



JOURNAL OF SOCIAL AND HUMANITIES SCIENCES RESEARCH

Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi

Open Access Refereed e-Journal & Refereed & Indexed

Article Type	Research Article	Accepted / Makale Kabul	23.08.2019
Received / Makale Geliş	01.07.2019	Published / Yayınlanma	25.08.2019

DİL ÖĞRETİMİNDE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ ÜZERİNDEKİ ALGILARININ ÖLÇÜMÜ

MEASUREMENT OF PREPARATORY CLASS STUDENTS' PERCEPTIONS ON TEACHER EVALUATION PROCESSES IN LANGUAGE TEACHING

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye BİLGİNER

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Kahramanmaraş / TÜRKİYE, ORCID: 0000-0002-1196-5014

ÖZET

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde hazırlık sınıfında 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğretmen değerlendirme süreçleri ile ilgili algılarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle bir yazın taraması gerçekleştirilmiş ve kavramsal çerçeve çizilmiştir. Daha sonra Al-Abbadi vd. (2009)'nin geliştirmiş olduğu ölçeğin uygulanması ile 178 adet anket formu üzerinden nicel veri elde edilmiştir. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin adil bir şekilde değerlendirildikleri ve bunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Eğitimi, Öğrenci Algıları, Öğretmen Değerlendirme Süreci

ABSTRACT

This study was carried out to measure prep-class students' perceptions on teacher evaluation processes. The data were collected from prep-class students studying English at Kahramanmaraş Sütçü İmam University in 2017-2018 and 2018-2019 academic years. In this context, the related literature review was investigated and a conceptual framework was drawn. Then, a questionnaire form of Al-Abbadi et al.'s (2009) was selected to gain the data over 178 students. The data were analyzed over SPSS program and as a result, it was determined that the students were evaluated fairly by their teachers and this had positive effects on the academic achievement of the students.

Keywords: Language Education, Students' Perceptions, Teacher Evaluation Process

1. GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte toplumların birbirine yakınlaşması, iletişim ve etkileşimin de teknolojik gelişmelerle birlikte yoğunlaşması dil öğreniminin önem kazanmasındaki nedenlerin arasında sıralanabilir. Ülkemizde pek çok üniversitede olduğu gibi dil eğitimi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde de hazırlık sınıflarından başlayarak yürütülmektedir. Al-Abbadi, Alkhateeb, Khanfar, Muhtaba ve Latif (2009)'nin dikkat çektiği üzere bireylerin dil eğitimine odaklanmaları ve başarı hissini sürdürülebilir olması için öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin adil olması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak mevcut çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında eğitim gören hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğretmen değerlendirme süreçleri üzerindeki algılarını tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle yazın taraması yapılmış ve yerli yazında konuyla ilgili fazla çalışmanın olmadığı gözlenmiştir. Yabancı yazında da benzer çalışmaların kısıtlı olduğu gözlenmektedir. Böylece, bu çalışmanın yazına önemli bir katkı yapması ümit edilmektedir.

Araştırma kapsamında ilk olarak yazın taraması gerçekleştirilmiş ve buradaki kısıtlı bilgilerden hareket ederek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra Al-Abbadi vd. (2009)'nin ölçeğinin kullanılması ile bir alan çalışması yürütülmüştür. Ankete katılım gönüllü olarak sağlanmıştır. Sonuç olarak elde edilen 178 anket formunun analiz edilmesi sağlanmıştır. Analizlerde SPSS paket programı

kullanılmıştır. Frekans tabloları ile birlikte tanımsal istatistiklerin kullanılması sayesinde öğrencilerin öğretmen değerlendirme süreçlerinden memnun olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

2. YAZIN TARAMASI

Barnett ve Mathews (1997: 345) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretmen değerlendirmesinin öğrencilerin performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışmanın mevcut çalışmanın metodolojisinde korelasyonların kullanılmasında da etkili sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Yine konu ile ilgili Cashin (1995) yürüttüğü çalışmada öğrencilerin değerlendirilme süreçlerinin değişimi konusunu ele almaktadır. Bu çalışmanın da eğitimde değişen paradigma ve öğrenci merkezliliğin tartışıldığı kısımlarda kullanılabilir bulgular içerdiği gözlenmektedir. Holmes (1972: 130) ise öğretmenlerin değerlendirmelerinin öğrencilerin performansları üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Çalışmaya göre adil bir şekilde değerlendirme yapıldığı inancı olduğunda öğrencilerin başarı istekleri de artmaktadır. Aynı konu üzerine odaklanan Issa ve Suliman (2007: 302) ise öğretmen ve öğrencilerin konuyla ilgili algılarının farklılaştığını dile getirmektedir. Benzer bulgulara Williams ve Ceci (1997) nin çalışmasında da rastlamak mümkündür. Kidd ve Latif (2004)'in de objektif ölçütlerle değerlendirme yapıldığında öğrencilerin başarılarının artacağı yönünde bulguları gözlenmektedir. Marsh ve Dunkin (1992) konunun yükseköğretimde önemli etkileri olduğunu ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirme gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Phipps, Kidd ve Latif (2006) değerlendirme süreçlerinin etkin yürütülmesinin akademik başarıyı da artırdığını dile getirmiştir. Son olarak Wolfgang, Gupchup ve Plake (1995) objektif ölçütler çerçevesinde değerlendirmelerin yapılmasının eğitim ve öğretimde önemli katkılar sunabileceğini belirtmektedir.

