

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

İNTERNET TABANLI ÖĞRETİM ELEMANI VE DERS
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Murat DEBBAĞ

Ankara
Mayıs, 2012

Murat DEBBAĞ

Mayıs, 2012

İNTERNET TABANLI ÖĞRETİM ELEMANI VE DERS
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ
ALGILARININ İNCELENMESİ

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ BİLİM DALI

İNTERNET TABANLI ÖĞRETİM ELEMANI VE DERS
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat DEBBAĞ

Danışman: Doç. Dr. Nurdan KALAYCI

Ankara
Mayıs, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Murat DEBBAĞ’a ait “İnternet Tabanlı Öğretim Elemanı Ve Ders Değerlendirme Yöntemine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi” başlıklı tezi 05/07/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Teknolojisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nurdan KALAYCI

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Demet ÖZERBAŞ

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şaban ÇETİN

.....

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren danışmanım sayın Doç. Dr. Nurdan KALAYCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine araştırmanın şekillendirilmesinde çok değerli fikirleri ve yardımlarıyla yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER'e teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama safhasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Halük ÜNSAL'a, Doç. Dr. Adnan KAN'a, Yrd. Doç. Dr. Aysun HAMZAOĞLU'na teşekkür ederim.

Araştırmanın analizinde emeği geçen sevgili arkadaşlarım Uzm. Mustafa FİDAN ve Araş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI'na teşekkür ederim.

Son olarak sevgili aileme hiçbir yardımı esirgemedi yanımda oldukları için tüm kalbimle teşekkür ederim.

Murat DEBBAĞ
Ankara, 2012

ÖZET

İNTERNET TABANLI ÖĞRETİM ELEMANI VE DERS DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ

DEBBAĞ, Murat

Yüksek Lisans, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nurdan KALAYCI

Mayıs 2012, 152 Sayfa

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme” uygulaması hakkında öğrenci görüşleri alınarak; internet tabanlı uygulama yönteminin geliştirilmesi için somut veriler sağlanması, bu verilerin internet tabanlı uygulama ile diğer uygulama yöntemlerinin karşılaştırılmasındaki eksiklikleri gidermesi, yöntemin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda bilgi vermesi ve dolayısıyla yükseköğretim kurumları için kalite geliştirme çalışmaları yapan birimlere veri sağlaması amaçlanmıştır. Genel olarak öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi durumu hakkında görüşleri incelenmiş, internet tabanlı değerlendirme yöntemi hakkında algıları saptanmış, öğrencilerin anketleri cevaplama stratejileri ortaya konmuş, internet tabanlı uygulama yöntemi ve kullanılabilecek diğer yöntemler hakkında önerileri alınmıştır.

Bu araştırma betimsel türde olup, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu beş sorudan oluşan “İnternet Tabanlı Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Uygulamasını Değerlendirme Anketi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 öğretim yılında; “Matematik, Fen, Coğrafya, Türk Dili, Resim ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları”nda iki, üç ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 150 öğrenciye uygulanmış, öğrenci algıları ve önerileri incelenmiştir. Toplanan veriler “içerik analizi” kullanılarak çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler, bu değerlendirmenin internet tabanlı yöntem ile yapılması hakkında;

kimliklerinin öğretim elemanları veya ilgili diğer kişiler tarafından öğrenilmesi ve dolayısıyla kendilerine bir zarar gelebileceği kaygısını taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uygulamanın yapıldığı zamanı eleştirerek sınav sonuçlarının açıklandığı günde yapılmaması gerektiğini, değerlendirme yapmadan (anketleri cevaplamadan) sınav sonuçlarını görememe engelinin ortadan kaldırılması gerektiğini, uygulama ve değerlendirme sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin internet tabanlı uygulamalarda izledikleri puanlama stratejileri belirlenmiş; öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim elemanını kişisel olarak sevip sevmeme hissine göre veya anketleri cevaplama anındaki duruma göre değişen bir strateji izlediği saptanmıştır. İnternet tabanlı değerlendirme yaparken ağırlıklı olarak soruları okumadan ve bir an önce notlarını görmek için tek bir cevap üzerinde yoğunlaştıkları saptanmıştır. Sayıca az olan bir öğrenci grubu ise değerlendirme yaparken adil davrandıklarını, anket maddelerini okuyarak, objektif değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin internet tabanlı uygulamaya yönelik önerilerinde uygulama zamanının değiştirilmesi, zorunluluğun kaldırılarak gizliliğin esas alınması ve uzun ve sayıca fazla olan anket maddelerinin yeniden düzenlenmesi konularının ağırlıklı olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretim elemanı ve ders değerlendirme uygulaması için yöntem önerilerinin ise çoğunlukla kâğıt kalem tabanlı ve yüz yüze değerlendirmeler üzerinde yoğunlaştığı saptanmış, bu duruma neden olarak ise öğrencilerin kendi cümleleriyle değerlendirme imkânını, objektifliği, beklenti ve isteklerine cevap vermesini öne sürdükleri belirlenmiştir. İnternet tabanlı bir değerlendirme yöntemi öneren öğrencilerin sayıca oldukça az olduğu görülmüştür.

İnternet tabanlı değerlendirme yönteminin ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında yaygınlaştığı dikkate alınırsa, bu çalışma sonuçları ilgili uygulayıcılara ve yöneticilere ipuçları verecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Yükseköğretimde Kalite, Öğretim Elemanının Öğretim Performansının Değerlendirilmesi, Ders Değerlendirme, İnternet Tabanlı Değerlendirme, Elektronik Değerlendirme

ABSTRACT**ANALYSIS OF STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THE METHOD OF THE
INTERNET BASED INSTRUCTOR AND COURSE EVALUATION****DEBBAĞ, Murat****Post Graduate, Educational Technology Department****Adviser: Assoc. Prof. Dr. Nurdan KALAYCI****May, 2012, 152 pages**

In this study, “Instructor and Course Evaluation Implementation/Application”, prepared for evaluating the teaching performances of instructors, was used. By using this implementation, it is aimed to reach tangible data to improve the internet based application method by taking into consideration of students' views. Also, this data is going to be helpful for giving information about the validity and reliability of the method and comparing with internet based application method and the other application methods and overcoming the deficiencies among those methods. It is also aimed to give new ideas to the quality improvement units of the higher education institutions. It was generally examined of the students' ideas about evaluating the instructors by the students themselves and students' perceptions were assigned about the internet based method. Moreover, it is presented here that the students' strategies of the answering the questionnaires and their suggestions about the internet based method and the other methods which may be useful, were determined.

This is a descriptive study and is based on a review model. “Internet Based Instructor and Course Evaluation Application Evaluation Questionnaire” is prepared by the researcher and it contains five open ended questions. This questionnaire is applied on 150 university students studying at Maths, Science, Geography, Turkish Language, Art and Music education departments of Gazi University Education Faculty at 2010-2011 education year. Students perceptions and suggestions were examined. The collected datum are resolved by using “Conventional Content Analysis, with Percentage and Frequency.”

The acquired findings show that students have positive ideas about evaluating instructors by students. However, it was determined that students also have had anxiety

about the application method of the evaluation. Because, it is applied by internet based method and they think their identities may be learned by instructors or by the other related persons, so student said they may be harmed by those who are responsible for teaching the course. Beside this, students criticize the timing of the evaluation. They claimed that it shouldn't have done on the same day with the day of examinations results are announced. They also claimed that exam results should be reached without answering the questionnaire but the results couldn't be seen before answering the questions. According to students, application and evaluation system should be restructured again.

In addition to this, students' strategies of scoring are analyzed and it is determined that students score instructors according to their personal attitudes towards their instructors, for example; likes or dislikes, or according to the feelings while answering the questions. On the other hand, it seems that students focus on the examination results and in order to see the exam results they answer the survey questions without checking the alternative choices and focus on the only one choice. Only a few students indicate that they read the survey questions and answer them fairly and objectively.

According to the students' suggestions about the internet based application, the timing of the evaluation application should be changed, obligation to fill out the questionnaire should be put aside and secrecy should be based on. Moreover, long survey questions should be restructured again. Generally, for instructor and course evaluation application, method suggestions focus on paper and pencil questionnaires or face-to-face evaluations. Because, students claimed that they may use their own sentence, may be more objective while evaluating. On the other hand, a few students suggest the internet based application method for evaluation of the course and instructor teaching performance.

Considered that, internet based evaluation method becomes widespread in the higher education institutions in Turkey gradually, this study's findings are going to give clues to implementers and administrators.

Key Words: Higher education, The Quality in Higher Education, Evaluation of the Instructor's Teaching Performance, Course Evaluation, Internet Based Evaluation, Electronic Evaluation.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
 1. GİRİŞ	 1
1.1.Problem Durumu	1
1.1.1. Yükseköğretimde Değişim ve Yeni Yönelimler	2
1.1.2. Kalite Nedir?.....	3
1.1.3. Eğitimde Kalite Kavramı	6
1.1.4. Yükseköğretim Kurumlarında Kalite	8
1.1.5. Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri	11
1.1.6. Türkiye’deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite	15
1.1.7. Öğretim Elemanlarının Performanslarının Değerlendirilmesi	18
1.1.8. Öğrencilerin Öğretim Elemanı ve Dersi Değerlendirmesi	22
1.1.9. ÖEDD Anketleri Uygulama Yöntemleri	28
1.1.9.1.Kâğıt Kalem Tabanlı Anket Metodolojisi	28
1.1.9.2.İnternet Tabanlı Anket Metodolojisi	32
1.1.10. İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamalarında Üniversite Öğrenci Portallarının Kullanım Düzeyleri	35
1.1.11. İnternet ve Kâğıt Kalem Tabanlı Anketlerin Karşılaştırılması	38
1.1.12. İnternet Tabanlı ÖEDD Anket Uygulamasında Öğrenci Algılarını Belirleyen Etmenler	42

	Sayfa No
1.1.Araştırmanın Amacı.....	54
1.2.Araştırmanın Önemi.....	55
1.3.Araştırmanın Sınırlılıklar	55
1.4.Tanımlar	56
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	58
2.1.Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	58
2.2.Türkiye Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	62
3. YÖNTEM	68
3.1.Araştırma Modeli	68
3.2.Evren ve Örneklem	68
3.3.Verİ Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması	72
3.4.Verilerin Analizi	74
4. BULGULAR ve YORUM	78
4.1.Birinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorum	78
4.2.İkinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorum	85
4.3.Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorum	95
4.4.Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorum	102
4.5.Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular ve Yorum	111
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	122
5.1.Sonuçlar	122
5.2.Öneriler	128
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	128
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	130
KAYNAKÇA	132
EKLER	150

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Avrupa Birliği'nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri	14
Tablo 2: Üniversite Sıralamalarında Türk Üniversitelerinin 2011 Yılı Durum Raporu	17
Tablo 3: ABD'deki Bazı Üniversitelerin Öğretim Performansı Değerlendirme Yöntemleri	20
Tablo 4 : İnternet Tabanlı ÖEDD Anket Uygulaması Gerçekleştiren Bazı Türk Üniversiteleri	37
Tablo 5 : Gazi Üniversitesi Çalışma Evrenini Oluşturan Bölüm ve Anabilim Dalları	69
Tablo 6 : Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Alanlar, Anabilim Dalları, Sınıf Düzeyleri ve Öğrenci Sayıları	71
Tablo 7 : Anabilim Dallarına İlişkin Kodlar	76
Tablo 8 : Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi Hakkındaki Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	78
Tablo 9 : Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi Hakkındaki Öğrenci Görüşlerini İçeren Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı.....	81
Tablo 10 : Öğrencilerin İnternet tabanlı ÖEDD Uygulaması Hakkında Görüşlerinin Dağılımı	86
Tablo 11 : Öğrencilerin İnternet tabanlı ÖEDD Uygulaması Hakkındaki Görüşlerini İçeren Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı	88
Tablo 12: Öğrencilerin İnternet tabanlı ÖEDD Anketlerini Doldururken İzledikleri Puanlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	95
Tablo 13: İnternet Tabanlı ÖEDD Anketlerini Doldururken İzledikleri Puanlama Stratejilerine İlişkin Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı	97

Sayfa No

Tablo 14 : Öğrencilerin İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamasının Daha Rahat Ve Kullanışlı Olması İçin Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	102
Tablo 15 : Öğrencilerin İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamasının Daha Rahat Ve Kullanışlı Olması İçin Önerilerine İlişkin Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı.	105
Tablo 16 : Öğrencilerin ÖEDD Uygulaması İçin Uygulama Modeli Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	111
Tablo 17 : Öğrencilerin ÖEDD Uygulaması İçin Nedenleriyle Birlikte Önerdikleri Uygulama Modellerine İlişkin Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1 : Yükseköğretimde Uygulanan TKY Süreci İçin Hoshin Kanri Modeli	10
Şekil 2 : İnternet Tabanlı Anket Sistemi Genel Uygulama Modeli	34
Şekil 3 : Gazi Üniversitesi İnternet Tabanlı Anket Uygulaması Gerçekleştirme Aşamaları	35
Şekil 4 : Kâğıt Kalem Ve İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulama Yöntemlerinin “Temel Özellikleri” Açısından Karşılaştırılması	41
Şekil 5 : Geliştirilmiş Öğretimsel Geribildirim Modeli	43
Şekil 6 : Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	48
Şekil 7 : Öğrenci Görüşlerine Ulaşmak İçin Geliştirilen Veri Toplama Aracının Oluşturulma Basamakları	73
Şekil 8 : Öğrencilere Uygulanan Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analiz Basamakları	76

KISALTMALAR LİSTESİ

ADEK: Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu

AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı.

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

ÖEDD: Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlıklarına, gerekli görülen tanımlara ve terimlere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21.yüzyıl başlarında, teknolojik, sosyal ve kültürel değerlerde yaşanan hızlı değişim, ülkelerin eğitim sistemlerinin de kendilerini sorgulayıp, bu değişime ayak uyduracak bir “değişim ve gelişim” sürecine girmesini zorunlu hale getirmiştir.

Eğitim sistemleri; değişim ve gelişim sürecine her zaman kolay uyum sağlamayabilir. Koşulsuz olarak kurallara uyan, sorgulamayan, araştırmayan, üretmeyen bir insan modeli geliştiren sistemlerin, 21. yüzyılın gerçeklerine ve bilgi toplumuna ayak uydurması oldukça zordur.

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişme ve gelişme acaba eğitim alanında da gerçekleşmekte midir (Fındıkçı, 2001).

Wagner (2008) çocuklarımızı gelişen ve küreselleşen dünyaya yeterince hazırlayamadığımızı vurgulayarak; onlara küresel bilgi ekonomisinde hayatta kalmak için gereken yetkinlikleri kazandırmanın gerektiğini ve bu süreçte toplum, iş dünyası ve eğitim sektörü arasında sürekli bir işbirliği olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla günümüzde eğitim sistemlerinin, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını temel alan,

yenilenmeye açık ve toplumdaki diğer sistemlerle sürekli iletişim içerisinde olan bir yapıya bürünmeleri zorunlu hale gelmiştir.

Çağdaş eğitim sistemi, bireysel gereksinimleri karşıladığı, bireysel farklılıkları gözetdiği ve bireylerin, yaşadıkları çağa ve topluma uyumlu yaşamalarını sağlayacak nitelikleri kazandırabildiği ölçüde insanların kendilerini gerçekleştirmelerine hizmet etmiş sayılır. Bu nedenle toplumlar, bireylerin eğitimlerini tesadüflere bırakmadan, eğitim sistemlerinin işleyişini bilimsel ilkeler ışığında, belli plan ve program dâhilinde yürütürler (Oğuz, 2004).

Eğitim sistemi içinde yer alan yükseköğretim kurumları incelendiğinde, bireysel ve toplumsal gelişimin yanında, ülkelerin dünyadaki hızlı gelişim sürecindeki yerini alabilmesi adına önemli roller üstlendikleri ortaya çıkmaktadır. Üniversiteler bilginin üretildiği, paylaşıldığı ve dağıtıldığı kurumlardır. Fakat yükseköğretim kurumlarının sadece bununla yetinmeyip; öğretimin kalitesini artırma, araştırma, geliştirme, iç denetim, değerlendirme gibi konularda çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden yapılanma sürecine girmeleri zorunlu hale gelmiştir.

1.1.1. Yükseköğretimde Değişim ve Yeni Yönelimler

Yükseköğretim kurumları, Cicero'nun "yalnız insan gerçeği arayıp bulma ayrıcalığına sahiptir" belirlemesinden hareketle uzun yıllar bilgiye ulaşmayı, gerçeği bulmayı ve bulunanları toplum yararına sunmayı en önemli görevleri arasında kabul etmiştir. Dünya üzerinde ortaya çıkan gelişmeler ve yenilikler yükseköğretim kurumlarına bilgi üretmenin de ötesinde farklı görevler yüklemiştir (Güven, 2002).

Yükseköğretim kurumlarının bu görevleri yerine getirebilmeleri için öncelikle amaçlarının belirlenmesi en önemli ve birincil koşuldur. Yükseköğretimin amaçları konusunda önemli çalışmalar yapan Barnett (1992), yükseköğretimin dört baskın amacının olduğunu belirtmiştir. Bu amaçlar; "*yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek (provide work-ready graduates), uygulama yapan araştırmacıları yetiştirmek/ eğitmek (train applied researchers), etkili/verimli eğitim-öğretim sunma (deliver efficient teaching), bireyin hayati fırsatlarını genişletmek/artırmak/çoğaltmak (extend opportunities for the individual)* tır (Kalaycı, Watty, Hayırsever, 2008).

Değişen dünya koşullarına ayak uydurmak isteyen üniversitelerin yukarıdaki dört amacı gerçekleştirmek adına kendi bünyelerinde yapısal ve kurumsal değişikliklere gitmeleri kaçınılmaz hale gelmiştir.

Gelişmiş ülkeler üniversite yönetim sistemlerini "özerklik, esneklik, katılımcılık, hesap verme ve kalite olmak üzere beş ilke doğrultusunda tasarlamaktadır. Üniversiteler siyasi otoritenin güdümünde kalmak istememektedir. Sistemin esnek olması ve böylece dünyadaki değişme ve gelişmelere kolaylıkla uyum sağlaması istenmektedir. Bunlarla birlikte kalite kavramı en çok sorgulanan konulardan birisi haline gelmiştir. Kalite olgusu, öğrenci kalitesinden, öğretim üyesi kalitesine ve “Araştırma-Geliştirme” faaliyetlerinin kalitesinden ders programlarının kalitesine kadar geniş bir yelpaze için ele alınmaktadır. Yeni denetim mekanizmaları ve üniversitenin performansını ölçebilecek ölçüler aranmakta ve performansa göre özendirme ve kaynak dağıtım mekanizmaları geliştirmekte ve uygulanmaktadır (Altınok, 2008).

Türkiye’de ise temel ilkeler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1996) tarafından yükseköğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarına ilişkin hazırlanan ön çalışma raporunda belirlenmiştir. Raporda, YÖK’ün çalışmasının; yükseköğretim sisteminin, belirtilen temel prensipler üzerine yapılandırılmasının, sistemin katılımcı bir süreçte geliştirilmesine yönelik olacağı vurgulanmıştır. Bu temel prensipler, ”çeşitlilik”, ”kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik”, ”performans değerlendirmesi ve rekabet”, ”mali esneklik ve çok kaynaklı gelir yapısı” ile ”kalite güvencesi” olarak belirlenmiştir. Ayrıca “Mevcut sistemimizdeki öğrenci ve öğretim elemanı girişinde öngörülen asgari standartların yanı sıra ‘çıktı ve süreç kontrollerini’ geliştirecek ve yerleştirecek bir sistem tasarımı yapılmalıdır” denilen raporda, sonucu ve performansı değerlendirmeyi sağlayacak yeni açılımlara fırsat verileceği ifade edildi. Performans değerlendirme ölçütlerinin, çeşitliliğin doğasına uygun ama mutlaka adil ve şeffaf olması gerektiği belirtilen raporda, “Rekabet, hem kurumsal düzeyde diğer yükseköğretim kurumlarıyla, hem de kurum içinde yenilenmenin ve gelişmenin itici gücü olacaktır” ifadesine yer verilmiştir.

Yaşanan bilgi çağında yükseköğretim kurumlarının, kendi ülkesindeki ve diğer ülkelerdeki sorun ve ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yaparak; çözüm getirebilecek veya katkı sağlayabilecek yeterlilikte olmaları gerekmektedir. Oğuz (2004)'un da vurguladığı gibi, üniversitelerin bu görevlerini gerçekleştirmeleri için; çağdaş eğitim programları uygulamaları, nitelikli eğitim vermeleri, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etkin katılımını ve öğrenme süreçlerini yönetebilmelerine olanak sağlamaları ve süreç sonunda alınan ürünleri çok yönlü ölçüp değerlendirmeleri gerekmektedir.

Bu programların istenilen niteliklere sahip olması da ancak kalite çalışmaları ile mümkün olmaktadır. Kurumlar, kalite çalışmaları ile öğrenciyi eğitimin merkezine alıp, çevrenin isteklerini de dikkate alarak sürekli değişen çağa ayak uydurmaya çalışmalıdır. Günümüz yükseköğretim alanında da geleneksel kalite anlayışının değiştiğini ve kalite kavramının ulusal ve uluslararası düzeyde önemle üzerinde durulan bir konu haline geldiği görülmektedir.

Bir üniversitenin ulaşmış olduğu kalite düzeyinin belirlenmesi, denetim ve değerlendirme sürecinin etki alanına girmektedir. Bunun yanında, öğrenci, gireceği okulun kendisine iyi bir iş ve istikbal sağlayacağından emin olmak istemekte, iş piyasası da iş vereceği kişinin kaliteli bir okuldaki mezun olmuş olmasını aramaktadır. Günümüzde bu durum, kalitenin hatırı sayılır bir kurum aracılığıyla tescili ve belgelendirilmesini gerektirecek kadar kurumsal boyutlara ulaşmıştır. Bu nedenle, artık gelişmiş ülkelerde öğrenci gireceği üniversitenin ya da programın, işveren de alacağı elemanı mezun eden kurumun böyle bir kalite belgesine sahip olup olmadığını aramaktadır. Üniversite yönetimlerinden beklenen de, kurumlarını bu şekilde belgelendirilmiş bir kaliteye ulaştırmaktır (Yalçınkaya, 2002: 2).

1.1.2. Kalite Nedir?

Kalite; iş hayatında çok açık ve net olarak tanımlanamayan bir kavramdır. Yönetim bilimi içerisinde çeşitli düşünürler ve uzmanlar, bu kavramı çeşitli şekillerde tanımlamaktadırlar.

Bunlardan Harvey ve Green (1993), Bridge (2003) ve Doğan (2010) kaliteyi ‘belli bir niteliğe uygunluk’; Bogue ve Hall (2003) ‘ihtiyaçları karşılama yeteneği’; Juran (Üstüntepe, 2003) ‘kullanıma uygunluk’; Atar (2007) ‘amaca uygunluk’; Akşit, Aksoydan ve Mızıkacı (2000), Demirkaya (2002), Yazıcı (2005), Bengisu (2007) ise ‘müşteri istek ve beklentilerinin karşılanması’ olarak tanımlamaktadırlar (Yüksel,

2011). Ayrıca Salmanson (2001: 87) kaliteyi bir mal, hizmet veya işlemin niteliklerinin belirli talepleri karşılama yeteneği olarak tanımlamıştır.

Amerika Kalite Kontrol Derneği (Perçin, 1996: 4) kaliteyi; bir ürün ya da hizmetin, belirli bir ihtiyacı karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümü olarak tanımlarken Japon Sanayi Standartları Komitesi (Acuner, 2003: 6) ise kaliteyi; ürün ya da hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemi olarak tanımlamaktadır.

Özellikle iş dünyasından uzmanlar kaliteyi “ürün ve hizmette hata ve yanlışların olmaması” şeklinde ele alırken, kimileri “bir mal veya hizmette mükemmeliyet derecesi” olarak tanımlamaktadır. Bunun dışında yönetim bilimcileri arasında “uygunluk kalitesi (Müşteri tarafından istenen özelliklere ve standartlara uygunluk)” ve “tasarım kalitesi (Organizasyon tarafından istenen tasarım özelliklerine ve standartlarına uygunluk)” sınıflaması da yapılmaktadır (Altıntaş, 2008).

Türk Standartları Enstitüsü (TSE) kaliteyi “Bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamı” olarak tanımlamaktadır.

Kalite tanımları bunlarla sınırlı değildir; kalite ile ilgili ayrıca şu tanımlama ve açıklamalar da yapılabilir. “Kalite bir mamul veya hizmet hakkında müşterisi ya da kullanıcısı tarafından verilen hükümdür”. Dolayısıyla kalite, mamul ya da hizmetin, müşteri veya kullanıcıların ihtiyaç ve beklentilerine ne derecede cevap verdiği (Şale, 2001).

Dailler (2002) ise, “Kalite nedir?” sorusuna yanıt verebilmek için kalitenin içerdiği unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazara göre kalite; standardı yakalamanın yanı sıra, uzmanlarca tanımlanan süreci izlemek, süreci kontrol etmek ve bahsedilen ürünü ya da hizmeti değerlendirmektir.

Günümüzde gelişen uluslararası rekabet, iş ve yönetim anlayışı kurumları mükemmeli aramaya yöneltmiştir. Yeni anlayışın temel prensibi hiçbir şeye olmuş bitmiş gözü ile bakmaması, her şeyi bir “meydana gelme süreci” olarak kabul etmesidir. Bu arayışlar

sonucunda ulaşılan noktalardan biri de Toplam Kalite Yönetimidir (TKY).

Ersen (1997)'e göre, toplam kalite yönetimi örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklaşan tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır.

Daha çok bir kamu hizmeti olarak verilen eğitim hizmetinde de kurumların varlıkları üretim örgütleri kadar değişen şartların etkisi altında olmasa da, başarısızlığı uzun dönemde bütün toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim kurumları da değişen çevreye uyum sağlamak zorundadır. Eğitimciler sürekli olarak eğitim sisteminin, okulların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin etkili olması için çeşitli önlemler almaktadırlar. Üretim örgütlerinde önemli düzeyde başarı elde eden TKY de bu doğrultuda başvurulacak önemli anlayışlardan biridir (Yaylacı, 2005).

Özdemir (2002)'e göre, eğitim kurumları verdiği bu hizmetin özelliklerinin teşhis edilmesi ve bunu sürekli geliştirme yollarının belirlenmesi çok önemlidir. Hizmet, müşterinin kalite ihtiyaçlarının yalnızca karşılanmadığı aynı zamanda geliştirildiği bir mekanizmadır. Hizmet gelişimi, hizmetin üretildiği süreçlerin dikkatli bir şekilde çalıştırılmasından ortaya çıkar.

1.1.3. Eğitimde Kalite Kavramı

Eğitim kurumları bir sistem olarak düşünöldüğünde, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli ürünlerin verilmesi bu kurumlardan beklenmektedir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademedede eğitim veren kuruluşların istenilen nitelikte öğrenciler mezun verebilmeleri için kaliteli bir eğitim vermeleri gerekmektedir (Çimen, 2010: 5).

Atar (2007) eğitimde kalite kavramını, eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, şartlara göre yenilenebilme özelliğine sahip olması, güncel olması, öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, değişime açık, ölçütleri olan, karar verme yeteneğine sahip insanların yetiştirilmesi olarak açıklamaktadır. Baykara (1999) 'ya göre ise eğitim açısından kalite, öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve toplumuna bağlılığı

arttıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve etik değerlerini geliştirecek çabaların sürekli iyileştirilmesidir. Bu iyileştirme de ancak kaliteli bir eğitimle sağlanabilir.

Ayrıca, Türk alan yazın incelendiğinde eğitimde kalite kavramının “amaca uygunluk” ve “mükemmellik” kavramlarıyla birlikte ele alındığı görülmektedir. Bengisu (2008) eğitimin amaca uygun olarak hedeflenmesi gerektiğini vurgularken, Demirel (1991), eğitimde kaliteyi çok boyutlu olarak ele almış, genel olarak en iyiyi ve en mükemmeli bulma anlamında kullanmıştır. Adı geçen araştırmacı göre kalite en iyi olmak ve en mükemmeli ortaya koymak anlamında ele alındığında kaliteli eğitim de en iyi öğrencileri yetiştirmekle mümkün olmaktadır. Nitelikli öğrenciler de çağdaş anlamda hazırlanmış eğitim programları ve bu programların uygulanması için düzenlenmiş çok ortamlı eğitim durumu ile en önemlisi de nitelikli öğretmenler/öğretim elemanı ile sağlanabilir.

Eğitimde kalite kavramı ve eğitimin amaçları arasında da bir ilişkinin varlığı kabul edilmektedir (Harvey ve Green,1993; Barnett,1992; Giertz,2000; Watty,2006). Yukarıdaki açıklamalarda ve daha önce belirtilen eğitimin genel amaçlarında “süreç” olgusuna değinilmemiştir. Ancak eğitimde kalite kavramı açıklanırken yalnızca girdi ve çıktıları göz önüne almak yeterli değildir. Öğrenmenin ve öğretmenin gerçekleştiği eğitim süreci de son derece önemli bir husustur. Bu görüş doğrultusunda Barnett (1992), daha önce belirttiğimiz dört genel amaca ek olarak, eğitim sürecine ve öğrencinin gelişimine odaklanan dört amaç üzerinde daha durmuştur.

Bu amaçlar; *“yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek (promote life-long learning), bireyin özerklik ve bütünlüğünü geliştirmek (develop an individual’s autonomy and integrity), entelektüel yeteneklerin gelişimi (assist the formation of intellectual abilities and perspectives) ve eleştirel düşünmenin gelişimi (develop critical reasoning)* dir. Barnett’in (1992) eğitimsel amaçları Harvey ve Green’in (1993) “dönüşümsel (transformation) kalite” anlayışı ile ilişkilendirilebilir.

Kalaycı, Watty, Hayırsever (2012)'e göre aynı anlamda Türk öğretim elemanları için kalite “mükemmellik iken Avustralyalı öğretim elemanları için “ dönüşümsel” anlam taşımaktadır. Dönüşümsel kalite anlayışı, kaliteli bir eğitimin öğrencilerde değişim meydana getirmesi ve onları her açıdan güçlendirmesi gerektiğini savunmaktadır. Kalaycı, Watty, Hayırsever (2008) çalışmalarında yükseköğretimde mevcut durum (beliefs) ve istenen durumda (attitudes) yükseköğretimin amaçlarına ilişkin akademisyen görüşlerini incelemiştir. Mevcut durum amaçlarında akademisyenlerin toplumun beklentileri yönünde düşündüklerini öne çıkarken; “Yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek” amacı birinci sırada yer almıştır. İstenen duruma ilişkin sıralamada ise ilk dört amaç eğitim süreci ile ilgili amaçlardan oluşmuştur. Bu durum Watty (2006)'yı destekler nitelikte “dönüşümsel (transformation) kalite anlayışı” ile ilişkilendirilmiştir. Adı geçen araştırmacılar, akademisyenlerin eğitsel amaçlara öncelik vermelerinin, bu amaçlara ulaşılması için yeterli olmayacağını, bunun için dönüşümsel kalite anlayışının özelliğine uygun süreçlerin üniversite yönetimleri ve akademisyenlerin işbirliği ile benimsemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Özdemir (2002) bu bilgileri destekler nitelikte eğitim kurumlarında süreçteki kalitenin önemini vurgularken, bir ürün üretildiğinde veya bir hizmet sunulduğunda, onu geliştirmenin tek yolunun, onu daha üstün yapmak olduğunun altını çizmiştir. Ayrıca yazara göre kaliteli ürün ortaya konması için uygun girdiler gereklidir ve ancak uygun girdiler ve süreç tasarımıyla sistem maksimum düzeye çıkarılabilecektir.

Akşit ve diğerleri (2000) ise bu sistemi maksimum düzeye çıkarmak için özellikle sürecin ve uygun girdilerin önemini vurgulayan Özdemir(2002)'e paralel olarak, girdiler olarak tanımladığı “çevresel sistemler” ve “toplum”un eğitim kurumlarını yenilemeye zorladığını belirtmiş, bu yenilemeye duyulan gereksinimin her geçen gün arttığını vurgulamıştır. Bu çerçevede yükseköğretim kurumları, toplum ve iş sektörü ile bağlantılarını yeniden gözden geçirmek zorunda kalmıştır.

1.1.4. Yükseköğretim Kurumlarında Kalite

Yükseköğretim kurumlarının temel görevlerinden biri bilgi üretmek, diğeri ise aktif etmeni yani nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve

Kültür Organizasyonu'nun 5–9 Ekim 1998 tarihlerinde düzenlediği dünya konferansında, kendini yenileyen ideal üniversite, dünya ile entegrasyonunu tamamlamış, öğrenen merkezli, üst düzeyde bilimsel çalışmaların ve araştırmaların yapıldığı; mali, idari, akademik yönden özerk, nitelikli ve güdülenmiş akademik ve akademik olmayan personelin istihdam edildiği; öğrenen, gelişen ve dinamik, toplumda liderlik yapan, uluslararası ilişkileri sürdüren, alt yapısı ve fiziksel koşulları tamamlanmış bir kurum olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2000).

Yükseköğretim sisteminde verilen eğitim-öğretim hizmeti, yapılan araştırmalar, çıkarılan yayınlar, eğitim-öğretim hizmetinin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrenciler, uygulanan eğitim programı, fiziki alt yapı vb. hizmetin kalitesini belirlemede dikkate alınması gereken başlıca unsurlardır. Kaliteli bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması için, sistemi oluşturan bu unsurların her birinin tek başına ele alınması ve gereken niteliklere sahip olması gerekmektedir (Yüksel, 2011: 28).

Bu görüşe paralel olarak Idrus (2010) çalışmasında, başarılı bir kalite çalışmasının yapılabilmesi için 'program, kurumlar ve gelişimleri, yöntem, öğrenme ve öğretme, olanaklar ve öğrenciler' öğelerinin yükseköğretim sisteminde kalite belirleyicileri olarak birlikte düşünölmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Vardar (2004)'a göre ise yükseköğretimde kalite, çok boyutlu ve çok katlı bir olgu haline gelmektedir. Çok boyutlu olması, değişik eleman ve fonksiyonları içermesi anlamındadır. Bunlar;

1. en az gereksinimlerin karşılandığının güvencesi,
2. kurum amaçlarının belirlenip bunların yerine getirilmesinin güvencesi,
3. tüm sosyal paydaş beklentilerine duyarlılık,
4. mükemmellik arayışı,

olarak belirlemektedir. Çok katlı olması ise, kurum içi kalite güvence sistemi ile başlayıp, dış değerlendirme, ulusal kalite güvence sistemi ve uluslararası akreditasyon ile devam etmesi anlamındadır.

Yüksek öğretimde, gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa, girdileri değerlendiren akreditasyon sistemini, çıktıları değerlendiren değerlendirme sistemini, eğitim-öğretim süreçlerinin tasarımını, planlamasını, uygulamasını ve denetimini sağlayan sistemleri, beraberce entegre ederek, kalite güvencesini sağlayan "yüksek

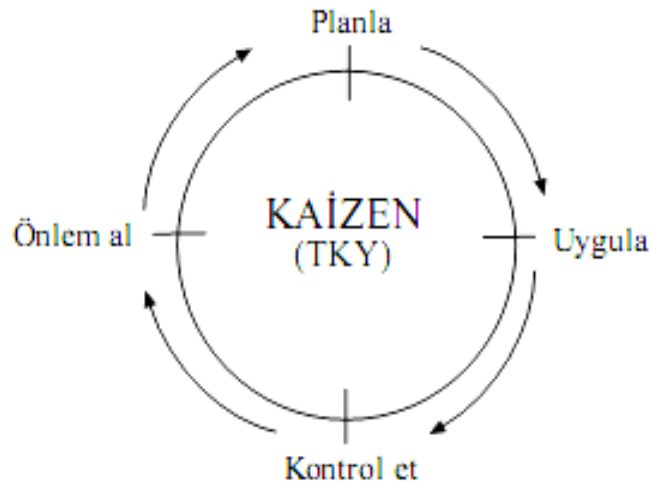
öğretimde toplam kalite sistemi" yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir (Aktan, 2007).

