

## **Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler**

**Nurdan Kalaycı**

*Değişen ve gelişen dünyada yükseköğretim sistemleri ekonomik, teknolojik ve toplumsal değişimin talep ettiği yeni koşullara cevap vermek ve bu süreçlere katkıda bulunmak zorundadır. Bu katkıyı yapabilmesi için sistemin kendini dönüştürmesi gereklidir. Bu dönüşümün temelinde ise değerlendirme sistemleri yer almaktadır. Değerlendirme olmaksızın başarıyı veya başarısızlığı yordama olasılığı düşüktür. Akademisyenlerin öğretim performanslarının değerlendirilmesi öğrenme-öğretme ortamlarının kapılarını açarak ve öğretimi bir kamu eylemi haline getirerek gizliliğin normlarına karşı koyması açısından zorlayıcıdır. Yerli alan yazında yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performanslarının değerlendirilmesi konusunun kuramsal temellerini inceleyen ve tartışan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu çalışmanın hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara katkı getireceği umulmaktadır. Çalışma; yükseköğretim kurumlarında kalite; akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirilme sistemi; akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde yöntemler başlıkları altında incelenmiş ve sunulmuştur. Üçüncü bölümde akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde en yaygın olarak kullanılan yöntemlerin beşi ayrıntılı olarak tartışılmış, diğer beşine ise daha az yer verilmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Yükseköğretim, öğretim performansını değerlendirme, performans değerlendirme, kalite.

### **Methods Used in the Evaluation Process of Faculty Members' Teaching Performance in Higher Education Institutions**

*In an ever changing and advancing world, higher education systems have to be responsive to new and novel conditions triggered by the economical, technological and social changes and their demands and higher education systems have contribute positively to those changes. In order to make this positive contribution, the higher education systems have change or transform themselves. Evaluation systems are the basis for this transformation. Without evaluation, the possibility of measuring the success or failure is very weak. Evaluation of the teaching performances of faculty is an imperative fact of education based on the reason that faculty have to open up the doors of their classrooms and make the education an act of public service and by doing this they will be resisting the norms of secrecy. Because of the fact that there are very limited research papers which are dealing with the legislative basis of the evaluation of the teaching performance of faculty in higher education institutions in national literature, this study is important and will contribute to the researchers and applicators of this field. This study analyzed the topic of evaluation of teaching performances of faculty in higher education institutions under three sub sections namely, quality in higher education institutions, system of evaluation for the teaching performances of faculty and finally methods used in the faculties' educational performance evaluation system. From these methods, the five of them which are used frequently were explained in detail and other five of them were explained briefly in this study.*

**Keywords:** Higher education, teaching performance evaluation, performance evaluation, quality.

### **Summary**

In a changing and developing world, higher education systems must satisfy new conditions that are demanded by economical, technological and social change, and must contribute to these processes. The system must transform itself to make this contribution. Transformation takes evaluation systems as a base. Without evaluation, it's almost impossible to estimate success or unsuccess. Considering these main reasons, aims of this paper are:

- Explaining characteristics of formative and summative evaluations used in the evaluation process of faculty member teaching performance, and which purposes they are used for.
- Constructing a table to represent practices in the teaching evaluation system and relationships among these practices more obviously, and to point out to relationships of these practices within the structure of the university.
- Describing ten methods used in the evaluation process of faculty member, data sources related to these methods and qualifications of data collection tools, and interpreting how and for which evaluation purpose (formative or summative) these methods are used.

According to Rosen (1998), clear and measurable goals are indicators of the success. In high performance institutions, measurement is a life style and these measurements must be linked to high performance outcomes. It's not sufficient to measure things; it's necessary to measure right things. In addition to Rosen's view, right things must be measured by right measurement methods and measurement tools. For improving teaching performance of faculty members, it's a necessity to make measurement and evaluation by using appropriate methods and tools, and to provide feedback to them.

Data related to faculty member and his/her teaching is collected for two purposes- namely formative and summative purposes. Such an evaluation informs individual faculty member, students and university management about teaching performance of faculty member and it serves to development of both teaching and teaching program.

In a summative evaluation, faculty member and her lecture are evaluated with regard to data that are collected from various sources, the level is determined and data are often used for decision making purposes (Theall& Franklin, 1990). Evaluation methods used for summative and formative evaluation include student ratings, peer evaluation, self-

evaluation of faculty member, assessment of student learning, administrator evaluation, external expert evaluation, alumni ratings, teaching awards, media documentation-videos, and employer opinions of graduates.

In higher education institutions, enhancing research and teaching performance of faculty members is the essence of quality assurance systems. If an institution expects to improve and achieve its goals, performance must be measured and evaluated. In Turkish higher education system, there are significant problems in the evaluation system in which both purposes (summative and formative) are considered. For these reasons,

- All state and foundation universities must adopt and apply the conception of strategic management and planning as a management approach.
- Proficiency fields and sub- proficiency fields with regard to professions of faculty members and performance indicators for each sub- proficiency field must be determined.
- Universities must develop evaluation models appropriate to their particular conditions by preferring more than one teaching performance evaluation method.
- Appropriate data collection tools must be developed for constructed teaching performance evaluation model/ models.

Due to these problems, it's obvious that studies on quality need to the quality and performance evaluation process needs to the performance.

İçinde yaşadığımız dönemin en önemli özelliği değişim ve bu değişimin son derece hızlı bir biçimde meydana gelmesidir. Ekonomide, siyasal kurumlarda, sosyo- kültürel değerlerde, bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişimler, yükseköğretim sistemini oluşturan organları ve onların işleyişini köklü bir biçimde değiştirmektedir.

Aktan (2007) bu değişimin dinamiklerini, küreselleşme, bilgi toplumu, yeni teknolojiler, devlet reformları, artan rekabet, yükseköğretime talebin sürekli artma eğiliminde olması ve İngilizcenin küresel dil özelliğine sahip olması, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki hızlı nüfus artışı olarak göstermektedir. Bu dinamiklerin yükseköğretim sektöründeki hizmetlerin sunumunda, finansmanında, organizasyonunda ve yönetiminde, eğitim yöntemleri ve araçları konularında çok ciddi etkiler ve sonuçlar doğurduğunu açıklamaktadır.

Değişim dinamiklerinden en güçlü olan küreselleşme süreci dünyanın her yerinde üniversitenin niteliğini dönüştürürken (Currie 1998) son yıllarda olduğundan daha fazla dışsal yönlendirmelere maruz kalmıştır(Currie ve Nevson,1998). Küreselleşme, piyasa ekonomilerine geçiş ve özellikle hizmetlerin serbest dolaşımı yönündeki hızlı gelişmeler nedeniyle yükseköğretim, Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, AB Komisyonu, Dünya Bankası ve hatta Dünya Ticaret Örgütü gibi uluslararası kuruluşların da öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir. Avrupa ülkeleri yaşanan değişim dinamiklerine daha bilinçli bir güç olarak karşı koyabilmek ve /veya bazı değişimler ve dönüşümler yaratmak amacıyla bazı kuruluşlar etrafında birleşmişlerdir.

Bu kuruluşların temelinde Avrupa Birliği yer alır. Birliğin eğitim alanındaki hedefi ulusal yönetimleri desteklemekle sınırlıdır. Orijinal antlaşma metinlerinde eğitim ibaresi bulunmamasına karşın bu metinler eğitimle yakından ilgili olan alanlardaki düzenlemeleri içermektedir.

Avrupa Birliği, Bologna Deklarasyonu öncesinde dört önemli çalışma ile Avrupa'da eğitim desteğini sürdürmüştür. Bunlar; Erasmus Programı (1987), Bologna “Magna Charta Universitatum”(1988), Socrates Programı I (1995-1999), Sorbonne Bildirisi (deklarasyonu) (1998)dir. Bologna deklarasyonu sürecinde yapılan önemli kongreler ve bu kongrelerin tarihi gelişimi ise şöyledir; Bologna Deklarasyonu (1999) ‘Yeni güç’ (A New Impulse), Salamanca Kongresi (2001) Avrupa Üniversiteler Birliği “EUA” (European Universities Association), Prag Deklarasyonu (2001), Graz Kongresi (2003), Berlin Deklarasyonu (2003), Glasgow Deklarasyonu (2005)EUA, Bergen Deklarasyonu (2005) ve Londra Çalıştaydır (2007). Bologna Bildirgesinde(1999), ortak amaç; 2010 yılına kadar kendi içinde uyumlu, birbirini ve derecelerini karşılıklı olarak tanıyan ve rekabet gücü

dinamik ve bilgiye dayanan yüksek kaliteye sahip bir “Avrupa Yükseköğretim Alanı” (European Higher Education Area) oluşturmaktır. Yukarıda sadece adları verilen deklarasyonların hedefleri ve içeriğinin temel vurgulardan biri üniversitelerde kalite ve kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılarak süreklilik kazanmasını sağlamaktır.

Vardar (2004), 1983'te hemen hemen hiç bir Avrupa ülkesinde kalite güvence sistemi/ ajansı olmadığını, 1992'de yarısının, 2003'te ise tümünün böyle bir sistemi geliştirdiklerini belirtmektedir.

2009 tarihine kadar yukarıda belirtilen deklarasyonların çoğuna imza koyan Türkiye'nin kalite güvence sistemleri konusundaki çabaları sırasıyla aşağıdaki şekilde yürütülmüştür. 1997-98 yıllarında İngiliz sisteminin adapte edilmesine yönelik bir pilot proje, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) girişimi ile Billing ve ekibi tarafından yürütülmüş, ancak devamı gelmemiştir (Vardar, 2004; Billing ve Thomas (2000) Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemlerinin Uluslararası Düzeyde Transfer-Edilebilirliği: Türkiye Deneyimi adlı makalelerinde, Türk Üniversitelerinin kalite güvence sistemleri ile ilgili pilot uygulama sonuçlarını değerlendirmişler.

