

Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması ve Etkili Öğretim Elemanlarını Tanımlayan Alt Boyutların Belirlenmesi

Turkish Adaptation of Student Evaluations of Educational Quality Questionnaire and Determination of Teaching Dimensions Defining Efficient College Instructors

Sevgi ÖZGÜNGÖR**
Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, yükseköğretimde kaliteyi artırmaya yönelik çalışmaların önemli bir parçası haline gelen öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin öğrenci algılarını belirlemek amacıyla tüm dünyada en sık kullanılan ölçüm aracı olan SEEQ'nün Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılması ve öğrenciler tarafından en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayırmada en etkili olan öğretim etkinlikleri boyutlarının ESÖD aracılığıyla belirlenmesidir. Bu amaçla, toplam 693 üniversite öğrencisinden elde edilen verilere yönelik yapılan analizler ölçeğin 9 alt boyutlu yapısını büyük oranda desteklemiş ve Türk üniversite öğrencileri için kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Yapılan diskriminat analizi sonuçları ise öğrenciler tarafından en iyi ve en kötü olarak belirlenen öğretim elemanlarını en iyi ayıran öğretim etkinliği alt boyutlarının sırasıyla isteklilik, sınıf içi etkileşim, öğrenme/akademik yarar ve planlılık/açıklık alt boyutları olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci değerlendirmeleri, öğretim etkinliği, ideal öğretim elemanı.

Abstract

The purpose of this study is to assess the validity and reliability of SEEQ for Turkish College students and to determine the dimensions that best discriminate the instructors who were nominated as the best and the worst by students. Data was collected from a total of 693 college students. Both explanatory and confirmatory factor analyses confirmed the 9-factor structure of SEEQ observed in the previous studies. Reliability scores ranging from .77 to .95 along with the validity results were supportive of the equivalency of Turkish and English forms of the SEEQ. Finally, although all subscales were efficient in discriminating the instructors nominated as the best and the worst, four subscales emerged especially important; Instructor Enthusiasm, Group Interaction, Learning/Value and Organization/clarity.

Keywords: Student evaluations, teaching efficiency, efficient instructors.

Summary

Purpose

Student evaluations have been one of the most common research tools of studies aiming to increase higher education quality since the early 1900s. In spite of a great deal of interest toward the topic and a vast amount of research, there are many inconsistent findings regarding who is described as the best instructor and why, and it seems that almost it is impossible to define a good teacher (Berliner, 2005). Weimer (1997) suggested that one reason for the lack of agreement among the researchers on what constitutes a good teacher and which dimensions are more important in defining an efficient teacher was the lack of consistency of methods used across

* Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kınıklı/Denizli, sozungor@pau.edu.tr

the studies. Penny (2003) argued that the use of the same measurement tool could result less disparity and more agreed-upon findings. In order to achieve this aim, the best measurement tool seems to be the Student Evaluations of Educational Quality (SEEQ) developed by Marsh (1982, p. 87; Marsh & Dunkin, 1997; Marsh 2007) since it is conceived as the most appropriate tool to be used universally (Richardson, 2005). The main purpose of this study is to assess the validity and reliability of SEEQ for Turkish College students and to determine the dimensions that best discriminate the instructors who were rated as the best and the worst by the students.

Methods

After the items of SEEQ were translated into Turkish and were than back translated into English by three experts in teaching and also fluent in English to make sure the semantic equivalence of the two forms, the questionnaire was administered to a total of 693 students attending Department of Education in Pamukkale University (563 female and 130 male). To determine the validity and reliability values of the questionnaire, explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, the Cronbach's alpha reliability test and Gutmann's split half test were used. Also, a discriminative functional analysis was employed to determine the dimensions to distinguish the instructors who were considered as the best and as the worst by the students.

Results

Initial explanatory factor analysis resulted 5 factors; however, when the analysis was repeated by endorsing 9 factors criteria in order to keep the original structure of the questionnaire, as original studies reported (e.g., Marsh, 1982) 9 factors explaining %80,42 of the total variance were emerged. Also, confirmatory factor analysis confirmed the 9-factor structure of SEEQ (X^2 (df) =1302.47 (398), $p < .0001$; GFI=.89; CFI=.99, NFI=.99, IFI=.99, RFI=.98, RMR=.0029, RMSEA=.057. Reliability scores ranging from .77 to .95 along with the results of the validity analyses were considered as the sufficient evidence as the equivalency of Turkish and English forms of the SEEQ. Finally, although all subscales were efficient in discriminating the best and worst instructors nominated by the students, four subscales emerged especially important; Instructor Enthusiasm, Group Interaction, Learning/Value and Organization/clarity.

Discussion/Conclusions

The results of this study confirm that the SEEQ could be used as an effective tool to collect students' evaluations of instructors as a part of research to determine the optimal teaching behaviors to increase higher education quality within the Turkish educational system. These results also support the existing belief and evidence that SEEQ could be used universally in student evaluation research to decrease inconsistencies and to help reaching common patterns in determining ideal teacher within the higher education context.

Giriş

Öğretmen etkinliğine yönelik bilimsel ilginin önemli bir parçası olan etkili öğretmenliği tanımlamaya yönelik bir asra yakın süredir devam eden bilimsel çalışmalar zengin bir alanyazını oluşturmuştur. 'Etkili öğretmen nedir?' sorusu kavramsal olarak ele alınmış (Connell, 2009; Creemers ve Kyriakides, 2006) deneysel yöntemlerle (Murray, 1991), survey tipi anketlerin kullanıldığı ya da iyi öğretmenin tanımlanması istenilen açık uçlu sorulara verilen cevapların analiz edildiği nitel çalışmalarla (Epting, Zinn, Buskist ve Buskist, 2004; nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda kullanıldığı çalışmalarla (Okpala ve Ellis, 2005; Murphy, Delli ve Edwards, 2004) ve Tayland, Çin, Norveç, İsrail, Güney Afrika gibi farklı kültürlerde (Nitsaisook ve Postlethwaite, 1986) irdelenmiştir. Etkili öğretmenlik kavramı öğretmen ve ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin bakış açılarıyla (Gökçe, 2002; Helterbran, 2008; Murphy, Delli ve Edwards, 2004), ebeveyn ve öğretmen görüşleri kıyaslanarak (Telli, Brok ve Çakiroğlu, 2008), edebiyat, matematik ve fen bilgisi gibi farklı alanlarda (Blair, Rupley ve Nichols, 2007; Bolyard ve Moyer-Packenham, 2008; Flynn, 2007) başarı üzerindeki etkileri açısından (Lockheed ve Komenan, 1989;

Leigh, 2010; Tomcho ve Foels, 2008; detaylı bilgi için bkz. Wayne ve Youngs, 2003) ve kültürler arası karşılaştırmalar yapılarak (örn., Lockheed ve Komenan' 1989; Xin, Xu ve Tatsuoka, 2004) incelenmiştir.

