



ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERCE DEĞERLENDİRİLMESİNE ÖNEM VERME DÜZEYLERİ

FACULTY MEMBERS' APPRECIATION LEVEL TO EVALUATION OF THE TEACHING BY THE STUDENTS

Gülşen ÜNVER*

ÖZET: Çalışmanın amacı öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin cinsiyet, akademik unvan, akademik hizmet yılı ve öğrencilerin öğretimi değerlendirme puanlarına göre değişip değişmediğini bulmaktır. Çalışmanın verileri 10 maddelik bir ölçekle 62 öğretim elemanından toplanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Mann Withney U, Kruskal Wallis H ve basit korelasyon testleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlar öğretim elemanlarının çoğunun, öğrencilerin öğretimi değerlendirmesine önem verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri arasında cinsiyete, akademik unvana ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin öğretimi becerileri için verdikleri puanlar arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: öğrenci değerlendirmesi, öğrenci geri bildirim, öğretimi değerlendirme, yüksek öğretim

ABSTRACT: The purpose of this study is to find out whether the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students differ significantly according to the gender, academic title, teaching experience of the faculty members, and student ratings of faculty members' teaching activities. The data were collected by the scale including 10 items from 62 faculty members. Causal relationship model was administered in the study. The data was analyzed by using the Mann Withney U, Kruskal Wallis H and bivariate correlation tests. Results indicate that the most of the faculty members appreciate to evaluation of the teaching by the students. The faculty members' reactions about this issue do not differentiate regarding the genders, academic titles and teaching experiences of them. Besides, there is positive, significant and low relationship between the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students and student ratings on their teaching.

Keywords: Student evaluations, student feedback, evaluations of teaching, higher education

1. GİRİŞ

Yükseköğretimin gelişmesinde değerlendirme çalışmalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Değerlendirme çalışmalarının veri kaynaklarından biri de öğrencidir (European University Association, 2004; Hand & Rowe, 2001; Hofmann, 2005; Johnson, 2000; Penny, 2004; Wilson, 1986; Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu, 2006; Yükseköğretim Kurulu, 2000). Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinin, öğretimi geliştirmede yararlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Baş-Collins, 2002; Işık, 2005; Penny, 2004) bulunmaktadır. Örneğin, Baxter (1991) öğretim elemanlarının %92'sinin öğrencilerce değerlendirilmeye önem verdiğini ortaya koymuştur. Avrupa Üniversiteler Birliği de yükseköğretim kurumlarının kalitesini değerlendirme sürecine öğrencilerin katılımına büyük önem vermektedir (European University Association, 2004).

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi birçok açıdan yarar sağlamaktadır. Öncelikle yönetici ve öğretim elemanları öğrenci geri bildirimlerinden öğretim programlarına ve öğretimi uygulama biçimlerine ilişkin eleştiri ve öneriler almakta ve bunlar sayesinde öğretim programlarını ve uygulama biçimlerini geliştirme olanağı bulmaktadır. Başka bir deyişle yöneticiler kurumlarında etkili öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik kararlar alabilmektedir. Öğrenci geri bildirimleri yöneticilerin ödüllendirilmesi gereken öğretim elemanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yüksek puanları öğretim elemanları için sosyal pekiştirici etkisi göstererek öğretimlerini geliştirmeye daha istekli olmalarına yol açmaktadır (Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1993).

* Yrd.Doç.Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: gulsen.unver@ege.edu.tr

Yükseköğretimde, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi, üzerinde tartışılan bir durumdur (Penny, 2004) ve alanyazında bu konuda belirtilen olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Wachtel (1998) öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi için yapılan etkinliklere bağlı olumsuzlukların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Örneğin değerlendirmenin zamanlaması – öğretim döneminin ortasında, dönem sonu sınavlarından önce, sınavlar sırasında ya da sınavlardan sonra yapılması –, değerlendirme aracında öğrencinin adının belli olup olmaması ve öğretim elemanının değerlendirme sırasında sınıfta bulunup bulunmaması öğrencilerin puanlarını etkileyebilecek değişkenler olarak görülmektedir. Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesini eleştirenler, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirecek konumda olmadıklarını belirtmektedir (Moore & Kuol, 2005). Öğrencilerin öğretim elemanlarını cezalandırmak için düşük puanlar verdiklerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Pounder, 2007).

Alanyazında öğretim elemanlarının öğrencilere verdikleri başarı puanları ile öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim becerileri için verdikleri puanlar arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Marsh, 1987; Wachtel, 1998). Centra (2003) ise çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim becerileri için verdikleri puanlarla, öğrencilerin dersteki başarı puanları arasında düşük bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2000) tarafından yayımlanan bir raporda son 20 yılda yapılan araştırmalara dayanarak öğrencilerin, öğretim üyesinin ders vermedeki etkinliğini, kişisel özelliklerinden ayırıp tarafsız olarak değerlendirebildikleri ve öğretim üyesinin bilinçli olarak ders verme biçimini değiştirmedeği sürece, öğrenci değerlendirmesi sonuçlarının yıldan yıla değişiklik göstermediği ifade edilmektedir. Baxter (1991)'in çalışmasına katılan öğretim elemanlarının %71'i de öğrencilerin öğretimi ciddiyle puanladıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, Marsh, (1987) ve Wachtel, (1998) bu konuda kesin bir karara varmak için daha dikkatli ve deneysel olmayan araştırmalara gereksinim olduğunu ifade etmektedir.

