

# Yükseköğretimde Öğrencinin Dersi ve Öğretim Elemanının Öğretim Performansını Değerlendirmesi: Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Örnekleme

## Student Evaluation of the Course and the Lecturer's Teaching Performance in Higher Education: A Case of Pedagogic Formation Certificate Program

Mustafa Zülküf ALTAN

### ÖZ

Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olarak kullanılanı Öğrenci Ders Değerlendirmeleridir. Ülkemizde çok sıklıkla kullanılmayan ve literatürde ülkemize ait fazla çalışma bulunmayan bu yaklaşımla İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde 2018 Güz dönemi 9. dönem birinci yarıyıl Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden 44 kadın, 127 erkek toplamda 171 öğrenciden seçmeli olarak aldıkları Öğretmenlik Meslek Etiği (2 grup) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim (3 grup) derslerini ve bu dersleri veren öğretim elemanının derslerdeki öğretim performansını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından daha önce de kullanılan ve aşına olunan Webster Üniversitesine ait ve Kuzey Amerika'da pek çok üniversitede benzeri kullanılan bir ders değerlendirme aracı Türkçeye çevrilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Katılımcıların çok büyük kısmı (%93.6) "evet dersler faydalıydı, (%95.9)'u bu dersleri arkadaşlarıma tavsiye ederim derken çok daha büyük bir oranda (%96.5)'i de bu derslerle ilgili memnuniyetlerini beyan etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrencilere nazaran daha yüksek oranda memnuniyet gösterdikleri gözlemlenmesine rağmen Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan analizlerde yirmi yedi yarıdan sadece dokuzunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında her iki dersin de amaçlarına ulaştığı ve öğrencilerde istenen farkındalığın sağlandığı anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Yüksek Öğretim, Öğrencinin Öğretimi Değerlendirmesi, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi

### ABSTRACT

Student Evaluation of Teaching (SET) is the most widely used method of evaluating teaching in higher education. Remaining not researched enough and being not widely used in Turkey, this method has been conducted on 44 females and 127 males in total 171 students taking the courses Ethics of Teaching Profession (3 groups) and Individualized Instruction (2 groups) electively in the first semester of the 9th term of the Pedagogic Formation Certificate Program in 2018 Fall Semester at a state university in the central Anatolia in order to determine participants' perceptions about the course and the lecturer's teaching performance during the lectures. A Course Evaluation tool, familiar to the researcher, used by Webster University and whose cognates are heavily used in many universities in North American context was translated into Turkish and used in the study.

According to the data, a great majority of the participants (93.5%) stated that "the courses were useful", (95.9%) declared that "they would recommend the courses to their friends" and even greater majority of the participants (96.5%) asserted their satisfaction with the courses in general (excellent + very good). Although students who attended the Individualized Instruction course were observed to have higher satisfaction levels compared to those taking Ethics of Teaching course, a significant difference was found in only nine out of the twenty-seven judgements by using Mann-Whitney U test.

According to the results of the study, both lessons have achieved their aims and managed to increase students' awareness.

**Keywords:** Higher Education, Student Evaluation of Teaching, Pedagogic Formation Certificate Education

Altan M. Z., (2020). Yükseköğretimde öğrencinin dersi ve öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirilmesi: Pedagojik formasyon sertifika eğitimi örnekleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 559-572. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.416>

Mustafa Zülküf ALTAN (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9391-5856

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye

Erciyes University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Kayseri, Turkey

altanmz@erciyes.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 01.12.2019

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2020

## GİRİŞ

Öğretimin amacı basittir; öğrencinin öğrenmesini sağlamak. Öğretmek, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendikleri hakkında varsayımlarda bulunmaktır; bu yüzden de iyi öğretim öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi edinmeyi kapsar.

Öğretimin ve öğrenmenin niteliğini sağlamak ortak bir girişimdir. Sınıftaki niteliği belirleme ve değerlendirme zor bir süreç olduğu kadar her eğitim sisteminin gelişimi açısından da önemli bir faktördür. Eğer öğretimin yüksek standartta ve nitelikte olduğundan emin değilsek öğrenmenin de maksimum seviyede gerçekleştiğinden asla emin olamayız.

Öğretim, statik ve tek yönlü olmaktan ziyade kapsamlı ve çok yönlü bir girişimdir. Öğretim elemanının, ders içeriğini geliştirmek, dersi ve öğretim aktivitelerini planlamak, ders materyalini seçmek ve yapılandırmak, öğretim bilgilerini etkin olarak sunmak, öğrenmeyi değerlendirmek, öğrencilere dönütler vermek, motivasyonu ve ilgiyi sağlamak ile artırmak ve son zamanlarda ortaya çıkan WEB geliştiriciliği gibi pek çok görevi vardır.

Üniversite düzeyinde genelde öğrencilerin sınıfa kendi motivasyonlarını, kendi disiplinlerini ve buldukları alan itibarıyla o konu hakkında bu zamana kadar geliştirdikleri kendi bilişsel becerilerini getirecekleri umulmaktadır. Bütün bu varsayımlara rağmen, öğrenme süreciyle alakalı olarak öğretim elemanının çok önemli bir o kadar da zahmetli bir rolü bulunmaktadır. O da öğrencinin öğrenmeye dair isteklerini ve yetenekleri en etkin şekilde kullanabileceği bir ortam yaratmaktır. Peki, bu içeriğin sağlanıp sağlanmadığını nasıl tespit edilebilir? Çok farklı tespit ve değerlendirme yöntemleri mevcuttur. Video kayıtlarının yapılması, sınıf gözlemleri, öğretmen portföyleri, öğrenci öğrenme çıktıları, öğretmenin kendini değerlendirmesi, öğretmenlik alan testleri, profesyonel görüşmeler, akran değerlendirmeleri, uzman değerlendiricilerin gözlem yapması ve öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi gibi farklı yöntemlerde kullanılabilir (Borg, 2018). Bu makale de öğrencilerin öğretimi (ders içeriği ve öğretim elemanının öğretim performansı) değerlendirmesi üzerine yazılmıştır.

Öğrenci Ders Değerlendirmeleri (ÖDD) yaklaşık bir yüzyıldır kullanılmakta, akademik olarak çalışılmakta ve tartışılmaktadır (Remmers, 1927, 1930; Bradenburg ve Remmers, 1927). Wachtel 1998'e göre ilk değerlendirme aygıtı 1915'de yayınlandı ve öğrencilerin öğretmenin etkinliğini değerlendirmesine yönelik ilk çalışma da 1920'lerde yapıldı. 1970'lerde, öğrencilerin öğretimi değerlendirmeleri özellikle biçimlendirici (formative) amaçlarla yani öğretimin kalitesini artırma ve şekillendirme amaçları için kullanıldı (Thorndike ve Waldram, 1971). Yetmişlerden sonra daha çok özetleyici (summative) amaçlarla yani öğretim elemanını işte tutma, ödül, terfi ve ilerlemesini sağlamak amaçlarıyla kullanılmaya başlandı.

ABD'de 1973-1993 yılları arasında 600 kolejdeki öğretim elemanının öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarını yayımlayan Seldin (1993), öğrenci ders değerlendirmelerinin yüzde 29'dan, yüzde 80'lere çıktığını tespit etmiştir. Bu tarihten kısa bir süre sonra yapılan bir çalışmada da ABD'de deki üniversitelerin %90'ından fazlasının öğrenci ders değerlendirmelerini

kullandığı bildirilmektedir (Wagenaar, 1995). Bu tespitlerden de anlaşılacağı gibi öğrenci ders değerlendirmeleri, öğretim becerisinin en önemli hatta tek göstergesi olmuştur (Berk, 2005; Galbraith ve arkadaşları, 2012; Spooren ve arkadaşları, 2013). Bu uygulamaların temelinde de sistemin, mükemmel öğretimi; iyiden, vasat ve kötü öğretimden ayırt ettirebilmesi yatmaktadır.

Öğretimi değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olarak kullanılanı öğrenci ders değerlendirmeleridir (Cashin, 1999; Clayson, 2009; Davis, 2009). Öğrenme ve öğretme sürecinin alıcıları öğrenciler olduğundan, öğretim elemanlarının öğretim niteliğini en iyi yine öğrenciler değerlendirebilir diye düşünmek yanlış olmasa gerek. Ancak bu kabul gören bir yaklaşım olsa da bu anlayışın pek çok tuzaklar barındırabileceği de unutulmalıdır (Nakpodia, 2011).

Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi, öğretimi değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Nitelikli ve etkili tasarlanmış değerlendirme aygıtları öğretim etkinliği konusundaki geçerlilik ve güvenilirlik sorununa da yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan da tecrübeli öğretim elemanlarından daha fazla mesleğe yeni başlamış ve yolun başında olanlar için gelişim açısından önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri, öğretimin etkinliği konusunda da önemli bilgiler sunduğundan bu değerlendirmeler yükseköğretimin sabit bir uygulaması hâline dönüşmüştür (Berk, 2005; Cashin, 1999; Clayson, 2009; Davis, 2009; Galbraith ve arkadaşları, 2012; Spooren ve arkadaşları, 2013).

Makale içinde tarihsel olarak sıralanmaya çalışılan ve paylaşılan araştırma ve yazılmış makalelere ilaveten öğrencilerin dersleri değerlendirmesi üzerine yapılmış daha yüzlerce araştırma ve makale olmasına rağmen hâlâ pek çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Makalede tarihsel sıra içinde paylaşılmaya çalışılan mevcut çalışmaların çoğunda geçerlilik/güvenilirlik konusu çalışılmasına rağmen bu durum maalesef yeni çalışmalarda da kendini göstermektedir (Spooren ve arkadaşları, 2013). Oysa bu düşüncenin artık işlenmesine gerek olmadığı yapılan pek çok araştırmanın sonucundan anlaşılmaktadır (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001).

Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi hakkında yazılmış sayısız mit ve yanlış düşünce de bulunmaktadır. Bu durum da ister istemez hem öğretim elemanlarının, hem de öğrencilerin algılarını etkilemektedir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri, öğretim üyeleri için bir tür endişe kaynağına da dönüşmüştür (Hodges ve Stanton, 2007). Bunun da temel nedeni değerlendirmelerin hileli olduğu (Eiszler, 2002), öğrencilerin değerlendirici olarak yetersiz oldukları gibi düşüncelerdir (Nasser ve Fresko, 2002).

McKeache (2006) öğrencilerin dersleri değerlendirmesi konusunda dört temel eleştiriyi sıralamaktadır. Bunlar; öğrencilerin, öğretim elemanları hakkında tutarlı ve bilgili şekilde yargılar oluşturabilecek konumda olmaları, öğrencilerin belli bir süre geçmeye kadar dersler hakkında doğru yargılarda bulunamayacakları, öğrenci puanlamaları öğrenmeyle olumsuz

ilişkilidir ve öğrenci puanlamaları derslerden alacakları not beklentileriyle ilişkilidir.

Bazı çalışmalarda zorluk derecesi daha yüksek derslerin, zorluk derecesi daha düşük derslerden daha iyi puanlar aldığı, sınıf mevcudunun çoğunluğunun öğretim elemanıya aynı cinsiyeti paylaştığı durumlarda öğretim elemanlarının az daha yüksek puanlar aldığı, ilk kez okutulan ve/veya yeni derslerin ve öğrenci ilgisinin yüksek olduğu derslerde öğrencilerin daha yüksek puanlar verdiği tespit edilmiştir (Ory ve Ryan, 2001; Theall ve Franklin, 2001).

Bu duruma rağmen bulgular genelde karışıktır ve öğretim elemanlarının düşünceleri farklılıklar göstermektedir (Wachtel, 1998). Örneğin, 357 öğretim elemanı ile yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri konusunda olumlu görüşe sahip olduğunu, katılımcıların %68'nin değerlendirmeleri davetsiz misafire benzettiğini, %70'nin bu tür değerlendirmeleri zaman kaybı olarak bulduğunu, %82'sinin de bu tür değerlendirmeleri uygunsuz algıladıkları görülmüştür (Beran ve arkadaşları, 2005).

Aynı kapsamda, öğrencilerin dersleri değerlendirmesinin öğretim elemanlarının öğretim etkinliğini ölçen yasal bir ölçüm unsuru olarak kullanılmasına karşı çıkan araştırmalar da mevcuttur (Adams, 1997; Wright ve Jenkins-Guarnieri, 2012).

Hornstein (2017) ise daha da ileri giderek öğrenci ders değerlendirmelerinin terfi ve kariyer ilerlemesi gibi amaçlarla ve tek karar verici olarak kullanılmasının uygun olmadığını, şartlara bağlı olarak, hatta illegal olabileceğini savunmaktadır.

Seldin (1984) ise ister beğenilsin ister beğenilmesin, öğrenci ders değerlendirmelerinin ABD'de Kolej ve üniversitelerde %90'ın üzerinde bir kullanıma sahip olduğunu belirtmektedir. Adams'ın (1997) yılında yayımladığı o çok ses getiren makalesinin üzerinden 21 yıl geçmesine rağmen özellikle Kuzey Amerika'da öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi hâlen öğretim elemanlarının becerilerini, yükseltmelerini ve terfilerini belirlemede en temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Jordan, Mendro ve Weerasinghe (1997) etkili bir öğretim elemanı ile geçirilecek birkaç yılın en dezavantajlı öğrencileri bile başarı sürecine dâhil edeceğini, tersine de sıradan ve etkisiz bir öğretim elemanı ile geçirilecek birkaç yılın telafisi mümkün olmayan tahribata sebep olacağını aktarmaktadır. Etkili öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltmesi, öğrencilerin hem akademik hem de akademik olmayan başarılarına katkı sağlar (Altan, 2016). Böylesi bir durum da öğrencilerin öğrenme konusundaki tatminini artırmaya katkı sağlar bu da hem kurumların öğrenmeye dair imajını hem de öğrencilerin birimlerine ve kurumlarına olan sadakatlerini etkiler (Helgesen ve Nasset, 2007).

Etkili öğretim elemanları öğretim becerilerini geliştirdikçe, kullandıkları yöntem ve materyalleri değiştirdikçe, yaptıkları uygulamaların öğrenciler tarafından kabul görüp görmediğini de öğrenmek isterler. Bunun da en kolay ve en sık başvurulan yöntemi, öğrenci ders değerlendirmelerinin yapılmasıdır.

Öğrencilerin dersleri değerlendirmelerindeki muğlaklık ve karışıklığın ana sebebi öğretimin etkinliğini ölçecek uygun kriterler konusunda bir uzlaşının olmamasıdır.

Becker ve arkadaşları (2012) öğrenciler, öğretim elemanının dersle ilgili ve öğretimi etkileyen konulardaki, ders notlarının niteliği ve anlaşılabilirliği gibi, tecrübelerini güvenilir bir şekilde değerlendirebilirler derken; Boring (2015) ise öğrencilerin değerlendirme formlarını doldururken kullandıkları kriterlerin öğretim elemanının öğretim kalitesiyle bir ilgisinin olmadığını söyler. Hatta bazen öğretim elemanının bilgi, öğretiminin açıklığı ve öğretimle ilgili diğer niteliklerden ziyade, öğretim elemanının gülümsemesi, mimikleri ve tarzından etkilenildiği ve değerlendirmelerin bunlara göre yapıldığı da literatürde yer almaktadır (Merritt, 2008). Görüldüğü gibi akademik camiada "etkili öğretim" ya da öğretim becerisinin tanımı konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır (Spooren ve arkadaşları, 2013).

Etkili bir öğretim elemanı, öğrenmeye yardımcı olacak ortamı ve şartları akılcıca yaratan kimsedir. Öğretim elemanı ne yaparsa yapsın bir şekilde bir öğrenme zaten gerçekleşecektir. Aynı hesaplama, bir öğretim elemanı ne yaparsa yapsın bazı öğrenciler öğrenmeyecektir. Buradaki kritik soru öğretim elemanının öğrenmeye yardımcı olacak ortamı ve şartlara ne kadar yardım ettiği veya edemediğidir.

Hills (1974), bu yıla kadar yapılan pek çok çalışmayı incelediğinde öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen bütün uygulamaların ve hazırlanan aygıtların amacının öğretim elemanının kendi öğretim becerilerini geliştirme amacını taşıdığını tespit etmiştir.

Son zamanlarda yapılan birçok çalışmada öğrenci ders değerlendirmelerinin farklı yanları irdelenmiştir. Bu çalışmalarda ortak nokta, öğretim elemanlarının genelde değerlendirmeler konusunda olumlu olduklarını ancak çok azının bu değerlendirme verilerini kendi öğretimlerini geliştirmek amacıyla kullandığını göstermektedir (Benton ve Cashin, 2012; Beran ve Rokosh, 2009; Hendry ve arkadaşları, 2007; Nasser ve Fresko, 2002; Stein ve arkadaşları, 2013). Öğretim elemanları öğrenci değerlendirmelerindeki dönütleri öğretimlerini geliştirmek amacıyla kullanmalıdır (Dresel ve Rindermann, 2011; Stein ve arkadaşları, 2013). Ancak bu veriler her zaman öğretimi geliştirmeye yardımcı olur diye bir kural da söz konusu değildir (Kember ve arkadaşları, 2002). Değerlendirmelerdeki dönütleri öğretimlerini geliştirme yönünde kullanamayanların genel sorunu, bunu nasıl yapabileceklerini bilmemeleridir (Bamber ve Anderson, 2012; Dresel ve Rindermann, 2011). Nasser ve Fresko'nun (2002) vurguladığı gibi bu verilerden yararlanma kişinin isteğiyle alakalı bir durum olsa gerek.

Üniversitelerde yaptırılan ders değerlendirme yöntemlerinin amacı bir bakıma ders içeriği, öğretim elemanı ve kullanılan materyal konusunda dönüt alınmasıdır. Bu tür sistemlerin benzer özellikleri vardır. Bunlar: "içinde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular içeren aygıtlar olmalıdırlar, en azından bir madde etkinliği bütünsel olarak değerlendirmelidir, ders içeriği ve öğretim elemanının etkinliği sorgulanmalıdır, cevapların anonimliği sağlanmalıdır, uygulama yılın sonunda ve öğretim elemanının bulunmadığı bir ortamda gerçekleştirilmelidir" (Algozzine ve arkadaşları, 2004, s. 15).

Değerlendirmeler; öğretim elemanlarının yeniden görevlendirilmelerinde, kariyer süreçlerinde, terfi, başarı yükseltme ve ödül verme gibi amaçlarla kullanılabilir. Bu değerlendirmeler, özetleyici amaçlar için (summative) yapılabildiği gibi biçimlendirici (formative) amaçlar için de yapılabilmektedir. İlk yıllarda biçimlendirici değerlendirmelerin yapılması öğretim elemanının gelecekteki özetleyici değerlendirme sonuçlarının daha avantajlı olmasına yardım edebilir. Bazı kurumlar, her ders için standart tek bir form kullanırken bazı diğer kurumlarda farklı fakülteler, farklı bölümler için farklı formlar uygulamaktadırlar. Ders değerlendirme formlarındaki maddeler dersin tasarımı, işleniş ve öğretim elemanının tutum ve davranışları hakkında bilgi edinmeyi amaçlar. Örneğin Cashin (1995) formlarda yer alan altı unsurdan bahseder. Bunlar: dersin içeriği hakkında soruları, öğretim elemanının iletişim becerileri hakkında soruları, öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim hakkındaki soruları, dersin zorluğu ve dersin yükü hakkında soruları, dersin, değerlendirme uygulamaları ve öğrencinin kendini değerlendirmesinin istenmesini içerir.

