

Bağlı Değerlendirme Sisteminin Akademik ve Psikososyal Etkileri: Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Bir Araştırma

The Academic and Psychosocial Effects of Norm-Referenced Assessment: A Research from the Perspective of University Students

Levent Ertuna^{1*} 
Hossein Feizi Khezerlou¹ 

¹ Sakarya University, Sakarya, Türkiye,
leventertuna@sakarya.edu.tr,
hossein.feizi@hotmail.com
ror.org/04ttnw109

*Corresponding Author



Öz: Bu araştırma, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında yaygın olarak kullanılan bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları ve bu sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki etkilerini öğrenci perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2024-2025 bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde öğrenim gören 151 öğrencinin katılımıyla nicel bir nedensel karşılaştırma araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmada, bağlı değerlendirmenin farklı boyutlarını ölçen 22 maddelik bir anket kullanılmıştır. Veri analizi için betimsel istatistikler, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testleri ile Spearman korelasyon katsayı kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin %41,7'sinin sistemi karmaşık bulduğunu, %35,1'inin güvenmediğini ve %44,3'ünün değişim talep ettiğini göstermektedir. Bağlı değerlendirme, öğrencilerin %47'sine göre motivasyonu doğrudan artırmamakla birlikte, %54,3'ünü daha fazla çalışmaya, %45,7'sini derse katılmaya teşvik etmiştir. Olumsuz etkiler arasında öğrencilerin %51'i rekabeti artırdığını, %58,9'u stres yarattığını, %43,7'si iş birliğini zayıflatıldığını belirtmiştir. Kadın öğrenciler, sistemi daha iyi bilmelerine rağmen erkeklere kıyasla akademik baskıyı yoğun hissettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, akademik not ortalaması düştükçe sisteme yönelik olumsuz algıların arttığı yönünde anlamlı negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma, bağlı değerlendirmenin potansiyel olumsuz etkilerine dikkat çekerek, yükseköğretimde öğrenci refahı odaklı politika revizyonu önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlı Değerlendirme, Yükseköğretim, Yükseköğretimde Değerlendirme, Öğrenci Algıları, Psikososyal Etkiler

Geliş Tarihi/Received: 21.04.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 15.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: This research aims to investigate student perceptions of the commonly utilized norm-referenced assessment system within Turkish higher education institutions, and its effects on academic performance, motivation, learning strategies, psychosocial well-being, and in-class social dynamics from the student perspective. Quantitative causal-comparative research was conducted with 151 students enrolled at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences during the Spring semester of 2024-2025. Data were gathered using a 22-item questionnaire measuring different dimensions of relative grading experiences. Descriptive statistics, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, and Spearman correlation coefficient were utilized for data analysis. The findings reveal that 41.7% of students perceive the system as complex, 35.1% lack trust in it, and 44.3% desire changes to the current implementation. While 47% of participants reported that norm-referenced assessment does not directly increase motivation, it nonetheless encouraged 54.3% to study more intensively and 45.7% to participate more actively in classes. Regarding negative effects, 51% of students indicated that the system increases competition, 58.9% reported experiencing academic anxiety, and 43.7% noted that it weakens peer collaboration among students. Female students, despite demonstrating better comprehension of the assessment methodology, reported experiencing higher levels of academic pressure compared to their male counterparts. Furthermore, significant negative correlations were identified between grade point average and negative perceptions of the system, particularly distrust, difficulty coping, and the perception that grades were lower than deserved. The study highlights the potential negative effects of norm-referenced assessment and recommends policy revisions in higher education that focus on student well-being.

Keywords: Norm-Referenced Assessment, Higher Education, Assessment in Higher Education, Student Perceptions, Psychosocial Effects

Extended Abstract

Education serves as a critical process for individuals to acquire cognitive, affective, and psychomotor skills, enabling their integration into society. Assessment methods, integral to educational systems, not only determine academic success but also shape learning approaches, motivation, and attitudes toward education (Kubiszyn & Borich, 2024). In higher education, norm-referenced and criterion-referenced assessment systems represent two foundational approaches. Norm-referenced assessment (NRA), which ranks students relative to their peers based on statistical distributions, is widely adopted in Türkiye to standardize grading in large cohorts and allocate limited resources (Atalmış, 2019). Proponents argue that NRA fosters academic rigor and prepares students for competitive professional environments (Park et al., 2013); however, critics highlight its role in exacerbating stress, reducing collaboration, and promoting surface-level learning strategies (Akbaş, 2015; Jacobs & Greliche, 2015). This research aims to investigate student perceptions of the commonly utilized norm-referenced assessment system within Turkish higher education institutions, and its effects on academic performance, motivation, learning strategies, psychosocial well-being, and in-class social dynamics from the student perspective.

Quantitative causal-comparative research was conducted with 151 students enrolled at Sakarya University and Sakarya University of Applied Sciences during the Spring semester of 2024-2025. The sample demographics indicated a mean age of 21.0 years ($SD=2.0$), with a majority being female (73.5%) and undergraduate students (95.4%). The largest proportion of participants were second-year students (63.6%), and the average academic GPA was 2.8 ($SD=0.6$). Data were gathered using a researcher-developed questionnaire comprising 22 items focused on various dimensions of the norm-referenced assessment system, rated on a 5-point Likert scale (1 = Definitely Disagree to 5 = Definitely Agree).

The study revealed significant skepticism toward NRA. While 62.2% of students reported familiarity with the system, 41.7% perceived it as complex, and 35.1% expressed distrust. Nearly half (44.3%) advocated for systemic reforms. Paradoxically, although 47.0% felt NRA did not enhance motivation, 54.3% reported increased study efforts, and 45.7% felt compelled to attend classes more regularly. Psychosocial impacts were pronounced: 51.0% perceived NRA as fostering negative peer competition, 44.4% noted increased cliquishness, and 43.7% reported diminished collaboration. Stress emerged as a critical concern, with 58.9% attributing exam-related anxiety directly to NRA. Academically, 46.4% struggled under NRA, and 47.1% believed their GPAs would be higher under criterion-referenced systems.

Gender and academic year moderated perceptions. Female students demonstrated greater system knowledge (Mann-Whitney $U=1786$, $p<.05$) but reported heightened academic pressure. Lower-year students (first-year) showed less understanding ($\chi^2=14.276$, $p<.05$), while second-year students criticized NRA more harshly, particularly regarding effort inadequacy ($\chi^2=8.666$, $p<.05$) and perceived grade deflation ($\chi^2=9.280$, $p<.05$). Third-year students viewed NRA as advantageous ($\chi^2=14.993$, $p<.05$). Significant negative correlations emerged between GPA and negative perceptions: lower GPAs correlated with distrust ($r=-0.321$, $p<.001$), academic difficulty ($r=-0.407$, $p<.001$), and belief in undergrading ($r=-0.430$, $p<.001$).

The findings highlight NRA's dual role as both a motivator and a stressor. While it indirectly drives academic engagement, its competitive framework erodes collaboration and mental well-being, aligning with critiques that NRA prioritizes extrinsic incentives over deep learning (Akbaş, 2015; Redelius & Hay, 2012). The stress and perceived inequity resonate with Park et al.'s (2023) findings on NRA's association with anxiety and burnout among Korean medical students. The gender disparity in pressure perception, despite females' greater system knowledge, suggests ingrained performance expectations, as noted in studies linking self-imposed standards to academic stress (Kaya & Semerci, 2017).

Lower-year students' critiques and third-years' adaptation reflect a trajectory where initial skepticism may give way to strategic compliance, reinforcing grade-centric behaviors—a phenomenon observed in systems prioritizing rankings over mastery (Nartgün, 2007). The strong negative correlations between GPA and distrust underscore NRA's disproportionate impact on low performers, exacerbating feelings of inadequacy (Klapp, 2019). These results align with Atalmış's (2019) argument that inconsistent grading algorithms in Turkish universities fuel perceptions of unfairness.

