

A RESEARCH ON THE RELATIVE AND ABSOLUTE EVALUATION FOR DETERMINATION OF STUDENTS ACHIEVEMENT

Hakan ATILGAN
Bünyamin YURDAKUL
Tuncay ÖĞRETMEN
Ege University, Faculty of Education

Abstract

The present study was carried out to determine the changes expected to occur in the event of a shift from the current relative evaluation system to absolute evaluation system and the opinions of students and instructors about relative evaluation system at Ege University Faculty of Education. The data of the study consist of both quantitative and qualitative data and "holistic multiple case design" was used. The quantitative data of the study comprise of a total of 3120 student grades in all courses between 2004 and 2008; and the qualitative data were obtained from interviews with 12 students and instructors. In the study, it was found that with an absolute evaluation of the 3120 letter grades that include all 9 different letter grades, only 41,63% of the grades corresponded with the letter grades in relative evaluation system while 21,63% of the grades were below the relative letter grades and 41,63% were above. At the end of the study, it was concluded that RES (relative evaluation system) caused sharing among students negatively, led to groupings and resulted in problems in confidence.

Keywords: *School principal, burnout, depersonalization, exhaustion, professional achievement, scale adaptation*

EXTENDED ABSTRACT

1.1 Introduction

Evaluation can be defined as the process of making a decision or judgment about the measured characteristics of individuals or objects by comparing measurement results with a criterion or a group of criteria. By definition, evaluation is based on the comparison of measurement results with a criterion in order to make sense out of the results obtained. An appropriate criterion, which is an inseparable part of evaluation, helps making correct decisions with evaluation. Depending on the criterion used, evaluation can be absolute or relative.

Absolute evaluation is determined as a ratio of behaviors for which success can be considered sufficient in a particular scope. In this case the criterion is a pre-determined absolute value or an absolute threshold value that is independent of the group and is the same for everyone. Relative evaluation is an evaluation based on the criterion obtained from the results after measurement. The criterion used in this evaluation is of a norm quality obtained from the group from which measurement is taken.

It is important to choose between these types of evaluation. The primary factor for this decision is the target use of the results of the measurement. In higher education, it is necessary to make the right decision on the choice of evaluation type at grade levels.

1.2 Purpose

The aim of this study is to determine how relatively evaluated grades change when they are put into absolute system and to find how the changes of relative and absolute evaluation occur in students' grades. In addition, opinions of students and instructors about relative evaluation were tried to be specified. It was aimed to present the advantages and disadvantages of relative and absolute evaluation systems at Ege University Faculty of Education basing both on the simulation study carried out and the opinions of students and instructors.

1.3 Method

In this study, as the relative evaluation system (RES) used at Ege University Faculty of Education would be examined and compared to absolute evaluation and the relative evaluation system would be analyzed according to the opinions of students and instructors, the model of the study, which is a case study, was chosen as "holistic multiple case design". 3120 data were used in the study comprising of the scores, grades and letter grades in all courses of the students who attended the Faculty of Education between 2004 and 2008. In order to determine the sample from which the qualitative data were obtained, among purposeful sampling techniques, *criterion and maximum variation* sampling were used together. To this end, senior grade students (n=12 students) studying in different departments of Ege University Faculty of Education and instructors working in these departments (n=12 instructors) comprised the study group from which the qualitative data were obtained. The absolute grades for the 3120 letter grades used in the study were calculated by the researcher and compared to the letter grades obtained from relative evaluation. The qualitative data were analyzed using content analysis.

1.4 Findings

The analyses carried out examined how relative letter grades would change if absolute evaluation was used instead of relative evaluation. In this respect, it was found that in relative evaluation 30,32% of AA grades, 56,33 of BA grades, 58,88% of BB grades, 71,08% of CB grades, 67,83% of CC grades, 75,69% of DC grades, 79,22% of DD grades, 61,54% of FD grades and 24,44% of FF grades would be different from their relating letter grades in absolute evaluation system. In the event that an absolute evaluation is made for all of the 3120 letter grades including 9 different letter grades only 41,63% of the grades correspond to the letter grades in relative evaluation system. In addition, when relatively evaluated grades are calculated in absolute evaluation system, 21,63% appear to be below the relative letter grade calculated and 41,63% are found to be above the relative letter grade. This shows that the letter grades of students in relative evaluation system are lower than those in absolute evaluation system.

In the analyses of the qualitative data of the study, RES was found to cause some problems among students. These problems can be listed as affecting sharing negatively, causing negative competition, groupings and problems of confidence among students.

1.5. Discussions & Conclusions

It is claimed that grades obtained with relative evaluation are usually higher than those obtained with absolute evaluation; and therefore they increase student success relatively.

ÖĞRENCİ BAŞARISININ BELİRLENMESİNDE BAĞIL VE MUTLAK DEĞERLENDİRME ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Hakan ATILGAN
Bünyamin YURDAKUL
Tuncay ÖĞRETMEN
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Araştırmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bağıl olarak hesaplanan notların mutlak olması durumunda değişimlerinin nasıl olacağı, öğrenci ve öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel verilerden oluşmakta, “bütüncül çoklu durum deseni” seçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini 2004-2008 yılları arasında öğrencilerin tüm derslerdeki toplam 3120 not, nitel verileri ise 12 öğrenci ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmada 9 farklı harf notunun tümünü içeren 3120 harf notunun tamamı için mutlak hesaplama yapılması durumunda ancak notların % 41,63’ünün bağıl değerlendirmedeki harf notuna denk geldiği notların % 21,63’ünün bağıl harf notunun altında, % 41,63’ünün ise bağıl harf notunun üstünde yer aldığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, BDS uygulamasına bağıl olarak öğrenciler arası paylaşımın olumsuz etkilendiği, öğrenciler arasında olumsuz rekabet olgularının yaşandığı, gruplaşmaların görüldüğü ve öğrenciler arasında güven sorunu oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değerlendirme, Bağıl Değerlendirme, Mutlak Değerlendirme

