DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen Niteliğiyle İlgili Unsurların Öğrencilerin Öğrenme Hedefleri Üzerindeki Etkisi

The Effect of Teacher Quality Factors on Students' Learning Goals

Muammer YÜKSEL, Dr., MEB, muammer.8845@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 2 Ocak 2024
Kabul tarihi - *Accepted*: 11 Mayıs 2025
Yayın tarihi - *Published*: 28 Ağustos 2025

Yüksel, M. (2025). Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 2081-2101.
DOI. 10.51460/baebd.1612413

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın temel amacı, PISA 2018 Türkiye verilerini kullanarak algılanan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımı ile ilişkisel araştırma modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmada PISA 2018 verileri üzerinden analizler yapılmıştır. Öğrenme hedefleri üzerindeki algılanan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların etkisinin belirlenmesi amacıyla kuramsal incelemeler yapılarak bir Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kurulmuştur. Verilerin analiz sürecine geçilmeden önce varsayımlar incelenmiştir. Modelin sınırlamaları; öğretmen özelikleri olarak öğretmenin algılanan desteği, öğretmenin geri bildirim vermesi, öğretmenin coşkusu, öğretmenin öğretimsel yönlendirmesi, öğretmenin duyuşsal desteği, öğretmenin öğretimsel yardımı ve öğretmenin öğrenciyi güdülemesidir. Araştırma sonuçlarına göre, modelin uyum değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin öğrencileri güdülesi, algılanan öğretmenin desteği, öğretmenin coşkusu değişkenlerinin öğrencilerin öğrenme hedefi düzeyleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Anlamlı olan değişkenlerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ait varyansın %12,5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ana bileşenlerinden olan öğrenmeye yönelik hedeflerinin öğretmen niteliğine ilişkin unsurlardan etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.
Anahtar Kelimeler: PISA, Öğretmen, Öğrenme, Yapısal eşitlik.

Abstract The main purpose of this study is to determine the effects of elements related to perceived teacher quality on students' learning goals using PISA 2018 Türkiye data. This study was designed as a relational research model with a quantitative research approach. Analyses were conducted on PISA 2018 data in the study. A Structural Equation Modeling (SEM) was established by conducting theoretical examinations to determine the effect of perceived teacher quality factors on learning goals. Assumptions were examined before moving on to the data analysis process. The model's limitations are; teacher's perceived support, teacher's feedback, teacher's enthusiasm, teacher's instructional guidance, teacher's affective support, teacher's instructional assistance and teacher's motivation of students. According to the research results, it was seen that the fit values of the model were high. In addition, it was determined that the variables of teacher's motivation of students, perceived teacher support and teacher's enthusiasm had a significant effect on students' learning goal levels. It was determined that the significant variables explained 12.5% of the variance of students' learning goals. According to the research results, it was determined that students' learning goals, which are the main components of their learning processes, are affected by factors related to teacher qualifications. Based on these results, suggestions for future studies were presented.
Keywords: PISA, Teacher, Learning, Structural equation.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. The level of interaction between teachers and their students plays an important role in the effectiveness of learning processes and in the changes in students' attitudes. Federici and Skaalvik (2014) stated that students need to feel that they are important to their teachers in order to fully participate in learning activities and perform at their best. Students who feel important and are in positive learning environments are more active in their participation in learning processes. Students' thoughts and attitudes towards the learning process affect learning goals. Learning goals included in PISA and discussed in this study express students' beliefs about what they have learned before and what they still need to learn (Thomson, Hillman, and Bortoli, 2013). Students' perceptions of learning goals also affect their educational processes and their attributions towards the concept of success (Dumont, Neumann, Maaz and Trautwein, 2013). Students' learning goals are affected by different variables in learning processes. In particular, perceived teacher quality factors, which are one of the two main factors of the teaching process, cause different effects on students. Teaching and learning models assume that the quality of learning processes depends on the quality of teachers' teaching (Hattie, 2009). The perceptions and attitudes formed on students during learning processes affect students' thoughts about learning. Can teacher behaviors affect learning goals through interaction during learning processes? The main scope of the research is framed on this question. There are very few studies in the literature on learning objectives, which have a significant effect on students' skill acquisition by teacher characteristics. However, in large-scale exam applications such as ABİDE (Monitoring and Evaluation of Academic Skills), PISA, and TIMSS, questions are asked about teachers' quality factors in teaching processes, and the answers to these questions are explained in detail in published reports.This study aims to determine the effects of teacher characteristics perceived by students on students' learning objectives. The variables whose effects on learning objectives are investigated are; teacher's feedback level, teacher support, teacher's enthusiasm, teacher's adaptation of the lesson, teacher's instructional guidance, teacher's level of motivation for the student, and teacher's affective support. In addition, it has been determined that the studies in the literature examine different teacher characteristics separately, and it is aimed to determine the effective ones on learning objectives, which are known to have an effect on students' instructional processes, and to contribute to the field by revealing their effect levels.

Method. Since the aim of this study is to determine the variables that are thought to have an effect on the literacy levels of students in the PISA application sample, the research model can be expressed as a relational screening (Büyüköztürk et al., 2018). The data of 5972 people who responded to the scales completely were included in the study and the analyses were performed on these data. The data used in the study was collected with the help of a student survey developed by the OECD and used in the application. The data used in the study were collected with the help of these surveys for the variables of students' instructional goals, perceived teacher support, teacher's feedback, teacher's instructional assistance, teacher's emotional support of the student and teacher's motivation. The reliability and validity studies of the scales used were carried out by the OECD. The scales used and the data belonging to the individuals are open access. Analysis processes were carried out after editing the sections containing missing data for the variables included in the research in the student survey data file. SPSS 24 and MPlus 8 programs were used in the analysis of the data.

Yüksel, M. (2025). Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 2081-2101.
DOI. 10.51460/baebd.1612413

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Results. In the study, it was determined that the perceived teacher quality factors by the students explained 12.5% of the students' levels of learning objectives. This explained variance value is not a very small rate when the nearly 200 variables examined according to the student survey in PISA are taken into consideration. Filmer, Hasan and Pritchett (2006) stated in their study that learning objectives are an inseparable part of the students and the education system and should be evaluated together with variables related to the school. It was emphasized in the same study that the attitudes of the students towards learning objectives should be taken into consideration in order for them to feel that they belong to the learning environment in schools. According to the findings of the study, it was determined that the teacher's level of adaptation of the lesson and teacher support, which are among the variables predicting the perception levels of students towards learning goals, did not have a significant effect ($p>.05$). It was determined that the effects of other variables towards students towards learning goals were significant ($p<.05$). When the unstandardized coefficients estimated for the structural model of the variables were examined, it was determined that the variable with the greatest positive effect was the teacher's level of feedback, while the variable with the least positive effect was the teacher's level of motivation. In addition, it was determined that the teacher's guidance of the student during the teaching process was inversely related to the students' levels towards learning goals, i.e. it had a negative effect.