Matthews (1993) üniversitelerin kalite yönetimi uygulamalarının nasıl olması gerektiği konusunu öğretirken kendilerinin uygulamaya geçmediğini ifade etmiştir. Ülkemizde üniversiteler düzeyindeki kalite güvence sistemi uygulamaları Matthews'un görüşlerini haklı çıkarır niteliktedir.

2002 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrol” yönetmeliği çerçevesinde Üniversiteler Arası Kurul'un (ÜAK) oluşturduğu komisyon 2002 de bir defa toplanmıştır. Vardar (2004) yasa değişikliklerinin gündeme gelmesiyle bu yönetmeliğin adeta kendisini unutturduğunu açıklamış ve bu süreçte kendinin de görev yaptığını belirtmiştir. 2004 tarihine kadar münferit uygulamalar ile bilinç düzeyi biraz daha yüksek kurumlar veya konuyu önemseyen yöneticiler kendi çözümlerini yaratmayı denemişlerdir. Avrupa Üniversiteler Birliğinin kurumsal değerlendirme sürecine katılan az sayıdaki üniversitemizin, değişik programları akreditasyon (mühendislik, işletme, turizm fakülteleri) almışlardır. 2004 yılına kadar bu süreçlerin benimsenmesi, içselleştirilmesi konusunda oldukça yetersiz kalmıştır.

Geçmişteki başarılar veya hatalar bir yana, bu konuda atılan en önemli adımlardan biri 2547 sayılı kanunun yedinci ve altmış beşinci maddelerine göre hazırlanan yükseköğretim kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği doğrultusunda oluşturulan, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu 2005 yılında kurulmuş ve çalışmalara başlanmıştır.

Her yükseköğretim kurumunda oluşturulan Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) değerlendirme ve kalite geliştirme sürecinden sorumludur. ADEK rehberi (2007) incelendiğinde kalite geliştirme: Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Rehberde çevre değerlendirme; öz değerlendirme, dış değerlendirme olmak üzere üç değerlendirmeden söz edilmiş ve uygulamaların nasıl yapılacağı hakkında genel ilkeler açıklanmıştır. Bu değerlendirmelerin içeriğinde üniversitenin işlevleri olan eğitim-öğretim, temel bilimsel araştırmalar ve toplum hizmetlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır. Üniversiteler bu görevleri akademisyenler aracılığı ile gerçekleştirirler. Akademisyenlerin temel görevlerini hangi düzeyde gerçekleştirildiğinin saptanması yani performanslarının değerlendirilme sonuçları üniversitenin kalite göstergelerinden biridir. Performans değerlendirme sonuçları etkili kullanıldığında hem öğretim elemanlarının hem de üniversitenin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Akademisyenlerin araştırma ve öğretim yükümlülüklerini yerine getirirken evrensel kalite düzeyine ulaşabilmeleri için her bir görevin kendi hedef ve içeriğine uygun performans değerlendirme sistemlerine gereksinim vardır. Bu iki yükümlülüğün önceliği konusunda Theall (2008) şu açıklamayı yapmıştır. 20.yüzyılın başlarında üniversitelerin öncelikli amacının araştırma olduğunu ileri süren Avrupa modeline doğru kaymıştır. Soğuk savaş döneminde araştırma faaliyetlerine devlet tarafından sağlanan fonlardaki aşırı artış ve bunun hem akademisyenler hem de üniversiteler için yeni bir gelir kaynağı yaratması bu kurumlarda bilimsel üretkenliğin değerlendirilmesine verilen önemi de arttırmıştır.

Araştırmaya ve yayına verilen bu önem, başarılı bilim insanlarının aynı zamanda başarılı akademisyenler oldukları varsayımını yaratmış, ancak zaman içerisinde, öğrenciler, aileler ve genel olarak toplum, öğretim verimliliğinin kanıtlanmasını talep etmiştir ve 1980'den itibaren öğretimin öğrenci tarafından değerlendirilmesi/öğretim sürecine not verilmesi, yükseköğretim sürecinde yaygınlık kazanmıştır.

Bu çalışmanın amacı;

- Akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) değerlendirmelerin hangi amaçlarla kullanıldığını ve özelliklerini açıklamak,

- Öğretimi değerlendirme sisteminde yer alan uygulamaları ve onların birbirleri ile olan ilişkilerini daha açık bir biçimde ortaya koymak amacı ile bir tablo oluşturmak ve uygulamaların üniversite yapısı içindeki ilişkisi göstermek,
- Öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan on yöntemi, bu yöntemlerle ilgili veri kaynaklarını ve veri toplama araçlarının özelliklerini betimlemek, bu yöntemlerin hangi (biçimlendirici ve yargısal) değerlendirme amacı ile nasıl kullanılacağını açıklamaktır.

Yükseköğretim kurumlarında öğretim performansının değerlendirilmesi konusunda yerli alan yazındaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışma akademisyenlerin öğretim performanslarını güçlendirmek için hangi yöntemlerin ve araçların kullanılarak ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi konusunda çalışan uygulamacılara ve araştırmacılara temel kuramsal bilgi sağlayacağından önemlidir.

Akademik personelin öğretim performansını geliştirmek için toplanan verilerden dönüt almasını teşvik üzere tasarlanmış herhangi bir sistem, “öğrenen akademisyenler” topluluğunun yaratılmasını da sağlayabilir. Bu yolla, akademik personel, öğrenen topluluğun üyeleri olarak, hem sonuçların yorumlarını hem de uygulamalarını geliştirecek planlar üzerine çalışabilir. Bu planlar hem bireysel hem de kurumsal gelişime katkı sağlayabilir.

### **Akademisyenlerin Öğretim Performansının Değerlendirilme Sistemi**

Rosen (1998)'e göre açık, ölçülebilir hedefler başarının göstergeleridir. Yüksek performanslı kuruluşlarda ölçüm bir yaşam biçimidir ve lider bu ölçümleri yüksek performanslı sonuçlara bağlamalıdır. Şeyleri ölçmek yetmez; doğru şeyleri ölçmek gereklidir. Rosen'in önerisine ek olarak doğru şeylerin doğru yöntem ve araçlarla ölçülmesi de gerekmektedir. Akademisyenlerin öğretim performanslarını güçlendirmek için doğru yöntem ve araçların kullanılarak ölçüm yapılması değerlendirilmesi ve onlara geri bildirim verilmesi bir gerekliliktir. Çünkü ölçemediğimizi yönetemeyiz ve iyileştiremeyiz (Işığışık, 2004). Öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirme süreci, değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi ile başlayan, benimsenen değerlendirme yöntemleri uygulanmasıyla devam eden, değerlendirme sonuçlarının ilgili kişi ile paylaşılması ve kişiye özgü bireysel-mesleki gelişim planının hazırlanmasıyla devam eden bir süreçtir. Murphy ve Cleveland (1993) bir kurumda çalışanların formal olarak değerlendirilmesinin yüzyıllardır devam ettiğini



bildirmiş ve Çinli bir filozof'un, Wei Hanedanlığı adına çalışan bir değerlendiriciyi, çalışanlarını sahip oldukları yetenek, bilgi ve liyakate göre değil de kendi beğenisine göre değerlendirdiği yönünde eleştirmiştir. 1648'de İrlanda'da yasa koruyucuların, sadece kişisel özelliklerin yer aldığı bir değerlendirme sisteminde değerlendirildikleri yönünde bilgiler bulunduğunu açıklamışlardır. Endüstriyel anlamda ilk performans değerlendirmesinin 1800'lerin başında Robert Owen tarafından İskoçya Lanark'da pamuk işleme fabrikalarında uygulandığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da uygulanan performans değerlendirmelerinin, ilk olarak, özellikle idari ve personele ilişkin kararlarını alınması amacına hizmet ettiği gözlenmiştir. Bunu takiben, özellikle 1960'lı yıllardan başlayarak idari amaçlı kullanımın yanı sıra, insan kaynakları planlaması, seçme teknik ve yöntemlerinin geçerliliğinin gösterilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi diğer kurumsal amaçlara hizmet etmek amaçlı da kullanılmaya başlanmıştır.

Yükseköğretimde ise öğretim elemanlarının ve onun yürüttüğü öğretim performansının değerlendirilmesine ilişkin koşulların ve yöntemlerin son 30 yılda önemli değişiklikler gösterdiğini açıklayan Barmen (2000), bu konunun mayalanma döneminde olduğunu açıklamıştır. Theall(2008) ise, bu konuda önemli eksiklikler olduğunu vurgulayarak çok az sayıda üniversitede öğretim sürecini değerlendirme konusunda yeni yaklaşımları gündeme getirdiğini açıklamıştır.

Bu konudaki alan yazına en fazla katkı, Scriven (1967), Doyle (1975) Centra (1979) ve Seldin(1980.1993.1993.1999), Marsh, H. W. (1987). tarafından yapılmıştır. Araştırmaların öncü özellik taşıması ve bu çalışmaların bazılarının daha fazla kabul görmesi bu açıklamanın bir nedeni olabilir.

Bu görüşlere karşın Theall (2008) 20. yüzyılın son on beş yılına girilinceye kadar, bu girişimlerden/ çalışmalardan hiçbirisi akademisyenlerin tüm görevlerini kapsayacak bir fakülte/ akademisyen değerlendirmesi açısından geniş bir çerçeve çizemediğini savunmuştur.

Ülkemizdeki durum incelendiğinde ise bu konudaki çabalar ve çalışmalar dünyadaki uygulamalar yanında henüz mayalanma aşaması değil, malzemelerin hazırlanma aşamasında bile değildir. Bu çalışma "öğrenen akademisyenlere" kuramsal bir temel sağlamayı amaçlamıştır.

Boyer, 1990; Chism, 1999; Hutchings, 1996a, 1996b) akademisyenlerin, araştırmalarının her yönüyle diğer meslektaşları tarafından değerlendirilmesini istediklerin belirterek öğretim sürecini ile ilgili yaşantıları meslektaşlarıyla nadir olarak paylaştıklarını vurgulamışlardır.