Lattuca ve Domagal'ın (2007) vurguladığı gibi öğretimin etkinliği en iyi öğrenci puanlamalarıyla birlikte nitelikli ölçümlerin bulunduğu çoklu değerlendirmelerle yapılabilir. Değerlendirmeler özetleyici veya biçimlendirici olarak yapılabilmektedir. Ancak genelde özetleyici olanlar tercih edilmektedir. Özetleyici olan dönem sonu ders değerlendirmeleri, final sınavlarından önce genelde öğretim elemanı sınıfta yokken sınıfın bir temsilcisi tarafından yaptırılır. Değerlendirmeler sırasında öğrencilerin değerlendirme süresi bitene kadar birbirleriyle değerlendirmeleri konusunda konuşmalarını konusunda uyarı yapılmalıdır. Dönem sonu yapılan özetleyici değerlendirmeler, gelecek dönemlerdeki derslerimizi nasıl geliştirebileceğimiz konusunda önemli bilgiler sunar. Ancak verilere nasıl bir reaksiyon vereceğimiz konusu zor olabilir.

Dommeier ve arkadaşları (2004), ÖDD formlarının cevaplanma oranlarının sınıf içi uygulamalarda %70, çevrim içi uygulamalarda ise %29 olduğunu aktarmaktadır. Benzer sonuçlar Ling ve arkadaşları (2012) tarafından da teyit edilmektedir. Düşük cevaplama oranlarının nedenleri arasında öğretimden genelde tatmin olunması ve formları doldurmaya gerek görülmemesi, uygunsuzluk, ulaşamamak ve zaman neden olarak gösterilmektedir (Berk, 2012).

Öğrencilerin tatmini konusundaki belirleyiciler genelde öğretim performansı, öğretim elemanının özellikleri, kariyerle ilişkili meseleler, programın veya dersin yeniliği ve uygunluğu ve sınıf imkânları gibi nedenlerdir. Bu belirleyiciler arasında eğitimin kalitesinin önemli bir unsuru olan öğretim performansı, öğrenci tatminindeki en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Ginns ve arkadaşları, 2007; Malik ve arkadaşları, 2010). Bunun yanı sıra öğretim elemanının yeterliliği, iletişim becerisi, tutumu, sevimliliği ve mizah anlayışının da öğrenci puanlamasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Duque, 2013). Aynı şekilde Duque ve Weeks (2010), yenilikçilik ve derse katkının da öğrenci tatminini etkilediği kanaatinde. Bazı diğer yazarlar ise öğrenci ders değerlendirmelerinin öğretim becerisinden ziyade daha çok öğretim elemanının popülerliği ve sevimliliği ve diğer özellikleri ile ilgili olduğunu düşünmektedir (Abrami ve arkadaşları, 1982;

Beecham, 2009; Braga ve arkadaşları, 2014; Stark ve Freishtat, 2014).

Ders değerlendirme verilerinin farklı amaçlar için kullanımı söz konusudur. Bunlar: öğretimi geliştirmek, personel hakkında kararlar vermek, öğrenciler tarafından ders seçimi yapılabilmesi ve giderek artan oranda öğretim elemanlarının katılacakları ödül yarışmaları için kanıt oluşturmak amaçlarını taşımaktadır. Ders değerlendirmelerinin yaygınlaşmasından beri bu değerlendirmelerin hem öğretimi hem de öğrenci öğrenmesini geliştirdiği savunulmaktadır (Goldschmid, 1978). Ancak Marsh (2007), ders değerlendirmelerinin tek başına öğretimin niteliğini değiştirmeye sebep olamayacağını bunun da en önemli nedeninin öğretim elemanlarının veri analizi ve bu analizleri yeterince yorumlayabilme becerilerinin bulunmaması olduğunu iddia etmektedir. Öğretim elemanlarının çok azı bu değerlendirme verilerini öğretimlerini geliştirmek ve değiştirmek için kullanmaktadır (Stein ve arkadaşları, 2013). Değerlendirmeleri bu amaçla kullananların da bu değerlendirmeleri neden kullandıklarına dair net bir resim yoktur (Penny ve Coe, 2004; Stein ve arkadaşları, 2012). Gerekli eğitim sağlandığı takdirde öğretim elemanının öğretime dair tutum ve davranışlarını değiştirebilecekleri de gösterilmiştir (Penny ve Coe, 2004).

Ülkemizde, yükseköğretimde Öğrenci Ders Değerlendirmelerinin etkin bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkün değildir. Üniversitelerin çoğunda öğrencilere çevrim içi sunulan genel bir değerlendirme sistemi bulunmasına rağmen bunların etkin bir şekilde kullanıldığına maalesef şahit olunmuyor.

2007 güz döneminde Kanada'da The University of Colombia altı farklı üniversitenin modülünden yararlanarak yeni bir puanlama sistemi geliştirmiştir. Bu sistemde öğretim elemanlarına yönelik hazırlanacak ders değerlendirme aygıtlarında aşağıda sıralanan altı maddenin yer alması istenmiştir.

1. Öğretim elemanının öğrenme konusundaki beklentilerinin açıklığı.
2. Öğretim elemanının ders içeriğini etkin bir şekilde aktarma becerisi.
3. Öğretim elemanının derse karşı ilgiyi ve isteği artırma becerisi.
4. Öğretim elemanının değerlendirme konusundaki adilliği.
5. Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmesi konusundaki endişeleri.
6. Öğretim elemanının öğretimi bir bütün olarak değerlendirebilmesi (Gravestock ve Gregor-Greenleaf, 2008).

Öğrencilerin bu soruları beşli bir ölçekle (Çok kötü, kötü, yeterli, iyi ve mükemmel) değerlendirmeleri isteniyor. Çalışmada kullanılan değerlendirme aygıtı hem Cashin (1995)'in vurguladığı alanları hem de yukarıda sıralanan unsurları kapsadığından tercih edilmiştir. Değerlendirmeler, öğretim elemanının kişisel hedeflerini yansıtmalıdır. Değerlendirmenin amacı kendimizi diğer meslektaşlarımızla kıyaslamaktan ziyade derslerimiz ve sınıflarımız hakkında bilgi edinmektir.

## YÖNTEM ve AMAÇ

Literatürde ders değerlendirme aygıtlarının genel olarak ve uzun vadede özel konular hakkında (öğretim elemanının organizasyon becerisi gibi) tutarlı ve kalıcı maddeler içerdiğinden hem güvenilir ve geçerli olabilecekleri hem de açıklayıcı oldukları yönünde bir fikir bulunmaktadır (Abrami, 2001; Theall ve Franklin, 2001). Pek çok öğrencinin ders değerlendirmelerinde kullanılan aygıtların güvenilirliği ile yakından ilgili oldukları yönünde çalışmalar mevcuttur (Abrami ve arkadaşları, 2001; Centra, 2003; Ory, 2001, Marsh, 2007).

Bu arada 1975-1995 yılları arasında yapılmış araştırmaların sonuçlarını yayınlayan Greenwald (1997), bu süreçte yapılan ders değerlendirmelerinde kullanılan formların güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca McKeachie “öğrenci ders değerlendirmelerinin öğretimin etkinliğini değerlendirmede en geçerli kaynak” olduğunu söyler (1997, s.128). Ancak tam tersi görüşte olan araştırmalar da mevcuttur. Öğrencilerin dersleri değerlendirmeleri konusunda literatürde, geçerlilik, güvenilirlik, cinsiyet gibi konularda ciddi problemler olduğu iddia edilmiştir (Beecham, 2009; Boring ve arkadaşları, 2016; Braga ve arkadaşları, 2014).

Öğrencilerin ders değerlendirmelerindeki geçerlilik konusuyla ilgili en temel soru, öğrencilerin öğretimi gerçekten doğru bir şekilde değerlendirip, değerlendiremeyeceğidir. Bunun da temel nedeni öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğretim davranışlarını ve derslerin içeriğini güvenilir bir şekilde değerlendiremeyeceği korkusudur. Ancak pek çok çalışma, öğrencilerin öğretim davranışları yani sunum, açıklık, organizasyon ve aktif öğrenme tekniklerini değerlendirmede güvenilir olduklarını kanıtlamaktadır (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001). Unutulmamalıdır ki, değerlendirmeler sırasında maa-lesef kızgınlık, insanları tatminden daha fazla motive eder. Örneğin toplumsal olaylarda mutluysuz diye bağırarlara mı yoksa mutsuz diye bağırarlara mı daha fazla şahit oluruz? Bu durum mutlaka dikkate alınmalı ve veriler ona göre değerlendirilmelidir. Bu bakımdan bireysel cevaplardan ziyade genel desene odaklanılmalı ve değerlendirmeler genel desen üzerinden yapılmalıdır.

Dönüt verme geleneği ve teknikleri öğrencilere öğretilmediğinden kişiselleştirilmiş veya duygu yüklü kelime ve/veya cümlelerle karşılaşmak çok mümkün ancak bu durum kısa süreli bir eğitimle düzeltilebilir. Verilen dönütlerin eleştirilen duruma alternatifler sunması da sağlanmalıdır. Dönütler, mutlaka öğretimin iyi ve kötü taraflarını yansıtmalıdır. Öğretim elemanı, öğrencilere neden dönüt vermeleri gerektiğini ve dönütlerin sonuçlarının neler olabileceği konusunda bilgilendirmelidir.

Öğretim ve öğretmenlik çok kişisel ve bireysel bir meslektir. Bu bakımdan öğretim elemanının şahsına ve öğretim uygulamalarına dair yapılan eleştirileri kabul etmek genelde zordur. Ancak eğer kabul etmez veya savunmacı bir reaksiyon gösterilir ise, o grup öğrenciden bir daha dürüst ve işe yarar dönüt alma şansı kaybedilebilir. Ayrıca, unutulmamalıdır ki hiç kimse daha iyi olamayacak kadar iyi değildir yani herkesin kendini geliştirebileceği bir alan söz konusudur.

Çalışmada Erciyes Üniversitesi 2018 Bahar dönemi 9. dönem birinci yarıyıl Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı'na devam eden 44 kadın, 127 erkek toplamda 171 öğrenciden seçmeli olarak aldıkları Öğretmenlik Meslek Etiği (2 grup) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim (3 grup) derslerini ve dersi veren öğretim elemanının derslerdeki öğretim performansını değerlendirmeleri istenmiştir.

