

'n Studenteterugvoer-perspektief op “top-”universiteitsdosente se onderrig¹

A student feedback perspective on the teaching of “top” university lecturers

ELOISE DE JAGER

Departement Rekeningkunde
Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
Stellenbosch Universiteit
edejager@sun.ac.za

ELI BITZER

Sentrum vir Hoër en Volwasse Onderwys
Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde
Stellenbosch Universiteit
EMB2@sun.ac.za



Eloise de Jager



Eli Bitzer

ELOISE DE JAGER het aan die Universiteit Stellenbosch en die Universiteit van Suid-Afrika studeer en het die grade B.Rek, Hons. B.Compt en MPhil: Hoër Onderwys behaal. Eloise is ook gekwalifiseer as 'n geoktrooieerde rekenmeester (GR(SA)). Eloise het haar klerkskap by Ernst & Young voltooi en is tans 'n Finansiële Rekeningkunde dosent aan Universiteit Stellenbosch sedert 2005. Eloise het onlangs die rektorstoekenning ontvang vir voortreflike onderrig aan die Universiteit Stellenbosch en is deur die studente gekies as die beste voorgraadse dosent in die Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Sy geniet dit om navorsing te doen oor kwessies binne die hoër onderwys sowel as in rekeningkundige gebeure.

ELOISE DE JAGER studied at Stellenbosch University and the University of South Africa and achieved the degrees B.Acc, Hons B.Compt and MPhil: Higher Education. Eloise is also qualified as a chartered accountant (CA)(SA)). She has been a Financial Accounting lecturer at Stellenbosch University since 2005. Eloise has recently received the rector's award for excellence in teaching at Stellenbosch University and was selected by the students as the best undergraduate lecturer in the Faculty Economic and Business Sciences. She enjoys doing research about issues within higher education as well as research into accounting events.

PROF ELI BITZER is die vorige president van die Suid-Afrikaanse Vereniging van Navorsing en Ontwikkeling in Hoër Onderwys, 'n adviserende redakteur van plaaslike en internasionale wetenskaplike tydskrifte en die koördineerder van verskeie hoëronderwys ontwikkelingsprojekte. Hy dien as promotor vir meesters en doktorsale studente

PROF ELI BITZER is a past president of the South African Association for Research and Development in Higher Education, a consulting editor of local and international scientific journals and coordinator of several higher education development projects. He supervises masters and doctoral students in higher education studies at Stellenbosch

¹ Die term “top-” word in aanhalingstekens geplaas omrede die empiriese gegewens in hierdie artikel slegs 'n studenteperspektief verteenwoordig. Die aanhalingstekens word nie verder in die artikel gebruik nie. Die gegewens is voorts anoniem en vertroulik bekom sodat geen opvolgonderhoude met die “top” dosente moontlik was nie.

in hoër onderwysstudies aan die Universiteit Stellenbosch en het onlangs twee boeke geredigeer: <i>Higher Education in South Africa: A scholarly look behind the scenes</i> en <i>Curriculum Inquiry in South African Higher Education: Some scholarly affirmations and challenges</i>. As 'n gevestigde navorser het Prof Bitzer onlangs die rektorstoekennning ontvang vir voortreflike navorsing in hoër onderwys aan die Universiteit Stellenbosch.	University and has recently edited two books: <i>Higher Education in South Africa: A scholarly look behind the scenes</i> and <i>Curriculum Inquiry in South African Higher Education: Some scholarly affirmations and challenges</i>. As an established researcher Prof Bitzer has recently received the rector's award for excellence in higher education research at Stellenbosch University.
--	---

ABSTRACT

A student feedback perspective on the teaching of “top” university lecturers

Teaching in higher education is influenced by multiple factors, including the characteristics of students and lecturers, disciplinary contexts, institutional cultures and approaches to teaching and learning. Various studies have shown that knowledge of the university lecturer attributes most closely associated with the quality of lecturers' teaching performance is valuable in making decisions about staff and investment in the professional development of university lecturers.

There are various methods to evaluate teaching effectiveness, such as peer ratings, self-evaluation, employer ratings and teaching portfolios. Research also suggests that student feedback on teaching and courses represents a simple and practical method of assessing strong and weak elements of teaching. However, not everybody agrees that student ratings of teaching are valid and useful because they believe that students should not be evaluating the teaching effectiveness of university courses or lecturers due to their lack of educational and theoretical background. Most researchers differ from this view and concur that while student perceptions of courses and teaching may be subjective, they are important in explicating the expectations of those who learn from such courses and lecturers.

As an important indicator, student feedback can clearly be used to assist in identifying salient qualities of effective teaching and lecturers. It may therefore be useful to determine what students regard as valuable and strong elements in the practices of university lecturers across disciplinary learning environments.

Research indicates various variables that can be related to lecturer and teaching effectiveness. Such variables include characteristics such as enthusiasm, subject knowledge, humour, clarity, caring, friendliness, accessibility, teaching skills and innovation. The attributes that students view as indicators of effective lecturers overlap in the literature, which indicates that most students agree on the characteristics of effective lecturers. There is, however, no universally agreed upon definition of an effective lecturer or effective teaching.

This article reports on an analysis of student feedback at a research-oriented university in South Africa. The analysis includes student feedback on the three top-rated lecturers (per their student feedback forms) across nine faculties in 2011. The student feedback forms consisted of closed questions whereby students had to rate the module taught and the lecturer on two separate Likert-type scales; open-ended questions on both the module and the lecturer and a section in which an overall percentage mark for both the module and the lecturer was to be awarded. The results of the student feedback forms were analysed and compared to the literature. The results were also compared for different disciplines.

By analysing student feedback for top-rated lecturers it was possible to isolate quality indicators as experienced by students. It was found that (a) course and top-rated lecturer evaluations by students provide useful information towards generic indicators of educational

excellence and (b) that there are similarities and differences in ratings among disciplines. The findings revealed that the main characteristics of top-rated university lecturers are enthusiasm, accessibility, friendliness and excellent teaching styles. It was also found that there are substantial differences between student evaluations among disciplines. This phenomenon could possibly be ascribed to the inherent characteristics of the field, different class sizes or the students' level of studies. In this study, the lecturers in the "soft" disciplines (e.g. social and human sciences) were rated more highly than in the "hard" disciplines (e.g. natural sciences) and it is clear that discipline-specific student feedback may be more valid and reliable than generic feedback.

The article highlights findings that identified elements contributing to excellence in teaching and effectiveness of lecturers within the context of a university. The reported study may indicate to lecturers what students regard as of particular value in their courses and the teaching thereof. It also points out the strong elements of teaching which may be promoted, based on the feedback of students – an important, but not the only, information source.

