

RAPOR

Üniversitelerde Öğretim Performansının Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Jale Çakıroğlu

Y. Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın

Y. Doç. Dr. Esen Uzuntiryaki

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakóltesi

16.04.2009

Bir öğretim üyesinin genel performansı değerlendirilirken farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Bu değerlendirmede dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır: Öğretim üyelerinden beklenenleri ve öğretim üyelerinin beklentilerini net bir şekilde açıklamak, değerlendirmede kullanılacak verinin doğasını ve kaynağını belirlemek ve değerlendirmenin amacını ve kullanım şekillerini açıklamaktır (Paulsen, 2002). Öğretim üyesi performansı araştırma, öğretim ve hizmet gibi farklı alanlarda incelenebilir. Bu raporda, öğretim performansının değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır.

Öğretim performansı değerlendirmesinin literatürde nasıl yapıldığını belirtmeden önce etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi vermek gerekir. Etkili öğretim en basit tanımıyla öğrencinin öğrenmesini ve dersin kazanımlarına ulaşmasını sağlayan etkinlikler olarak ele alınabilir. Bu tanım, sınıf içi etkinlikleri içerdiği gibi aynı zamanda program geliştirme, öğrenci danışmanlığı ve öğrenci araştırmalarını yönetmeyi de içermektedir. Bu nedenle, aslında etkili öğretimin tek bir tanımı yoktur. Buna bağlı olarak literatürde öğretim performansının değerlendirmesi ile ilgili çeşitli yöntemler önerilmektedir: Öğrenci değerlendirmesi (student evaluation of teaching), akran değerlendirmesi (peer review of teaching), özdeğerlendirme (self-evaluation), ürün dosyası (portfolio) ve öğrenci başarısının incelenmesi (student achievement) gibi (Centra, 1993; Paulsen, 2002; Seldin, 2004). Bu raporda öğrenci değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve ürün dosyası açıklanacaktır. Özdeğerlendirme yöntemi ürün dosyasının bir parçası olduğu için ürün dosyası bölümünde açıklanmıştır. Öğrenci başarısının incelenmesi ise yükseköğretimde kullanılmadığı için bu rapor kapsamında ele alınmamıştır.

Öğrenci Değerlendirmesi (Student evaluation of teaching)

Öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi dünyada 1920'lerden bu yana kullanılan bir yöntemdir; yükseköğretimde de çok sık kullanılmaktadır (Cashin, 1999; Seldin, 1999) ve etkililiği araştırılan konulardan biridir. Öğrenci değerlendirmelerinin etkili öğretimin tanımlanmasında da baskın bir rolü olduğu belirtilmekte ve öğrenci değerlendirme anketlerinin analiz sonuçları öğretimin çok sayıda bileşeni olduğunu göstermektedir (Paulsen, 2002). Örneğin, Feldman (1997) 28 boyut bulmuştur.

Öğrencilerin doğrudan öğretim üyeleriyle etkileşim içinde oldukları göz önüne alındığında öğrenci değerlendirmelerinin çok değerli bir bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir (Peterson, 2000). Buna ek olarak, Aleamoni (1981) öğretim elemanlarının şu nedenlerle öğrenciler tarafından değerlendirilmesini savunmuştur:

- Öğrenciler ders için belirlenen hedefleri, ders ortamını ve öğrenci öğretim elemanı arasındaki problemleri bilirler
- Dışardan gelip gözlem yapanların aksine, ders ortamını bozmazlar; dolayısıyla daha objektif ve güvenilir veri sağlarlar
- Öğrenci değerlendirmeleri aynı zamanda öğretim üyesine ders hakkında etkili bir dönüt sağlamış olur. Öğretim elemanı bu dönütleri kullanarak ilerki yıllarda dersini geliştirilebilir.

Yöntemler

Öğrencilerin görüşlerini almak için farklı veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır: değerlendirme anketleri, bireysel ve grup görüşmeleri. Sıkça kullanılan yöntem olan değerlendirme anketlerinde, öğrenciye öğretim elemanını değerlendirmesi için bir dizi madde sunulur ve öğrenciden öğretim elemanını her bir madde için değerlendirmesi istenir. Bazı anketlerde, öğrencinin görüşlerini detaylı yazabilmesi için açık uçlu sorular da yer almaktadır. Bu tip açık uçlu sorular detaylı bilgi sağlasa da analizi ve yorumlanması zordur. Öğrenci

anketleriyle ilgili yapılan çalışmalar anketlerin tasarımına dair öneriler getirmiştir. Örneğin, az sayıda maddeden oluşan kısa anketlerin daha çok tercih edildiği bulunmuştur. Öğrenciler uzun anketlerde sıkıldıklarını ve konsantrasyonlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle de anket sonuçlarının güvenilir olmadığı gösterilmiştir. Halo etkisi de en çok uzun anketlerde görülmüştür (Peterson, 2002). Peterson, Wahlquist ve Bone (2000) anketlerde konu hakimiyetiyle ilgili maddelerin olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Toplanan verinin geçerliği için anket uygulama sürecinin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Anketlerin isimsiz olarak toplanması ve uygulamanın eğitilmiş kişiler tarafından standart yönergeler ve belirli zaman aralıklarında yapılması önerilmektedir. Anketlerin zaman ve insan kaynağı kullanımı açısından avantajlı olduğu savunulmuştur. Hazırlanan anketlerin genel olarak dönemin sona ermesinden iki hafta önce uygulanması önerilmektedir. Son zamanlarda, online anket uygulanması kullanılmaya başlamıştır. Bununla ilgili detaylı bilgiyi dökümanın sonunda bulabilirsiniz.

Bireysel öğrenci görüşmeleri kısa zamanda detaylı veri sağlamaktadır. Dersi alan öğrenciden ilgili öğretim üyesinin dersindeki tecrübelerini ve görüşlerini paylaşmaları istenmektedir. Genelde yapılandırılmış bir format izlenmekte, dersin güçlü ve zayıf yanları, dersteki problemler yaklaşık 15-20 dakikalık bir görüşme sonunda ortaya koyulmaktadır. Bu tekniğin zorluğu görüşmeyi yapacak ve görüşmenin sonuçlarının değerlendirilmesini gerçekleştirecek kişinin eğitim alması gerekliliğidir. Aynı zamanda, öğrencilerin nasıl seçileceği de üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Öğrenciler, görüşme sırasında kimlikleri belli olduğu için rahatsız olabilir ve içten cevaplar vermeyebilir. Bireysel görüşmelerin yanısıra yarı-yapılandırılmış sorularla yapılan grup görüşmeleri de kullanılmaktadır. Ama bireysel görüşmelerdeki sınırlılıklar burada da yaşanmaktadır. Grup görüşmelerin anketlerin toplanmadığı yıllarda veya öğretim performansını iyileştirmek amacıyla yapılan değerlendirmelerde kullanılması önerilmektedir (Peterson, 2000).