1. GİRİŞ

Eğitimde bireyler hakkında pek çok önemli kararın verilmesi söz konusudur. Bir karar ise elde edilen ölçme sonuçlarına ve bu ölçme sonuçlarının bir ölçüte karşılaştırılmasına dayanır. Bu bakımdan değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme ya da yargıda bulunma süreci olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 1999; Baykul, 2000). Tanımı gereği değerlendirme, elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olan ölçütün uygun olması değerlendirme ile verilen kararların isabetli olmasını sağlar. Değerlendirmede kullanılan ölçüte göre bir değerlendirme sınıflaması yapıldığında; kullanılan ölçütün mutlak olması durumunda değerlendirmeye mutlak değerlendirme, kullanılan ölçütün bağıl olması durumunda ise değerlendirmeye bağıl değerlendirme adı verilir.

* Bu araştırma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir.

Mutlak değerlendirme daha çok belirli bir kapsam için başarının yeterli sayılabileceği davranışların bir oranı olarak belirlenir. Bu durumda ölçüt, önceden tanımlanmış mutlak bir değer ve gruptan bağımsız herkes için aynı olan mutlak bir eşik değeridir. Gerek yüzde gerekse not olarak ifade edilen mutlak ölçüt aslında bir konu alanında yeterlik sınırıdır. Mutlak değerlendirmede kullanılan ölçütler, daha önceden değişmez bir yeterlilik standardı olarak saptanmıştır. Mutlak değerlendirmede öğrencilerin bir programda ne derece başarılı olduklarına karar verirken öğrencinin belirlenmiş bir standarda ulaşmış olup olmadığına veya kriterlerinin neresinde olduğuna göre karar verilir (Atılğan, Kan, Doğan, 2011). Mutlak değerlendirmede, zayıf bir grupta en iyi olan, yani yetersizlerin en yeterlisi olan bir öğrenciye yüksek notlar verilmez. Bu tür bir değerlendirme, ille de bazı öğrencilerin düşük not alması da gerekmez. Yeterli sayılan başarı düzeyine erişmişlerse, bütün öğrenciler geçer ya da yüksek not alabilmektedir (Kubiszyn ve Borich, 2000; Özçelik, 1992).

Bağıl değerlendirme ölçme işlemi sonrasında ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen ölçüte dayalı olarak yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmede kullanılan ölçüt, ölçme yapılan gruptan elde edilen bir norm niteliğindedir. Bu nedenle, her hangi bir öğrencinin alacağı puan içinde bulunduğu grubun puanlarından etkilenir. Dolayısıyla bağıl ölçütün kullanıldığı bir değerlendirmede (bağıl değerlendirme) öğrencilere not verme ya da onları ölçülen özellikleri bakımından değerlendirme, içinde buldukları grubun performans ya da başarısına bağlı olarak yapılır. Bağıl Değerlendirmede bir öğrencinin başarısı, o öğrencinin içinde bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilerin başarı düzeylerine bağlıdır (Kubiszyn ve Borich, 2000 ;Keskin ve Ertan, 2001; Atılğan ve diğ., 2011).

Bağıl ve mutlak değerlendirme alanyazında sıklıkla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Vincet (1990) bağıl değerlendirmede kullanılan standart testlerin etik ve istatistiksel olarak sağlıklı olmayan, dersin hedefleriyle bağlantısı kopuk testler olduğunu, mutlak değerlendirmede kullanılan testlerin ise bu tip sorunları olmadığını ileri sürmüştür. Bağıl değerlendirmeyi uygulamak için gerekli olan test puanlarının normal dağılım göstermesi koşulunun sağlanması, öğrenci sayısı pek çok durumda 50'yi geçmeyen sınıflarda olanaklı olmadığından, normal dağılım koşulu gerektirmeyen mutlak değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarda kullanılması önerilmektedir (Bond, 1995; Erkuş, 2007; Haladyna, 1999; Atılğan ve diğ., 2011). Pimsleur (1975) mutlak değerlendirmede öğrenci performansını durumdan duruma değişmeyen bir standarda göre ve bireysel olarak belirlenmesi nedeniyle, bağıl yerine mutlak değerlendirmeyi önermektedir. Anastasi (1988) bağıl değerlendirmenin bir öğrencinin performansının diğer öğrencilerin performanslarıyla kıyaslanmasına yaradığını, mutlak değerlendirmenin ise testi alan öğrencilerin başkalarına göre nasıl oldukları üzerinde değil neyi yapabilecekleri, ne bildikleri üzerinde odaklandığını belirtmektedir. Bağıl değerlendirme ve mutlak değerlendirme temel aldığı felsefeler bakımından karşılaştıran Hively'e (1974) göre mutlak değerlendirme temelini öğrenme kuramlarından alarak gelişmeyi değerlendirmeye dönük çıktılar üzerinden çalışırken bağıl değerlendirmede öğrenciler arasındaki farklılıklar temel alınır ve içerikten çok öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alır. Bir öğrencinin bir konuda veya davranışı öğrenip öğrenmediği hakkındaki yeterliliği diğer öğrencilerin başarı veya başarısızlığından bağımsız olarak ölçülmelidir. Bu bağlamda öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öğretimin etkililiğinin belirlenmesi, program değerlendirme çalışmaları ve bazı durumlar için öğrenci başarısının