To mitigate these issues, hybrid models blending NRA with criterion-referenced elements could balance standardization with individual progress tracking (Lok et al., 2016). Standardizing grading algorithms, as proposed by Gür and Köroğlu (2023), may enhance transparency. Integrating formative feedback and stress management programs, as suggested by Park et al. (2023), could address psychosocial harms. Additionally, fostering peer mentoring initiatives and collaborative learning frameworks may counteract the isolation and competition perpetuated by NRA (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023).

Limitations include geographic restriction to two universities and reliance on self-report data, which may introduce response bias. Future research should expand to diverse institutions and incorporate qualitative methods to explore underlying psychological dynamics. Longitudinal studies could further elucidate how students adapt to NRA over time and its long-term academic outcomes.

In conclusion, while NRA offers logistical advantages in large cohorts, its psychosocial costs necessitate reevaluation. Policymakers should prioritize hybrid assessment models that harmonize normative benchmarking with individual progress tracking, ensuring both equity and student well-being. By addressing transparency gaps and fostering collaborative learning environments, higher education institutions can mitigate NRA's adverse effects, aligning assessment practices with holistic educational goals.

1. Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazanarak topluma entegre olmalarını sağlayan bir süreçtir. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek ve eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim sisteminin en temel bileşenlerinden biridir (Kubiszyn & Borich, 2024). Bu yöntemler, yalnızca öğrenci başarısını belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarını, motivasyonlarını ve hatta eğitim sürecine yönelik genel tutumlarını da derinden etkiler. Özellikle yükseköğretim kurumlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri hem akademik standartların belirlenmesinde hem de öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Gür & Köroğlu, 2023). Üniversiteler, bilgi üretiminin yanı sıra nitelikli insan kaynağının yetiştirildiği kurumlar olarak, değerlendirme süreçlerinin pedagojik ve psikolojik etkilerini dikkate almak durumundadır (Parsons, 2017).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçleri, mutlak (kriter-referanslı) ve bağıl (norm-referanslı) değerlendirme sistemleri olmak üzere iki temel yaklaşım üzerine kuruludur. Mutlak değerlendirme, öğrencilerin performanslarını önceden belirlenen sabit bir ölçüt ile karşılaştırarak değerlendirirken, bağıl değerlendirme öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilerin performanslarına göre belirler (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023). Mutlak değerlendirme, öğrencinin belirli bir öğrenme hedefine ulaşmış olup olmadığını veya bir beceriyi kazanıp kazanmadığını ölçmeye odaklanır ve öğrencinin gelişimini kendi performansı üzerinden takip etme olanağı sunar (Nitko, 1994; Pimsleur, 1975). Buna karşın bağıl değerlendirme sistemi, öğrencilerin başarılarını diğer öğrencilerin performanslarına göre, yani ait oldukları norm grubunun (örneğin, sınıf veya kohort) istatistiksel dağılımına göre belirler, sıralar ve yorumlar (Atalmış, 2019). Bu sistem genellikle, özellikle kaynakların sınırlı olduğu veya seçme/sıralama yapmanın gerektiği durumlarda rekabetçi bir ortam yaratarak öğrencileri birbirleriyle karşılaştırır (Aviles, 2001). Bu iki sistemin epistemolojik temelleri, öğrenme kazanımlarının nasıl kavramsallaştırıldığı ve akademik başarının nasıl tanımlandığıyla doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uygulanan bağıl değerlendirme sistemi, sınıf ortalaması, standart sapma ve istatistiksel dağılım parametrelerine dayalı olarak öğrenci başarısını sıralamayı hedeflemektedir (Atalmış, 2019). Bu sistemin akademik gerekçeleri arasında, büyük ölçekli sınıflarda değerlendirme standardizasyonu sağlama, sınırlı kaynakların (burslar, lisansüstü program kontenjanları vb.) dağıtımında adalet ilkesini gözetme ve öğrenciler arasında belirli bir akademik rekabet ortamı oluşturma hedefleri yer almaktadır (Jacobs & Greliche, 2015; Suna vd., 2021). Atalmış (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye'deki 70 üniversitenin bağıl değerlendirme yönetmelikleri incelenmiş ve yükseköğretim kurumlarının büyük çoğunluğunda bağıl değerlendirme sisteminin aktif olarak kullanıldığını görülmüştür. Ancak, sistemin Türkiye'deki üniversiteler arasında standart bir uygulama biçiminin olmaması, farklı algoritmaların (T-puanı, yüzdelik dilimler vb.) kullanılması, notlandırmada tutarsızlıklara ve öğrenciler arasında adaletsizlik algılarına yol açabilmektedir (Atalmış, 2019; Keskin, 2001; Gür & Köroğlu, 2023; Özkan, 2016). Bu durum, sistemin şeffaflığı ve güvenilirliği konusunda ciddi soru işaretleri doğurmaktadır. Dolayısıyla, literatürde bağıl değerlendirme sisteminin pedagojik ve psikososyal etkileri konusunda önemli ve süregelen tartışmalar mevcuttur.

Bağıl değerlendirme sistemine dair tartışmalar literatürde farklı bakış açılarıyla ele alınmaktadır. Bağıl değerlendirme sisteminin öğrencileri daha yüksek akademik performans göstermeye teşvik ettiği, disiplinli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkı sağladığı ve onları rekabetçi iş dünyasına hazırladığı savunulmaktadır (Park vd., 2013). Buna karşın, eleştirel yaklaşımlar bu sistemin öğrenciler arasında iş birliğini engellediğini, sağlıklı bir rekabeti körüklediğini, bilgi paylaşımını azalttığını ve sosyal ilişkileri zayıflattığını (Jacobs & Greliche, 2015; İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023), içsel motivasyon yerine dışsal motivasyon kaynaklarını (not odaklılık) ön plana çıkardığını (Akbaş, 2015), öğrenmeyi derinlemesine anlamaktan ziyade yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını teşvik ettiğini (Redelius & Hay, 2012) ve akademik kaygı düzeylerini önemli ölçüde yükselttiğini öne sürmektedir (Akbaş, 2015; Aviles, 2001; Akın & Çakto, 2023; Jacobs & Greliche, 2015).

Bağıl değerlendirme sisteminin sadece akademik performans ve öğrenme yaklaşımlarına değil, öğrencilerin psikolojileri ve genel iyi oluşları üzerinde de önemli sonuçları olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir. Örneğin, Kore'de tıp öğrencileri üzerinde yapılan güncel bir çalışma, bağıl değerlendirmenin uygulandığı kurumlardaki öğrenciler arasında anksiyete, tükenmişlik ve uyku bozuklukları gibi sorunların, kriter-referanslı sistemlerin uygulandığı kurumlara göre daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur (Park vd., 2023). Benzer şekilde, Türkiye'deki öğretmen adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma, öğrencilerin bu sistemin adaleti konusunda şüpheleri olduğunu ve "şans faktörünü" öne çıkardıklarına dair inançlarını vurgulamıştır (Duman, 2011).

Bu sorunlara ek olarak, bağıl değerlendirme sisteminin üniversiteler arasında farklı algoritmalarla (örneğin, T-puanı dönüşümü, yüzdelik dilim hesaplamaları) uygulanması, notlandırmada tutarsızlıklara ve öğrenciler arasında adaletsizlik algılarına zemin hazırlamaktadır (Atalmış, 2019; Keskin, 2001). Sistemin rekabetçi doğası, öğrencilerin sınav sonuçları açıklandıktan sonra birbirleriyle bilgi paylaşmaktan çekinmelerine yol açarak (Duman, 2011) öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, notların sınıfın genel başarısına bağımlı olması, bazı durumlarda bireysel çabanın tam olarak karşılığını bulamamasına, not enflasyonu veya deflasyonuna (Nartgün, 2007; Atılgan vd., 2012) ve özellikle akademik not ortalaması düşük öğrencilerde motivasyon kaybı ile sisteme yönelik güvensizliğe neden olabilmektedir (Klapp, 2019).

