

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİMDE BAĞIL VE MUTLAK DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN
ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Ünal KAYA

ELAZIĞ – 2013

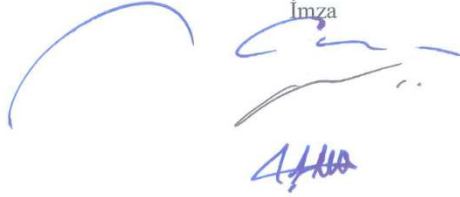
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Ünal Kaya'nın hazırlamış olduğu "Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 10.01.2013 tarih ve 2013-02/3 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 08.02.2013 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Cemalettin ÇOPUROĞLU
2. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
3. Yrd. Doç. Dr. Hilal Kazu

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun
tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Çetin Semerci danışmanlığında hazırlamış olduğum "Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Ünal KAYA
05/03/2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YÜKSEKÖĞRETİMDE BAĞIL VE MUTLAK DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Ünal KAYA

**Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Elazığ – 2013; Sayfa: XVI+135**

Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağil ve mutlak değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Fırat Üniversitesinde bulunan 809 öğrenci ve 97 öğretim elemanı üzerinde anket tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Uygulanan anket sonucunda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağil ve mutlak değerlendirmeye ilişkin görüşleri yüzde, frekans ve ki-kare istatistiksel işlemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara varılmıştır:

1. Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağil değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Öğrenciler ve öğretim elemanları bağil değerlendirmeyi “at yarışı” na benzetirken, mutlak değerlendirmeyi “oranlı-ölçekli metrelere” ve “öğretmenin vicdan sistemine” benzettikleri ortaya çıkmıştır.
3. Öğrenciler ve öğretim elemanları bağil değerlendirmenin en olumlu yanının çalışkan öğrencilerin notunu arttırdığı görüşünü savunurken en olumsuz yanının ise işbirliğini bitirdiğini ve rekabeti arttırdığı görüşünü savunmuşlardır.

4. Öğrenciler ve öğretim elemanları, mutlak değerlendirmenin en olumlu yanının öğrencilerin arasında işbirliğini sağladığını savunurken en olumsuz yanının ölçme ve değerlendirme bilgisi zayıf olan öğreticilere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunduğu savundukları görülmüştür.

Sonuç olarak her iki değerlendirme biçiminin de avantaj ve dezavantajları olduğu, üniversiteler değerlendirme biçimi seçerken bunlara dikkat etmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca üniversitelerin değerlendirme biçimlerinin farklı olmasından kaynaklı adaletsizliklerin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlı değerlendirme, mutlak değerlendirme, Yükseköğretim.

ABSTRACT

MASTER THESIS

STUDENTS' AND INSTRUCTORS' OPINIONS ABOUT RELATIVE AND ABSOLUTE EVALUATION IN HIGHER EDUCATION

Ünal KAYA

**The University of Firat
The Institute of Education Science
The Department of Curriculum and Instruction**

Elazığ – 2013; Page: XVI+135

In this research it is aimed to determine student's and instructor's opinions about relative and absolute evaluation in higher education institution.

In the research survey method has been used. The research has been carried out by using questionnaire technique on 809 students and 97 instructors in Firat University. In consequence of the applied questionnaire, the student's and instructor's opinions about relative and absolute evaluation have been evaluated by using percentage, frequency and chi-square statistical processes. In consequence of the research the findings below have been obtained.

1. Despite the fact that information levels are the same, it has come out that the grades of the students on whom relative evaluation have been applied, are higher than the students on whom absolute evaluation have been applied.
2. It has come out that while students and instructors liken relative evaluation to “horse racing”, they liken absolute evaluation to “ ratio-scaled meters” and “ teacher's conscience system. ”
3. It has been seen that while students and instructors support that the most positive side of relative evaluation is raising hardworking student's grades, they support that the most negative side of it is finishing collaboration and increasing competition.
4. It has been seen that while students and teachers support that the most positive side of absolute evaluation is providing collaboration among students, they support that the most negative side of it is providing an unfair evaluation

opportunity for tutorials whose knowledge of measurement and evaluation are weak.

In conclusion it has been seen that both of the evaluation styles have advantages and disadvantages and universities should pay attention to these while choosing evaluation styles. Moreover, the unfairness originating from different evaluation styles of universities should be removed.

Key Words: Relative evaluation, Absolute evaluation, Higher Education,

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ONAY.....	I
BEYANNAME	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ÖNSÖZ	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Sayıtlar.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ	5
2.1.Temel Bilgiler	5
2.1.1. Ölçme Türleri.....	6
2.1.2. Ölçme Hataları	6
2.1.3. Ölçek Türleri	8
2.1.4. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler	10
2.2.Değerlendirme ve Türleri	14
2.2.1. Değerlendirmenin Tanımı	14
2.2.2. Değerlendirmenin Türleri	15
2.2.2.1.Amaçlarına ve Yapıldığı Zamana Göre Değerlendirme.....	15
2.2.2.2.Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme.....	16
2.3.Ölçmenin ve Değerlendirmenin Eğitimdeki işlevleri	19

2.4.Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklılıklar	20
2.5. Yükseköğretimde Mutlak ve Bağıl Değerlendirme Sistemi.....	21
2.5.1. Yükseköğretimde Mutlak Değerlendirme Sistemi	21
2.5.2. Yükseköğretimde Bağıl Değerlendirme Sistemi	26
2.6. Yükseköğretimde Bağıl ve Mutlak Değerlendirmeye İlgili Araştırmalar	43
 ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Veriler ve Toplanması	49
3.3.1. Veri Toplama Aracının Özellikleri	49
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	52
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	54
4. BULGULAR VE YORUMLAR	54
4.1.Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	54
4.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	55
4.1.2. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Tanımlar, Bilgi Düzeyi ve Bazı Düşüncelere İlişkin Öğrenci Bulguları ve Yorumlanması	57
4.1.3. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	72
4.1.4. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmede Sınav ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	76
4.1.5. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar ve Yorumlanması... ..	80
4.1.6. Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Hakkında Öğrencilerin Düşünceleri	82
4.2.Öğretim Elemanlarına İlişkin Bulgular İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	85
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	85
4.2.2. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Tanımlar, Bilgi Düzeyi ve Bazı Düşüncelere İlişkin Öğretim Elemanı Bulguları ve Yorumlanması	88

4.2.3. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin	
Bulgular ve Yorumlanması	96
4.2.4. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar ve Yorumlanması	99
4.2.5. Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Hakkında Öğretim Elemanlarının	
Düşünceleri.....	102

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	104
SONUÇ VE TARTIŞMA	104
ÖNERİLER.....	117
KAYNAKÇA.....	118
EKLER	124
ÖZ GEÇMİŞ	135

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirme İlişkisini Gösteren Örnek Bir Tablo	15
Tablo 2. Mutlak Ölçüt Değerlendirme Süreci Örneği.....	17
Tablo 3. En Çok 100 Puan Alınabilen X Sınavdan Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar.....	21
Tablo 4. Mutlak Değerlendirme Sisteminde Harfli Notları Ayıran DSBN Sınır Değerleri	23
Tablo 5. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki X Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar.....	24
Tablo 6. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki X Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar Ve MDS' Ne Göre Öğrencilerin Notları.....	25
Tablo 7. X Sınavından Alınan Notların Frekans (F) ve Yüzde İstatistikleri	25
Tablo 8. Eczacılık Fakültesinde Okuyan Üç Öğrencinin Bir Dersten Aldığı Notlar.....	28
Tablo 9. Eczacılık Fakültesinde Okuyan Üç Öğrencinin Bir Dersten Aldığı Notlar ve Ham Başarı Puanları.....	29
Tablo 10. Eczacılık Fakültesinde Okuyan Üç Öğrencinin Bir Dersten Aldığı Notlar, Ham Başarı Puanları ve Değerlendirme Sonuçları.....	29
Tablo 11. İstanbul Üniversitesi Fakültelere Göre BDKL, HBAL ve YSSL Değerleri....	30
Tablo 12. 10-29 Kişilik Sınıflarda Öğrencilerin Aldıkları Notları Bağlı Notlara Çevirirken Kullanılan Yüzde Oranları ve Sınıf Düzeyleri	32
Tablo 13. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki X Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar.....	32
Tablo 14. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının Sonuçları	35
Tablo 15. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının Sonuçları	37
Tablo 16. Sınıfın Düzeyine Göre T Puanlarını Harfli Notlara Dönüştüren Örnek Bir Tablo	38
Tablo 17. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne Göre Sonuçları...	39
Tablo 18. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne ve MDS' Ne Göre Sonuçları	40

Tablo 19. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne ve MDS' Ne Göre Yüzde ve Frekans Değerleri	41
Tablo 20. Öğrencilere Uygulanacak Olan Anket Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları.....	50
Tablo 21. Öğretim Elemanlarına Uygulanacak Olan Anket Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları.....	51
Tablo 22. Fakültelere Göre Öğrenci Profili	55
Tablo 23. Fakültelere Göre Öğrenci Cinsiyetlerinin Profili.....	55
Tablo 24. Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Profili	56
Tablo 25. Başarı Düzeyine Göre Öğrenci Profili.....	56
Tablo 26. Sınıf Ortalaması ve Standart Sapmaya Dayalı Bir Değerlendirmenin Hangi Değerlendirme Şekline Ait Olduğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	57
Tablo 27. Öğrencilerin Tüm Konuları Kapsayan ve Programın Hedeflerinin Ön Plana Çıkarıldığı Bir Değerlendirmenin Hangi Değerlendirme Şekline Ait Olduğuna İlişkin Görüşleri.....	58
Tablo 28. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmeye İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 29. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırıp Arttırmadığına İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 30. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Hangi Konumda Olduklarını ve Bağlı Değerlendirmeden Nasıl Etkilendiklerine İlişkin Görüşleri.....	61
Tablo 31. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	62
Tablo 32. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirme İçin Okudukları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri.....	63
Tablo 33. Öğrencilerin Okudukları Üniversitelerin Değerlendirme Biçimine İlişkin Görüşleri.....	64
Tablo 34. Öğrencilerin “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağlı Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri.....	65

Tablo 35. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmeyi İstemelerinin Sebeplerine	
İlişkin Görüşleri.....	66
Tablo 36. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmeyi İstemelerinin Sebeplerine	
İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 37. Öğrencilerin Bazı Değerlendirme Ölçütlerinin Hangi Değerlendirme	
Bişiminde Kullanıldığına İlişkin Görüşleri.....	68
Tablo 38. Öğrencilerin Mutlak ve Bağlı Değerlendirmenin Karma Olarak	
Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 39. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin	
Görüşleri.....	72
Tablo 40. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin	
Görüşleri.....	73
Tablo 41. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin	
Görüşleri.....	74
Tablo 42. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin	
Görüşleri.....	75
Tablo 43. Öğrencilerin Öğretim Elemanları Ders İçin Hangi Sınav Türünü	
Kullanmalarını Gerektiğine İlişkin Görüşleri.....	76
Tablo 44. Öğrencilerin Bağlı ve Mutlak Değerlendirmede Hangi Durumlara Not	
Verilmesine İlişkin Görüşleri	78
Tablo 45. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri .	80
Tablo 46. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin	
Görüşleri.....	81
Tablo 47. Fakültelere Göre Öğretim Elemanı Profili.....	85
Tablo 48. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanı Profili.....	86
Tablo 49. Cinsiyete Göre Öğretim Elemanı Profili	86
Tablo 50. Fakültelere Göre Öğretim Elemanları Cinsiyetlerinin Profili.....	86
Tablo 51. Fakültelere Göre Öğretim Elemanı Unvanlarının Profili	87
Tablo 52. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeye İlgili Sahip Oldukları Bilgi	
Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri(Fakülte Bazında)....	88
Tablo 53. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeye İlgili Sahip Oldukları Bilgi	

Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	88
Tablo 54. Öğretim Elemanlarının “Bağıl Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırır ” Görüşüne Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Tablo (Fakülte Bazında)	89
Tablo 55. Öğretim Elemanlarının “Bağıl Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırır ” Görüşüne Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Tablo (Unvan Bazında)	90
Tablo 56. Bağıl Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	90
Tablo 57. Bağıl Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	91
Tablo 58. Öğretim Elemanlarının Bağıl Değerlendirme İçin Görev Yaptıkları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri (Fakülte Bazında).....	92
Tablo 59. Öğretim Elemanlarının Bağıl Değerlendirme İçin Görev Yaptıkları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri (Unvan Bazında)	93
Tablo 60. Öğretim Elemanlarının “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağıl Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında).....	94
Tablo 61. Öğretim Elemanlarının “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağıl Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	94
Tablo 62. Öğretim Elemanlarının Mutlak ve Bağıl Değerlendirmenin Karma Olarak Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)	95
Tablo 63. Öğretim Elemanlarının Mutlak ve Bağıl Değerlendirmenin Karma Olarak Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	96
Tablo 64. Bağıl Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	97
Tablo 65. Bağıl Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	98
Tablo 66. Mutlak Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı	

Görüşleri.....	98
Tablo 67. Mutlak Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı	
Görüşleri.....	99
Tablo 68. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine	
İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)	100
Tablo 69. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine	
İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	100
Tablo 70. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine	
İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	101
Tablo 71. Öğretim Elemanlarının Mutlak Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine	
İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)	102

ÖNSÖZ

Değerlendirme günlük hayatımızda çok defa kullandığımız ve verilecek olan kararların daha isabetli olmasını sağlayan önemli bir işlemdir. Yapılacak olan değerlendirme faaliyetlerinin kalitesi alınacak kararı olumlu yönde etkilemektedir. İnsanın vazgeçilemezi sayılacak değerlendirmenin kalitesi ne kadar düşerse alınacak olan kararda olumsuz yönde etkilenmektedir.

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde, program geliştirme çalışmalarında, sınavlarda vb. değerlendirmenin yeri oldukça büyüktür. Eğitim ve öğretimde değerlendirme eğitime yön veren önemli öğeler arasındadır.

Gelişen ülke koşulları ve artan nüfus miktarı sonucunda eğitim etkinliklerinin verimliliğini ölçmek önemli yere sahip olmuştur. Yapılan değerlendirme çalışmalarında öğrencinin performansını aynı şekilde nota çevirmek esas alınmıştır. Ancak ülkemizde yükseköğretim kurumlarının yaptığı değerlendirme faaliyetleri standartlaşmanın olmamasından dolayı bir kısım adaletsizliklere yol açmaktadır.

Bu çalışmada emeğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Çetin SEMERCİ' ye katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ünal KAYA
2013 - ELAZIĞ

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim günümüzün en önemli yapı taşlarından biridir. Tüm sistemlerin başarılı olması eğitimden elde edilen başarıya bağlıdır. Bu da eğitimin programlı bir şekilde değişip gelişmesi gerektiği sonucunu doğurmuştur (Yıldırım, 2006, 14). Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve kasıtlı olarak davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972, 2). Bireyden istenilen davranış değişikliğinin kasıtlı olması eğitim programının önemini ortaya koymaktadır. Bir program dâhilinde olan davranış değiştirme sürecinin ne kadar başarılı olup olmadığını ortaya koyan ve eğitim organizasyonunda önemli bir yeri olan öge ölçme ve değerlendirme ögesidir. Eğitim programları oluşturulurken yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak yeni yönelimlere girilebilir. Bu şekilde olmadığı takdirde atılacak yeni adımların isabetliliği düşerek birçok emek boşuna gitmektedir.

Bu bağlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin bazı özelliklere sahip olup olmadığının, sahip ise sahip olduğunu göstermek için özelliği sayı ya da sembollerle ifade etmektir (Tekin, 1993, 31). Ölçme, değerlendirme için bir ön basamaktır. Ölçmeler ne kadar doğru ise değerlendirmelerde o kadar doğrudur (Semerci, 2011, 7). Değerlendirme, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve buna bağlı olarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Demirel, 2002, 246). İyi bir ölçme olmadan doğru bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Etkili bir değerlendirme süreciyle, eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programlarda görülen aksaklıkların giderilmesi sonucu eğitim kalitesi artmaktadır.

Sınıf içi değerlendirmelerin öğrenci üzerinde pek çok etkisi olabilir. Değerlendirme sonucu hakkında iyi bildirilmiş bir öğrenci neyi öğrenilmesi gerektiği hakkında bir yargı geliştirebilir. Öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonu şekillenebilir. Kişi kendi yeteneklerinin farkına vararak hangi alanlara yatkın olduğunu görebilir (Yücel, 2011, 326).

Değerlendirme yapılırken kullanılan ölçütün seçilmesi ya da bu ölçütün büyüklüğü kararın yapısını etkilemektedir. Değerlendirmeler kullanılan ölçüte göre mutlak ve bağıl olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Mutlak değerlendirmede kullanılan ölçüt yapılacak olan ölçme işleminde önce bellidir. Öğrenciler kaç puan alınca geçip kaç puan alamadığında kalacaklarını ölçme işleminden önce bilmektedir. Bağıl değerlendirmede ise değerlendirmede kullanılan ölçüt sınıf ortalaması olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle bağıl değerlendirmede kullanılan ölçüt ölçme işleminden önce bilinmemektedir.

Bu iki değerlendirme biçiminin de kullanıldığı yere göre avantajları ve dezavantajları vardır. Örneğin öğrencilerin sınıf içinde performansları değerlendirileceği, rekabetin kullanılacağı etkinliklerde bağıl değerlendirme kullanılırken sınıf içinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirleneceği, işbirlikçi çalışmalara uygun etkinliklerin kullanılacağı uygulamalarda ise mutlak değerlendirme kullanılması gerekmektedir (Göçmen, 2007). Bağıl değerlendirenin kullanılması gerektiği yerlerde mutlak değerlendirmeyi ya da mutlak değerlendirmenin kullanılması gereken yerlerde ise bağıl değerlendirmeyi kullanmak alınacak olan kararlar açısından isabetliliği düşürmektedir.

Günümüz yükseköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yapıldığı hakkında bir standartlaşmanın olmadığı görülmektedir. Her üniversite hangi değerlendirme biçimini kullanacağını, hangi katsayılara göre not vereceğini ya da kaç sınav yapacağını kendi bünyesinde belirlemektedir. Bundan dolayı da birçok sorunlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin İstanbul Üniversitesi bağıl değerlendirmeyi kullanırken, Abant İzzet Baysal Üniversitesi mutlak değerlendirmeyi kullanmaktadır. Bu farklılıklar sonucu yüksek lisans-doktora mülakatlarında ya da akademik personel alımlarında bazı adaletsizliklerin olduğu görülmektedir. Mevcut durumdan yola çıkarak bu araştırmada Yükseköğretim kurumlarının değerlendirme biçimlerini nasıl kullandıkları, bu farklılığın notlara nasıl yansıdığını ve öğrenci ve öğretim elemanlarının mevcut iki değerlendirme şekilleri ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirmenin rekabeti arttıran yapısının eğitim sürecine ne gibi etkilerinin olduğu belirlemeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Gelişen ülke koşullarımız ile üniversite sayılarının giderek artmakta olduğu ve eğitim kalitesinin öneminin daha da önem kazandığı görülmektedir. Eğitimde ölçme-değerlendirme faaliyetleri eğitim-öğretim ortamlarındaki aksaklıkları ve ulaşılamayan hedefleri en az hata payı ile ortaya çıkarabilir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 192). Yükseköğretim kurumlarında yapılan değerlendirme faaliyetlerinin planlanması ile eğitim sürecinin verimliliği artırılabilir. Yapılacak olan değerlendirme faaliyetlerinin eksik ya da yanlış yapılması eğitim kalitesini olumsuz etkileyerek nitelikli insan gücünün yetişmesini engelleyecektir. Bu bağlamda eğitimin ve eğitimin en önemli ögesi olan değerlendirme çalışmalarının isabetli yapılması önem kazanmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında bağlı değerlendirmeye olan yönelimin giderek arttığı ve yükseköğretim kurumlarının değerlendirme süreçlerinde bir takım problemlerin olduğu görülmektedir. Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarının değerlendirme biçimlerini seçme ve kullanma sürecinde oluşan kaosu, öğrenci ve öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarması açısından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, “Yükseköğretimde bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” nin belirlenmesidir. Bu genel amaca dayalı olarak şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Yükseköğretimde bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Yükseköğretimde bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir?

1.3. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada kullanılan anket ve görüşme sorularının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için uzmanlar ciddi ve samimi inceleme yapmışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanları anket sorularına samimi cevap vermişlerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

1. 2012-2013 yılları ile sınırlıdır.
2. Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
3. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Veri toplama aracındaki sorular ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Ölçme: Nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahip ise sahip oluş derecesinin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 1993, 31).

Ölçüt: Nitelik veya nicelik yönünden ölçme sonucunu karşılaştırmak üzere seçilen bir başarı standardı, bir norm veya önceden saptanmış bir yargıdır (Çelik, 2000, 13).

Ölçüm: Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayı ya da sembollere denir (Beydoğan, 2001, 119).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmadır (Binbaşıoğlu, 1978, 10).

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

2.1. Temel Bilgiler

Ölçme gerek günlük yaşantımızda gerekse bilimsel çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Bir bilim dalındaki bilimsel çalışmalar ve bunların uygulamaya konulması, o bilim dalına özgü ölçme araç ve yöntemlerinin bulunması ile daha kolay bir hale gelmiştir. Ölçme, bilim için o kadar önemli hale gelmiştir ki çeşitli bilim dalları için ölçme teorileri geliştirilmiş (Baykul, 2000, 87).

Genel olarak ölçme, nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahip ise sahip oluş derecesinin gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 1993, 31). Örneğin, Ali'nin boyu 176 cm dir veya sınıfın sıcaklığı 23 'C dır.

Eğitim ve öğretimde ölçme; öğrencinin bilgiye, beceriye sahip olup olmadığının, sahip ise sahip olduğunu göstermek için özelliği sayı ya da sembollerle ifade etmektir (Köksalan, 2006, 173). Bir tahta parçasının ne kadar uzunluğa, sınıfın ne kadar sıcaklığa, bir öğrencinin ne kadar matematik bilgisine sahip olduğu belirlenirken yapılan işlerin tümünde ölçme yapılmaktadır. Yapılan ölçmelerin sonucu ölçümler sayı ile ifade edilir.

2.1.1. Ölçme Türleri

Ölçmeler doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

2.1.1.1. Doğrudan ölçme: Ölçülecek özelliğin doğrudan doğruya birimle karşılaştırılarak ölçüldüğü ve ölçülmesi istenen özelliğin gözlenebilir olduğu ölçmelere doğrudan ölçme denir (Kemertaş, 2003, 242). Örneğin bir cismin boyutlarını ölçmek doğrudan ölçmedir.

2.1.1.2. Dolaylı ölçme, Bir değişkenin başka bir değişken yardımıyla veya tanımlanan bir bağıntı yardımıyla ölçülmesidir (Tan, 2009, 40). Eğitimde yapılan ölçmeler genellikle bu türdendir. Kişinin zekâsı, bilgisi, yeti ve yetenekleri doğrudan doğruya ölçülemez, ancak varlığını ortaya koyan tepkilerine (tutum ve davranışlarına) bakılarak ölçüldüğü kabul edilmektedir (Binbaşioğlu, 1978, 3).

2.1.1.3. Türetilmiş Ölçme: Bir değişken üzerinde bir ölçme işlemi yapılmadan, bu değişkenle diğer değişkenler arasındaki bir bağıntıdan faydalanarak elde edilen ölçümlerdir (Tan, 2009, 40). Hız, yoğunluk, coğrafyada nüfus yoğunluğu bu tür ölçmelere örnek verilebilir.

2.1.2. Ölçme Hataları

Ölçmede hata; aynı şartlar altında bağımsız tekrarlanarak elde edilen ölçme sonuçlarından elde edilen değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Özçelik, 2010, 29). Buna göre eğitim ve öğretim ortamlarında gerçek değeri yakalamak eğitim kalitesini arttırmaktadır.

Ölçülen özelliğin gerçek değerine yakın bir ölçme yapabilmek için ölçme işlemine karışan hatayı en aza indirmek gerekmektedir. Ölçme işlemine karışan hatayı en aza indirmek ise ölçme işlemine karışan hata kaynaklarının ve hata türlerinin bilinmesi ve bunlara yönelik tedbir alınması ile mümkündür (Demircioğlu, 2011, 99). Ölçmede hatalar sabit, sistematik ve tesadüfî olmak üzere üç tür hata ayırt edilebilir.

2.1.2.1. Sabit hata: Bir ölçmeden başka bir ölçmeye tekrar eden, ölçme sonuçlarına miktarı değişmeden karışan hatalardır (Yurdabakan, 2008, 42). Örneğin toplam puanı 10 olan bir yazılı yoklamada 2 puanlık soru sınav süresinin yetersizliğinden cevaplanmamış olsun. Puanlama yapılırken bu soruya sıfır puan verilirse toplam puan 10 değil 8 olacaktır. Bu öğrencilerin puanlarında sabit hata görülecektir. Bu sorudan dolayı herkese 2 puan verilse o zaman da bu soruyu yapamayacak olanlara haksız puan verilmiş olacaktır. Bu ikinci grubun puanında da eksi yönde sabit hata olacaktır (Turgut, 2010, 120).

2.1.2.2. Sistematik hata: Ölçmeyi yapan kişiye, ölçülen özelliğe ve ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatalardır. Sistematik hata tüm ölçmelere aynı oranda etki etmeyen ve miktarı, yönü ve kaynağı belli olan hata türüdür (Demircioğlu, 2011, 100). Sabit hata ve sistematik hatanın miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Öğretmenin erkek öğrencilere 10 puan fazla vermesi bir sistematik hatadır.

2.1.2.3. Tesadüfi hata: Hatanın miktarı ve yönü belli olmayan ve düzensizce artıp azalan hata türüdür (Yılmaz, 2004, 17). Yazılı yoklamaların gelişigüzel okunup puanlanması, öğretmenin puanlamayı yaparken dikkatsiz davranması, puanları bir başka yere yazarken ya da toplarken hata yapması gibi hatalara “tesadüfi hatalar” denir (Turgut, 1988, 29).

Bir ölçme sonucunda hataların herhangi biri karışabileceği gibi iki ya da daha fazla türden hata karışabilir. Buna bağlı olarak alınan kararlar isabetli olmayabilir. Kararın isabetli olabilmesi için, ölçmelerin belli bir dereceye kadar hatadan arınık olması gerekir (Yıldırım, 2006, 29).

2.1.3. Ölçek Türleri

Ölçme türleri sınıflama ölçeği, sıralama ölçeği, eşit aralıklı ölçek ve oranlı ölçek olmak üzere 4 grupta incelenmektedir.

2.1.3.1. Sınıflama ölçeği: Değişkenlerin taşıdığı özelliğe göre sınıflara ayrıldığı bir ölçektir. Sınıflama ölçeğinde, ölçülen elemanların özelliği eşit olanlar aynı grupta toplanır. Aynı sınıfa giren ya da aynı özelliğe sahip olan elemanlara aynı sembol verilir (Tan, 2009, 44). Göz rengi, insanların yaşadığı coğrafi bölgeler, meslek grupları gibi değişkenler bu ölçeğe örnektir. Sınıflama ölçeğinde istatistiksel yöntemlerden sadece frekans yöntemi kullanılarak değerlendirmeler yapılmaktadır. Frekansa dayalı analizlerden başka diğer matematiksel işlemler bu ölçek türünde kullanılmamaktadır. Örneğin bir sınıfta öğrencileri saç rengine göre ayırılım. Bu sınıfta 20 öğrencinin saçları sarı 20 öğrencinin ise saç rengi siyah olduğu görülmüştür. Burada sınıflama ölçeği ile iki grup tasnif edilip öğrenciler sarı saçlılar ve siyah saçlılar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu iki gruptaki öğrencilerin sadece frekans değerleri alınabilmektedir. Görüldüğü gibi aritmetik ortalama, mod, medyan vb. gibi diğer matematiksel işlemler bu ölçekte kullanılmamaktadır.

2.1.3.2. Sıralama ölçeği: Objeler veya bireyleri herhangi bir özelliğe sahip oluş derecesine göre sıraya koymak için kullanılan ölçeklerdir. Bu ölçek niteliklerin büyükten küçüğe, küçükten büyüğe, uzundan kısaya, kısıdan uzuna sıralanmasıyla elde edilir (Kaplan, 1998, 211). Örneğin 1. 2. 3. 4. ya da kısa, uzun, çok uzun gibi...

Sıralama ölçeğine bir öğretmenin sınıfı uzundan kısaya sıralaması veya sınav sonuçlarının başarı düzeylerine göre sıralanması örnekleri verilebilir. Sınav sonuçlarının başarı düzeyi sıralandığında sıra olarak 1. olan birey 2. bireyden daha başarılıdır denilebilir. Fakat ne kadar başarılı olduğu ölçek eşit ve tanımlı birimlere sahip olmadığı için söylenemez. Bu ölçek türünde ortanca, yüzdelik ve sıra farkları korelasyonu işlemleri yapılabilmektedir. Dört işlem bu ölçek türünde yapılamamaktadır.

Sıralama ölçeğinin 2 özelliği vardır. Bunlar:

- a. Geçişlilik:** $A > B$ ve $B > C$ ise $A > C$ dir. Örneğin, Hasan Ali'den uzun ve Ali Ayşe'den uzun ise Hasan Ayşe'den uzundur.
- b. Asimetriklik:** $A > B$ ise $B > A$ değildir. Örneğin, Ayşe Ali'den uzun ise Ali Ayşe'den uzun değildir.

2.1.3.3. Aralıklı Ölçekler: Aralıklı ölçekler, sınıflandırma ve sıralama ölçeklerinin tüm özelliklerini barındıran ve önceden belirlenmiş eşit aralıklara sahip olan ölçek türüdür. Başarı testleri, tutum testleri ve zeka testleri gibi eğitim alanındaki araştırmalarda kullanılan testlerin çoğu, aralıklı ölçeği temsil etmektedir (Gay, 1987: Akt. Köse, 2011,55). Aralıklı ölçekler başlangıç noktası gerçekte yokluğu ifade etmeyen ve birimleri arasındaki fark sabit, tanımlı ve değişmez olan ölçek türüdür (Kan, 2007, 15).

Eşit aralıklı ölçekte yapılan ölçmenin niteliklerinin sıralanmasının yanında birimler tanımlanmış olduğu için bu büyüklüğün miktarı hakkında bilgi alınabilmektedir. Buna bağlı olarak eşit aralıklı ölçeklerde toplama ve çıkarma işlemi yapılabilmektedir (Magnusson, 1967 Akt: Kan, 2007, 15).

Örneğin bir zeka testinde hesaplanan puan aralıkları 0 ile 100 arasında olsun. Burada 0 puan zekanın hiç olmadığını 100 puan ise, nihai çıkılabilecek en yüksek zeka seviyesine çıkıldığını göstermez. Ya da bu testten 100 alan bir öğrenci 50 alan bir öğrenciye göre daha başarılı olduğu söylenebilir ancak iki kat zeki olduğu söylenemez. Görüldüğü gibi aralıklı ölçekte toplama ve çıkarma işlemi yapılırken çarpma ve bölme işlemleri yapılamamaktadır.

2.1.3.4. Oranlı Ölçek: Oranlı ölçek birimlerde eşitliğin sağlandığı ve sıfırın gerçek sıfır olduğu ölçek türüdür (Tan, 2009, 46). Tanımdan da anlaşılacağı gibi eşit oranlı ölçeklerde sıfır gerçek anlamda yokluğu ifade etmektedir. Sıfırın gerçek anlamda yokluğu ifade etmesi ise değişkenin iki farklı miktarının birbirine oranının ölçümlerde de korunmasına da olanak sağlar.