Öğretim etkinliğinin kalitesini belirlemeye yönelik yoğun bilimsel ilginin bir sonucu olarak literatürde sık sık dile getirildiği gibi sayısız çalışma yapılmasına karşılık ne 'Etkin öğretmenlik nedir?' sorusuna yönelik tanım üzerinde, ne de etkili öğretmen davranışlarını ölçmeye yönelik en iyi yöntemin ne olduğu üzerinde herkesin anlaştığı ortak bir sonuca ulaşılamamış, aksine etkin öğretmeni tanımlayan birçok özellik belirlenmiştir. Epting, Zinn, Buskist ve Buskist (2004), üniversite öğrencilerinin ideal öğretmenleri sıradan öğretmenlere kıyasla daha yüksek not veren, daha ulaşılabilir, kişisel olarak yakın, esnek ve dersin gereksinimlerini açık bir şekilde dile getiren eğitimciler olarak tanımlandıklarını belirtmişlerdir. Okpala ve Ellis (2005), üniversite öğrencilerinin etkili öğretmeni tanımlarken en sık dile getirdikleri özelliklerin öğrencileri önemseme, öğretme becerileri, alan bilgisi, mesleğini sevme ve sözel beceriler olduğunu bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri için etkili öğretim elemanları ile etkisiz öğretim elemanlarını ayıran öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla yaptıkları ve diskriminant analizini kullandıkları çalışmalarında Young ve Shaw (1999), dersi değerli kılma, öğrencileri en iyi yapmaya motive etme, etkili iletişim, dersin organizasyonu ve öğrencilere karşı içten saygının önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Feldman (1996), öğrenci başarısını belirleyen öğretim elemanı özelliklerinin aynı zamanda öğrencilerin başarılı ve başarısız buldukları öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmelerini de en iyi ayıran özellikler olduğunu belirttiği derleme çalışmasında, öğretim elemanının derse hazır gelmesi, kurs organizasyonu, açıklık ve anlaşılabilirlik, bilgi, enerji ve öğrenci ilgilerini artırma gibi özelliklerin etkili öğretim elemanını betimlemede önemli olduğunu belirtmiştir. Geçmiş çalışmaların bulgularını özetleyen Yates (2005), uzman öğretmenleri diğerlerinden ayıran dört özelliğin pedagojik bilgi, etkili sınıf yönetimi becerileri, açık ve anlaşılır açıklamalar ve öğrenme konusuna ilişkin olağan üstü hafıza olduğunu dile getirmiştir. Reynolds ve Teddlie (2000) derleme çalışmalarında, zaman yönetimi, hazırlık ve organizasyon, açıklık, etkili öğretim metotları kullanma, sıcak bir öğretim ortamı oluşturma boyutlarının etkin öğretmenleri ayırmada en önemli özellikler olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise Karakelle (2005) lise öğretmenlerinden etkili öğretmeni tanımlayan nitelikleri sıralamalarını istediği çalışmasında en fazla tekrarlanan 10 özelliğin öğrenci ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilme, mesleğini sevme, kendini geliştirme çabası, konu alanında uzmanlık, giyimine özen gösterme, derse hazır gelme, sabırlı, sorumluluk sahibi ve yeniliklere açık olma olduğunu ortaya koymuştur. Kızıltepe (2002) derleme çalışmasında, etkili öğretmenlerin özelliklerini daha önceki çalışmalara dayalı olarak kişilik özellikleri, entelektüel vasıflar ve öğretim yöntemlerine ilişkin vasıflar altında 3 başlıkta toplamış ve genel olarak etkili öğretmenlerin cana yakın, ders anlatırken hevesli, çöşkulu ve enerjik, gelişime ve değişime açık, insancıl, düşünceli, bilgili, derse hazırlıklı gelen, açık, düzenli, sık sık dönüt veren ve öğrencilerine yeterli zaman tanıyan öğretmenler olduklarını belirtmiştir. Ubuz ve Sarı (2009), öğretmen adaylarına iyi öğretmenin özelliklerini sordukları çalışmalarında, öğrencilerin en sık belirttikleri özellikler arasında şefkatli, hoşgörülü, sabırlı, sevecen, ilgili olma, öğrencilerle iyi iletişim kurabilme, farklı öğretim yöntemleri kullanma, bilgilerini sürekli genişletme, sevilen biri olma ve görevini hakkıyla yerine getirme gibi özelliklerin yer aldığını belirtmişlerdir. Onural (2006), öğretmen adaylarına ideal öğretmen özelliklerini sormuş ve en önemli özelliklerin başta konu alanında yeterli olmak üzere, pedagojik formasyona sahip olma, öğretmenlik mesleğini ve çocukları/insanları sevme, iyi iletişim becerisine sahip olma ve hoşgörülü olma şeklinde sıralandığını belirtmiştir. Oktay ve Yazçayır'ın (2008) yine öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında öğrenciler etkili bir öğretmeni; mesleğini severek ve isteyerek yapan, mesleki ve akademik yeterliliğe sahip, alanıyla ilgili son gelişmeleri ve yenilikleri izleyen ve bu konularda öğrencileri bilgilendiren, araştırmacı, örnek bir model ve rehber, neşeli, sevecen ve güler yüzlü, adil, öğrencilere değer veren, iyi etkileşim kurabilen, sabırlı, hoşgörülü, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıran, farklı öğrenci özelliklerini dikkate alan, etkili öğretim yöntemleri kullanan gibi pek çok etkili kişilik özellikleri ve bilgi ve becerilere sahip bir birey olarak tanımlamışlardır.

Gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılan çok sayıdaki çalışmanın ortaya koyduğu farklı öğretmen tanımlarının çeşitliliği ve karmaşıklığı sonucu alanyazında ulaşılan ortak bir kanı, öğretim etkinliğinin son derece karmaşık, tek bir tanımla açıklanamayacak (Devlin ve Samarawickrema, 2010) çok boyutlu, duruma özel (Devlin ve Samarawickrema, 2010; Marsh, 1987) ve neredeyse

