlu yönde yordadığı, bireysel düzeydeki öğretmen beklentisinin ise öğrenci sonuçları üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uluslararası literatürde öğretmen beklentisi fenomeni ile ilgili anaokulu (Ready ve Chu, 2015), ilkokul (Chen vd., 2011; Denessen, Keller, Van den Bergh ve Van den Broek, 2020; Rubie-Davies vd., 2020; Timmermans vd., 2015), ortaokul (De Jong vd., 2012; Demanet ve Van Houtte, 2012; Friedrich vd., 2015; Szumski ve Karwowski, 2019; Timmermans vd., 2016), lise (Archambault vd., 2012; Gershenson vd., 2016), yükseköğretim (Li ve Rubie-Davies, 2017) gibi farklı okul kademelerinde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen beklentisi konusunda yapılan bu çalışmaların daha çok ilkokul veya ortaokullara odaklandığı söylenebilir. Farklı okul kademelerinde incelenen öğretmen beklentisi; okuma (Gentrup vd., 2020; Ready ve Wright, 2011; Rubie-Davies vd., 2020; Watson vd., 2017; Zhu vd., 2018), matematik (Agirdag vd., 2013; Archambault vd., 2012; Friedrich vd., 2015; Szumski ve Karwowski, 2019; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018), fen (Thomas ve Strunk, 2017), beden eğitimi (Babad vd., 1982; Trouilloud, Sarrazin, Martinek ve Guillet, 2002), yabancı dil (Urhahne, 2015) konu alanlarında ayrıca üniversiteye gitme (Gregory ve Huang, 2013), zeka (Alvidrez ve

Weinstein, 1999), sınıf davranışı (Lane, Pierson, Stang ve Carter, 2010), çevrim içi öğretim (Van der Spoel, Noroozi, Schuurink ve Van Ginkel, 2020) gibi oldukça farklı bağlamlarda bir değişken olarak ele alınmaktadır (Wang vd., 2018). Literatürde görüldüğü üzere bu değişkenlere ilişkin farklı bağlamlarda yapılan araştırmaların çoğunda öğretmen ve öğrenciler araştırma örneklemelerinde bulunmaktadır. Yakın tarihli diğer bazı araştırmalarda ise veliler (Gregory ve Huang, 2013), müdürler (Park ve Byun, 2020), Covid-19 pandemisi sürecinde çevrim içi eğitime ilişkin profesörler (Lobos-Peña vd., 2021) üzerinden de öğretmen beklentisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen beklenti etkileri keşfedilirken en yaygın şekilde incelenen konu alanlarının okuryazarlık ve matematik olduğu, araştırma örneklemelerini ise öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir. Türkçe literatür incelendiğinde, öğretmen beklentisi bağlamının, uluslararası alanyazına nispeten geç çalışılmaya başlandığı ve bu alanda oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazında ulaşılan az sayıdaki araştırmada (Eryılmaz, 2013; Gökdere, 2013; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Öztürk, Tezel-Şahin ve Koç, 2002; Yüksel, 2017) daha çok öğretmen beklentisini etkileyen öğrenci özelliklerine odaklanılmaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde hâlen eksik bırakılan konu ise yüksek beklentili inançların eğitim ortamlarında nasıl uygulanacağı veya bir eğitimci açısından sınıftaki günlük etkileşimlerde yüksek beklentilerin ne anlama geleceğinin tartışılmasıdır. Bununla birlikte literatürde kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkisine duyulan ihtiyaç vurgulanırken bu ilişkilerin neye benzediği, nasıl oluşturulacağı ve bu tür ilişkilerin yüksek beklentili performansları nasıl desteklediği konusunda sınırlı tartışmaların olmasıdır (Sarra vd., 2018). Ayrıca öğretmen beklentisini etkileyen öğretmen algı, tutum ve davranışlarından kaynaklı faktör alanları (Brandmiller vd., 2020; Demanet ve Van Houtte, 2012; Timmermans vd., 2016), potansiyel beklenti kaynakları olarak incelenen öğrenci faktörlerine kıyasla çok daha az araştırılmıştır (Wang vd., 2018). Öğretmen faktörünü öne çıkaran öğretmen beklentisi araştırmaları (Park ve Byun, 2020; Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2012; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018; Watson vd., 2017) nispeten azdır ve alanyazında en son odak noktası hâline gelmiştir (Li, 2016). Öğretmen beklentisi konusunda artık zengin bir tarih olmasına rağmen yine de bilinmeyen çok şey bulunmaktadır (Rubie-Davies vd., 2020).