Oranlı ölçeklerde tüm matematiksel işlemlerin kullanılması anlamlıdır (Arıcı, 1972, 19). Örneğin; Ali'nin ağırlığı 70 kg kardeşi hasanın ağırlığı ise 35 kg dır. Burada Ali kardeşinin ağırlığının iki katı ağırlığa sahiptir. Ayrıca Ali kardeşinden 35 kg fazla ağırlığa sahiptir. Görüldüğü gibi eşit oranlı ölçekte oranlama ve toplama yapılmaktadır.

2.1.4. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

İyi bir ölçme aracında şu özellikler bulunması gerekir: Geçerlik, Güvenirlik, Kullanışlılık, Objektiflik.

2.1.4.1. Geçerlilik

Geçerlik, genel anlamda ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmüş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2009, 151). Yani ölçme aracının amaçladığı özelliği ölçme derecesidir.

Shepard' a göre geçerlilik hakkındaki görüşler ölçme araçlarının “Neyi ölçmeyi istiyorsa onu ölçer mi? ” sorusunu temel almaktadır (Shepard, 1993). Eğitimde kullanılan araç ve yöntemlerle ölçülmek istenen değişkenler bireylerin başarısı, bireyin yetenekleri gibi değişkenlerdir. Aracın veya yöntemin ölçülmek istenen değişkenin ölçüsü olabilecek bir puan vermesi, bu ölçüyü başka değişkenlerle karıştırmaması beklenir. Bir araç veya yöntem bu niteliği sağlayabildiği derecede geçerli puanlar verir (Turgut,2010, 133).

Eğitimde kullanılan ölçme araçları için geçerlik türleri şunlardır:

I. Kapsam Geçerliliği

II. Yordama Geçerliliği

III. Görünüş Geçerliliği

IV. Yapı Geçerliliği

I. Kapsam geçerliliği: Bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıdır (Turgut, 2010, 134).

II. Yordama geçerliliği: Bir aracın yordama geçerliliği o araçtaki sorulara verdiği cevaplarla aracın tahmin için ön gördüğü özelliğin doğrudan ölçüsü olan ve sonradan

elde edilen ölçü arasındaki korelasyondur. Korelasyon büyüklüğü yordama geçerliliğini arttırmaktadır (Küçükahmet, 2005, 198). Öğrencinin ÖSS başarısından faydalanarak üniversite başarısının tahmin edilmesi gibi...

III. Görünüş geçerliliği: Bir ölçme aracının ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçebilir göründüğüdür. Genelde ölçme aracının geçerliği, konu uzmanlarından alınan görüşlerle belirlenir (Tan, 2009, 163).

IV. Yapı geçerliliği: Bir testin veya ölçme işleminin teorik bir yapıyı (özellik) ölçüp ölçmediğinin belirlenmesidir. Başka bir ifadeyle, bir ölçme aracının teorik olarak ölçmek istediği yapıyı ölçmeye uygun olup olmadığına kanıt toplama çalışmasıdır (Tan, 2009, 162).

Ölçme sonuçlarının geçerliğini sağlamak için gerek araçların yapımında, gerekse yöntemlerin uygulanmasında alınabilecek önlemlerin başlıcaları şunlardır (Turgut, 2010, 139,140):

- Kapsam geçerliği sadece konular açısından değil, testteki soruları doğru cevaplandırabilmek için gerekli cevaplayıcı davranışları açısından da anlam kazanır. Bir araç, kapsadığı soruların geçerliği oranında geçerli olabilir.
- Her soru, o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği; bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmayanların doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.
- Sınav belli bir sürede okutulan konular ve o konulara dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı, hem de dengeli olmalıdır.
- Herhangi bir puanın geçerliği için ön şart, onun güvenilirliğidir. Güvenirlikten yoksun bir puan sadece tesadüfi hataları gösterir; hata da geçerli bir ölçü olamaz. Her ölçme sonucu ancak güvenilirliği oranında geçerlik kazanır,
- Sınavın ve ölçme araçlarının gücü de geçerliğe etki eder. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.
- Aynı soruların yıldan yıla hiç değiştirilmeksizin kullanılması, soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya çekilmesi, sınav süresinin yetersizliğinden dolayı bir kısım soruların cevapsız bırakılması,

öğrencilerin çeşitli nedenlerle sınavı yarıda bırakması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleriyle cevaplandıramaması gibi etkenler geçerliği düşürür.

2.1.4.2. Güvenilirlik

Güvenilirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır (Karasar, 2009, 148). Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilir sayılır. Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 2010, 123). Güvenirliğin eksikliği ölçme yapılacak aletlerin var olan bilgi, beceri ve performansı tam yansıtmamalarına ve farklı sonuçlar çıkmasına neden olmaktadır (Wikström, 2005).

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenirliliğini artırmak için alınabilecek tedbirler şunlardır (Turgut, 2010, 131-132):

- Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça o sınavın topla puan güvenirliliği de artacaktır.
- Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenirliliğini artırır.
- Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatli ve hızlı cevaplandırmaya teşvik edilmemelidir.
- Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.
- Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılabilir güçlükte olmalıdır.
- Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir.
- Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, puanlama hatalarında olduğu gibi çoğu halde tesadüfi hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenirliliğini düşürür. Ölçmenin yapılmasında gösterilecek titizlik ve dikkat hemen her zaman güvenirliliği artırır.

- Duyarlılığı yüksek bir araç veya yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir. Güvenirliği artırmak için duyarlılığı yeterince yüksek araç veya yöntemler kullanılmalıdır.
- Ölçme sonuçlarının ölçme işleminin elverdiği duyarlılıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır.

2.1.4.3. Objektiflik

Ölçme aracının objektifliği (nesnelliği), aynı zamanda aracın geçerli ve güvenilir olmasına da etki eder. Objektiflik, kişiye göre değişmeyen ve kesin olan demektir (Hesapçioğlu, 1998, 372). Objektiflik, değerlendirme işleminin tarafsız bir gözle yapılması işlemidir. Yani bir puanlayıcının değerlendirmesi ile başka bir puanlayıcının değerlendirmesinin aynı olmasıdır.

2.1.4.4. Kullanışlılık

Bir ölçme aracının kullanılabilirlik özelliği şu hususlarla ilgilidir (Turgut, 2010, 141):

- Ekonomik olması
- Hazırlama süresi olarak kısa olması
- Uygulanma süresi olarak uzun zamana ihtiyaç duymamak
- Hazırlayıcı ve uygulayıcılar olarak çok fazla nitelik gerektirmemek
- Cevaplayıcı olarak anlaşılabilir olmak
- Kolay uygulanabilir olmak
- Kolay puanlanabilir olmak
- Puanları yorumlama olarak kolay olmak

2.2. Değerlendirme ve Türleri

2.2.1. Değerlendirmenin Tanımı

Bir eğitim sisteminin başarılı olduğu ve olmadığı yanlarının ve başarısızlığın kaynaklarının bilinmesi, sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır; ayrıca, girilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur. Bu durum eğitimde değerlendirmenin önemini ortaya koyar (Baykul, 2000, 1).

Değerlendirme, bir niteliği hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işlemidir (İşman, 1998, 29). Köksalan'a göre değerlendirme bir özelliği gözlemek, gözlem sonuçlarını (ölçümleri) bir veya birden çok ölçüt ile karşılaştırarak karar verme işlemidir (Köksalan, 2006, 178). Buna göre değerlendirme sürecinde dört öge göze çarpmaktadır. Bunlar ölçme, ölçüm, ölçüt ve karar işlemidir.

Ölçmeler sonucu elde edilen değere "ölçüm" denir (Beydoğan, 2001: 119). Ölçüt ise nitelik veya nicelik yönünden ölçme sonucunu karşılaştırmak üzere seçilen bir başarı standardı, bir norm veya önceden saptanmış bir yargıdır (Çelik, 2000:13). Yargı ise karar vermedir. Başka bir ifadeyle hüküm vermedir. Örneğin yapılan bir matematik sınavından başarılı olabilmek için en az 70 puan almak gerekmektedir. Bu sınava giren öğrencilerin notları 70 ölçütü ile kıyaslanarak bir karara varılacaktır. Bu sınıftaki A öğrenci bu sınavdan 65, B öğrenci bu sınavdan 75, C öğrenci ise bu sınavdan 90 almış olsun. Bu üç öğrenciden yalnız A' nın puanı 70' den küçük olduğu için bu dersten başarısız olmuştur. B ve C' nin puanları ise 70' den büyük olduğu için bu dersten başarılı olmuşlardır. Görüldüğü gibi öğrencilerin aldıkları notları belirlemek bir ölçme işlemi iken bu ölçme işlemini sonuçlandırmak(A:65, B:75, C:90), bir ölçüt ile kıyaslamak ($65 < 70$, $75 > 70$, $90 > 70$) ve bir karara varma değerlendirmedir(A:Başarısız, B ve C:Başarılı).

Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirme İlişkisini Gösteren Örnek Bir Tablo

Ders: Matematik			
ÖLÇME	DEĞERLENDİRME		
A'nın puanı:65 B'nin Puanı:75 C'nin Puanı:90	Ölçme Sonuçları A:65 B:75 C:90	Ölçüt Matematik Dersinden Başarılı Olmak İçin En Az 70 alınmalıdır	Karar A:Başarısız B:Başarılı C:Başarılı

Kaynak: Semerci, Ç. 2006, 190, Değerlendirme ve not verme, Mehmet Gürol (Ed) Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme içinde (s. 189-196)

2.2.2. Değerlendirmenin Türleri

2.2.2.1. Amaçlarına ve yapıldığı zamana göre değerlendirme

2.2.2.1.1. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Öğrencilerin kazanmış olduğu ön öğrenmelerin yeni öğrenmeler için ne derece yeterli olduğunu ortaya koyan ve seçilecek strateji ve materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlayan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmenin temel amacı; öğrencinin kişilik özelliklerine uygun ders almasına, tamamlayıcı çalışmalar yapmasına, okul ve meslek seçmesine yardımcı olmaktır. Böylece öğrencinin kendini gerçekleştirmesi sağlanmış olur (Senemoğlu, 1997, 428).

2.2.2.1.2. Biçimlendirme-yerleştirmeye yönelik değerlendirme: Eğitim faaliyetleri sürerken öğrenme gelişimini ayarlamak için kullanılan ve amacı öğretme-öğrenme başarı ve başarısızlığı hakkında öğrenci ve öğretmene dönüt sağlayan değerlendirme biçimidir (Tekindal, 2003, 462).

2.2.2.1.3. Düzey belirlemeye dönük değerlendirme: Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulur. Süreçten ziyade sonuç değerlendirilir. Amaç öğrenci başarısının belirleyip not vermektir (Bekiroğlu, 2004).

2.2.2.2. Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme

2.2.2.2.1. Mutlak değerlendirme

Mutlak değerlendirmenin literatüre girişı Glaser ve Klaus' un 1962 yayını ile başlar ve bağıl değerlendirmeye alternatif olarak çıkmıştır (Glaser&Klaus, 1962). Öğrencilerin başarısının diğer öğrencilerin başarısından soyutlanarak sabit, ortak bir standart ölçüt alınarak ya da belirli bir derece performans ölçüt alınarak yapılan değerlendirme şeklidir (Göçmen, 2007, 7). Öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarılarına bağılı değildir. Dolayısıyla mutlak değerlendirme de öğrencileri birbirleriyle kıyaslamak ya da onları rekabete sokmak söz konusu değildir. Öğrencilerin yapılan bir programda ne derece başarılı olduklarını belirlemede kullanılan değerlendirme şeklidir

Mutlak değerlendirmede, değerlendirme kriteri, standardı veya ölçütü sınav yapılmadan önce açık ve net olarak ortaya konulur. Dolayısıyla, bütün öğrenciler sınav öncesi belirlenen kriterin altında veya üstünde bir not alabilirler. Bu tür kriterlere mutlak kriterler denir ve mutlak kriterler esas alınarak yapılan değerlendirmelere de mutlak değerlendirme denir (Saban, 2000, 216).

Mutlak değerlendirmenin amacı öğrencilerin ders materyallerini ne ölçüde öğrendiğini değerlendirmektir. Bu sistemde öğretim elemanları ya da kurumlar tarafından gereken standartları belirler. Öğrenciler de bu standartlara ulaşarak dersten başarılı olurlar (Mandernach, 2003). Mutlak değerlendirme kullanmanın bazı avantajları vardır. Bunlar (Mandernach, 2003):

- Öğrenciler arasındaki rekabeti azaltır.
- Açık hedefler ve beklentiler sağlamaktadır.
- Öğrenciler arasında işbirliği gerektiren görevlerde faydalıdır.
- Belirli ölçülebilir öğrenme amaçlarının kullanımını teşvik eder.
- Öğrenci notları sınıfın kalite ve yeteneğinden etkilenmez.
- Tüm öğrencilerin motivasyonu sağlanır.
- Öğrenciler derste kendi gelişimlerini kolayca izleyebilirler.

Mutlak değerlendirmenin bu avantajlarının yanında bazı dezavantajları da vardır. Bunlar(Mandernach, 2003):

- Kesme noktaları, istenen etkili performansı göstermeyebilir.
- İhtiyaçlar, güvenilir ve geçerli değerlendirmelere dayanmalıdır.
- Aşırı derecede zor değerlendirmeler için adil olmayabilir.
- Bilişsel karmaşık görevler dikkate alınmayabilir.
- Öğrenciler arasında etkili bir farklılaşma sağlamada etkili değildir.
- Standart bir not dağılımı için kurumsal talepleri karşılamayabilir.

Örneğin “Tarih dersinden geçmek için 40 soruluk çoktan seçmeli testten 15 soruyu doğru yanıtlamak gerekmektedir” gibi bir ölçme kuralının konulduğu bir sınavda mutlak ölçüt geçmek için gerekli olan 15 sorudur. Burada yapılan değerlendirme türü ise mutlak değerlendirmedir. Yani öğrencinin bu dersten başarısını gösterecek olan not onun bu testte doğru cevaplandıracağı soru sayısına bağlıdır.

Aşağıda mutlak değerlendirmeyi örnekleyen bir değerlendirme süreci verilmiştir.

Tablo 2. Mutlak Ölçüt Değerlendirme Süreci Örneği

Öğrenciler	Ölçme Sonucu	Ölçüt	Karşılaştırma	Karar
A	9	5	$9 > 5$	Başarılı
B	4	5	$4 < 5$	Başarısız
C	2	5	$2 < 5$	Başarısız
D	10	5	$10 > 5$	Başarılı
E	3	5	$3 < 5$	Başarısız
F	8	5	$8 > 5$	Başarılı
G	1	5	$1 < 5$	Başarısız
H	7	5	$7 > 5$	Başarılı
I	4	5	$4 < 5$	Başarısız
J	3	5	$3 < 5$	Başarısız

Mutlak değerlendirmenin bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarılarından bağımsız olduğunu söylemiştik. Tablo 1’de görüldüğü gibi 10 öğrencinin girdiği bir sınavın ölçütü 5 olarak belirlenmiştir. Bu sınavdan 5 ya da 5’ in üzerinde not

alan öğrenciler Başarılı, 5 ya da 5' in altında not alan öğrenciler ise başarısız olmuşlardır. Buna bağlı olarak başarısı ölçülmüştür. Yukarıdaki tabloda 4 öğrenci 5 ölçütünü geçerek başarılı olmuş 6 öğrenci ise 5 ölçütünün altında not aldığı için başarısız olmuştur. Görüldüğü gibi öğrencinin alacağı notun değeri ölçütle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu başarılı ya da başarısız oldukları tespit edilmiştir.

2.2.2.2.2. Bağlı Değerlendirme

Bağlı değerlendirme, bir öğrencinin başarısı o sınavı alan bütün öğrencilerin başarısına bağlıdır. Yani, değerlendirme kriteri sınav öncesinde değil, ancak sınav bittikten sonra belli olur. Çünkü, sınavın aritmetik ortalaması sınava giren öğrencilerin performanslara bağlıdır. Buna bağlı kriter denir ve bağlı kriter esas alınarak yapılan değerlendirmeye de bağlı değerlendirme denir (Saban, 2000, 216).

Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç öğrencilerin aldıkları notların sınıf içerisindeki performanslarına göre nota çevirmek ve öğrencinin hangi konumda olduğunu belirlemektir(Göçmen, 2007, 4). Bir öğrencinin sınıftaki konumu ifade etmenin en iyi yolu, o öğrencinin sınıf ortalamasının ne kadar altında veya üstünde kaldığını belirlemektir. Ancak ölçülen tüm büyüklüklerde olduğu gibi bunu da bir ölçü birimi (referans) ile tanımlamak gerekmektedir. Öğrencilerin ortalamaya göre konumlarını saptamada ölçü birimi olarak sınıftaki notların standart sapması kullanılır (Fırat Üniversitesi,2012).

Mandernach (2003) bağlı değerlendirmenin avantajlarını şöyle ifade etmektedir

- Öğrenciler arasındaki farklılaşmayı ortaya çıkarmada eğitimciye izin vermesi,
- Eğitimsel hata ya da değerlendirmeleri düzeltmesi,
- Eğitimciler için kullanımının kolaydır,
- Sürekli olarak puanların standart dağılımını sağlamasıdır (Mandernach, 2003)

Bağıl değerlendirmeye iki temel itiraz çevrelemektedir. Bunlardan birincisi, bir kişinin notu sadece kendi başarı ve çabasıyla değil, aynı zamanda diğer kişilerin başarı ve çabalarıyla belirlenmesi; İkinci itiraz ise işbirliğinden ziyade rekabeti teşvik etmesidir. Öğrenciler bilerek birbirleriyle eşleştirildikleri zaman sınıf arkadaşlarına daha az yardımcı olacakları olasıdır (Johnson, 2010, 2). Bu bağlamda Mandernach (2003) bağıl değerlendirmenin bazı dezavantajlarını şöyle ifade etmektedir:

- Öğrenciler arasındaki rekabeti artırır
- Not, diğer öğrencilerin ve sınıfın başarı düzeyinden etkilenebilir
- Notlar bir dönemden diğerine kıyaslanamaz
- Küçük sınıflar için adil olmayabilir
- Bir ders için öğrencilerin gelişimlerini izlemek zordur
- Düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin başarısını azaltabilir
- Ders materyallerinin üstünlüğü öğrenciler hakkında bilgi sağlamaz şeklinde özetlenebilir.

2.3. Ölçmenin ve Değerlendirmenin Eğitimdeki İşlevleri

Ölçme ve değerlendirmenin eğitimde işe yarayış biçimleri aşağıdaki gibidir.

1. **Öğrenci seçiminde:** Birçok okul öğrencisini sınavlarla seçmektedir. Yapılan sınavlarda öğrencinin bilgisi, zekası, yargılama yeteneği ve toplumsal durumu birtakım ölçme teknikleri kullanılarak saptanmaktadır.
2. **Öğrencileri bireysel ayrıtlara göre ayırmada:** Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre yapılacak eğitim faaliyetlerinde öğrencileri kümelere ayırmak gerekmektedir. Kümelere ayırmak genellikle benzer özellik taşıyanların bir araya gelmesidir. Bunu gerçekleştirmek çeşitli ölçme teknikleri kullanmakla olmaktadır.
3. **Eğitim öğretim güçlüklerinin ortaya çıkarılmasında:** Karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu ve zaman zaman bazı değerlendirmelerin yapılması öğretimde

zorunlu bir etkinliktir. Öğrenciler öğretilen konuyu rahatça öğrenebiliyor mu? Yanılgıların nedenleri nelerdir? Yanılgılar öğrenciden mi yoksa öğretmenden mi kaynaklanıyor? gibi sorulara cevap bulmak için öğretilen bilgi ve beceriler ölçülmelidir.

4. Öğrencileri güdülenip başarılarının yükseltilmesinde: İnsanlarda bir işi yapmaya, çaba sarf etmeye ya da çalışmaya yönelten güdüler farklı farklıdır. Kimi az bir başarı ile yetinirken kimileri en iyi olmak için gayret eder. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenciye nerede olduğunu ve ne kadar çalışması gerektiğini düzenler.

5. Öğrencinin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde: Rehberlikte ölçme, bireyin ilgi ve yeteneklerini tanımada, bireyin derslerdeki başarı durumunu anlayarak ona eğitsel yönde rehberlik yapmada ve bireyi meslek eğitimine yöneltmede kullanılmaktadır (Binbaşioğlu, 1978, 8).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Farklılıklar

Ölçme ve değerlendirme arasında bazı farklar bulunmaktadır. Bu farklar şöyle sıralanabilir:

- Ölçme, özelliğin miktarını gösterirken, değerlendirme ise miktarın yeterli olup olmadığını belirtmektedir.
- Değerlendirme ölçmeyi de içine alan bir kavramdır.
- Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.
- Ölçme, daha çok gözlem, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.
- Ölçme daha objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.

2.5.Yükseköğretimde Mutlak Ve Bağıl Değerlendirme Sistemi

2.5.1. Yükseköğretimde Mutlak Değerlendirme Sistemi

Mutlak değerlendirme sistemi, bir öğrencinin başarısını, öğrencinin ait olduğu gruptaki diğer öğrencilerin başarısına göre değil, her bir öğrencinin notunu bağımsız olarak, önceden belirlenmiş mutlak standartlara göre ölçer (Selçuk Üniversitesi, 2002). Mutlak değerlendirmede zayıf bir grupta en iyi olan, yani yetersizlerin en yeterlisi olan bir öğrenciye yüksek notlar verilmez. Bu tür bir değerlendirmede bazı öğrencilerin düşük not alması da gerekmez. Grup içerisinde yeterli sayıda başarı düzeyine erişmişlerse, bütün öğrenciler geçer ya da yüksek not alabilirler (Tekin, 1993, 289). Sınıfın en yüksek notu da belirlenen ölçütün altına düştüğü takdirde mutlak değerlendirmeye göre kalır.

Yapılan bir X sınavında puanı 45 ve üzeri olan öğrenciler bu dersten geçer, 45 puanın altında kalan öğrenciler kalır şeklinde bir ölçüt kullanılmıştır. Bu sınavın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. En Çok 100 Puan Alınabilen X Sınavdan Öğrencilerin Aldıkları Ham puanlar

Öğrenci	Ham Puan	Öğrenci	Ham Puan
1	54	18	63
2	42	19	55
3	61	20	49
4	33	21	55
5	26	22	60
6	37	23	70
7	64	24	devamsız
8	84	25	40
9	77	26	38
10	72	27	65
11	48	28	76
12	81	29	66
13	88	30	90
14	16	31	49
15	08	32	49
16	47	33	50
17	66	34	52

Mutlak değerlendirmede öğrencilerin ham puanları başarıya dönüştürülürken öğrencilerin aldıkları puanlar değerlendirmeyi yapan kurumca belirlenmiş olan

ölçütlerle karşılaştırılır. Sınav sonucunda elde edilen ham puanlar harfli notlara dönüştürülmesi için Tablo 4'deki cetvel kullanılmaktadır.

Burada İstanbul Üniversitesinin mutlak değerlendirmeyi kullanma şekli örnek alınarak işlem sırası ile bir örnek üzerinde açıklanacaktır.

2.5.1.1. Mutlak Değerlendirmenin Uygulamadaki İşlem Sırası: Mutlak değerlendirmenin uygulanırken kullanılan işlem sırası aşağıdaki gibidir(İstanbul Üniversitesi, 2010):

1. Devamsızlıktan kalan öğrencilerin belirlenmesi
2. Bitirme/Bütünleme Sınav Notu Alt Sınırı (BSAS)
3. Öğrencilerin "Dönem Sonu Başarı Notlarının (DSBN)" hesaplanması
4. Mutlak değerlendirme sisteminde notların hesaplanması(İstanbul üniversitesi)

1. Devamsızlıktan kalan öğrencilerin belirlenmesi: Mutlak değerlendirme sisteminde devamsızlıktan kalan öğrencilere doğrudan F verilir. Bu öğrenciler notlarına bakılmaksızın bu dersten başarısız olmuşlardır.

2. Bitirme/Bütünleme Sınav Notu Alt Sınırı (BSAS): Bitirme sınav notu alt sınırını geçemeyen öğrenciler bu dersten başarısız sayılarak onlara FF notu verilmektedir. Bitirme sınav notu alt limitini değerlendirmeyi yapan kurumca belirlenmektedir. Örneğin İstanbul Üniversitesinde bitirme notu alt sınırı 45 olarak belirlenmiştir. Bu değer yükseköğretim kurumlarınca değişiklik gösterebilmektedir.

3. Öğrencilerin "Dönem Sonu Başarı Notlarının (DSBN)" hesaplanması : Öğrencilerin dönem sonu başarı notlarının hesaplanması öğrencilerin o dönem içerisinde yapmış olduğu değerlendirme faaliyetlerinin sonucu niteliğindedir. Bu faaliyetlerin değerlendirme sürecindeki oranları yükseköğretim kurumlarınca farklılıklar göstermektedir. Örneğin İstanbul üniversitesinde bu oran 1. Vize için %20, 2. Vize için %30 bitirme sınavı için ise % 50 olarak belirlenmiştir.

Örneğin bir dersin 1. Vizesinden 40, 2. Vizesinden 80 ve Bitirme sınavından ise 50 alan bir öğrenci için Dönem sonu başarı notunu belirleyelim:

$$DSBN: 0.20 \cdot 40 + 0.30 \cdot 80 + 0.50 \cdot 50 = 57 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Bu öğrencinin bu dersten aldığı puan 57' dir.

4. Mutlak değerlendirme sisteminde notların hesaplanması: Öğrencilerin aldıkları puanlar son olarak harfli notlara dönüştürülmesinde Tablo 4' deki değerler kullanılmaktadır. Her öğrenci için aldıkları notlar bu tablo ile notlara dönüştürülecektir. Yukarıdaki örnekte bir öğrenci A dersinden 57 almıştır. Tablo 4' e göre 57 puanı DC notuna mukabil gelmektedir. Yani bu öğrenci bu dersi DC ile geçmiştir.

Tablo 4. Mutlak Değerlendirme Sisteminde Harfli Notları Ayıran DSBN Sınır Değerleri

Dörtlük Sistem	Harf Notu	DSBN Aralıkları
4,00	AA	[92-100]
3,50	BA	[84-92)
3,00	BB	[76-84)
2,50	CB	[68-76)
2,00	CC	[60-68)
1,50	DC	[52-60)
1,00	DD	[45-52)
0,00	FF	[0-45)

(Kaynak: İstanbul Üniversitesi Ön Lisans Ve Lisans Ölçme Ve Değerlendirme Kılavuzu, 2010)

Tablo 4'de mutlak değerlendirme sisteminde öğrencilerin aldıkları puanların hangi notlara karşılık geldiği görülmektedir. Örneğin bir dersten 85 alan bir kişi bu dersi BA ile geçmiştir. Aynı dersten 44 alan bir öğrenci ise bu dersten FF olarak kalmıştır. Görüldüğü gibi mutlak değerlendirmede öğrencilerin notların birbirleri ile bağımlılığı yoktur. Yani sınıfın düzeyi ne olursa olsun öğrencinin hangi puan karşılığı hangi notu alacağı önceden bellidir.

Bu özelliğin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Mutlak değerlendirmenin işlem dizgisini daha iyi anlayabilmek için mutlak değerlendirme sistemini 34 kişilik bir sınıfta uygulayalım. Yapılan bir X sınavının dönem sonu başarı notları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki X Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar

Öğrenci	Ham Puan	Öğrenci	Ham Puan
1	54	18	63
2	42	19	55
3	61	20	41
4	33	21	55
5	26	22	60
6	37	23	70
7	64	24	devamsız
8	84	25	40
9	77	26	38
10	72	27	65
11	48	28	76
12	81	29	66
13	65	30	90
14	16	31	49
15	08	32	49
16	47	33	50
17	66	34	52

Tablo 5’ de öğrencilerin dönem sonu başarı notları gösterilmektedir. Bu sınıfta bitirme sınavı limitinin altında kalan öğrenci olmadığını kabul ederek dönem sonu başarı notları hesaplanmıştır. Yalnız 24’üncü öğrenci devamsızlıktan kaldığı için bu dersten doğrudan FF almıştır. Tablo 5’deki değerlerin belirlenen puan aralıklarına göre dağılımını gösteren tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki Y Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar ve MDS' ne göre öğrencilerin notları

Öğrenci	Öğrencinin ham puanı	MDS' ne göre öğrencinin notu	Öğrenci	Öğrencinin ham puanı	MDS' ne göre öğrencinin notu
1	54	DC	18	63	CC
2	42	FF	19	55	DC
3	61	CC	20	41	FF
4	52	DC	21	55	DC
5	26	FF	22	60	CC
6	37	FF	23	70	CB
7	64	CC	24	devamsız	F
8	84	BA	25	40	FF
9	77	BB	26	38	FF
10	72	CB	27	65	CC
11	48	DD	28	76	BB
12	81	BB	29	66	CC
13	65	CC	30	90	BA
14	16	FF	31	49	DD
15	08	FF	32	49	DD
16	47	DD	33	55	DC
17	66	CC	34	52	DC

Tablo 7' de görüldüğü gibi yapılan X sınavından öğrencilerin % 38.55' i (13 kişi) FF, DD ve F alarak bu dersten başarısız olmuştur. Sınıfın % 17,6'sı (6 kişi) DC, % 23.8' i (8 kişi) CC, % 5.9' u (2 kişi) CB, % 8.82'i (3 kişi) BB, % 5.9' u (2 kişi) BA alarak bu dersten başarılı olmuşlardır. Sınıfta hiçbir öğrenci AA notunu alamamışlardır. Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin aldıkları notlar sınıfın başarısı ile bağımlılığı yoktur. Öğrencinin geçip kaldığı kendi notunun sınavdan önce belirlenen koşullara (standartlara, ölçüte) göre değerlendirilmesi vardır.

Tablo 7. X Sınavından Alınan Notların Frekans (f) ve Yüzde İstatistikleri

Not	f	%
AA	0	0
BA	2	5,9
BB	3	8,82
CB	2	5,9
CC	8	23,8
DC	6	17,6
DD	4	11,8
FF	8	23,5
F	1	2,95
Toplam	34	100,0

2.5.2. Yükseköğretimde Bağlı Değerlendirme Sistemi

2.5.2.1. Bağlı Değerlendirme Sistemindeki İşlem Dizgesi Ve Kullanılan İstatistik

Kavramlar

Bu bölümde bağlı değerlendirmeyi kullanan Yükseköğretim kurumlarında işlem dizgesi ve yapılan istatistik işlemler ele alınacaktır. Mutlak değerlendirmede kullandığımız X dersinin bağlı değerlendirme bölümünde de kullanarak aynı verilerin nasıl değişikliğe uğradığı hakkında yorum yapılacaktır.

3.2.1.1. Bağlı değerlendirme yapılırken takip edilecek işlem dizgesi: Bağlı değerlendirme yapılırken takip edilecek işlem dizgesi aşağıdaki gibidir (İstanbul Üniversitesi,2001).

1. Devam Durumlarına Göre Ağırlıklı Ham Başarı Notu Hesaplanacak Öğrencilerin Belirlenmesi
2. Devam Durumlarına Göre Ağırlıklı Ham Başarı Notu Hesaplanacak Öğrencilerin Belirlenmesi
3. Ham Başarı Notlarına göre Bağlı Değerlendirmeye katılmaya hak kazanan öğrencilerin belirlenmesi
4. Bağlı Değerlendirmeye Katılmaya Hak Kazanan Öğrenci Sayısına Göre “Bağlı Değerlendirme Yönteminin” Belirlenmesi (İstanbul Üniversitesi kılavuzu)

1. Devam Durumlarına Göre Ağırlıklı Ham Başarı Notu Hesaplanacak Öğrencilerin Belirlenmesi: Bağlı değerlendirme sisteminde devamsız olan öğrencilerin notları ayıklanır. Devamsız öğrencilerin notlarının aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplarına katılmaz. Onlara doğrudan F notu verilmektedir. Tablo 2’ de devamsızlıktan kalan öğrencinin olmadığı kabul edilmektedir.