belirlenmesi amacı ile yapılan değerlendirmelerde mutlak değerlendirme kullanılabilir (Hambleton, 1990). Berberoğlu (2006) okulda bağıl değerlendirme yapılarak öğrencileri birbirlerine göre sıralamanın uygun olmadığı, mutlak değerlendirmenin okulda sınıf içi testlerden elde edilen puanların yorumlanmasında daha doğru bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de farklı üniversitelerde bağıl ve mutlak olmak üzere farklı değerlendirme sistemleri kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, bazen aynı üniversitenin farklı fakültelerinde de farklılıklar göstermektedir. Ege Üniversitesinde sınavların değerlendirilmesinde Fakülte, Yüksekokul, Konservatuar ve Meslek Yüksekokulu ilgili kurullarının kararına göre 100 üzerinden alınan not esasına dayanan mutlak değerlendirme veya bağıl değerlendirme yöntemlerinden biri kullanılır. Ara sınav ve varsa diğer eğitim-öğretim etkinliklerinin nota katılım yüzdeleri ilgili birimin yetkili kurulunca karara bağlanır. Eğitim Fakültesi 2004 yılında bağıl değerlendirme sistemine geçilmiştir. Bu çalışmayla, bağıl olarak hesaplanan notlar, yapılacak benzetim çalışması ile mutlak olsaydı ne tür değişmelerin olacağını belirlemek ve bağıl ile mutlak değerlendirmenin not olarak öğrenci başarılarındaki göreceli değişimlerinin nasıl olacağını saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gerek yapılan benzetim çalışması ile gerekse öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi için bağıl ve mutlak değerlendirme sistemlerinin avantaj ve dezavantajları belirlenerek, öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Hem nitel hem de nicel veriler kullanılarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan bağıl değerlendirme sisteminin incelendiği bu araştırmanın modeli, durum çalışması olarak belirlenmiştir. İlgili alanyazında çalışılacak durumun; bir birey, bir sınıf, bir okul, bir örgüt hatta bir kültür (Stake, 2000) olabileceği belirtilmektedir. Durum çalışmaları; “Nasıl?” ve “Neden?” soruları sorulduğunda, araştırmacının durum üzerindeki kontrolü çok az olduğunda ya da odak noktası gerçek yaşam bağlamında güncel bir olgu olduğunda tercih edilmektedir (Yin, 2003). Genel olarak, durum çalışmalarında dört tip desenden söz edilmektedir. Bunlar, bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan bağıl değerlendirme sistemi (BDS) incelenip mutlak değerlendirme ile karşılaştırılacağı, ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre bağıl değerlendirme sistemi irdeleneceği için “bütüncül çoklu durum deseni” seçilmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrencilerin bağıl değerlendirme notları ve harf karşılıkları, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınmıştır. Bu yıllar arasındaki Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan tüm

öğrencilerin, tüm derslerden aldıkları puanlar ve harf karşılıkları kullanılmıştır. Harf notu ya da sınav puanı olmayan 64 veri araştırma dışında tutulmuştur. Nitel verilerin toplandığı örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme tekniklerinden *ölçüt* ve *maksimum çeşitlilik* birlikte kullanılmıştır. Bağlı değerlendirme sistemi ile ilgili daha fazla yaşantılarının olduğu gerçeğinden hareketle, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde öğrenimine devam eden son sınıf öğrencileri (n=12 kişi) ve bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanları (n=12 kişi), nitel verilerin elde edildiği çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşülen öğrencilerin son sınıfta olmaları *ölçüt* örnekleme, farklı bölümlerden öğrencilerin ve öğretim elemanlarının seçilmesi; öğrencilerin farklı başarı düzeylerinden öğretim elemanlarının da farklı akademik unvana sahip olmaları da *maksimum çeşitlilik* örnekleme tanımlamaktadır. Görüşülen öğretim elemanları ve öğrencilerin bölümlere göre dağılım Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmada, her bölümden farklı başarı düzeyinde (üst-orta-alt) 3'er öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ve her bölümden farklı akademik unvanlara sahip toplam 12 öğretim elemanı ile görüşülmüştür.

Tablo 1
Görüşülen Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Özellikleri

Bölüm	Öğretim Elemanı Unvanı	Öğrenci
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
Eğitim Bilimleri Bölümü	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
	Prof. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
İlköğretim Bölümü	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
Toplam	12 kişi	12 kişi

2.3 Araştırma Verileri

Araştırmanın nicel verileri, Ege Üniversitesinin tüm fakülte ve yüksekokullarında 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören tüm öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığından bir CD ile doküman dosyası şeklinde alınmıştır. Bu verilerden Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları ayıklanmıştır. Elde edilen toplam 3184 veriden 12 adet harf notu olmayan ve 52 adet yıl içi ve/veya yılsonu puanı olmayan veri çalışmada kullanılmamış, geriye kalan 3120 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise görüşme yapan farklı kişilerin elde ettikleri verilerin uyumunu sağlamak için yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş bunun yanında bağıl değerlendirme ile ilgili öğretim elemanları ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili informal paylaşımlar not edilmiştir. Daha sonra taslak görüşme formunda yer alabilecek sorular belirlenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak görüşme soruları, aynı fakültede lisans öğrenimini tamamlayarak çeşitli anabilim dallarında yüksek lisans öğrenimine başlamış ve nitel araştırma dersini alan öğrenciler ve ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarıyla incelenmiştir. Böylelikle taslak görüşme formunda yer alması gereken sorulara karar verilmiştir. Taslak görüşme formunun işlerliği için 3 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme uygulaması sonunda taslak görüşme formundan bazı soruların çıkarılmasına, bazı soruların düzeltilmesine ve forma yeni soruların yer almasına karar verilmiştir. Nihai görüşme forumlarında araştırmanın alt problemleriyle ilişkili toplam 6 soru yer almıştır. Yapılan görüşmeler 15 ile 25 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek için görüşülen kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları, öncelikle yazılı metin haline dönüştürülmüş daha sonra araştırmanın alt problemleri ve görüşme sorularıyla tutarlı kategoriler altında düzenlenerek veri setine ulaşılmıştır.