Üniversiteler bir ülkenin geleceği için belirleyici güç olacaklarsa, bu özelliklerle donanmış ideal üniversiteler olmak zorundadır. Bu ideal üniversiteye varma yollarından biri, “Planla, Uygula, Kontrol et, Önlem al” (PUKÖ) döngüsünün, kaliteyi yükseltmek amacıyla devamlı olarak uygulanmasıdır. Bu model, kaliteyi artırmayı amaçlayan toplam kalite yönetiminin (TKY) uygulama modellerinden biridir. (PUKÖ) döngüsü tüm uygulama modellerinde görüldüğünden TKY’nin kalbi sayılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarındaki TKY süreci için önerilen Hoshin Kanri modeli Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Yükseköğretimde Uygulanan TKY Süreci İçin Hoshin Kanri Modeli



Kaynak: Akao, 1991.

Hoshin Kanri, PUKÖ döngüsünü, dizilişini değiştirerek, “Kontrol et, Önlem al, Planla, Uygula” (KÖPU) döngüsüne dönüştürmüştür. Bu çalışma, eğitimde toplam kalite konusu uygulamalarında KÖPU’nun daha işler olduğu düşüncesiyle bu döngüyü kullanmayı tercih etmiştir. TKY’nin felsefesinde süreç ile ürün arasında sebep – sonuç

ilişkisi vardır. Eğer tüm süreç değişkenleri kontrol altına alınabilirse, ürünün özellikleri de kontrol altına alınabilir düşüncesi TKY'ye temel oluşturmaktadır (Kalaycı, 2008).

Süreç değişkenlerinin kontrol altına alınıp kalite çalışmalarının sağlıklı işlemesi açısından belirli standartların oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada geçmişten günümüze kadar Avrupa'da yapılan çalışmalar ve alınan kararlar Türkiye'de bu standartların uygulanabilir hale gelmesi açısından önem arz etmektedir.

Öte yandan Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik süreci içinde olması, diğer aday ülkelerin olduğu gibi birtakım ölçütleri sağlamasını ve öngörülen koşulları yerine getirmesini gerekli kılmaktadır (DPT, 2000; Kihitir, 2003). Türkiye'nin bu üyelik süreci kapsamında sözü edilen ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel yönde gelişmesi, bir ülkenin kalkınmasında itici güç rolü oynayan eğitim yolu ile olabilir. Bu nedenle, AB sürecinde Türk Eğitim Sistemi'ne önemli görevler düştüğü ve AB'ye tam üyeliği amaçlayan Türkiye'nin eğitim sisteminde birtakım düzenlemeler yapması gerektiği söylenebilir (Alkan, 2003).

Genel olarak bu sürecin, Türkiye'nin eğitim sistemleri üzerinde çeşitli şekillerde etkili olduğu gözlenmektedir. Ancak bu etkinin birçok alanda sistematik olmadığını ve daha çok gelişimsel nitelikte olduğunu da kabul etmek gerekir (Karip, 2005).

Gedikoğlu (2005) ise bu süreçte sabırlı olmanın önemini vurgularken; mevcut eğitim sistemimizin, Avrupa'da geçerli olan güvene, beyana dayalı ve sorumluluğun eğitim hizmetini üretende olduğu bir sistemle değiştirilmesinin çok uzunca bir zaman ve anlayış değişikliği gerektirdiğinin altını çizmiştir.

Eğitimin Avrupa Birliği'nin önem verdiği norm ve standartlar arasında oldukça önemli bir yeri olduğu düşünülürse, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarla olduğu gibi eğitim alanında da Avrupa Birliği'nin norm ve standartlarına uyma gereksinimi vardır.

1.1.5. Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri

Eğitim alanının Avrupa Birliği'nde hukuki olarak tanınması Maastricht Antlaşması (1992) ile mümkün olmuştur. Maastricht Antlaşması'nın ardından 1999 yılında başlatılan Bolonya Süreci ve 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi eğitim alanının

gelişmesine katkıda bulunmuştur. Oluşumun genel hedefi Avrupa’da daha şeffaf bir eğitim sistemi oluşturulmasıdır. Bu çerçevede Avrupa Birliği, yükseköğretimdeki karşılaştırmalı nitelikleri ve uyumu teşvik etmenin yanı sıra 2010 yılı itibariyle Bolonya Süreci aracılığıyla bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) kurulması konusunda uzlaşmaya varmıştır (TEPAV, 2006). Eğitim, Avrupa Birliği’nin genişlemesinde ve sürekliliğinin sağlanmasında kritik bir işlev üstlenmektedir. Çünkü bireylerin tutumları, birliğin gerçekleştirmeye çalıştığı projelerin başarısında belirleyici olacaktır. Eğitim bu tutumları kazandırmada en önemli değişkendir. Bu nedenle, üye ve aday ülkeler, eğitim değişkeni üzerinde odaklanmış bulunmaktadır (Toprakçı, 2004).

Avrupa Birliği’nin oluşum sürecinde olduğu gibi genişleme sürecinde de eğitimden yararlanılmakta ve eğitimle ilgili sürekli yeni politikalar üretilmektedir. Avrupa Birliği’ne aday ülkeler içinde yer alan Türkiye, özellikle ulusal programda Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyum sağlamak istediğini beyan etmiştir (Topsakal ve Hesapçıoğlu, 2001: 459).

Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne adaylık sürecinde, birliğin eğitim politikalarını etkileyen belirleyici öğelerin bilinmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu öğeler, Avrupa Birliği organlarınca kabul edilmiş eğitimle ilgili önemli kararlar ve Avrupa Eğitim Bakanları Konferanslarında benimsenen ilke ve politikalar olarak belirtilebilir.

Avrupa Konseyi’nin 2000 yılının Mart ayındaki Lizbon Toplantısı’nda ve Avrupa Birliği Eğitim Bakanları’nın 2001 yılının Haziran ayındaki Letonya Konferansı’nda Avrupa Birliği’nin dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisine, daha iyi iş ve daha büyük sosyal uyumun sağlanmasına yönelik sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip olabilmesi için stratejik hedefler belirlenmiştir. 2002 yılında Barselona’da toplanan Avrupa Konseyi ise, Lizbon sürecinin önemini vurguladıktan sonra “2010 yılına kadar Avrupa’yı eğitim ve öğretim sistemleri bakımından dünyanın lideri haline getirmeyi” stratejik hedef olarak belirlemiştir. “Lizbon 2010” adı verilen stratejik hedefler doğrultusunda üye ülkelerdeki gelişmeleri izlemek amacıyla 2002 yılında Komisyon tarafından “Göstergeler ve Karşılıklı Değerlendirmelerle Gelişimin Ölçülmesi Grubu” kurulmuştur. Bu grup, çalışmalarını Eurostat (Avrupa İstatistik Merkezi), Eurydice (AB Eğitim Bilgi Ağı), Cedefop(Avrupa Mesleki Eğitimi

Geliştirme Merkezi) ve OECD (Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü) gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği içerisinde sürdürmektedir (Gültekin ve Anagün, 2006).

Eurydice (2010) raporunda Bologna Süreci'nin 1999'dan 2010'a kadar temel hedefleri birleştirilerek tekrar ilan edilmiştir. Bu hedefler daha sonra Prag (2001)'ta eklenen üç maddeyle birlikte şöyledir (Sağlam, Özudoğru, Çıray, 2011):

- Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak (bu amaçla diploma eki uygulamasının geliştirilmesi),
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System, ECTS) uygulamak,
- Öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak,
- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek,
- Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımlarının sağlanması,
- AYA'nın cazip hale getirilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesidir.

Avrupa Birliği, belirlediği bu stratejik hedeflere ulaşabilmek amacıyla eğitimde kaliteyi belirleyici dört alan ve bu alanlara ilişkin 16 gösterge saptamıştır. Bu dört alan ve 16 gösterge aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Avrupa Birliği'nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri

Alanlar	Göstergeler
Beceriler	1. Matematik 2. Okuma 3. Fen Bilgisi 4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı 5. Yabancı Dil 6. Öğrenmeyi Öğrenme 7. Yurttaşlık Bilgisi
Başarı ve Geçiş	8. Okulu Terketme Oranları 9. Ortaöğretimi Tamamlama Oranları 10. Yükseköğretime Geçiş Oranları
Eğitimin İzlenmesi	11. Eğitimin Yönetimi ve Değerlendirilmesi 12. Ailelerin Katılımı
Kaynaklar ve Yapılar	13. Öğretmenlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi 14. Okulöncesi Eğitime Katılım 15. Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı 16. Öğrenci Başına Eğitimin Bütçesi

Kaynak: European Commission, 2000.

Tabloda görüldüğü gibi eğitimde kaliteyi belirleyici dört alan üzerinde durulmuştur. Araştırmamız kapsamında bu alanlardan sadece “Eğitimin İzlenmesi” alanı açıklanacaktır. European Commission (2000), eğitimin izlenmesi alanını şöyle açıklamıştır:

Eğitimin izlenmesi: Bu alanda yer alan iki gösterge (11-12); yani “Eğitimin Yönetimi ve Değerlendirilmesi” ve “Ailelerin Katılımı” okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler gibi okul gelişiminde önemli rol üstlenen paydaşlarla yakından ilişkilidir.

Yukarıdaki hedefler incelendiğinde “Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak”, “Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımlarının sağlanması” hedeflerinin “Eğitimin İzlenmesi” birebir ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitimin izlenmesi sadece öğretim sürecinin izlenmesi anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda sürecin kalitesinin belirlenmesi ve değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca bu hedefler ve gösterge eğitimde belli bir kalite güvence

sistemini oluştururken öğrencinin de bu oluşumda aktif rol alması gerektiğini işaret etmektedir.

Genel olarak tüm eğitim sistemleri böyle bir değerlendirme gereksinimi içindedir. Ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde değerlendirme, pek çok temel amaca hizmet eder. Değerlendirme, eğitim sisteminin etkililiğini ölçmenin yanı sıra bir dizi hedefe ulaşılma düzeyinin belirlenmesini de sağlar. Ayrıca, değerlendirme okulun gelişim sürecini biçimlendirir ve okullara kendilerini diğer benzer kurumlarla karşılaştırma şansı verir.

Değerlendirme, içsel, dışsal ya da her ikisinin bileşimi biçiminde olabilmektedir. Pek çok Avrupa ülkesi bu iki tür değerlendirmenin en uygun bileşimini bulmak istemektedir. Çünkü bu değerlendirme biçimleri birbirlerini tamamlamaktadırlar. şu ana kadar elde edilmiş olan veriler; sınav ve test sonuçlarına ilişkindir. Bu sonuçlar, kimi zaman tanılamaya dönük ya da gelişim amaçlı kullanılırken, kimi zaman da ailelere ve topluma bilgi verme amaçlı kullanılmaktadır. Bu göstergeye ilişkin tüm ülkelerden toplanan veriler bulunmamaktadır.

Gültekin ve Anagün (2006)'e göre eğitimle ilgili yukarıdaki göstergeler dikkate alındığında Türkiye, ne yazık ki Avrupa ülkelerinin oldukça gerisindedir ve eğitimle ilgili gerek nicel ve gerek nitel veriler, Avrupa Birliği'nin standartlarını karşılamaktan uzaktır. Yazarlara göre, her ne kadar karşılaştırma için yeterince veri bulunmasa da ve ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklar nedeniyle çok sağlıklı karşılaştırmalar yapılamasa da, çoğu göstergeler bakımından Türkiye'deki eğitimin genel görünümünün çok iç açıcı olmadığı görölmektedir

1.1.6. Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Kalite

Yükseköğretim kurumlarında kalite çalışmalarına, 1997 yılından itibaren önem vermeye başlanmıştır. Yükseköğretim Kurumuna 1998 yılında sunulan "Türk Üniversitelerinde Akademik Değerlendirme Sistemi Kurulması İçin Yapılan Fizibilite Çalışması" adlı raporda yükseköğretime olan talebin artması nedeniyle mevcut standartların korunmasının ve iyileştirilmesinin güçleştiği belirtilmiştir. Çözüm olarak da söz konusu standartları periyodik olarak kontrol edecek bir kalite değerlendirme veya

akreditasyon sisteminin oluşturulması önerilmiştir (Kavak, 2007: 27). Türkiye'nin "Bologna Süreci"ne katılmasıyla birlikte üniversitelerin kalitelerinin artmasına yönelik çabalar artmıştır. 2002 yılında yayınlanan Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol Yönetmeliği tüm programlarda kalite güvenliği sistemi kurulmasını zorunlu görmekte ve kurulacak sistemlerin esaslarını belirtmektedir. Söz konusu yönetmelikle, yükseköğretimde akademik değerlendirme ve kalite kontrol komisyonunun nasıl çalışacağı ve kurum içi değerlendirmelerin nasıl yapılacağı hükme bağlanmıştır (Devebakan, Koçdor, Musal ve Güner, 2003).

Billing ve Thomas'ın (2000) Türk Yükseköğretiminde kalite değerlendirme sistemleri hakkındaki deneyimlerini ve çarpıcı değerlendirmeleri içeren makalesi son derece önemlidir. Ancak bu makaledeki önemli saptamaların ve önerilerin, 2000 yılından bu yana üniversitelerinde toplam kalite uygulayan komisyonlar tarafından dikkate alınmadığı görülmektedir. Yazar Türk Yükseköğretim sisteminde kalite çalışmalarının neden uygulanmadığını açıkladıktan sonra, 2000 yılına kadar yaygınlaşmış ve sonuç veren kalite değerlendirme sisteminin bulunmadığını da vurgulamaktadır. 2000 yılından günümüze kadar olan uygulamalarda, 2005 yılında kurulan YÖDEK önemli bir adım olsa da üniversitelerdeki kalite çalışmalarının nicel verilerin toplanması ve yorumlanmasından öte nitel gelişmelere ağırlık vermesi beklenmektedir (Kalaycı, 2008: 167).

Avrupa Birliği 2009 yılı ilerleme raporuna göre, Türkiye Bologna sürecini uygulamada ileri bir seviyeye gelmiştir. Ancak kalite güvence sistemlerini geliştirme ve yükseköğretime giriş olanaklarını artırma gelecekte çözülmesi gereken sorunlar olarak bu raporda ele alınmıştır (Sağlam, Özudoğru, Çıray, 2011).

Eğitimde kalite güvence sistemleri kavramı doğrudan üniversitelerimizdeki eğitim-öğretim sürecinin kalitesini de kapsamaktadır. Bu noktada üniversitelerimizin dünya sıralamalarındaki yerine kısaca göz atmak gerekirse, ODTÜ Enformatik Enstitüsü URAP (University Ranking by Academic Performance)'ın 2011 yılı raporunu inceleyebiliriz. "Üniversite Sıralamalarında Türk Üniversitelerinin 2011 Yılı Durum Raporu" tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: *Üniversite Sıralamalarında Türk Üniversitelerinin 2011 Yılı Durum Raporu*

Üniversite	URAP	LEIDEN	TIMES	SCIMAGO	QS	ARWU	WEBO-METRICS	HEEACT
İstanbul Ü.	383	497	-	301-350	-	301-400	-	-
ODTÜ	495	375	276-300	-	-	-	493	-
Hacettepe Ü.	400	489	-	398	-	-	-	-
Ankara Ü.	464	496	-	465	-	-	-	-
Gazi Ü.	501	493	-	488	-	-	-	-
Ege Ü.	486	467	-	-	-	-	-	-
Bilkent Ü.	-	-	201-225	-	401-450	-	-	-
İTÜ	-	-	276-300	-	-	-	-	-
Boğaziçi Ü.	-	-	301-350	-	-	-	-	-
Sabancı Ü.	-	-	-	-	451-500	-	-	-

Tablo 2 incelendiğinde 2011 yılında, on üniversitemizin çeşitli saygın kurumların yaptıkları dünyanın en iyi üniversiteler listesinde ilk 500 içerisine girebildikleri görülmektedir.

Dünyadaki 19 bin üniversitenin değerlendirildiği "Webometrics Ranking of World Universities" 2011 yılı en iyi üniversiteler sıralamasında, 493. sırada yer alan ODTÜ'nün, dünyanın ilk 500 üniversitesi arasına giren tek Türk üniversitesi olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum göz önüne alınırsa Türk yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesini ve etkili bir şekilde uygulanması kaçınılmaz hale gelmiştir.

Terzioğlu (2000), Avrupa standartlarına ulaşmayı, çeşitli Avrupa ülkelerindeki uygulamaları yüzeysel olarak algılayıp bire bir uygulamak olarak algılanmaması gerektiğini vurgulayarak öncelikle bu standartların betimlenmesindeki amaç ve hedeflerin iyi anlaşılmasını gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre bu durumda, Türk yükseköğretim kurumlarına düşen en önemli görevler: Avrupa'yı bilen, tanıyan, Avrupa bağlamında iletişim kurabilen nesiller yetiştirmek, aynı zamanda Avrupa gençliğini ve üniversite çevrelerini bilinçlendirmektir.

24 Ocak 2000’de Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi; üye ülkelere şeffaf, kaliteli ve güvenli eğitim sistemleri oluşturmaları ve okulları öz değerlendirme konusunda desteklemeleri yönünde bir tavsiye kararı almıştır. Bu doğrultuda; eğitimi izleme ölçütlerini güçlendirme, performans göstergelerini belirleme ve örgün eğitimin kalitesini değerlendirme yöntemlerini geliştirme konularında fikir birliğine varılmıştır (Gülcan, 2003).

Ülkemizde Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (ADEK), üniversitelerimizdeki değerlendirme ve kalite geliştirme sürecinden sorumludur. ADEK rehberi (2007) incelendiğinde kalite geliştirme: Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Rehberde çevre değerlendirme; öz değerlendirme, dış değerlendirme olmak üzere üç değerlendirmeden söz edilmiş ve uygulamaların nasıl yapılacağı hakkında genel ilkeler açıklanmıştır. Bu değerlendirmelerin içeriğinde üniversitenin işlevleri olan eğitim-öğretim, temel bilimsel araştırmalar ve toplum hizmetlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır. Üniversiteler bu görevleri akademisyenler aracılığı ile gerçekleştirirler. Akademisyenlerin temel görevlerini hangi düzeyde gerçekleştirdiğinin saptanması yani performanslarının değerlendirme sonuçları üniversitenin kalite göstergelerinden biridir. Performans değerlendirme sonuçları etkili kullanıldığında hem öğretim elemanlarının hem de üniversitenin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Kalaycı, 2009).

Yukarıda anlatılanlar ışığında, üniversitelerde eğitimin kalitesini belirleyen unsurların başında şüphesiz öğretim elemanları gelmektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesinin Avrupa Birliği Eğitimde Kalite göstergelerinden “Eğitimin İzlenmesi” maddesine doğrudan hizmet ettiği söylenebilir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarındaki kalite artırımı çalışmaları için son derece önemli bir yere sahiptir.

1.1.7.Öğretim Elemanlarının Performanslarının Değerlendirilmesi

Bir yükseköğretim kurumunun niteliğine ilişkin en önemli göstergelerden biri ise öğretim elemanı ve dersinin kalite düzeyidir. Öğretim elemanı kalitesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmekte, öğretim elemanlarının

performanslarının değerlendirilmesi kalite kontrolünün güvencesi olarak görülmektedir (Açan ve Saydan, 2009; Karamullaoğlu, 2000; Balcı, 1991). Bu anlamda öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi üniversitelerdeki kalite artırım çalışmaları için son derece önemli bir yere sahiptir.

Öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi 1920'li yıllara dayanan ve günümüze kadar artarak devam etmiş bir uygulamadır (Cashin, 1999; Seldin, 1999). Araştırmacılar, öğretimin kalitesinin artırılmasında bu değerlendirme sonuçlarının etkili olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır (Jackson, Teal, Raines, Nansel, Force, Burdsal, 1999; Marsh ve Roche, 1997; Perry ve Smart, 1997).

Öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesi, araştırma ve öğretim olmak üzere iki farklı alanda yapılmaktadır. Tong ve Bures (1987), öğretim elemanlarının araştırma performansının değerlendirilmesinde en önemli ölçütleri; akademik dergilerde makalelerin yayınlanması, kitap editörlüğü veya yazarlığı ve bildiriler sunma olarak sıralamıştır. Öğretim performansının değerlendirilmesinde ise, çok çeşitli veri kaynakları ve veri toplama araçları bulunmaktadır (Kalaycı ve Çimen, 2012: 2).

Öğretim elemanlarının genel performansı değerlendirilirken farklı yöntemler kullanılabilir. Bu değerlendirmeyi yaparken özellikle şu prensiplere dikkat edilmesi gerekmektedir: Öğretim elemanlarından beklenenleri ve öğretim elemanlarının beklentilerini net bir şekilde açıklamak, değerlendirmede kullanılacak verinin doğasını ve kaynağını belirlemek ve değerlendirmenin amacını ve kullanım şekillerini açıklamaktır (Paulsen, 2002).

Alan yazında öğretim performansının değerlendirmesi ile ilgili çeşitli yöntemler önerilmektedir: Öğrenci değerlendirmesi (student evaluation of teaching), meslektaş değerlendirmesi (peer review of teaching), özdeğerlendirme (self-evaluation), ürün dosyası (portfolio) ve öğrenci başarısının incelenmesi (student achievement) gibi (Centra, 1993; Paulsen, 2002; Seldin, 2004).

Amerika’da birçok üniversitede öğretim üyeleri farklı kaynaklar ve formatlar kullanılarak değerlendirilmektedir. Çakıroğlu, Aydın ve Uzuntiryaki (2009) ‘ye ait bu konudaki görüşler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3: ABD’deki Bazı Üniversitelerin Öğretim Performansı Değerlendirme Yöntemleri

Üniversite adı	Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme					
	Öğrenci D.	Akran D.	Öz D.	Öğrenci Başarısı	Tez Danışmalığı	Bölüm Başkanı /Dekan D.
University of California at Los Angeles	✓	✓	✓			✓
Arizona State University	✓				✓	
Bucknell University	✓		✓		✓	✓
University of Pittsburgh	✓	✓	✓		✓	
Ohio State University	✓	✓	✓			
North Carolina State University	✓	✓				✓
Univeristy of Minesota	✓	✓	✓			✓
Penn State Univeristy	✓	✓	✓		✓	✓
University of Maryland at College Park	✓	✓				
Stanford University	✓	✓				
Indiana University	✓	✓			✓	✓
University of Missouri		✓	✓	✓	✓	
Cornell University	✓	✓				✓
University of Washington	✓	✓			✓	

* D.: Değerlendirmesi

Tablo 3’da görüldüğü gibi ABD üniversitelerinde öğretim elemanı performansları değerlendirilirken birden fazla yönetime başvurulmaktadır. Bu yöntemler içerisinde yaygınlıkla başvuru yapılan yöntemin öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme olduğu göze çarpmaktadır.

Kalaycı (2009) ise, öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirme yöntemlerini on başlık altında incelemiştir. Bu yöntemler;

- Öğrenci değerlendirme anketi,
- Bölüm veya anabilim dalındaki tecrübeli meslektaşları tarafından yapılan değerlendirme,
- Kendi kendini değerlendirme,
- Yöneticilerin değerlendirmesi,

- Üniversite dışından uzman değerlendirmesi,
- Mezun olan öğrencilerin değerlendirmesi,
- En başarılı öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilen ödüller,
- Video çekimleri,
- Mezunlar hakkında işverenlerin görüşleri ve
- Öğrencilerin öğrenme düzeyidir.

Yükseköğretim programlarında yer alan, her bir öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde öğrencilerden ve diğer kaynaklardan elde edilen dönütlerin önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, Avrupa ve ABD üniversitelerinin birçoğunda öğrenci değerlendirmelerine dayalı dönütlere büyük önem verilmektedir. Bunun sonucunda öğrencilere izledikleri eğitim programını ve öğretim elemanlarını değerlendirme fırsatları sıklıkla verilmekte, uygulamaları olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri ortaya çıkarabilmek için araştırmalar yapılmaktadır (Moore ve Kuol, 2005'den aktaran: Kalaycı ve Çimen, 2012: 2).

Öğretim üyesi performansını değerlendirme anketleri dünyanın birçok üniversitesinde iki amaç için kullanılmaktadır. Birinci amaç, öğretim üyesinin performansını belirlemek ve elde edilen bilginin geri iletimiyle öğretim üyesinin akademik olarak kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktır. İkinci amaç ise öğretim üyelerinin sözleşmelerin uzatılıp uzatılmaması, maaşlarının artırılıp artırılmaması gibi insan kaynaklarında kullanılmasıdır (Sipahi ve Yurtkoru, 2003). Araştırmanın yapıldığı bölümde ders değerlendirme anketi birinci amaçla, öğretim üyelerinin akademik olarak kendilerini geliştirmesi amacıyla uygulanmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim performansının değerlendirilmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Öztürk (1999) bu yöntemleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler (Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketleri).
- Bölüm başkanları tarafından yapılan değerlendirmeler.
- Aynı programda ders veren diğer bir öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirmeler.

- Aynı programda ders veren diğer bir öğretim elemanının gözlemiyle yapılan değerlendirmeler.
- Farklı üniversitelerin aynı fakültelerinden bir öğretim elemanının gözlemiyle yapılan değerlendirmeler.

Öğretim elemanlarının öğretim performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin hiç birisi tek başına yeterli değildir. Ancak birlikte değerlendirildiğinde öğretimin değerlendirilmesi geçerli ve güvenilir sonuçlar verecektir. Çoğu araştırmacı etkili öğretimin birçok göstergesi olduğunu belirtse de, kullanışlılık, geçerlilik ve güvenilirlik açısından diğer yöntemlere göre “öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi” yönteminin daha fazla kullanıldığını belirtmektedir. Öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, öğretimin etkililiğinin geliştirilmesini sağlayan en etkili yollardan biridir (Marsh ve Roche, 1997; Hoyt ve Palet, 1999’dan aktaran: Çimen, 2010: 13).

Kalaycı (2009)’a göre, öğretim elemanlarının öğretim performanslarını ölçmek üzere toplanan veriler biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) değerlendirmeye kaynak oluşturmaktadır. Değerlendirme sonuçları akademisyenlerin öğretim performansları hakkında kendilerine, öğrencilerine ve yönetime bilgi sağlamaktadır. Değerlendirmenin en önemli bir başka işlevi ise öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılması ve öğretim programlarının gelişmesinin sağlanmasıdır.

Öğrencilerin öğretim elemanı ve dersi değerlendirmesi uygulaması üniversite düzeyinde bir eğitim kurumunun başarısının değerlendirilmesi adına en yaygın ve etkin yöntemlerden birisi olduğu göz önüne alındığında; bu araştırmada öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirme yöntemlerinden birisi olan “öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme” yöntemi ayrıntılı bir şekilde irdelenecektir.

1.1.8.Öğrencilerin Öğretim Elemanı ve Dersi Değerlendirmesi

Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmiş olan eğitim programında, geri bildirimin çok önemli bir işlevi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, Avrupa ve ABD üniversitelerinin birçoğu başta olmak üzere, çağdaş üniversitelerde öğrenci değerlendirmelerine dayalı geribildirimlere çok önem verilmektedir. Bunun sonucunda,

öğrencilere izledikleri eğitim programını ve öğretim elemanlarını değerlendirme fırsatları sıklıkla verilmekte, uygulamayı etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için birçok araştırma yapılmaktadır (Moore ve Kuol, 2005).

Bu anlamda öğretim elemanlarının performanslarını değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının geçmişine bakıldığında ilk “Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği”nin (Teacher Rating Scala) 1915 yılında yayınlandığı görülmektedir. 1970’li yıllara gelindiğinde öğrenci değerlendirmelerine ilişkin yapılan araştırmalar hız kazanmıştır (Algozzine ve diğerleri, 2004; Spooren ve Mortelmans, 2006). Öğretim elemanının öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik anketler başta Kuzey Amerika, Avustralya olmak üzere, Asya ve Avrupa’da artan bir şekilde kullanıldığı, Uzak Doğu’da da ilginin giderek arttığı belirtilmektedir (Theall ve Franklin, 2000). Dünya genelinde öğrencilerin öğretimi değerlendirmesi sistemlerine yer verilmiş ve alan yazında bu konu ile ilgili yapılmış birçok araştırma vardır (Çimen, 2010).

ÖEDD uygulamasına yönelik ilk araştırmalar 1920’lere kadar gitmektedir (Remmers, 1928, 1930) ve bu araştırmaların sonuçları bu yöntemle ilgili oldukça kesin yargılara neden olmuştur. ÖEDD yönteminin öğrencilerin öğretim elemanlarının performansını açık uçlu ya da kapalı uçlu sorular içeren anketler veya görüşmeler aracılığı ile değerlendirmelerini içermektedir. Sonuçların, öğretim elemanının performansını iyileştirmede ve güçlendirmekte kullanılabilmesi için verilerin “doğru”, “güvenilir” ve “amacına uygun” yöntemlerle toplanması gerekir. Etkili bir ÖEDD sistemi aşağıdaki unsurları içermelidir:

1. Bilginin hangi yöntemle toplanacağı,
2. Kimin toplayacağı,
3. Nasıl analiz edileceği,
4. Nasıl değerlendirileceği,
5. Nasıl kullanılacağı,
6. Geri bildirimin nasıl yapılacağı (Arreola,1995’ten aktaran: Collins, 2002).

ÖEED'nin güvenilir ve geçerli olmasını öncelikle etkileyen, kullanılacak değerlendirme araçlarıdır. Centra (1993) bu araçların hazırlanmasında belli aşamaların izlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu aşamalar;

1. Aracın kullanım ,amaçlarının tespit edilmesi,
2. Araçta kullanılacak öğelerin belirlenmesi,
3. Aracın içereceği soru tiplerinin belirlenmesi (açık-uçlu, kapalı-uçlu),
4. Soruların hazırlanıp seçilmesi,
5. Soruların düzenlenip gruplanması,
6. Aracın “güvenilirlik” ve “geçerliliğinin” ölçülmesi.

Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla doğrudan etkileşim içerisinde oldukları düşünülürse, değerlendirme yapmak için en değerli bilgi kaynağı oldukları görülmektedir (Peterson, 2000). Seldin, 1984'e göre öğrencilerin öğretim elemanı ve dersi değerlendirmesi uygulaması üniversite düzeyinde bir eğitim kurumunun başarısının değerlendirilmesi alanında en yaygın ve etkin yöntemlerden birisidir. Adı geçen araştırmacı, öğretim kurumlarının üçte ikisinde bu yöntemin yönetim tarafından kullanıldığını belirtmiştir

Pek çok araştırmacı (Centra, 1977, 1993; Marsh, 1984;1987; McKeachie, 1990; Ramsden, 1991) öğrencilerin öğretim elemanı ve dersi değerlendirmesinin, öğretim elemanlarının ders içi performanslarının ölçülmesi için en geçerli, güvenilir ve kayda değer bir yöntem olduğu hususunda hemfikirlerdir.

Bu bilgilere ek olarak, Aleamoni (1981) öğretim elemanı performansının öğrencinin oyları ile değerlendirilmesini desteklemek için aşağıdaki argümanları savunmuştur:

- Dersin etkinliği, ders içeriği, öğretim metodu, ders kitapları, ödevler hakkında en mantıklı değerlendiriciler öğrencilerdir.
- Öğrenci değerlendirmeleriyle, öğrenciler ve öğretim elemanı arasındaki iletişim teşvik edilmektedir. Bu iletişim, öğretim düzeyini yükseltebilir.

- Öğrenci değerlendirmeleri özellikle diğer öğrencilerin ders ve öğretim elemanını seçmesi adına kullanılabilir.

Öğrenci değerlendirme anketleri bir öğretim programının (dersin) hedefleri, dersin içeriği, dersin eğitim durumu, dersin değerlendirmesi hakkında bilgi vererek ilgili programın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) araştırma bulgularına dayalı olarak sundukları önerilerinde her bir öğretim elemanının öğretim performansı hakkındaki öğrenci görüşlerinin öğretim elemanına bildirilmesinin, öğretim elemanına dersini yeniden düzenleme şansı vereceğini (biçimlendirici amaç) ve öğrencilerle olan iletişimini gözden geçirme konusunda güdüleneceğini belirtmişlerdir. Ayrıca üniversitelerde öğretim kalitesinin artırılması yönünde sürekli sistematik bir değerlendirme süreci yürütülmesi gerektiğini vurgulayarak öğrenci görüşlerinin de bu değerlendirme sürecinde dikkate alınmasını önermişlerdir (Kalaycı, 2009).

Öğrencilerin görüşlerini almak için farklı veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır: değerlendirme anketleri, birey ve grup görüşmeleri. Sıkça kullanılan yöntem olan değerlendirme anketlerinde; öğrenciler derslerine giren öğretim elemanının ders anlatımı, iletişimi, araç gereç kullanımı, derse hazırlıklı gelmesi, zamanında derse gelmesi, ölçme ve değerlendirmesi gibi konuları içeren anketi cevaplamaktadır. Chen ve Hoshower (2003), bu anketlerin genel kullanım amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Geri bildirim sağlayarak, öğretimin ve programın geliştirilmesine katkıda bulunmak (formative),
- Kadrolu atama, terfi ve ücret artırımı konularındaki kararların alınmasını sağlamak (summative),
- Ders ve öğretim elemanı seçimi için öğrencilere bilgi sağlamak.

Öztürk (1999)'da öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme uygulamasının asıl hedefinin başarıyı artırmak olduğuna dikkat çekerken, değerlendirme sonuçlarının, öğretim elemanlarını işe alırken, terfi ederken kullanılabileceğini ayrıca öğrencilerin dersi verecek öğretim elemanlarını seçerken de yararlanabileceklerini vurgulamıştır.

Avrupa birliğine uyum sürecinde, Türk üniversitelerinde, kalite izleme birimlerinin/kurullarının oluşturulması ve kalite izleme standartlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla üniversite birimlerinde akademik ve idarî personelin, öğrencilerin ve diğer paydaşların toplam kalite yönetimine katılmaları için hızla bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarına başlanması bu çalışmaların kurum geneline yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Ayrıca 20 Eylül 2005 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan “Yüksek Öğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” ile YÖK Başkanlığı, üniversitelerde kalite iyileştirme çalışmalarını başlatmıştır.

Bu bağlamda; öğretim etkinlikleri ile ilgili kalite güvencesini oluşturmaya yönelik olarak; akademik dönem/yıl sonunda yapılan öğretim süreci değerlendirme anketleri, öğretim elemanları ve öğrencilerin dersleri değerlendirme anketleri üniversitelerimizde düzenli aralıklarla yapılmaya başlanmıştır.