Öğretmen Beklentisinin Ölçülmesi

Öğretmen beklentisindeki ince ipuçları, küçük yaşlardaki çocuklardan (Ready ve Chu, 2015) yükseköğretimde bulunan öğrencilere (Li ve Rubie-Davies, 2017) kadar rahatlıkla fark edilebilir (Babad vd., 1982). Ancak öğretmen ve öğrenciler, öğretmen davranışlarını tanımlarken farklı bilişsel şemalar kullanabilir. Öğretmen davranışları, öğretmenlerin amaçladığından farklı bir şekilde öğrenciler tarafından yorumlanabilir. Özellikle küçük yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilen bazı ölçme araçları anlamlı bir varyasyon üretmeksizin düz sonuçlar üretebilir. Bunun nedeni, ölçülmek istenen yarguların çocukların bilişsel süreçlerine yabancı olması veya özellikle küçük yaşlardaki

çocukların öğretmenlerini savunmak veya korumak istemesi olabilir (Babad, 1990). Bu nedenle öğretmen beklentisini ölçme yöntemlerine özel olarak dikkat edilmesi gerekmektedir.

Literatürde öğretmenlerin farklı davranışlarına ilişkin öğrenci algıları ölçülürken çeşitli ölçme yöntemleri kullanılmaktadır. Babad'a (1990) göre bu yöntemlerden birincisi, öğrencilerin, öğretmenlerinden kişisel olarak aldıkları her bir davranışın derecesini belirledikleri karşılaştırmalı öz değerlendirmelerdir. İkincisi, öğretmen davranışlarındaki farklılığın doğrudan bir değerlendirmesidir. Yani belirli bir öğretmen davranışının ne ölçüde eşit veya farklı şekilde dağıtıldığı ölçülmesidir. Üçüncüsü, varsayımsal olarak, başarısı yüksek ve düşük olan bir öğrenciye, öğretmenin nasıl davranacağına dereceli olarak ölçülmesidir.

Literatürde, öğretmen beklentisinin, öğretmen algısına göre üç ana yöntemle işlendiği de görülmektedir. Cooper ve Tom'a (1984) göre bu yöntemlerden birincisi, her öğrencinin mevcut akademik başarısının tahmin edilmesidir. İkincisi, belirli bir süre boyunca öğrencilerin ne kadar akademik ilerleme göstereceğinin tahmin edilmesini içerir. Üçüncüsü, öğretmenlerin, öğrenci yeteneği hakkındaki tahminlerinin standartlaştırılmış test puanları veya başka bir nesnel performans ölçütüyle karşılaştırılarak, öğrencilerin ne kadar abartıldığı veya ne kadar küçümsendiği ile ilgilidir.

Öğretmen beklentisi alanında yapılan nitel araştırmalar (Diamond vd., 2004; İnan-Kaya ve Rubie-Davies, 2021; Riley ve Ungerleider, 2012) bulunsa da çoğu çalışma nicel araştırmaları içermektedir. Bu alandaki önemli gelişmeler nitel araştırmalardan ziyade nicel araştırmalardan kaynaklanmıştır (Wang vd., 2018). Öğretmen beklentisi ve öğretmen yargısı üzerine yapılan nicel araştırmalarda ise tek maddelik ölçümlerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Friedrich vd., 2015). İncelenen çalışmalarda öğretmen beklentisinin genellikle öğretmen algısına göre her öğrenci için Likert tipi tek bir maddeyle (Gregory ve Huang, 2013; Papageorge vd., 2019; Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2020; Watson vd., 2017; Zhu vd., 2018) veya Likert tipi birkaç maddeyle (Archambault vd., 2012; Denessen vd., 2020; Friedrich vd., 2015; Gentrup vd., 2020; Rubie-Davies ve Peterson, 2016; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) ölçüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen beklentisini, öğrenci algısına göre de (Chen vd., 2011; Rubie-Davies, 2006; Urhahne, 2015) ölçek araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen beklentisinin ölçülme şekli çalışmalar arasında farklılık göstermektedir. Ancak genel olarak söylenecek olduğunda bireysel öğretmen beklentisi, bir öğretmenin kendi öğrencisinin akademik becerisine ilişkin bireysel algısı ile ölçülürken grup düzeyinde öğretmen beklentisi, öğretmenlerin bir grup olarak öğrencilerinin akademik yeteneklerine ilişkin genel algısı ile ölçülür (Park ve Byun, 2020). Ayrıca bir grup içerisinde bulunan her bir öğrenci için ayrı ayrı elde edilen ölçümlerin grup ortalaması alınarak grup düzeyi öğretmen beklentisini inceleyen araştırmalar da (Friedrich vd., 2015; Wang vd., 2020) bulunmaktadır.