Discussion and Conclusion. The teacher support variable was determined to have no significant effect on students' learning goals. In the study, it was determined that the teacher's enthusiasm in the learning process has a significant effect on the students' learning goals. The changes in categories such as teacher enthusiasm, teacher support, and perceived teacher quality factors from the students' perspective according to countries can be examined in general terms. In this regard, this study examined the learning goals of Turkish students in PISA 2018 in terms of teacher enthusiasm, teacher support, teacher feedback, adaptive instruction, and in-class reading activities. It is predicted that meaningful inferences can be made from the results of the study regarding the development of reading in the Turkish education system. In the study, it was determined that the teacher-directed education variable has a significant effect on students' learning goals. Many studies have shown that students mostly benefit from teachers' instructional approach. It has been stated that students who feel supported by their teachers perform better at their skill levels. In addition, various studies have reported that teacher support is associated with higher academic performance of students (Ma et al., 2021; Yıldırım, 2012, İnci and Kaya, 2022; Arı, Yaşar and Can, 2023). In the study conducted, it was determined that the emotional support perceived by students from the teacher had a significant effect on learning goals. When the results obtained from this study on the effect of teacher behaviors on students' learning goals are examined, it has been determined that learning goals, which are an important force in students' learning processes, are affected by different teacher behaviors. Considering that perceived teacher quality factors are interrelated and that these factors have effects on learning goals, it can be recommended to policy makers and the authorities of these institutions that studies should be conducted centering on the processes of developing teacher quality factors that affect learning goals in teacher training processes, both in faculties and in teacher academies that are on the agenda. In addition, the effects of variables different from perceived teacher quality factors considered in this context on learning goals can be examined.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşim düzeyleri, öğrenme süreçlerinin etkili olmasında ve öğrencilerin tutumlarının değişimlerinde önemli bir rol oynar. Federici ve Skaalvik (2014) öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine tam olarak katılmaları ve en iyi biçimde performans göstermeleri için öğretmenleri tarafından önemsediklerini hissetmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Kendilerini önemli hisseden ve olumlu öğrenme ortamlarında bulunan öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımları daha aktif olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik düşünce ve tutumları öğrenme hedeflerine etki etmektedir. PISA'da yer alan ve bu çalışmada ele alının öğrenme hedefleri, öğrencilerin daha önce ne öğrendiği ve daha ne öğrenmesi gerektiğine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Thomson vd., 2013). Öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik algıları eğitim süreçlerini ve başarı kavramına yönelik yüklemelerini de etkiler (Dumont vd., 2013). Öğrencilerin öğrenme hedefleri, öğrenme süreçlerindeki farklı değişkenler tarafından etkilenmektedir. Özellikle öğretim sürecinin ana iki etmeninden biri olan öğretmenlerin niteliğine ilişkin unsurların öğrenciler üzerinde farklı etkilerin oluşmasına neden olur. Öğretme ve öğrenme modelleri, öğrenme süreçlerinin kalitesinin öğretmenlerin öğretim kalitesine bağlı olduğunu varsayar (Hattie, 2009). Öğrenme süreçlerinde öğrenciler üzerinde oluşan algı ve tutumlar, öğrencilerin öğrenmeye yönelik düşüncelerini etkilemektedir. Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların, öğrenme süreçlerinde yapılan etkileşim ile öğrenme hedefleri üzerinde etkili olabilir mi? Araştırmanın ana kapsamı bu soru üzerinde çerçeve edilmiştir.

Eğitim ortamlarında, öğrenmenin ürünlerini yansıtan hedefler, öğrencilerin öğrenme sonucunda neyi bilmeleri veya başarabilmeleri gerektiğiyle ilgilidir. Öğrenme süreçlerini yansıtan bu hedefler, öğrencilerin öğrenme için gerekli güdülenmelerini yansıtır (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrencilere öğrenme hedeflerine yönelik farkındalığını arttırmak, gerçekleştirilen görevdeki performanslarını artırabilir ve öğrenmenin genişletilerek kalıcı hale gelmesine katkı sağlayabilir (Pintrich vd.,1986). Öğrenme hedefleri, öğrenciler tarafından benimsenir ve takip edilirse öğrenme başarısında büyük kazanımlar sağlanabilir. Ayrıca (Filmer, Hasan ve Pritchett, 2006). Okullar sahip oldukları imkanlara göre, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde en önemli etmenleri barındırır. Özgüven düzeyi, güdülenme düzeyi, öğretimsel destekten yoksun olma düzeyi ve kendi öğrenme hedeflerinin farkında olma eğilimleri öğrencilerin okullarının başarı profilleri ne olursa olsun öğrenme ürünlerini etkilemektedir (Schleicher, 2008).

Öğretmenler öğrencilerin okula karşı tutumları ve başarı düzeylerini önemli oranda etkilemektedirler (OECD, 2019; Yıldırım, 2012). Öğrencilerin akademik başarılarını ve güdülenme düzeylerini öğretmen niteliğiyle ilgili unsurlar olumlu yönde etkilemektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Bu açıdan eğitim sürecinin olumlu değişiminde en önemli etmenlerden biri öğretmenlerin nitelikleridir. Öğretmenlerin öğrencileri; öğrenmeleri konusunda yardımcı olma cesaretlendirme, ilerlemelerini sağlama ve kendilerini ifade etme fırsatları verme gibi destekleri öğrenme düzeylerini olumlu etkilemektedir (OECD, 2019; Klem ve Connell, 2004). Öğretmenler, öğrencilerini cesaretlendirerek, güdüleyerek, dinleyerek, onlara yardım ederek, gerekli bilgi kaynağını ve araçları sağlayarak desteklerler (Bozkurt, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin net öğrenme hedefleri sağlama, öğrencileri düşünceleri hakkında konuşmaya teşvik etme ve öğrencilere ilerlemeleri hakkında geri bildirim sağlama gibi etkili öğretim uygulamaları öğrencilerin güdülenmeleri ve öğrenmeleri için çok önemlidir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) , İktisadi İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) tarafından 2000 yılından itibaren küresel olarak uygulanmaya başlanmıştır (Yüksel, 2024). Geniş ölçekli bir durum belirleme çalışması olan PISA; üçer yıllık döngülerle öğrencilerin okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığını belirlemeye amaçlayan bir çalışma olarak başlamış ve günümüzde farklı alanlarda da (finansal okuryazarlık, yaratıcılık gibi) öğrencilerin düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Pek çok ülkenin katılımlarıyla gerçekleştirilen bu çalışmalar ülkelerin durumları hakkında bilgiler sunmakta ve yıllar arasında değişimleri hakkında da bilgi vermektedir. PISA geniş ölçekli bir uygulama olup farklı özellikteki ve farklı bölgelerdeki okullardan tabakalı örnekleme yardımıyla belirlenen örneklemler üzerinde yapılan bir çalışmadır. Bu açıdan ülkelerin farklı özelliklerdeki okulları ve bölgeleri arasında da karşılaştırma yapılmasına imkan sunmaktadır. PISA'nın sunmuş olduğu veriler dikkate alındığında öğrenci başarısının tek bir bakış açısıyla değerlendirilemeyeceği ve öğrenci başarısını etkileyen birçok değişkenin olduğu söylenebilir (Stevens, 2009). PISA öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla başarı testlerinin yanında, farklı özellikteki geniş bir bakış açısı ile hazırlanmış olan anketler yardımıyla öğrencilerin kendileri, öğrenme ortamları ve süreçlerine yönelik farklı değişkenleri ele almaktadır. Bunlardan biri olan öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik düzeylerini belirlemek amacıyla PISA 2018'de ST208 kodlu üç maddeye verdikleri yanıtlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme hedefleri, öğrenme sürecinde yer alan bileşenler tarafından etkilenebilmektedir. Öğrenme sürecinin ana etkileşimini oluşturan öğretmen ve öğrenciler öğrenme hedeflerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu düzeylerin farklılaşmalarında önemli bir yer tutarlar. Öğretmenin sınıftaki gerçekleştirmiş olduğu öğretim etkinlikleri, öğrencileri teşvik etmesi, vermiş olduğu geribildirimler, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim düzeyi, öğretim sürecindeki öğrencileri yönlendirmesi ve psikolojik desteği öğrenme süreçleri dolayısıyla da öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Afflerbach ve Harrison, 2017; Merga, 2020).