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin, üniversitelerinde uygulanan bağıl değerlendirme sistemine yönelik algılarını, sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki

etkileri bağlamında kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

- 1) Üniversite öğrencileri, bağlı değerlendirme sistemini ve sistemin akademik performans, motivasyon, öğrenme stratejileri, psikososyal refah ve sınıf içi sosyal dinamikler üzerindeki etkilerini nasıl algılamaktadır?
- 2) Öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik disiplin değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Bu araştırmanın önemi, yükseköğretimde sıklıkla uygulanan ancak özellikle Türkiye bağlamında öğrenci perspektifinden etkileri yeterince ve sistematik olarak incelenmemiş olan bağlı değerlendirme sisteminin, doğrudan bu sistemden etkilenen öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesine olanak sağlamasıdır. Elde edilecek bulgular, üniversitelerin değerlendirme politikalarının gözden geçirilmesi, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) düzeyinde notlandırma sistemlerinde olası bir standardizasyon ihtiyacına (Gür & Köroğlu, 2023; Karagöz & Alpaydın, 2024) ışık tutması, öğrenci merkezli, geri bildirim dayalı ve iş birliğini teşvik eden pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi ve eğitimde eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi için politika yapıcılara ve eğitim yöneticilerine somut ampirik bir temel sunacaktır. Ayrıca, çalışma yükseköğretimde akademik başarı değerlendirmesi ile öğrencilerin psikolojik refahı arasındaki kritik ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunarak, değerlendirme politikalarının öğrenci sağlığı üzerindeki potansiyel etkilerine dikkat çekecek (Park vd., 2023) ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma türü

Araştırma nicel yöntemlerden nedensel karşılaştırma araştırması kullanılarak modellenmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmasında bağımsız değişken araştırmacı tarafından manipüle edilmeden, halihazırda var olan gruplar arasındaki farklılıkların olası nedenlerini veya sonuçlarını geriye dönük (ex post facto) inceler (Mills & Gay, 2019). Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik disiplin gibi önceden var olan gruplarına göre, bağlı değerlendirme sistemine yönelik algıları ile bu sistemin çeşitli boyutlardaki algılanan etkileri karşılaştırılacaktır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında da gruplar arasındaki mevcut farklılıkları ve bu farklılıkların altında yatan olası nedenleri anlamayı amaçladığından nedensel karşılaştırma deseninin kullanılması uygun bulunmuştur.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları 2024-2025 bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulama Bilimleri Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve bağlı değerlendirmeye tabi olan 151 öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi her ne kadar örnekleme açısından da zayıf olsa da araştırmacının pratiklik sağlaması amacıyla o an var olan kişilerden veri toplamasına dayanan bir örnekleme yöntemidir (Ary vd., 2018). Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Frekans (n)	Yüzde (%)
<i>Yaş (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 21,0 $\pm$ 2,0)</i>		
Cinsiyet		
Kadın	111	73,5
Erkek	40	26,5
Öğretim Düzeyi		
Ön Lisans	7	4,6
Lisans	144	95,4
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	21	13,9
2. Sınıf	96	63,6
3. Sınıf	24	15,9
4. Sınıf ve üzeri	10	6,6
Üniversite		
<i>Sakarya Üniversitesi</i>	132	87,4
<i>Sakarya Uygulama Bilimleri Üniversitesi</i>	19	12,6
<i>Akademik Not (Arit. Ort. $\pm$ Std. Sap. = 2,8 $\pm$ 0,6)</i>		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %73,5'i kadınlardan oluşurken, %26,5'i erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 37 arasında değişmekte olup ortalaması 21.0 (SS. 2.0)'dir. Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu (%95,4) lisans düzeyindedir. Sınıf düzeyi açısından en fazla katılım 2. sınıflarda (%63,6) iken en az katılım 4. sınıf ve üzerindedir (%6,6).

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş anket formu kullanılmıştır. Anketin ilk kısmında altı madde ile öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyen maddeler yer alırken ikinci kısmında ise öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemleriyle ilgili görüşlerini inceleyen 22 madde yer almaktadır. Anketin oluşturulması aşamasında 4 aşama işe koşulmuştur. Büyüköztürk (2005) bu basamakları problemi ortaya koyma, maddelerin yazımı, uzman görüşünün alınması, ön uygulama ve son şeklini verme olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda bağlı değerlendirme ile yükseköğretim öğrencilerinin sorunları problem durumu olarak ortaya konmuştur. Ardından var bağlı değerlendirme alanında yapılmış çalışmalar (Atalmış, 2019; Atılğan vd., 2012; Başol, 2009; İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023; Keskin, 2001; Nartgün, 2007) incelenmiş ve bu doğrultuda maddeler yazılmıştır. Anket maddeleri konusunda alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarından görüşler alınmıştır. Bu kapsamda benzer

içerikte olduğu düşünülen maddeler elenmiş ve ankete son hali verilmiştir. Anket maddelerine “Üniversitemde uygulanan değerlendirme sistemi etkili bir geribildirim sağlıyor”, “Uygulanan değerlendirme sistemi öğrenciler arasında gruplaşmalara neden oluyor.” ve “Aldığım notların/not ortalamamın diğer değerlendirme sisteminde olsa daha yüksek olacağını düşünüyorum” örnek olarak verilebilir. Anket maddelerine verilebilecek yanıtlar 5’li Likert biçimde yapılandırılmıştır (“Kesinlikle Katılmıyorum” – [1], “Katılmıyorum” – [2], “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” – [3], “Katılıyorum” – [4], “Kesinlikle Katılıyorum” – [5]).

2.4. Veri toplama süreci

Çalışmanın etik kurul onayı, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 17.04.2025 tarihli ve E-61923333-050.99-465798 numaralı belge ile alınmıştır. Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerden çevrimiçi platform (Microsoft Forms) aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayacaklarını belirten onayları alınmıştır. Çalışma kapsamında herhangi bir katılımcı grubundan veri toplamak için ek bir kriter belirlenmemiş olup, iki üniversitenin tüm lisans ve ön lisans programlarındaki öğrenciler hedef kitle olarak dahil edilmiştir. Süreç boyunca teknik sorunlar veya eksik yanıtlar nedeniyle veri kaybı yaşanmamış, anketlerin tamamı geçerli kabul edilerek analizlere dahil edilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Veri analizi öncesinde online ortamda toplanan veriler sayısallaştırılmış ve veri analizi için uygun hale getirilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu doğrultuda her bir madde için anket kategorilerine dair yüzde ve frekans değerleri ile her bir maddeye ilişkin medyan ve çeyrek sapma değerleri hesap edilmiştir. Ayrıca bu durum bar grafiği ile görsel hale getirilmiştir. İkinci alt araştırma problemi kapsamında ise anket maddelerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ise anket maddeleri sıralama düzeyinde olduğundan parametrik olmayan yöntemler ile test edilmiştir. Bu kapsamda iki alt kategoriden oluşan cinsiyet değişkenine göre farklılaşma Mann-Whitney U; ikiden fazla alt kategoriden oluşan sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma için Kruskal Wallis testi işe koşulmuştur. Mann-Whitney U testi için çift serili (rank biserial) korelasyon katsayısı, Kruskal Wallis testi için ise epsilon kare (ϵ^2) katsayısı etki büyüklüğü olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri için kesme değerleri çift serili korelasyon için 0,1, 0,3 ve 0,5 değerleri epsilon kare katsayısı için ise 0,01, 0,06 ve 0,14 değerleri düşük orta ve yüksek etki büyüklüğü olarak ele alınmıştır (Cohen, 1988). Üçüncü alt problem kapsamında ise değişkenler arasındaki ilişki Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamındaki grafikler Microsoft Excel yardımı ile oluşturulurken bunun dışında kalan veri analizleri Jamovi 2.6.13 yazılımı (The Jamovi Project, 2024) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki algıları ile bu sistemin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistikler hesap edilmiş ve buna ilişkin grafiksel gösterim Şekil 1’de sunulmuştur. Bulgular maddeler özelinde ve içerik olarak gruplandırılarak aşağıda yorumlanmıştır.

