



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN
BEKLENTİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

Hasan İĞDE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
AĞUSTOS - 2021**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN
BEKLENTİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE
GÖRE İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN : Dr. Öğr. Üyesi Levent YAKAR
JÜRİ : Dr. Öğr. Üyesi İsmail YELPAZE
JÜRİ : Doç. Dr. Ragıp TERZİ**

Hasan İĞDE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
AĞUSTOS - 2021**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMEN BEKLENTİSİ ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ VE ÖĞRETMEN
BEKLENTİSİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

Hasan İĞDE

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Levent YAKAR

Yıl : 2021, Sayfa: 106 + XI

**Jüri : Dr. Öğr. Üyesi, Levent YAKAR (Başkan)
: Dr. Öğr. Üyesi, İsmail YELPAZE (Üye)
: Doç. Dr. Ragıp TERZİ (Üye)**

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerinden beklenti düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için bir Öğretmen Beklentisi Ölçeği (ÖBÖ) geliştirmek ve öğretmen beklentisini bazı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. ÖBÖ'nün geliştirilmesi süreci keşfedici karma yöntem deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile nicel verileri ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Kahramanmaraş ilinde görev yapan üç farklı öğretmen grubundan toplanmıştır. Bu çalışma gruplarında, yarı yapılandırılmış görüşmeler için 27, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 423 ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 750 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada madde havuzunun hazırlanması aşamasında nitel prosedürler takip edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizine göre oluşturulan tema ve kodlarla geliştirilen ölçek maddeleri birebir ilişkilendirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin psikometrik özellikleri nicel prosedürler kullanılarak araştırılmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüm geçerliliği için altı uzmandan görüş alınmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %73,54'ünü açıklayan 36 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. ÖBÖ'de bulunan maddelerin ilgili faktörlere yüksek seviyeli bağlanma gösterdiği ve tüm

maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. AFA ile ortaya çıkan yapı, DFA kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde; $\chi^2/sd=4.53<5$; CFI=0.99; TLI=0.99; RMSEA=0.07; SRMR=0.05 sonuçları elde edilmiştir. Ölçeğin yapısı, DFA kullanılarak doğrulanmıştır. Ölçek geneli için McDonald's Omega (.98) ve tabakalı alpha güvenilirlik katsayıları (.96) hesaplanmıştır. Her iki boyut için Cronbach Alpha (.98) güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. ÖBÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları, iki faktörlü ve 36 maddeli geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirildiğini göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde akademik beklentiye, yüksek düzeyde akademik olmayan beklentiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, görev yaptıkları okul kademesine, mesleki kıdemlerine, öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre öğretmen beklentisinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen beklentisi konusu, mevcut araştırmada geliştirilen Öğretmen Beklentisi Ölçeği kullanılarak çeşitli değişkenler açısından incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen beklentisi, kendini gerçekleştiren kehanet, beklenti etkileri, pygmalion etkisi, golem etkisi, galatea etkisi.

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**DEVELOPING A TEACHER EXPECTATION
SCALE AND ANALYSING TEACHER
EXPECTATION ACCORDING TO SOME
VARIABLES**

Hasan, İĞDE

Supervisor : Dr. Öğr. Üyesi Levent YAKAR

Year : 2021, Pages: 106 + XI

**Jury : Asst. Prof. Dr. Levent YAKAR (Chairperson)
: Asst. Prof. Dr. İsmail YELPAZE (Member)
: Assoc. Prof. Dr. Ragıp TERZİ (Member)**

In this study, it is aimed to develop the Teacher Expectation Scale (TES) to measure teachers' expectations levels from their students in a valid and reliable way and to examine teacher expectation in terms of some variables. The process of development of TES is designed in an exploratory mixed method pattern. Qualitative data of the study is obtained by maximum variation sampling method and quantitative data by simple random sampling method. The data obtained are collected from three different groups of teachers working in Kahramanmaraş province of Turkey in the 2020-2021 academic year. In these study groups, there are 27 teachers for semi-structured interviews, 423 for Exploratory Factor Analysis (EFA) and 750 for Confirmatory Factor Analysis (CFA). Qualitative procedures are performed in the preparation phase of the article pool. Content analysis is used in the analysis of qualitative data. The themes and codes created and the scale elements developed are related one-on-one accordingly with the content analysis. The psychometric properties of the developed scale are investigated using quantitative procedures. For the scope and appearance validity of the scale, opinions are obtained from six experts. As a result of EFA, a structure consisting of 36 substances and two factors is obtained, which explains 73.54% of the total variance. It has been determined that the articles found in TES show

high-level relation to the relevant factors and that all substances are distinctive. The resulting structure with EFA was evaluated using CFA. When the fit indices of the model are examined these results are concluded; $\chi^2/sd=4.53<5$; CFI=0.99; TLI=0.99; RMSEA=0.07; SRMR=0.05. The structure of the scale has been verified using CFA. For the general scale, McDonald's Omega (.98) and stratified alpha reliability coefficients (.96) are calculated. For lower dimensions, Cronbach Alpha (.98) reliability coefficient is obtained. The validity and reliability results of TES show that a valid and reliable measurement tool with two factors and 36 items is developed. The study concluded that teachers have moderate academic expectations and high non-academic expectations. According to the gender of the teachers, their marital status, the school level in which they served, their professional seniority, and the socioeconomic status of their students, the teacher expectation show statistically significant differences. The subject of teacher expectation can be examined in terms of a number of variables using the Teacher Expectation Scale developed in the current research.

Keywords: Teacher expectation, self-fulfilling prophecy, expectation effects, pygmalion effect, golem effect, galatea effect.

ÖNSÖZ

O gemi bir gün gelecek!

Her bir öğrenci eğitim doğasının göğünde parlayan birer yıldız gibidir. Yüksek beklentili öğretmenlerin elinde hiçbir yıldız kaymayacaktır.

Bütün akademik çalışmalar gibi bu yüksek lisans tezi de oldukça emek isteyen zaman zaman yorucu ancak oldukça keşfedici ve bir o kadar da coşku dolu bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte benden yüksek beklentileri olan, engin tecrübe ve deneyimleri ile bana yol gösteren, değerli görüş, öneri ve yardımlarının yanı sıra her dokunuşu ile bu eserin oluşmasına ve niteliğinin artmasına katkıda bulunan ve her zaman kendisini örnek alacağım kıymetli hocam ve danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Levent YAKAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde yüksek beklentilerini bizlere oldukça samimi bir şekilde ileten, üzerimde yoğun emeği bulunan değerli hocam Doç. Dr. Öğrt. Üyesi Serkan ÜNSAL'a çok teşekkür ederim.

Dolu dolu ve oldukça keyifli geçen öğrenme stilleri dersinde tükenmeyen enerjisini anında bizlere aktaran, bilgi ve tecrübesi ile adeta bizleri süsleyen kıymetli hocam Doç. Dr. Öğrt. Üyesi Gülay BEDİR'e çok teşekkür ederim.

Derslerinde akademik anlamda oldukça pratik kazandığım aynı zamanda tez savunma jürisi olarak naif dokunuşlarıyla bu eserin daha da kaliteli olmasına katkıda bulunan içten o samimi gülümsemesini asla unutmayacağım değerli hocam Dr. Öğrt. Üyesi İsmail YELPAZE'ye çok teşekkür ederim.

Dersine misafir öğrenci olarak katıldığımda kendimi akademik düşüncenin büyüklü dünyasında bulduğum kıymetli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Veda Yar YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

Akademik camiada etik kavramını çok duymuşumdur fakat bir de edeb düsturu ile medeniyetimizin engin pınarlarından eğitim programlarına harika bir geçiş yapan değerli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Abdullah ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Tez savunmamda jüri üyesi olan ve değerli görüşleriyle araştırmanın niteliğine katkıda bulunan Doç. Dr. Ragıp TERZİ'ye çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders dönemini kalabalık bir grupta almış olmanın verdiği ayrı bir güzellik vardı. Harika vakitler geçirdiğimiz tüm bölüm arkadaşlarıma teşekkürler.

Tez süresince desteklerini hep yanımda hissettiğim kıymetli dostlarım Ceyhun SOYLU'ya ve Tevfik GELEN'e çok teşekkür ederim.

Uzman görüşlerine başvurduğum tüm hocalarıma, araştırma verilerini toplamama yardımca olan değerli okul müdürlerine, çalışma gruplarında bulunan değerli öğretmenlerimize tüm samimiyetimle teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımın başından itibaren sürekli yanımda olan, beni teşvik eden, bu konuda her türlü desteğini candan hissettiğim sevgili eşime ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimin yazım sürecinde beni daha çok bilgisayar başında bulan çocuklarımın oyun isteklerini geri çevirmesem de kısa bir oyunla onları avutmaya çalıştığım için ayrıca üzgünüm.

Canparelerim; anneme, babama, kızıma, oğluma ve eşime teşekkürü bir borç biliyorum.

İyi ki varsınız...

Hasan İĞDE
Kahramanmaraş-2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
EKLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XI
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KONUS İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	6
2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	9
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	16
3.1. Beklenti.....	16
3.1.1. Beklentilerin Sınıflandırılması.....	16
3.1.1.1. Sınıf Temelli Beklentiler	17
3.1.1.2. Hedef Temelli Beklentiler	18
3.2. Gelecek Beklentisi	18
3.3. Sonuç Beklentisi	19
3.4. Başarı Beklentisi.....	19
3.4.1. Başarı Beklentisi ve Motivâsyon İlişkisi	20
3.5. Vroom'un (1964) Beklenti-Değer Teorisi	21
3.6. Kendini Gerçekleştiren Kehanet.....	21
3.7. Pygmalion Etkisi.....	22
3.8. Öğretmen Beklentisi	23
3.8.1. Öğretmen Beklentisi Teriminin Tarihsel Gelişimi	25
3.8.2. Öğretmen Beklentisinin Kuramsal Modelleri	29
3.8.2.1. Brophy ve Good (1970) Modeli	29
3.8.2.2. Rosenthal'in (1974) Dört Faktör Teorisi.....	30
3.8.2.3. Cooper'ın (1979) Beklenti-İletişim Modeli	32
3.8.2.4. Darley ve Fazio (1980) Modeli	33
3.8.2.5. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli	36
3.8.3. Öğretmen Beklentisinin Etkileri	37
3.8.3.1. Kendini Gerçekleştiren Kehanet Etkisi	38
3.8.3.2. Sürdürme Beklentisi Etkisi.....	38
3.8.4. Yüksek ve Düşük Öğretmen Beklentisi	39
3.8.5. Öğretmen Beklentisi ve Akademik Başarı.....	39
3.8.6. Öğretmen Beklentisi ve İnançlar.....	40
3.8.7. Öğretmenlerin Beklentileri ve Sınıf Davranışları	41
3.8.8. Öğretmen Beklenti Yanlılığı ve Önyargılar.....	42
3.8.9. Öğretmen Beklentisi ve Doğruluk	44
3.8.9.1. Öğretmenlerin Doğru Beklenti Gelistirmesi	45
3.8.10. Öğretmen Beklentisi ve Öğretmen Yargısı	46
3.8.11. Öğretmen Beklentisi ve Duyarlılık	46
3.8.11.1. Öğrenci Duyarlılığı	46
3.8.11.2. Öğretmen Duyarlılığı	48
3.8.12. Öğretmen Beklentisinin Ölçülmesi.....	49

4. YÖNTEM	50
4.1. Araştırmanın Modeli.....	50
4.2. Çalışma Grupları.....	50
4.3. Veri Toplama Araçları	54
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	54
4.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	54
4.3.3. Nicel Veri Toplama Aracı.....	55
4.3.3.1. Öğretmen Beklentisi Ölçeğini Geliştirme Süreci.....	55
4.4. Verilerin Toplanması	57
4.5. Verilerin Analizi	58
4.5.1.Nitel Verilerin Analizi	59
4.5.2.Nicel Verilerin Analizi	59
4.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	60
5. BULGULAR.....	61
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
5.1.1.Kapsam Geçerliliği	61
5.1.2.Yapı Geçerliliği.....	68
5.1.2.1. Normallik Analizi.....	68
5.1.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizi	68
5.1.2.3. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması.....	72
5.1.2.4. Madde Analizi	73
5.1.2.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	74
5.1.2.6. Birleşik Güvenilirlik, Yakınsak ve Iraksak Geçerlilik	76
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	78
5.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	79
5.3.3. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular	79
5.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	81
5.3.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	82
6. SONUÇ VE TARTIŞMA	85
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	88
6.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
6.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	89
6.3.3. Öğretmenlerin Okul Kademesine İlişkin Sonuç ve Tartışma	90
6.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	92
6.3.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	93
6.4.Öneriler	94
6.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	95
6.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	95
6.4.3. Karar Alıcılara Yönelik Öneriler	96
KAYNAKLAR	97
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Numarası	Sayfa Numarası
Tablo 4.1. Nitel Katılımcıların Demografik Özellikleri	51
Tablo 4.2. İkinci Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 4.3. Üçüncü Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Akademik Beklentileri	61
Tablo 5.2. Akademik Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen Katılımcı Görüşleri	62
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Akademik Olmayan Beklentileri.....	64
Tablo 5.4. Akademik Olmayan Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen Katılımcı Görüşleri.....	65
Tablo 5.5. Görüş Alınan Uzman Bilgileri.....	67
Tablo 5.6. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett'in Küresellik Testi.....	69
Tablo 5.7. Ölçeğin Açıkladığı Toplam Varyans Tablosu	70
Tablo 5.8. Ölçeğe Ait Madde ve Faktör Dağılım Yükleri	71
Tablo 5.9. Ölçeğin ve Alt Faktörlerin Güvenilirliği	72
Tablo 5.10. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları (Split-Half).....	72
Tablo 5.11. Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları	73
Tablo 5.12. Ölçeğin DFA Uyum İndeksleri	76
Tablo 5.13. Birleşik Güvenilirlik, Yakınsak ve Iraksak Geçerlilik Testi	77
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri ve İlişkili Örneklem <i>t</i> -Testi.....	77
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi ve Bağımsız Örneklem <i>t</i> -Testi Analiz Bulguları	78
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Levene's Testi ve Bağımsız Örneklem <i>t</i> -Testi Analiz Bulguları	79
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene's Testi ve ANOVA Testi Analiz Bulguları	80
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi ve ANOVA Testi Analiz Bulguları	81
Tablo 5.19. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Bulguları	83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Numarası	Sayfa Numarası
Şekil 3.1. Beklentilerin Sınıflandırılması	17
Şekil 3.2. Başarı Beklentisi ve Motivâsyon Arasındaki İlişki	20
Şekil 3.3. Rubi-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli	36
Şekil 3.4. Yüksek Beklentili Öğrencilere Yönelik Sık Tekrarlanan Öğretmen Davranışları	42
Şekil 4.1. Keşfedici Sıralı Desen Prototip Modeli	50
Şekil 4.2. Öğretmen Beklentisi Ölçeğini Geliştirme Aşamaları	57
Şekil 5.1. AFA Sonucu Elde Edilen Yamaç-Birikinti Grafiği.....	69
Şekil 5.2. Öğretmen Beklentisi Ölçeği'nin DFA Diyagramı.....	75

EKLER LİSTESİ

- EK-1: Özgeçmiş
EK-2: Araştırma Uygulama İzin Yazısı
EK-3: Öğretmen Beklentisi Ölçeği



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Akademik Beklenti
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt	: Aktaran
ANOVA	: Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi
AOB	: Akademik Olmayan Beklenti
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ELS	: Boylamsal Eğitim Çalışması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCES	: Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (ABD)
Ö1, ..., Ö27	: Öğretmen1, ..., Öğretmen27
ÖBÖ	: Öğretmen Beklentisi Ölçeği
ÖSYM	: T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
TOGA	: Flanagan'ın Genel Yetenek Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu ve alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Beklentiler, gelecekte neler olacağına dair yapılan değerlendirmelerdir. Bireyler kendi geleceğine yön verirken beklentilerinin gerçekleşebilme olasılığını dikkate almaktadır. Beklentiler bireylerin sadece kendi geleceğine yönelik olmayıp, sosyal anlamda hayatın içerisindeki tüm unsurlara yönelik de gelişebilmektedir. Bir şeyin olması beklenildiğinde, bunun gerçekleşeceğine inanılıyor demektir. Kendini gerçekleştiren kehanet teorisine (Merton, 1948) göre gelecekte neler olacağına dair bireylerin inanç ve beklentileri gerçekte doğru olmasa da, bireyler bunları gerçeğe dönüştürecek davranışları sergileme eğiliminde olur. Bu teori eğitim bağlamına uyarlanacak olduğunda eğer bir öğretmen, bir öğrencinin başarılı olmasını bekliyorsa, bu öğretmen, muhtemelen beklentisini gerçekleştirecek şekilde öğrenciye davranacaktır. Öğrencinin ise kendisine karşı geliştirilen bu başarı beklentisini yerine getirmesi olasıdır. Düşük beklenti için de tersi bir durum gerçekleşebilir. Öğretmen beklentisinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki bu kendini gerçekleştiren kehanet etkileri, öğretmen beklenti etkileri olarak da bilinmektedir. Öğretmen beklentisi araştırmaları, kendini gerçekleştiren kehanet kavramına (Merton, 1948) kök salmış olan Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion adlı ufuk açıcı araştırması ile başlamıştır. Bu çalışma, yayınlandığı günden bu güne 50 yılı aşkın bir süre olmasına rağmen öğretmen beklentisi konusunda önemli bir araştırma coşkusu oluşturmaya devam etmektedir. Bu coşku, öğretmen beklentilerinin öğrencileri bir şekilde etkilediğini, bu etkilerin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenciler üzerinde ne gibi sonuçlara neden olduğunu inceleyen kapsamlı bir literatürün oluşmasını sağlamıştır. Alanyazında, öğretmen beklenti etkilerini inceleyen araştırmaların büyük bir çoğunluğu bu etkilerin öğrencilerin akademik başarısına yansımalarına odaklanmaktadır. Eğitim kurumlarında genellikle öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimlerine yönelik programlar uygulanmaktadır. Doğal olarak eğitim kurumlarının temel amaçlarından bazıları, öğrencileri akademik açıdan başarılı kılmak, üst kademe eğitimlerine hazırlamak ve mesleki yaşantılarının temelini oluşturacak yeterliklerle donatmaktır. Ancak, unutulmamalıdır ki öğrencilerin akademik gelişimleri kadar temel insani değerlere sahip olmaları, duyuşsal gelişimleri konusunda da desteklenmeleri en az akademik gelişim kadar önemli bir amaçtır (Ekşi, vd., 2017). Bu nedenle bu çalışmada, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan potansiyel davranışlarına ilişkin okuldaki öğretmen izlenimi (Chen vd., 2011) şeklinde yapılan öğretmen beklentisi tanımı daha çok benimsenmektedir.

Öğretmenler, beklentilerini genellikle öğrencilerin yeteneğine ve başarı motivasyonlarına göre oluşturur (Brophy, 1983). Öğretmenler, beklentilerini öğrencinin yeteneği ve başarısı doğrultusunda somut verilere dayalı olarak oluşturmuşsa, beklentiler nispeten doğru olma eğiliminde olacak ve kendini gerçekleştiren bir kehanet işlevi görmeyecektir. Aksine öğretmenler beklentilerini önyargı veya basmakalıp düşünceler gibi inançlarından kaynaklı oluşturmuşsa bu beklentiler, öğrenci çıktılarını etkileyebilecektir. Ayrıca beklentiler doğru veya yanlış olsa bile öğretmenler, beklentilerine göre hareket edebilir ve beklentisinin yüksek ve düşük olduğu öğrencilere farklı davranabilir (Good, 1987; Harris ve Rosenthal, 1985). Öğretmenlerin gösterebileceği bu farklı davranışlar doğrultusunda kendilerinden yüksek beklentilerin

olduğunu algılayan öğrenciler, akademik yeterlilikleriyle ilgili daha olumlu inançlar oluşturabilirken, düşük öğretmen beklentisini algılayan öğrenciler, bu algılarını kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinde özümseyerek potansiyellerinden daha düşük başarılar gösterebilir (Rubie-Davies vd., 2020).

Öğrencilere sunulan farklı öğretmen davranışları ve farklı öğrenme fırsatları, öğrencilerin neler öğrenebilecekleri ve ne kadar iyi öğrenecekleri konusunda öğrenciler arasında farklılıkların oluşmasına neden olabilir. Aslında, etkili öğretmen davranışlarını ve inançlarını tanımlamak, öğretmenlerin önemli olduğunu ve bir bakıma öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkilerinin kabul edilmesini sağlamaktadır. En iyi öğretmenler bile yoksulluk, ırkçılık, mahalle baskısı, beslenme yetersizlikleri gibi gerçek dünya sorunlarının tek başına üstesinden gelememektedir. Öğretmenler ancak ellerinden geldiği kadarını yapabilir. Öğretmenlerin ve okulların üstesinden gelemeyeceği engeller olsa da, başarılı eğitim ve öğretim çözümün bir parçasıdır. Toplumsal kaynaklar ve uygulanan eğitim programları ile birlikte yüksek öğretmen beklentileri sayesinde öğrencilerin eğitim yaşantıları daha da iyileştirilebilir. Bu nedenle öğretmen beklentisi üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarını nasıl etkilediklerini daha iyi tanımlama potansiyeline sahiptir (Good vd., 2018).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinden beklenti düzeylerini ölçebilecek öğretmen beklentisi ölçeği geliştirilmesi ve öğretmen beklentisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmen beklentisi ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
2. Öğretmen beklentisi konusunda;
 - a) Öğretmenlerin öğrencilerinden beklenti düzeyleri nedir?
 - b) Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Öğretmen beklentisi;
 - a) Öğretmenlerin cinsiyeti,
 - b) Öğretmenlerin medeni durumu,
 - c) Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi,
 - d) Öğretmenlerin mesleki kıdemi,
 - e) Öğrencilerin ortalama sosyoekonomik durum değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, hızlı yorumlama ve çözüm gerektiren, genellikle aniden gelişen ve öngörülemeyen çeşitli olaylarla uğraştıkları karmaşık ortamlarda çalışmaktadır. Öğretmen beklentisi üzerine yapılan araştırmalar, bazı öğretmenlerin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek karmaşık süreçlerle nasıl başa çıktıklarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Başarılı öğretim, tüm öğrencilerin öğrenebileceği yönünde geliştirilen öğretmen beklentisinden çok daha fazlasını gerektirse de, öğretmen beklentisi, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmanın önemli bir yönüdür (Good vd., 2018). Öğretmenin öğrencisinden beklentisini etkileyen durumlar, öğretmen sınıfa girdiği anda devreye girmektedir. Düşük beklenti geliştirilen öğrencilere karşı öğretmen tutumu ile yüksek beklenti geliştirilen öğrencilere karşı

öğretmen tutumları farklılaşabilmektedir (Gökdere, 2013). Öğretmenlerinin kendilerinden yüksek beklentileri olduğunu algılayan öğrenciler, akademik yetenekleri hakkında daha olumlu inançlar oluşturabilir, öğretmen beklentisini düşük algılayan öğrenciler bu algılarını kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinde özümseyerek potansiyellerinden daha düşük başarılar gösterebilir (Rubie-Davies vd., 2020). Bu nedenle eğitim sürecinde istendik çıktılarının alınabilmesi adına öğretmen beklentisinin dikkate alınması gerekmektedir (Yıldız, 2020). Ayrıca öğretmen beklentisini anlamak, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmelerinin doğasını anlamada önemli bir unsurdur (Dusek ve Joseph, 1983). Önemli bir unsur olan öğretmen beklentisi üzerinde akademik çalışmalar başlatılmalıdır (Öztürk vd., 2003).

Önemi ve öğrenciler üzerindeki etkileri uluslararası alanyazında çeşitli araştırmalarla kanıtlanmış olan öğretmen beklentisi bağlamının uluslararası alanyazına nispeten ulusal alanyazında geç çalışılmaya başlandığı ve bu alanda oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçe alanyazında ulaşılan az sayıdaki araştırmada (Eryılmaz, 2013; Gökdere, 2013; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Sazak-Pınar vd., 2012; Tatar, 2005; Tutkun ve Dinçer, 2015; Yüksel, 2017) daha çok beklentileri etkileyen öğrenci özelliklerine odaklanılmaktadır. Diğer yandan uluslararası alanyazında, öğretmen beklentisi araştırmalarının genellikle öğrenci faktörlerine odaklanarak öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri üzerinden tasarlanması, öğretmen beklentisi fenomenine uzun yıllar devam edegelen araştırmalarla bir bakıma devamlı tekrarlar içeren bir tartışma alanı oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmen faktörünü öne çıkaran öğretmen beklentisi araştırmaları ise nispeten azdır ve alanyazında en son odak noktası haline gelmiştir (Li, 2016). Ayrıca, bugüne kadar yapılan öğretmen beklentisi araştırmalarında genellikle bireysel öğretmen beklentisine ilişkin öğrenci algıları değerlendirilmekte, sınıf düzeyinden ziyade genel olarak öğretmenler ile öğrenciler arasındaki bireysel etkileşimler incelenmektedir (de Boer vd., 2010; Diamond vd., 2004; Friedrich vd., 2015; Hinnant vd., 2009). Bununla birlikte, öğretmenlerin sadece bireysel öğrenciler için beklentilerinin olmadığı, aynı zamanda sınıf/sınıflar için bir bütün olarak öğretmen beklentisinin oluşturulabileceği ileri sürülmektedir (Rubie-Davies, 2006; 2007). Bireysel öğretmen beklentisine odaklanan önceki modellerden (Brophy ve Good, 1970; Cooper, 1979; Darley ve Fazio, 1980; Rosenthal, 1974) farklı olarak sınıf düzeyi öğretmen beklentisine odaklanan ve mevcut araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan Rubie-Davies'in (2015) bağlamsal öğretmen beklentisi modeli, öğretmen beklentisinin doğasına yeni bir perspektif sunmaktadır. Yakın tarihli bazı araştırmalarda ise (Szumski ve Karwowski, 2019; Wang vd., 2018; Zhu vd., 2018) sınıf veya okul geneli öğretmen beklentisinin son zamanlarda araştırılan bir konu olduğu görülmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmada geliştirilen ölçeğin, öğretmen beklentisini bireysel düzeyde, sınıf/şube veya okul düzeyinde belirlemeye imkân tanıyabileceği düşünülmektedir.

Nicel yöntemlerin oldukça sık kullanıldığı öğretmen beklentisi araştırmaları (Wang vd., 2018) Türkçe alanyazında incelendiğinde öğretmen beklentisini, öğretmen algısına göre doğrudan ölçen ve Türk kültürüne uygun olarak geliştirilen veya uyarlanan herhangi bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Öğrenci algısına göre dolaylı olarak ölçen sadece bir ölçeğe (Yüksel, 2017) rastlanılmıştır. Wigfield ve Cambria (2010) geçmişe ve geleceğe yönelik beklenti değer teorisini inceledikleri araştırmalarında beklentiler, değerler ve ilgili yapılar konusunda yapılan çalışmalarda bazı yöntemsel sorunların görüldüğüne değinmektedir. Bu sorunlarla ilgili olarak gelecekteki araştırmalarda eğer bireylerin inançları ölçülmek isteniyorsa o zaman öz bildirim ölçeklerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik beklenti

düzeyleri belirlenirken, standartlaştırılmış ölçekler kullanılarak birincil kaynaklar olan öğretmenlerden doğrudan verilerin toplanması, öğretmen beklentisinin doğasını anlama noktasında güvenilir yeni katkılar sunabilir.

Uluslararası alanyazında, öğretmen beklentisi konusunda geliştirilen ölçekler incelendiğinde mevcut araştırmada geliştirilen ölçek ile aralarında kısmen benzer maddeler bulunmasına rağmen bazı yapısal ve amaçsal farklılıkların olduğu söylenebilir. Bu farklılıklarla ilgili olarak örneğin ulaşılan bazı ölçeklerde, sadece bireysel beklentilere odaklanması (Szumski ve Karwowski, 2019; Van den Bergh vd., 2010), madde sayısının oldukça yetersiz olması (Auwarter ve Aruguete, 2008; Regalla, 2013), sadece akademik beklentiye odaklanması (Barriga vd., 2019; Sweatt, 2000) ya da akademik başarı içerisinde sadece matematik başarısı gibi çok daha spesifik bir alana odaklanması (Tiedemann, 2000) gibi önemli bazı farklılıklar bulunmaktadır. Diğer taraftan Chen ve diğerlerinin. (2011) belirttiği gibi öğretmen beklentisi fenomeni akademik ve akademik olmayan beklentiler içermektedir. Bu bilgiye rağmen uluslararası alanyazında akademik beklentinin yanında akademik olmayan öğretmen beklentisini öğretmen algısına göre ölçen bir ölçeğe de rastlanılmamıştır. Öğretmen tutumlarının etkilerine dair yapılan araştırmaların büyük bir kısmı öğrencilerin akademik sonuçlarıyla ilgilenirken, daha az çalışma davranışsal etkilere odaklanmaktadır. Oysa belirli öğretmen tutumlarının sınıftaki öğrenciler tarafından bir takım davranışsal tepkilere neden olabileceği varsayılabilir. Çünkü öğrenciler, özellikle öğretmenlerinin kendilerinden düşük beklentilerinin olduğunu algıladıklarında yıkıcı davranışlar sergileyebilir (Demanet ve Van Houtte, 2012). Bu açıdan öğrenci davranışları ile öğretmen beklentisi arasındaki döngüsel etkileşim nedeniyle akademik beklenti yanında akademik olmayan öğretmen beklentisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Araştırmada geliştirilen öğretmen beklentisi ölçeğinin, akademik ve akademik olmayan öğretmen beklentisini dikkate alıyor olması, öğrencilerin gösterecekleri akademik ve akademik olmayan performanslara yönelik öğretmen beklentisinin düzeyinin ve yönünün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Böylece öğretmen beklentisi araştırmalarına daha bütüncül bir yaklaşım imkânı sunulabilir. Yukarıda belirtilen eksiklikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğrencilerinden akademik ve akademik olmayan beklenti düzeylerini kendi algılarına göre doğrudan ölçebilecek bir ölçek ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri grup/sınıf düzeyinde veya okul kompozisyonunda test edebilecek geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış öğretmen beklentisi ölçeğine her zaman ihtiyaç duyulabilir. Böyle bir ihtiyaç duyulduğunda öğretmenlerin sosyo-psikolojik durumları, özyeterlik, adanmışlık, tükenmişlik vb. gibi çeşitli niteliklerine bağlı olarak öğrencilerinden beklentilerinin farklılaşma olasılığı araştırılmaya değer görünmektedir. Bir başka açıdan öğretmen faktörüne odaklanmak isteyen araştırmacılara da bir kolaylık sağlanmış olacağı düşünülmektedir. Rubie-Davies ve arkadaşlarının (2020) vurguladığı gibi öğretmen beklentisi konusunda artık zengin bir tarih olmasına rağmen, hala bilinmeyen çok şey bulunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmanın nitel çalışma grubunda bulunan katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri görüşmeler ile açığa çıkartılmıştır.
- Araştırmada geliştirilen ölçeğin maddeleri, öğretmen beklentisi fenomenine yönelik öğretmen görüşlerini ve literatür bilgilerini yansıtabilmektedir.
- Araştırma için seçilen nicel çalışma grupları çalışma evrenini temsil etmektedir.

- Çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerin kişisel bilgi formu, görüşme formu ve geliştirilen ölçeğe verdikleri yanıtlar samimi düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma Kahramanmaraş ilinde görev yapan ve mevcut araştırmanın çalışma gruplarında bulunan öğretmen yanıtları ile,
- Araştırmada geliştirilen ölçme araçları ile,
- 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

Alanyazında belirtilen bazı önermelerde olduğu gibi öğretmenlerin;

- Bireysel anlamda öğrencilerinden beklentilerinin farklılaşabileceği,
- Beklentileri doğrultusunda tutum ve davranışlarının değişebileceği,
- Beklentileri neticesinde öğrenciler üzerinde olumlu-olumsuz veya nispeten kalıcı/birikimli etkilerinin olabileceği,
- Spesifik bir konuda/alanda daha öznel/nesnel öğretmen beklentisinin olabileceği,
- Öğretmen beklentisinde doğruluk, önyargı, yanlılık vb. olabileceği şeklinde bazı önermeleri incelemek bu araştırmanın kapsamında değildir.

Bu tez çalışmasının kapsamına girmeyen bu önermeler, araştırmada geliştirilen ölçek ile kesitsel ya da boylamsal, ilişkisel ya da nedensel, gözlemsel ya da deneysel veya daha birçok farklı tasarımlarda çeşitli araştırmaların yapılabilmesi için yanıtız bırakılmıştır.

1.6. Tanımlar

Beklenti: İçinde bulunulan ortamlarda gelişen durumların, algılanan ipuçlarına göre ne gibi sonuçlar oluşturabileceği ile ilgili tutum ve bekleyişlerdir (Jussim,1990).

Kendini gerçekleştiren kehanet: Başlangıçta bir durumun yanlış bir şekilde tanımlanmasından dolayı bu yanlış anlayışı çağrıştıran yeni davranışların durumu gerçeğe dönüştürmesidir (Merton, 1948).

Öğretmen beklentisi: Öğrencilerin okuldaki akademik ve akademik olmayan potansiyel davranışlarının bir izlenimi olarak, öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları hakkında öğretmenlerin yaptıkları çıkarımlardır (Chen vd., 2011; Good, 1987).

Pygmalion etkisi: Yükselen bir beklentinin daha yüksek başarıya yol açacağını varsayan kendini gerçekleştiren bir kehanet türüdür (Rao ve Sharma, 2016).

Golem etkisi: Öğrencilerin akademik başarısını engelleyecek şekilde düşük öğretmen beklentilerinin bir sonucu olan istenmeyen olumsuz etkilerdir (Babad vd., 1982).

Galatea etkisi: Öğrencilerin akademik başarısını artıracak şekilde yüksek öğretmen beklentilerinin bir sonucu olan arzu edilen olumlu etkilerdir (Babad vd., 1982).

Motivasyon: Hedefe yönelik faaliyetleri teşvik eden ve sürdüren süreçleri ifade eder (Schunk ve DiBenedetto, 2019).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Yüksel (2017) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen beklentisini geliştirme stratejilerini uygulama süreçlerinin, öğrencilerin İngilizce dersine olan tutum ve İngilizce ders başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmasında 87 ortaokul öğrencisi ile eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmacının uygulama eğitimleri öncesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen beklentisini belirleme ölçeği ve İngilizce dersine ait bir tutum ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Böylece öğretmen beklentisindeki durum belirlenmeye ve öğrencilerin beklenti düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Uygulama aşamasında önceden belirlenen eksikliklere ve öğretmen beklentisi stratejilerine uygun olarak 12 haftalık öğrenci eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama öncesi ve sonrasında yaptığı tekrarlı ölçüm ve analizlerde, öğretmen beklentisi ile İngilizce dersine ilişkin öğrenci tutumları ve ders başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Araştırmacı tarafından uygulanan öğretmen beklentisi stratejileri, öğrenci tutum ve başarısını anlamlı düzeyde yükseltmiş, öğretmen beklentisi öğrencilerin İngilizce başarısının anlamlı bir yordayıcısı olmuştur. Araştırmacı, öğretmen beklentisi stratejilerini uygularken sınıf içi eşit yaklaşımlar sergilemiş, farklı öğretim materyalleri kullanmış, ders içeriklerini oyunlarla zenginleştirmiş, dersler işlenirken eşit beklenti oluşturacak ipuçları vermiş, takdir ifadeleri söylemiş, öğrencilerle duygusal yakınlık kurmuştur. Böylece uygulanan beklenti stratejileri istenilen etkiyi göstermiş, uygulama sonrası ölçülen öğretmen beklentilerinin anlamlı şekilde etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak öğretmen beklentisi ile öğrencilerin İngilizce dersine ait tutum ve başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu araştırma sonucu olarak verilmektedir.

Tutkun ve Dinçer (2015) tarafından okul öncesi 60-72 aylık dönemde bulunan çocukların başarısı için öğretmen ve annelerin çok önemli gördükleri sosyal becerilere ilişkin beklentilerinin neler olduğunu araştırmıştır. Bu doğrultuda 60-72 aylık çocuğu olan 782 anne ve 78 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yarısından fazlasının sosyal becerileri derecelendirme sistemi ölçeğinde yer alan 12 beceriyi, annelerin ise ebeveyn formunda yer alan 15 beceriyi çok önemli gördüklerini belirlemişlerdir. Öğretmenler; akranlarıyla anlaşmazlık durumlarında öfkesini kontrol eder becerisini çok önemli görürken anneler; problemleri hakkında sizinle konuşur becerisini çok önemli görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri özdenetime yönelik davranışların yerine getirilmesini içermektedir. Bununla birlikte anne ve öğretmenlerin, çocukların başarısında sosyal becerilerin tümüne önem verdiğini, hiçbir sosyal beceriyi önemsiz olarak görmediği sonuçları verilmektedir.

Gökdere'nin (2013) araştırması, öğretmen beklentilerini etkileyen faktörleri ve öğretmenin öğrenciden beklentilerini yönetebilmenin yollarını belirlemeye yönelik iki amaca hizmet etmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen beklentilerini etkileyen faktörler sırasıyla ve yüzdesiyle şu şekilde verilmektedir; akademik başarı (% 93,10), temizlik-bakım (% 64,65), başkalarından duyulan izlenimler (% 39,65), maddi durumlar (% 30,17), dış görünüş-çekicilik (% 28,5), cinsiyet (% 18,10), öğrencinin ismi (% 2,5).

Eryılmaz (2013) öğrencilerin derse katılma konusunda öğretmenlerinden beklentilerini ölçebilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla 14-17 yaş arasındaki 294 lise öğrencisi üzerinden veri analizleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, derse katılım konusunda yaptığı alanyazın incelemesinde öğrencilerin derse katılımının genel olarak

davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım gibi özellikleri içeren üç boyutlu tanımlamaların yapıldığını belirtmektedir. Ayrıca derse katılımın motivasyon ile önemli ilişkileri olduğunu, beklentilerin ise önemli birer motivasyon kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Sazak-Pınar, Çifci-Tekinarslan ve Sucuoğlu (2012) çalışmalarında, özel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel eğitim öğrencilerinden, öğretmenlerin ve annelerin sosyal beceri beklentilerinin neler olduğunu araştırmıştır. Bu doğrultuda özel eğitim okullarında görev yapan 277 öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 562 özel gereksinimli çocuk annesinden veri toplamışlardır. Özel eğitim öğrencilerinin öğretmen ve annelerinin sosyal beceri beklentilerini belirlemeye yönelik Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Öğretmen Formu ile Ebeveyn Formu Sosyal Beceri Alt Ölçeğinin önem boyutunu kullanmışlardır. Araştırmaları sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ölçekte yer alan hiçbir becerinin özel eğitim öğrencilerinin başarısı için öğretmenler ve anneler tarafından çok önemli görülmediği, ancak her iki grubun da tüm becerileri önemli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca annelerin, öğretmenlere göre daha az beklenti içerisinde olduklarını da belirlemişlerdir.

Sazak-Pınar ve Sucuoğlu (2011) sınıflarında özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinden başarı beklentilerinin sosyal becerilerle ilgili olup olmadığını ve başarı için kritik olarak gördükleri sosyal becerilerin hangileri olduğunu araştırmışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerinden sosyal beceri beklentilerini belirleyebilmek için, Gresham ve Elliott tarafından geliştirilen Sosyal Beceri testi 172 öğretmene uygulamışlardır. Her öğretmenden, biri özel ihtiyaçları olan öğrencilere, diğeri ise sınıf ortalamasında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik olmak üzere iki form doldurmasını istemişlerdir. İki öğrenci grubunda hangi sosyal becerilerin öğretmenler tarafından daha kritik olarak görüldüğünü belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin özelliklerine göre değiştiğini, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerden beklentilerinin, özel gereksinimli olmayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin özel gereksinimli olmayan öğrencilerden daha yüksek düzeyde işbirliği, iddia ve öz denetim bekledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerince herhangi bir sosyal becerinin özel gereksinimli öğrencilerin sınıf başarısında kritik olarak önemli görülmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmacılara göre sınıf öğretmenlerinin düşük beklentileri, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlikleri nedeniyle zaten sınırlı olan başarılarını ve sosyal becerilerini olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Kuş ve Çelikkaya (2010) etkili sosyal bilgiler öğretiminde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentilerinin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmalarında 33 Sosyal Bilgiler öğretmeninden açık uçlu yedi sorudan oluşan görüşme formları ile veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için, öğrencilerinden derse hazırlıklı gelme, evde ders tekrarı yapma, derslerine çalışma, toplumsal sorunlara karşı ilgili olma, ödevlerini yapma, sosyal bilgilere önem verme, ülkesini, milletini sevmeye, milli değerler saygı, derse aktif katılım, sorumlu ve duyarlı olma, kitap okuma, araştırma ve sorgulama yapma şeklinde beklentileri olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin etkili bir sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin ise öğrencilerin evde tekrar yapmaması, velilerin ilgisizliği, derse hazırlıksız gelmeleri, derslere ilgisiz olmaları, ödev yapmamaları, yeterli düzeyde

çalışmamaları, sınıf öğretmenlerinin bu derse gereken önemi vermemesi, öğrencilerin I. kademedен yetersiz gelmeleri gibi sorunların olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili olarak özellikle ders materyallerini hazırlama ve kullanma, öğretim programının gerektirdiği farklı yöntemlerle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya istekli olduklarını belirlemişlerdir.

Uras ve Kunt (2006) öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinden üst düzey beklentilerinin ve karşılanacağını bekledikleri üst düzey beklentilerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda 401 lisans ve 115 tezsiz yüksek lisans öğrencisine, geliştirdikleri öğretmenlik mesleğinden beklentiler (ÖMB) anketini uygulamışlardır. Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin meslektен beklentilerinin büyük oranda aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin hangi düzeyde karşılanacağına yönelik tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tüm beklenti alanlarında daha düşük bir beklentiye sahip olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlik mesleğinden sosyal, ekonomik, mesleki gelişim, yasal/yönetmelik düzenlemelerle ilgili beklentilerinin karşılanacağına yönelik tezsiz yüksek lisans öğrencileri, eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde bir beklenti içerisindedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ise daha iyimser beklentilere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Karşılaştırdıkları her iki öğrenci grubu da, mesleki gelişim beklentilerinin, ekonomik ve yasal/yönetmelik düzenlemelerle ilgili beklentilerinin üst düzeyde karşılanamayacağını düşünmektedir.

Tatar (2005) çalışmasında öğretmen beklentisinin ne olduğu, nasıl oluştuğu, hangi öğrenci özelliklerinden etkilendiği ve öğrenci açısından ne tür sonuçlar oluşturduğunu incelemiştir. Araştırmaları sonucunda öğretmen beklentisini en fazla etkileyen öğrenci özelliklerinden; öğrencilerin geçmiş başarıları, ait olduğu toplumsal sınıfı, cinsiyeti, isimleri, fiziksel görünimleri, ait oldukları ırk ve etnik grupların daha etkili olduğu sonuçlarını belirtmiştir. Araştırmacı, araştırmaları sonucunda öğretmen beklentisini en fazla etkileyen öğrenci özelliklerinde akademik başarıdan sonraki en güçlü unsurun öğrencilerin sosyoekonomik durumu olduğunu belirlemiştir.

Öztürk, Koç ve Tezel-Şahin (2002a) sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının ne derece ve nasıl bir farklılaşma gösterdiğini belirlemek amacıyla 1578 öğrenciden veri toplamışlardır. Veri analizleri sonucunda, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere anlamlı düzeyde daha olumlu davrandıklarını bulmuşlardır. Kadın öğretmenler, hizmet süresi yüksek öğretmenler ve öğrencilere sürekli farklı davranan öğretmenler bazı davranışlarında yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere anlamlı derecede daha olumlu davranmaktadır. Öğretmenler, düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere daha kolay sorular sormakta, cevaba ulaşmaları için daha fazla ipucu vermektedir. Ayrıca bu öğrencileri daha fazla uyararak daha fazla azarlamakta ve bu öğrencilerin sözlerini daha fazla kesmektedir. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin ise soru sormalarına daha fazla izin vermekte ve sorularına daha fazla cevaplama fırsatı tanımaktadır. Bu öğrencilere daha fazla güvenmekte, daha zor görev daha fazla maddi ve manevi ödül vermekte, fiziksel olarak ise daha yakın durmaktadırlar. Bu öğrencilerin olumsuz davranışlarını ise daha fazla göz ardı etmektedirler. Ayrıca belirtilen bazı davranışların cinsiyet ve mesleki kıdemlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonuçlarına da ulaşmışlardır.

Öztürk, Tezel-Şahin ve Koç (2002b) ilkököl öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik yüksek ve düşük beklenti geliştirmede öğrenci özelliklerini ne derece dikkate aldıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yaptıkları çalışmada, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin ilkököl yaşantılarına ilişkin sınıf

öğretmenlerinin öğrencilere yönelik beklenti geliştirme durumlarını, düşük ve yüksek beklenti geliştirilen öğrenci özelliklerini açığa çıkarmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda; 465 ortaokul, 213 lise ve 900 eğitim fakültesi öğrencisinden veri toplamışlardır. Araştırmalarında, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrenciler ile düşük beklenti geliştirdikleri öğrencileri karşılaştırdıklarında, yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin fiziksel açıdan daha çekici oldukları, kıyafetlerinin yeni ve kaliteli olduğu, konuşma tarzlarının daha etkili olduğu, üst sosyoekonomik düzeyde yer aldıkları, akademik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğrencilerle ve aileleriyle daha fazla iletişim halinde oldukları gibi çeşitli özelliklere ilişkin sonuçlar vermişlerdir. Düşük beklenti geliştirilen öğrencilerde öğretmen cinsiyetine göre, öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerine göre 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, üst sosyoekonomik düzeydeki ve kılık kıyafeti yeni ve kaliteli olan öğrencilere yüksek beklenti geliştirilmektedir. Bu öğrencilerle daha fazla iletişim kurulmaktadır. Mesleki kıdem değişkeninde, öğrencilerin fiziksel çekicilikleri, konuşma tarzları ve başarı düzeylerinin anlamlı farklılıklar göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıflarındaki düşük beklenti geliştirilen öğrenciler, 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin sınıflarındaki düşük beklenti geliştirilen öğrencilerden daha başarılıdır. Yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilere sürekli farklı davranan öğretmenlerin, yüksek ve düşük beklenti grubundaki öğrenci özelliklerinden daha fazla etkilendikleri ve bu etkilene durumlarını davranışlarına daha fazla yansıttıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Rubie-Davis ve arkadaşları (2020) sınıf düzeyinde öğretmen beklentisinin, öğrenci inançlarını (öğretmen beklentilerine ilişkin algılar, sınıf iklimi, okuma benlik kavramı) ve öğrenci başarısını yordayıp yordamadığını ayrıca aralarındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmada katılımcılar, Yeni Zelanda'nın kentsel bir bölgesinde bulunan okulların 2-7. sınıflarında öğrenim gören 2289 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 84 öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca çalışılan örneklem içerisinde alt grup katılımcılar bulunmaktadır. Alt gruplar, eğitim-öğretim yılı başında öğretmenleri tarafından çok yüksek veya çok düşük beklentiler geliştirilen 692 öğrenci ile öğrenciler hakkındaki tahminleri öğrencilerin gerçek başarılarından önemli ölçüde daha yüksek veya daha düşük çıkan yüksek ve düşük beklentili 31 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, okuma konusunda öğretmen beklentisi düzeyleri belirlenirken öğretmenlerden her öğrenciyi, yılsonunda okumada ne kadar iyi performans göstermelerini beklediklerini 1-7 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin başarı değişimlerini ölçebilmek için akademik yılın başında ve sonunda standartlaştırılmış testler uygulanmıştır. Öğrencilerin, öğretmen beklentisine ilişkin algılarına göre Rubie-Davies (2004) tarafından geliştirilen öğretmen beklentisi ölçeğini çalışmalarına uyarlayarak kullanmışlardır. Ayrıca ilkökul öğrencilerinde kullanılmak üzere geliştirilen sınıf iklimi ölçeği ile okuma benlik kavramını ölçmek üzere geliştirilen bir kişisel tanımlama anketindeki 8 maddeyi kullanmışlardır. Araştırmaları sonucunda bir akademik yılın başındaki öğrenci başarı düzeyinin öğrencilerin yılsonu başarı düzeylerini öğretmen beklentilerinden daha güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası çeşitli önyargıları nedeniyle öğrencileri hafife alma veya abartma eğilimindedir. Öğrencilerini önemli ölçüde fazla

veya az tahmin eden yanlış beklentiler geliştirmektedirler. Yılın başında, öğretmen beklentisi yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında öğrencilerin okuma başarıları arasında bir fark bulunmamaktadır. Yılsonunda ise yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğrenciler, düşük beklentili sınıflardaki öğrencilere göre bireysel olarak da sınıf düzeyi olarak da daha yüksek okuma başarıları göstermiştir. Öğrenciler, kendi öğrenmeleri üzerinde öğretmen desteğini algıladıklarında ve başarılı olduklarına inandıklarında bu inançlarının ikisi de öğrencilerin okulla ilgili memnuniyetlerini yordamıştır. Öğrenciler öğretmen beklentisinin yüksek olduğunu algıladıklarında, öğretmen desteğini de daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Genel olarak, yılın başında yüksek beklentili öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenciler düşük beklentili öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere göre bir akademik yılın sonunda çok daha olumlu inanç ve çok daha yüksek başarılar göstermiştir. Araştırmacılar, öğrenci inançları, öğretmen beklentisi ve öğrenci başarı sonuçları arasında doğrudan olmasa da dolaylı olarak karmaşık ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Szumski ve Karwowski (2019) matematik başarısında öğretmen beklentisi, akademik benlik kavramı ve sınıf bağlamı rolünü incelemiştir. Araştırmalarında, Polonya’da ortaokul birinci sınıfa devam eden 1488 öğrenci ve bu öğrencilerin derslerine giren 97 matematik öğretmeninden oluşan geniş bir örneklem üzerinde boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış bir matematik testi, akademik benlik kavramı ölçeği ve öğretmen beklentisini ölçebilmek için geliştirdikleri 7 maddelik bireysel öğretmen beklentisi ölçeğini kullanmışlardır. Ölçümlerini ortaokul birinci sınıfın başında, ikinci ve üçüncü dönemin sonunda olmak üzere boylamsal olarak gerçekleştirmişlerdir. Analizlerini, bireysel ve sınıf düzeyinde ayrıca öğrencilerin ortalama sosyoekonomik durumu ile sınıf başına engelli öğrenci sayısı gibi bazı değişkenleri kontrol ederek yapmışlardır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre Pygmalion etkisi sadece bireysel öğrenci düzeyinde değil, sınıf düzeyinde de ortaya çıkmaktadır. Öğretmen beklentisinde genel etki boyutu orta düzeydedir. Öğretmenlerin sınıflarına ilişkin beklentileri, sınıfın ortalama sosyoekonomik düzeyi ve sınıflardaki engelli öğrenci sayısı ile ilişkilidir. Ortalama olarak yüksek sosyoekonomik düzeydeki sınıflar, daha yüksek beklentilere neden olmaktadır. Bir sınıfta daha fazla engelli öğrenci olması ise daha düşük beklentilere yol açmaktadır. İlk başarı kontrol edildikten üç dönem sonra bile öğretmen beklentileri öğrencilerin matematik başarıları ile olumlu yönde ilişkilidir. Öğretmenlerin daha yüksek beklentileri, öğrencilerde daha yüksek akademik benlik kavramına dönüşerek öğrencilerin daha yüksek matematik başarılarını öngörmektedir. Araştırmacılar, engelli öğrencilere yönelik geliştirilen düşük öğretmen beklentilerinin, aynı sınıftaki engelli olmayan akranlara aktarıldığı bulgusundan yola çıkarak tüm sınıfa ilişkin öğretmen beklentileri ne kadar yüksekse, öğrencilerin bireysel başarılarının da o kadar yüksek olacağı çıkarımında bulunmaktadır.