2. Öğrencilerin Ham Başarı notlarının hesaplanması: Devamsızlıktan kalmayan öğrencilerin sınav, ödev, laboratuvar, uygulama, seminer, proje veya klinik çalışması gibi çeşitli etkinliklerde aldıkları notlar, elde edilmesi için bir ön işlemden geçirilmektedir. Bu işlem yükseköğretim kurumlarınca değişen oranlarda yapılmaktadır.

Örneğin İstanbul Üniversitesinde ara sınav notunun % 40'ı,ödev notunun % 10'u ve yarıyıl sonu sınavının % 50' si olarak hesaplanan Ham başarı notları İnönü Üniversitesinde ara sınavın % 30'u final notunun % 70'i olarak hesaplanmaktadır.

3. Ham Başarı Notlarına göre Bağlı Değerlendirmeye katılmaya hak kazanan öğrencilerin belirlenmesi: Bağlı Değerlendirmeye Katma Limiti (BDKL): İstatistik işlemlerine katılacak kişilerin ham başarı puanı cinsinden alt limitini ifade eder. Bağlı Değerlendirmeye Katma Limiti altında kalan öğrencilere doğrudan FF verilir. Böylece bu öğrenciler aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamasına katılmayarak bu değerleri etkilemesi engellenmiş olur(Kafkas Üniversitesi, 2011).

Ham Başarı Notu Alt Limiti (HBAL):Kesin kalma – koşullu geçme sınırı için belirlenmiş olan ham başarı notu cinsinden alt limittir. Bu limit altında kalan öğrencilere FF verilir (Niğde Üniversitesi, 2005).

Yarıyıl Sonu Sınav Limiti (YSSL): Yarıyıl içi etkinlik notları ne olursa olsun öğrencilerin bir dersten koşullu veya doğrudan geçebilmeleri için yarıyıl/yılsonu sınavında 100 üzerinden belirlenen alt limittir. Bu limit altında kalan öğrencilere FF verilir (Marmara Üniversitesi, 2008).

Örneğin Eczacılık Fakültesinde okuyan üç öğrencinin bir dersten aldığı notlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Eczacılık Fakültesinde Okuyan Üç Öğrencinin Bir Dersten Aldığı Notlar

	Vize	Final	Laboratuar
Ali	80	20	40
Ayşe	30	40	20
Hasan	40	50	40

Tablo 8’ deki öğrencilerin aldıkları puanlar, İstanbul Üniversitesi’nin ham başarı puanı hesaplama metoduna göre hesaplanmıştır. İstanbul üniversitesinde uygulanan Ham Başarı Puanı Oranları ise Vizenin %30’u, Laboratuvarın %10’u, Finalin ise %50’ si olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin notlarını Ham başarı puanlarına dönüştürelim:

Ali için:

$$80 \times \frac{30}{100} + 20 \times \frac{50}{100} + 40 \times \frac{10}{100} = 38$$

Ayşe için:

$$30 \times \frac{30}{100} + 40 \times \frac{50}{100} + 20 \times \frac{10}{100} = 31$$

Hasan için: $40 \times \frac{30}{100} + 50 \times \frac{50}{100} + 40 \times \frac{10}{100} = 41$

Tablo 9. Eczacılık Fakültesinde okuyan üç öğrencinin bir dersten aldığı notlar ve Ham Başarı Puanları

	Vize	Final	Laboratuvar	Ham Başarı Puanı
Ali	80	20	40	38
Ayşe	30	40	20	31
Hasan	40	50	40	41

Tablo 9’da da görüldüğü gibi Ali bu dersin vizesinden 80, finalinden 20 ve laboratuvar uygulamalarından 40 alarak ham başarı puanı 38 olarak belirlenmiştir. Burada ham başarı puanına göre Ali bu dersten geçiyor görülse bile Ali yarıyıl sonu sınav limitini aşmadığı için bu dersten kalmıştır. Ayşe ise bu dersin vizesinden 30, Finalinden 40 ve laboratuvar uygulamalarından 20 alarak ham başarı puanı 31 olarak belirlenmiştir. Ayşe yarıyıl sonu sınav limitini geçmiştir ancak ham başarı puanı limitini geçemeyerek bu dersten kalmıştır. Hasan ise bu dersin vizesinden 40, finalinden 50 laboratuvar uygulamalarından ise 40 almıştır. Hasan yarıyıl sonu sınavı limitini ve ham başarı puanı limitini geçerek bu dersten başarılı olmuştur.

Tablo 10. Eczacılık Fakültesinde Okuyan Üç Öğrencinin Bir Dersten Aldığı Notlar, Ham Başarı Puanları Ve Değerlendirme Sonuçları

	Vize	Final	Laboratuvar	Ham Başarı Puanı	Karar
Ali	80	20	40	38	Başarısız
Ayşe	30	40	20	31	Başarısız
Hasan	40	50	40	41	Başarılı

Tablo 10’ da görüldüğü gibi değerlendirmenin yapıldığı üç öğrencinin ikisi başarısız, biri ise başarılı olmuştur. Ali’nin bu dersi geçememesinin sebebi yarıyıl sonu sınav sonucunun belirlenen alt limitin altında kalması (Ali’nin $YSSL=20 < YSSL=40$) iken, Ayşe’nin aynı dersten geçememesinin sebebi ham başarı puanı alt limitini (HBAL) geçememesi olmuştur (Ayşe: $HBP=31 < HBAL=35$). Hasan ise bu dersten yarıyıl sonu sınavı alt limiti (Hasan: $YSSL=50 > YSSL=40$) ve ham başarı alt limitini geçerek (Hasan’ın $HBP=41 > HBAL=35$) bu dersten başarılı olmuştur.

Tablo 11. İstanbul Üniversitesi Fakültelere göre BDKL, HBAL ve YSSL Değerleri

Fakülte veya Yüksekokullar	BDKL	HBAL	YSSL	Bilim Dalı
1 İstanbul Tıp Fakültesi	30	45	50	Tıp
2 Hukuk Fakültesi	15	35	40	Sosyal Bilimler
3 Edebiyat Fakültesi	15	30	30	Sosyal Bilimler
4 Fen Fakültesi	15	30	30	Fen Bilimleri
5 İktisat Fakültesi	15	35	40	Sosyal Bilimler
6 Orman Fakültesi	15	35	40	Fen Bilimleri
7 Eczacılık Fakültesi	20	35	40	Sağlık Bilimleri
8 Diş Hekimliği Fakültesi	20	35	35	Sağlık Bilimleri
9 Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	30	45	50	Tıp
10 Mühendislik Fakültesi	15	35	35	Fen Bilimleri
11 İşletme Fakültesi	15	35	30	Sosyal Bilimler
12 Veteriner Fakültesi	20	30	50	Sağlık Bilimleri
13 Siyasal Bilgiler Fakültesi	15	35	35	Sosyal Bilimler
14 İletişim Fakültesi	15	35	30	Sosyal Bilimler
15 Su Ürünleri Fakültesi	15	30	40	Fen Bilimleri
16 İlahiyat Fakültesi	15	30	40	Sosyal Bilimler
17 Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	15	30	30	Sosyal Bilimler
18 Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu	20	30	35	Sağlık Bilimleri
19 Sağlık Hizmetleri MYO	20	30	35	Sağlık Bilimleri
21 Teknik Bilimler MŞD	15	35	35	Fen Bilimleri
22 Sosyal Bilimler MYO	15	30	35	Sosyal Bilimler
23 Bakırköy Sağlık YO	20	30	35	Sağlık Bilimleri
24 Fizik Tedavi ve Reh. YO.	20	35	35	Sağlık Bilimleri
25 Adalet Yüksekokulu	15	30	35	Sosyal Bilimler
26 Beden Eğitimi ve Spor Yüksek	15	35	35	Sosyal Bilimler
27 Ulaştırma ve Lojistik YO	15	35	35	Sosyal Bilimler
28 Yabancı Diller Bölümü	15	30	35	Sosyal Bilimler

Kaynak: İstanbul Üniversitesi'nin Bağlı Değerlendirme Sistemi, 2001

Bağlı değerlendirmeye katılma limiti, yarıyıl sonu sınavı alt limiti ve ham başarı puanı alt limiti Tablo 11'de görüldüğü gibi fakülteler arasında farklılık göstermektedir. Örnek olarak aldığımız İstanbul üniversitesine ait değerlere bakıldığında bu farklılıkların bilim dallarına göre ayrıldığını görüyoruz. Örneğin İstanbul Üniversitesi Tıp fakültesinde okuyan bir öğrencinin bu dersten geçmesi için gerekli olan ham başarı puanı alt limiti 45 iken edebiyat fakültesinde okuyan bir öğrenci için 30, Eczacılık Fakültesinde okuyan bir öğrenci için 20 ve Su Ürünleri Fakültesinde okuyan bir öğrenci için ise bu değer 15 olarak belirlenmiştir. Fakülteler arasındaki bu farklılıklar öğrencilerden beklentilerin farklı olduğunu göstermektedir.

4. Bağlı Değerlendirmeye Katılmaya Hak Kazanan Öğrenci Sayısına Göre “Bağlı Değerlendirme Yönteminin” Belirlenmesi: Bağlı değerlendirme sisteminde sağlıklı

bir değerlendirme yapılabilmesi için değerlendirilecek olan sınıfın mevcudunun otu ve üzeri olması gerektiği kabul edilmektedir. Fakat her sınıfta öğrencilerin mevcudu otuz olamamaktadır. Bazen sınıfın mevcudu otuz ve üzeri olsa bile öğrencilerin devamsızlıktan kalmaları ve BDKL' ni aşamamalarından sınıf mevcudu otuzun altına düşmektedir. Bu durumda da Yükseköğretim kurumlarında genellikle değerlendirme tablo yöntemi kullanılarak ve öğretim elemanının inisiyatifine bırakılarak yapılmaktadır. Sınıfın mevcudu 10-29 arasında olduğu durumlarda tablo yöntemi kullanılmaktadır. Sınıfın mevcudu 10 'dan düşük olduğu zamanlarda ise öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmaktadır. Buradaki bağıl değerlendirme yöntemleri genellikle programlar kullanılarak uygulanmaktadır. Bu üç yöntem aşığıdaki gibi uygulanmaktadır:

A. Bağıl değerlendirmeye katılacak öğrenciler 10 kişiden az oldukları durumlarda:

Bağıl değerlendirmeye katılacak öğrenciler 10 kişiden az oldukları durumlarda öğretim üyesi kendi inisiyatifini kullanarak not vermektedir. Burada öğrencilerin genel başarı durumuna göre öğretim elemanı uygulayacağı biçimi kendisi seçmektedir.

B. Bağıl değerlendirmeye katılacak öğrenciler 10-29 kişi aralığında olduğu durumlarda kullanılan tablo yöntemi: Tablo yöntemi sınıfın mevcudunun 10-29 arasında olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Tablo yönteminin kullanılmasında şu adımlar kullanılmaktadır.

1. Öğrencilerin aldıkları ham puanlar belirlenir. Burada öğrencilerin vize ve final puanları oranları ile çarpılarak ham başarı puanı belli olur.
2. Ham başarı puanı alt limitinin altında kalan öğrencilere ve yarıyıl sonu sınavı limitinin altında kalan öğrencilere FF verilir.
3. Devamsızlıktan kalan öğrencilere F notu verilir.
4. Bağıl değerlendirmeye katma limiti altında kalan öğrencilere FF verilir.
5. Sınıfın aritmetik ortalaması hesaplanarak tablo üzerinde öğrencilerin puanlarının notlara dönüştürüleceği sınıf düzeyi belirlenir.
6. Sınıfın düzeyi belli olduktan sonra yüzde (%) oranları belirlenir.

7. Sınıftaki öğrencilerin notları küçükten büyüğe doğru sıralanarak tablodaki % oranlarına göre öğrencilerin aldıkları notlar belirlenir. Tablo 5 de öğrencilerin aldıkları puanların notlara dönüştürülmesini sağlayan tablo mevcuttur.

Tablo 12. 10-29 Kişilik Sınıflarda Öğrencilerin Aldıkları Notları Bağlı Notlara Çevirirken Kullanılan Yüzde Oranları Ve Sınıf Düzeyleri

	HARFLİ NOT ORANLARI (%)								Sınıf Ortalaması (100 üzerinden ham not alınarak)
Sınıf Düzeyleri	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	F	
Mükemmel	24	15.2	22.8	11.6	17.4	4.8	3.2	1	> 70 - < 100
Çok iyi	18	14.4	21.6	12.8	19.2	7.2	4.8	2	> 62.5 - ≤70
İyi	14	12.8	19.2	14.4	21.6	9.0	6.0	3	> 57.5 - ≤62.5
Ortanın üstü	10	11.6	17.4	14.8	22.2	12.0	8.0	4	> 52.5 - ≤57.5
Orta	7	9.6	14.4	15.2	22.8	14.4	9.6	7	> 47.5 - ≤52.5
Zayıf	4	8.0	12.0	14.8	22.2	17.4	11.6	10	> 42.5 - 47.5
Kötü	3	6.0	9.0	14.4	21.6	19.2	12.8	14	< 42.5

Kaynak: İstanbul Üniversitesi'nin Bağlı Değerlendirme Sistemi, 2001

Örneğin 20 kişilik bir sınıfın aritmetik ortalaması 55 olsun. Bu sınıfın düzeyi ortanın üstüdür. Yani bu sınıfın notları büyükten küçüğe sıralandığında ilk 2 kişi AA, sonraki 2 kişi BA, sonraki 4 kişi BB, sonraki 3 kişi CB, sonraki 5 kişi CC, sonraki 3 kişi DC olarak sınıfı geçmektedir. Son olarak 3 kişi ise bu dersten FF ve DD olarak başarısız olmuşlardır.

Tablo yönteminde sınıfın ortalaması sadece değerlendirmenin yapılacağı oranların belirleneceği sınıf düzeyini belirlemede kullanılmaktadır. Bu yöntemin istatistiksel yöntemden farklı olarak burada standart sapmanın olmayışıdır. Yani puanların yığılması göz önünde tutulmamaktadır. Burada önemli olan sadece sınıftaki başarı sıralamasıdır.

C. Bağlı Değerlendirmeye katılacak öğrenci sayısı 30’ dan büyük olduğu durumlarda kullanılan istatistik yöntemi: Bağlı Değerlendirmeye katılacak öğrenci sayısı 30’ dan büyük olduğu durumlarda istatistik yöntemi kullanılmaktadır. İstatistik işlemlerini Fen fakültesinde yapılan bir dersi örnek alarak uygulayalım:

Tablo 13. En Çok 100 Puan Alınabilen Fen Fakültesindeki X Dersinin Sınavından Öğrencilerin Aldıkları Ham Puanlar

Öğrenci	Ham Puan	Öğrenci	Ham Puan
1	54	18	63
2	42	19	55
3	61	20	41
4	33	21	55
5	26	22	60
6	37	23	70
7	64	24	devamsız
8	84	25	40
9	77	26	38
10	72	27	65
11	48	28	76
12	81	29	66
13	65	30	90
14	16	31	49
15	08	32	49
16	47	33	50
17	66	34	52

Tablo 13’deki X dersi için yapılan sınava 34 öğrenci girmiştir. Bu sınav Fen Fakültesi göre yapıldığı için Tablo 11’deki değerlere göre BDKL 15, HBAL 30 VE YYSL ise 30 olarak belirlenmiştir. Tablo 13’deki öğrencilerden 15. öğrenci 08 alarak BDKL’ nin altında kalmış ve değerlendirilmeye alınmamıştır. 24. Öğrenci ise devamsız olduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylece Fen Fakültesinde yapılan bu sınav için 32 öğrenci bağlı değerlendirilmeye alınmış 2 öğrenci ise bağlı değerlendirilmeye alınmamıştır. Bağlı değerlendirilmeye alınacak öğrencilerin sayısı 30’ un üzerinde olduğu için istatistik yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem kullanılırken aşağıdaki istatistik işlemleri yapılmalıdır.

1. Aritmetik Ortalama

Aritmetik ortalama en fazla kullanılan merkezi eğilim ölçülerinden biridir. Aritmetik ortalama, bir dizideki ölçümlerin ya da puanların toplamının ölçüm sayısına bölünmesiyle elde edilir (Payne, 2003).

Bir sınıftaki Bağıl Değerlendirmeye katılmaya hak kazanan öğrencilerin ham başarı notları hesaplandıktan ve değerlendirme yöntemi seçildikten sonra bu notların aritmetik ortalaması alınmaktadır. Ham başarı notları Bağıl Değerlendirmeye Katma Limiti (BDKL) altında kalan ve devamsız kalan öğrencilerin notları ortalamaya katılmazlar. Bu işlem sonunda elde edilen değer “Sınıfın ortalama notu” dur.

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_N}{N} \quad 2.1.$$

Formülü ile bulunmaktadır (Turgut, 2010, 33).

Tablo 9’deki Y dersi için aritmetik ortalama:

$$\bar{X} = \frac{1792}{30} = 56 \text{ dir.}$$

2. Standart Sapma

Standart sapma, bir dizi ölçümün ortalamadan olan farklarının kareleri ortalamasının kareköküdür (Köklü ve Büyüközüt, 2000, 122). Standart sapma, bir ölçüler dizisindeki ölçülerin aritmetik ortalamadan ne derece uzaklara yayıldıklarını puan biriminde gösteren bir ortalama dır (Karaca, 2008, 257). Aşağıda verilen eşitliğe göre hesaplanır.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N - 1}} \quad 2.2.$$

formülü ile bulunur (Blalock, 1972 Akt. Kan, 2007, 430). Tablo 9’ daki X dersi için alınan sonuçların standart sapmasını bulalım.

Tablo 14. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının Sonuçları

Öğrenci	Ham Puan	$(X - \bar{X})$	$(X - \bar{X})^2$
1	54	-2	4
2	42	-14	196
3	61	5	25
4	33	-23	529
5	26	-30	900
6	37	-19	361
7	64	8	64
8	84	28	784
9	77	11	121
10	72	6	36
11	48	-8	64
12	81	25	625
13	65	9	81
14	16	-40	1600
15	08	----	
16	47	-9	81
17	66	10	100
18	63	7	49
19	55	-1	1
20	41	-15	225
21	55	-1	1
22	60	4	16
23	70	14	196
24	devamsız	----	
25	40	-16	256
26	38	-18	324
27	65	9	81
28	76	20	400
29	66	10	100
30	90	34	1156
31	49	-7	49
32	49	-7	49
33	50	-6	36
34	52	-4	16
			$\Sigma(X - \bar{X})^2=8526$

Tablo ile hesaplanan değerler formülde yerine konularak standart sapma:

$$S = \sqrt{\frac{\Sigma(X - \bar{X})^2}{N - 1}} = \sqrt{\frac{8526}{32}} = 16,3 \text{ olarak hesaplanabilir.}$$

Bu örnekte bir sınıfta uygulanan X sınavına ilişkin puanların ortalaması 56, standart sapması ise 15,3 bulunmuştur.

Standart sapma yapılan ölçme sonuçlarının yayılımı hakkında bilgi veren bir istatistiksel işlemdir. Standart sapma ne kadar büyük olursa sınıfta alınan puanların yayılımı geniş, ne kadar küçük olursa sınıfta alınan puanların yayılımı dar olacaktır. Böylece grubun heterojen ya da homojen bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş olur.

3. Standart Z Puanlarının hesaplanması

Standart sapma değeri, bir sınıftaki tüm notların dağılımını yansıttığı için tek başına öğrencilerin notlarını değerlendirmede bir anlam taşımamaktadır. Asıl önemli olan, standart sapma değeri ve ham başarı notlarından yararlanarak her bir öğrencinin 100 üzerinden aldığı ham başarı notunun sınıf ortalamasından standart sapmanın kaç katı kadar aşağıda veya yukarıda olduğunu hesaplamaktır. İşte her bir öğrenciye ait bu değere “standart z skoru” adı verilmektedir.

Standart z skoru sayesinde başlangıçta eşdeğer olmayan ham notlar, eşdeğer hale getirilir. Böylece her öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilere göre bağıl konumu, diğer bir deyişle performansı, matematiksel olarak ifade edilebilmekte ve öğrencilerin notları birbirleri ile kıyaslanabilir bir hale getirilmektedir. Aşağıdaki eşitlik ile bulunmaktadır.

$$Z = \frac{x - \bar{x}}{s} \quad 2.3.$$

formülü ile bulunur (Turgut,2010, 51).

4. T Puanlarının Hesaplanması

Aritmetik ortalamanın altında kalan öğrencilerin standart z skoru negatif, ortalamanın üzerindeki ise pozitif çıkmaktadır. Bu bazı karışıklıklara sebebiyet vermekte istatistikî işlemleri zorlaştırmaktadır. Bu sorunu ortadan kaldırmak amacıyla standart z skorlarını T skorlarına çevrilmektedir. T skorları genellikle 30 ile 70 arasında değişmektedir. Z skorları T skorlarına aşağıdaki işlem ile çevrilmektedir.

$$T = 10 * \left(\frac{X - \bar{X}}{s} \right) + 50 = 10z + 50 \quad 2.4.$$

Formülü ile bulunur(Kan, 2007, 439).

Bağıl değerlendirme ile Mutlak değerlendirmeyi karşılaştırmak ve sınıfın notlarında ne gibi değişimler olduğunu görmek amacıyla mutlak değerlendirme de kullanılan sınav sonuçları kullanılacaktır.

Tablo 15. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınav Sonuçlarının Z ve T Puanları

Öğrenci	Ham Puan	(X – $\bar{X}$)	Z Puanları	T Puanları
1	54	-2	-0.12	48.8
2	42	-14	-0.86	41.4
3	61	5	0.31	53.1
4	52	-4	-0.25	47.5
5	26	-30	-1.84	31.6
6	37	-19	-1.17	38.3
7	64	8	0.49	54.9
8	84	28	1.72	67.2
9	77	21	1.28	62.8
10	72	16	0.98	59.8
11	48	-8	-0.49	45.1
12	81	25	1.54	65.4
13	65	9	0.55	55.5
14	16	-40	-2.45	25.5
15	08	Değerlendirmeye	Alınmamıştır	
16	47	-9	-0.55	44.5
17	66	10	0.61	56.1
18	63	7	0.43	54.3
19	55	-1	-0.06	49.4
20	41	-15	-0.92	40.8
21	55	-1	-0.06	49.4
22	60	4	0.25	52.5
23	70	14	0.85	58.5
24	Devamsız	Değerlendirmeye	Alınmamıştır	
25	40	-16	-0.98	40.02
26	38	-18	-1.1	39
27	65	9	0.55	55.5
28	76	20	1.22	62.2
29	66	10	0.61	56.1
30	90	34	2.08	70.8
31	49	-7	-0.43	45.7
32	49	-7	-0.43	45.7
33	50	-6	-0.37	46.3
34	52	-4	-0.25	47.5

5. T Skorlarının Bağlı Notlara Dönüştürülmesi

Her öğrencinin T-skorları tek tek hesaplandıktan sonra son olarak bu değerlerin harfli notlara dönüştürülmesi gerçekleştirilir. Bunun için Tablo 16’da verilen T-skor sınırları kullanılmaktadır. Her öğrencinin T-skoruna göre harfli notu Tablo yardımıyla, sınıf düzeyine karşılık gelen T-skoru sınır değerleri kullanılarak belirlenir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri sınıfın aritmetik ortalaması ile bulunmaktadır.

Sınıfın düzeyi belirlendikten sonra aynı satırdaki değerler kullanılarak öğrencilerin notları verilmektedir. Burada öğrencinin harf notu belirlenmiş olur.

Tablo 16. Sınıfın Düzeyine Göre T Puanlarını Harfli Notlara Dönüştüren Örnek Bir Tablo

Sınıf Düzeyi	Sınıfın Ortalama Not Aralıkları	Bağlı Notların T skoru cinsinden Sınıf Değerleri							
		AA (4)	BA (3.5)	BB (3)	CB (2.5)	CC (2)	DC (1.5)	DD (1)	F (0)
Üstün Başarı	> 80 - ≤100	≥57	52 - 56.99	47 - 51.99	42 - 46.99	37 - 41.99	32 - 36.99	27 - 31.99	< 27
Mükemmel	> 70 - ≤80	≥59	54 - 58.99	49 - 53.99	44 - 48.99	39 - 43.99	34 - 38.99	29 - 33.99	< 29
Çok İyi	> 62.5 - ≤70	≥61	56 - 60.99	51 - 55.99	46 - 50.99	41 - 45.99	36 - 40.99	31 - 35.99	< 31
İyi	> 57.5 - ≤62.5	≥63	58 - 62.99	53 - 57.99	48 - 52.99	43 - 47.99	38 - 42.99	33 - 37.99	< 33
Ortanın Üstü	> 52.5 - ≤57.5	≥65	60 - 64.99	55 - 59.99	50 - 54.99	45 - 49.99	40 - 44.99	35 - 39.99	< 35
Orta	> 47.5 - ≤52.5	≥67	62 - 66.99	57 - 61.99	52 - 56.99	47 - 51.99	42 - 46.99	37 - 41.99	< 37
Zayıf	> 42.5 - ≤47.5	≥69	64 - 68.99	59 - 63.99	54 - 58.99	49 - 53.99	44 - 48.99	39 - 43.99	< 40
Kötü	<42.5	≥71	66 - 70.99	61 - 65.99	56 - 60.99	51 - 55.99	46 - 50.99	41 - 45.99	< 43

Kaynak: İstanbul Üniversitesi’nin Bağlı Değerlendirme Sistemi,2001

Tablo 13 ’de puanları bulunan sınıfın notları için sınıfın düzeyi belirlenmesi gerekmektedir. Burada sınıfın düzeyini belirlemek için sınıfın X dersi için aritmetik ortalamasına bakılmalıdır. Sınıfın aritmetik ortalaması 56 olduğu için sınıfın düzeyi “Ortanın üstü” dür. Buna göre ortanın üstü düzeyine göre notlar verilecektir.

Aşağıdaki tabloda bu ders için sınıfın notlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 17. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne Göre Sonuçları

Öğrenci	Ham Puan	T Puanları	Not
1	54	48,8	CC
2	42	41,4	DC
3	61	53,1	CB
4	52	47,5	CC
5	26	31,6	FF
6	37	38,3	DD
7	64	54,9	CB
8	84	67,2	AA
9	77	62,8	BA
10	72	59,8	BB
11	48	45,1	CC
12	81	65,4	AA
13	65	55,5	BB
14	16	25,5	FF
15	08	Değerlendirmeye	Alınmamıştır
16	47	44,5	DC
17	66	56,1	BB
18	63	54,3	CB
19	55	49,4	CC
20	41	40,8	DC
21	55	49,4	CC
22	60	52,5	CB
23	70	58,5	BB
24	Devamsız	Değerlendirmeye	Alınmamıştır
25	40	40,02	DC
26	38	39	DD
27	65	55,5	BB
28	76	62,2	BA
29	66	56,1	BB
30	90	70,8	AA
31	49	45,7	CC
32	49	45,7	CC
33	50	46,3	CC
34	52	47,5	CC

Tablo 18. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne Ve MDS' Ne Göre Sonuçları

Öğrenci	Öğrencinin Ham Puanı	MDS' ne göre öğrencinin notu	BDS' ne göre öğrencinin notu
1	54	DC	CC
2	42	FF	DC
3	61	CC	CB
4	52	DC	CC
5	26	FF	FF
6	37	FF	DD
7	64	CC	CB
8	84	BA	AA
9	77	BB	BA
10	72	CB	BB
11	48	DD	CC
12	81	BB	AA
13	65	CC	BB
14	16	FF	FF
15	08	FF	FF
16	47	DD	DC
17	66	CC	BB
18	63	CC	CB
19	55	DC	CC
20	41	FF	DC
21	55	DC	CC
22	60	CC	CB
23	70	CB	BB
24	devamsız	F	FF
25	40	FF	DC
26	38	FF	DD
27	65	CC	BB
28	76	BB	BA
29	66	CC	BB
30	90	BA	AA
31	49	DD	CC
32	49	DD	CC
33	55	DC	CC
34	52	DC	CC

Tablo 18' de görüldüğü gibi yapılan bir X sınavında öğrencilerin aldıkları puanlar değerlendirme biçimine göre farklı notlara mukabil gelmektedir. Örneğin mutlak değerlendirme sisteminde dersten FF ile kalan bir öğrenci bağıl değerlendirme sisteminde bu dersten DD ile geçmiştir. Ya da bağıl değerlendirme sisteminde dersi en yüksek puan ile geçen bir öğrenci mutlak değerlendirme sistemine göre değerlendirildiği vakit en yüksek notu almasına rağmen BA ile geçmiştir. Notların dağılımında da farklılıklar olmuştur. Bu farklılıkların daha iyi anlaşılması için alınan notların yüzde ve frekans analizi aşağıda verilmiştir:

Tablo 19. Aritmetik Ortalaması 56 Olan X Dersi Sınavının BDS' Ne Ve MDS' Ne Göre Yüzde Ve Frekans Değerleri

Not	Mutlak Değerlendirme		Bağıl Değerlendirme	
	f	%	f	%
AA	0	0	3	8,82
BA	2	5,9	2	5,9
BB	3	8,82	6	17,6
CB	2	5,9	4	11,8
CC	8	23,8	9	26,4
DC	6	17,6	4	11,8
DD	4	11,8	2	5,9
FF	8	23,5	3	8,82
F	1	2,95	1	2,95
Toplam	34	100,0	34	100,0

Tablo 19' daki sonuçlara göre ;

1. Mutlak değerlendirme sonucunda öğrencilerin % 2,95'i bu derste devamsızlık yaptığı için kalmıştır. Öğrencilerin % 23,5' i (8) FF ve % 11,8'i (4) DD olarak bu dersten kalmıştır. Sınıfın % 17,6'sı (6 kişi) DC, % 23,5' i (8 kişi) CC, % 5,9' u (2 kişi) CB, % 8,82'i (3 kişi) BB, % 5,9' u (2 kişi) BA olarak bu dersten başarılı olmuşlardır. Sınıfta hiçbir öğrenci AA notunu alamamışlardır.
2. Bağıl değerlendirme sonucunda ise öğrencilerin % 2,95' i (1 kişi) bu dersten devamsızlık yaptığı ve % 2,95 i (1 kişi) bağıl değerlendirmeye katma limitini geçemediği için bu değerlendirmeye girememiştir.
3. Bağıl değerlendirme sonucunda öğrencilerin % 8,82' si FF ve % 5,9' u DD olarak bu dersten başarısız olmuştur. Öğrencilerin % 11,8'i (4 kişi) DC, % 26,4' ü (9 kişi) CC, % 11,8' i (4 kişi) CB, % 17,6'sı (6 kişi) BB, % 5,9' u (2 kişi) BA, 8,82'si (3 kişi) AA olarak bu dersten başarılı olmuşlardır.
4. Mutlak değerlendirme sonucunda sınıfta AA notunu alan öğrenci yok iken bağıl değerlendirme sonucunda AA alan 3 öğrenci bulunmaktadır.
5. Mutlak değerlendirme sonucunda FF ile bu dersten 8 öğrenci kalmışken, bağıl değerlendirme sonucunda bu dersten FF ile kalan öğrenci sayısı 3 olmuştur.

6. Mutlak değerlendirme sonucunda X dersini alan öğrencilerden %38,3' ü (13 kişi) başarısız iken %61,7 si (21 kişi) başarılı olmuştur. Bağıl değerlendirme sonucunda ise sınıfın %17,7' si (6 kişi) başarısız iken % 82,3' ü (28 kişi) başarılı olmuştur.
7. Yapılan X sınavında mutlak değerlendirmede alınan notların % 88,2' si (30 kişi) bağıl değerlendirmede alınan notlara göre değişmiştir. Örneğin 1. ve 25. öğrenciler aldıkları puana göre mutlak değerlendirme sisteminde bu dersten kalıyor iken bağıl değerlendirme sisteminde bu dersten DD ile geğmiştir. Ya da 12. kişi bu dersi mutlak değerlendirme sistemine göre BB ile geçiyor iken bağıl değerlendirme sisteminde bu dersten AA ile geğmiştir.