ölçülmesi imkânsız (Berliner, 2005) olduğudur. Zengin alanyazınına karşılık etkili öğretmen özelliklerinin eğitim yaşantılarında kullanılabilir somut boyutlara indirgenmesinde yaşanan zorluğun önemli bir nedeni olarak bu tür çalışmalarda kullanılan ortak bir yöntem ve anlayışın olmaması öne sürülmüştür (Penny, 2003). Weimer (1997), öğretim etkinliğini belirlemeye yönelik çalışmaların çoğunun eldeki çalışmaya özgü olarak geliştirilmiş ölçüm araçlarını kullandıklarına dikkat çekmiştir. Aynı zamanda, bu uygulamanın öğretim etkinliğinin farklı birimlerce nasıl ölçülmesi gerektiğini belirlemeyi sağlayacak genel çerçevenin çizilmesine engel olduğu da dile getirilmiştir (Penny, 2003). Yükseköğretimde etkili öğretim boyutlarını belirlemek amacıyla en sık kullanılan yöntem öğrenci değerlendirmeleridir. Genel olarak, öğrenci değerlendirmelerinin öğretim elemanının atama ve yükselme kararlarında kullanılmasına ilişkin karşıt görüşler yer alsa da (Oliveras, 2003; Sproule, 2000) geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış uygun ölçüm araç ve yöntemleri aracılığıyla ve diğer belirleyici faktörler göz önünde bulundurularak öğretim elemanının performansını belirleme ve geliştirilmesi yönünde geribildirim sağlama aracı olarak kullanıldıklarında yararlı olduğu görüşü yaygındır (Apodaca ve Grad, 2005; Hobson ve Talbot, 2001). Ancak yazın alanına baktığımızda pek çok çalışma tarafından kullanılan, geçerli ve güvenilir olarak kabul edilebilir ve farklı çalışmalarda tekrar tekrar kullanılarak ortak bir anlayış geliştirmeye olanak kılacak sayılı ölçüm aracı olduğu görülmektedir (Özgüngör, 2010). Bu ölçüm araçlarının arasında yukarıda söz edildiği gibi bilimsel anlamda ortak bir dil ve anlayışa ulaşılmasını sağlayabilecek evrensel nitelikte en uygun ölçüm aracı olarak tanımlanan (Watkins, 1994) Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği'nin (ESÖD, Student Evaluations of Educational Quality (SEQ)) aynı zamanda alanyazında en sık kullanılan ölçüm aracı olduğu da görülmektedir (Richardson, 2005). Bu çalışmanın temel amacı geçerlik ve güvenilirlik özellikleri pek çok çalışmayla (Marsh, 1982, 1987; Marsh ve Dunkin, 1997; Marsh ve Hocevar, 1991; detaylı bilgi için bkz. Marsh, 2007) ortaya konmuş olan ESÖD ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu çalışmanın bir diğer amacı ise ESÖD ölçeğinin yararlılığına dolaylı yoldan ek destek sağlamak amacıyla, öğrencilerin en iyi ve en kötü olarak belirledikleri iki farklı öğretim elemanına ilişkin algıların ESÖD aracılığıyla ölçülerek, cinsiyet, sınıf, bölüm, dersten yüksek not almanın ne kadar kolay olarak algılandığı gibi öğrenci ve ders özelliklerinin yanı sıra, hangi öğretim etkinliği alt boyutların en iyi ve en kötü olarak betimlenen öğretim elemanlarını "ders öncesi ilgi düzeyi (önilgi)" ayırmada daha etkili olduğunun diskriminant fonksiyonel analiz aracılığıyla belirlenmesidir.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2008-2009 bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin PDR, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'lerinde okuyan toplam 693 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 563'ü kız, 123'ü ise erkektir (7 öğrencinin cinsiyetini belirtilmemiştir). Öğrencilerin yaşları 17 ile 23 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %55'i 1. Sınıf, %13'ü 2. Sınıf, %13.9'u 3. Sınıf ve %17.2'si 4. Sınıf öğrencileriydi. Çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olmasına karşın öğrencilerin çoğunluğu anketleri doldurmuşlardır (%98).

Veri Toplama Araçları

Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği (ESÖD) (Student Evaluations of Educational Quality (SEQ)): Marsh (1982, 1987) tarafından geliştirilen ESÖD'ün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları daha sonraki pek çok çalışma tarafından farklı öğrenci grupları ile (Marsh, 1983) farklı dersler için, öğretmenlerin kendi algıları ile akran grubunun değerlendirmeleri arasındaki ilişkilere dayalı olarak, deneysel çalışmalarla, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile ilişkilerine bakılarak, ölçeğin durağanlığını ölçmek amacıyla mezun olan öğrencilerle ve sınıf mevcudu, beklenen not, derse duyulan ilgi, sınıf düzeyi gibi öğretim elemanının kendi davranışlarından bağımsız olarak değerlendirmeleri etkileyebilecek değişkenler kontrol edilerek farklı çalışmalarca

desteklenmiş (Marsh, 1982, 1987; Marsh ve Dunkin, 1997; Marsh ve Hocevar, 1991; Marsh ve Overall, 1980; Overall ve Marsh, 1980) ve İspanya, Nepal, Hong Kong, Yeni Zelanda gibi pek çok farklı kültürlerde yaygın olarak kullanılır hale gelmiştir (Marsh, 2007). ESÖD öğretim elemanının dersin sunumu sırasında öğrencilerin ilgilerini çekebilme ve coşku ve heyecan sergileyebilme gibi davranışlarını içeren İsteklilik (4 madde - 2 madde analizlerden çıkarıldı), konuya ilişkin alternatif bakış açıları ve perspektifleri kapsayan gerekli bilgilerin sunumunu içeren İçerik (4 madde), dersin içeriği, materyalleri ve sunumunun organizasyonunu ve açıklık düzeyini ölçen Planlılık/Açıklık (4 madde), ders esnasında öğretim elemanlarıyla diyalog kurarken öğrencilerin rahat hissetmelerini ve bu tür etkileşimleri değerli olarak algılamalarını sağlayan öğretim elemanı davranışlarına yönelik Sınıf İçi Etkileşim (4 madde), öğrencilerin değerli gördükleri öğrenme yaşantıları oluşturulduğuna dair algılarını ölçen Öğrenme ve Akademik Yarar (4 madde), öğretim elemanının öğrencileri ne kadar önemseydiği ve kişisel destek sunabildiğine ilişkin algıları ölçen Öğrencilerle İlişkiler (4 madde), öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan değerlendirme yöntemlerinin adil ve faydalı olma düzeyine ilişkin algıları ölçen Değerlendirme (3 madde), sunulan ödev, kitap ve benzeri materyallerin yararlılığına ilişkin algıları ölçen Materyal (2 madde) ve son olarak dersin işlenme hızı, zorluk derecesi ve ödevlerin zorluğu ve miktarına bağlı olarak belirlenen Ders Yükü/Zorluk (4 madde) olmak üzere toplam 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçekte olduğu gibi ders yüküne ait ifadeler dışında tüm ifadeler için Hiç katılmıyorum'dan (1) Tamamen katılıyorum'a (9) uzanan derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, öğretim elemanının eğitim-öğretim faaliyetlerindeki genel başarısını ölçen 2 madde dahil toplam 35 maddeden oluşmaktadır (Ek 1). Ölçek, yaygın olarak, öğretim elemanlarına ilişkin algıları etkileyebileceği düşünülen ders öncesi ilgi ve yüksek not alma kolaylığına ilişkin algıları (Greenwald ve Gillmore, 1997) ölçen maddelerle birlikte sunulmaktadır.

Derse verilen değer ve özyeterlilik algıları: Öğrencilerin söz konusu derse ilişkin öz yeterlilik algıları ve derse verdikleri değer, Türkçe uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin ilgili maddeleri kullanılarak ölçülmüştür. Bu çalışmada özyeterlilik ve derse verilen değere ilişkin maddelerin iç tutarlılık katsayıları .90 ve .95 olarak belirlenmiştir.