Wang ve arkadaşları (2018), 1989–2018 yılları arasında öğretmen beklentisi literatürünün nasıl geliştiğini göstermek için alandaki temel konuları ve araştırma yönlerini tartışmayı amaçlamaktadırlar. Öğretmen beklentisi konusunda son 30 yılda yapılan araştırmaları sentezleyerek sistematik bir inceleme sunmuşlardır. 1989’dan itibaren öğretmen beklenti araştırmalarının temel konu alanlarına genel bir bakış sağlamak için, PsycINFO ve ERIC veri tabanları üzerinden konuyla ilgili çeşitli indeks terimleri kullanarak sistematik bir literatür taraması yapmışlardır. İnceledikleri çalışmalara, öğrencilerin akademik yetenekleri, performansları veya gelecekteki başarıları ile ilgili öğretmenlerin akademik beklentilerini, algılarını, yargılarını içeren

çalışmaları dâhil etmiş, akademik olmayan öğretmen beklentilerini içeren çalışmaları hariç tutmuşlardır. Ayrıca öğretmen beklentisi alanındaki önemli gelişmelerin, nitel araştırmalardan ziyade nicel araştırmalardan kaynaklandığını ve çoğu çalışmanın nicel araştırmaları içerdiğini belirterek, çalışmalarında nicel yöntemleri kullanan araştırmaları incelemişlerdir. Bu doğrultuda belirledikleri çeşitli kriterlere göre 142 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmalarında dört analitik temayı; (1) öğretmen beklentilerinin oluşumunda etkili olan faktörler, (2) öğretmen beklentilerinin arabuluculuk mekânizmaları, (3) öğretmen beklenti etkilerinin denetleyici faktörleri ve (4) öğretmen beklentisinin öğrenci sosyo-psikolojik, davranışsal ve başarı çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda, öğretmen beklentisinin oluşumunda öğrencilerin etnik kökeni, cinsiyeti ve sosyal sınıflarından kaynaklı potansiyel olarak etkili faktörlerin olduğu sonuçlarını vermişlerdir. İnceledikleri son 30 yılda yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik beklentileri, öğrencilerin demografik ve sosyo-psikolojik özelliklerinden, sınıf davranışlarından, öğrenme süreçlerine katılımlarından, sınıf ve okulların bağlamsal faktörlerinden etkilenmektedir. Öğretmenler tipik olarak, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler ve öğrenme bozukluğu olan öğrenciler için daha düşük beklentilere sahiptir. Bazı tutarsız kanıtlar belirlemiş olsalar da, inceledikleri çalışmaların çoğunda, öğretmen beklentilerinde etnik köken veya cinsiyet yanlılıklarının olduğunu vurgulamaktadırlar. Öğretmen beklenti etkilerinin aracılığı olarak belirtilen sosyo-psikolojik faktörlerin, öğrencilerin akademik inanç ve motivasyonlarının öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyebileceği sonuçlarını vermektedirler. Ayrıca öğretmen beklentilerinde öğretmenlerin sadece sözlü değil sözlü olmayan geri bildirim davranışlarının da öğrenci algılarına aracılık edebileceğini belirtmişlerdir. Bu farklı davranışların çoğu öğretmen ile öğrencinin sınıf etkileşimlerini ve öğretmenlerin öğrencilere verdiği geribildirimleri içermektedir. Araştırmacılar, olumsuz öğretmen beklenti etkilerini değiştirmeyi amaçlayan müdahale çalışmalarını da incelemişlerdir. Olumsuz öğretmen beklenti etkilerine müdahale yapılan çalışmalarda hem öğrenci hem de öğretmen faktörü üzerinde, öğretmen beklenti etki büyüklüğünün hafifletilebileceği sonuçlarına değinmektedirler. Araştırmacılar, öğretmen beklentisi ile öğrenci sosyo-psikolojik, davranışsal ve başarı çıktıları arasında olumlu ilişkiler olduğunu ancak öğrenci başarısı üzerindeki öğretmen beklenti etkilerini araştırmayı amaçlayan ileride yapılacak çalışmalarda, öğrenci temel başarısının mutlaka kontrollü olmasının önemli olacağını vurgulamaktadır.

Li ve Rubie-Davies (2017) yükseköğretimde öğretmen beklentilerini ve beklentilerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki olası etkilerini araştırmıştır. Lisans birinci sınıfta yabancı dil olarak İngilizce dersi alan üniversite öğrencilerine yönelik öğretmen beklentisini ölçmüşlerdir. Öğretmen beklentisini ölçmek için öğrencilerin yılsonunda girecekleri standartlaştırılmış bir sınav olan (College English Test Band) sınavında birinci okul yılının sonunda her öğrencinin hangi seviyede puan alabileceğini öğretmenlerin tahmin etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin sınav tahminleri, 430 ile 570 puan aralığında 9 kategoriye ayrılan bir derecelendirme maddesi ile belirlenmiştir. Örneğin, bir öğretmenin, bir öğrencinin yılsonunda 420 puan alacağını tahmin etmesi çok düşük bir beklenti, tersine 560 puanlık bir tahmin ise çok yüksek bir beklenti olarak tasarlanmıştır. Beklenti ölçümleri, öğretim yılının ilk üç haftasında tamamlanmıştır. Ayrıca önceki başarıları belirlemek için öğrencilerin üniversite giriş sınavında aldıkları İngilizce yeterlilik giriş puanları kullanılmıştır. Analizleri sonucunda, üniversiteye girişte sınıflar arasında öğrenci başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen öğretmen beklentilerinin bir sınıf

için yüksek olduğunda, diğer tüm sınıflar için de yüksek olduğunu, tersi durumun da geçerli olduğunu bulmuşlardır. Sınıf düzeyindeki beklenti etkilerinin bireysel öğrencilere yönelik beklentilerden daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin farklı sınıflarda bile olsa tüm öğrenciler için normatif beklentilerinin öğrencilerin yılsonu genel akademik sonuçlarıyla ilişkili olduğunu, öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının öğretmenlerin ilk beklentileri yönünde değiştiğini belirlemişlerdir. Araştırmada, literatüre yeni bir bakış açısı sunulduğu ve araştırma sonuçlarının bireysel öğrenciler üzerindeki beklenti etkilerini vurgulayan geleneksel perspektiften ayrıldığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen beklenti etkilerinin öğrenci faktörlerinden ziyade daha çok öğretmen inançlarının bir işlevi olduğu argümanına ağırlık katıldığı çıkarımında bulunmaktadır.

Peterson ve arkadaşları (2016) öğretmen beklentisinde açık ve örtük önyargılı tutumların etnik kökenlere dayalı öğrenci farklılıklarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik başarıları hakkında etnik kökene dayalı açık öğretmen beklentilerinin ve örtük önyargılı tutumların, öğrencilerin zaman içerisindeki gerçek akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan 38 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 1060 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma gruplarında, farklı etnik kökenlere sahip öğretmen ve öğrenciler bulunmaktadır. Belirledikleri 38 öğretmenden 18'ini müdahale grubuna, 20'sini ise kontrol grubuna atamışlardır. Deney ve kontrol gruplarıyla çalışmaya başlamadan önce, çalışmada kullanılan açık beklenti verilerini ve öğrencilerin başlangıç yılı başarı verilerini temel veri olarak almışlardır. Bu verileri toplarken öğretmenlerin her öğrencinin hem okuma hem de matematik başarıları hakkında yılsonunda ulaşmasını bekledikleri başarı düzeylerine ilişkin tahminlerini öngörülerine dayanarak 1 ile 7 arasında likert tipi bir maddeyle derecelendirmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin akademik başarıya yönelik örtük önyargılı tutumlarını, standartlaştırılmış bir ölçekle belirlemişlerdir. Okuma ve matematikte öğrenci başarısını ölçebilecek standartlaştırılmış değerlendirme testlerini çevrimiçi kullanarak ölçmüşlerdir. Öğrencilere bu ön testlerin uygulanmasından sonra deney grubundaki öğretmenler dört çalışmaya katılmıştır. Öğretmenler birinci çalışmada öğretmen beklentisi literatürüyle tanışmış ve beklentisi yüksek öğretmenlerin etkililiği hakkında bilgilendirilmiştir. Sonraki üç çalışmada ise beklentisi yüksek öğretmenlerin, düşük beklentili öğretmenlerden farklılaştığı konulara odaklanılmış ve uygulamalı eğitimler gerçekleştirilmiştir. Bir dizi çalıştay ve ölçme işlemleri sonrasında, beklentileri yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler, yılsonunda okumada daha iyi performans göstermiştir. Öğretmen beklentisine müdahale etkilerinin, tüm etnik gruplarda görüldüğü sonuçlarını vermektedirler. Genel olarak beklentileri yüksek olan öğretmenler matematikte değil, okumada daha başarılı öğrencilere sahiptir. Ayrıca öğrenciler matematikte, öğretmenlerin örtük önyargılı tutumlarına daha duyarlıdır. Yüksek sosyoekonomik düzeyde bulunan okullardaki öğrenciler, düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan okullardaki öğrencilere göre daha yüksek yılsonu başarı puanları kazanma eğilimindedir. Öğretmenlerin bulunduğu grup ile öğrenci performansı üzerindeki örtük başarı beklentileri arasında herhangi bir farklılaşma yoktur. Yüksek örtük önyargıya sahip olan öğretmenler, kontrol grubundakilere kıyasla daha yüksek okuma puanı alan öğrencilere sahiptir. Öğretmenlerin açık beklentileri öğrencilerin etnik kökenine göre değişmemektedir. Öğretmenlerin eğitim başarısına yönelik örtük önyargılı tutumları öğrencilerin yılsonu matematik başarısıyla ilgili olup okuma başarısıyla ilgili olmadığı yönünde sonuçlar verilmektedir.

Gershenson ve arkadaşları (2016) çalışmalarında, demografik olarak öğrenci-öğretmen uyumsuzluğunun lise öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimsel kazanımı konusundaki beklentilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmacılar, her öğrenci için iki öğretmenin nihai akademik kazanım beklentisini ölçmüştür. Öğrenciler ile öğretmenlerin ırk ve cinsiyet gibi demografik eşleşme durumlarına göre öğretmen beklentilerindeki sistematik önyargıları test etmeye çalışmışlardır. Analizleri sonucunda öğretmenlerin, aynı ırktan oldukları öğrencilerinden, farklı ırksal geçmişe sahip öğrencilere göre eğitim kazanım beklentilerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğretmen beklentileri üzerinde diğer ırk ve diğer cinsiyet etkisi istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Beyaz erkek öğretmenler, siyahi kız öğrenciler hakkında diğer öğrenci ve diğer öğretmenlere göre yaklaşık yüzde 10 ila 20 puan arasında daha düşük beklentilere sahiptir. Özellikle siyahi olmayan öğretmenler, siyahi öğretmenlere göre siyahi öğrenciler için önemli ölçüde daha düşük eğitim beklentilerine sahip oldukları yönünde sonuçlar verilmektedir.

Timmermans ve arkadaşları (2015) çalışmalarında, ilköğretimden ortaöğretime geçişe odaklanmaktadır. Öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin beklentilerde öğretmenler arasında farklılıkların olup olmadığını ve öğretmen beklentilerinin sınıf kompozisyonundaki demografik özellikler ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Hollanda ilköğretim okulları 6. sınıftaki yaklaşık 12 yaş grubu 7.550 öğrenci ile 500 öğretmen araştırmanın çalışma gruplarını oluşturmaktadır. Araştırmacılar, öğretmen beklentilerini, öğretmen tavsiyesi olarak ilköğretimin sonlarına doğru kullanılan bir anketle ölçmüşlerdir. Öğretmenlerden her öğrenci için orta öğretimdeki bölümlerine karşılık gelen sekiz kategoriden birisini veya daha fazlasını işaretlemelerini istemişlerdir. Ayrıca, okuldan ayrılan öğrencilere ait test puanlarını, ilköğretimin son yılında dil, matematik ve okuduğunu anlamada kullanılan standartlaştırılmış testleri ve öğretmen beklentilerinin özellikle önyargılı olup olmadığını test etmek için cinsiyet ve etnik köken gibi bazı demografik değişkenleri analiz etmişlerdir. Araştırmacıların ilk bulgusu, öğrencilerin önceki akademik başarı düzeylerine ilişkin verilerin, öğretmen beklentilerindeki varyansın % 80'ini açıkladığı yönündedir. Araştırmacılar, yaptıkları analizler sonrasında, öğretmen beklenti yanlılığının, öğrencilerin cinsiyet ve etnik kökenleri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler arasındaki farklılıklarda, ebeveynleri düşük eğitilmiş olan Türk, Fas ve diğer uyruklu öğrenci grupları için ortalama öğretmen beklenti yanlılığının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yüksek düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan öğrenciler, orta düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kariyer önerileri almaktadır. Öğrencilerin başarı performanslarını kontrol ettiklerinde, düşük sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere mensup öğrencilerin küçük bir oranda bulunduğu sınıflarda veya yüksek performanslı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler, daha yüksek beklentilere sahiptir. Öğretmenler, bu sınıflardaki öğrencilere yüksek kariyer önerilerini daha fazla verme eğilimindedir. Öğretmenler, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere karşı önyargılıdır. Demografik özelliklere göre öğretmen beklenti yanlılığı sınıflardaki öğrenci çeşitliliğinden bağımsızdır. Ayrıca eşit akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerle ilgili beklentilerde öğretmenler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Eşit performans kayıtlarına sahip öğrenciler arasında, kızlara ve daha varlıklı ailelerden gelen öğrencilere daha yüksek öğretmen beklentisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği kariyer tavsiyeleri sadece öğrencilerin bireysel özelliklerinden değil aynı sınıftaki diğer öğrenci özelliklerinden de kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar, beklentilerde öğretmen faktörünün önemini vurgulamaktadır.

Gregory ve Huang (2013) araştırmalarında, 10. sınıf öğrencilerine yönelik veli ve öğretmen beklentisinin 4 yıl sonra üniversiteye giden öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacılar, ABD Eğitim Bakanlığı'nda Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES) tarafından 2002-2006 yılları arasında dördüncü ulusal eğitim çalışması olarak yürütülen Boylamsal Eğitim Çalışması'ndan (ELS) elde edilen verileri kullanmıştır. Araştırmada iki aşamalı, tabakalı örnekleme deseni kullanılmıştır. Birinci aşamada, katolik özel okullardan 752 okul belirlenerek, bu okulların 10. sınıflarına öğrenim gören toplamda yaklaşık 15.000 öğrenciden oluşan bir örneklem belirlenmiştir. 2002 baharında öğrencilere okuma ve matematik alanında öz bildirim anketleri ve başarı testleri verilmiştir. Öğrencilerden, öğrenci ebeveynleri ve her öğrenci için bir İngilizce ve bir matematik öğretmeninden oluşan 10. sınıf öğretmenlerinden veriler eş zamanlı toplanmıştır. Öğretmen beklentisi; öğrencinin akademik olarak ne kadar ilerleyeceğini düşünüyorsunuz? şeklinde sorulan yedi kategorili tek bir madde ile ölçülmüştür. Grup olarak 10. sınıftaki öğrenciler, veliler, İngilizce ve matematik öğretmenlerinden oluşan dört beklenti kaynağı değerlendirmeye alınmıştır. Dört yıl aradan sonra 2006 yılında ELS'nin ikinci verileri kullanılarak öğrencilerin bulundukları en yüksek eğitim düzeyi belirlenmiştir. Analizlerinde, öğrencilere ilişkin; etnik köken, cinsiyet, ebeveynlerinin yıllık geliri gibi bir dizi demografik değişken incelenmiştir. Demografik değişkenlere göre yaptıkları analizlerde, en yüksek ekonomik düzeydeki öğrenciler için en olumlu öğretmen beklentisinin olduğu ayrıca İngilizce ve matematik öğretmenlerinin, üniversiteye devam etme konusunda Asyalı öğrenciler ve kız öğrencilere yönelik en yüksek beklentilere sahip olduğu sonuçlarını vermektedirler. Gruplara göre beklenti düzeylerini analiz ettiklerinde ise en yüksek beklenti düzeyinin öğrenci beklentilerine ($M=5.27$) ait olduğunu, bunu sırasıyla ebeveyn beklentileri ($M=4.98$) ve öğretmen beklentilerinin ($M_{ing}=4.30$; $M_{mat}=4.23$) izlediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca öğrenci, veli ve öğretmen beklentilerinin her birinin öğrencilerin dört yıl sonra gideceği üniversiteyi benzersiz şekilde tahmin ettiğini bulmuşlardır. Bu beklenti tahminlerinde öğretmen beklentisinin öğrenci ve ebeveynlere kıyasla en düşük seviyede olmasına karşın öğretmen inançlarının lise sonrası üniversite eğitimi ile ilgili en yüksek düzeyde öngörü gücüne sahip olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, akademik başarı konusunda istatistiksel kontrol amaçlı kullandıkları ELS verileri ile tam olarak ölçülemeyen ve açıklanamayan öğrenci farklılıklarını öğretmenlerin daha doğru ve daha net bir şekilde öngörebildikleri çıkarımında bulunmaktadır.

Chen ve arkadaşları (2011) öğretmenlerin sözlü geribildirimlerine ilişkin öğrenci algılarının, öğretmen beklentisi ve öğrenci benlik kavramı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmacılar, Tayvan'da dört şehirde bulunan 10 okulda 3-6. sınıflarda öğrenim gören 47 farklı sınıftaki 1.598 Tayvanlı öğrenciden oluşan bir örneklem grubu belirlemiştir. Belirledikleri öğrenciler içerisinden düşük ve yüksek beklentili öğrenci gruplarını oluşturmak için öğretmenlerden, öğrencilerin akademik ve akademik olmayan performans ve davranışlarına yönelik beklentilerinin yüksek ve düşük olduğu en fazla yedişer öğrenciyi belirtmelerini istemişlerdir. Bu gruplar dışındaki öğrenciler ise ortalama beklenti grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin akademik ve akademik olmayan performansları hakkında öğretmenlerin olumlu ve olumsuz sözlü geribildirimlerine ilişkin öğrenci algılarına yönelik 52 maddeden oluşan bir anket kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul deneyimleriyle ilgili olarak kendileri hakkındaki düşüncelerini ve duygularını ölçmek için 14 maddeden oluşan okul benlik kavramı ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin performans beklentilerinin yüksek olduğu öğrenciler, düşük olanlara göre daha olumlu ve daha az olumsuz sözlü geribildirim alma eğilimindedir. Öğretmen beklentisini tahmin etmede,

olumlu ve olumsuz akademik geri bildirimler, akademik olmayan geri bildirimlere göre daha etkilidir. Bu nedenle, hem olumlu hem de olumsuz biçimlerdeki akademik geribildirimlerin özellikle öğretmen beklentilerini daha net yansıttığı sonucuna ulaşmışlardır. En güçlü ilişki, olumlu akademik geribildirim ile akademik benlik kavramı arasındadır. Daha olumlu akademik geribildirim algılayan öğrenciler, daha yüksek benlik kavramına sahip olma eğilimindedir. Daha olumsuz akademik geribildirim algılayanlar ise daha düşük benlik kavramına sahiptir. Ayrıca ilkokullardaki erkek öğrenciler, akademik ve akademik olmayan bağlamlarda daha olumsuz sözlü geribildirim algılamaktadır. Araştırmada, ilkokul öğrencileri üzerinde, olumlu geribildirimlerin güçlü ve olumlu faydaları, olumsuz geribildirimlerin ise olumsuz etkileri vurgulanmaktadır.

Rubie-Davies (2006), sınıf düzeyinde öğretmen beklentisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin kendini algılamalarındaki değişimleri incelemiştir. Yeni Zelanda'nın Auckland bölgesinde bulunan sekiz ilköğretim okuluna devam eden 12 farklı sınıftan 256 öğrenci, araştırmanın çalışma gruplarını oluşturmaktadır. Ayrıca yüksek, ortalama ve düşük beklentili 12 öğretmenden oluşan üç öğretmen grubu da bulunmaktadır. Öğretmenlerin beklenti gruplarına atanması eğitim yılı başında sınıf geneli beklenti düzeylerine göre yapılmıştır. Yılsonu öğrenci performans beklentisi, öğrencilerin mevcut başarı seviyesinin önemli ölçüde üzerinde olan öğretmenler yüksek beklentili, önemli ölçüde altında olan öğretmenler düşük beklentili, diğer öğretmenler ise ortalama beklentili öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik alanlarda, öğretmen beklentileriyle ilişkili olarak öğrencilerin öz algılarının araştırma yılı boyunca değiştiği görülmüştür. Sene başında her üç grup arasında okuma ve matematik açısından akademik bir farklılık bulunmazken, yılsonunda yüksek beklentili ve ortalama beklentili gruplardaki öğrencilerin öz algısı artmış, düşük beklentili grubun öz algısı artış göstermemiştir. Öğretim yılı sonunda öğretmen beklentisi yüksek olan öğrencilerin akademik benlik algıları artarken, öğretmen beklentisi düşük olan öğrencilerin akademik benlik algıları anlamlı olarak azalmıştır. Öğretmen beklentisiyle öğrenci algılarındaki değişim yıl boyunca eşleşmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin sınıf düzeyinde görülen öğretmen beklentilerinin farkında olduğu çıkarımında bulunmaktadır.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Aşağıdaki bölümlerde, beklenti yapısı, öğretmen beklentisinin tarihçesi, oluşumu, gelişimi, öğretmen beklentisinin öğretmen ve öğrencilere yansımaları gibi bir dizi açıklamalar, literatürde bulunan kuramsal açıklamalara dayanarak genelden özele doğru detaylandırılmaya çalışılacaktır.

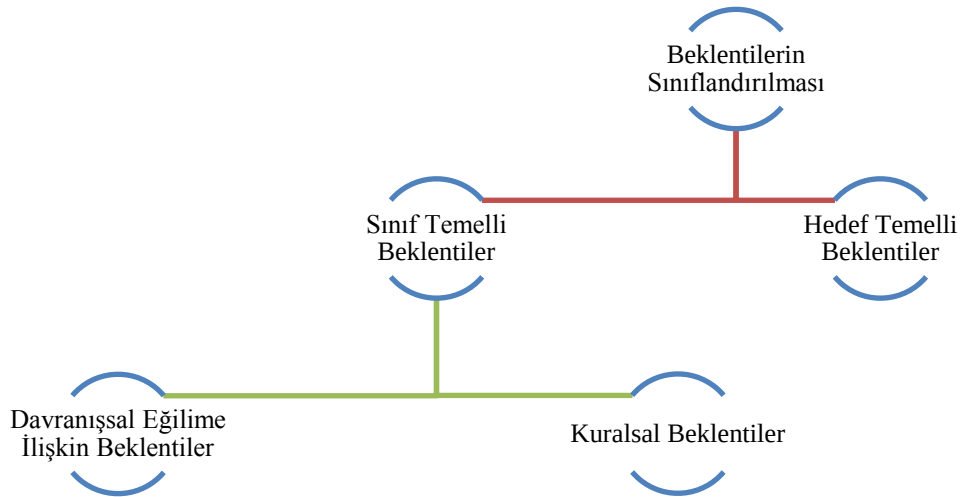
3.1. Beklenti

Beklenti, belirli bir hareket veya çabanın belirli bir çıktıya ulaştırma olasılığıdır (Gökdere, 2013). Beklenti kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından “Gerçekleşmesi beklenen şey” ya da “Bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü” biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Bu tanımda geçen öngörü kavramından bireyin geçmişinde bir deneyimin yaşanmış olduğu anlamı çıkarılabilir. Bu doğrultuda beklenti, bireylerin önceki deneyimlerinden edindikleri tecrübelerle dayanarak henüz gerçekleşmemiş durumlara ilişkin gelecekte neler olabileceği ile ilgili önceden tahmin ettiği sonuçlara göre çıkarımlarda bulunarak yaptığı değerlendirmeleridir (Bayrakçı, 2007; Tatar, 2005). Bununla birlikte beklenti, bireylerin belirli bir davranışı sergilemeleri sonrasında belirli bir sonucu elde etme olasılıklarına dair başlangıçtaki inançları (Vroom, 1967:17), içinde bulundukları ortamlarda gelişen durumların, algıladıkları ipuçlarına göre ne gibi sonuçlar oluşturabileceği ile ilgili tutum ve bekleyişleridir (Jussim,1990). Beklentiler, bir sektörün veya bir organizasyonun liderlik etkinliğini ve performansını belirlemede önemli bir rol oynar (Rao ve Sharma, 2016). Bireyler gerçekleşmesi muhtemel olasılıklar için beklentilerini oluşturur, oluşturdukları bu beklentiler bir bakıma umudun ifadesidir (Ülgen, 1994).

Beklentiler, davranışsal eğilimlere ve sosyal normlara dayalı belirli bir bireye ilişkin oluşabilmektedir. Bireylerin, çevrelerindeki diğer bireyler hakkında kimin, nerede, ne zaman ve nasıl davranacağına ilişkin beklentileri vardır. Kişilerarası beklentiler, çevredeki bireylere yönelik algı ve davranışları şekillendirebilir. Böylece, çevredeki bireylerin davranışları üzerinde beklentilerin önemli yansımaları görülebilir. Bu nedenle beklentilerin, hem beklentiye geliştiren hem de beklenti geliştirilen kişinin davranışlarına karşılıklı yön verme gücü vardır (Madran, 2012). Bu gücün etkisiyle kişi, bir süre sonra başkalarının ona ilişkin beklentilerine denk düşen davranışlar sergiler hale gelir (Gökdere, 2013). Birey başkalarının beklentilerine denk düşen davranışlar sergilemek için bir çaba içerisine girebilir. Bireyin bu çabası gelecekte ödüllendirilecekse daha anlamlı hale gelebilir. Bu doğrultuda beklentilerin öngörü, çıkarım ve bekleyişler içermesinden dolayı beklentiler geleceğe yöneliktir denilebilir.

3.1.1. Beklentilerin Sınıflandırılması

Beklentiler, özünde algılayıcı olarak tanımlanan bireylerin deneyimlerini yansıtmaktadır. İki türlü deneyimden yola çıkılarak beklentiler sınıflandırılabilir. Birincisi, yaygın olarak görülen gruplardaki bireylerle yaşanan deneyimlerdir. Bu gruplar kadın ve erkek, genç ve ihtiyar, öğretmen ve öğrenci vb. gibi sınıflandırmaları içerebilir. Her bireyin bu gruplara yönelik beklentileri olabilir. Bu tür gruplara yönelik gelişen beklentilere sınıf temelli beklentiler denir. İkinci olarak belirli bir hedef kişi olan bireyle yaşanmış deneyimlerdir. Bu türden deneyimler ise hedef temelli beklentileri oluşturur (Jones, 1990:122; Akt. Demirtaş, 2004).



Şekil 3.1. Beklentilerin Sınıflandırılması (Jones, 1990:122).

3.1.1.1. Sınıf Temelli Beklentiler

Sınıf temelli beklentiler de kendi içerisinde ikiye ayrılabilir (Jones, 1990:123; Akt. Demirtaş, 2004):

- Davranışsal eğilime ilişkin beklentiler
- Kuralsal beklentiler

Davranışsal eğilime ilişkin beklentiler, grup üyelerindeki bireylerin aynı türden davranışsal yönelimleri kabullendiklerine yönelik inançlarını yansıtmaktadır. Örneğin; anneler şefkatlidir, doktorlar koruyucudur, çocuklar acelecidir, İtalyanlar romantiktir gibi. Bu türden beklentiler, hedef durumunda olan bireyin ait olduğu grup üyeleriyle yaşanmış deneyimleri sonucunda ortaya çıkan bilişsel çıkarımlarıdır. Bu çıkarımlara bağlı olarak diğçiler, eşcinseller ya da kıızılderelilerden konu açıldığında hemen harekete geçecek olan birçok beklentiden söz edilebilir.

Kuralsal beklentiler, koşulsal sınırlara sahiptir. Bu türden beklentiler, toplumsal kurallar ve sosyal onayla ilişkilidir. Bu beklentiler bireylere, diğer bireyleri değerlendirirken kullanılan bir beklenti çerçevesi sunarlar. İnsanların belli başlı durumlarda bilindik davranışlar sergilemesini bekleriz, çünkü bireyler sosyal onaya ya da koşullara uygun beklenildiği gibi davranmadıkları takdirde yerilmeye, kovuşturulmaya ya da başka bir sosyal yaptırıma maruz kalabilir.

Sınıf temelli beklentilerin temel özellikleri esnek bir yapıda olmalarıdır. İrlandalıların önlerine ne gelirse içen bireyler olduklarını ilişkin şematik bir beklenti var olabilir. Buna rağmen içki içmeyen bir İrlandalı gördüğümüzde ise çok fazla şaşırmayabiliriz. Bu nedenle beklentilerin esneklik payını bilmek önemlidir, çünkü geliştirilen beklentilerde bir uyumsuzluk yaşandığında bu durum algılayıcı olan birey tarafından bir istisna ya da kural dışı olarak algılanmaktadır. Esneklik payı yüksek olan beklentiler bireylere neyin gerçekleşme olasılığının yüksek olacağını anlatır. Eğer düşünülen bu olasılıklar gerçekleşmez ise alkolik İrlandalılara ilişkin bilişsel şemalarda herhangi bir değişiklik yapmak yerine aynı grupla ilgili bilgilerden yola çıkılarak yeni türden beklentiler oluşturulur (Jones, 1990:128; Akt. Demirtaş, 2004).

3.1.1.2. Hedef Temelli Beklentiler

Hedef temelli beklentiler, bir birey hakkında önceki gözlemlere dayalı olarak genelleme yapılma derecesine göre çeşitlilik gösterir, başka bir deyişle tekrarlardan yapılandırılmışa doğru uzanan bir süreklilik söz konusudur. Belirli bir duruma karşı agresif tavırlar sergileyen bir bireyin, ileride benzer koşullarda da yine aynı davranışları sergileyeceğinin beklenilmesi tekrarlı beklentiye bir örnektir. Bu tür beklentilerin oluşmasında, gelecekteki davranışlarla ilgili benzer koşullar meydana geldiğinde önceki yaşantıların tekrar edileceğine yönelik öğrenmelerimizin etkisi vardır. Yapılandırılmış beklentilerde ise, hedef bireylerin hangi şartlarda hangi davranışları sergileyecekleri ile ilgili bir dizi yordamayı içeren karmaşık bir bilişsel şemanın varlığı söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Aslında birçok sınıf-temelli beklenti aynı zamanda belirli bir dereceye kadar birer hedef temelli beklentidir. Çünkü çeşitli, grup üyelerinin cinsiyeti, yaşı, etnik kökeni vb. gibi özellikleri dikkate alınarak beklentiler yapılandırılmaktadır. Ayrıca hedef temelli beklentiler, sınıf temelli beklentilerden daha katıdır. Hedef temelli beklentilerde, hedefte bulunan bireyin davranışları ile geliştirilen beklenti arasında uyumsuzluk olduğunda, beklentinin yanlış olduğuna karar verirken gösterilen direnç sınıf-temelli beklentiye göre çok daha güçlü olacaktır. Bir torbanın içerisinde 100 tane kırmızı ve 25 tane beyaz boncuk olduğunu varsayalım. Gözlerimizi kapatarak bu torbadan bir avuç boncuk alacağımızı düşünelim. Öncelikli beklentimiz elimize daha fazla sayıda kırmızı boncuk gelmesine yöneliktir. Bu durumda kırmızı veya beyaz şeklinde geliştirdiğimiz sınıf temelli beklentimiz esnek bir yapıdadır. Beklentimize aykırı şekilde beyaz boncukları daha fazla çekebilme ihtimalinin olacağını da biliriz. Şayet torbadan çektiğimiz boncuklar içerisinde bulunan beyaz boncukların hafiften kırmızıya çaldığını düşünmeyiz. Çoğu makine mühendisinin erkek, Türklerin oldukça misafirperver olduğuna yönelik sınıf temelli beklentiler var ise kadın makine mühendisleri ve misafirperver olmayan bir Türk ile karşılaştığımızda genel beklentimiz de pek bir değişiklik olmaz. Bu durumu istisna olarak görebiliriz. Fakat bir öğrencinin çok çalışkan ve başarılı olduğunu duymuşsak ve bu öğrencinin sık sık okuldan kaydardığını öğrenmişsek, sınıf temelli beklentide olduğundan çok daha fazla çelişki yaşarız. Şayet önceki beklentimiz çok güçlüyse ve beklentimiz bir kez şekillenmiş ise öğrendiğimiz son bilgiyi önceki beklentimizle ilişkilendirirken bilişsel bir çatışma yaşarız. Büyük olasılıkla bu öğrencinin okuldan kaydarmadığını, çok önemli bir sorunu olduğunu, bu durumun düzeleceğini, derslerine evinde ya da fırsat bulduğu anlarda çalıştığını varsayarak güçlü beklentimizi doğrulama yoluna gideriz (Jones, 1990:135; Akt. Demirtaş, 2004).

Sonuç olarak, ister sınıf temelli beklenti isterse hedef-temelli beklenti olsun, beklentilerin diğerlerine yönelik algı ve davranışları şekillendirmede ve karşı tarafın davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2004).

3.2. Gelecek Beklentisi

Gelecek beklentisi, bireyin gelecekle bağlantılı görüşlerine dayanarak, ilgi ve kaygılarını içeren bilişsel haritalarıdır (Şimşek, 2012). Bireyler geleceğe yönelik bilişsel yapılarında gelecek tasarımlarına ilişkin planlamalar barındırabilir. Bu planlamalar bireylerin kendilerine görevler belirlemesi anlamına gelmektedir. Belirlenen bu görevler, bireylerin gelecek beklentilerini oluşturur (Uluçay vd., 2014). Gelecek beklentisinin çağdaş kavramsallaştırmalarının kökleri Frank, Israeli ve Lewin gibi üç psikoloğun erken dönem çalışmalarına dayanmaktadır. Bu psikologlardan Frank; zaman

perspektifi terimini, Lewin; psikolojik gelecek terimini, Israeli ise geleceğe bakış, çağ ötesi psikoloji ve geleceğin haritaları gibi çeşitli terimleri gelecekteki yönelimlerin davranış düzenleyici işlevleri olarak tanımlamaktadır. Bu erken dönem psikologların analizleri, gelecek yöneliminin hem kavramsallaştırılmasının hem de motivasyon ve gelişimsel işlevlerine yönelik önermelerin temelini oluşturmaktadır. Bu kavramsallaştırmalar ile ilgili olarak, gelecek beklentisi: (1) Şimdiki zamanda üretilir. (2) Alana özgüdür, böylece bireyler farklı yaşam alanlarıyla beklentilerini ilişkilendirerek geleceğe dair imajlar oluşturur. (3) Bu alanların içeriği kişisel veya sosyal, prâgmatik veya ideal, gerçekliğe dayalı veya fantastik olabilir (Seginer, 2019).

3.3. Sonuç Beklentisi

Bandura'ya göre sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı yedi temel ilkedен biri sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi, bireyin, yaptığı davranışların bazı sonuçlara yol açabileceğini tahmin etmesi ve istediği bir sonuca başarılı bir şekilde ulaşabilmek için kendi davranışlarına yönelik düzenleme yapma gerekliliğine dair inancıdır. Başka bir deyişle bireylerin belirli eylemlerin belirli sonuçlar oluşturacağına ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel öğrenme kuramında bireylerin davranışları belirli hedeflere yöneliktir ve bireyler hedeflerine doğru yönelim gösterir, bu yönelimler bireyin öngörülerini ile düzenlenir. Öngörü, bireyin kendini motive etmesi ve her durumda olası sonuçları tahmin ederek kendi davranışlarını yönlendirebilme kapasitesidir (Bandura, 1989). Önceki deneyimler esnasında, davranışlar henüz gerçekleştirilmeden önce belirli bir davranış sonucunda ne olabileceği ile ilgili beklentiler oluşturulur. Bu nedenledir ki davranışların sonuçlarına yönelik beklentiler, davranışın olası gerçek sonuçlarından çok, aynı davranışın tekrarlanma olasılığını etkiler (Bayrakçı, 2007). Bireyler, istenilen sonuçlara neyin yol açacağına nasıl inanırsa o şekilde davranır (Schunk ve DiBenedetto, 2019). Bireylerin, bir eylemin sonucuna dair geliştirdikleri beklentileri ne kadar yüksek olursa, o eylemi gerçekleştirme olasılıkları da o kadar yüksek olmaktadır (Gökmen vd., 2016). Burada sonuç beklentisinin öz yeterlilik ile ilişkili olduğuna vurgu yapıldığı düşünülmektedir.

Sonuç beklentileri ve öz-yeterlilik kavramları farklı anlamlar içermektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlilik, kişinin neler yapabileceğine olan inancıdır, sonuç beklentisi ise kişinin belirli bir eylemi gerçekleştirdikten sonra ne olacağına dair inancıdır. Bununla birlikte, sonuç beklentileri ve öz-yeterlilik genellikle birbirleriyle ilişkilidir. İyi performans gösterme konusunda yeterli hisseden ve sonunda başarılı olacağına inanan öğrenciler, yeteneklerinden veya uzun vadeli başarının mümkün olup olmayacağından şüphe edenlere göre daha yüksek motivasyonel sonuçlar gösterir. Bununla birlikte bu inançların tutarlı olması gerekmez. Etkili öğrenciler, iyi performans gösterebilecekleri halde çabalarının hak ettikleri karşılığı almayacağına inanırlarsa (örneğin, tepkisiz bir ortam nedeniyle) düşük motivasyonel sonuçlar da gösterebilir (Schunk ve DiBenedetto, 2019).

3.4. Başarı Beklentisi

Başarı üzerinde beklentilerin önemli bir etkisi vardır (Guo vd., 2015). Başarı, istenilen bir sonuca ulaşma, eğitim açısından düşünüldüğünde ise program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (Arıcı, 2007). Eccles ve Wigfield (2020) başarı beklentisini, Tolman, Atkinson ve Bandura'nın klasik çalışmalarına dayanarak, bireylerin yaklaşan bir görevi ne kadar iyi yapacaklarına dair inançları olarak

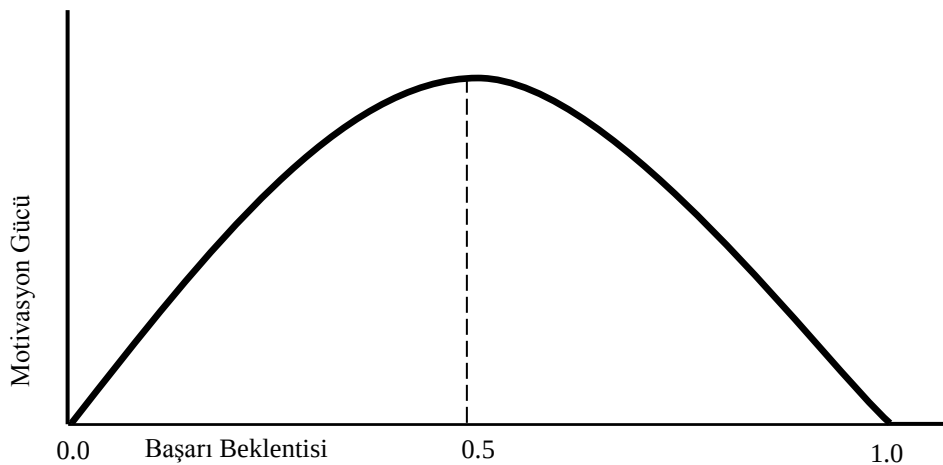
tanımlamaktadır. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde, öğrencilerin kendi başarılarına yönelik beklenti geliştirmeleri doğaldır. Güçlü düzeyde geliştirilen başarı ya da başarısızlık beklentisi, güduları ve tercihleri yönlendirmede karar verici bir etkiye sahiptir. Beklentiler olumlu olduğunda başarıya ulaştıracak önemli gelişmeler görülebilir. Geliştirilen beklenti olumsuz olduğunda ise öğrenci başarısızlık doğrultusunda kendini yönlendirebilir, bu durum olumsuz sonuçlara neden olabilir. Öğrencilerin başarılı olmasında, sadece öğrencilerin beklentileri değil, öğretmenlerin öğrencilerin yetenekleri ve başarıları konusundaki beklentileri de önemli bir etkidir. Öğretmenler farklı öğrencilerinden farklı başarılar ve farklı davranışlar bekleyebilir. Bu durum öğrenciler tarafından algılanarak öğrencilerin benlik kavramlarını, başarılı olma güdülerini ve isteklerini etkileyebilir. Eğer bu etkileşimler uzun bir süre devam ederse ve öğrenciler bu beklentileri kabullenir ise beklenti davranışları kalıcı hale gelebilir (Ülgen, 1994).

3.4.1. Başarı Beklentisi ve Motivâsyon İlişkisi

Öğretmenlerin, öğrencileri hakkında ne düşündükleri her şeyden önce öğrencilerin performans ve motivâsyon göstergelerinin bir işlevidir. Öğretmen beklentilerinin ve öğrenci performansının birbirini etkilemesi literâtür tarafından desteklenmektedir (Cooper ve Tom, 1984).

J. Sterling Livingston (1971) motivâsyon ile beklenti arasında ilişki olduğunu, bu ilişkide başarı beklentisinin %50'ye ulaşınca kadar motivâsyon ve çaba derecesinin de yükseleceğini, ardından başarı beklentisi artmaya devam etse de motivâsyon ve gösterilen çabanın düşmeye başlayacağını ifade etmektedir. Bir hedefe ulaşılması neredeyse kesin veya neredeyse imkânsız olarak algılandığında ise hiçbir motivâsyon veya tepki uyanmayacağını belirtmektedir. Ayrıca Harvard Üniversitesi'nden David McClelland ve Michigan Üniversitesi'nden John Atkinson tarafından yapılan bilimsel bir araştırmada, motivâsyon ile beklentiler arasındaki ilişkinin çan eğrisi şeklinde değiştiği belirtilmektedir (Rao ve Sharma, 2016).

Aşağıdaki diyagram belirtilen çan eğrisini temsil etmektedir.



Şekil 3.2. Başarı Beklentisi ve Motivâsyon Arasındaki İlişki (Livingston, 1971).

Diyagramda, başarı beklentisi %50'ye ulaşınca kadar motivâsyon ve çaba derecesinin arttığı, ardından başarı beklentisi artmaya devam etse de motivâsyonun düşmeye başladığı gösterilmektedir. Başarı beklentisi ile motivâsyon arasındaki ilişkide,

eğer ast, üstünün daha da yükselen beklentisi sonrasında, hedefe ulaşma şansının olmadığını düşünürse, bunalmış hissedebilir ve motivasyonunu kaybedebilir. Öte yandan bir ast, zor da olsa istenilen hedefe ulaşabileceğini düşündüğünde, çalışmaya motive olacağını belirtir. Rao ve Sharma (2016) Pygmalion ile ilgili çeşitli makaleleri okuduktan sonra astlar yöneticilerin yüksek beklentilerini gerçekçi ve ulaşılabilir görmedikçe, astların yüksek üretkenlik düzeylerine ulaşmak için motive olmayacaklarını ilginç bir şekilde fark ettiklerinden bahsetmektedir.

3.5. Vroom'un (1964) Beklenti-Değer Teorisi

Beklentiler, motivasyonun önemli bir kaynağı olarak görülmektedir. Psikolojide beklentileri, motivasyonel bir unsur olarak ele alan yaklaşım, beklenti-değer teorisidir. Beklenti-değer teorisine göre, bireylerin davranışları ile ilgili beklentisi, yani davranışı ortaya koyabilme olasılığı ile davranışa yüklediği değer toplamı bireyin motivasyonunu belirlemektedir (Eryılmaz, 2013). Beklenti-değer teorisini, bir bireyin kendi başarı performansına dayalı olarak akademik bir görevin doğasına uygun öznel bir değeri yorumlamasıdır (Guo vd., 2015). Bireylerin seçimleri, farklı etkinlikler üzerindeki başarı performans ve beklentisinden, yeteneklerle ilgili öz kavramlardan, görevlere ve faaliyetlere yükledikleri anlamlardan büyük ölçüde etkilenir (Eccles ve Wigfield, 2020). Vroom, bireyleri harekete geçirecek motivasyon gücünü, beklenti-değer modeli üzerinden tanımlar. Burada belirtilen değer, bireylerin belirli amaçları sonunda elde edecekleri kazanımların gösterecekleri çabaya değip değmeyeceğine yönelik yargılarını, beklenti ise bireylerin üstlendikleri görevlerin sonunda ulaşmak istedikleri niteliği ifade eder. Bireyin bir dersle ilgili başarı beklentisi ve bu derse yüklediği değer algısı, motivasyon ve başarı düzeyini belirlemede önemli ipuçları sunabilmektedir (Saritepeci, 2018). Vroom, bireylerin güçlü bir çabayla iyi bir performansla, iyi performansla da istenilen ödüle ulaşacaklarına inanmaları halinde, bireylerin yaptıkları işlerde daha fazla motive olacaklarını savunmaktadır. Bu modele göre bireylerin davranışlarla ilgili beklentileri aynı zamanda bireylerin davranışlara verdikleri değer de belirleyicisi olmaktadır. Öğrencilerin beklentileri, bu görevi yerine getirebilir miyim? şeklinde kendine sorduğu soruya cevap verirken değer algıları niçin bu görevi yapmalıyım? sorusuna cevap vermektedir. Başarı beklentisi, bireylerin akademik başarılarını öngörürken belirli bir konuyla ilgili değer inançları ise o konuyla ilgili edinilen bilgilerin kalıcılığı ile ilişkilidir. Öğrenciler bir faaliyete yüksek düzeyde içsel değer verdiklerinde, genellikle o faaliyetle derinlemesine ilgilenir ve o faaliyete uzun süre devam edebilir. Böylece bugünün seçimleri ve performansları, yarının geçmiş deneyimi haline gelir (Eccles ve Wigfield, 2020).

3.6. Kendini Gerçekleştiren Kehanet

Kendini gerçekleştiren kehanet kavramı ilk olarak Robert Merton (1948) tarafından kullanılmıştır (Darley ve Fazio, 1980). Kendini gerçekleştiren kehanet, başlangıçta bir durumun yanlış bir şekilde tanımlanmasından dolayı bu yanlış anlayışı çağrıştıran yeni davranışların durumu gerçeğe dönüştürmesidir (Merton, 1948). Merton'a göre, kendini gerçekleştiren kehanet, bir durumun başlangıçta yanlış bir şekilde tanımlanmasına bağlı olarak, bu yanlış anlayışı gerçeğe dönüştüren yeni bir davranış ortaya çıktığında görülür (Cooper ve Tom, 1984). Düşük öğretmen beklentisi, öğrencinin akademik başarısını engelleyen Golem etkisi gösterir. Aksine, yüksek öğretmen beklentisi, öğrencilerin akademik başarı yörüngesini artırarak Galatea etkisine

neden olabilir. Eğitim açısından bakıldığında, Galatea'yı artırmak ve Golem etkilerini azaltmak önemlidir. Bu nedenle, kendini gerçekleştiren kehanetlerin arka planındaki belirli süreçleri anlamak gerekir (Zhu vd., 2018). Kendini gerçekleştiren kehanet süreci oldukça yaygın bir süreçtir ve kalıp yargıların kalıcı hale gelmesinde oldukça etkilidir. Belirli bir grup üyelerinin özelliklerine ve nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin beklentiler geliştirildiğinde, bu süreç devreye girer. Soğuk ve sinsi olduklarına inanılan bir grup insana davranış tarzı, sıcak ve dost canlısı olduğu düşünülen insanlardan çok daha farklı olacaktır. Sonuç olarak, onlar da bireylerin soğuk tavrına gücenip bireylere bu doğrultuda karşılık verebilir. Böylece, bireylerin gösterdiği soğuk tavırlara ilişkin içsel beklentiler aslında bireylerin kendi davranışlarıyla biçimlenmiş olsa da, kendini doğrulamış olmaktadır. Kendini gerçekleştiren kehanete göre beklenen bir durumun gerçekleşme olasılığı daha yüksektir. Teorinin gerçek hayattaki karşılığına bakılacak olduğunda, kendisine saygı duyulmadığını düşünen bir birey, gerçekte böyle bir durum söz konusu olmasa da, böyle bir algısının bulunması nedeniyle çevresindeki insanların tavırlarını düşmanca algılayacak, pek çok durumda aşırı hassas davranacak ve çevresine karşı şüpheli yaklaşacaktır. Bu durumda çevresi de ona düşmanca davranacaktır. Yani birey kendi kehanetini gerçekleştirmiş olacaktır (Mercan, 2018).

3.7. Pygmalion Etkisi

Pygmalion isminin türetilmesi, Yunan mitolojisindeki bir hikâyeden esinlenmiştir. Rivayete göre, Kıbrıs'ta ünlü bir heykeltıraşın bir kadın heykeli yaptığı anlatılır. Heykeltıraş, yaptığı heykeli canlandırması için kendi tanrıçası olan Afrodit'e sürekli dua eder ve sonunda isteği gerçekleşerek bu heykel canlanır. Bu heykeltıraşın adı Pygmalion'dur. Pygmalion, hayat bulan heykele Galatea adını verir (Rao ve Sharma, 2016). Bu mitolojik hikâyede, Pygmalion'un beklentisi, Galatea ile gerçekleşerek kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmüş olmaktadır.