Aslında, öğrencilerin öğretimi değerlendirip değerlendiremeyecekleri üzerinde tartışmak yerine değerlendirme sonuçlarının hangi amaç(lar)la gerçekleştirileceği üzerinde düşünmek daha anlamlı görünmektedir. Iyamu ve Aduwa-Oglebaen (2005)'in çalışmasına katılan Nijeryalı 200 öğretim elemanına göre, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine biçimlendirici amaçlarla başvurulduğunda, düzey belirleyici amaçlarla yapıldığından daha değerlidir. Marsh (1987, 259) öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine çoğunlukla aşağıdaki amaçlarla başvurulduğunu belirtmektedir:

- (1) *Fakültelelere öğretimlerini geliştirmeleri için kullanabilecekleri, öğretimlerinin etkililiğine ilişkin tanılayıcı geri bildirim sağlamak,*
- (2) *Öğretimin etkililiğine ilişkin yönetsel kararların alınmasında kullanılacak ölçümler yapmak,*
- (3) *Öğrencilere ders ve öğretici seçiminde kullanabilecekleri bilgiler sunmak,*
- (4) *Dersin geliştirilmesinde ve program geliştirmede kullanılacak, dersin niteliğiyle ilgili ölçümler yapmak,*
- (5) *Öğretim araştırmaları için bir çıktı ya da süreç tanımı sağlamak.*

Türkiye’de, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi çoğunlukla beşinci amaçla gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, öğretimin öğrencilerce değerlendirilme çalışmalarını kurum olarak düzenli ve sürekli bir biçimde uygulayan çok az üniversite vardır. Bununla birlikte Avrupa Üniversiteler Birliği'nin öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verdiğini açıklaması üzerine son yıllarda bazı üniversitelerin web sayfalarında öğrencilerin öğretimi değerlendirme çalışmalarına katıldıkları görülmektedir. Yukarıda belirtilen birinci amaç ise, Baxter (1991)'in çalışmasına katılan öğretim elemanlarının %84'ü tarafından öğretimi değerlendirmede öğrenci katılımını sağlama nedenlerinden ilki olarak görülürken, Marsh (1987)'a göre neredeyse evrensel bir amaçtır.

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinde, değerlendirme amacının ölçme aracına doğru ve tam olarak yansıtılması önemli bir noktadır. Örneğin, öğretimin niteliğini ölçmek amaçlandığında, ölçme aracını yapılandırabilmek için “iyi öğretim” kavramının tanımlanması gerekir (Johnson, 2000). Ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olmalarının da geri bildirimlerin yararlılığını etkilediğini ortaya koyan Moore ve Kuol (2005), Timpson ve Andrew (1997) gibi araştırmacılar öğretimi değerlendirme ölçekleri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının kesinlikle yapılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce

değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin de öğretimi değerlendirme ölçeğinin ve uygulama koşullarının geçerlik ve güvenilirliğinden etkileneceği düşünülmektedir. Örneğin, Baxter (1991)'ın çalışmasına katılan öğretim elemanları ancak öğrencilerin puanlarının doğru ve güvenilir olduğuna inandıkları zaman, bu puanlar doğrultusunda öğretimlerinde değişiklik yapmaya istek duyacaklarını belirtmektedir.

Alanyazında öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinin ve değerlendirme sırasında kullanılan ölçme araçlarının çok boyutlu olması gerektiği vurgulanmaktadır (Marsh, 1987; Marsh & Roche 1997, 1993). Buna gerekçe olarak, öğretimin birçok boyutu olan ve ortamdaki içsel ya da dışsal birçok değişkenden etkilenebilen bir süreç olması gösterilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretimi değerlendirirken verdikleri geri bildirimler ya da puanlar da öğrenci özellikleri ve dersin yapısı gibi birçok değişkenden etkilenebilir. Sonuç olarak, kullanılacak ölçme araçlarının olası bütün değişkenler dikkate alınarak hazırlanması büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinde en çok yararlanan veri toplama araçlarının anketler olduğu görülmektedir (Johnson, 2000; Marsh, 1987). Örneğin Amerika'da öğrenci değerlendirme ölçekleri yirminci yüzyılın başlarından bu yana yöneticiler tarafından öğretim elemanlarını ödüllendirmek ve onların görev sürelerini uzatmak amacıyla kullanılmaktadır (Johnson, 2000; Wachtel, 1998). Anketler değerlendirmenin, kullanılacak diğer yöntem (gözlem, görüşme, olay kaydı vb.) ve veri toplama araçlarına göre daha kısa sürede daha çok sayıda öğrenciye ulaşılarak yapılmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin öğretimi değerlendirme sonuçlarından öğretimi geliştirmek amacıyla yararlanma konusunda ise, farklı görüş ve bulgular bulunmaktadır. Spencer ve Flyer (1992)'ın çalışmasına katılan öğretim elemanlarının yalnızca %23'ü öğrencilerin değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretimlerini değiştirdiğini ifade etmektedir (akt: Wachtel, 1998). Baxter (1991) öğretim elemanlarının %84'ünün öğretimlerinde öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda değişiklik yaptığını ortaya koymuştur. Bu değişikliklerin en çok ders içeriklerinde (%40,8) ve öğretim yöntem ve tekniklerinde (%17,6) yapıldığı belirtilmektedir. Moore ve Kuol (2005)'un çalışmasına katılan 18 öğretim elemanının ise yedisi yalnızca belirli bir geri bildirimle yönelik değişiklik yapmayı, üçü çok sayıda davranışı üzerinde değişiklik yapmayı ve beşi öğretime bakış açısını ve uyumu üzere değişiklik yapmayı planladığını ifade etmektedir.

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinde önemli diğer bir nokta da, geri bildirimleri kurumlara, birimlere ya da bireysel olarak öğretim elemanlarına iletme biçimidir. Wilson, Lizzio ve Ramsden (1997) öğrenci değerlendirme sonuçlarının genellikle akademik birimlere (fakülte, bölüm vb.) bir raporla sunulduğunu ancak yazılı raporların öğretimi geliştirmeye yönelik bir bağlam oluşturmaktan çok, yalnızca birime bilgi sunması nedeniyle sınırlı düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin değerlendirme sonuçları, değerlendirilen öğretim elemanına eğitim uzmanları tarafından uygun bir danışmanlıkla iletirse, öğretimin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunulabilir (Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1997, 1993; McKeachie, 1997).

Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ise, sonucun olumlu ya da olumsuz olmasına bağlı olarak değişebilir. McKeachie (1997) öğrencilerden düşük puan alan öğretim elemanlarının güdülenme düzeyinin büyük olasılıkla düşeceğini, sınıfa girmek ve öğrencilerle yüz yüze gelmek istemeyeceklerini belirtmektedir. Moore ve Kuol (2005) ise öğrencilerden olumsuz geri bildirim alan öğretim elemanlarının olumlu geri bildirim alanlara göre daha çok değişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri öğretim elemanlarının öznel yorumlama biçimlerinin farklılığından da kaynaklanabilir. Başka bir deyişle, geri bildirim verilmiş amacı, biçimi, zamanlaması ve oluşturulma sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar farklı kişilerce farklı şekilde yorumlanabilir (Moore & Kuol, 2005).

Ünver (2006) tarafından Ege Üniversitesinin sosyal alanlarda eğitim veren Edebiyat, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler ve İletişim fakültelerinde 2005-2006 öğretim yılı Güz döneminin sonunda yapılan bir çalışmada 108 öğretim elemanı ve lisans düzeyinde ders okuttukları birer sınıftaki toplam 2235 öğrenci, öğretim uygulamalarını öğrenci merkezli bağlamda değerlendirmiştir. Bu çalışmanın veri toplama sürecinde, kimi öğretim elemanının öğrenci geri bildirimlerine çok önem verdiği, kiminin

ise öğrencilerin kendilerini değerlendirebileceklerinden kuşku duydukları izlenimleri edinilmiştir. Örneğin, kimi öğretim elemanı üniversite rektörlüğünce uygulanan önceki anketlerde, öğrencilerin yüksek not aldıkları ya da çok çaba harcamaksızın geçer not aldıkları öğretim elemanlarına daha yüksek puan verme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu izlenimler çalışmaya katılan tüm öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmüştür.

İlgili alanyazında öğrencilerin öğretimi değerlendirmelerini etkileme olasılığı bulunan değişkenlerle ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır (Nasser & Hagtvet, 2006; Penny, 2004; Pounder, 2007; Wachtel, 1998). Öğrencilerin öğretimi değerlendirmesinin öğretim elemanlarınca nasıl karşılandığı ve değerlendirme sonrasındaki öğretim etkinliklerine yansımalarını inceleyen çalışmalar sınırlıdır (Iyamu & Aduwa-Oglebaen, 2005; Moore & Kuol, 2005). Bu tür çalışmalara Türkiye’de nadiren rastlanmaktadır (Örn. Baş-Collins, 2002). Bunun yanında yukarıda belirtildiği gibi, Türkiye’deki üniversitelerin web sayfaları incelendiğinde, çoğu üniversitenin öğretimi değerlendirmede öğrenci görüşlerini almaya Avrupa Üniversiteler Birliği’ne üye olduktan sonra başladıkları görülmektedir. Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesi, öğretim programlarını etkilediği oranda işevuruklaşabilir. Öğretim hizmetinde öğretim elemanlarının büyük sorumlulukları vardır. Dolayısıyla öğrenci değerlendirmelerinin öğretimi geliştirmek amacıyla kullanılması öğretim elemanlarının bu konuya önem verme düzeylerine göre değişiklik gösterebilir. Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesini zorunlu olarak uygulanan bir etkinlik olarak nitelendiren öğretim elemanlarının, değerlendirme sonuçları üzerinde düşünme ve öğretim etkinliklerini değiştirmek için çaba göstermeleri güçleşebilir. Öğrencileri öğretim etkinliklerinin paydaşı olarak algılayan ve öğretimi değerlendirme veri kaynaklarından biri olarak gören öğretim elemanları ise, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarından daha fazla yararlanabilir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının öğrencilerce değerlendirilmeye verdiği önem ve bu önemin derecesini etkileyebilecek değişkenlerle ilişkiler tanımlanmaktadır. Çalışmanın bulgularının öğretim elemanlarının öğrencilerce değerlendirilmeye daha çok önem vermesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çalışma, öğretim elemanlarının öğrencilerce değerlendirilme işlemlerinin daha geçerli ve güvenilir biçimde yapılması için de ipuçları sunabilir. Ayrıca çalışmanın bulguları, bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için yönlendirici olabilir.

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarından öğretimi geliştirmede yararlanmalarına katkı sağlamaktır. Çalışmada öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerini değiştirebileceği düşünülen bazı değişkenler incelenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik öğretim elemanı tepkileri nasıldır?
- 2) Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri cinsiyet, akademik unvan ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin öğretim becerileri için verdikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir ölçekle öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Çalışmada yanıtlanmaya çalışılan sorular katılımcıların, öğretim becerilerinin öğrencilerce değerlendirilmiş olmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle, yukarıda Ünver (2006) tarafından yapıldığı belirtilen çalışmaya katılan öğretim elemanlarından (n= 108) veri toplanması amaçlanmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı Ege Üniversitesinin sosyal alanlarda eğitim veren Edebiyat