2.4 Verilerin Çözümlemesi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları toplam 3120 harf notuna ilişkin yıl içi, yılsonu puanları üzerinden, öğrencilerin yıl içi puanlarının yüzde 40 ve yılsonu puanlarının yüzde 60'ı toplanarak mutlak notu elde edilmiştir. Bağıl değerlendirmeye göre elde her bir harf notu için (AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD, FD ve FF) veriden süzülerek, her bir harf notu için öğrencilerin mutlak notlarına göre frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu frekans tablolarından bağıl notların mutlak nota göre harf notları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada eğer mutlak not kullanılsaydı bağıl olarak elde edilen harf notlarına denk, altında ya da üstünde not alacakların yüzdeleri çıkarılmıştır.

Nitel analiz; veri ile çalışma, onları organize etme, belli gruplara ayırma, örüntüleri araştırma, önemli noktaları keşfetme ve söylenecekler karar vermeyi içermektedir. Farklı nitel araştırma türleri olduğu için veri analizinde de farklı yollar bulunmaktadır. İki yaklaşımla veri analizi yapılmaktadır. İlkinde analiz, veri toplama ile birlikte yürütülmekte ve tamamlanmaktadır. İkincisinde, veriler toplandıktan sonra analizler yapılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Buna göre bu çalışmada nitel verilerin analizine, araştırma sürecinin sonunda, tüm veri setine ulaşıldıktan başlanmıştır. Patton'a (1987) göre, nitel veriyi çözümleme ve yorumlama süreci disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektirmektedir. Nitel çözümleme, veriyi; sıraya koyma, örüntü, grup ve temel tanımlama üniteleri biçiminde düzenlemedir. Bu araştırmanın nitel verileri, *içerik analizi* kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre içerik analizinin amacı verileri tanımlamak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaktır. Nitel verilerin analizi, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi dört

aşamada; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların organize edilmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, nitel ve nicel bulgular olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Bu bulgular aşağıda alt başlıklar olarak verilmiştir.

3.1 Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmada kullanılan eğitim fakültesi öğrencilerinin 3120 adet verisi üzerinden, öğrencilerin yıl içi puanlarının yüzde 40 ve yılsonu puanlarının yüzde 60'ı toplanarak mutlak notu elde edilmiştir. Bağlı değerlendirmeye göre elde her bir harf notu için (AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD, FD ve FF) öğrencilerin hesaplanan mutlak notlarına göre frekans ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Bu frekans ve yüzdelerine göre eğer mutlak not kullanılıyorsa bağlı olarak elde edilen harf notlarının altında, üstünde ve o harf notuna denk olan notların frekans ve yüzdeleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2

Bağlı Harf Not AA Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri

Harf Notu	Mutlak Puan Aralığı	Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Altı	< 87	221	221	30,32	30,32
Denk	88 - 100	508	729	69,68	100,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi bağlı harf notu AA olan 729 nottan 221 tanesi 88 puanın altında, 508 tanesi ise mutlak değerlendirme puan aralığı olan 88-100 puan aralığındadır. Mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı notu AA olanların % 30,32'sinin AA notunun altında olacağını, ancak % 69,68'inin AA harf notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 3

Bağlı Harf Not BA Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri

Harf Notu	Mutlak Puan Aralığı	Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Altı	< 81	196	196	33,97	33,97
Üstü	> 88	129	325	22,36	56,33
Denk	81 - 87	252	577	43,67	100,00

Bağlı harf notu BA olan 577 nottan 196 tanesi 81 puanın altında, 129 tanesi 87 puanın üstünde ve 252 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 81-87 puan aralığındadır. Mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı değerlendirmede BA olan notların ancak % 43,67'sinin yine BA notunda kalacağı, notların % 22,36'sının BA notunun

üstünde, % 33,97'sinin ise BA notunun altında olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirme yapılsaydı notların %56,33'nün BA dışında bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

Tablo 4*Bağıl Harf Not BB Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	<74	200	200	32,00	32,00
Üstü	> 80	168	368	26,88	58,88
Denk	74 - 80	257	625	41,12	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağıl harf notları BB olan 625 nottan 200 tanesi 74 puanın altında, 168 tanesi ise 80 puanın üstünde 257 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 74-80 puan aralığında bulunmuştur. Eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı, bağıl değerlendirmede BB olan notların % 26,88'inin BB notunun üstünde, % 32,00'sinin ise BB notunun altında olacağını, % 41,12'sinin BB notu ile değerlendirilirdi. Bu durum mutlak değerlendirme yapılması durumunda notların % 58,88'inin BB notu dışında bir not olacağını göstermektedir.

Tablo 5*Bağıl Harf Not CB Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 67	145	145	27,05	27,05
Üstü	> 73	236	381	44,03	71,08
Denk	67 - 73	155	536	28,92	100,00

Bağıl harf notu CB olan 536 notun 155 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 67-73 puan aralığında, 145 tanesi 67 puanın altında, 236 tanesi ise 73 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 536 notun % 28,92'sinin CB notu ile değerlendirilebileceğini, ancak % 27,05'nin CB notundan daha düşük ve % 44,03'ünün CB notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini, yani notların % 71,08'inin CB notu dışında bir harf notu olacağını göstermektedir.

Tablo 6*Bağıl Harf Not CC Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 60	77	77	20,64	20,64
Üstü	> 66	176	253	47,18	67,83
Denk	60 - 66	120	373	32,17	100,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi bağıl harf notu CC olan 373 nottan 120 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 60-66 puan aralığında bulunmaktadır. Bağıl harf notu CC olanların 77 tanesi 60 puanın altında, 176 tanesi ise 66 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, mutlak değerlendirme yapılması durumunda 373 notun ancak % 32,17’sinin CC notu ile değerlendirilebileceği, % 20,64’ünün CC notundan daha düşük, % 32,17’sinin CC notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

Tablo 7

Bağıl Harf Not DC Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 53	43	43	29,86	29,86
Üstü	> 59	66	109	45,83	75,69
Denk	53 - 59	35	144	24,31	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağıl harf notları DC olan 144 adet notun 35 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 53-59 puan aralığında, 43 tanesi 53 puanın altında, 66 tanesi 59 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 144 notun %24,31’inin DC notu ile değerlendirilebileceği, %29,86’sının DC notundan daha düşük, % 45,83’ünün DC notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