Yazındaki kısıtlı sayıda eserlerin incelenmesi böylece tamamlanmıştır. Eserler incelendiğinde konunun genelde çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Williams ve Ceci (1997) çok boyutluluğu savunurken, Issa ve Suliman (2007) öğretmen ve öğrencilerin algılarının konu üzerinde farklılaştığını belirtmektedir. Konunun akademik başarı ile sıkı bir ilişkisinin olduğu da Phipps, Kidd ve Latif (2006)'in çalışmasından anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, ilgili çalışmalar ışığında mevcut araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgüt psikolojisi içinde bireyler toplumsal yaşantıda pek çok süreçten geçmektedir. Eğitim, toplumun kendini yenileyebilmesi için önemli fonksiyonlar icra etmektedir. Bu kapsamda, toplumun doğru şekilde yönetilebilmesi için eğitim süreçlerinin de adil ve fırsat eşitliği kapsamında yürütülmesi gerekmektedir. Yine bu kapsamda, öğretmenlerin değerlendirmelerinin önemli etkileri olduğu görülmektedir.

3.1. Öğretmen Değerlendirme Süreçleri

Öğretmenler sınıfta ve sınıf dışında pek çok farklı şekilde değerlendirme süreçleri yürüterek öğrencilerin akademik performansını ortaya koymak için özverili çabalar yürütmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlik ve eğitimcilik toplumda çok önem verilen bir görev olarak kabul edilmektedir. Değerlendirmede gerçekleştirilen süreçler incelendiğinde sınav, ödev ve sınıf içi performans gibi ölçütlerin kullanıldığı gözlenmektedir. Eğitim bireylerin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleştirdiği bir süreç olduğu için öğrencilerin derslerde yapılan etkinliklere aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması önemlidir. Bu konuda öğretmenin adil olduğunun hissedilmesi öğrencilerin davranışlarını istenilen düzeylere doğru yönlendirmelerini sağlamaktadır. Aksi takdirde, akademik başarı bakımından düşük düzeylerde olan bireylerin kendilerine bir bahane aramalarına gerek kalmamaktadır.

3.2. Akademik Başarı

Nüfus arttıkça bireylerin toplumdaki ihtiyaçları çeşitlenmekle birlikte kaynakların kısıtlı olmasından dolayı toplumda öne çıkmak için bireyler diğer bireylerden daha fazla başarı göstermek durumunda kalmaktadır. Bu durumda akademik başarı hayata hazırlanmada bireylerin istedikleri işe girme veya işi kurma yönünde diğerlerine göre avantajlı hale gelmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda dil eğitiminin de önemi büyüktür. Dil öğrenim süreçlerinde bireylerin adil bir şekilde değerlendirildikleri algısına sahip olmalarının akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisinin olacağı öngörülmektedir (Phipps, Kidd & Latif, 2006). Dolayısıyla değerlendirmenin bireylerin başarıları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

3.3. Eğitim Öğretimde Değişen Paradigmalar

Eğitim, bireylerin hayata hazırlanmada geçirdikleri süreçlerin en önemlilerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Ancak, toplumsal yaşamın her boyutunda olduğu gibi eğitimde de paradigma değişiklikleri gerçekleşmektedir. İlk olarak öğretmen merkezli bir eğitim süreci yerini öğrenci merkezli uygulamalara bırakmaktadır. Böylece bireylerin öğretmenin istediği kişi olmak yerine kendileri olmalarına olanak sağlanmaktadır. Bu husus öğretmenin üzerindeki bilgi kaynağı rolünün mentöre doğru evrilmesine yol açmaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde etki odaklı bir yaklaşımı benimsemeleri mümkün olmaktadır.

Değişen süreçlerden birisi de müfredat olarak benimsenen konuların gerçek yaşamla ilgili olması yönündedir. Özellikle dil eğitiminde bireylerin toplumda karşılığı olan konulara yönelmeleri eğitimin bireyin yaşantısındaki etkilerini de artırmaktadır. Böylece iş ile ilgili konularda bireylerin daha fazla süreçlere katılımı sağlanmaktadır. Bu husus eğitim paradigmasının uygulamaya yönelik olmasını da sağlamaktadır. Özellikle mesleki eğitimde bireylerin teorik olarak elde ettikleri bilgileri uygulama ile kalıcı hale getirmeleri sağlanmaktadır. Bireyler, gerçek yaşamla ilgili olmayan eğitsel konuların pek çoğunu yaşantılarında karşılığı olmadığı için hatırlamamaktadır. Böylece, tecrübe haline dönüşmeyen bilginin bireyin günlük yaşantısına bir katkısı bulunmamaktadır. Sonuç olarak, değerlendirme süreçlerinin de eğitim öğretim programları gibi günlük yaşantıda işe yarayacak hususlar üzerinden şekillendirilmesine özen gösterilmelidir.

4. YÖNTEM

Araştırma kapsamında önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 178 hazırlık sınıfı öğrencisine Al-Abbadi vd. (2009)'nin geliştirmiş olduğu ölçeğin uyarlanması ile bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek bireysel demografik faktörlerin belirlenmesi için cinsiyet ile birlikte yaş değişkenlerini sorgulamaktadır. Bunun yanında 5'li Likert tipi bir ölçek ile (Kesinlikle Katılmıyorum-Kesinlikle Katılıyorum) ile sıklığın ölçüldüğü (Asla-Her zaman) toplamda 18 önermeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketlerin veri girişlerinin yapılmasında zaman kazanılması için Eren (2018: 76)'in önerdiği yöntemin uygulanması ile kolay ve doğru bir şekilde SPSS ortamına alınması sağlanmıştır.