Araştırmaların kalitesi, aynı disiplinde çalışan diğer akademisyenler arasında diyalog ve tartışmayla geliyorsa, benzer durum öğretimin kalitesi için de geçerli olabileceğini savunmuşlardır.

Bu bölümde biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) değerlendirmenin amaçları, özellikleri ve farklılıkları üzerinde durulacaktır.

### *Biçimlendirici (Formative) ve Yargısal (Summative) Değerlendirme*

Öğretim elemanının ve onun öğretimine ilişkin veriler biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) olmak üzere iki amaç için toplanmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirmede; öğretim elemanı ve dersi farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre değerlendirilir. Bu tür değerlendirme akademisyenlerin öğretim performansları hakkında kendilerine, öğrenciler ve yönetime bilgi sağlar ve hem öğretimin hem de öğretim programının gelişmesine hizmet eder. Akademisyenlerin öğretim performansı düzeyini belirleyerek ortaya çıkan eksikliklerin ortadan kaldırıldığı ve gelişime odaklanan değerlendirme biçimlendirici (formative) olarak adlandırılır.

Yargısal (summative) değerlendirme öğretim elemanın ve dersinin farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre değerlendirilmesi yapılır düzey belirlenir ve veriler çoğunlukla karar verme amaçlı kullanılır. Toplanan bu veriler birbirini destekleyecek şekillerde kullanılabilir (Theall ve Franklin, 1990).

Performans değerlendirmede çoğunlukla benzer veri toplama araçları kullanılmaktadır. Fakat verilerin kullanım amacı farklıdır. Yargısal değerlendirmede amaç akademisyenlerin görevine son verilmesi, görev süresinin uzatılması, terfi etmesi, ders seçimi ve ödüllendirilmesi ile ilgili personele ilişkin kararların alınmasında bölüm başkanlarına, fakülte yönetim kurullarına, dekanlara ve öğrencilere veri toplamak için işe koşulur (Abrami ve d'Apollonia, 1990; Arreola ve Aleamoni, 1990; Braskamp ve Ory, 1994; Centra, 1993; Marsh ve Dunkin, 1997; Paulsen ve Feldman, 1995a; Theall ve Franklin, 1990, Cashin, 1999). Her iki değerlendirme için Barmen'in yapmış olduğu açıklama oldukça dikkat çekicidir.

Biçimlendirici ve yargısal değerlendirme yaklaşımları, karşıt amaçlara sahipmiş gibi görünebilir. Biçimlendirici değerlendirmede kritik soru şudur: Zayıf noktalar hangileridir? Neyin iyi gittiğini bilmek kadar, değişiklikler yapabilmek amacıyla neyin iyiye gitmediğini bilmek de önemlidir. Biçimlendirici değerlendirmede kritik soru ise şudur "Ne kadar iyi?"

problem oluşma beklentisi içerisinde olan bir yaklaşımla çatışma halinde gibi görünebilir. Ancak, değerlendirme devamlı bir süreç olarak görüldüğü takdirde söz konusu çatışmanın sadece görünürdeki bir çatışma olduğu kesindir. Zaman içerisinde tutarlı olarak yapılan biçimlendirici değerlendirme, her bir tekrarda gelişim ile sonuçlanmalıdır. Bu perspektiften bakıldığında, daha önceden elde edilmiş olan cesaret kırıcı sonuçlar, daha sonraki başarılarla ışık tutarken bir yandan da iyileştirme açısından değerlendirmenin taşıdığı önemi göstermektedir (Barmen,2000; 5).

Hutchings (1996a), akademisyenlerin biçimlendirici (formative) ve yargısal (summative) değerlendirme ayrımını ortadan kaldırmak için, bir öğretim değeri yaratmada ve bunu paylaşmada, başarılı olurlarsa, hem biçimlendirici hem de yargısal değerlendirme amaçlarına iyi bir biçimde hizmet edebilecek tutumlara sahip olacağını ve bu yönde faaliyet göstereceklerini açıklamıştır.

Bu açıklama farklı biçimde ifade edilirse, akademisyenler öğretim performanslarına ilişkin uygulama ve bu uygulamaların sonuçlarını birbiri ile işbirliğine dayalı olarak paylaştıklarında biçimlendirici değerlendirme amacına hizmet etmiş olacaklardır. Bu paylaşım bir bölümde çalışan akademisyenlerin olagan davranışı haline geldiğinde yargısal değerlendirme ürkütücülüğünü azaltabilir.

Tombul'un (2008), araştırma sonuçlarına göre akademisyenler, performans değerlendirme uygulamalarının önündeki engelleri örgütsel olanakların yetersizliği, kurumlarda egemen olan kültürü ve değerlendirme ölçütleri konusundaki belirsizliği göstermişlerdir. Tombul'un görüşleri bir yönüyle Hutchings'in görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Ülkemizdeki devlet üniversitelerinde her iki değerlendirme sürecinde de önemli eksiklikler göze çarpmaktadır. Fakat özellikle biçimlendirici değerlendirmelerdeki eksikliğin daha fazla olduğu görülmektedir. Yargısal değerlendirme süreçlerinde ise öğretim performansı boyutu göz ardı edilmektedir. Bu açıklamayı desteklemek amacı ile Kaptanoğlu ve Öçok'un (2006) çalışmasında yer alan "Akademik Performans Değerlendirmesi Ölçütlerinin Hiyerarşisi" adlı tablo incelendiğinde hizmet başlığı altında üç, araştırma başlığı onbir, eğitim başlığı altında dört özellik ölçülmesi gereken ölçütler olarak belirtilmiştir. Bu tabloda eğitim başlığı altında yer alan, ölçülmesi istenilen özellikler içinde verilen derslerin isimleri, doçentlik ve doktora jüri üyelikleri, yönettiği tezler ve öğrenci değerlendirmesidir. Eğitim başlığı altında öğretim elemanının öğretim performansına ilişkin sadece öğrenci değerlendirmesi alt başlığı bulunmaktadır. Bu tablo uygulamadaki durumu göstermesi açısından önemlidir. Tombul (2008)

akademisyenlerin, performans değerlendirme uygulamasında, öğretim performansının da yayın etkinlikleri oranında dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Akademik performansın değerlendirilmesi denildiğinde ilk akla gelen öğretim elemanın yaptığı araştırmalar ve onların değerlendirilmesidir. Hali hazırdaki akademik ilerleme koşullarında öncelik Kaptanoğlu ve Özok'un tablosunda görüldüğü gibi akademisyenlerin araştırma performansı ile ilgilidir.

Akademisyenlerin yaptıkları araştırmalar yayınlamadan önce en az iki hakem tarafından değerlendirilmekte ve araştırmaları hakkında karar verilmektedir. Araştırmacı, hakemler tarafından yapılan çeşitli eleştiriler doğrultusunda çalışmasını yeniden düzenler ve yayına hazır hale getirir. Bu işbirliği biçimlendirici ve yargısal amaçlıdır. Araştırma, editor ve hakemlerin değerlendirmesi sonucunda, düzeltmeler yapılmasına karar verilirse biçimlendirici, yayınlanıp yayınlanmayacağı konusunda karar verilirse, yargısal değerlendirme gerçekleşmiş olmaktadır.

Akademisyenler araştırmaları konusunda yukarıda bahsedilen süreci benimsemelerine rağmen, öğretim performansının değerlendirilmesi konusunda sanki gizli bir direnç göstermektedirler.

Fakat Yeşiltaş ve Öztürk'ün (2000) araştırmasında fakülte dekanlarının büyük bir çoğunluğu (% 97) öğretim performansı değerlendirmelerinin kamu üniversitelerinde uygulanması gerektiğini düşünmeleri ise olumlu bir sonuçtur.

Ayrıca Yeşiltaş ve Öztürk (2000), öğretim elemanlarının öğretim performansındaki başarının değerlendirilmesinde asıl amacın, öğretim kalitesinin artırılması olmakla beraber, değerlendirme sonuçları yeni öğretim elemanı alımında, öğretim elemanlarının görev sürelerinin uzatılmasında ve bir üst akademik kadroya yükseltilmesinde bir ölçüt olarak dikkate alınması gerektiğini belirterek sistemin işleyebilmesi için doçentlik ve profesörlük kadroları daimi statüden sözleşmeli statüye geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çünkü Theall'in (2008), belirttiği gibi öğretim performansının değerlendirilmesi korkutucudur. Bir tıbbi teşhis koyma süreci gibi özele girer ve rahatsız edicidir. Cevabının verilmesini istemediğimiz şeyleri sorar ve bazen kötü sonuçlar ortaya çıkar ve bununla da kısıtlı kalmaz.