Problemler

Araştırmacılar, öğrenci değerlendirme sonuçlarının öğretim kalitesini arttırmada yardımcı olduğu konusunda hemfikirlerdir (Hativa, 1997; Jackson ve diğerleri, 1999; Marsh ve Roche, 1997; Perry ve Smart, 1997). Ancak, öğrenci değerlendirmelerinin eksikleri de birçok araştırmacı tarafından ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin öğretim üyelerini değerlendirmek için yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve objektif değerlendirme yapmadıkları savunulmaktadır (Olshavsky ve Spreng, 1995; Wachtel 1999; Crumbley, 1995; Wilson, 1998). Örneğin, üniversitedeki eğitimin lisedeki eğitimden farklı olduğu düşünülürse birinci sınıf öğrencileri öğretmenleri değerlendirmede yetkin midir? Derste düşük performans gösteren öğrenci objektif değerlendirme yapabilir mi? Öğrencilerin dersin kalitesinden ve derste öğrenip öğrenmediklerinden çok dersin “popülerliğini” değerlendirdiği düşünölmektedir (Zabaleta, 2007).

Öğrenci değerlendirmelerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Araştırmacılar, bu faktörlerin karşılaştırmaya dayalı değerlendirmelerde kontrol edilmesi gerektiğini (Nasser ve Hagtvet, 2006) vurgulamaktadırlar. Bu faktörler, öğrenci, öğretim elemanı ve ders ana başlıkları altında toplanmaktadırlar.

Öğrenci faktörleri: Öğrencinin cinsiyeti (Tatro, 1995; Worthington, 2002; Tieman and Ranklin-Ullock, 1985), öğretmen cinsiyeti ile arasındaki ilişki (Feldman, (1993); yaşı (Worthington, 2002), ders konusuna olan ilgisi (Marsh, 1987; Wachtel, 1998; Marsh ve Dunkin, 1997), kaçınıcı sınıf öğrencisi oldukları (Davidovitch, 2006; Goldberg ve Callahan, 1991; Marsh ve Rochi, 2000; Zabelata, 2007), derse devamlılıkları (Davidovitch, 2006) önemli değişkenler arasındadır. Yalnız bu ilişkilerin bir kısmı lineer olmadığı gibi tutarlı bir değişkenlik de göstermemektedir. Bunlara ek olarak öğrencinin dersten aldığı veya dersten beklediği not da önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersten beklenen not veya alınan not yüksek olduğunda öğrenci değerlendirme sonuçlarının da yüksek olduğunu

göstermiştir (örneğin; Eiszler, 2002; Greenwald ve Gillmore, 1997; Griffin, 2004; Marsh ve Roche, 2000; Sailor, Worthen ve Shin, 1997; Stapleton ve Murkison, 2001; Tatro, 1995; Worrell ve Kuterbach, 2001; Worthington, 2002). Aleamon (1999) incelenen 37 çalışmada öğrencilerin dersten beklediği veya alacağı not ile değerlendirme sonuçları arasında yüksek pozitif korelasyon olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, beklenen not ile aldıkları not arasında fark olduğunda öğrenciler öğretmeni suçlayıp öğrenci değerlendirme formları sayesinde onları cezalandırdıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler değerlendirmelerini yaparken ne kadar sorumlu davranıyorlar? Bütün dönemi düşünüyorlar mı yoksa sadece son alınan bir sınavdan alınan düşük nota karşı kızgınlık sonucunda da mı değerlendirmelerini yapıyorlar. Derse dönem boyunca devamsızlığı çok olan bir öğrenci ders öğretmenini ne kadar etkili değerlendirebilir? Öğrenciye yaptığı devamsızlık miktarı sorulabilir ama bu gerçekten güvenilir bir bilgi midir? Öğrenci kimlikleri değerlendirmede alınmadığı için bunun kontrolü de söz konusu değildir.

Öğretim elemanı faktörleri: Yaş (Zabaleta, 2007), cinsiyet (Sinclair ve Kunda, 2000; Tatro, 1995; Centra ve Gaubatz, 2000), meslekteki tecrübesi (Marsh ve Roche, 1997; Zabaleta, 2007), statüsü (profesör, doçent, öğretim görevlisi, asistan olup olmaması) (Goldberg ve Callahan, 1991; Zahn ve Schramm, 1992), ders yükü (Koon, 1986; Koon ve Murray, 1995), dış görüntüsü (Wright, 2000), kişilik özellikleri (Best ve Addison, 2000), pedagoji eğitimi alıp almadığı (Wachtel, 1998; Nasser ve Fresko, 2002), notlandırma sırasında gösterdikleri hoşgörü (Greenwald ve Gilmore, 1997; Neath, 1996; Griffin, 2004). Derslerdeki “eğlence” düzeyinin öğrenci değerlendirme sonuçlarını etkilediği de gösterilmiştir (Costin, Greenough ve Menges, 1971; Trout, 1997).

Ders faktörleri: Seçmeli dersleri veren öğretim elemanlarının zorunlu derslere oranla daha yüksek değerlendirme aldıkları bulunmuştur (McKeachie, 1997; Petchers ve Chow, 1988). Ayrıca ders yükü (Marsh, 1987), dersin verildiği saat (Zabaleta, 2007; Greenwald ve

Gilmore, 1997) ve dersin düzeyi (Aleamoni ve Hexner, 1980) de önemli değişkenler arasındadır. Ayrıca, sınıf büyüklüğü de öğrenci değerlendirmelerini etkilemektedir (Neath, 1996; Min ve Baozhi, 1998; Chau, 1997; McKeachie, 1997). Yalnız lineer bir ilişki yerine eğrisel bir ilişki gözlemlenmektedir. Örneğin, küçük ve çok kalabalık sınıfların daha iyi değerlendirme sonuçları doğurduğu gözlemlenmiştir.