Pygmalion etkisinin literatürde temel beklenti etkisi ve kendini gerçekleştiren kehanet olarak yer aldığı (Gündüzalp ve Boydak-Özan, 2019), Pygmalion mu yoksa kendini gerçekleştiren kehanet mi olduğu konusunda farklı görüşlerin olduğu (Orhan ve Mendi, 2019) belirtilmekle birlikte Pygmalion etkisi ile kendini gerçekleştiren kehanet kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı bazı çalışmalar da (Palalar-Alkan, 2019) bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen beklentisinin, alanyazında Pygmalion etkisi olarak bilinmesi (Szumski ve Karwowski, 2019) nedeniyle literatürde bu kavramların iç içe geçmiş olması şaşırtıcı değildir. Çünkü bu kavramların, çıkış noktalarının aynı tarihsel kaynaklara dayandığı düşünülmektedir.

Pygmalion etkisi, yükselen bir beklentinin daha yüksek başarıya yol açacağını varsayan kendini gerçekleştiren bir kehanet türüdür (Rao ve Sharma, 2016). İnsanlar herhangi bir bireyden daha fazlasını beklediklerinde o birey daha iyi yapar. Eğitim çevrelerinde buna Pygmalion etkisi adı verilir (Boser vd., 2014). Pygmalion etkisine göre, öğrenciler, öğretmenlerinin beklentilerini algılar ve bunlara tepki verir. Bu algı ve tepkiler, öğretmenlerin önceki beklentileri doğru olsun ya da olmasın, az ya da çok öğrenme çıktılarıyla sonuçlanarak öğrenci çıktıları üzerinde potansiyel olarak olumlu veya olumsuz etkiler bırakır (Friedrich vd., 2015). Pygmalion etkisinin olumlu veya olumsuz sonuçları açısından başlıca kendini gerçekleştiren kehanet türleri Golem ve Galatea etkileridir (Babad vd., 1982). Babad vd. (1982), Pygmalion etkilerinin olumsuz sonuçlarını tanımlamak için İbranicede argo anlamda, ahmak ya da aptal anlamına gelen Golem terimini kullanmaktadır. Golem etkisi, Pygmalion'un olumsuz ve karanlık versiyonudur. Düşük veya olumsuz beklentileri yansıtan davranışlar, karşı tarafın

performansında olumsuz anlamda kullanılan Golem sonuçları üretir (Reynolds, 2007). Golem etkileri, öğrencilerin akademik başarısını engelleyen düşük öğretmen beklentilerinin bir sonucu olan istenmeyen olumsuz etkilerdir. Galatea etkileri ise arzu edilen olumlu etkilerdir ve öğrencilerin akademik başarısını artıran yüksek öğretmen beklentilerinin bir sonucudur (Babad vd., 1982).

Pygmalion etkisi, kişilerarası beklentilerin gerçekliği nasıl oluşturduğunu araştıran sosyal bilimlerin farklı disiplinleri içinde uzun bir araştırma geleneğine sahiptir (Jussim vd., 1996). Bu uzun araştırma geleneği sonucunda başlangıçta Merton (1948) tarafından tanımlanan şekliyle kendini gerçekleştiren kehanet teorisi Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) Sınıfta Pygmalion adlı çalışmalarının da etkisiyle zamanla eğitim alanında öğretmen beklentisi fenomeni olarak bilinir hale gelmiştir (Timmermans vd., 2016).

3.8. Öğretmen Beklentisi

Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki davranışları veya akademik başarıları hakkında öğretmenlerin, şu anda bildiklerine dayanarak yaptıkları çıkarımlar olarak tanımlanmaktadır (Good, 1987). Öğretmen beklentisi terimi, öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik yetenekleri ve sonraki başarı seviyeleri hakkında sahip oldukları inançlar (Peterson vd., 2016), öğrencilerin zamanla kazanacağını bekledikleri başarı kazanımları (Rubie-Davies, 2020) olarak da tanımlanmaktadır. Pygmalion'dan bu yana yapılan araştırmalarda, araştırmacılar tarafından öğretmen beklentisi teriminin çok sayıda tanımı kullanılmıştır (Cooper ve Tom, 1984). Bu tanımların odağında; akademik ve akademik olmayan öğrenci yaşantıları, öğrenci yaşantılarını gözlemleyen öğretmen izlenimi, öğretmenlerin bu izlenimlerine dayalı olarak yaptıkları çıkarımlar ve öğretmenlerin çıkarımları doğrultusunda öğrencilerin nasıl davranacakları ve hangi başarı düzeylerinde bulunacaklarına ilişkin geleceğe yönelik tahminlerde bulunmaları sıralanabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olma potansiyellerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu çıkarımlar bir dizi faktörden etkilenebilir. Bu faktörlerden bazıları öğrencilerin akademik başarı yeteneği, IQ testi puanları gibi içsel; aile geçmişi ve öğrencinin performansına ilişkin diğer öğretmenler tarafından yapılan yorumlar gibi dışsal faktörler olabilir. Bu faktörler öğretmenlerin sınıfa girmeden önce öğrenciler hakkındaki algılarını şekillendirebilir (Riley ve Ungerleider, 2012). Başkaları için beklenti, genel olarak başkalarının potansiyel davranışlarının bir izlenimi olarak ifade edilir. Bu argümânı takiben, bir öğrenciye yönelik öğretmen beklentisi, okullarda öğrencilerin akademik ve akademik olmayan potansiyel davranışlarına ilişkin öğretmen izlenimi olarak tanımlanabilir. Öğretmen beklentisi, öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları gibi potansiyel davranışlarının bir değerlendirmesidir. Bu doğrultuda öğretmen beklentisi, akademik beklentiler ve akademik olmayan beklentiler olarak sınıflandırılabilir. Akademik beklenti, sınavlar, proje notları, ev ödevleri, öğrenmeye yönelik tutum ve çabalar gibi akademik performansla ilgili beklentileri kapsamaktadır. Akademik olmayan beklentiler ise derse öğrenme materyallerini getirmek, sınıf arkadaşlarıyla kurulan ilişkiler, okul veya sınıf kurallarına uymak vb. gibi normatif ya da sosyal davranışlarla ilişkili beklentileri içermektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerini oluşturduğu kaynaklar iki yönü içerir. Bu kaynaklardan ilki öğrencilerin cinsiyeti, etnik kökeni, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve mesleği gibi öğrencilere atfedilen özelliklerdir. Diğeri ise öğrencilerin akademik performans geçmişi, eğitim hedefleri gibi okullarda öğretmenler tarafından yakından görülen

özellikleridir (Chen vd., 2011). Ayrıca, sosyal sınıf, stereotipler, teşhis etiketleri, fiziksel çekicilik, konuşma stili, yaş, kişilik ve sosyal beceriler, öğretmen ve öğrenci arasındaki yaşanmış ilişki, isimler, kardeş ve tek ebeveynlik geçmişi gibi bir dizi bireysel öğrenci özelliğine ilişkin bilgiler de öğretmenlerin beklentilerini etkileyebilmektedir (Rubie-Davies vd., 2006).

Öğretmenlerin beklentileri, genellikle günlük okul yaşamında, öğretmen-öğrenci etkileşimleri esnasında, öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarında bilinçsizce kendini gösterir (Babad, 1990). Farklı öğretmen beklentisine göre öğrencilerin aldıkları geri bildirim ve tavsiyeler, öğrencilerin başarı performansları, cinsiyetleri, sosyo-etnik bileşimleri ve öğretmenlerin bireysel farklılıkları gibi belirtilen birçok faktöre de bağlıdır (Timmermans vd., 2015). Öğretmenler genellikle bir grup halinde sınıf olarak ve grup içindeki her bir bireye yönelik beklentiler oluşturur. Oluşturulan bu beklentiler, önceki bir öğretmenden gelen bilgilere dayanabilir. Bu bilgiler, öğretmenin öğrencileri nasıl gruplandırdığı, öğrencilere hangi öğrenme deneyimlerini sağladığı, öğrencilerin planlanan öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmayacağına inanma olasılığı gibi yönlerden ayırt edilebilir. Öğretmenler, öğrencilere etkili bir şekilde nasıl öğretebileceğini ve hangi tür davranış yönetimi planını uygulayacağını bu doğrultuda düşünmektedir (Rubie, 2004).

Rosenthal ve Jacobson'ın (1968) ufuk açıcı çalışmalarıyla başlayan öğretmen beklentisi araştırmaları, öğretmenlerin bazı öğrenciler için yüksek beklentilere sahip olduklarında, öğrencilerin daha önceki akademik sonuçlarına göre beklenenden daha yüksek akademik kazanımlar elde etmelerine neden olduğunu göstermiştir (Rubie-Davies vd., 2020). Bu nedenle öğretmen beklentisi araştırmaları öncelikle, öğrencilerin potansiyelleri hakkındaki öğretmen inançlarının, öğrencilerin gelecekteki başarılarını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Gregory ve Huang, 2013). Öğretmenlerin beklentilerine göre tahminleri, öğrencilerin performansını etkileyebilir (Gershenson vd., 2016). Öğretmenlerin başarı beklentileri, ilkökul günlerinden itibaren çocukların gelişimini etkileyebileceği gibi daha sonraki eğitim başarılarını ve nihai sonuçlarını da etkileyebilir (Gentrup vd., 2020). Bununla birlikte, öğretmen beklentisinde sadece bilişsel sonuçlara bakmak yeterli değildir. Öğretmenler, öğrencileriyle günlük olarak etkileşimde bulunurken, beklentilerinin etkisiyle öğrencilere yönelik gösterdikleri tutumlar, öğrencilerin hayatlarının diğer yönlerini de şekillendirebilir (Demanet ve Van Houtte, 2012). Bir öğrencinin özellikle zeki olduğuna inanan bir öğretmen düşünün. Bu öğrenci gerçekten diğerlerinden daha güçlü akademik bir geçmişe sahip olabilir. Öğretmen büyük ölçüde doğru düşünüyor da olabilir. Böyle bir düşüncenin etkisiyle öğretmen, bu öğrenciyle son derece olumlu etkileşimler kurabilir. Bu durum, bu öğrencinin daha da başarılı olmasına ve böylece kendini gerçekleştiren bir kehanetin ortaya çıkmasına yol açabilir. Sonuçta bu şekilde görülebilecek algısal önyargılar nedeniyle, öğretmen bu öğrenciyi, gerçek performansının gerektirdiğinden daha üst düzeyde de değerlendirebilir (Jussim vd., 1996). Esas olarak öğretmen öğrenci etkileşimlerine odaklanan bu güne kadar yapılmış araştırmalarda, öğretmenlerin yüksek ve düşük beklentili öğrencilere yönelik gözlemlenebilir farklı davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ancak, her zaman açık olmayan ve daha az gözlemlenebilen bazı davranışlar da vardır. Bu davranışlar, öğrenme fırsatlarının sınırlandırılmasına veya artırılmasına yol açabilen öğretim uygulamaları üzerinde bir etkiye sahiptir. Doğrudan gözlemlenemeyen öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlar, öğretmenlerin öğrencilerin performansına yönelik beklentilerini etkileyebilir. Geliştirilen beklentilere göre çocuklar gruplandırılarak öğrenmeleri planlanabilir. Bu inanç ve düşünceler zamanı geldiğinde

öğrencilere bu doğrultuda ders vermek için kullanılacaktır. Dolayısıyla öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimler ve etkileşimler etkilenmiş olmaktadır (Rubie, 2004).

Öğretmen beklentisi ile ilişkili yapılan çalışmalar, Cooper ve Tom'a (1984) göre üç genel türe ayrılabilir;

Mevcut yetenek veya başarı tahminleri: İlk beklenti türü, öğrencilerin genel yeterlilikleriyle veya belirli başarı alanlarında ne kadar yeterli performans gösterdikleriyle ilgilidir. Bu tür beklentileri kullanan çalışmalarda tipik olarak, öğretmenlerden, öğrencilerin gelecekteki performansı hakkında tahminlerde bulunmaları değil, öğrencilerin şu andaki mevcut durumlarını tanımlamaları istenmektedir. Şeffaf anlamda beklenti etkilerini ortaya çıkarmak için yapılan çalışmalarda bu durum, sıklıkla kullanılsa da bu şekilde bir yaklaşım gerçek beklenti ölçütü değildir.

Beklenen gelişme: Bu tür bir beklenti, bir öğretmenin, öğrencinin belirli bir süre boyunca ne kadar akademik ilerleme kaydedeceğine ilişkin tahminini içermektedir. Beklenen gelişme, öğretmenin öğrencinin başarısına ilişkin mevcut değerlendirmesi ile yalnızca zayıf bir şekilde ilişkilidir. Öğretmenlerin bir öğrencinin mevcut yeterliliği hakkındaki inancı, öğrencinin gelecekte ne kadar başarı kazanacağına ilişkin tahminlerinden nispeten bağımsız görünmektedir.

Öğretmenler ve test arasındaki doğal tutarsızlıklar: Öğrencinin mevcut performans seviyesinin ne kadar fazla veya eksik tahmin edildiği ise üçüncü tip bir beklentidir. Araştırmalarda, bu tür beklentiler, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut yeteneklerine yönelik yukarıda açıklanan mevcut yetenek veya başarı tahminlerinin standartlaştırılmış test puanları veya başka bir nesnel performans değerlendirmesiyle karşılaştırılarak ölçülmektedir. Tabii ki, standartlaştırılmış testler öğrenci yeteneğini ölçmede tam anlamıyla yeterli olmayabilir. Bu testler yanlış da olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin standartlaştırılmış test puanlarını gereğinden fazla veya eksik tahmin etmelerini hata olarak etiketlemek doğru değildir. Bununla birlikte, fazla veya eksik tahminler, bir öğrencinin gelecekteki standartlaştırılmış test puanlarındaki değişimin yönünü tahmin edebilir (Cooper ve Tom, 1984).

3.8.1. Öğretmen Beklentisi Teriminin Tarihsel Gelişimi

Sosyolog Merton, kendini gerçekleştiren kehanet kavramını 1948'de sosyolojik bir perspektife dayalı olarak ilk kez tanımladı ve geliştirdi (Rubie, 2004). Merton (1948) araştırmasında bir duruma veya birine yönelik başlangıçta yanlış olan anlayışların, inançların gerçek olacak yeni davranışlara nasıl dönüşebileceğini açıklamıştır (Hinnant vd., 2009; Rubie, 2004). Merton, konseptini açıklamak için bir banka örneği verir. Bu banka sağlıklı bir ekonomik durumdadır ancak bir ara bu bankanın mali sıkıntı içinde olabileceği ve çökmek üzere olabileceği ile ilgili söylentiler başlar. Tüm mevduat sahipleri paralarını çekmek için bankaya koşar. Doğal olarak banka bu kadar büyük miktarlarda para çekme işlemlerini aynı anda sürdüremez ve bu yüzden çöker. Böylece, başlangıçta hatalı olan söylentiler, kendini gerçekleştiren bir kehanete yol açar ve bu banka iflas eder. Merton'un fikirleri, doktor-hasta ilişkisi ve yargıçların jürileri yönetme yolları dâhil olmak üzere çeşitli sosyal durumlarda beklenti yapısına ilişkin psikolojik araştırmalar başlatır. Onun konseptinin öğretmenlere ve öğrencilerle ilgili beklentilerine uyarlanması ise mantıksız görünmemektedir (Rubie, 2004). Merton, çalışmasında öğretmen beklentilerine ve öğrenci başarısına özel olarak değinmemiştir. Ancak etnik köken gibi bazı keyfi faktörlerin öğrencilerin performans sonuçları üzerindeki etkisini dikkate alma konusunda diğer araştırmacılara ilham

kaynağı olmuştur. Çünkü araştırmalarda, öğretmenlerin cinsiyet, etnik grup üyeliği ve sosyoekonomik statü ile ilgili basmakalıp düşüncelerinin, öğrencilerin akademik başarısını potansiyel olarak etkileyebilecek kendini gerçekleştiren kehanet etkileri veya algısal önyargıları tetikleyebilecek düşük beklenti etkilerinin görülmesi muhtemeldir (Riley ve Ungerleider, 2012).

Merton'un çalışmasından yirmi yıl sonra, Rosenthal ve Jacobson (1968) kendini gerçekleştiren kehaneti okul bağlamına uygulayan ilk araştırmacılar olmuştur (Barriga vd., 2019; De Boer vd., 2010; Li, 2016; Rubie-Davies vd., 2020; Timmermans vd., 2015). Rosenthal ve Jacobson'ın Sınıfta Pygmalion adlı klasik çalışması 1968'de yayınlanmıştır. Yayınlanan kitap, araştırmacıların deneylerinde kullandıkları bazı hayvanlara yönelik beklentilerinin, denek hayvanlarının eylemlerini ve deneysel sonuçlarını etkilediğini öne süren yıllarca süren laboratuvar araştırmalarına dayanıyordu. Örneğin, deney yapan öğrencilere fareler gibi bazı denekler hakkında yanlış bilgi verildiğinde denek hayvanları bu yanlış inançları yerine getirecek şekilde hareket ettiler. Deneyleri gerçekleştiren öğrencilerden bazıları uyanık lâbirent faresi gibi farelerle çalıştıklarına inanırken, diğer deneyciler uyuşuk lâbirent fareleriyle çalıştıklarına inandırıldılar. Tüm fareler eşit zekâyâ sahip olmalarına rağmen, uyanık lâbirent faresi olduğuna inanılan farelerin performanslarında gün geçtikçe sürekli iyileşme görülürken, uyuşuk lâbirent faresi olduğuna inanılan fareler, üçüncü güne kadar bazı gelişmeler gösterebilir de sonrasında hareketlerinde bazı gerilemeler görüldü. Daha akıllı hayvanlarla çalıştıklarına inanan deneyciler, sersem farelerle çalıştıklarına inanan deneycilerden daha iyi performans elde etmişlerdi. Hayvanların zekâlarına yönelik farklı beklentiler, deneycilerin fareleri nasıl algıladıklarını ve onlarla nasıl etkileşimde bulunduklarını etkiledi. Rosenthal ve Jacobson (1968), deneyci etkileri üzerine yaptıkları bu araştırmaların okul bağlamında öğrenci başarısı gibi sınıf sonuçlarını etkileyip etkilemeyeceğini görmek istedi. Merton'un (1948) sunduğu örnekler ne kadar ikna edici olsa da, bunlar deneysel veriler değildi. Rosenthal ve Jacobson ise kendini gerçekleştiren kehanet teorisini desteklemek için gerekli olan deneysel verileri sağlamıştı (Good vd., 2018).

Rosenthal ve Jacobson (1968), Kaliforniya'da OAK School diye bilinen ve Jacobson'ın görev yaptığı ilkokulda anasınıftan beşinci sınıfa kadar öğrenim gören tüm çocuklara, Flanagan'ın geliştirmiş olduğu bir genel yetenek testi olan TOGA'yı uyguladı. Flanagan, TOGA'yı okul tarafından öğretilen matematik veya okuma gibi konulara bağlı olmayacak şekilde bir zekâ testi olarak geliştirmiştir. Bu testte iki tür ölçüm bulunmaktadır: (1) sözel yani öğrencinin kelime hazinesi, bilgisi vb. (2) kavram oluşturma şeklinde akıl yürütme becerisi. Araştırmacılar, bu testi uygularken öğretmenlere bunun bir zekâ testi olduğunu söylemediler. Öğretmenlere bu testin, Harvard'ın Etkilenmiş Edinme Testi olduğunu söylediler. Test sonuçlarına dayanarak öğretmenlere, toplam öğrencilerin %20'sini oluşturan bazı öğrencilerin yılsonunda hızlı bir gelişme göstereceğini söylediler. Test sonuçları sonrasında öğretmenlere bildirilen öğrenci isimleri, test sonuçlarına göre değil rastgele seçilen öğrencilere aitti. Öğretmenler araştırmacıların bu şekilde yaptığını bilmiyor, test sonuçlarına göre başarı gösterecek öğrenci isimlerinin kendilerine bildirildiğini zannediyordu. Üstelik öğrencilere uygulanan test, hızlı bir gelişme gösterecek öğrencileri tespit etmek için de tasarlanmamıştı. Uygulanan test sıradan bir IQ testiydi. Rosenthal ve Jacobson'un belirttiği gibi, deney ve kontrol grupları arasındaki fark sadece öğretmenlerin zihnindeydi. Rosenthal ve Jacobson daha sonra aynı okulda 8 ay, 1 yıl ve 2 yıl aryla üç defa daha ölçüm yaptı. Böylece her öğrencinin ön test ve son test IQ puanları arasındaki farkları hesapladılar. Araştırmacıların bu deneyle belirlemeye çalıştıkları

durum, öğretmen beklentisindeki değişikliklerin öğrenci başarısını etkileyip etkilemeyeceğiydi. Başka bir deyişle daha fazla entelektüel gelişimin beklendiği çocukların, tanımlanmamış kontrol grubundaki akranlarına göre daha fazla entelektüel gelişim gösterip göstermeyeceğini ölçmeye çalıştılar. Araştırmacılar, ön test ile son testler arasındaki farkları hesapladıklarında oldukça şaşırtıcı sonuçlarla karşılaştılar. Rastgele seçilmiş olsa da öğretmenlere hızlı gelişim göstereceği söylenen öğrencilerin IQ puanlarında 10-15 puanlık bir artışın gerçekleştiğini gördüler. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, ders yılı başında benzer ortalama puanlara sahipken, şaşırtıcı bir şekilde son testlerin yılsonunda hatta iki yıl sonraki uygulamalarında bile deney grubundaki öğrenci puanları, kontrol grubundaki öğrenci puanlarına göre anlamlı ölçüde daha yüksek çıkmaktaydı. Ancak daha da şaşırtıcı olan durum, öğretmenlerin hızlı gelişme göstereceği söylenen öğrencilere farklı davrandıklarının farkında olmamalarıydı. Araştırmacılar, elde ettikleri verilerin sonuçlarına göre sınıfta kendini gerçekleştiren kehanet sürecinin işlediği sonucuna ulaştılar. Yani herhangi bir veriye dayalı olmasa da öğretmenlere bazı öğrencilerin daha hızlı atak göstereceğinin söylenmesi, öğretmenlerin bu öğrencilere, söylenenleri doğrulayacak şekilde beklenti geliştirerek farklı davranmalarına neden olmuştu. Rosenthal ve Jacobson'a göre, öğretmenlerin rastgele seçilen öğrencilere yönelik üst düzey performans beklentisi geliştirmeleri nedeniyle bu öğrencilere yaklaşımları, jest ve mimikleri gibi çeşitli sözel ve sözel olmayan geri bildirimleri sayesinde daha etkili bir şekilde iletilmiştir. Aslında bu deneyde öğretmenlerin, beklenti geliştirilen ve geliştirilmeyen öğrencilerle geçirdikleri süreler açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları etkileşimlerin niteliği farklılaşmıştır. Bu şekilde öğretmenler tarafından öğrencilere hissettirilen olumlu beklentiler, öğrencilerin benlik kavramları üzerinde etki etmiş, öğrencilerin motivasyonlarını ve kavrama becerilerini yükseltmiştir. Bu öğrenciler, entelektüel gelişim potansiyeline sahip olduklarına inanmışlar, böylece diğer öğrencilerden daha fazla başarı elde etmişlerdir. Aslında sınıfta kendini gerçekleştiren kehanetler gerçekleşmiş, öğretmenlerin beklentileri gerçek olmuştu (Good vd., 2018; Jussim ve Harber, 2005; Rosenthal ve Jacobson, 1968).

Rosenthal ve Jacobson'un (1968) araştırması, öğretmenlerin entelektüel gelişim konusunda yüksek beklentilere sahip oldukları öğrencilerin, daha düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla ilerleme gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Chen vd., 2011). Bu araştırma, öğrenci performansını etkileyen faktörlerin çok sayıda ve karmaşık olmasına rağmen, öğrencilerin ne kadar iyi öğrenecekleri konusunda öğretmen beklentisinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Cooper ve Tom, 1984). Rosenthal ve Jacobson'un deneysel araştırması, o dönemde genel entelektüel kamuoyunda birçok sosyal bilimci tarafından coşkuyla karşılandı. Pygmalion çalışması sosyal ve politik yapıları, entelektüel halkın ve birçok sosyal bilimcinin hayal gücünü hassas bir şekilde etkilemeyi başardı. Çünkü verdikleri mesaj açık ve basitti. Bu sonuçlar uzmanlara, politika yapıcılara, aktivist ve reformculara bilimsel güvenilirlik ile ilgili güçlü retorik malzeme sağlıyor gibiydi. Bu çalışma, eğitimde ve psikolojide yeni araştırma alanları açmayı da başardı. Ancak herkes Pygmalion'u eleştirmeden kabul etmedi. Eğitim psikolojisi ve zekâsı üzerine çalışan bazı araştırmacılar arasında bu çalışma bir eleştiri fırtınası kopardı. Eleştirilerin odağında ise kullanılan IQ testinin güvenilir olmadığı endişesi bulunmaktaydı. Fakat eleştirilerin çoğu çalışmanın kendisinden daha kusurluydu. Çünkü bir ölçekteki güvenilirlik eksikliği, gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulmayı zorlaştırmaktadır. Oysa deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktaydı. Bununla birlikte, çalışmanın gerçek sonuçlarını çevreleyen tartışmalar göz önüne alındığında, birçok araştırmacı için ilk iş,

temel öğretmen beklentisi fenomenine ait geçerliliği değerlendirmek oldu (Jussim ve Harber, 2005). Bununla birlikte, Pygmalion çalışmasının en güçlü eleştirmenleri bile beklenti etkilerinin varlığını kabul ettiler ancak öğretmen beklenti etkilerinin Rosenthal ve Jacobson'un iddia ettiği gibi olmadığını, öğretmen beklentilerinin IQ'dan ziyade sınıfta öğrenme ve öğretmeyi etkileme olasılığının daha yüksek olduğunu savundular (Rubie, 2004).

Rosenthal ve Jacobson'un (1968) temel iddiası, öğretmenlerin beklentilerinin öğrencilere karşı davranışlarını belirlediği ve bu durumun da öğrencilerin performansını etkilediği argümânına dayanmaktadır (Demanet ve Van Houtte, 2012). Bu nedenle Sınıfta Pygmalion çalışması, öğretmenlerin okul ortamlarında öğrenci yeteneklerine ilişkin tahminlerinin fazla veya az olmasının, öğrencilerin gelecekteki performansları üzerindeki etkisine ilişkin onlarca yıldır yapılan araştırmalara zemin hazırlayarak (Gregory ve Huang, 2013), önyargılı öğretmen beklentilerinin kendini gerçekleştiren bir kehanet şeklinde öğrenciler üzerinde ne ölçüde işlev gördüğünü inceleyen geniş bir araştırma literâtürünün ortaya çıkmasını sağlamıştır (De Boer vd., 2010). O günden bu yana eğitim bilimciler ve sosyal psikologlar kişiler arası beklentiler ve beklenti etkilerinin sosyal eşitsizlikler üzerindeki etkileriyle ilgilenmektedir (Van den Bergh vd., 2010). Böylelikle başlangıçta Merton tarafından tanımlandığı şekliyle kendini gerçekleştiren kehanet teorisi Rosenthal ve Jacobson'ın çalışmalarının da etkisiyle zamanla eğitim alanında öğretmen beklentisi fenomeni olarak bilinir hale gelmiştir (Timmermans vd., 2016). Çok sayıda araştırma, öğretmen beklentisinin oluşumunu etkileyen bilgilerin doğasını araştırmıştır. 1990'lardan önce, bu çalışmalar esas olarak öğrencilerin etnik kökenleri, cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları ve öğrencilerin diğer kişisel özellikleri gibi öğrenci demografik bilgilerine odaklanıyordu. 1990'lardan itibaren araştırmacılar, yeni bağlamlarda veya diğer öğrenci gruplarında benzer önyargıların bulunup bulunmadığını görmek için bu öğrenci özelliklerini araştırmaya devam ettiler. Potansiyel anlamda önyargılı öğretmen beklentilerinin temeli olarak öğrenci demografik özelliklerine odaklanan 1990'lardan önceki çalışmalarla son 30 yıldaki çalışmalar karşılaştırıldığında, öğrenci faktörleri açısından daha etkili diğer faktörler keşfedilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, öğretmen beklentisinin oluşumunun karmaşık bir süreç olduğunu ve öğretmen beklentisinin sadece öğrenci demografik özelliklerinden değil, öğrencilerin diğer sosyo-psikolojik özelliklerinden, sınıf davranışlarından ve katılımlarından da etkilenebileceğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmen beklentilerinin sadece öğrenci faktörlerinden değil aynı zamanda öğretmen faktörü ve diğer bağlamsal faktörlerden de etkilenebileceğini gösterdiği için bu karmaşık tablo giderek daha da karmaşık hale gelebilmektedir (Wang vd., 2018).

Literâtürde sürekli olarak eksik bırakılan konu ise yüksek beklentili inançların eğitim ortamlarında nasıl uygulanacağı veya bir eğitimci açısından sınıftaki günlük etkileşimlerde yüksek beklentilerin ne anlama geleceğinin tartışılmasıdır. Bununla birlikte literâtürde kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkilerine dayanan ihtiyaç vurgulanırken bu ilişkilerin neye benzediği, nasıl oluşturulacağı ve bu tür ilişkilerin yüksek beklentili performansları nasıl desteklediği konusunda sınırlı tartışmaların olmasıdır (Sarra vd., 2018). Ayrıca öğretmenlerin beklentilerini etkileyen tutum ve davranışlarından kaynaklı faktör alanları, potansiyel beklenti kaynakları olarak incelenen öğrenci faktörlerine kıyasla çok daha az araştırılmıştır (Wang vd., 2018). Bu doğrultuda öğretmen faktörüne odaklanan ve sınıf/grup düzeyi öğretmen beklentisinin inceleyen araştırmaların, bireysel beklenti yapısını inceleyen ve öğrenci faktörüne odaklanan çalışmalara nispeten görece çok daha az araştırıldığı söylenebilir.

3.8.2. Öğretmen Beklentisinin Kuramsal Modelleri

Araştırmacılar, öğretmen beklentisinde kendini gerçekleştiren kehanet etkilerini sürdüren mekanizmaları anlamak ve beklenti etkilerinin olası aracılık süreçlerini tasvir etmek için çeşitli teorik modeller geliştirmiştir. Öğretmen beklenti etkilerini işleyen mekanizmaları daha iyi anlamak, öğretmen beklentisinin öğrencilere nasıl aktarıldığını ve öğrencilerin öğrenmesini etkilemenin olası yollarını göstermek için geliştirilen farklı teorik modeller bu bölümde tanıtılacaktır.

3.8.2.1. Brophy ve Good (1970) Modeli

Brophy ve Good (1970), sınıfta beklenti süreçlerini açıklamak için tasarlanan ilk modeli ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin bireysel davranışları ve akademik performanslarına yönelik öğretmenlerin farklı beklentiler oluşturduğunu ve bunun sonucunda öğretmenlerin sınıftaki çeşitli öğrencilere farklı davrandıklarını ileri sürmektedir. Bu farklı davranışların etkisiyle, beklenen davranış türleri ve akademik performansa yönelik beklentilerin öğrencilere aktarıldığı, bunun da öğrencinin benlik kavramını, başarı motivasyonunu ve isteklilik derecesini etkilediği savunulmaktadır (Rubie, 2004). Brophy ve Good modelinde, öğretmenlerin, farklı beklentilerini öğrencilere nasıl ilettikleri, beklenti iletişim sürecinin sınıfta nasıl işlediği ve öğretmen beklentisinin kendini gerçekleştiren kehanete nasıl dönüştüğü teorik olarak gösterilmiştir.

Bu modele göre;

- Öğretmen, bir ders yılının başlarında okul kayıtlarını inceleyerek, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını gözlemleyerek öğrencilerin kişilik özellikleri ve başarıları hakkında değişik beklentiler oluşturur. Bu beklentilerin bazıları gerçek dışıdır ve bazıları da aksini gösteren kanıtlar olsa da değişime dirençlidir.
- Öğretmen, bu farklı beklentileri ile tutarlı olacak şekilde çeşitli öğrencilere farklı türden davranmaya başlar.
- Öğretmenlerin bu farklı davranışları, öğrencilerin sınıfta nasıl davranmaları gerektiği ve akademik görevleri yerine getirmelerinin nasıl beklendiği konusunda öğrencilere bazı ipuçları verir.
- Öğretmenin bu yaklaşımları, zamanla tutarlılık gösteriyorsa ve öğrenciler, bu tarz yaklaşımlara aktif olarak direnmek istemez veya öğretmen beklentisini değiştirmek için çaba sarf etmezlerse, bu durum öğrencilerin benlik kavramlarını, başarı motivasyonlarını, istek düzeylerini, sınıf davranışlarını, öğrenme fırsatlarını ve öğretmenle etkileşimlerini muhtemelen etkileyecektir.
- Bu etkiler genellikle öğretmenin beklentilerini tamamlayacak ve pekiştirecek şekilde gelişecektir. Böylece öğrenciler bu beklentilere başka türlü olabileceklerinden daha fazla uyum gösterecektir.
- Nihayetinde bu döngü, öğrenci başarısını ve diğer çıktıları etkileyecektir. Yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, beklenildiği gibi potansiyellerine ulaşmaya yönlendirilecek, düşük beklentili öğrenciler ise kendilerine farklı şekilde yaklaşıldığı için potansiyellerinin altında başarı gösterecektir. Öğretmenin beklentilerine uygun olarak bazı öğrencilerin akademik performansı artarken diğer öğrencilerin performansı düşecektir. Böylece beklenti etkileri yılsonunda yapılan başarı testlerinde ortaya çıkacak ve kendini gerçekleştiren kehanet etkileri görülmüş olacaktır.

Öğretmen beklentilerinin kendini gerçekleştiren kehanet etkileri sadece modeldeki tüm unsurlar mevcut olduğunda ortaya çıkabilir. Ancak çoğu zaman bir veya daha fazla öge eksik kalmaktadır. Çünkü bir öğretmenin her öğrencisi için net bir beklentisi olmayabilir veya bu beklentiler sürekli olarak değişebilir. Beklentiler tutarlı olduğunda bile, öğretmen bunları öğrencilerine tutarlı davranışlar yoluyla iletmeyebilir. Bu durumda, beklentiler doğru çıksa bile kendini gerçekleştiren kehanet etkisi görülmeyecektir. Son olarak, öğrenciler, beklenti etkilerine karşı koyarak veya öğretmenin beklentisini değiştirecek şekilde direnerek, beklentilerin kendini gerçekleştirmesini engelleyebilir. Öğretmen beklentisinin gerçekleşebilmesi için, düşük beklentili öğrencilere yalnızca alıştırma çalışmaları verilmesi, kolay sorular sorulması, vb. gibi öğretmenlerin önceden oluşturdukları düşük beklentileri sürdüren davranışlarda bulunması, öğrencilerin de bu durumu kabullenmesi gerekir (Good, 1987). Kendini gerçekleştiren kehanetlerden kaçınmanın en iyi ve en kolay yolu, ilk başta yanlış beklentiler oluşturmaktan kaçınmaktır. Kardeşlerle olan geçmiş deneyimlere, diğer öğretmenlerin deneyimlerine ve sosyal klişelere dayalı beklentiler asla oluşmamalıdır (Cooper ve Tom, 1984).

Brophy ve Good modeli, öğretmenlerin yakınsal davranışlarına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin uzak davranışlarının oynayabileceği rol hakkında bir açıklama yapmamaktadır. Ayrıca bu model, öğretmen beklentisinde bireysel öğrencilerle olan etkileşimlerle daha çok ilgilidir (Rubie, 2004).

3.8.2.2. Rosenthal'in (1974) Dört Faktör Teorisi

Rosenthal (1974), öğretmen beklenti etkilerinin aracıları üzerine araştırmaları gözden geçirmiş ve bu konuda ortam, girdi, çıktı, geribildirim şeklinde dört genel faktör belirlemiştir. Bu modelde ortam, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilere düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere göre oluşturdukları daha sıcak sosyo-duygusal iklim olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yüksek beklentili öğrenciler, daha fazla teşvik edilmekte ve düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla baş sallama, daha fazla gülümseme, hem sözlü hem de sözsüz daha fazla geri bildirimler gibi öğretmen davranışlarıyla karşılaşmaktadır. Rosenthal'in gruplandırmasındaki ikinci kategori girdidir. Girdi kategorisinde öğretmenler, yüksek beklentili öğrencilere daha fazla zaman ayırmakta, daha fazla materyal desteği sağlamaktadır. Bu öğrencilere düşük beklentili öğrencilerin deneyimlediklerinden daha zor öğrenme görevleri verildiği öne sürülmektedir. Çıktı kategorisinde öğretmenler, yüksek beklentili öğrencilere düşük yetenekli öğrencilere göre soruları cevaplarken daha fazla fırsat sundukları, zorluk yaşadıklarında daha fazla destek sağladıkları ve daha fazla bekleme süresi verdikleri ile ilgilidir. Geribildirim kategorisi ise düşük ve yüksek beklentili öğrencilerin aldıkları farklı geribildirim türlerine atıfta bulunmaktadır. Yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, düşük beklentili öğrencilerden daha sık övülmekte ve akademik performansları hakkında bu öğrencilere daha sık net geri bildirimler verilmektedir. Buna karşılık düşük beklentili öğrenciler, yüksek beklentili öğrencilerden daha sık eleştirilmekte ve geribildirimlerin yönü akademik başarıdan ziyade akademik olmayan davranışsal konularla ilgili olmaktadır (Rubie, 2004).

Rosenthal, belirtilen bu dört faktöre göre kendini gerçekleştiren kehanetlerin olumlu etkilerine odaklanılarak öğretmenler tarafından aşağıdaki durumlar sağlandığında öğrenci başarısının en üst düzeye çıkabileceğini öne sürmektedir (Akt. Good, 1987);

- Ortam: Öğrencilerle samimi sosyo-duygusal ilişkiler kurun.

- Girdi: Öğrencilere daha fazla ve daha zor konuları öğretin.
- Geri Bildirim: Öğrencilere, performansları hakkında daha fazla geri bildirim verin.
- Çıktı: Öğrencilere, soru sormaları ve yanıt vermeleri için daha fazla fırsat tanıyın.

Öğretmenler, beklentileri yüksek olduğunda yani öğrencilerinin öğrenme yeteneğine sahip olduğuna inandıklarında ve öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk aldıklarında öğrenciler, daha ilgili olmakta, öğrenirken daha yetkin hissetmekte, daha fazla öğrenmekte, zorluklarla karşılaştıklarında ise daha az kaçınma stratejileri kullanmakta ve daha iyi performanslar göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere karşı olumlu beklentileri yansıttıklarında öğrencilerle daha fazla etkileşime girmekte ve onlara daha olumlu geri bildirimler sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin derse katılımlarını ve başarılarını teşvik etmektedir. Yüksek başarılı öğrencilerin öğretmenleriyle başarıyı deneyimleme olasılığı daha yüksektir. Tekrarlanan bu deneyimler öğrencilerin olumlu inançlarına katkıda bulunabilir ve başarılarını pekiştirebilir. Öğretmen beklentisinin azaldığı durumlarda ise öğrencilerin işlerinden ve davranışlarından daha az memnun olmaktadır. Öğretmenler bu öğrencilerle öğretim esnasında daha fazla güçlük yaşadıklarını bildirmektedir. Ayrıca daha başarılı öğrencilere kıyasla bu öğrencilere karşı daha olumsuz inançlar sürdürmektedir. Bu nedenle, özellikle düşük sosyoekonomik bir geçmişten gelen öğrencilerin ve akademik zorluklar sergileyen öğrencilerin, öğrenmek için çaba gösterme ve öğretmenlerden ihtiyaç duydukları desteği alma olasılıkları daha düşüktür. Bu öğrenciler, yetenekleri konusunda kendilerine daha az güvendikleri için, öğretmenlerinin motivasyon algısına daha çok güvenebilir ve öğretmenlerinin kötümser inançlarından daha olumsuz bir şekilde etkilenebilir (Archambault vd., 2012).

Rosenthal'in Dört Faktör Teorisi'nin her bir bileşeni hem sözel hem de sözel olmayan etkileşim unsurlarını içermektedir. Teoride, Brophy ve Good (1970) modelinde olduğu gibi beklentilerin iletilmesinde bireysel öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına odaklanılmaktadır. Bunula birlikte sınıf etkileşimlerinin duyuşsal yönleri vurgulanmakla birlikte beklenen davranışlar hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesinde sözel etkileşimlerin en az öğrenci performansı kadar önemli olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle teori, öğretmen davranışına sosyal bir bakış açısı eklemektedir. Daha sonra Harris ve Rosenthal (1985), 136 çalışmanın meta analizini yaparak öğretmen beklentisinin aracılığına katkıda bulunan 31 öğretmen davranışını belirlemiştir. Araştırmacılar, dört faktörün her birinin önem düzeyini ve etki boyutunu hesaplayarak ortam ve girdi faktörlerinin en güçlü etki büyüklüğü ($r=.35$) ürettiğini bulmuştur. Çıktı davranışlarının önemli ancak daha küçük etkiler ($r=.20$) ürettiğini, geri bildirim için ise etki büyüklüğünün oldukça küçük ($r=.07$) olduğunu belirlemiştir. Elde ettikleri bu son bulgular doğrultusunda Rosenthal (1991), geri bildirim faktörünü modelinden çıkartarak dört faktör teorisini sonradan iki faktörlü bir teori haline getirmiştir. İki faktörlü yapıda, sınıfın sosyo-duygusal ortamının farklı öğretmen davranışlarının önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle ortam kategorisi duygulanım olarak yeniden adlandırılmış, girdi ve çıktı faktörleri çaba adı verilen tek bir kategoride birleştirilmiştir. Çünkü öğretmenlerin geribildirimlerini adil bir şekilde öğrencilere dağıttığına ilişkin 1980'lerde yayınlanan araştırma bulguları, önceki bulguların aksine, öğretmenlerin geribildirim davranışlarını başarılı bir şekilde kontrol ettiklerini göstermektedir. Oysa geribildirim bileşeni, birçok araştırmacının odaklandığı ve en dikkat çekici olanıydı. Aynı zamanda öğretmen kontrolüne en açık olanıydı. Rosenthal'in teorisi, güncellenmekle birlikte olası bir aracı değişken olarak tüm sınıfın sosyo-duygusal ortamının etkisini düşünmek yerine bireye odaklanmaya devam etmektedir (Rubie, 2004).

3.8.2.3. Cooper'ın (1979) Beklenti-İletişim Modeli

Cooper'ın (1979) beklenti iletişim modeli, öğretmen beklentisi fenomenine sosyal teoriyi uygulayarak, beklenti sürecinin anlaşılmasını daha da ilerletmiştir. Cooper, öğretmen davranışının öğrencilerin öz kavramlarını nasıl etkileyebileceğine odaklanan modelini formüle ederken Lefcourt, Seligman ve Weiner'in çalışmalarını örnek almıştır (Rubie, 2004).

Cooper (1979) beklenti iletişim modelini özetlerken, performans odaklı beklenti iletişimini ve davranışsal etkilerini açıklamak için nedensel bir süreç teorisi önerdiğini belirtmektedir. Modeldeki adımlar şu şekildedir;

- (1) Öğrencilerin yeteneği ve geçmiş yaşamındaki farklılıklar, öğrenci performansları hakkında öğretmenleri farklı beklentiler oluşturmaya yönelir.
- (2) Öğretmen-öğrenci etkileşimine bağlı olarak gelişen bu beklentiler, öğretmenin öğrenci performansı üzerindeki kontrol algısını etkiler. Özellikle sosyal ortamlarda düşük beklentili öğrenciler tarafından başlatılan etkileşimler, öğretmenler tarafından en az kontrol edilebilir ve en az başarılı olarak görülür.
- (3) Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki kişisel kontrol algısı, sınıf ortamını düzenleme ve geri bildirim tarzlarının seçimini etkiler. Öğretmenler, düşük beklentili öğrenciler için olumsuz bir iklim ve geri bildirim tarzı oluşturur. Böylece düşük beklentili öğrencilerin öğretmenle iletişim başlatmaları engellenerek bu öğrenciler üzerinde kişisel kontrolün sağlandığı düşünülür. Bu durumda düşük beklentili öğrenciler, kontrol edilmek amacıyla (öğrenci performansı dışında) daha sık eleştirilir veya övülür. Yüksek beklentili öğrenciler ise daha çok gösterdikleri bir çabayla değerlendirilir.
- (4) Olumsuz iklim ve geribildirim tarzları, öğrencilerin iletişim başlatma girişimlerini azaltabilir. Düşük beklentili öğrencilere gösterilen olumsuz hareket kalıpları daha sonra gerçekleşecek etkileşimlerin içeriği, zamanlaması ve süresi üzerinde öğretmen kontrolünün artmasıyla sonuçlanır.
- (5) Geri bildirim olasılıkları, öğrencilerin çaba-sonuç bağlamında ortak değişim inançlarını da etkileyebilir. Düşük beklentili öğrencilerin dış faktörler tarafından kontrol edildiğine dair güçlü inanç, kontrol etme amaçlı geribildirimlerde bulunduğu ihtimalini gösterir. Burada öz yeterlilik inancının başarı motivasyonu için bir ön koşul olduğuna işaret edilmektedir.
- (6) Son olarak, sonucun çabaya göre değişeceğine dair öğrencilerin inançları, performanslarını etkileyebilir. Bir koşula bağlı olmadan verilen öğretmen pekiştiricileri ise görevlerde ısrarcı olmama ve daha sık başarısızlık yaşama gibi olumsuz etki ve tutumlara neden olur.

Bu modelde, öğrencilerle olan etkileşimlerin zamanlaması, süresi ve içeriği kontrol edilebilmek amacıyla öğretmenlerin öğrenciler için farklı beklentiler oluşturdukları ileri sürülmektedir. Cooper, modelini geliştirirken öğretmenlerin kontrol algılarının, etkileşim ortamının kamusal veya özel kurum olmasına göre değişiklik göstermesinden ayrıca ilk etkileşimi öğretmenin veya öğrencilerin başlatmış olmasından etkilenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin düşük beklentili öğrenciler üzerinde kontrol hissetmek amacıyla kamusal alanda öğrenci etkileşimlerini engelleyebileceğini özel sektörde ise daha fazla etkileşim başlatabileceğini hipotez etmektedir. Öğretmenlerin düşük beklentili öğrenciler için daha az olumlu bir sosyo-duygusal ortam oluşturarak, onları daha az överek ve çabalarını daha çok eleştirerek etkileşim başlatmalarından vazgeçirebilecekleri fikrini dile getirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle olan etkileşimlerini kontrol etmek amacıyla geribildirimlerini ve sınıfın sosyo-duygusal

iklimini kullanmaktadır. Cooper, geribildirimi çevreleyen koşulları ve etkileşimlerin niteliğini nicelikten daha önemli görür ve düşük beklentili öğrencilerin düşük akademik başarıyı sürdürmelerini sağlayan durumun bu olasılıklar olduğunu savunur. İlk olarak tüm öğretmenlerin sosyo-duygusal sınıf ortamını kontrol etmeye güçlü bir ihtiyaç duyduğunu, ikinci olarak ise tüm öğretmenlerin aynı gereksinime sahip olduğunu varsayar. Muhtemelen bu nedenle, kontrol ihtiyacına aracılık edecek olan öğretmenlerin kişiliklerindeki ve kişisel niteliklerindeki farklılıkları hesaba katmaz. Ayrıca, bu ihtiyacın yaygın olduğunu varsayar. Çünkü öğretmenler her bir bireysel etkileşimi öğrenciler hakkındaki performans beklentilerine göre kontrol etmektedir. Cooper ve Good tarafından 1983'te yapılan bir çalışmayla, öğrencilerin farklı öğretmen davranışlarına ilişkin algıları modele dâhil edilerek orijinal model revize edilmiştir. Revize çalışmasında sadece öğretmen davranışının önemli olmadığı aynı zamanda öğrencilerin bu iletişimi yorumlama biçimlerinin de oldukça önemli olduğu, bu doğrultuda öğrencilerin öğretmen davranışına yükledikleri anlamın, kendi öz yeterliliklerini ve nihayetinde akademik performanslarını etkilediği belirtilmektedir (Rubie, 2004).

3.8.2.4. Darley ve Fazio (1980) Modeli

Darley ve Fazio (1980) beklenti fenomeninin oluşumunu ve gelişimini algılayan ile algılanan bireyler arasında karşılıklı gerçekleşen etkileşimler bağlamında incelemektedir. Beklentilerin hedefte bulunan bireye yönelik oluşmasından ve iletilmesinden sonra karşılıklı algılar beklentileri şekillendirebilmektedir. Böylece sadece beklenti geliştiren birey değil beklenti geliştirilen birey de ön plana çıkabilmektedir. Bu doğrultuda karşılıklı etkileşimlerden birçok ilişkili sonuç ortaya çıkabilmektedir.

Bu modelin adımları şu şekildedir;

- (1) **Algılayıcının hedef kişi hakkında bir beklenti oluşturması:** İlk adım, algılayıcının hedef kişinin davranışına ilişkin bir beklenti oluşturmasıdır. Bu beklentiler, hedef kişi tarafından gerçekleştirileceği tahmin edilen belirli davranışlarla ilgili olabilir. Bu beklentiler, hedefteki bireyin davranışının doğrudan gözlenmesi yoluyla, hedefin bazı ırksal, etnik veya cinsiyet kategorilerine ait olduğu bilgisi ile ve hedef hakkında üçüncü şahıslardan alınan bilgiler ile oluşabilir.
- (2) **Algılayıcının, beklentisine uygun şekilde hedefteki kişiye bir davranışta bulunması:** Algılayıcı, beklentisi temelinde, hedefle herhangi bir etkileşimin başlamasından aktif olarak kaçınabilir, hedefin herhangi bir teklifini görmezden gelebilir veya sosyal olarak etkileşime zorlanırsa mümkün olan en erken zamanda etkileşimi sonlandırmaya çalışabilir. Elbette, algılayıcının hedef üzerinde bir miktar güce sahip olması durumunda, etkileşimin algılayıcı tarafından sonlandırılması hedefin yaşamını güçlü bir şekilde etkileyebilir. Algılayanın beklentileri, etkileşimden kaçınmaya veya erken sonlandırmaya yol açmasa bile yine de durumun gidişatını etkileyebilir. Bu gibi durumlarda, algılayıcının beklentisi, hedefe karşı davranış biçimini etkiler ve böylece ortaya çıkan etkileşimin doğası renklenir. Etkileşim süreci, doğası gereği simetrik değildir. Hedef kişi, gerçekte bir algılayıcı haline gelerek algılayıcının eylemlerinin gerekçelerine ilişkin görüşlere sahiptir ve bunların anlamını yorumlaması gerekecektir.