İşlem

ÖSED'in Türkçeye uyarlanabilmesi için Prof. Dr. Marsh'dan gerekli izin alındıktan sonra anket maddeleri hem alanda uzman hem de İngilizce yeterlilik düzeyleri yüksek olan üç öğretim üyesi tarafından önce İngilizceden Türkçeye, sonra Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Öğretim üyelerinin çevirileri arasında büyük tutarlılık görülmüş ve elde edilen maddeler öğrencilere sunulmuştur. Öğrenci algılarına göre en ideal ve kötü öğretim elemanları gruplarını oluşturabilmek amacıyla öğrencilere çalışmanın 'üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının mesleki becerilerini geliştirebilmek amacıyla öğrencilerin en iyi ve en kötü olarak tanımladıkları öğretim elemanlarının özelliklerini belirlemeye yönelik' olduğu belirtilmiş ve bu amaçla üniversite yaşamlarında karşılaştıkları en iyi öğretim elemanını düşünmeleri ve ölçekteki maddeler üzerinden öğretim elemanının performansını değerlendirmeleri istenmiştir. Bir hafta sonra diğer bir grup öğrenciden yine üniversite yaşamlarında karşılaştıkları en kötü öğretim elemanını ilgili maddeler üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilere değerlendirmelerinin kesinlikle gizli kalacağı ve hiçbir şekilde aleyhlerine kullanılmayacağı konusunda garanti verilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yanında ölçüt geçerlilik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla iç tutarlılık alfa katsayısı ve test-yarı test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıda verilmiştir. Ayrıca, ölçeğin öğrenciler tarafından en iyi ve kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını ayırt eden alt boyutlarını ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla ayırt edici fonksiyon analizi uygulanmıştır.

*Geçerlik Çalışması**Açımlayıcı Faktör Analizi*

Ölçeğin yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla Varimax dik eksenlere göre döndürülmüş (Varimax Rotation) temel bileşenler analizi (Principal Components Factor Anaysis) kullanılmıştır. Eldeki verilerin faktör analizine uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan Kaiser-Mayer-Olkin testi ve Barlett's test sonuçları veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Kaiser-Mayer-Olkin=.964 ve Barlett 's test=17124.748 (sd=465, p<.000). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'den büyük sadece 5 alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal yapısını korumak amacıyla 9 faktör kriteri uygulanarak yapılan analiz sonucunda, özdeğeri 1'den küçük ancak kuramsal yapıya paralel ve ayrı boyutlara yüklenen diğer maddeler de ele alındığında toplam varyansın %80,42'sini açıklayan 9 alt boyut elde edilmiştir. Dersin işlenme hızı ve çalışmak için harcanan zamana ilişkin maddeler hiçbir alt boyuta yüklenmediği için sonraki analizlerden çıkarılmıştır. Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği'nin temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen alt ölçekler , faktör yüklerine ait özdeğerler ve faktörlerin açıkladığı dönüşümlü varyanslar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

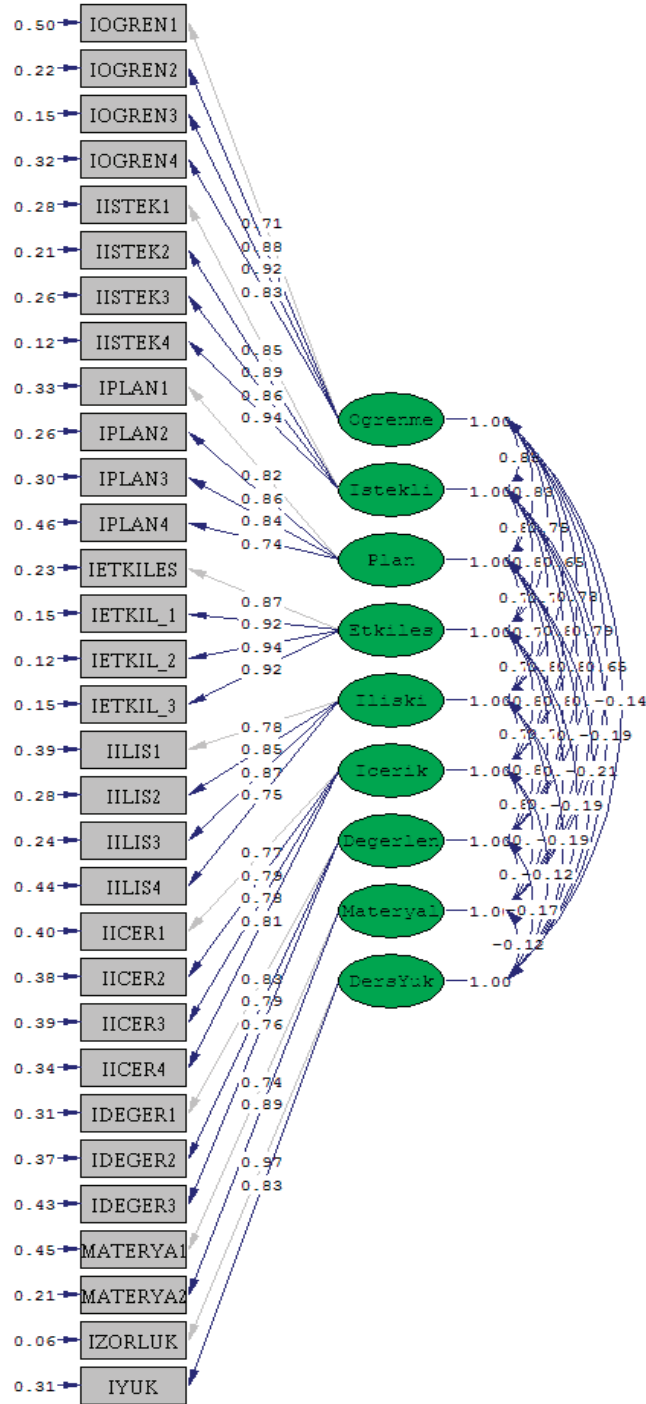
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Alt Ölçekler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
S1	,258	,173	,700	,192	,182	-,016	,163	,122	,180
S2	,255	,146	,736	,271	,222	,197	,142	-,032	,153
S3	,282	,180	,660	,356	,233	,255	,197	-,019	,082
S4	,181	,193	,681	,193	,181	,374	,149	-,119	,118
S5	,228	,234	,336	,648	,238	,242	,110	-,029	,200
S6	,265	,197	,296	,741	,230	,192	,133	-,069	,179
S7	,358	,269	,258	,650	,203	,186	,102	-,071	,111
S8	,405	,268	,302	,602	,236	,260	,169	-,078	,169
S9	,191	,193	,315	,369	,281	,561	,101	-,129	,151
S10	,257	,306	,209	,415	,291	,511	,156	-,058	,133
S11	,247	,244	,302	,218	,239	,589	,202	-,059	,256
S12	,265	,307	,143	,196	,191	,665	,119	-,018	,162
S13	,767	,165	,240	,223	,238	,174	,136	-,014	,149
S14	,790	,216	,248	,223	,208	,168	,168	-,061	,124
S15	,715	,299	,244	,262	,250	,187	,168	-,051	,132
S16	,737	,327	,202	,214	,191	,188	,134	-,091	,182
S17	,218	,696	,233	,143	,101	,187	,146	-,123	,158
S18	,185	,768	,195	,134	,120	,188	,143	-,021	,226
S19	,286	,742	,121	,246	,182	,168	,131	-,057	,136
S20	,145	,773	,061	,144	,268	,096	,069	-,061	,084
S21	,218	,203	,231	,185	,750	,135	,120	,000	,122
S22	,168	,221	,220	,183	,688	,233	,183	,047	,205
S23	,318	,211	,164	,212	,656	,193	,148	-,012	,087
S24	,428	,249	,221	,234	,495	,129	,158	-,074	,244
S25	,334	,259	,215	,296	,260	,202	,266	-,044	,464
S26	,242	,273	,127	,236	,224	,160	,192	-,046	,730
S27	,168	,310	,334	,125	,172	,240	,168	-,075	,632
S28	,120	,144	,167	,092	,154	,114	,853	-,045	,145
S29	,267	,194	,207	,159	,183	,132	,751	-,018	,146
S30	-,077	-,072	-,038	-,037	-,011	-,060	-,025	,939	-,013
S31	-,021	-,071	,027	-,057	,011	-,021	-,025	,942	-,054
Özdeğerler	16,67	1,885	1,382	1,116	1,069	,881	,696	,636	,595
%Varyans	12,878	11,739	10,642	10,071	9,28	7,513	6,277	6,124	5,899