Dolayısıyla, öğrenci değerlendirme sonuçları kullanılırken bu değişkenlerin gözönünde bulundurulması gerekir. Ama analizler sırasında bu kadar çok değişkenin kontrol edilmesi istatistiksel olarak imkansızdır. Aynı zamanda, araştırmacılar bu değişkenler arasında da etkileşim olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, ders yükünün fazla olması öğrenci değerlendirmelerini negatif etkilemektedir. Ancak öğrencilerin konuya ilgisi fazla olduğunda ders yükünün öğrenci değerlendirmelerine etkisi azalmaktadır (Marsh ve Roche, 2000). Etkileyecek tüm faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkiye kontrol edecek bir sistemin uygulanması çok zor hatta imkansızdır. Bu yüzden , öğrenci değerlendirme sonuçlarının atama kriteri olarak kullanılmaması, öğretim üyelerine derslerdeki performansları hakkında geri bildirim amaçlı kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Wright, 2006; Sproule 2000; Aleamoni 1999; Feldman, 1997, McKeachie, 1997).

Online Anket Uygulaması

Son yıllarda anketlerin sınıfta ve internet üzerinden uygulanmasına yönelik karşılaştırma çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Dommoyer, Baum, Hanna ve Chapman, 2004; Henderson, 2001; Reid, 2001). Online değerlendirme sisteminde, öğrencilere anketi doldurabilecekleri bir web sayfası bildirilir. Öğretim üyelerinin veriye erişimlerinin olmayacağı konusunda öğrenciye bilgi verilir. Öğrenciler sisteme girişlerini kendilerine verilen giriş koduyla (genellikle öğrenci numarası) yaparlar. Sisteme giriş yaptıktan sonra dersi aldıkları öğretim üyesini açık ve kapalı uçlu sorular aracılığıyla değerlendirirler. Genelde bu değerlendirme dönemin bitmesinden iki hafta önce yapılır. Anketlerin internet

ortamı üzerinden uygulanmasının en büyük avantajı maliyetinin geleneksel yöntemle göre az olması olarak görülüyor. Geleneksel yöntemde kullanılan anketlerin basılması, çoğaltılması, dağıtılması ve toplanması, taranması ve saklanması için yapılan masraflardan kurtulunmuş olunur. Ayrıca, anket uygulaması internet üzerinden olunca öğretim üyesinin öğrenci üzerindeki etkisi de yok olmuş olur. Öğretim üyesinin anket uygulanırken veya uygulamadan önce ortamda olması öğrenci değerlendirmelerini etkileyebilir (Dommoyer ve diğerleri, 2004). Başka bir avantajı da öğrencinin değerlendirme için daha fazla zamanının olabilesidir. Ek olarak, açık uçlu sorulara daha fazla yanıt verildiği bulunmuştur (Hmieleski ve Champagne, 2000; Layne, DeCristoforo ve McGinty, 1999). Yine aynı çalışmalarda öğrencilerin online uygulamayı tercih ettikleri de bulunmuştur. Yalnız öğrenciler öğrenci numaralarını kullanarak sisteme girdikleri için kimliklerinin ortaya çıkacağından endişeli olduklarını bildirmişlerdir. Yapılan deneysel çalışmalarda kullanılan anket uygulama metodunun (geleneksel veya online) öğretim üyesi değerlendirmelerinde manidar bir etkisi olmadığı bulunmuştur (Layne ve diğerleri, 1999). Online uygulamada bahsedilen avantajlara rağmen belirtilen en büyük problem cevap oranının düşük olmasıdır. Layne ve diğerleri sınıfta uygulanan anketlerden online metoda göre daha fazla cevap aldıklarını belirtmişlerdir (yaklaşık %12lik fark). Alınan sonuçların güvenilirliğinin olması için ankete katılımın sınıftaki öğrencilerin 2/3ünden fazla olmalıdır (Centra, 1993). Bu yüzden, online metod uygulanmaya karar verilirse cevap oranını arttırmak için teşvik puanı, değerlendirme yöntemiyle ilgili sınıfta uygulama, öğrencilere dersten aldıkları notun erken bildirilmesi gibi stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Dommoyer ve diğerleri, 2004). Ayrıca Dommoyer, Baum, Chapman ve Hanna (2002) İdari Bilimler Fakültesi'nde yaptıkları çalışmada, öğretim üyelerinin online sistemi bilmedikleri için geleneksel yöntemi tercih ettiklerini göstermişlerdir. Online sisteme geçmeden önce öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerinin

ve kaygılarının öğrenilmesi ve uygulanacak sistem tasarlanırken bu görüşlerin/kaygıların gözönünde bulundurulması gerekmektedir.

Akran Değerlendirmesi (Peer review)

Akran değerlendirme, başka bir öğretim üyesinin ilgili öğretim üyesinin dersini gözlemleyerek (sınıf ziyaretleri) ve ders materyallerini (ders izlencesi, sınavlar gibi) inceleyerek değerlendirmesidir. Akran değerlendirme sonucunda öğretim performansı hakkında alan bilgisi, program geliştirme, ders geliştirme/yenileme, öğretim yöntemleri ve ölçme teknikleri açısından bilgi edinilebilir (Cashin, 1989). Sınıf ziyaretlerinin değerlendiren ve değerlendirilen öğretim üyesinin dersin amaçları hakkında görüşükleri ve birden fazla öğretim üyesi değerlendirdiği zaman en iyi şekilde işlediğini öne sürülmektedir (Loeher ve diğerleri, 2006). İlgili literatürde akran değerlendirmesinin ortak çalışmayı ve sosyalleşmeyi arttırdığı belirtilmektedir (Hutchings & Shulman, 1999; Quinlan, 1996).

Problemler

Akran değerlendirme ile öğrenci değerlendirmesinden daha fazla veri elde edilmesine rağmen, sınıf ziyaretlerinin bazı olumsuz yönleri de vardır:

- Sınıf içerisinde ne olduğu öğretim üyesi ile öğrenciler arasındadır. Sınıfta başka birinin gözlemci olarak bulunması bu gizliliği zedeleyebilir (Chism, 2007).
- Değerlendirmeyi kimin yapacağı tartışma konusudur. Aynı zamanda, değerlendirme yapan öğretim üyesinin nasıl değerlendirme yapacağı hakkında eğitilmesi gerekmektedir (Centra, 1993; Chism, 2007)
- Zaman alan bir süreçtir (Loeher ve diğerleri, 2006).
- Öğretim performansının kabul edilebilir standartının ne olacağı net değildir (Chism, 2007).
- Güvenirlilik ve geçerlik açısından sorunlar vardır (Centra, 1993; Cohen & McKeachie, 1980). Sınıfta bir gözlemcinin olması öğretim üyesinin her zamankinden farklı davranmasına neden olabilir. Güvenirliğin artırılması için

gözlemci ve gözlem sayısının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, gözlemin nasıl yapılacağı, süresinin ne kadar olacağı, sonuçların nasıl rapor haline getirileceği ve nasıl değerlendirileceği gibi konular üzerinde bir rehber hazırlanmalı ve standartlar belirlenmelidir (Centra, 1993; Chism, 2007; DeZure, 1999).