Uygulama günü sınıflarda toplamda 178 öğrenci bulunmuştur. Uygulama neticesinde altı katılımcının, değerlendirme aygıtlarını tam olarak doldurmadıkları tespit edildiğinden bunlar araştırmaya dâhil edilmemiş ve araştırma 171 (%96) öğrenci ile tamamlanmıştır. Uygulama günü sınıfta bulunmayanların bir kısmı o gün derste olmayanlar, diğer kısmı da kayıtlı olduğu halde derse devam etmeyenlerdir. Bilindiği üzere Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, MEB, TTKB 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı Kararı ile kabul edilen “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” gereğince belirlenen öğretmenlik alanları ve lisans düzeyinde eğitim-öğretim veren yükseköğretim programlarına kayıtlı öğrenciler ile bu programlardan mezun olanlara yönelik olarak Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenmektedir. Programda birinci dönem bulunan teorik zorunlu dersler şunlardır: Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi ve iki adet seçmeli ders. Seçmeli dersler birinci grupta: Eğitimde Eylem Araştırması, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Gelişim Psikolojisi, Öğretmenlik Meslek Etiği, Yaşam Boyu Öğrenme ve Rehberlik, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Karakter ve Değerler Eğitimi, Özel Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretim dersleri bulunmaktadır.

Çalışmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim elemanının öğretim performansına karşı algıları nasıldır?
2. İki ders arasında öğretim elemanı hakkındaki algılar açısından belirgin bir farklılık var mıdır?

### Veri Toplama Aracı ve Analizi

Araştırmada, araştırmacı tarafından daha önce de kullanılan ve aşına olunan Webster Üniversitesine ait ve Kuzey Amerika'da pek çok üniversitede benzeri kullanılan bir ders değerlendirme formu Türkçeye çevrilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form, 225 öğrencinin kayıtlı olduğu gruplardaki toplamda 178 öğrenciye dağıtılmış ancak 171 adedi değerlendirmeye alınmıştır. Tam olarak doldurulmayan altı adet form değerlendirilmeye alınmamıştır. Katılımcıların 106 adedi Öğretmenlik Meslek Etiği, 65 adedi de Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini almıştır. Bu katılımcıların %25,7si (n=44) kadın, %74,3 (n=127) erkektir.

Kullanılacak değerlendirme aygıtının çevirisi yapıldıktan sonra bir başka öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Bu

işlemden sonra pilot uygulama ile otuz öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketten hiçbir madde silinmemiştir. Cronbach alpha kullanılarak anketin içsel tutarlılığı .42, güvenilirliği de .93 olarak tespit edilmiştir. Sormaca sonuçlarının bireysel olarak üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ancak genel sonuçların araştırma amacıyla kullanılabileceği katılımcılarla paylaşılmış ve onayları alınmıştır.

Değerlendirme aygıtında; genel bilgiler, öğretim yaklaşımları, geri bildirim ve değerlendirme, kaynaklar ve idare, genel deneyim, öz değerlendirme ve güçlü yönler ve gelişme yöntemleri hakkındaki açık uçlu sorulardan oluşan toplam 31 madde ve her bölümden sonra bulunan açık uçlu yorum kısımlarından oluşmaktadır. Bölümlerde; kesinlikle katılıyorum/katılmıyorum arasında değişen beşli likert soru sistemli (4 bölüm/16 madde), evet/ hayır (2 bölüm/9 madde), mükemmel/ kötü arasında değişen beşli likert soru sistemi (1 bölüm/1 madde), açık uçlu sorular (1 bölüm/4 madde) ve 6 genel açık uçlu yorum kısmı bulunmaktadır.

Değerlendirmeler yapılırken araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan sorulara cevap aramak düşüncesiyle katılımcıların yargılara verdikleri cevapların dağılımına ve oranlarına ayrıca verilen cevaplarda iki ders arasında bir fark olup olmadığına eğer fark varsa bunun hangi ders yönünde olduğuna ve anlamlı olup olmadığına odaklanılmıştır.

Yargılara verilen cevaplar yüzdesel olarak değerlendirilirken verilen dönütler arasında iki ders arasında fark olup olmadığı ise Mann-Whitney U testi uygulanarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Mann-Whitney U testi, normal dağılım özelliği göstermeyen bir dağılımda iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla kullanılan parametrik olmayan bir yöntemdir. Ortalamaları karşılaştırılacak iki grup arasında ver sayısı az ve verilerin dağılımlarının anormallikleri dolayısıyla bu testin uygulanmasının çok daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Sormacada yer alan her bir bölümdeki yargılara verilen cevaplar tek tek ele alındıktan sonra her bir bölüm için genel değerlendirme de yapılacaktır.

## BULGULAR

### 1. Öğretim Yaklaşımları

Bu bölümde sekiz adet likert sistemde cevaplanması gereken yargı ve iki adet de evet/ hayır cevabı gerektiren yargı bulunmaktadır.

**Öğretim elemanı konuya olan ilgimi uyandırdı** ifadesine katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%75,4) kesinlikle katılıyorum, %21,6 ile de katılıyorum diyerek %97 gibi çok yüksek bir oranla öğretim elemanının, öğrencilerin konuya ve derse olan ilgilerini uyandırdığını ifade etmiştir. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%84,6 / %69,8). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,046<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı etkili bir zaman yönetimi uyguladı** ifadesine katılımcıların yine büyük çoğunluğu (%67,3) kesinlikle katılıyorum derken %26,3'ü katılıyorum diyerek %93,6 gibi yüksek

bir oranda öğretim elemanının etkili bir zaman yönetimi uyguladığını onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%78,5 / %60,4). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,0176<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı düzenliydi ve her ders için hazırlandı** ifade-sine katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%80,7) kesinlikle katılıyorum, %17 ile de katılıyorum diyerek %97,7 gibi yine çok büyük oranda öğretim elemanının derslere hazırlıklı gittiğini teyit etmişlerdir. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%86,2/%77,4). Ancak  $p=,136>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı tartışmaları teşvik etti ve sorulara cevap verdi** ifadesine katılımcıların %55,6'sı kesinlikle katılıyorum, %38'i katılıyorum diyerek %93 gibi bir oranla öğretim elemanının tartışmaları teşvik ettiği ve sorulara cevap verdiğini onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%69,2 / %47,2). Kesinlikle katılıyorum oranlarının diğer ifadelerle göre düşük olduğu gözlenmiştir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,009<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı konunun derinlemesine bilgisini sergiledi** yargısına katılımcılar büyük bir oranla (%71,9) kesinlikle katılıyorum ve %25,7 ile katılıyorum diye dönüt vererek %96,6 ile öğretim elemanının ders konularının derinlemesine bilgisini sergilediği görüşündedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%78,5 / %67,9). Ancak  $p=,111>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı ilgili ve hevesliydi** yargısına katılımcıların yine büyük çoğunluğu kesinlikle katılıyorum (%81,3), %17,5'i katılıyorum diyerek %98,8 gibi çok büyük oranla öğretim elemanının hevesli ve istekli olduğu görüşündedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%89,2 / %76,4). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,035<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Öğretim elemanı dersin amaçlarına ulaşmak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanmıştır** yargısına katılımcılar büyük bir oranla (%74,3) kesinlikle katılıyorum ve %21,6 ile katılıyorum diyerek %95,9 gibi çok büyük oranla öğretim elemanın dersin amaçlarına ulaşmak grup tartışmaları, öğrenci sunumları gibi çeşitli yöntemler kullandığını onaylamıştır. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%81,5 / %69,8). Ancak  $p=,093>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı öğrencileri ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etti** yargısına katılımcılar çok büyük oranda

(%81,3) ile kesinlikle katılıyorum ve %17,5 ile katılıyorum diyerek toplamda %98,8 gibi çok büyük bir oranla öğretim elemanın öğrencilerin kapasitelerini en iyi şekilde ortaya çıkarma ve kullanmaları konusunda kendilerini teşvik ettiğini teyit etmektedirler. İfadeye, Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum dedikleri gözlenmiştir (%87,7 / %77,4). Ancak  $p=,087>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanına ders dışında ulaşılabilirlik imkânı vardı** ifadesine katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%88,9) evet diyerek öğretim elemanına istediklerinde ders dışında e-posta, ofis saatleri gibi ulaşılabilirlik imkânlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yargılarda olduğu gibi bu yargıya da Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre yine daha yüksek oranda evet dedikleri gözlenmiştir (%95,4 / %84,9). İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,035<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

Bu bölümün son yargısı **öğretim elemanı bu derste kopya çekilmesini önleyecek değerlendirme sistemi kullandı mı?** Sorusuna katılımcıların (%92,4) gibi çok büyük oranda evet dedikleri gözlenmiştir. Bu yargıya her iki derse alan katılımcılar eşit hatta Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrenciler az da olsa daha yüksek oranda evet demişlerdir (%92,5 / %92,3). Bu oran öğretim elemanının ders değerlendirmelerinde öğrencileri kopya çekebilecek yöntemlerden uzak tuttuğunun bir kanıtıdır.  $p=,972>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

Öğretim yaklaşımları bölümünden sonra yapılan genel yorumlar kısmından da bazı görüşler Tablo 1’de verilmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim (BÖ) ve Öğretmenlik Meslek Etiği (ÖME) olarak kodlanmıştır. Buldukları grup ve sınıf ise rakamla ifade edilmiştir.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcıların iki ayrı derste öğretim elemanının öğretim yaklaşımları konusundaki yargılara verdikleri dönütler değerlendirildi. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri olumlu olarak algılandığından birleştirilerek genel bir memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çok ciddi şekilde memnuniyet düzeyi ifade etmeleri öğretim elemanının öğretim yaklaşımları konusundaki çabasının ve niteliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan sınıfların, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanlara göre daha yüksek oranda mem-

nuniyet göstermelerinin gözlenmesi ise bu dersin öğrenciler için tamamen yeni bir konu olmasından, şimdiye kadar aldıkları eğitimden çok farklı bir içerik sunmasından ve hem kendi gelişimleri için hem de ileride icra edecekleri öğretmenlik mesleği açısından kendilerine farklı bir bakış kazandırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim elemanı tartışmaları teşvik etti ve sorulara cevap verdi ifadesine daha düşük oranlarda kesinlikle katılıyorum dediklerinin gözlenmesi dikkate alınması gereken bir ayrıntıdır.