- (3) **Hedefin davranışı yorumlaması:** Algılayan, hedefi algıladı ve ona doğru hareket etti. Şimdi üçüncü adımda hedef, algılayıcının eyleminin anlamını yorumlamaktadır. Sembolik etkileşimcilerin belirttiği gibi, eylemler, insanlar onlara tepki vermeden önce her zaman yorum gerektirir, bu nedenle her zaman bazı yorumlar gerçekleşir. Bazen bu yorumlar, gelecekteki sonuçları oluşturmak için yeterince ayrıntılıdır. Hedef, algılayıcının davranışını algılayıcının eylemlerine bağlı olarak yorumladıysa, hedefle algılayıcının daha sonraki karşılaşmalarında, muhtemelen ilk etkileşimde yaşanan çok farklı durumlarda bile algılayıcının davranışları hedef tarafından benzer şekilde yorumlanma eğiliminde olacaktır. Hedef, algılayan hakkında bu tür bir genellemeye ulaştığında, bu beklenti, onun gelecekteki diğer çeşitli durumlarda algılayana yönelik davranışlarını etkileyebilir. Dahası, algılayana atfedilen eğilim, algılayanla aynı kategori üyeliğine giren herkesin özelliği olarak kabul edilebilecek şekilde genelleştirilebilir. Örneğin, bir çocuğun bir öğretmenle ilk deneyimi, tüm öğretmenlerin nasıl davrandıkları hakkında genellemelere yol açabilir. Algılayanın eyleminin anlamı hakkında hedefin daha karmaşık atıflar da bulunması da mümkündür. Hedefin yaptığı yorum, ne şekilde tepki vereceği ile ilgilidir.
- (4) **Hedefin bu davranışa tepkide bulunması:** Algılayanın hedefe yaklaşmak istemesi, hedefin de kendisine gösterilen yaklaşıma karşılık verecek yaklaşma davranışına yol açacaktır. Benzer şekilde kaçınma davranışı da kaçınma tepkileri üretecektir. Daha hassas sözel olmayan davranışlar da karşılık verilme eğilimindedir. Hedefin tepkisini belirleyen, yalnızca algılayıcının eylemi yorumlama biçimi değildir. Aynı zamanda algılayıcının eylemlerinden, hedefin amaç ve güdülerinden de kaynaklanmaktadır. Her ne kadar yaklaşma davranışı gösterilse de esasında hedefe yaklaşılmak istenmiyorsa bu, hedef tarafından algılanacak ve bu durum hedefin yaklaşmasına değil geri çekilmesine yol açacaktır. Bununla birlikte, hedefin gösterdiği tepkinin niteliğini belirlemede iki faktör kritik görünebilir: (1) algılayıcının hedef için önemi ve (2) hedefin algılayıcının kendisi hakkındaki izleniminin geçerliliği ile ilgili inançları. Algılayanın görüşü, hedef için önemli olmayan birine aitse, o zaman hedef kendisi hakkındaki yanlış izlenimleri dağıtmaya çalışmakla pek ilgilenmez. Ancak, algılayıcının izlenimi hedef için önemliyse ve hedef, algılayıcının izleniminin tanımlayıcı olduğuna inanmıyorsa bu yanlış izlenimi ortadan kaldırmaya çalışabilir. Öte yandan hedef, algılayıcının izlenimini nispeten doğru da bulabilir. Algılayan kişinin izleniminin hedefin kendi imajıyla uyumlu olduğu bu tür durumlarda, hedef muhtemelen algılayıcının değerlendirmesini koruyacak şekilde davranacaktır. Özellikle algılayan, söz konusu türden yargılarda bulunma konusunda biraz uzmanlığa ve aşinalığa sahip önemli bir kişi ise hedef, algılayıcının izlenimini kabul edebilir ve ona inanabilir. Örneğin, bir profesör bir lisans öğrencisine, lisansüstü öğrenime uygun olmadığı şeklinde imalarda bulunursa, o öğrenci gerçekten de lisansüstü eğitime uygun olmadığına inanmaya başlayabilir.
- (5) **Algılayıcının hedefin gösterdiği tepkiyi yorumlaması:** Hedefin tepkisinin, algılayıcının hedef imajı üzerinde etkileri olması muhtemeldir. Oluşan beklenti onaylanmadan önce, hedefin verdiği tepkiyle ilgili algılayanın bir dizi yeni beklentiye ulaşması muhtemeldir. Öte yandan, hedefin eylemi, orijinal beklentiye özgü doğrudan sonuçlara da sahip olabilir. Nesnel anlamda, yani başlangıç beklentisi olmayan kişiler tarafından yorumlandığı şekliyle, hedefin

tepkisi, algılayıcının beklentisiyle uyumlu veya tutarsız olabilir. Bu nedenle, hedefin tepkisi algılayıcının beklentisini onaylayabilir veya onaylamayabilir. Ayrıca hedefin sonraki eylemleri algılayan kişinin ilk izlenimlerinde edindiği çıkarımlarıyla çelişse bile algılayıcı yerleşik olan beklentisini terk etmeyebilir. Kuşkusuz, hedefin birçok davranışı, algılayıcının beklentisini herhangi bir nesnel anlamda doğrulayan veya onaylanmayan şekilde kolayca sınıflandırılmayacaktır. Çoğu eylem belirsizdir ve çeşitli yorumlara açıktır. Bu nedenle çok sayıda araştırma, belirsiz davranışların önyargılı bir şekilde algılanma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

- (6) **Hedefin kendi tepkisini yorumlaması:** Hedef kişi, gösterdiği tepkinin nispeten kendisini açığa vurduğunu düşünebilir. Davranışın kendini açığa vurması, özellikle hedefin kendi davranışını özgürce gerçekleştirmeyi seçmiş olarak algıladığı ölçüde ortaya çıkma eğilimindedir. Hedef, muhtemelen bir uyumsuzluk veya bir kendini algılama süreci yoluyla bu eyleminden tutumlar çıkaracaktır. Hedefin çıkardığı bu tutumlar, (a) davranışın meydana geldiği özel durum sınıfına ilişkin inançları, (b) algılayana veya algılayanın üyesi olduğu kategoriye ilişkin inançları veya (c) kendisiyle ilgili inançları şeklinde gerçekleşecektir.

Darley ve Fazio (1980), geliştirdikleri modelin Merton'un (1948) tanımı ile uyumlu olduğunu ayrıca kendini gerçekleştiren kehanet üzerine yapılan çoğu araştırmanın, 1, 4 ve 5. adımlarda belirtilen bağlantıları içerdiğini belirtmektedir.

Darley ve Fazio, öğretmen beklenti etkilerine aracılık etmede öğrenci rolünün önemini fark etmiş ve bu sonuçları açıklamak için modeli formüle ederken yükleme teorisini kullanmıştır. Onların modeli, Brophy ve Good (1970) ile benzer aşamalarla başlamıştır. Bu model, beklenti sürecindeki öğrenci rolüne daha önceki modellerde olduğundan daha fazla vurgu yaparken, öğretmen beklentilerinin arabulucusu olarak ikili öğretmen-öğrenci etkileşimlerine sıkıca yeniden odaklanmaktadır. Arabuluculuk sürecine katkıda bulunan bir faktör olarak sınıfın duygusal iklimi ise göz ardı edilmektedir (Rubie, 2004).

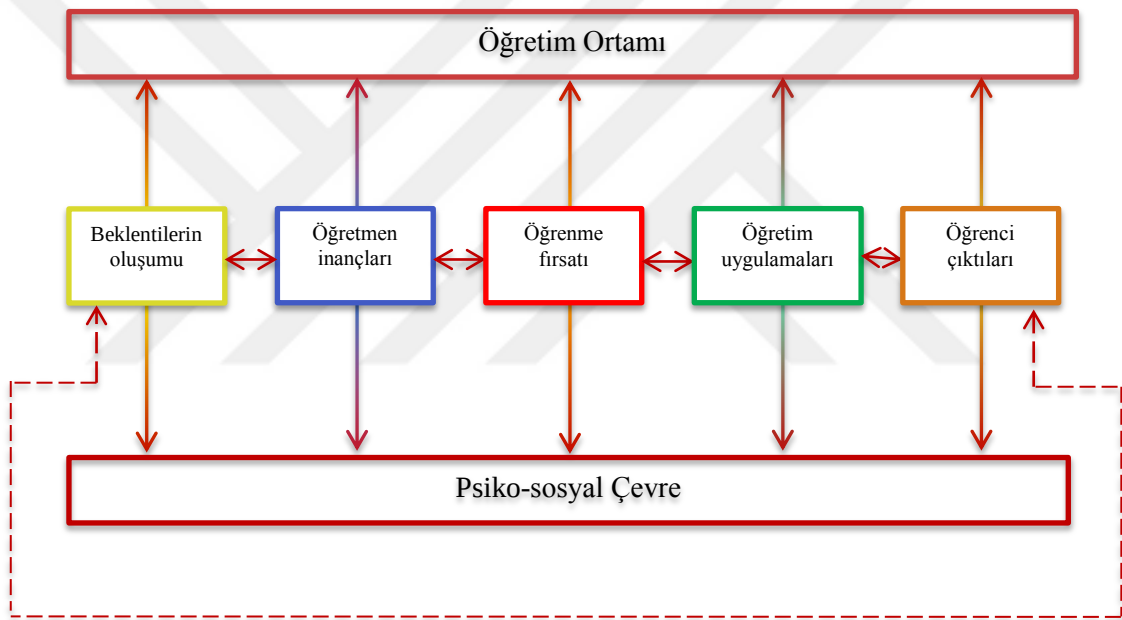
Öğretmen beklentisi modelleri, beklenti sürecini anlamamıza önemli katkılar sunmaktadır. Tüm orijinal modellerin artık kırk yaşın üzerinde olduğu unutulmamalıdır. Bu durum, beklenti sorunlarının tamamen çözüldüğü anlamına gelemmez. Bu alana olan ilgi yeniden canlandıkça önceki araştırmacıların modellerini bütünleştiren ve tamamlayan yeni bir modele ihtiyaç duyulabilir. Yeni bir model, önceki araştırmacıların çalışmalarını destekleyebilir ve tamamlayabilir. Aynı zamanda öğretmen beklentilerinin gerçekleşmesine katkıda bulunabilecek davranışların karmaşıklığını anlamak için ek iç görüler de sağlayabilir. Geliştirilecek yeni modelin öğretmenlerin pedagojik inançlarını, öğrencilerin süreçteki rolünü, sınıflardaki sosyo-duygusal ortamı, yalnızca bireysel öğrencilere yönelik beklentilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin tüm sınıfları için beklentilerini, değişen öğretmen niteliklerini içermesi gerekmektedir. Bu beş yönü ve alanyazında öğretmen beklentilerinin arabuluculuğunda önemli olduğu bildirilen diğer faktörleri birleştiren bir model, bu araştırma alanındaki henüz çözülmemiş sorunları anlamamızı kolaylaştırabilir. Böyle bir model, öğretmen beklenti yapısına ilişkin anlayışımızı ilerletmek için yararlı bir katkı sağlayabilir (Rubie, 2004).

Rubie-Davies (2015) öğretmen beklentisi konulu yapmış olduğu önceki birçok çalışma bulguları, literatürdeki diğer bulgu ve sonuçlar ile önceki modellere yönelik yukarıda bazıları verilen eleştirileri doğrultusunda yeni bir öğretmen beklentisi modeli geliştirmiştir.

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

Rubie-Davies (2015), sınıf düzeyinde öğretmen beklenti etkileri üzerine yaptığı araştırmalara dayanarak, öğretmen beklentisinin bağlamsal bir modeli olan yeni bir model geliştirmiştir. Bu modelde, bireysel öğretmen beklentisine odaklanan önceki modellerden farklı olarak, sınıf düzeyi öğretmen beklentisine odaklanılmaktadır. Bu modelde, psiko-sosyal çevre ve öğretim ortamları, sınıf düzeyinde öğretmen beklentisinin iki temel aracı unsuru olarak tanımlanmaktadır. Bu aracı unsurlar, öğrencilerin sosyal ve akademik çıktıları etkilemektedir. Bu model, öğretmen inançlarının öğretmen beklentilerini, öğretmen tarafından benimsenen öğretim uygulamalarını ve nihayetinde öğrencilerin öğrenme fırsatlarını etkilemede oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Rubie-Davies'in modeli, hem bireysel öğrenciler için hem de sınıf düzeyinde beklenti sürecini göstermek üzere tasarlanmıştır.

Rubie-Davies'in (2015) modeli, Şekil 3.3.'te gösterilen bir dizi adımla tasvir edilmektedir.



Şekil 3.3. Rubie-Davies'in (2015) Bağlamsal Öğretmen Beklentisi Modeli.

Şekil 3.3.'te öğrenci çıktılarından öğretmen beklentilerinin oluşumuna doğru noktalı bir çizgi görülmektedir. Rubie-Davies'e göre bunun nedeni, öğretmen beklentisinin öğrenci performansını etkileyebildiği gibi öğrenci davranışlarının da öğretmen beklentisini etkilediğinin düşünülmesidir. Öğrencilerin önceki başarısı hakkında mevcut bilgilerin, öğretmen beklentisi üzerinde diğer faktörlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin öğretmen üzerindeki etkisinden muhtemelen daha büyük olmaktadır.

Rubie-Davies'in (2015) bağlamsal öğretmen beklentisi modelinde öğretmenler, öğrencileri hakkında inançlarına bağlı olarak beklentiler oluşturmakta ve bu doğrultuda uygun pedagojik yaklaşımın ne olduğuna dair kendi inançlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin bazı öğrenciler hakkında belirli inançları olabilir. Örneğin, öğretmenler, fakir denilebilecek ailelere mensup çocuklara yönelik, orta sınıf ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha düşük beklenti inançlarına sahip olabilir. Bu doğrultuda

öğretmenlerin beklentilerinin inançları üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu ve inançlarının öğretim uygulamalarına yansıdığı öne sürülmektedir. Öğretmenler, oluşturdukları beklentilere göre öğrenme fırsatlarını planlayacaktır. Bu fırsatlar, yüksek başarıyla kabul edilen öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarına göre, daha düşük seviyelerde başarması beklenen öğrenciler için planlanan öğrenme etkinliklerinden oldukça farklılık gösterebilecektir. Örneğin öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini pekiştirmek için öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şeyin bu olduğuna inanarak, yüksek başarıyla öğrenciler için bağımsız araştırma çalışmaları, düşük başarıyla öğrenciler için ise çok daha yapılandırılmış, tekrarlayan işler planlayabilir. Alternatif olarak, tüm öğrenciler için benzer etkinlikler de planlanabilir ve farklı yeteneklere sahip öğrenciler birlikte çalışmaya da teşvik edilebilir. Ancak öğretmenler, yaptıkları planlamalarının bir sonucu olarak, algıladıkları farklı yeteneklerdeki öğrenciler için neyin uygun olduğuna dair beklentilerine ve pedagojik inançlarına göre farklı öğrenme yaşantıları sunacaktır. Sunulan bu öğrenme yaşantıları, öğretmen ile öğrenciler arasındaki sözlü ve sözsüz etkileşimleri içermektedir. Bu nedenle, sadece sunulan öğrenme yaşantılarıyla öğretmen beklentisi öğrencilere iletilmemektedir. Aynı zamanda bireysel olarak ya da sınıfla bir bütün halinde etkileşimde bulunulurken sözlü ve sözlü olmayan davranışlar yoluyla da beklentiler öğrencilere iletilmektedir. Böylece öğrenciler öğretmen tarafından sunulan öğrenme yaşantılarına katılmakta ve kendilerine sunulan yaşantıların bir sonucu olarak öğrenme düzeyleri değişebilmektedir. Buradaki önemli nokta, öğrencilerin sadece kendilerine öğrenme fırsatı verilmiş olanları öğrenmeleridir. Dikkate alınması gereken bir başka husus da, bir sınıfta öğrenmenin sadece öğretim ortamında değil, aynı zamanda psiko-sosyal bir ortamda gerçekleştiğidir. Sınıflar, öğrenme ortamları oldukları kadar aynı zamanda sosyal alanlardır. Nitekim öğrencilerin, psiko-sosyal gelişimlerini şekillendirme açısından aileden sonra karşılaştıkları en önemli sosyal ortam okuldur. Öğrencilerin öğretmenlerle ve akranlarıyla kurdukları etkileşimler, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkında kişisel inançlar oluşturmalarında oldukça etkilidir. Bu nedenle, öğrenci çıktılarında akademik sonuçlar olduğu kadar, psiko-sosyal sonuçlar da bulunmaktadır. Elbette, öğrencilerin öğretmenlerinin beklentilerine aynen katılması gerekmez. Ancak bunu yaptıklarında, kendini gerçekleştiren bir kehanet etkisinin meydana geldiği söylenebilir. Dahası, öğrenciler, özellikle daha küçük yaşta öğrenciler, kendilerine verilen işin, öğrenme fırsatlarına uygun olmadığına dair öğretmenlerini ikna etmekte güçlük çekebilir. Bu nedenle, öğrenciler öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini kabul ettiklerinde veya kendilerine yalnızca belirli bir düzeyde öğrenme fırsatları sunulduğunda, beklenen seviye kadarına ulaşmaları mümkün olacaktır (Rubie-Davies, 2015).

Yukarıda verilen öğretmen beklentisi modellerinin, öğretmen beklentisinin doğasını ve işlevini anlamada önemli katkıları olmuştur. Mevcut tez araştırmasında, teorik çerçeve olarak Rubie-Davies'in (2015) öğretmen beklentisi modeli seçilmiştir, çünkü tezde geliştirilen ölçek, özellikle sınıf düzeyinde öğretmen beklentisine daha çok odaklanmaktadır.

3.8.3. Öğretmen Beklentisinin Etkileri

Okullarda öğrencilerin akademik performansı değerlendirilirken genellikle iki tür başarı ölçütü kullanılmaktadır. Bunlar öğrencilerin standartlaştırılmış başarı testlerinden aldıkları notlar ile öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmelerine göre verilen notlardır. Standartlaştırılmış başarı testlerinin kullanıldığı durumlarda, öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesini etkileyemez. Sadece

öğrenmenin kendisini etkileyebilir. Öğretmenlerin not vermesi durumunda ise öğretmenin hem öğrenme hem de değerlendirme üzerinde etkileri görülmektedir (Williams, 1976). Bununla birlikte öğretmen beklentisinin öğrenci performansı üzerinde görülebilen iki türlü etkisi vardır. Bu etkiler, kendini gerçekleştiren kehanet etkisi ve beklentilerin sürdürülme etkisidir (Cooper ve Tom, 1984). Good'a (1987) göre öğretmen beklenti etkileri, öğretmenlerin kendi beklentilerine yanıt olarak yaptıkları eylemler nedeniyle ortaya çıkan öğrenci sonuçlarıdır. İki tür öğretmen beklentisi etkisinden bahsedilmektedir. Bunlar, başlangıçta hatalı olan bir beklentinin, durumu gerçeğe dönüştürecek olan davranışa yol açarak kendini gerçekleştiren kehanet etkisinin görülmesidir. Bu sürecin devam etmesi ile de sürdürme beklentisi etkisi görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilere yönelik önceden geliştirdikleri davranış kalıplarına göre öğrencilerin davranmalarını bekler. Öyle ki öğretmenler bu davranış kalıplarını yeterli kabul edebilir. Öğrenci potansiyelindeki sonradan gelişecek değişiklikleri göremez veya bunlardan yararlanamaz. Kendini gerçekleştiren kehanet etkileri, ortaya çıktıklarında güçlü ve dramatik olabilir. Ancak sürdürme beklentisi etkileri muhtemelen çok daha sık ortaya çıkmaktadır (Good, 1987).

3.8.3.1. Kendini Gerçekleştiren Kehanet Etkisi

Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi, durumun yanlış bir şekilde tanımlanmasına bağlı olarak, yanlış anlayışı gerçeğe dönüştüren yeni bir davranış uyandırıldığında ortaya çıkar (Merton, 1948). Belirli bir duruma ilişkin kehanetler ya da beklentiler, bir süre sonra bu durumun ayrılmaz bir parçası haline gelerek daha sonraki gelişmeleri etkiler (Madran, 2012). Bir öğrencinin göstereceği gelişim hakkında öğretmen inançlarının, kendini gerçekleştiren kehanete dönüşmesi beklenebilir. Öğretmenlerin inançlarından kaynaklı beklentileri ile öğrencilerin test puanları arasındaki doğal tutarsızlıklar, kendini gerçekleştiren kehanet oluşturan beklenti türleridir. Bununla birlikte öğretmen, öğrencinin gelişim potansiyelini doğru bir şekilde tahmin etmişse, kendini gerçekleştiren kehanet tanımında belirtilen başlangıçta yanlış bileşenini içermeyecektir (Cooper ve Tom, 1984). Günümüzde araştırmacılar, sınıfta kendini gerçekleştiren kehanet etkilerinin meydana geldiği konusunda hemfikir olsalar da öğretmen beklentisinin etki boyutu, ilk çalışmalarda bildirilenlerden gözle görülür şekilde daha düşük olduğu açığa çıkmıştır. Bazı araştırmalarda bu etkinin en iyi ihtimalle orta düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır (Kuklinski ve Weinstein, 2001). Öğretmenlerin standartlaştırılmış bir teste dayanmadan öğrencilerine not vermesi durumunda öğretmen kehanetleri kendini gerçekleştiriyor gibi görünmektedir (Williams, 1976). Bu doğrultuda doğru beklentilerin, kendini gerçekleştiren kehanet etkisi oluşturmayaacağı söylenebilir.

3.8.3.2. Sürdürme Beklentisi Etkisi

İkinci tür beklenti etkisi olan sürdürme beklentisi etkileri, öğretmenler öğrencilerin performanslarını önceki seviyelerde sürdürdüğünü düşündüklerinde görülür. Öğrencilerin önceki seviyelerine göre ilerleme/gerileme gösterdiğine dair çelişkili kanıtların görülmeye başlanmasına rağmen öğretmenler orijinal beklentilerini sürdürmeye devam ettiklerinde bu etki görülmektedir (Wang vd., 2018). Öğretmenler, öğrenci performansındaki değişiklikleri, kendileri dışındaki bir nedenden kaynaklanan değişiklikten ziyade mevcut beklentileri doğrultusunda öğrencilere yanıt verdiği için bu durum ortaya çıkmaktadır. Kendini gerçekleştiren kehanetlerden önce, yanlış öğretmen

beklentisi görülürken öğretmen beklentisinin sürdürme etkileri sadece öğretmenlerin başlangıçta doğru yetenek tahminlerine sahip olduğu öğrenciler için geçerlidir. Sürdürme beklentisinin etkileri, öğretmenler tarafından önceden belirlenmiş kalıplara göre öğrencilerin hareket etmesi veya gösterdikleri performansı sürdürmeye devam etmesi beklenildiğinde ortaya çıkar. Beklentilerle çelişen öğrencilerdeki değişim kanıtları ise göz ardı edilir. Öğretmen, bir öğrencinin performansını gösteren diğer gelişmiş ölçütlere dayanmak yerine öğrencinin nasıl davranmasını beklediğine dayalı olarak öğrenciye yanıt verirse öğrenci performansının iyileştirilmesi yönünde bir fırsat kaçırılmış ve yine sürdürme beklenti etkisi oluşmuş olacaktır (Cooper ve Tom, 1984). Yanlış beklentiler, öğrenci performansını bir şekilde değiştirmektedir. Dolayısıyla, kendini gerçekleştiren kehanetler öğrenci performansında değişiklik oluştururken, beklentileri sürdürmek herhangi bir değişim potansiyelini engellemektedir (Good, 1987; Rubie-Davies vd., 2006).

3.8.4. Yüksek ve Düşük Öğretmen Beklentisi

Çeşitli ülkelerdeki araştırmacılar, politika yapıcılar ve eğitim profesyonelleri arasında, eğitimcilerin öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olmalarının gerekli olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır. Sınıf düzeyinde beklentileri yüksek olan öğretmenler ile düşük olan öğretmenler karşılaştırıldığında zıt örüntüler görülmektedir. Spesifik olarak, sınıf düzeyindeki beklentilerin, bireysel düzeydeki beklentilerden daha fazla kendini gerçekleştiren kehanet etkileri gösterebileceği görülmektedir (Rubie-Davies, 2010). Bir öğretmenin, bir sınıf geneli için ortalama beklentisi oldukça düşük olduğunda, bu durum genellikle kolay görevlerin verilmesi, tekrarlanan problem konuşmalarının yapılması ve öğrencilerin daha az takdir edilmesiyle sonuçlanabilir. Uzun vadede, bu eylemler bir sınıftaki öğrencilerin başarısız olmaları veya daha düşük benlik kavramına sahip olmaları ile sonuçlanabilir. Buna karşılık, bir öğretmenin bir sınıf için ortalama beklentisi oldukça yüksekse, bu öğretmen, öğrencilerin güçlü yönlerine daha fazla odaklanabilir, öğrencilere zorlayıcı görevler verebilir ve daha fazla uygulama yaptırabilir. Bu eylemlerin tümü öğrencilerin öz-benlikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Friedrich vd., 2015). Weinstein (2002), yüksek ve düşük beklentili öğretmenleri farklılaştıran belirli öğretmen uygulamalarını belirlemiştir. Öğrencilerinden beklentilerinde yüksek düzeyde farklılaşan öğretmenler, öğrencileri sabit yetenek gruplarına yerleştiren, genellikle performans hedeflerini ve dışsal ödülleri vurgulayan bir yaklaşım benimsemektedir. Dahası, yüksek farklılaşan öğretmenler, yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasında alenen doğrudan karşılaştırmalar yapmaktadır. Alternatif olarak, düşük düzeyde farklılaşan öğretmenler ise zekâ konusunda daha yetkin anlayışlara sahiptir. Bu öğretmenler, içsel motivasyonu teşvik ederek, akran desteğinin teşvik edildiği ilgi temelli öğrenci gruplamaları yaparak öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmektedir. Düşük farklılaşan öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olduklarına ve öğrencilerin hatalarını kendi uygulamaları üzerinde düşünme fırsatı olarak gördüklerine inanmaktadır (Akt. Timmons, 2017).

3.8.5. Öğretmen Beklentisi ve Akademik Başarı

Öğrencilerin gerçek başarı performansları ile öğretmenlerin öğrencilerine yönelik akademik beklentileri arasında yakın bir ilişki vardır (Ready ve Wright, 2011). Bir dizi korelasyonel çalışma, doğal olarak ortaya çıkan öğretmen beklentisinin öğrenci

başarısıyla ilgili olduğunu göstermektedir (Darley ve Fazio, 1980). Öğretmen beklentisinin, öğrencilerin başarısını yordayan önemli bir değişken olarak (Sazak-Pınar ve Sucuoğlu, 2011) önemli etkileri görülmektedir (Guo vd., 2015). Akademik başarı temelde öğretmenlerin sağladığı öğrenme fırsatlarına dayanmaktadır (Zhu vd., 2018). Bu nedenle öğretmen beklentisi, öğrencilerin akademik inançlarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkileyerek öğrencilerin öğrenme çıktılarını şekillendirebilir (Gershenson vd., 2016; Wang vd., 2018). Öğretmen beklentisi, öğrencilerin algılarını da şekillendirebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin düşük başarılı öğrencilere, yüksek başarılı öğrencilere göre daha fazla öğrenme desteği sağladıklarını ve daha az baskı uyguladıklarını, ancak aynı zamanda yüksek başarı gösterenlere düşük başarılılara göre daha fazla sıcaklık ve duygusal destek verdiklerini düşünmektedir (Babad, 1990). Öğrenci algılarını destekleyecek şekilde bir başka açıdan yapılan öğretmen beklentisi araştırmaları, öğretmenlerin bazı öğrencilerinden düşük beklentileri olduğunda, bu öğrencilerin daha az akademik ilerleme gösterdiklerini de doğrulamaktadır (Hinnant vd., 2009; Jussim ve Harber, 2005).

Öğretmen beklentisinin etkileri üzerine yapılmakta olan araştırma geleneği, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin beklentilerinin öğrencilerin gerçek akademik performans düzeyini önemli ölçüde etkileyerek değiştirebileceği (Rosenthal ve Jacobson, 1968) fikrinden yola çıkmıştır. Eleştirmenler, öğretmen beklentilerinin önyargılı olmaktan ziyade doğru olduğunu yani öğrencilerin önceki akademik başarılarıyla tutarlı olduğunu kabul etmektedir (Agirdag vd., 2013). Öğrencilerin gerçek akademik başarı düzeyleri, öğretmen beklentilerinin %80'ini açıklamaktadır (Timmermans vd., 2015). Bu nedenle öğrenci başarısı dikkate alınmadan belirli bir grup için sahip olunan düşük öğretmen beklentisinin, öğretmenlerin önyargılı beklentilerinden mi yoksa öğrenci başarısına dayalı gerçek bir yansımının tezahürü mü olduğunu belirlemek zordur. Öğretmen beklentisini etkileyen potansiyel faktörler hakkında kesin sonuçlara varmak için öğretmen beklentileriyle ilgili yapılan araştırmalarda çok büyük etki boyutları beklenmemeli, öğrencinin gerçek akademik performansı mutlaka dikkate alınarak kontrol edilmelidir. Unutulmamalıdır ki öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kontrol sahibi olma algısı, akademik başarının güçlü bir belirleyicisidir. Birçok çalışmada, öğrenci çabalarının başarıya yol açacağına inanılmadığında veya yetersiz olduğuna inanıldığında, öğrencilerin muhtemelen kötü performans gösterecekleri belirtilmektedir. Bu nedenle, düşük öğretmen beklentisiyle karşı karşıya kalan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bu öğretmenlerin hiçbir kontrole sahip olmadıklarına inanmaya meyilli olacağı ve bunun da sonuçta öğrencilerin daha düşük performans göstermelerine yol açacağı varsayımı geçerliliğini halen korumaktadır (Agirdag vd., 2013). Öğrencilerin akademik başarı puanlarını kontrol ederek öğretmen beklentisini inceleyen araştırmalarda ise genel olarak öğretmenler, eşit başarı performansına sahip öğrenciler içerisinde daha az varlıklı aileden gelen veya erkek öğrencilerden daha düşük beklentilere sahip olma eğilimine girdikleri açıkça belirtilmektedir (Timmermans vd., 2016).

3.8.6. Öğretmen Beklentisi ve İnançlar

Beklenti araştırmaları öncelikle öğretmenlerin öğrencilerin potansiyelleri hakkındaki inançlarının öğrencilerin gelecekteki başarılarını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Beklentisi yüksek öğretmenler, inançları doğrultusunda çeşitli öğrenme fırsatları aracılığıyla öğrencilerine örtük veya açık mesajlar verir ve inançlarını öğrencilerin akademik olarak gerçekleştirmesini bekler (McKown ve Weinstein, 2008;

Gregory ve Huang, 2013). Öğretmenler, beklentilerini doğrudan öğrencilere aktararak öğrencilerin inançlarını da etkileyebilir (Gershenson vd., 2016). Bazı araştırmacılar, öğretmen beklentilerinin öğrenci inançlarıyla ilişkili olabileceğine dair kanıtlar bulmalarına rağmen, araştırmacıların büyük çoğunluğu, öğrenci inançlarıyla ilişkileri dikkate almadan öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki doğrudan etkilerine odaklanmıştır (Wang vd., 2018). Oysa, öğretmenlerinin kendilerinden beklentisinin yüksek olduğunu algılayan öğrenciler, akademik yetenekleriyle ilgili daha olumlu inançlar oluşturarak daha yüksek başarılar gösterebilir. Öğretmen beklentisinin daha düşük olduğunu algılayan öğrenciler ise bu algılarını kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinde özümsemelerine bağlı olarak daha düşük başarı düzeyi gösterebilir (Rubie-Davies vd., 2020). Urhahne (2015), öğretmenleri tarafından başarısı hafife alınan öğrenciler ile başarısı abartılan öğrencilerin inançlarını karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularına göre başarıları abartılarak aşırı tahmin edilen öğrenciler, akranlarından daha fazla benlik kavramına sahip olmaktadır. Bu öğrenciler öğrenmelerini geliştirmeye daha fazla odaklanmakta, öğrenmeden daha fazla zevk almakta, mevcut ve gelecekteki başarılarına ilişkin daha fazla beklentiye sahip olmaktadır. Ayrıca bu gibi inançlara sahip olan öğrencilerin sınav kaygıları, başarısı küçümşenerek hafife alınan akranlarına göre daha düşük görülmektedir. Bazı öğrenciler, öğretmen inançlarına bağlı olarak kendilerine sunulan duygusal desteğin azalması halinde motivasyonlarını ve öğrenme zevklerini kaybedecek ve benlik kavramları zedeleneyecektir. Uzun vadede ise bu tür durumlarla karşı karşıya kalan öğrencilerin dersleri bırakma ihtimalleri giderek yükselecektir.

Öğretmen inançlarının, öğrenci performansını etkileyebileceği sayısız yol vardır. Örneğin, bazı öğretmenler öğrencilerin sınıfta aktif olmasının, bilgiyi kendi başlarına keşfetmesinin ve büyük ölçüde bağımsızlık kazanmasının önemli olduğuna inanmaktadır. Diğer bazı öğretmenler ise öğrencilerin sadece kendilerine sunulan bilgileri öğrenmelerinin gerekli ve yeterli olacağına inanabilir. Öğretmenlerin konu hakkındaki inançlarının da önemli etkileri olabilir. Öğretmenler okuma öğretiminin temelinde ses bilgisi ve yazılı bir metnin anlamını belirleyebilme gibi anlama becerilerini öğrencilere kazandırmanın önemli olduğunu düşünebilir. Öğrencilerin kendi anlamlarını geliştirmeleri ve kendi belirledikleri hedeflere ulaşmak için okumak zorunda olduklarına inanıp inanmamaları gibi durumlara bağlı olarak, müfredata göre öğretmenler tarafından sunulan öğrenme yaşantıları oldukça farklılık gösterecektir. Buradaki önemli nokta, öğretmen inançlarının karmaşık şekillerde devreye girmesidir. Düşük başarılı bir öğrenci, öğretmenin anlam ve anlayışın önemini vurgulamaya çalıştığı bir sınıfta, hatasız ve hızlı okumaya önem verilen bir sınıfta olduğundan oldukça farklı bir öğretmen muamelesi görecektir. Daha az öğrenme potansiyeline sahip olduğuna inanılan öğrencilerin, üst sınıfa geçtiklerinde bitmek bilmeyen alıştırma ödevleri alma olasılıkları da daha yüksek olacaktır. İnançlar ve davranışlar arasındaki ilişki karmaşıktır çünkü öğretmenler birden çok inanca sahiptir ve öğrenciler de çok sayıda özelliğe sahiptir. İnançların davranışlar üzerindeki etkisi yadsınamaz olsa da, beklentiler üzerine yapılan çalışmaların geçmişine bakıldığında, bu alanda araştırma yapmanın analitik bir zorluk teşkil ettiği görülecektir (Good, 1987).

3.8.7. Öğretmenlerin Beklentileri ve Sınıf Davranışları

Cooper ve Tom (1984) farklı öğretmen beklentilerine dayalı olarak öğrencilerin farklı öğretmen davranışlarına muhatap olduklarını belirleyen pek çok araştırmayı incelemiş ve yüksek beklentili öğrencilere yönelik sık tekrarlanan öğretmen

davranışlarını Rosenthal'ın (1974) geliştirdiği dört etmen faktörü ile ilişkilendirmiştir. Belirtilen ilişki Şekil 3.4.'te gösterilmektedir.



Şekil 3.4. Yüksek Beklentili Öğrencilere Yönelik Sık Tekrarlanan Öğretmen Davranışları (Cooper ve Tom, 1984).

Yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, Şekil 3.4.'te sunulan öğretmen davranışlarını düşük beklentili öğrencilere göre daha fazla almaktadır (Cooper ve Tom, 1984).

3.8.8. Öğretmen Beklenti Yanlılığı ve Önyargılar

Öğretmen beklenti yanlılığı, öğrencilerin gözlemlenen gerçek durumları ile öngörülen öğretmen beklentisi arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (De Boer vd., 2010). Beklentilerin rastgele ve sistematik olmayan karakteri nedeniyle öğretmenlerin beklentileri, öğrencilerin gerçek potansiyelini tahmin etmeyebilir. Bu gibi durumlarda, beklentiler alakasız veya belirsizdir. Öğretmenler tek bir özellikleri nedeniyle öğrencilerine sistematik olarak gereğinden fazla değer verdiklerinde veya onları küçümsediklerinde, beklentiler ancak o zaman belirsiz ve önyargılı olarak değerlendirilebilir (Ferguson, 2003). O halde, Pygmalion etkisi esas olarak belirli özelliklere sahip öğrenciler için geçerlidir. Bu durum taraf tutmaya, bu nedenle de bazı öğrenci gruplarının dezavantajlı hale gelmesine yol açmaktadır (Jussim vd., 1996; Rubie-Davies ve Peterson, 2016).

Tüm öğretmenler, potansiyel olarak aynı derecede önyargılı bilgilerden etkilenmedikleri gibi yüksek ve düşük beklentili öğrencilere de farklı şekilde davranmamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik farklı davranışları beklentilerine bağlı olabilir ancak farklı öğretmen inançlarından ve özelliklerinden de kaynaklanmış olabilir (Wang vd., 2018). Babad (2009), öğretmenlerin önyargılı bilgilere karşı farklı duyarlılık göstermelerine ilişkin çalışmalarına dayanarak, iki tür öğretmen tipolojisinden bahsetmektedir. Birinci tipolojideki öğretmen grubu, yüksek önyargılı öğretmenler diğeri ise önyargısız başka bir deyişle tarafsız öğretmenlerdir.

Yüksek önyargılı öğretmenler, öğrencilerle ilgili önyargılı bilgilere yüksek duyarlılık gösteren ve düşük beklentili öğrencilere olumsuz tepki veren öğretmenlerdir. Önyargılı olmayan tarafsız öğretmenler ise önyargılı bilgilere duyarlı olmayan ve tüm öğrencilere eşit davranmaya çalışan öğretmenlerdir (Akt. Wang vd., 2018). Bu tipolojilerdeki öğretmenlerden önyargılı bilgilere duyarlı olmayan öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri göstereceği ve öğrencileri hakkında olumlu beklentilere sahip olacağı söylenebilir.

Öğretmen algıları, nihai insan sermayesi yatırımlarıyla ilgili olabilecek şekilde bir dizi öğrencinin bir dizi özelliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmen algılarına göre geliştirilen önyargılı beklentiler, öğrencilere yönelik alınacak kararları etkileyerek öğrencilerin kendi inançlarına dâhil edilebilir. Bu, durum özellikle dezavantajlı öğrenciler için geçerlidir. Bir öğretmen önyargılı algılarına göre öğrencilerin yetenekleri veya özellikleri hakkında mevcut görüşlerini beklentilerine göre yansıtırken, örneğin yanlış tahminlerine dayalı olarak emek ve zaman gibi kıt kaynakları başka bir öğrenciye kaydırırsa, öğretmenlerin bu beklentileri kendini gerçekleştiren kehanete dönüşme eğilimine girer. Önyargılı veya yanlış beklentilerin kesin sinyalleri endişe vericidir, çünkü daha az kesin olan bilgilere kıyasla öğrencilerin kendi beklentileri üzerinde nispeten büyük bir etkiye sahip olabilir (Gershenson vd., 2016). Önyargılar, sosyal anlamda görülebilen basmakalıp düşüncelerden kaynaklanabilir. Örneğin, erkekler matematikte kızlardan daha iyidir, daha avantajlı ailelerden gelen çocuklar daha zekidir gibi önyargılar nedeniyle belirli özelliklere sahip çocuklarla yaşanan deneyimlerde ortaya çıkabilir. Öğretmenler bazen sosyal olarak yetkin çocukları, akademik olarak da yetkin görebilmekte, problemli çocukları performanslarının gerektirdiğinden daha az akademik yeterlilikte algılayabilmektedir. Bu yeterlilik algıları, öğretmen beklentileri ile akademik başarı arasındaki ilişkileri kaynaştıran öğrencilerin cinsiyeti, etnik kökeni, sosyal yeterliliği, ailenin sosyoekonomik durumu vb. gibi çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu değişkenleri incelemek önemlidir, çünkü damgalama bazı gruplar için daha güçlü öğretmen beklentisi etkilerine neden olabilmektedir (Hinnant vd., 2009). De Boer vd. (2010), öğretmen beklentisindeki önyargının öğrenci performansındaki varyansın yaklaşık %7'sini açıkladığını, öğrencilerin performansında, olumlu beklenti önyargısının yararlı olduğu kadar olumsuz beklenti önyargısının da zararlı olacağını belirtmektedir.

Öğretmenlerin beklentileri iki şekilde önyargılı olabilir. Bunlardan birincisi genel ve özel önyargılardır. Genel önyargı, sınıftaki çoğu öğrenci için öğretmen beklentisi sistematik olarak çok yüksek veya çok düşükse görülür. Özel önyargı ise genelden ziyade öğretmenler sistematik olarak belirli bir öğrenci grubuna çok yüksek veya çok düşük beklenti geliştirdiğinde ortaya çıkar. İkinci durum ise önyargılı olarak bazen görülebilen farklı öğretmen beklentileri olarak adlandırılır (Van den Bergh vd., 2010). Öğretmenler, sevdikleri ve sınıfta yönetmeyi kolay buldukları öğrencilerin akademik yeterliliğini abartma eğiliminde olabilir (Hinnant vd., 2009). Önyargılı öğretmen beklentileri, yalnızca öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin önceki başarısı arasındaki sistematik farklılıkları içerir. Öte yandan yanlışlık, rastgele sapmalar da dâhil olmak üzere, öğretmen beklentisi ile öğrencilerin önceki başarısı arasındaki tüm farklılıkları içermektedir. Bu nedenle, önyargılı öğretmen beklentisi yanlıştır, ancak yanlış öğretmen beklentisi mutlaka önyargılıdır denilemez (Ready ve Wright, 2011). Öğretmenlerden kaynaklanan farklılıklar doğrultusunda, özellikle kalabalık sınıfların bulunduğu okullarda benzer akademik başarı geçmişine sahip öğrenciler, sınıftan sınıfa veya öğretmenden öğretmene çok farklı beklentiler veya öneriler alabilmektedir. Bazı

çalışmalarda, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilere karşı öğretmen beklentilerinde önyargıların, tutarlı bir şekilde görüldüğü belirtilmektedir (De Boer vd., 2010). McKown ve Weinstein (2008) yaptıkları çalışmada, sınıfın etnik kompozisyonu (bir sınıftaki çeşitli etnik gruplara mensup öğrencilerin sayısı) ile öğrencilerin etnik kökenine ilişkin öğretmen beklentisi önyargısı arasında önemli bir ilişki bulmuştur. Çeşitli etnik gruplara mensup öğrencilerin çok olduğu sınıflarda öğretmen beklentilerindeki önyargının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, etnik çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerine dayalı olarak beklentiler oluşturmaktan ziyade etnik gruplarla ilgili basmakalıp önyargılı düşüncelerini sınıf geneline yayma olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına yönelik önyargılarının farklılık göstereceği de söylenebilir (Timmermans vd., 2015).

3.8.9. Öğretmen Beklentisi ve Doğruluk

Araştırmaların çoğunda doğruluk, öğrencilerin önceki performansıyla ilişkili şekilde oluşan öğretmen beklentisi olarak tanımlanmaktadır (De Boer vd., 2010; Hinnant vd., 2009). Öğretmenin beklentisinin doğruluğu, öğretmenin öğrencilerini tanıma gücünden kaynaklanır. Eğitim psikologları arasında, çoğu öğretmenin öğrencilerinden oldukça doğru beklentisinin olduğu konusunda genel bir fikir birliği belirtilse de (Jussim ve Harber, 2005) araştırmalar tutarlı bir şekilde, öğretmenlerin, öğrencilerin başarısına ilişkin yargılarının oldukça adil ancak tamamen doğru olmadığını göstermektedir (Südkamp vd., 2012). Örneğin, birinci sınıf öğretmenleri okulun ilk birkaç haftasında çocuklar hakkında yeterince bilgi edinebilir ve öğrencilerin ikinci sınıfın başında yapılacak sınavlardaki başarı sıralamalarını yakın bir doğrulukla tahmin edebilir (Brophy ve Good, 1974; Akt., Ferguson, 2003). Aynı zamanda öğrencilerin okul kayıtlarındaki bilgilerin çoğu doğrudur. Bu bilgilerin de etkisiyle öğretmenlerin doğru beklenti geliştirme olasılıkları yüksektir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci başarısı hakkındaki tahminleri genellikle oldukça doğrudur. Bazen test verilerine dayanan tahminlerden bile daha doğrudur. Öğretmenler genellikle öğrencileri hakkında doğru beklentiler geliştirirler ve daha fazla veya daha net bilgilere ulaştıkça da beklentilerini değiştirme eğilimine girerler. Bu durum, kendini gerçekleştiren kehanet etkilerinin özellikle yanlış veya gerekçesiz beklentilere dayanan etkilerin ortaya çıkma olasılığını sınırlasa da beklenti etkilerinin sürdürülmesine izin verir (Good, 1987). Çünkü öğretmenlerin beklentileri bir kez netleştikten sonra kolay kolay değişmez. Bunun nedeni öğretmenlerin, öğrencilerinin yeterliklerine ilişkin ilk izlenimlerinin dahi doğru olması ve öğrencilerin gerçek başarı düzeyi sıralamalarının ilerleyen yıllarda çok fazla değişmemesi olabilir. Öğrencilerin puanlarındaki sıralamaların istikrarlı olmasının birkaç nedeni olabilir. Birincisi, öğretmenlerin algıları ve beklentileri nispeten esnek olmayabilir. İkincisi, sıralamalardaki pozisyonlarını değiştirmek için yoğun gayret gösterebilen çok az sayıda öğrencinin bulunması olabilir. Üçüncü bir neden ise standart öğretimin hızı ve tarzına yetişebilmek için geride kalan öğrencilere sunulacak etkili fırsatların kaçırılmış olabileceğidir (Ferguson, 2003).

Jussim vd. (1998) öğretmen beklentilerinde iki tür doğruluk çeşidi belirtmektedir. Bunlardan ilki izlenim doğruluğu diğeri ise tahmin doğruluğudur. İzlenim doğruluğu, öğretmenlerin beklentilerini oluştururken güvenilir bilgileri ne ölçüde kullandıklarını ifade eder. Bu tür bilgiler, standartlaştırılmış test sonuçlarını, sınıf içi davranışları, önceki bir öğretmenden gelen yorumları ve öğrencilerin bireysel çalışma portföyünü içerebilir. Tahmine dayalı doğruluk ise öğretmen beklentilerinin,

gerçek bir nedene dayanmadan öğrenci performansını öngörme derecesini ifade etmektedir. Öğretmenler bu şekilde geliştirdikleri beklentileri doğrultusunda, öğrenci ihtiyaçlarına uygun bireysel öğrenme çalışmalarını planlayabilir (Akt. Rubie-Davies, 2004).

Öğretmen beklentisinde yaygın olarak kullanılan diğer bir doğruluk ölçüsü, öğrencilerin önceki performanslarına göre gerilediği bir regresyon modelinden türetilen tutarsızlık indeksi (artık puanlar). Bir öğrencinin kalan puanı sıfıra ne kadar yakınsa, öğretmenin beklentisi o kadar doğru olur (Hinnant vd., 2009). Öğretmen beklentileriyle ilgili ilk gözlemsel çalışmalarda araştırmacılar, öğretmen beklentisinin öğrenci başarısıyla yüksek oranda ilişkili olduğunu zaten belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen beklentilerinin doğruluğunun kritik önemde bir konu olmadığı açıkça ortaya konulmaktadır. Çünkü öğretmenlerin beklentileri doğru olsa bile öğretmenler, yüksek veya düşük başarılı olduklarına inandıkları öğrencilere farklı şekillerde davranmaktadır. Öğretmenler, tüm öğrencileri yüksekte düşüğe doğru sıralarken tüm sınıfların yalnızca bir alt kümesinde bulunan öğrencilerle kendini gerçekleştiren kehanetle açıklanacak bir şekilde etkileşime girmektedir. Belirtildiği gibi bazı öğretmenler öğrencilere beklentileriyle tutarlı bir şekilde aşırı tepkili davranırken, diğer öğretmenler proaktif özellikler göstererek tüm öğrencilerin başarısını artırmak için çok daha fazla gayret göstermektedir. Bu mantığa ve bilgiye rağmen yıllar sonra öğretmen beklentisinin doğruluğu bu alanda oldukça tartışmalı bir konu haline gelmiştir. Örneğin, bazıları öğretmen beklentisinin yalnızca doğru olduğu için başarıyı öngördüğünü iddia etse de öğretmen beklentisinde asıl mesele, öğretmen beklentisinin doğruluğu değil, öğretmenlerin öğrencileriyle farklı etkileşime girip girmedikleri ve eylemleriyle öğrencilerine beklentilerini aktarıp aktarmadığıdır (Good vd., 2018).

3.8.9.1. Öğretmenlerin Doğru Beklenti Geliştirmesi

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

Bu öneriler şunlardır;

Beklentilerin periyodik olarak yeniden değerlendirilmesi: Öğretmenler, sınıfa girene kadar öğrencileri hakkında beklentiler oluşturmaktan kaçınmalı ve sonraki beklentilerinin esnek olmasına izin vermelidir. Öğretmenler, okulun ilk günlerinde, özellikle öğrencilerin hızlı gelişim göstereceği bir zaman olan okula yeni başlanılan dönemlerde öğrencileri iyi tanıdıkları sonucuna varmamalıdır. Öğrencilerdeki fiziksel değişimleri görmek kolaydır ancak öğrencilerin entelektüel özelliklerindeki değişimleri fark etmek daha zordur. Bu nedenle beklentiler mümkün olduğu kadar yeniden değerlendirilmelidir.