Öğrencilerin etkili bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler hakkında ne düşündüklerinin bilinmesi, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi için kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Öğrenciler, derslerine giren öğretim elemanının ders anlatımını, iletişimini, araç gereç kullanımını, derse hazırlıklı gelmesini, zamanında derse gelmesini, ölçme ve değerlendirmedeki objektifliği gibi konuları içeren anketi cevaplamaktadır. Öğretim elemanı ve ders değerlendirme (ÖEDD) anketleri üniversitelerde “Öğrenci Değerlendirme Anketleri”, “Öğretimi Değerlendirme Anketleri” ve “Öğretim Elemanı Değerlendirme Anketleri” vb. çeşitli isimlerle kullanılmaktadır:

Öğretim elemanlarının öğretim performansının, öğrenciler tarafından değerlendirmesi konusu tartışmalıdır. Bu konuda Theall (2002), öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmek için yeterli yetkinliğe sahip olmadığı, yeni başlayan öğrencilerin

öğretim elemanının bilgisini hassas olarak değerlendiremeyeceğini, başka bir öğretim elemanının görüşünün alınmasının daha önemli olduğunu savunmaktadır. Öğretim elemanının kontrolü dışında olan faktörlerin (sınıf büyüklüğü, öğrenci motivasyonu vs.) sonuca etki edebileceği ve değerlendirmede kullanılan anketlerin geçerliliği ve güvenilirliğinin düşük olduğu yönünde de görüşler vardır. Cashin (1995), öğretim niteliğinin geneli hakkında bir yargıya varmak için öğrenci verileri de dâhil olmak üzere, hiçbir veri kaynağının tek başına yeterli bilgi sağlayamadığını belirtmiştir. Kolitch ve Dean (1999), öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirildiği anketlerin çoğunlukla geleneksel sınıf içi öğretime odaklandığını ifade etmektedirler. Ayrıca bu anketlerin içerik geçerliliğini düşünerek tüm öğretim kavramlarını kapsamadığını da belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanları, sınav notlarının yüksek verilmesinin anketlere verilecek cevapları etkileyeceğini ileri sürmektedir. Nispeten zor derslere giren öğretim elemanlarının daha avantajlı olduğu, çünkü öğrencinin sorunu dersin zorluğuna yüklediğini, bu nedenle de anketlerde dersin öğretim elemanının yüksek not alabileceği savunulmaktadır (Barth, Charleston ve Carolina 2008). Bu görüşü destekler nitelikte Mukherji ve Rustagi (2008) öğrencilerin; dersi etkili işlediğini ve dersinde daha fazla öğrendiklerini düşündükleri öğretim elemanlarına daha yüksek puan verme eğilimde olduklarını belirtmiş, öğretim elemanlarının ise bu görüşe katılmayarak; öğrencilerin nispeten daha kolay olan ve yüksek not aldıkları derslerin öğretim elemanlarına yüksek puan verdiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Spooren ve Mortelmans (2006) araştırmalarında öğrencilerin öğretim performansını yüksek buldukları öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdiklerini belirterek öğrencilerin hangi ölçütlere göre puan verdiklerinin araştırılmasını önermişlerdir. Kozub (2008) ise öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme yöntemleriyle ilgili yaptığı çalışmada yalnız bir değerlendirme yönteminin tek başına yeterli olmayacağını alternatif yöntemlerinde kullanılabileceği üzerinde durarak; öğrencilerin aldıkları puanlara göre ayrılarak derinlemesine görüşmeler yapılması veya Theall (2002)'ye paralel olarak öğretim elemanlarının daha tecrübeli meslektaşları tarafından değerlendirilmesi yöntemlerini önermiştir.

Öğrencilerin öğretim elemanını değerlendirmesi konusundaki bu tartışmalı görüşlerin aksine, Marsh (1984), öğrenci değerlendirmelerindeki bilginin; çok boyutlu, güvenilir ve etkili öğretimin göstergesi olması bakımından göreceli olarak geçerli olduğunu belirtmiştir. Öğrenci değerlendirmelerinin, güvenilirliği ve doğruluğu sağlandığı

takdirde öğretim elemanları, öğrenci ve yöneticiler için yararlı bir uygulama olabileceğine değinmiştir. Hoyt ve Palet (1999), öğrenci değerlendirmelerinde çok sayıda değerlendirmecinin sürece katıldığını, bu durumun güvenilirliği artırıcı etki yaptığını; öğretim elemanını saatlerce gözlemlemiş kişilerin anketi cevaplamasının da geçerliliği arttırdığını belirtmiştir. Barth ve diğerleri (2008) öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirildiği anketlerin genel olarak verimli olduğunu belirtmiştir. Anket sonuçlarında yüksek ortalamalara sahip öğretim elemanlarının mevcut öğrenci değerlendirme sistemini desteklerken, düşük puanlar alan öğretim elemanları bu anketlerin güvenilir olmadığını savunmaktadır. Genel eğilim, öğretim elemanlarının öğretim performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirilebileceği yönündedir, ancak bunun uygulanmasında iyi niyetle hareket edilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçeklerin kullanılması ve sonuçlara etki edecek birçok faktörün göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Marsh, 1984; Yeşiltaş ve Öztürk, 2000; Chen ve Hashower, 2003).

Öğretim elemanlarının öğretim performanslarının öğrenci görüşleri alınarak değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır. Bu unsurlar; öğrenci kimliğinin gizliliği esası, öğretim elemanının öğrenci dönütünü kabullenmeye eğilimli olması, uygunluk, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılarak geliştirilmiş değerlendirme araçlarının kullanılmasıdır (Centra, 1993'den aktaran: Collins, 2002).

Üniversitelerde kullanımı giderek yaygınlaşan öğretim elemanının öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi uygulamasında anketlerin hazırlanmasının yanı sıra uygulanması konusu da önem arz etmektedir. Söz konusu uygulama yöntemlerinden birisi kâğıt kalem tabanlı anketler iken, gelişen bilgisayar teknolojisi; öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin internet ortamında geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi açısından alternatif uygulamalar sunmaktadır.

1.1.9. ÖEDD Anketleri Uygulama Yöntemleri (Kâğıt Kalem Ve İnternet Tabanlı Anketler)

Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin uygulanmasında farklı yöntemler izlenmektedir. Günümüzde yurt içi ve yurt dışında eğitim kurumlarının çoğunlukla

tercih ettikleri iki yöntem kâğıt kalem tabanlı ve internet tabanlı uygulama yöntemleridir. Bu bölümde bu iki yöntemin metodolojileri üzerinde durulacaktır.

1.1.9.1. Kâğıt Kalem Tabanlı Anket Metodolojisi

Öğretimi değerlendirmede kullanılan ilk ölçeğin “Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği” (Teacher Rating Scala) 1915 yılında yayınlandığı ve öğrencilerin öğretmeni değerlendirmelerinin etkililiğine ilişkin ilk çalışmaların 1920’lerde yayınlandığı görülmektedir. 1970’li yıllarda öğrenci değerlendirmelerine ilişkin yapılan araştırmalar hız kazanmıştır (Algozzine ve diğerleri, 2004; Spoooren ve Mortelmans, 2006). Öğretim elemanının öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik anketler başta Kuzey Amerika, Avustralya olmak üzere, Asya ve Avrupa’da artan bir şekilde kullanıldığı, Uzak Doğu’da da ilginin giderek arttığı belirtilmektedir (Theall ve Franklin, 2000).

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi 1900’lü yılların büyük kısmında yükseköğretim kurumlarınca resmi olarak kullanılmış fakat öğrenci tüketimini özendirme ve sorumluluk meselelerinin son yirmi yılda ortaya çıkışı, bu alandaki araştırmaları yeni doruklara sevk etmiştir. Ayrıca son yirmi yıl bilgisayar endüstrisinde, özellikle bilgisayarlı iletişimde, esaslı teknolojik ilerlemelere tanık olmuştur. Uygulama basamakları açısından teknolojik gelişmeler öğrencilerin öğretimi değerlendirmeleri üzerinde pek etki yapmamıştır. Genellikle öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme anketlerinin uygulanmasında aşağıdaki adımlar izlenmektedir:

- İlk yarıyılın sonuna doğru, değerlendirme yapılan sınıfta, öğrencilere dağıtılır.
- Çoğunlukla balon şekilleri bulunan optik form okuyuculardan oluşan değerlendirme sonuçları bilgisayarda okunur,
- İstatistiksel özet formatında öğretim elemanlarına, idareye ve öğrencilere geri gönderilir (Layne, Decristoforo, McGinty, 1999).

Anketlerin uygulanma zamanı açısından Cashin (1995) değerlendirmelerinin dönemin ikinci haftası ile son haftası arasında gerçekleştirilmesini önermiştir. Öğrencilerin dersin

tamamı için ve ne öğrendikleriyle ilgili doğru bir algılaması olsun diye değerlendirmeleri dönem sonuna doğru elde etmek doğru olabilir ama öğrencilerin ödevlerini teslim etme ve final sınavı kaygılarının olduğu günlere yaklaştırmak da sonuçları etkileyebilir. Bu durumda, değerlendirmeleri son gün ya da final sınavının olduğu gün gerçekleştirmemek daha mantıklıdır.

Bazı anketlerde, öğrencinin görüşlerini detaylı yazabilmesi için açık uçlu sorular da yer almaktadır. Bu tip açık uçlu sorular detaylı bilgi sağlasa da analizi ve yorumlanması zordur. Öğrenci anketleriyle ilgili yapılan çalışmalar anketlerin tasarımına dair öneriler sunmuştur. Ayrıca bu çalışmaların sonuçlarından bazıları az sayıda maddeden oluşan kısa anketlerin daha çok tercih edildiğini, öğrencilerin uzun anketlerden sıkıldıklarını ve dikkatlerini kaybettiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle anket sonuçlarının güvenilir olmadığı sonucuna varılmıştır. Halo etkisi de en çok uzun anketlerde görülmüştür (Peterson, 2002). Peterson, Wahlquist ve Bone (2000) anketlerde öğretim elemanlarının konu hâkimiyetleriyle ilgili maddelerin olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Toplanan verinin geçerliği için anket uygulama sürecinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Anketlerin gizlilik esasına uygun olarak toplanması ve bu konuda eğitilmiş kişiler tarafından yönergeler doğrultusunda ve belirli zaman aralıklarında yapılması önerilmektedir. Anketlerin zaman ve insan kaynağı kullanımı açısından avantajlı olduğu da savunulmuştur. (Çakıroğlu, Aydın, Uzuntiryaki, 2009).

Amerika'daki hemen hemen her üniversite öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirdiği anketleri yapar ve bu değerlendirmelerin çoğunluğu sınıf ortamında, kâğıt üzerinde yapılır. Bu değerlendirmelerin sonuçları çoğunlukla terfi etme, çalıştırma ve ek ödeme kararlarının verilmesinde kullanılır ve sonuçta öğretim elemanları arasında tartışmalara neden olur. En eski araştırmalar soruların geçerlilik ve güvenilirliğinin ve sonuçların uygun biçimde kullanılmasının psikometrik özellikleri üzerinde yoğunlaşırken bazı araştırmalar değerlendirme verilerinin nasıl toplandığı ile ilgilenmektedir. Anketleri dağıtırken değerlendirmelere yorumlarıyla ya da hareketleriyle müdahale eden anketlerin tesliminden önce sonuçları değiştirme fırsatı kollayan öğretim elemanları ve dersin sonunda öğrenciler anketi cevaplarken yazılı yorumların olmayışı eleştirilen unsurlar arasındadır (Dommeyer, Baum, Hanna, Chapman, 2004: 616).

Performans değerlendirme süreci ve değerlendirme sistemine ilişkin olarak yapılacak olan çalışmalar daha önce bu konuda yapılmış araştırma sonuçlarından yararlanılarak anket maddeleri hazırlanmalı, anketleri kimin nasıl toplayacağı, nasıl analiz edeceği, sonuçların hangi amaçla kullanılacağı ve geri bildirimin nasıl yapılacağı bu anketi uygulayan üniversite veya fakülte tarafından önceden planlanmalıdır. Centra (1993) ayrıca anketteki madde tiplerinin belirlenmesinin (açık uçlu, kapalı uçlu), soruların hazırlanmasının, aracın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının ölçülmesinin ve anketlerin cevaplanması esnasında gizlilik esasına uyulması gerektiğinin önemini vurgulamıştır (Kalaycı, 2009: 620). Tüm bu bilgiler doğrultusunda etkili bir ÖEED sisteminin aşağıdaki unsurları içermelidir:

1. Bilginin hangi yöntemle toplanacağı,
2. Kimin toplayacağı,
3. Nasıl analiz edileceği,
4. Nasıl değerlendirileceği,
5. Nasıl kullanılacağı,
6. Geri bildirimin nasıl yapılacağı (Arreola,1995'ten aktaran: Collins, 2002).

ÖEDD'nin güvenilir ve geçerli olmasını öncelikle etkileyen, kullanılacak değerlendirme araçlarıdır. Centra (1993) bu araçların şu aşamalardan geçerek geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir:

1. Aracın kullanım amaçlarının tespit edilmesi.
2. Araçta kullanılacak öğelerin belirlenmesi.
3. Aracın içereceği soru tiplerinin belirlenmesi (açık-uçlu, kapalı-uçlu).
4. Soruların hazırlanıp seçilmesi.
5. Soruların düzenlenip gruplanması.
6. Aracın "güvenilirlik" ve "geçerliliğinin" ölçülmesi.

Moss ve Hendry (2002)'e göre, üniversitede öğretim ve öğrenimi desteklemek için internet teknolojilerinin artan kullanımı, internet tabanlı değerlendirmenin kâğıt kalem tabanlı öğrenci değerlendirmelerinin yerini almasına neden olabilir. Araştırmalar

öğrenciler arasında fikir birliğinin belirlenmesi ve eğilimlerin ortaya konması için en etkili yoldur.

Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi uygulamasında, kâğıt kalem tabanlı uygulamanın yanı sıra günümüzde gelişen teknoloji uygulayıcılara/anket yürütücülerine farklı imkânlar da sunmaktadır. Şüphesiz bu imkânların başında yaygın olarak kullanılan bilgisayar ve internet teknolojilerinin getirdiği yenilikler yer almaktadır.

1.1.9.2. İnternet Tabanlı Anket Metodolojisi

Son birkaç yıldır araştırmalar internet üzerinden ya da sınıf ortamında eğitim alan öğrenciler için çevrimiçi öğretim elemanı değerlendirmelerinden bahsetmektedir. Tipik bir internet tabanlı değerlendirmede öğrencilere ankete ulaşabilecekleri bir web sitesi adresi verilir. Soruların cevaplanmasından önce öğrencilere, öğretim elemanlarının öğrencilerin verdiği cevaplara erişemeyecekleri ve ancak final notları teslim edildikten sonra sonuçları özet biçiminde alabilecekleri bilgisi verilir. Öğrenciler çevrimiçi sisteme girdikten sonra, her zamanki gibi, öğrenci kimlik numaralarını kullanarak çoklu cevap maddelerine cevaplarını verebilir ve açık uçlu sorulara cevaplarını yazabilirler. Öğrenciler cevaplarını verdikten sonra değerlendirmeyi yaptıklarını doğrulayan yazılı bir belge almaktadır. Öğrencilere genelde dönem sonuna doğru, değerlendirmelerini vermeleri için en az iki hafta süre tanınmaktadır (Dommeyer ve Diğerleri, 2004).

İnternet tabanlı anket yöntemi oldukça yeni bir veri toplama tekniği olmasına rağmen günümüzde birçok yükseköğretim kurumu bu uygulama yöntemini benimsemeye başlamıştır ve üniversitelerin çoğunda (Çimen; 2010) internet aracılığı ile öğrenciler tarafından cevaplanmaktadır.

İnternet tabanlı anketler ile kâğıt kalem tabanlı anketler arasında belirgin bir temel fark bulunur. İnternet tabanlı araştırmaların bilgisayar terminalinde cevaplanması şarttır. Eğer katılımcı o anketi başka bir zamanda cevaplamak isterse; bilgisayara dönüp ilgili yere bağlanması ve o e-postayı ya da anketin bulunduğu ilgili internet adresini yeniden bulması gerekir. Dolayısıyla internet tabanlı anketlerin iki oturumda cevaplanması daha zor olur ki bu da internet tabanlı anketlerin uzunluğu bakımından önemli bir konudur.

E-posta, çevrimiçi bir araştırma evrenine araştırmaların ulaştırılmasında alternatif bir yoldur. Araştırma, e-postanın gövdesini oluşturabilir (yalnızca çok kısa araştırmalarda) ya da internet tabanlı olup,

1. e-postanın gövdesi içine yerleştirilebilir; ya da
2. otomatik link yoluyla erişime açık olabilir.

İnternet'in özelliklerinden olan yüksek hacim ve hızlı bilgi akışının bir sonucu olarak bilgisayar kullanıcıların dikkat uzunluğu kâğıt kullanıcılarına göre daha kısa olabilir ve özellikle aynı zamanda başka internet sayfaları da açık iken dikkatleri dağılabilir. E-posta ile yapılan araştırmalar daha ucuz olsa da maliyet, interneti kullanarak ankete erişen kullanıcıya yansır. İnternet tabanlı anketlerin bir başka tehlikesi de e-posta eklentisi yoluyla virüslerin gelmesidir. Sonuç olarak kullanıcılar bilinmeyen göndericilerden gelen e-postaları açmayı pek istemezler. Bu durum genellikle posta yoluyla yapılan geleneksel anketlerde söz konusu değildir (Moss ve Hendry, 2002).

İnternet tabanlı anket uygulamalarında e-posta haricinde sıklıkla tercih edilen diğer yöntem anketlerin belli bir internet adresi (URL) üzerinden katılımcılara sunulmasıdır. Bu özel veya resmi bir internet adresi veya üyelik gerektiren bir portal da olabilir. Bu değerlendirme sisteminde, öğrencilere anketi cevaplayabilecekleri bir web sayfası bildirilir. Öğretim üyelerinin veriye erişimlerinin olmayacağı konusunda öğrenciye bilgi verilir. Öğrenciler sisteme girişlerini kendilerine verilen giriş koduyla (genellikle öğrenci numarası) yaparlar. Sisteme giriş yaptıktan sonra dersi aldıkları öğretim üyesini açık ve kapalı uçlu sorular aracılığıyla değerlendirirler. Genelde bu değerlendirme dönemin bitmesinden iki hafta önce yapılır (Çakıroğlu ve Diğerleri, 2009)

İnternet tabanlı değerlendirmelerde, öğrenci anket sorularını kendi seçtiği bir bilgisayardan, sınıf dışında, kendi istediği bir zamanda, sınıf yaşantısından uzakta cevaplamaktadır. Hatta öğretim elemanının internet tabanlı değerlendirme anketleriyle hiçbir teması olmayacağı için anket teslim edildikten sonra bile öğretim elemanının verileri değiştirme fırsatı olmayacaktır (Dommeyer ve Diğerleri, 2004).

Moss ve Hendry (2002)'ye göre internet tabanlı anketlerin bir diğer önemli özelliği değerlendirme sonuçları ile ilgilidir. İnternet tabanlı değerlendirme sonuçları final notları işlendikten bir gün sonra, ya da kararlaştırılan tarihte, internet üzerinden eşzamanlı olarak öğretim elemanlarının, bölümlerin ve öğrencilerin elinde olabilir. Öğrenciler bu bilgiyi bir sonraki ders dönemi başlangıcından önce daha bilinçli ders seçimi yapmakta kullanabilirler; öğretim elemanları ise değerlendirme sonuçlarının biçimlendirici (formative) kısımlarını ders iyileştirmesinde kullanabilirler.

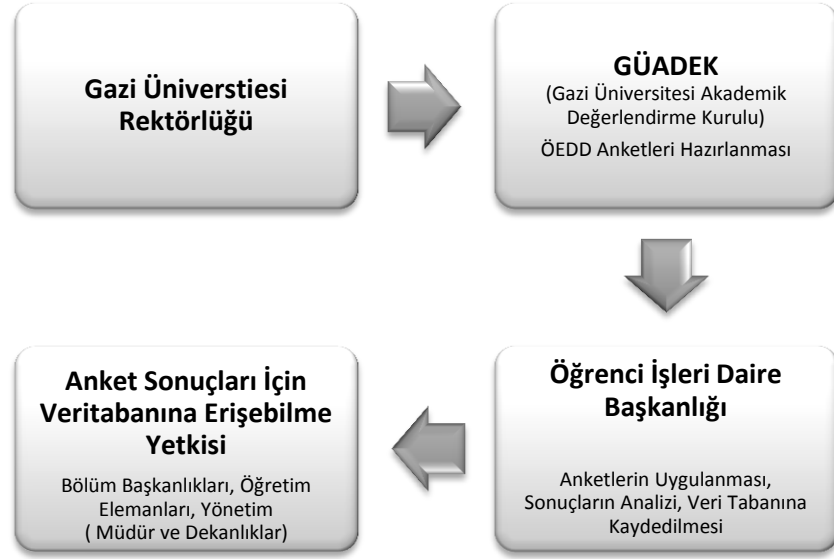
İnternet tabanlı anket sistemi genel olarak incelendiğinde; anket hazırlayıcıları (AH), anket cevaplayıcıları (AC), anket soruları, anket cevapları, grafikler ve analizlerden oluşmaktadır. Bu unsurların birbirleriyle ilişkileri aşağıdaki şekildedir (Çakıroğlu, 2007):

Şekil 2: İnternet Tabanlı Anket Sistemi Genel Uygulama Modeli



Araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi, internet tabanlı ÖEDD metodolojisini kullanmaktadır. Anketin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında üniversitenin ilgili birimlerince izlenen adımlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 3: *Gazi Üniversitesi İnternet Tabanlı Anket Uygulaması Gerçekleştirme Aşamaları*



Şekil 3’de görüldüğü üzere internet tabanlı değerlendirme anketleri “Gazi Üniversitesi Akademik Değerlendirme Kurulu” tarafından hazırlanmaktadır. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik tespiti ilgili birimce yapılmıştır. Anketler öğrencilere Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı vasıtasıyla öğrenci portalı üzerinden uygulanmaktadır. Öğrenciler kendi şifreleriyle öğrenci portalına girerek anketleri cevaplamaktadırlar. Sonuçlar elektronik ortamda kaydedilip veri tabanında toplanmaktadır. Anket sonuçlarına Bölüm Başkanları, Öğretim Elemanları ve İlgili Üst Yönetim Üyeleri veri tabanına bağlanarak erişebilmektedirler. Öğrenciler sonuçları görmemektedirler.

Araştırmanın yapıldığı Gazi üniversitesi dahil olmak üzere, internet tabanlı ÖEDD uygulamasını kullanan üniversitelerde yaygın olarak tercih edilen metodoloji, belli bir internet adresi üzerinden erişilebilen “öğrenci portalları” vasıtasıyla değerlendirmenin gerçekleştirilmesi şeklindedir. Bu değerlendirme kapsamında öğrenci katılımını ve cevaplama oranını artırmaya yönelik çeşitli uygulama düzeyleri kullanılmaktadır.

1.1.10.İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamalarında Üniversite Öğrenci Portallarının Kullanım Düzeyleri

İnternet tabanlı ÖEDD anketleri uygulamaları içinde kullanılan “üniversite resmi

öğrenci portalları” uygulayıcılar adına e-posta gönderme ve toplama yükünü hafifletmektedir. Öğrenciler okullarından edindikleri şifre ve kullanıcı adları ile portala giriş yapar ve yetkileri dâhilinde mevcut öğrenci işlemlerinden yararlanabilirler. Oklahoma Üniversitesi (2009)’nde yapılan çalışmada, ÖEDD anket uygulamasının portal içerisinde çeşitli uygulanış düzeyleri ortaya konmuştur:

Düzy 1. Portal entegrasyon ile öğrencilerin teşvik edilmesi:

En ılımlı düzeyde öğrenciler kendi çevrimiçi değerlendirmelerini öğrenci portalında yeni bir işlevden yapabilirler. Bu, öğrencilere - onları bir eyleme zorlama girişiminde bulunmadan- bir başka servise uygun erişim sağlar.

Düzy 2. Öğrencileri Portal hatırlatıcıları ile rahatsız etmek:

Bu düzeyde öğrencilere portala her girdiklerinde gecikmiş değerlendirmeleri hatırlatılır. Bu hafif taciz onları bir eyleme zorlamakta işe yarar. Ancak rahatsız ederek verdirilen cevaplar cevap kalitesinin düşmesine neden olabilir. Öğrenciler dürüst geri dönüt vermek için değil; sadece hatırlatıcılardan kurtulmak için cevap verebilirler.

Düzy 3. Portal engelleme ile öğrencilerin zorlanması:

En ciddi düzeydir. Öğrenciler tüm dersler için değerlendirmelerini tamamlamadan notlarını alamazlar. Bu yaklaşım cevaplama oranlarını sınıf içi değerlendirmelerin oranlarına benzer hale getirecektir; fakat cevapların niteliği daha iyi olmayacaktır. Öğrencileri cevap vermeye zorlayarak dürüst ve özenli cevaplar alamayabilirsiniz.

Yukarıdaki düzeylerin birisinin seçilip doğru şekilde kullanılması, ilgili üniversitenin internet tabanlı olarak yürüttüğü ÖEDD anket uygulamasına öğrenci katılımı ve gerçekçi sonuçlar alınması adına önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında Türkiye’deki üniversiteler incelendiğinde ÖEDD anketlerini internet tabanlı olarak ve öğrenci portalları vasıtasıyla yürüten üniversite sayısının son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Ulaşılabilen üniversiteler içerisinde, 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde ÖEDD anketlerini “internet tabanlı” olarak gerçekleştiren üniversiteler ayrıştırılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Döneminde İnternet Tabanlı ÖEDD Anket Uygulaması Gerçekleştiren Bazı Türk Üniversiteleri

	Üniversite	Erişim Platformu	Sınav Sonucu Görme Teşviki /Zorunluluk
1.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
2.	Adnan Menderes Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
3.	Atatürk Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
4.	Atılım Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
5.	Aydın Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
6.	Bahçeşehir Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
7.	Balıkesir Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
8.	Bartın Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
9.	Başkent Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
10.	Celal Bayar Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
11.	Çanakkale Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
12.	Çukurova Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
13.	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
14.	Düzce Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
15.	Ege Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
16.	Fatih Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
17.	Gazi Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
18.	Gaziantep Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
19.	Hacettepe Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
20.	İstanbul Kültür Üniversitesi	e-posta	
21.	İstanbul Medipol Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
22.	İstanbul Teknik Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
23.	İstanbul Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
24.	Karabük Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
25.	Kocaeli Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
26.	Mersin Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
27.	Mevlana Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
28.	Mustafa Kemal Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
29.	Niğde Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
30.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
31.	Osmangazi Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
32.	Pamukkale Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
33.	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Öğrenci Portalı	✓
34.	Sabancı Üniversitesi	Öğrenci Portalı	
35.	Sakarya Üniversitesi	Öğrenci Portalı	

Tablo 4’te görüldüğü gibi ÖEDD anketlerini internet tabanlı olarak yürüten üniversitelerin çoğunluğu öğrenci portallarını kullanmaktadır. Aynı zamanda ilgili üniversiteler ÖEDD anketlerinin tamamının eksiksiz doldurulması adına sınav sonucu

görme teşviki kullanmaktadırlar. Bu düzey yukarıda anlatıldığı üzere en ciddi teşvik düzeyidir ve bu düzeyde öğrencilerin anketlerin tümünü doldurmadıkları müddetçe kullandıkları portalda bulunan sınav sonucu öğrenme modülünü görüntülemesi mümkün değildir.

İnternet tabanlı uygulamanın ciddi bir alternatif olabilmesi ve kullanılabilirliği noktasında, katılım oranı ve alınacak sonuçlar açısından geleneksel kâğıt kalem tabanlı anket uygulamasıyla eşdeğer olması beklenmektedir.

Bu anlamda iki uygulama yönteminin irdelenerek olumlu ve olumsuz yönlerinin karşılaştırılması doğru bir bakış açısı kazanmamızı sağlayacaktır.

1.1.11.İnternet ve Kâğıt Kalem Tabanlı Anketlerin Karşılaştırılması

Son yıllarda ÖEDD anketlerinin sınıf ortamında ve internet üzerinden uygulanmasına yönelik karşılaştırma çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Dommeyer ve Diğerleri, 2004; Henderson, 2001; Reid, 2001). Öğretim elemanlarının internet tabanlı yöntemle değerlendirilmesinin geleneksel kâğıt kalem tabanlı yöntemle göre çeşitli avantaj ve dezavantajlarından bahsedilebilir.

İnternet tabanlı değerlendirme sistemi yerleştirildikten sonra geleneksel yöntemin getireceği çoğu külfetten (kâğıt baskı maliyeti, dağıtma, toplama, tarama ve depolama, öğrencilerin açık uçlu sorulara verecekleri cevapların yazılması, özet raporlarının öğretim elemanlarına dağıtılması gibi) kaçınılabilir (Dommeyer ve Diğerleri, 2002).

Layne ve Diğerleri (1999)'ne göre, kâğıt kalemle yapılan geleneksel öğretim değerlendirmeleri zaman kaybettirici ve maliyetlidir. Büro ile öğrenci değerlendirme formlarının dağıtımından sorumlu büro ve değerlendirmeleri yürütüp toplayacak bölümler arasında yüksek koordinasyon gerektirir. Her zaman optik formların okunup işlenmesi için gereken yoğun emek ve zaman dolayısıyla büyük üniversitelerde sonuçlar dönemin bitmesinden birkaç hafta sonrasına kadar gecikebilir. Bu durum özellikle öğrencilerin el yazısıyla yazdıkları yorumların dağıtılmadan önce personel tarafından

daktilo edildiği kurumlarda oldukça muhtemeldir. Oysa internet tabanlı anket değerlendirme sonuçları final notları işlendikten bir gün sonra, ya da kararlaştırılan tarihte, internet vasıtasıyla öğretim elemanlarının, bölümlerin ve öğrencilerin elinde olabilir. Öğrenciler bu bilgiyi diğer çeyrek dönem başlangıcından önce daha bilinçli ders seçimi yapmakta kullanabilirler; öğretim elemanları ise değerlendirme sonuçlarının teşhis edici kısımlarını ders iyileştirmesinde kullanabilirler.

İnternet tabanlı değerlendirmeler sınıf içi değerlendirmeler göre öğretim elemanlarının etkilerine daha kapalıdır. Tipik bir sınıf içi değerlendirmede, değerlendirmenin yapıldığı gün, bir öğretim elemanı öğrencinin değerlendirmede olumlu yönde etkileyecek bir eylemi yapabilir (Simpson ve Siquaw, 2000).

Sınıf içinde kâğıt kalem kullanılarak yapılan değerlendirmelerde öğrenciler öğretim elemanlarıyla ilgili değerlendirmelerini ancak ilgili ders saatinde yapabilmektedirler. İnternet tabanlı değerlendirmede ise öğrencilerin değerlendirmelerini yapabilecekleri birçok gün var. Ayrıca internet tabanlı değerlendirme sırasında sistem, anketi henüz cevaplamamış öğrencilere hatırlatma göndermek üzere programlanabilir (Ha ve Marsh, 1998; Ha ve Diğerleri, 1998; Crawford, Couper, Lamias 2001; Ku, 2002/2003). Üstelik internet üzerinden cevaplama sırasında öğrenciler süre kısıtlamasına maruz kalmadıkları için sorulara istedikleri kadar ayrıntılı cevap verebilirler. İnternet tabanlı ve sınıf içi kâğıt kalem tabanlı cevaplamaları açık uçlu sorularla karşılaştıran araştırmacılar, öğrencilerin açık uçlu sorulara internet tabanlı formatta daha çok ayrıntı yazdıklarını tespit etmişlerdir (Ha ve Marsh, 1998; Layne ve Diğerleri, 1999; Hmilieski ve Champagne, 2000). İnternet tabanlı yöntemin bir başka avantajı, anket aracının tasarlanmasında öğretim elemanlarına daha fazla esneklik sağlamasıdır. Bazı internet tabanlı sistemler öğretim elemanının kendi derslerine özgü soru üretmelerine ve istenen bölümü atlama (skipping) ve soruları bölümlere (branching) kalıplarına sahip olmalarına izin vermektedir (Ha ve Marsh, 1998; Ha ve Diğerleri, 1998) (Dommeyer ve Diğerleri, 2002).

Ancak öğretim elemanları internet tabanlı değerlendirme yönteminin kabul edilmesi konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Öğretim elemanlarından kendi öğretim performansları hakkında değerlendirme yapmaları için yöntem (internet tabanlı ya da

geleneksel) seçmeleri istendiğinde internet tabanlı yöntemi seçen öğretmenlerinin oranı üçte birden daha azdır (Ha ve Marsh, 1998; Dommeyer ve Diğerleri, 2002). Öğretim elemanları, internet yöntemin daha düşük cevaplama oranıyla sonuçlanmasından ve cevapların doğruluk derecesinin de düşük olmasından endişe etmektedirler. Hatta hem internet tabanlı yöntemin derslere pek gelmeyen öğrencilerin tepkisini çekebileceğinden hem de bazı öğrencilerin internet tabanlı değerlendirme sırasında arkadaşlarından etkileneceğinden endişe duymaktadırlar (Ha ve Marsh, 1998).

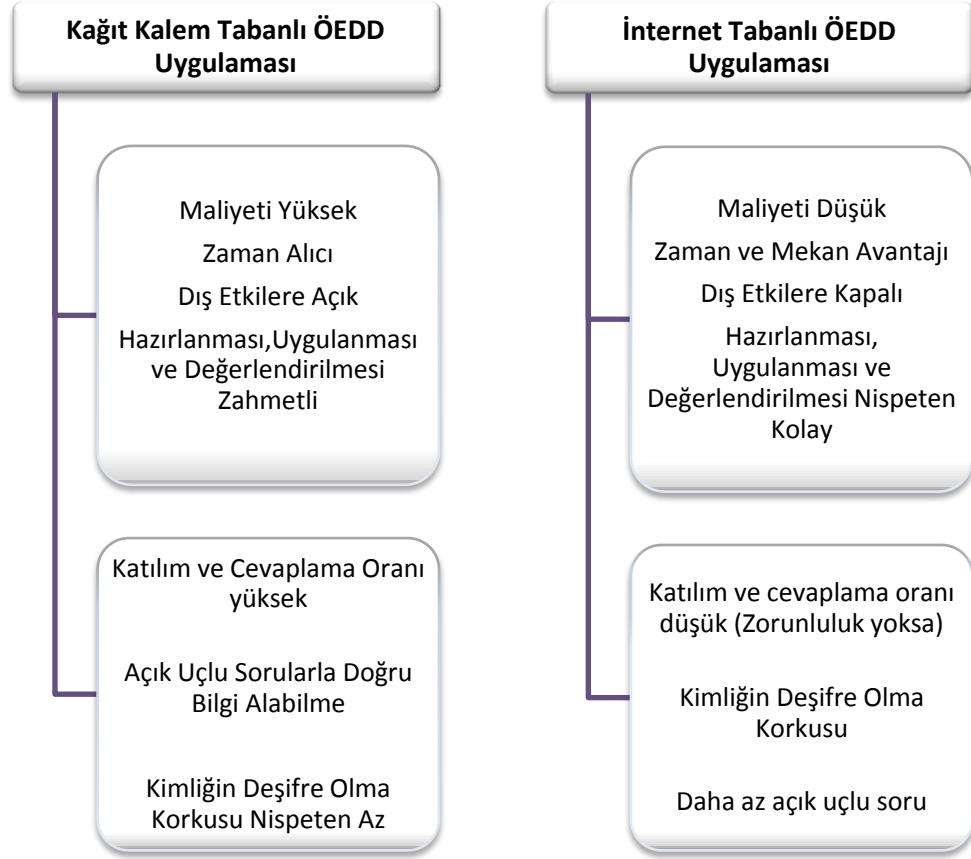
İnternet tabanlı yöntemi bir dizi potansiyel avantaj sunmasına rağmen fizibilitesi ya da elde edilen sonuçların geleneksel metotla elde edilenlerle ne derece karşılaştırılabilir olduğu konusunda fazla bilgi bulunmamaktadır. Hatta internet tabanlı yöntem kullanıldığında öğrencilerden ne oranda cevaplama beklenebileceği belirsiz olmakla birlikte Centra (1979), anket sonuçlarının geçerli olması için sınıftaki öğrencilerin en azından üçte ikisinin öğretmen elemanı ve ders değerlendirmesi için girdi sağlaması gerektiği sonucuna varmıştır (Layne ve diğerleri, 1999).