- İstenmeyen yan etkileri olabilir, örneğin fakülte içi gruplaşma vb. (Chism, 2007).

Yöntem

Akran değerlendirmesinde şu aşamalar takip edilebilir (Chism, 2007):

1. Akran değerlendirmesinin yapılmasında ilk aşama amacın belirlenmesi ve bir plan yapılması olmalıdır. Bu planda aşağıda belirtilen soruların cevabı olmalıdır:

- Akran değerlendirmesi sonuçları nasıl kullanılacak (geribildirim, atama/yükseltme, vs. amaçlı)?
- Öğretimin hangi yönleri değerlendirilecek?
- Standartlar nasıl ve neye göre belirlenecek? Ders geliştirme, öğretim performansı, ders materyalleri, ilgili bölümün ders yüküne katkı ve ilgili alana katkı konularındaki standartlar ne olacak?
- Değerlendirme sonucunda öğretim performansı ile ilgili görüşler nasıl belirlenecek?
- Değerlendirme yapabilmek için gerekli kaynaklara nasıl ulaşılacak?
- Değerlendirme planı nasıl belgelenecek ve duyurulacak?
- Değerlendirme planı nasıl izlenecek?
- Değerlendirme planı ne kadar sıklıkla yenilecek?

2. Değerlendirmenin amacına göre değerlendirmeyi yapacak kişinin kurum içinden ve/veya dışından olmasına karar verilmeli, disiplinlerarası alanlarda uzman grubu gözlem yapmalı ve öğretim yanında ders materyalleri de incelenmelidir. Değerlendirmeyi yapacak öğretim üyesi, değerlendirmeyi nasıl yapacağı konusunda eğitim almalı ve pratik yapmalıdır.

3. Değerlendirmenin amacına göre sınıf gözlemlerinin ne zaman ve hangi sıklıkla olacağı belirlenmelidir.

4. Öğretimin hangi yönlerinin değerlendirileceği belirlenmelidir. Bir öğretimin iyi olduğuna ancak gözlem sonunda karar verilebilir; bunun için, kriter belirleme zordur. Bu konuda bir öneri, kriteri danışmanlık, öğretim ve ders geliştirme gibi alt kategorilere bölmektir. Bu alt kategoriler de konuda uzmanlık, açıklık ya da uyum gibi verimliliği etkileyen olumlu özellikler içerebilir. Donald (2000) kategoriler hakkında şu örneği vermektedir:

- Entellektüel içeriğin sunulması:
 - Kazanımları açıklama
 - İçeriği anlama ve sunma
 - Öğrencileri anlama
 - Öğrenme ortamı sağlama
 - Öğrencilere öğrenme sorumluluğu verme
- Öğretim planı ve değerlendirmesi:
 - Derse hazırlık
 - Bilgiyi sunma
 - Öğretim yöntemi seçme
 - Öğrenci özelliklerine uygunluk
 - Öğretimi yürütme
 - Değerlendirme

Seldin (1984) ise aşağıdaki kriterleri önermektedir:

- Ders içeriğini seçme ve konuya hakim olma
- Ders kazanımları ve materyallerin uygunluğu
- Öğretim yönteminin uygunluğu
- Öğrenmeyi kolaylaştırma ve ölçme
- Organizasyon
- Öğrenci başarısını sınav, proje, sunu ve raporlarla değerlendirme
- Öğretme ilgisi ve isteğı
- Ev ödevleri, ders kitabı ve ders notları

Benzer şekilde Cohen ve McKeachie (1980) de dört ana kategori belirlemişlerdir.

Bunlardan ilk üçü kazanımlar/içerik, öğretim yöntemi/materyaller ve öğrenci değerlendirmesidir. Dördüncü kategori ise birleştirme ve yorumlamadır. Bu kategoride o ders için öğrenci değerlendirmeleri de ele alınır ve ders gözlemleri ile beraber yorumlanır.

Bu kategoriler disipline ve öğretim yöntemine göre ayrıntılı hale getirilebilir. Aynı zamanda kategoriler önemine göre farklı ağırlıkta değerlendirilebilir.

5. Kriter belirlendikten sonra, değerlendirme yapacak öğretim üyesinin bu kriterler hakkında nasıl bilgi toplayacağı belirlenmelidir. Örneğın kriterlerden biri öğrencilere geribildirim sağlanıp sağlanmadığı ise bunun için ders izlenceleri ve ödevler incelenebilir ya da gözlem sırasında dönüt sağlanan olaylar not edilebilir.

6. Standartlar, belirlenen kategorilerin beklenen kalitede olup olmadığını gösteren kılavuzlardır. Değerlendirmeyi yapan öğretim üyesi öğretim performansının zayıf, orta, iyi ya da mükemmel olduğunu belirlemede bu standartları kullanır. Bunun için kategorilerde beklenen özellikleri içeren bir puanlama yönergesi (scoring rubric) hazırlanarak değerlendirilmede kullanılabilir. Ek olarak kontrol listesi (checklist) gibi başka araçlar da kullanılabilir.

7. Gözlem yapma süreci ayrıntılı olarak planlanmalıdır. Gözlem yapılacağı ilgili ğretim üyesine haber verilip verilmeyeceği, gözlem yapılacağı sınıfı duyurulup duyurulmayacağı, gözlemcinin sınıfta nereye oturacağı, gözlemcinin öğretime katılıp katılmayacağı, gözlemcinin raporunu nasıl hazırlayacağı gibi konular netleştirilmelidir.