KEY WORDS: Effective lecturers; Effective teaching; Higher education; University teaching; Student feedback; Student feedback instruments; Student ratings; Student perceptions; Top lecturers; Disciplinary differences; Class sizes; Faculty differences

TREFWOORDE: Effektiewe dosente; Effektiewe onderrig; Hoër onderwys; Universiteits-onderwys; Studenteterugvoer; Studenteterugvoer-instrumente; Studentesienings/-persepsies; Topdosente; Dissiplinêre verskille; Klasgroottes; Fakulteitsverskille

OPSOMMING

Die gehalte van onderrig aan hoëronderwysinstellings word deur 'n velerlei faktore beïnvloed. Dit sluit die kenmerke van dosente en studente, die institusionele kultuur, dissiplinêre en klaskontekste en individuele benaderings tot onderrig en leer in. Dit is dus nie ongewoon dat onderwysnavorsers dikwels uitwys hoe die gehalte van onderrig verband hou met die eienskappe en optrede van uitstekende dosente en hul studente se beoordeling daarvan nie. Hierbenewens word studenteterugvoer oor onderrig as een van die aanwysers van onderriggehalte wyd aanvaar as 'n geldige wyse om elemente van effektiewe onderrig te beoordeel. Studente is aan die ontvangkant van dosente se onderrig en derhalwe sou dit irrasioneel en onverantwoordelik wees om hul menings te negeer.

Hierdie artikel handel oor 'n analise van studenteterugvoer aan 'n universiteit waar goeie onderrig dikwels onderwaardeer en soms misken word. Terugvoer oor die drie dosente wat, volgens hul studente, die beste gevaar het in elk van nege fakulteite is ontleed en kenmerke wat gehalte in die onderrig van hierdie topdosente aandui, is uit die terugvoer afgelei. Vanuit die analise was dit moontlik om generiese faktore oor onderriggehalte aan te dui, wat vir leiers en bestuurders in hoër onderwys, praktiserende dosente, studente, professionele onderigontwikkelaars en selfs ouers van studente van belang mag wees. Die ondersoek toon egter ook dat daar kontekstuele veranderlikes binne fakulteite en dissiplines is wat nie veralgemeenbaar is nie en unieke vorme van onderriggehalte verteenwoordig.

1. INLEIDING

Hoe effektief dosente in hul onderrig is, kan uit verskillende oogpunte benader word. Dit sluit selfbeoordeling en studente se akademiese sukses (Smith 2008), kollega-beoordeling (Smith & Cranton 1992; Virtanen & Lindblom-Ylänne 2009) en studente se belewenis van onderrig (Berk

2005) in. Dis veral studente se belewenis van die onderrig wat hulle ontvang wat dikwels geringgeskat word, aangesien die metodes om studentet terugvoer te genereer nie oral as geldig en betroubaar geag word nie (Rowe & Wood 2008). Wat ook geringgeskat word, is bestaande kennis oor watter kenmerke of attribute met onderriggehalte geassosieer word (Nasr 1997; Glenn, Patel, Kutieleh, Robbins, Smigiel & Wilson 2012). Hierbenewens is daar die siening dat onderrig-effektiewiteit deur die vlak van studente se belewenis daarvan beoordeel moet word eerder as deur dosente se eie belewenisse daarvan (Fenstermacher & Richardson 2005).

Daar word wyd aanvaar dat dosente wat na onderrigsukses streef die terugvoer van hul studente hoog ag en, omgekeerd, dat die terugvoer van veral groot groepe studente meesal daarin slaag om onderrigsukses effektief aan te dui (Totoonchi, Lyons & Hagen 2002). Daar bestaan egter nie veel empiriese bewyse oor watter generiese en gekontekstualiseerde aanwysers effektiewe onderrig kenmerk nie – veral nie binne universiteite met ’n sterk navorsingsoriëntasie nie (Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier & Moore 2007).

Die doel van hierdie studie was derhalwe om die kenmerke van die onderrig van top-universiteitsdosente, soos beoordeel deur hul studente, te ondersoek. Die drie topdosente van nege fakulteite aan die betrokke universiteit se studentet terugvoer is ontleed ten einde vas te stel wat die generiese en kontekstuele kenmerke van hul onderrig is. Hierdie analise kan moontlik bydra tot beter insigte in effektiewe onderrig soos deur studente beleef en hierdeur die navorsingsbasis versterk en universiteite in staat stel om effektiewe onderrig op voorgraadse vlak beter te erken en te beloon.

2. EFFEKTIEWE DOSENTE EN HUL ONDERRIG

Daar is reeds bo redelike twyfel bepaal dat die kenmerke van dosente en studente, die kultuur van instellings en dissiplines, benaderings tot onderig en leer en soortgelyke faktore ’n rol speel in die gehalte van universiteitsonderwys (Smith & Cranton 1992; Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, Litmanen & Hirsto 2010). Navorsers soos Marsh en Roche (1997), Nasr (1997) en Smith en Lammers (2008) het ook uitgewys dat onderrig aan universiteite multidimensionele sosiale praktyke verteenwoordig, maar dat die persoon van die dosent steeds ’n kritieke faktor bly in die skep van produktiewe onderrig-leer-gebeure en -omgewings (Bastick 1995). Effektiewe onderrigpraktyke ondersteun en verhoog die potensiaal van studentesukses en hierdie praktyke word in elk geval deurlopend deur studente beleef en beoordeel, hetsy formeel of informeel (Glenn et al. 2012).

Vir sommige studente dra die effektiewe onderrig van dosente groot gewig (Kelley, Conant & Smart 1991), terwyl ander weer die aard van vakke en dissiplines en hoe bruikbaar dit vir hulle mag voorkom, hoog skat (Young & Shaw 1999). Soms word studente beïndruk met die persoonlike kenmerke van dosente (byvoorbeeld vriendelikheid, empatie, humor of vermaaklikswaarde) eerder as die mate waarin hul leer deur sodanige onderrig bevorder word. Sodanige kenmerke mag dan hul beoordeling van effektiewe onderrig beïnvloed (Patrick 2011).

Wat nie duidelik is nie, is in watter mate studente kan onderskei tussen “goeie”, “gehalte-” en “effektiewe” onderrig (Nasr 1997). Derhalwe is in hierdie navorsing nie onderskeid gemaak tussen hierdie tipe beoordelings nie, maar eerder gefokus op die soort onderrig van dosente wat studente as topdosente beoordeel en wat tot die bevordering van (vir hulle) produktiewe leeromgewings en leergeleenthede bydra.

2.1 Wyses om onderrigeffektiwiteit te bepaal en te beoordeel

Daar blyk minstens twee wyses te wees waarop effektiewe onderrig aan universiteite bepaal kan word. Die eerste is deur die eienskappe van effektiewe dosente te bepaal en tweedens deur effektiewe onderriggedrag te ontleed (Lally & Myhill 1994). Mohidin, Jaidi, Sang en Osman (2009) ondersteun hierdie siening en dui aan dat studentgesentreerde onderrig, wat aktiewe leer en deelname van studente bevorder, tesame met vakkennis, 'n positiewe ingesteldheid teenoor onderrig en die skep van energie in leersituasies, as bydraend tot onderrigeffektiwiteit beskou kan word (sien ook Bastick 1995; Tootoonchi et al. 2002).

