



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE İSTATİSTİK PROGRAMI

**AKADEMİSYENLERİN YABANCI DİL BİLGİSİ SEVİYE TESPİT
SINAVI'NIN (YDS) İÇERİĞİ VE KET VURMA ETKİSİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ**

Murat POLAT

Doktora Tezi

Eskişehir, 2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ VE İSTATİSTİK
PROGRAMI

**AKADEMİSYENLERİN YABANCI DİL BİLGİSİ SEVİYE
TESPİT SINAVI'NIN (YDS) İÇERİĞİ VE KET VURMA ETKİSİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Murat POLAT

Doktora Tezi

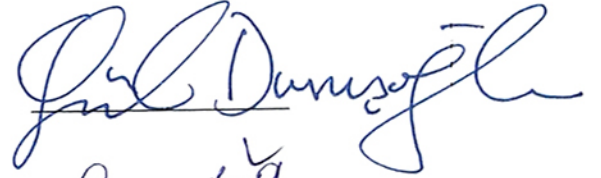
Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Eskişehir, 2017

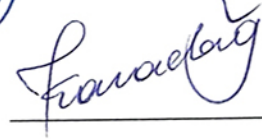
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Murat POLAT tarafından hazırlanan “Akademisyenlerin Yabancı Di Bilgisi Seviye Tespit Sınav'nın (YDS) İçeriği ve Ket Vurma Etkisine İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 31/05/2017 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

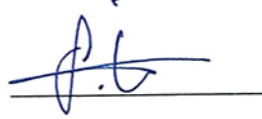
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu Köse



Danışman: Prof. Dr. Engin Karadağ



Üye: Prof. Dr. Setenay K. D. Öner



Üye: Doç. Dr. Fatih BektaŐ



Üye: Doç. Dr. İlknur İstifçi



Prof. Dr. Eyüp Artvinli
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bizzat tarafımdan hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmamın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmamın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İmza

Murat POLAT

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a ve istatistiksel konularda görüşleri ve yönergeleriyle her zaman destek veren kıymetli insan Prof. Dr. Setenay Dinçer KESER ÖNER'e teşekkür ediyorum. Sadece bu tezimde değil, öncesinde ve daha öncesinde gülümsemesinden, sevgisinden hep güç aldığım değerli hocam Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu KÖSE hanımefendiye, çalışmalarım esnasında fikir ve destekleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarım; Prof. Dr. Zöhre POLAT, Prof. Dr. Mehmet ÇELİK, Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Prof. Dr. Belgin AYDIN, Doç. Dr. İlknur İSTİFÇİ, Doç. Dr. Nesrin ORUÇ ERTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Aynur KAYNARDAĞ, Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜN, Yrd. Doç. Dr. Sercan YILDIRIM, Okt. Serkan Geridönmez ve Okt. Emel AKAY'a ve katılımlarıyla bu çalışmayı mümkün kılan Türkiye'nin dört bir yanındaki hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Son olarak en sıkıntılı anlarda bile hep yanımda, hemen yanı başımda duran sevgili eşim Emine POLAT ve oğullarım Eren ve Deniz'e de teşekkür etmek istiyorum. Bütün bunlar sizler varsınız diye mümkün oldu. Gönülden teşekkürler...

Özet

Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) İçeriği ve Ket Vurma Etkisine İlişkin Görüşleri

Murat POLAT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2017

Danışman: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Amaç: 2015-2017 yılları arasında yapılan bu çalışmada Türkiye'de yabancı dil seviyesi ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) içeriği ve ölçme/değerlendirme sonuçlarının akademisyenler üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, akademisyenlerin YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşlerini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada akademisyenlerin görüşlerinin daha detaylı incelenebilmesi ve örneklendirilebilmesi amacıyla karma yöntem tercih edilmiştir. Nicel veri toplanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen iki adet ölçek kullanılmış, sonraki aşamada araştırmadan elde edilen sonuçları yorumlamaları için katılımcılarla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: YDS'nin yabancı dil ölçmede yazma, dinleme ve konuşma soruları içermediğinden yeterli görülmediği, zorluğu yüzünden akademisyenler üzerinde baskı oluşturduğu ve yabancı dil öğrenme ve o dili geliştirme konusunda katılımcıları olumsuz güdülediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma: YDS'nin geçerliği ve ket vurma etkisiyle ilgili akademisyenlerin olumlu görüşlere sahip olmadıkları, sınav içeriği ve sonuçlarla ilgili esasların yeniden düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: YDS, Sınav içeriği, Ket vurma etkisi, Ölçek geliştirme, Dil yeterliliği

Abstract**Attitudes of Academicians Towards The Content and Washback Effect of Foreign Language Proficiency Exam (FLPE)**

Murat POLAT

Department of Educational Sciences

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

May 2017

Advisor: Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Aim: The aim of the study is to explore the content of Foreign Language Proficiency Exam (FLPE) used in Turkey that is currently used to measure and evaluate foreign language levels and find out the effects of measurement/evaluation results on academicians. The main purpose of this study is to examine the opinions of academicians regarding the validity of FLPE and its washback effect on foreign language learning.

Method: This study uses mixed method in order to examine and exemplify the opinions of academicians in more detail. In order to collect qualitative data, two scales developed by the researcher were used, and later semi-structured interviews were conducted to obtain the comments of the participants about the results.

Findings: According to the findings of the study, it was found that FLPE is considered insufficient since it does not include writing, listening and speaking components, it causes pressure on academicians because of its difficulty level, and it motivates them negatively in terms of learning and improving foreign language learning.

Conclusion and Discussion: It was concluded that academicians do not have positive opinions about the validity and washback effect of FLPE and it was suggested that the exam content and the regulations regarding the results should be reconsidered.

Key words: FLPE, Test content, Washback effect, Scale development, Foreign language proficiency.

İçindekiler

Teşekkür	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Özet	V
Abstract	VI
İçindekiler	VII
Tablolar Listesi	VIII
Tablolar Listesi	IX
Şekiller Listesi	XI
Kısaltmalar	XII
BİRİNCİ BÖLÜM	13
1. Giriş	13
1.1 Problem Durumu	13
1.2 Araştırmanın Amacı	16
1.3 Araştırmanın Önemi	16
1.4 Varsayımlar	18
1.5 Sınırlılıklar	18
İKİNCİ BÖLÜM	19
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	19
2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	19
2.2 Ölçmede Geçerlilik, Güvenilirlik ve Kullanışlılık İhtiyacı	23
2.3 Türkiye'deki yabancı Dil Tercihleri ve Ölçme Yöntemleri	24
2.4 YDS İçerik	31
2.5 YDS Geçerlilik	32
2.6 YDS'nin Ket Vurma Etkisi	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	42
3. Yöntem	42
3.1 Araştırma Deseni	42
3.2 Evren ve Örneklem	42
3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri	43
3.3.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin geliştirme Süreci	44
3.3.1.1 Ölçek 1	46
3.3.1.2 Ölçek 2	51

3.4 Katılımcılar	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
4. Bulgular ve Yorum	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	102
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	102
KAYNAKÇA	114
EKLER	121
ÖZGEÇMİŞ	127



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 1.1	YDS Ortalama Başarı Puanları.....	14
Tablo 2.1	2015-YDS İlkbahar Dönemi Sayısal Bilgiler.....	25
Tablo 2.2	Eş değer Kabul Edilen PEARSON PTE Akademik Sınavı.....	28
Tablo 2.3	Eş değer Kabul Edilen İngilizce Sınavı CAE.....	28
Tablo 2.4	Eş değer Kabul Edilen İngilizce Sınavı CPE	28
Tablo 2.5	YDS – CEFR Eş Değerlik Tablosu	29
Tablo 3.1	Ölçek 1 KMO ve Bartlet Testi Sonuçları	46
Tablo 3.2	Ölçek 1 Faktör Analizi	47
Tablo 3.3	Ölçek 1 Faktör Yükleri.....	48
Tablo 3.4	Ölçek 1 Alt Boyutlar	48
Tablo 3.5	Ölçek 1 DFA'dan Elde Edilen Örtüşme Düzeyi	50
Tablo 3.6	Ölçek 2 KMO ve Bartlet Testi Sonuçları	51
Tablo 3.7	Ölçek 2 Faktör Analizi	51
Tablo 3.8	Ölçek 2 Faktör Yükleri.....	52
Tablo 3.9	Ölçek 2 Alt Boyutlar	53
Tablo 3.10	Ölçek 2 DFA'dan Elde Edilen Örtüşme Düzeyi	54
Tablo 3.11	Katılımcı Dağılımı – Cinsiyet	56
Tablo 3.12	Katılımcı Dağılımı – Medeni Durum	56
Tablo 3.13	Katılımcı Dağılımı - Yaş	56
Tablo 3.14	Katılımcı Dağılımı – Unvan	57
Tablo 3.15	Katılımcı Dağılımı - Alan.....	57
Tablo 3.16	Katılımcılar – YDS Giriş Sayısı	58
Tablo 3.17	Katılımcılar – YDS'ye Giriş Nedeni	58
Tablo 3.18	Katılımcılar –YDS Hazırlanma	58
Tablo 3.19	Katılımcılar – YDS Dışı Sınav Girişi.....	59

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Tablo 4.1	YDS Geçerlik Ölçeği Alt Boyutlar.....	61
Tablo 4.2	YDS Ket Vurma Alt Boyutlar	62
Tablo 4.3	Ölçeklerin İç Tutarlılık Sonuçları.....	62
Tablo 4.4	Ölçek 1 (YDS Geçerlik) Normallik Testi.....	70
Tablo 4.5	Ölçek 1 Normallik Testi - Basıklık Çarpıklık	71
Tablo 4.6	Ölçek 2 (YDS Ket Vurma) Normallik Testi.....	71
Tablo 4.7	Ölçek 1-2 Alt Boyutları Arası Korelasyon.....	72
Tablo 4.8	Ölçek 1 (YDS Geçerlik) Cinsiyet t-Testi	75
Tablo 4.9	Ölçek 2 (YDS Ket Vurma) Cinsiyet t-Testi	76
Tablo 4.10	Ölçek 1 (YDS Geçerlik) Medeni Durum t-Testi	77
Tablo 4.11	Homojenite Testi - YDS Puanlar.....	78
Tablo 4.12	Ölçek 1-2 ANOVA YDS Puanlar Alt Boyutlar	79
Tablo 4.13	Ölçek 1-2 YDS Puanlar Çoklu Karşılaştırmalar	80
Tablo 4.14	Homojenite Testi - Unvan	83
Tablo 4.15	Ölçek 1-2 ANOVA Unvanlara Göre Alt Boyutlar	83
Tablo 4.16	Ölçek 1-2 Unvan Çoklu Karşılaştırmalar	84
Tablo 4.17	Homojenite Testi - Alan	87
Tablo 4.18	Ölçek 1-2 ANOVA Çalışma Alanlarına Göre Alt Boyutlar.....	88
Tablo 4.19	Ölçek 1-2 Çalışma Alanına Göre Çoklu Karşılaştırmalar	89
Tablo 4.20	Homojenite Testi - YDS Giriş Nedeni	91
Tablo 4.21	Ölçek 1-2 ANOVA YDS Giriş Nedeni Alt Boyutlar	92
Tablo 4.22	Ölçek 1-2 YDS Giriş Nedeni Çoklu Karşılaştırmalar	93
Tablo 4.23	Homojenite Testi - YDS Hazırlık.....	96
Tablo 4.24	Ölçek 1-2 ANOVA YDS Hazırlık Alt Boyutlar.....	97
Tablo 4.25	Ölçek 1-2 YDS Hazırlık Çoklu Karşılaştırmalar.....	98

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
Şekil 3.1.	Ölçek 1 Scree Plot Grafiği.....	47
Şekil 3.2.	Ölçek 1 Doğrulayıcı Faktör Analizi	49
Şekil 3.3.	Ölçek 2 Scree Plot Grafiği.....	52
Şekil 3.4.	Ölçek 2 Doğrulayıcı Faktör Analizi	54
Şekil 4.1.	Kapsam Geçerliği Histogram Grafiği.....	63
Şekil 4.2.	Kriter Geçerliği Histogram Grafiği	64
Şekil 4.3.	Yordamlayıcılık Histogram Grafiği.....	65
Şekil 4.4.	Sınav Stratejisi Histogram Grafiği	66
Şekil 4.5.	Motivasyon Histogram Grafiği.....	67
Şekil 4.6.	Algı Histogram Grafiği.....	68
Şekil 4.7.	Olumsuz Güdüleme Histogram Grafiği.....	69
Şekil 4.8.	Katılımcıların Unvan/Skorlarının Çok Boyutlu Analizi.....	73
Şekil 4.9.	Katılımcı Skorlarının Çok Boyutlu Analizi.....	74

Kısaltmalar

- AGFI*: Uyarlanmış Yapı Uygunluk İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
CAE: Cambridge İleri İngilizce Testi (Cambridge Advanced English Test)
CEFR: Avrupa Ortak Dil Kriterleri (Common European Framework)
CFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)
CFI: Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi (Comparative Fit Index)
CPE: İngilizce Yeterlik Sertifika Sınavı (Certificate of Proficiency in English)
EFA: Açıklayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Yeterlik Testi
KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PCA: Temel Bileşen Analizi (Principal Component Analysis)
PTE: Pearson İngilizce Sınavı (Pearson Test of English)
RMR: Kök Ortalama Artık Değeri (Root Mean Residual)
RMSEA: Ortalama Karekök Hata Tahmini (Root Mean Square Residual)
TOEFL IBT: İnternet Üzerinden Yapılan Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (Test Of English – Internet Based Test)
YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı
YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

1.1 Problem Durumu

Türkiye’de özellikle 1980’li yılların başından beri büyük fedakârlık ve inatla sürdürülen yabancı dil öğretim seferberliği ve bunun için harcanan onca kaynak ve zaman ne yazık ki istenilen sonuçları vermekten çok uzak kalmış ve yabancı dil eğitiminde yaşanan bu sıkıntı neredeyse her sene daha da büyüyen bir sorun yumağı haline gelmiştir (Demir ve Demir, 2012; Kırkgöz, 2008; Gürsoy vd., 2013; Oktay, 2015). Türkiye’deki yabancı dil eğitiminin Avrupa standartlarının gerisinde kaldığı, öğrencilere yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim ihtiyaçlarına cevap verecek becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı artık somut bir olgu olarak akademisyenler, bürokratlar ve öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Sorunun çözümü için geçmişten bugüne yabancı dil ders müfredatları üzerinde yapılan değişiklikler, sağlanan materyal çeşitliliği, artırılan yabancı dil öğretmeni sayısı, benimsenen yabancı dil kriterleri ve neredeyse her üniversitenin bünyesinde kurulan yabancı dil hazırlık okulları sorunu ortadan kaldırmaya yetmemiş aksine yıllar içerisinde durum iyileşmek yerine daha kötüye gitmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanan ve aşağıdaki tabloda yer alan rakamlar Türkiye’de yabancı dilde başarı seviyesinin gittikçe daha da kötüye gittiğini gösterebilir (ÖSYM, 2015(a)). Tablo 1.1’de Türkiye genelinde adayların 2013-2015 yılları arasında ÖSYM tarafından yapılan İngilizce sınavlarından 100 tam puan üzerinden aldıkları notlar koyu rakamlarla gösterilmiştir. Hesaplanan dil notu ortalamalarının ne denli kötü olduğu ve yabancı dil ölçümünde elde edilen sonuçların Türkiye genelinde ne kadar düşük olduğu rakamlardan açıkça görülebilir. 100 puan üzerinden yapılan bir değerlendirmede ülke genelinde alınan 35-40 civarı ortalamalar, üzerinde acilen durulması ve düşünülmesi gereken bir başarısızlığın belgesidir. Bu notların çoğunlukla lisans eğitimi alan veya bu eğitimi tamamlamış ve hatta akademisyen olmuş adaylar tarafından alındığı gerçeği ise durumun ne kadar ciddi olduğunu göstermeye yetmektedir. Bu durum aslında şu gerçeği de ortaya koymaktadır; yabancı dil sınavlarından alınan bu ortalamalar aslında geneli yansıtmayan, daha da kötüsü genel içerisinden dil yeterliği olabileceği düşüncesiyle sınava girenlerin ortalamasını yansıtan bir görüntüdür. Acaba Türkiye’den rastgele bir örneklem alınsa netice ne olurdu? Öte yandan sorun sadece İngilizce mi diye düşünüldüğünde diğer diller için de durumun çok farklı olmadığı

görülebilmektedir. Örneğin 2015-İlkbahar YDS’de tüm diller arasında en yüksek ortalama elde edilen dil yabancı dil 72,87 ortalama ile Macarca olmuş (bu sınava sadece 4 aday katılmış), bu esnada Almanca ortalaması 37,07, Fransızca ortalaması 46,33 ve başka bir dil örneğin Arapçadan sınava girenlerin ortalaması 34,35 olarak hesaplanmıştır (ÖSYM, 2015(a)). Macarca için elde edilen bu ortalamanın nedeni acaba Türkiye’de çok iyi Macarca eğitimi verilmesi midir yoksa sadece İngilizce değil diğer yaygın diller olan Almanca ve Fransızca sınavlarından da elde edilen bu düşük ortalamalar Türkiye’de tüm yabancı dilleri içine alan bir yabancı dil eğitimi sorununu mu belgeler?

Tablo 1.1
YDS Ortalama Başarı Puanları

SINAV	Ortalama	Standart Sapma	Soru Sayısı	Başvuran Aday Sayısı
YDS 2013 İlkbahar	30.461	14.719	80	318094
YDS 2013 Sonbahar	36.758	16.401	80	164586
YDS 2014 İlkbahar	31.629	16.009	80	311682
YDS 2014 Sonbahar	41.365	18.033	80	174887
YDS 2015 İlkbahar	34.071	16.669	80	247063
YDS 2015 Sonbahar	37.687	16.513	80	143602

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin kalitesi ve bu konudaki eğitim politikaları, dil eğitiminin pratikte işe yararlılığı ve hayata geçirilebilirliği ile ilgili gerçek anlamda sorunlar yaşandığı inkâr edilemez. Soruna gerçekçi çözümler ortaya koyabilmek için konuyla ilgili tüm paydaşların sorumluluğu artık birbirlerine atmak yerine konunun artık bir sorun olduğunu kabul etmeleri ve ortaya çıkan bu tabloyla ilgili kendilerine düşen sorumluluğu üstlenmeleri gerekir. Neticede harcanan ciddi rakamlar, atanan binlerce yabancı dil öğretmeni ve yıllarca verilen dil derslerine rağmen durum ortadadır. Gelinen bu durum doğal olarak: “Biz Türkiye’de yabancı dil eğitiminde nerede hata yapıyoruz? Bu alanda başarılı olmuş başka ülkeler neyi doğru yapıyor da biz yapamıyoruz? Problemin neden(ler)i neler? Bu nedenlerin içerisinde yabancı dil ölçme yöntemleri de olabilir mi? ” sorularını akla getiriyor.

2012 yılında düzenlenen “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?” adlı dil çalıştayında benzer sorunlar masaya yatırılmış ve çalışma başlıkları olarak yabancı dil eğitiminde yöntem sorunları, öğretmen yetiştirme politikaları, materyal geliştirme ihtiyacı, teknolojinin dil öğretimine entegrasyonu, uygulanacak eğitim programları, sürecin denetimi ve yabancı dil ölçme ve değerlendirme ihtiyacı olarak belirlenmiştir. Bu başlıklar arasından yabancı dilde ölçme ve değerlendirme sürecinin

etkin işlemesi diğerlerinden ayrılarak uluslararası arenada Türkiye'nin bir paydaşı olmak için çok uğraştığı Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve Lizbon Hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için bir prestij göstergesi haline gelmiştir (Bayraktaroğlu, 2010). Dolayısıyla yabancı dilde başarı elde etmek artık sadece ülke içerisinde bir hedef değil aynı zamanda Avrupa ülkeleri arasında da yabancı dil eğitimi arenasında kabul görme anlamına gelecektir. Buradan hareketle yabancı dil eğitiminde hedeflenen seviyelerin Avrupa Birliği Kriterleri'ne uyumlu hâle getirilmesi ve içeriğinin de bu kriterlere göre düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bir yabancı dilde yeterli sayılan bireylerin o dilde seviyesine uygun konuşma, yazma, dinleme ve okuma yapabilmesi ve bu becerilerle ilgili öğrenme çıktılarına sahip olması beklenir.

Öte yandan Türkiye'de yabancı dil eğitiminin içeriği ve hedefleriyle ilgili ihtiyaç duyulan bu gelişmeler sadece ilk ve ortaöğretim seviyesinde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin daha zengin ve anlamlı dil dersleri almalarını sağlamakla kalmayacak aynı zamanda özellikle lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan ya da bu sınavlar marifetiyle kadro alacak bireylerin hayatı ve gelecekleriyle ilgili planlarını da doğrudan etkileyecektir. Konuşma, dinleme ve yazma gibi gündelik hayatta sıkça ihtiyaç duyulan yabancı dil becerileriyle donanmış öğrenciler hem yabancı dilde ders aldıkları zaman meslekleri ile ilgili önemli konuları daha rahat kavrayacak, ilgili alanda daha rahat araştırma yapabilecek hem de farklı nedenlerle yurt dışına çıktıkları zaman kendilerini daha güvende hissedecekler, onca yıl aldıkları dil derslerinin ne işe yaradığını görecek ve akademik hayatlarında bu konuda kendilerine güveneceklerdir.

Bütün bu hedefler kâğıt üzerinde oldukça albenili durmalarına rağmen gerçekte bahsedilen bu kriterlere uyum sağlamak için Türkiye'deki yabancı dil eğitimi programlarının içeriklerinin Avrupa'dakilerle benzer hâle getirilmeleri, yabancı dil eğitimcilerinin ve ders sayısının artırılması veya lisans ve üstü seviyedeki tüm kurumlara zorunlu yabancı dil eğitimi şartı getirilmesi sorunun çözümü için yeterli olacak mıdır? Bütün bu sürecin sonunda yapılan yabancı dil yeterliklerini ölçme ve değerlendirme sınavları yukarıda bahsedilen kriterlerle uyum içerisinde yapılıyor mu? Bugün dünyada geçerliği uluslararası anlamda kabul gören dil sınavlarının hepsinde dinleme, yazma, konuşma gibi beceriler varken Türkiye'de geçerli tek ulusal yabancı dil sınavı olan YDS'de bu becerilerin sınanmayışı bizlere ne ifade etmelidir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı akademisyenlerin YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, çalışmanın alt amaçları, bağımlı değişken olan akademisyen görüşlerinin, bağımsız değişkenler olan cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşanılan şehir, çalışılan kurum, akademik unvan, akademik disiplin, YDS'ye katılma adedi, katılma nedeni, alınan en son puan, sınava hazırlanma şekli, başka dil sınavlarına girip girmediği, kendi dil seviyesi algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve son olarak da yapılacak olan mülakatlarda katılımcıların elde edilecek sonuçlarla ilgili yorumlarını incelemektir. Buna göre araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- I. Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri kişisel özelliklerine göre (cinsiyet ve medeni durum) farklılık göstermekte midir?
- II. Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri akademik özelliklerine göre (akademik unvan, disiplin) farklılık göstermekte midir?
- III. Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri YDS deneyimlerine göre (alınan not, sınava giriş nedeni ve hazırlanma şekli) farklılık göstermekte midir?
- IV. Katılımcıların araştırma sonuçlarına yorumları ne yönde olmuştur?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde istenilen verimin alınamaması, yabancı dil eğitiminin paydaşların pek çoğunu tatmin etmeyen dil bilgisi kurallarının kullanımı ve okuduğunu anlama gibi becerilerin eğitimi üzerine odaklanması, Avrupa ve diğer dünya ülkelerinin yabancı dil eğitimindeki başarıları ve çeşitliliği düşünüldüğünde Türkiye'nin bu alandaki yetersizliği ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil sınavlarının sorunun bir parçası olduğu birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. British Council tarafından 2015 yılında yayınlanan "*Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*" (British Council Report, 2015) adlı raporda İngilizce yeterliğiyle ilgili problemin altı çizilerek Türkiye'nin 'İngilizce sorununun' lisans ve lisansüstü eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen ve akademik kaynaklara erişimi, uluslararası araştırma yayımlarını ve gerek akademik personelin, gerekse yurt dışında okumak isteyen öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan başlıca unsurlardan olduğu belirtilmiştir. Yine

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfının (TEPAV) 2011 yılında yayınladığı raporda, Türkiye İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde 44 ülkenin dâhil edildiği bir araştırmada Suudi Arabistan, Endonezya, Vietnam gibi ülkelerin gerisinde kalarak Kazakistan'ın önünde sondan ikinci olmuş ve bu durumun nedenleri arasında modern dil testlerinde dil becerileri başlığı altında yer alan iletişim becerileri konusunda Türk adayların yeterince donanımlı olmadıkları ifade edilmiştir. Bir başka deyişle Türk öğrencilerin İngilizceyi bilmedikleri değil, yeterince iyi kullanamadıkları söylenebilir. Bu sorunun birçok nedeni olabilir ancak bu çalışmada Türkiye'de uygulanan yabancı dil yeterlik sınavlarının ölçme geçerliği ve bu sınavların öğrencilerin dil öğrenme algı ve yöntemleri üzerindeki ket vurma etkileri incelenecektir.

Türkiye'deki YDS'nin içeriğiyle ilgili önceki bölümlerde sözü edilen temel bazı sorunlar sadece konuyla ilgilenen araştırmacıların değil, bu sınava giren ya da girmeyi planlayan adayların, eğitimcilerin, akademisyenlerin ve hatta üniversite yönetimlerinin bildiği bir husustur. YDS sınavının Türkiye'de sözü geçen bazı üniversitelerce kabul görmeyişinin nedenleri de elbette ki bu saydığımız problemler olabilir. YDS'nin gerek ölçtüğü gerek ölçmediği yabancı dil becerilerinin öğrenciler, eğitimciler ve eğitim programları üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler sadece bir geçerlik sorunu değil aynı zamanda Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin nasıl olması gerektiğiyle ilgili temel bir konudur.

YDS'nin hedef yabancı dilde konuşma, yazma ve dinleme gibi önemli becerileri ölçmeyişi Türkiye'de yabancı dilde verilen eğitimin içeriğini olumsuz yönde etkilemekle kalmayıp adayların çoktan seçmeli sorularda doğru seçeneği bulmak adına ısrarla kelime ezberleme, dil bilgisi yapılarına odaklanma, test stratejileri geliştirip verilen seçenekleri eleme gibi aslında yabancı dil eğitiminin hiç de içermediği becerilere kafa yormalarına neden olmaktadır. Ayrıca YDS'nin yabancı dil öğrenimi ve yetkinliğiyle ilgili adaylar üzerinde yarattığı etkiler de araştırılması ve üzerinde durulması gereken önemli bulgulardır. Bu nedenle bu araştırma gerek YDS'nin içeriğiyle ilgili görüşleri derleyip karşılaştırması gerekse YDS'nin ket vurma etkilerinin ne yönde olduğunun belirlenmesi nedeniyle hem sınavla ilgili karar vericilere Türkiye'deki akademisyenlerden ÖSYM'nin yaptığı yabancı dil sınavlarıyla ilgili geri dönüt sağlayıp sınavla ilgili gerekli iyileştirmelerin ne yönde yapılmasıyla ilgili veri sağlayacak hem de alanyazında ihtiyaç duyulan YDS'nin geçerliği ve etkileriyle ilgili veri toplama aracı ve bulgu eksikliğini giderebilecektir.

1.4 Araştırmayla İlgili Varsayımlar

Bu araştırmada:

1. YDS'nin faktör yapısı ve yüklerinin hesaplandığı, sınavın birbirini tekrar etmeyen faktörler içerdiği,
2. Güvenirlik testlerinin yapıldığı ve sınavın hedeflenen güvenirlik katsayılarının üzerinde olduğu,
3. 2013 yılından itibaren yapılan her bir YDS'nin bir diğeriyle benzer zorluk seviyesinde olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Araştırmayla İlgili Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Türkiye'deki devlet üniversiteleri,
2. Çalışmaya katılımcı olmayı kabul eden akademisyenlerden toplanan veriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ölçme nedir ve neden eğitimin en önemli basamaklarından biridir sorusunun üzerinde durarak başlayacak olursak en genel tanımıyla ölçmeyi Tekin (1977), belli bir özelliğin, becerinin ya da yetinin istenilen düzeyde olup olmadığının, eğer varsa bunun niceliğinin, gözlem sonuçlarının belirli rakam ve derecelerle ifade edilmesi olarak tanımlar. Bu yüzdendir ki çeşitli eğitim süreçleri içerisinde öğrencilerin farklı beceri ve yeterliklerini sınamak ya da belirlemek amacıyla pek çok değişik türde ölçme aracından faydalanılır (Baş, 2013). Öğrencinin başarısını ölçmede kullanılan bu araçlardan elde edilen verilerden öğrencilerin ölçülen becerileri ya da akademik yeterlilikleri konusunda bir değer yargısına ulaşılır. Öğrenci ölçülen becerisinde yeterli midir, değil midir veya ölçülen alanda başarısı yüzdelik bir ifadeyle belirlenerek istenilen seviyenin üzerinde midir, değil midir kontrol edilir. Bu bağlamdan hareketle ölçmeden elde edilen verilerin amaca hizmet edebilmesi için ölçme araç ve metotlarının nitelikli olmaları gerekir (Atılğan vd., 2007; Baykul, 2000; Özçelik, 1998). Nasıl ki bir kurum öğrencilerin başarılarını değerlendirirken onların sınav ya da sınavlardan aldıkları puanlardan faydalanır ve bu puanların doğruyu yansıttığına güvenirse aynı şekilde bu sınavlara giren öğrenciler de girdikleri sınavların iyi hazırlandığına ve doğruyu yansıttığına güvenmek durumundadır (Heaton, 1988). Bu nedenle, ölçmeden elde edilen sonuçların öğrenci başarısını yansıtmada yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin üzerinde olmaları beklenir, zira konu edilen bu ölçme işinin geçerli ve güvenilir olması öğrenci başarısı hakkında verilecek kararların doğruluğunu etkileyen değişkenlerden biridir (Tan, 2008).

Airasian'a (1994) göre herhangi bir ölçümden alınan sonuçların doğruluğunun yüksek olması demek ölçümden elde edilen sonuçların tesadüfi hatalardan olabildiğince arınık olması veya bu hataların az olması demektir. Gündoğdu' da (2008) benzer bir saptamada bulunurken ölçmede kullanılan araçların ölçülmesi istenen nitelikleri optimum düzeyde saydam, tarafsız, açıklanabilir ve eksiksiz bir biçimde değerlendirecek şekilde hazırlanması gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla genellikle son basamağıymış gibi algılanan ölçme ve değerlendirme sürecinin aslında eğitimin en hassas noktalarından biri olduğu, geçerli ve doğru bir başarı değerlendirmesinin doğru bir ölçümle, doğru bir

ölçümün ise ancak bilimsel niteliklere haiz ölçme teknik ve araçlarıyla yapılması gerektiği açıkça ortaya konulmuştur (Turgut, 1988). Brown (1996) eğitim programları yapılırken hangi becerilerin kazandırılmak istendiği, bunların nasıl kazandırılacağı ve sonuçların nasıl ölçüleceği üzerinde durmuş ve tüm bu kararların alınırken ölçme boyutunun ne denli önemli olduğu ve çoğu karar süresince yol gösterici olabildiği gerçeğinin üzerinde durmuştur. Yabancı dil becerilerin ölçülmesinde de durum benzerdir. İyi bir yabancı dil testinin oluşturulması için öncelikle bu testin kullanım amacının belirlenmesi ve içeriğinin bu çerçevede oluşturulması beklenir. Aydın (2000) yabancı dil testlerinin kullanım amaçlarını şöyle sıralar:

1. Yabancı dil öğretimi ve kazanımı konusundaki araştırmalara yardımcı olmak,
2. Eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla bilgi toplamak,
3. Öğrencilerin dil öğrenmeleri konusundaki başarısını, becerisini, zayıf ve eksik yönlerini saptamak,
4. Verilen eğitimin amaçlarını, kullanılan yöntemlerin verimliliğini sınamak,
5. Öğretmen ve materyallerin öğrenme sürecine olan katkılarını öğrenmek,
6. Dil öğrenimi ve kazanımı konusunda ortaya çıkan güçlükleri aşmak
7. Yabancı dil eğitiminde devamlılığı ve standardı sağlamak.