## 2. Geri Bildirim ve Değerlendirme

Bu bölümde üç adet likert sistemde cevaplanması gereken yargı bulunmaktadır.

**Değerlendirme hakkında bilgi açıkça iletildi** yargısına katılımcıların yarısından fazlası (%59, 1) ile kesinlikle katılıyorum, %36,3 ile katılıyorum diyerek %95,4 ile derslerde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğretim elemanı tarafından açık şekilde paylaşıldığı görüşündedirler. Geriye kalanların da kararsızım demesi ve olumsuz görüş belirtmemesi sevindiricidir. Birinci bölümde olduğu gibi bu yargıya da Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin daha yüksek oranlarda kesinlikle katılıyorum dedikleri (% 67,7 / %53,8) gözlenmiştir. Ancak  $p=,052>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Geri Bildirim zamanında sağlandı** yargısına katılımcıların yarısından fazlası (%56,7) ile kesinlikle katılıyorum, %39,2 ile de katılıyorum diyerek %95,9 ile öğretim elemanının geri bildirimleri zamanında verdiği görüşündedirler. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%69,2 / %49,1) demesi bu yargıda da söz konusudur. Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların kesinlikle katılıyorum oranları bu yargıda yüzde ellinin altında kalmıştır. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,008<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Geri bildirim, çalışmalarımın nasıl geliştirileceğini gösterdi (örneğin yorum içeren düzeltmeler)** yargısına katılımcılar büyük oranda (%69) kesinlikle katılıyorum ve %28,7 ile katılıyorum diyerek %97,7 gibi çok büyük oranla öğretim elemanının yaptığı geri bildirimlerin çalışmalarını nasıl geliştireceği konusunda kendilerine yol gösterdiğini ve olumlu katkı sağladığını beyan etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%75,4 / %65,1) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,127>0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Tablo 1:** Öğretim Yaklaşımları Genel Yorum Örnekleri

Hoşgörülü, sevgi dolu gerçek yaşamdan örnekler verilerek öğrenciler iyi şekilde motive edildi.
İkinci sunum hakkının verilmesi iyi oldu ( BÖ/25)
Hiçbir öğretmenden öğrenmediğim bilgileri öğrendim (BÖ/25)
Uyguladığı farklı tekniklerle öğrencilerin ufkunu açıyor (ÖME/18)
Alçak gönüllüğü öğrencileri etkiledi (ÖME/18)
Öğrenci bilginin gücünü bu derste görmüş ve ilerlemek için heveslenmiştir (BÖ/27)
Sayesinde “Bir insana kendimi nasıl dikkatli dinletebilirim” sorusunun cevabını buldum (ÖME/19)

**Tablo 2:** Geri Bildirim ve Değerlendirme Genel Yorum Örnekleri

Sunum sırasında yapılan düzeltmeler çok işe yaradı (BÖ/25)  
 Her bireyi tek tek değerlendirip geri bildirimde bulunması eksikliklerimizi görmemizi sağladı (BÖ/25)  
 Konu anlatımım sonrasında almış olduğu notlarla değerlendirmesi sonucunda düzeltmeler yaptım (ÖME/17)  
 Değerlendirmeleri, kendimizi geliştirme açısından bize çok doyurucu geldi (BÖ/27)  
 Geri bildirim ve değerlendirme zamanındaydı.

Tablo 2'de geri bildirim ve değerlendirme bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri paylaşmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan öğretim elemanının yaptırdığı performans ve değerlendirmelere karşı kendilerine sunulan geri bildirimlerin açıklığını, zamanlamasını ve bu bildirimlerin gelişimlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri olumlu olarak algılandığından birleştirilerek genel bir memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çok ciddi oranlarla memnuniyet düzeyi ifade etmeleri, öğretim elemanının verdiği geri bildirimlerin açıklığını, zamanlamasını ve katılımcıların gelişimlerine olan katkılarını teyit etmektedir. Açık uçlu kısımda paylaşılan ifadeler de bunun kanıtı olarak kabul edilebilir. Ancak Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların kesinlikle katılıyorum oranlarının yüzde ellinin altında kalması dikkate alınmalı ve irdelenmelidir.

### 3. Kaynaklar ve İdare

Bu bölümde üç adet Likert-tipi yargı ile beş adet evet/hayır seçeneği yargı ifadesi yer almaktadır.

**Ders, yeterli kütüphane kaynakları tarafından desteklenebilecek düzeydeydi** yargısına katılımcıların yarısından azı (%39,2) kesinlikle katılıyorum derken %33,9'u katılıyorum diyerek %73,1 oranında ders içeriğinin kütüphane kaynakları tarafından desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%47,7 / %34,0) demesi bu yargıda da söz konusudur. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,032 < 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Sunulan ana ders kaynağı faydalıydı** yargısına katılımcıların çoğunluğu (%69,6) kesinlikle katılıyorum derken %28,7'si katılıyorum diyerek toplamda %98,3 gibi çok büyük bir oranda öğretim elemanın kullandığı ana ders materyallerinin faydalı olduğunu teyit etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%75,4 / %66,0) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,203 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Öğretim elemanı yardımcı kaynaklar (kitap, makale, vs) konusunda rehberlik etti** yargısına katılımcıların çoğunluğu (%66,7) kesinlikle katılıyorum, %28,1 de katılıyorum diyerek genelde %94,8 ile öğretim elemanın yardımcı kaynaklar konusunda kendilerine rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda kesinlikle katılıyorum (%75,4 / %61,3) demesi bu yargıda da söz konusudur. Ancak  $p=,090 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Ders programı dersin başında açıklandı.** Katılımcıların neredeyse tamamı (%96,5) evet demiştir. Dersler arasındaki oranlar da birbirine çok yakındır. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların %98,5'i evet derken Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan katılımcıların %95,3'ü evet demiştir. Ancak  $p=,274 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir. Ders programı ve diğer kurallar ders başında bütün öğrencilerle paylaşılır ve üzerinde mutabakat sağlanır. Gönül isterdi ki hayır cevabını veren öğrencilerin neden hayır dediklerinin gerekçeleri öğrene bilinsin. En iyimser bir yaklaşımla, bu öğrencilerin ilk gün sınıfta bulunmamalarının bu cevabı vermelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

**Ders, programda belirtildiği gibi işlendi.** Katılımcıların hemen tamamı (%98,2) evet demiştir. Sadece Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan 3 katılımcı bu yargıya hayır demiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların tamamı bu yargıya evet demişlerdir. Ancak  $p=,172 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir. Dersin içeriğine, saatlerine ve sene başında yapılan programa sadık kalınarak işlenmesi, ilgili öğretim elemanının önemli ve bilinen özelliklerindedir. Bu tutumun onaylanması önemlidir.

**Öğretim elemanı dersin derecelendirme kriterlerini açıkladı.** Katılımcıların neredeyse tamamı bu yargıya evet demişlerdir (%95,9). Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan iki, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan beş katılımcı bu yargıya hayır demişlerdir (%96,9 / %95,3). Ancak  $p=,600 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Sınavlar ders öğrenme çıktısı ile ilişkiliydi.** Katılımcıların yine neredeyse tamamı bu yargıya evet demişlerdir (%94,2). Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan yine iki ve Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan sekiz katılımcı bu yargıya hayır demişlerdir (%96,9 / %92,5). Ancak  $p=,228 > 0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlı değildir.

**Projeler/ödevler ders öğrenme çıktısı ile ilişkiliydi.** Katılımcılardan Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların tamamı, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alanların da neredeyse tamamı (%97,2)'si bu yargıya evet demişlerdir. Sonuçlar zaten birbirine çok ama çok yakın olduklarından anlamlı bir farklılık da gözlenmemiştir ( $p=,172 > 0,05$ ).

Kaynaklar ve İdare bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri de Tablo 3'de paylaşmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan öğretim elemanının dersle ilgili kaynaklarını ve ders idaresini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını ders materyali ve önerilen kaynaklardan memnun olduklarını ve faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerini açık uçlu ek beyanlarıyla da



**Tablo 3:** Kaynaklar ve İdari Bölüm Yorum Örnekleri

Öğretmenlik hakkındaki birçok konuyu kitap sayesinde öğrendim (ÖME/17)  
 Ders için kullanmamızı önerdiği kitaplarla bugüne kadar öğrenmediklerimi öğrendim (BÖ/25)  
 Kaynaklar, kanayan yaralarımıza parmak basan nadir eserlendendi (BÖ/27)  
 Kitap bazen yetersizdi ancak makaleler tamamliyordu (ÖME/19)

**Tablo 4:** Genel Deneyim Yorum Örnekleri

Kısa zamanda çok şey kaptım (BÖ/25)  
 Eğitim-öğretim hayatım boyunca aldığım en verimli dersti (ÖME/17)  
 Sorularıyla hem güldürdü hem düşündürdü ( BÖ/25)  
 Öğretmenlik mesleği için güzel bir ders (ÖME/18)  
 Sınıf mevcudu daha az olsaydı elimizdeki nimetten daha çok faydalanırdık (BÖ/27)  
 Kitaplarınızdan çok etkilendim. Çok faydası oldu (ÖME/19)  
 Stilimi şekillendirdiniz (BÖ/27)

teyit ettikleri gözlenmiştir. Ancak oranların diğer yargılara verilen cevaplarla kıyaslandığında düşük olması kısmen anlaşılabilir bir konudur. Her iki ders için kullanılabilir Türkçe kaynak sayısı maalesef sınırlıdır. Bu konuda ileride verilecek derslerde kaynak sayısının artırılması gerektiği açıktır.

#### 4. Genel Deneyim

Bu bölümde iki adet evet/ hayır seçenekli yargı ifadesi ve üç adet Likert-tipi yargı ifadesi yer almaktadır.

