



## ÖĞRETİM ÜYESİ PERFORMANS DEĞERLENDİRME KRİTERİNİN CİNSİYETE GÖRE BELİRLENMESİ ÜZERİNE ANALİTİK BİR ÇALIŞMA

\*Öğr.Gör.Dr.E. Semi YURTKORU, \* Öğr.Gör.Dr. Beril SİPAHİ

### 1. GİRİŞ

Dünyanın birçok Üniversitesinde öğrencilerin gelişimini ve Öğretim üyelerinin performanslarını değerlendirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Öğretim üyesi performansının ölçülmesi ve değerlendirilmesi öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve üniversitelerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.<sup>1,2</sup>

Bu çalışmadaki amacımız öğrencilerin öğretim üyelerinin performanslarını değerlendirirken, etken olan kriterlerin belirlenmesinde öğretim üyesi cinsiyetinin nasıl bir farklılık yarattığını tespit etmektir.

---

\* Marmara Üniversitesi İİBF İngilizce İşletme Bölümü Öğretim Görevlisi

\* Marmara Üniversitesi İİBF İngilizce İşletme Bölümü Öğretim Görevlisi

<sup>1</sup> M.Ahmadi, M.M.Helms & F.Raiszadeh. (2001). Business Students perceptions of Faculty Evaluations. **The International Journal of Educational Management**. Vol 15 No 1 s 12-22.

<sup>2</sup> H.C.Koh & T.M.Tan. (1997) Empirical Investigation of the factors Affecting SET Results **The International Journal of Educational Management**. Vol 11 No 4 pp 170-178.



## 2.ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM ÜYESİ PERFORMANSINI DEĞERLENDİRMESİ İLE İLGİLİ LİTERATÜR ÇALIŞMASI

Performans değerlendirmesi bir kişiye yaptığı işin doğru yada hatalı olup olmadığını geri iletimini sağlamaya yarar.<sup>3, 4</sup> Performans değerlendirmesi tıpkı diğer organizasyonlarda olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarında da yaygın olarak kullanılmaktadır.<sup>5</sup>

Öğretim üyesi performansını değerlendirme anketleri dünyanın birçok üniversitesinde iki amaç için kullanılmaktadır. Birinci amaç, öğretim üyesinin performansını belirlemek ve elde edilen bilginin geri iletimiyle öğretim üyesinin akademik olarak kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktır. İkinci amaç ise öğretim üyelerinin sözleşmelerin uzatılıp uzatılmaması, maaşlarının artırılıp artırılmaması gibi insan kaynaklarında kullanılmasıdır<sup>6,7,8,9</sup>. Araştırmanın yapıldığı bölümde ders değerlendirme anketi birinci amaçla, Öğretim üyelerinin akademik olarak kendilerini geliştirmesi amacıyla uygulanmaktadır.

Öğrencilerin Öğretim üyesi performansını değerlendirmesinde bazı dışsal faktörlerin de etkin olduğu görülmektedir. Bu dışsal faktörler, "öğrenci özellikleri" (dersi alma hevesi, öğretim üyesine ve derse olan Ön yargı, not beklentisi, öğrencinin dersi

3 H.J.Arnold & D.C.Feldman (1986). **Organizational Behavior**. Singapore, McGraw Hill International Editions

4 M.G.Aamodt (1996). **Applied industrial/organizational psychology**. Brooks/Cole Publishing Company . Pacific Grove. CA.

5 S.A.Radmacher & D.J.Martin (2001). Identifying Significant Predictors of Student Evaluations of Faculty Through Hierarchical Regression Analysis. **Journal of Psychology**. Vol 135 Issue 3 s 259-269.

6 C.R.Emery, T.R.Kramer & R.G.Tian (2003). Return to Academic Standards: a Critique of Student Evaluations of Teaching Effectiveness. **Quality Assurance in Education**. Vol 11 No 1 s 37-46.

7 L.Coburn (1984). Student Evaluation of Teacher Performance. **ERIC/TME Update Series**. <http://ericae.net/edo/ED289887.htm> (Date 12.04.2003).

8 D.L.Crumbley & E.Fliedner (2002). Accounting administrators perceptions of student evaluation of teaching (SET) **Information. Quality Assurance in Education**. Vol 10 No 4 s 213-222.

9 S.M.Hobson & D.M.Talbot (2001). Understanding Student Evaluations **College Teaching**. Vol 49. No 1. s 26-32.



seçme sebebi vs.); "öğretim üyesi özellikleri" ( cinsiyet, ünvan, deneyim, ve kişilik özellikleri vs.); "derslerin özellikleri" ( öğrenci sayısı, ders zorluğu, program farklılığı, dersin düzeyi vs.) ve "çevresel Özellikler" (fiziksel şartlar ve dersliğin ambiyansı vs.) olarak gruplandırılabilir. <sup>10,11,12</sup>

Bütün bu faktörler içinde en çok üzerinde araştırma yapılan unsur öğretim üyesi özelliklerinden öğretim üyesi cinsiyetidir.<sup>13</sup> Öğrencilerin öğretim üyeleri performans değerlendirmelerinde cinsiyet hassas bir konu olarak gözlemlenmektedir. Genelde akademisyenliğin erkeklere özgü bir meslek olduğu kalıp yargısının bulunduğu İngiltere, Amerika gibi ülkelerde bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır.<sup>14,15</sup> Bu araştırmaların sebebi kadın öğretim üyelerinin erkek dominant bir meslekte ayrımcılıkla karşılaşp karşılaşmadığını incelemektir.

Türkiye'de akademisyenliğin erkek egemen bir meslek olduğunu söylemek çok zordur. Tam tersine, genç kız ve kadınların üniversite yapıları içinde öğrenci ve öğretim elemanı olarak hep artan sayılarda yer almaları teşvik edilmiştir. Batı'da kadınlar üniversitelere ve bilim dünyasına girebilmek; hele. toplumsal değerlerce "erkeğe daha uygun" diye tanımlanan temel bilim, mühendislik vb. alanlarda var olabilmek için ciddi mücadeleler verirken ülkemiz kadınları böyle bir mücadele vermek zorunda kalmamışlardır.<sup>16</sup>

10 TC Yüksek Öğretim Kurulu (2000). **Öğrencilerin Eğitimi Değerlendirmesi**. Ankara.: Ankara Üniversitesi Basım Evi

11 J.W.Read & K.R.V.D.Ragunandan (2001). The relationship between Student Evaluations of Teaching and Faculty Evaluations. **Journal of Education for Business**. Mart Nisan s 189-192.