8. Değerlendirme sürecinin işleyip işlemediği uygulama sırasında kontrol edilmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

Ürün Dosyası (Portfolio)

Öğretim elemanlarının öğretim performanslarını değerlendirmenin yollarından birisi de ürün dosyasıdır (Seldin, 2004). Nasıl bir CV öğretim elemanlarının yapageldikleri araştırma çalışmalarını (makale, proje, bildiri, kitap, vb.) farklı açılardan yansıtıyorsa, ürün dosyası da öğretim performansının farklı yönlerini (materyaller, öğrencilerle ilişkiler, öğrencilerin kazanımları, vb.) sergilemektedir. Öte yandan öğretim performansını sayısallaştırarak güvenilir bir “ölçüme” indirgemenin mümkün olmadığı pek çok eğitim araştırmacısının üzerinde uzlaştığı (Burns, 1999; Seldin, 1997) ve bu raporun yazarlarının da hemfikir olduğu bir noktadır. Bu anlamda ürün dosyaları öğretim performansı hakkında “niteliksel” bilgiler ortaya koyduğundan önemle üzerinde durulmalıdır. Pek çok Kuzey Amerika üniversitesinde öğretim elemanlarının öğretim performanslarını belirleme amacıyla ürün dosyası uygulaması yapılmaktadır. Buralarda ürün dosyası değerlendirmesi öğretim elemanlarının görev sürelerinin uzatılması, atama, ve öğretim kalitesini artırma amaçlarına yönelik dönüt verme amacıyla kullanılabilir (Seldin, 1997).

Öğretim ürün dosyalarının içeriğinde derse ilişkin çalışma örnekleri, ders programları – ders izlencesi (syllabus), derste kullanılmak üzere hazırlanmış dokümanlar, örnek öğrenci ödev ve projeleri, örnek öğretim uygulamalarını gösteren videolar ve diğer öğretim elemanlarının bu örnekler hakkındaki görüş ve yorumları bulunabilmektedir (Hutchings, 1993; Seldin 1997). Ürün dosyası öğretim elemanının başarılı ve güçlü yönlerini sergileyebilmeli, öğretim performansının niteliğini ve kapsamını gösteren doküman ve materyalleri içermelidir (Seldin , 1997). Ayrıca öğretimin bütün boyutlarını temsil edebilecek düzeyde olmalıdır. Tablo 1’de ürün dosyalarının bazı avantajları ve problemleri üzerinde durulmaktadır.

Tablo 1. *Ürün dosyalarının avantaj ve problemleri* (Wright, Knight, & Pomerleau, 1999; s. 93)

Avantajlar	Problemler
Öğretim elemanının kendi öğretim süreçleri hakkında yansıtıcı düşünmesini sağlar.	Bazı öğretim elemanları direnç gösterebilir.
Öğretim performansını geliştirir.	Hazırlanması zaman alır.
Öğretim performansının ödüllendirilebilmesi için bilgi sağlar.	Değerlendirmesi zordur.
Öğretim performansında katedilen gelişmeleri ve başarıları kayıt altına alır.	İş yoğunluğu fazla ve çeşitli olan yüksek öğretim sistemlerinde uygulama süreci sorunlu olabilir.
Öğretim elemanına kariyerini planlamada fikir verir.	Bir üniversitede ürün dosyası uygulamasının başlatılma süreci zordur.
Diğer öğretim elemanları için bilgi kaynağıdır.	Öğretim ürün dosyalarının genel akademik performans içindeki yeri ve ağırlığına karar vermek zor olabilir.
Genç öğretim elemanlarının model alabilecekleri öğretim performansları için bilgi kaynağı oluşturur.	Öğretim elemanları öğretim konusundaki başarılarının kayıt altında tutulmasını bir öncelik olarak düşünmeyebilirler.
Etkili öğretim ile ilgili kriterlerin oluşmasını sağlar.	Öğretim ile ilgili aktivitelerin nasıl toplanacağı konusunda öğretim elemanlarının yeterli bilgisi olmayabilir.
Öğretim konusunda özgüvenin artmasına yardımcı olur.	
Üniversitede öğretim niteliğine ilişkin stratejik tartışmalara ve kararlara bir zemin hazırlar.	

Yöntem

Seldin (2004) öğretim ürün dosyası hazırlama ile ilgili şu basamakları önermiştir:

1. *Planlama*-Ürün dosyası oluşturmadan önce öğretim elemanı amacını ve hedef kitlesini belirlemelidir (atama, görev uzatma, ödüle başvurma gibi).
2. *Öğretim sorumluluklarının belirlenmesi ve özetlenmesi*-Ürün dosyaları genel olarak hangi derslerin verilmekte veya verilmiş olduğu, bu derslerden hangilerinin zorunlu, seçmeli, lisans veya yüksek lisans olduğunu anlatan 2-3 paragraflık bir açıklama ile başlar.
3. *Öğretim felsefesinin sunulması*- Bu kısım ürün dosyasının en uzun kısmıdır. Öğretim elemanı daha önce belirttiği öğretim sorumluluklarına dayanarak öğretim felsefesini, hedeflerini, yöntem ve stratejilerini açıklayan 2-2,5 sayfa kadar yansıtıcı bir yazı yazar. Bu kısımda öğretim elemanı sınıfta neleri yaparak sorumluluklarını nasıl yerine getirdiğini açıklar ve şu sorulara cevap aranır:

- Öğretime yönelik inanışlarınız nelerdir?
- Öğrencilerle ilgili amaçlarınız nelerdir? Ve neden önemlidir?
- Bir öğretmen olarak öğretim ile ilgili uygulamalarınız öğretme ve öğrenmeye yönelik inanışlarınızı nasıl yansıtmaktadır?
- Ne tür kanıtlar sizin görüşlerinizi yansıtır?
- Pedagojik bilginizi alanınıza nasıl yansıtırsınız?
- Öğrencide, ders materyalinde ve programdaki değişimler öğretim yönteminizde ne tür değişikliklere neden olur?
- Sınıfta kritik düşünmeyi, hayat boyu öğrenmeyi nasıl sağlarsınız?
- Yöntem, içerik ve kaynak seçerken nasıl karar verirsiniz?
- Öğrenci merkezli öğrenmeyi kullanmaya nasıl/nezaman karar verirsiniz?
- Ne tür öğretim materyalleri geliştirdiniz?