Tablo 8

Bağıl Harf Not DD Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 46	16	16	20,78	20,78
Üstü	> 52	45	61	58,44	79,22
Denk	46 – 52	16	77	20,78	100,00

Bağıl harf notu DD olan 77 nottan 16 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 46-52 puan arasındadır. Diğer yandan bağıl notu DD olan 77 notun 16 tanesi 46 puanın altında, 45 tanesi 52 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 77 notun % 58,44’ünün DD notunun üstünde, % 20,78’inin ise DD notunun altında olacağını, ancak % 20,78’inin DD notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 9*Bağlı Harf Not FD Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 39	1	1	7,69	7,69
Üstü	> 45	8	9	61,54	69,23
Denk	39 – 45	4	13	30,77	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağlı harf notu FD olan 13 tane notun, 4 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 39-45 puan aralığında, 1 tanesi 39 puanın altında ve 8 tanesi 45 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı değerlendirmede FD olan notların % 61,54’ünün FD notunun üstünde, % 7,69’nun FD notunun altında olacağını, ancak % 30,77’sinin FD notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 10*Bağlı Harf Not FF Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Üstü	> 38	11	11	24,44	24,44
Denk	0 - 38	34	45	75,56	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağlı harf notları FF olan 45 notun 34 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 0-38 arasında, 11 tanesinin ise 38 puandan yüksektir. Buna durum mutlak değerlendirme yapılsaydı bağlı değerlendirmede FF olan notların % 24,44’ünün FF notunun üstünde bir harf notu olacağını, % 75,56’sının FF notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

3.2 Nitel Bulgular ve Yorum

Nitel veri setinin analizinde BDS’nin öğrencilerin en çok *arkadaşlık ilişkilerini* etkilediğini ortaya koymuştur. Arkadaşlık ilişkileri teması, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından sırasıyla *paylaşımın azalması, rekabet, gruplaşma ve güvensizlik* ile tanımlanmıştır.

Paylaşımın Azalması: Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler BDS’nin öğrenciler arası paylaşımları olumsuz etkilediğini dile getirmektedir. BDS’nin öğrenciler arasındaki özellikle bilgi paylaşımının azalttığını iki öğretim elemanı da: “[Öğrenciler] ders notu paylaşmak konusunda birbirlerine yardım etmemeye başladıklarını söylüyorlar.” açıklamasıyla dile getirmektedir. Bir başka öğretim elemanı da “Sınıfta hani gördüğüm kadarıyla biraz sanki notları birbirine verememe gibi bir durum var.” sözleriyle desteklemektedir. Öğrenciler: “Kimse kimseye not vermiyor.”, “Not kaçırın vermek istemeyen...”, “Elinde not olan bir arkadaş yani notu varsa bile vermemeye çalışıyor.” açıklamalarıyla birbirleriyle ders notlarını paylaşmadıklarını

açıklamışlardır. Öğrencilerden bir başkası ise yaşanan bu durumları BDS'nin etkilerine bağlamaktadır:

“Bağlın etkileri işte, çan eğrisi var çok çalıştım, elemeliyim falan o psikolojiye giriyor zaten insan. Allahtan bizim sınıfta çok fazla yok, ama ben biliyorum, birbirine not vermeyen insanlar var.”

Aralarındaki bilgi ve ders notu paylaşımının azalmasına paralel olarak arkadaşlık ilişkilerinin de bozulmaya başladığını bir öğretim elemanı; *“Aralarında ciddi kopukluklar oluyor. Birbirlerinden not istemek de vermemek de yani paylaşım ciddi ölçüde azalıyor.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler ise birbirlerinden yüksek not almak için ders notlarını paylaşmadıklarını *“Şundan [arkadaşından] not saklayayım, onun ortalaması düşsün ben geçeyim.”* ve *“[Düşük not alma kaygısıyla] Not [ders notu] tuttuktan sonra en yakın arkadaşınla bile bazen paylaşmıyorum.”* ifadeleriyle belirtmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular, paylaşımın azalmasıyla öğrencilerin birbirlerine yönelik baskılarının da arttığını göstermektedir. Bir öğretim üyesinin: *“Sınıf birbirini baskılıyor. İşte çok yüksek not alınmasın, alacak birisi varsa onu uyarıyorlar. Hani kâğıdını çok doldurmaması ile ilgili.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretim üyesi ise: *“Sınıftan bize şikâyet bile geldi. Lütfen bunun mantığını anlatır mısınız? Böyle biz zor durumda kalıyoruz. Yüksek not alanlar tehdit almışlar.”* açıklamasıyla öğrenci görüşlerini teyit etmiştir. Görüldüğü gibi, paylaşımın azalmasıyla birlikte, öğrenciler arası ilişkiler, çıkar ilişkisine dönüştürmüştür. Akademik başarıları yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler:

“Arkadaşlık ilişkileri özellikle ilk senelerde çıkara dayanır.”

“İki haftalık bir arkadaşlık, sonra finalde tekrarlayan bir arkadaşlık. Çıkar ilişkilerine döndü yani.”