Fakültesinden 50, Eğitim Fakültesinden 19, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 12 ve İletişim Fakültesinden 14 olmak üzere toplam 95 öğretim elemanına verilmiş ancak 62 öğretim elemanından veri toplanabilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Çalışmanın verileri beş dereceli “*öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyi*” adlı ölçekle toplanmıştır. Öğretim elemanlarının önceki çalışmada (Ünver, 2006) öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik gösterdikleri bazı tepkilerden yola çıkarak, ilgili alanyazının incelenmesi sonucunda 10 maddelik ölçek taslağı hazırlanmıştır. Ölçeğin görünüş geçerliğini sağlamak için üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmış ve üç madde eklenerek 13 maddeye ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla, bu çalışmada toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri seti için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı .79, Barlett testi .001 düzeyinde anlamlı olarak hesaplanmıştır. Buna göre, verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Faktör analizinde ortaya çıkan en yüksek öz değere sahip faktörün öz değeri 4,38 ve bu faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %33,66 olarak bulunmuştur. Çizgi grafiğinde de birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş vardır. Bu değerlere göre, ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci faktörde yer alan maddelerden yük değeri .40’ın altında olan üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktör yük değeri .40 ve üstünde olan 10 madde üzerinde yeniden faktör analizi yapılmıştır. Sonuçta, bu maddelerin yine tek faktörlü olduğu ve bu faktörün açıkladığı toplam varyans oranının %43,97’e yükseldiği görülmüştür. Analiz sonucunda ulaşılan faktör “*öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinin önemi*” şeklinde adlandırılabilceği düşünülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesini önemli gördükleri anlamına gelmektedir.

2.2. Veri toplama süreci

Veri toplama süreci önceki çalışmadan dört ay sonra başlamış ve beş ay sürmüştür. Her bir öğretim elemanı için önceki çalışmada öğrencilerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarının ölçekteki maddelere göre sunulduğu bilgilendirme formu, bu formdaki değerlerin anlaşılabilmesi için boş ölçek ve bu çalışmanın ölçeğinin bulunduğu bir zarf hazırlanmıştır. Öğretim elemanları ile ortalama olarak 15 dakika süren bireysel, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde her öğretim elemanına kendi zarfındaki materyallere ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Açıklamalar temel olarak; 1) bilgilendirme formundaki istatistiksel değerlerin ne anlama geldiği, 2) ölçeğin, bilgilendirme formunu anlamak için nasıl kullanılabilceği ve 3) ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği üzerinde odaklanmıştır. Öğretim elemanlarının bu bağlamdaki soruları da yanıtlanmıştır. Öğretim elemanlarından bilgilendirme formunu, ölçekle karşılaştırarak incelemeleri ve ölçeği doldurmaları istenmiştir.

2.2. Veri analizi

Çalışmanın birinci sorusuna yanıt bulmak için öğretim elemanlarının ölçekteki maddelere verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında grup büyüklükleri dikkate alınarak parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Bu soruda yer alan “cinsiyet” değişkeni için Mann Withney U testi; “akademik unvan”, “hizmet yılı” ve “öğretim yeterlik düzeyi” değişkenleri için ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim becerileri için önceki çalışmada verdikleri puanlarla, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere basit korelasyon tekniği kullanılarak Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik öğretim elemanı tepkileri

Öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik öğretim elemanı tepkileri Tablo 1’de frekans ve yüzde değerleri ile betimlenmektedir.

Tablo 1. Öğretimin, Öğrencilerce Değerlendirilmesine Yönelik Öğretim Elemanı Tepkilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Önermeler	n	Seçenekler*									
		BÇİT		BOİT		BAT		BÇAT		BHT	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerin, benim öğretim becerilerimi objektif olarak değerlendirebileceklerini düşünmüyorum.	61	21	34,5	16	26,2	16	26,2	8	13,1	-	-
Öğrenci görüşlerinin ölçekle alınmasının güvenilir olduğunu düşünmüyorum.	61	17	27,9	16	26,2	21	34,4	4	6,6	3	4,9
Öğrencilerin öğretim becerilerime ilişkin görüşleri üzerinde düşünmektense, akademik çalışmalar yapmayı tercih ederim.	59	30	50,8	12	20,4	16	27,1	1	1,7	-	-
Öğretim becerilerimi en iyi öğrencilerin değerlendirebileceğini düşünüyorum.	60	11	18,3	20	33,3	16	26,8	8	13,3	5	8,3
Öğrencilerin öğretim becerilerimle ilgili görüşlerini bundan sonraki öğretim dönemlerinde de almayı isterim.	61	32	52,5	23	37,7	3	4,9	2	3,3	1	1,6
Öğrencilerin ölçekte yer alan görüşleri öğretim becerilerim üzerinde düşünmemi sağlayacak.	62	21	27,9	16	26,2	21	34,4	4	6,6	3	4,9
Öğretim biçimimde, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapacağım.	59	16	50,8	12	20,4	16	27,1	1	1,7	-	-
Öğrencilerimin, öğretim becerilerimle ilgili görüşleri benim beklediğim doğrultuda çıktı.	61	15	18,3	20	33,3	16	26,8	8	13,3	5	8,3
Öğrencilerimin, öğretimimle ilgili görüşleri beni bu konuda daha çok çalışmaya teşvik etti.	60	13	52,5	23	37,7	3	4,9	2	3,3	1	1,6
Öğrencilerimin öğretim becerilerimle ilgili görüşleri, kendimi onların yerine koymamı sağladı.	62	14	33,9	34	54,8	5	8,1	-	-	2	3,2

* BÇİT: Beni çok iyi tanımlıyor, BOİT: Beni oldukça iyi tanımlıyor, BAT: Beni az tanımlıyor, BÇAT: Beni çok az tanımlıyor, BHT: Beni hiç tanımlamıyor