12 C.L.Jacobs ( 2002 ). Student Ratings of college Teaching: What Research Has to Say. <http://www.indiana.edu/~besl/multiop/ratings.shtml>, (Tarih 1.6.2003)

13H.C.Koh&T.M.Tan **a.g.e.**

14 H.C.Coh & T.M.Tan **a.g.e.**

15 S.Liaw & K.Goh (2003). Evidence and Control of Biases in Student Evaluation of Teaching. **The International Journal of Educational Management**. Vol 17 No 1 s 37-43.

16 F. Acar (1997). Türkiye'de Kadın ve Bilim. Bilim ve Teknik. Sayı 354. <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dersi/97/mayis/kadin> I.html (tarih 07.05.2003)



Öğretim üyesi değerlendirme çalışmalarında cinsiyetin önemli bir etkisi olduğu söylenmekle birlikte istatistiksel bulgularda tutarsızlık gözlemlenmektedir. Amerika ve Kanada da yayınlanmış 39 çalışmadan derlemiş olduğu çalışmasında Keldman (1993) kadın öğretim üyelerinin erkeklerden daha fazla puan aldıklarını bulmuştur.<sup>17</sup> Tatro ve McKinney ise öğretim üyesi cinsiyetinin ayırt edici bir özellik olmadığını söylemektedirler.<sup>18,19</sup> Ayrıca kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerinden daha sıcak ve birebir ilişki kurabildikleri gözlemlendiğinden öğrenci değerlendirmelerine pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir<sup>20</sup>. Liaw ve Goh da makalelerinde bu konuya yer vererek, geleneksel olarak akademisyenliğin erkek egemen bir meslek olduğunu ancak günümüzde araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi bunun değiştiğini ve cinsiyetin değil cinsiyet özelliklerinin (maskulin ve feminin) aslında etkin olduğunu vurgulamaktadırlar<sup>21</sup>.

öğretim üyesi performansını değerlendiren anketlerin önemi, öğrencilerin bu konuda tek bilgi kaynağı olmasından ileri gelmektedir.<sup>22</sup> Performans değerlendirmesinde geçerli kriterlerin belirlenmesi temel unsur olarak ortaya çıktığından<sup>23</sup> öğrencilerin öğretim üyesi performanslarını değerlendirirken belirleyici kriterlerin neler olduğunun tespit edilmesi de önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin öğretim üyesi performanslarını değerlendirirken etkin olan kriterleri belirlemeyi hedefledik.

17 K.A.Feldman (1993). College Students' View of Male and Female College Teachers: Part2– Evidence from Students Evaluations of their classroom teachers. **Research in Higher Education**. Vol 34. No 2 s 151-191.

18 CN.Tatro (1995). Gender effecets on student evaluations of faculty. **Journal of Research and Development in Education**, Vol 28, s 169-173

19 JCMcKinney (1997). What Do Students Ratings Mean? The **National Teaching and Learning Forum**. Vol 7 No 1s 1-4.

20 J.E. Whitworth, B.A.Price & C.H.Randall (2002). Factors that Affect Coltege of Business students Opinion of Teaching and learning. **Journal of Eduction for Business**. Vol. 77. No 5 s 282-289.

21 S.Liaw & K.Goh **a.g.e.**

22 S.M.Hobson &D.M.Talbot **a.g.e.**

23 HJ.Arnold & D.C.Feldman **a.g.e.**



öğretim üyesi cinsiyetiyle ilgili bütün bu araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, cinsiyet ayrımcılığından değil ama cinsiyet özelliklerinden dolayı ders verme performansını değerlendirme kriterlerinde farklılık olabileceği şüphesi ile her iki cinsiyet için ayrı model oluşturulup belirleyici unsurlar karşılaştırılmışlar.

### 3. UYGULAMA

Öğrencilerinin aynı öğretim üyesinden tekrar ders almaya istekli olup olmamaları, öğretim üyesinin ders verme performansını gösteren önemli bir ölçüttür. Bu araştırmada bu ölçüt baz alınarak diskriminant analizi tekniğiyle yeterli ve yetersiz performansı ayırt edici kriterler tespit edilmiştir.

Öğretim üyesinin cinsiyeti, araştırma konumuzun başlıca nedeni olduğundan kadın ve erkek öğretim üyeleri için ayrı ayrı diskriminant analizi yapılmıştır. Örneklem grupları her iki cinsiyet için de uygulama ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve uygulama grubundan elde edilen sonuçlar kontrol grubunda test edilmiştir.

#### 3.1.ÖRNEKLEM

Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İngilizce İşletme Bölümünde de 1997 yılından bu yana öğrenci ders değerlendirme anketi uygulanmaktadır. Bu uygulama öğretim üyelerine, dönem içerisinde yürüttükleri dersler sırasındaki performansları hakkında bilgi vermeyi hedeflemektedir. Bu araştırmada 2000-2001 ve 2001-2002 dönemlerinin ders verme performansı değerlendirme anketlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır.

2000-2001 ve 2001-2002 eğitim öğretim yıllarına ait geçerli 5996 anket bulunmaktadır ve bu anketler Öğretim üyesi cinsiyetlerine göre iki gruba ayrılmıştır.



Buna göre kadın öğretim üyelerine ait olan anket sayısı 3925 ve erkek öğretim üyelerine ait olan anket sayısı ise 2071 olarak belirlenmiştir.

Her iki öğretim üyesi grubu için de uygulama ve kontrol grubunu oluşturacak anketleri belirlemek için bilgisayar ortamında Bernoulli dağılımına göre 0.70 olasılıkla tesadüfi Örnekleme yapılmıştır. Bu işlemin sonucunda kadın öğretim üyeleri için 2711 anket uygulama, 1214 anket ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Erkek öğretim üyeleri için ise 1426 anket uygulama, 645 anket ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir\*.

### **3.2.ÖLÇÜM ARACI**

Ders verme performansı değerlendirme anketi 21 sorudan oluşmakta olup öğrencilerin her bir soruyu beşli ölçekte "çok"=5, oldukça, biraz, çok az, ve "hiç"=1 olmak üzere değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir değişken Tablo 1'de gösterilmiştir.

Bunların dışında diskriminant analizinde bağımsız değişken olarak öğrencilerin aynı öğretim üyesinden başka bir ders almayı düşünüp düşünmedikleri nominal ölçek sorusu olarak kullanılmıştır.

### **3.3. ANALİZ**

Diskriminant analizi önceden belirlenmiş iki veya daha fazla grubun ortalama niteliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve grupların farklılıklarını ayırt etmede en fazla katkıyı hangi değişkenlerin yaptığını test etmekte kullanılan bir gruplama tekniğidir.<sup>24</sup> Çalışmamızda Öğretim üyesinin

---

Bazı anketlerde soruların tamamının yanıtlandırılmaması nedeniyle bu anketler uygulama aşamasında analize alınmadığından örnek büyüklükleri ilerleyen aşamalarda farklılık göstermektedir.  
24 J.F.Hair, Jr., E.R. Anderson, R.L.Tatham & C.W. Black (1998). **Multivariate Data Analysis** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.



performansının yeterli olup olmadığını belirleyen kriterler öğretim üyesinin cinsiyetine bağlı olarak belirlenmesi hedeflendiğinden istatistiksel yöntem olarak diskriminant analizi kullanılmıştır. Analizlerimizde belirleyici olan cinsiyet değişkeni ile model oluşturulmuştur.