“Hani direk çıkar [ilişkisi], hani benim işim düştü de aradım şeklinde ve üniversite bittikten sonra tahmin ediyorum ki hiç kimse de birbirini aramayacak.” açıklamalarıyla ulaşılan bu bulguyu destekler kanıtlar ileri sürmüşlerdir. Ulaşılan bulgular ayrıca, farklı akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin aralarındaki bilgi paylaşımı sırasında yaşadıkları sorunların da farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin akademik not ortalaması yüksek bir öğrenci *“Ben ne not verme de ne not almada kimseyle sorun yaşamadım bunu söyleyebilirim.”* şeklinde sorun yaşamadığını söylemiştir. Buna karşın, bir öğretim elemanı:

“Başarılı öğrencilerde [ders notlarını] paylaşmaktan kaçmak gibi, notlarını saklamak gibi işte biraz daha kendime kalsın, bilgi fazla anlatmayayım gibi bir yapılanma ortaya çıkıyor.”

diyerek başarılı öğrencilerin notlarını paylaşmada istekli olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında sadece notlarını değil, ödevlerini de paylaşmadıklarını bir öğretim elemanı: *“[Öğrenciler] ödev paylaşmak konusunda birbirlerine yardım etmemeye başladıklarını söylüyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrenci; *“Not paylaşmama, yani çıkar ilişkisi olduğu için; örnek verirse, bir telefon görüşmesinde sadece işi düştüğü için arama, her hangi bir normal dönemde ya da önemli günde aramama.”* ifadesi ile ders notu istemede çıkar ilişkilerinin söz konusu olduğunu, BDS'nin sadece okul içi yaşantıları değil öğrencilerin okul dışı yaşantılarını da etkilediğinden bahsetmektedir.

Öğrencilerin ders notlarını paylaşmamalarını diğer öğrencileri daha çok çalışmaya yönlendirdiğini düşünen bir öğretim elemanı:

“Birbirinden not istemek iyi bir davranış mı? Kendi notunu kendi niye tutmuyor? Ya da neden derse girmiyor? Bu açıdan bakarsak aslında öğrencinin kendi kendine çalışmasını teşvik eden bir sistem olarak bakabiliriz.” ifadesiyle belirtmiştir.

Genel olarak, BDS'nin paylaşımı azaltması ve sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilemesi açılarından öğrenciler BDS'ne yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir öğrencinin:

“Biz öğretmenler olarak paylaşımcı insanlar olmak zorundayız. Bu doğrultuda kendimi geliştirmeye çalışırken bu sistem aslında beni bu yoldan alıkoymaya çalışıyor. Buna rağmen biz çalışmalarımızı yürüttük.”

açıklamasıyla, BDS'yi genel öğretmen yeterliliklerinin gelişmesinde gerekli fakülte ikliminin oluşmasındaki etmenlerden biri olarak belirlemiştir.

Rekabet: Ulaşılan nitel bulgular, BDS'nin olumlu ve olumsuz rekabeti oluşturduğunu ortaya koymaktadır. BDS olumlu rekabeti; öğrencilerin derse katılımını sağlaması ve devamsızlığı engellemesiyle, derslerde ders notu tutmasını sağlamasıyla, çalışma isteğini arttırmasıyla, algılanan başarı düzeyinin yükselmesiyle ve güdülenmeyi sağlamasıyla oluşturmuştur. Bu konuda orta akademik başarı düzeyine sahip iki farklı öğrencinin görüşleri dikkate değer bulunmuştur:

“...Derse katılımımı arttırdı, devamsızlık aslında sorun değildir benim için. Ama not almam gerekiyor. Bazılarından yüksek almam gerekiyor. Eee bu da benim derse devamımı etkiliyor. ...Tabi kaygıyla. Hani sınıf senden daha çok çalışırsa sen de eksik bir not varsa kalabilirsin. Onlara bağlısın, yani daha çok bildiğim bilgiyle değil de, arkadaşlarımızın ne kadar çok çalıştığına, hocayla ne kadar yakın olduğuna, -hani hocalar bazen derste derler; buradan çıkabilir falan diye- [bağlısın]...”

“Bağlı olumlu yönde etkiliyor. Çünkü sınıfta bir rekabet oluşuyor. Bağlı olduğu zaman şimdi sınıfın düzeyine göre daha çok çalışma isteği oluyor, daha çok çalışılıyor, bu da rekabet oluşturuyor, rekabet de başarı, yani benim kendi açımdan başarı getirdiğine inanıyorum.”

Sıralanan öğrenci görüşleri, BDS'nin ortaya çıkardığı rekabet ortamının; derse katılımı, devamsızlığı engelleme, ders notu tutma, çalışma isteğini arttırma, algılanan başarı düzeyinin yükselmesi gibi olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden birinin ise *“Beni çok fazla güdülüyor ve çalışmama neden oluyor. Çünkü aslında çok fazla yarış ortamı oluşturuyor.”* sözleri rekabet ortamının güdülemeyi de sağladığı ortaya koymaktadır. Bazı öğretim elemanlarının görüşleri de ulaşılan bu bulgular desteklemiştir. Örneğin bir öğretim elemanının: *“Onlar farkında olmadan kriteri sürekli yukarıya doğru çekiyorlar.”* biçimindeki açıklaması, BDS'nin yarattığı rekabet ortamının başarı açısından olumlu etkisini açıklamaktadır. Rekabet ortamının olası olumlu etkilerinin orta ve yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından dile getirilmiş olması dikkate değerdir. Ancak öğrencilere göre rekabet ortamı olumsuz etkiler de ortaya çıkarmaktadır. Bu etkileri dile getiren öğrencilerin genellikle başarı düzeyi düşük olmaları dikkat çekmektedir. Rekabetin olumsuz etkileri dile getiren bir grup öğrenci:

“Gruplar arasında bile birbirleriyle rekabet eden, birbirlerine üstünlük sağlamaya tabi not bazında çalışan bir ortam oluşmuş durumda.”

“Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı olan çalışma ortamı [BDS ile] rekabetçi bir ortama dönüşmüştür.”

“Rekabet ortamı, öğrencilerin birbirlerini rakip olarak görmelerine ve birbirlerinin başarılı olmasını engellemeye kadar olumsuz etkiler yarattı.”