Uluslararası alanyazında öğretmen beklentisi konusunda ulaşılan az sayıdaki ölçek incelendiğinde ise bu ölçeklerin bireysel öğretmen beklentisine odaklandığı (Szumski ve Karwowski, 2019; Van den Bergh vd., 2010), madde sayısının oldukça yetersiz olduğu (Auwarter ve Aruguete, 2008; Regalla, 2013), sadece akademik beklentiye odaklandığı (Barriga, Rodríguez ve Ferreira, 2019; Sweatt, 2000) ya da akademik başarı içerisinde matematik başarı beklentisi gibi çok daha spesifik bir alana odaklandığı (Tiedemann, 2000) görülmektedir. Türkçe alanyazın incelendiğinde, öğretmen beklentisini öğrenci algısına (Yüksel, 2017) ve öğretmen algısına (İğde, 2021) göre ölçen birer ölçeğe rastlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe alanyazında öğretmen beklentisini farklı bağlamlarda ölçebilecek çeşitli ölçeklere de ihtiyaç duyulacağı söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen beklentisi literatüründe ortaya çıkan yeni gelişmeler doğrultusunda bir derleme çalışması yapılmıştır. Özellikle uluslararası literatür taranarak bu alanda öne çıkan gelişmeler derlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarı düzeyleri ve davranışları hakkında öğretmenlerin çıkarımlarda bulunmasıdır. Literatürde verilen öğretmen beklentisi tanımlarında genel olarak öğrencilerin okullarda akademik ve akademik olmayan yaşantılarını gözlemleyen öğretmenlerin izlenimleri, öğretmenlerin izlenimlerine dayalı olarak yaptıkları çıkarımlar, çıkarımları doğrultusunda öğrencilerin belirli bir zaman sonunda hangi başarı düzeyinde bulunacaklarına ve nasıl davranacaklarına ilişkin geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaları şeklinde bir sıralamanın yapıldığı söylenebilir.

Öğretmenler bireysel ya da bir bütün olarak sınıf düzeyi öğretmen beklentisine sahip olabilir. Eğitimcilerin tüm öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olmasının gerekli olduğu konusunda araştırmacılar tarafından fikir birliği vardır. Durum böyle olsa da tüm öğretmenler, beklenti etkilerine aynı derecede duyarlılık göstermemektedir. Bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal davranışları üzerinde daha olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde daha etkili olmasının bir nedeni, görece daha yüksek beklentilere sahip olmasıdır. Yüksek beklentili öğretmenlere sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde bir artışın, sosyal/normatif davranışlarında ise bir iyileşmenin görülmesi daha yüksek bir olasılıktır. Öğretmen beklentisinin öğrenci sonuçları üzerinde olumlu veya olumsuz nispeten birikimli/kalıcı etkileri de görülebilir. Bu nedenle öğretmenlerin tüm öğrencileri için olumlu inançlara sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler, ön yargı ve basmakalıp düşünceler gibi her türlü olumsuz inançlara karşı mücadele etmelidir. Bu türden çeşitli olumsuz inançlar varsa öğrencilere aktarılmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarını planlarken uygun ve yüksek

beklentileri dikkate almalıdır. Öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapabilmesi için öğretmenlerin her öğrenciyi desteklemesi önemli olacaktır.