Yükseköğretim sistemi bir öğretim elemanının araştırma (bu ) performansını ölçerken gösterdiği özeni, öğretim performansının ölçülmesi konusunda göstermediği şu andaki uygulamalardan açıkça görülebilir. Bu durum sadece yönetimlerin sorunu olmayabilir Machell,1989; Chance,1985, bu konuda iki önemli kavramdan söz etmişlerdir. Chance, *dolandırıcı*

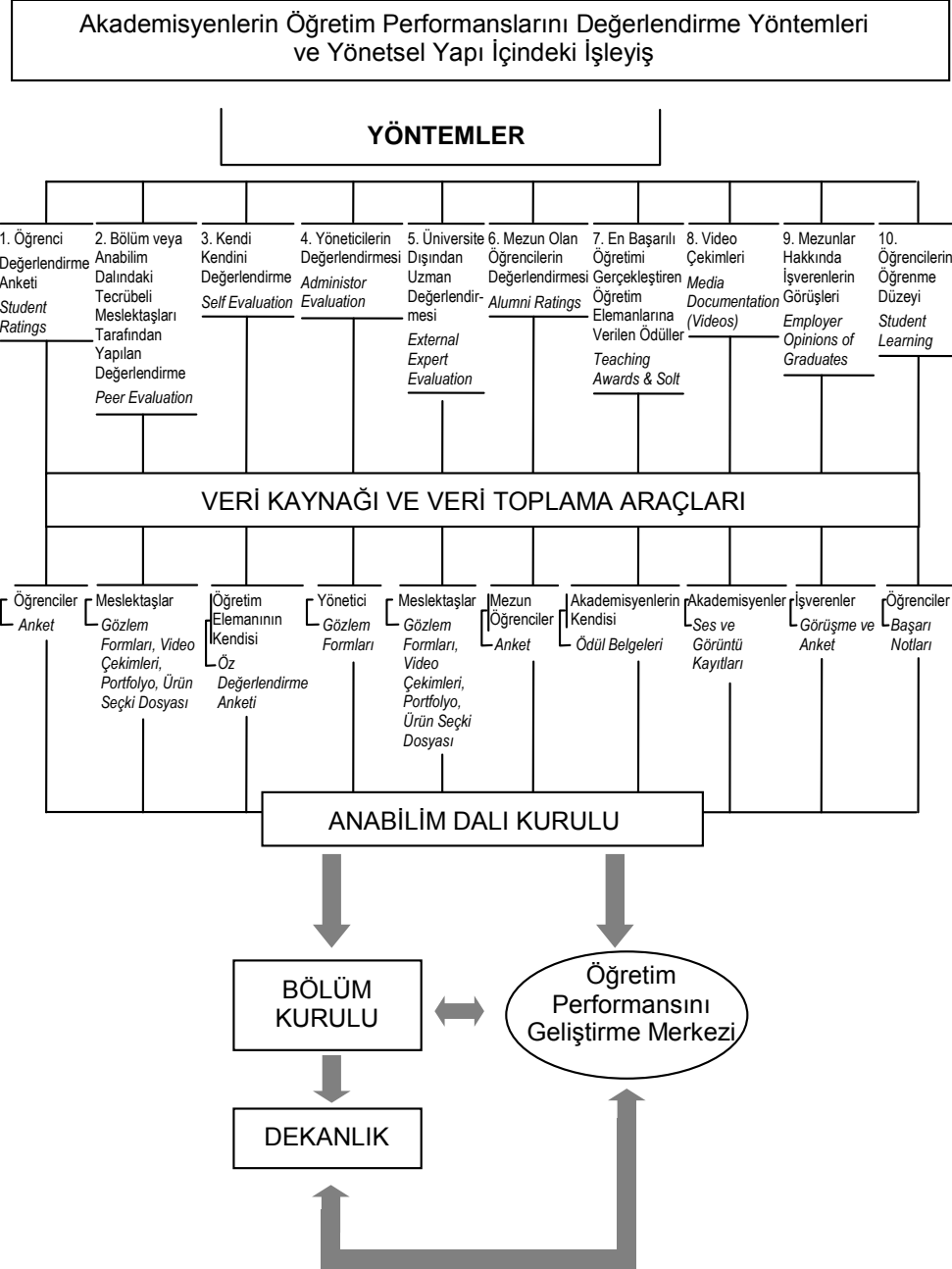
*sendromunun* (Imposter Syndrome) değerlendirmelerin önünde engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Kişi birinin onun başarısızlığını ortaya koyacağı endişesi taşımaktadır ve bu tür değerlendirmelerden hoşnut olmamaktadır. Machell,(1989) de değerlendirme yapanları düşman olarak görme eğilimi olduğunu ve bunu *öğretim elemanı melankolisi (Professorial Melencolia)* olarak adlandırmaktadır. Bu psikolojik temelli davranışlar öğretim elemanın öğretim performansını değerlendirmede hukuki düzenlerin ve yönetimin yanı sıra akademisyenlerin kendilerinin bu sürece etkin ve isteyerek katılmaları sonucunda başarılı olabileceğini göstermektedir. Öğretim performansının değerlendirilmesinin önündeki engeller sadece yapısal ve yasal değil kişisel, özellikler de olabilir.

Yapılan ölçüm bir değerle karşılaştırıldığında anlam kazanmaktadır. İdeal veya olması gereken performansa ne kadar ulaşıldığı veya bunun ne kadar aşıldığı ise erişilen başarının gücünün ölçüsüdür. Ölçme işlemi, herhangi bir varlığın veya olayın ölçülmek istenen özelliğinin, bu özelliğin ölçülmesini sağlayan bir ölçek ile aslına uygun olarak betimlenmesidir. Değerlendirme işlemi ise bir karar verme işlemi olup, ölçenden ayrılır. Değerlendirme işlemlerinde, ölçme sonuçları alınır, ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır(Özçelik 1992). Öğretim elemanlarının öğretim performansının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde çok çeşitli veri kaynakları ve veri toplama araçları bulunmaktadır.

Bunlardan en fazla tercih edilen kaynaklar, öğrenciler, meslektaşlar (peers) ve akademisyenlerin öz değerlendirme yapmasıdır (Centra, 1993; Paulsen ve Feldman, 1995a; Seldin, 1999b; Theall ve Franklin, 1990). Diğer kaynaklar ise değerlendirmenin amacı ve her kurumun kendi özel gereksinimleri doğrultusundan kullanılabilir.

Theall'in (2008) her kurumdaki akademisyenin öğretim performansını değerlendirme sisteminin o kuruma özgü olduğunu belirterek öğretimi değerlendirme yöntemlerini on ana başlık altında toplamıştır.

Bu yöntemler, yöntemlerle ilişkili veri toplama kaynakları ve veri toplama araçları incelenerek aşağıdaki çizelgede oluşturulmuştur.



Çizelge 1. Akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sisteminde kullanılan yöntemler ve üniversite yapısı içinde işleyişi

*Öğrenci Değerlendirme Anketleri (Student Ratings)*

Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme yöntemlerinden biri öğrenci değerlendirme anketleridir. Dünyada birçok üniversitede öğrenci değerlendirme anketlerinden elde edilen veriler, öğretim elemanının ve öğretiminin kalitesinin değerlendirilmesinde yaygın biçimde kullanılmaktadır (Abrami, 1989; Wagenaar, 1995; Neath, 1996; Hobson ve Tablot, 2001, Grant, 1998, Platt, 1993). Özellikle 1990'dan 2009'a kadar, bu alanda çok sayıda ampirik ve kavramsal (conceptual) çalışma yapılmıştır. Öğretimi değerlendirme anketleri ilk olarak Amerika Birleşik Devletlerindeki Purdue üniversitesinde Rambers tarafından uygulanmaya başlamış ve ilk bilimsel çalışmalar da yine Rambers tarafından 1927, 1928 ve 1930 tarihlerinde yapılmıştır ve o tarihten günümüze kadar yoğunlukla devam etmektedir. Avustralya'da ise Bedgood ve Polard (1999), Haynes (2002), Marsh (1987), Marsh ve Bailey (1993), Neumann (2009), Wagner (1999), Wortington (2002), önemli çalışmalar yapmıştır. Avrupada'da Husbands (1996, 1997), Husbands ve Fosh (1993), Shevlin, Banyard, Davies ve Griffiths'in (2000) araştırmaları öncü çalışmalar arasındadır.

Dünyada 2000'i aşkın çalışmanın bulunduğu bu konuda ülkemizdeki ilk çalışmalardan biri Öztürk'e (1999) aittir. Bu çalışma öğretim elemanlarının öğretim sürecinin değerlendirmesinin kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine yapılmış inceleme niteliğindeki araştırmadır. Yeşiltaş ve Öztürk'ün (2000) "Devlet Üniversitelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Öğretim Performansının Değerlendirilme"sine ilişkin araştırması betimsel nitelikte bir çalışmadır. Ardından yine betimsel nitelikte Baş Coolins'in (2002) araştırmasında öğretimi değerlendirme sisteminin var olan yapısı hakkında öğrenciler ve öğretim elemanlarından anket ve görüşme yoluyla veri toplamıştır. Ayrıca öğretimi değerlendirme sistemini geliştirme konusunda önerileri belirlemiştir. Bu çalışma sonuçları Başkent Üniversitesinde öğretimi değerlendirme sürecine yansıtıldığından dolayı önemli bir çalışmadır. Koç ve Çoşkuner'in (2007) "Öğrencinin Öğretimi Değerlendirmesi" adlı bildiride öğrencilerin öğretimi süreci hakkındaki görüşleri öğrencilerden anket aracılığı ile alınmıştır. Kalaycı'nın (2008) "Yükseköğretimde Kullanılan Öğretimi Değerlendirme Anketlerinde Öğrenci Algılarındaki Farklılıklar Puanlamayı Nasıl Etkilemektedir" adlı araştırması Türkiye'de nitel verilere dayalı yapılmış olan ilk çalışmalardandır. Performans değerlendirme sürecine ve değerlendirme sistemine ilişkin olarak yapılacak olan çalışmalar daha önce bu konuda yapılmış araştırma sonuçlarından yararlanılarak anket maddeleri

hazırlanmalı, anketleri kimin, nasıl toplayacağı, nasıl analiz edileceği, sonuçlarının hangi amaçla kullanılacağı ve geri bildirim nasıl yapılacağı bu anketi uygulayan üniversite veya fakülte tarafından önceden planlanmalıdır. Centra (1993) ayrıca anketlerdeki madde tiplerinin belirlenmesinin (açık uçlu, kapalı uçlu), soruların hazırlanmasının, aracın geçerlik güvenirlik çalışmasının ölçülmesinin ve anketlerin doldurulması esnasında gizlilik esasına uyulması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Koç ve Çoşkuner (2007) görüşü gizlilik esası ile ilişkili olarak anket puanlama sırasında dersin öğretim elemanının sınıfta bulunmaması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir ayrıca bu konuyla ilgili araştırma sonuçlarıyla bu görüş paraleldir.

Bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenci değerlendirmelerinin güvenirliği genellikle yüksektir (Cashin, 1995; Feldman, 1977; Marsh ve Dunkin, 1997) ve öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirebilecekleri yönünde çalışmalar mevcuttur (Cohen,1980; Aleomoni, 1981).