Düşük beklentili öğrencilerin çabalarının ve değişimi başlatmalarının ödüllendirilmesi: Öğretmenler, mümkün olduğu kadarıyla övgü ve eleştiri ölçütü olarak öğrenci çabalarını kullanmalıdır. Özellikle alt kademelerdeki sınıflarda daha yavaş öğrenen öğrencilerin gayretli çabaları övülmelidir. Bu durum, öğretmenlerin standartların altında olacak bir şekilde öğrencilerin düşük seviyelerdeki öğrenme performanslarını kabul etmeleri gerektiği anlamına gelmez. Böyle anlaşılırsa bu durum kendi başına zararlı bir beklenti etkisi oluşturur. Yanlış giden bir şey olduğunda bu öğrenciye söylenmelidir. Ancak, çaba güçlüyse, öğrenciye bu açıkça söylenmeli ve öğrencinin onayı alınmalıdır. Nihayetinde, öğrenciler çabalarının karşılığını aldığına inanırlarsa, başarıyı deneyimleyecek ve kendi kendini motive eden öğrenenler olacaktır. Öğretmenler, özellikle yavaş öğrenen bir öğrenci ile karşılaştıklarında, öğrenci

tarafından başlatılan değişimlerin önemini kabul etmelidir. Başlatma, öğrencinin dâhil olmayı düşündüğünün ve katkıda bulunmak istediğinin bir göstergesidir. Başlatma, motivasyon anlamına gelir ve motivasyonun iyi performanslar gerçekleşmeden önce mevcut olması gerektiğini ifade eder. Özetle, öğretmenlerin istenmeyen beklenti etkilerinden kaçınmalarına yardımcı olabilecek birkaç kural belirtilmiştir. Bunlar güvenilir bilgilere dayanarak öğrencilere önyargıda bulunulmaması, beklentilerin olabildiğince sık yeniden değerlendirilmesi, öğrencilerin çabalarının ve öğrenmeye yönelik girişimlerinin ödüllendirilmesi şeklinde sıralanabilir (Cooper ve Tom, 1984).

3.8.10. Öğretmen Beklentisi ve Öğretmen Yargısı

Çoğu zaman, öğretmenlerin yargıları öğrencilerin akademik başarısı hakkında birincil bilgi kaynağıdır. Bu nedenle, öğrencilerin başarısını doğru bir şekilde değerlendirme yeteneği, öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir (Ready ve Wright, 2011). Öğretmen yargıları, öğrenci performansının daha ileri düzeyde değerlendirilmesi ve yerleştirme kararları açısından bazı sonuçlara neden olabilir. Bu sonuçlar öğrencilerin akademik kariyerlerini ve benlik kavramlarını önemli ölçüde etkileyebilir (Südkamp vd., 2012). Öğretmen beklentisi ve öğretmen yargısı, bazı farklılıkların yanı sıra bazı ortak yönleri olan kavramlardır (Urhahne, 2015). Geleneksel olarak öğretmen beklentisi, öğretmenlerin öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları hakkında yaptıkları çıkarımlar olarak kabul edilir (Good, 1987). Öğretmen yargısı ise öğrencilerin mevcut akademik başarısı hakkında tahminler olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen beklentisi genellikle öğretmen yargısıyla benzer bir şekilde ölçülür ve öğretmenlerden sınıflarındaki her öğrenciyi farklı boyutlarda değerlendirmeleri istenir (Südkamp vd., 2012).

3.8.11. Öğretmen Beklentisi ve Duyarlılık

3.8.11.1. Öğrenci Duyarlılığı

Öğretmen beklentisinin öğrencilerin benlik kavramı ve performansını etkileyebilmesi için, öğrencilerin, beklentiler ile ilgili farklı öğretmen davranışlarını algılaması gerekir. Araştırmalar, öğrencilerin, farklı öğretmen davranışlarına karşı oldukça hassas olduklarını ve bunu tutarlı bir şekilde açıkladıklarını göstermektedir. Etkileyici bir dizi çalışma, çocukların öğretmenlerinin farklı davranışlarına karşı gerçekten çok hassas oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü veya altıncı sınıf öğrencileri kadar öğretmen beklentisine hassas bir şekilde duyarlılık gösterdiği belirtilmektedir. İlkokullardaki çok küçük çocuklar bile cinsiyetlerinden veya yetenek seviyelerinden bağımsız olarak öğretmenlerin farklı davranışlarına duyarlıdır (Babad, 1990). Öğrencilerin okula yeni başladıkları yıllarda aldıkları resmi eğitimlerin öğrenciler üzerinde biçimlendirici bir etkisi vardır. Bu yıllarda akademik başarının ötesindeki faktörlere dayalı öğretmen beklentisi, çocukların sonraki yıllarda göstereceği akademik başarı üzerinde oldukça güçlü bir temel oluşturur (Hinnant vd., 2009). Bu nedenle Hinnant vd. (2009) araştırmalarında çocukların öğretmen etkisine özellikle duyarlı olabilecekleri bir dönem olarak gördükleri okula başlama dönemlerine odaklanmaktadır. Eleştirmenler ise özellikle, düşük sosyoekonomik gruplardan ve etnik azınlıklardan gelen öğrencilerin, stereotip tehdidi gibi süreçler yoluyla öğretmen beklentisinin etkilerine özellikle duyarlı olabileceklerini belirtmektedir (Jussim vd., 1996). Daha kapsamlı araştırmalar,

öğrencilerin, öğretmen davranışlarına duyarlı olduklarını, öğretmen davranışlarını gözlemleyerek yüksek veya düşük beklentili öğretmenlerin kendilerine yönelik beklentilerindeki ipuçlarını küçük yaşlardan itibaren algılayıp, belirleyebildiklerini göstermektedir (Babad, 1990; Chen vd., 2011). Küçük yaşlardaki öğrenciler öğretmen sinyallerine karşı oldukça hassastır, öyle ki öğrencilerin akademik çıktıları üzerindeki etkileri boylamsal olarak bile tespit edilebilir (Zhu vd., 2018).

Babad ve arkadaşları (1991) metodolojik açıdan bir yenilik yaparak, öğretmen beklenti etkilerinin algılama yoluyla doğrudan ölçümünü gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, önceki çalışmalarından da yararlanarak Kudüs'te çeşitli kademelerdeki okullarda görev yapan İsrailli öğretmenlerden beklentilerinin düşük ve yüksek olduğu öğrencileri bildirmelerini istemiştir. Öğretmenler bildirdikleri öğrencilerle konuşurken videolara alınmıştır. Daha sonra her öğretmen tarafından tanımlanan iki öğrenci sınıfa ayrı ayrı çağrılarak öğretmen tarafından 2-5 dakika boyunca bu öğrencilere ders vermeleri istenmiştir. Öğretmenler beklentisi yüksek ve düşük olan öğrencilerle etkileşim halindeyken yine kısa videolar kaydedilmiştir. Sadece öğretmenin videoya alınmasına ve çocukların kliplerin hiçbirinde görünmemesine veya duyulmamasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşimleri esnasında öğretmenlerin yüzleri, vücutları, yüzlerinin veya vücutlarının bir bölümü, konuşmalarını içeren sadece ses, sadece görüntü aynı zamanda sesli ve görüntülü videolar olacak şekilde farklı kombinasyonlarda 36 farklı video kayıt edilmiştir. Videolara kaydedilen öğretmen davranışları yüz, vücut, belirli bir bölümde öğretmenin konuşmasını işitme ve belirli bir bölümde öğretmen tarafından konuşulan kelimeleri okuma gibi dört temel iletişim kanalını içermektedir. Bu iletişim kanalları çeşitli biçimlerde birleştirilerek dokuz farklı deneysel koşula uyarlanabilecek videolar haline getirilmiştir. Bu videolardaki öğretmen ve öğrencileri tanımayan farklı öğrenciler, bu videoları izleyerek, öğretmenlerin etkileşimde bulundukları öğrencilere sıcaklığını, soğukluğunu, iletişim netliği vb. gibi öğretmen davranışlarındaki samimiyeti değerlendirmiştir. Videolar, kısa olmasına rağmen öğretmenin yüksek beklentili mi yoksa düşük beklentili bir öğrenciyle mi konuştuğu bu videoları izleyen öğrenciler tarafından tespit edilebilmiştir. Konuşma veya diğer sözel ipuçların yokluğu gibi farklı koşullarda hazırlanan videolarda öğretmen davranışlarındaki farklılıkların tespit edilebilmesi nedeniyle öğretmenlerin sözel olmayan davranışlarından beklentilerinin rahatlıkla algılanabileceği ileri sürülmüştür. Babad ve arkadaşları farklı araştırmalarda aynı videoları farklı kültürlerdeki öğrencilere izletince de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Video klipler, Yeni Zelanda'daki öğrencilere ayrı bir çalışmada gösterildiğinde, 10 yaşındaki öğrenciler, öğretmenin etkileşimde bulunduğu görünmeyen bir çocuğun, öğretmenin düşük veya yüksek beklentiye sahip olunan bir öğrenci olup olmadığını fark edebilmiştir. Bu özel çalışmadaki öğrencilerin hiçbirisi İbraniceyi anlamamasına, öğrenci yorumlarının öğretmenlerin yüz ifadeleri, ton ve beden dilinden toplanmasına rağmen yüksek veya düşük beklentili öğretmen davranışları öğrenciler tarafından ayırt edilebilmiştir. Babad ve arkadaşlarının bu ve benzeri çalışmaları, öğretmen beklentisinin öğrencilere iletilmesinde yalnızca sözel olmayan kanalların gücünü değil, aynı zamanda bu tür sözel olmayan duygusal tepkilerin kültürler arası olduğunu da göstermektedir (Rubie-Davies, 2006). Öğretmenlerin öğrencilere davranışlarında çok ince nüânslar vardır. Bu nüânsların çoğu sözel olmayan, kontrol edilemeyen, bilinçsiz ve genellikle doğal gözlemle tespit edilemeyen davranışlardır. Fakat böylesine hassas davranışlar öğrenciler üzerinde önemli ve birikimli etkilere sahip gibi görünmektedir (Babad, 1990).

Öğrenci algıları açısından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular belirli özelliklere sahip öğrencilerin beklenti etkilerine daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Bu özellikler, öğrencilerin etnik kökeni, sosyoekonomik durumu, cinsiyeti, yaşı, önceki akademik başarısı vb. gibi faktörlere göre öğrencilerin bireysel farklılıklarını içermektedir (Li, 2016). Bu demografik özellikler, öğretmen beklentileri ile ilişkili olarak araştırılan en yaygın değişkenlerdir (Timmermans vd., 2016). Belirtilen faktörler doğrultusunda öğretmen beklentisini inceleyen çeşitli araştırmalarda öğrencilerin, etnik kökenlerine göre (Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2006), sosyoekonomik düzeylerine göre (Hinnant vd., 2009), cinsiyetlerine göre (Karwowski vd., 2015), yaşlarına göre (Kuklinski ve Weinstein, 2001), önceki akademik başarılarına göre (De Boer vd., 2010) anlamlı farklılıkların bulunduğu sonuçları verilmektedir. Bu faktörlere göre farklılık gösterebilen öğretmen beklentisi sadece öğrencilerin akademik yetenekleri ve notlarına ilişkin öğretmenlerin öznel yargılarını etkilemekle kalmamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler belirtilen bu faktörlere göre farklı beklentilere sahip olduklarında, belirli gruplardaki öğrencilere farklı şekillerde davranabilmekte ve farklı destekler sağlayabilmektedir. (Peterson vd., 2016). Rubie-Davies (2006; 2007), sınıf düzeyinde öğretmen beklentisi üzerine yaptığı çalışmalara dayanarak, öğretmenlerin bir bütün olarak tüm öğrencileri için beklentileriyle ilgili yeni bir öğretmen tipolojisi önermiştir. Tüm öğrencilerinden benzer şekilde yüksek beklentilere sahip olan öğretmenler, yüksek beklentili öğretmenler olarak tanımlanırken, tüm öğrencilerinden görece düşük beklentilere sahip olan öğretmenler düşük beklentili öğretmenler olarak adlandırılmıştır. Beklentisi yüksek öğretmenler, pedagojik inançları, öğretim uygulamaları, öğrencilerle sınıf etkileşimleri ve sınıflarda oluşturdukları sosyo-duygusal ortamlar aracılığıyla düşük beklentili öğretmenlerden büyük ölçüde farklılık göstermektedir (Rubie-Davies, 2007). Rubie-Davies'in çalışmalarının sonuçları, beklentisi yüksek öğretmenlere sahip öğrencilerin, düşük beklentili öğretmenlere sahip öğrencilere göre çok daha büyük akademik kazanımlar elde ettiğini göstermiştir (Li ve Rubie-Davies, 2017; Rubie-Davies vd., 2006; Rubie-Davies, 2007). Bu kazanımların yüksek öğretmen beklenti etkisinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

3.8.11.2. Öğretmen Duyarlılığı

Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin derse katılımlarıyla ilişkili önemli öğretmen özelliklerinden birisidir. Duyarlı öğretim, yalnızca akademik sonuçlar için değil aynı zamanda sosyal sonuçlar için de önemlidir. Öğretmenler, sıcak ve şefkatli herhangi bir sosyal ortamdan daha fazlasını sınıfta sağlayabilir. Burada öğretimin bir boyutu olan ve öğretmen duyarlılığı olarak bahsedilen konu, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin bireysel ipuçlarına ve ihtiyaçlarına duyarlı ve uyumlu olmalarıdır. Son derece duyarlı öğretim, öğretmenlerin aynı anda birçok bilgiyi işlemesini ve gerekli yanıtları vermesini gerektirir. Örneğin, sınıf eğitimi sırasında, duyarlı bir öğretmen, sorduğu sorulara bazı öğrencilerin dikkat etmediğini hızlı bir şekilde fark edebilir ve genellikle çok mutlu ve ilgili olduğunu bildiği bir öğrencinin hüznü bir şekilde baktığını rahatlıkla gözlemleyebilir. Duyarlı öğretmen, yalnızca öğrencilerinden gelen bu ince ipuçlarını fark etmekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin sorunlarını giderebilmek için onlara nasıl yanıt vermesi gerektiğini bilecek kadar da öğrencilerini iyi tanır. Böyle öğretmenler örneğin, derse katılmayan öğrencilerle yeniden etkileşime geçebilmek için ses tonunu ayarlayabilir, sorusunu daha basit bir dille ifade etmek için hızlı bir şekilde yeniden düzenleyebilir veya teneffüslerde gözlemlediği üzgün bir öğrenciyle görüşmek üzere zihinsel bir ön hazırlık yapabilir. Buna karşılık, duyarlı olmayan bir öğretmen, bu ince ipuçlarını tamamen gözden kaçırabilir veya öğrenci sorunlarını hafifletmek yerine sorunları ağırlaştıracak şekilde öğrencilere yanıt verebilir (Pianta vd., 2012). Bu nedenle

duyarlı öğretmen davranışları, öğrencilerin her birine dikkat etmeyi içerir. Öğrencilere, anlamayı öğretmeyi, öğrencilerin sorularını dinlemeyi ve etkili iletişimi sağlayacak şekilde öğrencilere yanıt vermeyi gerektirir. Öğrencilere spesifik geribildirim ve yardımda bulunmak, öğrencilere ve çalışmalarına özen gösterilmesini gerektirir (Alder, 2002). Duyarlı öğretmen davranışları öğretmenlerin, öğrencilerin her birine ayrı ayrı dikkat edebilmelerini gerektirir. Öğrenmeyi öğretmek, öğrencilerin sorularını dinlemek ve öğrencilere iletişimin niteliğini belirleyecek şekilde yanıt vermek gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilere çok daha özel geribildirim ve yardımlarda bulunulması, öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin çalışmalarına özen göstermesi gerektiği özellikle vurgulanabilir.

3.8.12. Öğretmen Beklentisinin Ölçülmesi

Öğrenciler, öğretmen beklentisindeki ince ipuçlarını rahatlıkla farkedebileceklerinden dolayı, ölçme yöntemlerine özel olarak dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. Eğitim araştırmalarında, eğitilmiş ve sosyalleşmiş yetişkin gözlemciler birer yargıç gibi çok çeşitli ölçme yöntemlerinin üstesinden gelebilir ve bu ölçme araçlarını rahatlıkla doldurabilir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla ilgili olarak ise, bazı ölçme araçları anlamlı bir varyasyon olmaksızın düz sonuçlar verebilir. Çünkü ölçülmek istenen yargılar çocukların bilişsel süreçlerine yabancı olabilir veya özellikle küçük yaşlardaki çocuklar öğretmenlerini savunabilir veya koruyabilir.

Öğretmenlerin farklı davranışlarına ilişkin öğrenci algıları ölçülürken çeşitli ölçme yöntemleri kullanılabilir (Babad, 1990).

Bahsedilen yöntemler şu şekildedir;

1. Öğrencilerin kişisel olarak karşılaştıkları öğretmen davranışlarını değerlendirdikleri öz-derecelendirme ölçekleri,
2. Öğretmenlerin her bir belirli davranışı öğrencilere ne ölçüde eşit veya farklı şekilde gösterdiğine yönelik geliştirilen doğrudan değerlendirme ölçekleri,
3. Öğretmenlerin yüksek veya düşük başarılı öğrencilere nasıl davranacağına ilişkin derecelendirme ölçekleridir.

Literatürde öğretmen beklentisinin üç ana yolla işlendiği de görülmektedir. Birincisi, öğretmenlerin her öğrencinin mevcut başarısını tahmin etmesidir; ikincisi, öğretmenlerin öğrencilerinin bir yıl boyunca olası akademik kazanımlarını tahmin etmesini içerir; üçüncüsü, standartlaştırılmış bir ölçek kullanılarak öğretmenlerin öğrencilerini ne kadar abarttığı veya ne kadar küçümsediği ile ilgilidir (Cooper ve Tom 1984; Rubie-Davies vd., 2015; Rubie-Davies ve Peterson 2016; Urhahne 2015; Zhu ve Urhahne 2015; Akt. Rubie-Davies vd., 2020). Diğer yandan, öğretmen beklentisi ve öğretmen yargısı üzerine yapılan araştırmalarda, tek maddelik ölçümler yaygın olarak kullanılmaktadır (Friedrich vd., 2015; Papageorge vd., 2019). İncelenen çalışmalarda genellikle öğretmenlerden yüksek veya düşük beklenti geliştirilen her öğrenci için likert tipi tek bir maddeyle sınıflarındaki öğrencileri derecelendirmeleri (Gregory ve Huang, 2013; Peterson vd., 2016; Rubie-Davies vd., 2020; Zhu vd., 2018) veya likert tipi birkaç maddeyle (Gentrup vd., 2020; Friedrich vd., 2015; Rubie-Davies ve Peterson, 2016; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) beklentilerini belirtmeleri istenmektedir. Öğretmen beklentisi ölçülürken yeni bir yaklaşım sergilenmesi adına öğretmenlerden doğrudan ölçüm yapacak standartlaştırılmış öğretmen beklentisi ölçeklerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

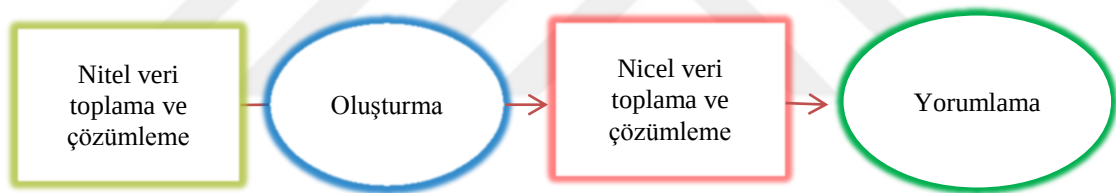
4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan nitel analizler ve nicel istatistiksel çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öncelikle öğretmen beklentisi ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bakış açısına ve literatüre dayalı bir öğretmen beklentisi ölçeği geliştirilebilmesi adına bu araştırmanın modeli, karma yöntem araştırmalarından biri olan keşfedici sıralı desende tasarlanmıştır. Keşfedici sıralı desenin amacı, araştırma problemini ilk olarak nitel veri toplama ve analizi ile keşfederek incelemektir. Bu ilk aşamadan sonra nitel veriler analiz edilerek, nitel sonuçlardan yeni bir veri toplama aracı geliştirilir. Ölçek geliştirildikten sonra yeni geliştirilen veri toplama araçları test edilmek üzere uygulanır (Creswell, 2019:41). Bu desende araştırmacı, nitel verilerin toplanması ve çözümlemesine öncelik verir. Keşfedilen sonuçlar üzerinden ikinci aşamaya geçer. İkincil aşamada nitel aşamadaki sonuçlar test edilir veya genelleştirilir (s.79). Bu deseni kullanan araştırmacılar genellikle nicel aşamayı vurgular. Ölçek geliştirme şeklinde yapılan çalışmalarda nicel aşamanın gerekliliklerini karşılayacak olan nitel aşama ikincil bir rol oynar (Creswell ve Plano Clark, 2018:98).

Keşfedici sıralı desenin prototip modeli Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Keşfedici Sıralı Desen Prototip Modeli (Creswell ve Plano Clark, 2018:77).

Nitel araştırmalar doğal ortamlarda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerinde, daha geniş bakış açısında derinlemesine bilgiler elde etmek (Büyüköztürk vd., 2019:252), eşyanın anlamları, kavramların tanımları ve özelliklerine ilişkin (Berg ve Lune, 2019:13) dünyayı daha görünür hale getirmek (Creswell, 2020:44) için yürütülen araştırmalardır. Bu araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfeder (Creswell, 2020:79). Nitel boyutta araştırılan olgu, öğretmen beklentisidir.

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, diğer araştırmalara göre, görece daha geniş örneklem görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar ne, hangi sıklıkta, hangi düzeyde vb. gibi soruların yanıtlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2019:184).

4.2. Çalışma Grupları

Bu araştırmada üç çalışma grubu bulunmaktadır. Her çalışma grubu birbirinden farklı katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubundaki katılımcı öğretmenler ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan ve birinci çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Nitel Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Görev Yapılan Okul	Öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Düzeyleri
Ö1	Erkek	Matematik	6	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Orta
Ö2	Kadın	İlahiyat	8	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Orta
Ö3	Kadın	Psikolojik Danışman	5	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Orta
Ö4	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	19	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Orta
Ö5	Kadın	Din Kül. ve Ahlak Bilgisi	1	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö6	Erkek	Psikolojik Danışman	7	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö7	Kadın	Çocuk Gelişimi	1	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö8	Erkek	Din Kül. ve Ahlak Bilgisi	4	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö9	Kadın	İngilizce	3	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö10	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	17	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö11	Erkek	Matematik	7	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö12	Erkek	Matematik	3	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö13	Kadın	Biyoloji	9	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö14	Erkek	Coğrafya	9	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Düşük
Ö15	Erkek	Fen Bilimleri	2	Ortaokul	Orta
Ö16	Kadın	İlköğretim Matematik	1	Ortaokul	Orta
Ö17	Kadın	Fen Bilimleri	22	Ortaokul	Yüksek
Ö18	Kadın	Fen Bilimleri	20	Ortaokul	Yüksek
Ö19	Erkek	Biyoloji	21	Fen Lisesi	Yüksek
Ö20	Kadın	Matematik	18	Fen Lisesi	Yüksek
Ö21	Erkek	Fizik	27	Fen Lisesi	Yüksek
Ö22	Kadın	Okul Öncesi	8	Anaokulu	Orta
Ö23	Kadın	Okul Öncesi	9	Anaokulu	Orta
Ö24	Erkek	Kimya	18	Fen Lisesi	Yüksek
Ö25	Erkek	Sosyal Bilgiler	11	İmam Hatip Ortaokulu	Yüksek
Ö26	Erkek	Sınıf Öğretmeni	29	İlkokul	Düşük
Ö27	Kadın	Sınıf Öğretmeni	23	İlkokul	Orta

Araştırmanın nitel boyutunda örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi nicel boyutunda ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, evrende incelenen problemle ilgili (Büyüköztürk vd., 2019:93) bireylerde farklılık gösteren bazı kriterleri önceden belirlemeyi sonrasında ise belirlenen kriterlere göre oldukça farklılık gösteren katılımcıların seçimini içerir (Creswell, 2020:159). Maksimum çeşitlilik örnekleminin amacı, katılımcı çeşitliliğini yüksek ölçüde yansıtabilmektir. Elde edilen veriler, diğer yöntemlerde elde edilen verilere göre daha zengin olabilmektedir. Çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzer ve farklı olgular açığa çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:108). Araştırmada, çeşitlilikte aranan öncelikli kriterler, evreni en iyi temsil edebilecek şekilde ulaşılabilen maksimum farklı branş, kademe, okul türü ve görev yapılan okullardaki öğrencilerin sosyoekonomik yapıları maksimum çeşitlilikte öngörülerek dengeli bir dağılım yapılmaya çalışılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi ise her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme dâhil edildiği bir yöntemdir. Evrendeki tüm birimler örnekleme seçilmek için bağımsız ve eşit şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2019:88). Basit seçkisiz örnekleme deseninin kullanılması ve çalışma grubunun yeteri kadar büyük olması halinde evreni temsil kabiliyeti yüksek örneklem elde edilebilecektir (Gliner vd., 2015:119).

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler, araştırmanın çalışma gruplarında bulunmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma grubunda 27, ikinci çalışma grubunda 423, üçüncü çalışma grubunda 750 katılımcı öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada keşfedici sıralı desene uygun nicel süreç aşaması gerçekleştirilirken örneklemelerde yer alan bireylerin, ilk aşamada nitel veri toplanan kişileri içermemesine özen gösterilmiştir. Nicel süreç aşamasında, nitel aşamada ulaşılan katılımcılardan farklı katılımcılar yer alır (Creswell ve Plano Clark, 2018:201). Bu doğrultuda mevcut araştırmada yer alan çalışma grupları birbirinden farklı katılımcılardan seçilmiştir. Ayrıca, ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilecek ölçeğin psikometrik özelliklerinin en az hata ile belirlenebilmesi için Tabachnick ve Fidell'in (2015) faktör analizi için belirttiği minimum veri sayısı (N=300) temel alınmıştır. Ayrıca, Kline (1994) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olmasını önermektedir (Akt. Çokluk vd., 2018:206). Belirtilen bu veri sayısı ve öneri dikkate alınarak örneklem sayılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda veri toplanan öğretmen sayısı, nihai ölçekte bulunan toplam madde sayısının (36) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 10, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 20 katın üzerindedir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi araştırmanın nicel aşamasında ikinci çalışma grubuna dâhil edilen katılımcıların %56,5'ini (n=239) kadın öğretmenler, %43,5'ini (n=184) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %83,7'si (n=354) evli, %16,3'ü (n=69) bekâr öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin %13,5'i (n=57) 1-5 yıl, %24,3'ü (n=103) 6-10 yıl, %21,3'ü (n=90) 11-15 yıl, %13,5'i (n=57) 16-20 yıl, %27,4'ü (n=116) 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %10,6'sı (n=45) anaokulunda, %32,2'si (n=149) ilkokulda, %31,2'si (n=132) ortaokulda, %22,9'u (n=97) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrencilerin ortalama sosyoekonomik düzeyleri %48,2'si (n=204) düşük, %49,6'sı (n=210) orta, %2,1'i (n=9) yüksek düzey şeklinde öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Tablo 4.2. İkinci Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	239	56,5
	Erkek	184	43,5
Medeni Durum	Evli	354	83,7
	Bekâr	69	16,3
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	57	13,5
	6-10 Yıl	103	24,3
	11-15 Yıl	90	21,3
	16-20 Yıl	57	13,5
	21 Yıl ve Üzeri	116	27,4
Görev Yapılan Okul Kademesi	Anaokulu	45	10,6
	İlkokul	149	35,2
	Ortaokul	132	31,2
	Lise	97	22,9
Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi	Düşük	204	48,2
	Orta	210	49,6
	Yüksek	9	2,1
	Grupların Toplamı	423	100

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Üçüncü Çalışma Grubu Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	403	53,7
	Erkek	347	46,3
Medeni Durum	Evli	552	73,6
	Bekâr	198	26,4
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	191	25,5
	6-10 Yıl	199	26,5
	11-15 Yıl	119	15,9
	16-20 Yıl	98	13,1
	21 Yıl ve Üzeri	143	19,1
Görev Yapılan Okul Kademesi	Anaokulu	65	8,7
	İlkokul	241	32,1
	Ortaokul	286	38,1
	Lise	158	21,1
Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi	Düşük	326	43,5
	Orta	414	55,2
	Yüksek	10	1,3
	Grupların Toplamı	750	100

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere araştırmanın nicel aşamasında üçüncü çalışma grubuna dâhil edilen katılımcıların %53,7'sini (n=403) kadın öğretmenler, %46,3'ini (n=347) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %73,6'sını (n=552) evli, %26,4'ünü (n=198) bekâr öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin %25,5'i (n=191) 1-5 yıl, %26,5'i (n=199) 6-10 yıl, %15,9'u (n=119) 11-15 yıl, %13,1'i (n=98) 16-20 yıl, %19,1'i (n=143) 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %8,7'si (n=65) anaokulunda, %32,1'i (n=241) ilkokulda, %38,1'i (n=286) ortaokulda, %21,1'i (n=158) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrencilerin ortalama sosyoekonomik düzeyleri %43,5'i (n=326) düşük, %55,2'si (n=414) orta, %1,3'ü (n=10) yüksek düzey şeklinde öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları tanıtılmaktadır. Mevcut tez araştırmasında geliştirilen nitel ve nicel veri toplama araçları karma yöntem araştırmalarının doğasına uygun olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına öğretmenlerin demografik bilgilerini belirleyen kişisel bilgi formları eklenmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi değişkenleri ve derslerine girdikleri öğrencilerin öğretmenler tarafından algılanan ortalama sosyoekonomik düzeyleri şeklinde demografik bilgilerden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formları nitel ve nicel veri toplama araçlarından önce katılımcılar tarafından yanıtlanmıştır. Nicel veri toplama araçlarına katılımcıların birbirinden ayrı seçilmesini kolaylaştırması ve güvenilirliğin artırılması adına görev yapılan ilçe ve okul adı bilgileri de eklenmiştir.

4.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Mevcut tez çalışmasının nitel veri toplama aracı, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerini derinlemesine belirlemeye yönelik araştırmada geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme tekniğinde, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında (Büyüköztürk vd., 2019:158) katılımcıların bakış açılarına göre nasıl düşündükleri ile ilgili bilgiler toplanır (Berg ve Lune, 2019:113-117). Bir olgu hakkında anketlerle edinilemeyecek derinlikte veriye ulaşılması, görüşme tekniği ile sağlanabilmektedir. Görüşmeciler ile görüşmeleri alınan kişi arasında etkili bir iletişim kurulduğunda, alınan cevapların anketlere göre daha samimi ve doğru olma olasılığı artmaktadır. Görüşme yöntemi, katılımcıya ilave sorular sorulmasına, esneklik sağlanmasına ve cevapların derinlemesine araştırılmasına imkân tanır (Altunışık vd., 2010:92). Mevcut araştırmada, araştırma modeline uygun olarak öğretmen beklentisi odağında kontrollü ve derinlemesine bir görüşme yapılmak istenmiştir. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılar tarafından tamamen açıklanamayan konularda katılımcıların kendine özgü ifadeleri açığa çıkarılabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve öğretmen beklentisine ilişkin kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Sorular hazırlanırken öğretmen beklentisi ile ilgili açık uçlu sorular kullanan araştırmalar (Erçetin vd., 2020; Gökdere, 2013; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Öztürk vd.,

2003; Rubie, 2004; Şama ve Tarım, 2007; Yıldız, 2020) incelenmiştir. Ayrıca görüşme formunda yer alan sorular hakkında uzman görüşü alınmıştır. Alanyazın incelemesi ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen sorular, anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmek amacıyla üç öğretmene uygulanmış, geri bildirimlere göre formda yer alan soruların son şekli netleştirilmiştir.

Nitel veri toplama aracında yer alan soruların son hali aşağıda verilmiştir;

- Öğrencilerinizden beklentilerinizi anlatır mısınız?
- Öğrencilerden beklentilerinizi etkileyen unsurları açıklar mısınız?
- Öğrencilerinizin gelecekteki akademik başarılarının neler olabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunur musunuz? Nasıl?
- Öğrencilerinizle etkileşimlerinize göre öğrencilerinizin eğitim-öğretim süreçleri sonundaki yaşantıları hakkında öngörüleriniz nelerdir?
- Aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasında beklentileriniz farklılık gösterir mi? Nasıl?
- Hangi durumları sergileyen öğrencilerden beklentileriniz yüksektir? Bu öğrencilere nasıl davranırsınız?
- Hangi durumları sergileyen öğrencilerden beklentileriniz düşüktür? Bu öğrencilere nasıl davranırsınız?
- Aynı öğrenciden beklentileriniz zamanla değişiklik gösterir mi? Nasıl?
- Beklentilerinize göre öğretim strateji yöntem, teknik, ölçme değerlendirme gibi uygulamalarınız değişiklik gösterir mi? Nasıl?
- Beklentilerinizi karşılamaları için öğrencilerinizi nasıl motive edersiniz?

4.3.3. Nicel Veri Toplama Aracı

Nicel veri toplama aracı geliştirilirken madde havuzunda bulunan maddeler, literatürle (Gökdere, 2013; Öztürk vd., 2002a; Öztürk vd., 2002b; Öztürk vd., 2003; Rubie-Davies, 2004, 2006, 2007, 2010, 2015; Şama ve Tarım, 2007; Yıldız, 2020) tutarlı bir şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca beklenti araştırmalarının bulgularından (Erçetin vd., 2020; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Yurtal ve Yontar, 2006), Milli Eğitimin genel ve özel amaçlarından, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden (MEB, 2017), öğretmen beklentisi ölçeği ile benzer maddeleri içerebilecek ölçek geliştirme çalışmalarından da (Barriga vd., 2019; Eden vd., 2000; Sarıtepeci, 2018; Timmermans ve Rubie-Davies, 2018) yararlanılmıştır. Madde havuzu hazırlanırken araştırmacı, ölçek maddelerinde yer alan kavramların asıl ve yan anlamlarını Türkçe literatürde araştırmış, öğretmen beklentisi yapısına ve akademik dile uygun kavramların seçimine özen göstermiştir. Öğretmen beklentisi ölçeğinin geliştirilme sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

4.3.3.1. Öğretmen Beklentisi Ölçeğini Geliştirme Süreci

Öğretmen beklentisi ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak ilgili alan yazın derinlemesine araştırılmıştır. Literatür incelemesi sonrasında ölçeğin madde havuzuna temel oluşturmak amacıyla farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 15'i farklı branş öğretmeni olan 27 öğretmen ile ortalama 20'şer dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odası veya okul idaresinin gösterdiği uygun mekânlarda, salgınla mücadelede uyulması gereken kurallara dikkat edilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular

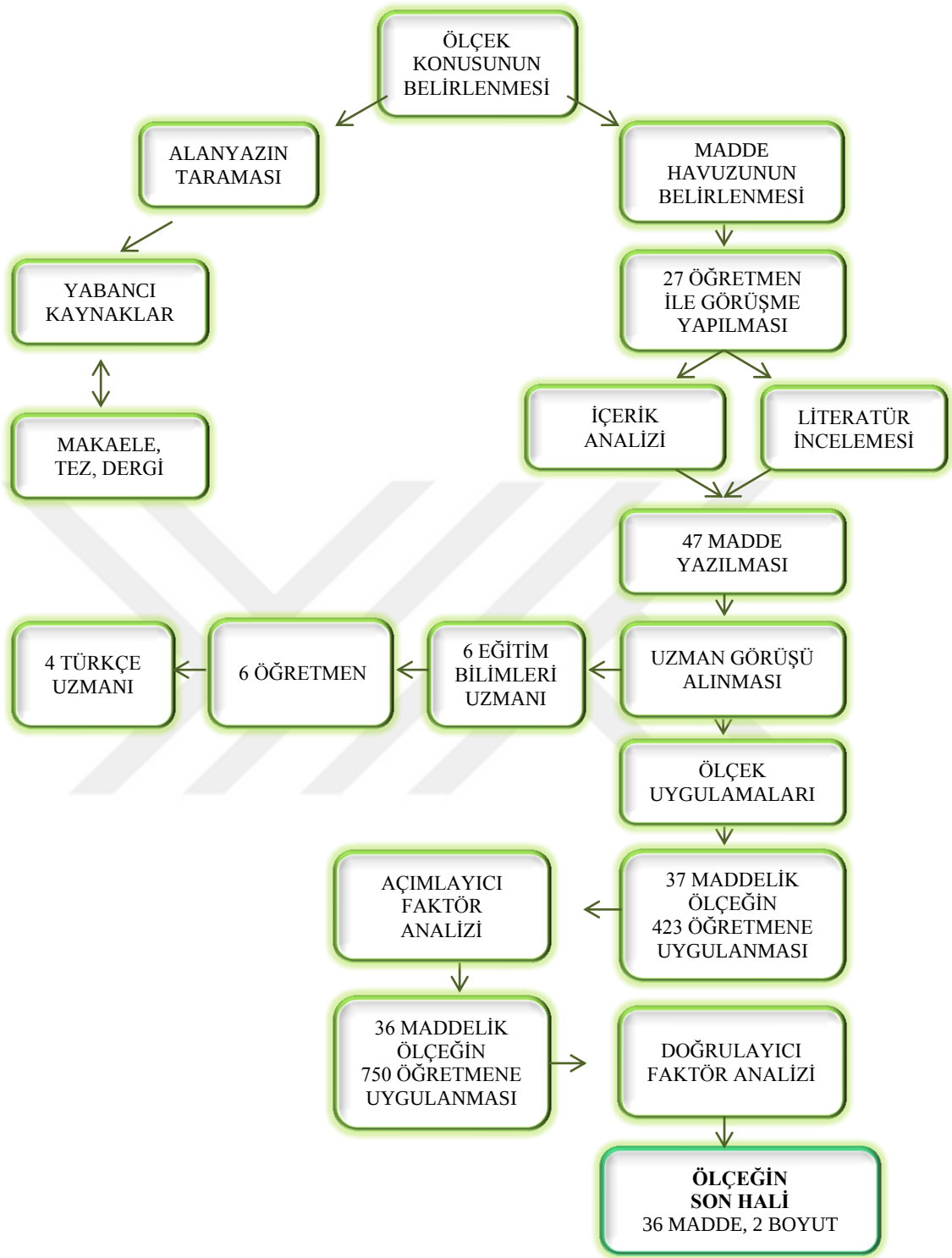
sırasıyla görüşülmüş, katılımcı yanıtları araştırmacı tarafından not tutularak kayıt edilmiştir. Böyle yapılarak katılımcıların düşüncelerini daha anlaşılır ve düzgün bir anlatımla ifade etmelerine zaman tanınmak istenmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerle soru cevap halinde bulunulmuş, gerektiğinde katılımcılardan daha ayrıntılı açıklamalar istenmiştir. Not tutulurken açık olarak ifade edilmediği, farklı çağrışımlar uyandırabilecek veya anlatım bozukluğu olduğu düşünülen yanıtlarda katılımcılardan ifadelerini tekrar etmeleri istenmiştir. Yanıtlar esnasında katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamış, tamamen katılımcıların kendi ifadeleri not edilmiştir. Görüşmelerin bu şekilde yapılmasında, öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerine ilişkin bakış açıları açığa çıkarılırken, tamamen kendilerine özgü kullandıkları dil anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşleri alındıktan sonra elde edilen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile eş zamanlı olarak ölçek maddeleri yazılmaya başlanmıştır. Maddeler yazılırken katılımcı öğretmen görüşleri tek tek incelenmiş, bazı ifadeler değiştirilerek ölçek maddesi haline getirilmiştir. Geliştirilen maddeler sadece katılımcıların belirttiği doğrudan ifadelerin düzeltilmesiyle yeterli görülmemiş, öğretmen görüşlerindeki ifadelerin bütünlüğü de araştırmacının yeni madde yazabilmesine imkân tanımıştır.

Madde havuzunda ilk etapta 47 madde yazılmıştır. Yazılan ifadelerle ilgili, ikisi ölçme ve değerlendirme uzmanı, biri eğitim programları ve öğretimi, üçü öğretmen yetiştirme alanında eğitim bilimleri uzmanı öğretim üyesi altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı ifadeler madde havuzundan çıkartılmış, bazı maddeler düzeltilmiş ve bazı yeni maddeler eklenerek madde sayısı 42'ye düşürülmüştür. Sonrasında maddelerin anlaşılabilirliği açısından çoğunluğu eğitim bilimleri alanında yüksek lisans veya doktora öğrenimi gören altı öğretmen ile maddelerin tek tek incelenmesi yapılmıştır. İncelemeler sonrasında, dört Türkçe dil uzmanından dil ve anlatım açısından görüş alınmıştır. Öğretmen görüşleri sonrasında bazı maddelerdeki bazı ifadelerin farklı çağrışımlar uyandırdığı görülerek tekrar madde çıkarmaları ve düzeltmeleri yapılarak, madde havuzu 36 maddeye indirgenmiştir. İçerik analizine uygun olacak şekilde aynı tema altına yazılmış olan ifadeler bir araya getirilerek ölçek maddesi olarak sıralanmıştır. Son olarak ölçeğe bir adet ters madde eklenerek, 37 maddelik ölçek çevrimiçi uygulanabilecek şekilde hazır hale getirilmiştir.

Son hali dizâyn edilen 37 maddelik ölçek, AFA için ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır. Böylece 423 öğretmenin 37 maddeye verdiği yanıttan oluşan veri seti üzerinden AFA yapılmıştır. AFA sonrası ölçek iki boyutlu ve 36 maddelik bir yapı göstermiştir. AFA sonucunda düşük faktör yükü aldığı tespit edilen bir madde ölçekten çıkartıldıktan sonra, ölçeğin yapısı doğrulanmak üzere ikinci çalışma grubundan farklı katılımcıları içeren ve 750 öğretmenden oluşan üçüncü çalışma grubuna uygulanmıştır. Üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. DFA ile ölçeğin yapısı doğrulanmıştır.

Geliştirilen ölçek; 1-Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2-Çoğunlukla katılmıyorum (1.81-2.60), 3-Orta düzeyde katılıyorum (2.61-3.40), 4-Çoğunlukla katılıyorum (3.41-4.20), 5-Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretmen beklentisi ölçeğinden alınan 1.00 ile 2.60 arasındaki puanların düşük öğretmen beklentisini, 2.61 ile 3.40 arasındaki puanların orta düzey öğretmen beklentisini, 3.41 ile 5.00 arasındaki puanların ise yüksek öğretmen beklentisini ifade edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmen beklentisi ölçeğini geliştirme aşamaları Şekil 4.2.'de aşama aşama gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Öğretmen Beklentisi Ölçeğini Geliştirme Aşamaları

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Kahramanmaraş ilinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan katılımcı öğretmenlerden toplanmıştır.

Nitel aşamada araştırmaya 27 öğretmen katılmıştır. Nitel veriler, görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşmeler, Kahramanmaraş'ın Onikişubat ve Türkoğlu

ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında katılımcıları bilgilendirmiştir. Araştırmacı katılımda gönüllülüğün esas olduğunu belirtmiş, saygı ve güvene dayalı bir atmosfer kurmaya çalışmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın tüm aşamasında etik kurallara uyulmuş ve hassasiyet gösterilmiştir. Görüşme sorularına geçmeden önce katılımcılardan görüşme bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara görüşme sırasında not tutulacağı ifade edilmiştir. Nitel veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1.Dönem içerisinde toplanmıştır.

Nicel veriler toplanmadan önce çalışma gruplarının birbirinden farklı katılımcılardan oluşmasına özen gösterilmiştir. Çalışma grupları ayrılırken Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021) kurumsal internet sayfası aracılığıyla Kahramanmaraş ilinde bulunan tüm okullar ilçelere göre listelenmiştir. Listelenen okullar okul türü, okul kademesi, il, ilçe merkezi ve kırsalda bulunan okullar şeklinde sınıflandırılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine uygun olarak gruplandırılan okullar dengeli bir dağılım yapılarak iki kümeye ayrılmıştır. Birinci kümeden bulunan okullardaki öğretmenlerden AFA için, ikinci kümede bulunan okullardaki öğretmenlerden ise DFA için veri toplanmıştır. Böylece evrene genelleme yapılabilmesi adına evreni en iyi temsil edebilecek örneklem birimlerine eşit seçilme olasılığı tanınmak istenmiştir (Büyüköztürk vd., 2019:88). Bu şekilde yapılarak ayrılan gruplarda bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma gruplarının sadece birinde yer almaları sağlanmaya çalışılmıştır. Gruplandırılan okulların müdürleriyle telefon görüşmeleri yapılmıştır. Müdürlerle yapılan görüşmelerde araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgiler vermiştir. Hazırlanan çevrimiçi ölçeğin linki ve araştırma izinleri araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul müdürlerine sosyal paylaşım platformları aracılığıyla iletilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, çevrimiçi olarak hazırlanan ölçeğin çevrimiçi bağlantı linkinin sadece kendi okullarında görev yapan öğretmenler ile paylaşılması hususu özellikle vurgulanmıştır. Böylece, çalışma gruplarındaki katılımcılar ayrılırken tesadüfi hatalar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde okul müdürlerine iletilen mesajlar, aynı okulda görev yapan öğretmenlerin bulunduğu sosyal mesajlaşma platformlarında paylaşılmıştır. Böylece öğretmen beklentisi ölçeğini her okulda araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler çevrimiçi olarak doldurmuştur. Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilirdir (Turgut ve Baykul, 2010:123). Güvenilirliği yükseltmek, aktarılabilirlik ve ikna açısından kanıt sunulabilmesi amacıyla çevrimiçi olarak hazırlanan ölçek formlarında yer alan demografik bilgi bölümlerine öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ve okul adını soran iki seçenek eklenmiş ve veri toplamayı kolaylaştırması adına katılımcıların yanıtlaması istenmiştir. Böylece nicel çalışma gruplarının ayrılması daha güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma verilerinin çok yüksek oranda birbirinden farklı katılımcılardan toplandığı söylenebilir.

Araştırmada AFA için 423, DFA için 750 katılımcıdan veriler çevrimiçi toplanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplandıktan sonra veri analizlerine geçilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Mevcut tez çalışmasında veri analizleri, nitel ve nicel veri analizi şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizi öncesinde katılımcı öğretmenler ile yapılan tüm görüşmeler bilgisayar ortamına kayıt edilerek, analiz için kullanılabilir hale getirilmiştir. Katılımcılarla yapılan ilk görüşmeden itibaren nitel veri analizleri yapılmaya başlanmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların her birine etik kurallara uymak adına Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö27 şeklinde kod numaraları verilmiştir. Araştırmacı tarafından tek tek incelenen görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi özünde ya nitel ya da nicel değildir ve aynı zamanda her ikisi de olabilir (Berg ve Lune, 2019:352). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ulaşılan kavramlar ise içerik analizinde temel analiz birimini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259-260). Görüşmelerden alan çalışmalarına kadar tüm nitel verilerden anlamlı bulgular çıkarmak amacıyla verilerin kodlanarak analiz edilmesi gerekir (Berg ve Lune, 2019:343). Nitel çalışmalarda ana sınıflandırma stratejisi kodlamadır, sınıflandırma analizinde veriler daha geniş temalara ve konulara göre organize edilir. Bu noktada araştırmacıların bir dizi analitik seçeneği vardır. Bunlar üç ana gruba ayrılır; (1) kısa notlar, (2) sınıflandırma stratejileri (kodlama ve tematik analiz) ve (3) bağlantılandırma stratejileri (Maxwell, 2018:105-107). Bu doğrultuda kullanılabilir veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, veri setlerine ilişkin kenar notları alma, verileri özetleme, sonuçlar çıkarma, basit ilişki kümeleri oluşturma, tekrar veri setlerine dönme gibi bileşen ve işlemleri içeren bir dizi tekrarlarla kodlamalar yapmıştır. Böylece öğretmen beklenti yapısına ilişkin bağlamsal ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılan kodlamalara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirmelerinde bazı kodlar aynı anlamı ifade edebileceğinden dolayı tek bir kod olarak alınmış, alt temalara uymayan kodlamalarda yeni düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemelerin ardından, ortaya çıkan kodlar arasındaki ortak veya benzer yönler tekrar incelenip tema ve alt temalar sistematik hale getirilmiş ve birbiriyle ilişkili kodlar, ilgili tema altında toplanmıştır. Madde yazımı ise içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlarla ilişkilendirilerek yazılmaya çalışılmıştır. İçerik analizine göre ölçek maddeleri yazılırken, akademik dile özgü ifadelerin yazılabilmesi ve literatür açısından uygunluğun sağlanabilmesi adına ilgili literatür sık sık gözden geçirilmiştir. İçerik analizi ile ulaşılan kod ve temalar mevcut araştırmanın keşfedici yönünü oluşturmuştur.

4.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin betimsel ve yapısal istatistiklerinde Lisrel 8.8, IBM SPSS Amos 24, Factor 10.5.03 ve IBM SPSS Statistic 26.0 paket programları kullanılmıştır. Nicel veriler, analiz edilmeden önce Microsoft Office Excel 2010 kullanılarak incelenmiştir. Excel'de yinelenenleri kaldır özelliği kullanılarak iki veya daha fazla kez yanıt verdiği anlaşılan aynı demografik bilgi ve yanıtlara sahip veriler, veri setlerinden çıkartılmıştır. Veri setlerindeki uç değerleri belirlemek üzere standart z değerlerine bakılmış ve ± 3.29 aralığında yer almayan (Tabachnick ve Fidell, 2015) veriler, veri setlerinden çıkartılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Nitel ve nicel veri analizleri doğrultusunda geliştirilen ölçeğin, geçerliliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman görüşleri doğrultusunda, yapısı AFA ile analiz edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verilirken Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi kullanılmıştır. AFA analizinde faktörleştirme tekniği olarak yüksek benzerliklere sahip olan faktörlerin çıkarılması yöntemi olan Maximum Likelihood Factor Analysis yöntemi seçilirken

faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğü için Direct Oblimin eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Döndürme işlemi sonrasında ölçekte bulunan boyut sayısına karar verilirken öz değer yamaç grafiği ve paralel analiz yöntemi (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) sonuçları birlikte değerlendirilerek karar verilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin her bir madde puanı ile ölçekte bulunan tüm maddelerin puanlarından oluşan ölçek puanı arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir. Maddelerin ölçmek istedikleri özelliklere sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırt edebildiğini göstermek için alt üst %27'lik grup ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem *t*-Testi ile analiz edilmiştir. Ölçeğin tanımlanmış ve sınırlandırılmış yapısının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi amacıyla DFA analizi yapılmıştır. Ayrıca ek güvenilirlik kanıtı olarak birleşik güvenilirlik ile yakınsak ve ıraksak geçerlik yöntemleri uygulanmıştır. Birleşik güvenilirlik; sayıca birden fazla, heterojen, ancak benzer ifadelerin genel güvenilirliğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Raykov, 1998). Yakınsak geçerlilik değişkenlere ilişkin ifadelerin birbirleriyle ve oluşturdukları faktör ile ilişkili olduklarını ifade ederken ıraksak geçerlilik değişkenlere ilişkin ifadelerin ait oldukları faktör dışındaki faktörlerle kendi bulundukları faktörden daha az ilişkili olması gerektiğidir (Yaşlıoğlu, 2017). Ulaşılan bileşik güvenilirlik ve ortalama varyans (AVE) değerleri Excel 2010'da hesaplanmıştır.