Maddeler	Alt Ölçekler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
S1	,258	,173	,700	,192	,182	-,016	,163	,122	,180
S2	,255	,146	,736	,271	,222	,197	,142	-,032	,153
S3	,282	,180	,660	,356	,233	,255	,197	-,019	,082
S4	,181	,193	,681	,193	,181	,374	,149	-,119	,118
S5	,228	,234	,336	,648	,238	,242	,110	-,029	,200
S6	,265	,197	,296	,741	,230	,192	,133	-,069	,179
S7	,358	,269	,258	,650	,203	,186	,102	-,071	,111
S8	,405	,268	,302	,602	,236	,260	,169	-,078	,169
S9	,191	,193	,315	,369	,281	,561	,101	-,129	,151
S10	,257	,306	,209	,415	,291	,511	,156	-,058	,133
S11	,247	,244	,302	,218	,239	,589	,202	-,059	,256
S12	,265	,307	,143	,196	,191	,665	,119	-,018	,162
S13	,767	,165	,240	,223	,238	,174	,136	-,014	,149
S14	,790	,216	,248	,223	,208	,168	,168	-,061	,124
S15	,715	,299	,244	,262	,250	,187	,168	-,051	,132
S16	,737	,327	,202	,214	,191	,188	,134	-,091	,182
S17	,218	,696	,233	,143	,101	,187	,146	-,123	,158
S18	,185	,768	,195	,134	,120	,188	,143	-,021	,226
S19	,286	,742	,121	,246	,182	,168	,131	-,057	,136
S20	,145	,773	,061	,144	,268	,096	,069	-,061	,084
S21	,218	,203	,231	,185	,750	,135	,120	,000	,122
S22	,168	,221	,220	,183	,688	,233	,183	,047	,205
S23	,318	,211	,164	,212	,656	,193	,148	-,012	,087
S24	,428	,249	,221	,234	,495	,129	,158	-,074	,244
S25	,334	,259	,215	,296	,260	,202	,266	-,044	,464
S26	,242	,273	,127	,236	,224	,160	,192	-,046	,730
S27	,168	,310	,334	,125	,172	,240	,168	-,075	,632
S28	,120	,144	,167	,092	,154	,114	,853	-,045	,145
S29	,267	,194	,207	,159	,183	,132	,751	-,018	,146
S30	-,077	-,072	-,038	-,037	-,011	-,060	-,025	,939	-,013
S31	-,021	-,071	,027	-,057	,011	-,021	-,025	,942	-,054
% Toplam Varyans	12,878	24,617	35,259	45,329	54,609	62,122	68,399	74,523	80,422

Doğrulatoryıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 9 boyutlu yapının uygunluğunu sınamak amacıyla yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş olan doğrulatoryıcı faktör analizi (en çok olabilirlik tekniği ile) gerçekleştirilmiştir. Modelin uygunluğu yaygın olarak kullanılan ki-kare istatistiğinin yanında GFI (the Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (normed fit index), IFI (Incremental Fit Index), RFI (Relative Fit Index, RMR (root mean square residual) ve RMSEA (root mean square error of approximation) istatistikleri ile test edilmiştir. Genel olarak, RMSEA ve RMR için 0.05'e yakın ya da daha düşük rakamlar ve diğer istatistikler için .90 ve daha yüksek rakamlar modelin uygunluk düzeyinin iyi olduğunu göstermektedir (Byrne, 1998). Yapılan doğrulatoryıcı faktör analizi sonuçları modelin uygun olduğunu göstermektedir (ki kare (df) =1302.47 (398), p<.0001; GFI=.89; CFI=.99, NFI=.99, IFI=.99, RFI=.98, RMR=.0029, RMSEA=.057. Modele ilişkin path diyagram sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. ESÖD'e Ait DFA Sonuçları

Ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla ölçeğin alt boyutlarıyla daha önceki çalışmalarda öğrenci değerlendirmeleriyle ilişkili olduğu gösterilen (Özgüngör, 2010) özyeterlilik algıları ve derse verilen değer arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler, ortalama ve standart sapma değerleri ve özyeterlilik algıları ve derse verilen değer ile ilişkileri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo'da görüldüğü gibi kuramsal beklentiler doğrultusunda tüm alt boyutlar öğrencilerin özyeterlilik ve derse verilen değer düzeyleri ile olumlu ilişkilere sahiptir.

Tablo 2.

ESÖD Alt Boyutlarının Özyeterlilik ve Derse Verilen Değer ile İlişkileri ve Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	X	ss	Öz- yeterlilik	Derse verilen değer
Etkileşim (1)	1								5,528	2,612	,555**	,648**
İlişkiler (2)	,663**	1							5,975	2,146	,522**	,552**
Öğrenme (3)	,711**	,595**	1						5,956	2,334	,597**	,683**
İsteklilik (4)	,769**	,657**	,779**	1					5,710	2,627	,558**	,606**
İçerik (5)	,743**	,651**	,703**	,734**	1				5,795	2,096	,576**	,629**
Planlılık (6)	,731**	,691**	,747**	,811**	,741**	1			5,452	2,206	,591**	,594**
Materyal (7)	,559**	,507**	,569**	,528**	,572**	,557**	1		5,436	2,310	,486**	,604**
DersYükü (8)	-,123**	-,147**	-,068	-,153	-,056	-,159**	-,080*	1	3,489	0,997	-,188**	,102**
Değerlen.(9)	,699**	,698**	,693**	,721**	,715**	,749**	,621**	-,129**	5,792	2,222	-,595**	,630**