Küçük ölçekli eğitim kurumları ve kendi gruplarından sorumlu dil öğretmenlerinin hedefleri düşünüldüğünde yukarıdaki amaçlar çoğunlukla birçok yabancı dil ölçme sürecinde görülür. Ancak daha büyük topluluklara uygulanan yabancı dil sınavlarının amaçlarına bakıldığında günümüzde çoğu kurumun bu amaçları daha arka planda bırakıp her geçen gün artan öğrenci sayısı, program çeşitliliği ve rekabeti yüzünden bu testleri öncelikle daha hızlı, daha ekonomik ve daha güvenilir yapma hevesinde olduğu görülecektir. Bilginin akıl almaz bir hızla yayıldığı, alışıldık yöntemlerin ve teknolojinin hızla değiştiği ve ancak onu kontrol edip nimetlerinden gereğince faydalananların rekabet edebildiği bir ortamda tüm eğitimciler gibi ölçme ve değerlendirme ile ilgilener de isteseler de istemeseler de kendilerini bu yenilenmenin ve değişimin içerisinde bulmak durumundadırlar. Tüm akademik disiplinlerde olduğu gibi ölçme değerlendirme süreçlerinde de bütün dünyada ciddi bir değişim yaşanmış, artık en az maliyetle en fazla verim sloganı her sektörde olduğu gibi ölçme süreçlerinde de görülmeye başlanmıştır. Standart testlerin kullanım gerekliliği yüzünden çoğu ölçme değerlendirme süreci özellikle güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik kaygılarından ötürü

aynı anda birçok adayın katıldığı, çoktan seçmeli ve değerlendirmesi optik okuyucular tarafından yapılan sınavlara dönüştürülmüştür (Brown, 1996). Kuşkusuz bu tip sınavların gerek adaylar gerekse eğitimciler açısından birçok faydaları vardır. Özçelik (1998) çoktan seçmeli testlerin:

- uygulamasının kolay ve zaman açısından ekonomik olduğunu,
- ölçeceği kapsamı iyi örneklendirebildiğini,
- puanlamasının objektif olduğunu,
- puanlamada hata payının çok düşük olduğunu,
- çok soru sorulabildiğinden güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Bir başka çalışmada Heaton (1988) çoktan seçmeli sorulardan oluşturulan sınavların faydalarına değinirken bu sınavların:

- I. kapsam geçerliklerinin ve duyarlılık, objektiflik açısından güvenilirliklerinin yüksekliğinden,
- II. geniş gruplara aynı anda uygulanabilir ve puanlaması bilgisayarlar yardımıyla hızlı bir biçimde yapılabilir olduğundan,
- III. farklı eğitimler almış adaylar için değişik soru grupları içerebildiğinden,
- IV. sağladığı sayısal veriler yardımıyla birçok geçerlik ve güvenilirlik analizini, madde testlerini mümkün kılması sebebiyle yararlılıklarından bahseder.

Madsen (1983) testleri ölçülen davranışın yapısına, hazırlanma şekline ve puanlama yöntemine göre üç kategoriye ayırmış ve testin nasıl hazırlandığının diğer türlerle karşılaştırıldığında geçerlik ve güvenilirlik anlamında oldukça önemli olduğu hususuna değinmiştir. Bütün bu araştırmaların ışığında çoktan seçmeli sorular içeren standart testlerin diğer testlere göre kullanılabilirlik, güvenilirlik ve geçerlik hususlarında daha avantajlı olduğunu söylemek mümkündür ancak Tekin (1977) bu tip testlerin adayların bilgiyi kullanmadaki yaratıcılıklarını ölçmeye uygun olmadığı ve bu anlamda kullanılmasının doğru olmayabileceğini savunur. Tekin (1977) ayrıca adayın, bilgilerini belirli bir düzen içerisinde sunma ve kendisini dil bilgisi kuralları dâhilinde ifade etme gücünün çoktan seçmeli sorulardan oluşturulan bir ölçmede kullanılamayacağından bu tarz sınavların kullanım çerçevesinin doğru belirlenmesi gerekliliğini de ortaya koyar. Bu da demek oluyor ki sırf daha güvenilir, daha hızlı ve daha ekonomik sonuçlar veriyor diye çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar farklı becerilerin ölçümünde geçerli ve etkin araçlar değildir.

Brown ve Hudson (2002) çoktan seçmeli testlerin sentez ve değerlendirme içeren bazı üst düzey becerilerin ölçülmesinde uygun olmayabileceğini ve bu tarz becerilerin yazılı sınavlar uygulanarak daha iyi ölçülebileceğini savunur. Yazma becerilerini iyi yansıtan adayların analiz ve sentez boyutunda da ciddi başarı sağlayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. YDS soruları ve içeriğinin konu edildiği başka bir çalışmada da (Kozallık ve Karakaya, 2015) katılımcılar yabancı dil sınavının çoktan seçmeli olmaması ve soru çeşitlerinin gözden geçirilerek farklı alternatifler sunulması gerektiğini belirtmişler, bu şekilde daha zengin bir ölçme ve değerlendirme yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

Öte yandan Hughes (1989) bir dil testinin hem kullanışlı hem de güvenilir hâle getirilmesi kaygısının o testin aynı zamanda geçerliğini tehdit edebileceğini ve hatta standart testlerden elde edilen verilerin zaman zaman amaçlarının ötesinde kullanılmaları ve dil yeterlilikleriyle ilgili genellemelere götürmeleri yüzünden titizlikle değerlendirilmesini önermiştir. Bu yüzden bir testin aynı zamanda hem geçerli, hem güvenilir hem de kullanışlı olabilmesi için o testin kapsamının ve amacının ne olduğuna ve testten elde edilen verilerin nerede kullanıldığına bakmak gereklidir. Bu gereklilik de eğitim kurumlarını ihtiyaç duyulması hâlinde birden çok standart testin aynı amaç için ama farklı yöntem ve maddeler kullanarak hazırlanması, denenmesi ve uygulanması noktasına götürür ki bütün bu süreç birçok bağlamda hem çok masraflı hem de zaman alıcı olarak değerlendirilir.

Sonuç olarak ölçmede aynı anda hem geçerliğin, hem güvenilirliğin hem de kullanışlılığın çok yüksek olduğu bir test hazırlamak günümüz koşullarında pek mümkün görünmemekle birlikte eğer ortaya çıkacak yüksek faturası göze alınırsa imkânsız da değildir. Eğitim kurumları kısıtlı kaynakları yüzünden ölçmede önceliklerine göre mutlaka yukarıda bahsedilen kalitelere biri ya da birden fazlasında ödün vermek durumunda kalmaktadır. Ancak yapılan ölçme, eğer bütün bir toplumu ve eğitimiyle ilgili önemli dengeleri ilgilendiriyorsa o zaman ne yapılmalıdır? Bu gibi durumlarda bu konuda başarılı olmuş ülkelerin ölçme yöntemleri üzerinde durulabilir, bu yöntemlerin Türkiye’de uygulanabilir modelleri üzerinde çalışmalar yapılabilir, olumlu ve olumsuz tarafları belirlenerek Türkiye’ye ait ama uluslararası ölçümlerle kıyaslandığında benzer sonuçlar verecek ölçme modelleri geliştirilebilir. Şüphesiz ki bu, çok zaman, kaynak ve emek isteyen bir süreçtir ancak ulusal çıkarlar düşünüldüğünde bu gibi bedellerin er ya

da geç ödenmesi gerekliliği ve sonuçlarının gelecekle ilgili menfaatlerimizi ilgilendirdiği unutulmamalıdır.

2.2 Ölçmede Geçerlik, Güvenirlik ve Kullanışlılık İhtiyacı

Eğitimde ölçme değerlendirme süreci içerisinde birçok uzmanın (Brown, 1996; Brown ve Hudson, 2002; Hughes, 1989; Kubiszyn ve Borick, 1990; Özçelik 1998; Tekin, 1977;) iyi bir testin olmazsa olmazı olarak nitelendirdiği üç temel özelliğin neler olduğu ve bu özelliklerin kendi aralarında nasıl birbirlerini etkiledikleri iyi anlaşılmalı ve açıklanmalıdır. Öyle ki bu özelliklerden birinin ya da ikisinin çok yüksek derecede olması ne yazık ki kalan özellikleri negatif yönde etkileyebilmektedir. Örneğin içerisinde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin tamamının geniş bir çerçevede ölçüldüğü bir yabancı dil testi düşünün ve tüm bu beceriler mümkün olan en doğal bağlamlar içerisinde ölçülmeye çalışılsın. Böylesi bir testin geçerliği son derece yüksek bulunacaktır. Buna ek olarak testin güvenilir olmasını istiyorsak soru ve değerlendirici sayısını artırır ve her aşamasının kontrol edildiği bir sürece dönüştürür ve bu sayede güvenilirliği de artırmış oluruz. Ancak bütün bu çabalar testin kullanılabilirliğini ve yapılabirliğini en aza indirecek ve sırf bu yüzden ortaya çıkan bu test eğitimciler tarafından tercih edilmeyecektir. Bu durum bize şu gerçekliği açıkça gösteriyor, eğitim planlaması yapılırken aynı zamanda ölçme değerlendirme planlamasının yapılması ve ölçmede öncelikli aranacak öğrenim çıktılarının neler olacağının tespiti, buna uygun süreçlerin özenle geliştirilmesi gerekir. Bu sorunla ilgilenen araştırmacıların vardığı ortak kanı ise tüm bu özelliklerin tamamının %100 oranında bir arada bulunmasının hayal olmaktan öteye gidemeyeceğidir (Brown, 1996; Hughes, 1989).

Standardize edilmiş, kullanımı ve sonuçları kitleleri ilgilendiren testlerden bahsederken Kubiszyn ve Borick (1990) güvenilirlik ve kullanılabilirlik ihtiyacı üzerinde durmuş ve öncelikle kısa zamanda ve adil skorlar üreten testlere ihtiyaç olduğunu ve bu gibi testlerin hazırlanmalarının çok uzun zaman aldığını bildiklerinden, içerdiği maddelerin ve oluşturduğu yapının da geçerli bir test meydana getireceğini varsaydıklarını belirtmişlerdir. Brown (1996) ise güvenilirliği artırma ve testin kullanılabilir olması takıntısı yüzünden geçerliği son derece düşük sınavların yapıldığı ve sırf hızlı, ucuz ve güvenilir ölçme yapıldığı için bu testlerin geçerliklerinin arka planda kaldığını belirtmiştir. Hâlbuki Brown (1996) bir testin görevinin öncelikle ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçmesi olduğunu belirtmiş ve bunu yaparken de güvenilir sonuçlar vermesinin ve kullanımının kolay olmasının önemini altını çizmiştir. Bu çerçevede YDS'nin

güvenilir ve hızlı sonuçlar vermesi karşısında ölçtüğü yabancı dil becerilerinin ne derece kısıtlı olduğu ve günümüz iletişim odaklı dil becerilerini ölçmekten ne denli uzak olduğu gerçeği de sınavın öncelikle aranan geçerlik niteliğini ciddi biçimde sorgulanmaya açık hâle getirmiştir.

Konuyla ilgili benzer bir tespitte bulunan Tekin (1977), testin en önemli niteliğinin geçerliği olmasını belirtmiş ve pratikte ölçme değerlendirme yapılırken ölçülmesi istenilen tüm becerilerin tek bir sınavla sınanmasının neredeyse imkânsız olduğunun bilinmesinden, sınavlardan elde edilen puanlara amaçlanan ölçme konusu, bilgi ve beceriler dışındaki etkenlerin de karıştığını ve elde edilen puanlara karışan bu hata payı yüzünden geçerliğin azaldığını söylemiştir. Örneğin YDS’de çıkan okuma becerileri sorularının zorluğu ve karmaşıklığı şikâyet konusu olmakta ve bu durumda akıllara acaba bu sorular aracılığıyla gerçekte ölçülen adayın okuma becerisi midir yoksa yabancı dil becerisi mi sorusu gelmektedir, zira aynı sorular paragraflarıyla birlikte birebir anadile çevrilip aynı adaylara sorulsa adayların anadillerinde alacakları puan ayrı bir merak konusudur.

Sonuç olarak geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğin herhangi birinin bir teste olmamasının ya da az olmasının diğer özellikleri de etkileyeceği yani bir testin sırf güvenilirliği çok yüksek, son derece kullanışlı ya da geçerliği su götürmez diye tercih edilemeyeceği, bu üç niteliğinde ayrı ayrı göz önünde bulundurulması ve her biri için mümkün olan en yüksek değerlerin elde edilmesi için süregiden bir araştırma, geliştirme ve deneme içerisinde olunması açıktır. Geçerliği gerek adaylar gerekse karar vericilerce benimsenmiş, farklı bağlamlarda, farklı zamanlarda kullanılsa dahi benzer sonuçlar veren ve hazırlaması, uygulaması kabul edilebilir zaman ve imkânlarda gerçekleşen sınavlar hazırlamak ve uygulamak konuyla ilgili herkesin ortak isteği olmalıdır.

2.3 Türkiye’deki Yabancı Dil Tercihleri ve Ölçme Araçları

Birçok araştırmacı (Demircan, 1990; Demirel, 2003; Genç, 1999) özellikle son yarım yüzyıllık dönem ele alındığında Türkiye’de en çok tercih edilen yabancı dilin İngilizce olduğunu ortaya koymuş ve bu tercihin elbette ki sadece Türkiye’ye özgü değil gerek bölgedeki diğer ülkeler gerekse gelişmekte olan diğer dünya ülkeleri için de geçerli bir realite olduğu ifade edilmiştir (Shohamy, 2006). Benzer bir sonuç ÖSYM’nin sınav verileri incelendiğinde de ortaya çıkmaktadır, öyle ki Tablo 2.1’de de görüleceği üzere 2015 İlkbahar YDS sınavına girenlerin %95 (toplam 260.285 adaydan 247.063’ü) gibi

büyük bir bölümü yabancı dil olarak İngilizceden sınava girerken Almanca ve Fransızca gibi iki yaygın dilden girenlerin oranı %1.7 seviyesinde kalmıştır (ÖSYM, 2015(a)).

Tablo 2.1
2015-YDS İlkbahar Dönemi Sayısal Bilgiler

Uygulanan Testler	Ortalama	Soru Sayısı	Sınava Başvuran Aday Sayısı
ALMANCA	37.071	80	2.590
ARAPÇA	34.350	80	5.376
BULGARCA	59.298	80	287
ÇİNCE	36.624	-	51
DANİMARKACA	47.875	-	5
ERMENİCE	33.935	-	24
FARŞÇA	38.268	80	847
FRANSIZCA	46.333	80	1.662
GÜRCÜCE	43.936	-	41
HOLLANDACA	63.750	-	43
İNGİLİZCE	34.071	80	247.063
İSPANYOLCA	34.703	80	525
İTALYANCA	41.757	80	260
JAPONCA	43.639	-	19
KORECE	43.420	-	27
LEHÇE	36.667	-	10
MACARCA	72.875	-	4
PORTEKİZCE	51.329	-	44
RUMENCE	57.200	-	12
RUSÇA	41.809	80	1.202
SIRPÇA	58.921	-	51
UKRAYNACA	25.667	-	4
YUNANCA	35.373	80	138
TOPLAM			260.285

Günümüzde İngilizce dili Türkiye’de neredeyse tüm eğitim kurumlarında zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır ve özellikle son yıllarda getirilen yeni eğitim müfredatı ile dil eğitimi ilköğretim 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Yabancı dilde eğitimin Türkiye’de zorunlu olarak ve erken yaşlarda başlatılmasının, değişik yaş gruplarında ve farklı alanlarda eğitim alan öğrencilerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili mutlaka birtakım gerekçeleri vardır ancak çalışmanın odak noktası YDS sınavı olduğundan burada özellikle lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrencileri ilgilendiren yabancı dil yeterlikleri ve onların dil öğrenme amaçları üzerinde durulacaktır.

Türkiye’nin de oluşumunda yer aldığı Avrupa Konseyi’nin 2001 yılında aldığı karara göre ortak bir dil eğitimi benimsenmesi ve devamında bu eğitimle ilgili ölçütlerin standart bir çerçeve içerisinde alınması kararlaştırılmış ve bu çerçeve Avrupa Ortak Dil

Kriterleri (CEFR-Common European Framework Reference of Languages) adı altında toplanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçeye çevrilerek 2006 yılında bir başvuru kaynağı olarak yayınlanmıştır (DAOBM; 2006). Burada altı çizilmesi gereken nokta, ortaya çıkan bu çerçevenin sadece üye ülkeler arasında dil eğitiminin ve değerlendirmesinin standardizasyonu için bir referans olmadığıdır. Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin, Bayraktaroğlu'nun (2010) da belirttiği gibi içerdiği iletişim metotları, kullanımının çeşitliliği, değişik dil becerilerinin sınıflandırılması ve bunda kullanılacak ölçeğin (en düşük seviyeden itibaren A1, A2, B1, B2, C1, C2) basamakları, objektif değerlendirme göstergelerinin ve uygulama esaslarının sadece bu konseye üye ülkeler için değil diğer bütün dünya ülkeleri için de başvuru kaynağı olabilecek yabancı dil ölçme kriterleri anlamında büyük bir adım niteliğinde olduğu aşikârdır.

İşisağ'a (2008) göre, bu çerçeve metin yabancı dil eğitimi ve ölçümü üzerine bir başvuru kaynağı olmaktan öte aynı zamanda içerdiği farklı ortamlardaki konuşmaları dinleme-anlama, farklı bağlamlarda yabancı dil kullanımı gerektiren serbest konuşma, karşılıklı diyalog kurma ve farklı metinler yazabilme gibi klasik çoktan seçmeli sınavlarla ölçülemeyen farklı dil becerilerini ölçme gerekliliğini ortaya koymuştur ki bu aynı zamanda üye ülkelere kendi dil eğitim programlarını gözden geçirme ve yabancı dil eğitiminde ve ölçümünde ne gibi becerilere ağırlık vermeleri konusunda öncülük etmiştir.

Avrupa Konseyinin bu çabasının Türkiye'deki etkilerine bakacak olursak 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı kararla Türkiye Avrupa'da ki ortak eğitim uygulamalarını içeren Socrates Projesi'nde yer alarak bu çerçevedeki eğitim uygulamalarını benimsediğini belgelemiş ve gereklerini yerine getireceğini taahhüt etmiştir (Mirici, 2012). Avrupa Ortak Dil Kriterleri'nin Türkiye'de yayınlandığı aynı yılda, Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde (Resmi Gazete, 31.05.2006/26184) Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin amaçları listelenerek dil öğrenenlerden hangi becerilerin beklendiği şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde 5- (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a. Dinleme-anlama,
- b. Okuma-anlama,
- c. Konuşma,

- d. *Yazma becerilerini kazanmalarını, öğrendiği dilde iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.*

(Tebliğler Dergisi, Mayıs 2006- Ek 2585)

Yukarıda bizzat bakanlık tarafından belirlenen bu beceriler Türkiye’de hâlihazırda uygulanan ölçme ve değerlendirme süreç ve yöntemlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bütün kurumlara bir fikir vermelidir. Yönetmelikte açıkça dil eğitimiyle hedeflenenin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine sahip olmaları (ki bunu anlamının tek yolu bu becerileri ölçen araçlar kullanmaktan geçer) ve yabancı dil eğitimi karşı olumlu tutum geliştirmeleri olarak belirtilmiştir. Öğrenciler nasıl matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi başka disiplinlerde eğitimlerini motivasyon ve disiplinle yürütüyorlarsa aynı olumlu tavırların dil eğitimi için de gösterilmesi için kurumların gerekli tedbirleri alması gereklidir. Yabancı dil becerisini diğer akademik becerilerden ayrı tutmayan ve öğrendikleri dilde iletişim kurmayı hedef hâline getiren kişilere dil eğitimi vermek şüphesiz ki daha kolay, verimli ve etkili olacaktır.

Türkiye’de bugün geçerliği kabul edilen ve ÖSYM tarafından hazırlanan sınavlar KPDS (Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı), ÜDS (Üniversiteler Arası Kurul Yabancı Dil Sınavı) ve YDS’dir (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı). Ancak 2013-İlkbahar döneminden itibaren bütün bu sınavlar içerik ve hedef farkına bakılmaksızın YDS sınavı adı altında toplanmış ve anılan tarihten itibaren ÖSYM tarafından Türkiye çapında yapılan en önemli yabancı dil seviye tespit sınavı hâline getirilmiştir. Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esasları hakkında ilgili yönetmelik 4.1.2013 tarihli 2518 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

“2013 yılından itibaren ÖSYM tarafından yabancı dil bilgisi seviye belirlemeye yönelik olarak sadece Yabancı Dil Seviye Belirleme Sınavı (YDS) yapılacaktır. Diğer yabancı dil bilgisi seviye belirleme sınavları (ÜDS, KPDS) yapılmayacaktır. Ayrıca ÖSYM tarafından uygulanan ve içeriğinde yabancı dil sorusu veya testi bulunan sınavlarda yabancı dil sorusu veya testi bulunmayacak, bu adayların sınav sonuçlarının değerlendirilmesinde YDS’den alacakları puanlar kullanılacaktır.” (ÖSYM; 2014)

Bu sınavlar dışında YÖK tarafından geçerliği ve eş değerliği kabul edilen yabancı kuruluşlarca yapılan bir takım başka sınavlar da vardır. Yabancı dil olarak İngilizce için eş değerliği kabul edilen sınavlar: TOEFL-IBT, CPE, CAE, PTE olarak duyurulmuş ve

bu sınavların YDS'ye eş değeri ilan edilerek en son 22 Ocak 2016'da güncellenmiştir (bkz. Sayfa 28, Tablo 2.2, Tablo 2.3, Tablo 2.4). Adı geçen bu sınavların dışında ayrıca yabancı dil seviye belirleme veya yeterlilik ölçümünde Türkiye'deki gerek özel gerekse devlet üniversitesi olsun birçok kurum kendilerine has dil sınavları geliştirmiş ve bunların sonuçlarına göre öğrencilerinin yabancı dil seviyelerini tespit yoluna gitmiştir. Özetle Türkiye'de 2013 itibarıyla yabancı dil seviye tespitinde kullanılan tek yerli sınav YDS'dir.

Tablo 2.2

Eş Değer Kabul Edilen PEARSON PTE Akademik Sınavı

PTE	KPDS/ÜDS/
90	100
87	95
84	90
81	85
78	80
75	75
71	70
67	65
55	60

Tablo 2.3

Eş Değer Kabul Edilen İngilizce Sınavı CAE

CAE	KPDS/ÜDS/
A	80
B	70
C	60

Tablo 2.4

Eş Değer Kabul Edilen İngilizce Sınavı CPE

CP	KPDS/ÜDS/YDS
A	100
B	90
C	80

YDS'nin amaç, yöntem ve soru adetleri (80) birbiriyle aynı klasik ve e-YDS (Elektronik Yabancı Dil Sınavı) olmak üzere iki çeşidi mevcuttur ve dileyen adaylar test kitapçığı ve optik formun kullanıldığı klasik yöntemle sınav olabilirken isteyen adaylar bilgisayar marifetiyle yapılan ve kâğıt, kalem vs. kullanılmayan elektronik ortamda yapılan sınava girebilirler, bu yeni bir uygulama olduğundan sınava girecek aday sayısı ve sınav salonu oldukça sınırlıdır. YDS'nin klasik sınavı her ilde yapılırken e-YDS önceden belirtilen fiziksel imkânsızlıklar ve donanım eksikliği yüzünden sadece Ankara'da yapılmakta, her iki sınav da yılda iki kere uygulanmaktadır. YDS sınavında sorulan soru tipleri aşağıda verilmiştir (Gür, 2012).

- Dil Bilgisi soruları,
- Anlama uygun kelime yerleştirme ve cümle tamamlama soruları,
- İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çeviri soruları,
- Diyalog soruları,
- Eş anlam soruları,
- Okuma soruları.

Bu soruların sınavdaki dağılımı eşit değildir ve sınavda ağırlıklı olarak kelime bilgisi, dil bilgisi ve okuma becerilerini ölçen sorular yer alır. Sınavda sorulan her bir sorunun puan karşılığı 1,25 puandır ve bütün sorulara (80) verilen toplam puan 100 olacak şekilde hesaplanır. Ayrıca adayların sorulara verdikleri yanlış cevaplar puan anlamında doğru cevaplarını etkilemez. YDS'nin Avrupa Ortak Dil Kriterleri ile eş değeri hakkında ÖSYM tarafından yayınlanan eş değeri tablosu ile hangi seviyenin nasıl puanlandığı Tablo 2.5'teki gibidir (ÖSYM, 2015).

Tablo 2.5
YDS – CEFR Eş Değerlik Tablosu

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) Seviyeleri	KPDS-ÜDS-YDS Puanı
A1	30
A2	45
B1	60
B2	75
C1	95
C2	100

Tablo 2.5'ten de anlaşılacağı üzere YDS'den 96-100 puan arasında alan bir adayın dil yeterliliği Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde C2 seviyesine karşılık gelmektedir. Avrupa Dil Portföyünde C2 seviyesinin yeterliliklerine baktığımızda aşağıdaki dil yeterlilikleri karşımıza çıkıyor (ADP, 2000 s:7).

“Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak spontane bir şekilde ifade edebilir, kompleks durumlarda bile anlamlardaki ince farklılıkları belirgin bir şekilde dile getirebilir. Soyut konular dâhil hemen hemen her türlü yazılı eseri çevirebilir. “

Listelenen becerilere dikkatle bakıldığında yabancı dil performansında gerek dinleme, gerek konuşma gerekse yazma becerilerindeki ileri düzeyde dil kullanımıyla ilgili ifadeler hemen göze çarpar. Bu yüzden Avrupa Birliği ve dünyadaki birçok ülkede

yabancı dil yeterlilikleri ile ilgili kıstaslar hep bu becerilerden hareketle konulmuştur ve ulusal sınavlarda öncelik bu becerilerin ölçülmesine verilmektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfının (TEPAV) Kasım 2011’de yayımladığı raporda Türkiye İngilizce Yeterlilik Endeksi’nde 44 ülkenin dâhil edildiği bir araştırmada Suudi Arabistan, Endonezya, Vietnam gibi ülkelerin gerisinde kalarak Kazakistan’ın önünde sondan ikinci olmuş ve bu durumun nedenleri arasında modern dil testlerinde dil becerileri başlığı altında yer alan iletişim becerileri konusunda Türk adayların yeterince donanımlı olmadıkları ifade edilmiştir. Bu yetersizliğin nedenleri arasında ölçmede benimsenen yöntem ve içeriklerin olmadığını düşünmek gerçekçi olmayacaktır. Nasıl ki yabancı dil öğretimi çok boyutlu bir süreci gerektirirse ölçümü de geçerli olabilmesi adına çok boyutlu olmak durumundadır. Bir yabancı dili anlamak ve onu kullanmak arasında önemli bir bağ vardır ve Storch’un (2009) da belirttiği üzere insan becerilerinin iletişimsel yönleri olmalıdır ve bu beceriler iletişim kurarak ortaya dökülebilir.

Diğer bir yandan eğitim planlamasında yer alan birtakım hedef davranışların ölçme araçlarında bulunması geçerliği artıracak gibi sürecin anlaşılması ve kabulünü de sağlayacaktır. O hâlde, içerisinde konuşma, dinleme ve yazma becerileri ölçülmeyen bir dil sınavından alınan sonuçlar bu yeterliliklerin arandığı uluslararası bir ölçeğin içerdiği yeterliliklere eş değer tutulmamalıdır. Eğer tutulamazsa YDS’nin yabancı dil becerisini ölçmede geçerli bir araç olduğunu söyleyebilir miyiz? Konuyla ilgili önemli bir tespit Kozallık ve Karakaya’nın (2015) çalışmasında yapılmış, katılımcılar YDS adaylarında yabancı dili konuşamama ve konuşulanı anlayamama kaygılarını açıkça dile getirerek YDS içeriğinin buna uygun olmaması yüzünden konuşma ve dinleme tarzı çalışmaların neredeyse hiç yapılmadığını ve bu eksikliğin de gerçek yabancı dil seviyesinin ölçümünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Çoğu yabancı dil sınavında öğrenciler alışık oldukları şekilde okuma veya çeviri gibi aktivitelerde başarılı olabiliyorken basit günlük mesajlar içeren bir telefon konuşmasını veya herhangi bir anonsu anlamakta sırf alışkın olmamaları, kulak dolgunluğuna sahip olmamaları gibi nedenler yüzünden son derece zorlanmaktadırlar. Son olarak British Council tarafından 2015 yılında yayınlanan “*Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*” (British Council Report, 2015) adlı raporda İngilizce yeterliğiyle ilgili problemin altı çizilerek Türkiye’nin ‘İngilizce sorununun’ lisans ve lisansüstü eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen ve akademik kaynaklara erişimi, uluslararası araştırma yayınlarını ve gerek akademik personelin gerekse yurtdışında okumak isteyen öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan

başlıca unsurlardan olduğu belirtilmiştir. Öyle ki Türkiye’de öteden beri pek çok başarılı akademisyen ve öğrencinin değişim programları için istenen dil yeterliklerini sağlayamadıkları için bu tür programlara kabul edilmedikleri veya istenilen dil becerilerine sahip olmadıkları için bazı başarılı öğrenci ve akademisyenlerin gerek fikir gerekse proje bazında uluslararası rekabet anlamında kendilerine ket vurdukları bilinmektedir.

2.4 YDS İçerik

Türkiye’de ÖSYM’nin bugüne kadar yaptığı yabancı dil sınavlarının sorularının içerik ile çeşitlerini ve adayların psikolojisi üzerindeki etkilerini araştıran bir takım çalışmalar yapılmış ancak bugüne kadar hiçbir çalışmada ÖSYM’nin içerisinde iletişim becerilerini ölçmediği ancak adına yabancı dil bilgisi yeterlilik sınavı diyebildiği bir sınavın geçerliği masaya yatırılmamış ve konuya taraf paydaşların sınavın geçerliğine ilişkin fikirleri alınmamıştır. Sonuçları TOEFL, IELTS ya da PTE gibi diğer uluslararası sınavlara eş değer sayılmasına rağmen YDS’den çoğu kamu kuruluşu için yeter not sayılan 70 alan bir adayın o yabancı dilde gerçekte ne kadar etkili konuşabildiği, yazabildiği ya da farklı bağlamlarda geçen konuşmaları ne denli rahat anlayabildiği önemli bir araştırma konusu ve sorusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Normal şartlarda sınavların adayları daha çok öğrenmeye motive ettiği ve ancak yeterli becerileri olanların başarılı, olmayanların başarısız sayıldığı varsayıldığında YDS’nin sınavın ölçme gücüyle adayların üzerinde bıraktığı izlenim, sınavın geçerliğiyle ilgili önemli bir ipucu verecektir. Öte yandan, Türkiye’de hedeflenen dil eğitiminin içeriğinin iyi planlanması, test edilen yabancı dil becerilerinin doğru algılanması, dil öğrenme metotlarının ve materyallerinin doğru seçilmesi ve adayların dil öğrenmeyle ilgili olumlu tutum geliştirmesi konusunda da YDS’nin ket vurma etkisinin sonuçları başka bir merak konusudur. Özellikle sınav geçme strateji ve hedeflerine dayalı bir dil eğitiminin sonuçta Türkiye’yi uluslararası sınavlarla yapılan ölçümlerde ne denli geri bıraktığı ve bu anlamda kendimizi “Biz nerede hata yapıyoruz?” şeklinde sorgulamamız gerektiğini açıkça ortaya koymuştur. Bu çalışma YDS’nin içeriğiyle ilgili ortaya koyacağı veri sayesinde Türkiye genelinde paydaşlara yabancı dil ölçümüyle ilgili beklentilerin neler olduğunu gösterirken aynı zamanda yabancı dil ölçümünde nelerin değiştirilmesi gerektiğiyle ilgili de fikir verecektir. Bu çalışma da ayrıca Türkiye’de benimsenen yabancı dil ölçme tekniklerinin ket vurma etkilerinin ne yönde olduğu incelenmiş ve karar verici kişi veya kurumlar için hâlihazırda kullanılan yabancı dil sınavlarının adaylar

üzerinde ne tür etkiler bıraktığı konusunda bilgiler sunulmuştur. Bu çalışma son olarak, farklı araştırmacılara ileride Türkiye’de geçerli ve güvenilir yabancı dil ölçümü konusunda giderilmesi gereken eksiklikler ve uluslararası sınav sonuçları ile Türkiye’de yapılan sınavların sonuçlarının denk olabilmesi ve uluslararası dil yeterliklerinin anlaşılabilmesi için başka çalışma ve karşılaştırmalar yapabilecekleri araştırmalar konusunda fikirler sunmuştur.