Bu ankete verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların %69,10'unun erkeklerden oluştuğu, geriye kalan %30,90'nın da kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yaşları bakımından incelendiğinde %16,30 oranında 18 yaşında, %57,90 oranında 19 yaşında, %11,20 oranında 20 yaşında ve son olarak kalan %9,60 21 ile % 5,10 oranında 22 yaşında katılımcının olduğu gözlenmektedir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili Cronbach Alfa skorları Likert tipi önermeler için toplamda 10 önermede 0,852 olarak tespit edilmiştir. Sıklıkla ilgili önermelerin güvenilirliği ise toplamda 9 önerme için 0,824 olarak ölçülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.1. Ankete Verilen Cevaplar

1 Kesinlikle Katılmıyorum 4 Katılıyorum	2 Katılmıyorum 5 Kesinlikle katılıyorum	3 Kararsızım	1	2	3	4	5
Öğrenciler olarak bize uygulanan eğitim yöntemleri ve stilleri ile ilgili bilgi sahibi olmamız gerekir.	12 (%6.7)	16 (%9.0)	32.0 (%18.0)	55 (%30.9)	63 (%35.4)		
Şimdiye dek bana uygulanan değerlendirme yöntemlerinin gelişimimde katkısı olduğunu düşünüyorum.	2 (%1.1)	13 (%7.3)	42.0 (%23.6)	57 (%32.0)	64 (%36.0)		
Eğitmenlerimizin yaptığı değerlendirmelerin bizlere sağlanan burslarda da etkili olması gereklidir.	19 (%10.7)	10 (%5.6)	33.0 (%18.5)	53 (%29.8)	63 (%35.4)		
Eğitmenlerin de bizler gibi değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekir.	3 (%1.7)	7 (%3.9)	32.0 (%18.0)	66 (%37.1)	70 (%39.3)		
Hazırlığa ilk başladığımda hiçbir şey bilmeyen kişilerle seviyece üstün olanların benzer değerlendirme süreçlerinden geçmemesi gereklidir.	21 (%11.8)	8 (%4.5)	31.0 (%17.4)	58 (%32.6)	60 (%33.7)		
Değerlendirildiğimde hazırlık sınıfını geçemeyeceğime dair bir kaygı taşımaktayım.	2 (%1.1)	9 (%5.1)	28.0 (%15.7)	59 (%33.1)	80 (%44.9)		
Değerlendirmelerden yüksek notlar alanların ilerde genelde iyi öğretmenler olmadığını görmekteyim.	4 (%2.2)	12 (%6.7)	33.0 (%18.5)	56 (%31.5)	73 (%41.0)		
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemli görmektedir.	3 (%1.7)	9 (%5.1)	25.0 (%14.0)	53 (%29.8)	88 (%49.4)		

Tablo 4.1. Ankete Verilen Cevaplar (Devamı)

1 Kesinlikle Katılmıyorum 4 Katılıyorum	2 Katılmıyorum 5 Kesinlikle Katılıyorum	3 Kararsızım	1	2	3	4	5
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemsiz görmektedir.	87 (%48.9)	57 (%32.0)	34.0 (%19.1)	0 (%.0)	0 (%.0)		
Değerlendirmelerde başardığımı gördükçe kendime olan güvenim artmaktadır.	2 (%1.1)	7 (%3.9)	34.0 (%19.1)	58 (%32.6)	77 (%43.3)		

Gerçekleştirilen anket çalışmasında verilen cevaplar incelendiğinde “Öğrenciler olarak bize uygulanan eğitim yöntemleri ve stilleri ile ilgili bilgi sahibi olmamız gerekir.” önermesine katılımcıların büyük oranda katıldığı gözlenmektedir. Bunun yanında “Şimdiye dek bana uygulanan değerlendirme yöntemlerinin gelişimimde katkısı olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplarda da büyük oranda katılımın gerçekleştiği gözlenmektedir. Aynı durumun “Eğitmenlerimizin yaptığı değerlendirmelerin bizlere sağlanan burslarda da etkili olması gereklidir.”, “Eğitmenlerin de bizler gibi değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekir.”, “Hazırlığa ilk başladığında hiçbir şey bilmeyen kişilerle seviyece üstün olanların benzer değerlendirme süreçlerinden geçmemesi gereklidir.”, “Değerlendirildiğimde hazırlık sınıfını geçemeyeceğime dair bir kaygı taşıyordum.”, “Değerlendirmelerden yüksek notlar alanların ilerde genelde iyi eğitmenler olmadığını görmekteyim.” ve “Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemli görmektedir.” önermelerinde de olduğu gözlenirken katılımcıların “Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemsiz görmektedir.” önermesinde olumsuz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Son olarak “Değerlendirmelerde başardığımı gördükçe kendime olan güvenim artmaktadır.” önermesine de katılımcıların yüksek oranda katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların değerlendirme süreçlerinde olumlu algılar taşıdıklarını görülmektedir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Zamanlı Sorulara Verdikleri Cevaplar

1 Asla 2 Nadiren 3 Bazen 4 Çok Sık 5 Her zaman	1	2	3	4	5
Eğitmenleri değerlendirirken bana iyi not verenlere daha yüksek puanlar veririm.	2 (%1.1)	5 (%2.8)	34.0 (%19.1)	52 (%29.2)	85 (%47.8)
Eğitmen bize daha az ödev veriyorsa ona daha yüksek değerlendirme puanları veririm.	4 (%2.2)	7 (%3.9)	32.0 (%18.0)	46 (%25.8)	89 (%50.0)
Her imkan bulduğumda değerlendirme formlarını tamamen doldururum.	1 (%0.6)	10 (%5.6)	39.0 (%21.9)	46 (%25.8)	82 (%46.1)
Bir şeyler öğrendiğim eğitmenlerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	2 (%1.1)	8 (%4.5)	26.0 (%14.6)	69 (%38.8)	73 (%41.0)
Hiçbir şey öğrenmediğim eğitmenlerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	76 (%42.7)	62 (%34.8)	40.0 (%22.5)	0 (%.0)	0 (%.0)
Dersin yapısı değerlendirme puanlarımda etkili olur.	3 (%1.7)	5 (%2.8)	34.0 (%19.1)	54 (%30.3)	82 (%46.1)
Ders dışında da bizimle ilgilenen eğitmenlerin değerlendirmesinde daha yüksek puanlar veririm.	7 (%3.9)	10 (%5.6)	32.0 (%18.0)	59 (%33.1)	70 (%39.3)
Sınavlarda kolay sorular yönelten eğitmenlere daha yüksek puanlar veririm.	5 (%2.8)	7 (%3.9)	39.0 (%21.9)	43 (%24.2)	84 (%47.2)