Gerçekleştirilen pek çok araştırmada, öğretmenle ilgili faktörlerin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Benard, 1991; Wößmann, 2000; Darling-Hammond, 2006; McMahon ve Wernsman, 2009; Sortkær ve Reimer, 2018). Öğrenmede etkisi olan bir başka değişken de öğretmen desteğidir. Öğretmen desteği, öğrencilerin kendi öğrenme potansiyellerine ilişkin farkındalıklarını ve onların öğrenmeye olan inançlarını arttırır (Danielsen vd., 2009; Wentzel ve Miele, 2009). Klem ve Connell (2004) gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların da öğretmen desteğinin öğrenci katılımı için önemli olduğunu ve öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim uygulamaları öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve öğrenmeye olan bakış açılarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarında öğrenciler ile gerçekleştirdikleri yönlendirmeler öğrencilerin öğrenmeye yönelik düşüncelerinin değişmesine neden olmaktadır (Seebruck, 2015). Buda öğrencilerin öğrenme hedeflerine olan bakış açılarının değişmesini sağlamaktadır. Uzmanlar, öğrencilerde öğrenmeyi teşvik eden tekniklerin her derste uygulanmasının (örneğin öğretmenin her öğrenciyle ilgilenmesi, öğretmenin ekstra yardımda bulunması, öğretmenin yardım etmesi, fikir belirtmesi, öğretmenin bilimsel fikirleri açıklaması, öğretmenle tartışması, öğretmenin performans durumunu paylaşması, öğretmenin nerede iyileştirme yapılacağı, güçlü yönler, nasıl iyileştirme yapılacağı ve öğrenme hedeflerine nasıl ulaşılacağı konusunda geri bildirim sağlaması) bu öğrencilerin en iyi performansı göstermesiyle sonuçlanacağı konusunda hemfikirdir (Grajcevci ve Shala, 2021).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öncesinde öğreten merkezli olan öğrenme süreçleri zamanla toplumsal, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaç ve dönüşümlerin etkisi ile değişime uğramış ve eksen odağının farklılaşmasına neden olmuştur. Son yüzyılın yarısından sonra eğitim, öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru ilerlemiştir. Bu yaklaşımda, öğretmenin amacı öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenmelerinin içeriğini ve sürecini yönetmelerine ve teknoloji araçlarını da kullanarak akranlarıyla kademeli olarak iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır (Laakkonen, 2011). Bunun öğrencinin ihtiyaçlarına, koşullarına ve ilgi alanlarına odaklanmayı artırdığı ve öğrenmeyi iyileştirdiği ifade edilmektedir (Lathika, 2016; OECD, 2020). Teknolojiye aşinalığın yanı sıra öğrencilerin kendi başlarına öğrenebilmeleri için kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmeleri, kendi öğrenmelerini düzenleyebilmeleri ve gelişimlerini izleyebilmeleri de gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini ve kendi kendini düzenlemelerinin büyümesini destekleyen, sürdürülebilir projeler kullanarak beceriler geliştirmeleri gerekir. Öğretmen desteği, öğretmenlerin öğretimlerini öğrencilerin ihtiyaç ve hedeflerine nasıl uyarladıkları anlamına gelir ve öğretim sürecinin önemli bir katalizörüdür (Pintrich, Marx ve Boyle, 1993). PISA'nın öğretmen desteği tanımı, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere nasıl yardımcı olduklarıyla bağlantılıdır (Delen ve Bellibaş 2015). Öğretmenin öğretim sürecindeki desteği bu sürecin daha verimli olması, öğrencinin kendini daha etkili kılmasına yardımcı olması ve eğitim sürecinin yapılandırılmasında önemli bir değişkendir.

Öğretmenin öğretim sürecindeki desteğinin yanı sıra PISA'da öğretmen yardımı da ayrı olarak ele alınmaktadır. Reeve, Deci ve Ryan (2004) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki yardımlarının öğrencilerin içsel süreçlerini desteklediklerinde, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin içsel güdülenmelerinin artması öğrenme süreçlerine olan hedefleri üzerinde de etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen vermiş oldukları geribildirim düzeyi ve öğretmenin coşkusu, öğretmen niteliklerinin önemli boyutlarındandır. Eğitim alanında, öğretme coşkusunun ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Keller vd., 2016). Öğretmenin sergilediği coşku, onun kişisel bilgi sunma tarzı olarak düşünülebilir. Öğretmen coşkusunun öğrencileri güdülemede önemli bir rolü vardır. Coşkulu öğretmenler "konu alanı için yanan, öğrenmeye ve dersle ilgili görevlere karşı ilgi, merak ve neşe uyandıran bulaşıcı ateşe sahip" olarak tanımlanmaktadırlar (Keller vd., 2014). Öğretmen coşkulu olması öğrencilerin içsel güdülenmesi de artırmaktadır (Patrick, Hisley ve Kempler, 2000). Öğretmenin coşkusu ve öğretmen desteği PISA ele alınan öğretmenlere ait değişkenlerden bazılarıdır. Öğrenme hedefleri üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğü ve alanyazında buna yönelik çalışmalardan yola çıkılarak araştırmaya dahil edilmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrenciler üzerinde yapmış oldukları yönlendirmeleri öğrenmeye olan düşüncelerinin değişmesine neden olabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki öğrencilerle olan destekleyici ilişkilerinin, öğrencilerin öz-yeterlik ve öğrenme stratejileriyle ilişkili olabileceği dolayısıyla öğrenme düzeylerini etkileyeceği varsayılmaktadır (Ma, Luo ve Xiao, 2018). Öğretmenin yönlendirmeli öğretim sürecine yönelik öğrenci algıları PISA ele alınan bir öğretmen özelliğidir (İnci ve Kaya, 2022). Öğrenme hedefleri üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğü ve alanyazında buna yönelik çalışmalardan yola çıkılarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Geri bildirimi; öğrencinin mevcut başarısı ile istenen başarı düzeyi arasındaki boşluğa odaklanarak bu boşluğu azaltmaya çalışan yardımcı unsur olarak tanımlanmaktadır (Sadler, 1989). Çalışkan (1999) ise "öğrencinin verdiği cevabın hemen ardından ya da belirli bir süre sonra öğrencinin