Öğretmen beklentisi fenomeni eğitim araştırmalarında özellikle dikkat edilmesi gereken önemli bir olgudur. Önemi ve öğrenciler üzerindeki etkisi uluslararası alanyazında çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan öğretmen beklentisi fenomeninin uluslararası alanyazına nispeten ulusal alanyazında geç çalışılmaya başlandığı ve bu alanda oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmen beklentisi araştırmaları genellikle öğrenci faktörlerine odaklanarak öğrencilerin çeşitli sosyo-demografik özellikleri üzerinden tasarlanmaktadır. Öğretmen beklentisi konusunda öğretmen faktörüne odaklanan ve bireysel öğrenci beklentisinden ziyade sınıf düzeyi öğretmen beklentisini inceleyen araştırmaların yakın tarihlerde başladığı görülmektedir. Bu bağlamda Rubie-Davies (2015), bağlamsal öğretmen beklentisi modeli ile öğretmen faktörünü ve öğrencilerin sosyo-psikolojik özelliklerini dikkate alan sınıf düzeyi öğretmen beklentisini kuramlaştırmıştır. Bu kurama göre öğretmen beklentisi öğretmen inançlarından etkilenmektedir. Bu etkilenme ile öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları ve öğretim uygulamaları şekillenmektedir. Dolayısıyla bu durumda öğrenci sonuçları da etkilenmiş olmaktadır. Bu modele göre öğretmen beklentisi konusunda henüz araştırılmayan birçok örüntünün açığa çıkartılmayı beklediği söylenebilir. Alanyazında yanıt bekleyen örüntülere ilişkin öğretmen beklentisi ölçülürken yeni bir yaklaşım sergilenmesi adına öğretmenlerden doğrudan ölçüm yapacak sınıf düzeyi öğretmen beklentisi ölçeklerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). School segregation and maths achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16895> sayfasından erişilmiştir.
- Alvidrez, J. & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746. doi: [10.1037/0022-0663.91.4.731](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.731)
- Archambault, I., Janosz, M. & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319-328. doi: [10.1080/00220671.2011.629694](https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629694)
- Auwarter, A. E. & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246. doi: [10.3200/JOER.101.4.243-246](https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246)
- Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 683-690.

- Babad, E., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. doi: [10.1037/0022-0663.74.4.459](https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459)
- Balcı, O. (2018). Kendini gerçekleştiren kehanet kavramını anlamak. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(30), 500-510.
- Barriga, C. A., Rodríguez, C. & Ferreira, R. A. (2019). Factors that bias teacher expectations: Findings from Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 171-180. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1615> sayfasından erişilmiştir.
- Bouderbane, A. (2020). Student social background and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy. *Cross-Cultural Communication*, 16(1), 17-22. doi: [10.3968/11500](https://doi.org/10.3968/11500)
- Brandmiller, C., Dumont, H. & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63(101893), 1-44. doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101893](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893)
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374. doi: [10.1037/h0029908](https://doi.org/10.1037/h0029908)
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-Student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S., Kromrey, J. D. & Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *The Journal of Experimental Education*, 79, 452-477. doi: [10.1080/00220973.2010.547888](https://doi.org/10.1080/00220973.2010.547888)
- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410. doi: [10.3102/00346543049003389](https://doi.org/10.3102/00346543049003389)
- Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 77-89. doi: [10.1086/461393](https://doi.org/10.1086/461393)
- Darley, J. M. & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35(10), 867-881. doi: [10.1037/0003-066X.35.10.867](https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.10.867)
- De Boer, H., Bosker, R. J. & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. doi: [10.1037/a0017289.supp](https://doi.org/10.1037/a0017289.supp)

- De Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I. & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 948-956. doi: [10.1016/j.tate.2012.04.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.009)
- Demagnet, J. & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition school misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education*, 28, 860-869. doi: [10.1016/j.tate.2012.03.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008)
- Denessen, E., Keller, A., Van den Bergh, L. & Van den Broek, P. (2020). Do teachers treat their Students differently? An observational study on teacher-student interactions as a function of teacher expectations and student achievement. *Hindawi Education Research International*, 2020(2471956), 1-18. doi: [10.1155/2020/2471956](https://doi.org/10.1155/2020/2471956)
- Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98. doi: [10.1525/aeq.2004.35.1.75](https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75)
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenlerin Beklentileri Ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38, 460-507. doi: [10.1177/0042085903038004006](https://doi.org/10.1177/0042085903038004006)
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12. doi: [10.1016/j.cedpsych.2014.10.006](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006)
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 1-17. doi: [10.1016/j.learninstruc.2019.101296](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296)
- Gershenson, S., Holt, S. B. & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224. doi: [10.1016/j.econedurev.2016.03.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.03.002)
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47. doi: [10.1177/0022487187038004006](https://doi.org/10.1177/0022487187038004006)
- Good, T. L., Sterzinger, N. & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123. doi: [10.1080/13803611.2018.1548817](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548817)
- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(5), 179-183.