**Tablo 1:** Ders Verme Performansı Değerlendirme Anketi

Ders verme performansı Değerlendirme Anketi Değişkenleri	
s1	Öğretim üyesinin derse düzenli devam etmesi
S2	Öğretim üyesinin derse zamanında gelmesi
S3	Öğretim üyesinin dersin süresini tam olarak kullanması
S4	Öğretim üyesinin konuları örneklendirerek anlatması
S5	Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması
S6	Öğretim üyesinin dersi kitapfan veya notlardan okuyarak anlatması
S7	Öğretim üyesi ders sırasında küçük sınavlar yapıyor
S8	Öğrencilere araştırma/ödev/proje yaptırılması
s9	Öğrencilerin derse katılımının (fikirlerini ifade edebilmeleri, soru sormaları, tartışmaları) sağlanması
s10	Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması
s11	Öğretim üyesinin konusuna hakim olması
s12	Öğrencinin dersin işleniş tarzından memnuniyeti
s13	Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması
S14	Derste verilen okuma materyalinin faydası
S15	Derste verilen okuma materyalinin dilinin anlaşılır olması
S16	Dönem başında dağıtılan ders programının (syllabus) belirtilen hedeflere ulaşması
s17	Dersin sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi
s18	Dersin sınavının Öğrenilenleri uygulamayı gerektirmesi
s19	Dersin sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi
S20	Dersin sınavının iyi bir ölçüt olması
S21	Dersin sınavının süresinin yeterli olması



Diskriminant analizinde gruplar arası farkı belirleyen diskriminant fonksiyonu hesaplandıktan sonra bu fonksiyon kullanılarak gözlemlerin grup üyelikleri tahmin edilir.<sup>25</sup> Fonksiyon belirlendikten sonra sınıflandırma aynı veri grubu üzerinde yapılabilen fakat bu durumda sınıflandırma fonksiyonun belirlendiği ve test edildiği veriler aynı olduğu için, sınıflandırma sonuçları olduğundan daha başarılı gözükme riskini taşımaktadır. Örneklem sayısı yeterli olduğunda verileri, uygulama grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmak daha sağlıklı sonuç vermektedir.<sup>26</sup> Uygulama ve kontrol kümelerine ayırmada hangi oranın alınması gerektiği konusunda literatürde kesin bir karar olmamakla birlikte uygulama grubundaki sayının yeterince büyük olması gerektiğinden bu çalışmada % 70 uygulama % 30 kontrol grubu oranı uygulanmıştır.

Diskriminant analizi yapılabilmesi için bir takım varsayımlarının geçerli olması gereklidir. Bu varsayımlar: her grup çok değişkenli normal dağılım gösteren bir ana küleden alınmış olmalı; değişkenler arasında çoklu bağıntı olmamalı; ve her grup için kovaryans matrisleri eşit olmalıdır.<sup>29</sup> Her iki modelde diskriminant analizi için gerekli varsayımlar ayrı ayrı test edilmiştir.

### **3.3.1. CİNSİYET KRİTERİ İÇİN OLUŞTURULAN MODELLER**

Diskriminant analizi uygulamasına geçilmeden, analiz ile ilgili varsayımlar test edilmiş, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çoklu bağıntı varsayımı bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek test edilmiş, 0.70 den büyük olan herhangi bir korelasyon katsayısına rastlanmadığından<sup>30</sup> bu

25 S. Sharma (1996). **Applied Multivariate Statistical Analysis**. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

26 R.W. Klecka (1980). **Discriminant Analysis**. Newbury Park, California.: Sage Publications, Inc.

27 J.F.Hair Jr. **a.g.e**

28 **R.W. Klecka a.g.e.**

29 **a.g.e.**

30 N. Bayram. (2002). Diskriminant analizi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. **Öneri**, cilt 5. Sayı 17. s.219-229





varsayım da geçerli bulunmuştur. Çok fazla yer tutması nedeniyle korelasyon matrisi burada sunulmamıştır. Kovaryans matrislerinin eşit olması varsayımını test etmek için en yaygın olarak kullanılan Box M testi uygulanmıştır. Tablo 2'de görüleceği gibi 0.05 anlamlılık seviyesinde kovaryans matrislerinin eşit olmadığı saptanmıştır. Varsayımın geçerli olmaması diskriminant fonksiyonunun takdirini etkilemekle birlikte fonksiyonun yapısını etkilemez. Literatürde de görüldüğü gibi bu varsayımın gerçekleşmesi oldukça güçtür ve diskriminant analizi bu varsayımın gerçekleşmediği durumlardan çok etkilenmemektedir.<sup>31,32</sup>

**Tablo 2:** Kovaryans matrislerinin eşitlik testi

	Kadın Öğretim Üyesi	Erkek Öğretim Üyesi
Box M	433.029	109.170
F değeri	11.948	10.831
s.d.1	36	10
s.d.2	3614800	1058076
p değeri	0.000	0.000

Box's M testi istatistiksel olarak anlamlı çıktığından, ayrı grup kovaryans matrisi ile analiz yapılmıştır. Ancak yapılan bu analizler sonucu gruplar arası ve ayrı gruplarla yapılan analiz sonuçları farklılık göstermemektedir. Bu nedenle analizlerimizde gruplar arası kovaryans matrisi kullanılmaktadır.

Bağımsız değişkenlerin iki model için ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'de yer almaktadır. Bu tablodan bağımsız değişkenler bağlamında iki grubun profili çıkartılmaktadır.