İnternet tabanlı değerlendirmelere ilişkin en büyük mevcut problem, olası düşük cevaplama oranıdır. İnternet tabanlı öğretim elemanı değerlendirmelerinin cevaplanma oranı %23 ile %9 arasında çeşitlenmekte ve en yüksek oranlar bir ya da daha fazla hatırlatıcı mesaj kullanan anketlerde olmaktadır. Layne ve Diğerleri (1999) değerlendirme yönteminin öğretim elemanı değerlendirmesinde cevaplama oranlarına etkilerini araştırarak sınıf içinde yapılan kâğıt kalem tabanlı anketin daha yüksek cevaplama oranıyla sonuçlandığını tespit etmişlerdir (kâğıt kalem tabanlı: %60.6, internet tabanlı: %47.8). Aynı şekilde, Kwak ve Radler (2000), üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme posta yoluyla yapılan araştırmalarda %42, e-posta yoluyla yapılan araştırmalarda %27'lik katılım oranı tespit etmişlerdir.

Ancak özel kullanıcı adı ve şifre ile girilebilen öğrenci portalları üzerinde yapılan değerlendirmelerde, eğer sistem “portal engelleme” kullanım düzeyi ile işliyorsa cevaplama oranları etkilenmeyecek, tüm öğrenciler engellemeyi aşyp notlarını görebilmek adına anketlerin tamamını cevaplamak zorunda kalacaklardır.

Tüm bu bilgilere göre kâğıt kalem ve internet tabanlı ÖEDD uygulama yöntemleri “temel özellikleri” açısından aşağıdaki gibidir.

Şekil 4: *Kâğıt Kalem Ve İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulama Yöntemlerinin “Temel Özellikleri” Açısından Karşılaştırılması*



Şekil 4 incelendiğinde zaman ve ekonomik özelliklerle birlikte, özellikle anketlerin amacına ulaşmasında etkili rol oynayan katılım ve cevaplama oranlarıyla ilgili özelliklerin farklılaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar internet tabanlı uygulamalarda cevaplama oranlarının düşük kullanım düzeylerinde hafif bir not teşvikinin kullanılabileceğini; böylece sınıf içi değerlendirmelerle karşılaştırılabilecek cevaplama oranlarına ulaşılabileceğini göstermektedir.

Ancak öğrencileri internet tabanlı anketlere güdülemek için her öğretim elemanı not teşvikini kullanmaya istekli olmayacaktır. Hatta bazıları, anket sonuçlarının özellikle not endişesi olan öğrencilerin lehine meyilli olacağını savunabilirler. Bazı öğretim elemanları da öğrencilerin değerlendirmeye katılmasının gönüllülük esasına göre olması gerektiğini, not teşvikinin kullanılmasının etik olmadığını savunabilir. Böyle düşünen

öğretim elemanları için başka güdüleyiciler düşünülmelidir. (Dommeyer ve Diğerleri, 2002).

Daha önceki bölümlerde üzerinde durduğumuz portal düzeylerinden “portal engelleme” düzeyinin kullanılması veya teşvik ile öğrencilerin güdülenmesi anket katılım oranında bir artış sağlayabilir. Fakat öğrencilerin “isteğe bağlı olmayan” anket sonuçlarının kalitesi açısından nasıl bir veri sağlayacakları belirsizdir. Burada belirleyici olan etkenler öğrencilerin cevapladıkları ankete bakış açıları, ankete ne kadar önem verdikleri, ne kadar inandırıcı buldukları ve cevaplarken nasıl bir strateji izledikleridir.

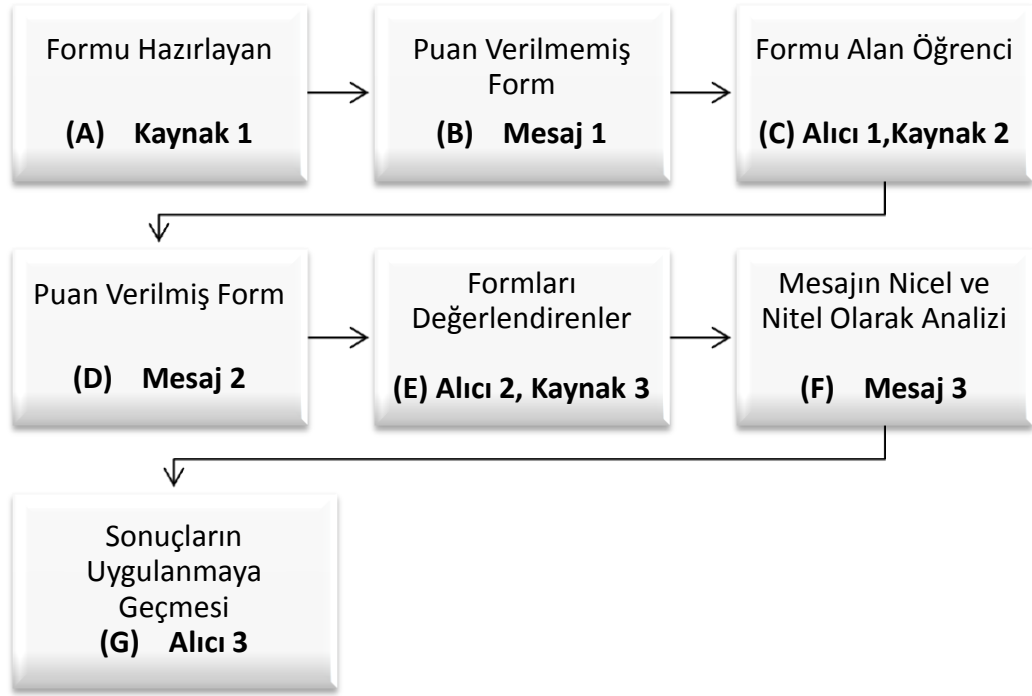
1.1.12. İnternet Tabanlı ÖEDD Anket Uygulamasında Öğrenci Algılarını Belirleyen Etmenler

Öğrencilerin, internet tabanlı ÖEDD anket uygulamalarına ilişkin algılarının şekillenmesi belli bir sürece ve çeşitli etmenlere dayanmaktadır. Araştırma kapsamında öğrenci algılarını ortaya koyarken, bu etmenler mevcut araştırma ve uygulamalar göz önüne alınarak aşağıdaki maddeler altında toplanmıştır.

a. Bir İletişim Süreci Olarak ÖEDD Uygulamaları

ÖEDD anket uygulamalarını öğrenciler ve uygulayıcılar arasındaki bir iletişim süreci olarak ele aldığımızda bu sürecin öğeleri üzerinde durmamız ve bu anlamda öğrenci algılarını etkileyebilecek iletişim unsurlarına değinmemiz gerekmektedir. Kalaycı (2008)’e göre anketlerin işleyiş süreci Geis’in (1991) “Instructional Feedback Model”i temel alınarak türetilen ve anketin hazırlanarak öğrenciye iletilmesi aşamalarını da içeren Geliştirilmiş Öğretimsel Geribildirim Modeli (Extended Instructional Feedback Model) ile açıklanabilir. Şekil 5’de geliştirilmiş öğretimsel geribildirim modeli verilmiştir.

Şekil 5: *Geliştirilmiş Öğretimsel Geribildirim Modeli (The Extended Instructional Feedback Model)*



Kaynak: Kalaycı (2008), World Applied Sciences Journal.

Geis(1986), mesajı gönderen ve çok çeşitli değişkenlerin etkisi altında olan alıcıların, mesajın geçerliğini ve anlamlandırılmasını güçlü bir şekilde değiştirebileceğini savunmuştur. Anketi hazırlayan, öğrenciye anket yoluyla bir mesaj göndermektedir. Aynı şekilde öğrenci de doldurduğu anket yoluyla, anketi yorumlayana mesaj göndermektedir. Bu nedenle anket maddelerinin hazırlanması, puanlanması ve çözümlenmesi aşamaları; mesaj alışverişinin doğası gereği farklı yorumlamalara sebep olabilecek bir yapıya sahiptir.

Şekil 5’ te görüldüğü gibi; kaynak ile alıcı arasındaki mesaj bir iletişim kanalı (anket formu) kullanılarak iletilir. Kanal, mesajın iletilmesini sağlayan ortamdır. Bir başka ifadeyle kanal, kaynak ve hedef kitle arasında yer alan ve simge ya da sembollere dönüşmüş iletinin akışını sağlayan yol, geçit olarak tanımlanmaktadır. İster yüz yüze iletişimde, isterse de kitle iletişimde kaynağın oluşturduğu iletinin alıcıya ulaşması için, başka deyişle iletiyi kaynaktan alıp, paylaşması istenene iletebilmek için mutlaka bir kanala ihtiyaç duyulmaktadır (Strasburger, V. and Wilson B.J., 2002).

Bir başka noktada iletişim sürecinde kullanılan kanal, hedef alıcının etkilenme derecesini de değiştirebilmektedir. Örneğin, günümüzde yoğun teknolojinin kullanıldığı

kanallar, bazı hedef alıcı üzerinde etkili olurken; bazılarında etkiye yol açmamaktadır. Burada etkiyi sağlayan, kaynağın güvenilirliği, saygınlığı ya da iletinin gücü değildir. Direkt kanalın teknolojik donanımı hedef kitlede bir etki yaratabilmektedir (Valkenburg, P.M. and Vroone M, 2004).

İletişimin her şeyden önce etkili ve başarılı olabilmesinde kanal seçiminin büyük önemi bulunmaktadır. Öyle ki, iletişimde hangi kanalın seçileceği, iletişimin amaçlarına, hedef kitlenin özelliklerine, zaman ve mekânın sınırlılıklarına bağlı olarak değişmektedir.

Bu durumu ÖEDD anket uygulamalarına uyarladığımızda anket uygulayıcıları “kaynak”, anketi cevaplaması beklenen öğrenci ise “alıcı” durumundadır. Mesajın (anketin) iletildiği kanal ise kâğıt veya internet ağı olarak değişmektedir. İnternet tabanlı bir anket ile kâğıt kalem tabanlı bir anket arasında şüphesiz öğrenci algıları ve anlaşılabilirlik açısından farklılıklar olacaktır. Bu kanallar arasında yapılacak seçim öğrencilerin anketlere bakış açısını, motivasyonunu değiştirebilir ve dolayısıyla anket sonuçlarını da doğrudan etkileyebilir. Ayrıca ÖEDD anketlerinin hazırlanması ve uygulanması aşamaları bir iletişim süreci olarak ele alındığında, doğası gereği farklı yorumlamalara sebep olabilecek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

b. Algılamada Seçicilik ve Önyargılar

İster kâğıt kalem tabanlı, ister internet tabanlı olsun mevcut ÖEDD uygulamalarında öğrenci algılarından bahsederken onların mesajı, göndericiyi ve kanalı nasıl algıladıkları, yapılan işin verimi ve amacına ulaşması noktasında önem arz etmektedir. Belli önyargılara sahip bir öğrencinin motivasyon ve konsantrasyonunu koruyarak anketleri cevaplaması zor bir ihtimaldir. Bu önyargılar güvensizlik, inançsızlık vb. şeklinde ortaya çıkabilirken bu durum nasıl algıladığımızın da bir sonucudur.

Algı kavramını kişilerin çevreleriyle ilgili bilgiyi (uyarıyı) duyma, organize etme, anlama değerlendirme süreci olarak tanımlamak mümkündür (Eren, 2000:335).

Algılama ve değerlendirme olarak nitelenen ve hem gönderici, hem de alıcı için söz konusu olan bu unsur, kişilerin kendilerine çevrelerinden ulaşan bilgi, fikir, duygu ve mesajları algılama ve değerlendirme biçimleri ile ilgilidir.

Algılama süreci, kişilerin sahip oldukları değer yargıları, amaç ve hedefleri, ihtiyaçları, içinde yetiştikleri kültürel ortam, bilgileri, hisleri, geçmişteki tecrübeleri ve hatta biyolojik ve fiziksel özellikleri gibi birçok etmen tarafından etkilenmektedir.

Algılamadaki seçicilik (selective perception) olarak adlandırılabilen faktör bazı mesajların veya mesajın bir kısmının bilerek veya bilmeyerek algılanmaması ile ilgilidir. Örneğin kişiler belirli önyargılara (stereotype) ve önyargılara sahip iseler, belirli kaynaklardan (göndericilerden) gelecek olan mesajları ya hiç algılamayacaklar veya göndericinin kastettiğinden farklı bir şekilde algılayacaklardır. Bu durum aynı zamanda kişilerin duymak istedikleri şeyleri duyacakları ile de ilgilidir (Öskiper, 2004).

ÖEDD anket uygulamalarında da öğrenciler uygulama şekli(kanal), uygulamayı yürütenler (kaynak) ve anketler(mesaj) hakkında kimi zaman önyargılarına göre hareket edebilmekte, bu durum öğrencilerin ilgili anketleri hakkını vererek cevaplamalarını engelleyebilmektedir. Hatta eğer imkânları varsa anketi cevaplamama yolunu da seçebilmektedirler. Öğrencileri bu davranışlara iten algılamalarıdır ve bu noktada algılamayı etkileyen dışsal ve içsel faktörlerden bahsetmek gerekmektedir (Erdoğan, 1996):

a. Dışsal Faktörler

- Uyarıcılar arasındaki nisbi farklılıklar
- Uyarıcının yoğunluğu
- Uyarıcının hareketliliği
- Tekrarlama
- Bulunulan ortama göre cismin / uyarıcının farklı olması
- Yenilik ve benzerlik
- Statü ve genel görünüş

b. İçsel Faktörler

- Algılayanın kişiliği (içe /dışa dönüklük, diğer kişilik özellikleri)
- İhtiyaçlar ve bireysel motivasyon
- Amaçlar

Görüldüğü gibi, ihtiyaçlar, bireysel motivasyon ve amaçlar algılamayı etkileyen içsel faktörlerdendir. Bireyin algılaması o anki ihtiyacından, var olan duruma karşı motivasyonundan ve amaçlarından etkilenmektedir. ÖEDD anket uygulamalarında ise öğrenci algılarını belirleyen etmenlerde bu üç faktör göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin uygulama amacından haberdarlık düzeyi, bu uygulamaya katılıp tamamlamak adına sahip olduğu motivasyon ve ihtiyaç düzeyi önem arz etmektedir. Ancak üniversitelerde mevcut uygulamalarda motivasyonu sağlayacak önlemler alınmaya çalışılsa da bunların ne ölçüde yarar sağladığı tartışmalıdır. Ayrıca öğrencilerin anketleri cevaplama esnasındaki öncelikli ihtiyacının farklı olması algı ve motivasyonunu etkilemekle birlikte verdikleri cevaplara ve dolayısıyla genel sonuçlara da etki etmektedir.

c. Motivasyon ve İhtiyacın Karşılanma Gereksinimi

ÖEDD uygulamaları esnasında öğrenci motivasyonu ve o anki ihtiyaç durumu iyi etüt edilmelidir. Öğrencinin anket uygulamasına katılmak ve tamamlamak için içsel motivasyona ihtiyacı vardır. İçsel motivasyon, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan ve doyum sağlandığında durulama geçen doğal bir itici güçtür (Başaran, 2000: 119).

İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir zorlayıcı durum olmadan bir işi yapmak istemesidir. Ancak öğrenci insan doğasına uygun olarak daha öncelikli ihtiyacına yönelmek isteyebilir ve bu durum anketlere karşı motivasyonunu düşürebilir. Bu durumda anketleri yürütenlerin motivasyonu belirleyici ödül mekanizmasını iyi ayarlaması gerekmektedir. Bireyin anket cevaplama için harekete geçmesi, harekete geçmesi için ise motive olması gerekir.

Ancak daha öncelikli bir ihtiyacı olduğunda anket cevaplama eylemi birey için yeterli düzeyde çekici gelmeyecektir. Bu noktada bireylerin motivasyonu ve ihtiyaç öncelikleri üzerinde durmak gerekmektedir.

Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir. Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. İşyerinde sarfettiğimiz güç, ödül kazanmayı, statümüzü değiştirmeyi, v.b. şeyleri umduğumuz içindir. Dolayısıyla motivasyondaki anahtar özellik amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır.

Motivasyonun kelime anlamı; harekete geçme anlamındadır. Dolayısıyla, motivasyonun iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Birincisi, kişinin kendini harekete geçirmesi ve bu konuda heyecan sahibi olması, ikincisi de amaca giden yolda harekete geçtikten sonra sonuca ulaşana kadar aynı heyecanı korumasıdır. Motivasyon bireyin sonuca ulaşmak için istekli olarak çaba göstermesidir, denilebilir. Motivasyon, temelinde bireyin ihtiyaçlarını barındırır. Gereklinimi olan birey bunu tatmin etmenin yollarını arayacaktır (Özgen, 2003).

Araştırmada ele alınan ÖEDD anket uygulamaları konusunda da öğrencilerin motivasyonu son derece önemlidir. Motivasyonu artırıcı önlemler alırken doğru ödül mekanizmasının seçilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin motivasyonu düşmesi, algılamaların değişerek önyargılarının oluşması olasıdır. Bu araştırmanın yürütüldüğü üniversitede internet tabanlı anketlerin cevaplanması için uygulanan ödül mekanizması “not görme teşviki” dir. Yani öğrenciler tüm öğretim elemanları için önlerine çıkarılan tüm anketleri cevaplayıp bitirmeden ilgili vize veya final dönemi notlarını görememektedir. Dolayısıyla öğrencinin o andaki öncelikli ihtiyacı tamamen farklı yönde iken anketleri hakkaniyetle cevaplaması oldukça zorlaşmaktadır. Kısacası, ihtiyaçları tatmin edilmemiş bir insan başka bir hedefe yönlletilmeye çalışılmaktadır ki bu durum aşağıdaki gibi bilimsel çalışmalara dayanarak açıklanabilir.

İnsan ihtiyaçlarını bir hiyerarşi içerisinde ele alıp inceleyen ve güncelliğini en çok koruyan güdülenme teorisi Maslow’un ihtiyaçlar kuramıdır. Maslow, 1943 yılında yazdığı bir makalesinde insan ihtiyaçlarını beş kategoriye ayırmıştır (Boeree, 1998). Bu ihtiyaçlar şekil 6’da ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Şekil 6: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi



Maslow'un bu yaklaşımının iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Bu nedenle ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli etmenlerdir. Yaklaşımın ikinci varsayımı ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre kişi belirli bir sıralama gösteren hiyerarşiye sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden üst kademelerdeki ihtiyaçlar, kişiyi davranışa yöneltmez. İhtiyaçların kişiyi yöneltme özelliği bunların tatmin edilme derecesine bağlıdır. Tatmin edilen ihtiyaç, davranışta etkili olma özelliğini kaybeder ve bu durumda daha üst seviyedeki ihtiyaçlar davranışı etkilemeye başlayacaktır (Balcı,1989:7).

İhtiyaçların davranışları etkilemesi durumunu bu çalışmadaki “not görme teşviki (portal engelleme) kullanan üniversitelerdeki ÖEDD anket uygulamalarına uyarlandığında öğrencilerin “Özsaygı” ihtiyaçlarının bir süreliğine engellendiği görülmektedir. Öğrencinin bu ihtiyacını karşılamadan öğretim elemanlarıyla ilgili anketleri cevaplaması beklenmektedir. Bu anlamda engellenen ihtiyaç düzeyinin içeriğine kısaca değinmemiz değinilmesi gerekmektedir.

Özsaygı İhtiyaçları: Toplumdaki tüm insanlar, kalıcı ve sağlam temele dayanan kendilerine yönelik genellikle yüksek değer biçme, özsaygı ve başka insanların takdiri için bir gereksinim ve arzuya sahiptirler. Bu gereksinimler iki temel dizi şeklinde

sınıflandırılabilir. Bunlardan ilki, dünyanın gözünde güç, başarı, yeterlilik, ustalık ve beceri gösterme güven sağlama arzusu ve ayrıca bağımsızlık ve özgürlük duymak olarak ifade edilir. İkincisi ise, ün-saygınlık (bu diğer insanlardan gelen güven ve saygı olarak tanımlanabilir), statü, şan ve şeref, üstünlük, tanınma, özen, önem, saygınlık, ya da takdir için duyulan arzu şeklinde belirtilmektedir. Bireyin özsaygı gereksiniminin tatmini, öz-güven, değer, güç, yetenek ve yeterlilik, dünya için yararlı ve gerekli olma duygusuna yol açmaktadır (Maslow, 1943: 10).

Görüldüğü gibi Maslow (1943) bu ihtiyaç düzeyi içerisinde “başarı”, “yeterlilik”, “beceri gösterme”, “güven sağlama arzusu”, “saygınlık” gibi kavramlara değinmiştir. Çalışmamız kapsamında bu ihtiyaçlarını gidermek isterken anket cevaplamaya zorlanan öğrencilere dönecek olursak; öğrenciler o esnada kendisine ve arkadaşlarına karşı saygınlığını belirleyecek, takdir edilmesini sağlayacak vize, final notlarını görme ihtiyacı hissetmektedirler. Ancak sistem öğrencilerin ÖEDD anketlerini cevaplayıp bitirmeden not sayfasını göremeyeceği şekilde programlanmıştır (portal engelleme). Bu durumda olan bir öğrenci için doğal olarak öncelikli ihtiyacı ön plandadır ve anketler o esnada “özsaygı (beğenilme, saygınlık, takdir edilme)” ihtiyaçlarından daha çekici değildir. Ve bu durumda bir öğrencinin anket maddelerinin tümünü okuyarak objektif puanlama yapma olasılığının son derece düşük olduğu açıktır.

Dolayısıyla internet tabanlı ÖEDD uygulamalarında “not görme teşviki” uygulaması o anki öğrenci ihtiyaçları düşünüldüğünde öğrenci algılarını belirlemede etkili olduğu söylenebilir. Bu durum da, öğrencilerin uygulamaya karşı önyargı geliştirmelerine neden olabilmektedir.

d. Karar Verme Süreci ve Güven Faktörü

ÖEDD anket uygulamalarında öğrencilerin anketleri cevaplama esnasında verdikleri kararlar bilişsel bir sürecin sonucudur ve bazı faktörlerden etkilenmektedir. Yukarıda bahsedilen cevaplama esnasındaki öncelikli diğer ihtiyaçların yanı sıra; öğrencinin mevcut uygulamaya ve yürütücülere karşı olan inancı ve güveni, cevaplama esnasındaki stres ve telaş durumu da belirleyici olabilmektedir.

Bireylerin farklı özellikleri karar verme davranışları üzerinde etkilidir. Karmaşık durumlar karar vermeyi oldukça güçleştirmektedir. Bu süreç birey için stres faktörü

haline gelebilmektedir. Aynı zamanda bu karar karmaşıklığı, bireyin karar verme durumunu olumsuz şekilde etkilemektedir (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001).

Bireyin sağlıklı karar vermesi için bilişsel süreçlerin işlenmesi gerekir. Karar vermeden önce seçenekler çok iyi gözden geçirilip değerlendirilmelidir. Bu nedenle karar verme, genellikle bireyin karşısına bir problem olarak çıkmaktadır. Bir bakıma birey bir problemi çözmek için de neler yapacağına karar vermek zorundadır (Deniz, 2004; Eldeleklioğlu, 1996; Yeşilyaprak, 2003).

Bazı internet tabanlı ÖEDD uygulamalarında öğrenciler herhangi bir ödül teşvikiyle anketleri cevaplamaya zorlanabilmektedir. Burada özellikle iyi tasarlanmamış bir ödül mekanizmasının olduğu sistemlerde; zorlanarak cevaplanması beklenen anketlerin ne ölçüde amaca hizmet edeceği tartışılmalıdır.

Bireyin herhangi bir güçlük ve zorlanmayla karşılaşması, bir başa çıkma sürecinin başlamasına ortam sağlamaktadır. Bu süreçte kişi, durumla ilgili bir değerlendirmeye girişmekte, daha sonra kişilik özelliklerinin yönlendiriciliği ile dağarcığında bulunan becerileri harekete geçirmekte ve eyleme geçmektedir. Kişinin sergilediği davranışlar, bu davranışlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve bunlarla ilgili yorumları, onun yeni bir durum değerlendirmesini ve tepkilerini etkilemektedir (Atkinson, Smith, Atkinson ve Bem, 1999; Cotton, 1990).

Dolayısıyla birey bilinçaltından dahi olsa o andaki durumdan kurtulmak amacıyla geçici ve hızlı kararlar alarak eyleme geçmektedir. Özellikle arka arkaya zorunlu anketlerin cevaplandırıldığı ve iyi tasarlanmamış bir internet tabanlı ÖEDD anket uygulamasında bu durum öğrenci kararlarını ve anket sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Bazı uygulamalarda arka arkaya birden fazla anketin yanı sıra anket içeriğinde de normalden fazla seçenek ve madde de kullanılmaktadır.

Çok seçenekli karar verme süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır (Deniz, 2002; Kuzgun, 1992). Bu durum bireyde stres durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu karar verme karmaşıklığı, bireyi karar vermede olumsuz etkilemektedir. Bireyin karar verme stilleri, bireysel özellikleriyle yakından ilişkilidir.

Can (1991) karar vericinin psikolojisini karar verme sürecini etkileyen faktörler arasında sayarken, Oruç (2004) bu süreci değerlerin etkilediğini (toplumdaki insanların duygu ve düşünceleri), Kurt (2003) ise bireylerin algılama, güdülenme, kavrama gibi psikolojik özellikleriyle bireyler arası ilişkiler ve etkileşimler, bir başka deyişle içerisinde bulundukları gruba ait özelliklerin etkilediğini belirtmektedir.

Görüldüğü gibi, karar verme süreci birden çok değişkenden etkilenebilmektedir. Üniversite öğrencileri de öğretim elemanlarını değerlendirirken bu değişkenlerin etkisi altında kalmaktadırlar. Öğrencilerden objektif bilgi alınmak isteniyorsa bu sürece uygun bir uygulama tasarımı yapılmalıdır. Bu araştırmada olduğu gibi birden fazla öğretim elemanının aynı anda değerlendirildiği uygulamalar, çok fazla soru ve seçeneğin bulunduğu uygulamalar, zorunluluk içeren uygulamalar bireylerin anket maddelerini cevaplarırken kararlarında belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin verdikleri kararların sonuçlarını görmeyeceklerini bilmeleri de psikolojik olarak karar verme sürecini etkileyecektir. Aynı zamanda anketleri cevaplarırken öğrencilerin içinde bulundukları grup ve atmosfer hem anket maddeleri hakkında hem de uygulamanın geneli hakkındaki kararlarını dolayısıyla algılarını etkilemektedir.

Kökdemir (2003) bireylerin psikolojik kökenli karar verme süreçlerinden bahsederken görünüş kuramı (prospect theory) üzerinde durmuş, karar vermede problemin sunuluş biçimi, kazanç ve kayıp vurgularının en az problem kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Adı geçen araştırmacı, problemlerin sunuluş biçimi ve çevreden gelen etkilerle bireylerin kestirme karar verme eğiliminde olabileceklerini belirtmiştir.

Bu açıdan bakıldığında öğretim elemanlarını ve dersi değerlendirmesi beklenen öğrencilere bu anketin sunuluş biçimi ve çevrenin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere not öğrenme öncesinde zorunlu olarak anketleri sunmak (karşısına bir engel olarak çıkması), psikolojik olarak karar verme süreçlerini etkileyecek, bu durum öğrencileri anket cevaplama stratejilerinde değişikliğe kadar götürecektir. Öğrenciler not öğrenme eyleminin kendilerine psikolojik olarak daha büyük kazanç sağlayacağını düşünerek kestirme cevaplar verebilmektedirler.

Ayrıca öğrencilerdeki; uygulamayı yürütenlere, değerlendirenlere ve kuruma karşı olan güvensizlik ve sınırlı aidiyet hissi, anket uygulamalarındaki kararlarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

e. Gizlilik (Anonimlik) Düzeyi:

Öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme uygulamasında gizlilik prensibi öğrencilerin ilgili anket formlarını cevaplama sırasında isimlerini belirtmemesi esasına dayanır. Uygulama yöntemi internet veya kâğıt kalem tabanlı olarak seçilse dahi, gizlilik prensibine bağlı kalmak uygulamanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Bu tür gizli değerlendirmelerin amacının ardında; öğrencileri fakültenin veya öğretim elemanının muhtemel bir misilleme yapmasından koruma fikri vardır. Bu fikir kesinlikle iyi niyetli bir fikirdir, bununla beraber, kimlik bilgilerinin gizli tutulması öğrencilerin sınavlardan hak ettiklerinden daha az puan aldıklarını düşünmelerini engelleyebilir (Kozub 2008).

Özellikle internet tabanlı bir değerlendirmelerde, öğrenci internet sitesine girerken kendisinden bir giriş kodu kullanması istenmektedir. Bu giriş kodu cevabın sınıftaki bir öğrenciden geldiği garantisini vermektedir ve öğrencinin dersi bir defadan fazla değerlendirmesini engellemektedir. Çoğu zaman giriş kodu olarak öğrencinin kimlik numarası veya okul numaraları kullanılmaktadır. Öğrenciler internet sitesine girmek için bu giriş kodunu kullandıkları zaman öğretim elemanlarının ya da anketi yürütenlerin öğrencilere kimliklerinin yaptıkları değerlendirmelerle bağdaştırılmayacağı garantisini vermeleri gerekmektedir. Ancak öğrenciler, isimleri ya da kimlik numaralarının cevaplarıyla ilişkilendirilmeyeceği söylene dahi internet tabanlı sistemin kendi kimliklerini saklayacağından şüphe duymaktadırlar. Gizlilik (Anonimlik) düzeyinin bu şekilde düşmesi, öğrencilerin verdikleri cevapların doğruluk düzeyini de etkilemektedir. Bu durumda verdikleri cevapların gerçekten gizli olduğu konusunda öğrencilerin algılamalarını artıracak stratejiler geliştirmek gerekmektedir.

f. Diğer Etmenler

İnternet tabanlı anket ile öğretim elemanı değerlendirmelerinin elde edilmesi nispeten yeni bir teknik olup bu anket yönteminin birçok yönünün araştırılması, düzenilmesi gerekebilmektedir. Doğru veya yanlış mevcut özellikler öğrencilerin uygulamaya karşı algılarını da etkileyebilmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Crawford ve Diğerleri, 2001; Dommeyer ve Diğerleri, 2002):

- İnternet tabanlı öğretim elemanı değerlendirmesi ne zaman başlamalı,
- Öğrencilere değerlendirmeyi yapmaları için ne kadar süre tanınmalı?
- Öğrenciler cevap verirken anketi bir kez görmelerine ve bir tek değerlendirme yapmalarına mı izin verilmeli yoksa anketi bitirebilmeleri ya da cevaplarını değiştirebilmeleri için aynı anketi birkaç defa görmeleri mi sağlanmalı?
- Öğrencilerin anket genel sonucunu görebilme yetkileri. Cevaplamaya güdülemek için internet sitesi öğrencilere bu gibi verileri sağlamak üzere programlanabilir ama bu gibi sonuçların sağlanması öğretim elemanının mahremiyetinin işgal edilmesi anlamına gelebilir.
- Anket ilerleme göstergesinin (ilerleme göstergesi, katılımcıları anketin tamamlanma derecesi hakkında bilgilendirir) anket internet sitesinde kullanılıp kullanılmaması ile ilgili. İlerleme göstergeleri konusundaki eski araştırmalar karışık sonuçlara ulaşmıştır. İlerleme göstergesinin hem yapılandırılmış hem de açık uçlu maddelerden oluşan bir internet sitesi anketine verilecek cevap oranını düşürdüğü bulgusunu elde ettiler. Ancak araştırmacılar, anket sadece kapalı uçlu maddelerden oluştuğunda ilerleme göstergesinin kullanımını destekleyen bilgiler sağladılar.

İnternet tabanlı değerlendirme anketine erişim konusu da, öğrencilerin anketleri cevaplama oranlarına ve algılarına etki edebilmektedir. Layne ve Diğerleri (1999)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin birçoğu evlerinde ya da yurttaki bilgisayar erişimi olmasaydı değerlendirme yapmak için bilgisayar ağına girmeye hiç uğraşmayacaklarını ifade etmişlerdir. Crawford ve Diğerleri (2001)'de, daha karmaşık olan erişimin az güdülenmiş öğrencileri caydırdığını varsaymaktadır.

Şüphesiz anketi yürütenlerin öğretim elemanı ve ders değerlendirme uygulaması için en uygun stratejiyi belirlerken yukarıdaki etmenleri de hesaba katmaları gerekmektedir.

Bu çalışmada yukarıdaki uygulama özelliklerine ilişkin soruların cevaplanması ve mevcut yöntemlerin daha verimli kullanılabilmesi adına öğrencilerin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrenciler öğretim elemanlarıyla sürekli yüz yüze iletişimde oldukları için uygulama sonuçları açısından çok değerli bilgi kaynakları olarak görülmektedir. Ancak onlardan bu bilgi alınırken iletişime geçilecek kanal (değerlendirme yöntemi/anketlerin sunuluş biçimi) büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin uygulamaya yönelik algıları; anketlerin kendilerine sunuluş biçimi, anket maddeleri, uygulama zamanı, sonuçların olası etkileri, uygulama özellikleri, sonuçlardan haberdar olma durumları vb. bileşenlerin bir araya gelmesi sonucu oluşmaktadır. Dolayısıyla ilk kaynaktan toplanan veriler ilgili uygulama yöntemlerinin gelişimi ve gerekiyorsa değişimi açısından yol gösterici olacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin internet tabanlı uygulamasının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesidir.

Belirtilen amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi konusundaki öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?
3. Öğrenciler internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken nasıl bir puanlama stratejisi izlemektedirler?

4. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması hakkındaki önerileri nelerdir?

5. Öğrenciler ÖEDD uygulaması için nasıl bir uygulama modeli önermektedirler? Nedenleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan öğrenci anketlerinin internet tabanlı yöntem ile uygulanması zaman ve maliyet açısından son derece önemlidir. Ancak söz konusu değerlendirme yönteminin amacına ulaşabilmesi için doğru ve etkili bir uygulama yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin internet tabanlı anketleri cevaplarırken objektif davranması noktasındaki belirsizlikler uygulama yönteminin irdelenmesini zorunlu kılmıştır. Anketlerin katılımcıları olan öğrenciler, internet tabanlı anket üzerinde öğretim elemanları ve dersler hakkında puanlama yaparken çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu durum öğrencilerin verdikleri puanları ve dolayısıyla anketin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyini etkilemektedir.

Bu çalışmanın önemi, yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin amaçlarına hizmet edebilmesi için, hali hazırda kullanılmakta olan internet tabanlı uygulama yöntemine ilişkin öğrenci algılarını ve önerilerini ortaya koyarak uygulayıcılara yol gösterici olmak, bununla birlikte internet tabanlı ÖEDD anket uygulamalarının iyileştirilmesine ve dolayısıyla üniversitelerdeki kalite geliştirme çalışmalarına katkıda bulunabilmektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, öğretim elemanlarının öğretim performansının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerden “öğrenciler tarafından yapılan değerlendirme” yöntemi ile,

Türkiye’de internet tabanlı öğretim elemanı ve ders değerlendirme uygulamasını kullanan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile,

Araştırmanın örneklemini oluşturan altı anabilim dalında (Matematik Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Resim İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Coğrafya Eğitimi, Türk Dili Edebiyatı Eğitimi) öğrenim görmekte olan ve ulaşılabilen öğrenci sayısı ile,

Araştırmacı tarafından geliştirilen “İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamasını Değerlendirme Anketi”nin uygulama verilerinin analizi ve açık uçlu sorular ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yükseköğretim Kurumları: Ortaöğretime dayalı en az iki yıllık öğretim veren kurumlardır.