Öğrencilerin üniversitelerindeki değerlendirme sistemi hakkındaki genel bilgi düzeyleri ve sistemi ne ölçüde karmaşık bulduklarına ilişkin bulgular incelendiğinde (Madde 1, 2), önemli bir bölümünün (yaklaşık üçte ikisi, %62,2) sistem hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir (Madde 1). Bununla birlikte, ikinci maddeye verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin %41,7’si (yaklaşık yarısı) bu sistemi

karmaşık bulunduğunu ifade ederken, yaklaşık dörtte birlik bir kesim (%27,1) sistemin karmaşık olmadığı görüşündedir. Bu durum, sistem hakkında genel bilgi sahibi olursa da işleyişinin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamadığı veya karmaşık algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bağıl değerlendirme sisteminin zorluğu, güvenilirlik, değişim isteği ve avantaj algısı (madde 3, 4, 6, 7) konusunda öğrenci görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Üçüncü maddeye göre, öğrencilerin neredeyse yarısı (%49,6) kendi üniversitelerindeki sistemin diğer üniversitelere kıyasla daha zorlayıcı olduğunu düşünmektedir. Bu konuda beşte birlik bir kesim (%21,8) katılmama yönünde görüş bildirirken, kararsızların oranı da (%28,5) oldukça yüksektir. Sisteme duyulan güven incelendiğinde (Madde 4), öğrencilerin yaklaşık %39'u (beşte ikisine yakın) sisteme güvendiğini belirtirken (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum birleştirildiğinde), güvensizlik belirtenlerin oranı %27,8 (dörtte birinden biraz fazla) civarındadır. Ancak bu maddede de kararsızların oranının (%33,1) yüksekliği (yaklaşık üçte bir) dikkat çekmektedir. Sistemin değişmesine yönelik isteğe bakıldığında (Madde 6), öğrencilerin yarıya yakını (%44,3) sistemin değişmesini istediğini belirtirken, değişmesini istemeyenlerin oranı dörtte birden azdır (%23,1). Bu maddede de kararsızların oranı (%32,5) önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%42,4), sistemin öğrencilere daha yüksek not almaları konusunda avantaj sağladığı düşüncesine katılmamaktadır (Madde 7). Bu düşünceye katılanlar ise dörtte birden azdır (%22,5). Bu bulgular, sistemin zorlayıcı bulunduğunu, güven ve değişim isteği konusunda belirgin bir fikir birliği olmadığını ancak sisteme güvensizliğin ve değişim isteğinin göz ardı edilemeyeceğini, ayrıca sistemin not avantajı sağladığına dair genel bir kanı olmadığını göstermektedir.

Sistemin motivasyon, geribildirim ve çaba konularında öğrencilere etkileri (Madde 5, 8, 10, 12, 13) incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Etkili bir geribildirim sağladığı görüşüne (Madde 5) katılım düşüktür (yaklaşık %27). Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%35,8) bu görüşe katılmazken, yine üçte birden fazla (%37,1) bir kesim kararsız kalmıştır. Benzer şekilde, sistemin ders çalışma motivasyonunu artırdığı düşüncesine (Madde 8) katılanların oranı sadece beşte birdir (%19,8). Öğrencilerin neredeyse yarısı (%47,0) bu sistemin motivasyonlarını artırmadığını düşünmektedir. Buna karşılık, öğrencilerin yarıya yakını (%45,7) sistemin kendilerini derslere katılmaya zorladığını (Madde 10) ve yarıdan fazlası (%54,3) daha fazla çalışmaya zorladığını (Madde 13) belirtmiştir. Ancak, sistemin zorlayıcılığına rağmen, öğrencilerin beşte ikisinden fazlası (%42,4) "sistem nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremiyorum" ifadesine katılmadığını belirtmiştir (Madde 12). Bu durum, sistemin doğrudan motivasyonu artırmasa veya etkili geribildirim sağlamasa da öğrencileri derslere katılım ve daha fazla çalışma yönünde dolaylı olarak teşvik ettiğini, ancak öğrencilerin genel olarak bu zorlukların üstesinden gelebildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

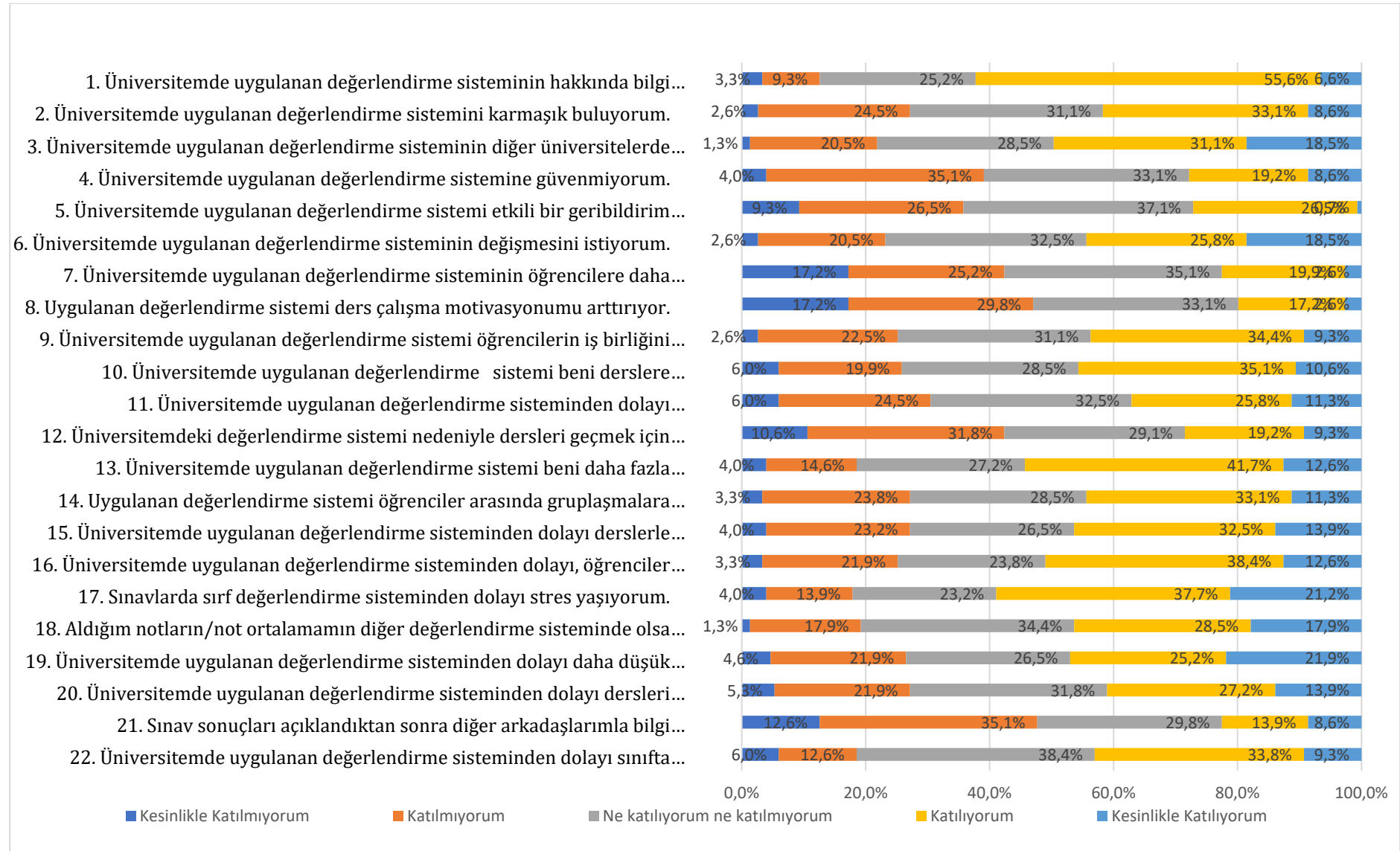
Bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasındaki sosyal dinamikler üzerindeki etkileri, rekabeti ve stresi nasıl etkilediği de araştırılmıştır (Madde 9, 11, 14, 16, 17, 21). Öğrencilerin yarıya yakını (%43,7) sistemin iş birliğini olumsuz etkilediğini (Madde 9) ve yine yarıya yakını (%44,4) öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olduğunu (Madde 14) düşünmektedir. Öğrencilerin üçte birinden fazlası (%37,1) sistemden dolayı öğrencilerin bencilce davrandığı görüşüne katılırken (Madde 11), bu konuda katılmayanların ve kararsızların oranı da benzer seviyededir (%30,5 ve %32,5), bu da görüşlerin bölündüğünü göstermektedir. Sistemin öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet yarattığı düşüncesi ise daha baskındır; öğrencilerin yarısından fazlası (%51,0) bu görüşe katılmaktadır (Madde 16). Sistemin yarattığı stres de önemli bir bulgudur; öğrencilerin yaklaşık beşte üçü (%58,9) sınavlarda sırf değerlendirme sisteminden dolayı stres yaşadığını belirtmiştir (Madde 17). Buna karşın, sınav sonuçları açıklandıktan sonra diğer arkadaşlarıyla bilgi paylaşmaktan çekindiğini belirtenlerin oranı (%22,5) düşükken, çekinmediğini belirtenlerin oranı (%47,7) neredeyse yarısıdır (Madde 21). Bu bulgular, bağıl sistemin öğrenciler arasında olumsuz rekabeti, gruplaşmayı ve stresi artırdığına, iş birliğini zayıflattığına dair yaygın bir kanı olduğunu, ancak bilgi paylaşımı konusunda çekingenliğin beklendiği kadar yüksek olmadığını göstermektedir.