- Gregory, A. & Huang, F. (2013). It takes a village: The effects of 10th grade college-going expectations of students, parents, and teachers four years later. *American Journal of Communtiy Psychology*, 52, 41-55. doi: [10.1007/s10464-013-9575-5](https://doi.org/10.1007/s10464-013-9575-5)
- Hinnant, J. B., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662-670. doi: [10.1037/a0014306](https://doi.org/10.1037/a0014306)
- İgde, H. (2021). Öğretmen beklentisi ölçeği geliştirilmesi ve öğretmen beklentisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnan-Kaya, G. & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 73, 1-13. doi: [10.1016/j.learninstruc.2021.101516](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516)
- Jussim, L. (2017). Précis of social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy. *Behavioral and Brain Sciences*, 40, 1-65. doi: [10.1017/S0140525X1500062X](https://doi.org/10.1017/S0140525X1500062X)
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. doi: [10.1207/s15327957pspr0902_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Lane, K. L., Pierson M. R., Stang, K. K. & Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of students' classroom behavior: Do expectations vary as a function of school risk? *Remedial and Special Education*, 31(3), 163-174. doi: [10.1177/0741932508327464](https://doi.org/10.1177/0741932508327464)
- Lobos Peña, K., Bustos-Navarrete, C., Cobo-Rendón, R., Fernández Branada, C., Bruna Jofré C. & Maldonado Trapp, A. (2021). Professors' expectations about online education and its relationship with characteristics of university entrance and students' academic performance during COVID-19 pandemic. *Frontiers of Psychology*, 12, 1-10. doi: [10.3389/fpsyg.2021.642391](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642391)
- Li, Z. (2016). The magnitude of teacher expectation effects: differences in students, teachers and contexts. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 15(2), 76-93.
- Li, Z. & Rubie-Davies, C. M. (2017). Teachers matter: Expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms. *Studies in Higher Education*, 42, 2042-2060. doi: [10.1080/03075079.2015.1130692](https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692)
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210. doi: [10.2307/4609267](https://doi.org/10.2307/4609267)
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261. doi: [10.1016/j.jsp.2007.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001)

- Öztürk, B., Tezel-Şahin, F. & Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 390-413.
- Papageorge, N. W., Gershenson, S. & Kang, K. M. (2019). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234-251. doi: [10.1162/rest_a_00838](https://doi.org/10.1162/rest_a_00838)
- Park, J. H. & Byun, S. Y. (2020). Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-23. doi: [10.1080/09243453.2020.1764061](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061)
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140. doi: [10.1080/13803611.2018.1548798](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798)
- Rao, M. & Sharma, S. (2016). Pygmalion in management. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 2(1), 15-23. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/pages/IESMCRC-volume-2.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ready, D. D. & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education & Development*, 26(7), 970-987. doi: [10.1080/10409289.2015.1004516](https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1004516)
- Ready, D. D. & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers' perceptions of young children's cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. doi: [10.3102/0002831210374874](https://doi.org/10.3102/0002831210374874)
- Regalla, M. (2013). Teacher Expectations and Students from Low Socioeconomic Background: A Perspective from Costa Rica. (Araştırma Raporu No. ED540254), 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540254.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Reynolds, D. (2007). Restraining golem and harnessing pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning ve Education*, 6(4), 475-483. doi: [10.5465/amle.2007.27694947](https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947)
- Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303-333. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.303?seq=1> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie, C. M. (2004). *Expecting the best: Instructional practices, teacher beliefs and student outcomes*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/28/02whole.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. London: Routledge. doi: [10.4324/9781315761251](https://doi.org/10.4324/9781315761251)
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. doi: [10.1002/pits.20169](https://doi.org/10.1002/pits.20169)
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270-288. doi: [10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x)
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J. & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444. doi: [10.1348/000709905X53589](https://doi.org/10.1348/000709905X53589)
- Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A. & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173-1201. doi: [10.1007/s11218-020-09574-y](https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y)
- Rubie-Davies, C. M. & Peterson, E. R. (2016). Relations between teachers' achievement over and underestimation, and students' beliefs for Maori and Pakeha students. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83. doi: [10.1016/j.cedpsych.2016.01.001](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.001)
- Sarra, C., Spillman, D., Jackson, C., Davis, J. & Bray, J. (2018). High-Expectations relationships: A foundation for enacting high expectations in all Australian schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 49(1), 32-45. doi: [10.1017/jie.2018.10](https://doi.org/10.1017/jie.2018.10)
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762. doi: [10.1037/A0027627](https://doi.org/10.1037/A0027627)
- Sweatt, S. (2000). *The relationship among teacher expectations, teacher attitudes toward the taas, and student achievement*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2691/> sayfasından erişilmiştir.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2019). Exploring the pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-10. doi: [10.1016/j.cedpsych.2019.101787](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787)