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

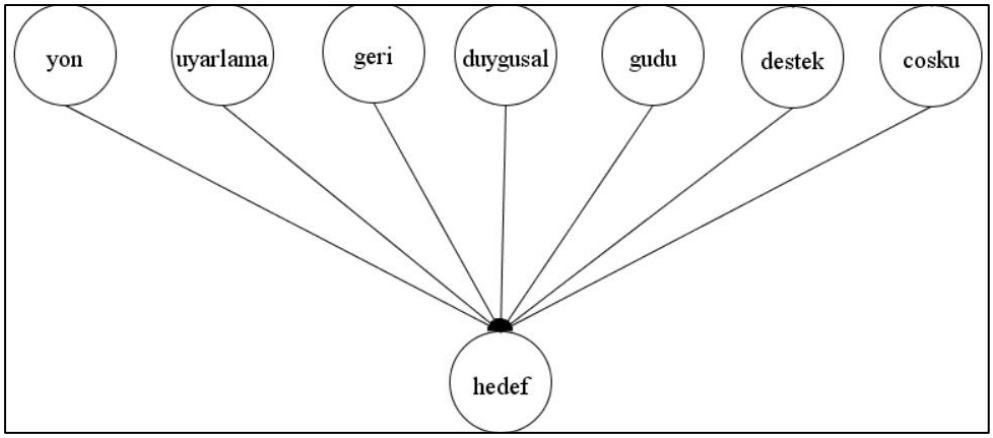
cevabını pekiştirmek, güdülemek ve hatalarını düzeltmek için görsel ve işitsel yollar kullanılarak verilen uyaranlar" olarak ifade etmiştir. Öğretim sürecinde öğrenciler verilen geribildirim, öğrencilere öğrenme sürecinde nerede olduklarını ve nerede olabileceklerine yöneler onlara rehberlik etmektedir. Geri bildirim sayesinde öğrenme süreci daha zengin ve daha etkili olabilir. Ancak barada verilen geribildirim niteliği ve zamanı çok önemlidir (Hattie, 2012). Geribildirim ayrıca öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılmalarını (Çalışkan, 1999). Geribildirim ayrıca öğrenmenin eksik ya da yanlış kısımlarının belirlenmesinde öğretmenlerin en önemli davranışlarının başında gelir ve böylece öğrenme süreci hakkında öğretmene bilgi sağlar. Öğrenciye başarıya ulaşması için geri bildirim ile destek olunur ve yol gösterilir (Lipnevich ve Smith, 2009). Öğretmenlerin öğrenme süreçlerindeki geribildirimleri öğrenmelerindeki eksiklik ve yanlışlıkların belirlenmesine yardımcı olur. Geribildirim öğrenme sürecinin en önemli etmenleri arasındadır. Öğrenme ve ölçme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülebilecek bir faktör olan geribildirim etkili kullanımının öğrenmeye olan pozitif etkisi üzerine pek çok çalışma bulunmaktadır (Gibbs, Brigden ve Hellenberg, 2006; Özalp ve Kaymakçı, 2022). Geri bildirimin öğrenme süreçlerinin önemli bir bileşeni olduğu için öğrenme hedefleri üzerinde etkisi olduğu düşünülerek araştırmaya dahil edilmiştir.

Alanyazında öğretmen niteliklerinin öğrencilerin beceri kazanmada önemli etkisi olan öğrenme hedeflerine yönelik çalışmanın çok azdır. Fakat ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi), PISA, TIMSS gibi geniş ölçekli sınav uygulamalarında öğretmenlerin öğretim süreçlerindeki niteliklerine ilişkin sorular yöneltilmekte ve yayınlanan raporlarda da bu sorulara verilen yanıtlar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Flores (2023) PISA verileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğretmen niteliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kritik olduğunu vurgulamış ve öğretmen eğitiminde değişimlerin gerektiğinden bahsetmiştir. Varol vd. (2023) öğretmenlerin geribildirim verme düzeyleri ile duygusal durumlarının etkileşim halinde olduğunu ele almış ancak diğer öğretmen niteliğiyle ilgili unsurları işlememiştir. Özer (2022) PISA uygulaması üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğretmen niteliklerin önemine vurgu yapmış ve bu niteliklerin incelenerek geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Wentzel vd. (2010) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve duyuşsal destek algılarının öğretmen desteğine göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrenciler tarafından algılanan öğretmen niteliğine ilişkin unsurların kapsamlı şekilde öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak araştırmacı tarafından alanyazındaki bu boşluğa yönelik bir çalışma yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada öğrenciler tarafından algılanan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi araştırılan değişkenler; öğretmenin geribildirim düzeyi, öğretmen desteği, öğretmenin coşkusu, öğretmenin dersi uyarlaması, öğretmenin öğretimsel yönlendirmesi, öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi ve öğretmenin duyuşsal desteğidir. Ayrıca alanyazında yapılan çalışmaların farklı öğretmen niteliğiyle ilgili unsurları ayrı ayrı ele aldığı belirlenmiş olup, öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğretimsel süreçleri üzerinde etkili olduğu bilinen öğrenme hedefleri üzerindeki etkili olanların belirlenmesi ve etki düzeylerinin ortaya çıkarılarak alan katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırma kapsamında ele alınan değişkeneler ile kurulan yapısal model Şekil 1'de verilmiştir. Modelin kurulmasında alanyazında yer alan çalışmalar incelenmiş ve PISA ver seti içinde var olan değişkenler çalışmaya dahil ediliştir.



Şekil 1. Kurulan yapısal model

Yukarıda verilen yapısal modelden yola çıkılarak araştırmada ilgili değişkenlere yönelik aşağıda verilen hipotezler kurularak bu hipotezlerin doğruluğu incelenmiştir. Buna göre kurulan hipotezler;

- *H_1: Öğretmen desteği öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H_2: Öğretmenin güdülemesi öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H_3: Öğretmenin coşkusu öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H_4: Öğretmenin duygusal desteği öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H_5: Öğretmen yönlendirmeli öğretimin öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H_6: Öğretmenin dersi uyarlamasının öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*
- *H7: Öğretmenin geribildirim düzeyi öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır.*

şeklindedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, PISA 2018 Türkiye verilerini kullanarak algılanan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli ilişkisel tarama olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemektedir (Karasar, 2005).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Çalışma grubu

Araştırma, Türkiye örnekleminde yer alan ve PISA 2018 uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci anketi, yaşı 15 yıl 3 ay ile 16 yıl 2 ay arasında değişen ve en az 6 yıllık eğitim görmüş öğrencilerdir. Türkiye'nin PISA örneklemini 6890 öğrenci oluşturmaktadır. PISA 2018 öğrenci anketine 186 okulda eğitim öğretim gören 6890 öğrenci katmıştır. Fakat ölçeklere eksiksiz şekilde cevap veren 5972 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %48,7'si erkek ve %51,3'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veriler, OECD tarafından geliştirilmiş ve uygulamada kullanılan öğrenci anketi yardımıyla toplanmıştır. PISA uygulamasında öğrenci, öğretmen ve yönetici anketleri uygulanmaktadır. Öğrenci anketinde öğrencilerin sahip imkanlar ve demografik özelliklerinden, duygusal değişkenlerine ait faktörler, öğretimsel süreçlerine ait faktörler ve farklı kavramlara yönelik (küresel salgın, göçmenlik, teknoloji kullanımı gibi) bakış açılarını belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır (Yüksel, 2024). Araştırma kapsamında kullanılan; öğrencilerin öğretimsel hedefleri, algılanan öğretmen desteği, öğretmenin geri bildirim vermesi, öğretmenin öğretimsel yardımı, öğretmenin öğrenciyi duyuşsal olarak desteklemesi ve öğretmenin güdülemesi değişkenlerine ait veriler öğrenci anketinde yer alan faktörlerdendir. Kullanılan ölçeklere ait güvenirlik ve geçerlik çalışmaları OECD tarafından gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçekler ve bireylere ait veriler açık erişimlidir (https://www.oecd.org/en/data.html).