Ten spyte van relatief duidelike aanwysers van onderrigeffektiwiteit, wys navorsers ook daarop dat die definiëring van effektiewe onderrig of effektiewe dosente nie 'n eenvoudige of veralgemeenbare saak is nie (Marsh & Roche 1994). Dis hoofsaaklik so omdat onderrig in wese komplekse, multidimensionele en dikwels konteks-spesifieke sosiale praktyke verteenwoordig. Faktore wat aanleiding gee tot die bevraagtekening van generiese aanwysers van effektiewe onderrig is onder meer die inherente aard van onderrig, die diversiteit van dosente, studente en vakterreine, die beskikbaarheid van hulpbronne en die jaarvlak waarop die onderrig plaasvind (Nasr 1997).

Vroeëre navorsing oor onderrigeffektiwiteit dui op onderrigaktiwiteite soos die goeie beplanning, organisering en strukturering van onderriggeleenthede, die duidelikheid van onderrigdoelstellings, goeie kommunikasievaardighede en die belang van goeie leerevaluering (Entwistle & Tait 1991; Centra 1993). Navorsing deur Lowman (1996) dui voorts op twee prominente dimensies van onderrigeffektiwiteit, naamlik die opwek van intellektuele entoesiasme (wat aspekte insluit soos inspirasie, duidelikheid, struktuur en energie) en aanduidings van affektiewe gedrag (wat aspekte insluit soos toeganklikheid, aanmoediging, die stel van uitdagings en emosionele ondersteuning).

Meer resente onderrignavorsing dui ook op die sentrale rol wat die vermoë van dosente speel om krities te reflekteer oor hul eie onderrigeffektiwiteit. 'n Vyf-dimensionele model is byvoorbeeld deur Kane, Sandretto en Heath (2004) ontwikkel wat aandui dat vakkennis, onderig- en interpersoonlike vaardighede, die verband tussen (onderrig-)navorsing en onderrig, sowel as die dosent se persoonlikheidskenmerke inspeel op die vermoë tot kritiese onderrigrefleksie en derhalwe op die effektiwiteit van onderrig. Ander studies (Tootoonchi et al. 2002; Mohidin et al. 2009) beklemtoon weer die belang van waargenome onderriginnovasie, kennistoepassing en die ingesteldheid van dosente as bydraend tot onderrigeffektiwiteit.

3. STUDENTE SE SIENINGS VAN ONDERRIGEFFEKTIWITEIT

Vir die doel van hierdie studie was die vraag oor hoe studente onderrigeffektiwiteit sien en beoordeel van besondere belang. In 'n studie deur Voss en Gruber (2006) is studente versoek om die kenmerke of attribute van effektiewe dosente te lys. Die mees uitstaande kenmerke waaroor die studente in die ondersoek van Voss en Gruber saamgestem het, was vakkennis en -kundigheid, toeganklikheid, kommunikasievaardighede, entoesiasme en die effektiewe benutting van onderrigvaardighede. Vroeëre studies (Feldman 1984; Sander, Stevenson, King & Coates 2000; Lammers & Murphy 2002) het soortgelyke resultate aangedui en kenmerke van onderrigeffektiwiteit soos die vermoë van dosente om belangstelling in 'n vak of onderwerp te stimuleer, vakkennis te demonstreer en deeglik voorbereid te wees vir klasgeleenthede, uitgelig.

In 'n relatief onlangse studie het Colker (2008) minstens twaalf kenmerke van dosente aangedui wat betekenisvol deur studente met onderrigeffektiwiteit geassosieer is. Dit sluit passie, risikoneming, kreatiwiteit, 'n liefde vir kennis en leer, energie en die effektiewe benutting van humor in. Aan Flinders Universiteit in Australië het 'n verdere onlangse studie (Glenn et al. 2012) studente se beoordeling van dosente se onderrigeffektiwiteit verbind met kenmerke soos toewyding, die betoning van wedersydse respek, die vermoë om studentediversiteit te hanteer, deeglike vakkennis, aanpasbaarheid en toeganklikheid. Effektiewe onderrigpraktyke is in dieselfde studie deur studente gekoppel aan goeie ontwerp van onderrigmateriaal, struktuur in aanbieding, goeie fasiliterings- en mentorvaardighede, 'n duidelike aanduiding van leeruitkomste en goeie assesseringsvaardighede en assesseringstegnieke.

4. DIE POTENSIËLE WAARDE VAN STUDENTEBEOORDELING VAN ONDERRIGEFFEKTIWITEIT EN TERUGVOERINSTRUMENTE

Formele terugvoer van studente op dosente se onderrig en kursusse word dikwels as minder waardevol gesien juis omrede dit verpligtend gemaak word deur universiteite en op tye plaasvind wanneer studente nie noodwendig daarop ingestel is om terugvoer oor dosente te verskaf nie. Vroeëre navorsing deur Ramsden (1992) en Wachtel (1998) dui egter daarop dat studentet terugvoer oor dosente en kursusse 'n eenvoudige dog geldige en betroubare bron van inligting is. Studente beskou in sekere gevalle die geleentheid om kommentaar te lewer op dosente se onderrig as bydraend tot hul akademiese prestasie en as 'n beleving van deelname aan die gehalteversekering van 'n universiteit se akademiese aktiwiteite (Lizzio, Wilson & Simons 2002; Hay & Van der Merwe 2007).

Nie alle akademici of universiteitsbestuurders stem saam dat studentet terugvoer oor onderrig geldig en betroubaar is nie. Verskillende outeurs (Marsh & Roche 1997; Fourie 2000; Crumbley, Henry & Kratchman 2001) is van mening dat studente nie 'n goeie oordeel oor onderrigeffektiwiteit kan vorm nie vanweë hul gebrek aan vak- en onderwyskundige kennis en agtergrond. Ander outeurs, soos Addison, Best en Warrington (2006) en Glenn et al. (2012) verskil egter hiermee. Hulle meen dat hoewel studente se oordeel oor onderrigeffektiwiteit dikwels subjektief mag wees, dit uiters belangrik is om duidelikheid te kry oor studente se verwagtinge en belewenisse van dosente se onderrig aangesien dit hul leeruitkomste en leergehalte direk beïnvloed. Daar blyk egter eenstemmigheid te wees oor die feit dat studentet terugvoer as minstens een belangrike bron van inligting beskou kan word oor onderrigeffektiwiteit.

Dit blyk voorts dat studentet terugvoer oor onderrig toenemend prominensie geniet aan universiteite. Verskeie studies (Hassal & Joyce 2001; Addison, Best & Warrington 2006; Ferreira & Santoso 2008) dui daarop dat studente se persepsies en beoordeling van onderrig hul houding teenoor dosente, leerprogramme en instellings uiteindelik hul eie akademiese sukses beduidend beïnvloed. Studente is onteenseglik vennote of rolspelers in akademiese instellings en kan derhalwe belangrike perspektiewe verskaf deur terugvoer oor hul eie onderrig-leerervaringe (Sander et al. 2000; Voss & Gruber 2006; Cunningham 2008). Hoewel daar verskillende beklemtonings tussen modules, kursusse, programme en dosente mag wees, blyk dit onomwonde dat formele studentet terugvoer oor onderrigeffektiwiteit 'n plek het aan universiteite en in hul gehaltesisteme.