Öğretim Elemanı: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır.

Kalite: Kalite bir ürün ya da hizmetin belirlenen ya da olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır (ISO 9000 Standartları) Kalite, istenen özelliklere uygunluktur (Kavakoğlu, 1999: 10).

Yükseköğretimde Kalite: Öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını artıracak sosyal, psikolojik, ilmi ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir (Özcan, 1997: 35).

Toplam Kalite Yönetimi: Genel olarak “güçlü liderlik, katılımcı yönetim ve ekip çalışmasının bir bileşimi”, “hatasız ürün üretme” veya “müşteri memnuniyeti” olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1998: 164).

Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketi: Öğretim elemanlarının öğretim performanslarının ve derslerinin öğrenci tarafından değerlendirilmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracıdır.

İnternet Tabanlı ÖEDD Anketi: Öğrencilerin bilgisayar terminali vasıtasıyla e-posta veya internet adresi üzerinden ulaşp, öğretim elemanları ve derslerini değerlendirmek amacıyla kullandıkları elektronik veri toplama aracıdır.

İnternet Adresi (URL): İnternet adreslerinin resmi ismi URL (Uniform Resource Locator)'dir. İnternet yoluyla insanların kullanımına sunulmuş olan her metnin, resmin ya da belgenin kendine ait ve tek olan bir adresi vardır ve buna URL (Standart Kaynak Bulucu/Tanımlayıcı) adı verilir.

Üniversite Öğrenci Portalları: Öğrencilerin kendilerine özel kullanıcı adı ve şifrelerle bir internet adresi üzerinden giriş yaptıkları, paylaşım, haberleşme, not öğrenme, karne dökümü vb. işlemleri gerçekleştirdikleri sanal platformlar.

E-Posta: Elektronik posta, internet üzerinde bilgisayarlar ve insanlar arasında bilgi alışverişini sağlayan ve en yaygın kullanılan İnternet uygulamasıdır.

Gizlilik (Anonimlik): Öğretim elemanı ve ders değerlendirme uygulamalarına yönelik veri toplama (anket formu uygulama) aşamasında öğrenci isimlerinin, kimlik numaralarının ve/veya okul numaralarının öğrenci cevaplarıyla bağdaştırılmayacağı ve gizli tutulacağı prensibidir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirme, öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, kâğıt kalem tabanlı değerlendirme yöntemleri ve internet tabanlı değerlendirme yöntemleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Her başlık altında sıralama, araştırmaların yapıldığı yıllara göre kendi içinde kronolojik olarak verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Yeşiltaş ve Öztürk (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının ders vermedeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk Kamu Üniversitelerinde uygulanabilirliği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma kapsamındaki fakültelerin çoğunlukla değerlendirme sistemi kullanmadıkları görülmüş, kullanan fakültelerin ise tamamının öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesinde öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeyi kullandıkları belirtilmiştir. Anketlerin değerlendirilmesinin dekanlar veya bölüm başkanları tarafından yapıldığı saptanmıştır. Değerlendirmenin hangi amaçla kullanıldığına ilişkin araştırma sonuçları ise öğretim elemanlarının eksik yönlerinin düzeltilmesi ve öğretim kalitesinin artırılması olarak ortaya konmuştur.

YÖK (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci değerlendirme formlarına verilen cevaplara etki edebilecek değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenler şöyle sıralanmıştır: Dersteki öğrenci sayısı, programın farklılığı, dersin alınış nedeni, dersin düzeyi, dersin işlenme yöntemi, dönem içerisinde verilen notların yüksekliği. Bu araştırmada anketlerde sorulacak olan soruların nasıl olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Anketin ana amaçları doğrultusunda soruların sorulması gerektiği ve fazla soru sormaktan kaçınılması gerektiği belirtilmiştir.

Collins (2002) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının başarısını değerlendirmesi konusundaki ikilemler ve problemler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tümünün ve öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün öğrencilerin öğretim elemanlarının performansını değerlendirebileceğine inandıkları belirtilmiştir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler değerlendirme formlarının; içerik açısından yetersiz olduğunu, çelişkili ifadeler içerdiğini, sınavdan hemen önce verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanlarının kişilik özelliklerinin ve öğrencilerle olan ilişkisinin öğretme becerisinden daha önemli rol oynadığı hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından vurgulanmıştır. Araştırmada, değerlendirme formlarının içerik ve yapısal olarak yeniden gözden geçirilmesi, ifadelerin daha açık ve anlaşılır olması, formların internet ortamında cevaplanması önerilmiştir.

Pamuk (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğretim üyeleri hakkındaki düşüncelerinin altında yatan faktörlerin türü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, ankette yer alan dersle ilgili olan maddeler “dersin içeriği” ve “dersin işlenişi” olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Öğretim elemanları ile ilgili olan maddeler de yine “öğretim elemanının eğitimdeki sorumlulukları”, “dersin işlenişinde yardımcı faktörler” olarak iki kategoride toplanmıştır.

Koç ve Coşkun (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin “öğretimi değerlendirme formu (anketi)” uygulamaları ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler formdaki maddeleri genel olarak yeterli bulmuştur. Öğrencilerin kendi görüşlerinin alınmasından memnun oldukları, formdaki cevapların büyük ölçüde gerçeği yansıttığını düşündükleri saptanmıştır. Formdaki soruları yetersiz bulan öğrencilerin, bu yetersizliğin giderilmesi için derste öğretim elemanlarının; kullandıkları öğretim teknikleri, iletişim becerileri, konusuna hakimiyeti vb. maddeleri içerecek daha çok maddenin bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Kalaycı (2008) tarafından yapılan çalışmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nde yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan ankette yer alan bazı maddelerin binişik olmasının puanlamada kararsızlığa ve yanlış anlamaya neden olduğu, şartlı ifade edilen maddelerin sadece bir bölümüne

puan verildiği, öğrencilerin hatırlayamadıkları sorularda dahi puan verdiği, hale etkisinin görüldüğü, bilmediklerini ifade ettikleri halde puan verdikleri ve öğrencilerin sınavlarda bekledikleri notu aldıklarında daha yüksek not verdikleri saptanmıştır.

Çakıroğlu, Aydın ve Uzuntiryaki (2009) tarafından yapılan araştırmada üniversitelerde öğretim performansının değerlendirilmesi konusu incelenmiş, öğretimin çok boyutlu yapısından dolayı sadece bir değerlendirme kaynağına bakılarak değerlendirilmesinin mümkün olamayacağı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim performansının değerlendirilmesinde sadece öğrenci, meslektaş, yönetici değerlendirmesinin sınırlı veriler sunacağı vurgulanmış, öğretim performansını değerlendirilirken kullanılacak kaynakların içeriğinin, ölçütlerin ve uygulanacak olan işlemlerin belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda seçilecek olan yöntemin pratik ve ekonomik olması hem değerlendirilen adaya hem de değerlendiren kişilere fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Kalaycı (2009) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının öğretim performansının on başlık altında değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Bu yöntemler; öğrenci değerlendirme anketi, bölüm veya anabilim dalındaki tecrübeli meslektaşları tarafından yapılan değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, yöneticilerin değerlendirmesi, üniversite dışından uzman değerlendirmesi, mezun olan öğrencilerin değerlendirmesi, en başarılı öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilen ödüller, video çekimleri, mezunlar hakkında işverenlerin görüşleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyi olarak sıralanmıştır. Araştırmaya ait diğer bir sonuçta, yargısal ve biçimlendirici değerlendirmelerin her ikisini de kapsayan bütünlük ve sistematik bir değerlendirme sisteminin olmadığı, Türk yükseköğretimin sisteminde her iki amaçla yapılmaya çalışılan değerlendirme sisteminde önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlardan biri, öğretim elemanının yargısal amaçlı değerlendirmelerinde öğretim performansının araştırma performansı için gösterilen tizlikle değerlendirilmemesi olarak saptanmıştır. Diğer ise, biçimlendirme amaçlı değerlendirmelerde, kısıtlı yöntemlerin kullanıldığı ve verilerin amacına uygun olarak değerlendirilmediği belirtilmektedir.

Çimen (2010) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketleri”nin eğitim programının boyutları, anket hazırlama teknikleri açısından incelenerek üniversitelerde kullanılabilecek örnek bir anket geliştirilmesi ve bu anketin çeşitli değişkenlerle olan (alan türü, akademik başarı durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma durumu) ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanını ve dersi değerlendirme amacıyla üniversitelerin uyguladığı anketlerin programın özellikle eğitim durumu boyutuyla ilgili olduğu, anket maddelerinin %21’inin anket hazırlama tekniklerine uymadığı belirlenmiştir. Sosyal alanındaki anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler, güzel sanatlar alanındaki anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdiği saptanmıştır. Dersi tekrar alan öğrencilerin, anketteki ders değerlendirme ile ilgili maddelere, dersi ilk kez alanlara göre daha düşük puan verdiği tespit edilmiştir.

2.2. Türkiye Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

a. Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesiyle İlgili Araştırmalar

Cashin (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi uygulaması hakkında alan yazındaki önemli eleştiriler cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğrenci değerlendirmelerinin diğer değerlendirmelere göre daha doğru bilgi verebileceği ayrıca geçerli ve güvenilir bir değerlendirme olduğu konusunda tüm çalışmaların hemfikir olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerinin istatistiksel olarak güvenilir ve geçerli olduğu ancak yine de, öğretim hakkında karar verebilmek için farklı veri kaynaklarının birlikte kullanılması gerektiği tespit edilmiştir.

Jacobs (1995) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci değerlendirme anketlerinde değerlendirmeye etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin zor ve seçmeli derslere daha yüksek puan verme eğiliminde oldukları, sınıfın başarı

düzeyi yükseldikçe puanların yükseldiği, final sınavları sırasında yapılan değerlendirmelerin bu dönemden önce verilenlere göre daha düşük puanlandığı bulunmuştur. Öğretim elemanının yaşının, öğretim tecrübesinin ve cinsiyetin puanlamaya etki etmediği saptanmıştır.

Comer (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinde cevaplara etki eden faktörlerden ruh hali incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cevapları ile ruh hali değişkeni arasında çok az bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamdaki ruh halinin ise öğretim elemanlarını değerlendirmeye etkisi olmadığı saptanmıştır.

Chen ve Hashower (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi hususunda öğrencileri motive eden faktörler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler öğretimi değerlendirme sisteminde kendilerini etkileyen en önemli faktör olarak “yaptıkları değerlendirmenin öğretime etkisini (öğretim sürecini geliştirmesi)” göstermişlerdir. Diğer faktörler ise, “dersin içeriğinde ve işlenişinde olumlu yönde değişim”; “öğretim elemanının görevde yükselmesi” ve “öğrencilerin öğretim elemanlarını seçerken belirleyici olması” olarak sıralanmıştır.

Robertson (2004) tarafından yapılan çalışmada; öğrenci değerlendirme anketlerine verilen cevapların verilme nedenlerini yazmaları istenilerek, öğrencilerin cevaplarına etki eden faktörler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine uygun olmayan sorulara bile yanıt vermeye çalıştığı, aynı soruya aynı nedeni gösteren öğrencilerin farklı puanlar verdiği, halo (hale) etkisinin görüldüğü, bazı öğrencilerin soruları anlamamalarına rağmen puanladığı saptanmıştır.

Spooren ve Mortelmans (2006) araştırmalarında öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirirken, öğretim performansını yüksek buldukları öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda yazarlar, öğrencilerin öğrendiklerini hissettikleri derslerin öğretim elemanlarına mı, yüksek not aldıkları derslerin öğretim elemanlarına mı daha yüksek puan verdiklerinin araştırılmasını önermişlerdir. Aynı araştırmada, öğrencilerin puanlamalarında sınıf mevcudunun öğrenci değerlendirmelerini etkilediği belirtilmiştir. Sayıca az öğrenci bulunan sınıflarda öğrencilerin derse devam durumunun yüksek olmasının, öğrenme düzeylerini

yükseltebileceği ve sonuç olarak öğretim elemanlarına daha yüksek puan verebilecekleri, sayıca fazla olan kalabalık sınıflarda ise tam tersi bir durumun söz konusu olacağı dolayısıyla öğrencilerin öğretim elemanlarına daha düşük puan verebilecekleri belirtilmiştir.

Voss ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci görüşlerine göre verimli öğretim elemanlarının taşıması gereken özellikler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler; öğretim elemanlarının samimi, bilgili, istekli ve ulaşılabilir olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler öğretim elemanlarının iletişim becerilerinin iyi olması gerektiğini ve öğretim yöntemlerinden gerektiği zaman gerektiği duruma göre en uygun olanı seçebilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Helterbran (2008) tarafından yapılan çalışmada, etkili öğretim elemanlarında bulunması gereken özellikler hakkında öğrencilerin görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bulgular üç sınıfta kategorize edilmiştir: “Bilgi ve sunum”; “öğretim elemanının kişilik özellikleri” ve “mesleki nitelikler”. Öğrenciler etkili öğretim elemanlarında, bilgi düzeyi ve sunumu açısından derin bir bilgi birikimi olmasını ve bu bilgiyi iyi bir şekilde aktarmasını; kişilik özellikleri açısından öğretmeye istekli olmasını, canayakın davranmasını, mesleki nitelik açısından ise sınıfa hakim olmasını, derste tartışma ortamı sağlamasını ve soruların cevaplanmasını beklemektedir.

Kozub (2008) öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme yöntemleriyle ilgili yaptığı çalışmada yalnız bir değerlendirme yönteminin tek başına yeterli olmayacağını alternatif yöntemlerinde kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda adı geçen yazarların ilk önerisi, öğretim elemanına düşük, orta veya yüksek not veren öğrenci gruplarının ayrıştırılarak derinlemesine görüşme yapılacağı bir yöntem iken; diğer önerisi, kalıcı kadroda olmayan bir öğretim elemanın dersine kalıcı kadroda olan bir veya iki öğretim elemanı girerek ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirmesini öngören bir yöntemdir.

Mukherji ve Rustagi (2008) araştırmalarında öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirme yöntemleriyle ilgili öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini alarak hali hazırda süregelen tartışmalara farklı bir boyut getirmişlerdir. Araştırmada

öğrencilerin; dersi etkili işlediğini ve dersinde daha fazla öğrendiklerini düşündükleri öğretim elemanlarına daha yüksek puan verme eğilimde oldukları belirtilmiştir. Öğretim elemanları ise bu görüşe katılmayarak; öğrencilerin nispeten daha kolay olan ve yüksek not aldıkları derslerin öğretim elemanlarına yüksek puan verdiklerini belirtmişlerdir.

Yin-Fah ve Osman (2011) tarafından yapılan çalışmada ders, öğretim elemanı ve öğretimi değerlendiren öğrencilerin etkilendikleri faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, ders özellikleri, öğretim elemanı özellikleri ve öğretimi değerlendirme konusunda yüksek oranda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Öğretim elemanları performanslarının ders özellikleri, kendi karakteristik özellikleri ve öğretimin değerlendirilmesi durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretimin değerlendirilmesi uygulamasına kendileri adına olumlu baktıkları ve öğretimin olumlu yönde gelişmesinin bilgilerini artırmaya yarayacağını düşündükleri, öğretim elemanları adına ise kendilerini geliştirme fırsatı olarak gördükleri saptanmıştır.

b. İnternet Tabanlı Öğretim Elemanı Değerlendirme Yöntemiyle İlgili Araştırmalar

Layne ve Diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğretimi internet tabanlı ve geleneksel yöntemlerle değerlendirmesi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda her iki gruptan yüksek oranda öğrenci grubu, yaptıkları değerlendirmelerinin gizli (anonim) olduğunu hissetmiş fakat kâğıt kalem grubunda gizlilik oranı manidar biçimde daha yüksek olmuştur. Uygulama biçimine ilişkin öğrenci memnuniyeti internet tabanlı yöntem grubunda anlamlı biçimde daha yüksek olmuştur. Genelde sonuçlar internet tabanlı anket şeklinin kâğıt kalem tabanlı yöntemle geçerli bir alternatif olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin en sık yorum yaptıkları konulardan biri gizlilik (anonimlik) konusunun olmuştur. Bu alandaki yorumlar, çoğu öğrencinin geleneksel yöntemin daha yüksek oranda gizlilik sağlayabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Diğer yorumlar, uygulama yöntemlerinin göreceli verimliliği ve öğrenci algılarına göre uygunluğu etrafında yoğunlaşmıştır.

Crawford ve Diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada şifreli erişim gerektiren internet tabanlı anketlerin cevaplama oranlarını etkileyen etmenler üzerinde

durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre internet tabanlı anketlerde; şifreli erişimin cevaplama oranları üzerinde küçük ama anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur; öyle ki şifre yazmak zorunda kalan öğrenciler %67,8 oranında cevaplamama; otomatik şifre girilmesi durumunda ise öğrenciler %63,2 oranında cevap verme eğilimi göstermiştir. Şifre ekranının ankete erişimi zorlaştırdığı; böylece cevaplama oranını düşürdüğü belirtilmiştir.

Hendry ve Moss (2002) tarafından yapılan çalışmada internet tabanlı araştırmaların etkililiği ve metodolojisi tartışılmıştır. Araştırmacılar internet tabanlı değerlendirme teknolojilerinden “e-posta ile değerlendirme” üzerinde durmuş; posta ulaştıktan ve potansiyel denek tarafından açıldıktan sonra cevaplanma oranını etkileyecek faktörleri:

1. İnternet tabanlı ankete katılım davetinde gösterilen cevaplama süresi,
2. Anket hatırlatıcı uyarının süresi,
3. Ankete erişim,
4. Anketin gizli oluşu ve verilen cevapların gizliliği (anonimlik),
5. Elde edilecek karşılık (ödül) olarak ortaya koymuşlardır.

Çalışma sonucunda ders değerlendirmesinde başarıyla kullanılması için internet tabanlı araştırmalar seyrek aralıklarla yapılmalı, kısa, basit ve şifresiz olmalı; araştırmanın ardından henüz tanımlanmamış sonuçları öğrencilere gösterilmesi tavsiye edilmiştir.

Dommeyer ve Diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanı ve öğretim değerlendirmelerinin sınıf içi ve internet tabanlı anketlerle toplanması yöntemlerinin cevaplama oranlarına ve değerlendirmeye etkileri incelenmiştir. Çalışmada üç tane amaç ön plana çıkmıştır:

1. Değerlendirme yönteminin anket sorularını cevaplama oranını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi,
2. Değerlendirme yönteminin öğretim elemanının öğretim değerlendirme puanlarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi ve

3. İnternet tabanlı değerlendirme yönteminin değerlendirme sorularını cevaplama oranlarını ve öğretim değerlendirme puanlarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi.

Çalışma sonucunda bu iki değerlendirme yöntemi, anket sorularını cevaplama oranları ve değerlendirme puanları bakımından karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada davranış ve teşvik ödülllerinin internet tabanlı değerlendirmeler üzerinde etkisinin olup olmadığı da incelenmiştir. Bunun sonucunda internet tabanlı anketleri cevaplama oranının genelde sınıf içi anketleri cevaplama oranından daha düşük olduğu görülmüştür. İnternet tabanlı anketin cevaplanmasını özendirmek için not teşviki kullanıldığında sınıf içi anketi ile kıyaslanabilir bir cevaplama oranı elde edilmiştir. Bu araştırmada not teşviki kullanıldığında değerlendirmelerde not endişesiyle ilgili meyletmenin olmadığı görülmüştür. Buna ilaveten bu araştırma sonucunda internet tabanlı değerlendirme yapmaları istenen öğrencilere farklı teşvikler teklif edilse bile internet tabanlı değerlendirmelerle sınıf içi değerlendirmelerin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

2009 yılında Oklahoma Üniversitesinde yapılan çalışmada, internet tabanlı değerlendirme sisteminde cevaplama oranlarını artırma yöntemleri ele alınmıştır. Çalışmada internet tabanlı değerlendirmeye geçen üniversiteler için en iyi 9 uygulama tavsiyesi aşağıdaki gibi verilmiştir:

1. Öğrencilere yapacakları değerlendirmenin faydalarını anlatın.
2. Mutlak gizlilik sözü verin.
3. Öğrencileri teşvik etmek, onlara hatırlatmalar yapmak ve zorlamak için öğrenci portallarını kullanın.
4. Küçük bir teşvik ödülü koyun.
5. Kullanımı kolay bir sistem seçin.
6. Tüm öğrenci evreninizi ölçekleyebilecek bir sistem seçin.
7. Kültürel etmenlere duyarlı olun.
8. Gerekirse bir basamaktan diğerine çevrimiçi hareket edin.

9. Konuları düzeltmek için çabuk tepki verin.

Çalışmada sınıf dışında yapılan internet tabanlı değerlendirmeler daha çok mahremiyet ve rahatlık sunduğuna, öğrencilerin bu değerlendirme formlarını diledikleri yer ve zamanda cevaplandırabildiğine ve araştırmalara göre öğrencilerin internet tabanlı formlarda muhtemelen daha uzun ve daha zengin yorumlar yazabildiklerine değinilmiştir. Fakat aynı çalışmada, öğrencileri teşvik edecek bir öğretim elemanı olmadan internet tabanlı değerlendirmeler sınıf içi değerlendirmelerden daha düşük katılım oranları ile sonuçlanma eğilimi gösterebileceği belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, internet tabanlı değerlendirme yapan yükseköğretim kurumları yukarıda verilen tavsiye uygulamaları gerçekleştirmeleri hainde; ilk yılda öğrenci ve öğretim elemanları yeni sürece alışırken katılım oranlarında belirgin bir düşüş olabileceği, ama takip eden yıllarda bu oranın artacağı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, ölçme aracının hazırlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması ile ilgili algı, görüş ve önerilerini alt problemleri doğrultusunda ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 19).

Bu çalışma, hali hazırda var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçladığından (Karasar, 2000) tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel çalışmalar genellikle tarama (survey) çalışmaları şeklinde ele alınmaktadır (Erkuş, 2005: 73).

Bu araştırmada internet tabanlı ÖEDD uygulamasına en az bir kez katılmış öğrencilerin uygulamaya ilişkin algı, görüş ve önerilerinin kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlaması amaçlanmıştır. Araştırmaya konu olan ÖEDD uygulamasının, öğrencilerin gözüyle nasıl algılandığının ortaya konmasında, herhangi bir değişkeni değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmemiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın alt problemleri dikkate alındığında, uygulama hakkında görüşleri alınacak öğrencilerin daha önce ÖEDD uygulamasına en az bir kez katılmış olması gereği gözetilerek evren ve örneklem seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken, araştırma problemlerinin olası çözümlerine ulaşmak için araştırmaya katılan öğrencilerin fiziki ya da psikolojik baskı altında bırakılmaması, katılıma zorlanmaması, araştırma amacının gizlenmemesi, bilgisi ya da izni olmadan araştırmaya alınmaması gibi etik kurallara uyulmuştur.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izin, örnekleme alınan öğrencilerin öğrenim gördüğü Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden alınmıştır. Bunun için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvurulmuştur. Başvuru sonucunda, araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Belirtilen genel evrenden çalışma evreninin ve örneklemin seçiminde Karasar'ın (2006) belirttiği işlem basamakları dikkate alınarak; çalışma evreni tanımlanmış, evrendekiler listelenmiş, örneklem türü belirlenmiş ve örneklem alınmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen işlemler için gerekli açıklama aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Genel evrende yer alan fakültelerden, araştırmacının örnekleme ulaşabilirliğine uygun olması göz önünde bulundurularak; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki anabilim dallarında öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler araştırmanın çalışma evreni olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: *Gazi Üniversitesi Çalışma Evrenini Oluşturan Bölüm ve Anabilim Dalları*

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BÖLÜM VE ANABİLİM DALLARI	
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü	
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı (ABD)
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	
	Müzik Eğitimi ABD
	Resim-İş Eğitimi ABD
İlköğretim Bölümü	
	Okulöncesi Eğitimi ABD
	Sınıf Öğretmenliği ABD
	Fen Bilgisi Eğitimi ABD
	İlköğretim Matematik ABD
	Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü	
	Matematik Eğitimi ABD
	Fizik Eğitimi ABD

Kimya Eğitimi ABD
Biyoloji Eğitimi ABD
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü
Coğrafya Eğitimi ABD
Felsefe Grubu Eğitimi ABD
Tarih Eğitimi ABD
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD
Özel Eğitim Bölümü
Zihinsel Engelliler Eğitimi ABD
Görme Engelliler Eğitimi ABD
Türkçe Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Alman Dili Eğitimi ABD
Arap Dili Eğitimi ABD
Fransız Dili Eğitimi ABD
İngiliz Dili Eğitimi ABD

Çalışmanın örneklem seçiminde, farklı bölümlerde eğitim alan farklı sınıftaki öğrencilerin algılarının betimlenmesi için, seçkisiz (olasılıklı/tesadüfî) olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçsal örnekleme yönteminin bir alt boyutu, ‘maksimum çeşitlilik’ örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçsal örnekleme yöntemi, “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 78). Bu yöntemde, “öğeler, örnek için çalışma evreninden rastgele değil, belli özelliklerinden dolayı ve/veya araştırmacının kendi kararı/sağduyusuna göre seçilirler” (Böke, 2009: 125).

Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasını ifade eder. Buradaki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 79; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108). Bu bilgiler doğrultusunda,

Çalışma evreninde belirtilen üniversite içerisinde maksimum çeşitleme ilkelerine uygun olarak ulaşılabilen farklı bölüm ve anabilim dallarından seçilen ve araştırmaya katkıda

bulunak adına; uzun ve vakit alabilecek görüş bildirme sürecini kabul eden “istekli” öğrencilerden örneklem oluşturulmuştur.

Böylece araştırmanın örneklemini; “Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi” , “Güzel Sanatlar” ve “Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi” bölümlerinden ikiye olmak üzere; toplam altı ana bilim dalındaki iki, üç ve dördüncü sınıflarda öğrenim görmekte olan 150 öğrenci oluşturmaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin seçilmeme nedeni henüz internet tabanlı anket uygulamasına katılmamış olmaları ve/veya yeterli tecrübeye sahip olmamalarıdır. Üst sınıfların seçilme nedenleri ise hem kâğıt kalem tabanlı hem de internet tabanlı ÖEDD anket uygulamalarına sıklıkla katılmış olmalarıdır. Tablo 6 de araştırmanın örneklemini oluşturan alanlar, anabilim dalları, sınıf düzeyleri ve ulaşılabilen öğrenci sayıları gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Alanlar, Anabilim Dalları, Sınıf Düzeyleri ve Öğrenci Sayıları

Alan	Anabilim Dalı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları	Matematik Eğitimi	4	30
	Fen Bilgisi Eğitimi	3	33
Güzel Sanatlar	Resim-İş Eğitimi	2	37
	Müzik Eğitimi	4	49
Ortaöğretim Sosyal Alanlar	Coğrafya Eğitimi	3	30
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	2	21
Toplam Veri Alınan Öğrenci Sayısı			150

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın örneklemini, “Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü”nden seçilen 63 öğrenci, “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü”nden seçilen 86 öğrenci, “Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü”nden seçilen 51 öğrenci ve “Yabancı Diller Eğitimi Bölümü”nden seçilen 50 öğrenci olmak üzere

toplam 150 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 87'si ikinci sınıf, 63'ü üçüncü sınıf, 100 öğrencinin ise dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini görüş ve düşünce türünde olan yargısal veriler oluşturmaktadır. Yargısal türdeki veriler, öznelidir. Karasar (2006) görüş ve düşünce türünde yargısal verileri *“görüş ve düşünceler, kişisel olup, kişilerin, belli konular hakkında neler düşündüklerinin bir ifadesidir ve ayrıca yorumu gerektirirler.”*(s.133) şeklinde açıklamıştır.

Yargısal türdeki bu veriler, internet tabanlı öğretim elemanı ve ders değerlendirme uygulamasının birinci dereceden uygulayıcısı olan öğrencilerin görüşlerinden oluşmaktadır. Örnekleimde yer alan öğrenciler araştırmanın birincil veri kaynaklarıdır. Bu kaynaklardan kaliteli verilere ulaşmak amacıyla hazırlanan veri toplama aracındaki soruların belirlenmesinde, yanlış cevaplara neden olmamak adına anlaşılabilirlik, açıklık ve anlamlılık ilkeleri gözetilmiştir.

3.3.1. Alt Problemler İçin Verilerin Toplanması

Uygulama öncesi her bir anabilim dalında uygulamaya katılan sınıfların ders programları incelenerek en uygun oldukları gün ve saatin seçilmesine özen gösterilmiş ve ilgili saatteki öğretim elemanından ayrıca özel izin alınarak anket formu sınıf içerisinde uygulanmıştır.

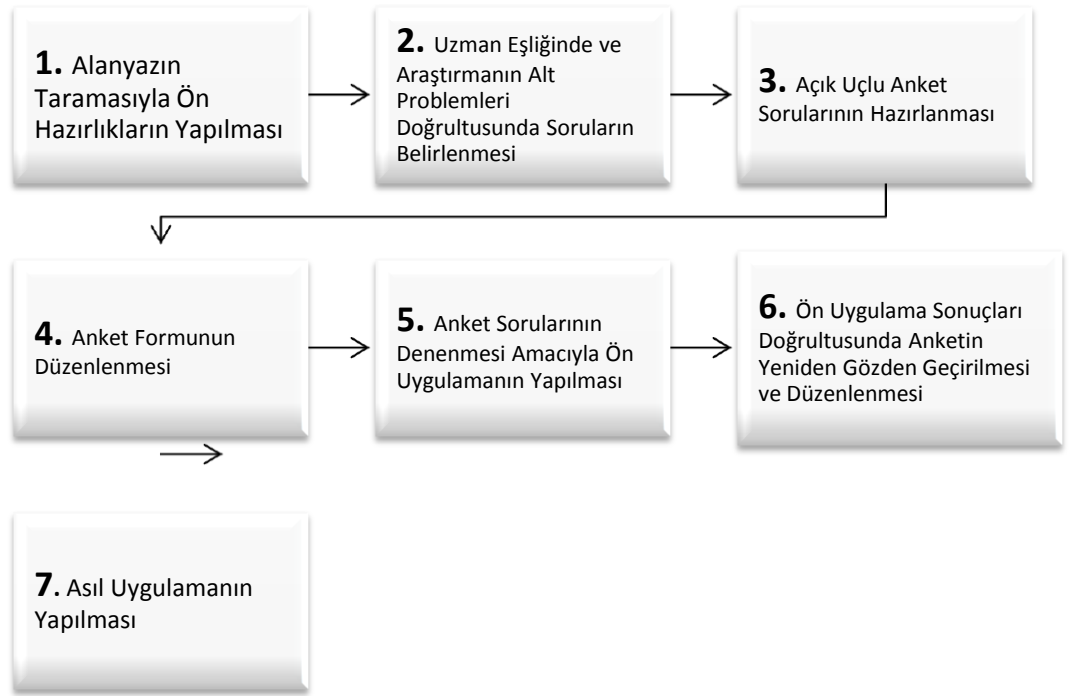
Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşme yapılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise; ÖEDD uygulamaları hakkında öğrencilerin görüş ve önerilerini almak üzere açık uçlu 5 soru bulunmaktadır.

Anket formunun açık uçlu sorulardan oluşturulmasındaki amaç, öğrencilerin görüşlerinin ayrıntılarına ulaşabilmektir. Öğrenci görüşlerine ulaşmak için geliştirilen

veri toplama aracının oluşturulma basamakları Şekil-7’de verilmiştir; ardından, gerekli görülen bazı işlem basamakları için açıklamalar yapılmıştır.

Şekil 7

Öğrenci Görüşlerine Ulaşmak İçin Geliştirilen Veri Toplama Aracının Oluşturulma Basamakları



Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen soruları içeren anketin uygulamasına başlamadan önce, bir ön uygulama yapılarak ankette yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı, toplanan verilerin problemin olası çözümüne ışık tutup tutamayacağı saptanmıştır. Buna göre sorularda ve anket formu tasarımında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Sorular öğrencilerin ilgili konu hakkındaki görüşlerini tam ve doğru alabilmek adına uzman eşliğinde hazırlanmıştır. İlk taslak farklı alanlardan seçilen (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi iki, üç ve dördüncü sınıflarda olmak üzere; Resim, Matematik ve İngilizce Eğitimi) 50 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış, uygulama sonucuna göre bazı soruların yerleri değiştirilmiş, istenen özelliği ölçmeyen bir soru çıkarılmıştır.

Yenilenen sorular yine farklı alanlardan seçilen(Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi iki, üç ve dördüncü sınıflarda olmak üzere; Coğrafya, Fen Bilgisi ve Müzik Eğitimi) 50 kişilik öğrenci grubu üzerinde denenmiş ve ankete son hali verilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenci bilgileri (bölümü, sınıf düzeyi vb.), ikinci bölümde ise öğrenci algılarını ölçmek için hazırlanan beş açık uçlu soru yer almaktadır (Ek 1’de anket formu verilmiştir, s.151).

Ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi görünüş geçerliliği ile ilgilidir. Testin bu geçerlilik türü uzman görüşü ile değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada, hazırlanan anket taslağı uzmanların önerileri doğrultusunda açık uçlu sorularda ve soruların düzeninde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde, araştırmanın tüm amaçları doğrultusunda, “toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı bir kaynağın içerdiği mesajların incelenmesi ve sayısallaştırılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2000; Arıkan, 2007).

İçerik analizinde kullanılacak süreçler, yapılacak analizin amacına ve analiz edilecek olan materyalin türüne göre şu şekilde ayrılabilir;

1. Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önce elde edilen bilgilere ya da deneyimlere bağlı olarak şekillendirilir.
2. Araştırmacı toplanan betimsel bilgilerle konuya aşina hale gelir ve analizler devam ederken kategorilere ayrılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009; s. 263).

Yıldırım ve Şimşek (2005), içerik analizinde temelde yapılan işlemi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler (temalar) çerçevesinde bir araya getirmek ve

bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek olarak yorumlamaktadır. Kavramı, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) verilen anlam; kategoriye ise ilgili kavramların belli bir kategori altında sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır.