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının yarısından çoğu öğrencilerin öğretimi objektif olarak değerlendirebileceklerini düşünmemektedir (%34,5 ‘Beni çok iyi tanımlıyor’, %26,2 ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’). Bu bulguya benzer bir biçimde, “Öğrenci görüşlerinin ölçekle alınmasının güvenilir olduğunu düşünmüyorum” ifadesine öğretim elemanlarının %27,9’u ‘Beni çok iyi tanımlıyor’ ve %26,2’si ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’ şeklinde tepki vermiştir. Öğretim elemanlarının çoğunun öğrencilerin, öğretim becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde düşünmek yerine akademik çalışmalar yapmayı tercih ettiği de görülmektedir (%50,8 ‘Beni çok iyi tanımlıyor’ ve %20,4 ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’). Buna karşın, “Öğretim becerilerimi en iyi öğrencilerin değerlendirebileceğini düşünüyorum” önermesine, öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının çok sıcak bakmadığı görülmektedir (%26,8 ‘Beni az tanımlıyor’, %13,3 ‘Beni çok az tanımlıyor’, %8,3 ‘Beni hiç tanımlamıyor’). Bununla birlikte, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun öğrencilerin, öğretim becerileriyle ilgili görüşlerini daha sonraki öğretim dönemlerinde de almaya istekli olduğu anlaşılmaktadır (%52,5 ‘Beni çok iyi tanımlıyor’, %37,7 ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’).

Tablo 1’de öğretim elemanlarının “Öğrencilerin ölçekte yer alan görüşleri öğretim becerilerim üzerinde düşünmemi sağlayacak” önermesine ilişkin tepkilerinin ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’ (%54,8) ve ‘Beni çok iyi tanımlıyor’ (%33,9) seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Öğretim biçimimde, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapacağım” önermesine de öğretim elemanlarının %27,1’i ‘Beni çok iyi tanımlıyor’, %52,5’i ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’ şeklinde yanıt vermiştir. Tablo 1’e göre “Öğrencilerimin, öğretimimle ilgili görüşleri beni bu konuda daha çok çalışmaya teşvik etti” önermesi, çoğu öğretim elemanını ‘çok iyi - %21,7’ ya da ‘iyi - %41,7’ tanımlamaktadır. “Öğrencilerimin öğretim becerilerimle ilgili görüşleri, kendimi onların yerine koymamı sağladı” önermesine de öğretim elemanlarının yarısından fazlasının olumlu tepki verdiği anlaşılmaktadır (%22,6 ‘Beni çok iyi tanımlıyor’, %43,5 ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’). Son olarak, öğrencilerin değerlendirme sonuçları öğretim elemanlarının çoğunun beklediği doğrultuda çıkmıştır (%24,6 ‘Beni çok iyi tanımlıyor’, %59,0 ‘Beni oldukça iyi tanımlıyor’).

3.2. Öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumu

Öğretim elemanlarının, çalışmada kullanılan ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması 38.89’dur. Bu bulgu, ölçekten en yüksek 50 puan alınabileceğinden, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin, cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmak için yapılan Mann Withney U testi sonucu Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (U= 334.50, p>.05). Bu bulgu, kadın ve erkek öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin farklı olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Öğretimin Öğrencilerce Değerlendirilmesine Önem Verme Düzeylerinin Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	28	28.55	799.50	334.50	.609
Erkek	26	26.37	685.50		

Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin, akademik unvanlarına göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 3’te sunulmuştur. Buna göre, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri akademik unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(4)=$

6.19, $p > .05$]. Bu bulgu, akademik unvanları farklı olan öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin farklı olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Öğretimin Öğrencilerce Değerlendirilmesine Önem Verme Düzeylerinin Akademik Unvana Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Akademik Unvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Profesör	12	29.67	3	6.19	.103
Doçent	6	35.42			
Yardımcı Doçent	23	21.61			
Öğretim Görevlisi	13	32.27			

Öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin, akademik hizmet yıllarına göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 4'te sunulmuştur. Analiz sonuçları, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri akademik hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$\chi^2(4) = 2.57, p > .05$]. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının akademik hizmet yılındaki farklılık, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinde fark oluşturmamaktadır.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Öğretimin Öğrencilerce Değerlendirilmesine Önem Verme Düzeylerinin Akademik Unvana Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Akademik Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
5 ve daha az	13	31.54	4	2.57	.632
6-10	5	31.00			
11-15	8	20.94			
16-20	14	27.32			
21 ve daha çok	14	26.43			

3.3. Öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin öğretimi değerlendirme sonuçları arasındaki ilişki

Öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim becerileri için verdikleri puanlar ile öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri arasında hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı, bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = 0.359, p < .01$). Bununla birlikte, iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim becerilerine verdikleri puanlar ile öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin birlikte değiştiklerini söylemek güçtür.

4. TARTIŞMA

Çalışmada öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik öğretim elemanı tepkilerinin çoğunun olumlu olduğu ancak bazı önemli olumsuz tepkilerin de yer aldığı bulunmuştur. Öncelikle, öğretim elemanlarının çoğu öğrencilerden aldıkları puanların bekledikleri doğrultuda olduğunu açıklamaktadır. Baxter (1991)'in çalışmasında da 306 öğretim elemanının %55'i öğrencilerden bekledikleri puanları aldığını belirtmektedir. Buna karşın, Moore ve Kuol (2005)'un çalışmasına katılan 21 öğretim elemanından 15'i öğrencilerin değerlendirme sonuçları karşısında şaşırıldığını - dokuzu beklediğinden daha olumsuz, altısı daha olumlu sonuç aldığını - ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerden aldıkları puanların bekledikleri doğrultuda çıkması, çalışmanın öğretim elemanlarının yarısından çoğunun öğrencilerin, kendilerini objektif olarak değerlendirebileceklerini düşünmemesi bulgusuyla çelişmektedir ve şu soruyu akla getirmektedir: "Öğretim elemanları öğrencilerden bekledikleri puanları aldıklarını belirtmelerine karşın neden öğrencilerin, kendilerini