5. STUDENTETERUGVOER BINNE VAKTERREINE EN DISSIPLINES

'n Vraag wat dikwels geopper word, is of die beoordeling van onderrigeffektiwiteit deur studente beïnvloed word deur die vakterreine of dissiplines waarin hulle studeer. Verskillende studies het

die variasie in studenteterugvoer tussen dissiplines bevestig (Feldman 1978; Neumann & Neumann 1983; Mohidin et al. 2009). Nasr (1997) het byvoorbeeld bevind dat die beoordeling van onderrigeffektiwiteit deur studente in die natuur-, wiskundige en statistiese wetenskappe aansienlik laer is as dié van studente in die geesteswetenskappe. Hierdie verskille is ook deur ander studies bevestig (Neumann 2001; Parpala, Lindblom-Ylänne & Rytönen 2010; Kember & Leung 2011).

Sommige navorsers oordeel dat die redes vir dissiplinêre verskille in studenteterugvoer toe te skryf is aan die inherente eienskappe of aard van dissiplines (Smeby 1996; Feldman 1997), of aan die dosentevaardighede wat nodig is in die onderrig van kursusse of modules van 'n bepaalde kompleksiteitsgraad (Feldman 1997). Ten spyte van dissiplinêre verskille is daar egter ook studies wat sterk ooreenkomste gevind het in studenteterugvoer oor dissiplines heen (Goodwin & Stevens 1993) of wat bevind het dat dissiplinêre verskille wat studenteterugvoer betref nie statisties betekenisvol was nie (Aregbeyen 2010). Nasr (1997) en Neuman (2001) dui byvoorbeeld aan dat die terugvoer oor onderrigeffektiwiteit in kursusse met kleiner studentegetalle meer positief is as dié met groter getalle en dat kursusse op senior vlakke meer positiewe studenteterugvoer ontklok as in junior voorgaande kursusse. Oor die algemeen blyk dit egter dat daar nog nie veel diepgaande navorsing onderneem is oor die moontlike redes vir dissiplinêre verskille in studenteterugvoer nie.

Hoewel die meeste huidige navorsing daarop dui dat verskille in studenteterugvoer oor onderrigeffektiwiteit tussen dissiplines en vakterreine voorkom, blyk dit dat die instrumente om studenteterugvoer te genereer oor die algemeen baie rigied is. Eerder as om nuanses en verskille te erken en te akkommodeer, probeer die meeste universiteite om die instrumente vir studenteterugvoer oor onderrig te standaardiseer ten einde vergelykbaarheid tussen dosente se onderrigprestasies of tussen bepaalde kursusse moontlik te maak (Nasr 1997; Hay & Van der Merwe 2007). Universiteite neem dus nie dissiplinêre variasie deeglik genoeg in ag by die ontwikkeling van instrumente vir studenteterugvoer nie (Parpala et al. 2010), alhoewel navorsers soos Neumann (2001) daarop wys dat dit belangrik is om 'n onderskeid te maak tussen die studenteterugvoer vir verskillende onderrigomgewings. In die studie wat in hierdie artikel gerapporteer word, is daar gepoog om die onderskeid tussen breë studievelds of dissiplines wat studenteterugvoer betref te verreken, alhoewel institusionele instrumente in hierdie verband relatief eenvormig toegepas word.

6. METODE

In hierdie artikel is daar gebruik gemaak van 'n deduktiewe, verkennende, beskrywende kwantitatiewe en kontekstuele ondersoek. Gegewens is ingewin vanuit studenteterugvoer oor die top-drie dosente in elk van nege fakulteite aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit teen die einde van die 2011- akademiese jaar. Die top-drie dosente in hierdie geval was daardie drie dosente wat die hoogste gemiddelde tellings ten opsigte van studenteterugvoer op hul onderrig in hul onderskeie fakulteite ontvang het, ongeag die departemente waaruit die dosente afkomstig was. Aan die betrokke universiteit bestaan studenteterugvoer oor onderrig uit elf algemene stellings oor dosente se onderrig wat aan die hand van 'n vyfpunt Likert-tipe skaal deur studente beoordeel moet word en waar 'n telling van 1 op 'n sterk verskil met 'n bepaalde stelling dui en 'n telling van 5 op 'n sterk instemming hiermee. Fakulteite kan ook van hierdie stellings in hul **instrumentasie** weglaat of fakulteit-spesifieke stellings op 'n beperkte skaal byvoeg. Studente kan ook "oop" kommentaar op dosente se onderrig lewer, maar moet uiteindelik 'n globale persentasiepunt aan die dosent, sowel as aan die module wat die dosent doseer, toeken.

Die elf kort stellings waarop studente moes reageer en waarop die kwantitatiewe gegewens vir die ondersoek gebaseer is, verskyn in Tabel 1. Hierdie stellings was dié wat algemeen deur al

die betrokke fakulteite in die ondersoek gebruik is en wat in 2009 saamgestel is deur 'n komitee bestaande uit verteenwoordigers van alle fakulteite. Die studente se “oop” kommentaar, wat op hul beoordeling van die elf gegewe stellings gevolg het, is as beskrywende data benut en word beskou as 'n deduktiewe ondersoek (die proses van redenering van een of meer algemene stellings om tot 'n logiese gevolgtrekking te kom).

TABEL 1: Stellings oor dosente en hul onderrig waarop studente moes reageer

1.	<i>Die dosent was entoesiasies</i>
2.	<i>Die dosent se verduidelikings was goed</i>
3.	<i>Die dosent se aanbiedings was goed gestruktureer</i>
4.	<i>Die dosent was goed voorbereid</i>
5.	<i>Terugvoer oor take en toetse was spoedig</i>
6.	<i>Studente is deurgaans aangemoedig om deel te neem (bv. om vrae te vra, voorstelle te maak)</i>
7.	<i>Terugvoer aan studente was betekenisvol</i>
8.	<i>Die dosent was toeganklik vir studente</i>
9.	<i>Die dosent het my intellektueel gestimuleer</i>
10.	<i>Die dosent het my belangstelling in die vak geprikkel</i>
11.	<i>Studente is regverdig en met respek behandel</i>

Die algemene indruk per dosent (uitgedruk as 'n persentasie) sowel as die algemene indruk van die module wat deur die betrokke dosente gedoseer is, is vir die top-drie dosente in elke fakulteit bereken en oor nege fakulteite heen vergelyk. Gemiddelde tellings op die elf geslote stellings is ook vir elk van die top-drie dosente bereken en oor die nege fakulteite heen vergelyk. Alle studentet terugvoervorms is deur die betrokke universiteit se Sentrum vir Onderrig en Leer versamel en die name van dosente en modules is verwyder ten einde enige identifisering van individuele dosente of modules te vermy. Geen persoonlike besonderhede van studente wat die terugvoer verskaf het, is beskikbaar gemaak nie.