Verilen örnek durumda öğrencilerin aldıkları puanların mutlak değerlendirme sisteminde ve bağıl değerlendirme sisteminde harf notlarına çevrilirken farklılıklara yol açtığı görölmektedir. Mutlak değerlendirmede öğrencinin aldığı puanın karşılığı ile bağıl değerlendirmede öğrencinin aldığı puanın karşılığı aynı değildir. Öğrencinin aldığı puanın karşılığı bağıl değerlendirmede daha yüksek mutlak değerlendirmede ise daha düşük olduğu görölmüştür. Bu durum öğrenci seğmede, akademik personel seğmede bazı adaletsizliklere yol ağabilmektedir. Örneğin bağıl değerlendirmenin kullanıldığı bir üniversitede başarısız bir sınıfta okuyan bir öğrenci 70 ile sınıf birincisi olarak o dersini AA ile geçebiliyorken mutlak değerlendirme sistemini kullanan bir üniversitede bu puan CB notuna mukabil gelmektedir. Bunun sonucu olarak diploma notları bağıl değerlendirmenin kullanıldığı üniversiteden mezun olan öğrencinin yüksek, mutlak değerlendirmenin kullanıldığı üniversiteden mezun olan öğrencinin ise düşük olacaktır.

2.6.Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilgili araştırmalar

Bağıl değerlendirme ve mutlak değerlendirme ile ilgili ülkemizde birçok araştırma yapılmıştır. Bunların içinde “Yükseköğretim kurumlarında bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” isimli çalışmaya örnek olabilecek birkaç araştırma burada incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Tatar ve Oktay (2008) tarafından “Relative Evaluation System as an Obstacle to Cooperative Learning: The Views of Lecturers in a Science Education Department” çalışma yayınlanmıştır. Bu çalışmada bağıl değerlendirmenin işbirlikli öğrenmeye engel olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma da nitel boyutlu olup Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan 18 öğretim elemanının görüşleri alınarak yapılmıştır. Aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bağıl değerlendirme sistemi öğrencilerin iletişimleri olumsuz etkilediği,
2. Öğrenciler arasında rekabeti arttırarak işbirliğini bitirdiği
3. Öğrenciler arasında bilgi paylaşımını engellediği
4. Sınıflarda istenmediği halde başarılı ve başarısız öğrencilerin gruplaştığı,
5. Başarılı öğrencilere karşı tavırların olduğu
6. Sınavlarda kopya veya yardımlaşmaya çalışma gibi eylemlerin son bulduğu görülmüştür.

Nartgün (2007) tarafından “Not Vermede İki Temel Yaklaşım: Mutlak ve Bağıl Değerlendirme” adlı çalışma yayınlanmıştır. Araştırmada Türkiye’ deki yükseköğretim kurumlarının bağıl ve mutlak değerlendirmeyi nasıl kullandığı incelenmiş ve Yükseköğretim kurumlarının bu iki değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarında önemli farklılıklar ortaya konmuştur.

Nartgün(2007) tarafından “Aynı Puanlar Üzerinden Yapılan Mutlak ve Bağıl Değerlendirme Uygulamalarının Notlarda Farklılık Oluşturup Oluşturmadığına İlişkin

Bir "İnceleme" adlı araştırma yayınlanmıştır. Araştırmada bağıl ve mutlak değerlendirme yaklaşımlarının aynı puanlara nasıl etki ettiği incelenerek, not vermede hangi yaklaşımın kullanılmasının daha doğru olacağına ilişkin bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Nartgün araştırmada öğrenci sayıları 62, 23 ve 8 olan üç farklı ders (X,Y ve Z dersi) için hipotetik puanlar türetmiştir. Bu puanlar mutlak değerlendirme (Aban İzzet Baysal Üniversitesi) ve bağıl değerlendirmeyi (Trakya Üniversitesi) kullanan iki üniversiteye göre notlara dönüştürülerek analizler yapılmıştır. Sonuç olarak sınıf başarı ortalamalarının düşük olduğu durumlarda bağıl değerlendirme yaklaşımına göre verilen notların mutlak değerlendirme yaklaşımına göre verilen notlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca değerlendirme ölçütlerinin benzerlik gösterdiği durumlarda mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme yaklaşımlarında büyük farklılıkların bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Toprakçı (2007) ve arkadaşları tarafından yayınlanan "Eğitim Fakültelerinin Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliklerinin Karşılaştırılması" isimli çalışma yayınlanmıştır. Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Eğitim fakültelerinin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmelikleri"nin, "sınavlar, değerlendirme ve geçişler" adlı bölümleri "doküman inceleme" yoluyla incelenmiştir. Doküman incelemesi yapılırken, inceleme öncesi, esnası ve sonrası içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma Türkiye'deki 46 Devlet, 5 Vakıf üniversitesinin web sayfalarından elde edilen eğitim, öğretim ve sınav yönetmelikleri ile sınırlıdır. Bu üniversitelerin eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan ara sınav ve yarıyıl sınavları, ara sınav ve yarıyıl sınavlarının başarı notuna katkısı, ağırlıklı genel not ortalaması, yaz okulu, final, bütünleme, başarı notu ve değerlendirme türü gibi bir takım kriterler karşılaştırılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Şöyle ki:

1. Üniversiteler arasında ara sınavlar ve yarıyıl sonu sınav notlarının başarı notuna etkisi ve geçme notu farklılıklar göstermektedir. Örneğin; kimi üniversitelerde öğrenciler 50 ile geçerken, kimilerinde 60 ile geçmektedirler.
2. Üniversiteler arasında not aralıklarında da farklılıklar görülmektedir. Örneğin; kimi üniversitelerde B notuna 80-89 aralığı denk gelirken, kimi üniversitelerde 85-89 aralığına tekabül etmektedir. Gerek yatay ve dikey geçişlerde, gerek

lisansüstü eğitime geçişte, gerekse başarı notunun hesaplanmasında sorunlar teşkil etmektedir. Bunun için ortak bir not baremi benimsenmelidir.

3. Bazı üniversiteler bağıl, bazı üniversiteler mutlak değerlendirme uygulamaktadır. Bir fakültenin öğrencileri kendi sınıf başarıları bazında değerlendirilirken bir başka üniversitenin fakültesinin öğrencileri mutlak değerlendirilmektedir. Bu uygulamaya çıkacak mezunların niteliğinde farklılık demek olabilir. Ayrıca bağıl uygulayan bir üniversiteden mutlak uygulayan bir üniversiteye yatay geçişlerde de sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle değerlendirme türünde bir standart sağlanmalıdır.

Arık (2006) tarafından “ölçme ve değerlendirme alanında ilköğretim öğretmenlerinin kavram yanlışlarının belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezi yayınlanmıştır. Araştırmada Ankara ili, Çankaya ilçesindeki 7 ilköğretim okulunda görev yapan 265 sınıf ve alan öğretmenin ölçme ve değerlendirme hususundaki kavram yanlışları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğretmenlerin büyük bölümü yanlış kavramlama ve kavram yanlışlığı olacak biçimde yanıt vermişlerdir.
2. Kavram yanlışlığına düşen öğretmenler, mutlak ölçüt ile bağıl ölçüt kavramlarını birbirlerine karıştırmaktadırlar.
3. Öğretmenlerin bağıl ve mutlak değerlendirme kavramlarını karıştırmaları değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının yorumlanmasını güçleştirecektir.

Aydın (2001), “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezi yayınlanmıştır. Araştırma grubu Ankara ili Etimesgut ilçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 260 öğretmenden oluşmuştur. Aydın aşağıdaki sonuçları ve önerileri sunmuştur:

1. Eğitim Fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla istihdam edilecek öğretmenler sadece eğitim fakültelerinden sağlanması gerektiği önerilmiştir.

2. Öğretmenler mesleklerini yürütürken ölçme ve değerlendirme konusunda sürekli hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

Aksu'nun (1987) “ODTÜ Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlere ilişkin Bir Çalışma” adlı araştırmasında öğretmenlerin %22'si sınav hazırlama, %28'i ise öğrenci başarısını değerlendirme konularında kendilerini çok yeterli görürken, %47'si bu konuda hizmet içi eğitim programına “hiç” ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini bu alanda çok yeterli görmeyen öğretmenler bu duruma gerekçe olarak öğrenim sırasında teorik olarak alınan bilgilerin uygulama yapmak için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Aksu, 1987, 24).

Duman (2011) tarafından “Sınıf öğretmeni adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri ” isimli makale yayınlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış. Üniversiteler arasında sabit olmayan değerlendirme yaklaşımlarının bir takım adaletsizliklere sebep olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları, bağıl değerlendirmenin rekabeti arttıran yapısının sosyal ilişkilere zarar verdiği kanısına varılmıştır.

Göçmen 2004 yılında “değerlendirmeye genel bir bakış: kriter referanslı(Mutlak) ya da Norm-Referanslı(Bağıl)değerlendirme” isimli makale yayınlanmıştır. Araştırmada nitel bir yöntem kullanan Göçmen, değerlendirmenin önemi belirterek bağıl ve mutlak değerlendirmenin kullanıldığı yere göre avantajları ve dezavantajları olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada bağıl ve mutlak değerlendirme açıkladıktan sonra bu ikisi kıyaslanmış ve bazı sonuçlara varmıştır. Göçmen ülkemizde bağıl değerlendirmeyi kullanan üniversitelerin giderek arttığına, mutlak değerlendirmenin avantajlarının göz ardı edildiğine ve dünyada bu iki değerlendirmenin genellikle ortak kullanıldığına dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalardan öğrencilerin bağıl değerlendirme ile ilgili olumsuz algılarının olduğu ve bağıl değerlendirmenin rekabetçiliği arttıran tarzının öğrenciler arasında sosyal ilişkilere zarar verdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bağıl değerlendirmenin rekabeti arttıran özelliğinin

öğrenciler arasında işbirliğini engellediği ve sınıf içi bilgi paylaşımının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Eğitim Fakültesinden mezun öğrencilerin diğer fakülte mezunu öğrencilere göre ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir.

Üniversiteler arasında değerlendirme biçimleri ve değerlendirmede kullanılan katsayıların standart olmaması da bir takım sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yükseköğretim kurumların bu hususta standartlaşmaya gitmesi yapılacak olan değerlendirme sürecini daha verimli hale getirecektir.

Ülkemizde bağıl değerlendirmeyi kullanan üniversitelerin giderek artmakta olduğu ve mutlak değerlendirmenin avantajlarının göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda üniversiteler uygulayacakları değerlendirme standartlarını nasıl oluşturdukları ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

“Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” isimli araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gözetilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009, 77).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın öğrenci görüşleri kısmının evrenini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi (3. Sınıf 745 kişi, 4. Sınıf 696 kişi), Teknik Eğitim Fakültesi (3. Sınıf 657 kişi, 4. Sınıf 485 kişi) ve Pedagojik Formasyonda (400 kişi) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretim elemanı kısmının evrenini ise Eğitim Fakültesi (74), Teknik Eğitim Fakültesi (37) ve Mühendislik Fakültesinde (182) görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini öğrenci ve öğretim elemanlarından random yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmanın öğrenciler evreninin örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi (290), Teknik Eğitim Fakültesi (136) ve Pedagojik Formasyonda (380) okuyan öğrenciler (806) oluşturmaktadır. Araştırmanın öğretim elemanları evreninin

örneklemini ise Eğitim Fakültesi (32), Teknik Eğitim Fakültesi(35) ve Mühendislik Fakültesinde (30) görev yapmakta olan (97) öğretim elemanları oluşturmaktadır.

3.3.Veriler ve Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Aracının Özellikleri

Araştırma için gerekli bilgiler anket tarama yöntemiyle toplanmış ve araştırma ankete dayalı bir biçimde yürütülmüştür. Anketin maddeleri ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan bir kaynak taramasından sonra oluşturulmuştur. Anket soruları araştırmanın alt amaçlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Soruların geçerliği için öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır.

Yapılan bu çalışmalar neticesinde öğrenciler ve öğretim elemanlarına verilmek üzere iki anket oluşturulmuştur. Öğrenci anketi 5' i kişisel, 1' i açık uçlu ve 20'si çoktan seçmeli olmak üzere toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının anketi ise 3'ü kişisel, 1'i açık uçlu ve 13 'ü çoktan seçmeli olmak üzere 17 sorudan oluşmaktadır.

Uygulanan anket maddelerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu tespit etmek amacıyla anket uzman görüşüne sunulmuştur (1 Profesör, 3 Doçent, 6 Yrd. Doçent, 2 Araştırma Görevlisi). Maddelerinin kapsam geçerlilik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Beş alt başlık ve 21 maddeden oluşan öğrenci anketiyle 5 alt başlık ve 14 maddeden oluşan öğretim elemanı anketinin kapsam geçerlilik oranları Tablo 20' sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilere Uygulanacak Olan Anket Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları

Anket	Alt Başlık	Anket Sorusu	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranları	Kapsam Geçerlik İndeksi	Ölçütler	
Bağl ve Mutlak Değerlendirme Öğrenci Anketi	A	1	12	-	-	1.00	0.9	Uzman Sayısı: 12 Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0.56 Kapsam Geçerlik indeksi: 0.86 (0.86>0.56) KGİ>KGÖ	
		2	11	1	-	0.83			
		3	10	1	1	0.67			0.915
		4	11	1	-	0.83			
		5	12	1	-	1.00			
		6	10	2	-	0.67			
		16	11	1	-	0.83			
		17	10	1	1	0.67			
		18	11	1	-	0.83			
		19	12	-	-	1.00			
		20	11	2	-	0,67			
	B	7	12	-	-	1.00	0.833		
		8	11	1	-	0.83			
		10	12	-	-	1.00			
		11	11	1	-	0.83			
	C	13	11	1	-	0.83	1.00		
		14	10	1	1	0.67			
		15	12	1	1	1.00			
	D	9	12	-	-	1.00	0.67		
		12	12	-	-	1.00			
	E	21	11	2	-	0.67			
	A:Tanımlar B: Olumlu Olumsuz Yönleri C:Sınav ve Değerlendirme D: Metafor E:Görüşme								

Tablo 20’de görüldüğü gibi her alt boyutun kapsam geçerlik indeksleri (KGI) ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğrenci anketindeki maddelerin 5 alt boyutlu yapısı ile $KGI > 0.56$ olduğu görülmektedir. Buradan öğrenci anketindeki maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. KGI değerleri her faktör için geçerli olup, bu

faktörlerde yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir. Bu bağlamda, bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin Tablo 20’de tanımlar, olumlu ve olumsuz yönleri, sınav ve değerlendirme, metaforlar ve görüşme alt boyutlarına ilişkin KGİ değerlerinin sırasıyla;0.9, 0.915, 0.83, 1.00 ve 0.67 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel KGİ değerinin ise 0.86 olduğu anlaşılmaktadır [$KGİ > KGÖ$ ($0.86 > 0.56$)]. Kapsam geçerlik indeksi ($KGİ$), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlılık gösteren ve ankete alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005, 2). Maddelerin kapsam geçerlik indeksi ($KGİ=0.86$) $KGÖ$ değerinden (0.56) büyük olduğu için [$(0.86 > 0.56)$ ($KGİ > KGÖ$)] öğrenci anketindeki maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Öğretim Elemanlarına Uygulanacak Olan Anket Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları

Anket	Alt Başlık	Anket Sorusu	Gerekli	Yetersiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranları	Kapsam Geçerlik İndeksi	Ölçütler
Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Öğretim Elemanı Anketi	A	1	12	-	-	1.00	0.86	Uzman Sayısı: 12 Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0.56 Kapsam Geçerlik indeksi:0.88 (0.88>0.56) KGİ>KGÖ
		2	11	1	-	0.83		
		3	10	1	1	0.67		
		4	12	-	-	1.00		
		12	11	1	-	0.83		
		13	11	1	-	0.83		
	B	5	12	-	-	1.00	0.915	
		6	11	1	-	0.83		
		8	12	-	-	1.00		
		9	11	1	-	0.83		
	C	11	11	1	-	0.83	0.83	
	D	7	12	-	-	1.00	1.00	
		10	12	-	-	1.00		
	E	14	11	1	-	0.83	0.83	
	A: Tanımlar B: Olumlu Olumsuz Yönleri C: Sınav ve Değerlendirme						D: Metaforlar E:Görüşme	

Tablo 21’de görüldüğü öğretim elemanı anketinde bulunan her alt boyutun kapsam geçerlik indeksleri ($KGİ$) ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğretim elemanı anketindeki

maddelerin 5 alt boyutlu yapısı ile $KG\ddot{I}>0.56$ olduğu görülmektedir. Buradan  ğretim elemanı anketindeki maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. $KG\ddot{I}$ değerleri her faktör için geçerli olup, bu faktörlerde yer alan maddeler dikkate alınarak elde edilmektedir. Bu bağlamda Tablo 21’de bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin tanımlar, olumlu ve olumsuz yönleri, sınav ve değerlendirme, metaforlar, karma sistem ve görüşme alt boyutlarına ilişkin $KG\ddot{I}$ değerlerinin sırasıyla; 0.86, 0.915, 0.83, 1.00 ve 0.83 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin genel $KG\ddot{I}$ değerinin ise 0.88 olduğu anlaşılmaktadır [$KG\ddot{I} > KG  (0.88>0.56)$]. Kapsam geçerlik indeksi ($KG\ddot{I}$), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlılık gösteren ve ankete alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005, 2). Maddelerin kapsam geçerlik indeksi ($KG\ddot{I}=0.88$) $KG $ değerinden (0.56) büyük olduğu için [$(0.88>0.56)$ ($KG\ddot{I}>KG $)]  ğrenci anketindeki maddelerin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin  z mlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler nicel özellik taşıdığından verilerin  z mlenmesinde nicel veri analiz yöntemlerinden frekans, yüzde ve ki-kare teknikleri kullanılmıştır. Anketlerin tümü gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış, eksik, yanlış ve gelişigüzel doldurulmuş olanlar elenmiştir.

Öğrencilerin bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 5 alt başlık ve 21 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan ankete öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar cinsiyetlerine ve eğitim aldığı fakültelere göre anlamlı farklılıkların olup olmadığı ki-kare analiz yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 5 alt başlık ve 14 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan ankete  ğretim elemanlarının vermiş oldukları cevaplar cinsiyetlerine ve görev yaptıkları fakültelere göre anlamlı farklılıkların olup olmadığı ki-kare analiz yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir.

Bağıl ve mutlak değerdendirmerin olumlu ve olumsuz yönlerinin ölçüldüğü “En fazla iki seçenek işaretleyiniz” sorularında ise frekans (f) ve yüzde (%) analizleri yapılarak bu sorular yorumlanmıştır. Analizler ve istatistiksel çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

“Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” adlı araştırmanın bulguları, öğrencilere ilişkin bulgular ve öğretim elemanlarına ilişkin bulgular olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Öğrencilere ve öğretim elemanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki alt başlıklara ayırarak ele alınmıştır. Bunlar;

1. Kişisel bilgilere ilişkin bulgular ve yorumlanması,
2. Bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin tanımlar, bilgi düzeyi ve bazı düşüncelere ilişkin bulgular ve yorumlanması,
3. Bağıl ve mutlak değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bulgular ve yorumlanması,
4. Bağıl ve mutlak değerlendirmede sınav ve değerlendirmeye ilişkin bulgular ve yorumlanması,
5. Bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin metaforlar ve yorumlanması,
6. Bağıl ve mutlak değerlendirme hakkında öğrenci ve öğretim elemanlarının düşünceleri ve yorumlanmasıdır.

4.1.Öğrencilere İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” adlı araştırmanın öğrenci görüşleri kısmını, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi (EF), Teknik Eğitim Fakültesi (TEF) ve Pedagojik Formasyon (Ped. F.) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 806 öğrenci katılmıştır. Uygulanan ölçme aracında bulunan “En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz” sorularının dışındaki bütün sorular cinsiyet ve eğitim birimine göre

karşılaştırılarak yorum yapılmıştır. “En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz” soruları ise frekans ve yüzdeliklere göre incelenmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin fakültelere, cinsiyete, başarı düzeyine ve sınıf düzeyine göre profilleri belirtilmiştir.

Tablo 22. Fakültelere Göre Öğrenci Profili

Fakülte	Öğrenci	
	f	%
Eğitim Fakültesi	290	36,0
Teknik Eğitim Fakültesi	136	16,9
Pedagojik Formasyon	380	47,1
Toplam	806	100

Fakültelere göre öğrenci profili incelendiğinde, araştırmaya katılan 806 öğrencinin % 36,0’sı Eğitim Fakültesinde, % 16,9’u Teknik Eğitim Fakültesinde ve % 47,1’i Pedagojik Formasyonda eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler eğitim gördükleri birime göre incelendiğinde, Pedagojik Formasyon öğrencilerinin daha yüksek oranda oldukları görülmektedir.

Tablo 23. Fakültelere Göre Öğrenci Cinsiyetlerinin Profili

Cinsiyet	EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%
Kız	154	53,1	28	20,6	250	65,8
Erkek	136	46,9	108	79,4	130	34,2
Toplam	290	100	136	100	380	100

Tablo 23’de fakülte türlerine göre öğrenci cinsiyetleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin % 53,1’i kız, % 46,1’i erkek, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin % 20,6’sı kız, % 79,4’ü ise erkek ve Pedagojik

Formasyon öğrencilerinin ise % 65,8'i kız, % 34,2'si ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon öğrencilerinde kız öğrencilerin daha fazla olduğu, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinde ise erkek öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 24. Sınıf Düzeyine Göre Öğrenci Profili

Sınıf Düzeyi	Öğrenci	
	f	%
3. Sınıf	394	48,9
4. Sınıf	219	27,2
Mezun	193	23,9
Toplam	806	100

Tablo 24'de öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı görülmektedir. Sınıf düzeyine göre öğrenci profili incelendiğinde, araştırmaya katılan 806 öğrencinin % 48,9'unun 3. sınıf öğrencisi, % 27,2'sinin 4. sınıf öğrencisi ve % 23,9'unun ise mezun olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrenci görüşleri, bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili süreçleri daha iyi bilmelerinden dolayı mezun, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden alınmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmının 3. sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Başarı Düzeyine Göre Öğrenci Profili

Başarı Düzeyi	Öğrenci	
	f	%
Zayıf	21	2,6
Orta	577	71,6
Yüksek	208	25,8
Toplam	806	100,0

Başarı düzeyine göre öğrenci profili incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 2,6' sının başarı düzeyi zayıf, % 71,6' sının başarı düzeyi orta ve %25,8'

inin başarı düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 97,4' ü orta seviye ve üzerindedir.

4.1.2. Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeye ilişkin Tanımlar, Bilgi Düzeyi ve Bazı Düşüncelere ilişkin Öğrenci Bulguları ve Yorumlanması

Öğrencilerin bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilişkin bilgi düzeyleri, tanımlamalar ve sınıfın değerlendirme sisteminden nasıl etkilendiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Ortalaması ve Standart Sapmaya Dayalı Bir Değerlendirmenin Hangi Değerlendirme Şekline Ait Olduğuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bağlı	403	93,7	344	92,0	260	90,0	129	94,9	358	94,5
Mutlak	27	6,3	30	8,0	29	10,0	7	5,1	21	5,5
Toplam	430	100,0	374	100,0	289	100,0	136	100,0	379	100,0
	p>0,05	$\chi^2=0,922$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=5,962$	sd=2			

Sınıf ortalaması ve standart sapmaya dayalı bir değerlendirme sürecinin hangi değerlendirme biçimine ait olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan kız (%93,7) ve erkek (% 92) öğrenciler, bağlı değerlendirmede sınıf ortalaması ve standart sapmaya dayalı bir değerlendirme süreci işlediği görüşünü belirtmişlerdir ($\chi^2=0,922$, sd=1).

Öğrencilerin sınıf ortalaması ve standart sapmaya dayalı bir değerlendirme sürecinin hangi değerlendirme biçimine ait olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Eğitim Fakültesi (% 90,0), Teknik Eğitim Fakültesi (% 94,9) ve Pedagojik Formasyon (% 94,5) öğrencileri bağlı değerlendirmede sınıf ortalaması ve standart sapmaya dayalı bir değerlendirme süreci işlediği görüşünü belirtmişlerdir ($\chi^2=5,962$ sd=2). Araştırmaya katılan öğrencilerin

büyük kısmı bağıl değerlendirme sürecinde sınıf ortalaması ve standart sapmanın aktif olarak kullanıldığı ve mutlak değerlendirmede kullanılmadığı görüşünü savundukları görülmüştür.

Tablo 27. Öğrencilerin Tüm Konuları Kapsayan ve Programın Hedeflerinin Ön Plana Çıkarıldığı Bir Değerlendirmenin Hangi Değerlendirme Şekline Ait Olduğuna İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bağıl	58	13,6	75	20,2	48	17,1	35	25,7	50	13,2
Mutlak	367	86,4	297	79,8	233	82,9	101	74,3	330	86,8
Toplam	425	100	372	100	281	100	136	100	380	100
	p<0,05 $\chi^2=6,055$ sd=1				p<0,05 $\chi^2=11,445$ sd=2					

Tüm konuları kapsayan ve programın hedeflerini ön plana çıkaran bir değerlendirme sürecinin hangi değerlendirme biçimine ait olduğuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kız (% 86,4) öğrenciler erkek (% 79,8) öğrencilere göre daha yüksek bir oranda, mutlak değerlendirmenin tüm konuları kapsadığını ve programın hedeflerini ön plana çıkardığını savunmaktadır ($\chi^2=6,055$, Sd=1).

Öğrencilerin tüm konuları kapsayan ve programın hedefleri ön plana çıkaran bir değerlendirme sürecinin hangi değerlendirme sürecine ait olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Teknik Eğitim (%74,3) fakültesi öğrencileri Pedagojik Formasyon (%86,8) ve Eğitim Fakültesi (%82,9) öğrencilerine göre daha düşük oranda mutlak değerlendirmenin tüm konuları kapsadığını ve programın hedeflerinin ön plana çıkardığını savunmaktadır ($\chi^2=11,445$, Sd=2).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ortalaması ve standart sapmanın bağıl değerlendirme sürecinde kullanıldığını ve tüm konuları kapsayan ve programın hedeflerini ön plana çıkaran bir değerlendirme sürecinin mutlak değerlendirmeye sürecinde kullanıldığını bilmeleri olumlu bir bulgudur. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bağıl ve mutlak değerlendirmenin özellikleri ile ilgili bilgi düzeylerinin

yeterli olduğu görülmektedir. Öğrenciler bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğu Tablo 28’de yer verilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Bağıl Değerlendirmeye İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeterli	238	55,1	206	55,1	156	53,8	67	49,3	221	55,1
Yetersiz	194	44,9	168	44,9	134	46,2	69	50,7	159	44,9
Toplam	432	100	374	100	290	100	136	100	380	100
	p>0,05	$\chi^2=0,997$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=0,508$	sd=2			

Öğrencilerin bağıl değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (% 55,1) ve erkek (% 55,1) öğrencilerin bağıl değerlendirmeyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2=0,997$, Sd=1).

Öğrencilerin bağıl değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Eğitim Fakültesi (% 53,8), Teknik Eğitim Fakültesi (%49,3) ve Pedagojik Formasyon (% 55,1) öğrencilerinin bağıl değerlendirmeyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür($\chi^2=0,508$, Sd=2).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,1’ inin bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyinin yeterli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olduğunu Tablo 27’deki bulgulara desteklemektedir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin % 44,9’ unun bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir. Her ne kadar büyük çoğunluğun bilgi düzeyinin yeterli seviyede olduğu görülse de % 44,9’ luk bir oran bağıl değerlendirmenin yeterli düzeyde bilinmediğini ve

öğrencilerin değerlendirme biçimini tam anlamadan değerlendirme sürecine tabi tutulduğunu göstermektedir.

Tablo 29. Öğrencilerin, Bağlı Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırıp Arttırmadığına İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet arttırır	58	13,6	75	20,2	48	17,1	35	25,7	50	13,2
Hayır arttırmaz	367	86,4	297	79,8	233	82,9	101	74,3	330	86,8
Toplam	425	100	372	100	281	100	136	100	380	100
	p<0,05	$\chi^2=6,055$	sd=1		p<0,05	$\chi^2=11,445$	sd=2			

Öğrencilerin bağlı değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Kız (%86,4) ve erkek (%79,8) öğrenciler bağlı değerlendirmenin rekabeti arttırmadığını savundukları görülmüştür ($\chi^2=6.055$, Sd=1). Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla bu görüşe katıldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bağlı değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bazında anlamlı farklılık görülmüştür. Eğitim Fakültesi (%82,9), Teknik Eğitim Fakültesi (%74,3), ve Pedagojik Formasyon (%86,8) öğrencileri, bağlı değerlendirmenin rekabeti arttırmadığı görüşünü savundukları görülmüştür. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri diğer öğrencilere göre daha düşük oranda bağlı değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırmadığı görüşünü savundukları görülmüştür ($\chi^2=11.445$, Sd=2).

Tablo 29'dan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler bağlı değerlendirmenin rekabeti arttırmadığı görüşünü savundukları görülmüştür. Bağlı değerlendirmenin en çok eleştirilen yönlerinden biri olan rekabeti arttırması görüşüne öğrencilerin katılmadıkları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin tam olarak bağlı değerlendirmeyi anlamadıkları ya da bağlı değerlendirmenin tam olarak uygulanamadığı ihtimallerinin olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 30. Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Hangi Konumda Olduklarını ve Bağlı Değerlendirmeden Nasıl Etkilendiklerine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük düzey	13	3,0	45	12	22	7,6	19	14,0	17	45
Orta düzey	310	71,9	259	69,3	224	77,2	97	71,3	248	65,4
Yüksek Düzey	108	25,1	70	18,7	44	15,2	20	14,7	114	30,1
Toplam	431	100,0	374	100,0	290	100,0	136	100,0	379	100,0
	p<0,05	x ² =26,435		sd=2	p<0,05	x ² =36,408		sd=4		

“Bağlı değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti artırır” görüşünden hareketle öğrencilerin sınıf içerisinde hangi konumda olduklarını ve bağlı değerlendirmeden nasıl etkilendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kız öğrenciler (% 71,9), erkek öğrencilere (% 69,3) göre sınıf içerisinde daha fazla orta derecelerde olduklarını ve buna bağlı olarak sınıftaki yerlerinin sabit olduğunu ifade etmişlerdir. ($\chi^2=26,435$, Sd=2).

“Bağlı değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti artırır” görüşünden hareketle öğrencilerin sınıf içerisinde hangi konumda olduklarını ve bağlı değerlendirmeden nasıl etkilendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin okudukları fakültelere göre görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi (% 77,2) ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri (%71,3) Pedagojik Formasyon (65,4) öğrencilerine göre daha yüksek oranda, orta düzeyde öğrenci olduklarını belirterek yüksek not alındığımda bile yerim değişmiyor görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca Pedagojik Formasyon (%30,1) öğrencileri Eğitim Fakültesi (%15,2) ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerine (%14,7) göre daha fazla sınıfta yüksek düzeyde bir öğrenci olduklarını belirterek düşük not alsam bile sınıftaki yerim değişmiyor görüşünü savunmuşlardır ($\chi^2=36,408$, Sd=4). Bu sonuçlara bağlı olarak öğrencilerin çoğunlukla orta düzeylerde yer aldıklarını ve yüksek not alsalar bile yerlerinin değişmediği görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kütüphanelere ve ders çalışma salonlarına yönlendirme	63	14,7	48	12,9	58	20,1	15	11,1	38	10,0
Alan uzmanlarıyla çalışmaya yönlendirme	93	21,6	84	22,5	64	22,1	30	22,2	83	21,9
Uygulama Alanlarına yönlendirme	125	29,1	105	28,2	86	29,8	33	24,4	111	29,3
Ders konularının ezberlenmesine	149	34,7	136	36,5	81	28,0	57	42,2	147	38,8
Toplam	430	100,0	373	100,0	289	100,0	135	100,0	379	100
	p>0,05	$\chi^2=0,775$	sd=3		p<0,05	$\chi^2=21,264$	sd=6			

Bağlı değerlendirmenin hangi alanlara yönlendirme yaptığına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Kız (%34,7) ve erkek öğrenciler (%36,5) bağlı değerlendirmenin ders konularının ezberlenmesine yönlendirdiğini ifade etmişlerdir ($\chi^2=0,775$, Sd=3).