Veri analizine başlarken dikkat edilmesi gereken hususları McNamara (1998) şöyle açıklamıştır. *“Verileri analiz ederken (ister anket, ister görüşmeler yoluyla isterse başka yollarla elde edilmiş olsun) her zaman değerlendirme amaçlarınızı - yani değerlendirmeye girişme sebeplerinizi- gözden geçirmekle başlayın. Bu, verilerinizi organize etmenize ve analizinize odaklanmanıza yardım edecektir.”* (s.10). Bu açıklamalar doğrultusunda öğrenci anketlerinden elde edilen verilerin içerik analizinde tüm aşamalarda araştırmanın amacı dikkate alınmıştır. McNamara (1998), nitel bilginin temel analiz basamaklarını da şöyle açıklamıştır:

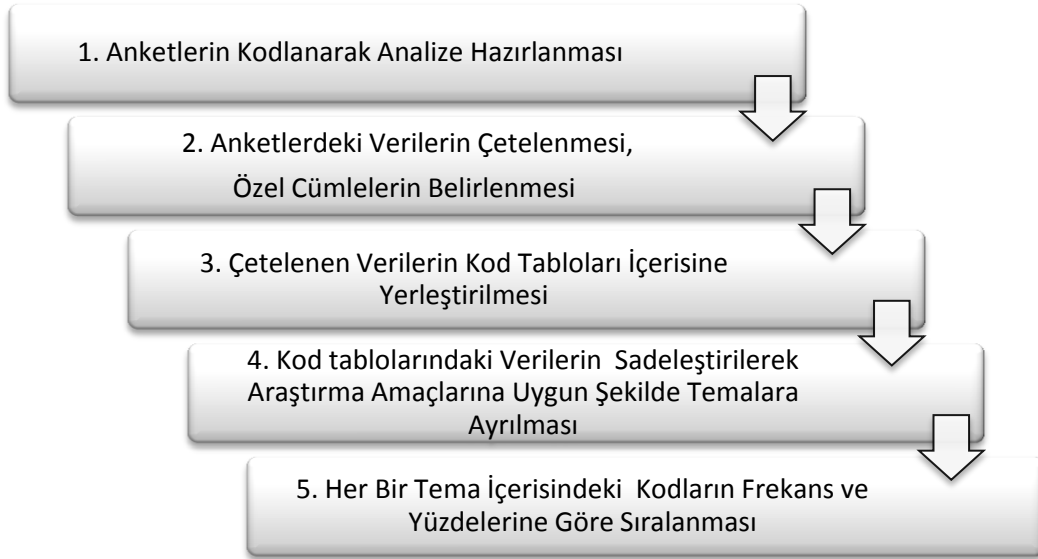
1. Tüm verileri okuyarak gözden geçirin.
2. Yorumları benzer kategorilere – örneğin ilgiler, öneriler, güçlü taraflar, zayıf taraflar, benzer deneyimler, program girdileri, tavsiyeler, çıktılar, sonuç göstergeleri gibi – ayırın.
3. Kategori ya da temaları isimlendirin – ilgiler, öneriler, vs gibi.
4. Temalardaki kalıpları ya da ilişkileri ve sebep ilişkilerini tanımlamaya çalışın.
5. Gelecekte lazım olursa diye tüm yorumları birkaç yıl saklayın (McNamara,1998: 10).

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı bir takım özellikler taşır ve veri analizinde farklı birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, gerek araştırmanın, gerekse toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak ve var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Şimşek ve Yıldırım, 2008: 221).

Bu araştırmada, öğrencilerin görüşlerine dayalı olan ilgili alt problemlerin olası çözümleri için elde edilen nitel verilerinin analizinde kullanılan içerik analizi işlem

basamakları aşağıdaki şekilde verilmiştir; ardından işlem basamaklarından bazıları için gerekli görülen açıklamalar yapılmıştır.

Şekil 8: Öğrencilere Uygulanan Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analiz Basamakları



Örnekleme alınan tüm öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanan anketlerin tamamı toplandığında, anketlerin analizi için hazırlıklara başlanmış, her bir anket ilgili anabilim dalına göre kodlanmıştır ^(1.Basamak). Öğrencilerin algılarını ifade eden görüşleri çetelenerek kaydedilmiştir. Araştırma açısından önem taşıyan özel cümleler belirlenerek kodlarına göre ayrıştırılmıştır ^(2.Basamak). Verilerin analizinde anabilim dallarını temsil etmesi amacıyla kullanılan kodlar Tablo 7’da verilmiştir:

Tablo 7: Anabilim Dallarına İlişkin Kodlar

ANABİLİM DALI	Kod
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	RİE
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı	FBE
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	ME
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	MÜE
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	TDEE
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı	CE

Öğrenci görüşlerinden elde edilen orijinal (özgün) cümlelerin çetelenmesi ile oluşturulan veriler kod tablolarına yerleştirilmiştir ^(3.basamak). Bu tablo verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde (birbirleriyle ilişkisinin tespitinde) yardımcı olmaktadır.

Kod tabloları incelenerek birbirleriyle aynı anlamı taşıyan ifadeler belirlenmiş, tek bir kod altına toplanarak sadeleştirilmiştir. Sadeleştirilen kodlar anlamlarına ve araştırmanın amaçlarına göre belirlenen temalara ayrıştırılmıştır ^(4.basamak). Son olarak kodlar ait oldukları tema içerisinde frekanslarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak yüzdeleri belirlenmiştir ^(5.basamak).

Araştırmanın her bir alt amacına ait bulgular verilirken; ilgili bulguya katkı getirecek ve açıklanmasına yardımcı olacak şekilde öğrencilerin orijinal ifadeleri seçilerek bulgunun desteklenmesine özen gösterilmiştir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen tüm verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmmanın birinci alt problemi, **“Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi konusundaki öğrenci görüşleri nelerdir?”** şeklindedir.

Öğrenci görüşlerini içeren kodların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8
Öğretim Elemanlarının Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi Konusundaki Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

19.	Beni bilgilendiren kişiyi ben değerlendirmeliyim	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1,21
20.	İyi kötüyu ayırt etmek için uygundur	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2	1,21
21.	Öğretim elemanları da değişebilmeli	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,21
22.	Sonuçlar iyi irdelenmeli	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,21
23.	Geçerli ve Güvenilir değil	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,21
24.	İki tarafta birbirini değerlendirmeli	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	1,21
25.	Değerlendirme geliştirilmeli	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,21
26.	Öğretmene geri dönüt verme amaçlı olmalı	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	1,21
27.	Öğretim elemanının öğrencilere iyi davranmasında etkilidir.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0,61
28.	Bilgilerin doğru aktarıldığını anlayabilirler	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
29.	Eğlenceli ve güzel uygulama	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
30.	Değerlendirme olmazsa yenileme ihtiyacı olmaz	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
31.	Uygun koşullar altında doğru buluyorum	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
32.	Geri dönüşü olmayan bir uygulama, soyut kalıyor	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
33.	Tarafsız birileri sonuçları değerlendirmeli	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
34.	Acele edildiği için doğru puanlanmıyor	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
35.	Ülkemizde istenen seviyede değil	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0,61
36.	Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
37.	Güvenirliği önemli	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
38.	Öğretim elemanları kendi kendilerini değerlendirsın	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
39.	Öğrencinin öğretim elemanını değerlendirme hakkı olmalı	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
40.	Sonuçlar öğrencilere söylenmeli ki hoca baskı hissetsin	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
41.	Tüm üniversitelerde olmalı	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
42.	Hocanın olmadığı sınıf ortamında yapmak şartıyla	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
43.	Öğretim elemanlarının alan bilgisi denetlenmeli	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
44.	Önemli olan bilgilerin nasıl aktarıldığıdır	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,61
Toplam		58	8	30	6	8	15	10	4	10	8	2	6	165	100

* OÖFMAE: Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, OÖSAE: Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, GZE: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

** ME: Matematik Eğitimi, FBE: Fen Bilgisi Eğitimi, TDEE: Türk Dili ve Eğitimi, CE: Coğrafya Eğitimi, RİE: Resim İş Eğitimi, MÜE: Müzik Eğitimi

Tablo 8 incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkında 150 öğrencinin görüşleri doğrultusunda 44 çeşit kod elde edilmiştir. “Gerekli bir uygulama” kodu öğrenci görüşleri ile ilgili olarak anketlerde en çok tekrarlanan

koddur (f=19). Bu kodu “Öğretim elemanın hata ve eksiklerini görmesi için mantıklı.” kodu (f=18) ve “Öğretim elemanlarını değiştirmediklerinden gereksiz” kodu izlemektedir.

Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşlerinden oluşan 44 çeşit kod “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Diğer” olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. “Olumlu” kategorisi kendi içerisinde “Öğrenci Adına”, “Öğretim Elemanı Adına” ve “Uygulama Özellikleri” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. “Olumsuz” kategorisi, “Uygulama Özellikleri” olarak tek alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkındaki öğrenci görüşlerinden oluşan kodların kategorilere göre ayrılmış hali tablo 9’da verilmiştir.

[illegible]

DİĞER ÖNERİ VE GÖRÜŞLER	Geçerli ve Güvenilir değil	1	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,21	
	Geri dönüşü olmayan bir uygulama, soyut kalıyor	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Tarafsız birileri sonuçları değerlendirmeli	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Acele edildiği için doğru puanlanmıyor	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Ülkemizde istenen seviyede değil	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
		12	2	5	0	1	2	1	0	3	0	2	0	43	26,06
	İki tarafta birbirini değerlendirmeli	1	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	2	1,21	
	Değerlendirme geliştirilmeli	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	2	1,21	
	Öğretmene geri dönüt verme amaçlı olmalı	1	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	2	1,21	
	Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Güvenirliği önemli	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Öğretim elemanları kendi kendilerini değerlendirsin	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Öğrencinin öğretim elemanını değerlendirme hakkı olmalı	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Sonuçlar öğrencilere söylenmeli ki hoca baskı hissetsin	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Tüm üniversitelerde olmalı	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Hocanın olmadığı sınıf ortamında yapmak şartıyla	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Öğretim elemanlarının alan bilgisi denetlenmeli	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
	Önemli olan bilgilerin nasıl aktarıldığıdır	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,61	
		6	0	4	3	0	0	0	0	1	1	0	0	15	9,09
	GENEL TOPLAM	55	7	26	6	6	12	10	3	10	6	2	6	165	100

Tablo 9 incelendiğinde, öğrenciler; öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkında toplamda 165 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden 107'si olumlu yönde, 43'ü olumsuz yönde iken, 15'inin ise öneri veya görüş niteliğinde olduğu görülmektedir.

Tüm bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir kısmı (%65) ÖEDD uygulaması hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Bu olumlu görüşlerin ağırlıklı olarak uygulamanın tipik özellikleri (amacı, sonuçların değerlendirilmesi, etkileri vb.) üzerinde yoğunlaştığı (%33) görülmektedir. Öğrenciler uygulamanın gerekli ve önemli olduğunu (f=19) ve öğretim elemanlarını değerlendirebilecek en objektif grubun kendileri olduklarını (f=11) belirtmişlerdir. Bu bulgu, Hoyt ve Palet (1999) 'in öğrenci değerlendirmelerinde çok sayıda değerlendirmecinin sürece katılmasının güvenilirliği artırıcı etki yaptığı ve öğretim elemanını saatlerce gözlemlemiş öğrencilerin anketi cevaplamasının da geçerliliği arttırdığı yönündeki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretim elemanları adına uygulamayı olumlu bulan öğrenciler (%28) ağırlıklı olarak, uygulamanın öğretim elemanlarının kendi hata ve eksiklerini görmesinde faydalı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (f=18). Bu bulgu, Chen ve Hoshower (2003)'in anketlerin genel kullanım amaçlarından birisinin, geri bildirim sağlayarak, öğretimin ve programın geliştirilmesine katkıda bulunmak (formative) olduğuna ilişkin bulgularını desteklemektedir. Kalaycı (2009), öğretim elemanlarının öğretim performanslarını ölçmek üzere toplanan verilerin biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) değerlendirme amacıyla toplandığını belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME1: “Doğru bulduğum bir uygulama. Hocalar ders anlatırken bilgilerini aktarıp aktarmadığını bilemezler. Öğrencinin o dersi nasıl algıladığını da bilemeyebilirler. Eksiklerini onları gözleyen öğrenci kadar göremezler.”

ME13: “Kesinlikle böyle bir uygulama yapılmalı. Çünkü bazı derslerde o dersi akademik boyutta işleyip işlemediğimiz ayırma varamıyorum. Hocalarımızın yetersiz olduğu birçok konu var. Örneğin sınıfta hakimiyeti sağlamak, ders anlatımı konusunda kendisini yenilemek gibi. Bu yüzden kesinlikle öğretim elemanları en iyi gözlemciler olan öğrenciler tarafından değerlendirilmeli, öğrencilerin en iyi şekilde eğitim görmesi sağlanmalı.”

FBE3: “Bu uygulamanın yapılması öğretim elemanları açısından çok çok önemlidir. Nedeni ise; her insan eksikliğini veya artısını göz önüne dökülmüş olarak görmelidir ki ilerideki eğitim hayatında o eksiklerini gidermesini

sağlayacaktır. Çünkü bazı hocalar uygulama ne olursa olsun her yıl aynı eğitimi (geleneksel) yapmaktadır bu çözümlidir.”

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin (%26) genel olarak uygulama özelliklerini eleştirdiği görülmektedir; öğrenciler öğretim elemanlarının bu değerlendirmeyi yaptıktan sonuçlara göre değişmediğini (f=15) ve anketlerin uygulanma zamanının yanlış olduğu (f=8) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin değerlendirdikleri öğretim elemanlarında olumlu yönde bir değişim bekledikleri ve uygulama zamanının (vize-final notlarını öğrenme öncesi) değiştirilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

CE10: *“Ben gerekli bulmuyorum. Çünkü bu tür bir uygulama öğretim elemanları üzerinde bana göre bir etki yaratmıyor. Çünkü 4 yıldır anketlerde düşük puan verdiğim bir hocada ben hiçbir değişiklik gözlemleyemedim. Sonuçlar etki yaratmıyorsa uygulamaya da gerek kalmıyor.”*

CE15: *“Evet, gerekli bir uygulama. Fakat bu değerlendirme formu sınav notlarımızı görmemize engel olmakta. Notunu merak eden öğrenci büyük bir ciddiyetsizlikle doldurup bir an önce notunu görmek istiyor.”*

RE6: *“Değerlendirilmeli ama görünen o ki hem öğrenciye dayatmayla yapılıyor hem bir değişiklik olmuyor. Bu değerlendirmelerin dikkate alınması lazım, maalesef alınmıyor”*

4.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, **“Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında görüşleri nelerdir?”** şeklindedir.

Öğrenci görüşlerini içeren kodların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10
Öğrencilerin İnternet tabanlı ÖEDD Uygulaması Hakkında Görüşlerinin Dağılımı

Kod No	Kodlar	OÖFMAE				OÖSAE				GSE				Toplam(f)	Yüzde(%)
		ME		FBE		TDEE		CE		RİE		MÜE			
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
		f													
1	Zamanlama olarak yanlış (not görme heyecanı)	14	-	9	2	1	2	3	-	4	5	2	4	46	21,40
2	İnternet ortamında olmamalı	5	1	1	2	4	1	1	-	-	1	2	2	20	9,30
3	Kimliğimizin belli olması değerlendirmeyi etkiliyor	2	-	4	-	1	-	5	-	4	2	-	-	18	8,37
4	Anketin zorunlu tutulması yanlış	6	-	1	3	1	-	-	1	1	3	-	1	17	7,91
5	Gereksiz ve yanlış uygulama	4	-	4	-	-	-	1	1	1	2	1	2	16	7,44
6	Güzel ve verimli bir uygulama	5	1	1	2	1	1	1	-	1	-	-	-	13	6,05
7	Gerçekten sonuçlar göz önüne alınıyorsa gerekli	-	-	2	-	1	1	2	1	-	1	-	-	8	3,72
8	Sonuçlar gerçekçi değil değerlendirme için yetersiz	4	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	7	3,26
9	Tüm öğrencilerden kolay yoldan bilgi toplanabiliyor(pratik)	-	1	-	-	-	-	2	-	1	1	1	1	7	3,26
10	Hoca sayısı ve doldurulması beklenen soru sayısı fazla	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	1	5	2,33
11	Not öğrenmemize engel gibi karşımıza çıkması hoş değil	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2,33
12	Öğretim elemanları sonuçları dikkate almıyor	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1,86
13	Sonuçları bizimde görmemiz gerek	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	4	1,86
14	Yönetim tarafından yeterince değerlendirilmiyor	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	4	1,86
15	Zaman uygun seçilmek kaydıyla	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	4	1,86
16	Zaman ve ekonomi açısından uygun	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	4	1,86
17	Hızlı şekilde verilere ulaşıldığı için faydalı	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	1,40
18	Maddeler benzer ve çok uzun	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,40
19	Öğrenciler bilinçsiz, uygulama öncesi bilgilendirme yapılsın	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	3	1,40
20	Öğrenciler dikkate alınmayacağını düşünerek okumadan dolduruyor	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,40
21	1-5 derecelendirme sistemi yanlış	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
22	Açık uçlu maddeler olmalı	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	0,93
23	Anlamlı ama lafta kalıyor	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
24	Dönüt olmayınca zaman kaybı olarak görüyorum	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	0,93
25	İnternette sıkılıp aynı şık işaretlenebiliyor	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
26	Maddeler kapsamlı değil	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
27	Sınıfta yapılırsa öğretim elemanı baskısı-etkisi oluşabiliyor	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,93
28	Doldurmak istemediğim için notlarıma bakmadığım zamanlar oluyor	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
29	İnternet güvenliğini sağlamak şartıyla olabilir	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,47

30	İnternet tabanlı olması hocaların yorumlamasına sınır getirebilir	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0,47
31	Öğrenciler zorlama ya da ödül olmadan ciddiye almaz	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
32	Sınav sonuçları ödül gibi verilerek doldurmamız bekleniyor	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
33	Sonuçlar hocalara yol gösterir	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
34	Verim artırmak için gönüllüler doldurmalı	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,47
Toplam		68	8	32	10	14	7	23	4	14	17	7	11	215	100

Tablo 10 incelendiğinde, internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında 150 öğrencinin görüşleri doğrultusunda 34 çeşit kod edilmiştir. “Zamanlama olarak yanlış (Not görme heyecanı)” kodu öğrenci görüşleri ile ilgili olarak anketlerde en çok tekrarlanan koddur (f=46). Bu kodu, “İnternet ortamında olmamalı” kodu (f=20), “Kimliğimizin belli olması değerlendirmeyi etkiliyor” (f=18) kodları ve “Anketin zorunlu tutulması yanlış” (f=17) kodları izlemektedir.

Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkındaki görüşlerinden oluşan 34 çeşit kod “Olumlu”, “Olumsuz” olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. “Olumlu” kategorisi kendi içerisinde “Koşullu” ve “Koşulsuz” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. “Olumsuz” kategorisi ise “Değerlendirme”, “Uygulama Özellikleri”, “Zaman” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkındaki görüşlerinden oluşan kodların kategorilere göre ayrılmış hali tablo 11’de verilmiştir.

		İnternette sıkılıp aynı şık işaretlenebiliyor	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,93		
		Maddeler kapsamlı değil	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	2	0,93		
		Sınav sonuçları ödül gibi verilerek doldurmamız bekleniyor	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,47		
		Doldurmak istemediğim için notlarıma bakmadığım zamanlar oluyor	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,47		
			29	3	18	5	9	1	10	2	7	8	4	6	102	47,44
	ZAMAN	Zamanlama olarak yanlış (not görme heyecanı)	14	...	9	2	1	2	3	...	4	5	2	4	46	21,40
		Dönüt olmayınca zaman kaybı olarak görüyorum	1	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	2	0,93	
			15	0	9	2	1	2	4	0	4	5	2	4	48	22,33
			ARA TOPLAM												170	79,07
	GENEL TOPLAM			64	8	31	10	14	7	22	4	14	16	7	11	215

Tablo 11 incelendiğinde, öğrenciler internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında toplamda 215 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden 170'inin olumsuz yönde, 45'inin ise olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Tüm bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%79) internet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında olumsuz bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu olumsuz görüşler genel olarak uygulamanın özelliklerini kapsamaktadır. Öğrenciler özellikle; kimliklerinin belli olmasının yaptıkları değerlendirmeyi etkilediğini (f=20), uygulamanın internet ortamında yapılmaması gerektiğini (f=19) ve zorunlu tutulan bir anket uygulamasının yanlış olduğunu (f=18) ve vurgulamışlardır. Bu bulgulara paralel olarak, Layne ve Diğerleri (1999)'nin yaptığı çalışmada, internet tabanlı anket uygulamasına katılan öğrencilerin en sık yorum yaptıkları konulardan birisinin gizlilik (anonimlik) olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrenciler, kâğıt kalem tabanlı yöntemin daha yüksek oranda gizlilik sağlayabileceği hususunda fikir beyan etmişlerdir (bilhassa sisteme girmek için öğrenci kimlik numaralarını kullanmaları gerekli olduğu zaman). Hendry ve Moss (2002) ise bu bilgiyi destekleyici nitelikte internet tabanlı anketlerin cevaplama oranlarını etkileyecek faktörler arasında; gizlilik ilkesini ve verilen cevapların gizliliğini göstermişlerdir. Dommeyer ve Diğerleri (2004)'nin çalışmasında internet tabanlı anketleri cevaplama oranının genelde sınıf içi anketleri cevaplama oranından daha düşük olduğu görülmüştür. Bazı araştırmacılar interneti cevaplama oranlarının düşüklüğünün nedeni olarak kullanırken teşvik ödülü imkânının (kalem, senet, hediye gibi) olmadığını belirlemiştir (Mehta ve Sivada, 1995; Dommeyer ve Moriarty, 1999). 2009 yılında Oklahoma Üniversitesinde yapılan çalışmada internet tabanlı değerlendirme için en iyi dokuz uygulama tavsiyesi üzerinde durularak, öğrencileri teşvik etmek ve zorlamak için öğrenci portallarının kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bulgularımızda öğrencilerin portal engelleme (anketlerin hepsini cevaplamadan kendi sayfasına-sınav sonuçlarına erişememek) yaklaşımına sıcak bakmadıkları dolayısıyla zorunluluktan rahatsız oldukları görülmektedir.

Kimlik gizliliği kavramında altı çizilmesi gereken bir başka husus; öğrencilerin kimliklerinin deşifre edilebileceği veya öğretim elemanlarının eline geçebileceği yönündeki endişelerinin temelinde üniversiteye duydukları güven eksikliğinin bulunabileceğidir. Ghosh ve diğerleri (2001) algılanan dürüstlüğü, doğruluğu ve açıklığı güvenin öncülleri arasında sayarken, Özdoğan ve Tüzün (2007)' e göre, güven

öğrenciler açısından belirsizliği azaltmakta ve okulla iş birliği için yoğun bir istek yaratmaktadır. Ancak öğrencilerin kimlik gizliliği hususuna özellikle değinmelerinin bu türlü bir güven eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir, dolayısıyla öğrenciler açıklığı ve doğruluğu hissetmedikleri müddetçe üniversiteyle işbirliği yapması beklenen konularda (ÖEDD anketleri vb.) olumsuz bir algı geliştirebilirler.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

FBE12 “İnternet tabanlı değerlendirmenin yararlı olmadığını düşünüyorum. Çünkü tam sınav notlarımızın açıklanacağı günlerde böyle bir anketle karşılaşınca ve bu çok uzun bir anket olduğu için; sevdiğim hocaların anketini dikkatle puanlarken, diğerlerini kolay yöntemle dolduruyorum. Ayrıca kendi öğrenci bilgilerimizin olduğu yerde böyle bir anketin olması yanlış. Çünkü hoca öğrenci bilgilerime bakabiliyorsa diye düşündüğümde; hepsini olumlu doldurmak geçiyor aklımdan.”

CE7: “İsimler açık olduğu için, öğretmenler hakkındaki kötü yorumların okunma imkânı da objektif olmaya engel olabiliyor.”

CE1: “İnternet güvenliği sağlanıp öğrenci adları gizlenmelidir.”

TDEE12: “Sanal ortamın ne kadar güvenli olduğu tartışılır. Kâğıt üzerinde olursa daha samimi olacağını düşünüyorum. İnternette güvenliğimiz yok. İsmimiz açık ortada. Ya da cevaplarımız silinebilir mi bunu da bilmiyorum.”

ME2: “ Final notlarından önce böyle bir uygulamaya mecbur bırakılmak beni rahatsız ediyor. Ben de sadece sevdiğim hocalara iyi not veriyorum. Yaptığımın yanlış olduğunu biliyorum ancak bu durum beni hem sinirlendiriyor hem de uygulamaya önem verilmediği fikrini oluşturuyor.”

ME19: “ Notların açıklanmasından hemen önce zorunlu olarak yaptırıldığı için çoğunlukla okumadan veya hızlıca geçmek zorunda kalıyorum.”

İnternet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında bir diğer olumsuz görüş ise “Zaman” kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler uygulamanın kendi vize-final notlarını öğrenme aşamasından hemen önce yapılmasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Burada öğrencilerin notlarını görebilmeleri için derslerine giren tüm öğretim

elemanlarıyla ilgili anketleri ardı ardına cevaplamaları beklenmektedir. Ancak öğrenci algıları açısından baktığımızda notlarını öğrenme zamanı ile anketlerin bir zorunluluk ve engel olarak karşısına çıkma zamanının çakışması; bir belirsizlik ve problem durumuna neden olmaktadır. Wheatley (1984) in açıkladığı gibi bireyin ne yapacağını bilmediği anda yaptığı şey problem çözmedir. Eğer öğrenciler değerlendirme form ve anketinde yer alan maddelere puan verme işini problem çözme olarak algılıyorsa, bir engelle karşılaştıklarında sonuca ulaşmak için kendine ait bir yol izliyor olabilirler. Bu belirsizlik hali içinde öğrencinin merak ettiği notlarını görmenin önündeki engeli bir an önce aşmak istemesi objektif bir değerlendirme yapmayı engelleyebilir. Benzer şekilde Newell ve Simon (1972); Simon (1978); Robertson (2004) anket cevaplama sürecini bir problem çözme çeşidi olarak ele alarak; belirsizlikler içinde bir yargıya varma olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Aynı süreci karmaşık bir süreç olarak ele alan Jonassen (2000)'e göre, karar problemleri tipik olarak bir ölçüt kümesine dayalı seçenekler kümesinden bir seçeneği seçme işlemine dayalıdır. Bu nedenle karmaşıktır. Şartların sürekli değiştiği çok basamaklı dinamik ortamlarda karar verme, problem çözücünün risk ve belirsizlik altında çoklu kararlar vermesini ve bu kararların gerçek zamanda verilmesini gerektirir (Kerstholt and Raaijmakers, 1997). Dolayısıyla bu araştırmada uygulama zamanını eleştiren öğrencilerin bu algılarının temelinde; biran önce notlarına ulaşmak için belirsizlik durumunu belirliye çevirme isteği olabilir. Bu durum öğrencilerin anketleri cevaplarken objektiflikten uzak kaldığının bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin notlarını çok merak etmelerinin, biran önce görme isteklerinin ve heyecanlarının temelinde ise Maslow (1943)'un belirttiği gibi bireyin “takdir edilme, özsaygı, saygınlık” ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir.

Kökdemir (2003) anketlerin sunuluş biçiminin, kazanç ve kayıp vurgularının da karar verme sürecinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bulgularımızdaki öğrencilerin internet ortamından rahatsız olması, uygulama sonuçlarının öğretim elemanları ve yönetim tarafından yeterince değerlendirilmediği düşüncesi ve not görme heyecanları bir araya getirildiğinde karar verme süreçlerinin, dolayısıyla algılarının etkilenmesi altı çizilmesi gereken önemli bir unsurdur.

İnternet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında olumlu görüş bildiren öğrencilerin ise güzel ve verimli bir uygulama ($f=13$) olduğunu ve gerçekten sonuçlar göz önüne alınıyorsa gerekli ($f=8$) olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME4: “Ders notlarını görmeden anket doldurduğumuz için sanki bir engel gibi geliyor. Anket sonuçlarının öğretim elemanlarına yol göstereceğine eminim ama hocaların sonuçları dikkate aldığına emin değilim.”

FBE13: “Bence güzel bir sistem değil. Çünkü notlar açıklanıyor, o heyecanla notları öğrenmek için internete giriyorum ve karşımda bir sürü anket. Açıkçası gelişigüzel dolduruyorum. Öğrenci bilgilerimin olduğu bir sitede anket yapılmasını desteklemiyorum”

CE1: “Bu değerlendirmeler not açıklanması sırasında yapılıyor. Öğrenci olarak bizler sınav sonucumuzu merak ediyoruz. Dolayısıyla bir an önce anketi bitirmek istiyoruz. Sevdiğim hocaysa baştan aşağı iyi, sevmediğim hocaysa kötü puanlıyorum.”

RE7: “İnternette olması rahatlık açısından iyi olsa da, tam sınav notlarımızı görmeden önce yapılması bizim üstünkörü işaretlememize neden oluyor. Katılmak istemeyenlerin zorunlu bir şekilde katılması sağlanıyor ve bu şekilde katılmak istemeyen kişi sağlıklı puanlar veremiyor. Bu tarz anketler gönüllülük esasına dayalı olmalı.”

MÜE6: “Açıkçası bir işe yaradığını düşünmüyorum. 4 sene boyunca kötü değerlendirdiğimiz hocalar dersimize girmeye devam etti. İnternette notlarıma bakmak mecburiyetinde olduğum için doldurdum formu.”

FBE21: “Notlarımın açıklandığı gün böyle bir anketin sayfamda olması canımı çok sıkıyor. Rasgele ve aceleci şekilde doldurmak istiyorum. Çünkü notlarımı görmenin heyecanı oluyor.”

4.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrenciler internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken nasıl bir puanlama stratejisi izlemektedirler?” şeklindedir.

Öğrenci görüşlerini içeren kodların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12
Öğrencilerin İnternet tabanlı ÖEDD Anketlerini Cevaplarken İzledikleri Puanlama Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	olumluysa katılıyorum															
	işaretliyorum															
26.	Sınav sonuçları zamanında doldurmak istemiyorum	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,49	
27.	Hocanın kendini yenilemesine göre not veriyorum	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0,49	
TOPLAM		50	4	31	13	18	11	18	6	19	19	7	7	203	100	

Tablo 12 incelendiğinde, internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken izledikleri puanlama stratejilerine ilişkin 150 öğrencinin görüşleri doğrultusunda 27 çeşit kod elde edilmiştir. “Hocayı sevip sevmeme durumuma göre not veriyorum” (f=55) kodu anketlerde en çok tekrarlanan koddur. Bu kodu “Notlarımı öğrenmek için okumadan, rastgele yapıyorum.” (f=38), “Tüm seçenekleri aynı işaretliyorum.” (f=20) kodları izlemektedir.

Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken izledikleri puanlama stratejilerine ilişkin 27 çeşit kod “Objektif Değerlendirme”, “Okumadan/Rastgele Değerlendirme” ve “Diğer” olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. “Diğer” kategorisi kendi içerisinde “Öğretim Elemanına Göre” ve “Duruma Göre” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken izledikleri puanlama stratejilerinden oluşan kodların kategorilere göre ayrılmış hali tablo 13’te verilmiştir.

DİĞER	DURUMA GÖRE	İşaretlerken sıkılıyorum	3	...	2	1	1	...	...	...	...	1	...	8	3,94	
		Başlangıçta itinalı davranmıyorum	2	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	4	1,97	
		Ruh halime bağlı değerlendiriyorum	1	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	3	1,48	
		Vaktim yoksa sevip sevmeme durumuna göre dolduruyorum	...	...	1	...	1	...	...	...	1	...	...	3	1,48	
		Çok fazla ayrıntıya girmem	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,99	
		Fikrim yoksa hepsini aynı yaparım	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	1	0,49	
		Üst sınıflara gidildikçe daha az önem veriliyor	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,49	
		Beni zorluyor, bende saygı duymuyorum	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,49	
		İfade olumsuzsa katılmıyorum, olumluysa katılıyorum işaretliyorum	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,49	
		Sınav sonuçları zamanında doldurmak istemiyorum	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,49	
			9	1	5	2	2	0	1	1	1	2	1	0	25	12,32
	ÖĞRETİM ELEMANINA GÖRE	Hocayı sevip sevmeme durumuma göre not veriyorum	12	...	4	3	5	4	7	3	5	9	1	2	55	27,09
		İlgilenmediğim hocalar için umursamıyorum	1	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	...	3	1,48
		Kimliğim belli, kötü puanlayamam	2	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	3	1,48
		Yetersiz ders anlatanlara düşük not veriyorum	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	2	0,99
		Notların açıklanması cevaplarımı etkiliyor	1	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,99
		Hocanın kendini yenilemesine göre not veriyorum	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	0,49
			16	0	5	3	8	6	7	3	6	9	1	2	66	32,51
			ARA TOPLAM												91	44,83
	GENEL TOPLAM		46	3	29	13	17	9	17	6	19	19	7	6	203	100

Tablo 13 incelendiğinde, öğrenciler internet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken izledikleri puanlama stratejileri hakkında toplamda 203 görüş belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden 37'sinin “objektif değerlendirme”, 75'inin “okumadan/rastgele değerlendirme”, 91'nin ise öğretim elemanı ve duruma göre değişen değerlendirme yönünde olduğu görülmektedir.

Tüm bulgulara göre, öğrencilerden çok az bir kısmının (%18) internet tabanlı ÖEDD anketini cevaplarken objektif bir puanlama stratejisi kullandığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının hakkını vererek, adil değerlendirme yapan öğrenci sayısının son derece az olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bulguya temel oluşturan öğrenci cevaplarına ilişkin bir örnek aşağıda verilmiştir:

ME26: *“Ben bir kere bile rastgele işaretlemedim. Hocaların davranışlarını düşünerek işaretliyorum. Hatta uygulamayı tek tek düşünerek yaptığımı gören arkadaşlarım benimle dalga geçiyorlar.”*

İnternet tabanlı ÖEDD anketini cevaplarken herhangi bir strateji izlemeyen öğrenci grubunun (%37) ise okumadan/rastgele işaretleme yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler ağırlıklı olarak; bir an önce notlarını görmek istedikleri için anketi en hızlı tuş kombinasyonu ile doldurma (f=38) ve tüm seçenekleri aynı işaretleme (f=20) stratejilerini izlemektedirler. Bu durum; bir önceki alt amaçta uygulamanın yapılma zamanına yönelik bulgulara paralellik göstermektedir ve öğrencilerin öğretim elemanları ve ders performansları hakkında gerçek düşüncelerinin alınması açısından ciddi bir dezavantaj olarak görülebilir. Öğrencilerin bu şekilde okumadan/rastgele işaretleme stratejisinde içsel ve dışsal uyarıcıların önemli rol oynadığını söylenebilir. Öncelikle birey bir eylem için (anket maddelerini okuyarak cevaplamak) harekete geçirip o eylemi sonlandırmak için içsel motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Başaran (2000)'e göre içsel motivasyon, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye kadar etkin kılan itici bir güçtür. Ancak Özgen (2003)'ün de belirttiği gibi motivasyon, temelinde bireyin ihtiyaçlarını barındırır ve gereksinimi olan birey bunu tatmin etmenin yollarını arayacaktır. Bu noktada önceki alt amaç bulgularımızı dikkate alarak

belirsizlik durumunda anketin karmaşık bir problem olarak ortaya çıkması, anketin yapıldığı zaman(not görme heyecanı sırasında), zorunluluk kavramı (anketin engel olarak çıkması) ve özsaygı(takdir edilme, itibar görme) ihtiyacının giderilmesinin ağır basması durumları bir arada düşünüldüğünde öğrencinin motivasyonunun etkilendiği söylenebilir. Bu durumun puanlama stratejisi ve dolayısıyla öğrenci algılarında belirleyici rol oynadığı gözlenmektedir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

FBE2: “Genelde soruları okumadan Enter-Space gibi değerlendirme olmayan yöntemler kullanıyorum. Çünkü hem tam olarak değerlendirildiğini düşünmüyorum hem de not görme heyecanında olduğum için o kadar soruyu aynı anda düşünüp cevaplamak zoruma gidiyor.”

FBE13: “Tab tuşu ve yön tuşlarıyla okumadan birkaç dakikada dolduruyorum. Çok nadir olarak sevdiğim hocalara biraz daha dikkat ederek iyi not vermeye çalışıyorum. Ama bunu yaparken de anket sorularını okumuyorum”

MÜE3: “Klavyedeki iki tuşa basılı tutuyorum. Çünkü maddeleri okumak çok sıkıcı geliyor.”

MÜE9: “Tab+Enter yaparak bütün hocalarımıza katılıyorum işaretliyorum. Çünkü sorular uzun ve not açıklanınca hemen görmek istiyorum.”