2.5 YDS Geçerlik

Testlerin geçerliği ile ilgili araştırmalar güvenilirlik ile birlikte geçerlik kavramının testlerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde olmazsa olmaz özellikler olduklarını ve herhangi bir testin uygulanmadan önce mutlaka geçerliği ile ilgili çalışmalar yapılması ve ancak tatmin edici sonuçlar alınması hâlinde testin uygulanabileceğini göstermiştir (Çelik, 2000; Ercan ve Kan, 2004; Gür, 2012; Şencan, 2005, Yıldırım, 1983; Yılmaz, 1996). Türkiye’de yapılan yabancı dil sınavlarının geçerlikleri ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmış ve hemen hepsinde bu sınavlara gerek içerik gerekse amaçları ele alınarak yoğun eleştiriler getirilmiştir (Yavuzer ve Göver, 2012; Aşkaroğlu, 2014; Gür, 2012). Tekin (1977) geçerliği herhangi bir ölçeğin ya da testin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir başka özellik karıştırmadan, doğru ölçebilme özelliği olarak tanımlar. Diğer yandan Messick (1996) testin geçerliğinin belirlenen hedefe ulaşma miktarı olduğundan testlerden elde edilecek sonuçların hangi amaçla kullanılacaksa ölçmedeki geçerliğin de o amaca paralel olarak değişeceğini söylemiştir. Bu bulgular aynı zamanda geçerlikle ilgili farklı özelliklerin konuşulması gerekliliğini ve yapılacak tartışmanın bunlar üzerinden maddeler hâlinde yapılmasının daha yerinde olacağını ortaya koyar. Nitekim Henning (1992) geçerliğin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve testlerin geçerliği tartışıldığında her bir boyutun ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Ercan ve Kan (2004) test geçerliği ile ilgili sınıflamayı aşağıdaki listede vermişlerdir.

1. Kapsam geçerliği: Test iddia ettiği kapsamı ölçüyor mu?
2. Kriter geçerliği: Testten elde edilen puanlarla önceden belirlenen kriterler arasındaki ilişki güçlü mü?
3. Uyum geçerliği: Eş zamanlı olarak, geliştirilen ölçekten elde edilen puanlarla, belirlenen kriter arasındaki korelasyon yüksek mi?
4. Yordama geçerliği: Test sonuçları ölçtüğünü iddia ettiği becerilerle ilgili geleceğe dönük veri sağlıyor mu?

5. Yapı geçerliği: Testte yer alan her madde, testin bütünü ile ilişkili mi?
6. Görünüş geçerliği: Test ölçmek istediği şeyi ölçüyor mu?
7. Sonuç geçerliği: Test sonucunda ortaya çıkan sonuçlar öğrenci üzerinde olumlu etki yaratıyor mu?

YDS'nin kapsam geçerliği açısından araştırmacılar tarafından sıklıkla eleştirilen içeriğinin gerek Avrupa Konseyi'nin gerekse Millî Eğitim Bakanlığı'nın amaçladığı yabancı dil eğitimi kazanımlarını ölçmeye yönelik olmadığını (Yavuzer ve Göver, 2012; Altmışdört, 2010; Gür, 2012), ağırlıkla içerdiği kelime ve dil bilgisi soruları nedeniyle adayların iletişimsel dil becerilerini ölçebilecek konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin ölçümünden uzak olduğu ve son olarak içerdiği çeviri soruları nedeniyle uluslararası geçerlikten uzak, sadece Türkçe konuşanların ya da Türkçe bilenlerin yapabileceği bir test olduğu söylenebilir. Bugün bütün dünyada dil becerilerinin geliştirilmesi ve sınanması için hiç olmadığı kadar teknik imkân ve yazılım olmasına rağmen YDS'de hâla çoktan seçmeli kelime ve dil bilgisi soruları, üretime değil anlamaya dayalı sorular kullanılması, sınavın günümüzde geçerliğini ve diğer sınavlarla denkliğini şüpheyne düşüren önemli nedenlerdir.

YDS'nin diğer tartışmalı tarafı ise sınav hakkında kriter geçerliğini sağlama anlamında duyulan şüphelerdir. YDS sınavından yüksek notlar aldığı hâlde İngilizce konuşmakta zorlanan, söylenenleri anlayamayan veya bir başvuru formunu doldurmakta yardıma ihtiyaç duyan akademisyenlerin olduğu ya da tam aksine adı geçen sınavdan düşük notlar almasına rağmen hedef dilde gayet iyi konuşan, yazan ve dinleme ile ilgili hiçbir sorun yaşamayan adayların çokça görüldüğü farklı çalışmalarda dile getirilmiştir (Aşkaroğlu, 2014; Özmen, 2011). Bu karşıtlıklar sınavın aslında neyi ölçmeyi amaçladığı ve/fakat neyi ölçtüğü konusunda şüphe uyandırmaktadır.

Uyum geçerliği konusunda en önemli başvuru kaynağı Avrupa Ortak Dil Kriterleri'dir. ÖSYM gerekli eş değerlilik skalalarını vermiştir ancak bunlar ne ölçüde gerçekçidir? ÖSYM'nin belirttiği bu eş değerlilik bilgileri ve bunların nasıl bulduklarıyla ilgili akademik bir çalışma hâlâ yayınlanmamıştır, sonuçlar tamamen ilgili eş değerlik çalışma grubunun kararları ve çalışmasıdır (ÖSYM, 2015). Acaba YDS'den 80-90 aralığında puan alan adaylar TOEFL IBT veya PTE sınavlarına girdiklerinde başarıları ne seviyede olacaktır? Bu konuda da yayınlanmış yeterli eş değerlik çalışması yoktur, yalnızca Bayraktaroğlu'nun (2010, s:3) çalışmasında konuyla ilgili bir tespit vardır:

“Ülkemizdeki sınavlardan 60 ile 90 arası puanı alarak lisans programına başlayan 50 öğrencinin IELTS sınavına girdikleri zaman, yabancı dille eğitim görebilmeleri için gerekli olan 6.0 düzeyinin çok altında 2.5 – 4.5 arası gibi düşük bir puan aldıkları görülmüştür. Bu uygulamanın, gerçek dışı öğrenim-öğretim amaç ve hedefleriyle, verimsiz, başarısız sonuçlar doğurduğu ve yapılan her türlü maddi yatırıma rağmen ümit edilen beklentileri karşılayamadığı malumdur.”

Sınavların eş değerlilikleri üzerinde dikkatle durulduğunda göze çarpan başka bir hususda esas alınan eş değerlilik puanlarının aslında uygulama anlamında birbiriyle çeliştiği gerçeğidir. Örneğin Türkiye’de dil yeterliliğini belgelemek isteyen bir adaydan söz gelimi 85 puan ve üzerinde bir başarı beklenilsin. Aday eğer YDS’den bu puanı alırsa bir sorun yok, TOEFL IBT sınavından 85 puana eş değer 102 almak durumunda ya da IELTS sınavından ÖSYM esaslarına göre 6,5 almak zorunda, bu aynı zamanda ÖSYM’nin TOEFL’dan alınan 102 puanı IELTS’den alınan 6,5 puana denk saydığı anlamına gelir. Ancak ETS (English Testing Service) tarafından verilen denklik rakamlarında 102 puana denk gelen IELTS skorunun 7,5 olduğu açıklanıyor (ETS, 2015). Yani aynı denklik düzeyi için ÖSYM, IELTS sınavından 6,5 istemişken Birleşik Devletler ’de faaliyet gösteren ETS 7,5 istemiştir ve bütün bu denklem birbirine eş sayılmaktadır. ÖSYM tarafından eş değerlilikleri olduğu varsayılan bu üç sınavın eş değerlilik puanları arasındaki bu fark aslında sınavların denkliği anlamında da ne denli bir çelişki yaşandığını ve bizim bu konuda hata yapıyor olabileceğimiz gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Bir diğer önemli nokta YDS’nin yordama geçerliği ile ilgili örneklerdir. Sınavda başarı gösteren adayların gelecekteki yabancı dil başarı performansları da sınava paralel olarak yüksek olmalıdır. Erasmus Programı’yla ilgili Avrupa İstikrar Girişimi’nin (ESI, 2014) “Türk Öğrenciler Tecrit ve Erasmus Sorunsalı” adlı araştırmasında ankete katılan ülkeler arasında “Anadiliniz dışında, hangi dilleri sohbet edebilecek seviyede iyi konuşabiliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında bilinen yabancı dil sayısı bakımından Türkiye’nin ankette 67 ülke arasında son sırada olduğunu görüyoruz. Aynı raporda Türk öğrencilerin iletişim sorunları ve dil yeterlilik düzeyleri üzerinde de sıkça durulması, aslında bu öğrencilerin Erasmus Hareketliliği’ne katılmadan önce dil yeterliliklerini ispat ettikleri düşünüldüğünde oldukça şaşırtıcıdır. Ayrıca YDS’nin yordama geçerliğini sorgulamamıza neden olan bir diğer gerçekse kamuda çalışan personelin yabancı dil yeterliliğine sahip olduğunu KPDS, ÜDS veya YDS gibi sınavlarla belgelemesine rağmen o dilde gerek sözlü gerekse yazılı olarak kendini

yeterince ifade edemediği gerçeğidir (Yavuzer ve Göger 2012). Türkiye’de yabancı dil seviye tespit sınavından yüksek notlar aldığı hâlde konuşamayan hatırı sayılır miktarda aday vardır ki bunların arasında İngilizce öğretmenlerinin de olduğunu bilmek ve halihazırda Türkiye’de yabancı dil eğitimi veren İngilizce öğretmenlerinin yarısından çoğunun konuşma konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerinin bizzat kendileri ve ayrıca Millî Eğitim Bakanı tarafından dile getirilmesi hem düşündürücü hem de oldukça üzücüdür (Vatan Gazetesi, 04.01.2008).

Testin geçerliği ile ilgili bir diğer husus yapı geçerliğidir. YDS’nin içerdiği sorulardan 6 tanesi çeviri sorularıdır, bunlar Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye olmak üzere iki bölümde sorulur ve adayların sıklıkla en iyi performans gösterdikleri bölümlerin başında gelir. Ancak bu tip çeviri soruları aynı zamanda şu sorunu da akla getiriyor, sınava giren adayın anadili ya Türkçe değilse yahut bu sınavın amacı aynı anda her iki dili ölçmek olmadığına göre, örneğin Filistinli bir aday sınava girdiğinde sırf Türkçesi diğer adaylardan daha kötü olduğu için İngilizce notu daha düşük mü ölçülecektir? Hatırlanacağı üzere yapı geçerliği testin bütününe aynı amaca hizmet etmesidir. Yani YDS sorularının tamamı yabancı dil seviyesini ölçmek üzerine olmalıdır, başka bir dili değil; aksi hâlde sınavın yapı geçerliği şüphe uyandırır (Sun ve Cheng, 2013; Elatia, 2013). Brown (1998) yapısal geçerliği bulmaya çalıştığımız yapı olarak tarif ediyor. Bir başka deyişle eğer amacımız İngilizce bilgisini ölçmekse ve bir aday sırf Türkçesi diğer aday kadar iyi olmadığından YDS’den Türkçesi daha iyi olandan düşük not alıyorsa ölçeğin yapısal geçerliğinin problemlili olabileceği düşünülmelidir.

Geçerlik kavramının alt başlıklarından bir diğeri de görünüş geçerliğidir. Görünüş geçerliği deyince testteki soruların aslında ne amaçla hazırlandığı değil neyi ölçüyor görüldüğüdür. Daha basit örneklerle tanımlamak gerekirse bir yabancı dil testi açılıp bakıldığında içerisinde yabancı dil soruları olmalı, testi alıp bakan, başlığını okuyan herkesin de bu konuda net bir fikri olmalı, kafalarda “Bu yabancı dil testi mi?” sorusunu uyandırmamalıdır. Heaton (1988) görünüş geçerliğinin özellikle çok katılımcıya uygulanan testlerde önemli bir olgu olduğunu ve testi alan adayın motivasyonu ve adayın zihnindeki test geçerliği üzerinde ciddi etkilerinin olduğunu belirtmiştir.

Sınavların geçerliğiyle ilgili son olarak üzerinde durulması gereken geçerlik boyutu sonuç geçerliğidir. YDS ortaya koyduğu sonuçlar itibariyle ne kadar geçerlidir ve bu sonuçların paydaşlar üzerindeki etkileri araştırıldığında YDS olumlu etkiler bırakmış

mıdır? Özellikle akademisyenlerin yabancı dilden bu denli soğumaları, neredeyse hiç konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin üzerinde durmamalarının nedeni birçok araştırmada (Gür, 2012; Karaman, 2015; Kozallık ve Karakaya, 2015) YDS’de sorulan soruların türü ve içeriği olarak belirtilmiştir. Öte yandan birçok akademisyenin yabancı dil çalışmalarını sırf dil bilgisi kurallarını öğrenme, kelime ezberleme ve okuma parçası çözümlene olarak belirlediği ve bu yüzden konuşma, dinleme ve yazma gibi belki de asıl ihtiyaç duyacağı becerileri geri plana attığı bilinen bir gerçektir.

2.6 YDS’nin Ket Vurma Etkisi

Eğitim süreçlerinde önemli olduğunu düşündüğümüz aşamaların bazen öngördüğümüz bazen de öngöremediğimiz bir sürü yan etkilerinin olduğu ve bu etkilerin öğrenme çıktıları üzerinde kimi zaman olumlu kimi zamanda olumsuz tesiri olduğu bilinmektedir. Örnek olarak ölçme ve değerlendirme sürecini ele aldığımızda, sonuçları görme ve başarının değerlendirilmesi adına sürecin ne denli önemli olduğu herkesçe kabul edilen, yadsınamaz bir gerçektir. Sınavların olumlu yan etkilerini düşündüğümüzde; öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, düzenli ve disiplinli çalışmaya sevk ettiği ve öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını aldıracağı söylenebilir. Diğer taraftan olumsuz etkileri düşünüldüğünde öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı, ölçmede ve değerlendirmede olası hata miktarı ve süreçte “amacın” öğrenciler tarafından öğrenmek değil de dersi geçme olarak algılanmasına sebep olduğu söylenebilir. Bütün bu etkiler masaya yatırıldığında doğru saptamalar yapabilmemiz için öncelikle becerilerin ölçümleriyle alakalı ne tür değerlendirmeler yaptığımız ve bunların gerçekten geçerli ve güvenilir değerlendirmeler olup olmadığının iyi belirlenmesi, yapılan sınavların olumlu veya olumsuz etkilerini doğru belirleyebilmemiz adına gereklidir. Bahsedilen bütün bu etkileri ifade edebilmek adına İngilizcede “Washbak Effect” olarak ifade edilen sınavların ölçme-değerlendirme etkileri Türkiye’deki alanyazında “Ket vurma etkisi, Dalga etkisi, Sınav etkisi ve Geri yıkama etkisi” olarak adlandırıldığı görülmüş ve bu terimler arasından uzman görüşü alınarak çalışmada kullanılmak üzere “Ket vurma etkisi” seçilmiştir. Çalışmada, YDS’nin sınav öncesi ve sonrası katılımcılar üzerinde oluşturduğu olumlu veya olumsuz etkilerden bahsederken ket vurma etkisi olarak bahsedilecektir.

Sınavların ket vurma etkisinin ne denli önemli olduğunu bir örnekle açmak gerekirse söz gelimi konservatuvar adayı bir öğrenciden seçme sınavında enstrümanını verilen nota ya da ezgiyi kullanarak çalmasını istemek, ondan sınav esnasında dinlettirilen

melodiyi veya ritmi tekrar etmesini istemek sıklıkla yapılan, adilliği ve geçerliği konusunda hemfikir olunan uygulamalar arasındadır. Aday bu tarz sınavlar yapıldığını bildiğinden sınava hazırlanırken enstrümanıya olabildiğince fazla alıştırmaya yapacak, müzikle ve türleriyle daha çok haşır neşir olacak, kulak-ses uyumunu yakalamak için çaba gösterecek ve enstrümanına daha fazla nasıl hâkim olabileceği üzerine kafa yoracaktır. Bütün bu süreç sınavdan sonra da kendisi için yararlı olacak, edindiği bu ustalık eğitimi esnasında ve sonrasında her daim ona avantaj sağlayacak ve toplumsal vicdanda da hak eden adaylar konservatuvara alınmış olacaktır. Peki, ya bu süreç başka türlü işletilirse; yani standardize etmek ve eşit değerlendirme yapmak endişesiyle konservatuvara girecek adaylar için performans içeren uygulamalı bir sınav değil de sadece müzik veya enstrüman çalma ile ilgili yazılı ya da çoktan seçmeli bir sınav yapılırsa sonuç ne olur? Sorular ne denli iyi hazırlanmış olursa olsun veyahut test güvenilirliği ve kullanılabilirliği ne denli tatminkâr olursa olsun böylesi bir sınav yapıldığı takdirde iyi, doğru ve geçerli bir ölçme gerçekleştirildiğinden bahsedebilir miyiz? Sonrasında aynı sınav ilerleyen senelerde de yapıldığında adayların konservatuvara girmek için tercih edecekleri çalışma yöntemleri neler olur ve bunlar istediğimiz ve kendilerine yarar sağlayacak metod ve stratejiler olur mu? Bu durum uzun vadede insanlarca alışkın olunan müzik kalitesini, solist ve müzisyen performansını etkilemez mi? Bütün bu sürecin sonunda aslında kaybeden sadece konservatuvar adayları mı olacaktır? Bütün bu soruların cevapları düşünüldüğünde aslında kritik konularda karar vermede ne derece önemli oldukları hususunda pek de göz önünde bulundurulmayan ölçme araçlarının önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır. Ne yazık ki bugün Türkiye’de geçerliliği tartışılan ölçme yöntemleri yüzünden yabancı dilde yeterliğin gelmiş olduğu durum örnekte anlatılandan çok da farklı değildir. Özmen (2011) çalışmasında testlerin pozitif ve negatif etkilerinin üzerinde dururken bu etkilerin sosyal, ekonomik, kültürel ve kurumsal yapı gibi birtakım değişkenlerden etkilendiğini belirtmiştir. Nitekim Türkiye’de yapılan sınavların aslında ne denli ciddi etkilerinin olduğu ve ket vurma etkisi olarak adlandırılan bu etkilerin sadece adayı ilgilendiren sınavı geçme, başka adayları geçme, insanların itiraz etmeyeceği optik okuyucular tarafından yapılan puanlamalar vs. gibi mikro etkilerinin değil tüm toplumu ve eğitim anlayışını etkileyen, ezberci, direktiflere muhtaç, risk almayan ve daha çok okumak yerine daha çok test çözmeyi yeğleyen bir neslin ortaya çıkması gibi makro etkilerinin ve sosyolojik boyutlarının da olduğu gelinen durumdan açıkça görülebilir.

Alanyazın tarandığında sıklıkla “test washback” veya “backwash effect” olarak tanımlanan ölçmede ket vurma etkisi, birçok araştırmacının (Andrews vd., 2002; Messick, 1996; Wall ve Anderson; 1993; Saif, 2006; Cheng, 2005; Taylor, 2005; Shepard, 1997; Munoz ve Alvarez, 2010; Erfani, 2012; Caldwell, 2008; Özmen, 2011)) konu edindiği ve test geçerliğiyle yakından ilişkilendirdiği bir olgudur. Herhangi bir kurumda öğrenim gören bir aday öğrenimiyle ilgili teste tabi tutulduğu anda öğrenim sürecinin en başından sonuna kadar geçen sürede ne olup bittiği, işlenen konu ve kullanılan materyaller, öğrenim hedefleri ve sıkça görülmesi de aldığı eğitimin gerçek hayatta ne işe yarayacağı hususları üzerinde durur. Dolayısıyla ölçmenin gerek eğitim öncesi gerekse sonrası öğrenci üzerindeki etkileri yadsınamaz derecede önemli olabilir. Andrews vd. (2002) testlerin planlama ve yapı geçerliği adına örtüşmeyi içeren geriye dönük etkileri üzerinde dururken Messick (1996) testlerin iki yönlü etkileri olduğunu savunur. Bir teste girmeden önce aday kendi kendine belirli stratejiler geliştirip işini kolaylaştıracak etkenleri belirleyebilir ve verdiği bu kararları teste girdikten sonra gözden geçirip doğru olanları benimserken yanlış olanları eleyebilir ve bu süreç içerisinde eğitimciler adayların doğru öğrenim yöntemlerini benimsemelerini isterler. Örneğin YDS’ye hazırlanan adayların makalelerde sıklıkla kullanılan kelime ve dil bilgisi yapılarına çalıştıklarını ve bu gibi sorular çıktığında özellikle iyi hazırlanmış adayların başarılı olduklarını düşünelim. Bu durum adaylar için istenilen sonuçları doğursa da tanıma ve anlama seviyesinde gerçekleşen bu öğrenme eğer kullanma boyutuna geçmezse (böylesi bir soru çeşidi YDS’de yoktur) testten istenilen puan alınsa dahi istenilen davranış edinilmiş olmayacaktır ki YDS’nin öğrenciler üzerindeki etkileriyle ilgili temel sorunlardan birisi de budur.

Wall ve Anderson (1993) testlerin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, neye önem verecekleri ve test sonrasında edinilen davranışların hayata yansımaları bağlamında olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olacağını ve bu konuda özellikle toplu olarak yapılan sınavların etkileri üzerinde durulmasını önerirler. Türkiye’de bugün dil öğrenme etkinliklerinin birçoğu dershanelerde öğrencilerin üniversite sınavına çalışır gibi konu anlatımı ve test çözme şeklinde yapılmaktadır. Kuralları tanıma ve doğru şıkkı bulma konusunda edinilen tecrübe ve maharet ne yazık ki dili kullanmada gösterilememektedir. Saif (2006) testlerin hedef öğrenme çıktılarını sağlayacak ve istenilen eğitim prensiplerine hizmet edecek sonuçlar doğurmuyorsa olumsuz etkiler doğuracağını savunmuştur. YDS’den yüksek notlar aldığı hâlde konuşma, yazma ve

dinlemede yetersiz olduğunu belirten adaylar bu durumun en güzel örnekleridir. Cheng (2005) bir testin kalitesi ve ölçme yeteneği üzerine konuşulacaksa testin etkisinin de işin içine katılmasını, yapılacak tüm değerlendirmelerin ancak testin etkileri göz önüne alınarak yapılması gerektiğini savunmuştur. Taylor (2005) ve Shepard da (1997) bu fikre destek vererek bir testin sosyal etkilerinin araştırılıp belirlenmesinin o testin sonuç geçerliğini arttıracaklarını ve böylelikle yapı geçerliğinin daha iyi anlaşılacağını öne sürmüşlerdir. YDS'den yeterli notları aldığı hâlde uluslararası kongrelere yabancı dilde sunu yapma kaygısıyla katılmaya çekinen akademisyenlerin durumu YDS'nin sonuç geçerliğiyle ilgili önemli bir bulgu olacaktır.

Türkiye'de yapılan yabancı dil sınavlarının adaylar üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar ne yazık ki oldukça az ve kapsam açısından da oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların ilkinde Hughes (2003), Boğaziçi Üniversitesinin uyguladığı İngilizce yeterlilik testinin adaylar üzerindeki etkilerini araştırmış ve testin adaylar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve onları daha fazla çalışmaya yönlendirdiğini bulmuştur. Sevimli (2007) üniversite giriş sınavının yabancı dil testi üzerine yaptığı çalışmada üretmeye yönelik becerilerin ölçülmediği, sadece tanıma, hatırlama ve anlama gibi becerilerin test edildiği testi eleştirmiş ve bu formatın da yabancı dil müfredatından kaynaklanabileceğini öne sürmüştür. Bu saptamaya ilişkin şu soru sorulabilir: Acaba müfredat mı testi etkilemiştir yoksa test içeriği mi müfredatı etkilemiştir? Cevabı bulmak için kendimize şu soruyu da sorabiliriz: Türkiye'de dersaneler neden bu kadar yaygın? Gerek okulların, gerek dersanelerin gerekse velilerin hepsinin ortak amacı öğrencilerinin ÖSYM sınavlarından başarıyla çıkmalarını sağlamaksa eğer eğitim müfredatlarının eğitimciler istese de istemese de öğrenci seçme sınavlarından etkilendiğini gözler önüne sermektedir. Benzer bir bulgu Karabulut (2007) tarafından da ortaya konulmuş ve üniversite sınavında uygulanan yabancı dil testinde bulunan dil bilgisi, okuma ve kelime bilgisi gibi sorular yüzünden lise ve dengi okullarda dil derslerinin tamamen bu konulara odaklandığını; dinleme, yazma ve karşılıklı konuşma gibi becerilerin neredeyse hiç üzerinde durulmadığını dile getirmiştir. Bu durumda kim çıkıp dersin hocasını veya öğrenciyi o yabancı dilde konuşma, yazma veya dinleme yapmadığı için eleştirebilir ki eğer ölçme yöntemi bu becerileri kapsamıyorsa bunların üzerinde durmak çoğu aday için zaman kaybı gibi görülecektir.

Toparlayacak olursak bir eğitim sürecinde kullanılan sınavlara ve içeriklerine yönelik geliştirilen ya da değiştirilen eğitim metotlarının ve malzemelerinin uzun vadede

elbette bazı sonuçları olacaktır. Bu noktada yine Türkiye'nin uluslararası arenadaki yabancı dil başarısına bir göz atmak konuyla ilgili resmi daha net görmemize yardımcı olabilir. Kuru ve Akesson (2011) Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği konusunda hiç de iç açıcı durumda olmadığını ve uluslararası düzeyde yapılan dil yeterliliği karşılaştırmalarında 44 ülke arasında Kazakistan'ın önünde 37,66 puanla 43. sırada olduğunu belirtmişlerdir. Uluslararası yayınlarda da Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği konusunda benzer ülkelere göre ciddi biçimde geri kaldığı ortaya konmuştur (Kim ve Lee, 2006). Sonuç geçerliliği konusunun ikinci boyutu da YDS'nin gerek yabancı dil eğitimi alanlar, gerek bu eğitimi verenler ve gerekse ilgili eğitim programları üzerindeki etkisidir. Türkiye'de oldukça çok dile getirilen ve sınavlara yönelik olması yüzünden eleştirilen eğitim sisteminin içerisinde yabancı dil eğitimi için de durum aynı mıdır? Bu sorunun cevabı hâlihazırda okuldaki eğitimlerinin yanı sıra dersane eğitimi de alan milyonlarca öğrencinin neden dersanelere gittikleri ve neden sürekli deneme sınavlarına girdikleri sorusunun cevabıyla aynıdır; sınavlara hazırlanmak ve strateji geliştirmek. Klasik eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme, eğitimciler tarafından zincirin son halkası olarak düşünülür ve eğitim programları bu durum göze alınarak kabul edilir ve buna göre uygulaması yapılır (MEB, 2015). Akpınar ve Çakıldere (2013), Özmen (2011) çalışmalarında Türkiye'de yapılmış ve hâlen yapılan yabancı dil sınavlarının olumsuz etkilerinden söz etmiş, bu sınavların dil bilgisi ve kelime ağırlıklı soru içeriğinin adayların dil öğrenme alışkanlıkları üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu sınavlarda hiç yer almayan konuşma, dinleme ve yazma sorularının adaylarda bu beceriler üzerinde durmama gibi bir eğilim yarattığı ve bu durumun yabancı dil yetkinliklerini de oldukça kötü etkilediğini belirtmişlerdir.

YDS'nin diğer bir olumsuz yanı da sınavın zorluğu ve adayların motivasyonunu azaltan etkisidir. Aşkaroğlu (2014) çalışmasında adayların YDS'nin gitgide zorlaştığını ve sanki adayları geçirmeme ya da yeterli puanları alamamaları için oluşturulduğu izlenimini edindirdiğini belirtmiştir ki bunun yaygın bir biçimde dile getirilmesinin hiç bu sınava girmemiş ya da ilk kez girecek adaylar üzerindeki etkisini tahmin etmek zor değildir. ÖSYM'nin açıkladığı rakamlara bakıldığında adayların “sınavın giderek zorlaştığı” ile ilgili şikâyetlerinin aslında hiç de yersiz olmadığı görülebilir, nitekim ortalama başarılar ele alındığında 80 soru üzerinden Türkiye ortalamasının bahar dönemi sınavlarında 2012'de 43.623 iken 2013'te 30.461, 2014'te ise 31.629'a düştüğünü görebiliriz (ÖSYM, 2015). Bu rakamların aday tarafından verilen yanlış cevapların doğru

cevapları etkilemediği bir testten alındığı düşünülürse (ki bu durumda açıklanan ortalamalar içerisinde adaylar tarafından rastgele seçilmiş bazı şıklardan alınmış puanlar olabileceği ihtimali de ortaya çıkar) durumun ne denli kötüye gittiği ve acilen çözüm bulunması için hareket edilmesi gerekliliği açıkça görülebilir. Elbette ki bir problemin giderilmesi için önce o problemin problem olarak algılanması, meselenin bir problem olduğu üzerinde fikir birliği sağlanması ve problemin kaynağının iyi tespit edilmesi gerekir. YDS ile ilgili yapılacak düzenleme ya da içeriğinin değiştirilmesiyle ilgili alınacak olası kararlar şüphesiz ki Türkiye’de yabancı dil sorununu kökünden çözmeyecektir ancak sorunla ilgili önemli bir faktör olan ölçmede geçerlik ve ket vurma etkisinin ortaya çıkarılması anlamında yararlı olacak ve öğrencilere ileride içerisinde konuşma, dinleme, yazma gibi becerilerin ölçüleceği bir sınavdan ancak bu becerileri kazanarak geçebilecekleri mesajı verilebilecektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

3.1 Araştırma Deseni

2015-2016 yılları arasında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev alan akademisyenlerin katılımıyla yapılacak bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Akademisyenlerden gerek nicel gerekse nitel veri toplanarak hem daha geniş veriye sahip olunmuş hem de nicel veriler üzerinde yapılacak analizleri nitel veriler üzerinden kontrol etme ve karşılaştırma yapma şansı bulunmuştur. Nitekim, Baki ve Gökçek (2012), Creswell (2003), Johnson ve Onwuegbuzie (2004) araştırmaya konu edilen olgunun daha geniş ve derinlemesine incelenmesine olanak veren, nitel ve nicel yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirilmesiyle ortaya çıkan karma yöntem paradigmasını, araştırmaya kattığı zenginlik ve güvenilirlik açısından son derece etkili bir araştırma modeli olarak ifade etmişlerdir.