**Faydalı bir sınıftı.** Katılımcıların çok büyük kısmı (%93,6) evet diyerek dersin faydalı olduğunu onaylamışlardır. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda evet demesi bu yargıda da söz konusudur (%98,5 / %90,6). Bu oranlar, bu düzeydeki dersler için çok önemli bir ayrıntıdır ve sevindiricidir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,042<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Bu dersi arkadaşınıza tavsiye eder misiniz?** Katılımcıların neredeyse tamamı (%95,9) evet diyerek dersten kaynaklanan memnuniyetlerini beyan etmişler ve arkadaşlarının da bu derslerden faydalanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. . Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan katılımcıların daha yüksek oranda evet demesi bu yargıda da söz konusudur (%98,5 / %94,3). Bu oranlar dersin amaçlarına ulaştığının ve farkındalık yarattığının çok ciddi kanıtları olarak değerlendirilebilir. Sonuçlar zaten birbirine çok yakın olduklarından anlamlı bir farklılık da gözlenmemiştir ( $p=,186>0,05$ ).

**Genel olarak bu ders deneyiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?** Sorusuna katılımcıların yarıya yakını (%45) mükemmel, %34,5'i çok iyi, %17'si de iyi demiştir. Bu üç kategori de olumlu algılandığından katılımcıların tamamına yakınının ders memnuniyet düzeylerinin çok olumlu olduğu (%96,5) tespit edilmiştir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların tamamı olumlu grupta yer alırken, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan beş öğrenci ders deneyimlerini orta sadece bir tanesi de kötü olarak değerlendirmiştir. İki ders grubu arasındaki fark  $p=0,006<0,05$  olduğundan gözlenen bu fark anlamlıdır.

**Bu derse hazırlık (okuma, sunum, vs) için haftada kaç saat harcadınız?** Sorusuna katılımcıların yarısından fazlası (% 69,0) 0-4 saat; %23,4'ü 5-8 saat; %3,5'i 9-12 saat ve %4,1'i 13-16 saat zaman harcadıklarını beyan etmişlerdir. İki ders grubu arasında derslere hazırlık için ayrılan zaman açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=0,482>0,05$ ).

Genel deneyim bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri Tablo 4'de paylaşılmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan derslerle ilgili genel değerlendirmelerini paylaşmaları istenmiştir. Değerlendirme sonuçlarından katılımcıların ezici çoğunluğunun, derslerin faydalı olduğunu, neredeyse tamamına yakınının, bu dersi arkadaşına tavsiye edecek kadar başarılı bulduğunu ve yine neredeyse tamamına yakınının bu dersle olan deneyimlerinden memnun olduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu çok yüksek memnuniyet düzeyleri öğretim elemanının öğretim niteliğini gösterdiği gibi, dersin içeriği, öğretim elemanının kişisel özellikleri ayrıca Ory ve Ryan, 2001; Theall ve Franklin, 2001'in vurguladığı ilk kez okutulan ve/veya yeni derslerin ve öğrenci ilgisinin yüksek olduğu derslerde öğrencilerin daha yüksek puanlar verdiği görüşüne de bağlanabilir. Derslere hazırlık olarak da yarıdan fazlasının 0-4 saat ayırdıkları tespit edilmiştir.

#### 5. Öz Değerlendirme

Bu bölümde iki adet Likert-tipi yargı ifadesiyle katılımcılardan kendi kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

**Sınıf içi etkinlikler sırasında yapıcı katkıda buldum ve elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştım.** Katılımcıların yarısından azı (%39,2) kesinlikle katılıyorum derken %47,4'ü katılıyorum, %12,9'u kararsızım ve %0,6'sı da katılmıyorum demiştir. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyenlerin %86,6 gibi yüksek bir orana ulaşması sevindiricidir. Bu da katılımcıların büyük çoğunluğunun derse katıldığını ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alanların az da olsa daha yüksek oranda ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları gözlemlenmiştir (%87,7 / %85,8). İki

ders grubu arasında sınıf içi etkinlikler sırasında yapıcı katkıda bulunma ve ellerinden gelenin en iyisini yapmak açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=, 187>0,05$ ).

**Dersin vermek istediklerini aldığını düşünüyorum.** Katılımcıların %62'si kesinlikle katılıyorum derken %35,1'i katılıyorum %2,9'u kararsızım demiştim. Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum diyenler katılımcıların neredeyse tamamına yakını oluşturarak ( %97,1), derslerin vermek istediklerini aldıklarını beyan etmelerine sebep olmuştur. Bu çok sevindirici bir sonuçtur. Her ne kadar kesinlikle katılıyorum yargısını onaylayanların oranı diğer pek çok başlıklarda olduğu gibi Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerde, Öğretmenlik Meslek Etiği dersine alan öğrencilere nazaran daha yüksek ise de (%70,8 / %56,6), kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum olumlu grup toplamları birbirlerine çok yakın olduklarından (%98,5 / %96,2), iki ders grubu arasında dersin vermek istediklerini alma açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $p=,059>0,05$ ).

Öz değerlendirme bölümünden sonra yapılan yorumlar kısmından bazı katılımcı görüşleri Tablo 5'de paylaşılmaktadır.

**Tablo 5:** Öz Değerlendirme Yorum Örnekleri

Formasyon ve bölüm dersleri üst üste olduğu için aktif olamadım ( BÖ/25)  
Sorumluluklarının bana bir şeyler kattığını gördüm (ÖME/17)  
Derse gelmeden önce hazırlanmayı öğrendim (BÖ/25)  
Kendimin farkına vardım (ÖME/18)  
Korku ve heyecanımı yendim (ÖME/19)  
Olumlu değişimlere sebep oldu (ÖME/17)  
En farklı ve en memnun olduğum ders (ÖME/19)  
Ön yargılarımdan dolayı utandım (BÖ/27)

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan kendi kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sınıf içi etkinliklere katılım ve ellerinden gelenin en iyisini yapma konularında çok kuvvetli oranda kesinlikle katılıyorum cevabı alınmasa da katılımcıların büyük çoğunluğunun derse katıldığını ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Dersin amaçladığı hedefleri kazanmak konusunda katılımcıların neredeyse tamamı dersin vermek istediklerini aldığını beyan etmektedir. Bu farkındalık son derece önemlidir.

## 6. Güçlü Yönler ve Gelişme Yöntemleri Hakkında Yorumlar

Bu bölümde 3 adet açık uçlu ve bir adet de ilave yapıcı yorum kısmı bulunmaktadır. Bu soru ve ilave önerilerle katılımcılardan öğretim elemanının kuvvetli ve geliştirmesini istedikleri zayıf yönlerini ifade etmeleri ve yapıcı yorumlarda bulunmaları hedeflenmektedir. Verilen cevaplar genel yapılarına ve tekrar edilme sıklığına göre herhangi bir sıralama yeri gözetilmeksizin Tablo 6, 7, 8 ve 9'da paylaşılmaktadır.

**Değerlendirme:** Bu bölümde katılımcılardan dersi geliştirmek için önerilerini, öğretim elemanı hakkında sevdikleri ve sevmedikleri özellikleri ve varsa ilave yorumlarını yazmaları

**Tablo 6:** Bu Dersi Geliştirmek İçin Hangi Değişiklikleri Önerirsiniz?

Eksik görmedim  
Kitap çok kapsamlı, öğrenciler aktif olmalı  
Sınıf mevcudu azalmalı  
Öğrenci düşüncelerine daha çok vakit ayrılabilir  
Ders süresi uzun  
Daha iyisi olamazdı  
Yeterli değişikliğe gerek yok  
Kaynaklar çoğaltılmalı  
Haftada 4 saat olabilir  
İşleniş ve içerik kusursuz

**Tablo 7:** Öğretim Elemanı Hakkında En Çok Neyi Sevdiniz?

Bireyin toplum için verimli olmasını sağlayan bir öğretim üyesi  
Her konuda bilgi sahibi, babacan tavırlı  
Eleştirel bakış açısına sahip, espritüel, enerjik ve dobra  
Akıcı bir ders anlatımı var  
Disiplinli fakat öğrenciyi kırmadan yol gösteriyor  
Düzenli ve disiplinli, öğrencilere olan çabası, sevgisi, dürüstlüğü ve en önemlisi profesyonelliği  
Adaletli duruşu ile öğrenciler arasında ayırım yapmaması  
Araştırmacı kişiliği  
Eğlenceli, samimi ve doğal olması öğrenciyi derse teşvik ediyor  
Üslubu, iletişim becerisi, idealist duruşu  
Ders anlatım tarzı, derse donanımlı gelmesi ve birikimleri  
Tecrübeli ve kendine has duruşu ile öğrencilere örnek oluyor  
Bireysel farklılıklara değer veren, öğrenciyi teşvik eden bir tutumu var  
Dürüst ve net tavırları

**Tablo 8:** Öğretim Elemanı Hakkında En Az Neyi Sevdiniz?

Çabuk parlaması  
Keskin kuralları olması  
Fazla kuralcı olması  
Karşı tarafa ifade hakkı vermemesi  
Fazla açık sözlü  
Az su içmesi  
Eleştiriye kapalı olması  
Söz hakkı vermemesi  
Sinirli olması  
Çok bilgili

istenmiştir. Dersin geliştirilmesi konusunda genelde içeriğinin memnun edici bulunduğu ve fazla değişime ihtiyaç olmadığı görüşü hâkimdir. Öğretim elemanı hakkında en çok neyi sevdiikleri sorulduğunda ise düzenli, disiplinli, sevecen, adaletli,

**Tablo 9:** İlave ve Yapıcı Yorumlar

Disiplin uygulamaları harika  
İyi ki varsınız hocam  
Sıklımadan dinliyorum  
Bu dönem verim aldığım en iyi ders  
Bu dersin bütün fakültelerde olması gerekli (BÖ)  
Tutumunuz sert ve sivri dillisiniz ama çok faydalı bir ders  
Söylediğiniz her şeyi ileri de kullanacağım  
Gerçekten hayalimdeki dersi aldım  
Sorumluluk bilincimizi yüksek tutmamız çok önemli  
Hayatıma çok şey kattığınızı düşünüyorum  
Profesyonel olmayı öğrettiniz  
Kendimi çok şanslı hissediyorum  
Lütfen daha fazla öğrenciye hitap edin  
Bize kendimizi önemsemeyi öğrettiniz  
İnsana umut veriyorsunuz

doğru, açık sözlü oluşu ve ders anlatım tarzıyla donanımlı oluşu gibi nitelikler ön plana çıkarken; Öğretim elemanı hakkında en az neyi sevdiniz sorusuna verilen cevaplar arasında öğretim elemanın kuralcı olması, fazla açık sözlü oluşu, eleştiriye kapalı oluşu, sinirli oluşu, söz hakkı vermemesi ön plana çıkan unsurlar olarak göze çarpmaktadır. İlginç şekilde az su içmesi ve çok bilgili gibi ilginç sayılabilecek nitelikler de sevilmeyen taraflar olarak bildirilmiştir.