- Ne tür yenilikçi etkinlikler tasarladınız?
4. Ürün dosyası dokümanlarının seçimi
 5. Her bir döküman için açıklama yazılması
 6. Dokümanların belirli bir şekilde düzenlenmesi
 7. Bütün dokümanların kanıtlarla desteklenmesi (meslektaş veya bölüm başkanından alınan mektup, öğrenci değerlendirme sonuçları, öğrenci çalışma örnekleri gibi).
 8. Dosyalama yapılması

Seldin'e (2004) göre ürün dosyalarının uzunluğu yaklaşık 8-10 sayfa ve bunları destekleyen eklerden oluşmalıdır. Birimler bu konuda ürün dosyası için sayfa sınırlaması da koyabilirler. Bununla birlikte Web tabanlı elektronik öğretim ürün dosyalarında hazırlanabilir (Barret, 2000; Seldin, 2004).

Öğretim ürün dosyalarının içeriğinin ne olması gerektiği hakkında literatürde bir çok çalışma bulunmaktadır (Seldin, 1997; 2004, Root, 1987; Centra, 1993; 2000). Aslında öğretim ürün dosyalarında çok çeşitli özelliklerde dokümanlar sunmak mümkündür. Bu dokümanlar farklı kaynaklardan elde edilebilir. Örneğin kişinin kendisi (örnek ders materyalleri, öğretim felsefesi, vb.), öğrenciler (öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci mektupları vb.), deneyimli öğretim üyeleri (ders içeriği ve hedeflerinin değerlendirilmesi, sınıf içi gözlemler, vb.), idareciler (bölüm başkanı ve/veya dekanın görüşü), ve diğer kişiler (mezun) ürün dosyası içeriğini oluştururken bilgi kaynağı olabilir. Aşağıda yükseköğretimde dikkate alınabilecek olası ürün dosyası bileşenleri sıralanmaktadır.

1. *Öğretim ile ilgili aldığı sorumluluklar:* Hangi derslerin okutulduğu, başka kurumlarda misafir olarak verdiği ders, seminerler veya hizmet içi eğitim çalışmaları, öğrencilerle birebir iletişim yoluyla gerçekleştirdiği proje veya tez danışmanlıkları, geliştirdiği yeni dersler, yaptığı ders koordinatörlükleri, öğrenci stajlarında aldıkları sorumluluklar,

düzenlediği bilimsel öğrenci gezileri, öğretimin daha nitelikli olması için yaptığı (öğrenci laboratuvarı kurulması gibi) çalışmalar bu listeye eklenebilir.

2. *Öğretim felsefesi*: Bu kısımda öğretim elemanının üniversitenin stratejik planındaki ilkelerle çelişmeyen kendine özgü bir öğretim anlayışı oluşturması (öğretim felsefesi) ve bu anlayışı ifade etmesi beklenmektedir. Bu anlayışı ifade ederken yansıtıcı analizler yapılması da beklenebilir. Varsa kullandığı özgün-yaratıcı öğretim teknikleri ve kendi öğretim performansını geliştirmek için yaptığı çalışmalar (seminerlere katılma, çeşitli kaynaklardan yararlanma, vb.) bu kısımda sunulabilecek bilgilerdir.
3. *Öğretim performansı*: Öğrenci değerlendirmeleri, diğer öğretim elemanlarının yapacağı gözleme dayalı değerlendirmeler, bölüm başkanı tarafından verilen öğretim elemanı hakkındaki görüş yazısı, ders izlenceleri, öğrenci çalışma örnekleri, öğrencinin öğrenmesi yönündeki kanıtlar, öğretim ile ilgili aldığı ödüller, mezunlardan alınan dönütler, yaptığı öğretim ile ilgili video kayıtları bu kısım altında sunulabilecek bilgilerdir.

Ürün dosyalarının değerlendirilmesi

Ürün dosyalarının değerlendirilmesi deneyimli öğretim üyeleri, bölüm başkanı ve/veya diğer yöneticiler tarafından yapılabilir (Centra, 2000). Ürün dosyasındaki bilgiler nitel veriler olup değerlendirmeler sırasında öznel yargılara açıktır. Fakat, kadroya atanma, yükseltme, ödül ve benzeri belirleyici amaçlarla bir değerlendirme yapılacaksa ürün dosyasındaki verilerin güvenilir olması ve yeterli sayıda değerlendiricinin bulunması gerekir. Tek bir değerlendiricinin sınırlı ve taraflı bir görüş bildirmesi olasıdır (Centra, 2000). Öğretim ürün dosyalarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalara bakıldığında pek çok sınırlılık göze çarpmaktadır. Örneğin öğretim üyelerinin kendi akranları hakkında yaptığı değerlendirmelerde daha çok itibara ve duyumlara dayandıkları gözlenmiştir. Ayrıca değerlendirme jürisinin kimler tarafından seçileceği de sonuçları etkileyen faktörlerden

biridir. Örneğin Centra'nın (1994) yaptığı bir araştırmada jüri üyelerinden biri aday tarafından, bir diğeri fakülte dekanı tarafından seçilmiştir. Aday tarafından seçilen üyelerin yaptığı değerlendirmeler ile diğerleri arasında bir ilişki bulunmazken, diğer jüri üyeleri kendi arasında ve öğrenci değerlendirmeleri ile daha tutarlı değerlendirmeler yapmıştır. Dolayısıyla ürün dosyalarının değerlendirilmesinde güvenilir sonuçlara ulaşmada jüri seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır .

Deneyimli öğretim üyelerinin yaptığı değerlendirmelerin güvenilirliği konusundaki araştırmalar oldukça ümit vericidir. Bu değerlendirme sürecindeki geçerlik ve güvenilirliği artırmak için aşağıdaki unsurlar önem taşımaktadır.

- öğretim performansına yönelik verilerin çeşitli kaynaklardan (meslektaş, öğrenci, danışman, lisansüstü öğrencisi, mezun gibi) toplanması ve farklı formatlarda (öğrenci değerlendirme anketleri, öğrenci görüşmeleri, gözlem sonuçları, ders materyalleri, öğrenci ürünleri vb.) olması,
- değerlendirme kriterlerinin açıkça belirlenmesi,
- değerlendirilecek kişilere nasıl değerlendirileceğine yönelik bilgilendirme yapılması,
- değerlendiricilere nasıl değerlendirme yapacaklarına yönelik bilgilendirme yapılması,
- aday konumunda olan kişilerin değerlendirici rolü almaması,
- değerlendiricilerin kriterleri sağlayanlar arasında rastgele yöntemle seçilmesi,
- jürinin en az 3 en çok 5 üyeden oluşması.