Tablo 1.
Araştırma değişkenleri

Değişken	Madde Sayısı	Güvenirlik Değeri
Öğretmen Desteği	4	.87
Öğretmenin geri bildirim vermesi	3	.85
Öğretmenin duyuşsal desteği	3	.72
Öğretmen yönlendirmeli eğitim	4	.82
Öğretmenin öğretim sürecini uyarlaması	3	.83
Öğretmenin öğrenciyi güdülemesi	4	.92
Öğretmenin coşkusu	4	.93
Öğrenme hedefleri	3	.87

Tablo 1' de araştırmaya dahil edilen değişkenlerin madde sayıları ve bu maddelerden oluşan ölçme araçlarının hesaplanan güvenirlik değerleri verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan değişkenlerin güvenirlik değerlerinin oldukça yüksel olduğu belirlenmiştir. Ölçeklere ait güvenirlik değerinin .70 ve üzerinde olması bu araçların güvenirlik olarak kabul edilebileceği anlamına gelir

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Nunnally, 1976; Crocker ve Algina, 1986). Ayrıca kullanılan ölçeklerin araştırma kapsamında yer alan çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre elde dilen değerler incelendiğinde; öğretmenin geribildirim düzeyi için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1, AGFI=1) , öğretmen desteği için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00 , NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1, AGFI=1), öğretmenin coşkusu için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1 ,AGFI=1), öğretmenin dersi uyarlama niteliği için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1, AGFI=1), öğretmenin öğretimsel yönlendirmesi için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1 , CFI =1 , RFI=1 , IFI=1 , GFI=1, AGFI=1), öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1, AGFI=1), öğrenme hedefi için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00, NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1 , AGFI=1) ve öğretmenin duyuşsal desteği için (RMSEA = 0.00, SRMR =0.00 , NFI=1, NNFI=1, CFI =1, RFI=1, IFI=1, GFI=1, AGFI=1) değerleri hesaplanmış ve buda değişkenlerin kurulan model ile örneklemin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada kullanılan veriler, açık erişimli olarak herkese açık olan OECD'nin PISA 2018 veri tabanından elde edilmiştir. Kuramsal olarak etkilerin incelenmesi, öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların birbirleri ilişkili olması ve bunun modele eklenmesine izin verdiği için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yapılması karar verilmiştir. Bunun için önce YEM varsayımları kontrol edilmiştir. Veri seti internetten açık olarak erişilmiş ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Bu süreçte öncelikle eksik olan veriler araştırma dışında bırakılmıştır. Sonra uç değerler incelenmesi için toplam ölçek puanları standart z değerlerine çevrilmiş ve [-3,+3] aralığı referans alınarak bu değerler dışındaki veriler araştırma dışında bırakılmıştır. Uç değerlerin incelenmesi için Mahalonobis uzaklıkları incelenmiş ve uç değerler araştırma dışında bırakılmıştır. Ardından verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı ortaya konmuştur. Verilerin tek değişkenli normalliklerinin incelenmesi için çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin öğretmenin geribildirim düzeyi için (.290; -.634), öğretmen desteği için (.717; -.430), öğretmenin coşkusu için (-.471; -.177), öğretmenin dersi uyarlaması için (.076, -.410), öğretmenin öğretimsel yönlendirmesi için (.352; -.703), öğretmenin öğrenciyi güdüleme düzeyi değişkeni için (.145, -.598), öğretmenin duyuşsal desteği değişkeni için (-.375; -.368), öğrenme hedefi için (.080; -.845) hesaplanan değerlerin (-1,+1) aralığında olduğu belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımları için korelasyon analizi, tolerans değerleri ve varyans büyütme değerleri (VIF) kullanılmıştır. Öğrenci anketi veri dosyasında araştırmaya dahil edilen değişkenler için eksik verileri içeren kısımlar düzenlendikten sonra analiz süreçleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik ve korelasyon analizler için SPSS 24, YEM için Mplus 8 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma değişkenlerine ait bulgular

YEM için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan Pearson Momentler korelasyon değerlerine ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.
Değişkenlere ait korelasyon değerleri

Değişken	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.Öğretmen desteği							
2. Öğretmen coşkusu	-.372*						
3. Öğretmenin yönlendirme	.585*	-.382*					
4. Öğretmenin duygusal desteği	-341*	.548*	-.339*				
5. Öğretmenin güdülemesi	-.387*	.560*	-.457*	.463*			
6. Öğretmenin dersi uyarlaması	-.440*	.498*	-.450*	.455*	.559*		
7. Öğretmenin geribildirimi	-.355*	.472*	-.413*	.487*	.552*	.519*	
8. Öğrenme hedefi	-.189*	.264*	-.228*	.238*	.261*	.228*	.262*

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde hesaplanan korelasyon değerlerinin hepsinin anlamlı olduğu (p<.05) belirlenmiştir. Korelasyon değerleri incelendiğinde genellikle değişkenler arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin çok yüksek olması YEM için istenmeyen bir durumdur (Hu ve Bentler, 1999). Bu açıdan değişkenler üzerinde analiz yapılmasında bir sakınca olmadığı gözetilerek analizlere devam edilmiştir. Sonrasında çoklu bağlantılılık varsayımının incelenmesi için değişkenlere ait VIF ve Tolerans değerleri hesaplanarak sonuçları Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3.
Değişkenlere ait tolerance ve VIF değerleri

Değişken	**Tolerans**	**VIF**
1.Öğretmen desteği	.608	1.646
2. Öğretmen coşkusu	.551	1.816
3. Öğretmenin yönlendirme	.575	1.738
4. Öğretmenin duygusal desteği	.610	1.639
5. Öğretmenin güdülemesi	.513	1.947
6. Öğretmenin dersi uyarlaması	.533	1.808
7. Öğretmenin geribildirimi	.577	1.733
8. Öğrenme hedefi	.895	1.117

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ait Tolerans ve VIF değerleri incelendiğinde Tolerans değerlerinin .10'dan büyük olduğu belirlenmiştir. Bu değerin .10' dan küçük olması çoklu bağlantı sorununa işaret eder. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ait Tolerans değerlerinin .10' dan yüksek olması ve değişkenlere ait korelasyon değerlerinin yüksek olmaması çoklu bağlantı sorununun olmadığına kanıt olarak sunulabilir. Ayrıca Varyans artış faktörü (VIF) olarak ifade edilen VIF değeri VIF =1 / (1-R^2) eşitliği yardımıyla hesaplanabilir. Bu değerin 10'dan büyük olması değişkenin araştırma kapsamında ele alınmasına gerek olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlere ait VIF değerleri incelendiğinde bu değerlerinin hepsinin 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir.

Yapısal modele ilişkin bulgular

Varsayımların sağlandığı belirlendikten sonra değişkenler ile yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur. Tablo 4'te verilen modelin uyum değerleri verilmiştir.