Bu çalışma için Creswell'in (2003) "Sıralı Açıklayıcı Tasarım" modeli tercih edilmiştir. Bu modelde öncelik nicel verilerdedir, nitel veriler ancak nicel veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, nicel verileri artırmak, aralarındaki ilişkiyi anlamak, sonuçları teyit etmek ve yorumlamayı zenginleştirmek için kullanılmıştır.

Bu tarz bir yaklaşımın araştırmanın perspektifini biraz daha genişleteceği ve desenini güçlendireceği düşünülmüştür zira Newman ve Benz (1998) karma araştırma yönteminin tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturup, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışmada katılımcılardan ilk aşamada YDS'nin içeriğiyle daha sonra ket vurma etkisiyle ilgili nicel veri toplanmış, sonraki aşamada ise çalışmanın ilk aşamasına katılmamış gönüllü katılımcılar arasından seçilmiş 2 yabancı dil eğitimi veren, 2 yabancı dil eğitimi dışındaki disiplinlerde çalışan toplam 4 akademisyenle nicel veri analizinden derlenen sonuçlar kullanılarak mülakatlar yapılmış ve ölçeklerden elde edilen sonuçlar paylaşılarak ortaya çıkan bulgularla ilgili katılımcılardan yorum yapmaları istenmiştir.

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

2015-2016 yılları arasında Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev alan akademisyenler bu araştırmanın evrenini oluşturmuş ve çalışmada kullanılan veri bu

evren içerisinden kolayda örnekleme yoluyla toplanmıştır. Araştırma için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir çünkü olabildiğince fazla akademisyene ulaşmak hedeflenmiştir ve cevaplanması için gönderilen görüş formalarının ne kadarının cevaplanacağı kestirilemediğinden kolay ulaşılabilen katılımcılar çalışma için tercih edilmiştir. Araştırmanın sonraki aşamasında toplanılan nitel veri ise uygunluk örnekleme ile toplanacaktır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) uygunluk örneklemini hem kolay ulaşılabılır hem de çalışmaya katılmaya gönüllü olan örnekleme seçme şekli olarak tanımlamıştır. Nitel veri toplama için Anadolu ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde çalışan akademisyenlerden gönüllü olarak çalışmaya katılacak olanlar ulaşım kolaylığı ve randevu almadaki esneklik nedeniyle tercih edilmişlerdir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada YDS'nin geçerliği ve ket vurma etkileriyle ilgili görüşlerin toplanması amaçlanmaktadır. Alanyazında bu sınav için geliştirilmiş, geçerliği ve güvenilirliği sınanmış ve uzmanlarca onaylanmış araçlar olmadığı için YDS'nin hem geçerlik hem de ket vurma etkilerinin sorgulanacağı iki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreciyle ilgili birçok araştırmacı (Cohen ve Sverdlık, 2013; Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014) farklı aşamalardan bahsetmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmacıların birçoğunun ortak olarak öngördüğü aşamalar belirlenmiş ve ölçek geliştirme süreci bu aşamalara göre düzenlenmiştir. Ölçeklerin geliştirilmesi aşamasında aşağıdaki süreç takip edilmiştir:

1. Araştırmanın amacı ve hedef katılımcı grubunun belirlenmesi,
2. Ölçeğin çerçevesinin ve içeriğinin belirlenmesi,
3. Belirlenen amaç ve içerik doğrultusunda maddelerin yazılması,
4. Hazırlanan maddelerin kontrol edilerek ölçeğe ilk şeklinin verilmesi,
5. Maddelerin cevap karşılıklarının ve cevaplama prosedürünün belirlenmesi,
6. Ölçeği geliştirenlerce ölçeğin denenmesi,
7. Konunun uzmanlarından uzman görüşü alınması,
8. Dil uzmanından ölçekte kullanılan dille ilgili uzman görüşü alınması,
9. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçekte revizyon yapılması,
10. Ölçekle ilgili pilot çalışma yapılması ve maddelerin değerlendirilmesi,
11. Ölçeğe son hâlinin verilmesi.

Geliştirilmiş olan iki ölçekten elde edilen bulgular 2017 Ocak-Şubat aylarında 4 ayrı katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlarda kullanılmıştır.

3.3.1 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geliştirilme Süreci

1.Araştırmanın amacı akademisyenlerin YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda hedef katılımcı grubu Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler olarak düşünülmüştür.

2.Araştırmada biri YDS'nin geçerliği diğeri de YDS'nin yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili veriyi toplamak amacıyla iki adet ölçek geliştirilmiş ve ölçeklerin içerikleri geçerlik ve ket vurma temaları çerçevesinde hazırlanmıştır.

3.Geçerlikle ilgili ölçek (Ölçek 1) için YDS'nin kapsam, kriter, uyum, yordama, yapı ve sonuç geçerliğiyle direkt ilgili olmayan ancak sınavın bu geçerlik türlerini sorgulaması amacıyla 32 adet madde hazırlanmıştır. Ket vurma etkisiyle ilgili ölçek (Ölçek 2) için YDS'nin adaylar üzerindeki psikolojik etkilerini, YDS'nin adayların dil öğrenme yöntem ve algılarını incelemek amacıyla 35 adet madde hazırlanmıştır.

4.Ölçek 1 için hazırlanan 32 maddeden 12'si bu aşamada diğer gruptaki maddelerle örtüşebileceği ve ölçeğin daha kullanışlı hâle getirilmesi düşüncesiyle araştırmacı tarafından çıkarılmış ve Ölçek 1'e ilk hâli 20 madde olarak verilmiştir. Ölçek 2 için hazırlanan 34 maddeden 14'ü bu aşamada yine araştırmacı tarafından diğer gruptaki maddelerle örtüşebileceği ve ölçeğin daha kullanışlı hâle getirilmesi düşüncesiyle çıkarılmış ve Ölçek 2'ye ilk hâli 20 madde olarak verilmiştir.

5.Maddelerin cevap karşılıkları hazırlanırken araştırmanın odağında YDS olduğundan "Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS)" ibaresi bir soru kökü olarak belirlenmiş ve maddeler okunurken katılımcılara zaman kazandırmak adına her iki ölçekteki bütün maddeler bu soru köküyle başlayan maddeler hâlinde düzenlenmiştir. Katılımcılara görüşlerini kolay ifade edebilmeleri amacıyla kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum ibarelerinden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek hazırlanıp sunulmuştur.

6.Ölçek daha sonra araştırmacının da içinde olduğu 5 kişilik bir akademisyen grubu tarafından denenmiştir. Bu aşamada bütün soru köklerinde bulunan "Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS)" ibaresinin gereksiz tekrara neden olmasından ötürü her iki ölçekte de maddelerin üzerinde yazılmasına karar verilmiş ve maddelerin içerikleri

gözden geçirildiğinde Ölçek 1'den 1 madde atılmış ve uzman görüşüne Ölçek 1- 19 madde, Ölçek 2- 20 madde olarak sunulmuştur.

7.Çalışmanın odak noktası YDS sınavı olduğundan ÖSYM Yabancı Dil Sınavları Daire Başkanlığı ziyaret edilerek yetkililerle araştırmayla ilgili bilgi alışverişinde bulunulmuş ve onlardan sınavın amacı, kapsamı, hazırlanışı, güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili bilgi alınmış ve sınavla ilgili gelecekte olası değişiklikler görüşülmüştür. Çalışmanın sonuçlarının ÖSYM için de önemli bir veri olacağı kendileri tarafından ifade edilmiş ve böylesi çalışmalara ihtiyaç duyulduğu yetkililerce dile getirilmiştir.

8.Ölçekler için uzman görüşü alımı iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada her iki ölçek 3 ayrı üniversitede (Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi) yabancı dil eğitimi veren fakültelerde çalışan 2 profesör, 2 doçent ve 2 yardımcı doçent doktordan oluşan 6 akademisyen tarafından incelenmiş ve maddeler üzerinde bazı değişiklikler yapılarak ölçekler aynı sayıda maddeler içerecek şekilde onaylanmıştır. Sonraki etapta her iki ölçek yine 3 farklı üniversitede (Anadolu Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi) ölçme-değerlendirme, eğitim psikolojisi ve istatistik alanlarında çalışan 3 profesör, 2 doçent ve 2 yardımcı doçent doktordan oluşan 7 akademisyen tarafından incelenmiş, Ölçek 1'den 2, Ölçek 2'den 1 madde atılmış ve maddeler üzerinde ifadelerle ilgili bazı değişiklikler yapılarak onaylanmıştır.

9.Her iki ölçek Türkçe yazım ve dil bilgisi için uzman görüşüne sunulmuş ve iki üniversiteden (Atatürk ve Anadolu Üniversitesi) 1 doçent ve 1 yardımcı doçent doktordan oluşan 2 akademisyen tarafından incelenmiş, noktalama işaretleri ve kelime yazımlarıyla ilgili bazı değişiklikler yapılarak ölçeklere; Ölçek1- 17 madde, Ölçek 2- 19 madde olacak şekilde düzenlenmiştir.

10.Ölçeklerle ilgili pilot çalışmalar yapabilmek amacıyla ilk etapta 5 ayrı devlet üniversitesinde (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi) çalışan 338 akademisyenden toplanan veri üzerinde her iki ölçek için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. 338 kişiden toplanan verinin 167 kişilik bölümü açıklayıcı, son hali verilmiş ölçekler ile 171 katılımcıdan toplanan veri ise doğrulayıcı analiz için kullanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizinin başlıca amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğinin işletilmesidir (Özdamar, 2013). Başka bir deyişle faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait ilişki yapısının analiz edilip ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Doğrulayıcı faktör analiziyse analiz sonucunda elde edilen yapıyı açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyla karşılaştırma ve yapıların ne derece birbiriyle örtüştüğünü görme olanağı sağlar. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular her iki ölçek için aşağıda ayrı ayrı verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyse analiz sonucunda elde edilen yapıyı açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyla karşılaştırma ve yapıların ne derece birbiriyle örtüştüğünü görme olanağı sağlar. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular her iki ölçek için aşağıda ayrı ayrı verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyse analiz sonucunda elde edilen yapıyı açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapıyla karşılaştırma ve yapıların ne derece birbiriyle örtüştüğünü görme olanağı sağlar. Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular her iki ölçek için aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

3.3.1.1 Ölçek 1

- a) Yapılan KMO ve Bartlett testlerinde verinin faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur. KMO değerinin ,835 çıkması faktörlenmek için verinin iyi olduğunu, Bartlett testi sonucunda elde edilen ,000 değeri de [$\chi^2 = 586,689$; $df=66$, $p<0.001$] analizin yapılabileceğini gösterir. Ayrıca yapılan Cronbach Alpha testinde ölçek (Cronbach Alpha = 0.821) güvenilir çıkmıştır.

Tablo 3.1
Ölçek 1 KMO ve Bartlet Testi Sonuçları

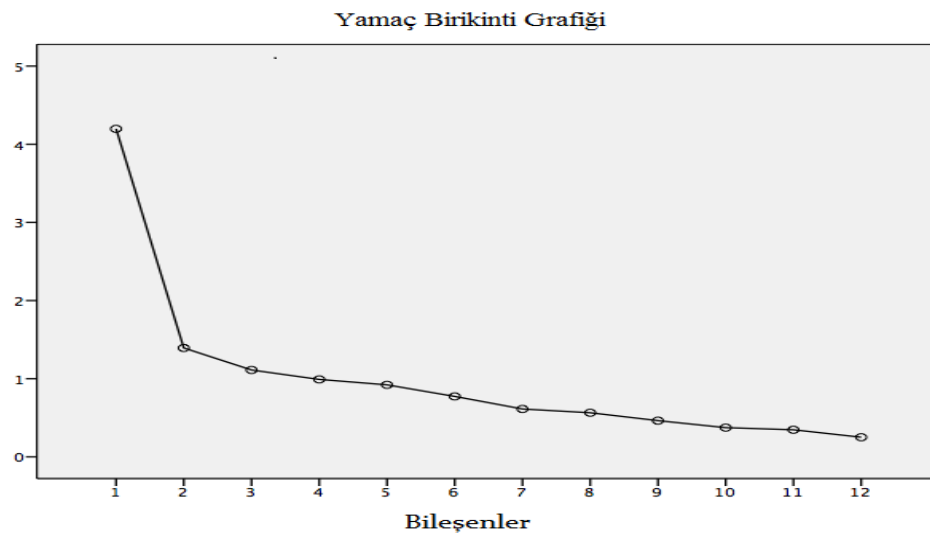
KMO ve Bartlet Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin		.835
Örnekleme Uygunluğu		
	Yaklaşık Ki-kare	586.689
Bartlet Küresellik	sd	66
	p	.001

- b) Tablo 3.2’de Ölçek 1 için yapılan analiz sonucunda 3 faktör çıktığını yani YDS Geçerlik ölçeğinin üç alt boyutu olduğu belirlenmiş ve yapılan analizin veriden elde edilen varyansın %55,852’lik bölümünü açıkladığı anlaşılmıştır. Büyüköztürk’e (2013) göre %50 ve üstü açıklayıcılık değerleri açıklayıcı faktör analizi için kabul edilebilir oranlardır.

Tablo 3.2
Ölçek 1 Faktör Analizi

Toplam Açıklanan Varyans									
Bileşen	Başlangıçtaki Özdeğerler			Kareli Yükler Toplam Açılımı			Kareli Yükler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Bileşik %	Toplam	% Varyans	Bileşik %	Toplam	% Varyans	Bileşik %
1	4.197	34.979	34.979	4.197	34.979	34.979	2.604	21.699	21.699
2	1.393	11.610	46.589	1.393	11.610	46.589	2.336	19.466	41.165
3	1.112	9.263	55.852	1.112	9.263	55.852	1.762	14.687	55.852
4	.991	8.258	64.110						
5	.921	7.677	71.787						
6	.774	6.446	78.233						
7	.613	5.106	83.338						

- c) Şekil 3.1’de gösterilen Yamaç Birikinti grafiğinde de ortaya çıkan 3 faktör doğrulanabilir.



Şekil 3.1. *Ölçek 1 Scree Plot Grafiği*

- d) Tablo 3.3’te verilen PCA analizine göre 0.300 den daha düşük değer alan 8, 11, 13 nolu maddeler ile ayrı bir faktör oluşturan 4 ve 17 nolu maddeler ölçekten

çıkarılmıştır çünkü Özdamar (2013) bir faktörün açıklayıcı olabilmesi için en az 3 madde ile oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 3.3
Ölçek 1 Faktör Yükleri

Madde No	Başlangıç faktör yükü değeri	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Başlangıç faktör yükü değeri	Madde Toplam Korelasyonu
X1	0.486	0.362	X9	0.556	0.599
X2	0.467	0.355	X10	0.454	0.504
X3	0.523	0.607	X12	0.673	0.709
X5	0.398	0.388	X14	0.715	0.731
X6	0.472	0.549	X15	0.475	0.556
X7	0.521	0.642	X16	0.440	0.572

Açıklanan Varyans Miktarı 3 Faktör = % **55,852**
Cronbach Alpha Değeri = **0.821**

Tablo 3.3'teki değerlere bakıldığında birincil faktör yükü 0.398'den ve toplam korelasyon değeri 0.355'ten daha düşük değildir ki bu değerler Özdamar'a (2013) göre kabul edilebilir değerlerdir.

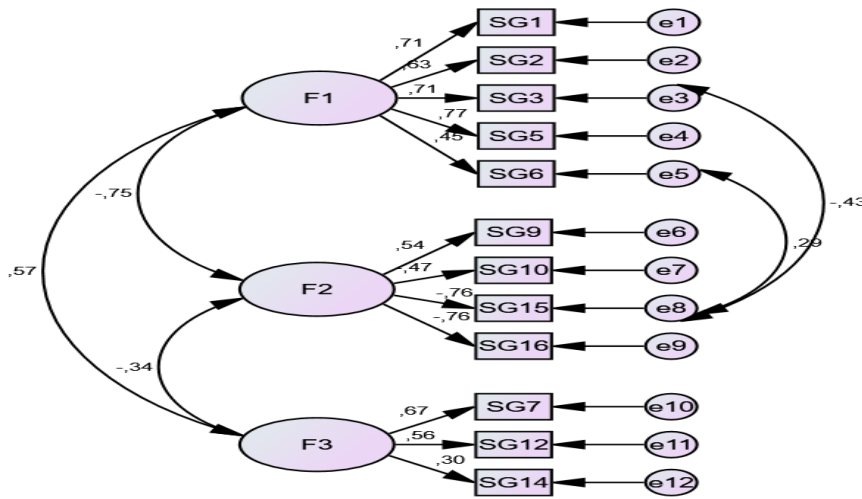
- e) Tablo 3.4'te Varimax Döndürme yöntemiyle yapılan döndürmeden sonra elde edilen 3 alt boyut ve boyutların içindeki maddeler verilmiştir.

Tablo 3.4
Ölçek 1 Alt Boyutlar

	Bileşen		
	1	2	3
YDS - GEÇERLİK 2	.840		
YDS - GEÇERLİK 1	.669		
YDS - GEÇERLİK 5	.643		
YDS - GEÇERLİK 6	.599		
YDS - GEÇERLİK 3	.557		
YDS - GEÇERLİK 9		.750	
YDS - GEÇERLİK 16		.740	
YDS - GEÇERLİK 15		.699	
YDS - GEÇERLİK 10		.556	
YDS - GEÇERLİK 12			.841
YDS - GEÇERLİK 7			.601
YDS - GEÇERLİK 14			.482

Analizden elde edilen sonuçlara göre madde 1, 2, 3, 5, 6 YDS'deki soruların yabancı dil ölçmek için ne denli elverişli olduğunu ve sınavın içeriğinin bir dil sınavına uygunluğunu sorguladığından Ölçek 1'in birinci alt boyutu olan YDS'nin Kapsam Geçerliği'ni oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte sırasıyla madde 1, 4, 7, 10, 12 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Madde 9, 10, 15, 16 YDS'nin başka dil sınavlarıyla eşdeğerliği ve akademisyenlerin bu sınavı geçmesi kriteriyle ilgili bulunduğundan Ölçek 1'in ikinci alt boyutu olan YDS'nin Kriter Geçerliği'ni oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte madde 2, 5, 8, 11 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Madde 7, 12, 14 YDS'den elde edilen notların yabancı dil bilgisi yeterliğini ne ölçüde yansıttığını sorguladığından Ölçek 1'in üçüncü alt boyutu olan YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı'nı oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte madde 3, 6, 9 olarak yeniden numaralandırılmıştır.

- f) Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen yapının doğrulanması amacıyla 3 ayrı devlet üniversitesinde çalışan 171 akademisyenden toplanan veri üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis (CFA)) yapılmıştır. Şekil 3.2'de elde edilen yapı verilmiştir.



Şekil 3.2. Ölçek 1 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3.2'de F1 olarak görünen faktör YDS'nin Kapsam Geçerliği'ni, F2 olarak görünen faktör YDS'nin Kriter Geçerliği'ni ve F3 olarak görünen faktör ise YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı'nı temsil etmektedir.

- g) Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen Ki kare ve serbestlik dereceleri ($\chi^2 = 95.662$, (df=49, $p < 0.001$) ve ($\chi^2 / df = 1.952$) oranına bakıldığında 1.952'lik bir oran Jöreskog ve Sörbom (1993), Kline (2005) ve Sümer'e (2000) göre 3.00 değerinin altında çıktığından çok iyi bir eşleşme olarak yorumlanır.
- h) Tablo 3.5'te Ölçek 1 için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin yorumu için gerekli olan değerler verilmiştir.

Tablo 3.5

Ölçek 1 DFA'dan Elde Edilen Örtüşme Düzeyi

χ^2	Df	χ^2/Df	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
95.662	49	1.952	0.057	0.877	0.036	0.963

Yapılan analizde RMSEA değeri 0.057 çıkmıştır ve bu değer pek çok uzmana göre 0.08 değerinden düşük olduğundan iyi bir örtüşme olduğunu gösterir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). AGFI ve RMR değerleri yine uzmanlara göre (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh vd., 1988) kontrol edilmesi gereken değerler olup AGFI için 0.8'den büyük değerler, RMR içinse 0.10'dan küçük değerler yapıyı doğrulama için gereklidir. Ölçek 1'in analizinden elde edilen sonuçlar AGFI için 0.8 den büyük ($0.8 < 0.877$) RMR için 0.10'dan küçük ($0.036 < 0.10$) olduğu için yapının doğrulandığını gösterir. Son olarak Hu ve Bentler (1999), Sümer (2000) ve Şimşek'e (2007) göre CFI değeri 0.95 ve üstü çıkmışsa bu mükemmel uyum ve doğrulamayı gösterir. Ölçek 1'den elde edilen 0.963'lük CFI değeri yapının doğrulandığını bir kez daha kanıtlar niteliktedir.

Sonuç olarak YDS'nin geçerliğine ilişkin veri toplama amacıyla hazırlanan Ölçek 1'in Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçek güvenilir bir ölçek çıkmış (Cronbach Alpha = 0.821), ölçekte YDS'nin Kapsam Geçerliği, YDS'nin Kriter Geçerliği ve YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı olarak isimlendirilen üç alt boyut tespit edilmiştir. Ölçek 1'in Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları da Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarıyla örtüşür biçimde çıkmış ve Ölçek 1'de ortaya çıkan yapı istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

YDS'nin geçerliği ile ilgili belirlenen alt boyutlardan YDS'nin Kapsam Geçerliği sınavın ölçme amacına uygunluğu ile ilgili maddelerden oluşurken YDS'nin Kriter Geçerliği YDS'nin başka dil sınavlarıyla olan benzer ya da farklı yönlerini belirleyen maddelerden oluşmuştur. 3. ve son alt boyut olan YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı ise sınavdan elde edilen sonuçların dil yeterliğini ne ölçüde doğru yansıttığı ve bu

sonuçlardan hareketle ne gibi kararlar alınabileceğiyle alakalıdır. Alt boyutlara verilen isimler araştırmacının ilgili maddeleri inceleyen uzmanlardan görüş alarak belirlediği isimlerdir, testler için kullanılan geçerlik türleri ile birbirilerine karıştırılmamaları gerekir.

3.3.1.2 Ölçek 2

- a) Yapılan KMO ve Bartlett testlerinde verinin faktör analizine uygun olduğu bulunmuştur. KMO değerinin .709 çıkması faktörlemek için verinin uygun olduğunu (Özdamar (2013) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 üzerindeki sonuçların analize uygun olduğunu belirtmiştir), Bartlett testinden elde edilen 0,000 değeri de [$\chi^2 = 516,800$; $df=78$, $p<0.01$] ,05'den düşük anlamlı çıkması analizin yapılabileceğini gösterir (bkz. Sayfa 51, Tablo 3.6). Ayrıca yapılan Cronbach Alpha testinde ölçek (Cronbach Alpha = 0.766) güvenilir çıkmıştır.

Tablo 3.6
Ölçek 2 KMO ve Bartlet Testi

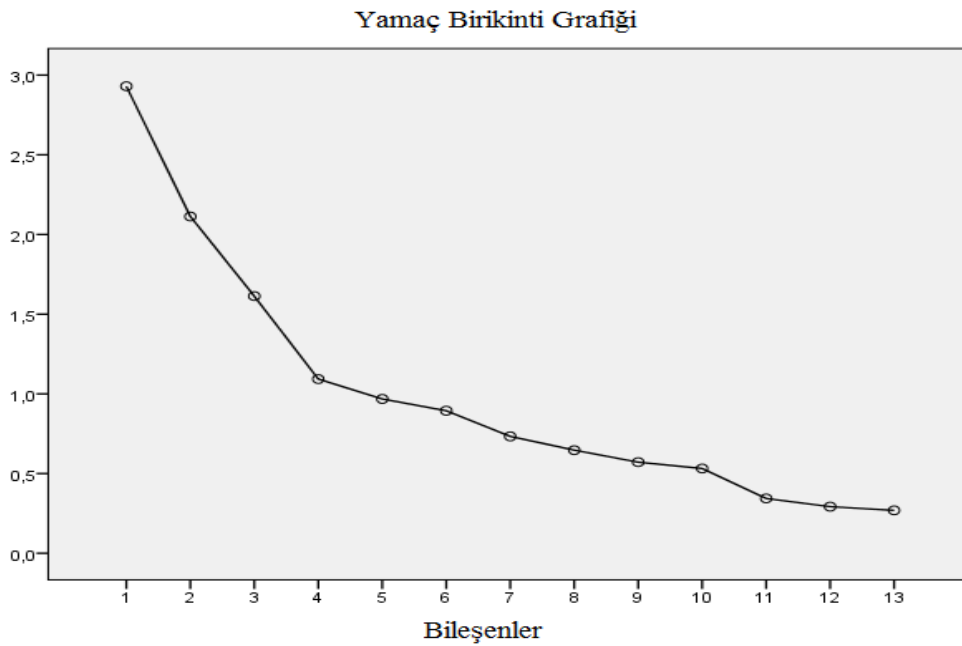
KMO and Bartlet Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu		.709
	Yaklaşık Ki-kare	516.800
Bartlet Küresellik Testi	sd	78
	p	.001

- a) Tablo 3.7'de Ölçek 2 için yapılan analiz sonucunda 4 faktör çıktığı yani YDS Ket Vurma ölçeğinin dört alt boyutu olduğu belirlenmiş ve yapılan analizin veriden elde edilen varyansın %59,609'luk bölümünü açıkladığı anlaşılmıştır. Büyüköztürk'e (2013) göre %50 ve üstü açıklayıcılık değerleri açıklayıcı faktör analizi için kabul edilebilir oranlardır.

Tablo 3.7
Ölçek 2 Faktör Analizi

Toplam Açıklanan Varyans									
Bileşen	Başlangıçtaki Özdeğerler			Kareli Yükler Toplam Açılımı			Döndürülmüş Kareli Yükler		
	Toplam	% Varyans	Bileşik %	Toplam	% Varyans	Bileşik %	Toplam	% Varyans	Bileşik %
1	2.930	22.539	22.539	2.930	22.539	22.539	2.375	18.266	18.266
2	2.113	16.253	38.792	2.113	16.253	38.792	1.949	14.991	33.257
3	1.613	12.411	51.203	1.613	12.411	51.203	1.751	13.471	46.728
4	1.093	8.406	59.609	1.093	8.406	59.609	1.675	12.881	56.609

b) Şekil 3.3'teki grafikte de Ölçek 2'de ortaya çıkan 4 faktör doğrulanabilir.



Şekil 3.3. Ölçek 2 Scree Plot Grafiği

c) Tablo 3.8'de verilen PCA analizine göre 0.300'den daha düşük değer alan 7, 14, 15 ve 16 nolu maddeler ile ayrı bir faktör oluşturan 10 ve 12 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır çünkü Özdamar (2013) bir faktörün açıklayıcı olabilmesi için en az 3 madde ile oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 3.8
Ölçek 2 Faktör Yükleri

Madde No	Başlangıç Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Başlangıç Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
X1	0.513	0.469	X9	0.392	0.361
X2	0.435	0.396	X11	0.422	0.479
X3	0.581	0.623	X13	0.598	0.642
X4	0.402	0.398	X17	0.703	0.762
X5	0.472	0.549	X18	0.448	0.512
X6	0.509	0.611	X19	0.467	0.536

Açıklanan Varyans Miktarı 4 Faktör = % **59,609**

Cronbach Alpha Değeri= **0.743**

Tablo 3.8'deki değerlere bakıldığında birincil faktör yükü 0.392'den ve toplam korelasyon değeri 0.361'den daha düşük değildir ki bu değerler Özdamar'a (2013) göre faktör oluşumu için kabul edilebilir değerlerdir.

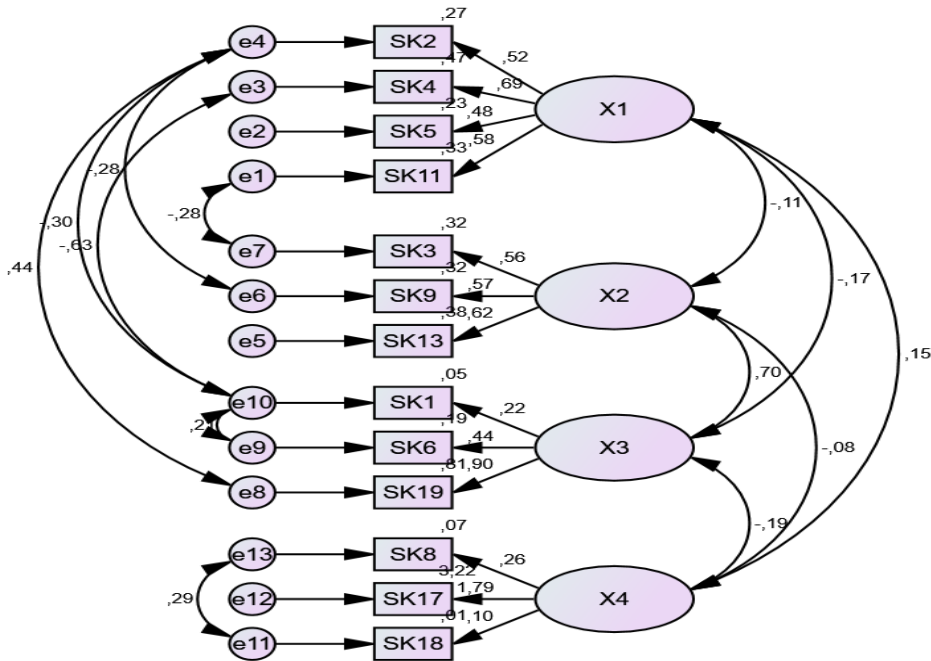
d) Tablo 3.9’da Varimax Döndürme yöntemiyle yapılan döndürmeden sonra elde edilen 4 alt boyut ve boyutların içindeki maddeler verilmiştir.

Tablo 3.9
Ölçek 2 Alt Boyutlar

	Varimax Döndürme			
	Bileşen			
	1	2	3	4
YDS-KET VURMA 5	.741			
YDS-KET VURMA 4	.729			
YDS-KET VURMA 2	.712			
YDS-KET VURMA 11	.651			
YDS-KET VURMA 9		.754		
YDS-KET VURMA 13		.730		
YDS-KET VURMA 3		.698		
YDS-KET VURMA 6			.731	
YDS -KET VURMA 1			.712	
YDS-KET VURMA 19			.642	
YDS-KET VURMA 8				.869
YDS-KET VURMA 17				.673
YDS-KET VURMA 18				.606

Analizden elde edilen sonuçlara göre madde 2, 4, 5, 11 nolu maddeler YDS’deki soruların çözümü için gerekli strateji ve çalışma yöntemlerini içerdiğinden Ölçek 2’nin birinci alt boyutu olan **Sınav Stratejisi** boyutunu oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte sırasıyla madde 1, 5, 9, 13 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Madde 3, 9, 13 YDS’nin yabancı dil öğrenme yolunda adayların olumlu güdülenmeleri ve dil öğrenmelerine teşviki ile ilgili bulunduğundan Ölçek 2’nin ikinci alt boyutu olan **Motivasyon** boyutunu oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte madde 2, 6, 10 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Madde 1, 6, 19 YDS’nin ismi ve içerdiği sorularla adaylarda yarattığı asıl önem verilen dil becerilerinin neler olduğuyla ilgili bulunduğundan Ölçek 2’nin üçüncü alt boyutu olan **Algı** boyutunu oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte madde 3, 7, 11 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Son olarak madde 8, 17, 18 YDS’nin adaylar üzerindeki psikolojik etkisi ve yabancı dil öğrenmeyle ilgili yaptığı negatif çağrışımla ilgili bulunduğundan Ölçek 2’nin dördüncü alt boyutu olan **Olumsuz Güdüleme** boyutunu oluşturduğuna karar verilmiş ve bu maddeler analizden sonra oluşturulan ölçekte madde 4, 8, 12 olarak yeniden numaralandırılmıştır.

- e) Açıklayıcı Faktör Analizinden elde edilen yapının doğrulanması amacıyla 3 ayrı devlet üniversitesinde çalışan 171 akademisyenden toplanan veri üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis (CFA)) yapılmıştır. Şekil 4’de elde edilen yapı verilmiştir.