Buna ek olarak, değerlendirme sürecinde güvenilirliği arttırmak amacıyla her ürün dosyasında hangi zorunlu dokümanların olacağına belirlenmesi de önerilmektedir (Paulsen, 2002). Sonuç olarak jüriler ürün dosyasını hangi kriterlere göre değerlendireceğini belirlemelidir. Bu jürilerin hazırlayacağı raporlar idarecilere veya yükseltme ile ilgilenecek olan komitelere verilir.

Sonuç

Öğretimin çok boyutlu yapısından dolayı sadece bir değerlendirme kaynağına bakılarak değerlendirilmesinin mümkün olamayacağı görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretim performansının değerlendirilmesinde sadece öğrenci, meslektaş, yönetici değerlendirmesinin sınırlı veriler sunacağı açıktır. Örneğin, ODTÜ’de süregelen yöntemde sadece öğrenci değerlendirmeleri ele alınmaktadır. Bununla birlikte, Amerika’da birçok üniversitede öğretim üyeleri farklı kaynaklar ve formatlar kullanılarak değerlendirilmektedir (Tablo 2). Bu üniversitelerde öğretim üyelerinin yükseltilme amaçlı (tenure) hazırladıkları ürün dosyalarının bir kısmı öğretim performansına ayrılmış, bu kısımda verdikleri dersler, hazırlanan ders materyalleri, akran, öğrenci, öz değerlendirme, ödüller ve tez danışmanlığı gibi bir çok farklı dokümanlar bulunmaktadır.

Sonuç olarak öğretim performansını farklı kaynak ve formatların kullanılarak değerlendirmenin yapılması oldukça önemlidir. Bu kaynakların içeriğinin, kriterlerin ve uygulanacak olan prosedürlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda seçilecek olan yöntemin pratik ve ekonomik olması hem değerlendirilen adaya hem de değerlendiren kişilere fayda sağlar. Dikkat edilmesi gereken bir başka konu da disiplinlerarası farklılıklardır. Nasıl kimya ve tarih öğretmek farklı yöntemler gerektiriyorsa, bu alanları öğretmenin değerlendirilmesi de farklı olmalıdır (Quinlan, 1995; Shulman, 1993). Fakat McKeachie (1996)’nın da belirttiği gibi farklı disiplin ve farklı sınıf seviyelerindeki öğretimi farklı yollarla değerlendirmek kolay bir süreç değildir.

Öğretim performansı ile ilgili toplanan veriler iki amaç için kullanılabilir: biçimlendirici (formative) ve belirleyici (summative) değerlendirme (Centra, 1993; Paulsen & Feldman, 1995). Biçimlendirici değerlendirme fakülte üyelerine öğretimini geliştirmek amacıyla bilgi verici bir dönüt verirken, belirleyici değerlendirme ise bölüm başkanlarına, dekanlarına, fakülte kurullarına atama, yükseltilme, ödül verme gibi konularda aday hakkında

karar verme konusunda önemli veriler sunar. Bu bağlamda yükseköğretimde öğretimin performansının niteliğini artırmak amacıyla belirli aralıklarda, her statüde bütün öğretim üyelerini (Prof., Doç., Y. Doç., Öğr. Gör.) kapsayan biçimlendirici değerlendirme de yapılabilir.

Bu rapordaki açıklamalar dikkate alındığında, farklı bölümlerden ve farklı statülerde bulunan öğretim üyelerinden oluşan bir komisyonun kurulması ve araştırma yapması sağlıklı bir öğretim performansı değerlendirme sisteminin oluşturulmasında önem kazandığı görülmektedir.

Tablo2. ABD'deki bazı üniversitelerin öğretim performansı değerlendirme yöntemleri

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

Not. Tabloda verilen bilgiler üniversitelerin web sayfalarından ve/veya kişisel iletişim ile bulunduğu için bilgilerin geçerliği verilenlerle sınırlıdır. Aynı zamanda, bu yöntemler duruma ve akademik birime bağlı olarak aynı anda kullanılmayabilir.

Kaynakça

- Aleamoni, L. M. ve Hexner, P. Z. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation. *Instructional Science*, 9, 67-84.
- Aleamoni, L.M. (1999) Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Barrett, H. (2000). Electronic teaching portfolios: Multimedia skills+portfolio development=powerful profesional development. Paper presented at Society for Information Technology and Teacher Education Conference, San Diego, USA.
- Best, J. B., ve Addison, W. E. (2000). A preliminary study of perceived warmth of professor and student evaluations. *Teaching of Psychology*, 27, 60-62.
- Burns, C. W. (1999). Teaching portfolios and the evaluation of teaching in higher education: Confident claims, questionable. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 131-142.
- Cashin, W. E. (1989). *Defining and Evaluating College Teaching*. Idea Paper, no. 21. Manhattan, Kans.: Center for Faculty Evaluation and Faculty Development, Kansas State University.
- Centra, A. J., ve Gaubatz, B. N. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, 71(1), 17-33.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J.A. (1994). The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of Higher Education*, 65, 555-570.
- Centra, J.A. (2000). Evaluating the teaching portfolio: A role for colleagues. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 87-93.

- Chau, C.-T. (1997). A Bootstrap experiment on the statistical properties of students' ratings of teaching effectiveness. *Research in Higher Education*, 38(4), 497-517.
- Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Bolton, Mass.: Anker.
- Cohen, P. A., ve McKeachie, W. J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28(4), 147–154.
- Cohen, P.A., ve McKeachie, W. J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28, 147-154.
- Costin, E, Greenough, W.T., ve Menges, R.J., (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research*, 41, 511-535.
- Crumbly, L. (1995). The dysfunctional atmosphere of higher education: Games professors play. *Accounting Perspectives*, 1(1) (Spring).
- Davidovitch, N., ve Soen, D. (2006). Class attendance and students' evaluation of their college instructors. *College Student Journal*, 40(3), 691-703.
- DeZure, D. (1999). Evaluating teaching through peer classroom observation. In P. Seldin (ed.), *Current Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, Mass.: Anker.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Chapman, K. S. ve Hanna, R. W. (2002) Attitudes of business faculty toward two methods of collecting teaching evaluations: Paper vs. online, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 445–462.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., ve Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: Their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611–623.
- Donald, J. G. (2000). The pedagogue: Creating designs for teaching. In J. Bess (Ed.), *Teaching alone/teaching together: Transforming the structure of teams for teaching*. (pp. 35-61). San Francisco: Jossey-Bass.