7. BEVINDINGE

7.1 Algemene beoordeling van topdosente

Tabel 2 toon die aantal studente wat terugvoer verskaf het per top-drie dosente oor nege fakulteite heen. Dit gee ook 'n aanduiding van die jaargroepe waaruit hierdie studente gekom het.

TABEL 2: Studenteterugvoer-frekwensie per topdosent vir nege fakulteite (2011)

Landbouwetenskappe (Agri)²					Sosiale Wetenskappe (Sos Wet)				
Aantal studente geregistreer in fakulteit				1 545	Aantal studente geregistreer in fakulteit				5 247
	Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal		Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal
Aantal respondente in module	2	1	1	4 (0.3%)	Aantal respondente in module	127	10	5	142 (2.7%)
Jaargroep	4	4	4		Jaargroep	1	1	3	
Rangtelling van dosent	100%	100%	100%		Rangtelling van dosent	96%	96%	95%	

Natuurwetenskappe (Nat)					Militêre Wetenskappe (Mil)				
Aantal studente geregistreer in fakulteit				2 989	Aantal studente geregistreer in fakulteit				447
	Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal		Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal
Aantal respondente in module	59	123	8	190 (6.4%)	Aantal respondente in module	8	8	7	23 (5.1%)
Jaargroep	1	1	3		Jaargroep	1	1	1	
Rangtelling van dosent	95%	93%	94%		Rangtelling van dosent	97%	93%	92%	

Ingenieurswese (Ing)					Opvoedkunde (Opv)				
Aantal studente geregistreer in fakulteit				3 137	Aantal studente geregistreer in fakulteit				1 853
	Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal		Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal
Aantal respondente in module	34	38	8	80 (2.5%)	Aantal respondente in module	36	63	61	160 (8.6%)
Jaargroep	2	2	4		Jaargroep	4	4	1	
Rangtelling van dosent	93%	92%	91%		Rangtelling van dosent	90%	91%	91%	

Ekonomiese en bestuurswetenskappe (E&B)					Regte (Reg)				
Aantal studente geregistreer in fakulteit				7 836	Aantal studente geregistreer in fakulteit				825
	Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal		Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal
Aantal respondente in module	87	79	208	374 (4.7%)	Aantal respondente in module	123	16	175	314 (38%)
Jaargroep	2	3	4		Jaargroep	4	4	1	
Rangtelling van dosent	86%	87%	92%		Rangtelling van dosent	87%	89%	90%	

Teologie (Teo)				
Aantal studente geregistreer in fakulteit				494
	Dos 1	Dos 2	Dos 3	Totaal
Aantal respondente in module	12	29	18	59 (11.9%)
Jaargroep	2	3	2	
Rangtelling van dosent	84%	84%	90%	

² Landbouwetenskappe is in ag geneem, maar die aantal respondente was te min om enige geldige gevolgtrekkings in daardie fakulteit te maak. Landbouwetenskappe vorm dus nie verder deel van gegewens in hierdie artikel nie.

TABEL 3: Gemiddelde beoordeling van die top-drie dosente en hul modules in agt fakulteite (2011)

	Sos Wet	Nat Wet	Mil	Ing	Opv	E & B	Reg	Teo	Gem
Dosent	95.8	94.2	94	92.4	90.5	88.5	88.3	86.9	91.3
Module	89.2	86.4	87.7	82.9	80.6	79.5	79.1	84.1	83.7

Die gegewens in Tabel 3 dui op 'n gemiddelde beoordeling van ongeveer 91% vir die top-drie dosente vir die agt fakulteite. Die gemiddelde beoordeling vir die dosente (91.3%) was aansienlik hoër as die gemiddelde terugvoer op die modules (83.7%). Hierdie verskil tussen dosente- en modulebeoordelings verteenwoordig 'n algemene tendens aan die spesifieke universiteit, naamlik dat dosente in byna alle modules hoër aangeslaan word as die modules wat hulle doseer. Die topdosente in Sosiale Wetenskappe (95.8%), Natuurwetenskappe (94.2%) en Militêre Wetenskappe (94%) het deurgaans die hoogste rangtellings behaal.

7.2 Beoordeling aan die hand van gegewe stellings

Tabel 4 dui daarop dat die gemiddelde beoordeling van die top-drie dosente vir die gegewe stellings op die studentet terugvoervorms binne fakulteite gewissel het tussen 4.4 en 5 op die 5-punt Likertskaal. Die stelling wat die laagste studenterespons ontlok het, was oor die spoedige terugvoer op take en toetse, terwyl die beste response verband gehou het met die mate waarin dosente voorbereid was vir klasse en die mate waarin studente respektvol en regverdig behandel is.

TABEL 4: Gemiddelde tellings³ vir gegewe stellings aangaande die top-drie dosente per fakulteit

	E&B	Ing	Sos	Nat	Opv	Reg	Teo	Mil
1. Die dosent was entoesiasies	4.6	4.7	4.7	4.7	4.8	4.8	4.8	5.0
2. Die dosent se verduidelikings was goed	4.4	4.8	4.6	4.8	4.7	4.6	4.6	4.8
3. Die dosent se aanbiedings was goed gestruktureer	4.6	4.8	4.6	4.8	4.6	4.7	4.6	4.8
4. Die dosent was goed voorbereid	4.8	4.8	4.7	4.7	4.7	4.8	4.7	4.9
5. Terugvoer oor take en toetse was spoedig	4.4	4.7	4.5	4.6	4.5	4.3	4.3	5.0
6. Studente is aangemoedig om deel te neem (bv. om vrae te vra, voorstelle te maak)	4.7	4.7	4.5	4.5	4.6	4.5	4.7	4.7
7. Terugvoer aan studente was betekenisvol	4.5	4.7	4.5	4.6	4.5	4.4	4.6	NIV ⁴
8. Die dosent was toeganklik vir studente	4.6	4.7	4.6	4.8	4.7	4.6	4.6	5.0
9. Die dosent het my intellektueel gestimuleer	4.7	4.7	4.7	4.7	4.8	4.7	4.7	NIV
10. Die dosent het my belangstelling in die vak geprikkel	4.2	4.8	4.6	4.6	4.7	4.6	4.7	NIV
11. Studente is regverdig en met respek behandel	4.7	4.8	4.7	4.8	4.8	4.7	4.7	NIV

³ Die gemiddelde tellings weerspieël 'n geweegde gemiddelde punt uit 5 en dui nie enige rangorde aan nie.

⁴ NIV – Nie in die vraelys opgeneem by hierdie fakulteit nie.

7.3 “Oop”-tipe kommentaar van studente

Die “oop” kommentaar wat studente op die top-drie dosente gelewer het, is ook ontleed. Tabel 5 toon die tipe respons sowel as die frekwensies waarmee dit in verskillende fakulteite voorgekom het. Waar “x” aangedui is in Tabel 5 is hierdie tipe opmerking in meer as 50% van gevalle waargeneem.