İlave yapıcı yorumlara göz atıldığında ise öğretim elemanının disiplin uygulamalarının harika olduğu, tutumunun sert, dilinin sivri ancak çok faydalanılan bir ders işledikleri, daha fazla öğrenciye ulaşması gerektiği, kendilerine profesyonelliği, kendilerini önemsemeyi öğrettiği vurgulanırken kendilerini çok şanslı hissedenler ve hayatlarına çok şeyin katıldığını da iddia edenler mevcuttur.

### Sınırlamalar

Çalışma 2018 güz dönemi Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına katılan ve seçmeli olarak sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan iki grup ile Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan üç gruptaki toplam 171 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Grup sayılarının eşit olmaması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca kız/erkek katılımcı sayılarının eşit olmaması da bir başka sınırlılık unsuru olarak görülebilir.

Formasyon derslerinin sabah 08:00 da başlayıp 21:00 de bitmesi ve grupların farklı saatlerde ders almaları, sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Sabah ilk ders ile gece son dersi olan sınıflar arasında verilen cevaplar ve memnuniyet düzeyleri arasında farklılıklar gözlemlenmiştir ancak üzerinde bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu konu ayrı bir çalışma konusu olarak değerlendirilmeye muhtaçtır.

Sınıflardaki öğrenci profilleri alanları itibarıyla (Sayısal/sözel) her ne kadar karışık da olsalar, bazı sınıflarda farklılıklar gös-

terebilmektedir. Bu farklılıkların da cevaplarda etkili olduğu düşünülebilir.

Her iki derse giren öğretim elemanı derslerde kendi yazdığı kitap ve genellikle kendi makalelerini kaynak olarak kullanmıştır. Bu bakımdan farklı kaynaklar ve ders kitapları kullanıldığında farklı sonuçlar elde edilebilir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilere, öğretim elemanlarının kariyerleri üzerinde çok fazla bir yetki verilmesi ileride öğrenci tatmini sebebiyle programın kalitesinin düşmesine sebep olabilir. Bu bakımdan öğrenci ders değerlendirmelerinin kariyer süreçlerinde karar verici olarak kullanılmasından ziyade öğretim elemanının kendi performansını görme, geliştirme, değiştirme ve yenileme amacıyla kullanılmasından yanayım. Değerlendirme sürecinde kullanılan aygıt ve yöntemlerin de çeşitlendirilmesi, video kullanımı, meslektaş gözlemi, vb. gibi, çok faydalı olacaktır. Öğretim hakkındaki dönütler profesyonel gelişim arayışındaki her öğretim elemanı için yararlı ve gereklidir. Öğrencilerden, meslektaşlardan ve diğer kaynaklardan elde edilen dönütler sınıfta işlerin nasıl gittiği, nerelerde değişiklikler yapılması gerektiği gibi bilgiler sağlayabilir.

Çalışmadaki sonuçlar ve literatürde dile getirilen uyarılar (Nasser ve Fresko, 2002; Theall ve Franklin, 2001) göz önüne alınarak öğrenci ders değerlendirmelerinin geçerlilik ve güvenilirlik sorunlarının artık bir araştırma konusu yapılmaması gerektiği düşünülmelidir. Bu yüzden de çalışmaların artık test edilen sonuçların ve değerlendirmeyi kullananların daha fazla bilgiye ulaşmasını sağlayacak şekilde geliştirilmeleri, sonuçların daha etkin raporlanmasının ve yorumlanmasının geliştirilmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin değerlendirme sürecine ilişkin adanmışlıklarından daha emin olunması, değerlendirme aygıtlarının mevcut araştırma sonuçlarına göre yeniden değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesine odaklanması gerekmektedir. Öğretimi değerlendirecek diğer yollar öğrenci yorumlarıyla harmanlanıp daha güvenilir ve anlamlı bir karışım elde edilebilir.

Literatürün de desteklediği gibi pek çok öğretim elemanı öğrenci değerlendirmeleri yoluyla öğretimleriyle ilgili dönütler alıyor ancak bunların çok azı bu dönütleri öğretimlerini geliştirmek için kullanıyor. Eğer öğretim elemanları yansıtmacı, gelişimci ve öğrenme merkezli bir anlayışla hareket ederlerse öğrenci değerlendirmelerini kesinlikle öğretimlerini geliştirme amacıyla kullanabilirler. Böylesi bir anlayış ve yaklaşım daha fazla öğretim elemanının öğretimlerini geliştirmek için öğrenci ders değerlendirmelerini kullanmasına ve bunlardan etkin olarak yararlanmasına da sebep olacaktır.

Çalışmanın ilk sorusunun karşılığını genelde bütün yargılara verilene cevaplarda bulmak mümkündür ancak dördüncü bölümdeki öğrencilerin derslerle ilgili genel deneyimlerini yansıttıkları yargılara verdikleri cevapları irdelemek ve dikkate almak yeterli olacaktır. Katılımcıların çok büyük kısmının (%93,6) “evet faydalı bir dersti” beyanları önemlidir.

Katılımcıların yine çok ağırlıklı bir kısmının (%95,9) aldıkları dersleri başkalarına tavsiye edeceklerini beyan etmeleri de

derslerin içeriğinden, kazandırdıklarından ve öğretim elemanının öğretiminden kaynaklanan memnuniyetlerini göstermesi açısından son derece anlamlı ve önemlidir.

Katılımcıların genel olarak ders deneyimlerini değerlendirirken (%96,5 mükemmel+ çok iyi) gibi yüksek bir oranda memnuniyet göstermeleri yine hem dersin içeriği hem de öğretim elemanının öğretim performansı hakkında bizlere son derece önemli bir veri sağlamaktadır. Bu yüksek memnuniyet oranlarına öğretim elemanının öğretim performansının yanı sıra derslerin, katılımcıların daha önce karşılaşmadıkları içeriğe sahip olmalarının da etkisi olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bir başka çalışmada bu ayrıntı da incelenmelidir.

Çalışmanın ikinci sorusunda iki ders arasında öğretim elemanı hakkındaki algılar açısından belirgin bir farklılık olup olmadığına cevap aranmaktaydı. Hemen hemen bütün yargılarda Bireyselleştirilmiş Öğretim dersini alan öğrencilerin, Öğretmenlik Meslek Etiği dersini alan öğrencilere nazaran daha yüksek oranlarda memnuniyet gösterdikleri gözlemlenmesine rağmen yirmi yedi yargıdan sadece dokuzunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Farklılığa sebep olarak en başta ders içerikleri ve özellikle Bireyselleştirilmiş Öğretim dersi için kullanılan ders kitabının özgünlüğü düşünülmektedir. Katılımcıların kitabın temelini oluşturan öğrenmede bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların eğitim sistemlerinde genelde büyük oranda göz ardı edilmesinin farkına varması çok ciddi bir paradigma değişimi yaratmıştır. Bu farkındalığın bu ders konusundaki memnuniyet oranlarına da yansdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin dersleri değerlendirmelerinin yüksek geçerliliklerinin olduğu ve değerlendirmeler hakkında yapılan eleştirilerin de araştırmalarla elimine edildiği gerçeğinden yola çıkarak, öğrencilerin belki de hemen herkesten daha fazla öğretimin ne kadar açık, ilginç, saygılı, adil, öğrenmeye yönelik, yenilikçi, katkı sağlayan, dönüştürücü olduğunu tespit edecek durumda oldukları kabul edilebilir. Sırf bu benzeri nedenlerden ötürü, öğrenci ders değerlendirmeleri öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirmede önemli bir unsur olarak görülmelidir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin gözünde nerede olduklarını bilmeleri önemlidir. Öğrencilerin dersleri değerlendirmesi öğretim elemanları için hem gurur, hem tatmin hem de hayal kırıklığı ve endişe kaynağıdır. Ancak doğru sorular sorulduğunda uygun formatta hazırlandığında, verilen cevapları oransal olarak özetlenebilmesine ve puanlama dağılımına olanak verildiğinde ve öğretimi değerlendirecek diğer farklı kaynakları da kapsayacak şekilde dengeli olarak kullanıldığında değerli birer uygulamadır. En önemli faydaları da öğretimi dolayısıyla öğrenmeyi geliştirmeleridir.

Bu çalışmadan çıkan sonuç, dersin amaçlarına ulaştığı ve öğrencilerde istenen farkındalığın sağlandığı yönündedir. Böyle bir çalışmayı yapmanın öğretim üyesi olarak sınıfta neler olup bittiğini anlamak açısından ciddi katkı verdiğini düşünüyorum.

Olumlu, yapıcı, takdir ve övücü cümleler okumak ise ayrı bir keyif ve tatmin unsuru olmaktadır.

İleride yapılacak çalışmalarda öğretim elemanının kişiliğinin, dersin düzeyinin, dersin yenilikçi olup olmadığı, dersin gün ve saatinin, sınıf mevcudunun, öğretim üyesinin cinsiyetinin ve sınıf mevcudunun genel cinsiyet oranının, alan farklılıklarının, öğretim üyesinin tecrübesinin, derse olan ilgisinin ve akademik yeteneğinin öğrenci puanlamalarını etkileyip etkilemediğine de bakılmalıdır.