Şekil 3.4. Ölçek 2 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3.4’te X1 olarak görünen faktör Sınav Stratejisi Boyutunu, X2 olarak görünen faktör Motivasyon Boyutunu, X3 olarak görünen faktör Algı Boyutunu ve X4 olarak görünen faktör ise Olumsuz Güdüleme Boyutunu temsil etmektedir.

- f) Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen Ki kare ve serbestlik dereceleri ($\chi^2 = 106.524$, (df=52, $p < .01$) ve ($\chi^2 / df = 2.049$) oranına bakıldığında 2.049’luk bir oran Jöreskog ve Sörbom (1993), Kline (2005) ve Sümer’e (2000) göre 3.00 değerinin altında çıktığından çok iyi bir eşleşme olarak yorumlanır.
- g) Tablo 3.10’da Ölçek 2 için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinin yorumu için gerekli olan değerler verilmiştir.

Tablo 3.10
Ölçek 2 DFA’dan Elde Edilen Örtüşme Düzeyi

χ^2	Df	χ^2/Df	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
106.524	52	2.049	0.073	0.859	0.040	0.920

Yapılan analize göre RMSEA değeri 0.073 çıkmıştır ve bu değer pek çok uzmana göre 0.08 değerinden düşük olduğundan iyi bir örtüşme olduğunu gösterir (Browne ve

Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). AGFI ve RMR değerleri yine uzmanlara göre (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh vd., 1988) modelin doğrulanması için kontrol edilmesi gereken değerler olup AGFI için 0.8'den büyük değerlerin, RMR içinse 0.10'dan küçük değerlerin yapıyı doğrulamak için gerekli olduğu belirtilmiştir. Ölçek 2'nin analizinden elde edilen sonuçlar AGFI için 0.8'den büyük ($0.8 < 0.859$) RMR için 0.10'dan küçük ($0.040 < 0.10$) olduğu için yapının doğrulandığını gösterir. Son olarak Hu ve Bentler (1999), Sümer (2000) ve Şimşek'e (2007) göre CFI değeri 0.80-0.95 arasında çıkmışsa bu iyi uyumu ve doğrulamayı gösterir. Ölçek 2'den elde edilen 0.920'lik CFI değeri yapının doğrulandığını bir kez daha kanıtlar niteliktedir.

Sonuç olarak YDS'nin geçerliğine ilişkin veri toplama amacıyla hazırlanan Ölçek 2'nin Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçek güvenilir bir ölçek çıkmış (Cronbach Alpha = 0.743), ölçekte Sınav Stratejisi, Motivasyon, Algı ve Olumsuz Güdüleme olarak isimlendirilen dört alt boyut tespit edilmiştir. Ölçek 2'nin Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları da Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarıyla örtüşür biçimde çıkmış ve Ölçek 2'de ortaya çıkan yapı istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

YDS'nin ket vurma etkisi ile ilgili belirlenen alt boyutlardan Sınav Stratejisi yabancı dil sınavına hazırlanan adayların sınav öncesi ve sınav esnasında benimsedikleri çalışma ve başarılı olma stratejileriyle ilgili maddelerden oluşurken Motivasyon alt boyutu sınavın aday üzerinde oluşturması muhtemel olumlu etkilerini içeren maddelerden oluşmuştur. 3. alt boyut olan Algı'da ise sınava girecek adaylar üzerinde yabancı dil becerisini ölçmede kullanılan madde tür ve içerikleriyle ne gibi bir algı oluşturulduğunu sorgulayan maddeler yer alır. 4. ve son alt boyut olan Olumsuz Güdüleme ise sınavın; içeriği, amacı ve yapılış biçimi düşünüldüğünde adayların dil öğrenimi ve dil becerilerinin sergilenmesi ile ilgili üzerlerinde bıraktığı olumsuz etkileri sorgulayan maddeler içerir. Alt boyutlara verilen isimler araştırmacının ilgili maddeleri inceleyen uzmanlardan görüş alarak belirlediği isimlerdir, testlerin psikolojik etkileriyle ilgili terminolojiyle karıştırılmamalıdır.

3.4 Katılımcılar

Türkiye'de yabancı dil yeterliği tespiti için yapılan YDS'nin geçerliği ve ölçe/değerlendirme sonuçlarının ket vurma etkileriyle ilgili yapılan bu araştırma için EK A'da sunulan veri toplama formu kullanılarak yapılan bu çalışmaya EK B'de tam listesi sunulan 84 devlet üniversitesinden toplam 2697 akademisyen katılmıştır. Elde

edilen 2697 katılım formundan 14 adedi aşağıdaki nedenlerden ötürü çalışmaya dâhil edilmemiş ve katılımcı adedi 2683 olarak ortaya çıkmıştır. Katılım formlarından;

1. 7 tanesinde kişisel bilgiler eksik bırakılmış,
2. 4 tanesinde ölçeklerin bir kısmına veya tamamına cevap verilmemiş,
3. 3 tanesinde ise Likert ölçeklerdeki maddelerin tamamı işaretlenmiştir.

Tablo 3.11
Katılımcı Dağılımı – Cinsiyet

Cinsiyet	Frekans	%	Toplam %
Kadın	1388	51.7	51.7
Erkek	1295	48.3	100.0
Toplam	2683	100.0	

Çalışmaya katılan katılımcıların %51,7 ‘si erkek, geri kalan %48,3’lük kısmı kadındır. Cinsiyet değişkeni ele alındığında çalışmaya katılan akademisyenler arasında dengeli bir dağılım görülmüştür.

Tablo 3.12
Katılımcı Dağılımı – Medeni Durumu

Medeni Durum	Frekans	%	Toplam %
Bekâr	1399	52.1	52.1
Evli	1284	47.9	100.0
Toplam	2683	100.0	

Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında cinsiyette olduğu gibi yine dengeli bir dağılım görülmüş, katılımcıların %52,1’inin bekâr, %47,9’unun evli olduğu çıkmıştır. Bir diğer değişken olan katılımcıların yaşı Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13
Katılımcı Dağılımı – Yaş

Yaş	Frekans	%	Toplam %
22-27	429	16.0	16.0
28-33	868	32.4	48.3
34-39	676	25.2	73.5
40+	710	26.5	100.0
Toplam	2683	100.0	

Yaşları ele alındığında katılımcılar arasında yine dengeli bir dağılım görülmüş, en yüksek oran olan %32,4’lük dilim 28-33 yaş arası katılımcıları gösterirken 22-27 yaş arası

katılımcıların oranı %16'yla en düşük dilimdir ki bu oran katılımcıların tamamının akademisyen olduğu düşünüldüğünde doğal sayılabilir.

Tablo 3.14
Katılımcı Dağılımı – Unvan

Akademik Unvan	Frekans	%	Toplam %
Uzman	75	2.8	2.8
Okutman	463	17.1	19.9
Öğr. Gör.	326	12.3	32.2
Arş. Gör.	848	31.6	63.8
Yrd. Doç. Dr.	561	20.9	84.7
Doç. Dr.	230	8.6	93.3
Prof. Dr.	180	6.7	100.0
Toplam	2683	100.0	

Katılımcıların akademik unvanlarına göz atıldığında, çalışmaya 848 kişiyle %31,6 oranla en çok araştırma görevlilerinin katıldığını, en az katılımın ise %2,8 oranla uzman kadrosundan geldiğini görüyoruz. Türkiye'deki devlet üniversitelerinde 2015 yılı itibarıyla çalışan toplam 127.908 akademik kadronun %30,8'lik kısmını 41734 kadroyla araştırma görevlileri, %6,83'lük bölümünü 18.706 adet profesör kadrosu, %3,3'lik kısmını 3.607 kadroyla uzman kadrosundaki akademisyenler oluşturur ki çalışmaya katılan akademisyenlerin (%31,6 araştırma görevlileri, %2,8 uzmanlar ve %6,7 profesörler) oranları da bu oranlara oldukça yakın çıkmış ve elde edilen verinin temsilciliğini desteklemiştir.

Tablo 3.15
Katılımcı Dağılımı – Alan

Alan	Frekans	%	Toplam %
Sosyal Bil.	681	25.4	25.4
Fen Bil.	733	27.3	52.7
Sağlık Bil.	165	6.1	58.9
Eğitim Bil.	881	32.8	91.7
Diğer	223	8.3	100.0
Toplam	2683	100.0	

Tablo 3.15'te katılımcı akademisyenlerin çalışma alanları genel başlıklar altında verilmiştir. Çalışmaya en çok sırasıyla eğitim, fen ve sosyal bilimlerden akademisyenler katılırken en az sağlık bilimlerinden katılım sağlamıştır. Diğer bilimler başlığı altında ise havacılık iletişim bilimleri, gibi alan başlıkları yer almıştır. Tablo 3.16'da ise katılımcıların YDS'ye giriş sayısı 1-2, 3-4, 5 ve üstü sınava giriş olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 3.16
Katılımcılar – YDS Giriş Sayısı

YDS'ye Giriş Sayısı	Frekans	%	Toplam %
1-2 kez	893	33.3	33.3
3-4 kez	1123	41.9	75.1
5 ve üstü kez	667	24.9	100.0
Toplam	2683	100.0	

Katılımcıların %41,9'luk kısmının sınava 3 veya 4 kez girdiği görülmüş, %33,3'nün ise en az bir kere sınav tecrübesi olduğu saptanmıştır. YDS'ye 5 ve daha fazla defa girenlerin oranı ise %24,9'dur. Tablo 3.17'de çalışmaya katılan akademisyenlerin sınava giriş nedenleri ana başlıklar hâlinde verilmiştir.

Tablo 3.17
Katılımcılar – YDS'ye Giriş Nedeni

YDS'ye Giriş Nedeni	Frekans	%	Toplam %
Tazminat Alma	478	17.8	17.8
Lisansüstü Eğt. Alma	872	32.5	50.3
Kadro alma	1010	37.6	88.0
Yab. Dil. Sev. Öğr.	182	6.8	94.7
Diğer	141	5.3	100.0
Toplam	2683	100.0	

Akademisyenlerin %37,6'sının YDS'ye giriş nedeni "akademik kadro alma" olarak belirlenmiş, bir diğer yüksek oran olan %32,5'lik kısım ise sınava "lisansüstü eğitim alma" amacıyla girdiğini belirtmiştir. "Diğer" başlığı altında ise üniversitelerde tamamı İngilizce olarak verilen derslere girebilme yetkinliği alma, değişim programlarına katılma gibi nedenler görülmüştür. Tablo 3.18'de katılımcıların YDS'ye hazırlanıp hazırlanmadıkları, sınava hazırlandılarsa eğer nasıl hazırlandıkları Türkiye'de sıkça görülen YDS'ye hazırlanma yöntemleri göz önüne alınarak gruplandırılmıştır.

Tablo 3.18

Katılımcılar –YDS Hazırlanma

YDS'ye Hazırlanma	Frekans	%	Toplam %
Hiç çalışmadım	928	34.6	34.6
Kendim hazırlandım	973	36.3	70.9
Dershaneye gittim	474	17.7	88.5
Özel ders aldım	198	7.4	95.9
Online ders aldım	88	3.3	99.2
Diğer	22	.8	100.0
Toplam	2683	100.0	

Katılımcıların %36,3'ü sınava kendi imkânlarıyla hazırlanırken %34,6'sı sınava hiç hazırlanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınava hiç çalışmayanların akademik kadro ve alanları Bulgular ve Yorumlar bölümünde ayrıntılı bir biçimde tartışılacaktır. Son olarak Tablo 3.19'da katılımcıların geçerliği YÖK tarafından kabul edilen başka bir dil sınavına girip girmediği, girdiyse hangi sınavı tercih ettiği verilmiştir.

Tablo 3.19
Katılımcılar – YDS Dışı Sınav Girişi

YDS'den Başka Dil Sınavına Giriş	Frekans	%	Toplam %
Hayır	2390	89.1	89.1
TOEFL	204	7.6	96.7
IELTS	82	3.1	99.7
PTE	7	.3	100.0
Toplam	2683	100.0	

Çalışmadan elde edilen veriler Türkiye'de yabancı dil yeterliği ölçümünde YDS'nin ne denli büyük oranda tercih edildiğini ve uluslararası diğer sınavlara ilginin YDS'ye oranla çok daha az olduğunu gösteriyor. Elde edilen verilerden YDS dışında Türkiye'de en çok tercih edilen sınavın % 7,6 ile TOEFL olduğu görülürken en az tercih edilen sınavında % 0,3 ile PTE olduğu görülmüştür. Çalışmada kullanılan bilgi toplama formlarında katılımcıların başka dil sınavlarından aldıkları notlar da öğrenilmiş ancak çalışmanın içeriği YDS geçerlik ve ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri odak aldığından bu veriler analizlerde kullanılmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Türkiye’de yabancı dil yeterliği tespiti için yapılan YDS’nin geçerliği ve ölçme/değerlendirme sonuçlarının ket vurma etkileriyle ilgili yapılan bu araştırma karma metot benimsenerek yapılmıştır. İlk aşamada araştırma için geliştirilen iki adet ölçek kullanılarak 2016 yılı Haziran-Eylül ayları arasında toplam 84 devlet üniversitesinden gönüllü katılan 2683 akademisyenin YDS ile ilgili görüşleri alınmıştır. Toplanan veri nicel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiş ve sonraki aşamada elde edilen bulgular Eskişehir ilinden iki İngilizce okutmanı (1 ve 2 nolu katılımcılar), biri ESOGÜ fen bilimleri (3 nolu katılımcı), biri de Anadolu Üniversitesi Havacılık Bilimleri’nden (4 nolu katılımcı) olan 2 doçent doktor olmak üzere toplam 4 akademisyenin katıldığı mülakatlarda Ek C’de listesi verilen yarı-yapılandırılmış sorulardan elde edilen cevaplar kullanılarak yorumlanmış ve elde edilen görüşler içerik analizi için kodlanmıştır. Mülakatlardan elde edilen veri için yapılan içerik analizinin aşamaları şunlardır:

1. Verilerin kodlanması
2. Kategorilerin bulunması
3. Temaların bulunması
4. Verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi
5. Bulguların yorumlanması

Verilerin kodlaması aşamasında yine biri İngilizce öğretmenliği bölümünden bir diğeri de Türkçe eğitimi bölümünden iki akademisyenden mülakatlar sonucunda elde edilen 162 dakikalık kaydın transkriptlerinden elde edilen verinin incelenmesi sonucu oluşturulan tema, kategori ve kodlamalarla ilgili uzman görüşü alınmış ve ilgili veri bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Araştırma dâhilinde gerçekleştirilen ölçek geliştirme sürecinde YDS ile ilgili akademisyen görüşlerinin toplandığı iki adet ölçek için açıklayıcı (EFA) ve doğrulayıcı (CFA) faktör analizi yapılmış ve analizler sonucunda aşağıda Tablo 4.1 ve 4.2’de gösterilen faktörler ve içerdikleri maddeler belirlenmiş ve ikisi yabancı dil, ikisi de ölçme değerlendirme alanında çalışan 4 uzman akademisyenden görüş alınarak ölçeklerdeki her bir faktör ayrı ayrı isimlendirilmiştir. Ölçeklerin altboyutları için verilen bu isimler araştırmacının verdiği isimlerdir, ölçmede kullanılan ifadelerle karıştırılmamalıdır.

Tablo 4.1
YDS Geçerlik Ölçeği Alt Boyutlar

Ölçek 1 YDS Geçerlik
YDS,
Faktör 1 – YDS Kapsam Geçerliği
1. yabancı dil seviyesini ölçebilen bir sınavdır.
2. soruları Türkiye’de edinilmesi istenilen yabancı dil becerilerinin ölçümüne uygundur.
3. yabancı dil seviyesini ölçmek için iyi bir araç değildir.
5. sorularının bütünü yabancı dil seviyesini ölçmeye uygundur.
6. sorularının bütünü yapısal bir bütünlük oluşturacak biçimde birbirleriyle ilişkilidir.
Faktör 2 – YDS Kriter Geçerliği
9. puanı uluslararası geçerli herhangi başka bir yabancı dil testinden alınan dil yeterlilik puanı ile benzer çıkacaktır.
10. alanına bakılmaksızın bütün akademisyenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan bir
15. puanı yabancı dil seviyesi ile ilgili alınacak kararlarda tek başına geçerli olmalıdır.
16. puanı adayın gerçek yabancı dil seviyesini gösterir.
Faktör 3 - YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı
7. sorularını çözebilmek için o yabancı dili iyi bilmek yeterlidir.
12. yabancı dili yurt dışında yaşayarak öğrenmiş adaylar için kolaydır.
14. sonunda 90 ve üstü alan bir aday o yabancı dili ileri düzeyde kullanabilir.

Ölçek 1 içerisinde belirlenen YDS’nin Kapsam Geçerliliği, Kriter Geçerliliği ve Sonuçlarının Yordamlayıcılığı olarak adlandırılan 3 alt boyutta toplam 12 madde yer almıştır. Alt boyutlara verilen isimlerin ölçmedeğerlendirmede kullanılan tabirlerle alakası yoktur, bunlar araştırmacının maddelere bakarak oluşan faktörlere verdiği isimlerdir. Bu ism ve içerikler ölme değerlendirilmede kullanılan tabirlerle birbirine karıştırılmamalıdır. Tablo 4.2’de gösterilen Ölçek 2 içerisinde YDS Sınav Stratejisi, Motivasyon, Algı ve Olumsuz Güdüleme olarak adlandırılan 4 alt boyutta toplam 13 maddeye yer verilmiştir. Yine buradaki isimlerde araştırmacının maddelere dayanarak verdiği isimlerdir. Bu isimler üzerinden ölçmeyle ilgili genelleme yapmaktan kaçınılmalıdır.

Tablo 4.2
YDS Ket Vurma Alt Boyutlar

Ölçek 2 YDS Ket Vurma	
YDS,	
Faktör 1 – Sınav Stratejisi	
2. içerisinde dinleme soruları sorulmadığından yabancı dilde dinleme-anlama becerilerine önem verilmez.	
4. için birtakım taktik ve test stratejilerinin bilinmesi gerekir.	
5. içerisinde ileri düzeyde kelime bilgisi istendiğinden kelime ezberleme sık görülen bir çalışma metodudur.	
11. hazırlığında test teknikleri öğretmesi için özel öğretmen tutmanın yararı olur.	
Faktör 2 - Motivasyon	
3. adaylarda yabancı dil öğrenmenin zor olmadığı hissini uyandırır.	
9. sınava girecek adaylarda daha yoğun yabancı dil öğrenme isteği oluşturur.	
13. yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.	
Faktör 3 - Algı	
1. içerisinde dil bilgisi sorularının sıkça sorulması yabancı dil öğreniminin dil bilgisi öğrenimi olarak algılanmasına yol açar.	
6. ismi yüzünden adaylarda istenmeyen bir algı yaratır.	
19. için hazırlanan aday o yabancı dili kullanmada daha başarılı olur.	
Faktör 4 – Olumsuz Güdüleme	
8. öncesinde ve sonrasında adaylar sınavdan ötürü bir kaygı yaşarlar.	
17. yabancı dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler.	
18. sınava girecek adayların dil öğrenme şevkini kırar.	

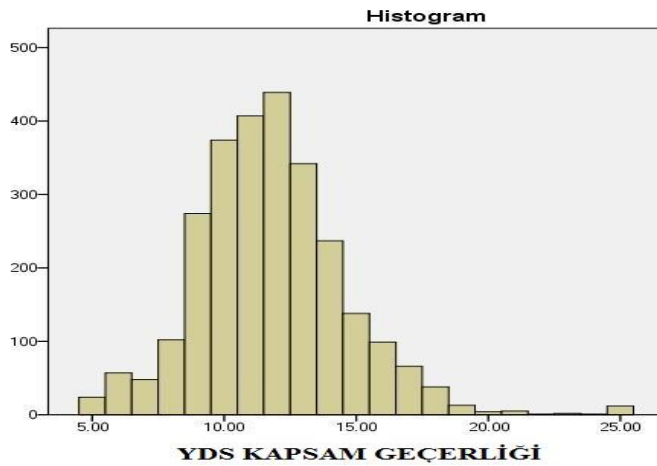
Katılımcılardan YDS'nin içeriği ve ket vurma etkisi üzerine elde edilen verinin analizine öncelikle ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı, bir başka deyişle güvenilirlikleri hesaplanarak başlanmıştır

Tablo 4.3
Ölçeklerin İç Tutarlılık Sonuçları

İç Tutarlılık	Cronbach Alpha Değeri	Standartlaştırılmış maddelere dayalı Cronbach alfa değeri	Madde Sayısı
Ölçek 1	.812	.831	12
Ölçek 2	.652	.663	13

Alanyazın tarandığında ölçeklerde benimsenecek iç tutarlılık seviyeleri ile ilgili tam bir görüş birliği bulunmasa da birçok uzman (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011) 0.90 ve üstü değerleri yüksek güvenilir olarak adlandırırken,

0.70-0.89 arasını güvenilir, 0.6-0.7 arası değerleri ise yüksek güvenilirlikte değil ancak kabul edilebilir olarak görürler. Bu bakımdan Ölçek 1 (YDS Geçerlik) ile elde edilen veri için güvenilir olduğu, Ölçek 2 (YDS Ket Vurma) ile elde edilen verinin güvenilirliği için ise kabul edilebilir olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan kümeleme analizleri sonucunda elde edilen histogram grafikleri her iki ölçek için alt boyular hâlinde sırasıyla verilmiştir.



Şekil 4.1. *Kapsam Geçerliliği Histogram Grafiği*

Akademisyenlerin YDS'nin Kapsam Geçerliliği alt boyutu içerisinde yer alan beş maddeye verdikleri cevapların ortalamaları Şekil 4.1'de verilmiştir. Ölçekte yer alan her bir madde beşli Likert ölçeğiyle sorulduğundan ve adı geçen faktörde toplam 5 madde yer aldığından 5-25 puanlık bir değer aralığı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ilk iki değer "kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum" olduğu hatırlandığında şekilde karşımıza çıkan bulgu çalışmaya katılan akademisyenlerin YDS'nin kapsam geçerliliğiyle ilgili ifadelerle (YDS yabancı dil seviyesini ölçebilen bir sınavdır, soruları Türkiye'de edinilmesi istenilen yabancı dil becerilerinin ölçümüne uygundur vb.) çoğunlukla katılmadıklarını gösterebilir. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X} = 1.88$ ($9.4/5=1.88$) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir.

Diğer taraftan ilgili maddelere katıldığını veya kesinlikle katıldığını belirten akademisyenlerin oranı oldukça düşük (%4,2) çıkmıştır. Ortaya çıkan bu tablo akademisyenlerin YDS'nin yabancı dil ölçme de geçerliliğiyle ilgili ağırlıklı olarak

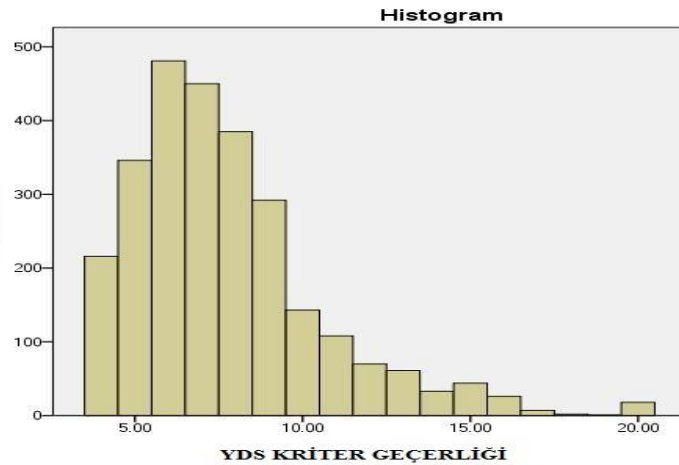
olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. YDS Kapsam Geçerliği alt boyutuyla ilgili ortaya çıkan bu tablo hakkında görüşleri sorulan katılımcılardan biri bu sonucun doğal olduğunu belirtmiştir.

“Yani, YDS dil ölçmede geçerli bir sınav mı? Bence değil, çoğu hoca da aynı şeyi düşünüyor ki bu tablo ortaya çıkmış. İçinde dinleme, yazma, konuşma olmayan bir sınav dil becerisini ne kadar ölçecek? Ölçtüğünü düşünseniz bile bu fikriniz ne kadar doğru ve uluslararası arenada ne kadar kabul görecektir? ”
(1 nolu katılımcı)

Başka bir katılımcı da kapsam geçerliği ile ilgili benzer bir eksikliğin altını çizmiştir.

“Dinleme soruları olmadığı gibi konuşmaya yönelik bir ölçüm yapılmadığından bu sınavdan iyi puan alan dili iyi kullanır şeklinde bir genelleme yapmak doğru olmaz, doğru olmamalı. Bu hususa mutlaka değinilmeli çünkü ne yazık ki bu sınavların sonuçları böyleymiş gibi algılanıyor ve bu büyük bir hata.” (4 nolu katılımcı)

YDS Kriter Geçerliği alt boyutuna baktığımızda katılımcıların verdikleri yanıtlar açısından çok daha net bir tablo karşımıza çıkıyor.



Şekil 4.2. Kriter Geçerliği Histogram Grafiği

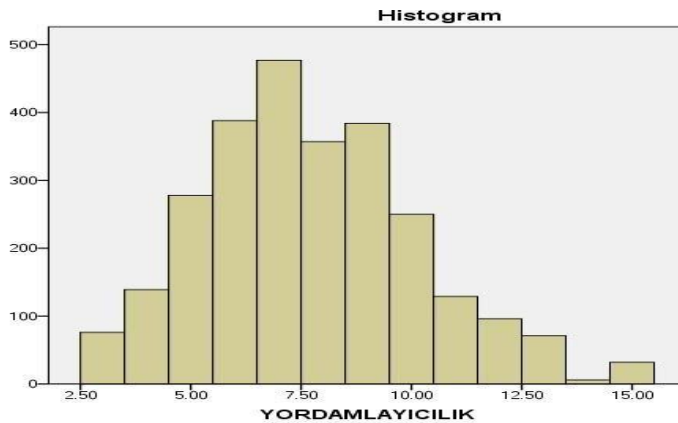
Şekil 4.2’de verilen Kriter Geçerliği alt boyutunda yer alan maddelere (YDS puanı uluslararası geçerli herhangi başka bir yabancı dil testinden alınan dil yeterlilik puanı ile benzer çıkacaktır, puanı yabancı dil seviyesi ile ilgili alınacak kararlarda tek başına geçerli olmalıdır vb.) verdikleri cevaplara bakıldığında katılımcı akademisyenlerin söz konusu ifadelerle çoğunlukla hiç katılmadıkları görülebilir. YDS Kapsam Geçerliğinde

olduğu gibi Kriter Geçerliği alt boyutunda da akademisyenlerin sınavın kriter geçerliğiyle ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X}=1.92$ ($7.70/4=1.92$) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir. YDS Kriter geçerliği alt boyutuyla ilgili ortaya çıkan bu tablo hakkında görüşleri sorulan katılımcılardan biri bu sonucu değerlendirirken aslında kapsam geçerliğinde de gönderme yapmıştır.

“Şimdi ben mesela, doçentlik için 76 aldım ve olay bitti. Şimdi ben yeterli miyim? Bence hayır, ne zaman bir kongre katılımı olsa ciddi stres yaşıyorum çünkü kendimi iletişim konusunda yetkin görmüyorum. Okuduğumu anlarım ama konuşma ve konuşulana yakalama kısmı yok bende.” (3 nolu katılımcı)

Yabancı dil eğitimsi olan 2 nolu katılımcı ise konuyu YDS’yi diğer dil sınavlarıyla karşılaştırarak yapmıştır.

“Türkiye’de dil yeterliği anlamında akademisyenlerin % 70-80 gibi bir bölümü yeterli sayılmakta ancak uluslararası dil yeterliği sıralamalarında nedense hep sonlardayız. Erasmus’la yurtdışına gönderilen öğrenciler burada dil yeterliğini geçtiği halde oralarda ciddi dil problemleri yaşamaktalar, bu da bana bizim kriterlerimizle uluslararası kriterler arasında önemli fark olduğunu gösterir.” (2 nolu katılımcı)



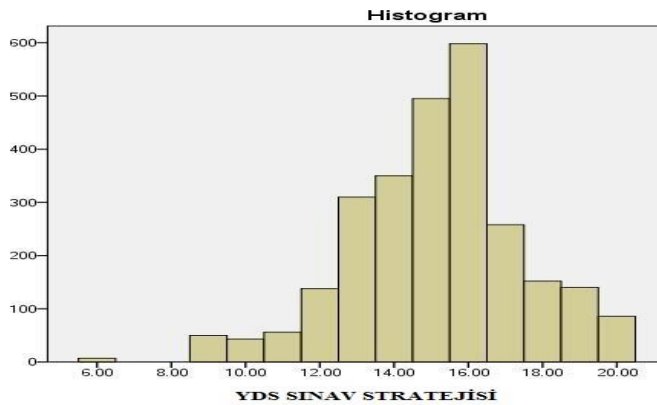
Şekil 4.3. Yordamlayıcılık Histogram Grafiği

Şekil 4.3’de verilen Yordamlayıcılık alt boyutunda yer alan maddelere (YDS sorularını çözebilmek için o yabancı dili iyi bilmek yeterlidir, yabancı dili yurt dışında yaşayarak veya bir süreliğine kalarak öğrenmiş adaylar için kolaydır, sonunda 90 ve üstü alan bir aday o yabancı dili ileri düzeyde kullanabilir) verdikleri cevaplara bakıldığında daha normal bir dağılımdan bahsederken katılımcı akademisyenlerin söz konusu ifadelerle

daha ziyade kısmen katılma yönünde yanıtlar verdiklerini söyleyebiliriz. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X}= 2.53$ ($7.70/3=2.53$) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Konuyla ilgili görüşleri sorulan katılımcılardan biri bu sonucu değerlendirirken önemli bir çelişkinin de altını çizmiştir.

“Bizim önceki bölüm başkanımız 10 yıl kadar ABD’de kalmış ve lisansüstü eğitimini falan hep orada tamamlamış. Burada YDS ile ilgili bu şikâyetleri duyunca kendisi de sınava girip bir denemek istemiş ve kaç almış biliyor musunuz? 69 ve adam kendisi de şaştı bu işe.” (3 nolu katılımcı)

Dile getirilen bu şüphe YDS’nin yordamlayıcılığı üzerine bir örnek olarak gösterilebilir, öyle ki bu sınavdan 90 puanın üzerinde alan bir kimse için dili çok iyi konuşabilir, yazabilir gibi çıkarımlarda bulunamıyorsak (ki tam tersi de geçerlidir) YDS’nin yordamlayıcılığı tartışmaya açık demektir. Hatırlanacağı üzere çalışmada 2 ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu bölüme kadar verilen grafikler YDS Geçerlilikle ilgili maddeler içeren Ölçek 1’in alt boyutlarına ait sonuçlardı. Ölçek 2’de yer alan alt boyutların ilki olan YDS Sınav Stratejisi histogram grafiği Şekil 4.4’te verilmiştir



Şekil 4.4. Sınav Stratejisi Histogram Grafiği

Likert ölçekte yer alan 5’lik ölçekte son iki değer “katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” olduğu hatırlandığında Şekil 10’da karşımıza çıkan bulgu çalışmaya katılan akademisyenlerin YDS’nin sınav stratejisiyle ilgili ifadeler (YDS içerisinde dinleme soruları sorulmadığından yabancı dilde dinleme-anlama becerilerine önem verilmez, için birtakım taktik ve test stratejilerinin bilinmesi gerekir vb.) çoğunlukla katıldıklarını gösterebilir. Ortaya çıkan bu tablo da katılımcılarda yabancı dil ölçmek için hazırlanan bir sınavda strateji kısmının ne çok ön plana çıktığını gösterebilir. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X}= 3.79$ ($15.14/4=3.79$) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Elde edilen bu

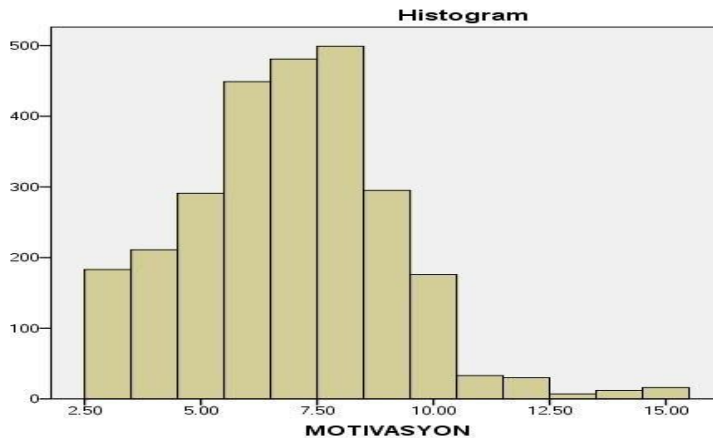
sonuç katılımcılara sorulduğunda YDS için strateji geliştirmenin, özel test tekniklerinden haberdar olmanın ne denli önemli olduğunu anlıyoruz.