objektif olarak değerlendirebileceğini düşünmemektedir?” Bu sorunun yanıtı öğretim elemanlarının önceki olumsuz deneyimlerinin etkisinde kalarak öğrencilerin öğretimi değerlendirebileceklerine güven duyamamaları olabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu Marsh (1987)’in ve Marsh ve Roche (1993)’un belirttiği gibi, öğrencilerin öğretimle ilgili görüşlerinin öğretim elemanlarını bu konuda daha çok çalışmaya güdülediğidir. Baxter (1991)’in çalışmasına katılan öğretim elemanlarının %62’si de öğrencilerden öğretimleri için aldıkları puanların morallerini yükselttiğini belirtmiştir. Öğrenme kuramları incelendiğinde insanların pekiştireç aldıkları bir duruma ya da davranışa karşı kayıtsız kalma, bu pekiştireçten hoşlanmama ve bu durumu sürdürmek için daha çok çaba harcamama olasılığının çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, çalışmanın bu bulgusunun alanyazınla uyum göstermesi olumlu karşılanmaktadır. Ancak çalışmaya katılan öğretim elemanlarının aldıkları geri bildirimlerin öğretimlerine etkisi olup olmadığı henüz incelenmemiştir. Geri bildirimlerin etkisinin en iyi bu şekilde anlaşılacağı düşünülmektedir. Nitekim Baş-Collins (2002)’in çalışmasında öğrencilerin %77’si geri bildirimleri doğrultusunda, öğretim elemanlarında değişim gözlemediklerini belirtmektedir. Koç ve Coşkuner (2007)’in çalışmasına katılan öğrencilerin ancak %18,6’sı, geri bildirimlerinden çoğu öğretim üyesinin yararlandığını ifade etmektedir.

Öğretim elemanlarının yarısından çoğunun öğretimlerinin öğrencilerce değerlendirilmesi sonucunda kendilerini onların yerine koyduğu, başka bir deyişle öğrencilerle empati kurduğu bulgusu, özellikle yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeleri açısından çok değerli bir bulgudur. Çünkü yansıtıcı düşünen öğretim elemanlarından kendini başkalarının gördüğü gibi görmeye ve kendini onların yerine koymaya çalışmaları beklenmektedir (Ovens, 2000). Bu sayede, öğretim elemanlarının öğrenci geri bildirimlerini onların bağlamında algılayabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularından öğretim elemanlarının çoğunun ölçekteki olumlu önermelere olumlu tepki göstermelerine karşın öğretim becerilerini en iyi öğrencilerin değerlendirebileceği konusunda yaklaşık yarısının olumsuz düşündüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgu önermede yer alan ‘en iyi’ sıfatından kaynaklanmış olabilir. Öğretim elemanları öğretimlerini yöneticileri, öğretim elemanı arkadaşları ya da kendilerinin daha iyi değerlendirebileceklerini, öğrencilerin öğretim konusunda yeterince bilgileri olmayabileceğini, dolayısıyla diğer değerlendirme tekniklerinin yanında kullanılabilirliğini düşünerek bu bulguyu oluşturmuş olabilir. Ancak McKeachie (1997)’ye göre birçok yazar öğretimin etkililiğini değerlendirmeye yönelik en geçerli veri kaynağının öğrenciler olduğunu düşünmektedir.

Benzer şekilde, çalışmanın diğer bir bulgusuna göre de, öğretim elemanlarının yarısından çoğu öğretimlerini öğrencilerin objektif olarak değerlendirebileceklerini düşünmemektedir. Alanyazında bu bulgudan farklı görüş ve sonuçlar da bulunmaktadır (Baxter, 1991; YÖK, 2000). Yeşiltaş ve Öztürk (2000)’ün çalışmasında da, dört devlet üniversitesinde görevli 34 dekanın %82,4’ü öğrencilerin öğretimi objektif olarak değerlendirebilecekleri yönünde görüş bildirmektedir. Koç ve Coşkuner (2007)’in çalışmasında, öğretimi değerlendirirken gerçek görüşlerini ‘Tamamen’ ve ‘Büyük Ölçüde’ yansıttığını belirten öğrenciler oldukça fazladır (yaklaşık %77). Baş-Collins (2002)’in çalışmasına katılan öğretim elemanlarının %69’u öğrencilerin, kendilerini değerlendirebilecek kapasitede olduklarını belirtirken, öğrencilerin tümü öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirebileceğini iletmektedir. Aynı çalışmada bu konuda olumsuz düşünen bazı öğretim elemanları özellikle öğrencilerin alan bilgilerini değerlendirebilecek yetkinlikte olmadığını ifade etmektedir. Bireylerin herhangi bir konuda değerlendirme yapabilmeleri için o konuya hâkim olmaları kuşkusuz değerlendirmeyi daha geçerli duruma getirecektir. Bu durumda öğrenci değerlendirmelerinde yararlanılan yöntem ve araçların geçerlik ve güvenilirliği daha da önemli duruma gelmektedir. Baş-Collins (2002)’in çalışmasında öğrencilerin %62’sinin değerlendirme formunu, soruların hiçbirini okumaksızın doldurduğunu ifade etmesi, öğretim elemanlarının öğrenci değerlendirmelerinden kuşku duymalarını kabul edilmiş hale getirmektedir. Baxter (1991)’in da açıkladığı gibi, öğretim elemanları değerlendirme yöntem ve araçlarının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğundan emin olmak istemektedir. Değerlendirme sürecine ilişkin herhangi bir etmenle ilgili kuşku ise, onların öğrenci geri bildirimlerine verdiği değeri azaltabilmektedir.