31 R.W. Klecka a.g.e.

32 Sharma a.g.e.



**Tablo 3:** Bağımsız değişkenlerin grup ortalamaları ve standart sapmaları

Bağımsız Değişkenler	Model 1						Model 2					
	Kadın Öğretim Üyesi						Erkek Öğretim Üyesi					
	Yeterli Performans		Yetersiz Performans		Toplam		Yeterli Performans		Yetersiz Performans		Toplam	
	n=933		n=497		N=1430		n=363		n=225		N=588	
	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma
Öğretim üyesinin derse düzenli devamı	4.451	0.766	3.865	1.102	4.248	0.939	4.410	0.837	4.160	0.960	4.315	0.894
Öğretim üyesinin derse zamanında gelmesi	4.399	0.783	3.849	1.098	4.208	0.942	4.278	0.939	3.831	1.085	4.107	1.020
Öğretim üyesinin dersin süresini tam olarak kullanması	4.303	0.815	3.678	1.166	4.086	0.997	4.182	0.919	3.756	1.072	4.019	1.002
Öğretim üyesinin konuları örneklenilerek anlatması	4.279	0.836	3.270	1.265	3.928	1.115	4.218	0.863	3.431	1.076	3.917	1.024
Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	2.394	1.207	2.940	1.180	2.584	1.225	2.537	1.237	2.916	1.144	2.682	1.216
Öğretim üyesinin dersti kitaptan /notlardan okuyarak anlatması	2.896	1.378	3.117	1.360	2.973	1.375	2.851	1.313	3.062	1.345	2.932	1.328
Öğretim üyesinin ders sırasında küçük sınavlar yapması	2.115	1.413	1.809	1.245	2.008	1.364	1.755	1.289	1.502	1.023	1.658	1.199
Öğretim üyesinin öğrenciye ödev/proje yaptırması	3.051	1.546	2.618	1.487	2.901	1.539	2.755	1.551	2.338	1.467	2.595	1.532
Öğretim üyesinin derse katılımı sağlaması	4.202	0.932	3.209	1.320	3.857	1.181	4.052	1.027	3.147	1.225	3.706	1.191
Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması	4.293	0.828	3.314	1.285	3.952	1.113	4.052	0.928	3.089	1.169	3.684	1.128
Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	4.423	0.690	3.294	1.206	4.031	1.051	4.366	0.759	3.480	1.035	4.027	0.975
Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	4.030	0.917	2.394	1.278	3.462	1.312	3.901	0.987	2.493	1.236	3.362	1.285
Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	4.058	0.892	2.728	1.275	3.596	1.218	3.876	1.035	2.791	1.144	3.461	1.199
Okuma materyalinin faydası	3.964	1.020	3.185	1.334	3.693	1.197	3.837	1.112	3.138	1.215	3.570	1.201
Okuma materyalinin dilinin anlaşılır olması	4.039	0.972	3.388	1.300	3.813	1.140	3.884	1.047	3.271	1.170	3.650	1.135
Ders programında belirtilen hedeflere ulaşma	4.206	0.910	3.435	1.241	3.938	1.100	4.077	0.989	3.431	1.220	3.830	1.127
Sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi	3.511	1.166	2.290	1.230	3.087	1.323	3.383	1.230	2.480	1.285	3.037	1.325
Sınavının öğrenilenleri uygulamayı gerektirmesi	3.961	1.051	2.988	1.382	3.623	1.264	3.876	1.050	3.107	1.345	3.582	1.229
Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	3.380	1.170	3.706	1.315	3.494	1.232	3.639	1.115	3.507	1.289	3.588	1.185
Sınavının iyi bir ölçüt olması	3.686	1.025	2.459	1.206	3.259	1.238	3.653	1.054	2.542	1.110	3.228	1.203
Sınavının süresinin yeterli olması	3.810	1.131	2.956	1.285	3.513	1.254	3.926	1.029	3.236	1.192	3.662	1.144



Tablo 3 incelendiğinde en büyük farkların kadın öğretim üyeleri için "Öğretim üyesinin konuları örneklendirerek anlatması", "Öğretim üyesinin konusuna hakim olması", "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" "Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması", "Sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi" ve "Sınavının iyi bir Ölçüt olması" değişkenlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Erkek öğretim üyelerinde ise en büyük farklar "Sınavının iyi bir ölçüt olması", "Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması" ve "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" değişkenlerinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin iki grup ortalamaları farklarının istatistiksel anlamlılığını ölçmek için Wilks Lambda ve ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 4'de görüleceği gibi "Öğretim üyesinin dersi kitaptan /notlardan okuyarak anlatması" "Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi" değişkenleri erkek öğretim elemanları için ayırt edici değişkenler olmayıp diğer bütün değişkenler % 95 güven aralığında anlamlı bir fark göstermektedir. Kadın öğretim elemanları modelimizde bütün değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $\alpha = 0.05$ ).

Her iki model için de aşamalı diskriminant yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde en iyi ayırt edici değişken belirlendikten sonra fonksiyonun açıklayıcılığını en fazla artıracak İkinci bir değişken eklenerek model kurulmaya devam edilir. Aşamalar sırasında eğer bir değişken yeni değişkenler eklendiğinde fonksiyonun açıklayıcılığını azaltacak olursa modelden çıkartılır. Aşamalara fonksiyonun açıklayıcılığı arttığı sürece devam edilir.<sup>33</sup>



Tablo 4: Grup ortalamalarının eşitlik testi

Bağımsız Değişkenler	Model 1					Model 2				
	Kadın Öğretim Üyesi					Erkek Öğretim Üyesi				
	Wilks Lamb-da	F değeri	s.d.1	s.d.2	p değeri	Wilks Lamb-da	F değeri	s.d.1	s.d.2	p değeri
Öğretim üyesinin derse düzenli devanı	0.912	138.410	1	1428	0.000	0.981	11.099	1	586	0.001
Öğretim üyesinin derse zamanında gelmesi	0.923	119.621	1	1428	0.000	0.954	27.938	1	586	0.000
Öğretim üyesinin dersin süresini tam olarak kullanması	0.911	139.935	1	1428	0.000	0.957	26.244	1	586	0.000
Öğretim üyesinin konuları ömektendirerek anlatması	0.814	326.186	1	1428	0.000	0.860	95.188	1	586	0.000
Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	0.955	67.175	1	1428	0.000	0.977	13.747	1	586	0.000
Öğretim üyesinin dersi kitaptan /notlardan okuyarak anlatması	0.994	8.394	1	1428	0.004	0.994	3.521	1	586	0.061
Öğretim üyesinin ders sırasında küçük sınavlar yapması	0.989	16.471	1	1428	0.000	0.990	6.217	1	586	0.013
Öğretim üyesinin öğrenciye ödev/proje yaptırması	0.982	26.201	1	1428	0.000	0.982	10.459	1	586	0.001
Öğretim üyesinin derse katılımı sağlaması	0.840	272.283	1	1428	0.000	0.863	92.967	1	586	0.000
Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması	0.824	304.190	1	1428	0.000	0.827	122.214	1	586	0.000
Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	0.738	507.224	1	1428	0.000	0.804	142.615	1	586	0.000
Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	0.648	777.243	1	1428	0.000	0.716	232.126	1	586	0.000
Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	0.730	529.010	1	1428	0.000	0.806	140.771	1	586	0.000
Okuma materyalinin faydası	0.904	151.534	1	1428	0.000	0.920	51.211	1	586	0.000
Okuma materyalinin dilinin anlaşılır olması	0.926	113.922	1	1428	0.000	0.931	43.498	1	586	0.000
Ders programında belirtilen hedeflere ulaşma	0.888	179.216	1	1428	0.000	0.922	49.447	1	586	0.000
Sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi	0.807	342.479	1	1428	0.000	0.890	72.293	1	586	0.000
Sınavının öğrenilenleri uygulamayı gerektirmesi	0.865	222.017	1	1428	0.000	0.907	59.862	1	586	0.000
Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	0.984	23.035	1	1428	0.000	0.997	1.737	1	586	0.188
Sınavının iyi bir ölçüt olması	0.777	410.126	1	1428	0.000	0.798	148.074	1	586	0.000
Sınavının süresinin yeterli olması	0.895	168.197	1	1428	0.000	0.914	55.253	1	586	0.000