“Dershaneye gittim sırf bu yüzden, baktım başka türlü olmayacak. Virgülden sonra bu gelir, bağlaç şu olursa bu olur diye bildiğiniz metot geliştirmişler ve şaka maka işe yarıyor.” (4 nolu katılımcı)

YDS ile ilgili ortaya çıkan bu olumsuz etki acaba sınava girenlerin mi yoksa sınavı dizayn edenlerin mi suçlu diye sorduğumuzda:

“Bence sınavın içeriği ve her tekrarlanışında benzer tip sorular sorulması yüzünden böyle oluyor. Sınava girenler illaki dilbilgisi, kelime ve soru tekniklerine yoğunlaşıyorlar, hâlbuki bir paragraf yazdırılsa ya da ne bileyim kısa da olsa bir konuşma şansı olsa bu iş böyle olur muydu?” (1 nolu katılımcı)

Çalışmada kullanılan ikinci ölçekteki bir diğer alt boyut olan Motivasyon ile ilgili ifadelere katılımcıların verdikleri yanıtlar Şekil 4.5’te verilen grafikte görülebilir.



Şekil 4.5. Motivasyon Histogram Grafiği

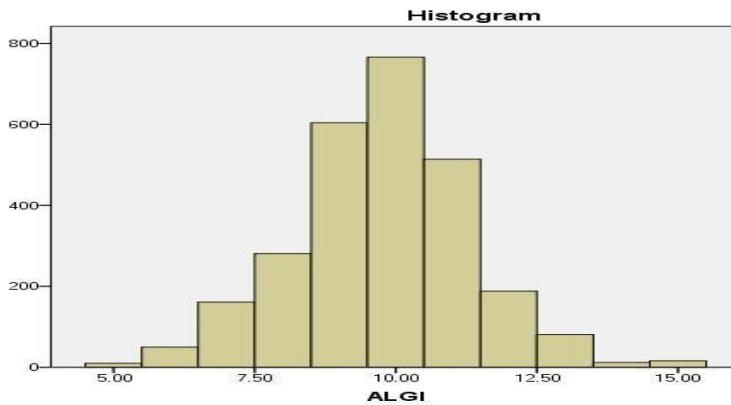
Motivasyon ile ilgili maddelere (YDS adaylarda yabancı dil öğrenmenin zor olmadığı hissini uyandırır, sınava girecek adaylarda daha yoğun yabancı dil öğrenme isteği oluşturur vb.) katılmama eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu sonuç YDS’nin yabancı dil öğrenmek için olmazsa olmaz şartlardan biri olarak kabul edilen öğrenci motivasyonuna olumsuz etkide bulunduğu göstergesidir. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X}=2.3$ ($6.91/3=2.3$) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Mülakat yapılan katılımcılara sorulduğunda da benzer sonuçlar çıkmıştır.

“Sınavdan lazım olan notu aldığımı gördüğümde oh demiştim, bir daha dille uğraşmayacağım. Allah geçemeyenlere yardım etsin.” (4 nolu katılımcı)

Motivasyon olgusunu yabancı dilcilere sorduğumuzda ise YDS'nin bir diğer zayıf yanı ortaya çıktı.

“Bir arkadaşım YDS'den 62 gibi bir not almıştı ve ona o zaman 65 ve üstü gerekiyordu. Onu 3-4 ay kadar ben çalıştırdım, motive ettim. Denemelerde falan gayet iyi gidiyordu. Sınavdan bir sonraki sefer 52 aldı. Ne demeli şimdi bu duruma, bu adamı nasıl motive edeceksiniz?” (2 nolu katılımcı)

Dil eğitimcisi olan katılımcının söylediği bu durum aynı zamanda YDS'nin güvenilirliğiyle ilgili bir sorun da olabileceği ihtimalini ortaya çıkarıyor. Bir aday hazırlandığı hâlde bir sonraki sınavdan %15 daha düşük not alıyorsa bu iki sınav arasında ki denkliğin sorgulanmasını da gerektirir. Konu ÖSYM Yabancı Dil Sınav Hazırlama Komisyonu yetkililerine sorulduğunda YDS'yi uzmanların hazırladığı, onların tecrübelerine güvenildiği, sınavı aynı ekip hazırladığından iki YDS arasında bu yüzden ciddi bir seviye farkı oluşmayacağı bildirilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili sınav yapılmadan önce herhangi bir pilot çalışma yapılmadığı ve sınavlardan sonra elde edilen ortalamalar vs. karşılaştırıldığında da anlamlı farklılıklar görülmediği bildirilmiştir. Ancak ÖSYM bu konuyla ilgili rakam ve istatistikleri paylaşmadığından ancak söylenenlerin üzerinden yorum yapılabilmektedir.



Şekil 4.6. *Algı Histogram Grafiği*

Algı alt boyutu ile ilgili maddelere (YDS içerisinde dil bilgisi sorularının sıkça sorulması yabancı dil öğreniminin dil bilgisi öğrenimi olarak algılanmasına yol açar, ismi yüzünden adaylarda istenmeyen bir algı yaratır vb.) kısmen katılma eğiliminde oldukları söylenebilir. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X} = 3.25$ ($9.76/3=3.25$) değeri de bu bulguyu

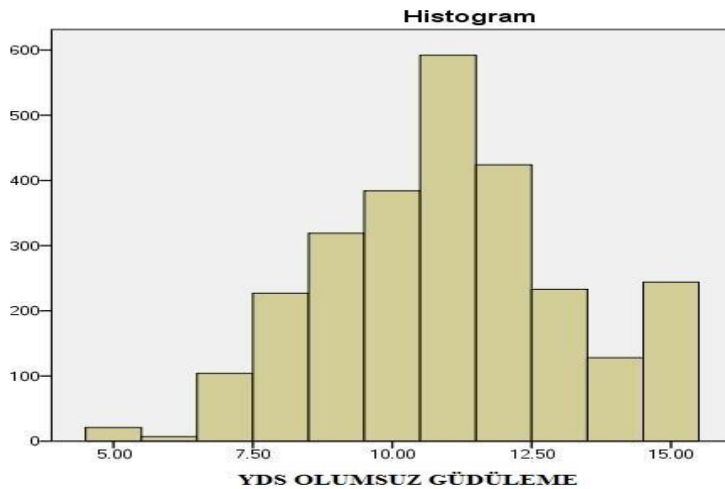
destekler niteliktedir. Katılımcılar da mülakatlarda dil bilgisi eğitimi üzerinde durmuşlardır.

“Yabancı dil eğitiminin çoğunlukla dilbilgisi eğitimi gibi algılanması yalnız YDS ile ilgili değil tüm eğitim sistemimizle ilgili bir sorundur. Herkes bir tense öğretimi, modal, conditional tutturmuş gidiyor ve her sene aynı ama ortada hiçbir şey yok. YDS’de de aynı mantık işte.” (1 nolu katılımcı)

“Ben ortaokuldayken İngilizce derslerinde hep bir kitaptan gramer ağırlıklı ders işlenirdi. Sonra YDS’ye bakıyorum soru tipleri, paragraflar, çeviriler hep aynı. Aynı ortaokuldaki gibi, değişen sadece sorulardaki isimler ve sınava girenler. Yöntem hep aynı.” (3 nolu katılımcı)

YDS sınavının ilk hazırlandığı tarihlerde hatırlanacağı üzere adı KPDS idi ve özellikle kamuda çalışan personelin okuduğunu anlaması, çeviri yapabilmesi, kelime bilgisi gibi becerilerine önem verildiği ve bunların ölçüldüğü bir sınavdı. Daha sonra bu sınavın katılımcı kapsamı genişletilerek her seviyeden, alandan insanların girebildiği bir sınav hâline getirildi ama içeriği değiştirilmedi. Sınavda ağırlıklı olarak okuma becerileri, dil bilgisi ve çeviriyle ilgili maddeler olması o dönemdeki ihtiyaçlardan ötürüydü, ancak zaman içerisinde yabancı dille ilgili ihtiyaçlar değişti ve çoğaldı. Dile getirilen bütün bu sorunlar da sırf o dönemki ihtiyaçlar hâlâ göz önünde bulundurulduğu için söylenmiş olabilir.

Şekil 4.7’de YDS Ket Vurma ölçeğinde yer alan dördüncü ve son alt boyut olan Olumsuz Güdüleme ile ilgili ifadeler katılımcıların verdikleri yanıtlar görülebilir.



Şekil 4.7. Olumsuz Güdüleme Histogram Grafiği

Olumsuz Güdüleme alt boyutu ile ilgili maddelere (YDS öncesinde ve sonrasında adaylar sınavdan ötürü bir kaygı yaşarlar, yabancı dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler, sınava girecek adayların dil öğrenme şevkini kırar) katılma eğiliminde oldukları söylenebilir. YDS yabancı dil öğrenme ve bu becerinin değerlendirilmesi konusunda katılımcılarca olumsuz algılanmaktadır. Ortalama bazında elde edilen $\bar{X}= 3.66$ (10.99/3=3.66) değeri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Yabancı dil öğrenme konusunda olumsuz güdülenmenin ne denli başarıyı ve motivasyonu düşüreceği aşikârdır. Mülakat yapılan katılımcılardan hepsi YDS'nin olumsuz yanlarından bahsetmişlerdir.

“Şimdi düşünüyorum hangi sınav çok motive eder ki diye cevabım şu eğer hazırsanız ve sınava, sizi adil şekilde sınavacağına güveniyorsanız bu sizi olumlu etkiler. YDS için maalesef bunu söyleyemem, sınavdan sonra İngilizcenin yüzüne bile bakmadım. O kadar yani.” (4 nolu katılımcı)

“Bu sınavdan dil bilenler geçer, dil bilmeyenler geçemez diyemediğimiz sürece sınav olumsuz etki bırakacaktır hem dil eğitimi üzerinde, hem de öğrenenler üzerinde.” (2 nolu katılımcı)

Bu bölümde çalışmadan elde edilen verinin istatistiksel incelemesine geçmeden önce katılımcılardan elde edilen dağılımın normal olup olmadığına bakılmış ve aşağıdaki değerler elde edilmiştir.

Tablo 4.4
Ölçek 1 Normallik Testi (YDS Geçerlik)

Normallik Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
KAPSAM GEÇERLİLİĞİ	.112	2683	.001	.960	2683	.001
KRİTER GEÇERLİLİĞİ	.158	2683	.001	.891	2683	.001
YORDAMLAYICILIK	.122	2683	.001	.970	2683	.001

Sonuçlar incelendiğinde 1. Ölçeğin 3 alt boyutu içinde dağılımın %95 güvenirlilik seviyesinde normal olmadığı sonucu çıkıyor ($p<0.05$). Ancak Tabachnick ve Fidell (2013) salt normalite testinin likert tipi ölçek çalışmalarında yeterli olmayacağını ve mutlaka çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine de bakılması gerektiğini belirtir. Bahsedilen değerler -1,5 ve 1,5 değerleri arasında ise dağılım normal olarak kabul edilir. Tablo 4.5'te Ölçek 1 basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.5
Ölçek 1 Normallik Testi- Basıklık Çarpıklık

Açıklayıcı Değerler		İstatistik	Standart Hata
KAPSAM GEÇERLİĞİ	Ortalama	11.7827	.05434
	%95 Güven Aralığı	Alt	11.6762
		Üst	11.8893
	Çarpıklık	.681	.047
KRITER GEÇERLİĞİ	Basıklık	1.416	.094
	Ortalama	7.7007	.05488
	%95 Güven Aralığı	Alt	7.5931
		Üst	7.8083
Çarpıklık	1.358	.047	
YORDAMLAYICILIK	Basıklık	1.467	.094
	Ortalama	7.7193	.04728
	%95 Güven Aralığı	Alt	7.6266
		Üst	7.8120
Çarpıklık	.439	.047	
Basıklık	.036	.094	

Tablo 4.6
Ölçek 2 (YDS Ket Vurma) Normallik Testi

Açıklayıcı Değerler		İstatistik	Standart Hata
SINAV STRATEJİSİ	Ortalama	15.1394	.04490
	%95 Güven Aralığı	Alt Çizgi Sınır	15.0514
		Üst Çizgi Sınır	15.2274
	Çarpıklık	-.327	.047
MOTİVASYON	Basıklık	.567	.094
	Ortalama	6.9094	.04221
	%95 Güven Aralığı	Alt Çizgi Sınır	6.8267
		Üst Çizgi Sınır	6.9922
Çarpıklık	.378	.047	
ALGI	Basıklık	.631	.094
	Ortalama	9.7622	.03043
	%95 Güven Aralığı	Alt Çizgi Sınır	9.7025
		Üst Çizgi Sınır	9.8219
Çarpıklık	.011	.047	
OLUMSUZ GÜDÜLEME	Basıklık	.520	.094
	Ortalama	10.9888	.04203
	%95 Güven Aralığı	Alt Çizgi Sınır	10.9064
		Üst Çizgi Sınır	11.0712
Çarpıklık	.221	.047	
Basıklık	.361	.094	

Tablo 4.5'ten de görüldüğü üzere Ölçek 1'in hiçbir alt boyutunda değerler -1,5 ve 1,5 değerlerini geçmemiştir. Bu nedenle dağılım normal kabul edilmiştir. Benzer bir durum Ölçek 2 için de geçerlidir. Yine Tablo 4.6'dan da görüldüğü üzere Ölçek 2'nin hiçbir alt boyutunda değerler -1.5 ve 1.5 değerlerini geçmemiştir. Bu nedenle Ölçek 2

(YDS Ket Vurma) ile elde edilen verinin dağılımı normal kabul edilmiştir. Tablo 4.7’de ölçeklerde yer alan alt boyutların ilişkisi incelenmiş ve korelasyona bakılmıştır.

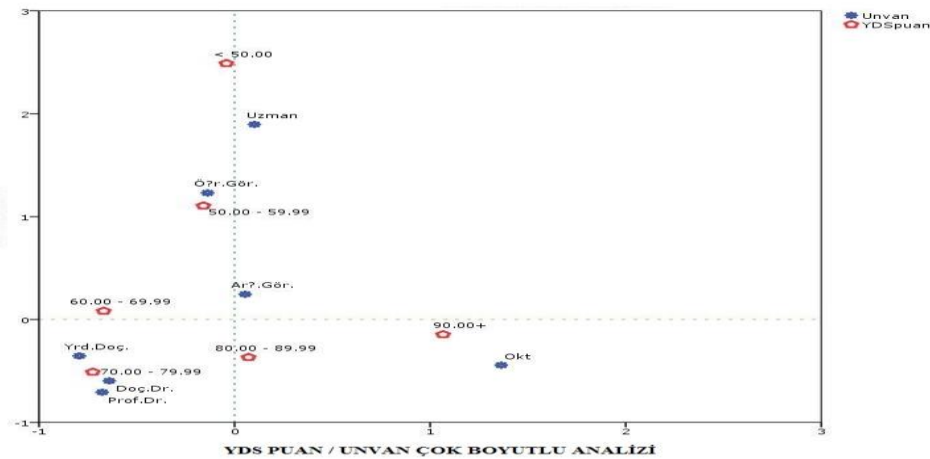
Tablo 4.7
Ölçek 1-2 Alt Boyutları Arası Korelasyon

		Korelasyon Tablosu						
		YDS KAPSAM	YDS KRITER	SINAV			OLUMSUZ	
		GEÇERLİĞİ	GEÇERLİĞİ	YORDAMLAYICILIK	STRATEJİSİ	MOTİVASYON	ALGI	GÜDÜLEME
YDS KAPSAM GEÇERLİĞİ	Pearson Korelasyon	1	.704**	.518**	-.021	.332**	.069**	-.296**
	P (Tek Yönlü)		.001	.001	.141	.001	.001	.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
YDS KRITER GEÇERLİĞİ	Pearson Korelasyon	.704**	1	.602**	-.181**	.469**	.010	-.357**
	P (Tek Yönlü)	.001		.001	.001	.001	.296	.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
YORDAMLAYICI	Pearson Korelasyon	.518**	.602**	1	-.131**	.341**	.002	-.341**
	P (Tek Yönlü)	.001	.001		.001	.001	.462	.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
SINAV STRATEJİSİ	Pearson Korelasyon	-.021	-.181**	-.131**	1	-.047**	.297**	.285**
	P (Tek Yönlü)	.141	.001	.001		.001	.001	.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
MOTİVASYON	Pearson Korelasyon	.332**	.469**	.341**	-.047**	1	.072**	-.242**
	P (Tek Yönlü)	.001	.001	.001	.001		.001	.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
ALGI	Pearson Korelasyon	.069**	.010	.002	.297**	.072**	1	.239**
	P (Tek Yönlü)	.001	.296	.462	.001	.001		.001
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683
OLUMSUZ GÜDÜLEME	Pearson Korelasyon	-.296**	-.357**	-.341**	.285**	-.242**	.239**	1
	P (Tek Yönlü)	.001	.001	.001	.001	.001	.001	
	N	2683	2683	2683	2683	2683	2683	2683

Yapılan istatistiksel analize göre Ölçek 1 (YDS Geçerlik)’in alt boyutları olan Kapsam Geçerliği, ve Kriter Geçerliği arasında anlamlı ($p < 0.001$) ve pozitif yönde bir ilişki ($r = .704$) bulunurken yine Kapsam geçerliği ve Yordamlayıcılık arasında anlamlı ($p < 0.001$), pozitif yönde bir ilişki ($r = .518$) bulunmuştur. Kriter geçerliği ile Yordamlayıcılık arasındaki ilişki yine anlamlı ($p < 0.001$) ve pozitif yönde bir ilişkidir ($r = .602$). Tablo 4.7’ye diğer ölçeğin değerleri için bakıldığında Ölçek 2’nin (YDS Ket Vurma) alt boyutları olan Sınav Stratejisi ile Motivasyon arasında anlamlı ($p < 0.001$), negatif yönde bir ilişki ($r = -.047$) bulunurken, Sınav Stratejisi ile Algı arasında anlamlı ($p < 0.001$), pozitif yönde bir ilişki ($r = .297$) çıkmış, Sınav Stratejisi ile Olumsuz Güdüleme

arasında anlamlı ($p<0.001$), pozitif yönde bir ilişki ($r=.285$) bulunmuştur. Ölçek 2'nin (YDS Ket Vurma) diğer alt boyutu olan Motivasyon incelendiğinde Algı ile anlamlı ($p<0.001$), pozitif yönde bir ilişki ($r=.072$) bulunurken Olumsuz Güdüleme ile aralarında anlamlı ($p<0.001$), negatif yönde bir ilişki ($r=-.242$) bulunmuştur.

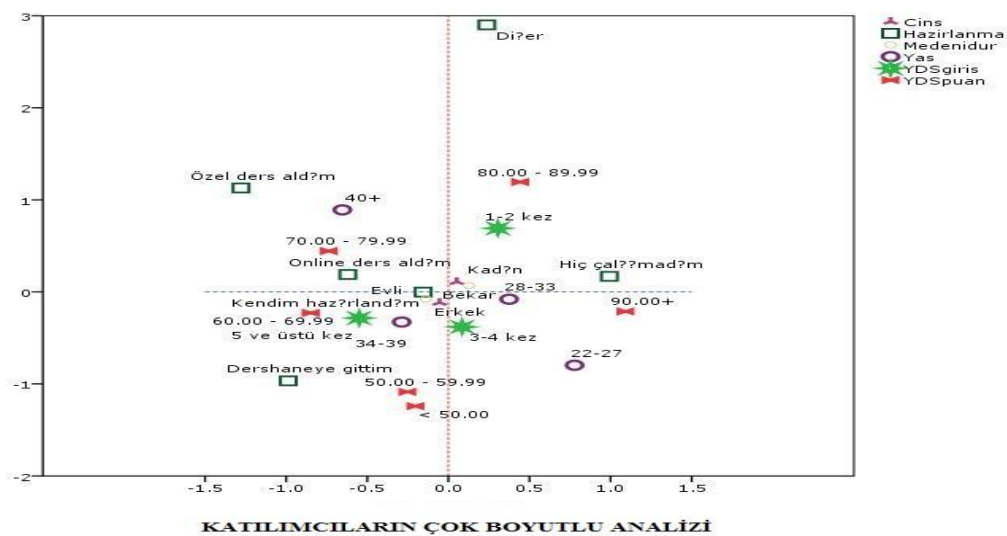
Ölçek 2'nin 3. alt boyutu olan Algı ile Olumsuz Güdüleme arasında ise yine anlamlı ($p<0.001$), pozitif yönde ilişki ($r=.239$) çıkmıştır. Her iki ölçeğin alt boyutları karşılaştırıldığında Ölçek 2'de yer alan Motivasyon'un Ölçek 1'deki 3 alt boyutla anlamlı bir ilişkisi olduğu ve bu ilişkinin Kapsam Geçerliği ($r=.332$), Yordamlayıcılık ($r=.342$) ve Kriter Geçerliği ($r=.469$) ile anlamlı ve pozitif yönde çıktığı tespit edilmiştir. Ölçek 2'de yer alan Olumsuz Güdüleme'nin Ölçek 1'deki 3 alt boyutla aralarında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin Kapsam Geçerliği ($r=-.296$), Yordamlayıcılık ($r=-.357$) ve Kriter Geçerliği ($r=-.341$) ile negatif yönde bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçeğin alt boyutlarından Kapsam geçerliği ile Sınav Stratejisi arasında, Kriter geçerliği ve Algı arasında, Yordamlayıcılık ve Algı arasında ($p<0.001$) anlamlı ilişki yoktur. Ölçek 2'de yer alan Olumsuz Güdüleme alt boyutunun iki ölçekteki diğer tüm alt boyutlarla arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$). Aşağıda yer alan Şekil 4.8'de katılımcıların unvanları ve YDS'den aldıkları son notları çok boyutlu analiz yöntemiyle gösterilmiştir.



Şekil 4.8. Katılımcıların Unvanları ve YDS Skorlarının Çok Boyutlu Analizi

Bu analizde kümelendiği takdirde akademisyenlerin aldığı skorlar ve unvanlarının boyutlar halinde nasıl ayrışabilecekleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar görselleştirilmiştir. Katılımcılardan YDS'den 50-59 puan aralığında not alanların çoğunlukla uzman, öğretim görevlisi ve kısmen araştırma görevlileri olduğu, 60-69 puan aralığındaki kadroların genellikle araştırma görevlileri ve kısmen yardımcı doçent

kadrolarının olduğu, 70-79 puan aralığında not alanların yardımcı doçent, doçent ve profesörler olduğu ve 90 puan ve üstü not alanların ise genellikle okutman kadrosuna sahip akademisyenler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yer alan okutmanların tamamının yabancı dil eğitimi veren okutmanlar olduğu, öğretim görevlisi ve uzmanların ise yabancı dil eğitimcileri olmadıkları hatırlandığında elde edilen sonuçlar oldukça anlamlıdır. Ortaya çıkan bu durum çalışmaya katılan akademisyenlerle ilgili 3 tabaka ortaya çıktığını göstermiştir. Birinci tabakayı YDS'den 90 puan civarında notlar alan akademisyenler oluşturmaktadır ki analiz sonuçlarına göre bu puan seviyesine yaklaşan tek grup okutmanlar olmuştur. Hatırlanmalıdır ki çalışmaya katılan okutmanların tamamı dil eğitimcilerinden oluşturulmuştur ve bu durum da okutman kadrosunun neden bu kadar yüksek notlar aldığını açıklar. İkinci tabakayı 60-80 puan arasında skorlar alan akademisyenler oluşturmaktadır ki bu grupta da profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu grupta yer alan akademisyenlerin lisansüstü eğitim ve kadro almaları için gereken 65-70 civarı puanları almaları dil yeterliği anlamında kendilerini ispat anlamına geleceğinden sayılan unvanların bu puan marjı arasında yer almalarının nedeni şeklinde düşünülebilir.



Şekil 4.9. Katılımcıların Kişisel Özellikleri, Sınava Giriş Sayısı ve YDS Skorlarının Çok Boyutlu Analizi

Bu analizde ortaya çıkan sonuçlara göre YDS'den 50'nin altında veya 50-59 puan aralığında not alanların genellikle sınava hazırlanmak için dil dershanelerini tercih ettikleri, 60-69 puan aralığında not alanların genellikle sınava kendi başlarına hazırlandıkları, sınava özel ders olarak veya online kurslara katılarak hazırlananların 70-79 puan aralığında not alanlar olduğu ve son olarak sınava hiç çalışmayanların 90 ve üstü

puan alan katılımcılar olduğu söylenebilir. Sınava giriş adetlerine bakıldığında ise en az girenlerin 80-89 arasında puan alan katılımcılar olduğu görülürken en çok girenlerin 60-69 arasında puan alan katılımcılar olduğu belirlenmiştir.

Bu bölüme kadar olan analizlerde katılımcıların nicel özellikleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşlerine etki edebileceği etkenler arasında yer alabileceği düşünülen cinsiyet, medeni durum, YDS'den alınan en son puan, akademik unvan, alan, YDS'ye giriş nedeni ve YDS'ye hazırlanma yöntemi gibi bağımsız değişkenler önce kendi alt grupları arasında sonra her iki ölçekte yer alan faktörler bazında incelenmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 4.8
Ölçek 1 (YDS Geçerlik) Cinsiyet t-Testi

Bağımsız Örneklem Testi		Varyansların Eşitliği İçin		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi						
		F	p.	t	sd	p (2yönlü)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkların %95 Güven Aralığı	
									Alt	Üst
KAPSAM GEÇERLİĞİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.703	.402	2.385	2681	.067	.25913	.10865	.04608	.47218
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			2.390	2680.504	.067	.25913	.10844	.04649	.47177
KRİTER GEÇERLİĞİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.018	.893	.957	2681	.339	.10511	.10983	.11025	.32047
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			.957	2672.340	.338	.10511	.10978	.11016	.32037
YORDAMLYC.	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.019	.890	.892	2681	.372	.08441	.09462	.10112	.26994
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			.893	2673.673	.372	.08441	.09456	.10101	.26983

İlk olarak cinsiyet görüşlerde fark yaratıyor mu sorusunun cevabına bakıldığında Tablo 4.8'de görüldüğü üzere Ölçek 1 kullanılarak kadın ve erkek akademisyenlerden elde edilen veri incelendiğinde, ölçekte yer alan 3 alt boyutun hiçbirinde anlamlı fark çıkmamıştır ($p < 0.05$). Bu sonuçtan hareketle verilen cevapların kadın-erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı, cinsiyet bağımsız değişkenin katılımcıların cevapları üzerinde önemli bir değişkenlik oluşturmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek katılımcıların YDS'in içeriği hakkındaki görüşleri istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.9

Ölçek 2 (YDS Ket Vurma) Cinsiyet t-Testi

Bağımsız Örneklem Testi		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi						
		F	p.	t	sd	p (2yönlü)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Farkların %95 Güven Aralığı	
									Alt	Üst
SINAV STRATEJİSİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.224	.636	-.905	2681	.366	-.08132	.08985	-.25751	.09487
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.906	2674.768	.365	-.08132	.08979	-.25738	.09474
MOTİVASYON	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.012	.913	-.164	2681	.870	-.01386	.08449	-.17954	.15182
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.164	2668.497	.870	-.01386	.08449	-.17954	.15181
ALGI	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.016	.900	-.734	2681	.463	-.04469	.06090	-.16411	.07472
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.734	2671.515	.463	-.04469	.06088	-.16406	.07468
OLUMSUZ GUDULEME	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.004	.949	-.346	2681	.730	-.02908	.08412	-.19402	.13587
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.346	2669.679	.730	-.02908	.08411	-.19400	.13584

Ölçek 2’de de benzer bir durum söz konusudur zira Tablo 4.9’da görüldüğü üzere Ölçek 2 kullanılarak kadın ve erkek akademisyenlerden elde edilen veri arasında ölçekte yer alan 4 alt boyutun hiçbirinde anlamlı fark çıkmamıştır ($p < 0.05$). Dolayısıyla Ölçek 2 içerisinde yer alan maddeler için verilen cevapların kadın-erkek katılımcılar arasında önemli bir fark yaratmadığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle verilen cevapların kadın-erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı, cinsiyet bağımsız değişkenin katılımcıların cevapları üzerinde önemli bir değişkenlik oluşturmadığı bulunmuştur. Kadın ve erkek katılımcıların YDS’in ket vurma etkisi hakkındaki görüşleri istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir.

Evli akademisyenlerin YDS’ye hazırlanmakta ve yabancı dile zaman ayırmakta daha fazla sıkıntı yaşadığı yaygın bir kanı olarak dile getirilir. Ancak çalışmadan elde edilen sonuçlar bu yargının doğru olmadığını gösterir niteliktedir. Katılımcıların medeni durumlarının görüşlerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10
Ölçek 1-2 Medeni Durum t-Testi

Bağımsız Örneklem Testi	Varyansların Eşitliği İçin Levene T.	Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi								
								Farkların %95 Güven Aralığı		
		F	p	t	sd	p (2yönlü)	Ortalama Farkı	Standart Hata Farkı	Alt	Üst
KAPSAM GEÇERLİĞİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	1.233	.140	-.426	2681	.670	-.04631	.10880	-.25965	.16702
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.427	2680.771	.669	-.04631	.10844	-.25895	.16633
KRITER GEÇERLİĞİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.058	.810	.118	2681	.906	.01301	.10988	-.20245	.22847
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			.118	2661.673	.906	.01301	.10988	-.20245	.22846
YORDAMLAY.	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.860	.354	2.110	2681	.085	.19960	.09458	.01414	.38506
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			2.113	2672.969	.085	.19960	.09446	.01439	.38482
SINAV STRATEJİSİ	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	2.663	.103	1.247	2681	.213	-.11204	.08987	-.28827	.06418
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			1.249	2677.163	.212	-.11204	.08969	-.28790	.06382
MOTİVASYON	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.014	.905	-.694	2681	.487	-.05869	.08451	-.22441	.10703
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			-.695	2669.491	.487	-.05869	.08444	-.22426	.10689
ALGI	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.013	.909	.654	2681	.513	.03984	.06092	-.07961	.15929
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			.654	2668.478	.513	.03984	.06087	-.07952	.15920
OLUMSUZ GÜDÜLEME	Varyanslar Eşit Varsayılırsa	.241	.624	1.054	2681	.292	-.08866	.08413	-.25362	.07631
	Varyanslar Eşit Varsayılmazsa			1.054	2659.514	.292	-.08866	.08414	-.25365	.07634

Ölçek 1-2 kullanılarak evli ve bekâr akademisyenlerden elde edilen veri arasında her iki ölçekte yer alan toplam 7 alt boyutun hiçbirinde anlamlı fark çıkmamıştır ($p < 0.05$). Bu durum katılımcı akademisyenlerin görüşlerinin evli olup olmamalarına göre değişmediğini gösterir.