Öğrenci değerlendirme anketleri, öğretim elemanının kendini geliştirmesi açısından önemli iken, öğrenciler bu sonuçlar doğrultusunda ders seçimi ve öğretim elemanı seçimi yapabilmektedir.

Bu sonuçlar hem biçimlendirme (formative) hem de yargısal (summative) amaçlar için kullanılabilir. Bu uygulama ülkemiz devlet üniversitelerinin önemli çoğunluğunda geçerli değildir. Çünkü öğrenci değerlendirmesi yapan birçok devlet üniversitesi bu sonuçları sadece öğretim elemanlarına bildirmekte, sonuçlar öğrenci tarafından görülmemektedir. Öğretimi değerlendirme anketlerinde yer alan açık uçlu soruların analizi ise son derece zor ve emek isteyen bir süreçtir. Bu bakımdan üniversitelerimizde uygulanan bu anketler ve anketlerdeki açık uçlu soruların nasıl değerlendirileceğine dair çalışmaların yapılması gereklidir.

Öğrenci değerlendirme anketleri bir öğretim programının (dersin) hedefleri, dersin içeriği, dersin eğitim durumu, dersin değerlendirmesi hakkında bilgi vererek ilgili programın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Aksu, Çivitçi ve Duy(2008) araştırma bulgularına dayalı olarak sundukları önerilerinde her bir öğretim elemanının öğretim performansı hakkındaki öğrenci görüşlerinin öğretim elemanına bildirilmesinin, öğretim elemanına dersini yeniden düzenleme şansı vereceğini(biçimlendirici amaç) ve öğrencilerle olan iletişimini gözden geçirme konusunda güdüleneceğini belirtmişlerdir. Ayrıca üniversitede öğretim kalitesinin artırılması yönünde sürekli sistematik bir değerlendirme süreci yürütülmesi gerektiğini vurgulayarak öğrenci görüşlerinin de bu değerlendirme sürecinde dikkate alınmasını önermişlerdir.



*Meslektaş Değerlendirmesi (Peer Evaluation)*

Birçok uzman, öğrencilerin, öğretimin eğitim durumunu (örneğin sunumun açıklığı, kişiler arası iletişim, ölçme değerlendirme konusunda öğrenciye dönüt sağlama, öğrencinin öğrenmesi için çaba gösterme vb) değerlendirebilecek yetiye sahip olduğu konusunda hemfikir olsalar da, aynı uzmanlar, öğretimin içeriği dersin hedefleri, dersin mantıki sıralanması ve kullanılan materyallerin sadece meslektaşların değerlendirme yapabilecek uzmanlığa sahip olduğunu iddia etmektedirler (Cashin, 1989; Chism, 1999; Hutchings, 1996b).

Araştırmacılar, bir öğretim elemanının, akademik çalışmalarının meslektaşları tarafından değerlendirilmesinin akademik çalışmaları daha değerli hale getirdiğini savunmuşlardır (Murphy ve Cleveland, 1995; Cavanagh, 1996; Chism, 1999; Diamond ve Adam, 2000; Hutchings, 1996a, 1996b; Sümer, 2000). Boyer (1990), bu nedenle, araştırmaların, öğretimden daha yüksek bir değere sahip olduğunu belirtmektedir.

Akademisyenler, araştırmalarının her yönüyle diğer meslektaşları tarafından değerlendirilmesini ister ve beklerler. Bunun tam tersi olarak, öğretim süreci ve onun ürünlerini, meslektaşlarıyla nadir olarak paylaşırlar ve tartışırlar. Araştırmaların kalitesi, aynı disiplinde çalışan diğer akademisyenler arasında diyalog ve tartışmayla geliyorsa, benzer durum öğretimin kalitesi için de geçerlidir (Boyer, 1990; Chism, 1999; Hutchings, 1996a, 1996b).

Öğretimde meslektaş değerlendirmesini savunan bazı uzmanlar, öğretimi değerlendiren kişinin gizliliği, değerlendirilenlerin gereksinimleri ve değerlendirme prosedürlerinin ve araçlarının güvenilirliği ve geçerliği gibi önemli konularda kaygıların olduğunu kabul etmektedirler. Sınıf içinde neler olduğu, geleneksel olarak öğretim elemanı ve öğrencileri arasındaki bir konudur, dersin öğretim elemanı ve meslektaşları arasındaki bir konu değildir. Meslektaş değerlendirmesi sınıfın kapılarını açarak ve öğretimi bir kamu eylemi haline getirerek gizliliğin normlarına karşı koymaktadır (Chism, 1999; Hutchings, 1996a).

“Pedagojik yalnızlığa” son vermek, birçok akademisyen açısından rahatsız edici olabilir (Shulman 1993). Ancak, 1990’lardan bu yana, akademisyenler, meslektaş işbirliği ve meslektaş değerlendirmeleriyle ilgili yararlı deneyimlerini birbiri ile paylaşmaktadır (Hutchings, 1996a; Langsam ve Dubois, 1996; Nordstrom, 1995; Quinlan, 1996).

Bu değişiklikler, yeni akademisyenlere, onları meslektaş işbirliği ve değerlendirmesi yönünde sosyalle edebilecek fırsatları arttırmaktadır

(Hutchings ve Shulman 1999) ve bu sayede genç akademisyenler bir işbirliği kültürü yaratarak ve öğretim odaklı bir iş çevresi oluşturabilirler (Cavanagh 1996; Hutchings 1996a, 1996b). Bu konuda değerlendirme işini yapan meslektaşların kaygıları da mutlaka ele alınmalıdır (Cavanagh, 1996; Chism, 1999, DeZure, 1999; Hutchings, 1996a, 1996b; Seldin, 1980).

Değerlendirenler, değerlendirme sisteminde dikkatli planlama yapılmadığında, bir meslektaşını değerlendirmesi durumunda ve gizlilik konularında zorluk yaşamaktadırlar. Kendinden daha deneyimli meslektaşını değerlendirmenin zor olduğunu, potansiyel olarak belirsiz olan yasal konulardan dolayı kaygı duyduklarını, zamanı ve enerjilerini kendi görevi olarak algılamadıkları durumlara harcamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. (Centra, 1993; Chism, 1999; Hutchings, 1996a, 1996b). Öğretimde meslektaş değerlendirmelerinin güvenilirliği ve geçerliliği, öğrenci değerlendirmeleri kadar güçlü değildir. Giderek artan sayıdaki üniversitelerde sınıf içi öğretimin gözlemlenmesi bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Seldin 1999b).

Araştırmalar gözlemcilerin etkili bir biçimde eğitilmediği ya da yeterli sayıda gözlemcinin olmaması durumunda, yalnızca sınıf içi gözleme dayanan meslektaş değerlendirmesine ilişkin güvenirliliğin düşük olduğunu göstermektedir (Centra 1993).

Dersin işlenişi sırasında kendini fazlasıyla hissettiren bir gözlemcinin sınıfın davranışlarını değiştirip değiştirmeyeceğine dair geçerlilik soruları da gündeme gelmektedir (Cohen ve Mckeachie 1980). Fakat sınıf içi öğretimin gözlemlenmesi sırasında belli bir eğitimin de alınmış olacağı, gözlemcilerin ve sınıfa yapılan ziyaretlerin artmasının sınıf gözlemlerinin güvenilirliğinde kayda değer seviyelerde artıracığı konusunda genel bir uzlaşma vardır (Braskamp ve Ory, 1994; Centra, 1993; Chism,1999; DeZure, 1999). Sınıf içi öğretimi değerlendirmek için meslektaş gözlemcisi kullanan bölümlerin gözlemcilerin seçilmesinde ve eğitilmesinde; gözlemci sayısının ve sınıf ziyaretlerinin süresinin belirlenmesinde; gözlemlerin ve gözlemcilerin güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmede kullanılacak verilerin toplanmasında; gözlem için yol gösterici prensiplerin, ölçütlerin ve metotların oluşturulmasında ve gözlemler üzerine rapor hazırlanmasında sağlam prosedürler izlenmesi gerekmektedir (Chism 1999; DeZure 1999).

Meslektaşların öğretim performansını değerlendirmede en iyi değerlendirdiği şeyler nelerdir? Meslektaşlarını değerlendirenler, değerlendirdikleri meslektaşlarının konu içeriği, öğretim tasarımları, pedagojik formasyonları hakkında önemli bilgiye sahip olduklarından (Arreola ve Aleamoni, 1990), bu bilgileri öğretimin verimliliğini artırmada kullanılabilir (Arreola, 2000; Chism, 1999; Shulman, 1993).

Meslektaş değerlendirmesi içinde yer alan beş alan şunlardır; alana hakimiyet, program geliştirme, ders tasarımı, öğrenme öğretme süreçleri ve öğretimin değerlendirilmesi (Cashin 1989). İlk üçünü sadece meslektaşlar değerlendirebilirken son ikisini hem meslektaşlar hem de öğrenciler değerlendirebilir. Meslektaş değerlendirmesi, bir öğretim programının dört ögesi olan (dersin) hedeflerine, içeriğine, eğitim durumuna ve değerlendirilmesine katkı sağlasa da dersin içerik ve eğitim durumuna daha fazla katkı sağlamaktadır. Akademik ilerlemelerde öğretim üyesi tarafından hazırlanan dosya bir jüriye sunulmaktadır. Bir çeşit meslektaş değerlendirmesi bu konuda yapılmaktadır (summative amaçlı). Maalesef ülkemizdeki öğretimi değerlendirme konusunda bu tür bir değerlendirme devlet üniversitelerinde henüz uygulanmamaktadır.

Bu değerlendirme yönteminde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar bulunmaktadır Ergin'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Performans değerlendirmelerinde, çalışma arkadaşları değerlendirici olarak kullanıldığında karşılaşılabilecek en önemli sorun; özellikle Türk kültüründe, kişilerin birbirleri ile arkadaşlık derecelerinin değerlendirme sürecinin geçerlik, güvenilirlik ve yanlılığını etkileyecek birtakım etkiler olabilecektir (Ergin, 2002, s.138).