Anket çalışmasının ikinci kısmında sıklıklarına göre davranışlar incelenmiştir. Bir önceki kısımdaki önermelere benzer olarak katılımcıların genelde olumlu tavırlar içinde oldukları görülmektedir. Hiçbir şey öğrenmedikleri eğitmenlerin değerlendirmelerinde ise diğer önermelerle ters cevaplar kodlanmış oldukları gözlenmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi’ndeki hazırlık öğrencilerinin değerlendirmelerle ilgili olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Demografik özelliklerin ankete verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığı ile ilgili yapılan T-testi ve ANOVA’da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Bu sonuç katılımcıların önermelere benzer cevaplar verdiklerini göstermektedir. Yaş ile ilgili yapılan testte anlamlı pek çok sonuç elde edilmiştir.

Tablo 4.3. ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler toplamı	df	F	Anl.
Öğrenciler olarak bize uygulanan eğitim yöntemleri ve stilleri ile ilgili bilgi sahibi olmamız gerekir.	Gruplar Arasında	44,362	4	8,926	,000
	Grup içinde	214,947	173		
	Toplam	259,309	177		
Şimdiye dek bana uygulanan değerlendirme yöntemlerinin gelişiminde katkısı olduğunu düşünüyorum.	Gruplar Arasında	17,336	4	4,742	,001
	Grup içinde	158,103	173		
	Toplam	175,438	177		
Eğitmenlerimizin yaptığı değerlendirmelerin bizlere sağlanan burslarda da etkili olması gereklidir.	Gruplar Arasında	5,394	4	,807	,522
	Grup içinde	289,196	173		
	Toplam	294,590	177		
Eğitmenlerin de bizler gibi değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekir.	Gruplar Arasında	14,930	4	4,586	,002
	Grup içinde	140,806	173		
	Toplam	155,736	177		
Hazırlığa ilk başladığında hiçbir şey bilmeyen kişilerle seviye üstün olanların benzer değerlendirme süreçlerinden geçmemesi gereklidir.	Gruplar Arasında	9,049	4	1,355	,252
	Grup içinde	288,906	173		
	Toplam	297,955	177		
Değerlendirildiğimde hazırlık sınıfını geçemeyeceğime dair bir kaygı taşımaktayım.	Gruplar Arasında	15,945	4	4,869	,001
	Grup içinde	141,650	173		
	Toplam	157,596	177		
Değerlendirmelerden yüksek notlar alanların ilerde genelde iyi eğitmenler olmadığını görmekteyim.	Gruplar Arasında	15,283	4	3,785	,006
	Grup içinde	174,627	173		
	Toplam	189,910	177		
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemli görmektedir.	Gruplar Arasında	24,763	4	7,440	,000
	Grup içinde	143,957	173		
	Toplam	168,719	177		
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemsiz görmektedir.	Gruplar Arasında	14,978	4	7,178	,000
	Grup içinde	90,241	173		
	Toplam	105,219	177		
Değerlendirmelerde başardığımı gördükçe kendime olan güvenim artmaktadır.	Gruplar Arasında	18,366	4	5,855	,000
	Grup içinde	135,662	173		
	Toplam	154,028	177		
Eğitmenleri değerlendirirken bana iyi not verenlere daha yüksek puanlar veririm	Gruplar Arasında	18,680	4	6,147	,000
	Grup içinde	131,438	173		
	Toplam	150,118	177		
Eğitmen bize daha az ödev veriyorsa ona daha yüksek değerlendirme puanları veririm.	Gruplar Arasında	23,061	4	6,371	,000
	Grup içinde	156,540	173		
	Toplam	179,601	177		
Her imkan bulduğumda değerlendirme formlarını tamamen doldururum.	Gruplar Arasında	24,016	4	7,226	,000
	Grup içinde	143,737	173		
	Toplam	167,753	177		
Birşeyler öğrendiğim eğitmenlerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	Gruplar Arasında	19,066	4	6,522	,000
	Grup içinde	126,423	173		
	Toplam	145,489	177		
Hiçbir şey öğrenmediğim eğitmenlerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	Gruplar Arasında	14,410	4	6,608	,000
	Grup içinde	94,309	173		
	Toplam	108,719	177		
Dersin yapısı değerlendirme puanlarımda etkili olur.	Gruplar Arasında	20,025	4	6,264	,000
	Grup içinde	138,251	173		
	Toplam	158,275	177		
Ders dışında da bizimle ilgilenen eğitmenlerin değerlendirmesinde daha yüksek puanlar veririm.	Gruplar Arasında	19,138	4	4,455	,002
	Grup içinde	185,812	173		
	Toplam	204,949	177		
Sınavlarda kolay sorular yönelten eğitmenlere daha yüksek puanlar veririm.	Gruplar Arasında	13,783	4	3,298	,012
	Grup içinde	180,778	173		
	Toplam	194,562	177		

Bu sonuçlar tek başına bir anlam ifade etmediği için hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunu görülebilmesi için Bonferroni post hoc testi uygulanmıştır.