Aşamalı diskriminant analizi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır. Tablo 5'de görüldüğü gibi *Model 1* için 8 aşamada ayırt edici değişkenler belirlenmişken *Model 2*'de bu 4 aşamada gerçekleşmiştir. Bu çalışmada Wilks Lambda ve Mahalanobis  $D^2$  değerlerine dayalı olarak *Model 1* için "öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması", "öğrencinin dersin konularını yararlı bulması". "Öğretim üyesinin konusuna hakim olması", "Sınavının iyi bir ölçüt olması", "Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi", "Sınavının süresinin yeterli olması", "Öğretim üyesinin derse düzenli devamı", "Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması" ve "Öğrencinin derse devamı" anlamlı birer ayırt edici unsur olarak bulunmuştur. *Model 2* için "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması", "Sınavının iyi bir ölçüt olması", "Öğretim üyesinin konusuna hakim olması" ve "Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması" anlamlı birer ayırt edici unsur olarak bulunmuştur.

Tablo 5: Aşamalı Diskriminant Analizi Sonucu ( Model 1)

Aşama	Değişken Giren	Minimum $D^2$ değeri	Wilks Lambda değeri	F değeri	p değeri	s.d.1	s.d.2
1	Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	2.397	0.648	777.243	0.000	1	1428
2	Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	2.641	0.625	427.899	0.000	2	1427
3	Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	2.795	0.612	301.711	0.000	3	1426
4	Sınavının iyi bir ölçüt olması	2.890	0.604	233.821	0.000	4	1425
5	Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	2.969	0.597	192.021	0.000	5	1424
6	Sınavının süresinin yeterli olması	3.029	0.592	163.125	0.000	6	1423
7	Öğretim üyesinin derse düzenli devamı	3.070	0.589	141.634	0.000	7	1422
8	Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	3.102	0.587	125.131	0.000	8	1421

**Tablo 6:** Aşamalı Diskriminant Analizi Sonucu (Model 2)

Aşama	Değişken Giren	Minimum D <sup>2</sup> değeri	Wilks Lambda değeri	F değeri	p değeri	s.d.1	s.d.2
1	Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	1,761	0,716	232,126	0,000	1	586
2	Sınavının iyi bir ölçüt olması	1,961	0,686	133,593	0,000	2	585
3	Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	2,082	0,666	97,756	0,000	3	584
4	Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması	2,119	0,661	74,795	0,000	4	583

**Tablo 7:** Kanonik (kümelerarası) Diskriminant Fonksiyonu

		Fonk- sion	Özdeğer	% varyans	% kümü- latif	Kanonik korelas- yon	Wilks lambda	Ki kare	s.d.	p değeri
Model 1	Kadın Öğretim Üyesi	1	0,704	100	100	0,643	0,587	759,351	8	0,000
Model 2	Erkek Öğretim Üyesi	1	0,513	100	100	0,582	0,661	241,897	4	0,000

*Model 1* için kanonik diskriminant fonksiyonu incelendiğinde 0.001 önem derecesinde diskriminant fonksiyonunun anlamlı olduğu ve kanonik korelasyonun 0.643 olduğu *Model 2* için kanonik diskriminant fonksiyonu incelendiğinde 0.001 önem derecesinde diskriminant fonksiyonunun anlamlı olduğu ve kanonik korelasyonun 0,582 olduğu görülmüştür (Bkz Tablo 5).



**Tablo 8:** Kanonik (kümelerarası) Diskriminant Fonksiyonu Standard Katsayıları

Bağımsız Değişkenler	Model 1		Model 2	
	Kadın Öğretim Üyesi		Erkek Öğretim Üyesi	
	Standard Katsayılar	Standard olmayan katsayılar	Standard Katsayılar	Standard olmayan katsayılar
Öğretim üyesinin derse düzenli devamı	0.124	0.139		
Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	-0.105	-0.088		
Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	0.209	0.231	0.249	0.285
Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	0.497	0.470	0.534	0.490
Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	0.201	0.193		
Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	-0.165	-0.135		
Sınavının iyi bir ölçüt olması	0.174	0.159	0.346	0.322
Sınavının süresinin yeterli olması	0.147	0.124		
Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması			0.182	0.177
<b>Sabit</b>		-4.100		-4.490

Tablo 8'de kanonik diskriminant fonksiyonun standart ve standart olmayan katsayıları yer almaktadır. Standart olmayan katsayılardan, sınıflandırmada kullanılacak olan diskriminant değerlerinin hesaplanmasında yararlanılmaktadır. Standart olmayan katsayılar bize her bir değişkenin diskriminant değerlerinin hesaplanmasındaki mutlak katkısını göstermekle birlikte değişkenlerin katkılarını birbirleriyle karşılaştırmada yanıltıcı olabilirler. Değişkenlerin standart sapmaları farklı olduğunda bir değişkendeki bir birimlik değişim bir başka değişkendeki bir birimlik değişimden farklı anlam taşıyacaktır.<sup>34</sup>

Tablo 8'de yer alan bağımsız değişkenlerin standart ve standart olmayan katsayıları karşılaştırıldığında her iki model için de bağımsız değişkenlerin standart ve standart olmayan katsayıların birbirinden farklı büyüklükte olduğu görülmektedir. Bu

34 R.W, Klecka a.g.e.



nedenle her iki model için de değişkenlerin fonksiyonlara katkıları karşılaştırılırken standart katsayılar kullanılmalıdır.<sup>35</sup>

Standart katsayılar incelendiğinde "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" değişkeni birinci modelin diskriminant fonksiyonuna en fazla katkıda bulunan unsur olarak ortaya çıkmaktadır (0.490). İkinci Modelde ise "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" ve "Sınavının iyi bir ölçüt olması" en fazla katkıda bulunan unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (sırasıyla 0.534, 0.346).

Tablo 9'da Model 1 ve Model 2 için her bir bağımsız değişkenle diskriminant fonksiyonunun korelasyonu yapı matrisinde gösterilmektedir. Değişkenlerin tek başlarına diskriminant fonksiyonuna katkılarını görmek için yapı matrisi incelendiğinde Tablo 8'de *Model 1* için görülen "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" değişkeninin diskriminant fonksiyonu ağırlıklarının standart katsayılara paralel olduğu görülmektedir. *Model 2* de ise "Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması" ve "Sınavının iyi bir ölçüt olması" değişkenlerinin diskriminant fonksiyonu ağırlıklarının standart katsayılara paralel olduğu görülmektedir. Sınıflandırma Fonksiyonu Katsayıları ve Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Grup Ortalamaları Tablo 9 ve 10'de her iki Model için de sırasıyla yer almaktadır. Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Grup Ortalamaları (Centroids) diskriminant fonksiyonun sonucunu genel bir bakış açısından görmeye yardımcı olur.