“Ben onun ayağını nasıl kaydırırım, onun önüne nasıl geçerim işte hani nasıl onu kandırırım saf dışı bırakırım düşüncesi oluştu.”

açıklamalarıyla rekabetin gruplaşma ve grup arası rekabeti oluşturduğunu, birbirlerine üstünlük sağlama davranışlarının geliştiğini, işbirliğinin kaybolduğunu, birbirlerinin başarılı olmasını engelleme davranışlarının geliştiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretim elemanları da öğrenciler gibi BDS'nin olumsuz rekabet özellikleri yarattığını da dile belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı bu konuda:

“Karşısındaki rakip görme davranışı üst sınıflara doğru çıktıkça artıyor. İlk sene bir şeyin farkında olmuyorlar ama daha sonraki yıllarda bunu yansıtıyorlar. Yani karşısındakiyle kıyaslanacağını düşünüyor.”

açıklamasıyla olumsuz rekabetin üst sınıflara doğru daha çok ortaya çıktığına dikkat çekmiştir.

Gruplaşma: Farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrenciler BDS'nin *gruplaşmaya* neden olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilere göre gruplaşma ise arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Bu konuda aşağıda sunulan bazı öğrencilerin görüşleri dikkate değerdir:

“Tabii bu [BDS] da doğal olarak gruplaşmayı beraberinde getirdi. İyi not tutanlar etrafına arkadaşlarını çekti.”

“Kendi özel grubunuz oluyor, artık gruplaşmalar başlıyor. O gruplar içerisinde not alışverişi oluyor. O grubun dışına çıkılmıyor... Çünkü seni geçecek seni etkileyecek diğerleri.”

Görüşme yapılan öğretim elemanları da genel olarak BDS'nin *gruplaşmaya* neden olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretim elemanı *“Ciddi anlamda gruplaşmalara neden oluyor. Çalışkanlar ve tembeller grubu olarak”* diyerek öğrenciler arasında gruplaşmaya ve grupların akademik başarı düzeyine göre oluşturulduğunu belirtmiştir. Öğrencilere grup ödevi verdiğinde sıkıntı yaşayan diğer bir öğretim elemanı: *“Grup halinde çalışmada bile sıkıntılı durumlar ortaya çıkabilir diye düşünüyorum.”* diyerek BDS'nin bir grup öğrencinin birlikte öğrenme görevlerini yerine getirmede problemler yaratacağını dile getirmiştir. Benzer biçimde öğrencilerin grup çalışmalarını istemediklerini belirten bir öğretim elemanı da görüşlerini: *“Proje çalışmalarını olumsuz etkileyen bir durum bu, paylaşmayı engelleyici bir durum var.”* şeklinde açıklamıştır.

BDS'nin uygulanmasıyla öğrenciler arasında ortaya çıkan gruplaşmanın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bazı öğretim elemanlarına göre bu ders notu alışverişinden kaynaklanan çeşitli sorunlar ve gruptan daha yüksek not alma sonucu ortaya çıkmaktadır: Bu konuda bir öğretim elemanlarının:

“[BDS] kötü etkiliyor, çünkü birine gidip ‘Notunun fotokopisini çekebilir miyim?’ deyip karşılığında ‘Hayır!’ cevabı almak direkt ona karşı olumsuz bir tepkiye ve sınıf içi kutuplaşmaya neden oluyor.”

biçimindeki sözleri, gruplaşmaların daha çok ders notu paylaşımından kaynaklandığını ortaya koyarken başka bir öğretim elemanın ise: *“Yüksek performans gösteren dışlanıyor.”* şeklindeki açıklamaları da gruplaşmaya yüksek puan almanın neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvensizlik: Nitel bulgular, özellikle öğrenciler arasında akademik anlamda bir güven ortamının oluşmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim bir öğrencinin en yakın arkadaşlarına dahi güvenemediğini:

“Birbirlerinin belleğini, bilgisayarlarını bile karıştırdıklarını duydum. Taktığın belleği, mutlaka içinde ne var diye bakıyorsun, ‘Sorular var mı?’ diye soruyorlar, ‘Yok!’ diyorsun inanmıyorlar, üsteliyorlar. En yakın arkadaşına bile inanmama, güvensizlik oluyor, şüphe oluyor.”

şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise güvensizliği yaratan unsurlardan birinin yalan söyleme davranışı olduğunu dile getirdiği konuşmasında, yeri geldiğinde öğrencilerin notlarını paylaşmamak için yalan söyleyebilecekleri ve arkadaşlarının da bu şekilde davranabileceği düşüncesiyle aralarındaki güvensizliği *“En basitinden not varsa bile yok diyebiliyor insan. Bunu yeri geldi mi ben de yapmışumdur, başka arkadaş da yapmıştır.”* ifadesiyle açıklamıştır. Öğretim elemanları tarafından öğrenciler arasındaki güven / güvensizlik olgusuna yönelik herhangi bir belirlemede bulunulmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları olan toplam 3120 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan çözümlenmelerde bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirme yapılmış olsaydı, bağıl harf notunun nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre bağıl değerlendirmede AA olan notların % 30,32’sinin, BA olan notların % 56,33’ünün, BB olan notların % 58,88’inin, CB olan notların % 71,08’inin, CC olan notların % 67,83’ünün, DC olan notların %75,69’unun, DD olan notların % 79,22’sinin, FD olan notların % 61,54’ünün ve FF olan notların % 24,44’ünün mutlak değerlendirmede söz konusu harf notlarından farklı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak 9 farklı harf notunun tümünü içeren 3120 harf notunun tamamı için mutlak hesaplama yapılması durumunda ancak notların % 41,63’ü bağıl değerlendirmedeki harf notuna denk gelmektedir. Bununla birlikte bağıl hesaplanan notların mutlak olarak hesaplanması durumunda notların % 21,63’si hesaplanan bağıl harf notunun altında, % 41,63’ü ise bağıl harf notunun üstünde yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin bağıl değerlendirme harf notlarının mutlak değerlendirme harf notlarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Özelde öğretmen adayı yetiştiren Eğitim Fakülteleri olmak üzere genel olarak üniversiteler kapsama dayalı eğitim vermektedirler. Yani üniversite eğitimi sürecince öğrencilerin belli bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanmaları, bunlara dayalı bir yeterlik düzeyine ulaşmaları beklenmektedir. Yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ise ancak söz konusu davranışların belli bir düzeyinin (oran ya da adedinin) kazanılması şeklinde tanımlanabilir. Böyle bir tanımlamaya dayalı olarak belirlenecek değerlendirme ölçütü ise ancak mutlak (ölçüt dayanaklı) olabilir (Nartgün, 2007). Zaten değerlendirmenin esas amacı her şeyden önce öğretimin gelişimini sağlamak ve eğitim sistemine geribildirimde bulunmak olmalıdır (Frederikson ve Collins, 1989). Öğrencileri birbirlerine göre ve grup ortalamasına dayalı olarak sınıflayan ya da sıralayan değerlendirme ölçütü olan bağıl ölçütün değerlendirmede kullanılması uygun