Öğrencilerin ders geçme durumu da öğretimi değerlendirmelerinde bir etmen olarak nitelendirilmektedir. Baş-Collins (2002)’in çalışmasında, öğrencilerin yalnızca %31’i notların değerlendirmelerinde etkili olmadığını açıklamaktadır. Öğrencileri öğretimi, ders başarı notlarının

verilmesinden sonra değerlendirmesi bu sorunu önleyebilir. Ancak bu çözüm, özellikle ilk sınıflardaki öğrencilerin not kaygılarından tümüyle arınmasına yetmeyebilir. Bu nedenle, Baş-Collins (2002)'in çalışmasında önerildiği gibi, öğrencilere üniversiteye başladıkları zaman değerlendirmenin işlevi ve süreci tanıtılmalıdır.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu sonraki öğretim dönemlerinde de öğretimi değerlendirmede öğrenci görüşlerine başvurmak istemekte ve aldıkları geri bildirimlerden öğretimlerini geliştirmek için yararlanmayı düşünmektedir. Alanyazınında bu bulguyu destekleyen (Baxter, 1991; Moore & Kuol, 2005; Penny, 2004) ve desteklemeyen (Iyamu & Aduwa-Oglebaen, 2005, Turk & Roolah, 2007) çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmadaki öğretim elemanlarının öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesinin sürekliliğini istemesi, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine büyük oranda açık olduklarının göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Öğretim elemanlarının yarısından çoğu öğrencilerin, öğretim becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde düşünmektense akademik çalışmalar yapmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Bu bulgu alanyazınındaki diğer çalışmalarla uyumludur. Wachtel (1998)'in derleme çalışmasında araştırma odaklı üniversitelerde öğretim için daha az zaman ayrıldığı ve daha az önem verildiği bulguları dikkati çekmektedir. Bunun yanında, Türkiye'de genellikle öğrencilerin öğretimi değerlendirme sonuçları, öğretim elemanlarının akademik yükselmelerinde bir ölçüt değildir. Yüksek Öğretim Kurulu da yükseltme ölçütü olarak yalnızca akademik çalışmaları (yayınları) dikkate almaktadır. Öğretim elemanları için yükselme hedefinin kaçınılmazlığı düşünülürse, akademik çalışmalara öğretim hizmetlerinden daha çok zaman ve emek harcamaları şaşırtıcı değildir. Oysa alanyazınında öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının, öğretim elemanlarını ödüllendirmek ve güdülemek için kullanılması en büyük yararlarından biri olarak görülmektedir (Marsh, 1987; Marsh & Roche, 1993).

Çalışmada öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin cinsiyetlerine, akademik unvanlarına ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Iyamu ve Aduwa-Oglebaen (2005) ise, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine yönelik algılarının öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin algılarından daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın başlangıcında, cinsiyet, akademik unvan ve hizmet yılı değişkenlerinin öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerini değiştirip değiştirmeyeceği yönünde çift yönlü hipotezler kurulmuştur. Sonuçta, bu değişkenlerin öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinde etkili çıkmaması olumlu karşılanmaktadır. Çünkü öğretim elemanlarının kişisel özellikleri ya da eğitim ortamındaki diğer değişkenler bu konuda ne denli az etkili olursa, öğrenci geri bildirimlerinden yararlanma olasılıkları artabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin öğretim becerileri için verdikleri puanlar arasında pozitif ve anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki olduğudur. Buna göre öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının birbirine bağlı olarak değiştiği söylenemez. Bunun yanında, önceki çalışmada öğrencilerin en düşük puanları verdikleri, 'Yetersiz' grubunda yer alan öğretim elemanlarının bu çalışmanın ölçeğini doldurmadıklarını belirtmekte yarar görülmektedir. Ancak ölçeği doldurmamış olmaları, tek başına, bu çalışma açısından olumsuz bir yargıya neden olabilecek bir kanıt değildir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bulgularından öğretim elemanlarının çoğunun öğrenciler tarafından değerlendirilme konusunda olumlu düşündüğü sonucuna varılmaktadır. Çalışmada öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeylerinin cinsiyetlerine, akademik unvanlarına ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Son olarak, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri ile öğrencilerin değerlendirme sonuçları arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bulguları ve alanyazınından öğretim elemanlarının, öğrencilerin öğretimi objektif ve güvenilir bir biçimde değerlendirileceğine inandıkları durumda bakış açılarının daha olumlu olacağı sonucuna varılabilir. Bu nedenle üniversiteler program değerlendirme çalışmalarına veri kaynaklarından biri olarak öğrencileri de katmalı ve öğrencilerin öğretimi değerlendirmelerinde

geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar kullanılmalıdır. Değerlendirme araçlarının uygulanma zamanı ve koşullarının da uygunluğu da öğretim elemanlarının bu konuda ikna olmalarında etkili olabilir.