Anket kapsamında sistemin ders başarısı, not ortalaması ve zorluk algısı üzerindeki etkileri (madde 15, 18, 19, 20, 22) ele alınmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%46,4), bağıl değerlendirme sisteminden dolayı derslerle başa çıkabilmekte zorlandığını ifade etmiştir (Madde 15). Yine benzer oranlarda (%46,4 ve %47,1), öğrenciler aldıkları notların/not ortalamasının diğer değerlendirme sistemlerinde olsa daha yüksek olacağını (Madde 18) ve mevcut sistemden dolayı daha düşük harf notlarına ve ortalamaya sahip olduklarını (Madde 19) düşünmektedirler. Öğrencilerin beşte ikisi (%41,1) sistemden dolayı dersleri daha zor geçtiklerini belirtmiştir (Madde 20). İlginç bir şekilde, bu zorluk algısına rağmen, öğrencilerin yarıya yakını (%43,1) "sistemden dolayı sınıfta algılanan başarı düzeyi olduğundan yüksektir" ifadesine katılmıştır (Madde 22). Bu maddeye katılmayanların oranı (%18,6) oldukça düşükken, kararsızların oranının (%38,4) yüksekliği dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin sistemi kişisel başarıları açısından zorlayıcı ve notları düşürücü olarak algılamalarına rağmen, sınıf genelindeki başarı algısının göreceli olarak yüksek görünmesine neden olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Genel olarak bulgular, öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemi hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen sistemi karmaşık bulduklarını, zorlayıcı olarak gördüklerini ve önemli bir kısmının sisteme güvensizlik duyduğunu veya değişmesini istediğini göstermektedir. Sistemin motivasyonu artırmadığı veya etkili geri bildirim sağlamadığı düşünülse de, öğrencileri daha fazla çalışmaya ve derse katılmaya zorladığı kabul edilmektedir. Sistemin sosyal etkileri genellikle olumsuz olarak değerlendirilmekte; rekabeti, gruplaşmayı ve stresi artırdığı, iş birliğini azalttığı düşünülmektedir. Öğrenciler, sistemin notlarını olumsuz etkilediğini ve dersleri zorlaştırdığını düşünmekle birlikte, sınıfın genel başarı algısını yükselttiği yönünde de bir eğilim göstermektedirler. Kararsız kalan öğrenci oranlarının bazı maddelerde yüksek olması, sistemin etkileri konusunda tam bir fikir birliğinin olmadığını veya bazı öğrencilerin sistemin sonuçları hakkında net bir yargıya varamadığını göstermektedir.

Şekil 1

Anket Maddelerine İlişkin Dağılım



Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi kullanılarak incelenmiştir. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Maddelerin Demografik Özelliklere (Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine) Göre Farklılaşması

Madde	Cinsiyet		Sınıf düzeyi		
	W	Çift Serili K.	$\chi^2_{(3)}$	ε^2	Fark
1. madde	1786*	-0,195	14,276*	0,095	1<2,3
2. madde	2181,5	0,017	3,515	0,023	
3. madde	1855	-0,164	1,087	0,007	
4. madde	1808,5	0,185	6,267	0,042	
5. madde	1823	-0,179	0,972	0,006	
6. madde	1899	0,145	0,517	0,003	
7. madde	2061,5	-0,071	14,993*	0,100	2>3
8. madde	2132	-0,04	1,957	0,013	
9. madde	2214,5	-0,002	2,180	0,015	
10. madde	2047	-0,078	0,405	0,003	
11. madde	1813	0,183	3,732	0,025	
12. madde	1928,5	0,131	8,666*	0,058	1>2
13. madde	1650*	-0,257	0,390	0,003	
14. madde	2177,5	0,019	0,117	0,001	
15. madde	2164,5	-0,025	1,492	0,010	
16. madde	2184,5	0,016	4,232	0,028	
17. madde	1874,5	-0,156	1,185	0,008	
18. madde	2139,5	0,036	6,577	0,044	1>2
19. madde	2059	-0,073	9,280*	0,062	
20. madde	2209	-0,005	5,957	0,040	
21. madde	2025	0,088	4,387	0,029	
22. madde	2117,5	-0,046	1,061	0,007	

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemine ilişkin birinci ve on üçüncü maddelerde belirtilen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<,05$). Bunun dışında kalan maddelerin cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Birinci madde kapsamında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin hakkında daha fazla bilgi sahibidirler (düşük etki büyüklüğü, çift seri=-0,195). Benzer biçimde on üçüncü madde kapsamında kadın öğrenciler erkek öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını belirtmiştir (düşük etki büyüklüğü, çift seri=-0,257).