TABEL 5: Opmerkings soos vanuit “oop” response aangedui vir die top-drie dosente in agt fakulteite

Eienskap van topdosente	E&B	Ing	Sos	Nat	Opv	Reg	Teo	Mil
Toeganklik	x	x	x	x	x	x	x	
Vriendelik	x	x		x	x	x		
Gee om	x			x	x			
Entoesiasies	x	x	x	x	x	x	x	x
Doen ekstra moeite	x							
Voorbereid	x	x		x	x	x		
Uitstekende onderrigstyl	x	x		x		x	x	x
Sin vir humor	x	x	x		x	x		
Moedig deelname aan	x	x	x		x			
Praktiese toepassings en relevant	x	x			x			
Goeie notas en materiaal	x	x		x	x			
Meertaligheid	x					x		
Kennis van vak		x						
Streng						x		

Tabel 5 toon dat die eienskap wat duidelik uitstaan in die geval van topdosente die entoesiasme vir hul vak en hul onderrig is. Voorbeelde in hierdie verband van studente se “oop” kommentaar sluit opmerkings soos die volgende in:

“Hy is vol energie en passie vir sy vak.”

“Die dosent is entoesiasies oor sy onderrig en geniet dit.”

“Die dosent was deurgaans entoesiasies. Dit was die beste in die hele kursus.”

“Haar passie vir kennis en entoesiasme vir haar vak was voelbaar en aansteeklik.”

Studente in fakulteite soos Teologie en Militêre Wetenskappe het egter opvallend minder by wyse van “oop” kommentaar gereesondeer aangesien heelwat minder studente in hierdie fakulteite terugvoer verskaf het. In die meeste ander fakulteite was benewens entoesiasme, die drie eienskappe van topdosente wat veral uitgelig is hul toeganklikheid, vriendelikheid en uitstekende styl van onderrig. Vriendelikheid verwys veral na topdosente se vermoë om met warmte op te tree teenoor studente sodat hulle gemaklik vrae kan vra en om opreg belang te stel in studente se belange. Uitstekende onderrig het, volgens die studente se “oop” terugvoer, veral te make met die verduideliking van moeilike konsepte, goeie aanbiedingstruktuur, positiewe reaksie op studente se vrae en die gunstige atmosfeer wat tydens klasgeleenthede vir leer geskep word.

8. BESPREKING

Wanneer die gestruktureerde en “oop” studentet terugvoer oor topdosente in hierdie ondersoek vergelyk word met literatuurbevindings, is daar duidelike ooreenkomste en verskille. Tabel 6 toon opsommend dat aspekte soos toeganklikheid, entoesiasme, voorbereiding en onderrigstyl asook vriendelikheid deurgaans hoog aangeslaan word. Kenmerke soos humorsin, vakkennis en praktiese toepassings van teorie word ook deur minstens twee van die drie bronne ondersteun, hoewel eienskappe soos die vermoë om verbande te lê tussen onderrig en navorsing (die sogenaamde “teaching-research nexus”), dosente se geduld en stimulerende optrede slegs deur literatuur ondersteun word en nie in hierdie ondersoek na vore getree het nie.

TABEL 6: Vergelykings tussen literatuurbevindings, oop studentekommentaar en respons op geslote stellings oor onderrig van topdosente⁵

Eienskappe van topdosente	‘Oop’ kommentaar	Literatuur	Respons op gegewe stellings
Toeganklik	x	x	x
Vriendelik	x	x	
Gee om	x	x	
Entoesiasties	x	x	x
Maak addisionele insette	x		
Voorbereid	x	x	x
Onderrigstyl	x	x	x
Humorsin	x	x	
Moedig deelname aan	x		x
Praktiese en relevante toepassings	x	x	
Goeie notas	x		
Taalgebruik	x		
Vakkennis	x	x	
Streng	x		
Lê verbande tussen onderrig en navorsing		x	
Geduld		x	
Wedersydse respek		x	x
Aanpasbaar		x	
Stimulerend		x	x
Verskaf spoedige en betekenisvolle terugvoer		x	x

⁵ Eienskappe is nie in enige orde van rang of belangrikheid aangedui nie.

Die eienskap van topdosente wat deurgaans die sterkste en mees positiewe kommentaar van studente ontlok het, is entoesiasme vir die betrokke vak en vir onderrig. Verskillende outeurs (Lowman 1996; Patrick 2011; Glenn et al. 2012) bevestig hierdie tendens terwyl ander (Voss & Gruber 2006) dit in verband bring met dosente se vermoë om effektief met studente te kommunikeer deur hul onderrigvaardighede. 'n Verdere eienskap wat topdosente uitstekend demonstreer en waaroor studente hul duidelik uitspreek, is deeglike voorbereiding (Feldman 1984; Lowman 1996), humorsin (Colker 2008) en die praktiese toepassing van teoretiese kennis (Heffernan et al. 2009).

Literatuur oor studentet terugvoer beklemtoon ook deeglike vakkennis (Lowman 1996; Voss & Gruber 1996; Kane, Sandretto & Heath 2004; Mohidin et al. 2009; Glenn et al. 2012), hoewel hierdie eienskap nie sterk na vore getree het in die studentet terugvoer in hierdie ondersoek nie – veral nie in die “oop” studentekommentaar nie.

In 'n mindere mate word eienskappe van topdosente ook aangedui as die vermoë om die belangstelling van studente te stimuleer (Lammers & Murthy 2002), om geduld (Colker 2008) en respek (Glenn et al. 2012) te betoon en aanpasbaarheid om die behoeftes van diverse groepe studente te hanteer (Glenn et al. 2012). Die ondersoekresultate het weereens nie hierdie eienskappe sterk geïdentifiseer nie – veral nie deur die “oop” kommentaar nie. Wat egter belangrik is, is dat die terugvoer in 2011 bekom is en dat daar intussen aanduidings was dat die belang van studentediversiteit en die effektiewe hantering daarvan progressief aan alle universiteite toeneem (Glenn et al. 2012). Hierdie eienskappe sal dus waarskynlik toenemend belangrik word in die beoordeling van topdosente.

Hoewel sekere eienskappe van topdosente oor fakulteite heen bo ander uitgestaan het in die ondersoekresultate, is die verskille in beoordeling (“rating”) waarskynlik nie betekenisvol nie, aangesien die verskil tussen die hoogste beoordeling (5.0) en die laagste (4.4) op die gegewe stellings slegs 0.6 op die vyfpunt Likertskaal was. Hierbenewens het sekere gegewe stellings waarop studente moes reageer oor die algemeen geen of baie min “oop” kommentaar ontlok. Dit sluit eienskappe in soos die verskaf van spoedige terugvoer, respek en intellektuele stimulasie. Uiteraard beteken dit nie dat hierdie eienskappe nie as belangrik geag word in die mondering van topdosente nie, aangesien dit relatief hoog aangeslaan is in die “geslote” stellings.