---

35 R.W.Kleck a.g.e.





**Tablo 9: Yapı Matrisi**

Model 1		Model 2	
Kadın Öğretim Üyesi		Erkek Öğretim Üyesi	
Bağımsız Değişkenler	Diskriminant Fonksiyonu Ağırlıkları	Bağımsız Değişkenler	Diskriminant Fonksiyonu Ağırlıkları
Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	0.879	Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	0.879
Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	0.725	Sınavının iyi bir ölçüt olması	0.702
Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	0.710	Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	0.689
Sınavının iyi bir ölçüt olması	0.639	Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması	0.638
Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması *	0.563	Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması *	0.621
Öğretim üyesinin konuları örneklendirerek anlatması *	0.560	Öğretim üyesinin derse katılımı sağlaması *	0.523
Öğretim üyesinin derse katılımı sağlaması *	0.535	Sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi *	0.505
Sınavının yaratıcılığı teşvik etmesi *	0.521	Öğretim üyesinin konuları örneklendirerek anlatması *	0.461
Ders programında belirtilen hedeflere ulaşma *	0.463	Sınavının öğrenilenleri uygulamayı gerektirmesi *	0.443
Sınavının öğrenilenleri uygulamayı gerektirmesi *	0.453	Ders programında belirtilen hedeflere ulaşma *	0.442
Okuma materyalinin faydası *	0.432	Sınavının süresinin yeterli olması *	0.381
Sınavının süresinin yeterli olması	0.409	Okuma materyalinin faydası *	0.373
Öğretim üyesinin dersin süresini tam olarak kullanması *	0.403	Okuma materyalinin dilinin anlaşılır olması *	0.371
Öğretim üyesinin derse zamanında gelmesi *	0.391	Öğretim üyesinin dersin süresini tam olarak kullanması *	0.309
Okuma materyalinin dilinin anlaşılır olması *	0.384	Öğretim üyesinin derse düzenli Devamı *	0.278
Öğretim üyesinin derse düzenli devamı	0.371	Öğretim üyesinin derse zamanında gelmesi *	0.263
Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	-0.258	Öğretim üyesinin öğrenciye /ödev/proje yaptırması *	0.229
Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	-0.151	Öğretim üyesinin ders sırasında küçük sınavlar yapması *	0.181
Öğretim üyesinin öğrenciye /ödev/proje yaptırması *	0.107	Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması *	-0.155
Öğretim üyesinin ders sırasında küçük sınavlar yapması *	0.074	Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi*	0.078
Öğretim üyesinin dersi kitaptan /notlardan okuyarak anlatması *	-0.051	Öğretim üyesinin dersi kitaptan /notlardan okuyarak anlatması *	-0.052

\* analize girmeyen bağımsız değişkenler



**Tablo 10:** Sınıflandırma Fonksiyonu Katsayıları (Fisher'in Doğrusal Diskriminant Fonksiyonu)

Bağımsız Değişkenler	Model 1		Model 2	
	Kadın Öğretim Üyesi		Erkek Öğretim Üyesi	
	Grup 1 Yeterli Performans	Grup 2 Yetersiz Performans	Grup 1 Yeterli Performans	Grup 2 Yetersiz Performans
Öğretim üyesinin derse düzenli devamı	3.739	3.495		
Öğretim üyesinin konuları birbirine bağlamadan anlatması	1.990	2.144		
Öğretim üyesinin konusuna hakim olması	2.533	2.126	4.099	3.679
Öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması	0.753	-0.075	0.570	-0.152
Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması	1.273	0.932		
Sınavının ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmesi	1.398	1.636		
Sınavının iyi bir ölçüt olması	0.750	0.470	1.749	1.275
Sınavının süresinin yeterli olması	1.102	0.884		
Öğretim üyesinin İngilizce diline hakim olması			1.096	0.835
<b>Sabit</b>	-26.945	-20.197	-21.047	-9.817

Tablo 11'de görüldüğü gibi *Model 1*'de Kadın öğretim elemanlarının Yeterli performans göstermeleri için oluşturulan diskriminant fonksiyonuna ait grup ortalamaları (centroid) değeri 0.612, iken yetersiz performans göstermelerine göre oluşturulan diskriminant fonksiyonuna ait grup ortalamaları (centroid) değeri -1.149 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 11:** Kanonik Diskriminant Fonksiyonu Grup Ortalamaları (Centroİds) (*Model 1*)

Kadın Öğretim Üyesi	Grup Ortalamaları
Yeterli Performans	0.612
Yetersiz Performans	-1.149

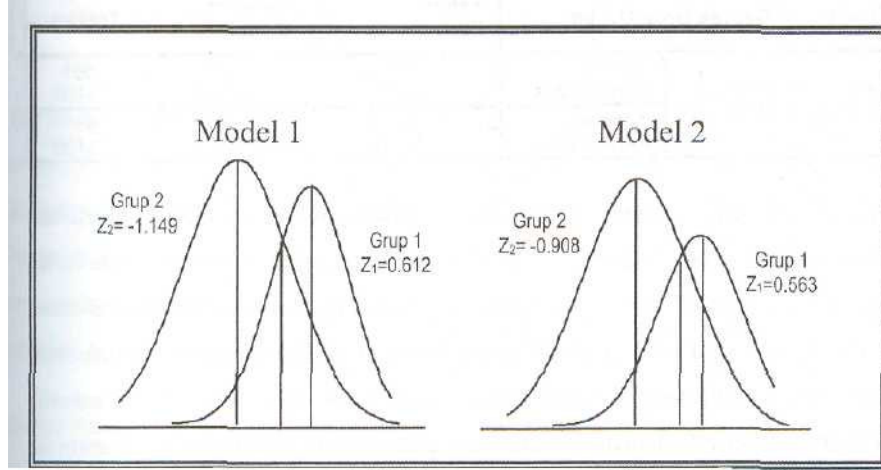
Standart olmayan kanonik diskriminant fonksiyondan hesaplanmıştır

Tablo 12'de görüldüğü gibi *Model 2* 'de Erkek öğretim elemanlarının Yeterli performans göstermeleri için oluşturulan diskriminant fonksiyonuna ait grup ortalamaları (centroid) değeri 0.563, iken yetersiz performans göstermelerine göre

Erkek Öğretim Üyesi	Grup Ortalamaları
Yeterli Performans	0.563
Yetersiz Performans	-0.908

*Standart olmayan kanonik diskriminant fonksiyondan hesaplanmıştır*

*model 1* ve *Model 2*'nin Grup Ortalamaları aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi dağılmaktadır. Diskriminant fonksiyonunun anlamlılığının test edilmesi grup ortalamalarının birbirinden uzaklıklarına dayanmaktadır. Dağılımlar birbirinden uzaklaştıkça diskriminant fonksiyonunun ayırıştırma özelliği artmaktadır.<sup>36</sup>



**Şekil 1:** *Model 1* ve *Model 2*'nin Grup Ortalamaları Dağılımları. J.F.Hair Jr. a.g.o



*Model 1* ve *Model 2*'de her iki fonksiyonda da ayrıştırma özelliği olmakla birlikte bir miktarda sınıflandırılmayan değerler olduğu (dağılımların üst üste binen kısımları) Şekil 1 'de görülmektedir.