Sınıf düzeyine göre yapılan incelemede ise üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemine ilişkin birinci, yedinci, on ikinci ve on dokuzuncu maddelerde belirtilen görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<,05$). Bunun dışında kalan maddelerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>,05$). Birinci madde kapsamında birinci sınıftaki öğrenciler ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak uygulanan değerlendirme sisteminin hakkında daha az bilgi sahibidirler (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,095$). Yedinci madde kapsamında üçüncü sınıftaki öğrenciler ikinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha fazla uygulanan değerlendirme sisteminin daha yüksek not almaları konusunda avantaj sağladığını düşünmektedir (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,100$). On ikinci madde kapsamında ikinci sınıftaki öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek bir katılımı değerlendirme sistemi nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini belirtmişleridir (düşük etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,058$). Son olarak benzer şekilde on dokuzuncu madde kapsamında ikinci sınıftaki öğrenciler birinci sınıftaki öğrencilerden istatistiksel olarak daha yüksek bir katılımı değerlendirme sisteminden dolayı daha düşük harf notlarına ve ortalamaya sahip olduklarını düşünmektedirler (orta etki büyüklüğü, $\epsilon^2=0,062$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinde uygulanan bağlı değerlendirme sistemi hakkındaki düşünceleri ile bu sistemin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair düşünceleri ile akademik not ortalaması arasında ilişki Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Maddelerin Akademik Not Ortalaması Arasındaki Korelasyon Değerleri

Madde	r_s	Madde	r_s	Madde	r_s
1. madde	0,285***	9. madde	-0,229**	17. madde	-0,210**
2. madde	-0,049	10. madde	0,012	18. madde	-0,228**
3. madde	-0,038	11. madde	-0,047	19. madde	-0,430***
4. madde	-0,321***	12. madde	-0,405***	20. madde	-0,407***
5. madde	0,113	13. madde	0,061	21. madde	-0,166*
6. madde	-0,215**	14. madde	-0,006	22. madde	0,074
7. madde	0,144	15. madde	-0,250**		
8. madde	0,129	16. madde	-0,019		

Not: * $p<,05$, ** $p<,01$, *** $p<,001$

Tablo 3 incelendiğinde akademik not ortalaması ile birinci madde arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde pozitif; altıncı, dokuzuncu, on beşinci, on yedinci, on sekizinci ve yirmi birinci madde arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif; dördüncü, on ikinci, on dokuzuncu ve yirminci madde arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır.

4. Tartışma

Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi öğrencilerinin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algılarını ve bu sistemin akademik motivasyon, öğrenme stratejileri ve genel akademik deneyimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin bağlı değerlendirme sistemine yönelik algılarının karmaşık ve çoğunlukla olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı sistemi bilgi sahibi olduklarını belirtse de (%62,2), yaklaşık yarısı sistemi karmaşık bulmakta (%41,7) ve üçte biri ise güven duymamaktadır (%33,1). Bu durum, sistemin şeffaflık ve anlaşılabilirlik eksikliği nedeniyle öğrencilerde belirsizlik ve güvensizlik yarattığını

göstermektedir. Bu durum, Atalmış'ın (2019) çalışmasında vurguladığı, bağıl değerlendirme sisteminin üniversiteler arasında farklı algoritmalarla uygulanmasının yarattığı tutarsızlıklar ve adaletsizlik algıları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49,6) kendi üniversitelerindeki değerlendirme sisteminin diğer üniversitelerdekine göre daha zorlayıcı olduğunu düşünmesi, Gür ve Köroğlu'nun (2023) ile Özkan'ın (2016) Türk yükseköğretiminde notlandırma sistemleri arasında standart bir anlayışın eksikliğine işaret eden bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin mevcut değerlendirme sistemine olan güven düzeylerinin düşük olması (%35,1) ve sistemin etkili geribildirim sağlamadığını düşünmeleri (%35,8), literatürde Kubiszyn ve Borich'in (2024) vurguladığı değerlendirme sistemlerinin pedagojik işlevlerine dair eleştirel yaklaşımlarla uyumludur. Öğrencilerin neredeyse yarısının (%44,3) mevcut değerlendirme sisteminin değiştirilmesini istemesi, sistemin öğrenci beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Bu bulgu, İlhan Beyaztaş ve Çakıcı Eser'in (2023) çalışmasında, öğrencilerin %54'ünün bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirmeyi tercih ettiğini ortaya koyan sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu durum, bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerde yarattığı memnuniyetsizliğin yalnızca yerel bir sorun olmadığını, genel bir eğilim olarak yükseköğretimde gözlemlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu algısı, sistemin bireysel başarıyı ölçme kapasitesine duyulan güvensizliği yansıtmaktadır ve eğitim politikalarının daha öğrenci merkezli bir yaklaşıma yönelmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin önemli bir kısmının (%47) mevcut değerlendirme sisteminin ders çalışma motivasyonlarını artırmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Akbaş (2015) ile Jacobs ve Greliche'nin (2015) bağıl değerlendirme sisteminin içsel motivasyon yerine dışsal motivasyon kaynaklarını ön plana çıkardığı yönündeki tespitlerini desteklemektedir. Bu durum ise bağıl değerlendirmenin yüzeysel öğrenme stratejilerini teşvik ettiğini göstermektedir (Akbaş, 2015; Redelius & Hay, 2012). Diğer bir yandan öğrencilerin %54,3'ünün değerlendirme sisteminin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %42,4'ü değerlendirme sistemi nedeniyle dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini ifade etmektedir. Bu paradoksal durum, bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerde yarattığı karmaşık psikolojik etkileri göstermektedir. Bir yandan daha fazla çalışmaya zorlanırken, diğer yandan motivasyon kaybı yaşayan öğrenciler, Redelius ve Hay'in (2012) vurguladığı bağıl değerlendirmenin performans kaygısı yaratabileceği tespitini doğrulamaktadır. Nartgün'ün (2007) çalışması da benzer bir çelişkiyi ortaya koymuş, bağıl değerlendirmenin düşük başarı düzeyine sahip sınıflarda öğrencileri daha başarılı gibi gösterdiğini, ancak bu durumun gerçek öğrenme çıktılarından ziyade not odaklı bir çaba ile sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu, bağıl değerlendirmenin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını teşvik ettiğini ve kalıcı öğrenmeyi desteklemediğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları, bağıl değerlendirme sistemi öğrenciler arasındaki sosyal-duyuşsal ilişkiler üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin %43,7'si değerlendirme sisteminin öğrencilerin işbirliğini olumsuz etkilediğini düşünürken, %44,4'ü sistemin öğrenciler arasında gruplaşmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, Akbaş (2015) ve Aviles'in (2001) bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler arasında iş birliğini engelleyerek rekabeti artırdığı yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir. Özellikle dikkat çekici bir bulgu, öğrencilerin %51'inin değerlendirme sistemi nedeniyle öğrenciler arasında olumsuz bir rekabet olduğuna inanmasıdır. Bu durum, İlhan Beyaztaş ve Çakıcı Eser (2023) ile Jacobs ve Greliche (2015) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği üzere bağıl değerlendirme sisteminin sınıf içi dayanışmayı zayıflatıldığını ve bilgi paylaşımını azaltıldığını ve dolayısıyla sağlıklı rekabet ortamı yaratabileceğine ilişkin eleştirel yaklaşımını desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin %47,7'sinin sınav sonuçlarını paylaşmaktan çekinmesi ise sistemin rekabetçi yapısının bilgi paylaşımını engellediğini ve sosyal izolasyonu tetiklediğini işaret etmektedir (Duman, 2011).

Bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri de dikkat çekicidir. Araştırmada en çarpıcı bulgulardan biri, öğrencilerin %58,9'unun sınavlarda sırf değerlendirme sistemi yüzünden stres yaşadıklarını belirtmesidir. Bu bulgu, bağıl değerlendirmenin öğrencilerin kaygı düzeylerini artırdığını ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Park ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, bağıl değerlendirme sisteminin Koreli tıp öğrencileri üzerinde anksiyete, tükenmişlik ve depresyon düzeylerini artırdığı gösterilmiştir. Öğrencilerin %46,4'ünün değerlendirme sistemi nedeniyle derslerle başa çıkmakta zorlandıklarını belirtmesi, sistemin psikolojik yükünün akademik performansı olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemine yönelik algılarında cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılıkları da gözlemlenmiştir. Kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla sistemi daha fazla tanıdıkları (%73,5 kadın katılımcı) ve bu sistemin kendilerini daha fazla çalışmaya zorladığını ifade ettikleri bulunmuştur. Bu durum, kadın öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemine daha bilinçli bir şekilde yaklaştığını ve akademik baskıyı daha yoğun hissettiğini gösterebilir. Bu bulgu, Kaya ve Semerci'nin (2017) öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeyi çalışkan öğrencileri ödüllendirme aracı olarak görmesiyle kısmen uyumludur. Ancak, kadın öğrencilerin yüksek farkındalığına rağmen, sistemin motivasyonu artırmadığına dair görüşlerin yaygınlığı (%47), bağıl değerlendirmenin içsel motivasyonu zayıflatığına işaret etmektedir (Jacobs & Greliche, 2015).