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öğrenciler olarak bize uygulanan eğitim yöntemleri ve stilleri ile ilgili bilgi sahibi olmamız gerekir.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-1,17069*	0,3	0	-2	-0
		21	-1,56187*	0,3	0	-3	-1
		22	-1	0,4	1	-2	0,7
	19	18	0,2	0,2	1	-0	0,9
		20	-,98689*	0,3	0	-2	-0
		21	-1,37807*	0,3	0	-2	-1
		22	-0	0,4	1	-1	0,8
	20	18	1,17069*	0,3	0	0,2	2,1
		19	,98689*	0,3	0	0,2	1,8
		21	-0	0,4	1	-1	0,7
		22	0,7	0,4	1	-1	1,9
	21	18	1,56187*	0,3	0	0,6	2,5
		19	1,37807*	0,3	0	0,5	2,2
		20	0,4	0,4	1	-1	1,4
		22	1,1	0,5	0,2	-0	2,4
	22	18	0,5	0,4	1	-1	1,7
		19	0,3	0,4	1	-1	1,4
		20	-1	0,4	1	-2	0,6
		21	-1	0,5	0,2	-2	0,3
Şimdiye dek bana uygulanan değerlendirme yöntemlerinin gelişimimde katkısı olduğunu düşünüyorum.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-1	0,3	0,4	-1	0,2
		21	-1,04057*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,4	1	-1	1
	19	18	0,1	0,2	1	-0	0,7
		20	-0	0,2	0,4	-1	0,2
		21	-,94917*	0,3	0	-2	-0
		22	0	0,3	1	-1	1
	20	18	0,6	0,3	0,4	-0	1,4
		19	0,5	0,2	0,4	-0	1,1
		21	-0	0,3	1	-1	0,4
		22	0,5	0,4	1	-1	1,6
	21	18	1,04057*	0,3	0	0,2	1,9
		19	,94917*	0,3	0	0,2	1,7
		20	0,5	0,3	1	-0	1,4
		22	1	0,4	0,1	-0	2,1
	22	18	0,1	0,4	1	-1	1,1
		19	-0	0,3	1	-1	0,9
		20	-1	0,4	1	-2	0,6
		21	-1	0,4	0,1	-2	0,1

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Eğitmenlerimizin yaptığı değerlendirmelerin bizlere sağlanan burslarda da etkili olması gereklidir.	18	19	0,2	0,3	1	-1	1
		20	0,1	0,4	1	-1	1,2
		21	-0	0,4	1	-1	1,1
		22	-0	0,5	1	-2	0,9
	19	18	-0	0,3	1	-1	0,5
		20	-0	0,3	1	-1	0,8
		21	-0	0,3	1	-1	0,7
		22	-1	0,4	1	-2	0,6
	20	18	-0	0,4	1	-1	1
		19	0,1	0,3	1	-1	1
		21	-0	0,4	1	-1	1,1
		22	-1	0,5	1	-2	0,9
	21	18	0	0,4	1	-1	1,1
		19	0,3	0,3	1	-1	1,2
		20	0,1	0,4	1	-1	1,3
		22	-0	0,5	1	-2	1,1
	22	18	0,5	0,5	1	-1	1,9
		19	0,7	0,4	1	-1	2
		20	0,6	0,5	1	-1	2,1
		21	0,5	0,5	1	-1	2
Eğitmenlerin de bizler gibi değerlendirme süreçlerinden geçmesi gerekir.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-0	0,3	0,9	-1	0,3
		21	-,98580*	0,3	0	-2	-0
		22	0	0,3	1	-1	1
	19	18	0,1	0,2	1	-0	0,6
		20	-0	0,2	0,9	-1	0,2
		21	-,91148*	0,2	0	-2	-0
		22	0,1	0,3	1	-1	1
	20	18	0,5	0,3	0,9	-0	1,2
		19	0,4	0,2	0,9	-0	1
		21	-1	0,3	0,8	-1	0,3
		22	0,5	0,4	1	-1	1,5
	21	18	,98580*	0,3	0	0,2	1,8
		19	,91148*	0,2	0	0,2	1,6
		20	0,5	0,3	0,8	-0	1,4
		22	1	0,4	0,1	-0	2,1
	22	18	-0	0,3	1	-1	1
		19	-0	0,3	1	-1	0,8
		20	-0	0,4	1	-1	0,6
		21	-1	0,4	0,1	-2	0,1

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Hazırlığa ilk başladığında hiçbir şey bilmeyen kişilerle seviyece üstün olanların benzer değerlendirme süreçlerinden geçmemesi gereklidir.	18	19	0,5	0,3	0,7	-0	1,3
		20	0,1	0,4	1	-1	1,2
		21	0,2	0,4	1	-1	1,3
		22	-0	0,5	1	-1	1,3
	19	18	-1	0,3	0,7	-1	0,3
		20	-0	0,3	1	-1	0,5
		21	-0	0,3	1	-1	0,7
		22	-1	0,4	1	-2	0,7
	20	18	-0	0,4	1	-1	1
		19	0,4	0,3	1	-0	1,3
		21	0,1	0,4	1	-1	1,3
		22	-0	0,5	1	-2	1,3
	21	18	-0	0,4	1	-1	0,9
		19	0,3	0,3	1	-1	1,3
		20	-0	0,4	1	-1	1,1
		22	-0	0,5	1	-2	1,2
22	18	0,1	0,5	1	-1	1,5	
	19	0,6	0,4	1	-1	1,9	
	20	0,2	0,5	1	-1	1,6	
	21	0,3	0,5	1	-1	1,8	
Değerlendirildiğimde hazırlık sınıfını geçemeyeceğime dair bir kaygı taşımaktayım.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-0	0,3	1	-1	0,3
		21	-1,00000*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,9
	19	18	0	0,2	1	-1	0,6
		20	-0	0,2	0,9	-1	0,2
		21	-,98058*	0,2	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,8
	20	18	0,4	0,3	1	-0	1,1
		19	0,4	0,2	0,9	-0	1
		21	-1	0,3	0,5	-1	0,2
		22	0,3	0,4	1	-1	1,3
	21	18	1,00000*	0,3	0	0,2	1,8
		19	,98058*	0,2	0	0,3	1,7
		20	0,6	0,3	0,5	-0	1,4
		22	0,9	0,4	0,2	-0	1,9
22	18	0,1	0,3	1	-1	1,1	
	19	0,1	0,3	1	-1	1	
	20	-0	0,4	1	-1	0,7	
	21	-1	0,4	0,2	-2	0,2	