Diskriminant fonksiyonunun anlamlılığını test eden istatistikler aynı zamanda fonksiyonun yeni gözlemleri ne kadar iyi sınıflayabileceğini göstermez. Oysa diskriminant analizinin kullanım amaçlarından biri yeni gelecek gözlemlerin hatası

**Tablo 13: Sınıflandırma Sonuçları (*Model 1*)**

Uygulama Grubu		Tahmin Edilen Grup Üyeliği		
		Yeterli Performans	Yetersiz Performans	Toplam
Doğru sınıflandırma oranı: % 81.4	Yeterli Performans	1299 %83.5	257 %16.5	1556 %100
	Yetersiz Performans	207 %22.2	726 %77.8	933 %100
Kontrol Grubu	Gerçek Grup Üyeliği	Tahmin Edilen Grup Üyeliği		
		Yeterli Performans	Yetersiz Performans	Toplam
Doğru sınıflandırma oranı: % 79.6	Yeterli Performans	546 %80.2	135 %19.8	681 %100
	Yetersiz Performans	94 %21.3	347 %78.7	441 %100

minimum olacak şekilde grup üyeliklerini tahmin etmektedir.<sup>37</sup>

*Model 1* de elde edilen diskriminant fonksiyonu kullanılarak gözlemler sınırlandırıldığında 2487 öğrenci anketinden oluşan uygulama grubunda elde edilen doğru sınıflandırma oranı % 81.4 olarak bulunmuştur. Doğru sınıflandırma oranı, grup üyelikleri doğru tahmin edilen denek sayısının toplam gözlem sayısına oranı alınarak hesaplanmaktadır.<sup>38</sup> Diskriminant fonksiyonu daha sonra 1142 anketlik kontrol grubu üzerinde denenmiştir. Kontrol grubunda doğru sınıflandırma oranı ise % 79.6 olarak bulunmuştur.

37 S. Sharma a.g.e.

38 J.F.Hair Jr. a.g.e



*Model 2*'de elde edilen diskriminant fonksiyonu kullanılarak gözlemler sınıflandırıldığında 1300 öğrenci anketinden oluşan uygulama grubunda elde edilen doğru sınıflandırma oranı % 78.4 olarak bulunmuştur. Diskriminant fonksiyonu daha sonra 574 anketlik kontrol grubu üzerinde denenmiştir. Kontrol grubunda doğru sınıflandırma oranı ise % 78.0 olarak bulunmuştur.

**Tablo 14: Sınıflandırma Sonuçları (*Model 2*)**

Uygulama Grubu		Tahmin Edilen Grup Üyeliği		
		Yeterli Performans	Yetersiz Performans	Toplam
Doğru sınıflandırma oranı: % 78.4	Yeterli Performans	616 %80.3	151 %19.7	767 %100
	Yetersiz Performans	130 %24.3	405 %75.7	534 %100
Kontrol Grubu	Gerçek Grup Üyeliği	Tahmin Edilen Grup Üyeliği		
Doğru sınıflandırma oranı: % 78.0	Yeterli Performans	278 %79.4	72 %20.6	350 %100
	Yetersiz Performans	54 %24.1	170 %75.9	224 %100

Her iki model için de doğru sınıflandırma oranlarının kabul edilebilir seviyede olup olmadığı konusunda karar vermek için bir yöntem, bu oranları tesadüfi sınıflandırma kriterleri ile karşılaştırmaktır. Tesadüfi sınıflandırma kriteri 1 / grup sayısı olarak hesaplanmaktadır. Bu çalışmada tesadüfi sınıflama kriteri her iki modelin uygulama ve kontrol grupları için %50 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sınıflandırma oranları *Model 1* ve *Model 2*'de %50'den daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Doğru sınıflandırma oranı tesadüfi sınıflandırma kriterinden daha büyük olduğunda diskriminant fonksiyonunu kullanarak başarılı profiller oluşturacağımızı



yorumlayabiliriz. Öte yandan birde istatistiksel bir testle bu sonucu kontrol etmek istersek Press Q istatistiği kullanabiliriz.<sup>30</sup>

$$\text{Press Q} = \frac{[N - (nK)]^2}{N(K - 1)}$$

*N= toplam örneklem büyüklüğü  
n=doğru sınıflandırılan gözlem sayısı  
K= grup sayısı olduğunda  
Press Q'un hesaplanış şekli*

Press Q'nun karşılaştırılacağı kritik değer 1 serbestlik derecesinde istenilen anlamlılık seviyesindeki Ki kare değeridir. Bu uygulamada *Model 1* için elde edilen Press Q sonuçları uygulama ve kontrol grupları için sırasıyla 978.99 ve 392.96 olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığında kritik Ki kare değeri 3.84 olduğundan her iki sonucumuzda tesadüfi sınıflandırmadan daha başarılı bulunmuştur ( $\chi=3.84$ ,  $\alpha=0.05$ ). *Model 2* için elde edilen Press Q sonuçları uygulama ve kontrol grupları için sırasıyla 422.05 ve 180.63 olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığında kritik Ki kare değeri 3.84 olduğundan her iki sonucumuzda tesadüfi sınıflandırmadan daha başarılı bulunmuştur ( $\chi=3.84$ ,  $\alpha=0,05$ ).

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Öğrencilerin değerlendirmelerine göre öğretim üyelerinin yeterli ve yetersiz performans göstermelerinin dayandığı kriterler ortaya konmuştur. Araştırmamızda kadın öğretim üyeleri ve erkek öğretim üyeleri için yapılan diskriminant analizleri sonucunda yeterli ve yetersiz performansı ayırt edici unsurların bazıları ortak olmakla birlikte bazılarında farklılık olduğu bulunmuştur.

39 a.g.e.