Her iki ölçekten elde edilen veriler daha sonra diğer bağımsız değişkenler olan YDS skorları, YDS'ye giriş nedenleri, YDS hazırlığı, katılımcıların akademik unvanları ve çalışma alanları gibi değişkenler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Katılımcıların ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar YDS içeriği ve katılımcıların bu sınava neden girdikleri düşünüldüğünde önem kazanır zira akademisyenlerin alanları, aldıkları puanlar ve amaçları cevaplarını etkileyebilen değişkenlerdir.

Tablo 4.11
Homojenlik Testi – YDS Puanlar

Varyansların Homojenliği Testi				
	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
YDS Kapsam Geçerliği	6.849	5	2677	.001
YDS Kriter Geçerliği	10.108	5	2677	.001
YDS Yordamlayıcılık	18.854	5	2677	.001
YDS Sınav Stratejisi	6.440	5	2677	.001
YDS Motivasyon	30.946	5	2677	.001
YDS Algı	5.348	5	2677	.001
YDS Olumsuz Güdüleme	20.250	5	2677	.001

Bilindiği üzere tek yönlü varyans analizi, bir faktör çatısı altında, iki ya da ikiden daha fazla bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılır. Tek yönlü varyans analizinde iki temel varsayım vardır. Her grup normal dağılımlıdır ve göreceli olarak grupların varyansları homojendir. Fakat varyanslar homojen değilse uygulanacak istatistiksel testler farklılık gösterir. Çünkü hatırlanacağı üzere tek yönlü varyans analizi, bir faktör çatısı altında, iki ya da ikiden daha fazla bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılır. Tek yönlü varyans analizinde iki temel varsayım vardır. Her grup normal dağılımlıdır ve göreceli olarak grupların varyansları homojendir. Ancak varyanslar homojen değilse uygulanacak istatistiksel testler farklılık gösterir. Tablo 4.11'de katılımcıların YDS puanları dikkate alınarak verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi öncesi Homojenlik testi verilmiş ve ölçeklerin tüm boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu durumda grupların varyansları homojen değildir. Bu nedenle uygulanacak testler ve istatistiksel yöntem bu durum dikkate alınarak seçilmiştir.

Tablo 4.12
Ölçek 1-2 ANOVA YDS Puanlar Alt Boyutlar

		ANOVA				
		Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
YDS Kapsam Geçerliği	Gruplar Arası	595.714	5	119.143	15.443	.001
	Grup İçi	20652.604	2677	7.715		
	Toplam	21248.318	2682			
YDS Kriter Geçerliği	Gruplar Arası	338.833	5	67.767	8.503	.001
	Grup İçi	21333.836	2677	7.969		
	Toplam	21672.669	2682			
YDS Yordamlayıcılık	Gruplar Arası	219.647	5	53.929	7.655	.001
	Grup İçi	16064.019	2677	6.001		
	Toplam	16083.666	2682			
YDS Sınav Stratejisi	Gruplar Arası	852.140	5	170.428	33.415	.001
	Grup İçi	13653.726	2677	5.100		
	Toplam	14505.866	2682			
YDS Motivasyon	Gruplar Arası	147.728	5	39.546	12.001	.001
	Grup İçi	12775.264	2677	4.772		
	Toplam	12822.991	2682			
YDS Algı	Gruplar Arası	109.145	5	21.829	8.917	.001
	Grup İçi	6553.143	2677	2.448		
	Toplam	6662.288	2682			
YDS Olumsuz Güdüleme	Gruplar Arası	314.454	5	62.891	13.583	.001
	Grup İçi	12395.210	2677	4.630		
	Toplam	12709.665	2682			

Tablo 4.12’de akademisyenlerin YDS puanları dikkate alınarak her iki ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında akademisyen görüşlerinin YDS’den aldıkları puanlara göre Ölçek 1 (YDS İçerik) ve Ölçek 2 (YDS Ket Vurma)’nin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu durumda YDS’den alınan puanların katılımcıların cevaplarını etkilediğini söyleyebiliriz. Daha çok puan alanların mı yoksa daha az alanların mı farklılık yarattığının tespiti ve karşılaştırılmaların görülmesi amacıyla çoklu karşılaştırma testlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple hangi grupların ortalamaları arasında fark olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tablo 41’de verilen Tamhane çoklu karşılaştırma testi (grupların varyansları homojen çıkmadığından Tamhane uygulanmıştır) yapılmıştır.

Tablo 4.13
Ölçek 1-2 YDS Puanlar Çoklu Karşılaştırmalar

		Tamhane Çoklu Karşılaştırmalar						
		< 50	50 - 59.9	60 - 69.9	70 - 79.9	80 - 89.9	90 +	
Kapsam Geç.	p	< 50.00	-	.183	.006	.042	.471	.430
		50.00 - 59.99	.183	-	.001	.001	.001	.546
		60.00 - 69.99	.006	.001	-	.196	.003	.018
		70.00 - 79.99	.042	.001	.196	-	.535	.001
		80.00 - 89.99	.471	.001	.003	.535	-	.098
		90.00 +	.430	.546	.018	.001	.098	-
Kriter Geç.	p	< 50.00	-	.607	1.000	.773	.139	1.000
		50.00 - 59.99	.607	-	.028	.001	.001	.044
		60.00 - 69.99	1.000	.028	-	.336	.002	.999
		70.00 - 79.99	.773	.001	.336	-	.291	.121
		80.00 - 89.99	.139	.001	.002	.291	-	.001
		90.00 +	1.000	.044	.999	.121	.001	-
Yordamlay.	p	< 50.00	-	.884	1.000	.998	1.000	1.000
		50.00 - 59.99	.884	-	.683	.873	.790	.530
		60.00 - 69.99	1.000	.683	-	.998	1.000	1.000
		70.00 - 79.99	.998	.873	.998	-	.999	.980
		80.00 - 89.99	1.000	.790	1.000	.999	-	1.000
		90.00 +	1.000	.530	1.000	.980	1.000	-
Sınav Strate.	p	< 50.00	-	.215	.007	.042	.294	.667
		50.00 - 59.99	.215	-	.664	.189	.022	.001
		60.00 - 69.99	.007	.664	-	.898	.256	.001
		70.00 - 79.99	.042	.189	.898	-	.815	.001
		80.00 - 89.99	.294	.022	.256	.815	-	.001
		90.00 +	.667	.001	.001	.001	.001	-
Motivasyon	p	< 50.00	-	1.000	.999	.913	.999	1.000
		50.00 - 59.99	1.000	-	.960	.805	.999	.962
		60.00 - 69.99	.999	.960	-	.070	.756	1.000
		70.00 - 79.99	.913	.805	.070	-	.915	.079
		80.00 - 89.99	.999	.999	.756	.915	-	.827
		90.00 +	1.000	.982	1.000	.079	.827	-
Algı	p	< 50.00	-	.002	.001	.048	.001	.195
		50.00 - 59.99	.002	-	1.000	.371	.974	.037
		60.00 - 69.99	.001	1.000	-	.136	.990	.001
		70.00 - 79.99	.048	.371	.136	-	.221	.820
		80.00 - 89.99	.001	.974	.990	.221	-	.001
		90.00 +	.195	.037	.001	.820	.001	-
Olums. Güd.	p	< 50.00	-	.136	.381	.529	.917	1.000
		50.00 - 59.99	.136	-	.018	.003	.001	.001
		60.00 - 69.99	.381	.018	-	.260	.658	.001
		70.00 - 79.99	.529	.003	.260	-	.010	.001
		80.00 - 89.99	.917	.001	.658	.010	-	.385
		90.00 +	1.000	.001	.001	.001	.385	-

Tablo 4.13'te analiz verileri çoklu karşılaştırma sonuçlarını verecek biçimde özetlenmiştir. Akademisyenlerin her iki ölçekte yer alan alt boyutlarda ki sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakıldığında YDS Kapsam Geçerliği alt boyutunda YDS'den 60 puanın altında alan katılımcıların verdikleri cevaplarla 90 puan ve üzeri notlar alan katılımcıların cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmazken 60-80 puan aralığında notlar alan katılımcıların verdikleri cevaplarla aralarında anlamlı fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu durum aslında yabancı dil yeterliği açısından en iyi ve en kötü

olmak üzere uçlarda olan iki grubun sınavın geçerliğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu ortaya koymuştur.

Öte yandan sınavdan 60-80 arası notlar alan katılımcıların cevaplarının alt ve üst puan alan gruplardan farklılaşmasının nedeni düşünüldüğünde YDS'nin 60-80 puan alan grup için farklı anlam taşıdığı ve bu nedenle geçerliğiyle ilgili düşüncelerin değişebildiği söylenebilir. Mülakatlarda da benzer ifadeler yer almıştır.

“Bu sonuç bu puanları kimler almışla ilgili, çok bariz bilenler bilmeyenler ve arada olanlar var. Bence bilenlerle bilmeyenler bu sınavı çok önemsemediklerinden benzer cevaplar vermişlerdir. Ama YDS ile yatıp kalkanlar asistanlar, yardımcı doçentler filan tabii ki benzer hareket eder.” (3 nolu katılımcı)

“Düşük puan alanların yüksek alanlarla benzer hareket etmesi ilginç tabii, bunun nedeni bence motivasyonları. Bu iki grupta motivasyon düşük ve o yüzden cevaplar benzer ama 60-70 civarı alanlar bu işe çok kafa yoranlar o yüzden cevapları da benzer çıkmış.” (1 nolu katılımcı)

Kriter geçerliği alt boyutuna bakıldığında 50-60 puan aralığında notlar alan katılımcıların en farklı cevaplar veren katılımcı grubu olduğu göze çarpmaktadır. Bu grup diğer taraftan %11 ile adayların YDS dışında geçerliği kabul gören uluslararası dil sınavlarına girme yüzdesiyle diğer puan aralıkları arasında en üstte yer almaktadır, başka sınavlara en az giren grup ise %1 ile 50 puanın altında alan grup olmuştur. 50-60 puan aralığında notlar alan katılımcıların neden farklı sınavlara diğer katılımcılara nazaran daha fazla girdiği düşünüldüğünde Türkiye’de birçok kurumun yabancı dil yeterlik için istedikleri 65-70 civarı notların etkili olduğu ve katılımcıların doğal olarak bu notları alabilmek adına şanslarını başka dil sınavlarında denemek isteyebilecekleri de söylenebilir. YDS Yordamlayıcılık ve Motivasyon alt boyutları ele alındığında katılımcıların cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p < 0.05$). Bu sonuçtan hareketle katılımcıların YDS'nin yordamlayıcılığı ve dil öğrenme ile ilgili motive ediciliği konusunda farklı düşünceler ortaya koymadıkları söylenebilir.

“Motivasyonla ilgili fark çıkmamasına hiç şaşırmadım çünkü YDS konusunda kimse motive değil ki, kimse çalışırsam geçerim demiyor ki. Zar atmak gibi, o dönemde ki sınav zorsa pek şansın yok, kolaysa geçersin hepsi bu.” (4 nolu katılımcı)

Sınav Stratejisi alt boyutuna bakıldığında alt-orta ve üst puan grupları arasında yine farklılık ortaya çıktığı görülebilir. 90 ve üzeri puan alan katılımcıların sınav stratejisiyle ilgili maddelere verdikleri cevapların en alt puanı alan 50 puan altı katılımcılar dışındaki diğer tüm gruplarla anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$). Genellikle dil eğitimiyle uğraşan akademisyenlerin bu seviyede puanlar aldıkları göz önüne alındığında dil sınavıyla ilgili strateji konusunda diğer gruptakilerle farklı davranmaları anlaşılabilir ancak en az puan alan grupla benzer cevaplar vermeleri sınavın belki de bu iki grup için sınava hazırlanma, strateji geliştirme vs. yönünden önemli olmadığını gösterir.

“Ben bu sınavdan en son 97 aldım ve hiç çalışmadım bir şey yapmadım. Ben dilciyim zaten öyle strateji falan işlerine de pek inanmıyorum, ama görünen o ki inananlar var. Düşük puan alanlarda zaten bu işlere kafa yorsaydı o puanları almazlardı gibime geliyor.” (2 nolu katılımcı)

“Hiç dil bilme falan filan yok iyi çalış, strateji bil, bol test çöz olay budur. İl sınava g,irdiğimde deli gibi kelime filan çalışmıştım, kendimce gramer testleri falan çözdüm ama hiçbir işe yaramadı” (4 nolu katılımcı)

Benzer bir durum YDS Algı alt boyutunda da görülmektedir. 50 puanın altında alan katılımcıların yanıtları ile 90 ve üstü puan alan katılımcıların yanıtları arasında anlamlı fark çıkmazken diğer puan gruplarının verdikleri yanıtlarla 50 puanın altında alan katılımcıların yanıtları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Son olarak YDS Olumsuz Güdüleme alt boyutu incelendiğinde 50-60 puan aralığında skorlar alan grubun Olumsuz Güdüleme ile ilgili yanıtlarının diğer gruplardan 50 puan altı alanların dışındakilerle istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Bunun nedeni olarak da sınav sonuçlarından en fazla etkilenen grubun bu puan grubu olduğu ve dolayısıyla yabancı dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tavır takınmış olabilecekleri söylenebilir.

Katılımcıların unvanları dikkate alınarak yapılan çoklu karşılaştırmalardan elde edilen veriler aşağıda verilmiştir. Tanımlayıcı istatistik verilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda unvanları dikkate alındığında akademisyenlerin dil puanlarına göre 3 ana gruba ayrıldıkları, bunlardan en üst grubu okutmanların, orta grubu profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin, alt grubu ise öğretim görevlisi ve uzmanların oluşturduğunu hatırlamak analizleri yorumlamak açısından faydalı olacaktır.

Tablo 4.14
Homojenlik Testi – Unvan

Varyansların Homojenliği Testi				
	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
YDS Kapsam Geçerliği	102.011	6	2676	.001
YDS Kriter Geçerliği	16.748	6	2676	.001
YDS Yordamlayıcılık	40.728	6	2676	.001
YDS Sınav Stratejisi	30.013	6	2676	.001
YDS Motivasyon	18.534	6	2676	.001
YDS Algı	43.644	6	2676	.001
YDS Olumsuz Güdüleme	16.365	6	2676	.001

Tablo 4.14’te katılımcıların unvanları dikkate alınarak verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi öncesi homojenlik testi verilmiş ve ölçeklerin tüm boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır ($p<0.05$). Elde edilen bu veriye göre grupların varyansları homojen değildir.

Tablo 4.15
Ölçek 1-2 ANOVA Unvanlara Göre Alt Boyutlar

ANOVA						
		Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
YDS Kapsam Geçerliği	Gruplar Arası	22.615	6	3.769	23.929	.001
	Grup İçi	421.511	2676	.158		
	Toplam	444.126	2682			
YDS Kriter Geçerliği	Gruplar Arası	27.823	6	4.637	20.817	.001
	Grup İçi	596.108	2676	.223		
	Toplam	623.931	2682			
YDS Yordamlayıcılık	Gruplar Arası	26.304	6	4.384	16.424	.001
	Grup İçi	714.280	2676	.267		
	Toplam	740.584	2682			
YDS Sınav Stratejisi	Gruplar Arası	17.948	6	2.991	12.578	.001
	Grup İçi	636.399	2676	.238		
	Toplam	654.347	2682			
YDS Motivasyon	Gruplar Arası	9.611	6	1.602	6.646	.001
	Grup İçi	644.962	2676	.241		
	Toplam	654.573	2682			
YDS Algı	Gruplar Arası	7.727	6	1.288	10.851	.001
	Grup İçi	317.598	2676	.119		
	Toplam	325.325	2682			
YDS Olumsuz Güdüleme	Gruplar Arası	15.419	6	2.570	8.225	.001
	Grup İçi	836.119	2676	.312		
	Toplam	851.539	2682			

Tablo 4.15’te akademisyenlerin unvanları dikkate alınarak her iki ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların görüşlerinin akademik unvanlarına göre Ölçek 1 ve 2’nin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 4.16
Ölçek 1-2 Unvan Çoklu Karşılaştırmalar

		Tahane Çoklu Karşılaştırmalar							
		Uzm.	Okutman	Öğr. Gör.	Ars. Gör.	Yrd. Doc.	Doc. Dr.	Prof.	
Kapsam Geç.	p	Uzman	-	.001	1.000	.012	.005	.001	.001
		Okutman	.001	-	.001	.001	.001	.004	.001
		Öğr. Gör.	1.000	.001	-	.001	.001	.001	.001
		Arş. Gör.	.012	.001	.001	-	1.000	1.000	.001
		Yrd. Doç.	.005	.001	.001	1.000	-	.914	.001
		Doç. Dr.	.001	.004	.001	1.000	.914	-	.001
		Prof. Dr.	.001	.001	.001	.001	.001	.001	-
Kriter Geç.	p	Uzman	-	.009	1.000	1.000	1.000	1.000	.001
		Okutman	.009	-	.001	.034	.005	.098	.771
		Öğr. Gör.	1.000	.001	-	.915	.426	.771	.001
		Arş. Gör.	1.000	.034	.915	-	1.000	1.000	.001
		Yrd. Doç.	1.000	.005	.426	1.000	-	1.000	.001
		Doç. Dr.	1.000	.098	.771	1.000	1.000	-	.001
		Prof. Dr.	.001	.771	.001	.001	.001	.001	-
Yordamlayıcılık	p	Uzman	-	.008	.001	.001	.001	.001	.022
		Okutman	.008	-	.006	.001	.001	.932	1.000
		Öğr. Gör.	.001	.006	-	.142	.019	1.000	1.000
Sınav Stratejisi	p	Arş. Gör.	.001	.001	.142	-	.998	.748	.132
		Yrd. Doç.	.001	.001	.019	.998	-	.300	.186
		Doç. Dr.	.001	.932	1.000	.748	.300	-	1.000
		Prof. Dr.	.022	1.000	1.000	.132	.186	1.000	-
		Uzman	-	.001	.017	.003	.001	.001	.001
		Okutman	.001	-	.001	.962	1.000	1.000	.389
		Öğr. Gör.	.017	.001	-	.995	.766	.121	.188
Motivasyon	p	Arş. Gör.	.003	.962	.995	-	1.000	.541	.004
		Yrd. Doç.	.001	1.000	.766	1.000	-	.976	.001
		Doç. Dr.	.001	1.000	.121	.541	.976	-	.001
		Prof. Dr.	.001	.389	.188	.004	.001	.001	-
		Uzman	-	1.000	1.000	.974	.999	1.000	1.000
		Okutman	1.000	-	.949	.001	.969	.118	1.000
		Öğr. Gör.	1.000	.949	-	.215	.172	.913	.952
YDS Algı	p	Arş. Gör.	.974	.001	.215	-	.996	.642	.999
		Yrd. Doç.	.999	.969	.172	.996	-	.331	1.000
		Doç. Dr.	1.000	.118	.913	.642	.331	-	.099
		Prof. Dr.	1.000	1.000	.952	.999	1.000	.099	-
		Uzman	-	.007	.714	.923	.524	1.000	.226
		Okutman	.007	-	.001	.001	.001	.002	.001
		Öğr. Gör.	.714	.001	-	.994	1.000	.147	.924
Olumsuz Gündül.	p	Arş. Gör.	.923	.001	.994	-	.562	.473	.246
		Yrd. Doç.	.524	.001	1.000	.562	-	.041	.997
		Doç. Dr.	1.000	.002	.147	.473	.041	-	.013
		Prof. Dr.	.226	.001	.924	.246	.997	.013	-
		Uzman	-	.001	.997	.227	.144	.647	.089
		Okutman	.001	-	.001	.333	.207	.983	.246
		Öğr. Gör.	.997	.001	-	.001	.001	.001	.542
		Arş. Gör.	.227	.333	.001	-	1.000	1.000	.990
		Yrd. Doç.	.144	.207	.001	1.000	-	1.000	1.000
		Doç. Dr.	.647	.983	.001	1.000	1.000	-	.994
		Prof. Dr.	.089	.246	.542	.990	1.000	.994	-

Analiz verileri çoklu karşılaştırma sonuçlarını verecek biçimde Tablo 4.15'te özetlenmiştir. Akademisyenlerin her iki ölçekte ki alt boyutlarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakıldığında YDS Kapsam Geçerliği alt boyutunda öğretim görevlisi ve uzmanların verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak bir fark görülmezken diğer tüm akademik kadrolardan anlamlı bir biçimde ayrıldıkları görülebilir ($p < 0.05$). Mülakata katılanlara bu durum sorulduğunda şu yanıtlar alınmıştır:

“Sınavla ilgili ne zaman konu açılrsa özellikle düşük puan alanlar ki sizde bunlar uzmanlarla öğretim görevlileri çıkmış hep çok şikâyetçiler, ha

diğerleri değil mi onlarda sınavın iyi bir sınav olmadığını düşünüyorlar ama en çok canı yananlar en çok şikâyet edenler tabii.” (1 nolu katılımcı)

“Benzer cevaplar vermeleri normal çünkü sınav bu insanlar için kâbus gibi. Düşünün ne yaparsanız yapın 50 ya da 60’ı geçemiyorsunuz, siz ne düşünürdünüz?” (3 nolu katılımcı)

Öte taraftan okutmanların ve profesörlerin kapsam geçerliği bağlamında diğer akademisyenlerden farklı cevaplar verdikleri ve bu alt boyuttaki maddelere ilişkin birbirleriyle benzer ($r=.603$) ama diğer kadrolarla karşılaştırıldıklarında farklı davrandıkları bulunmuştur ($p<0.05$). Okutmanların YDS konusundaki farklı görüşlerinin altında dil tecrübelerinin yattığı düşünülebilir. Farklı ortamlarda farklı sınavlara girmiş olmaları onları YDS konusunda kritik yapabilecek, söz sahibi olabilecek tecrübe ve yetkinliğe getirmiş olabilir. Bu yetkinlik de farklı davranmalarının sebebi olarak düşünülebilir. Profesörlerin ise diğer akademisyenlere göre çok daha tecrübeli olmaları ve dil yetkinliği ile ilgili Türkiye’deki tabloya daha fazla aşina olmaları YDS konusunda kapsam geçerliği ile ilgili maddelere ilişkin diğer katılımcılardan daha farklı davranmalarının sebebi olarak açıklanabilir.

Ayrıca unutulmaması gereken bir diğer faktör de profesörlerin dil yeterliğiyle ilgili artık bir dertlerinin olmadığı ve bu olguya bu sayede uzaktan bakabilmeleridir. Söz konusu alt boyutta doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinin cevapları arasında anlamlı fark çıkmazken bu grubun (ki bu unvanlara sahip akademisyenler puan bazında orta grupta yer almışlardı) okutman, profesör, öğretim görevlisi ve uzmanlardan istatistiksel olarak farklı davrandıkları belirlenmiştir ($p<0.05$).

“Profesörlerin dilciler gibi düşünmelerine şaşırdım, demek ki asistanken ya da yardımcı doçentken yabancı dil yüzünden çektiklerini unutmuşlar, inanın insanların rüyalarına giriyor bu olay.” (4 nolu katılımcı)

“Profesörlerin de bizim gibi düşünmeleri normal çünkü onlarda bizim gibi duruma duygularını karıştırmadan daha uzaktan ve daha profesyonel bakabilirler. Tecrübeliler yani.” (1 nolu katılımcı)

YDS Kriter Geçerliği alt boyutunda da benzer bir tablo ortaya çıkmıştır, yine okutmanlar ve profesörler birbirleriyle benzer cevaplar verirken ($r=.812$) diğer kadrolardan anlamlı düzeyde farklı davranmışlardır ($p<0.05$). Gerek Kapsam Geçerliği, gerek Kriter Geçerliği alt boyutlarında ortaya çıkan bu belirgin farklılık, teknik açıdan

sınavla ilgili en belirleyici yorumları yapabilecek iki akademik grubun benzer cevaplar verdiği ve histogram grafikleri ile YDS'nin Kapsam ve Kriter Geçerliği ile ilgili maddelere verilen cevaplarda ortaya çıkan negatif tutum hatırlandığında sınavla ilgili ortak kanıyı da ortaya koyabilir. YDS'nin Yordamlayıcılığı Alt boyutunda ise özellikle uzmanların verdiği yanıtların diğer akademisyenlerden belirgin biçimde farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Benzer bir farklılık YDS Sınav Stratejisi boyutunda da görülür ki en alt puan grubunda yer alan uzmanların sınav stratejisi ile ilgili maddelere verdikleri cevapların diğer akademisyenlere göre anlamlı farklılık göstermesi bu konuda diğerlerinden neden farklı davrandıklarını açıklayabilir. Zira uzmanlar 60 puanın altında puan alan grupta yer almaktalar ve bu durumda strateji konusunda diğerlerinden daha başarılı olduklarını söylemek rasyonel olmayacaktır. YDS Motivasyon alt boyutunda genelde anlamlı farklılıklar göze çarpmazken yalnız okutman ve araştırma görevlileri arasında anlamlı fark çıkması ($p<0.05$) oldukça önemli bir realitenin göstergesidir.

YDS'nin yabancı dil öğrenimi konusunda motive edici olup olmadığı konusu aslında bu sınava ne amaçla girildiği hususuyla direkt ilgilidir. Okutmanların sınav konusunda YDS'den aldıkları yüksek puanlar yüzünden ve önlerinde herhangi bir süre kısıtlaması, kadro alma zorunluluğu bulunmadığından araştırma görevlileriyle karşılaştırıldıklarında farklı davranışları olasıdır. Diğer kadrolarla karşılaştırıldıklarında araştırma görevlilerinin dil yeterliği konusunda en motive grup olacakları ve YDS ile ilgili düşüncelerinde de bu motivasyonun belirleyici olacağını söylemek zor olmayacaktır. YDS Algı alt boyutunda okutmanların yanıtlarının diğer akademisyenlerden anlamlı düzeyde farklı olduklarını görüyoruz ($p<0.05$). YDS'nin nasıl algılandığı sorusu akla getirildiğinde okutmanların bu sınavı hayati bir mesele olarak görmedikleri ve bazılarının sınava akademik kadro aldıktan sonra hiç girmedikleri, önemsemedikleri öğrenilmiştir.

“Ben YDS'ye şu tazminat alma işi için giriyorum oda 5-6 yılda bir. Hani zaman içerisinde azalıyor ya dil tazminatı, o yüzden. 5 Yılda bir seviyeniz düşüyor. Profesörlerin, doçentlerin hep aynı kalır ama bizlerin düşer nedense? Sınava da öyle kafa yorduğum falan da söylenemez nasıl olsa bir 90-95 alıyoruz.” (1 nolu katılımcı)

YDS ile ilgili bu rahatlık elbette ki sınavla ilgili algılarını da etkilemiş ve diğer akademisyenlerden farklılaşmışlardır. Son alt boyut olan YDS Olumsuz Güdüleme ile ilgili maddelere verilen cevaplara unvan bazında bakıldığında bu kez öğretim

görevlilerinin okutman, araştırma görevlisi, yardımcı doçent ve doçentlerden anlamlı şekilde farklı davrandıklarını görüyoruz ($p < 0.05$). Öğretim görevlilerinin de uzmanlar gibi düşük puan grubunda yer aldığını hatırlarsak uzman ve profesörler hariç diğer akademisyenlerden olumsuz güdülenme konusunda neden farklı davranmış olduklarını açıklayacak bir neden ortaya koymuş olabiliriz. Uzmanlarla ($r = .776$) ve profesörlerle ($r = .452$) benzer cevaplar vermeleri, uzmanlardan farklı olarak özellikle öğretim görevlilerinin YDS ile ilgili olumsuz düşünceler edindiği ve bu durumun da yabancı dil öğrenme ve öğrendiklerini sergileme konusunda bu akademisyenlerin sıkıntı yaşadıklarını gösterir niteliktedir.

“Açıksası bu sınava hala öyle ölüm kalım meselesi gözüyle bakanları anlamıyorum. Yüzlerce sınava girdik ve buda onlardan biri işte. Haa bizim için kolay evet o başka tabii. Ben dilciyim ama Ales için uğraşırken o acayip mantık sorularını filan çözerken hiç o kadar yakınmadım mesela.” (1 nolu katılımcı)

“Benim bir yardımcı doçent arkadaşım 7-8 senedir dili veremedi ve adam resmen hayata küstü. Bana İngilizce demeyin de ne dersiniz deyin diyor. YDS konusunda bu hoca nasıl olumlu düşünceler besleyebilir ki şimdi. Belki de bu adam şimdiye profesör olacaktı ve tek engel dil yeterliği.” (3 nolu katılımcı)

Bir sonraki analizde bu defa katılımcıların çalışma alanları ana başlıklar hâlinde bağımsız değişken olarak alınarak YDS Geçerlik ve Ket Vurma Etkisi ölçeklerindeki maddelere verdikleri cevaplara etkisi incelenecektir.

Tablo 4.17
Homojenlik Testi – Alan

	Varyansların Homojenliği Testi			
	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
YDS Kapsam Geçerliği	43.733	4	2678	.001
YDS Kriter Geçerliği	47.534	4	2678	.001
YDS Yordamlayıcılık	11.719	4	2678	.001
YDS Sınav Stratejisi	59.350	4	2678	.001
YDS Motivasyon	27.629	4	2678	.001
YDS Algı	28.459	4	2678	.001
YDS Olumsuz Güdüleme	18.776	4	2678	.001

Tablo 4.17’de katılımcıların alanları dikkate alınarak verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi öncesi homojenlik testi verilmiş ve ölçeklerin tüm

boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır ($p<0.05$). Elde edilen bu veriye göre grupların varyansları homojen değildir.