Öğretmen beklentisi bazı değişkenlere göre analiz edilirken verilerin normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Varsayım testi için ölçekten elde edilen puanların çarpıklık, basıklık katsayıları, Q-Q plot, normallik eğrisi ve histogram yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım varsayımını karşıladığında parametrik testler olan bağımsız örneklem *t*-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem *t*-Testi ve ANOVA analizlerinin yapılabilme koşullarından birisi de grupların varyanslarının eşitliği koşulunun sağlanmasıdır (Büyüköztürk, 2017). Grupların varyanslarının eşit olup olmadığı Levene's testi ile kontrol edilmiştir. İki'den fazla grup arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde ise bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma (post hoc) testleri yapılırken, değişkenlere göre oluşturulan grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığında yani Levene's testi anlamlı olmadığında ($p > .05$) Scheffe ve Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Scheffe testi gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğunda kullanılırken, Tukey HSD testi grup sayısı fazla olduğunda tercih edilmektedir (Durmuş vd., 2013). Az sayıda bireyin yer aldığı alt grup barındıran değişkenlerde normal dağılım varsayımları karşılanamadığı zaman parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U analiz yöntemleri kullanılmıştır. Değişkenlere göre öğretmen beklentisinin farklılaşma durumları incelenirken yapılan analizlerde gruplar arasında görülen farkın büyüklüğünün tespiti için kısmi eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Eta-kare, bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. Bu değer .01 düzeyinde küçük, .06 düzeyinde orta ve .14 düzeyinde bir değer ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017:44).

4.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemlere ilişkin veriler analiz edilerek, elde edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan; Öğretmen Beklentisi Ölçeği (ÖBÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçek midir? sorusuna yanıt aranmaktadır. ÖBÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında, kapsam ve yapı geçerlilik teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda, bu teknikler aracılığıyla izlenen yollar ve elde edilen bulgular açıklanmaktadır.

5.1.1. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışlar bütününe yeterince yansıtmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019:122) Kapsam geçerliliği, bir ölçme aracının ölçme konusuyla ilgili içeriği yansıtmaya derecesi şeklinde içeriğe dayalı geçerlilik (Gliner vd., 2015:166) olarak da tanımlanmaktadır. Genel anlamda kapsam geçerliliği bir ölçme aracının bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıdır (Turgut ve Baykul, 2010:135). Mevcut tez araştırmasının modelinde belirtildiği gibi keşfedici desen aynı zamanda iki aşamalı sıralı bir desendir. Araştırmacı, nicel aşamadan önce konuyu nitel olarak keşfetmeye başlar. Bu zincirleme desenin birçok uygulamasında, nitel sonuçlara dayalı olarak bir araç geliştirilir ve bu araç nicel veriler toplanırken kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2018:94).

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri akademik beklenti temasına ilişkin ayrıntılı bulgular ve ulaşılan kodlarla ilişkilendirilen ölçek maddeleri Tablo 5.1.'de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Akademik Beklentileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar	Ölçek Maddesi
Akademik Beklenti	Başarı Beklentisi	Başarı düzeylerini artırma	18	01, 03, 04, 06, 09, 010, 011, 013, 014, 015, 016, 018, 019, 020, 022, 023, 024, 025	3.Md.
		Akademik başarı gösterebilme	12	02, 03, 08, 012, 013, 015, 016, 018, 019, 020, 021, 027	4.Md.
		Üniversite kazanma	10	02, 03, 04, 07, 09, 012, 013, 014, 020, 027	1.Md.
		Hedef belirleme	8	02, 06, 07, 09, 010, 012, 013, 021	2.Md.
		Başarı konusunda özgüvenli olma	8	02, 04, 06, 07, 09, 010, 018, 027	5.Md.
	Ders Beklentisi	Derslere karşı ilgili olma	20	01, 02, 03, 04, 06, 08, 010, 011, 012, 013, 015, 016, 017, 018, 019, 021, 022, 023, 024, 026	6.Md.
		Sorulan sorulara yanıt alma	12	02, 08, 09, 013, 016, 017, 019, 022, 023, 024, 025, 027	11.Md.
		Sorumluluklarını yerine getirme	9	01, 03, 04, 011, 013, 014, 017, 021, 022	7.Md.
		Derslere karşı olumlu tutum	9	01, 010, 012, 015, 018, 022, 023, 024, 026	8.ve 10.Md.
		Etkili soru sorabilme	8	01, 02, 06, 015, 017, 018, 019, 021	12.Md.
	Öğrenme Beklentisi	Öğrendiklerini hayatına yansıtma	14	05, 07, 08, 09, 010, 013, 015, 016, 017, 021, 023, 024, 025, 026	14.Md.
		Kendini geliştirme	10	01, 02, 04, 05, 010, 011, 012, 020, 022, 024	18.Md.
		Hazırbulunuşluk	9	08, 010, 011, 012, 013, 019, 022, 023, 024	15.ve 16.Md.
		Yeteneklerini keşfetme	6	02, 07, 023, 024, 025, 026	17.Md.
		Öğrenme kazanımlarını edinme	4	01, 018, 022, 023	9.ve 13.Md.
	Dil Beklentisi	Etkili iletişim kurma	7	04, 09, 010, 014, 018, 022, 023	19.ve 20.Md.

Tablo 5.1.'de öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentileri, akademik beklenti teması altında alt temalara ayrılmıştır. Alt temalarla ilişkili kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan kodlarla ilişkili ölçek maddeleri arasında bağlantılar kurulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentisi alt temasında; başarı düzeylerini artırmaları (f:18), akademik başarı gösterebilmeleri (f:12), üniversite kazanmaları (f:10), hedef belirlemeleri (f:8), başarı konusunda özgüvenli olmaları (f:8) şeklindedir. Ders beklentileri alt temasında; derslere karşı ilgili olma (f:20), sorulan sorulara yanıt alma (f:12), sorumluluklarını yerine getirme (f:9), derslere karşı olumlu tutumlara sahip olma (f:9), etkili soru sorabilme (f:8) şeklinde beklenti geliştirmektedirler. Öğrenme beklentisi alt temasında; öğrendiklerini hayatına yansıtırma (f:14), kendini geliştirme (f:10), hazırbulunuşluk (f:9), yeteneklerini keşfetme (f:6), öğrenme kazanımlarını edinme (f:4) şeklinde, dil beklentisi alt temasında ise etkili iletişim kurma (f:7) şeklinde akademik beklenti geliştirilmiştir.

Akademik beklenti temasında bulunan kodlarla ilişkilendirilen ölçek maddelerine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 5.2.'de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Akademik Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen Katılımcı Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Katılımcı Görüşleri
1. Girecekleri sınavlarda başarılı olacaklarını düşünüyorum.	Ö4: Öğrencilerimin çoğunun herhangi bir üniversiteye gireceğini düşünüyorum. Ö18: Sınavlarda başarılı olacaklarına inanıyorum.
2. Başarılı olmak için hedefler belirleyeceklerini düşünüyorum.	Ö12: Kendilerine hedef belirlemelerini, yarına yatırım yapmalarını beklerim.
3. Başarı düzeylerinin yüksek olacağını düşünüyorum.	Ö16: Akademik olarak yüksek düzeyde olmalarını beklerim. Ö20: Öğrencilerimden daha yüksek başarı bekliyorum.
4. Başarı hedeflerine ulaşacaklarını düşünüyorum.	Ö2: Öğrencilerimizin hepsi olmasa da bir kısmının hedefledikleri şeylere ulaşabileceklerini düşünüyorum.
5. Akademik özgüvene sahip olacaklarını düşünüyorum.	Ö7: Bu çevredeki çocukların en çok eksik olduğu konu özgüvendir. Öncelikli olarak yapabileceğim şeylerden biri öğrencilere özgüven aşılamaktır. Ö27: Öğrencilerin kendine güvenmelerini, her zorluğun sonunda bir kolaylık olacağını bilmelerini isterim.
6. Derslerine karşı ilgili olacaklarını düşünüyorum.	Ö8: Derse ilgisi az olan öğrencilerden beklentilerim de düşüktür. Ö13: Dersime karşı gösterdikleri ilgi ya da ilgisizlik beklentilerimi düşüncelerimi etkiliyor.
7. Derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getireceklerini düşünüyorum.	Ö3: Derslerine karşı sorumluluğu yüksek öğrencilerden beklentilerim yükselir. Ö13: Öğrenci sorumluluklarını yerine getiriyorsa beklentim daha yüksek olur.
8. Ders çalışma motivasyonlarının yüksek olacağını düşünüyorum.	Ö1: Severe çalışan öğrenci ile zorlama ile çalışan öğrenci arasında akademik olarak fark oluşacağını öngörürüm. Ö26: Verebildiğimiz etki ile gayretlerinin devamlı olmasını beklerim.
9. Ders içeriklerini öğreneceklerini düşünüyorum.	Ö1: Beklentim, konuları sırasıyla ve olabildiğince eksiksiz öğrenmeleri yönündedir. Ö18: Tam öğrenmeden geçmeyen öğrencilerden beklentim yüksek.
10. Derslere aktif katılım göstereceklerini düşünüyorum.	Ö16: Aktif olan derse sürekli katılım yapıp ilgili olan durumları sergileyen öğrencilerden beklentim daha yüksektir.

Tablo 5.2.'nin Devamı
Akademik Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen
Katılımcı Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Katılımcı Görüşleri
11. Ders konusunda sorularıma doğru yanıtlar vereceklerini düşünüyorum.	Ö2: Öğrencilerin, sorulan sorulara verdikleri yanıtlar, tartışma ortamlarında beyan ettikleri fikirler, öğrencinin kapasitesi ve düşünce tarzı hakkında ipucu verir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin kapasitelerini tahmin edebiliyoruz. Öğrencinin kapasitesi bazen bizlerin o öğrenci hakkındaki beklentilerimizi etkiliyor. Ö22: Sorulara verdiği cevaplar çıkarımda bulunmama yardımcı oluyor.
12. Derslerde etkili sorular soracaklarını düşünüyorum.	Ö15: Ben öğrencilerim içerisinde hep sıra dışı sorular soranların gelecekte akademik anlamda fark yaratacak şekilde başarılı olacağını düşünürüm. Çünkü sorulan soru, öğrencinin konuya hangi pencereden baktığını ve nasıl anlamlandırdığını gösterir. Ö19: Sorgulayan ve yönettikleri soruların kalitesinden farklı öğrenciler kendilerini gösterir.
13. Ders programında yer alan öğrenme kazanımlarını edineceklerini düşünüyorum.	Ö1: Ders anlayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda üst düzey kazanımları edinebileceklerini beklediğimden dolayı. Ö23: Öğrencilerimizden beklentim sene boyunca amaçladığım kazanımlara ulaştıklarını görmektir.
14. Derslerde öğrendiklerini hayatlarına yansıtacaklarını düşünüyorum.	Ö5: Öğrendiklerini davranışlarına yansıtması. Ö10: Öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarına yansıtması. Ö25: Öğrencilerimiz öğrendiklerini davranışa dönüştürmesi.
15. Gelişim dönemlerine uygun hazırbulunuşluğa sahip olacaklarını düşünüyorum.	Ö6: Beklentilerim öğrencinin gelişim dönemine göre değişebiliyor. Ö11: Öğrencilerin hazırbulunuşluğu beklentilerimin farklılık göstermesinde temel oluşturuyor. Ö13: Hedef kitlemizin hazırbulunuşluğuna göre beklentilerimi geliştiriyorum. Hatta değiştirip beklentimi düşürdüğüm durumlar bile oluyor.
16. Üst kademe öğrenimlerine hazır olacaklarını düşünüyorum.	Ö22: Çocuklarımla bilişsel ve psiko-sosyal anlamda kendini üst sınıfa hazır hissetmelerini beklerim.
17. Yeteneklerini keşfedeceklerini düşünüyorum.	Ö7: Kendi potansiyelinin farkında olan, yeteneklerinin farkında olan çocukları hangi konuda iyi hissediyorlarsa desteklerim yardımcı olurum. Ö26: Çocukların yeteneklerini, zekâ türlerini takip ederim.
18. Kişisel gelişimlerine önem vereceklerini düşünüyorum.	Ö20: Ruhsal, sosyal, akademik anlamda gelişme göstermelerini beklerim ve buna inanırım. Ö24: Kendini geliştiren statik olmayan dinamik bilgi yapısındaki insan olabilmeleri.
19. Etkili iletişim kuracaklarını düşünüyorum.	Ö4: Öncelikli olarak iletişim sorunları var mı yok mu? İletişim sıkıntısı çeken ve kendini ifade edemeyen öğrencilerden beklentim düşük oluyor. İletişim sıkıntısı olmayan soran sorabilen öğrencilerin gelişime daha açık olduğunu düşünürüm. Çünkü onlara birşeyleri öğretmek daha kolay. Ö9: Öğrencilerin en başta iletişim becerilerinin güçlü olmasını beklerim.
20. Türkçeyi dil kurallarına uygun kullanacaklarını düşünüyorum.	Ö10: Kendini ifade edebiliyorsa beklenti olumlu aksi takdirde olumsuz. Ö14: Öğrencilerimin konuşkan ve düşüncelerini paylaşan etkileşim yönlerinin yüksek olması beklentimi yükselten unsurlar.

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri akademik olmayan beklenti temasına ilişkin ayrıntılı bulgular ve ulaşılan kodlarla ilişkilendirilen ölçek maddeleri Tablo 5.3.'te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Akademik Olmayan Beklentileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	Katılımcılar	Ölçek Maddesi
Akademik Olmayan Beklenti	Tutum ve Değer Beklentisi	Güzel ahlaklı olma	13	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	21.Md.
		Karakter sahibi olma	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	22.Md.
		Kişisel bakım	2	Ö13, Ö23	23.Md.
	Davranış Beklentisi	Doğru davranışlar sergileme	9	Ö1, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö20, Ö21, Ö23, Ö27	24.ve 25.Md.
		Aile ilişkileri	18	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13, Ö15, Ö16,Ö17,Ö18, Ö21, Ö22,Ö23,Ö26,Ö27	34. Md
	Sosyal Beklenti	Sosyo-kültürel durumlar	14	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26	28. Md.
		Topluma yararlı birey olma	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö10, Ö11, Ö20, Ö21, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27	27. Md.
		Çevresine saygılı olma	11	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö27	33. Md
		Milli ve manevi değerlere önem	7	Ö9, Ö12, Ö16, Ö20, Ö21, Ö26, Ö27	31.ve 32. Md.
		Olumlu arkadaş çevresi edinme	6	Ö2, Ö5, Ö15, Ö21, Ö22, Ö24	35. Md.
		Empatik anlayış geliştirme	4	Ö14, Ö20, Ö21, Ö24	26. Md.
		Toplumsal olaylara duyarlı olma	3	Ö1, Ö20, Ö21	29. Md.
		Doğal çevreyi koruma	1	Ö13	30. Md.
	Meslek Beklentisi	Saygın meslek sahibi olabilme	15	Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27	36. ve 37. Md.

Tablo 5.3.'te öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentiler, akademik olmayan beklenti teması altında alt temalara ayrılmıştır. Alt temalarla ilişkili kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan kodlarla ilişkili ölçek maddeleri arasında bağlantılar kurulmuştur.

Öğretmenler, tutum ve değer beklentisi alt temasında; güzel ahlaklı olma (f:13), karakter sahibi olma (f:9), kişisel bakımlarına özen gösterme (f:2) şeklinde beklenti geliştirmektedir. Davranış beklentisi alt temasında; doğru davranışlar sergileme (f:9) şeklinde beklentiler geliştirmektedir. Sosyal beklenti alt temasında; aile ilişkilerine yönelik beklentileri (f:18), öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarına ilişkin beklentileri (f:14), topluma yararlı birey olarak yetişmelerine yönelik beklentileri (f:11), çevrelerine saygılı olmalarına yönelik beklentileri (f:11), milli ve manevi değerlere önem vermelerine yönelik beklentileri (f:7), olumlu arkadaş çevresi edinmelerine yönelik beklentileri (f:6), empatik düşünceye sahip olmalarına yönelik beklentileri (f:4), toplumsal olaylara duyarlı olmalarına yönelik beklentileri (f:3), doğal çevreyi korumaya duyarlı olmalarına yönelik beklentileri (f:1) bulunmaktadır. Meslek beklentisi alt temasında; saygın bir meslek sahibi olmalarına yönelik beklentiler (f:15) geliştirdikleri görülmektedir.

Akademik olmayan beklenti temasında bulunan kodlarla ilişkilendirilen ölçek maddelerine yönelik katılımcı görüşleri Tablo 5.4.'te sunulmuştur.

Tablo 5.4. Akademik Olmayan Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen Katılımcı Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Katılımcı Görüşleri
21. Ahlaki erdemlere sahip olacaklarını düşünüyorum.	Ö5: Önce öğrencinin ahlaki yönünün iyi olmasını bekliyorum. Toplum içerisinde güzel ahlâkıyla dikkat çekmesi. Ö14: Tüm öğrencilerden beklentim ahlaki açıdan gelişimini tamamlamasıdır. Ö15: Öğrencilerimden her şeyden önce evrensel ahlak değerlerine sahip olmalarını beklerim. Ö24: Ahlaki değerleri gelişmiş olan öğrencilerde beklentimiz daha yüksektir.
22. Karakterli bireyler olacaklarını düşünüyorum.	Ö2: Sağlıklı bir kişiliğe sahip birey olmalarını bekliyorum. Ö3: Karakter olarak sağlam yetişmelerini istiyorum. Ö26: Öncelikli beklentim, kişilikli ve dürüst olmaları.
23. Kişisel bakımlarına özen göstereceklerini düşünüyorum.	Ö13: Kendi fizyolojik sağlığına yönelik olumlu ve olumsuz olanları ayırt edebilmelerini bekliyorum. Ö23: Öğrencilerimden öncelikle öz bakım becerilerini tamamlamış olarak gelmelerini beklerim.
24. Gelişim dönemlerine uygun olumlu davranışlar göstereceklerini düşünüyorum.	Ö9: Yaşına uygun davranış göstermelerini beklerim. Ö13: Öncelikle insana yakışır bir davranış kazanmalarını bekliyorum. Ö20: İnsani davranış özelliklerine göre beklentilerimi geliştiririm. Ö27: Sınıfta, okulda, aile içinde, çevresinde davranışlarının doğru olmasını beklerim.
25. Nezaket kurallarına uyacaklarını düşünüyorum.	Ö1: Hal ve hareketlerindeki üslup, ders içi davranışları, beklentilerimi etkileyen unsurlar içerisinde. Ö13: Öğrencimin derste oturuş şekli bile bir mesaj veriyor. Umursamazlığı varsa ve bu devam eden bir durum olursa beklentim azalıyor.
26. Empatik yaklaşımlar göstereceklerini düşünüyorum.	Ö20: Empati anlayışı olan öğrencilerimden daha yüksek başarı bekliyorum.
27. Topluma faydalı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	Ö1: Öncelikle beklentim vatanına, milletine dinine en güzel şekilde fayda sağlamaları yönündedir. Ö11: Vatana, millete yararlı bir insan olarak yetişmesi öncelikli beklentimiz. Ö24: Çevresine faydalı insan olabilmesi. Ö25: Topluma faydalı birey olması.
28. Toplumun kendisinden beklediği davranışları benimseyeceklerini düşünüyorum.	Ö7: Gelecekte umudu olmayan hayata toplumun kalıplaşmış bakış açısıyla bakan öğrencilerden beklentilerim düşüktür. Ö9: Benim tek isteğim buradaki öğrencilerin özgür bireyler olduklarının farkına varmaları. Hayatın yaşadıkları yerden ibaret olmadığını, hayattan beklentilerinin ne olduğunu bulabilmeleri. Ö26: Toplumsal kuralları benimsemeleri öncelikli beklentilerim arasındadır.
29. Toplumsal olaylara duyarlı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	Ö1: Toplum açısında sorumluluklarını yerine getirme donanımına sahip olmalarını bekliyorum. Ö20: Toplumsal olaylara duyarlı öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olmasını isterim.

Tablo 5.4.'ün Devamı
Akademik Olmayan Beklenti Temasında Bulunan Ölçek Maddeleri ile İlişkilendirilen Katılımcı Görüşleri

Ölçek Maddeleri	Katılımcı Görüşleri
30. Doğal çevreyi korumaya duyarlı olacaklarını düşünüyorum.	Ö13: Yanlış olan davranışları yapmamaya başlamalarını, canlıya saygı duymalarını bekliyorum.
31. Milli değerlere önem vereceklerini düşünüyorum.	Ö12: Milli değerlerinden ve kültüründen uzaklaşmadan ilerlemelerini bekliyorum. Ö27: Her şeyden önce milli ve kültürel değerlerine saygılı olmalarını beklerim.
32. Manevi değerlere saygılı olacaklarını düşünüyorum.	Ö20: Milli ve manevi değerlerine önem veren öğrencilerimden daha yüksek başarı bekliyorum. Ö21: Milli ve manevi değerlere saygılı öğrenciler bize bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Bu öğrencilerle daha fazla ilgilenirim. Çünkü o öğrenci beklentilerimi karşılayacaktır.
33. Çevrelerine saygılı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	Ö3: Çevresine saygısız, öğrencilerden beklentilerim düşük olur. Ö11: Dersimde bana ve arkadaşlarına saygılı öğrencilerden beklentilerim yüksek olur. Ö21: Aile ve topluma saygılı, çalışkan, dürüst olmalarını bekliyorum. Ö22: Öğretmene ve büyüklerine karşı saygılı olmalarını ve sınıfta ben olmasam dahi yetişkin varmış gibi davranmalarını bekliyorum. Ö26: Dinleyen, saygıyı elden bırakmayan, çalışan öğrencilerimden beklentilerim yüksektir. Takdir ederim, ödüllendiririm. Daha fazla emek harcarım. Özel çalışmalar yaparım.
34. Aileleriyle olumlu ilişkiler kuracaklarını düşünüyorum.	Ö5: Öğrencinin aile yaşantısı olumlu ise çocuğun davranışları da genel anlamda olumlu olur. Ö15: Aileyi en önemli etken olarak görüyorum. Ö21: Çocuğun davranışlarına göre aile yapısını tahmin ediyorum. Aile yapısı çocuk hürmetli, saygılı ise ailesi de öyledir, bu konulara dikkat ediyordur derim. Ö22: Ailenin çocuğa bakış açısı, çocuğundan beklentileri ve bu konudaki çabası çıkarımda bulunmama yardımcı oluyor. Ö23: Eğitimli ailelerin çocuklarından belli bir bilgi birikimine sahip olmalarını beklerim.
35. Arkadaş seçimlerine dikkat edeceklerini düşünüyorum.	Ö21: Ayrıca arkadaş çevresi de çocuğun özelliklerine benzer özellikler gösterecektir. Arkadaş çevresi düzgünse akademik ve sosyal beklentilerimi karşılayacaktır. Çünkü arkadaşlar birbirlerini motive eder. Beklentilerimin olduğu öğrencilerin arkadaş çevresini değiştirmesi noktasında müdahale ederim. Pozitif olumlu hale gelinceye kadar öğrenciyle ilgilenirim. Ö22: Arkadaşları tarafından sevilen, eşya emanet edilebilen çocuklardan beklentim yüksektir. Ö24: Mecbur olmadığı halde arkadaşlarına öğretmeyi seven öğrencilerden daha yüksek beklentimiz oluyor.
36. Yüksek statülü mesleklere sahip olacaklarını düşünüyorum.	Ö16: İleride büyüdüklerinde belli bir statüde meslek sahibi olarak yanıma gelmelerinden onur duyarım. Ö18: Geleceğin tıp alanında, mühendislik alanında başarıları olacağını düşünüyorum. Ö20: Üniversitede çok iyi bir bölüm kazanacaklarına inanıyorum. Ö26: Başarılı bir eğitim hayatı sonunda diledikleri mesleği kazanacaklarını düşünürüm.
37. Uzmanlık gerektirmeyen vasıfsız işlerde çalışacaklarını düşünüyorum.	Ö4: Bazı öğrencilerimin toplumun üst düzey diyebileceğimiz doktor, avukat, mühendis gibi meslekleri kazanacağına inanıyorum. Ö23: Daha çok meslek edinmelerine dair olan beklentilerimizdir.

Araştırmada katılımcı öğretmen görüşlerine ve literatüre dayalı olarak yazılan ölçek ifadeleri ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Hazırlanacak ölçeklerde, uzman görüşü alınarak ölçekte yer alacak maddelerin, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada yeterli olup olmadığının belirlenmesi önem arz etmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Ölçek maddelerinin anlaşılabilir olması, hedef kitleye uygunluğu vb. ön çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda taslak ölçekte bulunan ifadeler uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşü alınan akademisyen ve öğretmenleri tanıtan bilgiler Tablo 5.5.'te sunulmuştur.

Tablo 5.5. Görüş Alınan Uzman Bilgileri

Görüş	Akademik Unvan	Alan	f
Uzman Görüşü	Doç. veya Dr.	Eğitim Programları ve Öğretimi	3
Uzman Görüşü	Doç. veya Dr.	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2
Uzman Görüşü	Dr.	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1
Anlaşılabilirlik	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	1
Anlaşılabilirlik	Yüksek Lisans	Müzik Öğretmeni	1
Anlaşılabilirlik	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni	1
Anlaşılabilirlik	Yüksek Lisans	Fen Bilgisi Öğretmeni	2
Anlaşılabilirlik	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni	1
Dil ve Anlatım	Lisans	Türkçe Öğretmeni	4

Mevcut tez çalışmasında kapsam geçerliliğini sağlayabilmek adına uzman görüşleri alınırken Davis tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ölçek maddeleri uygun, madde hafifçe gözden geçirilmeli, madde ciddi olarak gözden geçirilmeli ve madde uygun değil şeklinde uzmanlar tarafından değerlendirme yapılmaktadır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda maddelerin en az %80'i için uygun veya madde hafifçe gözden geçirilmeli şeklinde görüş bildirilmesinin kapsam geçerliliğinin sağlanmasında yeterli bir düzey olduğu kabul edilmektedir (Alkın vd., 2020). Araştırmacı Davis tekniğini uygularken, uzmanların uygun seçeneği dışındaki görüşleri olduğunda görüş ile ilgili açıklamaların belirtilebileceği bir bölüm eklemiştir. Uzman görüşü alınırken içerik analizi ile eşleştirilerek yazılan taslak maddeler de tablo halinde uzmanların incelemesine sunulmuştur. Uzmanların, varsa ölçek ile ilgili genel görüş, öneri ve tavsiyelerini belirtmeleri de istenmiştir. Uzman görüşleri mail ortamında alınmış, uzmanlarla telefon görüşmeleri ve yüz yüze görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ölçek ile ilgili uzmanlar tarafından %84 konsensus sağlanmıştır. Uzmanların uygun görmediği maddeler madde havuzundan çıkartılmış, 31. ve 32. maddelerde olduğu gibi iki farklı madde şeklinde ayrılmasını belirttikleri maddeler ayrılmış, önerilen gözden geçirmeler düzeltilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda alanyazınla uyumlu olması gerektiği belirtilen bazı yerlerde düzenlemeler yapılmış, uzmanların görüş ve önerileri titizlikle dikkate alınmıştır.

Kapsam geçerliliğinin yanı sıra benzer şekilde maddelerin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amaçlarla da uzman görüşleri alınabilir (Yurdugül, 2005). Bu

doğrultuda uzman görüşleri ile sağlanan kapsam geçerliliği sonrasında ölçekteki maddelerin anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla altı öğretmen ile maddeler tek tek incelenmiştir. Maddelerin ölçmek istediği özelliklerin, görüş alınan öğretmenler tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan görüşmelerde bazı maddelerin amaçlanan şekilde anlaşılmadığı görülerek, bu maddeler daha açık ve anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Ölçek, dört Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlatım açısından da incelenmiştir. Dil ve anlatım açısından bazı maddeler sadeleştirilmiştir. Maddelerin günümüz Türkçesine en uygun şekilde düzeltmeleri yapılmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında bir adet ters ifade içeren 37 maddelik bir taslak ölçek geliştirilmiştir.

5.1.2. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, incelenmekte olan yapının sadece ölçümünü değil ayrıca bu nitelikleri birbirleriyle ilişkilendiren ağın doğasını da içermektedir (Kelecioğlu ve Göçer-Sakin, 2014). Mevcut tez araştırmasında geliştirilen ölçeğin kuramsal dayanağı Rubie-Davies'in (2015) bağlamsal öğretmen beklentisi modeline dayanmaktadır. Ölçeğin kuramsal yapısının ise Chen ve diğerlerinin (2011) akademik ve akademik olmayan öğretmen beklentisi tanımlarına uygun bir yapıda olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda içerik analizi ile oluşturulan akademik ve akademik olmayan öğretmen beklentisi temaları, AFA ile keşfedilen benzer bir yapı göstermiştir. Ortaya konulan bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. Bu durum, nitel analizlerde geliştirilen öğretmen beklentisi yapısının, nicel analizlerle genellenebilir olduğunu göstermekte ve ÖBÖ'nün yapı geçerliliğine ek bir kanıt sağlamaktadır.

5.1.2.1. Normallik Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde ikinci ve üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerin normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan verilerin normal dağılıma uygunluğu, analitik yöntemlerden basıklık ve çarpıklık değerleri ile birlikte diğer grafiksel yöntemlere bakılarak karar verilmiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilere yapılan analizlerde çarpıklık katsayısı -0,104, basıklık katsayısı 0,305 bulunurken; üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerin çarpıklık katsayısı -0,321, basıklık katsayısı 0,252 olarak bulunmuştur. Buna göre ikinci ve üçüncü çalışma gruplarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 değerleri arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2015) verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

5.1.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçek, AFA için ulaşılan 483 katılımcıya çevrimiçi uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler, AFA öncesinde Microsoft Office Excel 2010 kullanılarak incelenmiştir. İki veya daha fazla kez yanıt verdiği anlaşılan aynı demografik bilgi ve yanıtlara sahip 22 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca AFA öncesinde veri setindeki uç değerleri belirlenmek üzere standart z değerlerine bakılmış ve ± 3.29 aralığında yer almayan (Tabachnick ve Fidell, 2015) 38 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Böylece geriye kalan 423 öğretmenin 37 maddeye verdiği yanıttan oluşan veri seti üzerinden AFA yapılmıştır. Mevcut tez çalışmasında geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett'in Küresellik Testiyle

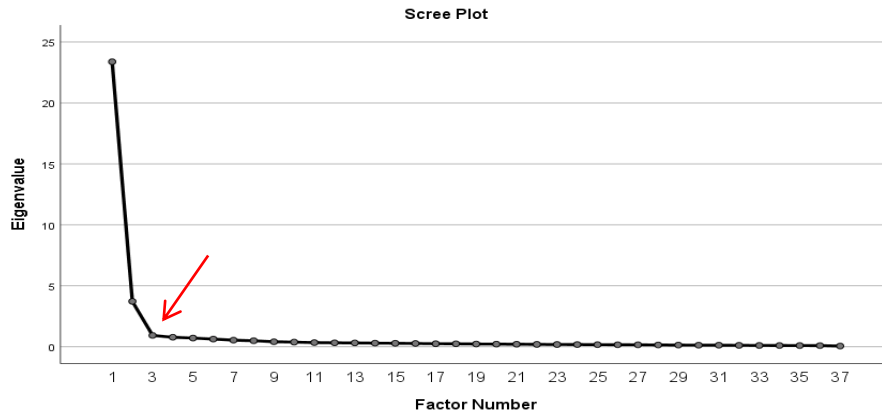
incelenmiştir. KMO testi, örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmeye yönelik yapılmaktadır. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değerinin 0.50'den küçük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılmaktadır. Örneklem büyüklüğü için değerlerin yorumlanması şu şekildedir: 0.5 ile 0.6 arası → kötü, 0.6 ile 0.7 arası → zayıf, 0.7 ile 0.8 arası → orta, 0.8 ile 0.9 arası → iyi, 0.9 üzeri → mükemmel (Çokluk vd., 2018:207).

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett'in Küresellik Testi bulguları Tablo 5.6.'da sunulmuştur.

Tablo 5.6. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett'in Küresellik Testi.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Uygunluk Değeri	,98
Barlett Küresellik Testi Ki Kare Değeri	19461,368
Serbestlik Derecesi (sd)	666
Anlamlılık Düzeyi (p*)	,000

Tablo 5.6. incelendiğinde, 423 kişiden oluşan örneklem büyüklük açısından KMO değerinin .98 olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğü yorumlanırken belirtilen değer aralıkları bâz alındığında bu değere göre örneklem mükemmel düzeyde yeterli uygunlukta olduğu ve Bartlett Küresellik Testi sonuçlarına göre saptanan ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2_{(666)} = 19461,368$; $p < 0.01$). Bartlett'in Küresellik Testi değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ile araştırmada toplanan verilerin veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli ve uygun olduğu yorumu yapılarak maddelerin faktör analizine devam edilmiştir. Ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği Şekil 5.1.'de sunulmuştur.



Şekil 5.1. AFA Sonucu Elde Edilen Yamaç-Birikinti Grafiği.

AFA analizinde faktörleştirme tekniği olarak yüksek benzerliklere sahip olan faktörlerin çıkarılması yöntemi olan Maksimum Olabilirlik Faktör Analizi (Maximum Likelihood Factor Analysis) seçilirken, faktörler arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğü için eğik döndürme yöntemleri altında en sık kullanılan ve faktörlerin birbirleri ile ilişkili olmasına izin veren Direct Oblimin tekniği (Çokluk vd., 2018:204-205) kullanılmıştır. Analiz verilerine göre, ters madde olarak yazılan 37. maddenin birinci faktörde aldığı yük değerinin .350, ikinci faktörde ise .038 olduğu belirlenmiştir. Faktör yükleri incelenirken 0.45'den büyük yük değeri olan maddelerin seçilmesinin iyi bir

ölçüt olacağına yönelik görüşe (Büyüköztürk, 2017) dayanarak 37. madde ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 36 madde üzerinden faktör analizi yenilenmiştir.

Madde çıkarımından sonra ölçeğin açıkladığı özdeğer, toplam varyans ve paralel analiz kanıtları Tablo 5.7.'de sunulmuştur.

Tablo 5.7. Ölçeğin Açıkladığı Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Öz Değerler			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı			Paralel Analiz	
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Real Data Varyans	Random Varyans
1	23,290	64,693	64,693	22,964	63,790	63,790	66,2	5,7
2	3,696	10,266	74,960	3,510	9,751	73,540	10,5	5,4
3	0,776	2,156	77,115				2,1	5,1
4	0,715	1,986	79,101					
5	0,625	1,736	80,838					
6	0,537	1,491	82,328					
7	0,490	1,362	83,690					
8	0,408	1,132	84,823					
9	0,379	1,053	85,876					
10	0,337	0,937	86,812					
11	0,320	0,888	87,701					
12	0,318	0,882	88,583					
13	0,294	0,817	89,400					
14	0,280	0,777	90,177					
15	0,271	0,752	90,929					
16	0,243	0,676	91,605					
17	0,242	0,672	92,277					
18	0,225	0,626	92,903					
19	0,212	0,589	93,492					
20	0,206	0,572	94,064					
21	0,196	0,543	94,607					
22	0,184	0,511	95,118					
23	0,181	0,502	95,620					
24	0,168	0,466	96,086					
25	0,164	0,457	96,543					
26	0,156	0,434	96,977					
27	0,145	0,401	97,378					
28	0,137	0,379	97,758					
29	0,126	0,350	98,108					
30	0,124	0,346	98,454					
31	0,112	0,312	98,765					
32	0,103	0,287	99,053					
33	0,099	0,276	99,329					
34	0,094	0,262	99,591					
35	0,091	0,254	99,844					
36	0,056	0,156	100,000					

Faktör Çıkartma Yöntemi: Maksimum Olabilirlik ve Paralel Analiz Yöntemleri

AFA sonucunda, ölçeğin özdeğerleri 1'den büyük iki faktör altında toplandığı, üçüncü faktörden itibaren özdeğerlerin 1'in altında birbirine çok yakın değerler aldığı Tablo 5.7. ve Şekil 5.1.'de görülmektedir. Paralel Analiz yöntemi ile yapılan analizde ilk iki faktördeki real data varyans değerleri, random varyans değerlerinden büyüktür.

Üçüncü faktörün öz değeri ise 1'den küçüktür. Faktör sayısının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. AFA ile açıklanan toplam varyans %73,540'dır. Direct Oblimin eğik döndürme sonrası birinci alt boyut toplamda 20,848, ikinci alt boyut ise toplamda 19,263 olarak toplam varyansa katkı sağlamıştır. Ulaşılan birikimli yüzde varyans değerinin %60'ı aşmasıyla açıklanan varyansın kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir (Çokluk vd., 2018:239). Ölçeğin AFA ile keşfedilen iki faktörlü yapısı Chen ve diğerlerinin (2011) öğretmen beklentisi tanımlarına uygun olduğu için birinci faktörde toplanan maddelere Akademik Beklenti (AB), ikinci faktörde toplanan maddelere ise Akademik Olmayan Beklenti (AOB) başlıkları verilmiştir.

Ölçeğin madde ve faktör dağılım yükleri Tablo 5.8. sunulmaktadır.

Tablo 5.8. Ölçeğe Ait Madde ve Faktör Dağılım Yükleri

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükleri	
			1	2
AKADEMİK BEKLENTİ	4	Başarı hedeflerine ulaşacaklarını düşünüyorum.	0,968	0,143
	8	Ders çalışma motivasyonlarının yüksek olacağını düşünüyorum.	0,936	0,067
	3	Başarı düzeylerinin yüksek olacağını düşünüyorum.	0,928	0,105
	5	Akademik özgüvene sahip olacaklarını düşünüyorum.	0,926	0,071
	13	Ders programında yer alan öğrenme kazanımlarını edineceklerini düşünüyorum.	0,890	0,040
	9	Ders içeriklerini öğreneceklerini düşünüyorum.	0,889	0,006
	6	Derslerine karşı ilgili olacaklarını düşünüyorum.	0,875	0,001
	7	Derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getireceklerini düşünüyorum.	0,867	0,015
	16	Üst kademe öğrenimlerine hazır olacaklarını düşünüyorum.	0,866	0,008
	12	Derslerde etkili sorular soracaklarını düşünüyorum.	0,850	0,017
	10	Derslere aktif katılım göstereceklerini düşünüyorum.	0,820	0,052
	1	Girecekleri sınavlarda başarılı olacaklarını düşünüyorum.	0,813	0,003
	15	Gelişim dönemlerine uygun hazırbulunuşluğa sahip olacaklarını düşünüyorum.	0,806	0,068
	2	Başarılı olmak için hedefler belirleyeceklerini düşünüyorum.	0,803	0,034
	11	Ders konusunda sorularına doğru yanıtlar vereceklerini düşünüyorum.	0,766	0,088
	14	Derslerde öğrendiklerini hayatlarına yansıtacaklarını düşünüyorum.	0,747	0,077
	17	Yeteneklerini keşfedeceklerini düşünüyorum.	0,736	0,109
	18	Kişisel gelişimlerine önem vereceklerini düşünüyorum.	0,718	0,131
	20	Türkçeyi dil kurallarına uygun kullanacaklarını düşünüyorum.	0,607	0,232
	19	Etkili iletişim kuracaklarını düşünüyorum.	0,594	0,271
	36	Yüksek statülü mesleklere sahip olacaklarını düşünüyorum.	0,593	0,188
AKADEMİK OLMAYAN BEKLENTİ	33	Çevrelerine saygılı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	0,071	0,974
	32	Manevi değerlere saygılı olacaklarını düşünüyorum.	0,127	0,968
	31	Milli değerlere önem vereceklerini düşünüyorum.	0,114	0,966
	27	Topluma faydalı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	0,011	0,900
	28	Toplunun kendisinden beklediği davranışları benimseyeceklerini düşünüyorum.	0,005	0,891
	22	Karakterli bireyler olacaklarını düşünüyorum.	0,004	0,884
	29	Toplumsal olaylara duyarlı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	0,051	0,867
	34	Aileleriyle olumlu ilişkiler kuracaklarını düşünüyorum.	0,006	0,866
	21	Ahlaki erdemlere sahip olacaklarını düşünüyorum.	0,013	0,845
	30	Doğal çevreyi korumaya duyarlı olacaklarını düşünüyorum.	0,075	0,834
	25	Nezaket kurallarına uyacaklarını düşünüyorum.	0,094	0,826
	26	Empatik yaklaşımlar göstereceklerini düşünüyorum.	0,127	0,765
	24	Gelişim dönemlerine uygun olumlu davranışlar göstereceklerini düşünüyorum.	0,190	0,736
	23	Kişisel bakımlarına özen göstereceklerini düşünüyorum.	0,147	0,704
	35	Arkadaş seçimlerine dikkat edeceklerini düşünüyorum.	0,263	0,634

Faktör Çıkartma Yöntemi: Maksimum Olabilirlik, Döndürme Yöntemi: Direct Oblimin Eğik Döndürme

Tablo 5.8. incelendiğinde, ölçeğin AB faktöründe bulunan 21 maddenin faktör yük değerleri .593 ile .968 arasında, AOB faktöründe bulunan 15 maddenin faktör yük değerleri ise .634 ile .974 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin .60'a çok yakın ve çoğunlukla üzerinde bir değerle ilgili faktöre bağlandığı görülmektedir. Maddelerin .60'ın üzerinde ilgili faktöre bağlanması yüksek seviyeli bağlanmayı göstermektedir (Kline, 1994). Maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde maddelerin yük değerlerinin yüksek seviyeli bağlanmalar ile kabul düzeyinin üzerinde değer aldığı, maddelerin iki faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın .1'den büyük (Çokluk vd., 2018:233) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeğin güçlü yapıda bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmamasına karar verilirken bir ölçüt sunan Anti-İmaj Korelasyon Matrisi Tablosu da analizlerde incelenmiştir. Maddelerin kesişim noktalarındaki tüm değerlerin ,963 ile ,986 arasında değiştiği görülmüştür. Bu doğrultuda ölçekten çıkartılması gereken ayrıca herhangi bir maddenin bulunmadığı da söylenebilir.

5.1.2.3. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

Her faktörün açıkladığı varyans ve alfa katsayıları Tablo 5.9.'da sunulmuştur.

Tablo 5.9. Ölçeğin ve Alt Faktörlerin Güvenilirliği

Faktörler	Madde Sayısı	Açıkladığı Varyans	Cronbach's Alfa	McDonald's Omega
Faktör 1 (AB)	21	% 63,790	0,980	0,980
Faktör 2 (AOB)	15	% 9,751	0,980	0,980
Toplam	36	% 73,540	0,984	0,984

Tablo 5.9. incelendiğinde ölçeğin faktörleri için hesaplanan Cronbach's Alpha ile McDonald's Omega güvenilirlik katsayı değerlerinin aynı değerler olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci faktörün Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega katsayısı 0.98'dir. Ölçeğin tabakalı alpha ile elde edilen ölçek geneli güvenilirlik katsayı değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları hesaplandıktan sonra ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği iki yarıya bölme (Split-Half) yöntemiyle de hesaplanmıştır.

Ölçeğin Split-Half iç tutarlılık katsayı değerleri Tablo 5.10.'da sunulmuştur.

Tablo 5.10. Ölçeğin İç Tutarlılık Katsayıları (Split-Half)

Faktör	Cronbach's Alfa			Formlar Arası Korelasyon	Spearman-Brown Katsayısı		Guttman Split-Half Katsayısı
	1.Yarı	2.Yarı	N		Eşit Olan Uzunluk	Eşit Olmayan Uzunluk	
1	,970	,956	21	,914	,955	,955	,953
2	,965	,963	15	,928	,963	,963	,961

Tablo 5.10.'da ölçeğin iki yarıya bölme analiz yöntemi sonuçları incelendiğinde, her faktör için ayrı ayrı analiz edilerek oluşturulan iki grubun iç tutarlılık katsayı değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu ve çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bu

değerler, maddelerin birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğini ifade etmektedir (Ocak ve Park, 2019). Gruplar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde doğrusal ilişkiler bulunmuştur. Guttman ve Spearman-Brown katsayıları değerlendirildiğinde ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2.4. Madde Analizi

Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam test korelasyonları ile %27'lik alt ve üst gruplar karşılaştırılarak yapılan madde analizleri Tablo 5.11.'de sunulmaktadır.

Tablo 5.11. Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Alt %27'lik Grup (N:114)		Üst %27'lik Grup (N:114)		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
AKADEMİK BEKLENTİ	m1	2,40	0,688	3,90	0,691	-16,430	0,00	0,755
	m2	2,41	0,621	3,90	0,638	-17,884	0,00	0,779
	m3	2,36	0,640	3,86	0,650	-17,559	0,00	0,768
	m4	2,46	0,626	3,93	0,606	-18,066	0,00	0,770
	m5	2,37	0,655	3,99	0,617	-19,253	0,00	0,797
	m6	2,49	0,627	4,10	0,532	-20,840	0,00	0,810
	m7	2,51	0,599	4,11	0,504	-21,778	0,00	0,816
	m8	2,35	0,580	3,96	0,563	-21,321	0,00	0,807
	m9	2,48	0,568	4,04	0,487	-22,284	0,00	0,831
	m10	2,51	0,568	4,09	0,558	-21,177	0,00	0,807
	m11	2,59	0,592	4,03	0,488	-20,016	0,00	0,792
	m12	2,46	0,567	3,91	0,588	-19,033	0,00	0,778
	m13	2,54	0,567	4,00	0,580	-19,176	0,00	0,793
	m14	2,41	0,649	4,01	0,645	-18,629	0,00	0,765
	m15	2,38	0,615	3,98	0,580	-20,276	0,00	0,813
	m16	2,30	0,623	4,00	0,580	-21,348	0,00	0,802
	m17	2,39	0,572	4,00	0,665	-19,638	0,00	0,790
	m18	2,44	0,565	3,97	0,572	-20,393	0,00	0,792
	m19	2,50	0,655	4,15	0,598	-19,844	0,00	0,803
	m20	2,24	0,642	4,02	0,624	-21,237	0,00	0,777
	m36	2,29	0,634	3,82	0,646	-18,004	0,00	0,725
AKADEMİK OLMAYAN BEKLENTİ	m21	2,92	0,706	4,41	0,512	-18,260	0,00	0,766
	m22	2,96	0,690	4,44	0,516	-18,257	0,00	0,786
	m23	2,86	0,751	4,39	0,541	-17,610	0,00	0,768
	m24	2,80	0,583	4,33	0,473	-21,831	0,00	0,839
	m25	2,75	0,649	4,47	0,519	-22,202	0,00	0,826
	m26	2,65	0,595	4,32	0,556	-21,964	0,00	0,804
	m27	2,98	0,652	4,55	0,534	-19,906	0,00	0,812
	m28	2,89	0,600	4,40	0,544	-19,883	0,00	0,797
	m29	2,84	0,632	4,52	0,568	-21,048	0,00	0,819
	m30	2,77	0,625	4,49	0,536	-22,302	0,00	0,815
	m31	3,06	0,779	4,61	0,509	-17,718	0,00	0,752
	m32	3,08	0,777	4,61	0,509	-17,542	0,00	0,739
	m33	2,95	0,702	4,57	0,515	-19,905	0,00	0,800
	m34	2,88	0,612	4,43	0,564	-19,925	0,00	0,777
	m35	2,63	0,628	4,27	0,569	-20,674	0,00	0,814

Ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek üzere ölçeğin toplam puanı belirlenerek, alt %27'lik ($N:114$) ve üst %27'lik ($N:114$) gruplar üzerinden madde analizleri yapılmıştır. Ölçeğin, bağımsız örneklem t -Testi ile karşılaştırılan %27'lik alt ve üst grup analizlerinde, tüm maddeler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Alt ve üst gruplara ilişkin t değerleri $-16,43$ ($sd:226$, $p<0.001$) ile $-22,30$ ($sd:226$, $p<0.001$) arasındadır. Düzeltilmiş madde toplam test korelasyon değerlerinin ise 0.73 ile 0.84 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin, madde toplam korelasyon değeri $r \geq .40$ olduğu için ölçekte bulunan tüm maddeler çok iyi bir madde (Büyüköztürk, 2017) olarak değerlendirilebilir. AFA sonrasında 36 maddenin nihai ölçekte yer alabilir nitelikte olduğu iki boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır.