Sınıf düzeyi açısından ise, birinci sınıf öğrencilerinin sistemi daha az tanıdığı ve ikinci sınıf öğrencilerinin sistemi daha fazla eleştirdiği (örneğin, %42,4'ü dersleri geçmek için gereken çabayı gösteremediklerini belirtmiştir) ortaya çıkmıştır. Üçüncü sınıfların avantaj algısının yüksek olması, öğrencilerin zamanla sisteme adapte olduğunu ancak bu adaptasyonun akademik refahı artırmadığını düşündürmektedir. Özellikle, ikinci sınıf öğrencilerinin eleştirileri, bağıl değerlendirmenin rekabeti artırması ve adaletsizlik algısıyla ilişkilendirilebilir (Atılgan vd., 2012; Nartgün, 2007). Üçüncü sınıfların avantaj algısı ise, sistemin uzun vadede performansı ödüllendirmekten ziyade not odaklı çalışma stratejilerini pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Akademik not ortalaması ile bağıl değerlendirme algıları arasındaki ilişkiler, sistemin düşük performans gösteren öğrenciler üzerinde daha olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Nartgün (2007), mutlak değerlendirmenin öğrencilerin gerçek başarılarını daha doğru yansıttığını, bağıl sistemin ise not enflasyonuna ve adaletsizliğe yol açtığını belirterek bu durumu desteklemiştir. Çalışmanın bulguları akademik not ortalaması ile sistemin güvenilirliğine duyulan güvensizlik ve dersleri geçmek için çaba gösterememe arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, not ortalaması düşük olan öğrenciler, sistemi daha fazla eleştirme eğilimindedir. Atılgan ve diğerleri (2012), bağıl değerlendirmenin öğrencilerin notlarını düşürdüğünü ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediğini vurgulayarak bu sonucu pekiştirmiştir. Bu bulgu aynı zamanda Klapp'ın (2019) İsveç'teki çalışmasında norm-referanslı sistemlerin dezavantajlı grupları olumsuz etkilediği sonucuyla paraleldir. Ayrıca Atılmış (2019) bağıl değerlendirmenin not enflasyonuna yol açtığını ve öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmadığını belirterek bu sonuçları desteklemiştir.

Bağıl değerlendirme yöntemi, özellikle büyük ölçekli sınıflarda not dağılımını dengelediği ve öğrencilerin performansını bir norm grubu içinde göreceli olarak ölçme imkanı sunduğu için avantajlı görülmektedir (Lok vd., 2015). Anastasi (1988), bağıl değerlendirme sisteminin öğrencilerin gerçek başarı durumlarını daha iyi yansıttığını öne sürmektedir. Bu sistem, sınav zorluk düzeyindeki dalgalanmaları telafi ederek tutarlı bir değerlendirme sağlayabilir ve öğrencileri sınıf ortalamasına göre çalışmaya teşvik edebilir. Ancak, bu avantajların yanı sıra, öğrenciler arasında rekabeti artırarak sosyal ilişkileri zedelediği (Atılgan vd., 2012), bilgi paylaşımını azalttığı (İlhan Beyaztaş & Çakıcı Eser, 2023) ve gerçek başarıyı yansıtmak yerine not enflasyonuna yol açabildiği (Nartgün, 2007) eleştirileri de bulunmaktadır. Buna karşılık, Pimsleur (1975) mutlak değerlendirme sisteminin öğrencilerin performansını nesnel ölçütlerle belirlemede etkin bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır. Nitekim

literatürde (Brown & Hudson, 2002; Popham, 2024; Wallace & Ng, 2023), özellikle sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, mutlak değerlendirmenin öğrencinin belirli bir ölçüte göre ne bildiğini ve ne yapabildiğini doğrudan göstermesi, öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını net bir şekilde ortaya koyması ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlaması açısından daha uygun olduğuna yönelik genel bir kabul bulunmaktadır. Bu bağlamda, sınıf içi uygulamalarda mutlak değerlendirmenin öncelikli tercih edilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Popham, 2024). Ancak, bu yaygın kabule ve sağladığı avantajlara rağmen, Anastasi'nin (1988) de işaret ettiği gibi, mutlak değerlendirmenin içerik odaklı yapısı ve çevresel değişkenlerden görece bağımsız işleyişi, öğrencinin gerçek performansını her zaman tam anlamıyla yansıtmaya potansiyelini sınırlayabilmektedir. Dahası, özellikle dikkatli bir şekilde yapılandırılmadığında, dezavantajlı gruplar üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yaratarak motivasyonu düşürebildiği (Klapp, 2019) ve adaletsizlik algısını güçlendirebildiği (Park vd., 2023) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenlerle, mutlak değerlendirme yönteminin sunduğu faydaları en üst düzeye çıkarırken olası dezavantajlarını en aza indirecek şekilde, bağlama özgü dikkatli bir planlama ve uygulama gerektirdiği açıktır.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, bağıl değerlendirme sisteminin öğrenciler üzerindeki etkilerini hem akademik hem de psikososyal bağlamda kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Bulgular, bağıl değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme stratejilerini sıklıkla yüzeysel ve rekabetçi bir yaklaşıma doğru kaydırıldığını, akranlar arası dayanışma yerine bireysel mücadeleyi teşvik ederek iş birliği dinamiklerini zayıflatıldığını ve özellikle notlandırmanın göreceli doğasından kaynaklanan akademik stres düzeylerini belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Sistemin karmaşık yapısı ve şeffaflık eksikliği, öğrencilerde güvensizlik ve adaletsizlik algısına yol açmakta; bu durum, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler ile kadın katılımcılar üzerinde daha yoğun bir motivasyon kaybı ve psikolojik yük olarak kendini göstermektedir. İlginç bir şekilde, öğrencilerin önemli bir bölümü sistemin doğrudan motivasyonu artırmadığını belirtirken, aynı zamanda kendilerini daha fazla çalışmaya ve ders katılımına zorladığını ifade etmektedir. Bu paradoksal etki, bağıl değerlendirmenin öğrenme süreçlerinden çok performans kaygısını tetikleyen yapısına işaret etmektedir. Ayrıca, akademik kohort içindeki konumlarına bağlı olarak öğrencilerin sisteme yönelik tutumları farklılaşmakta; özellikle ikinci sınıf öğrencileri tarafından dile getirilen çaba-yetersizliği ve not adaletsizliği eleştirileri, üçüncü sınıfların ise avantaj algıları dikkat çekicidir. Aynı zamanda, öğrencilerin büyük bir kısmı mutlak değerlendirme sisteminin bireysel çabayı ve öğrenmeyi daha net yansıtacağı düşüncesiyle daha adil olacağını belirtmiştir. Bu durum, mevcut sistemin öğrencilerde yarattığı güvensizlik ve memnuniyetsizliğin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, değerlendirme pratiklerinin sadece akademik çıktıları ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkı sunacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği açıktır.