Bağlı değerlendirmenin öğrenciyi hangi alanlara yönlendirdiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencileri (%29,8) bağlı değerlendirmenin daha çok uygulama alanlarına yönlendirdiği görüşünü savunurken, Teknik Eğitim Fakültesi (%42,2) ve Pedagojik Formasyon öğrencileri (%38,8) bağlı değerlendirmenin daha çok ders konularını ezberlemeye yönlendirdiği görüşünü savunmuşlardır ($\chi^2=21,264$, Sd=6). Öğrenci görüşlerinde bağlı değerlendirmenin öğrencileri çalışmaya yönlendirmesinden çok ders konularının ezberlenmesine yönlendirdiği görülmüştür. Bu görüşü Duman'da desteklemektedir.

Tablo 32. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirme İçin Okudukları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kütüphanede yeterli doküman bulunmaktadır	70	16,5	72	20,2	57	20,5	22	17,3	63	16,8
Öğt. üyeleri alanlarıyla ilgili derse girmektedir	227	57,7	162	45,4	135	48,6	48	37,9	206	54,9
Ders içi ve dışı etkinlikler yeterlidir	85	20,1	76	21,3	64	23,0	29	22,8	68	18,1
Bölümün alt yapısı yeterli değildir	41	9,7	47	13,2	22	7,9	28	22,0	38	10,1
Toplam	423	100,0	357	100,0	278	100,0	127	100,0	375	100
	p>0,05	$\chi^2=6,26$	sd=3		p<0,05	$\chi^2=25,485$	sd=6			

Bağlı değerlendirme için öğrencilerin okudukları bölümlerin yeterliliğiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Kız (%57,7) ve erkek öğrenciler (%45,4) öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili derslere girdiklerini, bundan dolayı bölümlerinin alt yapılarının yeterli olduğunu savunmuşlardır ($\chi^2=6,26$, Sd=3).

Bağlı değerlendirme için öğrencilerin okudukları bölümlerin yeterliliğiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Pedagojik Formasyon öğrencileri (%54,9) , Teknik Eğitim (% 37,8) ve Eğitim Fakültesi öğrencilerine (%48,6) göre daha fazla oranda “Öğretim elemanları alanlarıyla ilgili derslere girmektedir” görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=25,485$, Sd=6).

Araştırmaya katılan öğrenciler, okudukları bölümlerin alt yapılarının bağlı değerlendirme için yeterli olduğu görüşünü savundukları görülmektedir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili derslere girdiğini, dolayısıyla bölümlerinin alt yapılarının bağlı değerlendirme için yeterli olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu görüşün ardından öğrencilerin “Ders içi ve dışı etkinlikler yeterlidir” görüşünü savundukları

görülmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında bağıl değerlendirmeye yönelik bölümlerin alt yapıların yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 33. Öğrencilerin Okudukları Üniversitelerin Değerlendirme Biçimine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lisansta bağıl, formasyonda mutlak	167	38,9	103	27,5	54	18,7	23	16,9	193	51,1
Bağıl değerlendirme	166	38,7	168	44,9	152	52,6	81	59,6	101	26,7
Mutlak değerlendirme	37	8,6	40	10,7	19	6,6	15	11,0	43	11,4
Değerlendirme biçimini bilmiyorum	50	13,8	63	16,8	64	22,1	17	12,5	41	10,8
Toplam	429	100,0	374	100,0	289	100,0	136	100,0	378	100,0
	p>0,05	x ² =11,718		sd=3	p<0,05	x ² =122,552		sd=6		

Öğrencilerin okudukları üniversitelerin değerlendirme biçimine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinde cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bağıl değerlendirme biçimine sahip bir üniversitede okuyan öğrencilerden, kız (%38,7) ve erkek öğrenciler (%44,9) değerlendirme biçimini doğru cevapladığı (Bağıl değerlendirme) görülmüştür ($\chi^2=11,718$, Sd=3).

Öğrencilerin okudukları üniversitelerin değerlendirme biçimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre Pedagojik Formasyon öğrencileri (%51,1), daha çok “Lisansta bağıl, formasyonda mutlak” görüşünü savunurken Eğitim Fakültesi (%52,6) ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri (%59,6) “Bağıl değerlendirme” görüşünü savunmuşlardır ($\chi^2=122,552$, Sd=6). Buna göre öğrencilerin büyük oranda okudukları üniversitelerin değerlendirme biçimini bildikleri görülmüştür.

Tablo 34. Öğrencilerin “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağlı Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	284	66,5	240	66,1	188	64,8	83	64,8	253	68,0
Hayır	143	33,5	123	33,9	102	35,2	45	35,2	119	32,0
Toplam	427	100	363	100	290	100	128	100	372	100
p>0,05 $\chi^2=0,014$ sd=1 p>0,05 $\chi^2=0,89$ sd=2										

Kız (%66,5) ve erkek (%66,1) öğrencilerin “Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağlı değerlendirme yapılan öğrencilerin notları, mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağlı değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir fikrine katıldıkları görülmektedir ($\chi^2=0,014$, Sd=1).

EF (%64,5), TEF (%64,8) ve Ped. F. (%68,0) öğrencilerinin bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağlı değerlendirme yapılan öğrencilerin notları, mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrencilerin bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağlı değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir fikrine katıldıkları görülmektedir ($\chi^2=0,89$, Sd=2).

Tablo 35. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmeyi İstemelerinin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Notlar açıklandığında geçip kaldığımızı tam olarak görebiliyoruz	108	25,5	86	23,8	72	25,2	26	20,2	96	25,8
Sınavlardan kaç aldığımıda geçeceğimi bilmem beni motive eder	22	52,9	183	50,6	155	54,2	66	51,2	187	50,3
Arkadaşlarımla yarışmak istemem	92	21,6	93	25,7	59	20,6	37	28,6	89	23,9
Toplam	425	100,0	362	100,0	286	100,0	129	100,0	372	100,0
	p>0,05	$\chi^2=1,792$	sd=2		p>0,05	$\chi^2=4,291$	sd=4			

Kız (%52,9) ve erkek (%50,6) öğrencilerin mutlak değerlendirmeyi istemelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler “Sınavlardan kaç aldığımıda geçeceğimi bilmem beni motive eder” görüşünü savunmaktadır ($\chi^2=1,792$, Sd=2).

EF (%54,2), TEF (%51,2) ve Ped. F. (%50,3) öğrencilerinin mutlak değerlendirmeyi istemelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler “Sınavlardan kaç aldığımıda geçeceğimi bilmem beni motive eder” görüşünü savunmaktadır ($\chi^2=4,291$, Sd=4).

Araştırmaya katılan öğrenciler geçip kalma notunun, sınavdan önce bilinmesinden dolayı mutlak değerlendirmeyi istedikleri görülmektedir. Mutlak değerlendirmenin açık hedefli olması, yani sınavdan önce dersten başarılı olmak için gerekli olan ölçütün belli olması öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Göçmen ve Duman’ın araştırmaları da bu noktayı desteklemektedir. Göçmen, geçme ölçütünün önceden bilinmesi ve öğrenci başarısının değişmez standartlarla ölçülmesinin mutlak değerlendirmenin güçlü yönü olarak görmektedir. Duman’ın araştırmasında ise, sınıf öğretmeni adaylarının mutlak değerlendirmede, geçme ölçütünün sabit olmasından

dolayı strese girmeden ders çalıştıkları ve daha başarılı bir eğitim süreci geçirdikleri belirtilmiştir. Mutlak değerlendirmenin açık hedefler ve beklentiler sağlayan yapısını Mandernach’ da çalışmasında mutlak değerlendirmenin avantajı olarak ele almıştır.

Tablo 36. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmeyi İstemelerinin Sebeplerine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Notların Enflasyona uğramasından dolayı yükselmesi	147	34,5	131	36,1	94	32,6	60	46,9	124	33,2
Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretimin artması	250	58,7	193	53,2	168	58,3	57	44,5	218	58,4
Notlarımın uluslar arası bir format kazanması	29	6,8	39	10,7	26	9,1	11	8,6	31	8,4
Toplam	426	100,0	363	100,0	288	100,0	128	100,0	373	100,0
	p>0,05	$x^2=4,725$	sd=2		p>0,05	$x^2=9,662$	sd=4			

Kız (%58,7) ve erkek (%53,2) öğrencilerin bağlı değerlendirmeyi istemelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler “Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretimin artması” görüşünü savunmaktadır($x^2=4,725$, $Sd=2$).

EF (%58,3), TEF (%46,9) ve Ped. F. (%58,4) öğrencilerinin mutlak değerlendirmeyi istemelerinin sebeplerine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler “Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretimin artması” görüşünü savunmaktadır($x^2=9,662$, $Sd=4$).

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin bağlı değerlendirmeyi istemelerinin bir sebebi olarak “Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretlerinin artması” görüşünü savundukları görülmüştür. Öğrenciler bağlı değerlendirmenin en çok eleştirilen yanı olarak bilinen rekabete girmeyi, ders çalışmayı güdüleyen bir tarafının da olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak rekabetin çok da kötü bir şey olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 37. Öğrencilerin Bazı Değerlendirme Ölçütlerinin Hangi Değerlendirme Biçiminde Kullanıldığına İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen kanaatine göre değerlendirme										
Bağlı	153	40,6	147	47,7	103	42,9	57	50,0	140	42,3
Mutlak	224	59,4	161	52,3	137	57,1	57	50,0	191	57,7
Toplam	377	100,0	308	100,0	240	100,0	114	100,0	331	100,0
	p>0,05	$\chi^2=3,514$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=2,160$	sd=2			
Diğer öğrencilerin başarısına göre değerlendirme										
Bağlı	331	87,1	257	82,1	210	86,8	86	76,8	292	86,1
Mutlak	49	12,9	56	17,9	32	13,2	26	23,2	47	13,9
Toplam	380	100,0	313	100,0	242	100,0	112	100,0	339	100,0
	p>0,05	$\chi^2=3,333$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=6,800$	sd=2			
Ülke çapındaki norm ve değerlere göre değerlendirme										
Bağlı	196	54,1	157	53,2	142	61,2	57	52,8	154	48,6
Mutlak	166	45,9	138	46,8	90	38,8	51	47,2	163	51,4
Toplam	362	100,0	295	100,0	232	100,0	108	100,0	317	100,0
	p>0,05	$\chi^2=0,56$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=8,638$	sd=2			
Kendi yeteneğine göre değerlendirme										
Bağlı	161	43,6	130	44,2	101	43,5	44	41,9	146	44,8
Mutlak	208	56,4	164	55,8	131	56,5	61	58,1	180	55,2
Toplam	396	100,0	294	100,0	232	100,0	105	100,0	326	100,0
	p>0,05	$\chi^2=0,023$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=0,286$	sd=2			
Programın hedef ve kazanımına göre değerlendirme										
Bağlı	112	31,4	100	36,0	74	33,5	44	44,9	94	29,7
Mutlak	245	68,6	178	64,0	147	66,5	54	55,1	222	70,3
Toplam	357	100,0	278	100,0	221	100,0	98	100,0	316	100,0
	p>0,05	$\chi^2=1,486$	sd=1		p>0,05	$\chi^2=7,722$	sd=2			

Değerlendirme ölçütünün, öğretmen kanaatine göre olduğu bir değerlendirme sürecinde, hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%59,4) ve erkek (%52,3) öğrenciler, öğretmen kanaatinin mutlak değerlendirmede ölçüt olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=3,514$, $Sd=1$). Öğrencilerin değerlendirme ölçütünün, öğretmen kanaatine göre olduğu bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%57,1), TEF (%50,0) ve Ped. F. (%57,7) öğrencileri öğretmen kanaatinin mutlak değerlendirmede daha aktif olarak kullanıldığını belirtmişlerdir ($\chi^2=2,16$, $Sd=2$).

Sınıftaki diğer öğrencilerin başarısının değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%87,1) ve erkek (%82,1) öğrenciler diğer öğrencilerin başarısının bağıl değerlendirme de ölçüt olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=3,33$, $Sd=1$). Öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerin başarısının değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%86,8), TEF (%76,8) ve Ped. F. (%86,1) öğrenciler diğer öğrencilerin başarısının bağıl değerlendirme de ölçüt olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=6,80$, $Sd=2$).

Ülke çapındaki norm ve değerlerin değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%54,1) ve erkek (%53,2) öğrenciler ülke çapındaki norm ve değerlerin bağıl değerlendirme de ölçüt olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=0,56$, $Sd=1$). Öğrencilerin ülke çapındaki norm ve değerlerin değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%61,2) ve TEF (%52,8) öğrenciler ülke çapındaki norm ve değerlerin bağıl değerlendirme de ölçüt olarak kabul edildiğini savunurken Ped. F.

(%51,4) öğrencileri mutlak değerlendirmede ölçüt olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=8,638$, $Sd=2$).

Öğrencilerin kendi yeteneğinin değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%56,4) ve erkek (%55,8) öğrenciler kendi yeteneğinin mutlak değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=0,023$, $Sd=1$). Öğrencilerin kendi yeteneğinin değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%56,5), TEF (%58,1) ve Ped. F. (%55,2) öğrencileri kendi yeteneğinin mutlak değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=0,286$, $Sd=2$).

Uygulanmakta olan bir programın hedef ve kazanımının değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%68,6) ve erkek (%64,0) öğrenciler programın hedef ve kazanımının mutlak değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=1,486$, $Sd=1$). Uygulanmakta olan bir programın hedef ve kazanımının değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiği bir değerlendirme sürecinde hangi değerlendirme biçimin kullanılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%66,5), TEF (%55,1) ve Ped. F. (%70,3) öğrencileri programın hedef ve kazanımının mutlak değerlendirme ölçütü olarak kabul edildiğini belirtmişlerdir ($\chi^2=7,722$, $Sd=2$).

Tablo 37'deki bulgulardan hareketle öğrenciler, “Diğer öğrencilerin başarısının” ve “Ülke çapındaki norm ve değerlerin” değerlendirme ölçütleri olarak, bağıl değerlendirme sürecinde kullanılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. “Kendi yeteneğinin”, “Öğretmen kanaatinin” ve “Programın hedef ve kazanımlarının” ise mutlak değerlendirme sürecinde değerlendirme ölçütü olarak kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciler, bağıl değerlendirmede ülke çapındaki norm ve değerlere ve diğer öğrencilerin başarısına göre, mutlak değerlendirme de ise programın hedef ve kazanımlarına, öğretmen kanaatine ve öğrencinin kendi yeteneğine göre işlemesi

gerektiğini savunmaktadır. Mutlak değerlendirmede öğretmen kanaatinin daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının değerlendirme sürecinde ipleri ellerine almasından kaynaklı bir takım sıkıntıların olduğu ve buna bağlı olarak yükseköğretim kurumlarının bağıl değerlendirmeyi alternatif olarak gördüğü bilinmektedir. Ancak mutlak değerlendirmenin, programın hedef ve kazanımlarını göre işlemesi ve öğrencileri daha adil bir değerlendirme sürecinde değerlendirmesi de bazı yükseköğretim kurumlarınca bir tercih sebebidir.

Tablo 38. Öğrencilerin Mutlak ve Bağıl Değerlendirmenin Karma Olarak Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	237	55,9	193	53,2	166	57,8	53	40,8	211	57,0
Hayır	187	44,1	170	46,8	121	42,2	77	59,2	159	43,0
Toplam	424	100,0	363	100,0	287	100,0	130	100,0	370	100,0
	p>0,05	$\chi^2=0,587$	sd=1		p<0,05	$\chi^2=12,128$	sd=2			

Kız (%55,9) ve erkek (%53,2) öğrencilerin mutlak ve bağıl değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sisteme ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı yeni bir sisteme olumlu bakmışlardır ($\chi^2=0,587$, Sd=1).

Öğrencilerin mutlak ve bağıl değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sisteme ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. EF (%57,8) ve Ped. F. (%57,0) öğrencileri bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı yeni bir sistemin olumlu olacağını savunmuşken TEF (%59,2) öğrencileri olumsuz karşılamıştır ($\chi^2=12,128$, Sd=2). Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından, bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapılmasının olumsuz karşılanması yanlış uygulamalardan kaynaklı olabilir. Çünkü birçok yükseköğretim kurumlarında bağıl değerlendirme ve mutlak değerlendirme farklı farklı kullanılmaktadır. Örneğin vize ve final bağıl, bütünleme mutlak gibi...

4.1.3. Bağlı ve Mutlak Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bağlı ve mutlak değerlendirmenin kendilerine göre avantaj ve dezavantajları vardır. Öğrencilerin bağlı ve mutlak değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 39. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Görüşleri

	f	%
Çalışkan öğrencilerin notunu artırır	297	23,3
Çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar	353	27,7
Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir	104	8,2
Düşük notla geçilebilmektedir	306	24,0
Sorulardan kaynaklanan aksaklıkları giderir.	52	4,1
Kopya çekmeyi önler	47	3,7
Eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzeltir	114	9,0
Toplam	1273	100

Bağlı değerlendirme en olumlu yönüne ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin (%27,7) büyük bir kısmı bağlı değerlendirme çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağladığı görüşünü savunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı da (%23,3) bağlı değerlendirme çalışkan öğrencilerin notunu arttırdığını ve (%24,0) düşük notla geçebilme imkanı sağladığı görüşünü savunmuşlardır. Öğrenciler bağlı değerlendirme ders çalışmayı güdüleyici bir yapısının olduğunu Tablo 36’da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bağlı değerlendirme en olumlu yönüne ilişkin görüşleri de bu noktaya paralellik göstermektedir. Bu bağlamda bağlı değerlendirme öğrencileri rekabetten dolayı ders çalışmaya yönlendirdiği görülmektedir. Ayrıca bağlı değerlendirme öğrencilere düşük notla geçebilme imkanı sağladığı görülmektedir. Nartgün (2007)’ de araştırmasında bu noktaya paralel olarak bağlı değerlendirme mutlak değerlendirmeye göre öğrencileri daha başarılı gösterdiğini belirtmiştir.

Tablo 40. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Görüşleri

	f	%
İşbirliğini bitirir, rekabeti artırır	495	40,8
Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı önler	254	20,9
Notların şişirilmesi sağlanır	111	9,2
Adaletsiz bir değerlendirmedir	197	16,2
Bir ders için öğrenci gelişimini sağlamak zordur	85	7,0
İspiyonculuk vardır	72	5,9
Toplam	1214	100,0

Bağlı değerlendirmenin en olumsuz yönüne ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde “*Bağlı değerlendirme işbirliğini bitirir, rekabeti artırır*” (%40,8) görüşünün daha çok benimsendiği görülmüştür. Bunun sonucu olarak öğrenmelerde yardımlaşmayı önlediği (%20,9) büyük oranda benimsendiği görülmüştür. Ayrıca bağlı değerlendirmenin adaletsiz bir değerlendirme (%16,2) şekli olduğu da öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Öğrenciler, bağlı değerlendirmenin en olumsuz yönü olarak işbirliğini bitirdiğini belirtmişlerdir. Tablo 40’da bağlı değerlendirmenin rekabete sevk eden yapısının öğrenciler arasında yardımlaşmaya engel teşkil ettiği ve işbirliğini bitirdiği görülmektedir. Bağlı değerlendirmenin bu olumsuz özelliği Duman (2007) ve Tatar (2007) tarafından eleştirilmiştir. Duman’ın yaptığı araştırmada, bağlı değerlendirme sürecinde, sınıf içerisinde rekabetin hakim olduğu sonucuna varılmıştır. Bundan dolayı bağlı değerlendirmenin işbirliğini engellediği ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilere zarar verdiği sonucuna varılmıştır. Tatar’ın araştırmasında da bu sonuca yakın bulgular bulunmuştur.

Tablo 41. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Görüşleri

	f	%
Öğrenciler arasındaki işbirliğini artırır	417	35,1
Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar	248	20,9
Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir	72	6,1
Tüm öğrencilerin motivasyonu sağlanır	155	13,0
Öğrenci dersle ilgili kendi gelişimini izleyebilir	298	24,9
Toplam	1188	100,0

Mutlak değerlendirme en olumlu yönüne ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde “*Öğrenciler arası işbirliğini artırır*” (%35,1) görüşünün daha fazla benimsendiği görülmüştür. Ayrıca “*öğrenciye kendi gelişimini izleme fırsatı vermesi*” (%24,9) ve “*düzenli çalışmayan öğrencilerin düzenli çalışmasını sağlaması*” (%20,9) görüşleri de mutlak değerlendirmenin olumlu yanları olarak öğrenci görüşlerinde yer almaktadır.

Tablo 40 ve Tablo 41’ de görüldüğü gibi öğrenciler okudukları yükseköğretim kurumlarındaki değerlendirme biçimlerinde, en çok aradıkları özellik işbirliğidir. Öğrenciler derslerin ya da sınavların sosyal ilişkilerine zarar vermesini istememekte ve işbirliğini artırıcı değerlendirme biçimlerini daha fazla benimsemektedir. Ayrıca mutlak değerlendirme, öğrencilere dersle ilgili kendi gelişimlerini izleme fırsatı vermektedir. Örneğin, bir öğrenci bağıl değerlendirmede, ortalaması düşük olan bir sınavdan 60 aldığında AA ile geçebiliyorken, ortalaması yüksek olan bir başka sınavdan 60 aldığında CC notu ile geçmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bu iki sınavdan aldığı 60 puanı onun bu dersleri ne kadar öğrendiği konusunda tam olarak bilgi vermemektedir. Dolayısıyla bağıl değerlendirme öğrencilere kendi gelişimlerini izleme fırsatı vermemektedir. Mutlak değerlendirmede ise öğrenci hangi notu aldığında dersten ne kadar başarılı olduğunu görmekte ve dersle ilgili gelişimini izlemesine fırsat vermektedir.

Tablo 42. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Görüşleri

	f	%
Kopya çekmeyi teşvik eder	251	25,2
Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunmaktadır	306	30,7
Sistematik (Yanlı davranma) hatalar artmaktadır	281	28,2
Az soru sorulması ve kısmi puanlamanın yapılmamasıdır	158	15,9
Toplam	966	100,0

Mutlak değerlendirme sisteminin en olumsuz yönüne ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin daha çok “*Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı doğmaktadır*” (%30,7) savundukları görülmüştür. Buna göre mutlak değerlendirme sisteminde öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki eksikliklerinin zararını öğrenci çektiğini ve öğretmenler bu eksikliklerini öğrenciye düşük ya da yüksek notlar vererek adaletsiz bir değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci görüşlerinde (%28,2) sistematik hataların artması da değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yanlılıklarının önemli ölçüde öğrenciyi etkilediğini göstermektedir.

Mutlak değerlendirme sisteminin en olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşlerinden öğretmenlerin bu değerlendirme sisteminde daha çok aktif olduğu ve öğrenciyi geçirmek veya geçirmemek konusunda öğretmenin kararının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bundan kaynaklı olarak sistematik hatalarda artmaktadır. Not verme işlemi öğretmenin elinde olduğundan dolayı sevdiklerini geçirip sevmediklerini bırakabilir. Oysa ki bağıl değerlendirme bu tarzdaki eğitimsel hataları en aza indirmek amacıyla tercih edilmektedir.

4.1.4. Bağlı ve Mutlak Değerlendirmede Sınav ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Yükseköğretim kurumlarında yapılan sınavların değerlendirme sürecinin verimliliğine büyük katkısı vardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde bazı sınav türlerini hangi değerlendirme biçiminde kullanmaları gerektiğine ve bağlı ve mutlak değerlendirmede hangi durumlara not verilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Bazı Sınav Türlerini Hangi Değerlendirme Biçiminde Kullanmaları Gerektiğine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazılı Yoklama										
Bağlı	184	59,5	171	61,7	127	61,4	69	65,1	159	58,2
Mutlak	125	40,5	106	38,3	80	38,6	37	34,9	114	41,8
Toplam	309	100,0	277	100,0	207	100,0	106	100,0	273	100,0
	p>0,05 $\chi^2=0,292$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=1,581$ sd=2					
Çoktan Seçmeli Sorular										
Bağlı	180	49,9	170	55,9	146	57,9	63	55,3	141	47,2
Mutlak	181	50,1	134	44,1	106	42,1	51	44,7	158	52,8
Toplam	361	100,0	304	100,0	252	100,0	114	100,0	299	100,0
	p>0,05 $\chi^2=2,431$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=6,756$ sd=2					
Ödev ve Projeler										
Bağlı	114	48,3	109	52,2	81	50,9	49	56,3	93	46,7
Mutlak	122	51,7	100	47,8	78	49,1	38	43,7	106	53,3
Toplam	236	100,0	209	100,0	159	100,0	87	100,0	199	100,0
p>0,05	$\chi^2=0,657$ sd=1		p>0,05		$\chi^2=2,294$ sd=2					

Öğrencilerin öğrenme sürecinde yazılı yoklamanın hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%59,5) ve erkek (%61,7) öğrenciler yazılı

yoklamanın bağıl değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunmaktadır($\chi^2=0,292$, Sd=1).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde yazılı yoklamanın hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%61,4), TEF (%65,1) ve Ped. F. (%52,8) öğrencileri yazılı yoklamanın bağıl değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunmaktadır($\chi^2=1,581$, Sd=2).

Öğrenme sürecinde çoktan seçmeli soruların hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%50,1) öğrenciler öğrenme sürecinde çoktan seçmeli soruların daha çok mutlak değerlendirmede olabileceğini savunurken ve erkek (%55,9) öğrenciler çoktan seçmeli soruların bağıl değerlendirmede daha çok kullanılabileceğini savunmaktadır($\chi^2=2,431$, Sd=1).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde çoktan seçmeli soruların hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%57,9) ve TEF (%55,3) öğrencileri çoktan seçmeli soruların daha çok bağıl değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunurken Ped. F. (%52,8) öğrencileri mutlak değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunmaktadır($\chi^2=6,756$, Sd=2).

Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme sürecinde ödev ve projelerin hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%51,7) öğrenciler ödev ve projelerin daha çok mutlak değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunurken ve erkek (%55,9) öğrenciler bağıl değerlendirmede daha çok kullanılabileceğini savunmaktadır($\chi^2=0,657$, Sd=1).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde ödev ve projelerin hangi değerlendirme türünde kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%57,9) ve TEF (%55,3) öğrencileri çoktan seçmeli soruların daha çok bağıl değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunurken

Ped. F. (%52,8) öğrencileri mutlak değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunmaktadır($\chi^2=2,294$, Sd=2).

Tablo 44. Öğrencilerin Bağlı Ve Mutlak Değerlendirmede Hangi Durumlara Not Verilmesine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf İçi Katılım										
Bağlı	116	57,7	97	53,9	79	62,7	34	45,9	100	55,2
Mutlak	85	42,3	83	47,2	47	37,3	40	54,1	81	44,8
Toplam	201	100,0	180	100,0	126	100,0	74	100,0	181	100,0
	p>0,05 $\chi^2=0,563$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=5,368$ sd=2					
Ödev ve proje laboratuvar										
Bağlı	167	62,5	144	57,1	115	57,2	71	67,0	125	59,0
Mutlak	100	37,5	108	42,9	86	42,8	35	33,0	87	41,0
Toplam	267	100,0	252	100,0	201	100,0	106	100,0	212	100,0
	p>0,05 $\chi^2=1,576$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=2,895$ sd=2					
Ara sınav ve genel sınavlar										
Bağlı	243	73,6	205	71,9	163	71,8	80	76,2	205	72,4
Mutlak	87	26,4	80	28,1	64	28,2	25	23,8	78	27,6
Toplam	330	100,0	285	100,0	227	100,0	105	100,0	283	100,0
	p>0,05 $\chi^2=0,225$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=0,742$ sd=2					
Sürpriz Yapılan Quizler										
Bağlı	89	60,1	74	47,4	58	53,7	32	45,7	73	57,9
Mutlak	59	39,9	82	52,6	50	46,3	38	54,3	53	42,1
Toplam	148	100,0	156	100,0	108	100,0	70	100,0	126	100,0
	p>0,05 $\chi^2=4,925$ sd=1				p>0,05 $\chi^2=2,704$ sd=2					

Öğrencilerin sınıf içi katılıma hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%57,7) ve erkek (%53,9) öğrenciler sınıf içi katılıma bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=0,563$, Sd=1).

Öğrencilerin sınıf içi katılıma hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%57,9) ve Ped. F. (%55,3) öğrencileri sınıf içi katılıma bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunurken TEF (%52,8) öğrencileri sınıf içi katılıma mutlak değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=5,368$, Sd=2).

Öğrencilerin ödev ve projelere hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%62,5) ve erkek (%57,1) öğrenciler ödev ve projelere bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=1,576$, Sd=1).

Öğrencilerin ödev ve projelere hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%57,2), TEF (%67,0) ve Ped. F. (%59,0) öğrencileri ödev ve projelere bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=2,895$, Sd=2).

Öğrencilerin ara sınav ve genel sınavlara hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%73,6) ve erkek (%71,9) öğrenciler ara sınav ve genel sınavlara bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=0,225$, Sd=1).

Öğrencilerin ara sınav ve genel sınavlara hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%71,8), TEF (%76,2) ve Ped. F. (%72,4) öğrencileri ara sınav ve genel sınavlara bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=0,742$, Sd=2).

Öğrencilerin sürpriz yapılan quizlere hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Kız (%73,6) öğrenciler sürpriz yapılan quizlere bağlı

değerlendirmede not verildiği görüşünü savunurken ve erkek (%71,9) öğrenciler sürpriz yapılan quizlere mutlak değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır($\chi^2=4,925$, Sd=1).

Öğrencilerin sürpriz yapılan quizlere hangi değerlendirme biçiminde not verildiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. EF (%53,7) ve Ped. F. (%57,9) öğrencileri sürpriz yapılan quizlere bağlı değerlendirmede not verildiği görüşünü savunurken TEF (%54,3) öğrencileri sürpriz yapılan quizlere mutlak değerlendirmede not verildiği görüşünü savunmuşlardır ($\chi^2=2,704$, Sd=2).

4.1.5. Bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilişkin metaforlar ve Yorumlanması

Öğrencilerin bağlı ve mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 45. Öğrencilerin Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Robotlaştırılmış İnsan	40	9,3	66	11,7	30	10,4	28	20,9	48	12,7
At Yarışı	299	69,7	221	59,2	185	64,0	75	56,0	260	68,6
Karmaşa Sistem	40	9,3	50	13,4	3,7	12,8	19	14,2	34	9,0
İçi Görülmeyen Mağara	47	11,0	34	9,1	34	11,8	11	8,2	36	9,5
Diğer	3	0,7	2	0,5	3	1,0	1	0,7	1	0,3
Toplam	429	100,0	373	100,0	289	100,0	134	100,0	379	100,0
	p<0,05		$\chi^2=17,651$ sd=4		p>0,05		$\chi^2=16,725$ sd=8			

Öğrencilerin bağlı değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinde cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Kız öğrenciler (%69,7) ve erkek öğrenciler (%59,2) bağlı değerlendirmeyi

at yarışına benzetmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla bağıl değerlendirmeyi at yarışına benzetmektedir($\chi^2=17,651$, $Sd=4$).

Öğrencilerin bağıl değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinde fakülteleri bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim Fakültesi (%64,0), Teknik Eğitim Fakültesi (%56) ve Pedagojik Formasyon öğrencileri (%68,6) bağıl değerlendirmeyi daha çok at yarışına benzetmektedir($\chi^2=16,725$, $Sd=8$).