- Thomas, J. A. & Strunk, K. K. (2017). Expectancy-value and children's science achievement: Parents matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 54, 693-712. doi: [10.1002/tea.21382](https://doi.org/10.1002/tea.21382)
- Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191-207. doi: [10.1023/A:1003953801526](https://doi.org/10.1023/A:1003953801526)
- Timmermans, A. C., De Boer, H. & Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217-240. doi: [10.1007/s11218-015-9326-6](https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6)
- Timmermans, A. C., Kuyper, H. & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 459-478. doi: [10.1111/bjep.12087](https://doi.org/10.1111/bjep.12087)
- Timmermans, A. C. & Rubie-Davies, C. M. (2018). Do teachers differ in the level of expectations or in the extent to which they differentiate in expectations? Relations between teacher-level expectations, teacher background and beliefs, and subsequent student performance. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 241-263. doi: [10.1080/13803611.2018.1550837](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550837)
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607. doi: [10.1002/ejsp.109](https://doi.org/10.1002/ejsp.109)
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator to the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. doi: [10.1016/j.tate.2014.09.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006)
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudice attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. doi: [10.3102/0002831209353594](https://doi.org/10.3102/0002831209353594)
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E. & Van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638. doi: [10.1080/02619768.2020.1821185](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185)
- Wang, S., Meissel, K. & Rubie-Davies, C. M. (2021). Teacher expectation effects in Chinese junior high schools: Exploring links between teacher expectations and student achievement using a hierarchical linear modelling approach. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1305-1333. doi: [10.1007/s11218-021-09654-7](https://doi.org/10.1007/s11218-021-09654-7)
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. doi: [10.1080/13803611.2018.1548798](https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798)

- Watson, P. W. S. J., Rubie-Davies, C. M., Meissel, K., Peterson, E. R., Flint, A., Garrett, L. & McDonald, L. (2017). Teacher gender, and expectation of reading achievement in New Zealand elementary school students: Essentially a barrier? *Gender and Education*, 31(8), 1-20. doi: [10.1080/09540253.2017.1410108](https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1410108)
- Yüksel, S. (2017). *Öğretmen beklentisini geliştirme stratejilerinin öğrencilerin İngilizce dersindeki tutum ve başarısına etkisi (Eylem araştırması örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zhu, M., Urhahne, D. & Rubie-Davies, C. M. (2018). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38, 648-668. doi: [10.1080/01443410.2017.1412399](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399)

Extended Summary

In this study, it is aimed to conduct a review study on the phenomenon of teacher expectation. In the study, the national and international literature is scanned and recent developments regarding teacher expectation are compiled.

Teacher expectation is defined as inferences that teachers make based on what they currently know about students' academic achievements and their future behavior (Good, 1987). Similar to this definition, the term teacher expectation refers to the beliefs teachers have about students' academic abilities and subsequent achievement levels (Peterson et al., 2016), gains that teachers expect students to attain over time (Rubie-Davies et al., 2020). When the body of literature is examined, it is found that direct links are established between the phenomenon of teacher expectation and concepts such as decency, academic achievement, beliefs, unfair expectations, and bias. The classroom behavior of teachers may differ according to their expectations associated with these concepts.