Tablo 4.
Kurulan modele ait uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri*	Mükemmel Uyum Değerleri**	Uyum Değerleri
RMSEA	.05≤RMSEA≤.10	.00≤RMSEA<.05	.029**
CFI	.80≤CFI≤.95	.95<CFI≤1	.981**
TLI	.80≤TLI≤.95	.95<TLI≤1	.977**
GFI	.80≤GFI≤.95	.95<GFI≤1	.976**
NFI	.80≤NFI≤.95	.95<NFI≤1	.980**
IFI	.80≤IFI≤.95	.95<IFI≤1	.983**
RFI	.80≤RFI≤.95	.95<RFI≤1	.976**
SRMR	.05≤SRMR≤.10	.00≤SRMR<.05	.023**

, Mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum indeks değer aralıkları (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, et al., 1988; akt. Duyan ve Gelbal, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Şimşek, 2020)*

Tablo 4 incelendiğinde modele ait uyum indeksi değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. Belirlenen bu sonuçlara göre ölçeğin uygulanan öğrenci grubu için doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Varsayımların ve kurulan modelin uyum değerleri sonrasında gerçekleştirilen yapısal modele ait kestirim değerleri ve manidarlık düzeyleri tablo 5' de verilmiştir.

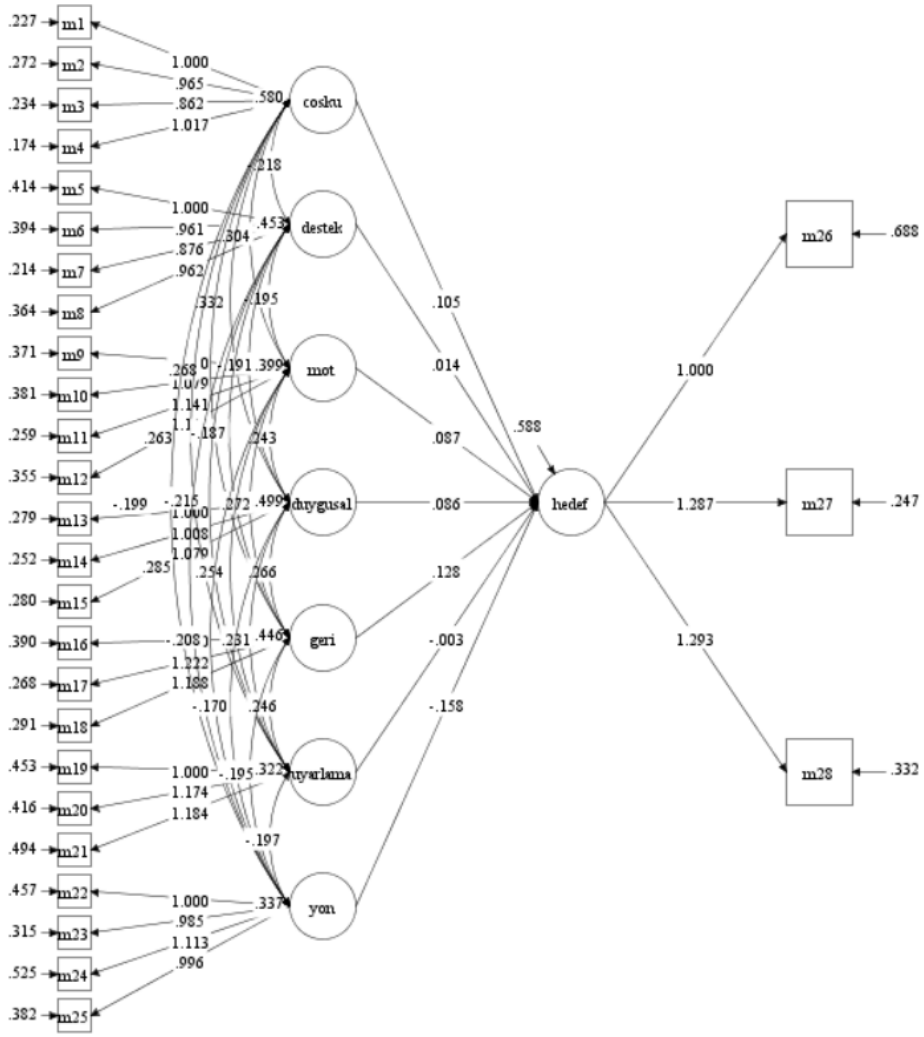
Tablo 5.
Kurulan yapısal modele ait kestirilen katsayı değerleri

Değişken	Beta	SE	Kestirim/ Standart Hata	p	STDYX
Öğretmen desteği	.014	.032	.447	.655	.012
Öğretmen coşkusu	.105	.023	4.555	.000*	.098
Öğretmenin yönlendirme	-.158	.041	-3.871	.000*	.112
Öğretmenin duygusal desteği	.086	.025	3.496	.000*	.074
Öğretmenin güdülemesi	.087	.035	2.514	.012*	.067
Öğretmenin dersi uyarlaması	-.003	.046	-.068	.946	-.002
Öğretmenin geribildirimi	.128	.028	4.577	.000*	.105

*p<.05

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik algı düzeylerini yordayan değişkenlerden öğretmenin dersi uyarlama düzeyi ve öğretmen desteğinin anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir(p>.05). Diğer değişkenlerin ise öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.05). Değişkenlerin kurulan yapısal modele ilişkin kestirilen standartlaştırılmamış katsıları incelendiğinde en büyük pozitif etkiye sahip olan değişkenin öğretmenin geribildirim verme düzeyi olduğu, en az pozitif etkiye sahip olan değişkenin ise öğretmenin güdüleme düzeyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin öğretim sürecince öğrenciyi yönlendirmesi öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik düzeyleri ile ters yönlü ilişkili olduğu yani negatif etkiye sahip olduğunu belirlenmiştir. Şekil 1'de öğretmen coşkusu (cosku), öğretmen desteği (destek), Öğretmenin güdülemesi (mot), öğretmen yönlendirmeli eğitim (yon), öğretmenin duygusal desteği (duygusal), öğretmenin geri bildirim vermesi (geri), öğretmenin öğretimi uyarlaması (uyarlama), öğrenme hedefleri (hedef) kullanılan programın izin verdiği şekilde kodlanarak görsel diyagram elde dilmiştir. Kurulan yapısal modele ait diyagram Şekil 2' de verilmiştir.