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Değerlendirmelerden yüksek notlar alanların ilerde genelde iyi eğitmenler olmadığını görmekteyim.	18	19	0,2	0,2	1	-0	0,8
		20	-0	0,3	1	-1	0,8
		21	-1	0,3	0,1	-2	0
		22	0	0,4	1	-1	1,1
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,4
		20	-0	0,2	1	-1	0,5
		21	-1,01828*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,9
	20	18	0,1	0,3	1	-1	0,9
		19	0,2	0,2	1	-0	0,9
		21	-1	0,3	0,2	-2	0,2
		22	0,1	0,4	1	-1	1,2
	21	18	0,8	0,3	0,1	-0	1,7
		19	1,01828*	0,3	0	0,3	1,8
		20	0,8	0,3	0,2	-0	1,7
		22	0,9	0,4	0,3	-0	2,1
22	18	-0	0,4	1	-1	1,1	
	19	0,1	0,3	1	-1	1,1	
	20	-0	0,4	1	-1	1	
	21	-1	0,4	0,3	-2	0,3	
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemli görmektedir.	18	19	0,1	0,2	1	-0	0,7
		20	-1	0,3	0,1	-1	0,1
		21	-,89655*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,6
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,4
		20	-,83883*	0,2	0	-1	-0
		21	-1,03883*	0,2	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,4
	20	18	0,7	0,3	0,1	-0	1,5
		19	,83883*	0,2	0	0,2	1,5
		21	-0	0,3	1	-1	0,7
		22	0,4	0,4	1	-1	1,4
	21	18	,89655*	0,3	0	0,1	1,7
		19	1,03883*	0,2	0	0,4	1,7
		20	0,2	0,3	1	-1	1,1
		22	0,6	0,4	1	-1	1,6
22	18	0,3	0,3	1	-1	1,3	
	19	0,5	0,3	1	-0	1,4	
	20	-0	0,4	1	-1	0,7	
	21	-1	0,4	1	-2	0,5	

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Okulumuz bizim değerlendirmelerden aldığımız puanları önemsiz görmektedir.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,3
		20	0,4	0,2	0,4	-0	1
		21	,72414*	0,2	0	0,1	1,4
		22	-0	0,3	1	-1	0,6
	19	18	0,1	0,2	1	-0	0,6
		20	,57379*	0,2	0	0,1	1,1
		21	,87379*	0,2	0	0,3	1,4
		22	-0	0,3	1	-1	0,7
	20	18	-0	0,2	0,4	-1	0,2
		19	-,57379*	0,2	0	-1	-0
		21	0,3	0,2	1	-0	1
		22	-1	0,3	0,4	-1	0,2
	21	18	-,72414*	0,2	0	-1	-0
		19	-,87379*	0,2	0	-1	-0
		20	-0	0,2	1	-1	0,4
		22	-,88889*	0,3	0	-2	-0
22	18	0,2	0,3	1	-1	0,9	
	19	0	0,3	1	-1	0,7	
	20	0,6	0,3	0,4	-0	1,4	
	21	,88889*	0,3	0	0	1,7	
Değerlendirmelerde başardığımı gördükçe kendime olan güvenim artmaktadır.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-1	0,3	0,5	-1	0,2
		21	-1,06897*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,8
	19	18	0	0,2	1	-0	0,6
		20	-0	0,2	0,3	-1	0,1
		21	-1,01942*	0,2	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,7
	20	18	0,5	0,3	0,5	-0	1,3
		19	0,5	0,2	0,3	-0	1,1
		21	-1	0,3	0,6	-1	0,3
		22	0,3	0,4	1	-1	1,3
	21	18	1,06897*	0,3	0	0,3	1,8
		19	1,01942*	0,2	0	0,4	1,7
		20	0,6	0,3	0,6	-0	1,4
		22	0,9	0,4	0,2	-0	1,9
22	18	0,2	0,3	1	-1	1,1	
	19	0,1	0,3	1	-1	1	
	20	-0	0,4	1	-1	0,7	
	21	-1	0,4	0,2	-2	0,1	

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Eğitmenleri değerlendirirken bana iyi not verenlere daha yüksek puanlar veririm	18	19	0,2	0,2	1	-0	0,7
		20	-0	0,3	1	-1	0,3
		21	-,79310*	0,3	0	-2	-0
		22	0,3	0,3	1	-1	1,3
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,3
		20	-1	0,2	0,1	-1	0
		21	-,99029*	0,2	0	-2	-0
		22	0,1	0,3	1	-1	1
	20	18	0,4	0,3	1	-0	1,1
		19	0,6	0,2	0,1	-0	1,2
		21	-0	0,3	1	-1	0,4
		22	0,7	0,3	0,4	-0	1,7
	21	18	,79310*	0,3	0	0	1,6
		19	,99029*	0,2	0	0,3	1,6
		20	0,4	0,3	1	-0	1,2
		22	1,11111*	0,4	0	0,1	2,1
	22	18	-0	0,3	1	-1	0,6
		19	-0	0,3	1	-1	0,7
		20	-1	0,3	0,4	-2	0,3
		21	-1,11111*	0,4	0	-2	-0
Eğitmen bize daha az ödev veriyorsa ona daha yüksek değerlendirme puanları veririm.	18	19	0,2	0,2	1	-0	0,7
		20	-1	0,3	0,3	-1	0,2
		21	-,89655*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,4	1	-1	0,8
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,4
		20	-,75825*	0,2	0	-1	-0
		21	-1,05825*	0,2	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,5
	20	18	0,6	0,3	0,3	-0	1,4
		19	,75825*	0,2	0	0,1	1,4
		21	-0	0,3	1	-1	0,6
		22	0,4	0,4	1	-1	1,5
	21	18	,89655*	0,3	0	0,1	1,7
		19	1,05825*	0,2	0	0,4	1,8
		20	0,3	0,3	1	-1	1,2
		22	0,7	0,4	0,9	-0	1,8
	22	18	0,2	0,4	1	-1	1,3
		19	0,4	0,3	1	-1	1,3
		20	-0	0,4	1	-1	0,7
		21	-1	0,4	0,9	-2	0,4