Tablo 46. Öğrencilerin Mutlak Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri

	Kız		Erkek		EF		TEF		Ped. F.	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin vicdan sistemi	138	32,3	112	30,6	87	30,0	41	31,3	122	32,8
Oranlı ölçekli-metreler	138	32,3	116	31,7	92	31,7	39	29,8	123	33,1
Düşük notlu transkriptler	58	13,6	69	18,9	42	14,5	28	21,4	57	15,3
Yanlı değer. sistemi	58	13,6	30	8,2	39	13,4	10	7,6	39	10,5
Belirtke tablosunu bilmeyen öğrencilerin takdir sistemi	33	7,7	34	9,3	25	8,6	13	9,9	29	7,8
Diğer	2	0,5	5	1,4	5	1,7	0	0	2	0,5
Toplam	427	100,0	366	100,0	290	100,0	131	100,0	372	100,0
	p>0,05	$\chi^2=11,146$	sd=5		p>0,05	$\chi^2=11,140$	sd=10			

Öğrencilerin mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Kız (%32,3) ve erkek (%31,7) öğrencileri mutlak değerlendirmeyi oranlı-ölçekli metrelere benzetmektedir. Bundan sonra kız (%32,3) ve erkek (%30,6) mutlak değerlendirmeyi, öğretmenin vicdan sistemine benzetmektedir($\chi^2=11,146$, $Sd=5$).

Öğrencilerin mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim Fakültesi (%31,7) ve Pedagojik Formasyon (%33,1) öğrencileri mutlak değerlendirmeyi, oranlı-ölçekli metrelere benzetirken, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri (%31,3) mutlak değerlendirmeyi, öğretmenin vicdan sistemine benzetmektedir ($\chi^2=11,140$, $Sd=10$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde mutlak değerlendirmenin daha çok oranlı-ölçekli metrelere ve öğretmenin vicdan sistemine benzediği görülmüştür. Mutlak değerlendirmede öğrenci, aldığı puanın hangi nota denk geldiğini bilmesi öğrencinin mutlak değerlendirmeyi oranlı-ölçekli metrelere benzetmesine ve değerlendirme sürecinde öğretmenin aktif olması da öğrencilerin mutlak değerlendirmeyi öğretmenin vicdan sistemine benzetmesine neden olmuştur.

4.1.6. Bağlı ve mutlak değerlendirme hakkında öğrencilerin düşünceleri

Bağlı ve mutlak değerlendirmeyle ilgili bazı öğrenciler klasik olan soruya görüşlerini yazılı olarak bildirmişlerdir. Bu görüşler aşağıdaki gibidir:

“.....Bağlı sistemde öğrencilerin tek düşüncesi dersi geçmektir. Dolayısıyla bağlı değerlendirme sistemi öğrencileri ders konularını ezberlemeye yönlendirmektedir. Bundan dolayı mutlak değerlendirmenin daha adil olduğunu düşünüyorum”.

“.....Mutlak değerlendirme sisteminin daha adil olduğunu düşünüyorum. Her koyun kendi bacağından asılır.”

“.....Sınıfımızda bağlı değerlendirmeden dolayı kimse kimseye not vermiyor. Rekabet hakim.”

“.....Öğrenciler bağlı değerlendirme sisteminden dolayı birbirlerinin ayağını kaydırmak istiyor. Kimse kimseyi dost edinemiyor. Bu sistem düzeltilmeli.”

“.....Aslında bağlı değerlendirme sistemi de mutlak değerlendirme sistemi de gereklidir. Fakat bunların uygulanışı eğitim kalitemizi arttıracak özellikte olmalı.”

“..... Hangi değerlendirme sistemi olursa olsun. Önemli olan öğrenciyi baz alan bir sistemin olması. Bence değerlendirmeler öğrenciye menfaat sunmalı.”

“..... Bağlı değerlendirme tam şanslılara göre. Mutlak değerlendirme ise çalışanlara göre.”

“.....İkisinin de çok iyi uygulanıyor olması gerekli. Bence soruları hazırlayan kişi üniversitenin kullandığı değerlendirme sistemini iyi bilmesi gerekiyor.”

“.....Öğrencinin hangi notla geçeceğini, hangi notla hangi harfli notu alacağını bilmesi ders çalışmaya zarar verebilir. Bunun için bağlı değerlendirmenin ders çalışmaya daha çok menfaati olacağını düşünüyorum.”

“..... Mutlak Değerlendirme bağlı değerlendirmeye göre daha adaletli bir sistemdir. Öğrenci kaç aldığına geçeceğini kaç aldığına kalacağını bilmesi bana göre çok önemli.”

“..... Bağlı değerlendirmenin arkadaşlarımızla aramıza soğukluk getirdiğini düşünüyorum. Örneğin ben bu üniversiteye DGS ile geldim. İntibak yılımda geçemezsem okuldan atılma riskim vardı ve derslerime çok çalıştım. Sınıftaki bazı arkadaşlarım tarafından ortalamayı yükselttiğimden dolayı dışlandım. Zaten sınıfa 2. sınıfta dahil olduğum için bitirene kadar bunun sıkıntısını çektim.”

“.....Öğrencilere yardımcı bir sistem getirilmeli.”

“.....Lisans eğitimini mutlak değerlendirmede almış bir formasyon öğrencisiyim. Başka bir üniversiteden buraya gelirken bağlı değerlendirmeden gelen arkadaşlar bizden daha şanslı olduğunu düşünüyorum.”

“.....Bağlı değerlendirme ve mutlak değerlendirme hakkından çok fazla bilgiye sahip değilim. Bence bu iki sistem öğrenci üniversiteyi kazanıp geldiğinde öğrencilere anlatılmalı.”

“.....Bağlı değerlendirme uygulayan Fırat üniversitesinde bütünleme de bağlı değerlendirme olmalı. Öğrenciler yüksek puan aldıklarında düşük harfli puanın geldiklerini anladıkları dersleri bilerek bütünlemeye bırakıyorlar. Bütünlemede mutlak değerlendirme olduğu için daha yüksek harfli not alıyorlar.”

“.....Üniversitenin değerlendirme sistemi hakkında öğrencilere seminer verilmeli. Nasıl geçeceğimizi bilmediğimiz bir değerlendirme sisteminde dersleri geçmek daha da zorlaşıyor.”

“.....Bağıl değerlendirme ile ilgili sorularımızı hocalara soruyoruz. Fakat onlarda da ikna edici cevaplar alamıyoruz. Bence okula geldiğimizde ilk dersimiz değerlendirme sisteminin nasıl olacağı olmalı. Onu bilsek geçmek kolay.”

Bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bağıl ve mutlak değerlendirmeyi daha iyi anlamaları için öğrencilere seminerlerin verilmesi gerektiği görülmektedir. Öğrenciler bağıl ve mutlak değerlendirmenin nasıl yapıldığına dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler bağıl değerlendirme ile yapılan değerlendirmelerin mutlak değerlendirme ile yapılan değerlendirmelere oranla daha yüksek notlara denk geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bağıl ve mutlak sistemin ayrı ayrı uygulanıyor olması bir takım adaletsizliklere yol açtığı söylenebilir. Bu noktayı Duman (2007) ve Toprakçı (2007)' da araştırmalarında desteklemektedir.

Öğrenciler vize ve finalin bağıl, bütünleme sınavının mutlak olmasını da uygun görmedikleri görülmüştür. Çünkü bazı öğrencilerin finalde sınıf ortalamasının yüksek olduğunu gördüklerinde, derslerini bilerek bütünlemeye bıraktığı ifade edilmiştir. Bu su-i istimali ortadan kaldırmak için bütünlemelerin de bağıl olması gerektiği görüşünü savundukları görülmüştür.

4.2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri” adlı araştırmanın öğretim elemanı kısmını Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının fakülte, cinsiyet ve bölümlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Aşağıda verilmiş olan tablolarda öğretim elemanlarının fakültelere, cinsiyete ve unvanlarına göre profilleri belirtilmiştir.

Tablo 47. Fakültelere Göre Öğretim Elemanı Profili

Fakülte	Öğretim Elemanı	
	f	%
Eğitim Fakültesi	32	33,0
Teknik Eğitim Fakültesi	35	36,1
Mühendislik Fakültesi	30	30,9
Toplam	97	100,0

Tablo 47’de görüldüğü gibi fakültelere göre öğretim elemanı profili incelendiğinde, araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının % 33,0’ ü Eğitim Fakültesinde, % 36,1 i’ Teknik Eğitim Fakültesinde ve % 30,9’ u ise mühendislik fakültesinde görev yapmaktadır.

Tablo 48. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanı Profili

Unvan	Öğretim Elemanı	
	f	%
Profesör	6	6,2
Doçent	17	17,5
Yrd. Doçent	27	27,8
Arş. Görevlisi	47	48,5
Toplam	97	100,0

Unvana göre öğretim elemanı profilleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının % 6,2' si profesör, % 17,5' i Doçent, % 27,8' i yrd. Doçent ve %48,5' i araştırma görevlisi unvanlarına sahiptir.

Tablo 49. Cinsiyete Göre Öğretim Elemanı Profili

Cinsiyet	Öğretim Elemanı	
	f	%
Kadın	23	23,7
Erkek	74	76,3
Toplam	97	100,0

Cinsiyete göre öğretim elemanı profilleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının % 23,7' si kadın ve % 76,3' ü erkektir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük kısmını erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Tablo 50. Fakültelere Göre Öğretim Elemanları Cinsiyetlerinin Profili

Cinsiyet	EF		TEF		Müh. Fak.	
	F	%	f	%	f	%
Kadın	13	40,6	0	0	10	33,3
Erkek	19	59,4	35	100,0	20	66,7
Toplam	32	100,0	35	100,0	30	100,0

Fakülte türüne göre öğretim elemanı cinsiyetlerinin profili incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının % 40,6' sı kadın, % 59,4' ü erkek ve mühendislik fakültesi öğretim elemanlarının % 33,3' ü kadın, % 66,7' si ise erkektir. Araştırmaya katılan Teknik Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ise tamamı erkektir.

Tablo 51. Fakültelere Göre Öğretim Elemanı Unvanlarının Profili

Cinsiyet	EF		TEF		Müh. Fak.	
	F	%	f	%	f	%
Profesör	0	0	0	0	6	20,0
Doçent	5	15,6	12	34,3	0	0
Yrd. Doçent	9	28,1	15	42,9	3	10,0
Arş. Görevlisi	18	56,3	8	22,9	21	70,0
Toplam	32	100,0	35	100,0	30	100,0

Fakülte türüne göre öğretim elemanı unvanlarının profili incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının % 15,6' sı Doçent, %28,1' i Yrd. Doçent, %56,3' ü Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Teknik Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının % 34,3' ü Doçent, %42,9' u Yrd. Doçent, % 22,9' u Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Mühendislik fakültesi öğretim elemanlarının ise % 20,0' si profesör, %10,0' ı Yrd. Doçent, % 70,0' ı ü Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi ve mühendislik fakültesinden araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu araştırma görevlisi unvanına sahip iken Teknik Eğitim Fakültesinde Yrd. Doçent unvanına sahip öğretim elemanı daha çok görülmektedir.

4.2.2. Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Tanımlar, Bilgi Düzeyi ve Bazı Düşüncelere İlişkin Öğretim Elemanı Bulguları ve Yorumlanması

Yükseköğretim kurumlarında uygulanan değerlendirme biçimlerinin öğretim elemanları tarafından bilinmesi eğitim kalitesi açısından önemlidir. Bu bölümde yükseköğretim kurumlarında uygulanan, bağlı ve mutlak değerlendirmeye ait bazı tanımlamalar, bölümlerin alt yapılarının yeterli olup olmadığı ve bu değerlendirme biçimlerini öğretim elemanlarının ne derece bildiği ele alınacaktır.

Tablo 52.Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyle İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri(Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Yeterli	25	78,1	28	80,0	17	56,7
Kısmen Yeterli	7	21,9	7	20,0	12	40,0
Yetersiz	0	0	0	0	1	3,3
Toplam	32	100,0	35	100,0	30	100,0

Öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Eğitim Fakültesi (% 78,1), Teknik Eğitim Fakültesi (%80,0) ve Mühendislik Fakültesinde (% 56,7) görev yapan öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 53. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeye İlgili Sahip Oldukları Bilgi Düzeylerinin Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri(Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeterli	1	16,7	13	76,5	23	85,2	33	70,2
Kısmen Yeterli	5	83,3	4	23,5	4	14,8	13	27,7
Yetersiz	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,1
Toplam	6	100,0	17	100,0	27	100,0	47	100,0

Öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Profesör (%83,3) unvanına sahip öğretim elemanları bağlı değerlendirmeyle ilgili bilgi düzeylerinin kısmen yeterli olduğunu düşünürken Doçent (76,5), Yrd. Doçent (85,2) ve Arş. Görevlisi (70,2) unvanlarına sahip öğretim elemanları bağlı değerlendirmeyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olduğunu düşünmektedirler .

Tablo 52 ve Tablo 53’de öğretim elemanlarının bağlı değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, öğretim elemanlarının araştırma kapsamındaki görüşlere yansımaları ve geçerli görüşlerin alınmasını etkileyeceği umulmaktadır.

Tablo 54. Öğretim Elemanlarının “Bağlı Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırır ” Görüşüne Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Tablo (Fakülte bazında)

	EF		TEF		Müh. Fak.	
	f	%	f	%	f	%
Evet arttırır	28	87,5	31	88,6	20	66,7
Hayır arttırmaz	4	12,5	4	11,4	10	33,3
Toplam	32	100,0	35	100,0	30	100,0
p>0,05 $\chi^2=6,288$ sd=2						

Öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bazında anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim (87,5), Teknik Eğitim (88,6), ve mühendislik fakültelerinde (66,7) görev yapan öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırdığı görüşünü savunmaktadır ($\chi^2=6.288$, Sd=2).

Tablo 55. Öğretim Elemanlarının “Bağıl Değerlendirme Öğrenciler Arasındaki Rekabeti Arttırır ” Görüşüne Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Tablo (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet arttırır	4	66,7	14	82,4	23	85,2	38	80,9
Hayır arttırmaz	2	33,3	3	17,6	4	14,8	9	19,1
Toplam	6	100,0	17	100,0	27	100,0	47	100,0
p>0,05 $\chi^2=1,137$ sd=3								

Öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bazında anlamlı farklılık görülmemiştir. Profesör (66,7), Doçent (82,4), Yrd. Doçent (85,2) ve Arş. Görevlisi (80,9) unvanlarına sahip öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırdığı görüşünü savunmaktadır ($\chi^2=1.137$, Sd=3).

Araştırma kapsamındaki öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasında rekabeti arttırdığı görüşünü savundukları görülmüştür. Öğrencilerin başarısı, diğer öğrencilerin başarısına bağlı olduğu için bağıl değerlendirmede rekabetin arttığı söylenebilir. Bağıl değerlendirmenin bu özelliği onun en çok eleştirilen yanı olarak bilinmektedir.

Tablo 56. Bağlı Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Kütüphanelere ve ders çalışma Salonlarına yönlendirme	6	18,8	6	17,1	4	13,3
Alan uzmanlarıyla çalışmaya Yönlendirme	9	28,1	14	40,0	3	10,0
Uygulama Alanlarına Yönlendirme	4	12,5	0	0,0	4	13,4
Ders konularının ezberlenmesine	13	40,6	15	42,9	19	63,3
Toplam	32	100,0	35	10,0	30	100,0
		p>0,05	$\chi^2=12,275$		sd=6	

Bağlı değerlendirmenin hangi alanlara yönlendirme yaptığına ilişkin öğretim elemanları görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim (% 40,6), Teknik Eğitim (% 42,9), ve mühendislik fakültelerinde (% 63,3) görev yapan öğretim elemanları bağlı değerlendirmenin öğrencileri ders konularını ezberlenmesine yönlendirdiğini ifade etmişlerdir ($\chi^2=12,275$, Sd=6).

Tablo 57. Bağlı Değerlendirmenin Hangi Alanlara Yönlendirme Yaptığına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kütüphanelere ve ders çalışma salonlarına yönlendirme	0	0,0	6	35,3	5	18,5	5	10,6
Alan uzmanlarıyla çalışmaya yönlendirme	1	16,7	7	41,2	7	25,9	11	23,4
Uygulama alanlarına yönlendirme	0	0,0	0	0,0	1	3,7	7	14,9
Ders konularının ezberlenmesine	5	83,3	4	23,5	14	51,9	24	51,1
Toplam	6	100,0	17	100,0	27	100,0	47	100,0

Bağıl değerlendirmenin öğrenciyi hangi alanlara yönlendirdiğine ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Doçent (% 52,9) unvanına sahip öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin alan uzmanlarıyla çalışmaya yönlendirdiğini savunurken Profesör (% 50,0), Yrd. Doçent (% 63,0) ve Arş. Görevlisi (% 61,9) unvanlarına sahip öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin ders konularının ezberlenmesine yönlendirdiğini savunmuşlardır . Bağıl değerlendirmede, öğrenci sınıftaki rekabet atmosferine kendini uydurmasından dolayı, ders konularını verimli çalışmaya değil ezberlemeye yönelebilir. Bu bağlamda, öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin ders konularını ezberlemeye yönlendirdiği görüşünü savundukları görülmüştür.

Tablo 58. Öğretim Elemanlarının Bağıl Değerlendirme İçin Görev Yaptıkları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Kütüphanede yeterli doküman bulunmaktadır	8	25,0	5	14,3	7	23,3
Öğt. Üyeleri alanlarıyla ilgili derse girmektedir	17	53,1	30	85,7	17	56,7
Ders içi ve dışı etkinlikler yeterlidir	7	21,9	0	0	5	16,7
Bölümün alt yapısı yeterli değildir	0	0	0	0	1	3,3
Toplam	32	100	35	100	30	100

Bağıl değerlendirme için öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlerin yeterliliğiyle ilgili görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Eğitim (%53,1), Teknik Eğitim (% 85,7) mühendislik fakültelerinde (% 56,7) görev yapan öğretim elemanları kendi bölümlerinde öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili derslere girdiklerini dolayısıyla bölümlerinin alt yapılarının bağıl değerlendirme için yeterli düzeyde olduğunu savunmaktadır.

Tablo 59. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirme İçin Görev Yaptıkları Bölümlerin Yeterliliğiyle İlgili Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kütüphanede yeterli doküman bulunmaktadır	3	50,0	4	23,5	5	18,5	8	17,0
Öğt. üyeleri alanlarıyla ilgili derse girmektedir	3	50,0	13	76,5	21	77,8	27	57,4
Ders içi ve dışı etkinlikler yeterlidir	0	0	0	0	1	3,7	11	23,4
Bölümün alt yapısı yeterli değildir	0	0	0	0	0	0	1	2,2
Toplam	6	100	17	100	27	100	47	100

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlerinin alt yapılarının bağlı değerlendirme için yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık görülmemektedir. Profesör (% 50,0), Doçent (% 76,5), Yrd. Doçent (% 77,8) ve Arş. Görevlisi (% 57,4) unvanlarına sahip öğretim elemanları görev yapmakta oldukları bölümlerde öğretim elemanları alanları ile ilgili derslere girdiklerini dolayısıyla bağlı değerlendirme için bölümlerinin alt yapılarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 60. Öğretim Elemanlarının “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağlı Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Evet	21	65,6	34	97,1	24	80,0
Hayır	11	34,4	1	2,9	6	20,0
Toplam	32	100	35	100	30	100
	P<0,05		$\chi^2=11,047$		sd=2	

EF (% 65,6), TEF (% 97,1) ve Mühendislik fakültesinde (% 80,0) görev yapan öğretim elemanlarının “*Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir*” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Eğitim ve mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük kısmı bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarının mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarına göre daha yüksek olduğu fikrine katıldıkları görülürken Teknik Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının neredeyse tamamı fikrine katıldıkları saptanmıştır ($\chi^2=11,047$, Sd=2).

Tablo 61. Öğretim Elemanlarının “Bilgi Düzeyleri Aynı Olmasına Rağmen, Bağıl Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notları Mutlak Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Notlarından Daha Yüksektir” Fikrine Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	5	83,3	15	88,2	23	85,2	36	76,6
Hayır	1	16,7	2	11,8	4	14,8	11	23,4
Toplam	6	100,0	17	100,0	27	100,0	47	100,0
p>0,05			$\chi^2=1,51$		sd=3			

Öğretim elemanlarının “*Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir*” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Profesör (66,7), Doçent (82,4), Yrd. Doçent (85,2) ve Arş. Görevlisi (80,9) unvanlarına sahip öğretim elemanları bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarının mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarına göre daha yüksek olduğu fikrine katıldıkları görülmektedir ($\chi^2=1,51$, Sd=3). Araştırma kapsamındaki öğretim elemanları öğrencilerin notları belirlenirken bağıl ve mutlak değerlendirme arasında farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bağıl ve mutlak değerlendirme arasındaki notların farklılıklara yol açtığını göstermek amacıyla yapılan Tablo 22’deki örnek sınıfın notlarında da bu

bulguya paralel sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguya Nartgün'ün araştırmasında elde ettiği sonuçlar da paralellik göstermektedir. Toprakçı'da yaptığı araştırmasında bu problemten dolayı yükseköğretim kurumu bir standartlaşmaya gitmesi gerektiğini ele almış, aksi taktirde bir takım adaletsizliklere yol açıldığını ifade etmiştir.

Tablo 62. Öğretim Elemanlarının Mutlak ve Bağlı Değerlendirmenin Karma Olarak Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Evet	27	84,4	32	91,4	11	36,7
Hayır	5	15,6	3	8,6	19	63,3
Toplam	32	100	35	100	30	100
P<0,05 $\chi^2=27,661$ sd=2						

Öğretim elemanlarının mutlak ve bağlı değerlendirme karma olarak yapıldığı bir sisteme ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitim (% 84,4) ve Teknik Eğitim Fakültelerinde (% 91,4) görev yapan öğretim elemanları bağlı ve mutlak değerlendirme karma olarak yapıldığı bir sisteme olumlu olacağını düşünürken Mühendislik Fakültesinde (% 63,3) görev yapan öğretim elemanları böyle bir sistemi olumsuz karşılamışlardır ($\chi^2=27,661$, Sd=2).

Tablo 63. Öğretim Elemanlarının Mutlak ve Bağlı Değerlendirmenin Karma Olarak Yapıldığı Bir Sisteme İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	1	16,7	15	88,2	22	81,5	32	68,1
Hayır	5	83,3	2	11,8	5	18,5	15	31,9
Toplam	6	100	17	100	27	100	47	100
P<0,05 $\chi^2=12,942$ sd=3								

Öğretim elemanlarının bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sisteme ilişkin incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Profesör (% 83,3) unvanına sahip öğretim elemanları, bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sistemin yararlı olmayacağını düşünürken Doçent (% 88,2), Yrd. Doçent (% 81,5) ve Arş. Görevlisi (% 68,1) unvanlarına sahip öğretim elemanları böyle bir sistemin olumlu olacağını savunmaktadır ($\chi^2=12.942$, Sd=3).

4.2.3. Bağıl ve Mutlak Değerlendirmenin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bağıl ve mutlak değerlendirmenin kendilerine göre avantaj ve dezavantajları vardır. Öğretim elemanların bağıl ve mutlak değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 64. Bağıl Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

	f	%
Çalışkan öğrencilerin notunu artırır	67	43,2
Çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar	12	7,7
Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir	3	1,9
Düşük notla geçilebilmektedir	35	22,6
Sorulardan kaynaklanan aksaklıkları giderir.	3	1,9
Kopya çekmeyi önler	11	7,2
Eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzeltir	24	15,5
Toplam	155	100,0

Bağıl değerlendirmenin en olumlu yönüne ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının (% 43,2) büyük bir kısmı bağıl değerlendirmenin “*çalışkan öğrencilerin notunu artırır*” görüşünü savunduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanları “*Bağıl değerlendirmede düşük notla*

geçilebilmektedir" (% 22,6) ve “Eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzeltir” (% 15,5) görüşlerini de savundukları görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretim elemanları bağıl değerlendirmenin en olumlu yanının çalışkan öğrencilerin notunu arttırması olduğunu ifade etmişlerdir. Bağıl değerlendirmede öğrenciler sınıf ortalamasının ne kadar üstünde ya da sınıfta hangi konumda olduğuna bakılmaktadır. Sınıfın en iyisine çoğu zaman en yüksek harfli not verilmektedir. Mutlak değerlendirme de ise aynı şey söz konusu değildir. Bağıl değerlendirme de her zaman en yüksek not AA alırken, mutlak değerlendirmede her zaman en yüksek not AA alamamaktadır. Mutlak değerlendirme de öğrenci yalnız AA notunun puan aralıklarına ulaştığında AA alabilmektedir.

Tablo 65. Bağıl Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

	f	%
İşbirliğini bitirir, rekabeti artırır	57	34,1
Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı önler	19	11,4
Notların şişirilmesi sağlanır	48	28,7
Adaletsiz bir değerlendirmedir	16	9,6
Bir ders için öğrenci gelişimini sağlamak zordur	26	15,6
İspyonculuk vardır	1	0,6
Toplam	167	100,0

Bağıl değerlendirmenin en olumsuz yönüne ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde “*Bağıl değerlendirme işbirliğini bitirir, rekabeti arttırır*” (% 34,1) görüşünün daha çok benimsendiği görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının görüşlerinde “*Bağıl değerlendirme de notların şişirildiği*” (% 28,7) ve “*Bir ders için öğrenci kendi gelişimini izlemesinin zor olduğu*” (%15,6) görüşleri de savunulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları da araştırmaya katılan öğrenciler gibi bağıl değerlendirmenin en olumsuz yönünün “*İşbirliğini bitirdiği ve rekabeti arttırdığı*” görüşünü savundukları görülmüştür. Bağıl değerlendirme bu özelliğinden dolayı işbirliği ile yapılacak eğitim etkinliklerine uygun değildir.

Tablo 66. Mutlak Değerlendirmenin En Olumlu Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

	f	%
Öğrenciler arasındaki işbirliğini artırır	48	32,2
Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar	31	20,8
Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir	11	7,4
Tüm öğrencilerin motivasyonu sağlanır	16	10,7
Öğrenci dersle ilgili kendi gelişimini izleyebilir	43	28,9
Toplam	149	100,0

Mutlak değerlendirmenin en olumlu yönüne ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde “*Öğrenciler arası işbirliğini artırır*” (%32,2) görüşünün daha fazla benimsendiği görülmüştür. Ayrıca “*Öğrenciye kendi gelişimini izleme fırsatı vermesi*” (%28,9) ve “*Düzenli çalışmayan öğrencilerin düzenli çalışmasını sağlaması*” (%20,8) da mutlak değerlendirmenin olumlu yanları olarak öğrenci görüşlerinde yer almaktadır. Mutlak değerlendirme de bağıl değerlendirmeye göre daha az rekabet vardır. Sınıfın ortalaması ne olursa olsun, öğrenci aldığı notun karşılığını bilmektedir. Öğrencinin harfli notu değişmez standartlarla sabittir. Bundan dolayı öğretim elemanları mutlak değerlendirmenin işbirliğinin kullanıldığı eğitim etkinliklerine daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 67. Mutlak Değerlendirmenin En Olumsuz Yönüne İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

	f	%
Kopya çekmeyi teşvik eder	29	22,0
Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunmaktadır	45	34,1
Sistematik (Yanlı davranma) hatalar artmaktadır	41	31,1
Az soru sorulması ve kısmi puanlamanın yapılmamasıdır	17	12,9
Toplam	132	100,0

Mutlak değerlendirmenin en olumsuz yönüne ilişkin öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının daha çok “*Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunmaktadır*” (%34,1) görüşünü savundukları görülmüştür. Buna göre mutlak değerlendirme sisteminde öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki eksikliklerinin zararını öğrenciler çektiğini ve öğretmenler bu eksikliklerini öğrenciye düşük ya da yüksek notlar vererek adaletsiz bir değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretim elemanı görüşlerinde “*Sistematik hataların artması*” (%28,2) da değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yanlışlıklarının önemli ölçüde öğrenciyi etkilediğini göstermektedir.

4.2.4. Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar ve Yorumlanması:

Öğretim elemanlarının bağlı ve mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tablolarda ele alınmıştır.

Tablo 68. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Robotlaştırılmış İnsan	1	3,1	2	5,7	2	6,7
At Yarışı	22	68,8	16	45,7	13	43,3
Karmaşa Sistem	4	12,5	3	8,6	12	40,0
İçi Görülmeyen Mağara	5	15,6	14	40,0	3	10,0
Toplam	32	100,0	35	100,0	30	100,0

Öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitim Fakültesinde (% 68,8) görev yapan öğretim elemanları Teknik Eğitim (% 45,7) ve Mühendislik fakültesinde (% 43,3) görev yapan öğretim elemanlarına göre daha yüksek oranda bağlı değerlendirmeyi “*At yarışına*” benzetmektedir.

Tablo 69. Öğretim Elemanlarının Bağlı Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Robotlaştırılmış İnsan	1	16,7	2	11,8	1	3,7	1	2,0
At Yarışı	3	50,0	2	11,8	17	63,0	29	61,9
Karmaşa Sistem	2	33,3	4	23,5	4	14,8	9	19,1
İçi Görülmeyen Mağara	0	0,0	9	52,9	5	18,5	8	17,0
Toplam	6	100,0	17	100,0	27	100,0	47	100,0

Öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık görülmektedir. Doçent (% 52,9) unvanına sahip öğretim elemanları bağlı değerlendirmeyi “*İçi görülmeyen mağara*” ya benzetirken Profesör (% 50,0), Yrd. Doçent (% 63,0) ve Arş. Görevlisi (% 61,9) unvanlarına sahip öğretim elemanları bağlı değerlendirmeyi “*At yarışına*” benzetmişlerdir. Bu bulgudan hareketle bağlı değerlendirme sürecinin daima bir yarış içerisinde yürüdüğü ve karmaşık bir sistem olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 70. Öğretim Elemanlarının Mutlak Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri (Fakülte Bazında)

	EF		TEF		Mühendislik	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin vicdan sistemi	13	41,9	2	5,8	9	30,0
Oranlı ölçekli-metreler	6	19,6	16	45,7	8	26,7
Düşük notlu transkriptler	9	29,0	6	17,1	13	43,3
Yanlı değerlendirme sistemi	0	0	0	0	0	0
Belirtke tablosunu bilmeyen öğreticilerin takdir sistemi	3	9,5	11	31,4	0	0
Toplam	31	100,0	35	100	30	100

Öğretim elemanlarının mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde fakülte bakımından anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitim Fakültesinde (% 41,9) görev yapan öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi

“öğretmenin vicdan sistemi” ne benzetirken Teknik Eğitim Fakültesinde (% 45,7) görev yapan öğretim elemanları “oranlı-ölçekli metrelere” benzetmektedirler. Mühendislik fakültesinde (% 43,3) görev yapan öğretim elemanları ise mutlak değerlendirmeyi “düşük notlu transkriptlere” benzetmektedirler.

Mutlak değerlendirmede öğretmenin değerlendirme sürecinde aktif olarak rol aldığı Tablo 67’deki bulgulardan da anlaşılmaktadır. Bu bulguda ise öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi öğretmenin vicdan sistemine benzetmiştir. Yani öğretmen mutlak değerlendirme sürecinde kendi isteğine göre öğrencileri değerlendirebilir. İsteddiği öğrencilere yüksek, istediği öğrencilere düşük not verebilir. Ayrıca öğretim elemanları mutlak değerlendirme ye oranlı-ölçekli metrelere benzetmektedir. Mutlak değerlendirme de öğrencinin başarılı olması için alması gereken notun değerlendirme yapılmadan önce belli olmasından dolayı oranlı-ölçekli metrelere benzemektedir.