#### *Öğretim Elemanının Öz Değerlendirmesi (Self Evaluation)*

Öz/kişisel değerlendirme olarak da anılan bu yöntemde araştırmalar, kişilerin kendilerini değerlendirmelerinin hem olumlu hem de olumsuz bazı etkilerinden söz etmektedirler. Bir akademisyen kendi öğretim faaliyetini nasıl yürüttüğü hakkında düşünüyorsa bu işi iyi yapıyor demektir (Barmen, 2000). Bu değerlendirme yöntemi öğretim elemanının kendi dersi hakkında daha derin düşünmesini sağlayacağından önemlidir. Kişinin kendini değerlendirmesi, bireyin kendisine bir hedef saptaması ve o hedefe olan motivasyonunu artırdığı gerekçesiyle olumlu bir etkiye sahiptir (Ergin, 2002: 139). Bireyin kendisini değerlendirmesi onun kişisel gelişme amacına büyük katkıda bulunmakta ve bireyin kendini değerlendirebilecek düzeyde sorumluluk taşıdığı hissi ile motivasyonunu artırmaktadır. Bunun yanında çalışanların kendi performanslarını daha yüksek puanla değerlendirme eğiliminde (cömertlik etkisi) oldukları ve bu değerlendirmelerin, yönetici değerlendirmeleriyle paralellik göstermediğini iddia eden bazı çalışmalara da rastlanmaktadır (Thornton,1980; Sümer ve Bilgiç, 2006).

Öğretim elemanın kendisi tarafından hazırlanan ürün seçki dosyası (portfolyo) summative değerlendirme için gerekli geçerlikten ve tarafsızlıktan yoksun olsa da (Centra 1993), kullanılması konusundaki

destek giderek artmaktadır (Arreola, 2000; Braskamp ve Ory, 1994; Centra, 2000; Chism, 1999; Seldin, 1993). Öz değerlendirme ile ilgili kültürel çalışmalar, kişilerin kendilerini değerlendirmeleri yönünde doğu kültürü ile batı kültürü arasında farklılıklara işaret etmektedir. Uzakdoğu kültürünün hakim olduğu Tayvan’da yapılan bir çalışmada kişilerin kendilerine verdikleri değerlendirme puanı yöneticilerinin onları değerlendirdikleri puandan düşük çıkmıştır ve buna “alçakgönüllülük etkisi” adı verilmiştir (Farh vd., 1991; Murphy ve Cleveland, 1995; Ergin, 2002). Batı kültürünün baskın olduğu ülkelerde ise alçakgönüllülük etkisinin tam tersi bir durum gözlemlenmektedir. Bu nedenle de, batıda insan kaynakları uygulamacıları bu konuda çeşitli önlemler almaya başlamışlardır. Örneğin, kişilerin kendilerini belli bir ölçek üzerinde sadece kendi sonuçlarının yer aldığı soyut değerlendirmeler yerine, aynı ölçek üzerinde diğer çalışanlarla karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerinin daha iyi sonuçlar verdiği ileri sürülmüştür (Ergin, 2002, s. 139).

Öğretim elemanı verdiği ders ya da derslerin içeriğini, bu içeriği hangi yöntem ve tekniklerle verdiğini ve ölçme-değerlendirme araçlarını bu konudaki örneklerini, ders izlencelerini (syllabi) ürün seçki dosyasına koyarak ve gerekli açıklamaları yapar.

1988-1998 yılları arasında, ders izlenceleri ve sınav sonuçları ve ayrıca kendi kendini değerlendirme dosyaları öğretim performansının değerlendirilmesinde kullanılan veri kaynakları arasında en hızlı yaygınlaşanlarıdır (Seldin, 1999b, s.14).

Root’un (1987) çalışmasında, bir bölümdeki portfolyoların araştırma, hizmet ve öğretim açılarından değerlendirmesi için altı üyeden oluşan bir değerlendirme komitesi oluşturmuştur. Bu altı üyenin bileşik güvenilirlik katsayıları, araştırma, öğretim ve hizmet için sırasıyla. 97, .90 ve. 90. olarak saptanmıştır. Yargısal değerlendirmede, öğretim performansının değerlendirilmesine ilişkin dosyaların meslektaşlar tarafından değerlendirilmesinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin artırılması için şunlar yapılabilir (Centra, 1993, 1994, 2000; Root, 1987).

Dosyalar öğretim performansının çeşitli yönlerini belgelemek için geniş bir çalışma örneklemine ilişkin bilgiyi kapsamalıdır.

Bu dosyaları değerlendirecek hakemlerin bu konuda eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Daha önce yüksek ve düşük puan almış dosyalar örnek alınarak bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Daha tecrübeli meslektaşlar bu eğitimi verebilir. Hakemlerin objektif olması için gereken önlemler alınmalıdır. Örneğin halihazırda değerlendirme sürecinde olmayanlar hakem olarak seçilmelidir. Hakemler bölüm başkanı tarafından

### *Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme*

seçilebilir veya bazı durumlarda rastgele(random) seçilmelidir. Bu konuda standartlar ve ölçütler yazılı olarak önceden hazırlanmalıdır. Eğer her dosya önceden belirlenmiş standartlara uygun hazırlanırsa değerlendirmesinin güvenilirliği artacaktır. Dosya, birden fazla meslektaş tarafından değerlendirilmez. Seldin (1993), dosyada aşağıdaki belgelerin olmasını önermiştir; öğretim elemanın öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerini yansıtan bir açıklama, öğrenci değerlendirmelerinin üç yıllık bir özeti, verilen bütün derslerin üç yıllık planları/ programları, ders izlenceleri, yenilik özelliği taşıyan ders materyalleri ve bir öğretim elemanın öğretimini geliştirmek üzere yaptığı faaliyetlerin kanıtları. Chism'in(1999) meslektaş değerlendirmesi konulu kaynak kitabı, hem meslektaş değerlendirmeleri hem de diğer değerlendirmelerle ilgili detaylı bilgi sunmaktadır ve rehber niteliğindedir.

Aşağıda yer alan değerlendirme yöntemlerine daha kısa yer verilmiştir. Bunun nedeni yukarıda açıklanan yöntemlerle kıyaslandığında daha seyrek olarak kullanılmasıdır.

#### *Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi (Student Learning)*

Sınav sonuçlarının güvenilirliği, öğrenci değerlendirmeleri kadar güvenilir değildir. Öğretim elemanlarının biçimlendirici değerlendirmelerinde veya program geliştirme çalışmaları için kullanılabilir ancak bu yöntemin yargısal amaçlar için kullanılması önerilmemektedir (Berman,2000).

Ölçütler devamlı olarak değişebilir. Herkesin "A" aldığı bir sınıfta şu sorular akla gelebilir. Öğretim elemanı dersi çok başarılı öğretmiştir. Öğrencilerin bu derse ilişkin güdülenmişlik düzeyi yüksektir. Öğretim elemanı bol not vermiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanı başarılıdır.

Bazı disiplinlerle uyumlu olan bir yöntem olarak kullanılabilir. Bazı derslerin içeriği ve yapısı gereği öğrenme farklı ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekli durumlarda bazı sorunlar ortaya çıkabilir.

#### *Yöneticilerin Değerlendirmesi (Administrator Evaluation)*

Yöneticiler öğretim elemanlarını çeşitli şekillerde değerlendirirler. Bu yöntem öğretim elemanlarının yargısal değerlendirmeleri için yapılmaktadır. Theall (2008), bu değerlendirmede yönteminin öğrenci anketlerinden toplanan verilere göre daha az güvenilir olduğunu savunmaktadır.

*Nurdan Kalaycı*

#### *Üniversite Dışından Uzmanların Değerlendirmesi (External Expert Evaluation)*

Öğretim elemanının kendi görev yaptığı üniversitenin dışındaki başka üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesidir. Amaca uygun yapıldığı takdirde kullanışlıdır. Bu dosya değerlendirmeden sınıf içi gözleme veya video değerlendirmeye kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir.

#### *Mezun Olan Öğrencilerin Değerlendirmesi (Alumni Ratings)*

Üniversiteden mezun olan öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmedir ve oldukça kullanışlıdır. Halen okuyan öğrencilerin kullandığı öğrenci değerlendirme anketleri kullanıldığında aynı öğretim elemanları için benzer sonuçlar gelebilir. Biçimlendirici değerlendirme amacı için kullanılmalıdır. Amaçları derslerin içerik, süreç ve program geliştirme konusuna ışık tutacağından program geliştirme için önemli veriler toplanacaktır.

#### *En Başarılı Öğretimi Gerçekleştiren Öğretim Elemanlarına Verilen Ödüller (Teaching Awards&SoTL)*

Belli ölçütleri olmadığı için bu tür veriler güvenilir değildir. Üniversitenin kabul gördüğü öğretim elemanı için önemli olan bu ödüller önemlidir ancak güvenilirliği azdır. Bu duruma karşın, öğretim sürecinin ödüllendirilmesi öğretimi arka plana atan bir akademisyen için özendirici olabilir. Öğretim elemanın güdülenme düzeyini artırıcı etkiye sahip bir yöntemdir. Bazı üniversitelerimizde kullanılmaktadır.

#### *Video Çekimleri (Media Documentation- Videos)*

Değerlendirme sürecinde kullanılması değerlendiren ve değerlendirilenler açısından iyi sonuçlar verebilir. Çok az göze batan davranışlar saptandığından bunlar dikkatle kullanıldığında oldukça yol göstericidir. Öğretim elemanın kendisi dışında bir başkası değerlendirme yapacaksa değerlendirme ölçütleri önceden hazırlanmalıdır.

Video öğretim elemanın kendisi tarafından kaydedilir ve yine kendisi tarafından değerlendirilir. Tüm bu süreç bir başkası tarafından da yapılabilir ve değerlendirme hem kendisi hem de bir başka akademisyen veya uzman değerlendirilir.