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Her imkan bulduğumda değerlendirme formlarını tamamen doldururum.	18	19	0,2	0,2	1	-0	0,8
		20	-0	0,3	0,9	-1	0,3
		21	-,89655*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,8
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,3
		20	-,68592*	0,2	0	-1	-0
		21	-1,13592*	0,2	0	-2	-0
		22	-0	0,3	1	-1	0,4
	20	18	0,4	0,3	0,9	-0	1,2
		19	,68592*	0,2	0	0,1	1,3
		21	-0	0,3	1	-1	0,4
		22	0,2	0,4	1	-1	1,3
	21	18	,89655*	0,3	0	0,1	1,7
		19	1,13592*	0,2	0	0,5	1,8
		20	0,5	0,3	1	-0	1,3
		22	0,7	0,4	0,8	-0	1,7
	22	18	0,2	0,3	1	-1	1,2
		19	0,5	0,3	1	-0	1,4
		20	-0	0,4	1	-1	0,8
		21	-1	0,4	0,8	-2	0,4
Birşeyler öğrendiğim eğitimcilerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	18	19	0,1	0,2	1	-0	0,7
		20	-0	0,2	1	-1	0,3
		21	-,89655*	0,3	0	-2	-0
		22	0,2	0,3	1	-1	1,1
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,4
		20	-1	0,2	0,1	-1	0,1
		21	-1,03883*	0,2	0	-2	-0
		22	0,1	0,3	1	-1	0,9
	20	18	0,4	0,2	1	-0	1,1
		19	0,5	0,2	0,1	-0	1,1
		21	-1	0,3	0,8	-1	0,3
		22	0,6	0,3	0,8	-0	1,6
	21	18	,89655*	0,3	0	0,2	1,6
		19	1,03883*	0,2	0	0,4	1,7
		20	0,5	0,3	0,8	-0	1,3
		22	1,11111*	0,4	0	0,1	2,1
	22	18	-0	0,3	1	-1	0,7
		19	-0	0,3	1	-1	0,8
		20	-1	0,3	0,8	-2	0,4
		21	-1,11111*	0,4	0	-2	-0

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Hiçbir şey öğrenmediğim öğretmenlerin değerlendirmelerine daha yüksek puanlar veririm.	18	19	-0	0,2	1	-1	0,2
		20	0,3	0,2	1	-0	0,9
		21	0,6	0,2	0,1	-0	1,2
		22	-0	0,3	1	-1	0,4
	19	18	0,2	0,2	1	-0	0,7
		20	,52087*	0,2	0	0	1
		21	,85323*	0,2	0	0,3	1,4
		22	-0	0,3	1	-1	0,6
	20	18	-0	0,2	1	-1	0,3
		19	-,52087*	0,2	0	-1	-0
		21	0,3	0,2	1	-0	1
		22	-1	0,3	0,3	-2	0,2
	21	18	-1	0,2	0,1	-1	0
		19	-,85323*	0,2	0	-1	-0
		20	-0	0,2	1	-1	0,4
		22	-,99346*	0,3	0	-2	-0
	22	18	0,4	0,3	1	-0	1,2
		19	0,1	0,3	1	-1	0,9
		20	0,7	0,3	0,3	-0	1,5
		21	,99346*	0,3	0	0,1	1,9
Dersin yapısı değerlendirme puanlarımda etkili olur.	18	19	0,3	0,2	1	-0	0,8
		20	-0	0,3	1	-1	0,4
		21	-1	0,3	0,1	-2	0
		22	-0	0,3	1	-1	0,7
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,2
		20	-,62767*	0,2	0	-1	-0
		21	-1,01885*	0,2	0	-2	-0
		22	-1	0,3	0,9	-1	0,4
	20	18	0,3	0,3	1	-0	1,1
		19	,62767*	0,2	0	0	1,2
		21	-0	0,3	1	-1	0,4
		22	0,1	0,4	1	-1	1,1
	21	18	0,7	0,3	0,1	-0	1,5
		19	1,01885*	0,2	0	0,4	1,7
		20	0,4	0,3	1	-0	1,2
		22	0,5	0,4	1	-1	1,5
	22	18	0,2	0,3	1	-1	1,2
		19	0,5	0,3	0,9	-0	1,4
		20	-0	0,4	1	-1	0,9
		21	-0	0,4	1	-2	0,6

Tablo 4.4. Bonferroni Post Hoc Testi Sonuçları (Devamı)