Öğrencilerin %12’lik kısmı “Duruma Göre Değişen” bir strateji izledikleri görülmektedir. Buna neden olarak sıkılma ve sadece başlangıçta itinalı davranmayı gösterdikleri görülmektedir (f=12). Bu bulgu Deniz (2002) ve Kuzgun (1992)’un “çok seçenekli karar verme süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır ve bu durum bireyde stres durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır görüşüyle paralellik göstermektedir. Görüldüğü gibi bu karar verme karmaşıklığı, bireyi karar vermede olumsuz etkilemektedir. Bu durumda anketteki soru sayısı ve soruların tekrar gözden geçirilmesi düşünülebilir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME16: “İlk başladığımda ankete itinalı cevaplar vermeye çalışıyorum. Fakat bir süre sonra çok sıkıyor bu durum beni ve gittikçe baştan savma şekilde dolduruyorum. Genellikle cümlelerin ilk kelimesi ve son kelimesini okuyorum. Eğer son kelime olumsuz bir ifadeyse ve kötümser bir kavram sezmişsem “katılmıyorum” işaretliyorum. Olumlu cümleyse “katılıyorum” işaretliyorum.

TDEE16: “Eğer acil bir işim varsa (Notlarıma bakmam gerekiyorsa) hemen sevdiğim ve sevmediğim hocaları anında değerlendiriyorum. Eğer vaktim varsa tüm soruları teker teker okuyarak cevaplandırıyorum.”

FBE12: “Bazen bütün hocalara Enter+Space tuşlarıyla kesinlikle katılmıyorum cevabı veriyorum. Çünkü bu değerlendirme 5dk içerisinde bitiyor ve notlarımı hemen görebiliyorum. Ama bazen sevdiğim hocaları düşünüp diğerlerini kolay yöntemle dolduruyorum. Eğiticiliğini hiç beğenmediğim hocaları da bazen düşünüp değerlendiriyorum ki gerçek bir ölçme sonucu olsun. Yönetim eğer (ki sanmıyorum) inceliyorsa tek tek, bu değerlendirmemi güvenilir bulmaz ve sonucu etkilemez diye dolduruyorum doğru şekilde. Fakat internet tabanlı olması dolayısıyla öğrencilerin kolay doldurma yöntemi bulacakları için sonuçların okunacağını sanmıyorum.”

“Öğretim Elemanına Göre” değişen puanlama stratejisi izleyen öğrenci grubu (%33) objektiflikten uzak kalmaktadır. Burada öğrencilerin öğretim elemanını sevip sevmeme durumunun yüksek oranda belirleyici olduğu görülmektedir ($f=55$). Bu yönde görüş bildiren öğrenciler için “hale etkisi”nden söz edilebilir. Öğrenciler soruları okumasa ve bilgi sahibi olmasa dahi öğretim elemanı hakkında genel kanıları ve intibalarına dayanarak puanlama yapabilmektedirler. Kalaycı (2008) de, hale etkisiyle öğrencilerin bilmedikleri soruları dahi cevapladıklarını ve öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkisi olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bu durumun uygulamanın doğru sonuçlar vermesini ve dolayısıyla amacına ulaşmasını güçleştirebileceği söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME2: “Sevdiğim hocalara iyi not veriyorum. Anketin en başındaki soruya göre katılıyorum veya katılmıyorum şeklinde tüm seçenekleri dolduruyorum”

TDEE6: “Bu anketi doldururken, sevmediğim ve ders anlatımını beğenmediğim hocaları mümkün olan en düşük notlarla seri biçimde dolduruyorum. Fakat bize yaklaşımını beğendiğim, bize değer veren hocalarımızın anketlerini okuyarak yüksek puanlarla dolduruyorum.”

MÜE8: “Hocanın ismine bakıyorum. Sevdiğim bir hocaysa iyi not veriyorum. Ama maddelerde ne yazdığını bilmiyorum. Sevmediğim hocaysa tam tersi yöntem uyguluyorum.”

4.1. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “**Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması için önerileri nelerdir?**” şeklindedir.

Öğrenci önerilerini içeren kodların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamasının Daha Etkili Olması İçin Önerilerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kod No	Kodlar	OÖFMAE				OÖSAE				GSE				Toplam(f)	Yüzde(%)
		ME		FBE		TDEE		CE		RİE		MÜE			
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
		f													
1.	Uygulama zamanı değiştirilmeli	12	1	7	4	3	6	4	-	7	4	4	2	54	21,951
2.	İnternet üzerinden doldurulması	3	1	4	1	-	3	2	-	-	-	2	7	23	9,35
3.	Sadece isteyenler kimliğini belirtmeden doldursun	6	-	4	2	2	3	1	1	-	3	-	-	22	8,94
4.	Kişisel sayfada doldurulmamalı	6	-	4	-	3	1	1	-	-	-	-	3	18	7,32
5.	Daha az soru olmalı	2	-	1	-	2	1	1	2	1	2	1	2	15	6,10
6.	Sorular daha kısa olmalı	6	-	4	1	-	-	-	-	-	2	-	1	14	5,69
7.	Anket sonuçları dönüt olarak bildirilsin	4	-	-	-	3	-	-	-	-	1	1	-	9	3,66
8.	Öğretim elemanlarına etki etmesi gerekir	-	-	-	-	2	-	1	2	-	2	2	-	9	3,66
9.	Derecelendirme daha az olsun	3	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	7	2,85
10.	Değerlendirme farklı şekilde tarafsız kişilerce yapılmalıdır	3	1	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	7	2,85
11.	Sorular sıkıcı olmamalıdır	2	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	6	2,44
12.	Gizlilik açısından öğrenci ikna edilmeli	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-	5	2,03

13.	Sorular daha çeşitlendirilebilir	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	5	2,03
14.	Sorular daha anlaşılır olmalı	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2,03
15.	Öğretim elemanları ayrı bir soruda değerlendirilsin	2	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	5	2,03
16.	Anket doldurmak için kısıtlı zaman olmasın	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	4	1,63
19.	Sorular yoruma açık olmalıdır	1	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	-	4	1,63
20.	Cevaplar için kolay bir yöntem olmamalıdır	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	3	1,22
21.	Anket yüz yüze olmalıdır	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3	1,22
22.	Sorular her bölüme göre değişmelidir	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	1,22
23.	İnternet üzerinden uygulanmaya devam edilsin	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,81
24.	Anketin önemi önceden anlatılabilir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	0,81
25.	Öğrenciyi dikkate alarak yapılmalı	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2	0,81
26.	Anket sayfada girişte değil başka bölümde olmalı	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2	0,81
27.	Rasgele işaretlemeyi önleyici bir sistem geliştirilsin	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,81
28.	Geçerliliği ve güvenilirliği daha yüksek olabilir	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	0,81
29.	Öğretim elemanları bu soruları kendine uygun hazırlamalı	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	0,81
32.	Daha genel sorular olmalı	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2	0,81
33.	Sonuçların ortalaması alınmalı	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	0,81
34.	Sonuca göre öğretim elemanı seçme imkânı verilebilir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	0,81
35.	Anket yapılırken birisi başında bulunmalı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,41
36.	Öğrenci öğretmene not vermelidir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,41
37.	Değerlendirme hocalar tarafından olmamalıdır	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,41
38.	Değerlendirme sonuçları öğrenci dosyasına kaydedilebilir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,41
39.	Öğretim elemanlarının beklentisi de değerlendirilebilir	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,41
Toplam		66	7	33	9	20	20	16	9	13	20	13	20	246	100

Tablo 14 incelendiğinde, internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha rahat ve kullanışlı olması için önerilerine ilişkin 150 öğrencinin görüşleri doğrultusunda 39 çeşit kod elde edilmiştir. “Uygulama zamanı değiştirilmeli” maddesi anketlerde en çok tekrarlanan koddur. (f=54). Bu kodu “İnternet üzerinden doldurulmasın” kodu (f=23) “Sadece isteyenler kimliğini belirtmeden doldursun.” (f=22), “Kişisel sayfada doldurulmamalı” (f=15), “Daha az soru olmalı” (f=14) ve “Sorular daha kısa olmalı” (f=14) kodları izlemektedir.

Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması için önerilerine ilişkin 39 çeşit kod “Uygulama Hakkında Öneriler”, “Anket Maddeleri Hakkında Öneriler” ve “Değerlendirme Hakkında Öneriler” olmak üzere üç kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması için önerilerine ilişkin kodların kategorilere göre ayrılmış hali tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin İnternet Tabanlı ÖEDD Uygulamasının Daha Etkili Olması İçin Önerilerine İlişkin Kodların Kategorilere Ayrılması ve Frekans-Yüzde Dağılımı

KATEGORİLER	KODLAR	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü				Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü				Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü				Toplam(f)	Yüzde(%)
		ME		FBE		TDEE		CE		RİE		MÜE			
		K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E		
		f													
UYGULAMA HAKKINDA ÖNERİLER	Uygulama zamanı değiştirilmeli	12	1	7	4	3	6	4	...	7	4	4	2	54	21,95
	İnternet üzerinden doldurulmasın	3	1	4	1	...	3	2	...	...	...	2	7	23	9,35
	Sadece isteyenler kimliğini belirtmeden doldursun	6	...	4	2	2	3	1	1	...	3	...	...	22	8,94
	Kişisel sayfada doldurulmamalı	6	...	4	...	3	1	1	...	...	...	...	3	18	7,32
	Anket sonuçları dönüt olarak bildirilsin	4	...	...	...	3	...	...	...	...	1	1	...	9	3,66
	Gizlilik açısından öğrenci ikna edilmeli	1	...	1	...	...	1	1	...	1	...	...	...	5	2,03
	Anket doldurmak için kısıtlı zaman olmasın	1	...	...	...	...	...	...	1	...	...	2	...	4	1,63
	İnternet üzerinden uygulanmaya devam edilsin	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,81
	Anketin önemi önceden anlatılabilir	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	2	0,81
	Cevaplar için kolay bir yöntem olmamalıdır	1	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	3	1,22
	Öğrenciyi dikkate alarak yapılmalı	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	2	0,81
	Anket sayfada girişte değil başka bölümde olmalı	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	2	0,81
	Anket yüz yüze olmalıdır	...	...	1	...	...	...	1	...	...	...	...	1	3	1,22

	Rasgele işaretlemeyi önleyici bir sistem geliştirilsin	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,81	
	Anket yapılırken birisi başında bulunmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	0,41	
	Öğrenci öğretmene not vermelidir	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	0,41	
		37	2	23	7	12	17	11	2	8	9	9	16	153	62,20
		ARA TOPLAM													
ANKET MADDELERİ HAKKINDA ÖNERİLER	Daha az soru olmalı	2	...	1	...	2	1	1	2	1	2	1	2	15	6,10
	Sorular daha kısa olmalı	6	...	4	1	...	...	...	...	2	...	1	14	5,69	
	Derecelendirme daha az olsun	3	2	...	...	...	...	...	1	1	...	...	7	2,85	
	Sorular sıkıcı olmamalıdır	2	...	2	1	1	...	...	...	...	...	...	6	2,44	
	Sorular daha çeşitlendirilebilir	2	...	...	...	...	...	1	1	...	1	...	5	2,03	
	Sorular daha anlaşılır olmalı	4	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	2,03	
	Sorular yoruma açık olmalıdır	1	...	...	...	...	...	1	1	...	1	...	4	1,63	
	Sorular her bölüme göre değişmelidir	2	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	3	1,22	
	Geçerliliği ve güvenilirliği daha yüksek olabilir	...	...	1	...	...	...	1	...	...	...	...	2	0,81	
	Öğretim elemanları bu soruları kendine uygun hazırlamalı	1	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	2	0,81	
	Daha genel sorular olmalı	...	...	...	...	...	...	...	1	...	1	...	2	0,81	
		23	3	8	2	3	2	3	5	4	7	2	3	64	26,42
		ARA TOPLAM													

DEĞERLENDİRME HAKKINDA ÖNERİLER	Öğretim elemanlarına etki etmesi gerekir	...	...	...	...	2	...	1	2	...	2	2	...	9	3,66
	Değerlendirme farklı şekilde tarafsız kişilerce yapılmalıdır	3	1	...	...	1	1	1	...	...	...	...	...	7	2,85
	Öğretim elemanları ayrı bir soruda değerlendirilsin	2	...	1	...	2	...	...	...	...	...	...	...	5	2,03
	Sonuçların ortalaması alınmalı	...	...	1	...	...	...	...	...	1	...	...	...	2	0,81
	Sonuca göre öğretim elemanı seçme imkânı verilebilir	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	2	0,81
	Değerlendirme hocalar tarafından olmamalıdır	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	0,41
	Değerlendirme sonuçları öğrenci dosyasına kaydedilebilir	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,41
	Öğretim elemanlarının beklentisi de değerlendirilebilir	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,41
		6	2	2	0	5	1	2	2	1	4	2	1	29	11,79
		ARA TOPLAM													
GENEL TOPLAM		66	7	33	9	20	20	16	9	13	20	13	20	246	100

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması için önerileri hakkında toplamda 246 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden 153'ünün “uygulama hakkında öneriler”, 64'ünün “anket maddeleri hakkında”, 29'unun ise “değerlendirme hakkında öneriler” olduğu görülmektedir.

Tüm bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%62) “uygulama hakkında öneriler” sunduğu görülmektedir. Önceki alt amaç bulgularımıza paralel olarak öğrencilerinin önerilerinin ağırlıklı olarak uygulama zamanının değiştirilmesi (f=54) yönünde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin not görme ihtiyaçlarını engeller şekilde karşılarına çıkan anketlerin zorunlu olarak cevaplamalarının beklenmesi neticesinde oluşan algılarının sonucu olarak görülebilir. Bir başka deyişle öğrenciler uygulama zamanının değiştirilerek not görme ihtiyaçlarının engellenmesini ortadan kaldıracak öneriler sunmuşlardır. Not öncesi zorunlu anket(portal engelleme) uygulaması dışında ÖEDD anketinin hangi zaman aralıklarında daha objektif sonuçlar vereceği de zaman kavramıyla ilgilidir. Dommeyer ve Diğerleri (2002), uygulamaya ne zaman başlanması, öğrencilere değerlendirmeyi yapmaları için ne kadar süre tanınması gerektiği hakkında araştırmalar yapılmasını önerirken, alan yazındaki ortak görüş değerlendirmenin vize sınavı noktasından dönem sonuna kadar olan süreçte yapılmasının daha makul olduğu hususundadır(Costin, 1968; Feldman, 1979 aktaran: Layne ve Diğerleri, 1999).

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME14: “Öncelikle sınavların açıklanacağı gün yapılmamalı ve internette kendi sayfamın üzerinden olmamalı. Notlar açıklanmadan önce ya da sonra yapılabilir.”

FBE3: “Uygulamanın daha kullanışlı ve rahat olması için zorunluluk hali kaldırılmalı ya da notlardan önce veya sonra yapılmalı.”

CE12: “Bence kesinlikle uygulandığı zaman önemlidir. Bilgisayar tabanlı değil kâğıt kalem tabanlı olmalıdır. Öğrencilerin sınav vakitlerine yakın olmamalı ve uzun zaman verilmelidir. Öğrenci birebir okursa kesinlikle doğru değerlendirme yapacağı kanaatindeyim.”

Öğrenciler ayrıca uygulamanın daha etkili olması için internet üzerinden yapılmamasını önermişlerdir (f=23). Bu görüşün oluşmasında internet tabanlı uygulamaya yönelik algıları ve bu uygulamanın dezavantajlarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, önceki alt amaçların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özellikle ikinci alt amacımızın bulguları incelendiğinde öğrencilerin uygulamanın internet ortamında olmaması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin oluşmasında yine aynı alt amaç bulgularında yer alan başta “uygulamanın yapılış zamanı” ve “gizliliği (anonimlik)” olmak üzere diğer görüşlerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler isteğe bağlı olarak kimliklerini belirtmeden anketleri cevaplamak istemektedirler(f=22). Bu bulgu, öğrencilerin anket öncesi kimlikleriyle sisteme giriş yapmaktan, kimliklerinin bulunabilecek olması endişesinden veya öğretim elemanlarının belli öğrencilere yönelik tutumunun değişebileceği endişesinden rahatsız oldukları hakkında yorumlanabilir. Bu durum ikinci alt amacın “gizlilik ve “zorunluluk” kavramlarına yönelik bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

TDEE7: “Daha kullanışlı olması için dönem başlarında bu uygulamanın gerekliliği konusunda yönetim bilgilendirme yapabilir. Bu uygulamanın internet üzerinden değerlendirilmesi öğrenci açısından pek objektif olmaz. Çünkü numarası ve ismi belli olan öğrencinin kendine karşı olumsuz düşündüğü hoca tarafından tavır alınabilir.”

TDEE11: “ Daha kapalı bir uygulama olmalı. Öğrencinin ortaya çıkarılmasını, tespitini zorlaştıracak bir anket ortamı hazırlanmalı.”

MÜE4: “İnternet üzerinden olmaması gerekir. Bu konu ciddi bir konu olduğundan öğrencinin kimliğini açığa çıkarmayacak biçimde olmalı.”

RE7: “ Gönüllülük esasına dayanmalıdır. Ben istediğim zaman doldurmalıyım. Yani bu testi doldurmadan sınav sonuçlarını göremezsin diye bir şart kaldırılmalı.”

Öğrencilerin ankette gereğinden fazla madde olması ve maddelerin çok uzun olması yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, üçüncü alt amaç bulgularımızdaki “çok seçenekli maddelerin stres ve sıkılmaya yol açması” konusuyla paralellik göstermektedir. Shiloh ve diğerleri (2001)’ ne göre de karmaşık durumlar karar vermeyi oldukça güçleştirmektedir. Bu süreç birey için stres faktörü haline gelebilmektedir. Bu durum öğrencilerin maddelerin sıkıcı olmayacak şekilde tekrar oluşturulmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler öğretim elemanlarının anket sonuçlarından etkilenmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Bu bulgu, ikinci alt amaç bulgularımıza paraleldir. Kökdemir (2003)’in belirttiği gibi bireyin karar verme süreçleri ve algıları üzerinde probleme ve sonucuna ait kazanç ve kayıp vurgularının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler tarafından öğretim elemanlarının sonuçlardan etkilenmesinin, uygulamanın amacına ulaşması açısından önemli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

CE8: “Daha az, daha genel sorular sorulup bunlar hakkında yorum yapabilmesine imkan veren bir uygulamanın daha kullanışlı olacağını düşünüyorum.”

CE11: “Rahat ve açık bir şekilde yazmak isterdim içimden geldiği gibi. Bu uygulamanın profesyonel ve güvenilirliğinin sağlam olduğunu garantisini isterdim.”

RE8: “Sınavlardan önce olması gerekmektedir. Bunu doldurmadan notlarıma bakamadığımdan dolayı çoğu insan gibi notlarıma hemen bakmak için özen göstermiyorum. Sınav ve not zamanı öncesi olmalıdır. Ayrıca çok fazla soru var ve hoca sayısı fazla. Hepsini değerlendirmek zor olmaktadır. Seçici sorular olmalıdır.”

RE20: “ Formun uzun cümlelerden oluşması öğrenciyi sıkmakta. Daha sade ve kısa cümleler olsa sıkılmadan değerlendirilir.”

MÜ7: “Hepsi bir arada değil ara ara yapılabilir. Soru sayısı azaltılmalı. Çünkü sorular birbirine benziyor.”

60.	Tam gerçekçi sonuç sağlar (Y)	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,39
61.	Öğretim Elemanı ve öğrenci cesur davranmalı (Y)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,39
62.	Yaptırımı daha fazla (Y)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,39
63.	Eksikler yüz yüze konuşulmalı (Y)	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
64.	Ortak sonuç elde edilebilir (Y)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,39
65.	Zaman ve mekân avantajı (İ)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
66.	Zorunlu olmamak şartıyla (İ)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
67.	Sıkıcı değil (İ)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
68.	Objektif (İ)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
69.	Görsel öğelerle desteklenmek şartıyla (İ)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
72.	Çağa ayak uydurmak için (İ)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
73.	İnternette istediğimiz zaman açık uçlu sorularla (İ)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
74.	Kullanışlı ve ekonomik (İ)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,39
75.	Anket doldurmadan not görmemek mantıklı uygulama (İ)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
76.	Öğrenci merkezli oy sayım sistemi	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0,39
77.	Yazarak hocalara teslim etmeliyiz	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
78.	Çok yönlü(Bir dönem internet-bir dönem kâğıt)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
79.	Etkileşimin fazla olduğu sınıf ortamında	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
80.	Her uygulamada önemli olan öğrenci düşüncelerine verilen değer	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
81.	Kısa sorulardan oluşan ve yazmadan diğer soruya geçilmeyen anket	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
82.	Öğretim elemanlarının bireysel çalışarak yapabileceği bir uygulama	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
83.	Her sınıfta elektronik defter bulunmalı, şikâyet ve öneriler yazılabilir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
84.	Gönüllülük esas olan uygulamalar yapılmalı	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
85.	Tek uygulama olmaz hepsi olmalı	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
86.	Kâğıt kalemde soru sonunda hoca hakkında düşünceler yazılabilir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
87.	Okulda uygun bir sınıfta, öğrenciler belli bir süre zarfında gelip doldurabilir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
88.	Önce amaç anlatılmalı öğrenciye	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
89.	Uygulama türü önemli değil, sınav zamanı dışında olsun	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
90.	Önce hoca olmadan tartışma, sonra hoca gelmeli, sınıf sözcüsü eleştirmeli, her öğrenci not vermeli, sonuçta ödüllendirilmeli	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
91.	Sınav öncesi ve sonrası yapılarak farka bakılmalı	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,39

92.	Uygulamalarda bir açık uçlu soru olmalı	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,39
93.	Belli oranda kötü not alan öğretmen için internet sonrası yazılı mülakat, sonra sözlü tartışma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
94.	İyi not alanların ödüllendirileceği bir sistem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
95.	Bina veya sınıf girişlerinde anketör makineleri konabilir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
96.	Belli zaman diliminde gönüllü öğrencilere test dağıtılmalı ciddiye anlatılmalı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
97.	Öğrenci öğretim elemanını değiştirebileceğine inanırsa dikkatini verebilir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
98.	Kâğıtta alınan bilgileri oluşturulacak bağımsız ölçme değerlendirme birimi sisteme girmeli	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
99.	Sınıfta öğrenciler boş kâğıda isim yazmadan düşüncelerini yazmalı	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,39
100.	İlgili hocanın dersinin bir bölümünde asistanının gözetiminde yapılsın	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,39
101.	Sınıfta bölüm başkanlarıyla iletişim, öğrencilerin dinlenmesi	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,39
102.	Değerlendirme sırasında başka bir öğretim elemanı derse girerek öğrencilerle birlikte değerlendirmeli	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	0,39
TOPLAM		70	5	22	17	25	21	29	9	15	17	10	18	258	100

*K: Kâğıt Kalem tabanlı Uygulama Önerisi, Y: Yüz yüze değerlendirme önerisi, İ: İnternet tabanlı uygulama önerisi

Tablo 16 incelendiğinde, ÖEDD uygulaması için nasıl bir uygulama modeli önerdiklerine ilişkin 150 öğrencinin görüşleri doğrultusunda 102 çeşit kod elde edilmiştir. “Kâğıt Kalem Tabanlı olmalı (Nedensiz-Koşulsuz)” kodu anketlerde en çok tekrarlanan koddur (f=48). Bu kodu “Yüz yüze değerlendirme yapılmalı (Nedensiz-Koşulsuz)” (f=25) ve “İnternette olmalı (Nedensiz-Koşulsuz)” (f=13), kodları izlemektedir.

Öğrencilerin ÖEDD uygulaması için nedenleriyle birlikte önerdikleri uygulama modellerine ilişkin 102 çeşit kod “Kâğıt Kalem Tabanlı Olmalı”, “Yüz yüze Değerlendirme Yapılmalı”, “İnternet Tabanlı Olmalı” ve “Farklı Model Önerileri” olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin internet tabanlı ÖEDD uygulaması için önerdikleri uygulama modellerine ilişkin kodların kategorilere göre ayrılmış hali tablo 17’de verilmiştir.

YÜZYÜZE DEĞERLENDİRME YAPILMALI	Herkes sınıfta aynı anda aynı işi yapar	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Değerlendirme sonuçları duyurulmak şartıyla	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Açık uçlu sorular olmak şartıyla	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Daha az soru olacaksa	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Yaptırımı olmak şartıyla	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Öğrencinin en rahat olduğu yer sınıftır	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
	Gerçek fikirlerini gizlememek kaydıyla	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Birebir cevaplandırılabilir	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Yazarken iç dökme-rahatlık sağlar	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Etkilerden uzak kalmak şartıyla	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Fikirlerin kalıcı olması için	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Katılıp katılmama durumuna açıklama istensin	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
	Optik doldurmada cevaplar sınırlı	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	0,39
	Değerlendirmesi daha kolay	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	0,39
		30	2	9	6	16	9	20	7	6	6	4	7	122	47,29
		ARA TOPLAM												122	47,29
YÜZYÜZE DEĞERLENDİRME YAPILMALI	Yüz yüze Yapılmalı (Nedensiz-Koşulsuz)	7	1	4	2	4	1	...	...	2	...	...	4	25	9,69
	Beklenti ve istekleri belirtmenin en rahat şekli	5	...	1	1	...	1	...	...	...	...	1	...	9	3,49
	Öğretim elemanı değil rahat konuşulabilecek yetkili olmalı	2	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	4	1,55
	Zaman ve mekân iyi ayarlanmak şartıyla	2	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	4	1,55
	Bölüm başkanlarıyla olabilir	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	...	2	4	1,55
	Direkt iletişim imkânı ve dönüt	1	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	...	3	1,16
	Diğerlerinde mimik yok	1	...	...	...	...	1	...	...	1	...	...	...	3	1,16
	Yüz yüze daha samimi	...	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	...	2	0,78
	Ders hocasıyla sorun olabilir (Not, tartışma vb.)	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	2	0,78

Önce hoca olmadan tartışma, sonra hoca gelmeli, sınıf sözcüsü eleştirmeli, her öğrenci not vermeli, sonuçta ödüllendirilmeli	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
Sınav öncesi ve sonrası yapılarak farka bakılmalı	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
Uygulamalarda bir açık uçlu soru olmalı	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,39
Belli oranda kötü not alan öğretmen için internet sonrası yazılı mülakat, sonra sözlü tartışma	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
İyi not alanların ödüllendirileceği bir sistem	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Bina veya sınıf girişlerinde anketör makineleri konabilir	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Belli zaman diliminde gönüllü öğrencilere test dağıtılmalı ciddiye anlatılmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Öğrenci öğretim elemanını değiştirebileceğine inanırsa dikkatini verebilir	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Kâğıtta alınan bilgileri oluşturulacak bağımsız ölçme değerlendirme birimi sisteme girmeli	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Sınıfta öğrenciler boş kâğıda isim yazmadan düşüncelerini yazmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	0,39
İlgili hocanın dersinin bir bölümünde asistanının gözetiminde yapılınsın	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	0,39
Sınıfta bölüm başkanlarıyla iletişim, öğrencilerin dinlenmesi	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,39
Değerlendirme sırasında başka bir öğretim elemanı derse girerek öğrencilerle birlikte değerlendirmeli	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	0,39
	10	1	3	3	0	3	4	0	1	9	2	1	37	14,34
	ARA TOPLAM													
GENEL TOPLAM	70	5	22	17	25	21	29	9	15	17	10	18	258	100

Tablo 17 incelendiğinde, Öğrencilerin ÖEDD uygulaması için nedenleriyle birlikte önerdikleri uygulama modellerine ilişkin toplamda 266 görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden 122'si kâğıt kalem tabanlı, 69'u yüz yüze değerlendirme, 30'u internet tabanlı, 37'si ise farklı model önerilerinden oluşmaktadır.

Tüm bulgulara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88) internet tabanlı uygulama dışında bir model önerdikleri görülmektedir. Bu öneriler arasında öğrenciler ağırlıklı olarak kendi yorumlarını katabilecekleri kâğıt kalem tabanlı anketleri tercih etmektedirler (%47). Bu görüşleri için “neden” öne süren öğrenciler genellikle kendi cümleleriyle değerlendirme imkânı bulunmasını (f=10), daha objektif olmasını (f=9) göstermişlerdir. Yüz yüze değerlendirme yapmak isteyen öğrencilerden bir neden öne sürenler; beklenti ve istekleri belirtmenin en rahat şekli olduğunu (f=9) belirtmişlerdir. İnternet tabanlı uygulamayı öneren az sayıda öğrenciden (%12) neden öne sürenler zamanlama, amaca yönelik olma şartı ve kimlik gizliliği üzerinde durmuşlardır. Farklı bir uygulama modeli öneren öğrenciler ise kimlik gizliliğin, gönüllülüğün ve doğru zaman seçiminin ön planda olduğu uygulamalar veya karma uygulamalar (farklı yöntemlerin bir arada kullanılması) önermişlerdir. Tüm bunlar incelendiğinde, diğer alt amaç bulgularına paralel olarak öğrencilerin, uygulamanın eleştirdikleri yanlarını ortadan kaldırarak, kendileri ve öğretim elemanları için en doğru öneriyi sunmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğrencilerin gerek kâğıt kalem tabanlı uygulama önerilerini açıklayıcı nedenlerinde, gerekse nedensiz olarak yüz yüze uygulamasını önermelerinin temelinde kendi fikirlerini söyleyebilme, yorum yapabilme isteklerinin olduğu gözlenmektedir. Ancak bu bulgunun internet tabanlı uygulamada süre kısıtlamasına maruz kalmayan öğrencilerin varsa öğretim elemanı ve ders hakkındaki açık uçlu sorulara kâğıt kalem tabanlı uygulamaya göre daha fazla ayrıntı yazdıklarıyla ilgili bulgularla (Ha ve Marsh, 1998; Layne ve Diğerleri, 1999; Hmilieski ve Champagne, 2000) uyuşmadığı söylenebilir. Öğrenciler ayrıca “Zamanlama, gönüllülük ve gizlilik” kavramlarıyla ilgili nedenler öne sürmüşlerdir. Uygulamanın hali hazırda gerçekleştirildiği gibi internet tabanlı olarak yapılmasına ilişkin önerilerin son derece az olması dikkat çekicidir.

Yukarıdaki bulgulara temel oluşturan bazı öğrenci cevaplarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

ME2: “Kâğıt Kalem tabanlı olması yeterli görünüyor. Ancak her zaman bu yola başvurulmamasını öneririm. Yüz yüze iletişim-tartışma uygulaması da zaman zaman yapılırsa daha sağlıklı sonuç alınır diye düşünüyorum. Ayrıca bu uygulamalar için özel zamanlar bulunmalıdır. Ders esnasında yarım saat ayrılabilir.”

ME11: “Kâğıt kalem tabanlı olabilir. Ancak uygulama yapılırken görevli çıkabilir. Ya da okulda uygun bir sınıf ayrılır, belli saatlerde öğrenciler gelip doldurabilir. Bir hafta gibi bir süre verilebilir.”

FBE6: “Sınıf ortamı hazırlanır, anket formu tahtaya yansıtılır. Öğretim elemanı ve öğrencilerin bir arada bulunduğu bir ortamda da öğrencilere tek tek yansıtılan anket öğretim elemanları önünde gerçekleştirilmelidir. Öğretim elemanları ve öğrenciler istedikleri yerde tartışmalıdırlar.”

FBE21: “Öncelikle anket şeklinde olmasına karşıyım. Ankette söylenecek şeyler çok sınırlı oluyor. Ben içimden geçeni söylemek istiyorum. Anketteki sorulara bağlı kalıp kısıtlanmak istemiyorum. Sınıfta kâğıt kalem tabanlı olabilir.”

TDEE2: “Değerlendirmenin hoca sınıftan çıkması suretiyle sınıf ortamında yapılmasını daha doğru buluyorum. Bir grup öğrenci beraberce hocayı değerlendirirse daha doğru olur ancak hoca duyarsa notumu kırar düşüncesini önleyecek güvenli bir sınıf ortamı şart.”

TDEE7: “Bence öğrencinin ismi gizli kalmak şartıyla internet tabanlı bir değerlendirme ve bu değerlendirmenin güvenilirliğini artırmak adına kâğıt kalem tabanlı-sınıf ortamında bir değerlendirme yapılarak daha kullanışlı hale getirilebilir.”

RE2: “ Belirli bir oranda kötü not alan öğretmen (Ör:%70) için internet uygulamasından sonra öğrencilerle yazılı mülakat yapılmalı ve son olarak sözlü tartışma olmalı. Böylece güvenilirlik ve tutarlılık artar. Puanlamadan iyi alan öğretim elemanları ödüllendirilmeli.”

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara bağlı olarak oluşturulan yargılar alt amaçlara göre sıralanarak verilmiştir.

1. “Öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi konusundaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin elde edilen bulgularda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi uygulamasını olumlu buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu duruma gerekçe olarak; değerlendirebilecek en objektif grubun kendileri olduğu ve uygulama sayesinde öğretim elemanlarının hata ve eksiklerini görme fırsatı bulacağı yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu bulgu, Marsh ve Roche (1997); Hoyt ve Palet (1999)’in çalışmalarındaki öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin, öğretimin etkililiğinin geliştirilmesini sağlayan en etkili yollardan birisi olduğuna dair savunularını desteklemektedir.

2. “İnternet tabanlı ÖEDD uygulaması hakkında görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin elde edilen bulgularda, öğrencilerin çoğunluğunun ÖEDD anketlerinin kendi sınav sonuçlarını öğrenme zamanında uygulanmasını eleştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav sonuçlarını görme heyecanı ve merakı içerisindeyken anket uygulamasını görmek istemedikleri, bu duruma neden olan zorunluluk uygulamasının (portal engelleme) yanlış olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Sınav sonuçlarını öğrenme heyecanı-merakı içerisinde bulunan öğrencilerin, ilgili dönemde ders aldıkları tüm öğretim elemanlarına ait değerlendirme anketlerini arka arkaya cevaplamalarının beklenmesi öğrenci adına karmaşık bir problem durumunun doğmasına neden olmakta dolayısıyla anketin geçerliliğini ve güvenilirliğini düşürmektedir. Anket doldurma işlemini bir problem çözme olarak ele alan Robertson (2004); Newell ve Simon (1972); Simon (1978), bu durumu belirsizlikler içerisinde yargıya varma olarak tanımlamışlardır.

Öğrencilerin ÖEDD uygulamasının internet tabanlı olmasını eleştirdikleri ve daha önceki tecrübelerine dayanarak uygulama sonuçlarına göre öğretim elemanlarında olumlu veya olumsuz herhangi bir değişim olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Chen ve Hoshower (2003); Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) ve Kalaycı (2009)'un öğrenci geribildirimlerinin öğretimin ve dersin yeniden düzenlenerek biçimlendirici (formative) anlamda katkıda bulunabileceğine ilişkin görüşleri göz önüne alındığında araştırmadaki uygulama sonuçlarının bu amaca hizmet etmediği görülmektedir.

Öğrencilerin belirttiği bir diğer olumsuz görüşün ise gizlilik (anonimlik) kavramı üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Öğrenciler kimliklerinin deşifre olarak öğretim elemanlarının kendi değerlendirmelerine ulaşılabilmesi korkusu yaşamaktadır. Bu durumun öğrencilerin anketleri etkilerden uzak, objektif puanlamasında oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Layne ve Diğerleri (1999), Hendry ve Moss (2002), Dommeyer ve Diğerleri (2004)'nin yaptıkları çalışmalarda, internet tabanlı değerlendirmelerde “gizlilik” ilkesiyle ilgili bulgularına paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin uygulamadaki gizlilik unsurunu eleştirirken, kimliklerinin öğretim elemanları tarafından görülebileceği dolayısıyla ankete verdikleri cevapların deşifre olabileceği korkusu yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun temelinde öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven eksikliğinin bulunduğu söylenebilir.