Verskille in studentet terugvoer tussen fakulteite vir topdosente in hierdie ondersoek was redelik opvallend (kyk Tabel 7), maar daar is verskillende moontlike verklarings hiervoor. Klein getalle in die beoordelingsgroep (in die geval van byvoorbeeld Militêre Wetenskappe) het die beoordeling waarskynlik sterk skeefgetrek en vir alle praktiese doeleindes kan beweer word dat in hierdie geval die dosente te hoog aangeslaan is in vergelyking met ander fakulteite. Dit demonstreer onder meer die problematiek om dosente deur té klein groepe studente te laat beoordeel, aangesien die dinamiese aspekte wat in klein groepe heers studente se beoordeling besonder voordelig of nadelig mag beïnvloed. Outeurs soos Smith en Cranton (1992) en Neuman (2001) het hierdie tendens in hul onderskeie ondersoeke bevestig.

Wat die kursusvlak van die studente deur wie die topdosente beoordeel is betref, toon Tabel 7 ook dat studente in junior kursusse topdosente waarskynlik meer gunstig beoordeel as dié in senior kursusse. Hierdie bevinding is in kontras met studies deur Neuman (2001) wat bevind het dat dosente oor die algemeen hoër aangeslaan word deur studente in senior kursusse as in junior kursusse.

TABEL 7: Beoordelingsprofiel van topdosente per fakulteit

		Gemiddelde beoordeling van top-drie dosente	Aantal respon- dente per fakulteit	Kursus-vlak van studente
1	Lettere en Sosiale Wetenskappe	95.8	142	Junior
2	Natuurwetenskappe	94.2	190	Junior
3	Militêre Wetenskappe	94	23	Junior
4	Ingenieurswese	92.4	80	Junior
5	Opvoedkunde	90.5	160	Senior
6	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	88.5	374	Senior
7	Regte	88.3	314	Senior
8	Teologie	86.9	59	Junior

Nasr (1997) het bevind dat studente in Natuurwetenskappe oor die algemeen hul dosente laer aanslaan as in ander fakulteite, 'n bevinding wat nie in hierdie ondersoek na die beoordeling van topdosente ondersteun is nie. Wat Nasr egter ook bevind het, en in hierdie geval deur die bevindinge ondersteun is, is dat die beoordeling van dosente in Lettere en Sosiale Wetenskappe deurgaans hoog is en in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe deurgaans laag. Dit word ook bevestig deur Neumann (2001) en Kember en Leung (2011) wat bevind het dat studentebeoordeling van dosente in “harde” wetenskappe (natuur- en syferkunde) deurgaans laer is as in “sagte” (sosiale) wetenskappe.

9. GEVOLGTREKKINGS

In hierdie studie is studenteterugvoervorms benut as 'n metode om die effektiewe onderrig van die top-drie dosente in agt fakulteite, soos deur studente beoordeel, te bepaal. Bevindinge dui daarop dat in die geval van die top geëvalueerde dosente algemene kenmerke soos entoesiasme vir hul vak en hul onderrig, toeganklikheid vir hul studente, hul vriendelikheid en hul onderrigstyl besonder positief deur studente beoordeel is.

Dit blyk ook dat verskille tussen dissiplines, klasgroottes en die vlak van 'n kursus 'n rol speel in die beoordeling van die kenmerke van topdosente. Dit versterk die aanspraak op en die behoefte aan konteks-spesifieke studenteterugvoer, eerder as om terugvoer op algemene stellings oor onderrig te benut – nie slegs in die bepaling van topdosente nie, maar in die beoordeling van alle dosente in verskillende onderrigkontekste.

Vanuit hierdie studie oor die beoordeling van topdosente oor nege fakulteite aan 'n navorsingsgeoriënteerde universiteit is minstens drie gevolgtrekkings moontlik. Eerstens blyk die waarde van studenteterugvoer as een meganisme vir die beoordeling van onderrigeffektiwiteit duidelik. Studente is en bly belangrike rolspelers in die beoordeling van dosente se onderrig en hulle is, niteenstaande bepaalde beperkinge, heeltemal in staat om hul belewenisse van onderrigeffektiwiteit goed uit te druk. Deur hul belewenis van verskillende dosente se onderrig kan hulle vergelykings tref tussen dosente en redelik genuanseerd oordeel watter dosente meer en watter minder effektief is in hul onderrig. Hulle kan ook oordeel watter dosente eienskappe

soos entoesiasme vir hul vak, kommunikasievaardighede, effektiewe benutting van media en die hantering van studente se vrae en probleme beter hanteer as ander. Hoewel die toenemende benutting van elektroniese platforms vir onderrig, gemeenskapsgebaseerde onderrig en onderrig in groepe en spanne veld wen in hoër onderwys, is en bly studente se evaluering van klasonderrig steeds 'n belangrike aanwyser van onderrig wat nie deur universiteite geïgnoreer kan word nie. Studentet terugvoer het dus 'n belangrike plek in die beoordeling van onderrigeffektiwiteit en in die aanwys van topdosente in die besonder.

Tweedens het die ondersoek ook uitgewys dat dit problematies is indien studentet terugvoer as die enigste maatstaf vir onderrigeffektiwiteit aangewend word – veral wanneer topdosente aangewys word vir watter doeleindes ook al. Belemmerende faktore soos klein klasgroepe, dissiplinêre verskille en die eenmalige beoordeling van onderrig gedurende 'n semester of akademiese jaar deur studente het geldigheidsbeperkinge wat deur beide die praktyk en die literatuur ondersteun word. Navorsers soos Nerger, Viney en Riedel (1997), Baldwin en Blatter (2003) en Lindahl en Ungerer (2010) het byvoorbeeld duidelik uitgewys dat studentebeoordeling van onderrig as eensydige gehalteaanwyser hoogs problematies is en met ander aanwysers soos kollega-beoordeling, spanbeoordeling, studenteprestasies, leergehalte en voorbeelde of bewyse van uitstekende praktykvoering aangevul moet word om enigsins geldig te wees.

Derdens en laastens is in hierdie ondersoek slegs die kursusvlak en die dissiplines van studente in ag geneem in hul beoordeling van die top-drie dosente. Faktore soos geslag, kulturele agtergrond, taal en akademiese prestasie van studente is nie verreken nie en word ook nie tans verreken in die studentebeoordelingsstelsel van die betrokke universiteit nie. Hierdie blyk ook 'n leemte te wees, aangesien laasgenoemde faktore, vanuit 'n navorsingsoogpunt, belangrike en meer genuanseerde onderskeidings aandui in onderrigbeoordeling. Vorige navorsing (Kogan, Schoenfeld-Tacher & Hellyer 2010; Woods, Badzinski, Fritz & Yeates 2012) het duidelik aangetoon dat studente se beoordeling van onderrigeffektiwiteit en topdosente nie gesofistikeerd genoeg aangepak word nie en dat hierdie ongesofistikeerdheid tot foutiewe gevolgtrekkings en dikwels tot die beloning of penalisering van die verkeerde dosente mag lei.