Tablo 71. Öğretim Elemanlarının Mutlak Değerlendirmeyi Neye Benzettiklerine İlişkin Görüşleri (Unvan Bazında)

	Profesör		Doçent		Yrd. Doçent		Arş. Görevlisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmenin vicdan sistemi	1	16,7	2	11,8	5	19,2	16	34,0
Oranlı ölçekli-metreler	0	0	3	17,6	11	42,3	16	34,1
Düşük notlu transkriptler	5	83,3	5	29,4	7	26,9	11	23,4
Yanlı değer. Sistemi	0	0	0	0	0	0	0	0
Belirtke tablosunu bilmeyen öğrencilerin takdir sistemi	0	0	7	41,2	3	11,6	4	8,5
Toplam	6	100,0	17	100,0	26	100,0	47	100,0

Öğretim elemanlarının mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde unvan bakımından anlamlı farklılık görülmektedir. Profesör (% 83,3) unvanına sahip öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi “*Düşük notlu transkriptlere*” benzetirken, Doçent (% 41,2) unvanına sahip öğretim elemanları “*Belirtke tablosunu bilmeyen öğrencilerin takdir sistemine*” benzetmektedirler. Yrd. Doçent (% 42,3) ve Arş. Görevlisi (% 34,1) unvanına sahip öğretim elemanları ise mutlak değerlendirmeyi “*Oranlı-ölçekli metrelere*” benzettikleri görülmektedir.

4.2.5. Bağlı ve Mutlak Değerlendirme Hakkında Öğretim Elemanların Düşünceleri

Bağlı ve mutlak değerlendirmeye ilgili öğretim elemanlarını görüşleri aşağıdaki gibidir:

“.....Bağlı değerlendirme sistemin de öğretim elemanının elinden ipler alınmaktadır. Bence bağlı değerlendirmede öğretim elemanına öğrenciyi geçip kalmasına müdahale edilebilecek inisiyatifler verilmelidir.”

“.....Her iki değerlendirme sisteminin de olumlu ve olumsuz yanları vardır. Uygulamadaki olumsuzlukları kaldıran yeni bir model tasarlanmalıdır.”

“.....Yeni bir model tasarlanmalı ve tüm üniversitelerde aynı model kullanılmalıdır.”

“.....Bağlı değerlendirmede gece ve gündüz öğretiminde ciddi farklılıklar görülmektedir. Aynı puanla gece öğrencisi AA düşürürken gündüz öğretimi CC düşürmektedir. Bu farklılıkları ortadan kaldırmak gerekmektedir.”

“..... Bence en güzeli mutlak değerlendirmedir. Çünkü öğrenci odaklanacağı nota ulaşmaya çalışacak.”

“.....Bağlı ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sistem yapılmalı.”

“.....Üniversitelerin değerlendirme biçimlerinin ayrı ayrı olması bazı aksaklıklara ve adaletsizliklere yol açmaktadır. Bağlı değerlendirmede okuyan öğrenciler mutlak değerlendirmede okuyan öğrencilere göre daha yüksek notlarla mezun olmaktadırlar. Örneğin ben Mühendislik Fakültesinin okuduğumda üniversitemiz mutlak değerlendirme kullanılıyordu. Mutlak değerlendirmeden dolayı başarılı bir öğrenci olmama rağmen ortalamam 67 geldi. Bağlı değerlendirmeyi kullanan başka bir üniversitede mezun olmuş olsaydım ortalamam 85'in üzerinde gelirdi. Böyle bir kısım farklılıkları ortadan kaldıracak yeni bir sistem gerekmektedir. YÖK'ün ise standart bir değerlendirme biçimi belirleyerek her üniversitede aynı değerlendirmeyi yapması gerekmektedir.”

“.....Bağıl ve mutlak değerlendirme yeterliliğini yitirmiştir. Bölümlerin yapıları dikkate alınarak yeni bir sistem oluşturulmalıdır. Örneğin güzel sanatlar bölümü ile sosyal bilgiler bölümünün dersleri işleyişi aynı değildir. Güzel sanatlar bölümünde öğrencinin performansı önemli iken sosyal bilgiler bölümünde öğrencinin derisi anlaması ya da derse katılımı önemli olabilir. Dolayısıyla öğrenciye verilebilecek notunda niteliği değişmektedir.

“.....Mutlak değerlendirmenin daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü başarılı ya da yüksek not alan kişilerin notları, diğer öğrencilerin notlarına etkisi yoktur.”

“.....Bağıl ve mutlak değerlendirme çok karışık sistemlerdir. Üniversitelerin bunları nasıl uyguladığına yönelik öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim verilmelidir.”

“.....Bağıl değerlendirmeden mezun olan bir öğrenci ile mutlak değerlendirmeden mezun olan aynı başarıya sahip başka bir öğrencinin diploma notları farklı olmaktadır. Bundan dolayı akademik personel alımlarında, yüksek lisans veya doktora programlarına öğrenci alımlarında bir takım adaletsizlikler olmaktadır. Bunları ortadan kaldıracak yeni bir sistem oluşturulmalıdır.”

“.....Bütün üniversitelerin değerlendirme biçimleri aynı olmalı. YÖK bu konuda standartlaşmaya gitmelidir.”

Öğretim elemanlarının, bağıl ve mutlak değerlendirme sistemine ilişkin düşünceleri incelendiğinde, bağıl ve mutlak değerlendirme sisteminde verilen puanların arasında ciddi farklılıkların olduğu ifade edilmiştir. Bu farklılıkların neticesi olarak bağıl değerlendirmeden gelen öğrencilerin mutlak değerlendirmeden gelen öğrencilere göre notlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Akademik personel alımlarında, ya da lisansüstü öğrenci mülakatlarında bazı adaletsizliklere sebep olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretim elemanları üniversitelerin hangi değerlendirme biçimini kullanacaklarını belirlerken bölümlerin özelliklerine göre tercih yapmadığını belirterek, bölümlerin özelliklerine göre tercih yapılması gerektiğini belirtmektedir. Üniversiteler tarafından bağıl ve mutlak değerlendirmenin farklı farklı kullanılıyor olmasından dolayı da bir takım aksaklıkların olduğu görüşü de belirtilmiştir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının değerlendirme biçimlerinin aynı olmasına ve standart katsayılarla uygulanması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

5.1.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar,

1. Araştırmaya katılan 806 öğrencinin % 36,0'sı Eğitim Fakültesinde, % 16,9'u Teknik Eğitim Fakültesinde ve % 47,1'i ise Pedagojik Formasyon da eğitim görmektedir. Araştırma kapsamında fakülte değişkeni açısından katılımcılardan Pedagojik Formasyon öğrencilerinin oranı Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin % 53,4' ü kız ve % 46,6'sı erkek öğrencidir. Erkek öğrencilerin oranının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.
2. Fakülte türüne göre öğrenci cinsiyetlerinin profili incelendiğinde, araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin % 53,1' i kız, % 46,1' i erkek, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin % 20,6' sı kız, % 79,4' ü erkek ve Pedagojik Formasyon öğrencilerinin ise % 65,8' i kız, % 34,2'si ise erkek olduğu görülmüştür.
3. Araştırma kapsamında öğrencilerin % 48,9' u 3. sınıf, % 27,2' si 4. sınıf ve %23,9' u ise mezun öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf değişkeni açısından katılımcılardan 3. sınıf öğrencilerinin oranının 4. sınıf ve mezun öğrencilerin oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca başarı düzeyine göre öğrenci profili incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 2,6' sının başarı düzeyi zayıf, % 71,6' sının başarı düzeyi orta ve % 25,8' inin başarı düzeyi yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 97,4' ü orta seviye ve üzerindedir.
4. “Bağıl değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti artırır” görüşünden hareketle öğrencilerin sınıf içerisinde hangi konumda olduklarını ve bağıl değerlendirmeden nasıl etkilendiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet

(Kız % 71,9 ve Erkek % 69,3) ve fakülte bazında öğrencilerin (EF % 77,2, TEF % 71,3 ve Ped. F. % 65,4) “Sınıf içerisinde orta düzeyde bir öğrenciyim, yüksek not aldığım da bile yerim değişmiyor” görüşünü savundukları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, sınavlardan aldıkları notlar aritmetik ortalamaya yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Aritmetik ortalamaya yakın notlar aldıklarından dolayı, öğrenciler yüksek notlar aldıkları sınavlarda sınıfın aritmetik ortalaması da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler orta seviyede olduklarından dolayı rekabet ortamının kendilerini pek etkilemediği sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının görev yaptıkları fakültelere göre profilleri incelendiğinde, % 33,0’u Eğitim Fakültesinde, % 36,1’i Teknik Eğitim Fakültesinde ve % 30,9’u ise mühendistik fakültesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülte açısından yüzdeliklerin birbirine yakın olduğu görülmektedir.
2. Unvana göre öğretim elemanı profilleri incelendiğinde, araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının % 6,2’si Profesör, % 17,5’i Doçent, % 27,8’i Yrd. Doçent ve %48,5’i araştırma görevlisi unvanlarına sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının unvan değişkeni açısından katılımcılardan Arş.Görevlisi unvanına sahip öğretim elemanı oranlarının Profesör, Doçent ve Yrd. Doçent unvanına sahip öğretim elemanlarına oranına göre daha fazla olduğu görülmektedir.
3. Cinsiyete göre öğretim elemanı profilleri incelendiğinde ise araştırmaya katılan 97 öğretim elemanının % 23,7’si kadın ve % 76,3’ü erkektir. Buna göre araştırmaya katılan erkek öğretim elemanlarının oranı kadın öğretim elemanı oranlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.
4. Fakülte türüne göre öğretim elemanı cinsiyetlerinin profili incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının % 40,6 sı kadın, %

59,4 ü erkek ve mühendislik fakültesi öğretim elemanlarının % 33,3' ü kadın, % 66,7' si ise erkektir. Araştırmaya katılan Teknik Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ise tamamı erkektir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının büyük kısmını erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır.

5. Fakülte türüne göre öğretim elemanı unvanlarının profili incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının % 15,6 sı Doçent, %28,1 i Yrd. Doçent, %56,3 ü Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Teknik Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının % 34,3 ü Doçent, %42,9 u Yrd. Doçent, % 22,9 u Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Mühendislik fakültesi öğretim elemanlarının ise % 20,0 si profesör, %10,0 ı Yrd. Doçent, % 70,0 ı ü Arş. Görevlisi unvanlarına sahiptir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi ve mühendislik fakültesinden araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu araştırma görevlisi unvanına sahip iken Teknik Eğitim Fakültesinde Yrd. Doçent unvanına sahip öğretim elemanı daha çok görülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Bağlı ve Mutlak Değerlendirmeye İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Araştırma kapsamında ulaşılan ilk sonuç, öğrencilerin bağlı ve mutlak değerlendirme için yapılan tanımlamaların, hangi değerlendirme biçimine ait olduğu ve bu değerlendirme biçimleri ile ilgili öğrencilerin bilgi düzeylerine yöneliktir. Öğrenciler, cinsiyet (Kız %93,7 ve Erkek % 92,0) ve fakülte bazında (EF % 90,0, TEF %94,9 ve Ped. F. % 94,5) sınıf ortalaması ve standart sapmaya dayalı bir değerlendirme sürecinin, bağlı değerlendirme sürecine ait olduğunu savunmaktadır. Ayrıca öğrenciler, cinsiyet (Kız % 86,4 ve Erkek % 79,8) ve fakülte bazında (EF % 82,9, TEF %74,3 ve Ped. F. % 86,8) Tüm konuları kapsayan ve programın hedeflerinin ön plana çıkaran bir eğitim sürecinin “Mutlak Değerlendirmeye ait olduğu görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin bağlı değerlendirme ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerinin ne seviyede olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Cinsiyet (Kız % 55,1 ve Erkek % 55,1) ve fakülte bazında (EF % 53,8, TEF % 49,3 ve Ped. F. % 55,1) öğrencilerin bağlı değerlendirme ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrenciler bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili tanımlamaları doğru olarak cevapladıkları görülmüştür. Öğrencilerin bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerine bakıldığında ise % 55,1'inin bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu ve % 44,9'unun ise yetersiz olduğu görülmüştür. Her ne kadar büyük çoğunluğun bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyi yeterli olsa da % 44,9'luk bir oran küçümsenmeyecek düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç ise ***“Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir”*** fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkindir. Öğrencilerin “Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler bu görüşe cinsiyet (Kız % 66,5 ve Erkek % 66,1) ve fakülte bazında (EF % 64,8, TEF % 64,8 ve Ped. F. % 68,0) ***“Katılıyorum”*** görüşünü savunmaktadır. Öğrenciler, sınavlardan alınan puanların harfli notlara dönüştürülmesinde, bağıl ve mutlak değerlendirme arasında farklılıkların olduğunu savunmaktadır. Değerlendirme sürecinde, bağıl değerlendirme yapılan üniversitelerin mutlak değerlendirme yapılan üniversitelere göre daha avantajlı olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Araştırma da elde edilen bir diğer sonuç ise bağıl değerlendirme öğrencileri hangi alanlara yönlendirdiğine ilişkindir. Buna göre bağıl değerlendirmenin öğrencileri ders konularını ezberlemeye yönlendirdiği belirlenmiştir. Bağıl değerlendirme sürecinde öğrencilerin aritmetik ortalamanın altında kalmamak için çalıştıkları, ders konularını anlamaktan yerine bir yarış içerisine girme eğilimleri olduğu, bundan kaynaklı olarak verimli ders çalışma süreçleri geçirmediikleri belirlenmiştir.
4. Araştırma da elde edilen bir diğer sonuç ise bağıl değerlendirme için öğrencilerin okudukları bölümlerin yeterliliğine ilişkindir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının alanları ile ilgili derslere girdikleri, dolayısıyla okudukları bölümlerin alt yapılarının bağıl değerlendirmeyi kullanmak için yeterli olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin niçin mutlak değerlendirmeyi istediklerine yöneliktir. Buna göre öğrenciler, mutlak değerlendirme sürecinde ölçütün, değerlendirme işlemi yapılmadan önce belli olması ve değişmez standartlara dayanmasından dolayı istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca mutlak değerlendirmenin açık hedefli olmasından dolayı, öğrencilerin daha verimli ders çalıştıkları belirlenmiştir.
6. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin niçin bağıl değerlendirmeyi istedikleridir. Buna göre öğrenciler, bağıl değerlendirmenin rekabete sevk eden yapısının öğrencilerin ders çalışmalarına olumlu yönde katkısının olduğu, bundan dolayı bağıl değerlendirmeyi istedikleri belirlenmiştir. Bağıl değerlendirmenin en çok eleştirilen yanının öğrencileri rekabete sokması olarak bilinmektedir. Oysaki öğrenciler rekabet ortamından dolayı ders çalışma gayretlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan rekabet ortamının çok da kötü bir şey olmadığı, ancak yerinde kullanıldığında olumlu sonuçlar verildiği belirlenmiştir.
7. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise mutlak ve bağıl değerlendirme sisteminin karma olarak kullanılmasına ilişkindir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunu bu iki değerlendirme sisteminin karma olarak kullanılmasını olumlu karşılamışken Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri olumsuz karşıladıkları belirlenmiştir. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin nitel boyutta belirttikleri vize ve finalin bağıl, bütünleme sınavının mutlak değerlendirme ile yapılmasından kaynaklanan adaletsizliklerden dolayı bu görüşe katılmadıkları düşünülmektedir.
8. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise bağıl değerlendirmenin olumlu/olumsuz yönlerine ilişkindir. Öğrencilere göre bağıl değerlendirmenin en olumlu yönlerinin “*Çalışmayan öğrencilerin çalışmasına teşvik etmesi ve düşük notla geçebilme imkânı sağlaması*” olduğu belirlenmiştir. En olumsuz yönlerinin ise “*İşbirliğini bitirerek rekabeti arttırdığı*” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağıl değerlendirmenin rekabeti arttırdığından dolayı “*Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı önlediği*” de belirlenmiştir.

9. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise mutlak değerlendirmenin olumlu/olumsuz yönlerine ilişkindir. Öğrencilere göre, mutlak değerlendirmenin en olumlu yönünün **“Öğrenciler arasındaki işbirliğini arttırması”** olarak belirlenmiştir. En olumsuz yönü ise **“ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunması”** olarak belirlenmiştir.
10. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise mutlak ve bağıl değerlendirme süreçlerinde hangi değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığına ilişkindir. Öğrencilere göre mutlak değerlendirme sürecinde **öğretmen kanaati, öğrencinin kendi yetenekleri ve programın hedef ve kazanımlarının** değerlendirme ölçütü olarak kullanılması gerektiği belirlenmiştir. Bağıl değerlendirme de ise *sınıftaki diğer öğrencilerin başarısı ve ülke çapındaki normların* değerlendirme ölçütü olarak kullanılması gerektiği belirlenmiştir.
11. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilere göre öğretim elemanları mutlak ve bağıl değerlendirme sistemlerinde hangi sınav türlerini kullanmaları gerektiğine ilişkindir. Öğrencilere göre öğretim elemanları mutlak değerlendirmede çoktan seçmeli sınavları ve ödev ve projeleri kullanmaları gerektiği belirlenmiştir. Bağıl değerlendirmede ise çoktan seçmeli sınavları, yazılı yoklamaları ve ödev-projeleri kullanmaları gerekmektedir.
12. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilere göre mutlak ve bağıl değerlendirme de hangi durumlara not verilmesine ilişkindir. Öğrenci görüşlerine göre mutlak değerlendirme sürecinde sınıf içi katılıma ve sürpriz yapılan quizlere göre not verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bağıl değerlendirmede ise sınıf içi katılı, ödev ve projeler, ara sınav ve genel sınavlar ve sürpriz yapılan quizlere göre not verilmesi gerektiği belirlenmiştir.
13. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilere göre mutlak ve bağıl değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkindir. Öğrenciler mutlak değerlendirmeyi oranlı-ölçekli metrelere benzettikleri belirlenmiştir. Buna bağlı olarak mutlak değerlendirme de öğrencilerin dersten başarılı olmak için ne kadar çalışmaları gerektiğini önceden bilmelerinden dolayı

14. Bağıl değerlendirmeyi ise at yarışına benzettikleri belirlenmiştir. Bağıl değerlendirme sürecinde öğrencilerin ortalamanın altında kalmak veya ortalamayı geçmek mücadelesinin öğrencileri bir yarışa sürüklediği görülmektedir.
15. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili düşünceleridir. Öğrencilere göre, bağıl değerlendirmede rekabet ortamının aktif olduğu belirlenmiştir. Bu görüşten hareketle, sınıfta sosyal ilişkilere zarar verdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler mutlak değerlendirmeyi daha adil olarak görmektedir. Çünkü mutlak değerlendirme de her öğrenci çalıştığının karşılığını alır. Bir diğer düşünce ise aynı puanları alan ve değerlendirme biçimi farklı olan grupların notlarında farklılıkların olduğudur. Bu konuda bağıl değerlendirmenin kullanıldığı grupların notları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.3.Yükseköğretimde Bağıl ve Mutlak değerlendirmeye ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri

1. Öğretim elemanı görüşlerinden elde edilen ilk sonuç öğretim elemanlarının bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkindir. Öğretim elemanlarının fakülte ve unvan bakımından bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu belirlenmiştir.
2. Öğretim elemanı görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının, bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasındaki rekabeti arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleridir. Buna göre bağıl değerlendirmede öğrencilerin arasında rekabetin arttığı belirlenmiştir. Bunun sebebi diğer araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısına bağlı olmasıdır.
3. Araştırma da elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirme, öğrencileri hangi alanlara yönlendirdiğine ilişkindir. Buna göre öğretim elemanlarına göre, bağıl değerlendirmenin öğrencileri ders konularını ezberlemeye yönlendirdiği belirlenmiştir.

4. Araştırma da elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümlerin alt yapılarının bağıl değerlendirme için yeterli olup olmadığı ile ilgilidir. Buna göre bölümlerde, öğretim elemanları alanları ile ilgili derslere girdiği, dolayısıyla bağıl değerlendirme için bölümlerinin alt yapılarının yeterli olduğu belirlenmiştir.
5. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka sonuç ise öğretim elemanlarının “Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme sisteminde değerlendirilen öğrencilerin notları, mutlak değerlendirme sisteminde değerlendirilen öğrencilere göre daha yüksektir” fikrine katılıp katılmadıklarına ilişkindir. Öğretim elemanları bu fikre katıldıkları belirlenmiştir. Bağıl değerlendirmenin kullanıldığı üniversitelerde öğrencilerin notları mutlak değerlendirmenin kullanıldığı üniversitelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
6. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak uygulanmasına ilişkindir. Eğitim ve mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları bu görüşe olumlu bakmışken, teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları bu görüşe olumsuz baktıkları belirlenmiştir.
7. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmenin olumlu/olumsuz yanlarına ilişkindir. Öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirmenin en olumlu yanlarının çalışkan öğrencilerin notunu arttırması, düşük notla geçilebildiği ve eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzelttiği olarak belirlenmiştir. Bağıl değerlendirmede çalışkan öğrencinin notu artmakta olduğu görülmektedir. Sınıfın en iyilerine çoğu zaman en iyi harfli not verilmektedir. Bu sınıfın aritmetik ortalamasına ve standart sapmasına göre belirlenmektedir. Öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirmenin bir diğer olumlu yönü ise düşük notla geçilebildiğidir. Öğrenciler zor sınavlarda aritmetik ortalama düşük olacağı için dersten başarılı sayılabilir. Ayrıca öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirmenin bir diğer olumlu yönü ise eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzelttiğine yöneliktir. Çok zor ya da çok kolay yapılan sınavlarda bağıl değerlendirme sistemi öğrencilerin notlarını dengeleyerek çok kötü ya da çok yüksek gelmesini engellemektedir. Bağıl değerlendirme sistemine

göre çok zor sınavlarda grubun aritmetik ortalaması düşerek öğrencilerin harfli notlarının daha adil dağılmasını sağlayacaktır. Ayrıca çok kolay sınavlarda da sınıf ortalaması yüksek olacağı için notların şişirilmesi engellenir. Bu noktalardan bağıl değerlendirmenin eğitimsel hataları düzelttiği belirlenmiştir.

Öğretim elemanı görüşlerine göre bağıl değerlendirmenin en olumsuz yanı işbirliğini bitirmesi ve rekabeti arttırmasıdır. Buna göre bağıl değerlendirmede öğrencinin başarısı sınıfın başarısına bağlı olduğu için öğrenciler arasındaki işbirliğine engel olmaktadır. Bağıl değerlendirmenin bu özelliğinden dolayı öğrenciler arasında, not vermeme veya yardımlaşmama gibi sosyal ilişkileri tehdit eden problemler olmaktadır.

Öğretim elemanı görüşlerinde bağıl değerlendirmenin bir diğer olumsuz yanı ise notların şişirilmesidir. Öğretim elemanlarına göre bağıl değerlendirme öğrenci notlarını olduğundan daha yüksek olarak harfli notlara dönüştürmektedir.

Bağıl değerlendirme de öğrenci başarısı sınıfın başarısına bağlı olduğu için öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemesi de zorlaşmaktadır. Çünkü sınıf ortalamasının düşük olduğu bir derste, öğrencinin notu iyi gelirken yüksek olduğu derslerde öğrenci notu düşmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin bir ders için kendi gelişimlerini izlemesinin zor olduğu sonucuna varılmıştır.

8. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının mutlak değerlendirmenin olumlu/olumsuz yanlarına ilişkindir. Öğretim elemanlarına göre mutlak değerlendirmenin en olumlu yanı öğrenciler arasında işbirliğini arttırmasıdır. Mutlak değerlendirmede öğrenci başarısı sınıfın başarısından bağımsız olarak değerlendirdiği için sınıf ortamında rekabet söz konusu değildir. Mutlak değerlendirmenin bu özelliğinden dolayı işbirliğine daha uygun olduğu söylenebilir.

Mutlak değerlendirmenin bir diğer olumlu yönü ise öğrencilere dersle ilgili gelişimlerini izleme fırsatı tanınmasıdır. Öğrenciler mutlak değerlendirme sisteminde derslerden ne kadar başarılı olduklarını izleyebilirler. Bağıl değerlendirmede öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemesi daha zordur. Çünkü

bağlı değerlendirilmede bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısına bağlıdır.

Öğretim elemanı görüşlerine göre mutlak değerlendirmenin en olumsuz yanı, ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğreticilere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunması olarak belirlenmiştir. Mutlak değerlendirmede değerlendirme sürecinde güç öğreticinin elindedir. Bağlı değerlendirmede ise öğrencinin geçip kaldığına karar veren şey sınıfın aritmetik ortalamasıdır. Mutlak değerlendirme de öğretici istediği öğrenciyi geçirip istediğini bırakma imkânı vardır. Dolayısıyla mutlak değerlendirmede bağlı değerlendirmeye göre sistematik (Yanlı davranma) hatalar daha fazla görülmektedir.

9. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının bağlı ve mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkindir. Öğretim elemanları cinsiyet ve fakülte bakımından bağlı değerlendirmeyi “at yarışına” benzettikleri belirlenmiştir.

Öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin fakülte ve unvan bakımından görüşlerde farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre Eğitim Fakültesinde (% 41,9) görev yapan öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi “öğretmenin vicdan sistemi” ne benzetirken Teknik Eğitim Fakültesinde (% 45,7) görev yapan öğretim elemanları “oranlı-ölçekli metrelere” benzetmektedirler. Mühendislik fakültesinde (% 43,3) görev yapan öğretim elemanları ise mutlak değerlendirmeyi “düşük notlu transkriptlere” benzetmektedirler. Öğretim elemanlarının mutlak değerlendirmeyi neye benzettiklerine ilişkin görüşleri unvan bakımından incelendiğinde ise Profesör (% 83,3) unvanına sahip öğretim elemanları mutlak değerlendirmeyi “düşük notlu transkriptlere” benzetirken, Doçent (% 41,2) unvanına sahip öğretim elemanları “belirtke tablosunu bilmeyen öğreticilerin takdir sistemine” benzetmektedirler. Yrd. Doçent (% 42,3) ve Arş. Görevlisi (% 34,1) unvanına sahip öğretim elemanları ise mutlak değerlendirmeyi “oranlı-ölçekli metrelere” benzettikleri görülmektedir.

10. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanlarının bağıl ve mutlak değerlendirme ile ilgili düşünceleridir. Öğretim elemanlarına göre:

- Her iki değerlendirme sisteminin de olumlu ve olumsuz yanları vardır
- Üniversitelerin değerlendirme biçimlerinin ayrı ayrı olması bazı aksaklıklara ve adaletsizliklere yol açmaktadır. Bağıl değerlendirmede okuyan öğrenciler mutlak değerlendirmede okuyan öğrencilere göre daha yüksek notlarla mezun olmaktadır.
- Bağıl ve mutlak değerlendirme çok karışık sistemlerdir. Üniversitelerin bunları nasıl uyguladığına yönelik öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Bağıl değerlendirmeden mezun olan bir öğrenci ile mutlak değerlendirmeden mezun olan aynı başarıya sahip başka bir öğrencinin diploma notları farklı olmaktadır. Bundan dolayı akademik personel alımlarında, yüksek lisans veya doktora programlarına öğrenci alımlarında bir takım adaletsizlikler olmaktadır. Bunları ortadan kaldıracak yeni bir sistem oluşturmalıdır.
- Bütün üniversitelerin değerlendirme biçimleri aynı olmalı. YÖK bu konuda standartlaşmaya gitmelidir.
- Bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sistem yapılmalıdır.

Tartışma

Bu araştırmada Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre bağıl değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti arttırmakta olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı öğrenciler arasında işbirliğinin azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinde bağıl değerlendirmenin en olumsuz yönünün “*İşbirliğini bitirir, rekabeti arttırır*” ve “*Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı engeller*” görüşü de bu noktayı

desteklemektedir. Bu görüşleri Duman (2007) ve Tatar (2007) da çalışmaları ile desteklemektedir. Duman'ın yapmış olduğu araştırmada bağıl değerlendirmenin sınıf içerisinde rekabet ortamı oluşturduğu, dolayısıyla öğrencilerin sosyal ilişkilerine zarar verdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Tatar'ın yapmış olduğu çalışmada ise bağıl değerlendirmenin rekabete sevk eden yapısının işbirlikli öğrenmeye ve öğrenciler arasında bilgi paylaşımına engel olduğunu belirtmiştir. Rekabete girmenin bu olumsuz yönlerinin yanı sıra araştırma kapsamında ve ilgili araştırmalarda rekabetin olumlu yanları da olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında öğrenciler bağıl değerlendirmeyi istemelerinin nedenlerinden birinin “*Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretim artar*” görüşü olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Tatar'da, rekabet ortamından dolayı öğrenciler sınavlarda kopya çekme eylemlerine girmediklerini belirtmiştir. Görüldüğü gibi rekabet, öğrencileri ders çalışmaya yönlendirmektedir. Bu sonuçlar ele alındığında rekabetin çok da kötü bir şey olmadığını ancak doğru yerlerde kullanıldığında iyi sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Bu araştırmada öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre mutlak değerlendirme, ölçme ve değerlendirme bilgisi zayıf öğreticilere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Bağıl değerlendirme eğitimsel hataları en aza indirdiği belirlenmiştir. Duman'ın araştırmasında da bu görüşe paralel sonuçlar çıkmıştır. Duman'ın araştırmasına göre bağıl değerlendirme öğreticilerden ve değerlendirme sürecinden kaynaklı hataları izale ettiği sonucuna varılmıştır.

Toprakçı ve arkadaşları tarafından yayımlanan araştırmada, üniversitelerin değerlendirme biçimlerinin farklı olduğu ve Yükseköğretim kurumlarının bir kısmı bağıl değerlendirmeyi kullanırken bir kısmı da mutlak değerlendirmeyi kullandığı belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında standartlaşmanın olmaması notlarda farklılıkların olmasına sebep olmakta olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmenin olumsuz yanı olarak ifade ettikleri görüşlerinde bağıl değerlendirmenin notları şişirdiği belirtilmiştir. Sonuç olarak özellikle seçme

sınavlarında, akademik personel alımlarında, lisansüstü eğitime giriş mülakatlarında vb. bazı adaletsizliklerin yaşanmasına sebep olabileceği görülmüştür.

Ülkemizde bağıl değerlendirmeye olan geçişlerin çoğalması bağıl değerlendirmenin bazı dezavantajlarının ve mutlak değerlendirmenin avantajlarının göz ardı edildiğini göstermektedir (Göçmen,2007). Göçmen bağıl değerlendirmenin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında bağıl değerlendirmenin sınıf içi uygulamaların hepsinde kullanılmasının uygun olmadığını, mutlak değerlendirmenin ise sınıf içi uygulamalarda daha uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler arasında performanslarının ölçüleceği durumlarda mutlak değerlendirmenin uygun olmayacağını, bağıl değerlendirmenin daha uygun olacağını ortaya koymuştur. Bağıl ve mutlak değerlendirmenin bu avantaj ve dezavantajlarından yola çıkarak bağıl değerlendirmenin öğrencileri sıraya koymak ya da öğrencinin sınıfta hangi derecede olduğunu belirlemek için uygun olduğu, mutlak değerlendirmenin ise programın hedef davranışlarına öğrencinin ne seviyede ulaştığını belirlemek amacıyla kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğrenci ve öğretim elemanları bağıl ve mutlak değerlendirmenin karma olarak yapılmasına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda bağıl ve mutlak değerlendirmenin avantaj ve dezavantajlarına göre yeni bir model tasarlanarak değerlendirme süreci daha verimli hale getirilebilir.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda bağıl ve mutlak değerlendirme konusunda şu öneriler verilebilir:

1. Bağıl ve mutlak değerlendirme hakkında öğrencilere ve öğretim elemanlarına seminerler verilmelidir.
2. Üniversitelerin farklı farklı değerlendirme türlerini kullanmasından dolayı ortaya çıkan adaletsizliklerin giderilmesi için Yükseköğretim Kurumu standartlaşmaya gitmelidir.
3. Üniversitelerin değerlendirme öğrencilerin sosyal iletişimlerine zarar verecek seviyede rekabete sevk etmemelidir.
4. Her dersin özelliğine uygun değerlendirme biçimi kullanılmalıdır.
5. Öğretim elemanlarının değerlendirme sürecinde hakimiyeti elinden alınmalıdır.
6. Akademik personel alımlarında, yüksek lisans alımlarında öğrencinin geldiği üniversitede hangi değerlendirme biçiminin kullanıldığı göz ardı edilmemelidir.
7. Bağıl ve mutlak değerlendirmeyi en verimli biçimde kullanılabileceği yeni bir model planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Atılğan, H. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Hakan Atılğan (Editör) Ankara, Anı Yayınları.
- Arıcı, H. (1972). *İstatistik: Yöntemler ve Uygulama*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Arık, R. S. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. (2010). *Rapor: Eğitim-Öğretimde Kalite: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Baykul, Y. (2000). *Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisive Uygulaması*, Ankara, ÖSYM Yayınları
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım
- Beydoğan, Ö. H. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Erzurum, Eser Ofset
- Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. baskı). Ankara, Binbaşıoğlu Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (15. baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.