Bu çalışmada, öğretim elemanlarının, öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri genel olarak incelenmiştir. Bu konuda daha çok araştırmaya gereksinim olduğu da açıktır. Örneğin, öğrenci geri bildirim alan öğretim elemanlarının öğretimlerinde gelişme olup olmadığı, geri bildirimlerin öğretim elemanı öğretme stratejileri ile öğrencilerin öğrenme stratejileri arasındaki uyuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretimi değerlendirme konusunda eğitim alan öğrencilerin değerlendirmelerinde objektiflik vb. niteliklerin artıp artmadığı araştırılabilir. Sonuç olarak, öğretimin öğrencilerce sistemli ve sürekli olarak değerlendirilmesi henüz yeterince gerçekleştirilememektedir. Halen bu konu üzerinde üniversitelerin tüm elemanlarınca düşünülmesi, anlaşılması ve uygulamak için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Baş-Collins, A. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? İkilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 81-91.
- Baxter, E. P. (1991). The TEVAL Experience, 1983-88: The impact of a student evaluation of teaching scheme on university teachers. *Studies in Higher Education*, 16(2), 151-178.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluation by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- European University Association. (2004). *Ten year anniversary: Institutional evaluation programme*. Retrieved September 22, 2006, URL:http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/IEP_anniversary_brochure.1086687063630.pdf
- Hand, L. & Rowe, M. (2001). Evaluation of student feedback. *Accounting Education*, 10(2), 147-160.
- Hofmann, S. (2005). 10 years on: Lessons learned from the institutional evaluation programme. EUA Publications. [Online] Retrieved September 22, 2006, URL:http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf.
- Işık, H. (2005). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğretim üyesi ve yöneticilerinin öğretime ilişkin geliştirdikleri paradigmalara ve kurum içi iletişime etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Iyamu, E. O. S. & Aduwa-Oglebaen, S. E. (2005). Lecturers' perception of student evaluation in Nigerian Universities. *International Education Journal*, 6(5), 619-625.
- Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434.
- Koç, N. ve Coşkun, D. T. (2007). Öğrencinin öğretimi değerlendirmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, I. Cilt*, 226-231.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research* 11, 253-388.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217-251.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52(11), 1218-1225.
- Moore, S. & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Ovens, P. (2000). *Reflective teacher development in primary science*. New York: Falmer Press.
- Pennington, D. (1998). Managing quality in higher education institutions of the 21st century: A framework for the future. *Australian Journal of Education*, 42(3), 256-270.
- Penny, A. R. (2004). Responding to students' views about university teaching: the experience of teachers in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 667-676.
- Pounder, J. S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Timpson, W. W. & Andrew, D. (1997). Rethinking student evaluations and improvement of teaching: Instruments for change at the University of Queensland. *Studies in Higher Education*, 22(1), 55-65.
- Türk, K. and Roolah, T. (2007). Appraisal and compensation of the academic staff in Estonian public and private universities: A comparative analysis. *Journal of The Humanities and Social Sciences*, 11(2), 206-222.

- Ünver, G. (2006). *Ege Üniversitesi'nin sosyal alanlarda eğitim veren fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim becerilerinin incelenmesi*. Ege Üniversitesi Araştırma Projeleri Şube Müdürlüğü Proje Raporu. No. 04.EGF.04. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Evaluations & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.
- Wilson, R. C. (1986). Improving faculty teaching: Use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 57(2), 196-211.
- Yeşiltaş, M. ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 156-165.
- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu. (2006). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. 22 Eylül 2006 tarihinde <http://www.adek.metu.edu.tr/docs/yodekrehberi.doc> adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2000). *Öğrencilerin eğitimi değerlendirmesi*. 16 Ağustos 2006 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/egitimdeger/egitimdeger.html> adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Student evaluations on teaching are very merit sources in evaluating the Higher Education. The student evaluations give advantage to develop curricula of universities and faculty members' professional growth. However, in order to benefit from the students' feedbacks, first of all there must be a positive perspective towards the student evaluation. Besides, there has been an opinion that students have no competency to evaluate the education. Research study on mostly variables of the student evaluations on teaching, but, there are limited studies on the appreciation of the faculty members to student evaluations. Therefore, the main purpose of this study is to find out the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students. So, the following questions are searched.

1. What are the faculty members' reactions about student evaluations?
2. Does the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students differ significantly according to the following variables?
 - a. Gender of the faculty member
 - b. Academic title of the faculty member
 - c. Teaching experience of the faculty member
3. Is there a relationship between the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students and their student ratings on teaching?

Causal relationship model was administered in the study. 108 faculty members giving undergraduate courses in social fields (Faculty of Letters, Faculty of Education, Faculty of Administrative and Economic Sciences, Faculty of Communication) in the autumn semester of the academic year 2005-2006 at the four faculties of Ege University participated in the previous study. After the four months, 95 of them were provided individual results of the previous study by doing face to face interviews lasting about 15 minutes. They were requested to answer the scale of the current study. Afterwards, completed scales were received from 62 faculty members (53% female; 47% male).

Data were collected via a scale in fivefold Lickert form. It included 10 items about student evaluations of teaching their faculty members. Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated .85 (Std. Dev., 6.5). During the data collection procedure, for each faculty member an envelope was prepared in which, an informational form-presented according to the items in the scale-consisting of the arithmetic means and standard deviations of the students' scores that they have taken from the previous study, an empty scale, for understanding the values and also the scale of this study were found. With each faculty member individual and face to face interviews lasting 15 minutes were done. In all these interviews, explanations about the materials in their envelopes were done. The Mann Withney U, Kruskal Wallis H and bivariate correlation tests were administered in analysis procedure. Faculty member were requested to examine the informational form by comparing with the scale and fill in the scale.

The results indicate that most of the faculty members think positively about student evaluations. For example, most of them stated that the feedbacks of their students provide them think about their teaching; planned to change their teaching according to students' feedbacks; motivated to work on their teaching activities; provided to establish empathy with the students; and almost all of them wanted to take students' feedbacks in the latter semesters. Approximately, the half of the faculty member indicated that evaluations of the students were emerged out as they had been expecting. However, some of the faculty members stated that they do not believe the students can evaluate their teaching objectively. It is revealed that most of the faculty member thinks about their academic studies instead of feedbacks of the students. Results indicate that there is no significant difference in the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students according the genders ($U= 334.50$, $p>.05$), academic titles [$\chi^2 (4)= 6.19$, $p>.05$] and teaching experiences [$\chi^2 (4)= 2.57$, $p>.05$] of them. It was also revealed that there is positive, significant and low relationship between the faculty members' appreciation level to evaluation of the teaching by the students and their student ratings on teaching.

This study showed that the faculty members consider that the student evaluations are very important, but they are suspicious about the students' objectiveness. All of the members of universities should think about, understand truly and try to practice student evaluations in higher education. For this reason, faculty administrators should apply the student evaluations systematically and continuously.

Some descriptive and causal results were attained in this study. Further research should be aim to examine the effects of the student evaluations of teaching on the teaching activities. And also this research question is can be search: "If the students are educated on teaching evaluation they evaluate the teaching more objectively and reliable".