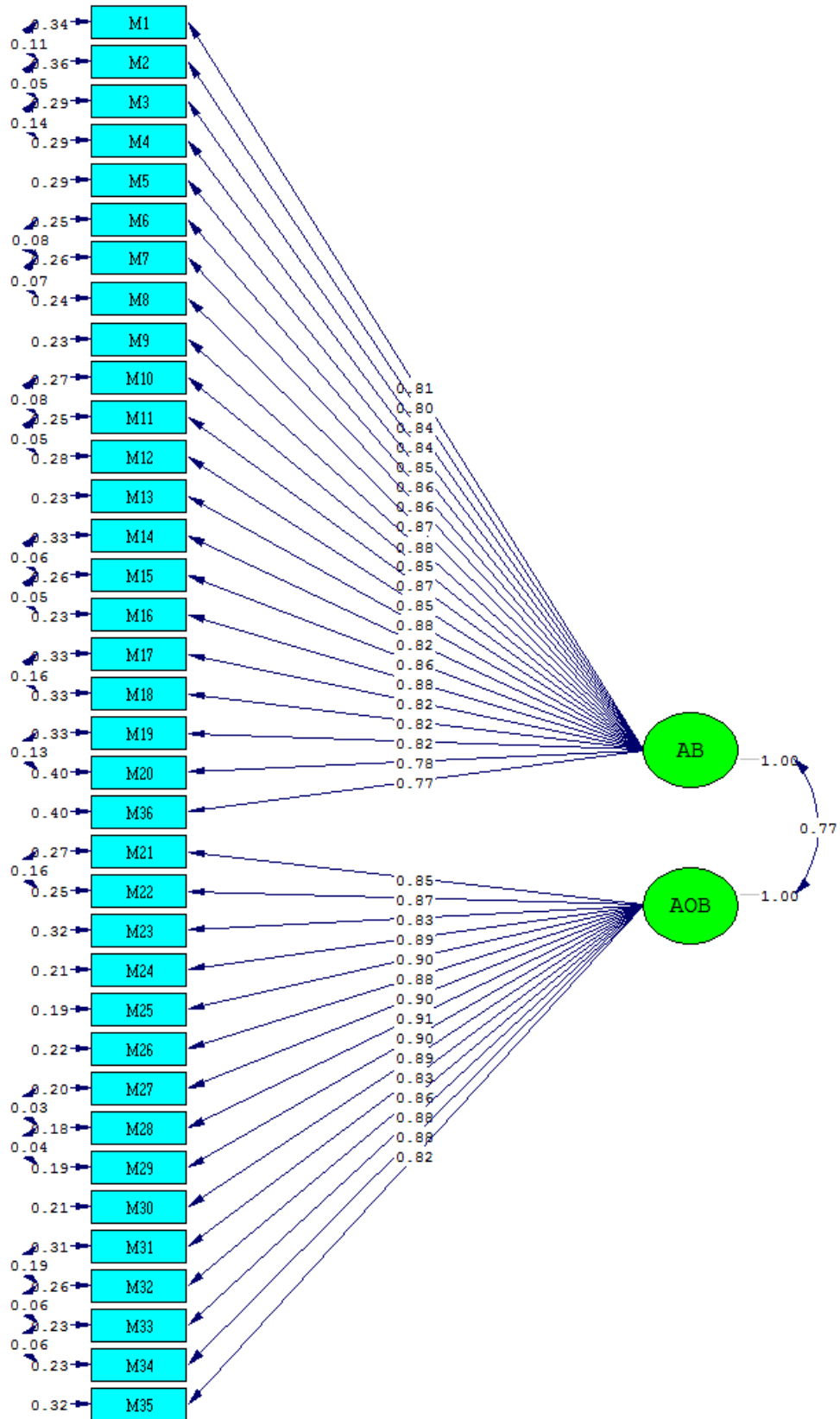
5.1.2.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek, DFA için AFA ile ulaşılan çalışma grubundan farklı 875 katılımcıya çevrimiçi uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler, DFA öncesi Microsoft Office Excel 2010 kullanılarak incelenmiştir. Excel'in özellikleri kullanılarak iki veya daha fazla kez yanıt verdiği anlaşılan aynı demografik bilgi ve yanıtlara sahip 59 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca DFA yapılmadan önce veri setindeki uç değerlerin belirlenmesi amacıyla verilerin standart z değerlerine bakılmış ve ± 3.29 aralığında yer almayan (Tabachnick ve Fidell, 2015) 66 veri, veri setinden çıkartılmıştır. Böylece geriye kalan 750 öğretmen yanıtından oluşan veri seti üzerinden DFA analizleri yapılmıştır.

DFA'da öncelikle t değerleri (T -values) incelenmiştir. Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin 2.56 'yı aşarak $.01$ düzeyinde manidar oldukları görülmüştür. Tüm maddelerin t değerleri $25,12$ ile $32,34$ arasında değişmektedir. Bu durumda DFA analizi sonrası maddelerin ilgili oldukları faktörleri %99 güven aralığında doğruladığı saptanmıştır ($p=.000$). Ölçeğin yol şemasında hata varyansları incelenmiştir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansının $M28$. maddede 0.18 değer aldığı, en yüksek hata varyansının ise $M20$. ve $M36$. maddede 0.40 değer aldığı Şekil 5.2'de görülmektedir. Ölçeğin hata varyansları incelendiğinde, yüksek hata varyansına sahip bir maddenin bulunmadığı söylenebilir (Çokluk vd., 2018:305). Ayrıca uyumsuz bir değer olmadığı, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu söylenebilir ($p<0,05$). Ölçekte bulunan 36 maddenin standardize edilmiş katsayıları $.77$ ile $.91$ arasında değer almaktadır. Bu doğrultuda analiz dışı bırakılması gereken bir maddenin bulunmadığı söylenebilir.

Kovaryanslara ait Modification Indices (MI) değerleri, hata terimleri arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Hata terimleri arasındaki bu kovaryans, ölçüm hatasını ifade etmektedir. Bu hatada en çok karşılaşılan durum, iki ifadenin genellikle farklı biçimlerde yazılmış olsa dahi aynı biçimde anlaşılması durumudur (Yaşlıoğlu, 2017). Bu doğrultuda ölçek üzerinde modifikasyon yapılırken ifade açısından yakın ilişkili anlam taşıyan, ifadelerin sıralamasında art arda gelen ve aynı faktörde yer alan göstergeler arasında kovaryans bağlantıları kurulmuştur. Bu doğrultuda DFA analizinde önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Önerilen 164 kovaryans bağlantısından AB faktöründe koşullara uyan 1-2, 2-3, 3-4, 6-7, 7-8, 10-11, 11-12, 14-15, 15-16, 17-18, 19-20 göstergeleri arasında 11 kovaryans bağlantısı kurulmuştur. AOB faktöründe ise 21-22, 27-28, 28-29, 31-32, 32-33, 33-34 göstergeleri arasında 6 kovaryans bağlantısı kurularak modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyonların ki-kare değerine manidar bir katkı sağladığı saptanmıştır.

DFA’da ortaya çıkan modele ait diyagram Şekil 5.2.’ de sunulmuştur.



Şekil 5.2. Öğretmen Beklentisi Ölçeği’nin DFA Diyagramı

Ölçeğin modifikasyon öncesi ve sonrası DFA analizi sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri Tablo 5.12.'de sunulmaktadır.

Tablo 5.12. Ölçeğin DFA Uyum İndeksleri.

Model Uyumu	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası	Uyum Göstergesi
χ^2 /sd	7,79	4,53	Kabul edilebilir
RMSEA	0,11	0,076	Kabul edilebilir
GFI	0,69	0,81	Kabul edilebilir
AGFI	0,65	0,78	Kabul edilebilir
CFI	0,98	0,99	Mükemmel
NFI	0,98	0,99	Mükemmel
TLI	0,98	0,99	Mükemmel
RMR	0,037	0,034	İyi uyum
SRMR	0,054	0,049	İyi uyum

Kaynaklar: Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001; Ulrich ve Lehrmann, 2008; Akt. Ocak ve Park, 2019

DFA sonucunda modelin geçerliliğini belirlemek amacıyla Kline (2019) tarafından incelenmesi önerilen χ^2 /sd, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI), Standartized Root Mean Square Residual (SRMR) indeks değerleri raporlanmıştır. Bununla birlikte alanyazında yaygın olarak kullanılan bazı uyum indeksleri incelenmiştir (Çokluk vd., 2018; Tabachnick ve Fidell, 2015). DFA analizinde modifikasyon sonrası χ^2 değeri 2610,72 düzeyinde, serbestlik derecesi ise 576 düzeyinde bulunmuştur. Bu iki değer birbirine bölündüğünde χ^2 /sd (2610,72/576) sonuç olarak 4,53 değeri elde edilmiştir. Bu değer yorumlanırken χ^2 /sd $\leq$ 5 eşik değer kabul edilmiştir (Wheaton vd., 1977). χ^2 /sd=4,53 değerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği söylenebilir (Kline, 2019). RMSEA değeri .05'ten küçük olduğunda iyi uyumun, .08 ile .10 arasında kabul edilebilir uyumun, CFI ve TLI .90'dan yüksek ve .95'e yakın olduğunda, uygun modellerin göstergesidir (MacCallum vd., 1996; Hu ve Bentler, 1999; Akt. Zhu vd., 2018). Modifikasyon sonrasında, RMSEA değerinin 0,07, GFI'nin 0.81, AGFI'nin 0.78, SRMR uyum indeksinin 0.049 olduğu Tablo 5.12.'de görülmektedir.

Ölçeğin uyum indeksleri ile kriter uyum indeksleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada ölçek maddelerinin alt boyutları ile birlikte sınıf/grup düzeyi öğretmen beklentisi yapısında geliştirilen öğretmen beklentisi ölçeği modelinin doğrulandığı ve genel olarak kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2.6. Birleşik Güvenilirlik, Yakınsak ve Iraksak Geçerlilik

Ölçeğin birleşik güvenilirliği (Composite Reliability) ile yakınsak geçerliliği (Convergent Validity) ve iraksak geçerliliğine (Divergent Validity) ilişkin test sonuçları Tablo 5.13.'de sunulmaktadır.

Tablo 5.13. Birleşik Güvenilirlik, Yakınsak ve Iraksak Geçerlilik Testi

Faktörler	CR*	AVE**	AVE KAREKÖK
AB	0,97	0,64	0,80
AOB	0,97	0,71	0,84

*CR=Composite Reliability (Birleşik Güvenilirlik),

**AVE= Average Variance Extracted (Ortalama Açıklanan Varyans)

DFA için elde edilen verilere uygulanan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutları olan AB ve AOB faktörleri arasındaki korelasyon değeri 0,745 olarak bulunmuştur. Ayrıca faktörlere ait birleşik güvenilirlik (CR) değerlerinin 0,97 olması ölçeğin güvenilirliğine ilişkin güçlü bir âmpirik kanıt sunmaktadır. Yakınsak geçerlilik için, ölçeğin alt boyutlarındaki CR değerlerinin Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinden ve AVE değerlerinin de 0,5'ten büyük (Raykov, 1998) olduğu Tablo 5.13.'de görülmektedir. Fornell ve Larcker (1981) AVE karekök değerlerinin, alt boyut korelasyon değerlerinden büyük olmasının iraksak geçerliliğin bir kanıtı olduğunu ifade etmektedir. Faktörlerde AVE karekök değerlerinin faktörler arası korelasyon değerinden büyük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular dâhilinde birleşik güvenilirlik ile yakınsak ve iraksak geçerliliğe ilişkin istenilen koşulların sağlandığı söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mevcut tez araştırmasının ikinci alt problemi, öğretmen beklentisi konusunda; a)Öğretmenlerin öğrencilerinden beklenti düzeyleri nedir? b)Geliştirilen ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaçlar doğrultusunda yapılan analizler DFA için toplanan veri seti ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin beklenti düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz bulgularına göre elde edilen değerler Tablo 5.14.'te sunulmaktadır.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri ve İlişkili Örneklem t-Testi

Boyut	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.	t	p
AB	750	3,25	,69	-,108	-,151	1,00	5,00	-26,331	.00
AOB	750	3,74	,73	-,654	,947	1,00	5,00		
Ölçek Geneli	750	3,45	,66	-,321	,252	1,00	5,00		

Tablo 5.14. incelendiğinde, öğretmen beklentisi ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Araştırmada geliştirilen öğretmen beklentisi ölçeğinden öğretmenlerin elde ettikleri ölçek geneli ortalama puanının ($\bar{X}$) 3,45 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin beklenti ortalamaları, ölçeğin değerlendirme kriterleri dikkate alındığında, orta düzeye oldukça yakın olmakla birlikte çoğunlukla katılıyorum aralığında olup yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin akademik beklenti (AB)

ortalamaları ($\bar{X}=3,25$) orta düzeyde katılıyorum aralığında olup orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin akademik olmayan beklenti (AOB) ortalamları ($\bar{X}=3,74$) çoğunlukla katılıyorum aralığında olup yüksek düzeyde bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ilişkili örneklem *t*-Testi bulgularına göre elde edilen değerler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinden beklentileri ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Öğretmen beklentisi ölçeğinin AOB alt boyutuna göre AB alt boyutunda öğretmen beklentisi daha düşük bulunmuştur. Başka bir deyişle öğretmenlerin akademik olmayan beklentileri akademik beklentilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mevcut tez araştırmasının üçüncü alt problemi; Öğretmen beklentisi, öğretmenlerin demografik özelliklerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaçlar doğrultusunda yapılan analizler ölçek geliştirme aşamasında DFA için toplanan veri seti üzerinden yapılmıştır.

5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen beklentisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem *t*-Testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem *t*-Testi bulguları Tablo 5.15.'te sunulmaktadır.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi ve Bağımsız Örneklem *t*-Testi Analiz Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene's Testi		t-Testi		
					F	p	sd	t	p
AB ¹	Kadın	403	3,24	0,70	0,504	.48	748	-0,44	.65
	Erkek	347	3,26	0,68					
AOB ²	Kadın	403	3,69	0,72	0,050	.82	748	-2,25	.02
	Erkek	347	3,81	0,75					
Toplam	Kadın	403	3,42	0,67	0,394	.53	748	-1,30	.19
	Erkek	347	3,49	0,65					

1: Akademik Beklenti; 2: Akademik Olmayan Beklenti

Tablo 5.15.'te sunulan değerler incelendiğinde AB (Levene's $F=,504$), AOB (Levene's $F=,050$) ve ölçek geneli (Levene's $F=,394$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı, grupların varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı söylenebilir ($p>.05$). Öğretmen beklentisinin AB alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen puanlar [$t_{(748)}=-0.44$] düzeyinde olup, puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmen beklentisinin AOB alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,81$), kadın öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,69$) anlamlı biçimde daha yüksektir [$t_{(748)}=-2.25$; $p<.05$]. Öğretmen beklentisinin geneline bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre elde edilen puanlar [$t_{(748)}=-1.30$] düzeyinde olup, puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ölçeğin genelinde ve AB alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşın erkek öğretmenlerin puanları, kadın öğretmenlerin puanlarına göre kısmen yüksektir.

5.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen beklentisinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem *t*-Testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem *t*-Testi bulguları Tablo 5.16.'da sunulmaktadır.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Levene's Testi ve Bağımsız Örneklem *t*-Testi Analiz Bulguları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene's Testi		t-Testi		
					F	p	sd	t	p
AB	Evli	552	3,28	0,70	3,407	.06	748	2,39	.01
	Bekar	198	3,15	0,65					
AOB	Evli	552	3,76	0,76	0,968	.32	748	0,86	.39
	Bekar	198	3,70	0,66					
Toplam	Evli	552	3,48	0,68	2,338	.12	748	1,84	.06
	Bekar	198	3,38	0,60					

Tablo 5.16. incelendiğinde AB (Levene's $F=3,407$), AOB (Levene's $F=0,968$) ve ölçek geneli (Levene's $F=2,338$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı, grupların varyanslarının eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p>.05$). Ölçeğin AB alt boyutunda, evli öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}=3,28$), bekâr öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=3,15$) anlamlı biçimde daha yüksektir [$t_{(748)}=2,39$; $p<.05$]. Ölçeğin AOB alt boyutunda öğretmenlerin beklenti puanları [$t_{(748)}=0,86$] düzeyinde olup, evli öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,76$) ile bekâr öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3,70$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında ise öğretmenlerin beklenti puanları [$t_{(748)}=1,84$] düzeyinde olup, puanlar arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Ölçeğin genelinde ve AOB alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmamasına karşın evli öğretmenlerin ortalama puanları, bekâr öğretmenlerin puanlarına göre kısmen yüksektir.

Öğretmen beklentisinde medeni duruma göre Excell 2010 ile ayrıca yapılan betimsel bir analizde araştırma örnekleminde bulunan evli öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamasının (15,5 yıl); bekâr öğretmenlerin kıdem ortalamasından (8,3 yıl) oldukça yüksek olduğu bulunmuştur.

5.3.3. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen beklentisinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre ANOVA testi bulgularına bakılmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığı Levene's testi ile incelenmiştir. Levene's testi sonuçları incelendiğinde AB (Levene's $F=2,647$), AOB (Levene's $F=.872$) ve ölçek geneli (Levene's $F=.926$) grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmaktadır ($p>.05$). Uygulanan Levene's testi ve ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5.17.'de sunulmaktadır.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre Levene's Testi ve ANOVA Testi Analiz Bulguları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Levene's Testi		ANOVA		Anlamlı Fark (Scheffe)	η^2
					İstatistik	p	F	p		
AB	Anaokulu	65	3,63	0,78	2,647	.05	41,64	.00	A-İ>O>L (p: ,00)	.14
	İlkokul	241	3,51	0,66						
	Ortaokul	286	3,16	0,61						
	Lise	158	2,86	0,61						
	Toplam	750	3,25	0,69						
AOB	Anaokulu	65	3,84	0,86	0,872	.46	13,97	.00	A>L İ>O-L (p: ,00)	.05
	İlkokul	241	3,96	0,69						
	Ortaokul	286	3,64	0,72						
	Lise	158	3,54	0,68						
	Toplam	750	3,74	0,73						
Ölçek Geneli	Anaokulu	65	3,71	0,80	0,926	.43	30,66	.00	A-İ>O>L (p: ,00)	.11
	İlkokul	241	3,70	0,62						
	Ortaokul	286	3,36	0,60						
	Lise	158	3,14	0,59						
	Toplam	750	3,45	0,66						

A: Anaokulu; İ: İlkokul; O: Ortaokul; L: Lise

Tablo 5.17. incelendiğinde öğretmenlerin anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre beklenti düzeylerinde ölçek geneli ve alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Levene's testi sonuçlarına göre, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığından, başka bir deyişle Levene's testinin anlamlı ($p>.05$) olmasından ve gruplardaki örneklem sayıları arasında farklılıklar olmasından dolayı hangi gruplar arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu analiz edilirken, çoklu karşılaştırma testlerinden (post-hoc) Scheffe testi tercih edilmiştir.

AB alt boyutunda ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehine ayrıca lise öğretmenlerine göre ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur [$F_{(3-746)}=41,64$; $p<.05$]. Öğretmenlerin anaokulundan lise kademesine doğru görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde öğrencilerinden akademik beklenti düzeylerinde istikrarlı bir şekilde azalma olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeninin, öğretmenlerin akademik beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.14$) geniş etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

AOB alt boyutunda lise öğretmenlerine göre anaokulu öğretmenleri lehine ayrıca ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ilkokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur [$F_{(3-746)}=13,97$; $p<.05$]. Öğretmenlerin ilkokul kademesinden lise kademesine doğru görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde

öğrencilerinden akademik olmayan beklenti düzeylerinde istikrarlı bir şekilde azalma olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeninin, öğretmenlerin akademik olmayan beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.05$) küçük etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçek genelinde ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anaokulu ve ilkökul öğretmenleri lehine ayrıca lise öğretmenlerine göre ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur [$F_{(3-746)}=30,66$; $p<.05$]. Öğretmenlerin anaokulundan lise kademesine doğru görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde öğrencilerinden genel beklenti düzeylerinde de istikrarlı bir şekilde azalma olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkeninin, öğretmenlerin akademik beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.11$) geniş etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

5.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen beklentisinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan Levene's testi ve ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5.18.'de sunulmaktadır.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi ve ANOVA Testi Analiz Bulguları

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Levene's Testi		ANOVA			η^2
					İstatistik	p	F	p	Anlamlı Fark ^(Tukey)	
AB	1-5 Yıl	191	3,13	0,63	2,103	.07	4,18	.002	1-5 < 21+	.02
	6-10 Yıl	199	3,21	0,67						
	11-15 Yıl	119	3,22	0,76						
	16-20 Yıl	98	3,36	0,69						
	21+ Yıl	143	3,41	0,71						
	Toplam	750	3,25	0,69						
AOB	1-5 Yıl	191	3,71	0,65	1,502	.20	2,59	.035	6-10 < 21+	.01
	6-10 Yıl	199	3,65	0,78						
	11-15 Yıl	119	3,72	0,79						
	16-20 Yıl	98	3,78	0,73						
	21+ Yıl	143	3,90	0,71						
	Toplam	750	3,74	0,73						
Ölçek Geneli	1-5 Yıl	191	3,37	0,59	1,685	.15	3,67	.006	1-5 < 21+ 6-10 < 21+	.02
	6-10 Yıl	199	3,39	0,66						
	11-15 Yıl	119	3,43	0,73						
	16-20 Yıl	98	3,53	0,66						
	21+ Yıl	143	3,61	0,67						
	Toplam	750	3,45	0,66						

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi bulgularına bakılmadan önce grupların varyanslarının eşit olup olmadığı Levene's testi ile incelenmiştir. Levene's testi sonuçları incelendiğinde AB (Levene's $F=2,103$), AOB (Levene's $F=1,502$) ve ölçek geneli (Levene's $F=1,685$) grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmaktadır ($p>.05$). Tablo 5.18'de öğretmenlerin, beşer yıllık mesleki kıdemlere göre gruplandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçek geneli ve alt boyutlardaki beklenti düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında bulunduğu analiz edilirken çoklu karşılaştırma testlerinden ilk olarak Scheffe testi sonuçlarına bakılmış ancak ANOVA analizinde ölçeğin AOB boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın ($p:.035$) bulunduğu belirtilmesine rağmen bu farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğu test edilirken Scheffe testi sonuçları ölçeğin AOB boyutunda gruplar arasında bir farklılık ($p>.05$) bulunmadığını göstermiştir. Bu nedenle bir diğer çoklu karşılaştırma testi olan Tukey testi ile analizler yinelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 5.18.'de sunulan anlamlı farklılıklar Tukey testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Ölçeğin AB alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-745)}=4,18$; $p<.05$]. Bulunan farklılık 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden akademik beklenti düzeylerinin de yükseldiği bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin akademik beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.02$) küçük etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin AOB alt boyutunda 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$F_{(4-745)}=2,59$; $p<.05$]. Bulunan bu farklılık 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden akademik olmayan beklenti düzeylerinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler dışında göreceli olarak kısmen bir yükselmenin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin akademik olmayan beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.01$) küçük etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçek genelinde 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır [$F_{(4-745)}=3,67$; $p<.05$]. Bulunan farklılıklar her iki gruba da yapılan karşılaştırmalarda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden genel beklenti düzeylerinin de yükseldiği bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin genel beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.02$) küçük etki değerine sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen beklentisinde ölçek geneli ve alt boyutlar incelendiğinde meslekte geçirilen hizmet süresi arttıkça genel olarak öğretmen beklentisinin de artma eğiliminde olduğu yönünde benzer bir örüntüye ulaşılmıştır.

5.3.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına göre öğretmen beklentisinin farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Büyüköztürk (2017) her bir kategorinin 15'den küçük olması durumlarında parametrik olmayan testler kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Veri setinde yüksek sosyoekonomik düzey kategorisinde bulunan veri sayısının 15'den küçük olması nedeniyle nonparametrik test uygulanmıştır. Bu doğrultuda uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 5.19.'da sunulmaktadır.

Tablo 5.19. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Analiz Bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark*	η^2
AB	Düşük	326	3,01	298,44	2	74,763	.000	D<O D<Y	.09
	Orta	414	3,42	432,61					
	Yüksek	10	3,80	523,35					
AOB	Düşük	326	3,62	333,00	2	22,741	.000	D<O	.03
	Orta	414	3,83	407,11					
	Yüksek	10	4,08	452,50					
Ölçek Geneli	Düşük	326	3,26	309,74	2	54,403	.000	D<O D<Y	.07
	Orta	414	3,59	424,22					
	Yüksek	10	3,91	502,05					

*D:Düşük; O:Orta; Y:Yüksek

Tablo 5.19. incelendiğinde, öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrencilerin ortalama sosyoekonomik durumları düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde üç gruba ayrıldığı görülmektedir.

Ölçeğin AB alt boyutunda, öğretmen beklentisinin belirtilen gruplar arasında farklılaşma durumunu görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=74,76$; $p<.05$]. Bulunan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Mann-Whitney U testleri ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve orta grup ile düşük ve yüksek grup arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Her iki durum için de anlamlı farklılık, sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha düşük olması sebebiyle düşük sosyoekonomik düzey grubun aleyhinedir. Yüksek gruplar ile yapılan karşılaştırmalarda kıyaslanan grup frekansları arasındaki farkın fazla olması bu sonuca sebep olmuş olabilir. Bu sebeple düşük ve orta grupların veri sayılarının yeterli olması ve normal dağılım göstermesinden dolayı bu iki grup arasında nonparametrik testlerle ulaşılan anlamlı farklılığın, parametrik testlerle doğrulanabilirliği ayrıca analiz edilmiştir. Bu doğrultuda düşük ve orta gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklem t-Testi analizi sonucunda öğretmenlerin düşük ve orta gruptan akademik beklenti puanları [$t_{(738)}=8.35$] düzeyinde bulunmuştur. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden, öğretmenlerin akademik beklenti puanı $\bar{X}=3,01$ düzeyindeyken orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden $\bar{X}=3,42$ puan düzeyindedir. İki grup arasındaki anlamlı farklılık orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehinedir ($p<.05$). Bu doğrultuda düşük ve orta grup arasındaki ikili karşılaştırmalara göre yapılan nonparametrik test sonucunun parametrik test sonucu ile doğrulandığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, öğretmenlerin akademik beklentileri

üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.09$) orta etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin AOB alt boyutunda, öğretmen beklentisinin belirtilen gruplar arasında farklılaşma durumunu görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre anlamlı farklılık bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=22,741$; $p<.05$]. Bulunan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Mann-Whitney U testleri ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve orta grup arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bulunan bu anlamlı farklılık, sıra ortalamasının anlamlı derecede daha yüksek olması sebebiyle orta sosyoekonomik düzey grubunun lehinedir. Yüksek grup ile yapılan ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bu analizlere ek olarak düşük ve orta grupların veri sayılarının yeterli olması ve normal dağılım göstermesinden dolayı bu iki grup arasında nonparametrik testlerle ulaşılan anlamlı farklılığın, parametrik testlerle doğrulanabilirliği ayrıca incelenmiştir. Bu doğrultuda düşük ve orta gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler *t*-Testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklemeler *t*-Testi analizi sonucunda öğretmenlerin düşük ve orta gruptan akademik olmayan beklenti puanları [$t_{(738)}=4.02$] düzeyinde bulunmuştur. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden, öğretmenlerin akademik olmayan beklenti puanı $\bar{X}=3,62$ düzeyindeyken orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden $\bar{X}=3,83$ puan düzeyindedir. İki grup arasındaki anlamlı farklılık orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehinedir ($p<.05$). Bu doğrultuda düşük ve orta grup arasındaki ikili karşılaştırmalara göre yapılan nonparametrik test sonucunun parametrik test sonucu ile doğrulandığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, öğretmenlerin akademik olmayan beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.03$) küçük etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçek geneli puanlara bakıldığında, öğretmen beklentisinin belirtilen gruplar arasında farklılaşma durumunu görmek için yapılan Kruskal-Wallis testine göre anlamlı farklılık bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=54,403$; $p<.05$]. Bulunan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Mann-Whitney U testleri ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar sonucunda düşük ve orta grup ile düşük ve yüksek grup arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Her iki durum için de anlamlı farklılık, sıra ortalamasının anlamlı derecede daha düşük olması sebebiyle düşük sosyoekonomik düzey grubunun aleyhinedir. Yüksek gruplar ile yapılan karşılaştırmalarda kıyaslanan grup frekansları arasındaki farkın fazla olması bu sonuca sebep olmuş olabilir. Bu analizlere ek olarak düşük ve orta grupların veri sayılarının yeterli olması ve normal dağılım göstermesinden dolayı bu iki grup arasında nonparametrik testlerle ulaşılan anlamlı farklılığın, parametrik testlerle doğrulanabilirliği ayrıca analiz edilmiştir. Bu doğrultuda düşük ve orta gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler *t*-Testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız örneklemeler *t*-Testi analizi sonucunda düşük ve orta gruptan öğretmenlerin ölçek geneli beklenti puanları [$t_{(738)}=6,90$] düzeyindedir. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden, öğretmenlerin ölçek geneli beklenti puanı $\bar{X}=3,26$ düzeyindeyken orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden $\bar{X}=3,59$ puan düzeyindedir. İki grup arasındaki anlamlı farklılık orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehinedir ($p<.05$). Bu doğrultuda düşük ve orta grup arasındaki ikili karşılaştırmalara göre yapılan nonparametrik test sonucunun parametrik test sonucu ile doğrulandığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının, öğretmenlerin genel beklentileri üzerinde hangi büyüklükte etkili olduğunu belirlemek için hesaplanan eta-kare etki büyüklüğünün ($\eta^2=.06$) orta etki değerine sahip olduğu bulunmuştur.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar üzerinden yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen beklentisi ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Mevcut araştırma ile öğretmen beklentisine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen Beklentisi Ölçeği (ÖBÖ) hazırlanırken öncelikle öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerine içerik analizi yapılarak kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kodlar ve kategoriler ile ilişkili olacak şekilde öğretmen beklentisi literatürüne uygun ölçek maddeleri yazılmıştır. Ölçek maddeleri, kapsam ve görünüm geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin içerik, boyut ve anlatımında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Öncesinde yazılan 47 maddelik taslak ölçek uzman görüşleri sonrasında 37 madde olarak düzenlenmiş ve çevrimiçi formlar ile AFA çalışma grubuna uygulanmıştır.

ÖBÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek için AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda düşük faktör yükü alan bir madde ölçekten çıkartılarak toplam varyansın 73,540'ını açıklayan 36 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörlerde toplanan madde içerikleri ve teorik yapı dikkate alındığında ölçeğin birinci faktörü; Akademik Beklenti (AB), ikinci faktörü; Akademik Olmayan Beklenti (AOB) şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci faktör olan AB boyutu 21 maddeden, ikinci faktörü olan AOB boyutu ise 15 maddeden oluşmaktadır. ÖBÖ'de bulunan maddeler .60 üzerinde ilgili faktöre bağlanarak yüksek seviyeli bağlanma göstermektedir. Teorik olarak tasarlanan modelin verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen veriler, öğretmen beklentisine ilişkin iki faktörlü yapının uyum indekslerinin yeterli olduğunu göstermiştir. DFA ile ortaya çıkan modelde, RMSEA ve SRMR değerleri 0,08'den düşüktür. CFI ve TLI değerleri 90'dan büyük olduğu için ($\chi^2/sd=4.53<5$; CFI=0.99; TLI=0.99; RMSEA=0.07; SRMR=0.05) modelde ulaşılan indekslerin kabul edilebilir düzeyde oldukları söylenebilir.

ÖBÖ'de yer alan maddelerin toplam puan yordama gücünü belirlemek ve ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla madde analizleri yapılmıştır. Madde analizleri kapsamında ölçek maddelerinin % 27'lik alt ve üst grup analizinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve *t* değeri anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam test korelasyon değerleri 0.73 ile 0.84 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ölçek maddelerinin yüksek madde ayırt ediciliğine ve yüksek geçerliliğe sahip olduğunu ve aynı davranışı ölçtüğünü göstermektedir.

ÖBÖ'nün birleşik güvenilirlik (CR) ve ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri Excel programı kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, CR değeri 0.97, AVE değerleri AB boyutu için 0.64, AOB boyutu için 0.71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki faktörü için de hesaplanan AVE değeri .05'in üzerindedir.

ÖBÖ'nün alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı birinci ve ikinci faktörün her ikisinde de 0,98'dir. ÖBÖ'nün ölçek geneli için hesaplanan McDonald's Omega güvenilirlik katsayısı 0.98, tabakalı alpha ile elde edilen ölçek geneli güvenilirlik katsayısı 0.96'dır. ÖBÖ'nün Cronbach's Alfa, McDonald's Omega

ve tabakalı alpha katsayısı sonuçları birleşik güvenilirlik katsayıları ile doğrulanmıştır. Ayrıca ÖBÖ, yakınsak ve ıraksak geçerliliğe ilişkin istenilen kriterleri de sağlamaktadır.

Ölçekle toplanan veriler iç tutarlılığa sahiptir. Tüm ÖBÖ puanı ile iki faktör arasındaki korelasyon değerinin (.74) yüksek olduğu ve aralarında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, tüm faktörlerin ve ölçeğin benzer bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca akademik ve akademik olmayan beklenti boyutları arasında görülen bu korelasyonun öğretmen beklentisi literatürüne uygun olduğu söylenebilir.

Bu analizler, ÖBÖ'nün geçerliliğini ve güvenilirliğini göstermek için yapılmıştır. Bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar üretebileceğini göstermiştir. Öğretmen beklentisi, mevcut araştırmada geliştirilen ÖBÖ ile geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilir. Araştırmada geliştirilen ölçeğin kuramsal dayanağı Rubie-Davies'in (2015) bağlamsal öğretmen beklentisi modeline dayanmaktadır. Bu modele dayanarak ÖBÖ ile bireysel öğretmen beklentisi ölçülebileceği gibi bir bütün olarak grup/sınıf/okul düzeyinde öğretmen beklentisinin ölçülmesi daha kullanışlı olabilir. Araştırmada geliştirilen ÖBÖ kullanılarak araştırmaların yapılması, ölçeğin ölçme gücüne ve kullanım amacına katkı sağlaması açısından önemli olacaktır.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda bu bölümde öğretmenlerin öğrencilerinden beklenti düzeyleri ile ölçeğin alt boyutları açısından beklentilerin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmeden önce öncelikle öğretmen beklenti yapısına ilişkin tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik beklentilerini oluşturduğu kaynaklar iki yönü içermektedir. Öğretmenlerin öğrenci performansına yönelik beklentileri sadece akademik (öğretimsel) boyutta değil, sınıf yaşamına yönelik akademik olmayan sosyal kontrol boyutta da görülebilmektedir. Öğretmen beklentisinin, sınıftaki potansiyel öğrenci davranışlarına ilişkin öğretimsel ve sosyal kontrol yönleri temelinde oluşturulduğunu düşünmek mantıklı görünmektedir. Çünkü öğretimsel açıdan düşünüldüğünde öğretmen beklentisi, öğrencilerin akademik performansı ile doğrudan ilişkili olup (Dusek ve Joseph, 1983) öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin veriler, öğretmen beklentisinin %80'ini açıklamaktadır (Timmermans vd., 2015). Akademik olmayan sosyal açıdan düşünüldüğünde ise öğretmen beklentisi öğrenci davranışlarıyla ilgilidir. Öğretmen beklentisinin açık bir potansiyel dayanağı, öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarıdır. Kurallara uyan, zamanını akıllıca kullanan ve genel olarak iyi davranan öğrenciler, muhtemelen bu şekilde davranmayan diğer öğrencilere göre öğretmeni daha olumlu etkilemektedir (Dusek ve Joseph, 1983). Dahası, öğretimde bu iki yönün ayrılmazlığı, bu iki beklenti kümesinin birbirini etkilemesiyle öğretmen-öğrenci etkileşiminde beklentilerin aynı anda ve birlikte geliştirildiğini göstermektedir. Burada beklentiler bilişsel ve normatif beklentiler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel beklentiler akademik etkinliklerde öğrenci performansına yönelik beklentileri ifade ederken normatif beklentiler öğrencilerin sınıfın davranış normlarına uyması yönündeki beklentileri içermektedir. Öğretmenlerin normatif beklentilerinin, bilişsel beklentileri üzerinde olumlu etkileri vardır. Örneğin daha iyi huylu öğrenciler, bazı öğretmenler tarafından daha başarılı öğrenciler olarak görülebilir. Böylece başarılı öğrencilerin yaramazlık yapmaması beklenirken diğer öğrencilerin yapması beklenebilir. Yani öğretmenler, öğretimi ve öğretimin sosyal kontrol boyutlarını birlikte düşünerek öğrencilerini değerlendirir ve her bir beklenti kümesi bir

diğerini etkiler (Williams, 1976). Ayrıca başarı denildiğinde yalnızca akademik başarı değil, eğitim programlarının öğrencilerden beklediği her türden beceri, davranış ve örtük kazanımlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmen beklentisini sadece başarı açısından değil, okul ortamı ve öğretim sürecinin tüm değişkenleri açısından da ele almak gereklidir (Yıldız, 2020). Mevcut araştırmada öğretmen beklenti yapısının ve geliştirilen ölçeğin akademik ve akademik olmayan bir yapıda çıkmasının literatüre uygun olduğu söylenebilir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar verilirken akademik ve akademik olmayan öğretmen beklentisi sonuçları bu doğrultuda tartışılacaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerinden akademik beklenti düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, uluslararası literatürde verilen sonuçlarla tutarlı gibi görünmektedir. Amerika’da 2009 yılında yapılan MetLife anketi sonuçlarına göre, akademik açıdan öğretmenlerin %36’sı, müdürlerin ise %51’i tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanmaktadır. Bu araştırmaya göre her on öğretmenden yaklaşık dokuzu (%86) ve müdürler (%89) tüm öğrenciler için yüksek beklentiler belirlemenin öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olacağına inanmaktadır. Öğretmenler herkes için yüksek beklentilerin önemli olduğunu belirtmelerine ve yüksek beklentileri sınıflarında öğrencilerine ilettiklerine inanmalarına rağmen, aynı araştırmada elde edilen öğretmenlerin öz bildirim raporları, öğrencilerin çoğu veya bazıları için yüksek öğretmen beklentisinin var olduğu, ancak hepsi için olmadığını göstermektedir. Belirtilen araştırmada orta düzeyde bir akademik beklentiyle öğretmenler, öğrencilerinin %50’sinin liseyi bitirdikten sonra iki veya dört yıllık bir üniversiteye gitmesini beklemektedir (MetLife, 2009). Belirtilen araştırma sonuçları, mevcut araştırmada ulaşılan akademik öğretmen beklentisinin orta düzeyde bulunması sonucuyla bir bakıma benzerlik göstermektedir. Öyle görünüyor ki, öğretmenler yüksek beklentilerin önemli olduğunu düşünüyor ancak sınıflarındaki herkesin akademik başarıya ulaşabileceğinden genellikle emin değil (Boser vd., 2014).

Tüm sınıfa ilişkin öğretmen beklentisi ne kadar yüksekse, öğrencilerin bireysel başarıları da o kadar yüksek olacaktır (Szumski ve Karwowski, 2019). Çünkü öğretmenler pedagojik açıdan daha fazlasını bekledikleri öğrencilere daha kaliteli eğitim vermekte, yüksek beklentili gruplardaki öğrenciler kaliteli eğitimden daha fazla yararlanabilmektedir (McKown ve Weinstein, 2008). Archambault ve diğerlerine (2012) göre de ne kadar çok öğretmen yüksek beklentilere sahip olur ve etkinliklerini bu yüksek beklentileri doğrultusunda gerçekleştirmeye devam ederse, öğrencilerin başarıları yıl içerisinde o ölçüde daha fazla artacaktır. Öğretmenler, yüksek beklentili öğrenciler için gittikçe daha zor görevler vermekte, daha teşvik edici sorular sormakta ve cevaplamaları için daha fazla fırsat tanımakta, daha sık ve daha doğru rehberlik yapmaktadır. Tüm bu unsurlar, yüksek beklentili öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmekte ve bu öğrencileri daha yüksek başarıya götürmektedir (Harris ve Rosenthal, 1985). Mevcut araştırmada akademik öğretmen beklentisinin orta düzeyde olduğuna yönelik bir sonucun çıkması ile öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin de orta düzeyde olduğu yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Bu doğrultuda öğretmen beklentisinin yükselmesi halinde eğitimde kalitenin de göreceli olarak artacağı ve böylece öğrencilerin akademik başarısında ve davranışlarında olumlu yönde önemli değişikliklerin görüleceği söylenebilir.

Araştırmada akademik olmayan öğretmen beklentisinin orta düzeye yakın olmakla birlikte yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç akademik öğretmen beklentisinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Akademik olmayan öğretmen beklentisi akademik beklentilerden daha yüksektir. Akademik olmayan

öğretmen beklentisinin daha yüksek düzeyde bulunması, öğrenci davranışlarının öncelikle okul dışı sosyal çevrede kazanılmasının ve okula başlamadan önce belirgin hale gelmeye başlamasının bir yansıması olabilir. Her türlü dış müdahaleye açık olan çocukların toplumsal beklentiler ile şekillenebilmesi (TEDMEM, 2014) nedeniyle akademik olmayan beklentiler üzerinde kültür aktarımı, kültürleşme, sosyalleşme, değerler eğitimi, cinsiyet rolleri, toplumsal roller, özbenlik vb. normatif/sosyal durumların etkisi görülebilmektedir. Öğrencilerin bu türden tutum ve becerilerini aile, okul ve toplum üçgenindeki sosyokültürel yapılar içerisinde kazanarak kimlik gelişimlerini biçimlendirdikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyal davranışlarını kapsayan akademik olmayan öğretmen beklentisinin en güçlü yordayıcısı öğrencilerin kişiliğine ilişkin bilgilerdir (Dusek ve Joseph, 1983). Bu doğrultuda akademik olmayan öğrenci çıktıları açısından öğrencilerin kişiliklerinin şekillenmesi açısından öğretmenler sadece kendilerinin sorumlu olmadığını, bir bakıma toplumsal/sosyal dinamiklerin de etkili olabileceğini, böylelikle öğrencilerin akademik olmayan davranışlarına yönelik beklentilerinin daha yüksek düzeyde karşılanabileceğini düşünmüş olabilir. Aile ve çevresi tarafından öğrencilere aktarılabilen kültürel kodların ve öğrencinin nasıl davranması gerektiğini açıklayan sosyal normların daha çok informal ya da örtük öğrenmeler ile edinildiği düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından, öğrencileri etkileyen bu türden akademik olmayan unsurların öğrencilerin davranış yapısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceği düşünülmüş olabilir. Öğretmenlerin akademik olmayan beklentileri, diğer yandan değerler eğitimi de içermektedir. Değerler eğitiminin yalnızca okullardaki eğitimle sınırlı kalmaması ve aynı zamanda toplumların sosyokültürel yapısı gereği bireylere değer aktarımında etkisinin olabilmesi nedeniyle öğretmenler, öğrencilerine yönelik akademik olmayan beklentilerini görece daha yüksek tutmuş olabilir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin beklentileri yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki deneyim gibi bazı demografik özellikleriyle ilişkili olabilir (Li ve Rubie-Davies, 2017). Bu doğrultuda mevcut tez araştırmasının üçüncü alt problemünde öğretmen beklentisinin öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumuna, görev yaptıkları okul kademesine ve mesleki kıdemlerine göre ayrıca öğretmenler tarafından algılanan şekliyle öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin sonuçlar bu bölümde yer almaktadır.

6.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada akademik öğretmen beklentisinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yeni Zelanda'da Watson ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrencilerinden matematik konusundaki performans beklentisi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, öğrencilerin matematik performansı ile ilgili erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre daha düşük beklentilere sahip olduğu şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Daha yakın tarihli bir çalışmada ise aynı örüntü okuma konusunda gözlemlenmiştir (Watson vd., 2017). Mevcut araştırmada ise akademik beklentilerin cinsiyete göre farklılık göstermemesi, belirli bir konuda öğretmen beklentisinin ölçülmemiş olmasından ve ister kadın ister erkek olsun çoğu öğretmenin akademik

açıdan öğrencilerinden oldukça doğru beklentilerinin (Jussim ve Harber, 2005) olmasından kaynaklanmış olabilir.

Akademik olmayan öğretmen beklentisinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen beklentisini öğretmenlerin cinsiyetine göre inceleyen çok fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmen-öğrenci etkileşiminde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerden daha dostça yanıtlar beklediklerine (De Jong vd., 2012), yüksek beklenti geliştirilen gruptaki öğrencilere yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin bazı davranışları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu (Öztürk vd., 2002a) yönelik bazı araştırma sonuçları verilmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğrencilerin sosyal davranışları için daha fazla olumsuz geribildirim kullandıkları, erkek öğretmenlerin ise erkek öğrencilerin akademik davranışları için daha olumlu geribildirim kullandıkları (Merrett ve Wheldall, 1992) yönünde araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı açısından öğretmenlerden beklenen tutum, öğrencilerin beklentisine olumlu yanıtlar vermektir (Özpolat, 2013). Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kişisel kontrol sağlama düşüncesi (Cooper, 1979) nedeniyle erkek öğretmenler, öğrencilerin akademik olmayan davranışlarına daha kontrollü yanıtlar verebileceklerini öngörmüş olabilir. Sınıflarda kullanılan disiplin modelleri açısından kadın öğretmenler, cinsiyetleri gereği erkek öğretmenlere göre otoriterlikten uzak, daha çok insancıl yaklaşımları tercih etmekte (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007) sınıf yönetiminde erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında bulunmaktadır (Kayabaşı vd., 2017). Erkek öğretmenler bu türden daha otoriter yaklaşımları ile öğrencilerin akademik olmayan davranışları üzerinde kişisel kontrol sağlayabileceklerini kadın öğretmenlere göre daha güçlü hissetmiş olabilir. Böylece akademik olmayan beklentilerinin daha yüksek düzeyde karşılanacağı beklentisi içerisine girmiş olabilirler.

6.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmen beklentisinin akademik beklenti boyutunda medeni durum değişkenine göre evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmada evli öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin bekâr öğretmenlere göre oldukça yüksek olduğu ve meslekte geçirilen hizmet süresi arttıkça öğretmen beklentisinin de artma eğiliminde olduğu yönünde bulunan sonuçlar ile birlikte açıklanabilir. Bu doğrultuda meslekte geçirdikleri hizmet süresi daha yüksek olan evli öğretmenlerin akademik beklentilerinin daha yüksek çıkması araştırma bulguları arasında bir tutarlılık olduğunu göstermekte ve evli öğretmenlerin akademik beklentilerinin neden yüksek çıktığını bir bakıma açıklamaktadır. Bu durumda öğretmen beklentisi medeni durumdan ziyade mesleki deneyim ile daha çok ilişkili gibi görünmektedir.

Öğretmen beklentisinde hem genel hem de akademik olmayan beklenti boyutunda medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik olmayan sosyal/normatif öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen izlenimleri daha çok subjektif değerlendirmelere dayanıyor olabilir. Durum böyle ise akademik olmayan öğretmen beklentisine yönelik evli veya bekâr öğretmenlerin gözlemsel verilerinin benzer düzeyde akademik olmayan beklentiler ürettiği söylenebilir.

Öğretmen beklentisi literatüründe öğretmenlerin medeni durumlarına göre beklentilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmacıya göre öğretmenlerin medeni durumlarına göre beklenti düzeylerinin yorumlanması çeşitli öğretmen nitelikleriyle birlikte incelenecek çeşitli araştırma sonuçlarıyla birlikte daha tutarlı değerlendirilebilir. Çünkü araştırmada ulaşılan sonuçlarla literatürde verilen; örneğin öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özyeterlik algılarının da artması (Aytaç, 2018) gibi bazı öğretmen özelliklerine ilişkin sonuçlar ile benzer bir örüntüye sahip görünmektedir. Bu konuda yapılacak ek araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

6.3.3. Öğretmenlerin Okul Kademesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre öğretmen beklentisinin AB boyutunda ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehine ayrıca lise öğretmenlerine göre ortaokul öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesinin akademik öğretmen beklentisi üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bu geniş etkinin de katkısıyla anaokulundan lise kademesine doğru öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde akademik beklentilerin istikrarlı bir şekilde azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AOB alt boyutta lise öğretmenlerine göre anaokulu öğretmenleri lehine ayrıca ortaokul ve lise öğretmenlerine göre ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesinin akademik olmayan öğretmen beklentisi üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesine göre görülen etki küçük de olsa öğretmenlerin ilkokuldan lise kademesine doğru görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde akademik beklentilerine benzer şekilde öğrencilerinden akademik olmayan beklentilerinde de istikrarlı bir azalmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel öğretmen beklentisinde ise ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehine ayrıca lise öğretmenlerine göre ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul kademesinin genel öğretmen beklentisi üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu geniş etki neticesinde öğretmenlerin anaokulundan lise kademesine doğru görev yaptıkları okul kademesi yükseldiğinde öğrencilerinden genel beklentilerinde istikrarlı bir azalma eğilimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde mevcut araştırmada ulaşılan bu sonuçların, öğretmen beklentisinin okul kademelerine göre değişme eğiliminde olduğunu bulan Lane ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Belirtilen araştırmacılar, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde öğretmen beklentilerinin anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Mevcut araştırmada öğretmen beklentisinin alt boyutlarında ve ölçek genelinde okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıkların çıkması ayrıca genel olarak okul kademesi yükseldikçe öğretmen beklentisinin düşme eğiliminde olduğu yönünde bir sonucun çıkması küçük yaştaki öğrencilerin daha büyük yaşlardaki öğrencilere göre öğretmen beklenti etkilerine daha duyarlı olmasından (Brophy, 1983; Jussim vd., 1998) kaynaklanmış olabilir. Öğretmen beklentilerine daha duyarlı olan daha küçük yaşlardaki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmene bağımlı olma ve öğretmenin belirli beklentilerine uyma olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kuklinski ve Weinstein, 2001). Öğretmen beklentilerine küçük yaşlardaki öğrencilerin daha fazla uyum sağlaması öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştirilebileceğine ve kendini

gerçekleştiren kehanetlerin daha çok görülebileceğine işaret etmektedir. Bu durumda anaokulu ve ilkokul kademelerinde öğretmen beklentisinin daha yüksek olduğuna yönelik bir sonucun çıkması oldukça mantıklı görünmektedir. Bu doğrultuda okul kademesine göre değişen öğretmen beklentisinin öğrencilerin daha çok bilişsel/gelişimsel düzeyleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Toplumsal öğretmenlerden beklentisi, öğrencilerin akademik başarı göstermesi ve sınavlarda başarılı olmalarını sağlamaları yönündedir (TEDMEM, 2014). Resmî bir değerlendirme yöntemi olmasa da, ülkemizde okulun/öğretmenin performansı, çoğunlukla, yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerinin aldıkları puanla değerlendirilmektedir (Özpolat, 2013). Öğretmenler bu durumun farkında olarak toplumun kendilerinden bu türden beklenti ve değerlendirmelerini öğrencilerine yansıtıyor olabilir. Beklentilerin toplumdan öğretmene ve öğretmenden öğrencilere bir şekilde iletiliyor olması öğretmen beklentisinin okul kademelerine göre neden farklılaştığını bir başka açıdan açıklayabilir. Ayrıca okul kademesi yükseldikçe öğrencilerin gerçek potansiyellerine, önceki ve mevcut sınav başarılarına ilişkin daha somut göstergeler üst kademelerdeki öğretmenler tarafından daha sık gözlemlenmiş olabilir. Türk Milli Eğitim sisteminde okulöncesi sınıflarda sınav yapılmaması ve ilkokulda ise dördüncü sınıfta sadece ders içi sınavlar gibi daha az sayıda standart ölçütlerin kullanılarak değerlendirmelerin yapıldığı bilinmektedir. Bu durum araştırmada ulaşılan sonucun açıklanmasına tutarlı bir başka destek sağlayabilir. Çünkü okul kademeleri yükseldikçe öğrenciler standartlaştırılmış testler ile daha fazla karşı karşıya kalmakta dolayısıyla da akademik başarı beklentisi daha görünür hale gelebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin önceki başarı durumu ve test sonuçları hakkında öğretmenler daha doğru bir izlenime sahip olabilmektedir. Anaokulu ve ilkokul kademelerinde, üst öğrenimi belirleyici merkezi bir sınavın bulunmamasından dolayı üst kademe okullarda görev yapan öğretmenlerin görece alt kademe okullarda görev yapan öğretmenlere göre akademik başarı beklentisi somut göstergelere daha çok dayanmaktadır.