3. “İnternet tabanlı ÖEDD anketlerini cevaplarken nasıl bir puanlama stratejisi izlemektesiniz?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin elde edilen bulgularda, öğrencilerin anketleri cevaplarken ilgili öğretim elemanına (%33) veya duruma göre değişen (%12) bir puanlama stratejisi izledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin cevaplarında çoğunlukla öğretim elemanına karşı hislerinin (sevip sevmeme durumu) belirleyici olduğu görülmektedir. “Hale etkisi” olarak ifade edilen, bir insanın sahip olduğu bir olumlu ya da olumsuz özelliğinin, onunla ilgili genel bir yargının oluşmasına ve diğer özelliklerinin bu çerçevede değerlendirilmesine yol açması durumu bu bulguyla ilişkilendirilebilir. Robertson (2004) tek bir konunun, bütün olarak dersin puanlanmasında önemli bir etkiye sahip olabileceğini belirtirken Kalaycı (2008) bu görüşü destekler nitelikte hale etkisiyle öğrencilerin fikir yürütemedikleri soruları dahi cevapladıkları ve öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkisi olduğunu tespit etmiştir. Kozub (2008) ise bir öğrencinin değerlendirmesinin sadece bir sınavdan yakın tarihte alınmış olan bir nota ya da tüm yarıyıl boyunca süregelen bir derste öğretim görevlisiyle sınıfta yaşadığı tek bir olumsuz tecrübeye dahi bağlı olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunlukla öğretim elemanlarına karşı hislerini (sevip sevmeme durumlarını) baz alarak ilgili maddelerin tümünü olumlu veya olumsuz olarak cevapladıkları saptanmıştır. Bu bulgunun aksine Spooren ve Mortelmans (2006); Mukherji ve Rustagi (2008) çalışmalarında öğrencilerin değerlendirme anketlerinde öğretim performansını (mesleki becerilerini) yüksek buldukları öğretim elemanlarına daha yüksek puan verdiklerini belirtmişlerdir.

İnternet tabanlı ÖEDD anketini doldururken herhangi bir strateji izlemeyen öğrenci grubunun (%37) ise okumadan/rastgele işaretleme yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla; bir an önce notlarını görmek istedikleri için anketi kendilerine göre en hızlı tuş kombinasyonunu kullanarak cevapladıkları veya tüm seçenekleri aynı işaretleme stratejilerini izledikleri belirlenmiştir. Bir önceki alt amaç

sonuçlarındaki “anketin uygulanma zamanı”, “birden fazla öğretim elemanını değerlendirmek için geçen zaman”, “belirsizlik durumunda problem çözme”, “gizlilik” hususları göz önüne alındığında öğrencinin karmaşık bir problemle karşı karşıya olduğu açıktır ve öğrenci biran önce notuna ulaşmayı amaçladığı için hızlı tuş kombinasyonu ile anketleri cevapladığı görülmektedir. Bu durum değerlendirme sonuçlarını doğrudan etkilemekte, anket geçerliliğini ve güvenilirliğini düşürmektedir. Dolayısıyla yargısal (summative) ve/veya biçimlendirici (formative) veri sağlanmasını güçleştirmektedir.

Bir anketin doldurulabilmesi için öncelikle öğrencinin ona odaklanması gerekmektedir. Öğrencinin anketin tümünü objektif olarak cevaplayıp bitirebilmesi için içsel ve/veya dışsal motivasyona ihtiyacı vardır. Başaran (2000)’in belirttiği gibi bireyi etkinliğe iten bir güç olarak motivasyon içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmada öğrencinin içerisinde bulunduğu durum ve an itibarıyla; sınav sonuçlarını öğrenme merakı-heyecanı, sınav sonuçlarını öğrenme ihtiyacı, sistemin beklentisinin fazla olması (çok sayıda öğretim elemanı için çok sayıda anket maddesinin doldurulması) ve tüm anketleri ve maddeleri cevaplamaya zorlaması da hesaba katılırsa bu motivasyonun sağlanmasının zor olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanına (%33) ve duruma göre değişen (%12) puanlama stratejilerinin öğrencilerden alınmak istenen objektif değerlendirme görüşlerini yansıtmadığı düşünülürse, herhangi bir strateji izlemeyerek okumadan/rastgele işaretleme yapan öğrenci grubu (%37) ile birlikte toplam %82’lik büyük bir öğrenci grubunun anketleri beklenen şekilde cevaplamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin çok küçük bir kısmının (%18) adil bir şekilde okuyarak anketleri cevapladıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular ışığında objektif puanlamadan uzak kalan anketlerin amaca ulaşmasının zor olduğu görülmektedir.

4. “İnternet tabanlı ÖEDD uygulamasının daha etkili olması için önerileriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin elde edilen

bulgulara, öğrencilerin çoğunlukla internet tabanlı ÖEDD anketlerinin sınav sonuçlarını öğrenmek üzere oldukları bir zamanda uygulanmasıyla ilgili eleştirilerde bulunarak uygulama zamanının değişmesini istedikleri saptanmıştır. İkinci alt amaç bulgularını destekler nitelikte öğrencilerin sınav sonuçlarını öğrenme heyecanı-merakı içerisindeyken anketlerin önlerine engel gibi ortaya çıkmasından rahatsız oldukları ve bu yönde öneriler sundukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunlukla öneri sundukları bir diğer husus, yine önceki alt amaç bulgularına paralel olarak gizliliğin esas alınması ve zorunluluğun ortadan kalkması yönünde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci önerilerinin ağırlıklı olarak anketlerin kendi kişisel sayfalarından cevaplanmaması ve sadece gönüllülerin kimliklerini belirtmeden cevaplamaları yönünde olduğu görülmektedir.

Anket maddelerinin sayıca fazla ve bazı maddelerin gereğinden uzun ifade edilmesi hususlarını eleştiren öğrencilerin bu durumun kendilerinde sıkıntı ve stres yarattığını belirttikleri ve değişmesi yönünde önerilerde bulundukları görülmüştür. Bu bulgu, Shiloh ve diğerleri (2001)'nin “karmaşık durumların karar vermeyi oldukça güçleştirdiği” yönündeki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Anket çözme süreci bir problem çözme süreci olarak ele alındığında, Jonassen (2000)'in vurguladığı gibi, kötü yapılandırılmış problem çözme sürecinde yer alan her bir öğrencinin; aşinalık, bulanıklık, işlem basamakları bilgisi, bilişsel stiller, özgüven, motivasyon, azim gibi bireysel farklılıklar çözümlerde farklılaşmaya yol açmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin maddelerin sayıca ve uzunluk olarak kısaltılarak yeniden yapılandırılmasını önerdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin anket sonuçlarına göre öğretim elemanlarının öğretiminin ve davranışlarının olumlu veya olumsuz yönde etkilenmesi gerektiği yönünde öneriler sundukları belirlenmiştir. Bu durum biçimlendirici (formative) değerlendirme kapsamında ele alındığında ÖEDD uygulaması amaçlarına hizmet eder niteliktedir. Üniversiteler bu

bağlamda kendi öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirmek ve eksiklerini gidermek adına “intranet”(kurum içi ağ) uygulamasını da tercih etmektedirler.

5.“ÖEDD uygulaması için nasıl bir uygulama modeli önerirsiniz? Nedenleri nelerdir?” şeklinde yöneltilen soruya ilişkin elde edilen bulgularda, öğrencilerin çoğunlukla (%84) ÖEDD uygulamasının kâğıt kalem tabanlı olarak veya yüz yüze değerlendirme şeklinde yapılması yönünde öneriler sundukları belirlenmiştir. Bu öneriler içerisinde öğrencilerin çoğunlukla (%47) kâğıt kalem tabanlı uygulama modelini önerdikleri tespit edilmiştir. Bu öneriyi takiben öğrencilerin yüz yüze değerlendirme modeli önerdikleri (%27) görülmektedir.

Öğrenciler bu önerilerine neden olarak açık uçlu sorular içeren kâğıt kalem tabanlı anket veya yüz yüze değerlendirmede kendi düşüncelerini daha rahat ifade edebileceklerini belirtmişlerdir. Kâğıt kalem tabanlı değerlendirmede anket uygulamasını ilgili öğretim elemanı, asistan veya bir başka öğretim elemanı yönetiminde sınıf ortamında yapabileceklerini belirtmişlerdir. Yüz yüze değerlendirmenin ise ilgili öğretim elemanı, bölüm başkanları veya rahat konuşabilecekleri başka bir yetkili ile uygulanabileceğini öne sürmüşlerdir. İlgili öğretim elemanı ile yüz yüze değerlendirme önerisi öğretim elemanı değerlendirme süreci için önemlidir ancak uygulanması kolay değildir. Öğrencilerin bu iki uygulama önerilerine ilişkin ağırlıklı nedenler olarak; kendi cümleleriyle değerlendirme imkânı olduğunu, daha objektif olduğunu, beklenti ve isteklerini belirtmenin en rahat şekli olduğunu öne sürdükleri saptanmıştır.

İnternet tabanlı uygulamayı çok az sayıda öğrencinin (%12) önerdiği belirlenmiştir. Bu üç uygulama dışında farklı bir uygulama modeli öneren öğrencilerin ise araştırmanın önceki alt amaç bulgularını destekler nitelikte; kimlik gizliliği, gönüllülüğün ve doğru zaman seçiminin ön planda olduğu uygulamalar veya karma uygulamalar (farklı yöntemlerin bir arada kullanılması) önerdikleri tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1.1.10. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. ÖEDD uygulamalarına ait internet veya kâğıt kalem tabanlı yöntemlerin seçiminde, uygulamanın amacına ulaşması için öğrenci algıları ve önerilerinin de göz önüne alınması gerekebilir.
2. İnternet tabanlı ÖEDD uygulamasına ait bazı özelliklerin uygulamanın amacına hizmet etmesine engel olduğunun anlaşıldığı durumlarda uygulama özelliklerinde iyileştirmeye gidilebilir veya yöntem değiştirilerek kâğıt kalem tabanlı anket tasarlanıp uygulanabilir.
3. Kozub (2008)'un önerileri doğrultusunda alternatif değerlendirme yöntemleri üzerinde durulabilir, öğrencilerin aldıkları puanlara göre ayrılarak derinlemesine görüşmeler yapılması veya öğretim elemanlarını daha tecrübeli meslektaşları tarafından değerlendirmesi gündeme getirilebilir.
4. Üniversitelerin ADEK birimleri bu sonuçları değerlendirerek öğretim elemanlarının ders içi performanslarını geliştirmek adına hizmet içi eğitimler planlayarak bu eğitimleri intranet (kurum içi ağ) teknolojisi üzerinden gerçekleştirebilir.
5. Her öğretim yılında bir kez veya farklı zamanlarda üniversitelerin ADEK birimleri tarafından öğrencilerin bu uygulama hakkında görüşleri için odak grup görüşmeleri planlanabilir.

6. İnternet tabanlı ÖEDD uygulaması, nispeten yeni bir uygulama olup bu anket yönteminin zamanlamayla ilgili yönünün araştırılması, düzenilmesi gerekebilir. Örneğin değerlendirmenin başlangıç zamanı ve öğrencilere değerlendirmeyi yapmaları için ne kadar süre tanınacağı üzerinde çalışılabilir.

7. ÖEDD uygulamalarının amacına ulaşması için zorunluluk sisteminden gönüllülük sistemine geçilebilir ve gönüllülük sisteminde de cevaplama oranlarının düşmemesi için yeni projeler tasarlanabilir.

8. Sadece gönüllü öğrencilere kâğıt tabanlı anketler dağıtılarak belli bir süre zarfında istedikleri zaman doldurup getirmeleri sağlanabilir ve bu gönüllü öğrenciler için bir teşvik ödülü mekanizması geliştirilebilir.

9. İnternet tabanlı ÖEDD uygulaması için, öğrencilerin belli bir internet adresi(URL) üzerinden kullanıcı adı ve şifreyle girebildikleri öğrenci portalları dışında, kimliklerin deşifre olmasını engelleyecek yeni çözümler geliştirilebilir. Dommeyer ve Diğerleri (2004)' e göre bu durumda işe yarayacak bir strateji, internet sitesi anketi için bir dizi giriş kodu geliştirmek olabilir. Sınıfta hoca giriş kodlarını öğrencilerine rastgele dağıtarak bu kodlarla öğrencileri tanınmasının mümkün olmadığını açıklayabilir. Bu sayede öğrenciler, cevaplarının gizliliği konusunda kendilerini daha güvende hissedebilirler. Öğrencilerden değerlendirmeyi yaptıklarını teyit etmeleri istenirse sistem bir çeşit kanıt sertifikası üretmek üzere programlanabilir.

10. İnternet tabanlı ÖEDD uygulamasının amacına ulaşması için, öğrencilerin sıklıkla rahatsızlıklarını belirttikleri mevcut “sınav sonuçlarını öğrenme teşviki” mekanizmasının(öğrencinin tüm anketleri bitirerek sınav sonuçlarını öğrenebilmesi) değiştirilmesi veya yenilenmesi gerekebilir. Bu durumda yeni güdüleyiciler düşünülmelidir.

11. Öğrencilerin anketin genel sonucunu görmelerine izin verilmesi, zorunluluğun olmadığı sistemlerde cevaplamaya güdülemek için bir yoldur. İnternet sitesi öğrencilere bu verileri sağlamak üzere programlanabilir ama bu gibi sonuçların sağlanması öğretim elemanının mahremiyetinin işgal edilmesi anlamına da gelebilir. Bununla birlikte, uygulama sonuçlarının gerçekten hedefine ulaştığı yönünde öğrencilere ve öğretim elemanlarına bilgi verici ve ikna edici bir mekanizma geliştirilebilir.

12. Uygulamada kullanılan anketlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir.

13. Öğrenci önerilerine göre internet uygulamasının arayüzünde gerekli iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Ranchhod ve Zhou (2001)'a göre, form üzerinde karmaşık internet becerilerine duyulan ihtiyacı azaltmak için yalın ve basit tasarımın kullanılmasını önerir. Kâğıt ile yapılacak iyi bir anket için geçerli olan tasarım ilkeleri internet tabanlı ankette de geçerlidir.

14. Yapılan araştırmalar, öğrenci algıları ve önerileri göz önüne alınarak, ÖEDD anketlerinin uygulanma zamanları tekrar planlanabilir.

15. Alternatif değerlendirme yöntemleri gönüllü bir grup öğrenciyle sınıanabilir ve amaca en fazla hizmet edecek yöntem belirlenip uygulamaya konulabilir.

1.1.11. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İnternet tabanlı ve kâğıt kalem tabanlı öğretim elemanını ve dersi değerlendirme anketlerinin sonuçları arasındaki farka etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik daha geniş öğrenci katılımı sağlayarak daha uzun dönemi kapsayan yeni çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma sadece eğitim fakültesi öğrencileri için tasarlanmış ve

uygulanmıştır. Benzer bir çalışma farklı fakülte ve üniversiteler ile gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

2. İnternet ve kâğıt kalem tabanlı değerlendirme sistemleri dışında öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirdiği alternatif olabilecek sistemler (cep telefonu üzerinden değerlendirme, sözel iletişim-tartışma vb.) araştırılabilir ve tüm sistemler arasındaki farklar karşılaştırılabilir.

3. Öğrencilerin cevaplama oranlarını en üst düzeyde tutacak şekilde internet tabanlı ve kâğıt kalem tabanlı değerlendirme sistemlerindeki teşvik ödülü mekanizması üzerinde çalışılabilir, yeni projeler denenerek karşılaştırılabilir.

4. İnternet tabanlı değerlendirme yöntemlerinden “e-posta yöntemi” kullanılarak yapılan çalışmalar incelenerek, kullanılabilirliği ve etkililiği araştırılabilir ve diğer yöntemlerle karşılaştırılabilir.

5. Öğrenci algıları ve önerileri dikkate alınarak, mevcut sorunlardan arındırılmış farklı ve bir teknoloji üzerinde çalışılarak yeni bir değerlendirme sistemi geliştirilebilir ve bu sistem öğrenciler üzerinde denenebilir.

KAYNAKÇA

- Acuner, Ş. (2003). *Müşteri memnuniyeti ve ölçümü*. Ankara: MPM Yayınları.
- Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 226-227.
- Aksu, M., Çivitci, A., ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin ders uygulamaları ve öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşleri: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Akşit, T. B., Mızıkacı, A. E., ve Mızıkacı F. (2000). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (21), 9-19.
- Aktan, C. C. (2007). *Değişim çağında yükseköğretim: Global trendler paradigmal yönelimler*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student ratings of instruction. In J. Millman (Ed.) *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills, California: Sage.
- Algozzine, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, j., Howley, L., Mohanty, G. and Spooner, F.(2004). *Student evaluation of college teaching*. Web: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=6&sid=f2777830-8857-4bc4-aff0-9a8afeb00cb0%40sessionmgr8> adresinden 10 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Alkan, N.(2003). Avrupa Birliği ve Türk eğitiminden beklentiler. Avrupa Birliği ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 192, 51-57.

- Altıntaş, O. (2008). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarında kalite liderliğinin rolü ve botaş uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (6.Basım). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Atar, İ.H. (2007). *Toplam kalite yönetimi, Malatya polis yüksekokulunda bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atkinson, L.R; Atkinson, C.R; Smith, E.E and Bem, J.S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: Yavuz Alogan). İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, Gülay. (1989). *Özendirme kuramlarının iş gören verimliliği ile ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Barnett, R. (1992). The idea of quality: voicing the educational, *Higher Education Quarterly*, 46 (1), 3-19.
- Barth, M.M., Charleston, C. and Carolina, S. (2008). Deciphering student evaluations of teaching: A factor analysis approach. *Journal of Education for Business*, 84 (1), 40-46.
- Başaran, İ., E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baykara, S. (1999). *Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanabilirliği ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Bengisu, M. (2008). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Journal of Yasar University*, 2 (7), 739-749.
- Billing D., Thomas H. (2000). The international transferiblity of quality assesment systems for higher education: the Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6 (1), 31-40.
- Boeree , G. (2006). Abraham Maslow. Personality Theories. Shippensburg University. Web: <http://webpace.ship.edu/cgboer/maslow.html>. adresinden 10 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Bosnjak, M. and Tuten, T. L. (2003). Prepaid and promised incentives in Web surveys, *Social Science Computer Review*, 21(2), 208–217.
- Böke, K. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. Basım). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Basım). Ankara.
- Can, H..(1991). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cashin, W. E. (1990). Student ratings of teaching: recommendations for use. Kansas State University, *Centre For Faculty Evaluation&Development*. Idea Paper (22).
- Cashin, W. E.(1995). Students ratings of teaching: the research revisited. Kansas State University, *Centre For Faculty Evaluation&Development*. Idea Paper (32).
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Chen, Y. and Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 28 (1), 71-72.
- Colins, A.B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? İkilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 83-91.
- Comer, J. C. (2001). The influence of mood on student evaluations of teaching. *Journal of Educational Research*, 73 (4), 229-231.
- Costin, F. (1968). A graduate course in the teaching of psychology: Description and evaluation. *Journal of Teacher Education*, 19 (4), 425–432.
- Crawford, S.D., Couper, M.P., and Lamias, M.J. (2001). Web Surveys: Perceptions of Burden. *Social Science Computer Review*, 19 (2), 146–162.
- Çakıroğlu, J., Aydın, Y. ve Uzuntiryaki, E. (2009). *Üniversitelerde öğretim performansının değerlendirilmesi*. O.D.T.Ü. Eğitim Fakültesi Araştırma Raporu.
- Çakıroğlu, Ü.(2007, Ocak). *Web tabanlı veri toplama ve analiz sistemi*. Dumlupınar Üniversitesi Akademik Bilişim Sempozyumunda sunuldu, Kütahya.
- Çimen, O. (2010). *Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dailler, J.P. (2002). *Vers une meilleure gestion québécoise de la qualité en enseignement supérieur: un outil multimédia interactif*. 11 e Colloque Annuel

de la Société d'Evaluation de Programme quoi de Neuf en Evaluation de Programme, Québec.

Demirel, Ö. (1991). *Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi*. Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.

Deniz, M.E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Deniz, M.E. (2004). Investigation of the relation between decision making self-esteem, decision making style and problem solving skills of university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15, 23-35.

Devebakan, N., Koçdor, H., Musal B ve Güner, G. (2003). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılması kapsamında öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 30-39.

Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.

Dommeyer, C. J. and Moriarty, E. (1999). Comparing Two Forms Of An Email Survey. *International Journal of Market Research*, 42 (1), 39–50.

Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. and Chapman, K. (2004). *Gathering faculty teaching evaluations by in class and online surveys: Their effects on response rates and evaluations*. *Assessment&EvaluationinHigherEducation*. 29(5). 611-622.

DPT. (2000). *Uzun vadeli stratejiler ve VIII. beş yıllık kalkınma planı 2001-2005*. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf> adresinden 2 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.

- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ensari, H. (2002). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi, verimli olmanın yolu*. (2.Basım). İstanbul: Sim Yayınları.
- European Commission. (2000). *European report on the quality of school education sixte-en ouality indicators*. Web: <http://eupopa.eu.int>. adresinden 2 Kasım 2010 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice, (2010). *Focus on higher education in Europe 2010:The impact of the Bologna process*. Web:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf. adresinden 2 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Feldman, K. A. (1979). The significance of circumstances for college students' ratings of their teachers and courses, *Research in Higher Education*, 10(2), 149–172.
- Fındıkçı, İ. (2001). *Bilgi toplumunda eriyen değerler ve eğitim*. Türk milli eğitim örgütü ve yönetimi konulu sempozyumunda sunuldu. Ankara.

- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. (4. Basım). New York: Mc-Graw Hill Higher Education.
- Gedikoğlu, T.(2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Geis, G. L. (1986). Formative feedback: The receiving side. *Performance and Instruction*, 25 (5), 3-6.
- Geis, G. L. (1991). The moment of truth: Feeding back information about teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 48, 7-19.
- Ghosh, A. Whipple, T. ve Bryan G. (2001). Student trust and its antecedents in higher education, *The Journal Of Higher Education*, 72 (3), 322-340.
- Giertz, B.(2000). *The quality concept in higher education*. Paper presented at the TQM for Higher Education, Verona.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M., Anagün Ş. (2006). Belirleyici alan ve göstergeleri açısından türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 145-170.
- Güven, İ. (2002). Yeni gelişmeler ışığında yükseköğretimde yapısal dönüşümler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35,1-2.
- Ha, T. S.,and Marsh, J. (1998, December). *Using the web for student evaluation of teaching: COSSET&OSTEI*. Paper presented at the Qualityin Teaching and Learning Conference, HongKong.
- Ha,T.S., Marsh, J., and Jones,J. (1998, May). *A Web based system for teaching evaluation*. Paper presented at the NCITT'98 Conference, HongKong.

- Harvey, L. and Green, D.(1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9–34.
- Helterbran, V.R. (2008). The ideal professor: student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*. 129 (1), 125-138.
- Hmielecki, K., and Champagne, M.V. (2000). *Plugging into course evaluation*, Web: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=795> adresinden 22 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Hoyt, D.P. and Palet, W.H. (1999). Appraising teaching effectiveness: beyond student ratings. *Idea Center*. Idea Paper(36).
- Idrus, N. (2010). Transforming quality for development. *Quality in higher education*. 9(2). 141–150.
- İ. Şale. (2001). *Toplam kalite uygulamaları*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C., and Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students’ perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (4), 580-596.
- Jacobs, C. L. (1995). *Student Ratings Of College Teaching: What Research Has To Say*. Web:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.6383&rep=rep1&type=pdf>. adresinden 9 Mart 2009 tarihinde alınmıştır.
- Jonassen, D. H. (2000). Integrating Problem Solving Into Instructional Design. in R.A. Reiser and J. Dempsey (Eds.), *Trends and issues ion instructional design and technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde gözardı edilen unsurlardan “TKY merkezi” ve “eğitim programları”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6. (2), 163-188.

- Kalaycı, N. (2008). The hidden value of student perspectives: student reasons behind their ratings of set questionnaire items. *World Applied Sciences Journal*, 3(1), 1-9.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15 (60), 605-636.
- Kalaycı N., and Çimen O.(2012). Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Anketlerin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 1-22.
- Kalaycı, N., Watty, K. ve Hayırsever F. (2008). *How do academics conceive quality in higher education?* 11th International conference on further education in the balkan countries. October, 23RD - 25TH, Konya, Türkiye.
- Kalaycı, N., Watty, K. ve Hayırsever F. (2012). Perceptions of quality in higher education: a comparative study of Turkish and Australian business academics. *Quality in Higher Education*, 18(2), 1-19.
- Karamullaoğlu, G. (2000). *Üniversitelerde akademik personelin eğitim- öğretim faaliyetlerinde performanslarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (16.Basım). Ankara: Nobel Basımevi.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 195-209.
- Kavak, Y. (2007). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon denemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavrakoğlu, İ. (1994). *Toplam kalite yönetimi*, İstanbul: Kal-Der Yayınları.

- Kersthold, J. H., and Raaijmakers, J. G. W. (1997). Decision making in dynamic task environments. In R. Ranyard, R. W. Crozier, and O. Svenson (Eds.), *Decision making: Cognitive models and explanations* (pp. 205–217). New York, NY: Routledge.
- Kihtir, A. (2003). *Avrupa birliği'nin eğitim politikası*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kolitch, E. and Dean, A. V. (1999). Student ratings of instruction in USA: Hidden assumptions and missing conceptions about “good” teaching. *Studies in Higher Education*. 24 (1), 27-36.
- Kozub, R.B. (2008). Student evaluations of faculty: concerns and possible solutions. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(11), 35-40.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ku, S. (2002). *Marshall online teaching evaluation system*. FacultyForum. 4(1). Web:http://www.usc.edu/academe/acsen/resources/newsletter/0203v4n1/0203v4n1_article06.shtml adresinden 17 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Kurt, Ü. (2003). *Karar verme sürecinde yöneticilerin kişilik yapılarının etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kwak, N., Radler, B. T. (2000). *Using the web for public opinion research: a comparative analysis between data collected via mail and the web*. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Public Opinion Research, Portland, Oregon.

- Layne, B., Decristoforo, R., and McGinty, D. (1999). Electronic versus traditional student. *Research in Higher Education*, 40(2), 221-231.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H. W. and Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52 (11), 1197.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background, *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200.
- McNamara, C. (1998). *Basic guide to program evaluation*. Web: <http://managementhelp.org/evaluation/program-evaluation-guide.htm> adresinden Kasım 2010'da alınmıştır.
- Mehta, R. and Sivada, E. (1995). Comparing response rates and response content in mail versus electronic mail surveys, *Journal of the Market Research Society*, 37(4), 429-39.
- Miller, R. I. (1987). *Evaluating faculty for promotion and tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, S. and Kuol, N. (2005). Student evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10 (1), 57-73.
- Moss, J. and Hendry, G. (2002). Use of electronic surveys in course evaluation. *British Journal of Educational Technology*, (33). 583-592.

- Mukherji, S. and Rustagi, N. (2008). Teaching evaluations: Perceptions of students and faculty. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 45 –54.
- Newell, A. and Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall .
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yükseköğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, (164),1-8.
- Oruç, İ. (2004). *İş etiğinin kurumsallaştırılması ve karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öskiper Y. (2004). *Yeniden yapılandırma sürecinde oluşan örgütsel çatışmaların çözümünde iletişim: X proje direktörlüğüne yönelik bir uygulama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, K. C. (1997). Yükseköğretimde kalite. (M. Çoruh, Editör). *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Özdoğan. F., Tüzün, İ.(2007). Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 644.
- Özgen, E.(2003). İletişim ve liderlik. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Dergisi*, 18, Web: <http://www.ilet.gazi.edu.tr//dergi/18/OZGEN.pdf> adresinden 6 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.

- Öztürk, Y. (1999). Öğretim elemanlarının ders vermelerinin değerlendirilmesinin kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği. *Milli Eğitim*, 141. 61–63
- Pamuk, M. (2005). Öğrencilerin öğretim üyesini değerlendirmesine ait bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 1, 42-48.
- Paulsen, M. B. (2002). Evaluating teaching performance. *New Directions for Institutional Research*, 114, 5-18.
- Perçin, S. (1996). *Hizmet sektöründe toplam kalite yönetimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Perry, R. P., and Smart, J. C. (Ed.). (1997). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York, NY: Agathon Press.
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*(2). Web: [http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=5GbLTU6LSqUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Peterson,+K.D.+\(2000\).++Teacher+Evaluation&ots=GkRJ8z_spo&sig=4Pt962sdjEYJ9Pvr8_V2aw67G28](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=5GbLTU6LSqUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Peterson,+K.D.+(2000).++Teacher+Evaluation&ots=GkRJ8z_spo&sig=4Pt962sdjEYJ9Pvr8_V2aw67G28) adresinden 10 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Peterson, K., Wahlquist, C., and Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129 - 150.
- Ranchhod, A., and Zhou, F. (2001). "Comparing respondents of e-mail and mail surveys: understanding the implications of technology", *Marketing Intelligence & Planning*, 19(4), 254 – 262.

- Robertson, S. I. (2004). Student perceptions of student perception of module questionnaire completion as problem solving. *Assessment & evaluation in higher education*, 29(6), 665-677.
- Sağlam, M., Özüdoğru F., ve Çıray F.(2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Salmonson, R. (2001). *TQM quality woks cited*, Web: <http://www.emporia.edu/mmfe/jour24hr/salmon.htm> adresinden 11 Nisan 2012'de alınmıştır.
- Simon, H. A. (1978). Information-processing theory of human problem solving. In W. K. Estes (Ed.), *Handbook of learning and cognitive processes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seldin, P.(Editor).(1999). Building successful teaching evaluation programs. In P. Seldin (Ed.), *Current practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion decisions* , Bolton, Mass.: Anker.
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio*. Bolton, MA: Anker Publishing, Inc.
- Shiloh, S., Koren, S. and Zakay, D. (2001). Individual differences in compensatory decision making style and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and Individual Differences*, 30(4),699-710.
- Simpson, P.M. and Siquaw, J.A. (2000). Student evaluations of teaching: an exploratory study of the faculty response. *Journal of Marketing Education*, 22(3), 199–213.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S.E. (2003). Öğretim üyesi performans değerlendirme kriterinin cinsiyete göre belirlenmesi üzerine analitik bir çalışma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 13-37.

- Spooren, P and Mortelmans, D. (2006). Teacher professionalism and student evaluation of teaching: will beter teachers receive higher ratings and will better students give higher ratings? *Educational Studies*, 32 (2), 201-214.
- Strasburger, V. and Wilson B.J. (2002). *Children, adolescents and the media*, New York: Sage Publications.
- TEPAV, (2006). Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde “Eğitim ve Kültür” TEPAV|EPRI. Web:http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271247393r9298.Avrupa_Birligi_Muzakere_Surecinde____Egitim_ve_Kultur____.pdf adresinden 18 Şubat 2012’de alınmıştır.
- Terzioğlu, T. (2000). *Avrupa birliği’ne entegrasyonda Türk üniversitelerinin rolü*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- The University of Oklahoma. (2009). *A fresh look at response rates:9 best practices for colleges and universities moving to online course evaluations*. Web:<http://www.ou.edu/provost/pronew/content/online-eval/Response-Rates-White-Paper.pdf>. adresinden 07 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Theall, M. (2002). Student ratings: Myths vs. research evidance. *Brigham University Faculty Center*. 10 (3), 2-3.
- Theall, M. and Franklin, J. (2000). Creating responsive student ratings systems to improve evolution practice. *New Directions For Teaching and Learning*. 83, 100-106.
- Toprakçı, E. (2004). Avrupa Birliği’nin eğitim alanındaki eylem programı: karşılaştırmalı bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 29 (131), 83-92.
- Topsakal, C., ve Hesapçıoğlu, M. (2001). Avrupa Birliği ve eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 441-461.

- Türk Standartları Enstitüsü.(1996). *ISO 9000 TSE kalite broşürü*. Ankara: TSE.
- Unesco. (2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim, vizyon ve eylem. (Çev: Gülsüm Baskan). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(22), 167–189.
- Valkenburg, P.M. and Vroone M. (2004). Developmental changes in infants' and toddlers' Attention to Television Entertainment. *Communication Research*, 31(3), 288-301.
- Vardar, Ö. (2004). *Yükseköğretimde kalite değerlendirmesi II: Ulusal Kalite Güvence Ajansı Oluşumu*.
- Voss, R., Gruber, T. and Szmigin, I.(2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of business research*, 6, 950-959.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Wheatley, G. H. (1984). *Problem solving in school mathematics*, MEPS Technical Report no. 84.01 (West Lafayette, in, Purdue University School of Mathematics and Science Center).
- Watty, K. (2006). Addressing the basics: Academics' view of the purpose of higher Education. *The Australian Educational Researcher*, 33 (1), 23-39.
- Yalçinkaya, M. (2002). Öğrencilerin öğretim elemanını değerlendirmesi araştırması: Gazi Üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi örneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 106-107.
- Yaylacı, F. (2005). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, Web: www.egitim.aku.edu.tr adresinden 5 Mart 2012'de alınmıştır.

Yeşiltaş, M. ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-165.

Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin-Fah, B. C., ve Osman, S. (2011). A case study of student evaluation of teaching in university. *International Education Studies*, 4 (1), 44-50.

YÖK. (2000). *Öğrencilerin eğitimi değerlendirmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yüksel, Y. (2011). “*Kalite ve kaliteli üniversite*” Kavramlarına ilişkin üniversite öğrencilerinin algıları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Web: <http://www.webometrics.info/>

Web: <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/>

EKLER

EK-1

“İnternet Tabanlı Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme ” Uygulamasını Değerlendirme Anketi

Bu anket, Gazi Üniversitesinde uygulanmakta olan internet tabanlı öğretim elemanı ve ders değerlendirme (ÖEDD) anketleri ve anketlerin uygulanması hakkında, anketi doldurması beklenen öğrencilerin uygulama hakkında düşünce ve önerilerini almak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Anket Kişisel Bilgiler (I), İnternet Tabanlı ÖEDD Anketleri Hakkında Düşünce ve Önerileriniz (II) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Murat DEBBAĞ

Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Eğitim Teknolojisi Bölümü
İletişim: murat.debbag@live.com

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1.Bölümünüz?	
2.Cinsiyetiniz?	☐ Kız ☐ Erkek
3.Sınıfınız?	☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

II. BÖLÜM: İNTERNET TABANLI ÖEDD ANKETLERİ HAKKINDA DÜŞÜNCE VE ÖNERİLERİNİZ



- Genel olarak öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

2. İnternet tabanlı “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Uygulaması” hakkında ne düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
3. İnternet tabanlı “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme” anketini doldururken nasıl bir yol-yöntem izliyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme internet uygulamasının daha etkili olması için önerileriniz nelerdir açıklayınız.
5. “Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme” anketlerinin internetten farklı olarak nasıl uygulanmasını öneririsiniz? (Kâğıt kalem tabanlı-sınıf ortamı, sözel iletişim-tartışma vb.) Nedenleriyle açıklayarak bir uygulama modeli sununuz.

EK-2

*Araştırma Kapsamında İlgili Fakülte Bünyesinde Anket Uygulanmasına Yönelik
Resmi İzin Belgesi*



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.01/
KONU : İzin

4782

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

8 Ekim 2011

İLGİ : 05.08.2011 tarih ve B.30.2.GÜN.0.72.01.38/2797-14435 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Murat DEBBAĞ'ın, öğretim üyesi Doç.Dr. Nurdan KALAYCI'nın danışmanlığında yürüttüğü, **"İnternet Tabanlı Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Uygulanmasının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi"** konulu tez kapsamında anket çalışmasını Fakültemiz öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ali GÜL
Dekan V.