Ayırt Edici Fonksiyon (Diskriminant) Analizi

Ölçeğe ait öğretim etkinliğine ilişkin belirlenen dokuz alt boyutun en iyi ve en kötü olarak tanımlanan öğretim elemanlarını ayırtırmada ne kadar başarılı olduğunu belirlemek amacıyla ayırt edici fonksiyon analizi (discriminative function analysis) uygulanmıştır. Bu analizde, öğrencilerin öğretim elemanına yönelik algılarının öğrenci özelliklerinden etkilenebileceği düşüncesiyle analizde aynı zamanda öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, bölümü, ders öncesi konuya duyulan ilgi (önilgi) ve derste yüksek not almanın ne kadar kolay olduğuna ilişkin algılar (not kolaylığı) da ayırt edici analize dahil edilmiştir. Ancak Box M değerine ilişkin F değerinin çok yüksek olması (F=10,096, df=1367240,28, p<.0001), grupların kovaryanslarının eşit olmadığı için doğrusal ayırt edici istatistiğin uygun olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle analizlerde çoklu doğrusal diskriminant analiz (multiple square discriminant analysis) (Özdamar, 2004) kullanılmıştır. Her bir alt boyutun en iyi ve en kötü öğretim elemanlarını sınıflamada anlamlı bir değişkenliğe sahip olup olmadığını ve hangi alt boyutların sınıflama kararlarında daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla kullanılan Wilks' Lambda istatistiği ve ilişkili F değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Alt Boyutlara İlişkin Wilks' Lambda İstatistiği ve F Değerleri

Alt Boyutlar	Wilks' Lambda	F	p
Etkileşim	.478	744.111	.000
İlişkiler	.679	322.520	.000
Öğrenme	.504	669.598	.000
İsteklilik	.433	890.732	.000
İçerik	.574	506.173	.000
Planlılık	.528	609.254	.000
Materyal	.794	176.425	.000
DersYükü	.986	9.324	.002
Değerlendirme	.592	469.047	.000
Cinsiyet	.996	2.560	.110
Sınıf	.991	6.149	.013
Bölüm	.973	18.882	.000
Önilgi	.995	3.674	.056
Not kolaylığı	.917	61.477	.000

Tablo 3'te yer alan anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, ders öncesi konuya olan ilgi, cinsiyet ve sınıf dışında tüm değişkenler açısından gruplar arasında .001 düzeyinde fark olduğu, ancak Wilks' Lambda değerleri 1'e yakın olan not kolaylığı, bölüm ve ders yükü için grupları ayırma açısından bu değişkenlerin etkilerinin yüksek olmadığı görülmektedir. Modelin anlamlılık düzeyini belirleyen ayırma fonksiyonlarına ait değerler Tablo 4'te yer almaktadır. Birinci ayırma

fonksiyonu toplam değişkenin tamamını açıklamaktadır. İlişkili kanonik korelasyon katsayısı (.80) bu fonksiyonun grupları ayırmada iyi düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Wilk Lambda istatistiğine karşılık gelen ki-kare değeri de modelin anlamlı olduğunu göstermektedir. Diskriminant yükleri olarak da bilinen ve iki grubu birbirinden en iyi ayıran değişkenleri sıralayan yapı matrisi (ayırma fonksiyonunun standartlaştırılmış katsayıları) sonuçlarına bakıldığında (Tablo 5), en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını en iyi ayıran faktörlerin sırasıyla isteklilik, sınıf içi etkileşim, öğrenme ve akademik yarar, planlılık/açıklık, içerik, değerlendirme ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutları ve daha az bir etkiye sahip olan materyal alt boyutu olduğu görülmektedir. Tablo 6'daki tahmin değerlerine ilişkin sonuçlara göre en iyi olarak algılanan 369 öğretim elemanlarının 339'u, en kötü olarak algılanan 314 öğretim elemanlarının ise 278'i doğru sınıflandırılmıştır. Modelin bireyleri gruplara doğru olarak sınıflandırabilme oranı ise % 90'dır.

Tablo 4.

Özdeğerler, Varyans Yüzdeleri ve Kanonik Korelasyon Katsayıları

Fonksiyon	Özdeğer	Varyans oranı	Kanonik korelasyon	Wilks Lambda	Ki-kare	p
1	1,807	100	.80	.356	695,597	.000

Tablo 5.

Ayırma Fonksiyonunun Standartlaşmış Katsayıları

Alt boyutlar	Katsayılar
İsteklilik	.851
Etkileşim	.778
Öğrenme	.738
Planlılık	.704
İçerik	.641
Değerlendirme	.617
İlişkiler	.512
Materyal	.379
Not kolaylığı	-.224
Bolum	-.124
Yük	-.087
Sınıf	-.071
Ön ilgi	.055
Cinsiyet	-.046

Tablo 6.

Sınıflandırma Sonuçları

		Toplam		
		İdeal ÖE	Kötü ÖE	Toplam
F	İdeal ÖE	339	30	369
	Kötü ÖE	36	278	314
%	İdeal ÖE	91,9	8,1	100,0
	Kötü ÖE	11,5	88,5	100,0

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla her bir alt boyutun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ve test-yarı güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları öğrenme ve akademik yarar için .90, isteklilik için .93, planlama/açıklık için .89, sınıf

içi etkileşim için .95, öğrencilerle ilişkiler için .90, içerik için .87, değerlendirme için .84, materyal için .77 ve son olarak ders yükü için .89 olarak bulunmuştur. Guttman test-yarı test güvenilirlik katsayıları ise öğrenme ve akademik yarar için .89, isteklilik için .90, planlama/açıklık için .88, sınıf içi etkileşim için .93, öğrencilerle ilişkiler için .87, içerik için .84, değerlendirme için .70, materyal için .77 ve son olarak ders yükü için .86'dır.

Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, tüm dünyada gerek alanyazında gerekse yükseköğretimde eğitim kalitesini artırmaya yönelik uygulamalarda geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri belirlenmiş ölçüm araçları arasında en sıklıkla kullanılan öğrenci değerlendirmeleri ölçüm aracı olan ESÖD'ün Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılması ve öğrenciler tarafından en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını en iyi ayırt eden öğretim etkinliği alt boyutlarının belirlenmesiydi. Gerek ölçeğin .77 ile .95 arasında değişen yüksek iç tutarlılık katsayıları, gerekse yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları önceki çalışmalarda olduğu gibi ölçeğin 9 boyutlu yapısını büyük oranda destekler niteliktedir (Marsh, 1982; Marsh ve Hocevar, 1991).