When teacher expectations are investigated; it is seen that features attributed to the students are taken into consideration more such as gender, age, names, socio-economic level, educational level and occupation of parents, sibling and the history of single parenting, social class, ethnicity, stereotypes, identification tags, teacher's comments, other physical attractiveness, speaking style, etc. (Chen et al., 2011; Gershenson et al., 2016; Riley and Ungerleider, 2012; Rubie-Davies et al., 2006; Timmermans et al., 2015). Furthermore, features that teachers can observe from up close such as the relationship between teacher and student, students' academic performance, a history of IQ test scores, educational goals, personality, and social skills, learning disabilities, self-confidence and motivation, etc. (Brandmiller vd., 2020; Chen et al., 2011; Riley and Ungerleider, 2012; Timmermans et al., 2016), appear to be among the student factors decoded in recent years. According to research focused on student factors, teacher expectation research (Park and Byun, 2020; Peterson et al., 2016; Rubie-Davies

et al., 2012; Timmermans and Rubie-Davies, 2018; Watson et al., 2017) that highlights the teacher factor is relatively small and has become the most recent focus in the body of literature (Li, 2016).

Most studies on teacher expectation involve quantitative research. Significant developments in this field have roots in quantitative research rather than qualitative research (Wang et al., 2018). Various measurement methods can be used in relation to teacher expectation, which can be measured individually or as a whole. In quantitative research on teacher expectation, it seems that single-point measurements are widely used (Friedrich et al., 2015). It is seen that for each student about whom the teachers developed high or low expectations according to teacher perception, teacher expectation is usually measured with a single likert-type article (Papageorge et al., 2019; Peterson et al., 2016; Rubie-Davies et al., 2020; Watson et al., 2017; Zhu et al., 2018) or with several articles of likert type (Archambault et al., 2012; Friedrich et al., 2015; Gentrup et al., 2020; Rubie-Davies and Peterson, 2016; Timmermans and Rubie-Davies, 2018) in the studies examined. As a small number of scales reached in the international body of literature on teacher expectation are examined, it is seen that these scales focus on individual teacher expectation (Szumski and Karwowski, 2019; Van den Bergh et al., 2010), that the number of articles is quite insufficient (Auwarter and Aruguete, 2008; Regalla, 2013), that they focus only on academic expectation (Barriga et al., 2019; Sweatt, 2000) or focus on a much more specific field, such as the expectation of mathematical success within academic achievement (Tiedemann, 2000). Although expectations for individual students are usually investigated in previous studies, classroom-level teacher expectations have been examined in recent studies. Rubie-Davies' (2015) contextual teacher expectation model is considered to offer a relatively more holistic approach than previous models (Brophy and Good, 1970; Cooper, 1979; Darley and Fazio, 1980; Rosenthal, 1974) which forms an up-to-date theoretical basis for teacher expectation.

The focus of academic and non-academic student life, the teachers' impression of the students' lives, conclusions teachers draw from their impressions, how their students would behave and how successful the students will be, can be put in order as the focus of the definitions of teacher expectation. It has been observed that teachers may have class-level teacher expectation, individually or as a whole. There is a general consensus among researchers that it is necessary for educators to have high expectations for all their students. Although this is the case, not all teachers show the same degree of sensitivity to the effects of expectation. Some teachers have a more positive impact on students' academic success or social behavior than other teachers. One reason these teachers are more effective on student achievement and behavior may be that they have relatively higher expectations. It is highly likely that students who have teachers with high expectations have an increase in their academic achievement level and an improvement in their social/normative behaviors. It is also likely to see positive or negative relatively cumulative/persistent effects of teacher expectation on student

success. Teachers are required to have positive beliefs for all their students. Teachers must fight against all kinds of negative beliefs, such as prejudice and stereotypical thoughts. Various negative beliefs of this kind should not be passed on to students. Teachers should take appropriate and high expectations into account when planning the pedagogical needs of students. It will be important for teachers to support each student so that students can do the best they can.

It is believed that the use of classroom-level teacher expectation scales that will directly measure teachers should be widespread in order to demonstrate a new approach when conducting research on patterns that are required for classroom-level teacher expectation in the body of literature. There are scales that measure teacher expectation according to student perception (Yüksel, 2017) and teacher perception (İğde, 2021) when examining the Turkish body of literature. These specified scales may offer significant contributions to the phenomenon of teacher expectation. In the Turkish literature, there is not enough research on teacher expectation. Academic studies on the phenomenon of teacher expectation are needed in Turkey.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır. Bu derleme çalışmasının yapılmasına yönelik tavsiyede ve akademik destekte bulunan yüksek lisans tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Levent YAKAR'a çok teşekkürler.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.