Her İki modelde de ortak olan değişkenler "öğrencinin dersin işlenişinden memnun olması", "öğretim üyesinin konusuna hakim olması" ve "dersin sınavının iyi bir ölçüt" olmasıdır. Öğrencilerin yeterli performansa sahip olduğunu düşündüğü kadın öğretim üyeleri için, ayrıca "öğretim üyesinin derse düzenli devam etmesi", "dersin konularını birbirine bağlayarak anlatması", "Öğrencinin dersin konularını yararlı bulması", "sınavın ezber bilgileri tekrarlamayı gerektirmemesi" ve "sınav süresinin yeterli olması" kriterleri belirleyici olmuştur. Erkek öğretim üyeleri için ise kadın öğretim üyeleriyle ortak olmayan bir tek "İngilizce diline hakim olması" değişkeni ayırt edici olarak tespit edilmiştir.

Herhangi bir öğretim üyesi hangi cinsiyetten olursa olsun konusuna hakimse, sınavı iyi bir ölçütse ve öğrencileri dersi işleyişinden memnunsu tekrar ders almak isteyecekleri bir akademisyen olarak algılanacaktır. Buradan anlaşılacağı üzere ders verme performansı ile ilgili en temel özellikler ortak kriterler olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek akademisyenler için farklı çıkan kriterler ise merkezi olmaktan çok ayrıntılarla ilgilidir.

Oluşturulan her iki modelde de, ilk üç açıklayıcı değişken olarak en temel ders verme performansı niteliklerinin bulunduğunu görmekteyiz. En fazla açıklayıcılığı olan bu niteliklerin iki modelde de aynı olması aslında öğrencilerin öğretim üyesinin performansını yeterli veya yetersiz diye ayırt etmede kullandıkları değişkenlerin, öğretim üyesinin cinsiyetine göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Başta da belirtildiği gibi ülkemizde akademisyenlik konusunda cinsiyete dayalı bir ön yargı bulunmadığından başarı kriterlerinde de farklılık algılanmaması son derece doğal gözükmektedir.

Kadın Öğretim üyelerini değerlendirmede daha fazla sayıda, ayrıntı seviyede kriterin ayırt edici olması öğrencilerin kadın öğretim üyelerinden beklentisinin daha fazla olması gibi cinsiyetlere özgü niteliklerden kaynaklanabileceği gibi öğretim



üyelerinin deneyimi, verilen derslerin özellikleri gibi bu anketin soruları içinde yer almayan nedenlere dayanıyor olabilir. Bu sebeble kadın öğretim üyelerinin performansını değerlendirmede, erkeklere oranla daha fazla kriterin bulunmasının nedenini açıklamak bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır.

Kadın ve erkek akademisyenler arasındaki bu farklılıkların nedenleri bundan sonra yapılacak daha kapsamlı araştırmalarda incelenmelidir. Yine bu çalışmanın üniversitelerin farklı bölümlerinde de uygulanması bulguların ne derece genellenebileceğini göstermesi bakımından önemlidir. İleride yapılabilecek bu tür araştırmalarla eğitim değerlendirme literatürüne daha fazla katkı sağlanabilir,

## 5. KAYNAKÇA

Aamodt, M.G. (1996). **Applied industrial/organizational psychology**. Brooks/Cole Publishing Company . Pasific Grove. CA.

Acar, F.(1997). Türkiye'de Kadın ve Bilim. **Bilim ve Teknik**. Sayı 354. <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dersi/97/mayis/kadin> 1.html (tarih 07.05.2003)

Ahmadi, M., Helms, M. M. & Raiszadeh, F. (2001). Business Students Perceptions of Faculty Evaluations. **The International Journal of Educational Management**. Vol 15 No 1 s 12-22.

Arnold, HJ. & Feldman, D.C. (1986). **Organizational Behavior**. Singapore, McGraw Hill International Editions

Bayram, N.(2002). Diskriminant analizi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. **Öneri**. Cilt 5. Sayı 17. s.219-229

Coburn, L. (1984). Student Evaluation of Teacher Performance. **ERIC/TME Update Series**. <http://ericae.net/edo/ED289887.htm>, (Tarih 12.04.2003).

Crumbley, D.L. & Fliedner E. (2002). Accounting administrators' perceptions of student evaluation of teaching (SET) **Information. Quality Assurance in Education**. Vol 10 No 4 s 213-222.

Emcry, C.R., Kramer, T.R., & Tian, R.G. (2003). Return to Academic Standards: a Critique of Student Evaluations of Teaching Effectiveness. **Quality Assurance in Education**. Vol 11 No 1 s 37-46.





- Feldman, K.A. (1993). College Students' View of Male and Female College Teachers: Part2 - Evidence from Students' Evaluations of their classroom teachers. **Research in Higher Education**. Vol 34. No 2 s 151-191.
- Hair, Jr. J.F., Anderson, E.R., Tatham, R.L., & Black, C.W. (1998). **Multivariate Data Analysis** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.
- Hobson, S.M. & Talbot, D.M. (2001). Understanding Student Evaluations **College Teaching**. Vol 49. No 1. s 26-32.
- Jacobs, C.L. (2002). Student Ratings of college Teaching: What Research Has to Say. <http://www.indiana.edu/~best/multiop/ratings.shtml>, (Tarih 1.6.2003)
- Klecka, R.W. (1980). **Discriminant Analysis**. Newbury Park, California.: Sage Publications, Inc.
- Koh, H.C. & Tan, T. M. (1997) Empirical Investigation of the factors Affecting SET Results. **The International Journal of Educational Management**. Vol 11 No 4 pp 170-178.
- Liaw, S. & Goh K. (2003). Evidence and Control of Biases in Student Evaluation of Teaching. **The International Journal of Educational Management**. Vol 17 No 1 s 37-43.
- McKinney, K.(1997). What Do Students Ratings Mean? **The National Teaching and Learning Forum**. Vol 7 No 1 s 1-4.
- Radmacher, S.A. & Martin, DJ. (2001). Identifying Significant Predictors of Student Evaluations of Faculty Through Hierarchical Regression Analysis. **Journal of Psychology**. Vol 135 Issue 3 s 259-269.
- Read, J.W.& Raghunandan, K.R.V.D. (2001). The relationship between Student Evaluations of Teaching and Faculty Evaluations. **Journal of Education for Business**. Mart Nisan s 189-192.
- Sharma, S. (1996). **Applied Multivariate Statistical Analysis**. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Tatro, C. N. (1995). Gender effects on student evaluations of faculty. **Journal of Research and Development in Education**, Vol 28, s 169-1 73
- TC Yüksek Öğretim Kurulu (2000). **Öğrencilerin Eğitimi Değerlendirmesi**. Ankara.; Ankara Üniversitesi Basım Evi
- Whitworth, J.E., Price, B.A. & Randall. C.H. (2002). Factors that Affect College of Business students Opinion of Teaching and learning. **Journal of Education for Business**. Vol. 77. No 5 s 282-289.