MEB tarafından 2020 yılında yayımlanan Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu'na göre Türkiye'de 1856 tane merkezi sınavla öğrenci alan lise bulunmaktadır. 2019-2020 MEB İstatistikleri'ne göre ise Türkiye'de 13046 tane lise bulunmaktadır. Bu verilere göre merkezi sınavla öğrenci alan liselerin tüm liseler içerisindeki oranı yaklaşık %14'dür. Liselerden mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu merkezi sınavla öğrenci almayan liselerden mezun olmaktadır. Ayrıca 2020 yılında yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) tüm adaylar Temel Yeterlilik Testi'ne (TYT) girmek durumunda olup TYT sonuçlarına göre lisans programlarını tercih edebilmek için öğrencilerin ilgili puan türünde 170 ve üzeri puan almaları gerekmektedir. TYT'ye giren tüm adaylar içerisinde 170 ve üzeri puan alabilen öğrencilerin oranı %58,60'dır (ÖSYM, 2020:9). Araştırmada tüm lise türü okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplandığı göz önünde bulundurulduğunda belirtilen istatistiksel veriler ile çeşitli lise türü okul kademesinde görev yapan öğretmenlerin akademik beklenti ortalamasının orta düzeyde olduğuna yönelik mevcut araştırmada ulaşılan sonucun örtüştüğü söylenebilir. Türkiye'de merkezi sınavla öğrenci alan liselerde öğretmen beklentisinin diğer liselere göre daha yüksek düzeyde olup olmayacağına yönelik durum ise henüz bilinmemektedir. Özellikle çeşitli lise türü okullardan mezun olup üniversite sınavına giren tüm öğrencilerin yaklaşık yarısının lisans programlarına yerleşebilecek bir puan alamadığını tecrübe eden öğretmenler bu doğrultuda beklentilerini alt kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük tutarak orta düzeyde bir

beklentiye sahip olmuş olabilir. Ayrıca ulaşılan bu sonucun öğretmen beklentisinde doğruluk fenomenine ek bir âmpirik kanıt sunduğu söylenebilir. Özetlenecek olduğunda üst kademelerdeki öğretmenler, öğrencilerin girdikleri sınavları dikkate alarak beklenti geliştirdiklerinde, bu beklentilerini tüm öğrencilerin tam olarak karşılayamayacağını önceki izlenimlerine dayanarak düşünmüş ve bu doğrultuda alt kademelerdeki öğretmenlere göre beklenti düzeylerini daha düşük tutmuş olabilir.

6.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretmen beklentisinin AB boyutunda 1 ile 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden akademik beklenti düzeyleri yükselme eğilimine girmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin akademik beklentileri üzerinde küçük etki değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

AOB boyutunda ise 6 ile 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden akademik olmayan beklenti düzeylerinde 6 ile 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler dışında göreceli olarak bir yükselme eğiliminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin akademik beklentileri üzerinde küçük etki değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel öğretmen beklentisinde ise 1-5 ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldiğinde öğrencilerinden genel beklenti düzeylerinin de göreceli olarak yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretmenlerin genel beklentileri üzerinde küçük etki değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğretmen beklentisi arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Öztürk ve diğerleri (2002a) araştırmalarında, yüksek beklenti geliştirilen öğrencilere yönelik bazı öğretmen davranışlarında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun, mevcut araştırmada ulaşılan 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine bulunan farklılaşmaları desteklediği söylenebilir. Öğretmen yetiştirme programları sırasında farklı zaman dilimlerinde öğretmen adaylarının beklentilerini araştıran (Del Río ve Balladares, 2010; Mizala, vd., 2015; Akt. Barriga vd., 2019) iki çalışmada öğretmen adaylarının eğitimlerinin başlarında bir dizi beklenti geliştirme eğiliminde oldukları ve öğretmen adaylarının eğitimlerinin son yılında birinci yıla göre daha olumlu beklentilere sahip oldukları yönünde sonuçlar verilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmen beklentisinin öğretmen adaylarının eğitiminin en başından itibaren oluşmaya başladığını ve zamanla giderek daha olumlu hale geldiği anlamına gelmektedir. Ancak, belirtilen bu iki çalışma yalnızca öğretmen adaylarını kapsadığından, bir öğretmenin kariyeri boyunca beklentilerinin nasıl geliştiğine yönelik belirsizliği açıklayamamaktadır (Barriga vd., 2019). Mevcut araştırmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek öğretmen beklentisine sahip olması yönünde bir sonucun çıkması Barriga vd. (2019) tarafından belirtilen bu belirsizliği gidermeye katkıda bulunacak kanıtlara mevcut araştırmada ulaşıldığını bir açıdan göstermektedir. Bu

sonuçla ilişkili olarak birincisi, öğretmenler öğrencilerinin potansiyelini doğru bir şekilde tanıdıkları için (Szumski ve Karwowski, 2019) öğretmenler yıllar içerisinde edindikleri tecrübelerle dayanarak öğrencilerin başarılarını veya sosyal işlevselliklerini daha doğru öngörebildikleri bir durum gerçekleşmiş olabilir. Öğrenci çıktılarına yönelik bilgileri uzun yıllar boyunca daha fazla tecrübe edinme imkânı bulan öğretmenler, bu doğrultuda beklentilerini de yükseltiyor olabilir. İkincisi, öğretmen beklentilerinin öğrencilere nasıl iletildiği ve bunun öğrenci başarısına nasıl dönüştüğü hakkında (Brophy, 1983; Harris ve Rosenthal, 1985) kıdemli öğretmenler mesleki yeterliliklerine daha fazla güveniyor olabilir. Üçüncüsü, öğretmen beklenti etkilerinin öğrenci faktörlerinden çok öğretmen inançlarının bir işlevi olduğu argümânı (Li ve Rubie-Davies, 2017) kıdemli öğretmenler tarafından daha fazla destekleniyor olabilir. Özetlendiğinde, tecrübeli öğretmenler geçmiş öğretim yaşantılarında edindikleri izlenimlere dayanarak, ilk beklenti ve etkileşim girdilerinin etkisiyle geliştirmiş oldukları bazı beklentilerin kendini gerçekleştirmiş olmasının (Öztürk vd., 2002b) etkisinde kalmış olabilir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere göre beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini göreceli olarak daha uzun sürelerde tecrübe edebilmektedir. Kıdemli öğretmenler bu tecrübelerine dayanarak beklentilerini gerçeğe dönüştürecek öğrenme fırsatlarını nasıl daha etkili kullanabileceklerini daha iyi bildiklerini düşünmüş olabilir.

AB boyutunda mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile uzun süreler mesleği icra eden öğretmenler arasındaki farklılaşma belirgin bir şekilde görülmektedir. Ancak AOB boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile bir farklılaşmanın görülmesi öğretmenlerin akademik olmayan beklentilerini daha sık gözden geçirdiğine işaret etmektedir. AOB açısından bu gözden geçirme mesleğin ilk yıllarına göre daha düşük bir beklenti geliştirme şeklinde gerçekleştirilmiş olsa da mesleğin ilerleyen yıllarında tekrar yükselme eğilimine girmektedir. AB boyutu ile AOB boyutu açısından görülen bu farklılaşma akademik açıdan öğretmen beklentisinin daha kararlı ve değişmeye daha dirençli olduğunu göstermektedir. AOB açısından ise öğrencilerin sosyal davranışlarına yüklenen anlamın öğretmenler tarafından yeniden yapılandırılmaya daha açık olabileceği şeklinde bir yorum yapılabilir. Bu açıdan öğrencilerin akademik olmayan gözlemsel verilerine dayanan öğretmen beklentilerinin akademik göstergelere göre daha sık düzenlendiği söylenebilir.

6.3.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin sosyoekonomik durum değişkenine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarında öğretmen beklentisinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık öğretmenlerin orta ve yüksek düzey sosyoekonomik yapıda gördükleri öğrenciler lehinedir. Başka bir deyişle öğretmenler, orta ve yüksek düzey sosyoekonomik yapıya sahip öğrencilerden daha yüksek beklentilere sahiptir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, öğretmenlerin genel ve akademik beklentileri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip iken akademik olmayan beklentileri üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar yüksek beklentilerin, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip sınıflarda görüldüğünü belirten araştırma sonuçlarıyla (Öztürk vd., 2002b; Szumski ve Karwowski, 2019; Wang vd., 2018) tutarlıdır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları hem öğretmen beklentisini hem de öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir (Auwarter ve Aruguete, 2008). Tatar (2005) öğretmen beklentisini en fazla etkileyen öğrenci özelliklerinin akademik başarıdan sonraki en güçlü unsuru olarak öğrencilerin

sosyoekonomik durumları olduğunu belirtmektedir. Sosyoekonomik düzey, öğrencilerin eğitim yeteneklerine ilişkin öğretmen beklentisini bozan (Rubie-Davies ve Peterson, 2016), aynı zamanda okul başarısının önemli bir yordayıcısı olarak anahtar değişken konumunda kabul edilen bir faktördür (Şirin, 2005). Alvidrez ve Weinstein (1999) öğretmenlerin, düşük sosyoekonomik ortamlarda ikamet eden öğrencilerin akademik performans düzeylerini hafife aldıklarını, öğrencilerin bilişsel yetenekleri kontrol edildikten sonra bile yüksek sosyoekonomik ortamlarda yaşayan öğrencilerin akademik performans düzeylerini olduğundan daha yüksek düzeyde tahmin ettiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin düşük sosyoekonomik düzeylerde bulunan öğrencilerinden beklentileri genellikle daha düşüktür ve bu düşük beklentiler, dil ve matematik gibi akademik alanlarda akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Kuklinski ve Weinstein, 2001; Rubie-Davies, 2006). Daha varlıklı ailelerden gelen öğrencilerde ise daha yüksek öğretmen beklentisi görülmektedir (Timmermans vd., 2015). Jussim ve Harber (2005), sosyoekonomik düzey ile ilişkili son 35 yılda yapılan araştırmaların sonuçlarını gözden geçirdiği çalışmada, öğretmen beklentisinin öğrenci performansı üzerindeki etkisinin büyük ölçüde sosyal değişkenler tarafından açıklandığını bulmuştur. Sosyal değişkenler içerisinde ise öğretmenler, özellikle sosyoekonomik açıdan düşük düzey bir yaşantıya sahip olan öğrencilerin, daha üst düzey sosyoekonomik imkânlarla sahip öğrencilere göre daha az umut verici bir geleceğe sahip olacaklarını düşünmektedir. Bu türden beklentiler, öğrencilerin akademik başarısını etkileyecek olan eğitim uygulamalarını etkileyerek, düşük sosyoekonomik düzeylerde bulunan öğrencilere daha az öğrenme fırsatı sunulmasına yol açabilir (Kuklinski ve Weinstein, 2001; Rubie-Davies, 2010; Rubie-Davies vd., 2006). Öğretmenler, oluşturdukları beklentilerin düzeyine göre öğrenme fırsatlarını planlayacaktır. Bu fırsatlar, yüksek başarılı olarak kabul edilen öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarına göre, daha düşük seviyelerde başarması beklenen öğrenciler için planlanan öğrenme etkinliklerinden oldukça farklılık gösterebilecektir. Bu noktada öğretmen inançlarının beklentiler üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu ve öğretmen inançlarının öğretim uygulamalarına yansıdığı öne sürülmektedir (Rubie-Davies, 2015). Düşük sosyoekonomik durumda bulunan öğrencilerin ders kazanımlarını tam olarak edinemeyecekleri yönünde gelişen bir öğretmen inancı var ise bu durum öğretim uygulamalarına olumsuz bir yansıma gösterebilir. Öğretmenler bu türden inançların etkisiyle, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bilişsel taksonomide hatırlama, anlama basamağı gibi sadece alt düzey pedagojik hedef kazanımlarını yeterli görmeleri muhtemeldir. Araştırmada düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden düşük öğretmen beklentisinin bulunması yönünde ulaşılan sonuç öğretmen beklentisi literatüründe istenilmeyen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin sosyoekonomik durumu gibi gerçek başarı ve davranış ölçütü olmayan öğrenci faktörlerine göre öğretmen beklentisinin farklılaşması öğretmenlerin beklentilerinde bazı önyargılar bulunduğuna işaret etmektedir.

6.4. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar; öğretmen beklentisi ölçeğinin Türkiye'de ve farklı kültürlere uyarlanarak yapılacak araştırmalarda güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir. Böylece ölçeğin uygulanabilirliğine yönelik farklı araştırma sonuçlarının ortaya çıkabileceği de söylenebilir.

Bu bölümde, araştırmanın sınırlılıkları, bulguları ve sonuçları dikkate alınarak öğretmenlere, araştırmacılara ve karar alıcılara yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır.

6.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler, tüm öğrencilere yüksek öğretmen beklentisi geliştirebilir.
2. Öğretmenler, öğrencilerinden beklentilerinde yanlı ve önyargılı tutum ve davranışlardan kaçınabilir.
3. Öğretmen beklentisinin öğrenciler üzerinde kalıcı/birikimli etkilerinin görülebileceği göz önünde bulundurularak öğretmenler, akademik ve akademik olmayan beklentilerini yükseltebilir.
4. Öğretmenler, öğrencilerinden beklentilerini esnek tutup, periyodik olarak gözden geçirebilir.
5. Öğretmenler, düşük düzeyde bir beklentiye sahip oldukları öğrencileri ile iletişim ve etkileşimlerini daha güçlü tutabilir.
6. Öğretmen beklentisinin genellikle bilinçsiz bir şekilde öğrencilere iletildiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler orta düzey beklentilerini yükselterek daha bilinçli yaklaşımlar sergileyebilir.
7. Öğretmenler, öğretmen beklentisi konusunda daha kapsamlı bir literatür taraması yapabilir, hizmetiçi eğitim programlarına katılmaya gönüllü olabilir.

6.4.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin mevcut başarı düzeyleri kontrol edilerek yapılacak öğretmen beklentisi araştırmaları literatüre uygun daha tutarlı sonuçlar gösterebilir.
2. Araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türü çeşitli resmi ve özel eğitim kurumlarında öğretmen beklentisi araştırmaları yapılabilir.
3. Sınavla öğrenci alan ve almayan lise türü okul kademelerinde öğretmen beklentisi araştırılabilir.
4. Araştırmada geliştirilen ölçek, veli, öğrenci ve okul yöneticelerinin beklenti düzeylerini ölçecek şekilde uyarlanabilir.
5. Araştırma, belirli bir konu alanı ile sınırlı tutulmamıştır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmaların belirli sınıf ortamlarında bir konunun olası moderatör rolüne odaklanması önerilebilir.
6. Öğretmen beklentisinde önyargı, yanlılık gibi durumların görülebileceği dikkate alınabilir.
7. Öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda öğrencilere tutum ve davranışlarının farklılaşabileceği göz önünde bulundurulabilir.
8. Araştırmada geliştirilen ölçek ile öğretmen beklentisinin öğrenciler üzerinde olumlu-olumsuz veya nispeten kalıcı/birikimli etkilerin görülebileceği boylamsal çalışmalarda dikkate alınabilir.
9. Araştırmada geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin özyeterlilik, pedagojik inançlar, tükenmişlik, adanmışlık, yabancılaşma, mesleki bağlılık vb. gibi çeşitli sosyo-psikolojik özellik ve niteliklerini dikkate alan öğretmen beklentisi araştırmaları yapılabilir.
10. Araştırmada geliştirilen ölçek ile birlikte öğrencilerin özsaygı, özbenlik, psikolojik sağlamlık, iyi oluş hali, yaşamın anlamı, beş faktör kişilik özellikleri, sosyal beğenirlik, narsistik kişilik özellikleri, aidiyet duygusu vb. gibi çeşitli sosyo-psikolojik özellik ve niteliklerini dikkate alan öğretmen beklentisi araştırmaları yapılabilir.

11. Araştırmada geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin branş, okul yöneticiliği, yaş, kıdem, öğrenci ile cinsiyet, etnik köken ve anadil uyumu vb. gibi çeşitli sosyo-demografik özelliklerini dikkate alan öğretmen beklentisi araştırmaları yapılabilir.
12. Araştırmada geliştirilen ölçek ile öğrencilerin cinsiyet, isim, yaş, sınıf düzeyi, anadil, etnik köken, ebeveyn birlikteliği, engel durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin aylık gelir durumu, ebeveyn eğitim durumu, kardeş sayısı vb. gibi çeşitli sosyo-demografik özelliklerini dikkate alan öğretmen beklentisi araştırmaları yapılabilir.
13. Öğretmen beklentisi olgusunun evrensel bir kavramı yansıtmaya özelliği de dikkate alınarak araştırmada geliştirilen ölçek ile kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
14. Araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak, öğretmen beklentisi konusunda öğrenci, veli, idareci ve öğretmenlerin beklenti düzeylerini karşılaştırmalı inceleyen araştırmalar yapılabilir.
15. Bu çalışmada araştırılmayan diğer öğretmen beklentisi önermeleri, araştırmada geliştirilen ölçek ile kesitsel ya da boylamsal, ilişkisel ya da nedensel, gözlemsel ya da deneysel karma, nicel, nitel yöntemler gibi çeşitli tasarımlar ile araştırılabilir.

6.4.3. Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

1. Eğitim programları geliştirilirken öğretmen beklentisi ve etkileri dikkate alınabilir.
2. Eğitim-öğretim ortamlarında yüksek öğretmen beklenti yapısının daha merkezi bir şekilde konumlandırılması desteklenebilir.
3. Öğretmen beklentisi konusunda tüm öğretmenlere farkındalık oluşturulabilir.
4. Öğretmen beklentisini yükseltmeye yönelik müdahale çalışmaları başlatılabilir.
5. Öğretmen yetiştiren programlarda yüksek öğretmen beklentisinin öğrencilere neden ve doğru bir şekilde nasıl iletilebileceğine yönelik uygulamalı eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- AGIRDAG, O., VAN AVERMAET, P. ve VAN HOUTTE, M., 2013. "School Segregation and Maths Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies", *Teachers College Record*, 115(3), ss.1-50.
- ALDER, N., 2002. "Interpretations of the Meaning of Care: Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms", *Urban Education*, 37(2), ss.241-266. Doi: 10.1177/0042085902372005
- ALKIN, S., KORKMAZ, O. ve BALCI-ÇELİK, S., 2020. "Algılanan Gelecekteki İstihdam Edilebilirlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması", *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1), ss.33-47. Doi: 10.18394/iid.593944
- ALTUNİŞİK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S. ve YILDIRIM, E., 2010. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık, Sakarya, 398s.
- ALVIDREZ, J. ve WEINSTEIN, R. S., 1999. "Early Teacher Perceptions and Later Student Academic Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 91(4), ss.731-746. Doi: 10.1037/0022-0663.91.4.731
- ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., ve CHOUINARD, R., 2012. "Teacher Beliefs As Predictors of Adolescents' Cognitive Engagement and Achievement in Mathematics", *the Journal of Educational Research*, 105(5), ss.319-328. Doi: 10.1080/00220671.2011.629694
- ARICI, İ., 2007. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)", *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AUWARTER, A. E. ve ARUGUETE, M. S., 2008. "Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions", *The Journal of Educational Research*, 101(4), ss.242-246. Doi:10.3200/joer.101.4.243-246
- AYTAÇ, A., 2018. "Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), ss.29-41. Doi: 10.31805/acjes.433205
- BABAD, E., 1990. "Measuring and Changing Teachers' Differential Behavior As Perceived By Students and Teachers", *Journal of Educational Psychology*, 82(4), ss.683-690.
- BABAD, E., BERNIERI, F. ve ROSENTHAL, R., 1991. "Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior", *American Educational Research Journal*, 28(1), ss.211-234.
- BABAD, E., INBAR, J. ve ROSENTHAL, R., 1982. "Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers", *Journal of Educational Psychology*, 74(4), ss.459-474. Doi: 10.1037/0022-0663.74.4.459
- BANDURA, A., 1977. "Self-Efficacy: Toward a Unifying theory of Behavior Change", *Psychological Review*, 84, ss.191-215.
- BANDURA, A., 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- BANDURA, A., 1989. *Social Cognitive theory*, in: *Annals of Child Development*, 6, ss.1-60. Greenwich, Ct: Jai Press Ltd.
- BARRIGA, C. A., RODRIGUEZ, C., ve FERREIRA, R. A., 2019. "Factors That Bias Teacher Expectations: Findings From Chile", *Revista Latinoamericana De Psicología*, 51(3), ss.171-180. Doi: 10.14349/rlp.2019.v51.n3.4
- BAYRAKÇI, M., 2007. "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, ss.198-210.

- BERG, L. B. ve LUNE, H., 2019. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Çev.: A. Arı, Eğitim Yayınevi, Konya, 448s.
- BOSER, U., WILHELM, M. ve HANNA, R., 2014. "The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion", Center For American Progress, Washington.
- BROPHY, J. E., 1983. "Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations", Journal of Educational Psychology, 75, ss.631-661. Doi:10.1037/0022-0663.75.5.631
- BROPHY, J. E. ve GOOD, T. L., 1970. "Teachers' Communication of Differential Expectations For Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data", Journal of Educational Psychology, 61(5), ss.365-374. Doi:10.1037/h0029908
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2017. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (14. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 224s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, ERKAN-AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F., 2019. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 354s.
- CHEN, Y.-H., THOMPSON, M. S., KROMREY, J. D. ve CHANG, G. H., 2011. "Relations of Student Perceptions of Teacher Oral Feedback With Teacher Expectancies and Student Self-Concept", Journal of Experimental Education, 79, ss.452-477. Doi:10.1080/00220 973.2010.54788 8.
- COOPER, H. M., 1979. "Pygmalion Grows Up: A Model For Teacher Expectation Communication and Performance Influence", Review of Educational Research, 49(3), ss.389-410. Doi: 10.3102/00346543049003389
- COOPER, H. M. ve TOM, D. Y. H., 1984. "Teacher Expectation Research: A Review With Implications For Classroom instruction. the Elementary School Journal", 85(1), ss.77-89. Doi: 10.1086/461393
- CRESWELL, J. W., 2019. Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş, Çev.: M. Sözbilir, Pegem Akademi, Ankara, 132s.
- CRESWELL, J. W., 2020. Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir, Siyasal Kitabevi, Ankara, 343s.
- CRESWELL, J. W. ve PLANO CLARK, V. L., 2018. Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi (3.Baskı), Çev. Ed.: Y. Dede, ve S. B. Demir, Anı Yayıncılık, Ankara, 352s.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2018. Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları (5.Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 414s.
- DARLEY, J. M. ve FAZIO, R. H., 1980. "Expectancy Confirmation Processes Arising in the Social Interaction Sequence", American Psychologist, 35(10), ss.867-881. Doi: 10.1037/0003-066x.35.10.867
- DE BOER, H., BOSKER, R. J. ve VAN DER WERF, M. P. C., 2010. "Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance", Journal of Educational Psychology, 102(1), ss.168-179. Doi: 10.1037/a0017289
- DE JONG, R. J., VAN TARTWIJK, J., VERLOOP, N., VELDMAN, I. ve WUBBELS, T., 2012. "Teachers' Expectations of Teacher-Student Interaction: Complementary and Distinctive Expectancy Patterns", Teaching and Teacher Education, 28(7), ss.948-956. Doi: 10.1016/j.tate.2012.04.009

- DEMANET, J. ve VAN HOUTTE, M., 2012. "Teachers' Attitudes and Students' Opposition School Misconduct as a Reaction to Teachers' Diminished Effort and Affect", *Teaching and Teacher Education*, 28, ss.860-869. Doi: 10.1016/j.tate.2012.03.008
- DEMİRTAŞ, A., 2004. "Sosyal Sınıflandırma, Kişilerarası Beklentiler ve Kendini Doğrulayan Kehanet", *İletişim Araştırmaları*, 2(2), ss.33-53.
- DIAMOND, J. B., RANDOLPH, A. ve SPILLANE, J. P., 2004. "Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus", *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), ss.75-98.
- DURMUŞ, B., YURTKORU, E. S. ve ÇİNKÖ, M., 2013. *Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi (5.baskı)*, Beta Basım Yayın, İstanbul, 215s.
- DUSEK, J. B. ve JOSEPH, G., 1983. "The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*", 75(3), ss.327-346.
- ECCLES, J. S. ve WIGFIELD, A., 2020. "From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation", *Contemporary Educational Psychology*. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101859
- EDEN, D., GELLER, D., GEWIRTZ, A., TENNER, G.N., INBAR, I., LIBERMAN, M., PASS, Y., SEGEV, I. S. ve SHALIT, M., 2000. "Implanting Pygmalion Leadership Style Through Workshop Training: Seven Field Experiments", *Leadership Quarterly*, 11(2), ss.171-210.
- EKŞİ, H., DEMİRCİ, İ., KAYA, Ç. ve EKŞİ, F., 2017. "Karakter Gelişim İndeksi'nin Türk Ergenlerdeki Psikometrik Özellikleri", *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), ss.476-500.
- ERÇETİN, Ş. Ş., AKBAŞLI, S. ve BAYSÜLEN, E., 2020. "Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri ve Öğrencilerin Bu Beklentileri Algılayış Biçimleri", *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), ss.5941-5954. Doi: 10.26466/opus.705266
- ERYILMAZ, A., 2013. "Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmenlerin Beklentileri Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), ss.1-18.
- FERGUSON, R. F., 2003. "Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap", *Urban Education*, 38, 460-507. Doi: 10.1177/0042085903038004006
- FRIEDRICH, A., FLUNGER, B., NAGENGAST, B., JONKMANN, K. ve TRAUTWEIN, U., 2015. "Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement", *Contemporary Educational Psychology*, 41, ss.1-12. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.10.006
- FORNELL, C. ve LARCKER D. F., 1981. "Evaluating Structural Equation Models With Un Observable Variables and Measurement Error", *Journal of Marketing Research*, 18(1), ss. 39-50.
- GENTRUP, S., LORENZ, G., KRISTEN, C. ve KOGAN, I., 2020. "Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teacher Expectations, Teacher Feedback and Student Achievement", *Learning and Instruction*, 66, 1-17. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101296
- GERSHENSON, S., HOLT, S. B. ve PAPAGEORGE, N. W., 2016. "Who Believes in Me? The Effect of Student-Teacher Demographic Match on Teacher

- Expectations”, *Economics of Education Review*, 52, 209-224. Doi: 10.1016/j.econedurev.2016.03.002
- GLINER, J. A., MORGAN, G. A. ve LEECH, N. L., 2015. *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım*, Çev. Ed.: S. Turan, Nobel, Ankara, 463s.
- GOOD, T. L., 1987. “Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions”, *Journal of Teacher Education*, 38(4), ss.32-47. Doi: 10.1177/002248718703800406
- GOOD, T. L., STERZINGER, N. ve LAVIGNE, A., 2018. “Expectation Effects: Pygmalion and the Initial 20 Years of Research”, *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), ss.99-123. Doi: 10.1080/13803611.2018.1548817
- GÖKDERE, E., 2013. “Öğretmen Beklentilerinin Yönetimi”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 2(5), ss.179-183.
- GÖKMEN, A., BUDAK, A. ve ERTEKİN, E., 2016. “İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Somut Materyal Kullanmaya Yönelik İnançları ve Sonuç Beklentileri, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), ss.1213-1228.
- GREGORY, A. ve HUANG, F., 2013. “It Takes A Village: The Effects of 10th Grade College-Going Expectations of Students, Parents, and Teachers Four Years Later”, *American Journal of Communtiy Psychology*, 52, ss.41-55. Doi: 10.1007/s10464-013-9575-5
- GUO, J., MARSH, H. W., PARKER, P. D., MORİN, A. J. ve YEUNG, A. S., 2015. Expectancy-Value in Mathematics, Gender and Socioeconomic Background As Predictors of Achievement and Aspirations: A Multi-Cohort Study”, *Learning and Individual Differences*, 37, ss.161-168.
- GÜNDÜZALP, S. ve BOYDAK-ÖZAN, M., 2019. “The Power of Expectations in School Management: Pygmalion Effect”, *Journal of Education and Future*, (15), ss.47-62.
- HARRIS, M. J. ve ROSENTHAL, R., 1985. “Mediation of Interpersonal Expectancy Effects: 31 Metaanalyses”, *Psychological Bulletin*, 97, ss.363-386. Doi:10.1037//00332909.97.3.363
- HINNANT, J. B., O'BRIEN, M. ve GHAZARIAN, S. R., 2009. “The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years”, *Journal of Educational Psychology*, 101(3), ss.662-670. Doi: 10.1037/a0014 306
- JUSSIM, L., 1990. “Social Reality and Social Problems: The Role of Expectancies”, *Journal of Social Issues*, 46(2), ss. 9-34.
- JUSSIM, L., ALISON, S., STEPHANIE, M. ve POLLY, P., 1998. “Teacher Expectations”, *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom*, Ed.: J. E. Brophy, Jai Press, Greenwich, ss. 1-48.
- JUSSIM, L., ECCLES, J. ve MADON, S., 1996. “Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest For the Powerful Self-Fulfilling Prophecy”, *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388. Doi: 10.1016/s0065-2601(08)60240-3
- JUSSIM, L. ve HARBER, K. D., 2005. “Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies”, *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), ss.131-155. Doi: 10.1207/s15327957pspr0902_3
- JONES, E. E., 1990. *Interpersonal Perception*. NY: W. H. Freeman and Company

- KARWOWSKI, M., GRALEWSKI, J. ve SZUMSKI, G., 2015. "Teachers' Effect on Students' Creative Self-Beliefs is Moderated By Students' Gender", *Learning and Individual Differences*, 44, 1-8. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.10.001
- KAYABAŞI, Y. ve CEMALOĞLU, N., 2007. "Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), ss.149-170.
- KAYABAŞI, Y., YENİCELİ, E., ATAMAN, E., ŞAHİN, S. ve NACAR, N., 2017. "The Relationship Between Classroom Management Skills And Self-Efficacy Beliefs Of Secondary School Teachers: An Example of Ankara City", *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), ss.298-319, Doi: 10.5578/keg.48607
- KELECİOĞLU, H. ve GÖÇER-SAKİN, S., 2014. "Geçmişten Günümüze Geçerlik", *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.
- KLINE, P., 1994. *An Easy Guide to Factor Analysis*, Routledge, New York.
- KLINE, R. B., 2019. "Exploratory and Confirmatory Factor Analysis", *Applied Quantitative Analysis in the Social Sciences*, Ed.: Y. Petscher ve C. Schatsschneider, Routledge, New York, ss.171-207.
- KUKLINSKI, M. ve WEINSTEIN, R. S., 2001. "Classroom and Developmental Differences in A Path Model of Teacher Expectancy Effects", *Child Development*, 72(5), ss.1554-1578, Doi: 10.1111/1467-8624.00365
- KUŞ, Z. ve ÇELİKKAYA, T., 2010. "Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), ss.69-91.
- LANE, K. L., PIERSON M. R., STANG, K. K. ve CARTER, E. W., 2010. "Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior: Do Expectations Vary as a Function of School Risk?", *Remedial and Special Education*, 31(3), ss.163-174. Doi:10.1177/0741932508327464
- LI, Z., 2016. "The Magnitude of Teacher Expectation Effects: Differences in Students, Teachers and Contexts", *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 15(2), ss.76-93.
- LI, Z. ve RUBIE-DAVIES, C. M., 2017. "Teachers Matter: Expectancy Effects in Chinese University English-as-a-Foreign-Language Classrooms", *Studies in Higher Education*, 42, 2042-2060. Doi:10.1080/03075079.2015.1130692
- LIVINGSTON, S. J., 1971. *Pygmalion in Management*, Harvard Business Review.
- MADRAN, H. A. D., 2012. "Temel Beklenti Etkisi: Kendini Gerçekleştiren Kehanet", *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar İçinde*, ss.29-40, İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- MAXWELL, J. A., 2018. *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım*, Çev.: M. Çevikbaş, Nobel, Ankara, 218s.
- MERCAN, N., 2018. "Kendini Gerçekleştiren Kehanet Teorisi Bağlamında Kadınlarla İlgili Kalıp Yargılara Yönelik Bir Araştırma", *Kadın/Woman* 2000, 19(1), ss.31-42.
- MERRETT, F. ve WHELDALL, K., 1992. "Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls", *Educational Review*, 44(1), ss.73-79. Doi: 10.1080/0013191920440106
- MERTON, R. K., 1948. "The Self-Fulfilling Prophecy", *The Antioch Review*, 8(2), ss.193-210.
- METLIFE, 2009. "The Metlife Survey of the American Teacher: Collaborating For Student Success; Part 2: Student Achievement" Erişim Adresi:

- <https://www.metlife.com/about-us/newsroom/2010/march/do-teachers-expect-enough-of-students-/>
- MCKOWN, C. ve WEINSTEIN, R. S., 2008. "Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap", *Journal of School Psychology*, 46, 235-261. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.001
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2017. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2021, 21 Ocak. Okullar ve Diğer Kurumlar. Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=46>
- OCAK, G. ve PARK, F., 2019. "Lise Öğrencileri İçin Analitik Düşünme Ölçeği Geliştirme Çalışması", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), ss.49-68.
- ORHAN, U. ve MENDİ, Y., 2019. Akademide Pygmalion Etkisi, Akademisyen Kitabevi, Ankara, 67s.
- ÖSYM (T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı), 2020. 2020-YKS Değerlendirme Raporu, Ankara, 115s. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,19247/2020.html>
- ÖZPOLAT, V., 2013. "Öğrenenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri", *Milli Eğitim Dergisi*, 200, ss.5-27
- ÖZTÜRK, B., KOÇ, G. ve TEZEL-ŞAHİN, F., 2003. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Arasında Ayırım Yapma Durumu ve Bu Ayırımın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), ss.109-120.
- ÖZTÜRK, B., KOÇ, G. ve TEZEL-ŞAHİN, F., 2002a. "Sınıf Öğretmenlerinin Yüksek ve Düşük Beklenti Geliştirdikleri Öğrencilere Yönelik Davranışlarının Farklılaşma Durumu", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), ss.161-181.
- ÖZTÜRK, B., TEZEL-ŞAHİN, F. ve KOÇ, G., 2002b. "İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), ss.390-413.
- PALALAR-ALKAN, D., 2019. "Çalışan Motivasyonuna Yeni Bir Bakış Açısı: Pygmalion Etkisi", *İş'te Davranış Dergisi*, 4(1), ss.1-10. Doi: 10.25203/idd.476845
- PAPAGEORGE, N. W., GERSHENSON, S. ve KANG, K. M., 2019. "Teacher Expectations Matter", *Review of Economics and Statistics*, 102(2), ss.234-251. Doi: 10.1162/rest_a_00838
- PETERSON, E. R., RUBIE-DAVIES, C., OSBORNE, D. ve SIBLEY, C., 2016. "Teachers' Explicit Expectations and Implicit Prejudiced Attitudes To Educational Achievement: Relations With Student Achievement and the Ethnic Achievement Gap", *Learning and Instruction*, 42, 123-140. Doi: 10.1080/13803611.2018.1548798
- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K. ve ALLEN, J. P., 2012. "Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions", *Handbook of Research on Student Engagement*, ss.365-386. Doi: 10.1007 / 978-1-4614-2018-7_17
- RAO, M. ve SHARMA, S., 2016. "Pygmalion in Management", *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668, ss.15-23.

- RAYKOV, T., 1998. "Coefficient Alpha and Composite Reliability With Interrelated Nonhomogeneous Items", *Applied Psychological Measurement*, 22(4), ss.375-385.
- READY, D. D. ve WRIGHT, D. L., 2011. "Accuracy and Inaccuracy in Teachers' Perceptions of Young Children's Cognitive Abilities: The Role of Child Background and Classroom Context", *American Educational Research Journal*, 48(2), ss.335-360. Doi: 10.3102/0002831210374874
- REGALLA, M., 2013. "Teacher Expectations and Students From Low Socioeconomic Background: A Perspective From Costa Rica", *Doktora Tezi, Kosta Rika*. Erişim Adresi: <http://eric.ed.gov/?id=ED540254>
- REYNOLDS, D., 2007. "Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design", *Academy of Management Learning ve Education*, 6(4), ss.475-483. Doi: 10.5465/amle.2007.27694947
- RILEY, T. ve UNGERLEIDER, C., 2012. "Self-Fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students", *Canadian Journal of Education*, 35(2), ss.303-333.
- ROSENTHAL, R., 1974. *On the Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and Their Mediating Mechanisms*. New York: MSS Modular Publications.
- ROSENTHAL, R. ve JACOBSON, L., 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt Rinehart and Winston, New York, 266s.
- RUBIE-DAVIES, C. M., 2004. "Expecting the Best: Instructional Practices, Teacher Beliefs and Student Outcomes", *Doktora Tezi, University of Auckland, Auckland, New Zealand*.
- RUBIE-DAVIES, C. M., 2006. "Teacher Expectations and Student Self-Perceptions: Exploring Relationships", *Psychology in the Schools*, 43(5), ss.537-552. Doi: 10.1002/pits.20169
- RUBIE-DAVIES, C. M., 2007. "Classroom Interactions: Exploring the Practices of High and Low Expectation Teachers", *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), ss. 289-306. Doi: 10.1348/000709906x101601
- RUBIE-DAVIES, C. M., 2010. "Teacher Expectations and Perceptions of Student Attributes: Is There a Relationship?", *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), ss.121-135. Doi: 10.1348/000709909x466334
- RUBIE-DAVIES, C. M., 2015. *Becoming a High Expectation Teacher: Raising the Bar*, Routledge, London, England. Doi:10.4324/9781315761251
- RUBIE-DAVIES, C. M., HATTIE, J. ve HAMILTON, R., 2006. "Expecting the Best For New Zealand Students: Teacher Expectations and Academic Outcomes", *British Journal of Educational Psychology*, 76, ss.429-444. Doi: 10.1348/000709905x53589
- RUBIE-DAVIES, C., MEISSEL, K., ALANSARI, M., WATSON, P., FLINT, A. ve MCDONALD, L., 2020. "Achievement and Beliefs Outcomes of Students With High and Low Expectation Teachers", *Social Psychology of Education*, 1-29. Doi: 10.1007/s11218-020-09574-y
- RUBIE-DAVIES, C. M. ve PETERSON, E. R., 2016. "Relations Between Teachers' Achievement Over and Underestimation, and Students' Beliefs For Maori and

- Pakeha Students”, *Contemporary Educational Psychology*, 47, 72-83. Doi:10.1016/j.cedpsych.2016.01.001
- RUBIE-DAVIES, C. M. ve ROSENTHAL, R., 2016. “Intervening in Teachers' Expectations: A Random Effects Meta-Analytic Approach To Examining the Effectiveness of An Intervention”, *Learning and Individual Differences*, 50, 83-92. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.07.014
- SARITEPECİ, M., 2018. “Beklenti-Değer Teorisini Temel Alan Başarı Motivasyonu Ölçeğini Uyarlama Çalışması”, *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), ss.28-40.
- SARRA, C., SPILLMAN, D., JACKSON, C., DAVIS, J. ve BRAY, J., 2018. “High-Expectations Relationships: A Foundation for Enacting High Expectations in all Australian Schools”, *The Australian Journal of Indigenous Education*, ss.1-14. Doi: 10.1017/jie.2018.10
- SAZAK-PINAR, E., ÇİFCİ-TEKİNARSLAN, İ. ve SUCUOĞLU, B., 2012. “Özel Eğitim Öğretmenleri ile Annelerin Zihin Engelli Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Beklentilerinin Değerlendirilmesi”, *İlköğretim Online*, 11(2), ss.353-368.
- SAZAK-PINAR, E. ve SUCUOĞLU, B., 2011. “Turkish Teachers' Expectancies For Success in Inclusive Classrooms”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), ss.395-402.
- SCHUNK, D. H. ve DIBENEDETTO, M. K., 2019. “Motivation and Social Cognitive Theory”, *Contemporary Educational Psychology*, 60, ss.1-46. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- SEGINER, R., 2019. “Adolescent Future Orientation: Does Culture Matter?”, *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1), ss.3-24. Doi: 10.9707/2307-0919.1056
- SÜDKAMP, A., KAİSER, J. ve MÖLLER, J., 2012. “Accuracy of Teachers' Judgments of Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis”, *Journal of Educational Psychology*, 104(3), ss.743-762. Doi:10.1037/ A0027627
- SWEATT, S., 2000. “The Relationship Among Teacher Expectations Teacher Attitudes Toward the Taas and Student Achievement”, *Doktora Tezi*, University of North Texas, ABD. Erişim Adresi: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2691/>
- SZUMSKI, G. ve KARWOWSKI, M., 2019. “Exploring the Pygmalion Effect: The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement”, *Contemporary Educational Psychology*, 59, Doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101787
- ŞAMA, E. ve TARIM, K., 2007. “Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), ss.135-154.
- ŞİMŞEK, H., 2012. “Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri ve Gelecek Beklentilerini Etkileyen Faktörler”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), ss.90-109.
- ŞİRİN, S. R., 2005. “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research”, *Review of Educational Research*, 75(3), ss.417-453. Doi:10.3102/00346543075003417
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2015). *Using Multivariate Analysis*, Harper Collins College Publishers, California State University Northridge.
- TATAR, M., 2005. “Öğretmen Beklentisi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), ss.1-19.

- TEDMEM, 2014, Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği, Rapor Dizisi: 3, Ankara.
- TIEDEMANN, J., 2000. "Gender-Related Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics", *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), ss.191-207. Doi: 10.1023/A:1003953801526
- TIMMERMAN, M. E. ve LORENZO-SEVA, U., 2011. "Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items With Parallel Analysis", *Psychological Methods*, 16(2), ss.209-220. Doi:10.1037/a0023353
- TIMMERMANS, A. C., DE BOER, H. ve VAN DER WERF, M. P. C., 2016. "An Investigation of the Relationship Between Teachers' Expectations and Teachers' Perceptions of Student Attributes", *Social Psychology of Education*, 19(2), ss.217-240. Doi: 10.1007/s11218-015-9326-6
- TIMMERMANS, A. C., KUYPER, H. ve VAN DER WERF, G., 2015. "Accurate, Inaccurate, or Biased Teacher Expectations: Do Dutch Teachers Differ in Their Expectations at the End of Primary Education?", *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), ss.459-478. Doi: 10.1111/bjep.12087
- TIMMERMANS, A. C. ve RUBIE-DAVIES, C. M., 2018. "Do Teachers Differ in the Level of Expectations or in the Extent to Which They Differentiate in Expectations? Relations Between Teacher-Level Expectations, Teacher Background and Beliefs, and Subsequent Student Performance", *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), ss.241-263. Doi: 10.1080/13803611.2018.1550837
- TIMMONS, K. M., 2017. "Understanding Expectations: The Influence of Educator and Child Expectations on Kindergarten Children's Self-Regulation, Early Reading, and Vocabulary Outcomes", *Doktora Tezi, Graduate Department of Applied Psychology and Human Development, Toronto.*
- TURGUT, M. F. ve BAYKUL, Y., 2019. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (8.Baskı)*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 414s.
- TUTKUN, C. ve DİNÇER, Ç., 2015. "Okul Öncesi Dönem Çocukların Başarısı İçin Çok Önemli Görülen Sosyal Becerilere İlişkin Beklentilerin İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(1), ss.65-85.
- TÜRK DİL KURUMU, 2020. *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK. Erişim adresi: <http://tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 23.03.2021
- ULUÇAY, T., ÖZPOLAT, A. R., İŞGÖR, İ. Y. ve TAŞKESEN, O., 2014. "Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma", *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), ss.234-247. Doi: 10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0616
- URAS, M. ve KUNT, M., 2006. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanmasını Umma Düzeyleri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), ss.1-13.
- URHAHNE, D., 2015. "Teacher Behavior as a Mediator to the Relationship Between Teacher Judgment and Students' Motivation and Emotion", *Teaching and Teacher Education*, 45, ss.73-82. Doi: 10.1016/j.tate.2014.09.006.
- ÜLGEN, G., 1994. "Başarı Beklentisi Önemli Mi?", *Eğitim ve Bilim*, 18(92), ss.21-24.
- VAN DEN BERGH, L., DENESSEN, E., HORNSTRA, L., VOETEN, M., HOLLAND, R. W., 2010. "The Implicit Prejudice Attitudes of Teachers: Relations To Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap", *American Educational Research Journal*, 47(2), ss.497-527. Doi: 10.3102/0002831209353594
- VROOM, V. H., 1967. *Work and Motivation (3. Baskı)*, J. Wiley ve Sons, New York.

- WANG, S., RUBIE-DAVIES, C. M. ve MEISSEL, K., 2018. "A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature Over the Past 30 Years", *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), ss.124-179. Doi: 10.1080/13803611.2018.1548798
- WATSON, P. W. S. J., RUBIE-DAVIES, C. M., MEISSEL, K., PETERSON, E. R., FLINT, A., GARRETT, L. ve MCDONALD, L., 2017. "Teacher Gender, and Expectation of Reading Achievement in New Zealand Elementary School Students: Essentially a Barrier?", *Gender and Education*, ss.1-20. Doi: 10.1080/095 40253.2017.1410108
- WATSON, P. W. S., RUBIE-DAVIES, C. M., MEISSEL, K., FLINT, A., PETERSON, E. R., GARRETT, L. ve MCDONALD, L., 2016. "Gendered Teacher Expectations of Mathematics Achievement in New Zealand: Contributing to a Kink at the Base of the Stem Pipeline?", *International Journal of Gender Science and Technology*, 8(1), ss.83-102. Erişim Adresi: <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/Genderandset/article/view/394>
- WHEATON, B., MUTHEN, B., ALWIN, D. F. ve SUMMERS, G. F., 1977. "Assessing Reliability and Stability in Panel Models", *Sociological Methodology*, 8, ss.84-136.
- WIGFIELD, A. E. ve CAMBRIA, J., 2010. "Expectancy-Value Theory: Retrospective and Prospective", *Advances in Motivation and Achievement*, 16(Part A), ss.35-70. Doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A005
- WILLIAMS, T., 1976. "Teacher Prophecies and the Inheritance of Inequality. *Sociology of Education*, 49(3), ss.223-236. Doi: 10.2307/2112234
- YAŞLIOĞLU, M. M., 2017. "Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması", *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), ss.74-85
- YEŞİLYURT, S. ve ÇAPRAZ, C., 2018. "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), ss.251-264. Doi: 10.17556/erziefd.297741
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H., 2013. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı)*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 427s.
- YILDIZ, V. A., 2020. "İlkokulda Çalışan Öğretmenlerin Eğitime Dair Beklentileri", *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), ss.10-21.
- YURDUGÜL, H., 28-30 Eylül 2005. "Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.6 Erişim Adresi: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>
- YURTAL, F. ve YONTAR, A., 2006. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), ss.411-424.
- YÜKSEL, S., 2017. "Öğretmen Beklentisini Geliştirme Stratejilerinin Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Tutum ve Başarısına Etkisi (Eylem Araştırması Örneği)", *Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.*
- ZHU, M., URHAHNE, D. ve RUBIE-DAVIES, C. M., 2018. "The Longitudinal Effects of Teacher Judgement and Different Teacher Treatment on Students' Academic Outcomes", *Educational Psychology*, 38, ss.648-668. Doi: 10.1080/01443410.2017.1412399

EK-2



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-19161231
Konu : Uygulama İzni Talebi (Hasan İĞDE)

14.01.2021

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 23/12/2020 tarihli ve E.12186 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile başvuru Üniöersiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hasan İĞDE'nin “**Öğretmen Beklentisi Ölçeği Geliştirilmesi ve Öğretmen Beklentisinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**” konulu yüksek lisans çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz tüm ilçelerinde bulunan Anaokulu, ilkokul ortaokul, liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin online olarak uygulanabilmesine yönelik izin talebiniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Cemal YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Veri Toplama Araçları (2 sayfa)

Adres : ARGE - A.KÜÇÜK (Şef) 4691
Yenişehir Mahallesi Cahit Zarifoğlu Caddesi No:1
Telefon No : 0 (344) 216 46 90
E-Posta: arge46@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: A. KABAK (Teknisyen)
Unvan : Teknisyen
İnternet Adresi: kmaras@meb.gov.tr Faks:3442164709

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3b9c-904b-3c17-9802-9712 kodu ile teyit edilebilir.

Öğretmen Beklentisi Ölçeği (ÖBÖ)						
Madde No	MADDELER Derslerine girdiğim öğrencilerin,	Kesinlikle katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Girecekleri sınavlarda başarılı olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Başarılı olmak için hedefler belirleyeceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Başarı düzeylerinin yüksek olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Başarı hedeflerine ulaşacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Akademik özgüvene sahip olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Derslerine karşı ilgili olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7	Derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getireceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Ders çalışma motivasyonlarının yüksek olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Ders içeriklerini öğreneceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Derslere aktif katılım göstereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Ders konusunda sorularına doğru yanıtlar vereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Derslerde etkili sorular soracaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Ders programında yer alan öğrenme kazanımlarını edineceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Derslerde öğrendiklerini hayatlarına yansıtacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	Gelişim dönemlerine uygun hazırbulunuşluğa sahip olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	Üst kademe öğrenimlerine hazır olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17	Yeteneklerini keşfedeceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Kişisel gelişimlerine önem vereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Etkili iletişim kuracaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20	Türkçeyi dil kurallarına uygun kullanacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21	Ahlaki erdemlere sahip olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22	Karakterli bireyler olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23	Kişisel bakımlarına özen göstereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Gelişim dönemlerine uygun olumlu davranışlar göstereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25	Nezaket kurallarına uyacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26	Empatik yaklaşımlar göstereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
27	Topluma faydalı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28	Toplumun kendisinden beklediği davranışları benimseyeceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29	Toplumsal olaylara duyarlı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
30	Doğal çevreyi korumaya duyarlı olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
31	Milli değerlere önem vereceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
32	Manevi değerlere saygılı olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
33	Çevrelerine saygılı bireyler olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
34	Aileleriyle olumlu ilişkiler kuracaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
35	Arkadaş seçimlerine dikkat edeceklerini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36	Yüksek statülü mesleklere sahip olacaklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5