Öğrencilerin değerlendirmeleri sırasında aygıttaki tüm maddeleri doldurmalarının yanı sıra açık uçlu maddelere de ciddi zaman ayırıp cevaplamaları ise takdire şayan bir durumdur. Bu yaklaşımı hem araştırma soruları, hem aygıtın geçerliliği hem de öğrencilerin bu konuya verdikleri önem açısından değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak özetleme amaçlı yapılan Öğrenci Ders Değerlendirmeleri kolay kolay terkedilemeyecektir. Bunlar hem öğrenciler hem de idareciler tarafından değerli görülmektedir. Öğrenciler yüksek notlar almayı, idareciler de öğretim elemanlarını gözetim altında tutmaya ciddi şekilde katkı veren böylesine ucuz maliyetli bir sistemden vazgeçmeyeceklerdir (Spraul, 2000).

Hiç tanımadığınız bir gruba, hiç bilmedikleri bir konuda dört ay gibi kısa bir süre öğretim yapmak ve ders değerlendirmesi sonucunda böylesi yüksek bir oranda memnuniyet düzeyine ulaşmak, öğretim üyesi olmanın en keyifli yanlarından birisi olsa gerek.

Değerlendirme aygıtlarının uygulandığı gün sınıfta bulunmayan öğrencilerin ertesi hafta sınıfta ayrıca mail yoluyla ulaşarak kendilerinin de bu sürece katılmak istediğini bildirmesi çok önemliydi. Bu yüzden Theall ve arkadaşları (2001) ve Reneaud ve Murray (2005)'in vurguladığı gibi öğrencilerin değerlendirmeleri ciddiye aldıklarını ve öğrencilerin dersleri değerlendirmelerinin güvenilir ve geçerli olduğu düşüncesine katılıyorum.

Öğrenme çıktılarının niteliğinde bir gelişme sağlanması isteniyorsa öğretim elemanının performansının dolayısıyla da öğretimin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bunun için de nitelikli olarak gerçekleştirilecek farklı değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Öğrencilerin öğretim sürecini takdir etmeleri, ciddi kazanımlar elde ettiklerini belirtmeleri, tatmin olduklarını, geliştikleri, dönüştüklerini ve farkındalık düzeylerinin arttığını dile getirmeleri çok önemlidir. Daha önemlisi ise öğrencilerin öğrenme becerilerini bundan sonra da geliştireceklerine dair inançları, istekleri ve etkili birer öğretmen olabilmeleri yönündeki arzularına net bir şekilde şahit olunmasıdır.

Öğrenci Ders Değerlendirmeleri; öğrenciler, öğretim elemanları ve araştırmacılar için sıcak bir konu olmaya devam edecektir. Bu çalışmanın sonuçlarının ülkemizde bu alandaki literatüre yeni bir boyut kazandıracağı inancındayım. Benzer çalışmalar yapılarak bulgular mutlaka karşılaştırılmalı ve alana ülke bazında derinlik kazandırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Abrami, P. C. (2001). Improving judgments about teaching effectiveness using teacher rating forms. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Abrami, P. C., Marilyn, H. M., & Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations. *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 12-22.
- Adams, J.V. (1997). Student evaluations: The ratings game. *Inquiry*, 1(2), 10-16.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Mohanty, G., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: A practice in search of principles. *College Teaching*, 52(4), 134-141.
- Altan, M. Z. (2016). *Öğretmenliğe Dair Filmler ve Öğretmenler*. PEGEM
- Bamber, V. & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: Institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5-18.
- Becker, W. E., Bosshardt, W., & Watts, M. (2012). How departments of economics evaluate teaching. *The Journal of Economic Education*, 43, 325-333.
- Beecham, R. (2009). Teaching quality and student satisfaction: Nexus or simulacrum? *London Review of Education*, 7, 135-146.
- Benton, S. L. & Cashin, W. E. (2012). *Student ratings of teaching: A summary of research and literature (IDEA Paper No. 50)*. Manhattan, KS: The IDEA Center.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The Utility of Student Ratings of Instruction for Students, Faculty, and Administrators: A "Consequential Validity" Study. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 49-70.
- Beran, T. N. & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' Perspectives on the Utility of Student Ratings of Instruction. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171-184.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies for measuring teaching effectiveness. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Berk, R. A. (2012). Top 20 strategies to increase the online response rates of student rating scales. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8, 98-107.
- Borg, S. (2018). *Teacher Evaluation: Global Perspectives and Their Implications for English Language Teaching: A Literature Review*. British Council.
- Boring, A. (2015). Gender biases in student evaluations of teachers (working paper). *OFCE PRESAGE SCIENCES PO and LEDa-DIAL*.
- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. B. (2016). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*. doi:10.14293/S2199 1006.1.SOR EDU. AETBZC.v1
- Braga, M., Paccagnella, M., & Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, 71-88.
- Brandenburg, G. C. & Remmers, H. H. (1927). A rating scale for instructors. *Educational Administration & Supervision*, 13, 399-406.
- Cashin, W. E. (1995). *Student ratings of teaching: The research revisited. IDEA Paper No. 32*. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. Seldin, P. (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*, Anker, Bolton, Massachusetts, pp. 25-44.
- Centra, J. A. (2003). Will Teachers Receive Higher Student Evaluations by Giving Higher Grades and Less Course Work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30.
- Davis, B.G. (2009). *Tools for Teaching*, (2nd Ed). John Wiley & Sons.
- Dommeyer, C. J., Baum, P, Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004) Gathering faculty teaching evaluations by in class and online surveys: their effects on response rates and evaluations, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluations of their teaching effectiveness: a multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education*, 52(7), 717-737.
- Duque, L. C. (2013). A framework for analyzing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intention. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1), 1-21.
- Duque, L. C. & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18, 84-105.
- Eiszler, C. F. (2002). College Students' Evaluations of Teaching and Grade Inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.
- Galbraith, C., Merrill, G., & Kline, D. (2012). Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analysis. *Research in Higher Education*, 53, 353-374.
- Ginns, P., Prosser, M., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32, 603-615.
- Goldschmid, M. L. (1978). The evaluation and improvement of teaching in higher education. *Higher Education*, 7(2), 221-245.
- Gravestock, P. & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student Course Evaluations: Research, Models and Trends*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Helgesen, O. & Nettet, E. (2007) what accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Hendry, G., Lyon, P., & Henderson-Smart, C. (2007). Teachers' approaches to teaching and responses to student evaluation in a problem-based medical program. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 143-157.

- Henry A. Hornstein. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), A130416 .
- Hills, J. R. (1974). On the use of student ratings of faculty in determination of pay, promotion, and tenure. *Research in Higher Education*, 2, 317-324.
- Hodges, L. C. & Stanton, K. (2007). Translating comments on student evaluations into the language of learning. *Innovative Higher Education*, 31(5), 279-286.
- Jordan, H., Mendro, R., & Weerasinghe, D. (1997). Teacher effects on longitudinal student achievement. *Paper presented at the Sixth Annual Evaluation Institute sponsored by CREATE*, Indianapolis, ABD.
- Kember, D., Leung, D., & Kwan, K. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 411-425.
- Lattuca, L., & Domagal-Goldman, J. (2007). Using qualitative methods to assess teaching effectiveness. *New Directions for Institutional Research*, 136, 81-93.
- Ling, T., Phillips, J., & Weihrich, S. (2012). Online evaluations vs in-class paper teaching evaluations: A paired comparison. *Journal of the Academy of Business Education*, 12, 150-161.
- Malik, M. E., Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-11.
- Marsh, H. W. (2007). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness." *In The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, R. P. Perry and J. C. Smart (Eds), 319-383. Springer.
- McKeachie, W. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218- 1225.
- McKeachie, W. J. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Houghton-Mifflin.
- Merritt, D. J. (2008). Bias, the Brain, and Student Evaluations of Teaching. *St. John's Law Review*, 82(1), Article 6.
- Nakpodia, E. D. (2011). Principals and Teachers' Perceptions of the Role of Private Sector in Enhancing the Quality of Public Secondary Schools in Central Senatorial District of Delta State, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 8, 192-197.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 187-198.
- Ory, J. C. (2001). Faculty Thoughts and Concerns about Student Ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.
- Ory, J. C., & Ryan, K. (2001). How do student ratings measure up to a new validity framework? *New Directions for Institutional Research*, 109, 27-44.
- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 215-253.
- Remmers, H. H. (1927). The Purdue Rating Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision* 6, 399-406.
- Remmers, H. H. (1930) To what extent do grades influence student ratings of instructors? *Journal of Educational Psychology*, 21, 314-316.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2005). Factorial validity of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 46, 929-953.
- Seldin, P. (1984). *Changing Practices in Faculty Evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass. Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *Chronicle of Higher Education*, 40(1), A40.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Sproule, R. (2000). Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8(2), 1-23.
- Stark, P. B., & Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. doi:10.14293/S2199 1006.1.SQR EDU. AOFRQA.v1Stark. *Science Open*: <https://www.scienceopen.com/document/vid/42e6aae5-246b4900-8015dc99b467b6e4?0>
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Summary Guide Using Student Evaluations to Enhance Teaching Practice: Closing the Loop*. Wellington: The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013) Tertiary teachers and student evaluations: never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 892-904.
- Student Course Evaluation Questionnaire (2016). 08 Mart 2016 tarihinde [http://webster.ac.at/files/attachments/Student\\_Course\\_%20Evaluation\\_Form.pdf](http://webster.ac.at/files/attachments/Student_Course_%20Evaluation_Form.pdf) adresinden erişildi.
- Theall, M., Abrami, D. A., & Mets, L. (2001). The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them? *New Directions for Institutional Research* No. 109. Jossey-Bass.
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction? *New Directions for Institutional Research*, 109, 45-56.
- Thorndike, R. M., & Waldram, C. A. (1971). Content Validity and the Uses of Student Ratings. *ERIC Number*: ED118601.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-212.
- Wagenaar, T. C. (1995). Student evaluation of teaching: some cautions and suggestions. *Teaching Sociology*, 64(1), 64-68.
- Wright, S. L. & Jenkins-Guarnieri, M. A. (2012). Student Evaluations of Teaching: Combining the Meta-Analyses and Demonstrating Further Evidence for Effective Use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 683-699.