Çalışmanın sınırlılıkları arasında, yalnızca iki üniversiteden (Sakarya Üniversitesi ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi) veri toplanmış olması yer almaktadır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Ayrıca, nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, öğrencilerin bağıl değerlendirmeye yönelik algılarının derinlemesine nedenlerini keşfetmek için nitel verilerden yoksundur. Verilerin yalnızca 151 öğrenciden toplanmış olması, sistemin genel etkilerinin değerlendirilmesi açısından bir kısıtlılık teşkil etmektedir. Bu bağlamda, özellikle örneklemdeki dördüncü sınıf öğrenci sayısının görece azlığı dikkate değer bir noktadır. Değerlendirme sistemini daha uzun süre deneyimlemiş olmaları ve dolayısıyla sisteme dair daha olgunlaşmış perspektiflere sahip olmaları beklenen bu öğrenci grubunun görüşlerinin, çalışmanın genel bulguları açısından daha belirleyici bir rol oynaması gerektiği düşünüldüğünde, bu durum elde edilen sonuçların yorumlanmasında göz önünde bulundurulması gereken bir diğer önemli husustur.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler arası uyumu sağlamak için kriter ve norm-referanslı sistemleri harmanlayan standart bir değerlendirme çerçevesi geliştirmelidir. Gür ve Köroğlu (2023) ile Karagöz ve Alpaydın (2024) tarafından vurgulanan notlandırma sistemlerindeki farklılıkların azaltılması için belirli standartlar oluşturulmalıdır. Bağlı değerlendirmenin yalnızca not bazlı bir rekabet yaratmasının önüne geçmek için öğrenci gelişimini takip eden ve süreç odaklı değerlendirme yöntemleri benimsenmelidir. Değerlendirme süreçlerine öğrencilerin bireysel gelişimini izleyen geri bildirim mekanizmaları eklenmelidir. Ezberci yaklaşımların önüne geçmek için, öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçen uygulama temelli sınav sistemleri desteklenmelidir. Bağlı değerlendirme sisteminin psikolojik etkileri göz önünde bulundurularak, Park ve diğerlerinin (2023) çalışmasında belirtildiği gibi öğrencilere yönelik stres yönetimi programları oluşturulmalı ve üniversitelerde danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca Kaya ve Semerci'nin (2017) önerdiği gibi, mutlak ve bağlı sistemlerin avantajlarını birleştiren, öğrencilerin hem bireysel hem de göreceli başarılarını ölçen karma değerlendirme modelleri denenmelidir.

Gelecekteki çalışmalar için, farklı üniversitelerden daha geniş bir örneklemle karşılaştırmalı analizler yapılması önerilmektedir. Ayrıca, nitel yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin algılarının altında yatan motivasyonel ve psikolojik faktörleri daha iyi anlamayı sağlayabilir. Uzun vadeli takip çalışmaları, bağlı değerlendirme sisteminin zaman içindeki etkilerini (örneğin, kariyer yörüngeleri, mesleki adaptasyon, yaşam boyu öğrenme becerileri üzerindeki yansımaları) ve öğrencilerin bu sisteme adaptasyon süreçlerini derinlemesine incelemek açısından faydalı olacaktır. Özellikle, farklı değerlendirme türlerine (mutlak, bağlı, karma) tabi tutularak mezun olmuş bireylerin, istihdam piyasasında veya lisansüstü eğitim başvuruları gibi ortak rekabet alanlarında karşılaştıklarında adil bir değerlendirme sistematığının nasıl kurulabileceği önemli bir araştırma ve politika geliştirme alanıdır. Bu doğrultuda, mezunların diploma notlarının yanı sıra, yetkinlik bazlı portfolyolar, standartlaştırılmış başarı veya yeterlilik sınavları gibi ek göstergelerin değerlendirmeye dahil edilmesi veya transkriptlerde uygulanan değerlendirme sistemine dair açıklayıcı bilgilerin yer alması gibi mekanizmaların geliştirilmesi, farklı eğitim geçmişlerinden gelen bireylerin daha hakkaniyetli bir zeminde karşılaştırılmasına olanak tanıyabilir. Bu tür sistemlerin uzun vadede bireylerin mesleki başarısı ve toplumsal katkıları üzerindeki etkilerinin de ayrıca incelenmesi gerekmektedir. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını desteklemekle kalmayacak, aynı zamanda öğrenme süreçlerini daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir hale getirecektir. Sonuç olarak, bağlı değerlendirme sisteminin etkilerinin daha iyi anlaşılması ve iyileştirilmesi, yükseköğretimde hem akademik başarıyı hem de öğrenci refahını artırmak için kritik bir adımdır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2015). University students attitudes towards norm-referenced grading: some implications for pre-service teacher training. *Learning and Teaching*, 8(2), 5-24.
- Akın, S., & Çakto, P. (2023). Öğretim materyalinin üniversite öğrencilerinin motivasyon düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 188-194. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1234691>
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Macmillan Publishing Co, Inc
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.
- Astin, A. W. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Aviles, C. B. (2001). Grading with norm-referenced or criterion-referenced measurements: To curve or not to curve, that is the question. *Social Work Education*, 20(5), 603-608.
- Atalmış, E. H. (2019). A statistical comparison of norm-referenced assessment systems used in higher education in Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 12-29.
- Atılgan, H., Yurdakul, B., & Öğretmen, T. (2012). Öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirme üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 79-98.
- Başol, G. (2009). Öğretim üyeleri ve öğrencilerin bağıl değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 345-360.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Duman, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 536-548.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Gür, R., & Köroğlu, M. (2023). The complexity of the grading system in Turkish higher education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(4), 796-812. <https://doi.org/10.21449/ijate.1266808>
- İlhan Beyaztaş, D., & Çakıcı Eser, D. (2023). Norm referenced assessment from the perspective of students: Its effects on learning approaches and social-affective characteristics, and assessment expectations. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 248-273.
- Jacobs, G. M., & Greliche, N. (2015). Your partners' success will enhance, not diminish, your own success. *Online Submission*.
- Karagöz, N., & Alpaydın, Y. (2024). Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının not ve başarı sistemlerinin analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(3), 403-412.
- Kaya, Ü., & Semerci, Ç. (2017). Yükseköğretimde bağıl ve mutlak değerlendirmeye ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 457-467.
- Keskin, Y. D. M. (2001). İstanbul Üniversitesi'nin bağıl değerlendirme sisteminin ana hatları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 3(3),

- Klapp, A. (2019). Differences in educational achievement in norm-and criterion-referenced grading systems for children and youth placed in out-of-home care in Sweden. *Children and Youth Services Review*, 99, 408-417.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement*. John Wiley & Sons.
- Lok, B., McNaught, C., & Young, K. (2016). Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 450-465.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40.
- Nitko, A. J. (1994, June). *A model for curriculum-driven criterion-referenced and norm-referenced national examinations for certification and selection of students* [Paper presentation]. Association for the Study of Educational Evaluation in Southern Africa's International Conference on Educational Evaluation and Assessment, Pretoria. <https://eric.ed.gov/?id=ED377200>
- Özkan, Y. Ö. (2016). Üniversite mezuniyet notları ve dönüşüm tablolarında yaşanan kaos. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 71-76.
- Park, C. H., Kwon, J., Lee, J. T., & Ahn, S. (2023). Impact of Criterion Versus Norm-Referenced Assessment on the Quality of Life in Korean Medical Students. *Journal of Korean Medical Science*, 38(17).
- Parsons, C. (Ed.). (2017). *Quality improvement in education: case studies in schools, colleges and universities*. Routledge.
- Pimsleur, P. (1975). Criterion vs. Norm-referenced Testing. *Language Association Bulletin*, 27(1), 21-24.
- Popham, W. (2024). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Pearson Education.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Suna, H.E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 0(64), 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- The Jamovi Project (2024). Jamovi (Version 2.6.13) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Wallace, M. P., & Ng, J. S. W. (2023). Fairness of classroom assessment approach: Perceptions from EFL students and teachers. *English Teaching & Learning*, 47(4), 529-548.

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Araştırma konsepti ve tasarımı birinci yazar; diğer tüm süreçler (veri toplama, analiz ve yorumlama, yazım, teknik destek, eleştirel inceleme ve literatür taraması) her iki yazar tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.