Önerme	(I) A2	(J) A2	Ort. Fark (I-J)	Std. Hata	Anl.	95% Güven Aralığında	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Ders dışında da bizimle ilgilenen öğretmenlerin değerlendirmesinde daha yüksek puanlar veririm.	18	19	0,1	0,2	1	-1	0,7
		20	-0	0,3	1	-1	0,5
		21	-,98580*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,4	1	-1	0,9
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,5
		20	-0	0,3	0,7	-1	0,3
		21	-1,08624*	0,3	0	-2	-0
		22	-0	0,4	1	-1	0,7
	20	18	0,4	0,3	1	-1	1,2
		19	0,5	0,3	0,7	-0	1,2
		21	-1	0,3	0,7	-2	0,3
		22	0,1	0,4	1	-1	1,3
	21	18	,98580*	0,3	0	0,1	1,9
		19	1,08624*	0,3	0	0,3	1,9
		20	0,6	0,3	0,7	-0	1,6
		22	0,8	0,4	0,7	-0	2
22	18	0,2	0,4	1	-1	1,3	
	19	0,3	0,4	1	-1	1,3	
	20	-0	0,4	1	-1	1	
	21	-1	0,4	0,7	-2	0,4	
Sınavlarda kolay sorular yönelten öğretmenlere daha yüksek puanlar veririm.	18	19	0,2	0,2	1	-0	0,8
		20	-0	0,3	1	-1	0,5
		21	-1	0,3	0,4	-2	0,2
		22	0,3	0,4	1	-1	1,4
	19	18	-0	0,2	1	-1	0,4
		20	-1	0,2	0,4	-1	0,2
		21	-,83267*	0,3	0	-2	-0
		22	0,2	0,4	1	-1	1,2
	20	18	0,3	0,3	1	-0	1,2
		19	0,5	0,2	0,4	-0	1,2
		21	-0	0,3	1	-1	0,6
		22	0,7	0,4	1	-0	1,8
	21	18	0,7	0,3	0,4	-0	1,5
		19	,83267*	0,3	0	0,1	1,6
		20	0,3	0,3	1	-1	1,3
		22	1	0,4	0,2	-0	2,2
22	18	-0	0,4	1	-1	0,8	
	19	-0	0,4	1	-1	0,9	
	20	-1	0,4	1	-2	0,5	
	21	-1	0,4	0,2	-2	0,2	

Testten elde edilen sonuçlar incelendiğinde yaşları 18 ve 19 olanların 20 ve 21 olanlara göre genelde düşük algılara sahip oldukları gözlenmektedir. Varyans eşit olmadığı için Bonferroni post hoc testinin tercih edilmesi sağlanmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların yaşları büyüdükçe değerlendirmelerle ilgili algılarının da yükseldiği anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ, KISIT VE ÖNERİLER

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında İngilizce hazırlık sınıflarında eğitime devam eden bireylerin öğretmen değerlendirme

süreçlerindeki görüşlerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Al-Abbadi vd. (2009)'nin geliştirmiş olduğu 18 önermeden oluşan anket formu uygulanmıştır. Ankete verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca demografik faktörlere göre istatistiki olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığı ile ilgili yapılan t-testi ve ANOVA testlerinden ve t-testindeki cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öte yandan, ANOVA'da ise yaş gruplarına göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu gruplardan hangilerinin anlamlı olarak farklılaştığının tespiti için Bonferroni post hoc testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, yaş büyüdükçe algıların da daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yerli yazında herhangi bir çalışma olmadığı için bu çalışmanın araştırmacılara yön gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen değerlendirmesinin bireylerin akademik performansları ile ilişkisinin araştırıldığı yayınların yazına katkı yapabileceği öngörülmektedir. Bu araştırma modelinin Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin diğer sınıflarında algıda değişiklik olup olmadığının araştırıldığı yayınların da yazına katkı yapabileceği ümit edilmektedir.

Sonuç olarak 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İngilizce hazırlık sınıfında kayıtlı olan öğrencilerinin kendilerine uygulanan eğitim ve öğretim programlarından memnun oldukları gözlenmektedir. Kendilerine yöneltilen sorularda birbirine tamamen ters ifadelerde farklı cevaplar vermiş olmaları da araştırmanın güvenilirliğini artıran bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece, bu çalışma ile yazına katkı yapan bir çalışmanın gerçekleştirilmiş olması ümit edilmektedir.

KAYNAKÇA

- AL-ABBADI, I., ALKHATEEB, F., KHANFAR, N., MUJTABA, B., & LATIF, D. (2009), Pharmacy Students' Perceptions of the Teaching Evaluation Process in Jordan. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 2(3), 181-190. <https://doi.org/10.1108/17537980910981750>
- BARNETT, C. W. & MATHEWS, H. W. (1997), Student Evaluations of Classroom Teaching: A Study of Pharmacy Faculty Attitudes and Effects of Instructional Practices, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61, 345-350.
- CASHIN, W. E. (1995), Student Ratings of Teaching: The Research Revisited, *IDEA Paper No. 32*. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, Manhattan.
- EREN, A. S. (2018), Anketlerin veri Girişlerinin Kolay Bir Şekilde Yapılmasını Sağlayan Bilgisayar Tabanlı Bir Yöntemin Tanıtımı, *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(8) 76-83.
- HOLMES, D. S. (1972). Effects of Grades and Disconfirmed Grade Expectancies on Students' Evaluation of their Instructor. *Journal of Educational Psychology*, 63, 130-133.
- ISSA, A. A. & SULIMAN, H. (2007), Student Evaluations of Teaching: Perceptions and Biasing Factors, *Quality Assurance in Education*, 15(3), 302-317.
- KIDD, R. S. & LATIF, D. A. (2004). Student Evaluations: Are they Valid Measures of Course Effectiveness?, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68 (3), Article 61.
- MARSH, H. W. & DUNKIN, M. (1992). *Students' Evaluations of University Teaching: A Multidimensional Perspective*. Higher Education: Handbook of Theory and Research, Springer, New York, NY.
- PHIPPS, S. D., KIDD, R. S., & LATIF, D. A. (2006), Relationships Among Student Evaluations, Instructor Effectiveness, and Academic Performance, *Pharmacy Education*, 6, 237-243.
- WILLIAMS, W. M. & CECI, S. J. (1997), How'm I Doing? Problems with Student Ratings of Instructors and Courses, *Change*, 29, 13-23.
- WOLFGANG, A. P., GUPCHUP, G. V. & PLAKE, K. S. (1995), Relative Importance of Performance Criteria in Promotion and Tenure Decisions: Perceptions of Pharmacy Faculty Members, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 59(4) , 342-347.