Şekil 2. Kurulan modele ait diyagram

Yüksel, M. (2025). Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 2081-2101.
DOI. 10.51460/baebd.1612413

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kurulan modele ait diyagram incelendiğinde yol katsayılarına göre öğrenme hedefleri üzerindeki etkilerinin büyüklükleri incelenebilir. Ayrıca Şekil 2'de öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların arasında ilişkilerde kısıtlamaya gidilmemiştir. Modele ait bu şekilde kısıtlama yapılmamasının nedeni, öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin bu birbirleri ile ayrışan yapılar değil tam tersi ilişkili olduğunun alanyazında yapılan araştırmalarla desteklenmiş olmasıdır (Darling-Hammond, 2004). Araştırma kapsamında kurulan hipotezler incelendiğinde; *"H_1: Öğretmen desteği öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki birinci hipotez reddedilmiş, *"H_2: Öğretmenin güdülemesi öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki ikinci hipotez kabul edilmiş, *"H_3: Öğretmenin coşkusu öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki üçüncü hipotez kabul edilmiş, *"H_4: Öğretmenin duygusal desteği öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki dördüncü hipotez kabul edilmiş, *"H_5: Öğretmen yönlendirmeli öğretimin öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki beşinci hipotez kabul edilmiş, *"H_6: Öğretmenin dersi uyarlamasının öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki altıncı hipotez reddedilmiş ve *"H7: Öğretmenin geribildirim düzeyi öğrencilerin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde yordamaktadır."* şeklindeki yedinci hipotez kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler tarafından algılanan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik düzeylerinin %12,5' ini açıkladıkları belirlenmiştir. Açıklanan bu varyans değeri PISA' da öğrenci anketine göre incelenen 200'e yakın değişken göz önünde bulundurulduğunda çok küçük bir oran değildir. Filmer, Hasan ve Pritchett (2006) yapmış oldukları çalışmalarında öğrenme hedeflerinin, öğrencilerin ve eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunu, okul ile ilgili değişkenlerle beraber değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini okullardaki öğrenme ortamına ait hissetmeleri için öğrenme hedeflerine ait tutumlarının göz önünde bulundurulması gerektiği yine aynı çalışmada vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki yönlendirme düzeylerinin öğrenme hedeflerini anlamlı şekilde etkilediği belirlenmiştir. Delen ve Bellibaş (2015), PISA 2012 verileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada Türk, Amerikan ve Koreli öğrencilerin fen başarıları üzerindeki farklı değişkenlerin etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışma sonucunda, öğretmen tarafından yönlendirilen eğitimin Türk öğrencilerinin fen bilimleri başarısına önemli bir katkısı olmadığını belirlemişleridir.

Öğretmen desteği değişkeni ise öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yıldırım (2012) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmen desteğinin PISA matematik başarısı üstüne pozitif etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Delen ve Bellibaş (2015) yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları destek düzeyinin arttıkça öğrenme düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. PISA 2018'de uygulanan anketlerde, ele alınan öğretmen desteği, öğrencilerin güdü düzeylerinin artışının ana yordayıcılarından biri olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2019). Öğretmen desteği okul ortamında öğrenciler için önemli sosyal destek kaynaklarının başında gelmektedir (Ma, Du, Hau ve Liu 2021).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Araştırmada öğretmenin öğrenme sürecindeki coşkusu öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin gözünden öğretmen coşkusu (teacher enthusiasm), öğretmen desteği, öğretmen niteliğiyle ilgili unsurlar gibi ulamların ülkelere göre değişimi, ana hatlarıyla irdelenebilir. Buna yönelik olarak bu çalışmada Türk öğrencilerin PISA 2018'deki öğrenme hedefi, öğretmen coşkusu, öğretmen desteği, öğretmen geribildirimi, öğretimi uyarlama (adaptive instruction) ve sınıf içi okuma etkinlikleri bakımından ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarından Türk eğitim sisteminde okumanın gelişimine yönelik anlamlı çıkarımlar yapılabileceği öngörülmektedir. Kızıldağ (2009), öğretmenlerin destekleyici davranışlarının, öğrencilerin başarılarını yükselttiğini ifade etmiştir. Sarıer (2021) PISA üzerinde yapılmış olan çalışmaları incelediği araştırmasında; öğretmen desteği, öğretmenin geri bildirim verme sıklığı, öğrenci ihtiyacı dikkate alınarak eğitim verilmesi ve öğretmenin adaletli olmasının öğrencilerin başarılarını yordayan değişkenler arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmen yönlendirmeli eğitim değişkeninin öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sztajn, Confrey, Wilson ve Edgington (2012), öğretmenler öğretimi bir öğrenme yörüngesi açısından düzenlediğinde öğrenme sürecindeki yönlendirmenin öğrenmelerde birleştirici bir unsur haline geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurlar açısından, uyarlanabilir öğretim ve öğretmen tarafından yönlendirilen öğretim gibi öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişki unsurlar, diğer öğretmenle ilgili faktörlerden çok daha fazla okuma performansı üzerinde etkiye sahiptir. Pek çok araştırma öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerin öğretim yaklaşımından yararlandığını göstermiştir. Öğretmenleri tarafından desteklendiğini hisseden öğrencilerin beceri düzeylerinde daha yüksek performans gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca çeşitli araştırmalar, öğretmen desteğinin öğrencilerin daha yüksek akademik performansıyla ilişkili olduğunu bildirmiştir (Ma vd., 2021; Yıldırım, 2012, İnci ve Kaya, 2022; Arı, Yaşar ve Can, 2023).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin dersi uyarlama düzeylerinin öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Ancak alanyazazında farklı çalışmalarda öğretmenlerin öğretimi uyarlama becerisinin öğrenci başarısını artırma olasılığının yüksek olduğunu ifade edilmiştir (Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy ve Igo, 2011; Kalkan, 2020). Karaman (2022) yapmış olduğu çalışmasında; öğretmen uyarlanabilir öğretimi öğrencilerin okuma performansıyla pozitif ilişkiliyken, öğretmen tarafından yönetilen öğretim, öğretmen geri bildirimi ve öğretmen coşkusu gibi diğer öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların okuma performansıyla negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenin öğrenciler tarafından algılanan duygusal desteğinin öğrenme hedefleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bozkurt (2022) yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin öğretmenle kurduğu duygusal desteğin okuma başarısında anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Malecki ve Demaray (2003), öğretmenlerden algılanan duygusal desteğin öğrencilerin toplumsal becerilerinin ve akademik yeterliliğinin önemli ve tek yordayıcısı olduğunu; Dolapçıoğlu (2019), öğrencilerin öğretmenleriyle ilişki düzeylerinin başarılı oldukları derslerde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ancak Bilican Demir (2018) Türk öğrencilerim PISA matematik okuryazarlığı sonuçlarına yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğrenci merkezli çalışmaların arttırılmasının başarı düzeyi ile ters ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerini etkileyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir güç olan öğrenmeye yönelik hedeflerin öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerden etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların birbiriyle ilişkili olduğu ve bu unsurların öğrenme hedeflerine olan etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme süreçlerinde gerek fakültelerin gerekse kurulması gündemde olan öğretmen akademilerinin öğretmenlerin öğrenme hedeflerini etkileyen unsurlarını geliştiremeye yönelik süreçlere yer vermesini merkeze alan çalışmaların yapılması politika yapıcılara ve bu kurumların yetkililerine önerilebilir. Ayrıca bu kapsamda ele alınan öğretmen niteliğiyle ilgili unsurlardan farklı olan değişkenlerin öğrenme hedeflerine yönelik etkileri incelenebilir.

Yüksel, M. (2025). Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 2081-2101.
DOI. 10.51460/baebd.1612413

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Afflerbach, P. and Harrison, C. (2017) What is engagement, how is it different from motivation, and how can I promote it? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 217–220. https://doi.org/10.1002/jaal.679

Arı, G., Yaşar, M. S. ve Can, E. (2023). Okuma okuryazarlığı performansı, motivasyon kaynakları ve öğretmen desteği arasındaki ilişkiler: PISA 2018 Türkiye örneklemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(3), 639-656. https://doi.org/10.16916/aded.1212576

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community.* Western Center for Drug-Free Schools and Communities. NWREL.