Bu çalışma hem ESÖD'ün geçerlik ve güvenilirliğine yönelik olarak ölçeğin geliştirilme ve değerlendirilme süreçlerinin yer aldığı Kuzey Amerika ve Avusturalya dışında İspanya, Çin, Nepal, Nijerya gibi farklı kültürel yapılardan oluşan ülkelerden de elde edilen kültürlerarası bulgulara, hem de Watkins'ın (1994) öğrenci değerlendirmelerinin kültürlerarası uygulanabilirliğini analiz ettiği çalışmasında dile getirdiği ESÖD'ün dünya çapında kullanılabilirliğine ilişkin çıkarımına destek sağlamaktadır. Daha da önemlisi bu sonuçlar, tüm dünyada son derece yaygın olarak çalışılmasına karşılık öğrenci değerlendirmelerinin etkileri, önemi ve belirleyicilerine ilişkin halihazırdaki çelişki, belirsizlik ve karşıt görüşler içeren bulgular arasındaki farklılıkları ve belirsizlikleri azaltarak konunun açıklığa kavuşmasına destek sağlayacak evrensel nitelikte bir ölçüm aracı olarak ESÖD'ün değerini destekler niteliktedir. Farklı ölçüm araçlarıyla yapılan çalışmalar bilimsel olarak önemini yitirmemekte, ancak, ölçüm yöntem ve araçlarının paralellik taşıdığı çalışmalar daha önemli hale gelmektedir. Bu ölçek aracılığıyla öğrenci değerlendirmelerinin etkilerinin farklı öğrenci özelliklerine, farklı ortam ve koşullara göre değişip değişmediğine ilişkin çalışmalar tutarlı bulguların oluşturulmasına zemin oluşturacak ortak bir ölçüm aracı kullanılarak yapılabilir.

Ancak bu çalışma her ne kadar ESÖD'ün kullanılabilirliğine destek sağlasa da faktör analizinde ancak 9 boyut kriteri kullanıldığında beklenen 9 boyutlu yapının elde edilmiş olması ve güvenilirlik katsayılarının yüksek olmasına karşın, iki alt boyutun sadece 2 maddeden oluşması, ölçeğin dezavantajları olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmada öğrenciler tarafından en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayıran öğretim etkinliği alt boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan analizler, ölçeğin tüm alt boyutlarının bu iki grubu ayırmakta etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda iki grubu ayırmakta daha önemli olarak ortaya çıkan alt boyutlar ise sırayla öğretim elemanının dersi sunarken sergilediği coşku ve isteklilik düzeylerini içeren isteklilik ve ders sırasında öğrencileri sınıf içi tartışma ve etkinliklere teşvik edebilme davranışlarını kapsayan sınıf içi etkileşim boyutlarıdır. Bu boyutları takiben öğrencilerin konuyu değerli bulmalarına ve öğrendikleri hissini oluşturmalarına katkıda bulunan öğrenme ve akademik yarar ve planlılık/açıklık alt boyutları yer almaktadır. Bu iki grubu ayırmada göreceli olarak en etkisiz kalan alt boyutlar ise öğrenciye düşen yük ve dersin zorluk düzeylerini içeren ders yükü alt boyutudur. Bu bulgular alanyazında yer alan geçmiş çalışmaların bulgularıyla uyumludur. Watkins ve Akande (1992) ölçeğin Nijerya üniversite öğrencileri için uyarlamasını yaptıkları çalışmalarında, ders yüküne ait maddelerin iyi ve kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını ayırt etmede pek yeterli görülmezken özellikle isteklilik ve planlılık alt boyutlarına ait maddelerin en etkili olduğunu belirtmişlerdir. Marsh'ın (1986) ESÖD'ün kullanıldığı farklı ülkelerde yapılan çalışmaların sonuçlarını karşılaştırdığı derleme çalışmalarında yine ders yükü dışındaki tüm maddeler iyi ve

yetersiz olarak algılanan öğretim elemanlarını ayırmada etkili bulunmuştur. Alanyazında yer alan önemli derleme çalışmalarından birinde Feldman (1976) en etkili olarak algılanan öğretim elemanlarının temel özellikleri arasında bilgili, enerjik, coşkulu olma ve öğrencileri motive edici gibi öğelerin ilk sıralarda yer alırken, dersin zorluğu ve ders yükü gibi etkenlerin daha az önemli olarak algılandığını belirtmiştir. Young ve Shaw (1999) yine en iyi ve en kötü olarak algılanan öğretim elemanlarını en iyi ayıran özelliklerin derse verilen değer, öğrencileri en iyi yapmaya motive etme, etkili iletişim, organizasyon ve öğrencilere karşı içten saygı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, bu çalışmanın bulguları yine Murray'ın (1991) alanyazında yer alan deneysel çalışmaların sonuçlarını karşılaştırdığı derleme çalışmasında belirttiği öğretmenin sınıf içindeki davranışlarında en azından coşku ve açıklık boyutlarının öğrenme çıktılarının nedensel sonuçları olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç

Bu çalışma bizim ülkemizde üniversitede eğitim veren bir öğretim elemanının öğrenciler tarafından etkili olarak algılanabilmesi için sahip olması gereken özellikler konusunda literatüre sağladığı destekleyici bilgi açısından taşıdığı önemin yanında, Batı kültürüne benzer özellikleri gösteren bulguları açısından da dikkate değerdir. Belki küreselleşmenin bir sonucu, belki etkili eğitimin ortak kökenlerinin evrenselliği sonucu eldeki çalışma dahil yukarıda bahsedilen pek çok çalışmanın bulguları, geçmiş yıllarda iyi öğretmenleri tanımlamada kullanılan alan uzmanlığı, sınıf içi hakimiyet gibi öğeleri içermemektedir. Alanyazında iyi öğretmenlikle sıkla ilişkilendirilen konu alanı uzmanlığı gibi bazı değişkenlerin iyi ve kötü öğretim elemanlarını ayırmaya yönelik ampirik çalışmalarda bu iki grubu ayırmakta yetersiz olduklarına değinilmiştir (Feldman, 1988; Young ve Shaw, 1999). Bu ve benzeri çalışmaların üniversite öğrencilerinin öğrenciyi motive edebilme, isteklilik, planlılık gibi içeriği daha kolay ve daha eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağlayıcı öğeleri vurguladıklarını gösteren bulguları, günümüz gençlerinin eğitim ihtiyaçlarının tekrar gözden geçirilmesi ve kaliteyi artıracak ve öğrencilerin katılımını artıracak eğitim uygulamalarının belirlenmesine yönelik çalışmaların önemini ortaya çıkarmaktadır.

Kaynakça

- Apodaca, P. & Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: İntegration of uni- and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30, (6), 723-748.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56, 205-213.
- Blair, T.R., Rupley, W.H. & Nichols, W. (2007). The effective teacher of reading: Considering the "What" and "How" of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432-438.
- Bolyard, J. J. & Moyer-Packenham, P. S. (2008). A review of the literature on mathematics and science teacher quality. *Peabody Journal of Education*, 83(4), 509-535.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. & 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.

- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research and Development*, 29, (2), 111 - 124.
- Epting, L., Zinn, T., Buskist, C. & Buskist, W. (2004). Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology*, 31, 181-183.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the student's view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman, K. A. 1988. Effective college teaching from the students' and faculty's viewpoint. *Research in Higher Education* 28:291-344.
- Feldman, K. A. (1996). Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations. *New Directions for Teaching and Learning*, 41-50.
- Flynn, N. (2007) What do effective teachers of literacy do? Subject knowledge and pedagogical choices for literacy. *Literacy*, 41 I(3), 137-146.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). No pain, no gain? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2),111-119.
- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes and skills. *Education*, 129 (1), 125-138.
- Hobson, S. M. & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations: What all faculty should know. *College Teaching*, 49(1), 26-31.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve Etkili Öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29 (3), 480-488.
- Lockheed M. E. & A. Komenan. A. (198). Teaching quality and student achievement in Africa: The case of Nigeria and Swaziland. *Teaching and Teacher Education*. 5(2), 93-113.
- 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. (1986). Applicability paradigm: Students' evaluations of teaching effectiveness in different countries. *Journal of Educational Psychology*, 78, 465-473.
- 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. In R. P. Perry & 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. & Dunkin, M. (1997). Student evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In Perry, P. R., and Smart, J. C. (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*, (pp. 241-320). Agathon, New York.
- Marsh, H. W. & 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. & Overall, J. U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.
- Moore, M. L., Moore, R. S. & McDonald, R. (2008). Student characteristics and expectations of university classes: A free elicitation approach. *College Student Journal*, 42 (1), 82-89.
- Murphy, P. K., Delli, L. M. & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72 (2), 69-92.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 7, pp. 135-172). New York: Agathon.
- Nitsaisook, M., & Postlethwaite, T. N. (1986). Teacher effectiveness research: An example from Thailand. *International Review of Education*, 32,(4),423-438.
- Okpala, C.O. & Ellis, R.R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126 (2), 374-383.
- Oktay, İ. & Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere Göre Eetkili Öğretmen Özellikleri. *Milli Eğitim*, 180, 8-23.
- Oliveras, O. J. (2003). A Conceptual and Analytic Critique of Student Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning. *Teaching in Higher Education*, 8, (2), 233-245.
- Onural, H. (2006). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(327), 29-35.
- Overall, J. U. & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi II*, Kaan Kitabevi.
- Özgüngör, S. (2010). Identifying dimensions of students' ratings that best predict students' self efficacy, course value and satisfaction. *Eğitim Araştırmaları*, 38, 146-163.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8 (3), 399-411.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Sproule, R. (2000) Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8(50).
- Telli, S., Brok, P. & Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Tomcho, T. J. & Foels, R. (2008). Assessing effective teaching of psychology: A meta-analytic integration of learning outcomes. *Teaching of Psychology* 35(4), 286-296.
- Ubuz, B. & Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma ile İlgili Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Watkins, D. (1994). Student evaluations of teaching effectiveness: A cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, 35, 251-266.
- Watkins D. & Akande, A. (1992) Student evaluations of teaching effectiveness: A Nigerian investigation. *Higher Education* 24 , 453-463.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains. *Review of Educational Research*, (73)1 , 89-122.
- Weimer, M. (1997). Integration of teaching and research: Myth, reality, and possibility. *New*

Directions for Teaching & Learning, (Winter97), 72, 53-62.

Young, S. Y. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education, 70(6), 670-686.*

Xin, T., Xu, Z. & Tatsuoka, K. K. (2004). Linkage between teacher quality, student achievement, and cognitive skills: A rule-space model. *Studies in Educational Evaluation, 30(3), 205 - 223.*

Yates, G. C. R. (2005). How obvious: Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching. *Educational Psychology, 25 (6), 681-700.*

Ek 1. Eğitim Süreci Öğrenci Değerlendirmeleri Ölçeği

Öğrenme ve akademik yarar

1. Ders zihinsel olarak zorlayıcı ve geliştiriciydi.
2. Derste değerli olduğunu düşündüğüm şeyler öğrendim.
3. Bu dersin sayesinde konuya ilişkin ilgi düzeyim arttı.
4. Bu dersin içeriğini anladım ve öğrendim.

İsteklilik

5. Öğretim üyesi konuyu anlatırken istekliydi.
6. Öğretim üyesi ders sırasında dinamik ve enerjikti.
7. Öğretim üyesi sunumunu espriyle daha etkili hale getirdi.
8. Öğretim üyesinin konuyu sunuş tarzı derse ilgiyi çekiciydi.

Planlılık/Açıklık

9. Öğretim üyesinin açıklamaları anlaşılırdı.
10. Ders materyalleri iyi hazırlanmıştı ve dikkatlice açıklandı.
11. Derste sunulan amaçlar ile gerçekten derste sunulanlar uyduğu için kursun ne yönde ilerlediğini biliyordum.
12. Öğretim üyesi not tutmayı kolaylaştırıcı sunumlarda bulundu.

Sınıf içi etkileşim

13. Öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılımı teşvik edildi.
14. Öğrenciler düşünce ve bilgilerini paylaşmaya yönlendirildiler.
15. Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirildiler ve anlamlı cevaplar aldılar.
16. Öğrenciler kendi fikir ve/veya sorularını ifade etmeye teşvik edildiler.

Öğrencilerle ilişkiler

17. Öğretim üyesi bireysel olarak öğrencilere karşı saygılıydı.
18. Öğretim üyesi dersin dışında yardım ya da tavsiye arayan öğrencileri memnuniyetle karşıladı.
19. Öğretim üyesi bireysel olarak öğrencilerle gerçekten ilgiliydi.
20. Danışmanlık saatleri ve ders dışı saatlerde uygun şekilde ulaşılabilirdi.

İçerik

21. Öğretim üyesi farklı kuramların çıkarımlarını kıyasladı.
22. Öğretim üyesi fikir/kavramların kökenlerini ya da temellerini sınıfa sundu.
23. Gerekli durumlarda öğretim üyesi kendi bakış açısından çok farklı bakış açılarını sundu.
24. Alandaki güncel gelişmeleri yeterli bir şekilde tartıştı.

Değerlendirme

25. Sınav ve notlara ilişkin faydalı geribildirim sundu.
26. Değerlendirme yöntemi adil ve uygundu.
27. Sınav ve ödevlerin içeriği öğretim üyesinin vurguladığı konulardan oluşmaktaydı.

Materyaller

28. Zorunlu kaynak ve kitaplar faydalıydı.
29. Verilen ödevler okuma parçaları vesaire konuyu anlama ve önemsememe faydalı oldu.

Ders Yüğü

30. Bu dersin zorluğu diğer derslere kıyasla ; Çok kolay Kolay ortalama
 Zor gerçekten çok zor
31. Bu dersteki yük diğer derslere kıyasla; Çok az Az ortalama
 Fazla gerçekten çok fazla
32. Dersin işlenme hızı ; Çok yavaş yavaş ortalama hızlı
 gerçekten çok hızlı **(Bu madde çıkarıldı)**
33. Diğer derslere kıyasla bu ders için harcadığınız zaman; Hiç 2 saat ve daha az
 2-4 saat 4-8 saat 8 ve daha fazla **(Bu madde çıkarıldı)**

Dersin Genel Değerlendirilmesi

34. Bir bütün olarak değerlendirdiğinizde, fakülteadaki diğer derslerle kıyaslandığında bu ders;

Çok zayıf Zayıf ortalama iyi gerçekten çok iyi

35. Bir bütün olarak değerlendirdiğinizde, diğer öğretim elemanlarına kıyaslandığında bu öğretim elemanı :

Çok zayıf Zayıf ortalama iyi gerçekten çok iyi