- Eiszler, C. F. (2002). College student evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.
- Feldman, K. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry ve J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: research and practice* (pp368-395). New York : Agathon
- Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II- evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 33(3), 317-375.
- Fernandez, J., Mateo, A. A., ve Muniz, J. (1998). Is there a relationship between class size and student ratings of teacher quality. *Educational and Psychological Measurement* 58(4), 596-604.
- Fourie, C. M. (2000). Class size and student ratings of teaching presentation. *South African Journal of Higher Education*, 14(3), 132-138.
- Goldberg, G., ve Callahan, J. (1991). Objectivity of student evaluations of instructors. *Journal of Education for Business* 66(6), 377-378.
- Greenwald, A. G., ve Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52(11), 1209-1217.
- Griffin, B. (2004, October). Grading leniency, grade discrepancy, and student ratings of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 410-425.
- Henderson, T. (2001). Classroom assessment techniques in asynchronous learning networks, *The Technology Source*, Sept./Oct. Available online at:
http://ts.mivu.org/default.asp?show_articleveid_908.
- Hmieleski, K. ve Champagne, M. V. (2000). Plugging in to course evaluation, *The Technology Source*, Sept./Oct. Available online at:
http://ts.mivu.org/default.asp?show_articleveid_795.

- Hutchings, P. (1993). *Making teaching community property: A menu for peer collaboration and peer review*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Hutchings, P., ve Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 11–15.
- Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C., ve Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596.
- Koon, J. (1986). Teaching evaluation: Theory and practice for a student position. *National Issues in Higher Education*, 22, 265-274.
- Koon, J., ve Murray, H. G. (1995). Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teacher effectiveness. *Journal of Higher Education*, 66(1), 61-81.
- Kwan, K.-P. (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.
- Layne, B. H., DeCristoforo, J. R. ve McGinty, D. (1999) Electronic versus traditional student ratings of instruction, *Research in Higher Education*, 40(2), 221–232.
- Loeher, L. L., Haas, K., Valli-Marril, J., ve Chang, J. (2006). *Guide to evaluation of instruction*. Los Angeles: UCLA, Office of Instructional Development.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 263-388.
- Marsh, H. W., ve Dunkin, M. (1997). Student evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. In Perry, P. R., and Smart, J. C. (eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice*. Agathon, New York (pp. 241-320).
- Marsh, H. W., ve Rochi, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.

- Marsh, H. W., ve Rochi, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of popular myth, bias, validity, or innocent bystanders. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Mateo, A., ve Fernandez, J. (1996). Incidence of class size on the evaluation of university teaching quality. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 771-778.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- McKeachie, W. J. (1996). Student Ratings of Teaching. In J. England, P. Hutchings, and W. J. McKeachie (eds.), *The Professional Evaluation of Teaching*. New York: American Council of Learned Societies.
- Min, Q, ve Baozhi, S. (1998). Factor's affecting students' classroom teaching evaluations. *Teaching and Learning in Medicine*, 10(1), 12-15.
- Naftulin, D.H., M.D., Ware, J.E., Jr., ve Donnelly, EA., (1983). The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 75, 138-149.
- Nasser, F., ve Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198
- Nasser, F., ve Hagtvet, K. (2006, August). Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings. *Research in Higher Education*, 47(5), 559-590.
- Neath, I. (1996) How to improve your teaching evaluations without improving your teaching, *Psychological Reports*, 78, 1363-1372.
- Olshavsky, R. W. ve Spreng, R.A. (1995). Consumer satisfaction and students: Some pitfalls of being customer driven. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 8, 69-77

- Paulsen, M. B. (2002). Evaluating teaching performance. *New Directions for Institutional Research*, 114, 5-18.
- Perry, R.P. ve Smart, J.C. (eds.)(1997) *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York, NY: Agathon Press.
- Petchers, M. K., ve Chow, J. (1988). Interpreting Students' Course Evaluations. *Journal of Teaching in Social Work*, 2(2), 51-61.
- Quinlan, K. M. (1996). Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: a menu of strategies. *Innovative Higher Education*, 20(4), 299–307.
- Quinlan, K. M. (1995). Faculty Perspectives on Peer Review. *Thought and Action*, 11(2), 5–22.
- Reid, I. C. (2001) Reflections on using the Internet for the evaluation of course delivery. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 61–75.
- Root, L. S. (1987). Faculty evaluation: Reliability of peer assessments of research, teaching, and service. *Research in Higher Education*, 26, 71–84.
- Sailor, P., Worthen, B., ve Shin, E. H. (1997). Class level as a possible mediator of the relationship between grades and student ratings of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(3), 261-269
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.
- Seldin, P. (1984). *Changing Practices in Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude. *Change*, 1993, 25(6), 6–7.
- Sinclair, L. ve Kunda, Z. (2000) Motivated stereotyping of women: She’s fine if she praised me but incompetent if she criticized me. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(11), 1329-1342.

- Sproule, R. (2000) Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 50. Also available online at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n50.html>
- Stapleton, J. R., ve Murkison, G. (2001). Optimizing the fairness of student evaluations: A study of correlations between instructor excellence, study production, learning production, and expected grades. *Journal of Management Education*, 25(3), 269-291
- Tatro, N. C. (1995). Gender effects on student evaluations of faculty. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 169-173.
- Tieman, R. C., ve Ranklin-Ullock, B. (1985). Student evaluations of teachers: An examination of the effect of sex and field study. *Teaching Sociology*, 12(2), 197-191.
- Trout, P. A. (1997). What the numbers mean: Providing a context for numerical student evaluations of courses. *Change*, 29, 25-30.
- Wachtel, K. H. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211
- Wilson, R. (1998). New research casts doubt on value of student evaluations of professors, *The Chronicle of Higher Education*, January, 12-14.
- Worrell, C. F., ve Kuterbach, D. L. (2001). The use of student ratings of teacher behaviors with academically talented high school students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 236-247.
- Worthington, A. C. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: A case study in finance education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 49-64.
- Wright W. A., Knight, P. T., ve Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: Teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24(2), 89-103.

- Wright, R. (2006). Student evaluations of faculty: Concerns raised in the literature, and possible solutions. *College Student Journal*, 40(2), 417-422.
- Wright, R.E. (2000). Student evaluations and consumer orientation of universities. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 8, 33-40.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.
- Zahn, K. D., ve Schramm, M. R. (1992). Student perception of teacher effectiveness based on teacher employment and course skill level. *Business Education Forum*, 46(3), 16-18.