Dit is duidelik dat nog heelwat navorsing aan Suid-Afrikaanse universiteite nodig is ten einde vas te stel of die beoordeling van die onderrigeffektiwiteit van dosente geldig en betroubaar geskied. Ook of sodanige terugvoer enige noemenswaardige effek het op die gehalte van onderrig en leer en of die stelsels wat vir studentet terugvoer benut word enigsins effektief en doeltreffend is. Verdere navorsing in hierdie verband mag die nodige klarigheid bring.

BIBLIOGRAFIE

- Addison, W.E., Best, J. & Warrington, J.D. 2006. Student perceptions of course difficulty and their ratings of the instructor. *College Student Journal*, 40(2):209-416.
- Aregbeyen, O. 2010. Student perceptions of effective teaching and effective lecturer characteristics at the University of Ibadan, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 7(2):62-69.
- Baldwin, T. & Blatter, N. 2003. Guarding against potential bias in student evaluation. What every faculty member needs to know. *College Teaching*, 51(1):27-32.
- Bastick, T. 1995. 3AF: The three-ability framework for assessment in tertiary education. Referaat tydens die agste internasionale konferensie oor "Assessing Quality in Higher Education", Finland.
- Berk, R.A. 2005. Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1): 48-62.
- Centra, J.A. 1993. *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colker, L.J. 2008. Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *Journal of the National Association for the Education of Young Children*, 63(3):96-106.

- Crumbley, L., Henry, B.K. & Kratchman, S.H. 2001. Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9:197-207.
- Cunningham, B.M. 2008. Using action research to improve learning and the classroom learning environment. *Issues in Accounting Education*, 23(1):1-30.
- Entwistle, N.J. & Tait, H. 1991. Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19:169-194.
- Feldman, K.A. 1978. Course characteristics and college students' rating of their teachers and courses: What we know and what we don't. *Research in Higher Education*, 9:199-242.
- Feldman, K.A. 1984. Class size and college students' evaluations of teachers and courses: a close look. *Research in Higher Education*, 21(1):45-116.
- Feldman, K.A. 1997. Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R.P. Perry & J.C. Smart (eds). *Effective teaching in higher education: Research and practice*. New York: Agathon Press, pp.368-395.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. 2005. On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1):186-215.
- Ferreira, A. & Santoso, A. 2008. Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance. *Accounting and Finance*, 48:209-231.
- Fourie, C. M. 2000. Class size and student ratings of teaching presentation. *South African Journal of Higher Education*, 14(3):132-138.
- Glenn, D., Patel, F., Kutieleh, S., Robbins, J., Smigiel H. & Wilson, A. 2012. Perceptions of optimal conditions for teaching and learning: a case study from Flinders University. *Higher Education Research & Development*, 31(2):201-215.
- Goodwin, L.D. & Stevens, E.A. 1993. The influence of gender on university faculty members' perceptions of good teaching. *Journal of Higher Education*, 64(2):166-185.
- Hassall, T. & Joyce, J. 2001. Approaches to learning of management accounting students. *Education and Training*, 43(2):145-152.
- Hay, H.R. & Van der Merwe, B.C. 2007. The role of student evaluation in improving the quality of teaching and learning practices at the Central University of Technology, Free State: a case study. *SA Journal of Higher Education*, 21(5):468-487.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. 2004. An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47:283-310.
- Kelley, C.A., Conant, J.S. & Smart, D.T. 1991. Master teaching revisited: Pursuing excellence from the students' perspective. *Journal of Marketing Education*, 13(2):1-10.
- Kember, D. & Leung, Y.P. 2011. Disciplinary differences in student ratings of teaching quality. *Research in Higher Education Journal*, 52:278-299.
- Kogan, L.R., Schoenfeld-Tacher, R. & Hellyer, P.W. 2010. Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6):623-636.
- Lally, M. & Myhill, M. 1994. *Teaching quality: The development of valid instruments of assessment*. Canberra: Australian Government Publishing.
- Lammers, W. & Murphy, J. 2002. A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3:54-67.
- Lindahl, M.W. & Ungerer, M. L. 2010. Cruelty in student teaching evaluations. *College Teaching*, 58:71-76.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. 2002. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1):27-52.
- Lowman, J. 1996. Characteristics of exemplary teachers. *New Directions Teaching Learning*, 65:33-40.
- Marsh, H.W. & Roche, L. 1994. *The use of students' evaluations of university teaching to improve teaching effectiveness*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Marsh, H.W. & Roche, L. 1997. Making students' evaluation teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52:1187-1197.
- Mohidin, R., Jaidi, J., Sang, L.T. & Osman, Z. 2009. Effective teaching methods and lecturer characteristics: a study on accounting students at University Malaysia Sabah (UMS). *European Journal of social Sciences*, 8(1):21-29.
- Nasr, A.R. 1997. *The relationship between lecturers' attitude toward teaching, their teaching qualifications*

- and student perceptions of their teaching performance. Doktorale proefskrif. Nagraadse Skool vir Opvoedkunde. Universiteit van Wollongong.
- Nerger, J.L., Viney W. & Riedel R. G. 1997. Student ratings of teaching effectiveness: Use and misuse. *The Midwest Quarterly*, 2: 218-233.
- Neumann, R. 2001. Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2):135-146.
- Neumann, Y. & Neumann, L. 1983. Characteristics of academic areas and students' evaluation of instruction. *Research in Higher Education*, 19:323-334.
- Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E., Collins, K.M.T., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D. & Moore, C.W. 2007. Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1):113-160.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T. & Hirsto, L. 2010. Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2): 269-282.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Rytönen, H. 2010. Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.
- Patrick, C. L. 2011. Student evaluations of teaching: effects of the big five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2): 239-249.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. Routledge: London.
- Rowe, A.D. & Wood, L.N. 2008. Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4(3):78-88.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. 2000. University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3):309-323.
- Smeby, J.C. 1996. Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1):69-79.
- Smith, C. 2008. Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5):517-533.
- Smith, R.A. & Cranton, P.A. 1992. Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33:747-764.
- Smith, S.M. & Lammers, W.J. 2008. Learning factors in the university classroom: Faculty and student perspectives. *Teaching of Psychology*, 35(2):61-70.
- Tootoonchi, A., Lyons, P. & Hagen, A. 2002. MBA students' perceptions of effective teaching methodologies and instructor characteristics. *International Journal of Commerce and Management*, 12(1):79-93.
- Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38:355-370.
- Voss, R. & Gruber, T. 2006. The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14(3):217-242.
- Wachtel, H. 1998. Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2):191-211.
- Woods, R.H., Badzinski, D.M., Fritz, J.M.H. & Yeates, S.E. 2012. The "ideal professor" and gender differences in Christian higher education. *Christian Higher Education*, 11(3):158-176.
- Young, S. & Shaw, D.G. 1999. Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70:670-686.