Çalışmalar kendi kayıtlarını danışmanlar eşliğinde izleyen akademisyenlerin kayıtlarını tek başına izleyen akademisyenlere göre bu

yöntemden daha fazla yararlandıklarını göstermektedir (Brinko, 1997). Örneğin Arizona Devlet Üniversitesinde üniversite öğretim merkezi öğretim elemanının isteği doğrultusunda dersleri kaydetmekte ve görüntüleri bu merkez danışmanları ile izlemektedir. Bunun sonucunda öğretimde önemli bir eksiklik varsa, bu eksikliğin giderilmesi için öğretim merkezi gereken yardımı öğretim elemanına yapmaktadır (Berman, 2000).

*Mezunlar Hakkında İşveren Görüşleri (Employer Opinions of Graduates)*

Üniversiteden mezun öğrencilerin işverenlerinin onların performansları hakkındaki görüşleri öğretim programının hedefleri ve içeriği hakkında bilgi verirken o dersi veren öğretim elemanı hakkında da veri sağlayabilir. Kullanımı kısıtlıdır. Daha çok program değerlendirme ve program geliştirme için etkili olabilecek veriler toplanabilir. Program geliştirme çalışmaları, öğretim elemanının kendini geliştirme zorunluluğunu da beraberinde getirir.

### **Sonuç**

Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin araştırma ve öğretim performansını arttırmak kalite güvence sistemlerinin temelidir. Bir kurum gelişmeyi, hedeflere ulaşmayı bekliyorsa, performansını ölçmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Dünyadaki birçok üniversitede değerlendirmeler, yargısal ve biçimlendirme amaçlı yapılmaktadır.

Yargısal ve biçimlendirici değerlendirmelerin her ikisini de kapsayan bütünlük ve sistematik bir değerlendirme sistemi yoktur. Türk yükseköğretim sisteminde her iki amaçla yapılmaya çalışılan değerlendirme sisteminde ise önemli sorunlar vardır.

Bu sorunlardan biri; öğretim elemanının yargısal amaçlı değerlendirmelerinde öğretim performansının araştırma performansı için gösterilen titizlikle değerlendirilmemesidir.

Bir diğeri ise; biçimlendirme amaçlı değerlendirmelerde, kısıtlı yöntemler kullanılmakta ve bu veriler amacına uygun olarak değerlendirilmemektedir. Üniversitelerimizin çoğunda sadece öğrenci değerlendirme anketleri ile sınırlı olan öğretimi değerlendirme sistemi kalite güvence sistemlerinin uygulamak zorunda kaldığı rutin bir işlem olarak görülmekte ve bu düşüncenin doğrultusunda yürütülmektedir.

Akademisyenlerin uluslararası standartlara ulaşması hedefleniyorsa, üniversitelerin sağlıklı performans değerlendirme sistemlerine gereksinimi vardır. Sağlıklı performans değerlendirme için çok sayıda öneri ve araştırma

sonuçlarından yararlanılabilir. Bunlardan biri 360 performans değerlendirme sistemidir ve bu konudaki alan yazın oldukça dikkat çekicidir (Ağaoğlu, ve diğerleri; 2001; Waldman ve diğerleri,1998; Sümer,2000;Aslan, 2003; Camgöz ve Alperden,2006; Akbaba Altun ve Memişoğlu,2008).

Çalışanların performansı hakkındaki bilgiyi, değişik perspektiflerden farklı yöntem ve araçlarla toplamayı amaçlayan ve daha güvenilir veriye ulaşan “360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Besleme”, “360 Derece Geri Bildirim”, “360 Derece Performans Geri Bildirimi”, “Çok Kaynaklı Performans Değerlendirme, çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme” gibi isimlerle de anılan sistemin hem yargısal hem de biçimlendirme amaçlı değerlendirmelerde kullanılması verilerin güvenilirliğini arttırmaktadır. Üniversitelerde bu sistemin kullanılması öğretim performansı değerlendirilme sürecinin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir.

Üniversitelerde yargısal ve biçimlendirme amaçlı değerlendirme sistemleri için yasal ve yönetsel yapıda önlemler alınmalıdır. Ayrıca bu sistemi yürütecek olan ve dünyada birçok üniversitede bulunan “Öğretim Performansı Geliştirme Merkezi” kurulmalıdır (Kalaycı, 2008; Tombul,2008, Aksu ve Diğerleri 2008).

Performans değerlendirme içeriğinde yer alan öğretim performansı konusunda ölçüt belirleme önemli bir konu olmasına rağmen bu konuda da eksiklik bulunmaktadır. Bu konu akademik ortamlarda kuramsal düzeyde tartışılmalıdır. Kuramsal düzeyde tartışma sonuçları uygulamanın etkin bir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Kalite güvence sistemleri ve içeriğinde yer alan önemli işlemler sadece komisyonların belirli zamanlarda yaptıkları toplantılar ve gönüllük esasına dayalı olarak yürütülen çalışmaların ötesinde profesyonel bir sistem ve elemanlar gerektirir.

Akademisyenlerin öğretim performanslarının kalitesini ölçen değerlendirme sistemleri, eğer a) uygulayıcılara neyin iyileştirilmesi gerektiğine dair bilgi vermek amacıyla kullanılacak nitelikte değilse ve b) uygulayıcılar sistemleri bu yöntemle kullanmıyorlarsa, ne bireysel öğretim kalitesi ne de toplam kalite ölçüleri üzerinde etkili olabilir. Jackson'ın (2006) iddia ettiği gibi, sadece başarısız öğretimin ortadan kaldırılması, başarılı öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayamaz.

Aksi halde kalite çalışmalarının kaliteye, performans değerlendirme sürecinin de performansa gereksinim duyacağı açık ve nettir.

Öğretimi değerlendirme sisteminin başarılı olabilmesi için sadece değişik yöntem ve araçların kullanılması yeterli değildir. Bu süreç bir bütün olarak



### *Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme*

düşünülmeli ve aşağıda belirtilen uygulamalar sistemli bir biçimde işe koşulmalıdır:

- Tüm devlet ve vakıf üniversiteler stratejik yönetim ve planlama anlayışını bir yönetim yaklaşımı olarak benimsemeli ve uygulamalıdır.
- Akademisyenlerin uzmanlık alanlarına göre yeterlik alanları ve alt yeterlik alanları ve her bir alt yeterlik alanları için performans göstergeleri belirlenmelidir.
- Birden fazla öğretim performansını değerlendirme yöntemi tercih edilerek üniversitelerin kendi koşullarına özgü değerlendirme modelleri geliştirmelidir.
- Geliştiren öğretim performansını değerlendirme modeline/ modellerine uygun veri toplama araçları geliştirilmelidir.
- Performans yönetim sistemi içinde performans değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak akademisyenlere güçlü ve iyileştirmeye açık dönüt verilmelidir.
- Öğretim performans değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak akademisyenler için “bireysel mesleki gelişim planı hazırlanmalıdır. Bu plan üniversitenin eylem planı ve stratejik planı ile bütünleşik olarak tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Dönütler doğrultusunda akademisyenler için hizmet-içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Üniversitelerde tüm bu çalışmaları yürütecek ve ADEK’le işbirliği içinde çalışmaları yürütecek olan “öğretimi geliştirme merkezi” kurulmalıdır.
- Öğretim performansının değerlendirilmesi konusu ile ilgili kuramsal, betimsel ve deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça/ References

- Abrami, P. C., & d'Apollonia, S. (1990). "The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions." In M. Theall and J. Franklin (eds.), *Student ratings of instruction: issues for improving practice. New directions for teaching and learning*, 43. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ackson, J. H. & Martin, M. G. (1998). Decision elements for using 360 degree feedback. *Human Resource Planning*, 21(4), 18–19.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts: an update. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166.
- Akbaba, A.,S., ve Memişoğlu S.,P. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54,151-179.
- Aksu, B. A., Çivitçi A., ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin ders uygulamaları ve öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Aktan. C. (2004). "Yönetim/insan-yönetim/üretim kaynakları". [www.canaktan.org.tr](http://www.canaktan.org.tr).
- Aktan, C. (2007). "Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar", *İçinde: C Aktan, Değişim çağında yüksek öğretim*, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aycan, Z. (2000). Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla türkiye'de yönetim, *Liderlik ve insan kaynakları uygulamaları içinde*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Arreola, R. (2000). *Developing a comprehensive faculty evaluation system: a handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system*. Bolton, Mass.: Anker.
- Arreola, R and Aleamoni, L. (1990). 'Practical decisions in developing and operating a faculty evaluation system? In: Theall, M and Franklin, J. (Eds.) *Student Ratings of Instruction; Issues for Improving Practice*. SanFrancisco: Jossey-Bass. pp. 37-55.
- Barmen E. (2000). *A short guide to evaluating teaching*. University of Arizona.
- Barnett, T. (1988). "Entry and exit performance indicators: some policy and research issues. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 13(1), 16–30.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd.Sti.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Billing D., Thomas H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: the Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6 (1).
- Brinko, K. T. & Menges, R. J. (1997). *Practically speaking: a sourcebook for instructional consultants in higher education*. Stillwater, Okla: New Forums Press, Inc.
- Boyer, E. L.(1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, N.J: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Camgöz, S. M., ve Alperden, N. (2006). 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: bir üniversite mediko-sosyal merkezi birim amirlerinin yönetsel yetkinliklerinin değerlendirilmesi üzerine pilot uygulama örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 13 (2).
- Cashin, W. E. (1989). Defining and evaluating college teaching. Idea Paper, no. 21. Manhattan, *Center for Faculty Evaluation and Faculty Development*, Kansas State University.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. Idea Paper, no. 32. *Center for Faculty Evaluation and Faculty Development*, Kansas State University.
- Cashin, W. E. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. Idea Paper, no.33. *Center for Faculty Evaluation and Faculty Development*, Kansas State University.
- Cashin, W. E. (1999). "Student ratings of teaching: uses and misuses." In P. Seldin (ed.), *Current Practices in Evaluating Teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, Mass.: Anker.
- Cavanagh, R. R. (1996). Formative and summative evaluation in the faculty peer review of teaching. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 235-40.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chism, N. (1999). *Peer review of teaching: A Sourcebook*. Bolton, Mass.: Anker.
- Cohen, A. P. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving collage instruction: ametaanalysis. *Research in Higher Education*, 51, 321- 341.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.
- Cohen, P. A., & McKeachie. W. J. (1980). "The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28(4), 147-154.
- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? ikilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 81-91.