- Çelik, D. (2000). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?* İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demircioğlu, G. (2011). Geçerlik ve Güvenirlik, Emin Karip (Editör). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem Yayıncılık, s. 89-121.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Duman, B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağlı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *New World Sciences Academy* 2011, Number:1,
- Glaser, R. & Klaus, D. J. (1962). Proficiency measurement: Assessing human performance. In R. Gagne (Ed.). *Psychological principles in system development*. pp. 419-474. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Göçmen, G. B. (2004, Temmuz). Değerlendirmeye Genel Bir Bakış: Kriter Referanslı (Mutlak) ya da Norm-Referanslı (Bağlı) Değerlendirme. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (6-9 Temmuz 2004), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Gürol, M. (2006). *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Akış Yayıncılık.
- Fırat üniversitesi (2005). *Fırat üniversitesi Bağlı Değerlendirme Yönergesi*. (www.firat.edu.tr/Disaridan/Yonetmelikler/Bagl%20Değr.Sistemi%20Yonergesi.doc; adresinden 12.01.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Final Dergisi Dershaneleri (2012). *Üniversiteler Rehberi 2012*. (www.fdd.edu.tr/universiterehberi.pdf; adresinden 08.01.2013 tarihinde erişilmiştir).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Yelken Tepe Yayınları.
- Eğitsel Ölçme ve Değerlendirme, Wikipedia, Erişim tarihi 12.10.2011. Erişim Adresi: <http://tr.wikipedia.org/>
- Gay, L. R. (1987). *Educational research: Competencies for analysis and application*. Columbus: Merrill Publishing Company

- Güngör, M. & Bulut, Y. (2008). Ki-Kare Testi Üzerine, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. Fırat Üniversitesi Elazığ
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretimde İlke ve Yöntemler* (5. baskı). İstanbul, Beta Yayınları.
- İnönü Üniversitesi (2010) *İnönü Üniversitesi'nin Bağlı Değerlendirme Sistemi Kılavuzu*. (<http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/840/file/inonu%bagil%20degerlendirme%20sistemi.doc>; adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- İstanbul Üniversitesi (2010) *İstanbul Üniversitesi Ön Lisans Ve Lisans Ölçme ve Değerlendirme Kılavuzu*. ([www.istanbul.edu.tr/oidb/mevzuatdosyalar/Esaslar Karatlar/Onlisans_olcme_degerlendirme_Esaslari.pdf](http://www.istanbul.edu.tr/oidb/mevzuatdosyalar/EsaslarKaratlar/Onlisans_olcme_degerlendirme_Esaslari.pdf); adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- İstanbul Üniversitesi (2001). *İstanbul Üniversitesi'nin Bağlı Değerlendirme Sistemi Kılavuzu*. (www.istanbul.edu.tr/guncel/bds/index.htm; adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- İşman, A. & Eskicumalı, A. (2003). *Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı, Değişim Yayınları
- İşman, A. (2008). *Türk Eğitim sisteminde Ölçme ve değerlendirme*. Adapazarı, Değişim Yayınları
- Johnson, K. B. (2010). The Advantages And Disadvantages Of Norm Referenced And Criterion Referenced Grading Methods
- Kan, A. (2007). Ölçmenin Temel Kavramları. Hakan Atılğan (Editör). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 1-18
- Kan, A. (2007). Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler. Hakan Atılğan (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık, s. 397-452.

- Kafkas Üniversitesi.(2011). *Kafkas Üniversitesi Bağlı Değerlendirme Yönergesi*. (<http://karsmyo.kafkas.edu.tr/yonerge1.doc>; adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara, Takışık Ofset.
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. Serdar Erkan-Müfit Gömleksiz (Editör). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayınları, s. 239-303.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. baskı). Ankara, Nobel Yayınları.
- Köklü, N. & Büyüközüt, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara, Pegem Akedemi Yayıncılık
- Köksalan, B. (2006). Ölçme ve Değerlendirmeye Giriş, Mehmet Gürol (Editör). *Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. (3. baskı). Ankara, Akış Yayıncılık, s. 189-196.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (16. baskı). Ankara, Nobel Yayınları.
- Mandernach, B. J.(2003). Effective Grading Strategies. Park University Faculty Development Quick Tips. (<http://www.park.edu/cetl/quicktips/grading.html> adresinden 20.09.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Marmara Üniversitesi, (2008). *Marmara Üniversitesi Sınav ve Başarı Değerlendirme Yönergesi*, <http://www.marmara.edu.tr>; adresinden 10.02.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Nartgün, Z. (2007). Aynı Puanlar Üzerinden Yapılan Mutlak ve Bağlı Değerlendirme Uygulamalarının Notlarda Farklılık Oluşturup Oluşturulmadığına İlişkin Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), s.19-40
- Nartgün, Z. (2004). Not Vermede İki Temel Yaklaşım: Mutlak ve Bağlı Değerlendirme, XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu

- Niğde Üniversitesi (2005). *Niğde Üniversitesi Bağlı Değerlendirme Yönergesi*. (www.nigde.edu.trckfinder/userfiles/files/bağlı_değerlendirme_yonergesi_03_11_2010.doc; adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- Özçelik, A. D. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem Akademi Yayınevi
- Payne, D. A. (2003). *Applied educational assessment*, Belmont; Wadsworth/ Thomson Learning.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Selçuk Üniversitesi. (2002), *Selçuk Üniversitesi Bağlı Değerlendirme Sistemi*. (www.selçuk.edu.tr adresinden 15.01.2012 tarihinde erişilmiştir).
- Semerci, Ç. (2006). Değerlendirme ve Not Verme, Mehmet Gürol (Editör). *Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, (3. baskı). Ankara, Akış Yayıncılık, s. 189-196.
- Semerci, Ç. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Emin Karip (Editör). *Ölçme ve Değerlendirme*. (4. baskı). Ankara, Pegem Yayınları, s. 1-15.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara, Spot Matbaacılık.
- Sezgin, F. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Emin Karip (Editör). *Ölçme ve Değerlendirmede Temel İstatistiksel İşlemler*. (4. baskı). Ankara, Pegem Yayınları, s. 51-88.
- Shepard, L.A. (1993). Evaluating test validity. In L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of research in education*, 19. Washington: AmericanEducationalResearchAssociation.
- Tan, Ş. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (7. Baskı). Ankara, Yargı Yayınevi.

- Tekindal, S. (2003). *Sınıfta Soru Sorma Öğretimi. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara, PegemA Yayınları.
- Toprakçı, E. and Baydemir, G. (2007, Eylül). Eğitim Fakültelerinin Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliklerinin Karşılaştırılması, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, s.111-119, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Trakya Üniversitesi (2003). *17. Trakya Üniversitesi Bağlı Değerlendirme Yöntemi* (http://www.trakya.edu.tr/ogr_bilsis/17.html; adresinden 12.10.2011 tarihinde erişilmiştir).
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okullarında İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri, Serdar Erkan, Müfit Gömleksiz (Editörler). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Nobel Yayınları, s. 37-66.
- Yücel, C. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Emin Karip (Editör). *Sınıf İçi Değerlendirme ve Not Verme*. (4. baskı), Ankara. Pegem Yayınları, s. 325-363.
- Zorbaz, Z. B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Wikström, C. (2005). *Criterion – Referenced Measurement For Educational Evaluation And Selection*, Department of Educational Measurement. Umeå University.

EKLER

EK 1

Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Öğretim Üyesi Anketi

AÇIKLAMA: Araştırma anketimize verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.
Ünal Kaya ve Doç. Dr. Çetin Semerci

Cinsiyet: 01() Kadın 02 () Erkek
Eğitim biriminiz: 01() Eğitim Fakültesi 02() Teknik Eğitim Fakültesi
03() Mühendislik Fakültesi
Bölümünüz:.....

1. Bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi düzeyiniz nedir?
01 () Yeterli 02 () Yetersiz
2. “Bağıl değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti artırır.” görüşüne katılır mısınız.
01 () Evet 02 () Hayır
3. Bağıl değerlendirme için aşağıdakilerden hangi yönlendirmeler yapılmıştır?
01 () Kütüphane ve ders çalışma salonlarının yeterli hale getirilmesi
02 () Ders dışında alan uzmanlarıyla çalışmaya yönlendirme
03 () Uygulama alanlarına yönlendirilme
04 () Ders konularının ezberlenmesine yönlendirme
05 () Başka.....
4. Bağıl değerlendirme için bölümünüzün alt yapısının yeterliği konusundaki düşünceniz nedir?
01 () Kütüphanede dersle ilgili yeterli doküman bulunmaktadır.
02 () Öğretim üyeleri alanlarıyla ilgili derslere girmektedir.
03 () Ders içi ve dışındaki etkinlikler yeterlidir.
04() Başka ise yazınız.....
5. Bağıl değerlendirmenin en olumlu yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)
01 () Çalışkan öğrencilerin notunu artırır.
02 () Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar.
03 () Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir.
04 () Düşük notla geçilebilmektedir.

- 05 () Sorulardan kaynaklanan aksaklıkları giderir.
06 () Kopya çekmeyi önler.
07() Eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzeltir

6. Size göre bağıl değerlendirmenin en olumsuz yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () İşbirliğini bitirir, rekabeti artırır.
02 () Sınıf ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı önler.
03 () Notların şişirilmesi sağlanır.
04 () Adaletsiz bir değerlendirmedir.
05 () Bir ders için öğrenci gelişimini sağlamak zordur.
06 () Başka (ise yazınız.).....

7. Bağıl değerlendirmeyi neye benzetiyorsunuz?

- 01 () Robotlaştırılmış insan
02 () At yarışı
03 () Karmaşa sistemi
04 () İçi görünmeyen bir mağara
05 () Başka (ise yazınız.).....

8.Mutlak değerlendirmenin **en olumlu** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () Öğrenciler arasındaki işbirliğini artırır.
02 () Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar.
03 () Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir.
04 () Tüm öğrencilerin motivasyonu sağlanır.
05 () Öğrenci dersle ilgili kendi gelişimini izleyebilir.
06 () Başka (ise yazınız.).....

9. Size göre **mutlak** değerlendirmenin **en olumsuz** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyiniz.)

- 01 () Kopya çekmeyi teşvik eder.
02 () Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı doğmaktadır.
03 () Sistematik (Yanlı davranma) hatalar artmaktadır.
04 () Az soru sorulması ve kısmi puanlamanın yapılmamasıdır.
05 () Başka (ise yazınız.).....

10. Mutlak değerlendirmeyi neye benzetiyorsunuz?

- 01 () Öğretmenin vicdan sistemi
02 () Oranlı ölçekli-metreler
03 () Düşük notlu transkriptler
04 () Yanlı değerlendirme sistemi
05() Belirtke tablosunu bilmeyen öğrencilerin takdir sistemi
06 () Başka (ise yazınız.).....

11. Dönem sonunda bir dersle ilgili aşağıdaki hangi durumlara not verilmektedir? (İki seçenekte işaretlenebilir)

	Bağıl	Mutlak
1. Sınıf içi katılım	01()	02()
2. Ödev, proje veya laboratuvar raporları	01()	02()
3. Ara sınav (lar) ve genel sınavlar	01()	02()
4. Sürpriz yapılan quizlere verilen notlar	01()	02()
5. Başka (ise yazınız.).....		

12. “Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir” fikrine katılıyor musunuz?

01 () Evet 02 () Hayır

13. Mutlak ve bağıl değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sistem için düşünceniz nedir?

01 () Evet 02 () Hayır

14. Bağıl ve mutlak değerlendirme için başka eklemek istediğiniz düşünceleriniz var ise lütfen yazınız.....

EK 2

Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Öğrenci Anketi

AÇIKLAMA: Araştırma anketimize verdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.
Ünal Kaya ve Doç.Dr. Çetin Semerci

Cinsiyet: 01() Kız 02 () Erkek
Eğitim biriminiz: : 01()Eğitim Fakültesi 02()Teknik Eğitim Fakültesi
03()Pedagojik Formasyon
Sınıf düzeyi: () 1 () 2 () 3 () 4 () Mezun
Başarı Düzeyiniz: 01 () İyi 02 () Orta 03 ()Yüksek
Bölümünüz:.....

1. Aşağıdaki tanımları seçeneklerle eşleştiriniz.

	Bağıl	Mutlak
I.Öğrencilerin derse ilişkin sınıf ortalaması ve standart sapmaya bağlı yapılan değerlendirmedir.	01()	02()

II.Tüm konuları kapsayan ve dolayısıyla program hedeflerini ön plana çıkaran bir değerlendirmedir.	01()	02 ()
--	-------	--------

2. Bağıl değerlendirme ile ilgili bilgi **düzeyiniz** nedir?

01 () Yeterli 02 () Yetersiz

3. “**Bağıl değerlendirme öğrenciler arasındaki rekabeti arttırır.**” Bu düşünceden hareketle siz aşağıdaki gruplardan hangisinde yer alıyorsunuz?

01 () Sınıfta düşük düzeyde bir öğrenciyim, yüksek not alsam bile diğer öğrencilerin önüne geçmem mümkün değildir.

02 () Sınıfta orta düzeyde bir öğrenciyim, yüksek not bile alsam yerim yine değişmiyor.

03 () Sınıfta yüksek düzeyde bir öğrenciyim, düşük not alsam bile üst düzeyde öğrenciyim.

4. Bağıl değerlendirme için aşağıdakilerden hangi yönlendirmeler yapılmıştır?

01 () Kütüphane ve ders çalışma salonlarının yeterli hale getirilmesi

02 () Ders dışında alan uzmanlarıyla çalışmaya yönlendirme

03 () Uygulama alanlarına yönlendirilme

04 () Ders konularının ezberlenmesine yönlendirme

5. Bağıl değerlendirme için bölümünüzün alt yapısının yeterliği konusundaki düşünceniz nedir?

01 () Kütüphanede dersle ilgili yeterli doküman bulunmaktadır.

02 () Öğretim üyeleri alanlarıyla ilgili derslere girmektedir.

- 03 () Ders içi ve dışındaki etkinlikler yeterlidir.
04 () Başka ise yazınız.....

6. Okuduğunuz Üniversitenin değerlendirme biçimini biliyor musunuz?

- 01 () Evet, Lisansta bağıl değerlendirme, Pedagojik Formasyonda mutlak değerlendirme
02 () Evet. Bağıl Değerlendirme
03 () Evet. Mutlak Değerlendirme
04 () Bilmiyorum.

7. Bağıl değerlendirmenin **en olumlu** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () Çalışkan öğrencilerin notunu arttırır.
02 () Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar.
03 () Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir.
04 () Düşük notla geçilebilmektedir.
05 () Sorulardan kaynaklanan aksaklıkları giderir.
06 () Kopya çekmeyi önler.
07 () Eğitimsel hata ve değerlendirmeleri düzeltir
08 () Başka (ise yazınız.).....

8. Size göre bağıl değerlendirmenin **en olumsuz** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () İşbirliğini bitirir, rekabeti artırır.
02 () Sınıf ve sınıf dışı öğrenmelerde yardımlaşmayı önler.
03 () Notların şişirilmesi sağlanır.
04 () Adaletsiz bir değerlendirmedir.
05 () Bir ders için öğrenci gelişimini sağlamak zordur
06 () İspiyonculuk vardır

9. Bağıl değerlendirmeyi neye benzetiyorsunuz?

- 01 () Robotlaştırılmış insan
02 () At yarışı
03 () Karmaşa sistemi
04 () İçi görünmeyen bir mağara
05 () Başka (ise yazınız.).....

10.Mutlak değerlendirmenin **en olumlu** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () Öğrenciler arasındaki işbirliğini arttırır.
02 () Düzenli çalışmayan öğrencilerin çalışmasını sağlar.
03 () Bütünlemede yüksek not alınabilmektedir.
04 () Tüm öğrencilerin motivasyonu sağlanır.
05 () Öğrenci dersle ilgili kendi gelişimini izleyebilir
06 () Başka (ise yazınız.).....

11. Size göre **mutlak** değerlendirmenin **en olumsuz** yönü aşağıdakilerden hangisidir? (En fazla iki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 01 () Kopya çekmeyi teşvik eder.
02 () Ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi zayıf öğretmenlere adaletsiz bir değerlendirme fırsatı doğmaktadır.
03 () Sistematik (Yanlı davranma) hatalar artmaktadır.
04 () Az soru sorulması ve kısmi puanlamanın yapılmamasıdır.

12. Mutlak değerlendirmeyi neye benzetiyorsunuz?

- 01 () Öğretmenin vicdan sistemi
02 () Oranlı ölçekli-metreler
03 () Düşük notlu transkriptler
04 () Yanlı değerlendirme sistemi
05 () Belirtke tablosunu bilmeyen öğrencilerin takdir sistemi
06 () Başka (ise yazınız.).....

13. Öğretim elemanları ders için genel olarak hangi sınav türünü kullanmalıdır?(İki seçenek de işaretlenebilir)

Bağıl

Mutlak

- | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|
| 1. Yazılı yoklamalar (Klasik sınav) | 01() | 02() |
| 2. Çoktan seçmeli sorular | 01() | 02() |
| 3. Ödev ve Projeler | 01() | 02() |
| 4. Başka (ise yazınız.)..... | | |

14. Dönem sonunda bir dersle ilgili aşağıdaki hangi durumlara not verilmektedir? (İki seçenek de işaretlenebilir)

Bağıl

Mutlak

- | | | |
|--|-------|-------|
| 1. Sınıf içi katılım | 01() | 02() |
| 2. Ödev, proje veya laboratuvar raporları | 01() | 02() |
| 3. Ara sınav (lar) ve genel sınavlar | 01() | 02() |
| 4. Sürpriz yapılan quizlere verilen notlar | 01() | 02() |
| 5. Başka (ise yazınız.)... .. | | |

15. “Bilgi düzeyleri aynı olmasına rağmen, bağıl değerlendirme yapılan öğrencilerin notları mutlak değerlendirme yapılan öğrencilerin notlarından daha yüksektir” fikrine katılıyor musunuz?

- 01 () Evet 02 () Hayır

16. Mutlak değerlendirme sistemini istemenizin bir sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- 01 () Sınav notları açıklandığında geçip kaldığımızı tam olarak görebiliyoruz
02 () Sınavlardan kaç aldığımızı geçeceğimi bilmem beni motive eder
03 () Arkadaşlarımla yarışmak istemem
04 () Başka (ise yazınız.).....

17. Bağıl değerlendirme sistemini istemenizin bir sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- 01 () Notların enflasyona uğramasından dolayı yükselmesi
02 () Rekabete girmekten dolayı ders çalışma gayretimin artması

- 03 () Notlarımın uluslar arası bir format kazanması
04 () Başka (ise yazınız.).....

18. Aşağıdaki değerlendirme ölçütlerini bağıl ve mutlak değerlendirme ile eşleştiriniz.

	Bağıl	Mutlak
1. Öğretmen kanaatine göre değerlendirme	()	()
2. Sınıftaki diğer öğrencilerin başarısına göre değerlendirme	()	()
3. Ülke çapındaki norm ve değerlere göre değerlendirme	()	()
4. Öğrencinin kendi yeteneği/performans artışına göre değerlendirme	()	()
5. Programın hedef veya kazanımlarına göre değerlendirme	()	()

19. Mutlak ve bağıl değerlendirmenin karma olarak yapıldığı bir sistem için düşünceniz nedir?

- 01 () Evet 02 () Hayır

20. Bağıl ve mutlak değerlendirme için başka eklemek istediğiniz düşünceleriniz var ise lütfen yazınız.....

EK 3

BAĞIL DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİ UYGULAYAN ÜNİVERSİTELER (İnönü Üniversitesi, 2010)

(2004)

1. ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
2. BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
3. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
4. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
5. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
6. ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
7. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
8. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
9. MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
10. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
11. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
12. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
13. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
14. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

(2007)

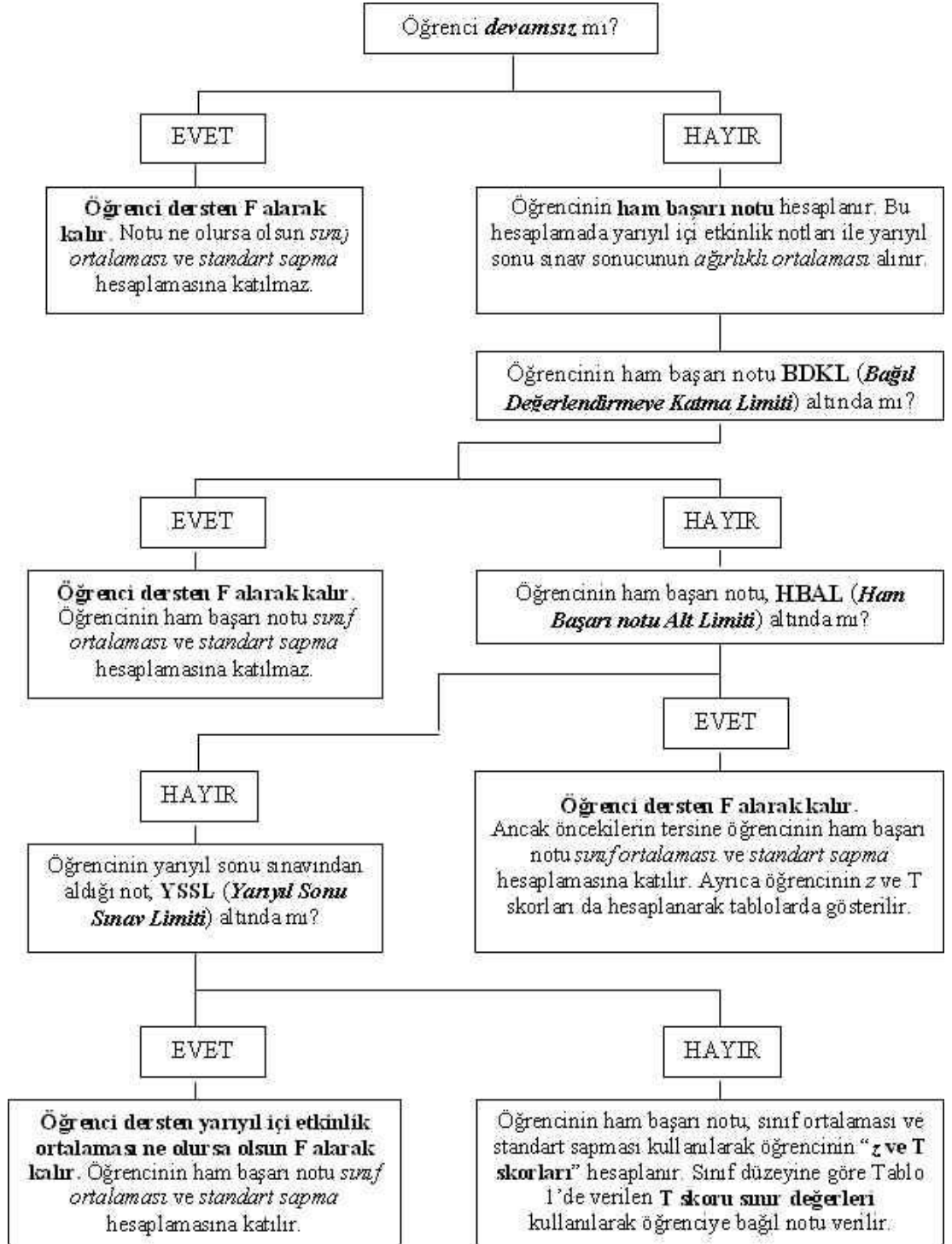
- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ | 17. GAZİ ÜNİVERSİTESİ |
| 2. ANKARA ÜNİVERSİTESİ | 18. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ |
| 3. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ | 19. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ |
| 4. AFYON KOCATEPE ÜN. | 20. MUĞLA ÜNİVERSİTESİ |
| 5. AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ | 21. MUSTAFA KEMAL ÜNİ. |
| 6. BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ | 22. MEHMET AKİF ÜNİVERSİTESİ |
| 7. BOZOK ÜNİVERSİTESİ | 23. MARMARA ÜNİVERSİTESİ |
| 8. CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ | 24. NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ |
| 9. DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ | 25. ORTADOĞU TEKNİK ÜNİ. |
| 10. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ | 26. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ |
| 11. ERCİYES ÜNİVERSİTESİ | 27. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ |
| 12. EGE ÜNİVERSİTESİ | 28. SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ. |
| 13. ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ. | 29. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ |
| 14. ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ | 30. ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ |
| 15. FIRAT ÜNİVERSİTESİ | 31. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ |
| 16. GAZİOSMANPAŞA ÜNİ. | |

(2010)

1. AFYON KOCATEPE ÜNİ.
2. AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.
3. AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
4. AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
5. AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
6. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
7. ANKARA ÜNİVERSİTESİ
8. ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ
9. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
10. BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
11. BARTIN ÜNİVERSİTESİ
12. BİLECİK ÜNİVERSİTESİ
13. BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
14. BOZOK ÜNİVERSİTESİ
15. CELAL BAYAR ÜNİ.
16. ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİ.
17. ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ.
18. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
19. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
20. DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
21. EGE ÜNİVERSİTESİ
22. ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
23. ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
24. ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.
25. FIRAT ÜNİVERSİTESİ
26. GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ
27. GAZİ ÜNİVERSİTESİ
28. GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
29. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
30. HİTİT ÜNİVERSİTESİ
31. İĞDIR ÜNİVERSİTESİ
32. İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
33. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
34. KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
35. KARAMANOĞLU MEHMETBEY Ü.
36. KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
37. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
38. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
39. MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.
40. MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
41. MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
42. MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
43. NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
44. NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
45. ORTADOĞU TEKNİK ÜNİ.
46. OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİ.
47. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
48. POLİS AKADEMİSİ
49. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
50. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
51. SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.
52. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
53. TUNCELİ ÜNİVERSİTESİ
54. ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
55. UŞAK ÜNİVERSİTESİ
56. YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
57. ZONGULDAK KARAEMLAS ÜN.

EK 4

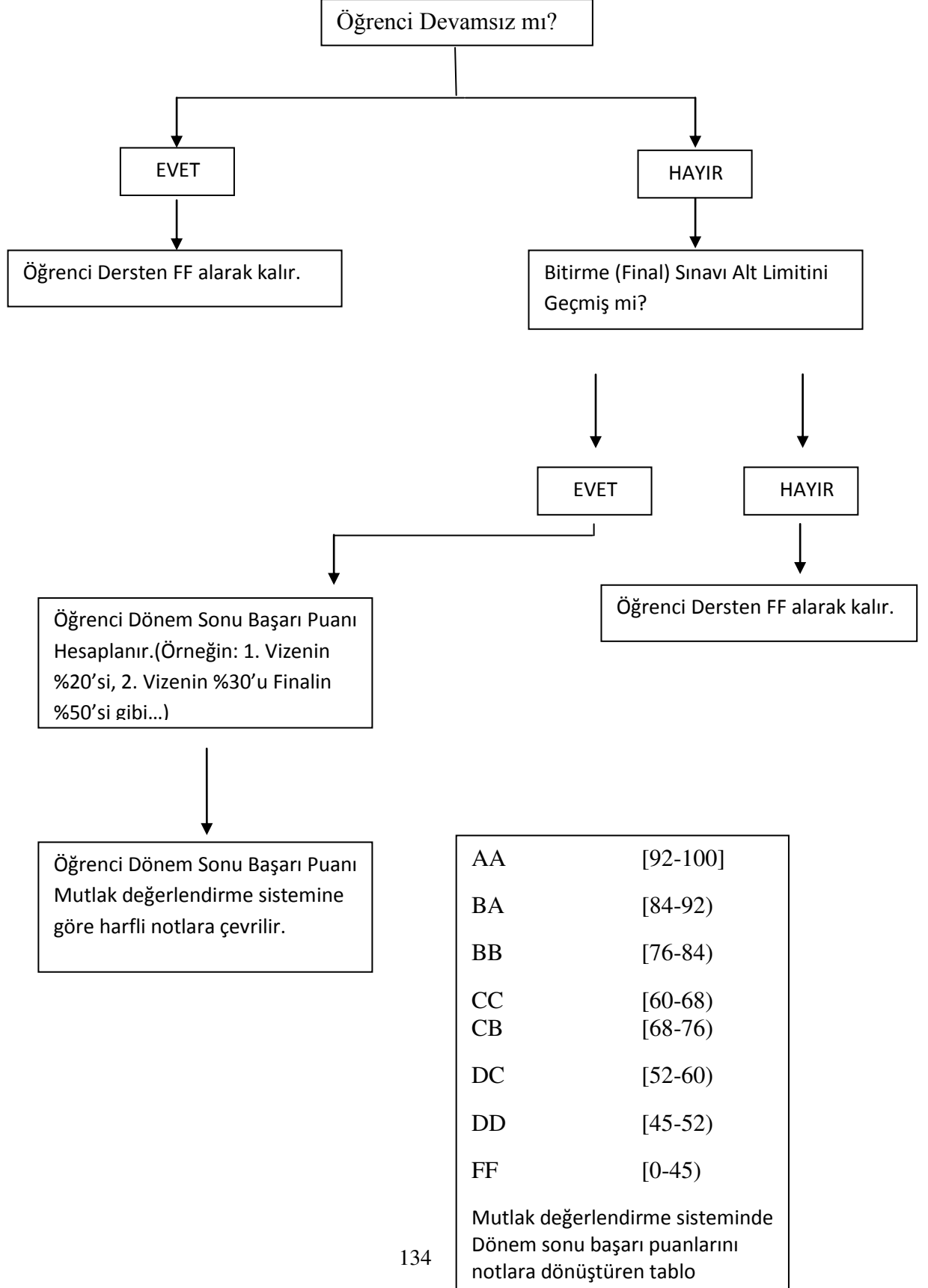
Bağıl Değerlendirme sistematğinde bir öğrencinin bağıl notunun nasıl hesaplandığını gösteren akış şeması (İstanbul Üniversitesi, 2010)



(Not: öğrenci sayısına göre değerlendirme yönteminin ne olduğu şekilde gösterilmemektedir).

EK 5

Mutlak Değerlendirme sistematğinde bir öğrencinin notunun nasıl hesaplandığını gösteren akış şeması



ÖZGEÇMİŞ

Ünal Kaya 1986 yılında İstanbul'un Fatih ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. Üniversiteyi Fırat Üniversitesi Elektrik Öğretmenliği Bölümünde tamamlayan Kaya, Fırat Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktadır. Bundan sonraki eğitim hayatında ölçme ve değerlendirme, mesleki ve Teknik Eğitim, materyal tasarımı gibi alanlarda yoğunlaşmayı düşünmektedir.