olmayacaktır. Üstelik bağıl değerlendirmenin küçük grupların olduğu sınıflarda uygulanması durumunda, puan dağılımının normal olmasını gerektiren bağıl değerlendirmenin sağlıklı sonuçlar vermesi de beklenemez (Atılğan ve diğ.; 2011). Nitekim çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde de bağıl değerlendirme ile elde edilen harf notlarının mutlak değerlendirme yapılması durumunda elde edilecek harf notlarından oldukça farklılaştığı da görülmektedir. Bağıl değerlendirmeyi savunuların en önemli savunması bu değerlendirme sisteminin öğretim eksikliğinden doğabilecek başarısızlıktan dolayı öğrenciyi cezalandırmadığıdır. Bu bağlamda çoğu zaman bağıl değerlendirme ile elde edilen puanların mutlak değerlendirmeyle elde edilenlere göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla öğrencilerin başarılarını göreceli olarak arttırdığı iddia edilmektedir. Oysa bu araştırmanın sonuçları gerçeğin bu iddiadan farklı olduğunu, mutlak değerlendirme yapılmış olsaydı öğrencilerin harf notlarının bağıl harf notlarından yaklaşık % 40 daha fazla olacağını ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile araştırmada kullanılan notların %40'ından fazlasının mutlak değerlendirme yapılması durumunda daha yüksek bir harf notuna karşılık geldiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında mutlak değerlendirme yapılmasının öğrencilerin başarılarının daha doğru olarak belirleyeceği ve hem de gerek verilen üniversite eğitiminin gereği hem de yapılacak değerlendirmede kullanılacak istatistiksel işlemlerin varsayımını karşılama bakımından daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durumda mutlak değerlendirmenin daha uygun olduğu ve değerlendirmede mutlak ölçütün kullanılması önerilebilir. Nartgün (2007) de yaptığı araştırmada, eğitim sürecinde öğrencilerin başarılarını bir yeterlilik düzeyi olarak en doğru biçimde belirleyen mutlak değerlendirmeyi önermektedir.

Araştırmanın nitel verileri; BDS uygulaması ile öğrenciler arası paylaşımı olumsuz etkilediğini, öğrenciler arasında olumsuz rekabet olgularını yaşandığını, gruplaşmaların görüldüğünü ve öğrenciler arasında güven sorununun oluşturduğu ortaya koymuştur. Eğitim ordusuna katılacak yeni öğretmen adaylarının; paylaşımcı, öğrenen, öğrendiğini öğreten, grupta çalışan bireyler olması beklenir. Oysa araştırmada görüldüğü gibi bağıl değerlendirme, başarı ortalamasını yükseltmek amacıyla öğretmenlerden beklenen kişilik özelliklerini (paylaşım, işbirliği, öğrenme, öğretme vb.) ve öğrenciler arası ilişkilerin bozulmasına neden olmaktadır.

Çalışmada, öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik kişilik özelliklerini zedeleyebilen bağıl değerlendirme yerine, yeterliliğe dayalı olan mutlak değerlendirmenin kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirmenin kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metotlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Bond, L. (1995). *Norm-Referenced testing and criterion-referenced testing: The differences in purpose, content, and interpretation of results*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory & methods (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bresee, C., W. (1976). On "grading on the curve". *Clearing House*, 50(3), 108-118.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Fredericksen, J. & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18(9), 27-32.
- Glaser, R. & Klaus, D. (1962). Proficiency measurement: Assessing human performance. In: R. Gagne (Ed.), *Psychological principles in system development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Haladyna, T.M. (1999). *A Complete guide to student grading*. Allyn and Bacon. Boston: A Viacom Company.
- Hambleton, R. K. (1990). Criterion-referenced assessment in evaluation. (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) *The international encyclopedia of educational evaluation*. New York: Peramon Pres.
- Hively, W. (1974). Introduction to domain-referenced testing. *Educational Technology*, 14(6), 5-10.
- Keskin M., Ertan H. (2001). *İstanbul üniversitesi'nin bağıl değerlendirme sistemi kitapçığı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice (6th ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- 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.
- Özçelik, D. A. (1992). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Pimsleur, P. (1975). Criterion vs. norm-referenced testing. *Language Association Bulletin*, 27(1), 21-24.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research (435-455)*. California: Sage Publications.

- Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Vincent, D. (1990). Issues in test use and interpretation: Norm-referenced assessment. In: (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) *The international encyclopedia of educational evaluation*. Newyork: Peramon Pres.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.

İletişim/Correspondence

Hakan ATILGAN
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İZMİR-TÜRKİYE
Tlf:+90232 311 52 68
hakan.atilgan@ege.edu.tr

Bünyamin YURDAKUL
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İZMİR-TÜRKİYE
Tlf:+90232 311 52 73
bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr

Tuncay ÖĞRETMEN
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İZMİR-TÜRKİYE
Tlf:+90232 311 52 58
tuncay.ogretmen@ege.edu.tr