- Currie, J. (1998). Globalization practices and the professoriate in Anglo- Pacific and North American Universities. *Comparative Education Review*.
- Currie, J. & Newson, J (Eds.). (1998). *Universities and globalization. critical perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- DeZure, D. (1999). *Evaluating teaching through peer classroom observation,*” in peter seldin and associates, *changing practices in evaluating teaching*, Bolton, Mass.: Anker Publishing Company.
- Diamond, R. M., & Adam, B. E. (2000). (eds.). *The disciplines speak II: more statements on rewarding the scholarly, professional, and creative work of faculty*. Washington, D.C: American Association for Higher Education.
- Doyle, K. O. (1983). *Evaluating teaching*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Ergin, C. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi psikolojik bir yaklaşım*, Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Farh, J-L. L., & WERBEL, J. D. (1986). Effects of purpose of the appraisal and expectation of validation on self-appraisal leniency. *Journal of Applied Psychology*, 71, 527-529.
- Farh, J-L., L. Dobbins., & Bar-Shiuan C. (1991). “Cultural relativity in action: a comparison of self-ratings made by Chinese and U.S. workers. *Personnel Psychology*, 44, 129-147.
- Guide to Student Ratings at the University of Arizona:  
<http://aer.arizona.edu/AER/teaching/Guide/TCEGuide.pdf>
- Grant, H. (1998). Academic contests: merit pay in Canadian Universities, *Relations Industrielles / Industrial Relations*. 53 (4), 647-664.
- Hobson, S. M. & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations. *College Teaching*, 49 (1), 26–31.
- Hutchings, P. (1996a). *Making teaching community property: a menu for peer collaboration and peer review*. Washington, D.C: American Association for Higher Education.
- Hutchings, P. (1996b). The peer review of teaching: progress, issues and prospects. *Innovative Higher Education*, 20(4), 221–234.
- Hutchings, P., & Shulman, L.(1999). The scholarship of teaching: New elaborations, New developments. *Change*, 31(5), 11–15.
- Hutchings, P. (1996). *Making teaching community property: a menu for peer collaboration and peer review*. American Association Higher Education (AAHE).
- Feldman, K. A. (1977). Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: a review and analysis. *Research in Higher Education*, 6, 223-274.
- Işığışok, E. (2008). Performans ölçümü, yönetimi ve istatistiksel analizi. *Ekonometri ve İstatistik*, 7, 1–23.

### *Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme*

- Jackson, M. (2006). 'Serving time': the relationship of good and bad teaching. *Quality Assurance in Education* 14(4),385-97.
- Kalaycı, N. (2008). Yüksek öğretimde uygulanan toplam kalite sürecinde gözardı edilen "TKY Merkezi" ve "eğitim programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 235-275.
- Kaptanoğlu D., ve Özok A. F. (2006). "Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. *İTÜ Dergisi/D Mühendislik*, 5, (1), 193-204.
- Koç,N., Çoşkuner, T. (2007). Öğrencinin öğretimi değerlendirmesi. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Langsam, D. M., & Dubois, P. L. (1996). "Can nightmares become sweet dreams? Peer review in the wake of a systemwide administrative mandate." *Innovative Higher Education*, 20(4), 249-259.
- Mathews, W., E. (1993). The missing element in higher education. *Journal of Quality Participation*, 16(1), 102-108.
- 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., & Dunkin, M. J. (1997). "Students' evaluations of university teaching: a multidimensional perspective." In R. Perry and J. Smart (eds.), *Effective teaching in higher education: research and practice*. New York: Agathon Pres.
- Marhell, D., A.(1988). Discourse on professorial melancholia. *Viewpoints*. Department of Justice and Low Administration Western Connecticut State University.
- Milliman, J.F., Zawacki, R.A., Norman, C., Powell, L., & Jay K. (1994). Companies evaluate employees from all perspectives. *Personnel Journal*, 73, 99- 103.
- Murphy, K.,R., & Cleveland, J., N. (1995). *Understanding performance appraisal: social, organizational and goal-based perspectives*. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Neath, I. (1996). How to improve your teaching evaluations without improving your teaching. *Psychological Reports*, 78, 1363-1372.
- Nordstrom, K. ( 1995). Multiple-purpose use of a peer review of course instruction programming a multidisciplinary university department. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(3), 125-144.
- Neumann, R. (2000). Communicating student evaluation of teaching results: rating interpretation guides (Rigs). *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 121-34.

- Overall, J. U., & Marsh, H. (1975). Midterm feedback from students: its relationship to instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.
- Öztürk, Y. (1999). Öğretim elemanlarının ders vermesinin değerlendirilmesinin kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 141, 61-63.
- Özçelik D. A. (1992). Ölçme ve değerlendirme, *ÖSYM Yayınları*, Ankara.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1995b). "Toward a reconceptualization of scholarship: a human action system with functional imperatives. *The Journal of Higher Education*, 66(6), 615-640.
- Peer Observation of Teaching: <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.asp?id=17849>
- Platt, M. (1993). What student evaluations teach, *Perspectives in Political Science*, 22 (1), 29-40.
- Remmers, H. H. (1927). The Purdue rating scale for instructors. *Educational Administration and Supervision*, 6, 399-406.
- Remmers, H. H. (1928). The relationship between students' marks and students' attitudes toward instructors. *School and Society*, 28, 759-60.
- Remmers, H. H. (1930). To what extent do grades influence student ratings of instructors? *Journal of Educational Psychology*, 21, 314-16.
- Rosen, R. (1998). İnsan Yönetimi. İstanbul. Mees Yayınları.
- Root, L. S. (1987). "Faculty evaluation: reliability of peer assessments of research, teaching, and service. *Research in Higher Education*, 26(1), 71-84.
- Seldin, P. (1980). *Successful faculty evaluation programs*. Crugers, N.Y.: Coventry Pres.
- Seldin, P. (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Bolton, Mass.: Anker.
- Seldin, P. (1993). *Successful use of teaching portfolios*. Bolton, Mass.: Anker.
- Seldin, P. (1999a). "Building Successful Teaching Evaluation Programs." In P. Seldin (ed.), *Current practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, Mass.: Anker.
- Seldin, P. (1999b). Current practices—good and bad—nationally. In P. Seldin (ed.), *Current practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, Mass.: Anker.
- Scriven, M. (1967). Methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change*, 25(6), 6-7.
- SÜMER, Canan, H. (2000), Performans değerlendirilmesine tarihsel bir bakış ve kültürel bir yaklaşım, AYCAN, Zeynep. (2000). *Akademisyenler ve Profesyoneller*

## Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme

*Bakış Açısıyla Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları* içinde, s. 57-90. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Sümer, C., H., Bilgiç, R. (2006). Performans değerlendirmelerinde geleneksel olmayan değerlendirici kaynakların kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (57), 25-40.
- Theall, M., & Franklin, J. (1990). Student Ratings in the Context of Complex Evaluation Systems. In M. Theall and J. Franklin (eds.), *Student ratings of instruction: issues for improving practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.17-34.
- Theall, M. (1994). What's wrong with faculty evaluation: a debate on the state of the practice? *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14 (1 & 2), 27-34.
- Theall, M. <http://www.ntlf.com/pod/10-2008> tarihinde indirilmiştir.
- Thornton, G., C. (1980). Psychometric properties of self-appraisals of job performance, *Personnel psychology*, 33,263-271.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşler. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 56,633-662.
- Tosun, İ. (2003). Yükseköğretimde ne yapılmalı, ne yapılmak isteniyor?  
<http://www.che.metu.edu.tr/~itosun/data/yuksekogretim.pdf>
- TÜSİAD, (1999). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Türk Sanayicileri ve İşadamları Demeği (Rapor No: TY 1184/1999). <[http://www.tusiad.org/turkishrapor/mesleki/mesleki\\_02-1.pdf](http://www.tusiad.org/turkishrapor/mesleki/mesleki_02-1.pdf)> (14. 10. 2(05).  
<http://www.bologna-bergen2005.nol>
- Quinlan, K. M. (1996). “Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: a menu of strategies. *Innovative Higher Education*, 20(4), 299–307.
- Vardar, Ö. (2004). “2000’lerin yükseköğretim modeli”.  
<http://www2.isikun.edu.tr/personel/OktemVardar/yukse1593.doc>.
- Vardar, Ö. (2004). “Yükseköğretimde kalite değerlendirmesi – I.”
- Yesiltas, M., Öztük, Y. (2000). “Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156–165.
- Yıldız, O., Dağdeviren, M., ve Çetinyokuş T. (2008). “İşgören performansının değerlendirilmesi için bir karar destek sistemi ve uygulaması. *Gazi Üniversitesi. Mühendislik Mimarlık Fakültesi. Dergisi*, 23 (1), 239-248.
- Yu, J., & Kevin, R M. (1993) “Modesty bias in self-ratings of performance: a test of the cultural relativity hypothesis, *Personnel Psychology*, 46, 357-363.

*Nurdan Kalaycı*

Wagenaar, T. A. (1995). Student evaluation of teaching: some cautions and suggestions. *Teaching Sociology*, 23 (1), 64-8.

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/980525SORBONNE\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF)

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF)

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF)

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)

<http://www2.isikun.edu.tr/personel/OktemVardar/vardarkalite1.doc>

<http://www.eua.be/press-corner/press-releases/euas-institutional-evaluation-programme-iep/>

<http://www.eua.be/>

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

**İletişim/ Correspondence:**

Yard. Doç. Dr. Nurdan Kalaycı

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e-posta: kalayci@gaziedu.tr

Received: 14.04.2009

Revision received: 26.05.2009

Approved: 25.06.2009