Bilican Demir, S. (2018). The Effect of Teaching quality and teaching practices on PISA 2012 Mathematics Achievement of Turkish Students. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(4), 645-658. https://doi.org/10.21449/ijate.463409

Bozkurt, B. Ü. (2022). The role of teacher support and in class teaching practices on reading performance: Evidence from PISA 2018 outcomes for Türkiye. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*, 162-178. https://doi.org/10.21449/ijate.1132980

Büyükatak, E. (2022). PISA 2018 Türkiye örnekleminde okuma okuryazarlık düzeylerinin farklı veri madenciliği sınıflandırma yöntemleri ile incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Çalışkan, H. (1999). Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede, geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. and Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-320. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320

Darling-Hammond, L. (2000). Teaching and knowledge: policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education, 67*(3):123-154.

Darling-Hammond, L. (2006). Securingtheright to learn: Policy and practiceforpowerfulteaching and learning. *EducationalResearcher, 35*(7), 13–24.

Delen, I., and Bellibas, M. S. (2015). Formative assessment, teacher-directed instruction and teacher support in Turkey: Evidence from PISA 2012. *Mevlana International Journal of Education*, *5*(1), 88-102. http://dx.doi.org/10.13054/mije.15.01.5.1

Dolapçıoğlu, S. (2019). Teacher support for a classroom setting that promotes thinking skills: an analysis on the level of academic achievement of middle school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 48*(2), 1429-1454. https://doi.org/10.14812/cufej.557616

Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. und Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde [The effect of student body composition on academic achievement: International and national evidence]. *Psychol. Erziehung Unterricht 60*, 163–183 https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d

Federici, R. A. and Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and nistrumental teacher support: relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies, 7*(1), 21-36. :http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n1p21

Filmer, D., Hasan, A., and Pritchett, L. (2006). A millennium learning goal: measuring real progress in education. *Center for Global Development Working Paper*, *97*, 1-45. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.982968

Flores, M. A. (2023). Why teacher education matters even more. *European Journal of Teacher Education*, *46*(5), 747–751. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2298631

Gambrell, L. B., Hughes, E. , Calvert, W. , Malloy, J. and Igo, B. (2011). Authentic reading, writing and discussion: An exploratory work of a pen pal project . *Journal of Primary School, 112*(2), 234-258. https://doi.org/10.1086/661523.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gibbs, T., Brigden, D. and Hellenberg, D. (2006). Feedback: The educational process of giving and receiving. *South African Family Practice, 48*(2), 5-6. https://doi.org/10.1080/20786204.2006.10873330

Grajcevci, A., and Shala, A. (2021). A Review of Kosovo's 2015 PISA results: analysing the impact of teacher characteristics in student achievement. *International Journal of Instruction, 14*(1), 489-506. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14129a

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge. , Hox, J., Moerbeek, M., and van de Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3rd ed.). Routledge.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1-55.

İnci, S., and Kaya, V. H. (2022). The relationship between the teacher qualities perceived by students and the achievements of high and low socioeconomic level students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(1), 293–303. https://doi.org/10.14812/cuefd.873723

Kalkan, F. (2020). The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction levels: A meta-analysis study. *TED Eğitim ve Bilim.* https://doi.org/10.15390/eb.2020.8549

Karaman, P. (2022). Examining non-cognitive factors predicting reading achievement in Turkey: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(3), 450-459. https://doi.org/10.33200/ijcer.927884

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Yayıncılık.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., and Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction, 33*, 29-38. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001

Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., and Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review, 28*(4), 743-769. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y

Klem, A. M., and Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*, 262-273.

Laakkonen, I. (2011). "Personal learning environments in higher education language courses: an informal and learner-centred approach", in Thouësny S and Bradley L (eds.), Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers, Research-publishing.net, Dublin.

Lathika, K. (2016). Student centred learning, *International Journal of Current Research and Modern Education, 1*(1), 677-680.

Lipnevich, A. A., and Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 15*(4), 319.

Ma, L., Du, X., Hau, K. T., and Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology*, *38*(5), 687–707.

Ma, L., Luo, H., and Xiao, L. (2021). Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and Individual Differences*, *85*.

Malecki, C. K., and Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*(3), 231-252. http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576

McMahon, S. D. andWernsman, J. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The Elementary School Journal, 109*(3), 267-281. https://doi.org/10.1086/592307

Merga, M. K. (2014) Are teenagers really keen digital readers: adolescent engagement in ebook reading and the relevance of books today. *English in Australia*, 49.1, pp. 27–37.

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA*, Paris.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

OECD. (2020). *What matters for language learning? The questionnaire framework for the PISA 2025 Foreign Language Assessment*, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5e06e820-en

Özalp, M. T. ve Kaymakcı, S. (2022). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 4*(2), 468483.

Özer, M. (2020). PISA Eğitim Sistemlerinin Performansı Hakkında Bize Ne Söylüyor?. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 217-228. https://doi.org/10.14686/buefad.697153

Patrick, B. C., Hisley, J., and Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education, 68*(3), 217-236. https://doi.org/10.1080/00220970009600093

Pintrich, P. R., Marx, R. W. and Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Rev. Educ. Res. 63*, 167–199. https://doi.org/10.3102/00346543063002167

Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., and McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology, 37*, 611-651.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. andBarch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119–44.

Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(3), 905-926. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1167361

Schunk, D . H. and Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior, 21(*3), 279-293.

Schleicher, A. (2008). Student Learning Outcomes in Mathematics from a Gender Perspective: What Does the International PISA Assessment Tell Us?. Editor: Mercy Tembon and Lucia Fort; Girls' Education in the 21st Century- Gender Equality, Empowerment, and Economic Growth. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank 1818 H Street NW Washington DC 20433

Seebruck R. (2015). Teacher quality and student achievement: A multilevel analysis of teacher credentialization and student test scores in California High Schools. *McGill Sociological Review, 5*, 1-18.

Sortkær, B. and Reimer, D. (2018). Classroom disciplinary climate of schools and gender -evidence from the Nordic countries. *School Effectiveness and School Improvement, 29(*4), 511–528. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1460382

Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Ed.) Routledge.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P.H., and Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction toward a theory of teaching. *Educational Researcher, 41*(5), 147-156.

Thomson, S., Hillman, K. and Bortoli, L. D. (2013). A teacher's guide to PISA reading literacy, Australian Council for Educational Research (ACER), Victoria, Australia. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1013andcontext=ozpisa

Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wenzel, S. F. C., and Horz, H. (2023). Practicum in teacher education: the role of psychological detachment and supervisors' feedback and reflection in student teachers' well-being. *European Journal of Teacher Education*, *47*(5), 933–950. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2201874

Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wentzel, K. R. and Miele, D. B. (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., and Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193–202. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (2), 2081-2101.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Wößmann, L. (2000). *Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence*, Kiel Working Paper, No. 983, Institute for the World Economy (IfW).

Yıldırım, S. (2012). Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model. *The Journal of Experimental Education, 80*(2), 150-172. https://dx.doi.org/10.1080/00220973.2011.596855

Yüksel, M. (2024). Okul İklimi Özelliklerinin Öğrencilerin Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Etkileri: PİSA 2018 Verileri İncelemesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 153-161. https://doi.org/10.47770/ukmead.1511848

Yüksel, M. (2025). Öğretmen niteliğiyle ilgili unsurların öğrencilerin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 16(2), 2081-2101.
DOI. 10.51460/baebd.1612413