Tablo 4.18

Ölçek 1-2 ANOVA Çalışma Alanlarına Göre Alt Boyutlar

ANOVA		Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
	Gruplar Arası	4.598	4	1.149	7.003	.001
YDS Kapsam Geçerliği	Grup İçi	439.528	2678	.164		
	Toplam	444.126	2682			
	Gruplar Arası	13.338	4	3.335	14.625	.001
YDS Kriter Geçerliği	Grup İçi	610.592	2678	.228		
	Toplam	623.931	2682			
	Gruplar Arası	2.782	4	.695	2.524	.039
YDS Yordamlayıcılık	Grup İçi	737.802	2678	.276		
	Toplam	740.584	2682			
	Gruplar Arası	17.269	4	4.317	18.148	.001
YDS Sınav Stratejisi	Grup İçi	637.078	2678	.238		
	Toplam	654.347	2682			
	Gruplar Arası	10.164	4	2.541	10.560	.001
YDS Motivasyon	Grup İçi	644.409	2678	.241		
	Toplam	654.573	2682			
	Gruplar Arası	.915	4	.229	1.888	.110
YDS Algı	Grup İçi	324.410	2678	.121		
	Toplam	325.325	2682			
	Gruplar Arası	5.477	4	1.369	4.334	.002
YDS Olumsuz Güdüleme	Grup İçi	846.061	2678	.316		
	Toplam	851.539	2682			

Tablo 4.18’de akademisyenlerin alanları dikkate alınarak her iki ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların görüşlerinin akademik unvanlarına göre Ölçek 1’in bütün, Ölçek 2’nin YDS Algı dışındaki alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$). YDS Algı alt boyutunda katılımcıların alanları dikkate alındığında sorulan maddelere verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p<0.05$). Bu iki türlü yorumlanabilir, ya YDS ile ilgili ortak bir kanıt meydana geldiği ve bu yüzden anlamlı fark çıkmadığı ya da katılımcıların algı boyutunda sınavla ilgili maddelere verdikleri cevaplarda oldukça yakın davrandıkları söylenebilir. Diğer alt boyutlar düşünüldüğünde fark çıkan gruplar arasında hangi grupların ortalamalarında fark olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tablo 4.19’da verilen Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 4.19

Ölçek 1-2 Çalışma Alanı Çoklu Karşılaştırmalar

		Tamhane Çoklu Karşılaştırmalar					
		Sosyal	Fen Bil.	Sağlık	Eğitim	Diğer	
Kapsam Geç.	p	Sosyal Bil.	-	.001	.203	1.000	.008
		Fen Bil.	.001	-	1.000	.001	1.000
		Sağlık Bil.	.203	1.000	-	.212	1.000
		Eğitim Bil.	1.000	.001	.212	-	.006
		Diğer	.008	1.000	1.000	.006	-
Kriter Geç.	p	Sosyal Bil.	-	.001	.989	.019	1.000
		Fen Bil.	.001	-	.602	.001	.007
		Sağlık Bil.	.989	.602	-	.039	.966
		Eğitim Bil.	.019	.001	.039	-	.014
		Diğer	1.000	.007	.966	.014	-
Yordamlayıcı.	p	Sosyal Bil.	-	1.000	.962	.155	.182
		Fen Bil.	1.000	-	.969	.220	.224
		Sağlık Bil.	.962	.969	-	1.000	.999
		Eğitim Bil.	.155	.220	1.000	-	1.000
		Diğer	.182	.224	.999	1.000	-
Sınav	p	Sosyal Bil.	-	.001	.001	.223	.006
		Fen Bil.	.001	-	.123	.001	.001
		Sağlık Bil.	.001	.123	-	.001	.001
		Eğitim Bil.	.223	.001	.001	-	.001
		Diğer	.006	.001	.001	.001	-
Motivasyon	p	Sosyal Bil.	-	1.000	.626	.231	.451
		Fen Bil.	1.000	-	.878	.131	.232
		Sağlık Bil.	.626	.878	-	1.000	.503
		Eğitim Bil.	.231	.131	1.000	-	.096
		Diğer	.451	.232	.503	.096	-
Algı	p	Sosyal Bil.	-	1.000	.996	1.000	.743
		Fen Bil.	1.000	-	.939	1.000	.543
		Sağlık Bil.	.996	.939	-	.963	.990
		Eğitim Bil.	1.000	1.000	.963	-	.590
		Diğer	.743	.543	.990	.590	-
Olumsuz Güd.	p	Sosyal Bil.	-	.084	.692	.102	.132
		Fen Bil.	.084	-	1.000	.984	.996
		Sağlık Bil.	.692	1.000	-	.976	.986
		Eğitim Bil.	.102	.984	.976	-	1.000
		Diğer	.132	.996	.986	1.000	-

Analiz verileri çoklu karşılaştırma sonuçlarını verecek biçimde Tablo 4.19'da özetlenmiştir. Akademisyenlerin her iki ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakıldığında YDS Kapsam Geçerliliği alt boyutunda sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerle fen bilimleri alanındaki ve diğer bilimler (bu başlık altında güzel sanatlar, iletişim bilimleri, ulaştırma bilimleri, havacılık ve uzay bilimleri vs. yer almıştır) başlığı altındaki akademisyenler arasında anlamlı fark göze çarpmaktadır ($p < 0.05$). Özellikle fen bilimlerinde çalışan akademisyenlerin sosyal bilimciler ve eğitimcilerle karşılaştırıldıklarında farklı davranmış olmaları onların yabancı dil eğitimi ve ölçümünü farklı algılıyor olabileceklerini gösterebilir. Eğitimciler ve sosyal bilimciler arasında fark çıkmaması ve aralarında pozitif yönde bir korelasyon çıkması da ($r = .503$) bu iki alandaki akademisyenlerin yabancı dil değerlendirmesi ile ilgili benzer bir algıya sahip olduklarını gösterir. Mülakat yapılan katılımcılar da benzer sonuçlara varmışlardır.

“Sonuçta eğitim bilimleri de sosyal bilimlerin içinde bir alan ve bu iki grubun benzer cevaplar vermesi olağan, çünkü humanities her ikiside. Öte yandan fen bilimcilerin bunlardan ayrılması mümkün çünkü bizlerin dünya görüşleriyle onlarınki gerçekten farklı.” (2 nolu katılımcı)

“YDS değil de başka bir testle ilgili çalışsaydınız bence sonuçlar yine böyle çıkardı. Ben kimyacıyım eşim edebiyatçı ve bu alanlarla ilgili meselelere bakış açısı farkı bir tartışma olduğunda bizde öyle bariz ki. Bu durumda bu işin özeti gibi işte.” (3 nolu katılımcı)

YDS Kriter geçerliği alt boyutunda ise eğitimcilerin verdikleri cevapların diğer tüm alanlara göre anlamlı farklılık gösterdiğini ($p<0.05$) görüyoruz. Bu belirgin farklılığın nedeni de eğitimcilerin ölçme değerlendirme konusunda diğer alanlara göre daha tecrübeli olmaları gösterilebilir. YDS'nin Kriter geçerliği alt boyutunda yer alan sınav sonuçlarının yabancı dil becerilerini gerçekçi bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgili maddelere ortalamalar bazında en düşük yanıtları veren akademisyenlerin eğitim bilimlerinden olduğunun hatırlanması da eğitimcilerin bu konuda neden ayrıştığını açıklayabilir. Akademisyenlerin alanları göz önüne alınarak yapılan bu analizde bir diğer dikkat çekici sonuç da YDS Sınav Stratejisi alt boyutunda ortaya çıkmıştır. Sınav stratejisi ile ilgili maddelere verilen yanıtlarda eğitimciler ile sosyal bilimciler arasında anlamlı bir fark çıkmazken ($p<0.05$, $r=.493$) gerek eğitimciler gerekse sosyal bilimciler diğer tüm alanlardaki akademisyenlerden farklı davranmışlardır. Bu belirgin ayrım da özellikle fen ve sağlık bilimlerinden sınava katılan akademisyenlerin dil testlerini daha mekanik düşünme ve olası çözümleri formülleştirme çabalarının etkili olduğunu düşünebiliriz. Bu gibi stratejiler özellikle eğitim bilimlerinden gelenler için çok da gerçekçi değildir.

“Bu test tekniği mevzuu işe yarayabilir belki ama nereye kadar, yani hadi bir iki soruda çeldiricileri kullanarak belki sonuca gidilebilir veya noktalama işareti kelime türü falan, ama sonuçta bu toplamı bence çok etkilemez, etkilememeli bence. Eğer etkiliyorsa sınavla ilgili ciddi sıkıntı var diye düşünülmeli bence. Madem olay matematiksel ya da mantıksal teknikler o halde herkes bu işe odaklansın ne diye kelime vs çalışacaklar ki? ” (1 nolu katılımcı)

YDS Ket Vurma Ölçeğinin diğer alt boyutları olan Motivasyon, Algı ve Olumsuz Güdüleme başlıkları altındaki maddelere akademisyenlerin verdikleri yanıtların ortalamaları alanları bazında anlamlı farklılık göstermemiştir ($p < 0.05$). Özellikle YDS Algı ve Olumsuz güdüleme alt boyutlarında katılımcıların verdikleri yanıtların benzer olmaları aslında YDS ile ilgili algı ve olumsuz güdüleme noktasında alanlarına bakılmaksızın akademisyenlerin benzer görüşler paylaştığını ortaya koymaktadır ki bu da sınavla ilgili ciddi sıkıntılar yaşandığını ve bunun yabancı dil öğrenmeyle ilgili katılımcıların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini gösterebilir.

“Nihayetinde sosyalcisi, eğitimcisi, ya da mühendisi, doktoru herkes bu işten etkileniyor ve ortada ciddi bir sınav stresi var ve bu herkes için böyle. Bu sınavdan ilk seferinde geçen de hiç geçemeyende dertliyse sorun var demektir. Sonuçlarda tabii ki benzer çıkacaktır çünkü durum herkes için aynı.” (3 nolu katılımcı)

“Sınava girerken konuştuğum akademisyen arkadaşların hemen hemen hepsinin moral bozuk ve isteksizdi. Alanalarını şimdi hatırlamam mümkün değil ama aralarında mühendislikten olalar da vardı tatihten olanlarda.” (4 nolu katılımcı)

Bu bölümdeki analizde ise katılımcıların YDS’ye giriş nedenleri ana başlıklar halinde bağımsız değişken olarak alınarak katılımcıların amaçlarının YDS Geçerlik ve Ket Vurma Etkisi üzerine hazırlanan iki ölçeğe verdikleri cevaplara etkisi ayrı ayrı incelenecektir.

Tablo 4.20
Homojenlik Testi - YDS Giriş Nedeni

	Varyansların Homojenliği Testi			
	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
YDS Kapsam Geçerliği	78.505	4	2678	.001
YDS Kriter Geçerliği	28.284	4	2678	.001
YDS Yordamlayıcılık	24.904	4	2678	.001
YDS Sınav Stratejisi	20.095	4	2678	.001
YDS Motivasyon	38.435	4	2678	.001
YDS Algı	57.109	4	2678	.001
YDS Olumsuz Güdüleme	25.183	4	2678	.001

Tablo 4.20’de katılımcıların YDS’ye giriş nedenleri dikkate alınarak verdikleri yanıtların ortalamalarının homojenlik testi verilmiş ve ölçeklerin tüm boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır ($p<0.05$). Elde edilen bu veriye göre grupların varyansları homojen değildir.

Tablo 4.21
Ölçek 1-2 ANOVA YDS Giriş Nedeni Alt Boyutlar

ANOVA		Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
YDS Kapsam Geçerliği	Gruplar Arası	11.296	4	2.824	17.473	.001
	Grup İçi	432.830	2678	.162		
	Toplam	444.126	2682			
YDS Kriter Geçerliği	Gruplar Arası	8.199	4	2.050	8.914	.001
	Grup İçi	615.732	2678	.230		
	Toplam	623.931	2682			
YDS Yordamlayıcılık	Gruplar Arası	7.156	4	1.789	6.532	.001
	Grup İçi	733.428	2678	.274		
	Toplam	740.584	2682			
YDS Sınav Stratejisi	Gruplar Arası	5.300	4	1.325	5.467	.001
	Grup İçi	649.047	2678	.242		
	Toplam	654.347	2682			
YDS Motivasyon	Gruplar Arası	11.876	4	2.969	12.371	.001
	Grup İçi	642.698	2678	.240		
	Toplam	654.573	2682			
YDS Algı	Gruplar Arası	7.367	4	1.842	15.511	.001
	Grup İçi	317.958	2678	.119		
	Toplam	325.325	2682			
YDS Olumsuz Güdüleme	Gruplar Arası	9.551	4	2.388	7.595	.001
	Grup İçi	841.987	2678	.314		
	Toplam	851.539	2682			

Tablo 4.21’de akademisyenlerin sınava giriş nedenleri dikkate alınarak her iki ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sınava giriş nedenleri adayların aynı zamanda yabancı dille ilgili motivasyonlarını belirleyen önemli faktörlerden biri olduğundan sonuçları oldukça önemlidir zira sınava yabancı dil tazminatı almak için girenlerin %82’sinin okutman olduğu, yabancı dil seviyesini öğrenmek için girenlerin %73’ünün doçent ve profesörlerden oluştuğunu düşünürsek yabancı dil ölçümünün geçerliği ve ket vurma etkisinin esasında katılımcıların amaçlarıyla ilgili bir konu olduğunu ve herkesin olaya kendi penceresinden bakabileceğini anlayabiliriz.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların görüşlerinin YDS’ye giriş nedenlerine göre Ölçek 1 ve 2’nin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$). Bu analizden hareketle hangi grupların ortalamaları arasında fark

olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tablo 50’de verilen Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 4.22

Ölçek 1-2 YDS Giriş Nedeni Çoklu Karşılaştırmalar

		Tamhane Çoklu Karşılaştırmalar					
		Tazminat	Lisnsüst.	Kadro	Dil. S.	Diğer	
Kapsam Geç.	p	Tazminat A.	-	.005	.001	.863	1.000
		Lisnsüst. Eğ	.005	-	.197	.001	.014
		Kadro alma	.001	.197	-	.001	.912
		Dil sev. öğr.	.863	.001	.001	-	1.000
		Diğer	1.000	.014	.912	1.000	-
Kriter Geç.	p	Tazminat A.	-	.002	.004	.424	.867
		Lisnsüst. Eğ	.002	-	.157	.001	.951
		Kadro alma	.004	.157	-	.047	.994
		Dil sev. öğr.	.424	.001	.047	-	.077
		Diğer	.897	.951	.994	.077	-
Yordamlayıcılık.	p	Tazminat A.	-	.017	.001	.086	.936
		Lisnsüst. Eğ	.017	-	.866	.999	.978
		Kadro alma	.001	.866	-	1.000	.519
		Dil sev. öğr.	.086	.999	1.000	-	.913
		Diğer	.936	.978	.519	.913	-
Sınav Strateji.	p	Tazminat A.	-	.001	.009	1.000	.353
		Lisnsüst. Eğ	.001	-	.375	.003	.002
		Kadro alma	.009	.375	-	1.000	.394
		Dil sev. öğr.	1.000	.003	1.000	-	.809
		Diğer	.353	.002	.394	.809	-
Motivasyon	p	Tazminat A.	-	.117	.588	1.000	.026
		Lisnsüst. Eğ	.117	-	.001	.905	.001
		Kadro alma	.588	.001	-	.740	.018
		Dil sev. öğr.	1.000	.905	.740	-	.037
		Diğer	.026	.001	.018	.037	-
Algı	p	Tazminat A.	-	1.000	.219	.116	.014
		Lisnsüst. Eğ	1.000	-	.001	.079	.008
		Kadro alma	.219	.001	-	.001	.001
		Dil sev. öğr.	.116	.079	.001	-	.997
		Diğer	.014	.008	.001	.997	-
Olumsuz Güd.	p	Tazminat A.	-	.468	.583	1.000	.999
		Lisnsüst. Eğ	.468	-	.223	.934	.589
		Kadro alma	.583	.223	-	.094	.026
		Dil sev. öğr.	1.000	.934	.094	-	1.000
		Diğer	.999	.589	.026	1.000	-

Analiz verileri çoklu karşılaştırma sonuçlarını verecek biçimde Tablo 4.22’de özetlenmiştir. Akademisyenlerin her iki ölçekte ki alt boyutlarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakıldığında YDS Kapsam Geçerliği alt boyutunda

sınava tazminat almak için girenlerin cevaplarıyla lisansüstü eğitim almak ve akademik kadro almak için girenlerin cevapları arasında anlamlı fark çıkarken yabancı dil seviyesini öğrenmek ya da başka nedenler için (değişim programlarına katılabilmek, eğitim dilinin İngilizce olduğu derslere girebilmek vs.) sınava girenlerin cevaplarıyla arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p<0.05$). Bu sonuçlar ortaya çıkan bu farklılığın katılımcıların sınava girerkenki motivasyonlarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. YDS'ye kadro almak veya lisansüstü eğitim almak için girenlerin içsel motivasyonlarının son derece yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bu sayede iş bulabilecekler veya işlerinde ilerleme şansı bulabilmek için eğitim alacaklardır. Öte taraftan, birbirleriyle karşılaştırıldığında kadro almak ya da eğitime devam edebilmek gibi çok önemli nedenleri olmayan akademisyenlerin Türkiye'de çok da önemli sayılmayacak miktarlardaki dil tazminatları için sınava girerken aynı motivasyona sahip olacakları pek mantıklı bir çıkarım olmayacaktır.

“YDS'ye insanların bakış açısı bence tamamen neden bu sınava girdikleriyle hatta gerçekten girmeleri gerekip gerekmedikleriyle çok alakalı, benim okutman arkadaşlarımdan bu sınava 10-15 senedir hiç girmemiş olanlar var. Onlara neden girmediğin diyen de yok, düşünün bu hocalar yabancı dilci. Sınava girenlere 5 yılda bir seviyesi düşmüş muamelesi yapılıyor, hiç girmeyenlere bir şey yok. Öte taraftan dil tazminatı dedikleri de öyle çok bir şey değil ve böyle olunca da durumu iyi olan insanlarda önemsemiyor o yüzden.”

(1 nolu katılımcı)

“Bölümdeki asistanların bazıları sabah akşam bu sınava hazırlanıyor ve eğer geçemezlerse ağlayanı çok gördüm. Çünkü o umutsuzluk halini iyi bilirim, o yüzden bu sınava bir asistanın girmesiyle bir doçentin girmesi aynı şey değil. Birisi için hayat ve mat meselesi diğeri için zaman kaybetmeden geçmek vs. önemli.” (4 nolu katılımcı)

Lisansüstü eğitim veya kadro almak için sınava giren akademisyenlerin yanıtları YDS Kriter Geçerliği alt boyutunda da tazminat almak veya bunlar dışında başka nedenler için sınava giren katılımcıların yanıtlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

“Bu aralar çok duyuyorum YDS'den geçemeyenler başka sınavları deniyorlar TOEFL falan o yabancı sınavları ve bazen bu sınavdan 50-55 alıp

öbüründen 65-70 gibi bir not alanlarda oluyor. Ne yapsın insanlar, geçmeleri lazım bu işi. Özellikle asistanların süreleri dar mecbur deniyorlar şanslarını.”

(4 nolu katılımcı)

Tazminat almak için sınava girenlerin yanıtları YDS Yordamlayıcılık ve Sınav Stratejisi alt boyutlarında da lisansüstü eğitim veya kadro almak için sınava giren akademisyenlerin yanıtlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Bütün bu alt boyutlarda yabancı dil sınavına girerken katılımcıların amaçlarının dil öğrenme davranışlarını ve gerek yabancı dille gerekse YDS ile ilgili fikirlerini etkileyebileceği söylenebilir. YDS Motivasyon alt boyutunda ise ilginç bir şekilde kadro almak için sınava girenlerin cevaplarıyla lisansüstü eğitim alabilmek için sınava girenlerin cevapları arasında fark çıkmıştır ($p<0.05$). Bu farklılığın nedeni ise lisansüstü eğitim almak için dil sınavına giren katılımcıların yabancı dil öğrenme olgusuna uzun vadede bakmaları ve dil yeterliğiyle ilgili gerçekliğin daha uzun bir süre kendileri için geçerli olduğunu bilmelerinden kaynaklanıyor olabilir, diğer taraftan kadro almak için sınava girenler dil yeterliğiyle ilgili daha hedef odaklı ve kısa vadede amaçlarına ulaşmak gayretinde olduklarından motivasyonları farklı olabilmektedir.

“Burada yaşta önemli olabilir bence, çünkü biz dili geçeceğiz diye cebelleşirken asistanlarımız master veya doktora için sınava giriyorlardı ve arada mesela 10 yaş fark vardı, bu farklılık bu yaş farkından da olabilir.” (3 nolu katılımcı)

YDS Algı alt boyutunda da benzer bir durum ortaya çıkmış ve kadro almak için sınava girenlerin cevaplarıyla lisansüstü eğitim alabilmek için sınava girenlerin cevapları arasında fark çıkmıştır ($p<0.05$). Sınava tazminat almak için girenlerle lisansüstü eğitim almak veya kadro almak için girenler arasında fark çıkmaması da başka bir ilginç bulgudur. Bu alt boyutta yer alan maddeler, yabancı dil sınavı yabancı dil eğitimi aslında neleri içermeli ve ölçümü neler üzerinden yapılmalı sorunsalının katılımcılar üzerinde bıraktığı izlenimden kaynaklanıyor olabilir. Olumsuz Güdüleme alt boyutunda ise katılımcıların sınava giriş nedenlerinin birbirleri arasında anlamlı fark çıkmaması da YDS'nin sınava giriş amacı ne olursa olsun katılımcılar üzerinde bıraktığı etkiden kaynaklanıyor olabilir. Sınavın akademisyenler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu gerçeği buradan da anlaşılabilir.

“Bu sonuçta da elbetteki sonuçta insanların YDS ile ilgili sorun yaşadıkları var. Giriş amacı ne olursa olsun sınavla ilgili olumsuz yanları bilmeleri herkesi kötü etkiler. Ben bu sınava gerek görevli gerekse öğrenci gibi ne zaman girsem herkesin yüzündeki o stresi görebiliyorum, gerginlikleri hem sınavdan önce hem de sınav esnasında rahatlıkla görülebiliyor ve bu durum üzücü tabii.” (1 nolu katılımcı)

“Nedendir bilmiyorum ama sınavı geçeli 7 yıl olmasına rağmen dil sınavı deyince hala sıkıntı basıyor. Ben bu sınava girenlerin ruh halini çok iyi anlıyorum. Öncesinde ve sonrasında neler yaşadıklarını ve bu yüzden aslında genç yaşlarda ne çok üzüldüklerini yakinen biliyorum çünkü birebir ben yaşadım. Kimse kalkıp buna mecburuz efendim hikâyeleri anlatmasın. Eğer gerçekten istenilirse eminim buna da bir çözüm bulunur, daha pratik ve insani bir çözüm.” (4 nolu katılımcı)

Son bölümdeki analizde ise katılımcıların YDS’ye hazırlanma biçimleri ana başlıklar halinde bağımsız değişken olarak alınarak hazırlanma biçimlerinin YDS geçerlik ve ket vurma etkisi üzerine hazırlanan iki ölçeğe verdikleri cevaplara etkisi incelenecektir.

Tablo 4.23
Homojenlik Testi - YDS Hazırlık

	Varyansların Homojenliği Testi			
	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
YDS Kapsam Geçerliği	19.182	5	2677	.001
YDS Kriter Geçerliği	7.631	5	2677	.001
YDS Yordamlayıcılık	14.396	5	2677	.001
YDS Sınav Stratejisi	45.872	5	2677	.001
YDS Motivasyon	17.942	5	2677	.001
YDS Algı	16.730	5	2677	.001
YDSOlumsuz Güdüleme	5.134	5	2677	.001

Tablo 4.23’te katılımcıların YDS’ye hazırlanma yöntemleriyle ilgili verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi öncesi homojenlik testi verilmiş ve ölçeklerin tüm boyutlarında anlamlı fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Elde edilen bu veriye göre grupların varyansları homojen değildir.

Tablo 4.24
Ölçek 1-2 ANOVA YDS Hazırlık Alt Boyutlar

		ANOVA				
		Kareler Toplamı	sd	Ortalamanın Karesi	F	p
	Gruplar Arası	2.689	5	.538	3.261	.006
YDS Kapsam Geçerliği	Grup İçi	441.437	2677	.165		
	Toplam	444.126	2682			
	Gruplar Arası	9.380	5	1.876	8.172	.001
YDS Kriter Geçerliği	Grup İçi	614.551	2677	.230		
	Toplam	623.931	2682			
	Gruplar Arası	4.538	5	.908	3.301	.007
YDS Yordamlayıcılık	Grup İçi	736.046	2677	.275		
	Toplam	740.584	2682			
	Gruplar Arası	14.563	5	2.913	12.187	.001
YDS Sınav Stratejisi	Grup İçi	639.783	2677	.239		
	Toplam	654.347	2682			
	Gruplar Arası	11.256	5	2.251	9.368	.001
YDS Motivasyon	Grup İçi	643.317	2677	.240		
	Toplam	654.573	2682			
	Gruplar Arası	3.239	5	.648	5.384	.001
YDS Algı	Grup İçi	322.086	2677	.120		
	Toplam	325.325	2682			
	Gruplar Arası	10.796	5	2.159	6.875	.001
YDS Olumsuz Güdüleme	Grup İçi	840.742	2677	.314		
	Toplam	851.539	2682			

Tablo 4.24'te akademisyenlerin sınava hazırlanma yöntemleri dikkate alınarak her iki ölçekteki sorulara verdikleri yanıtların ortalamalarının varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların görüşlerinin YDS'ye hazırlanma yöntemlerine göre Ölçek 1 ve 2'nin bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu sonuca göre katılımcıların sınava nasıl hazırlandıkları veya hazırlanıp hazırlanmadıkları YDS ile ilgili sorulara verdikleri cevapları etkilemektedir. Bu analizden hareketle hangi grupların ortalamaları arasında fark olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tablo 4.25'te verilen Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Tablo 4.25
Ölçek 1-2 YDS Hazırlık Çoklu Karşılaştırmalar

		Tamhane Çoklu Karşılaştırmalar						
		Hiç çalışm.	Kendim hazırl.	Dersha. gittim	Özel ders	Online ders	Diğer	
Kapsam	p	Hiç çalışm.	-	.001	.001	.001	.001	.062
		Ken.hazırln.	.001	-	.877	.981	.001	.246
		Dersha. git.	.001	.877	-	.981	.001	.060
		Özel ders	.001	.877	1.000	-	.001	.083
		Online ders	.001	.001	.001	.001	-	1.000
		Diğer	.062	.246	.060	.083	1.000	-
Kriter	p	Hiç çalışm.	-	.001	.001	.001	.001	.029
		Kendim	.001	-	1.000	.944	.001	.016
		Dershaneye	.001	1.000	-	.881	.001	.013
		Özel ders	.001	.944	.881	-	.016	.059
		Online ders	.001	.001	.001	.016	-	.988
		Diğer	.029	.016	.013	.059	.988	-
Yordamlayıcılık	p	Hiç çalışm.	-	.942	.207	.227	.300	.001
		Kendim	.942	-	.980	.363	.800	.001
		Dershaneye	.207	.980	-	.982	.997	.009
		Özel ders	.227	.363	.982	-	1.000	.148
		Online ders	.300	.800	.997	1.000	-	.514
		Diğer	.001	.001	.009	.148	.514	-
Sınav Str.	p	Hiç çalışm.	-	.001	.001	.002	.005	.001
		Kendim	.001	-	.990	.971	.993	.001
		Dershaneye	.001	.990	-	.560	1.000	.001
		Özel ders	.002	.971	.560	-	.830	.001
		Online ders	.005	.993	1.000	.830	-	.001
		Diğer	.001	.001	.001	.001	.001	-
Motivasyon	p	Hiç çalışm.	-	.006	.002	.001	.001	.964
		Kendim	.006	-	.405	1.000	.001	.994
		Dershaneye	.002	.405	-	.628	.001	1.000
		Özel ders	.001	1.000	.628	-	.001	.977
		Online ders	.001	.001	.001	.001	-	.732
		Diğer	.964	.994	1.000	.977	.732	-
Algı	p	Hiç çalışm.	-	.001	.020	.009	.996	.001
		Kendim	.001	-	.989	1.000	1.000	.999
		Dershaneye	.020	.989	-	1.000	1.000	.484
		Özel ders	.009	1.000	1.000	-	1.000	1.000
		Online ders	.996	1.000	1.000	1.000	-	1.000
		Diğer	.001	.999	.484	1.000	1.000	-
Olumsuz	p	Hiç çalışm.	-	.973	.512	.593	.995	.120
		Kendim	.973	-	.998	.987	1.000	.130
		Dershaneye	.512	.998	-	1.000	1.000	.244
		Özel ders	.593	.987	1.000	-	1.000	.060
		Online ders	.995	1.000	1.000	1.000	-	.071
		Diğer	.120	.130	.244	.060	.071	-

Analiz verileri çoklu karşılaştırma sonuçlarını verecek biçimde Tablo 4.25'te özetlenmiştir. Akademisyenlerin her iki ölçekte yer alan alt boyutlarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiye bakıldığında YDS Kapsam Geçerliği alt boyutunda sınava hiç çalışmayan katılımcıların klasik yöntemlerle hazırlanan diğer akademisyenlerden farklı davrandıkları belirlenmiş, hiç çalışmayan katılımcılarla diğer metotları (yabancı dizi izleyerek dil öğrendiğini ve sınava bu şekilde hazırlandıklarını söyleyenler, bir aile üyesinden dil öğrenme konusunda yardım aldıklarını belirtenler veya

sınavdan önce bir süreliğine yurt dışına çıkıp orada kalarak pratik yaptıklarını (iletener vs.) kullanarak yabancı dil sınavına hazırlandıklarını söyleyen katılımcılar arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p<0.05$). YDS'ye hiç çalışmayan katılımcıların unvanlarına bakıldığında %79'unun okutman olduğu %12'lik kısmının ise uzman ve öğretim görevlilerinden oluştuğu görülmüştür ki bu durumda ortaya çıkan farklılığın aslında yabancı dil seviyesinden kaynaklandığına işaret eder. Yabancı dil konusunda yetkin olan akademisyenlerin YDS Kapsam geçerliği ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların diğer akademisyenlerden farklı çıkması olağan sayılabilir. Online ders alan akademisyenlerin cevapları da hiç çalışmayanlarınkiler gibi diğerlerinden anlamlı farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

“Hiç çalışmayanlar kimler bu önemli eğer dilselerse farklı davranmaları anlaşılabilir, yok değilse boş vermiş ya da daha önünde çok süresi olan akademisyenlerse onların olaya bakışı canı burnunda sınava giren hocalardan farklı olur bence.” (4 nolu katılımcı)

Bir sonraki faktör olan YDS Kriter Geçerliği alt boyutunda da yine sınava hazırlanmayan katılımcıların verdikleri yanıtların klasik yöntemlerle hazırlanan diğer akademisyenlerin yanıtlarından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0.05$). Benzer bir farklılık YDS Sınav Stratejisi, Motivasyon ve Algı alt boyutlarında da gözlenirken, sınava şu veya bu yolla hazırlananlar arasında genellikle anlamlı farklılıklar çıkmaması sınavla ilgili katılımcıların sahip oldukları algı ve motivasyonun sınavla ilgili görüşlerini etkilediği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Son olarak YDS Olumsuz Güdüleme alt boyutunda tüm katılımcıların sınava nasıl hazırlanırsa hazırlansınlar benzer cevaplar verdikleri ve bu alt boyutta hiçbir grupta anlamlı fark çıkmadığı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuçta YDS'ye hazırlanma yöntemi ne olursa olsun katılımcılar arasında sınavın kendilerini dil öğrenmeye karşı olumsuz güdülediği noktasında belirgin bir fikir birliği olduğunu gösterebilir.

“Akademik yükselme için YDS'den en az 75 almam gerekiyordu. Uzun ve yorucu çalışmalardan sonra bu puanı alabildim. Ancak sorun şu, bu puanı almış olmam İngilizce düzeyimde bir farklılık yarattı mı? Hayır. İngilizce kelimeleri ve gramer kurallarını iyi öğrendim, okuduğumu anlıyor muyum? Evet. İngilizce yazabiliyor muyum? Kısmen evet. Konuşabiliyor muyum? Hayır. Zaten bu sınav sistemiyle ilgili sorun yaşadığım için uzun

süre bu sınavı geçemedim. Bence bu sınavda birçok şey sil baştan değişmeli.

(3 nolu katılımcı)

Katılımcıların büyük bölümünde YDS'ye karşı görülen bu olumsuz tutum tamamen kendilerinden kaynaklı olamaz çünkü bu sınavdan çok iyi puan alan katılımcılar dahi aynı olumsuz görüşleri yansıtmışlardır.

“YDS denen ve neyi ölçmeye çalıştığını hiç anlamadığım sınavdan en son 97 aldım. Havalara mı uçtum, yok. Sınavdan iyi bir sonuç almak aslında sınava girene kendini iyi hissettirmeli ama bende gerçekten hiçbir şey yok. Niye acaba diye düşünce, sınavın gerçek bir dil sınavı olmadığını ve geçekten dil bilenleri ölçmeye yetecek bir sınav gibi durmadığını sadece biz değil eminim hazırlayanlarda biliyordur.” (2 nolu katılımcı)

YDS ile ilgili problemlerin olduğunu gerek iyi puan almış olsun gerek kötü, gerek sosyal bilimci olsun gerek fen bilimci, gerek asistan olsun gerek profesör neredeyse tüm akademik kesimler dile getirmiştir. Bütün bu kadar şikâyet ve rahatsızlığa rağmen neden sorunun çözümüyle ilgili girişimlerde bulunulmadığı ise bir sonraki bölümde tartışılacaktır ancak ondan önce mülakat yapılan yabancı dil eğitmcisi bir katılımcının söyledikleri oldukça önemlidir.

“Aslında YDS ile ilgili görüş alırken bence yabancı dilcilere özel ders verip vermediklerini de sormalısınız. Çünkü bu alanda dilcilerin görüşleri YDS ile ilgili ders verenler, para kazananlar ve ders vermeyenler veya YDS'yi umursamayanlar olarak ayrılacaktır. YDS konusunda objektif olarak yorum yapacak insanların YDS ile hiç işlerinin olmaması gerekir.” (2 nolu katılımcı)

Bir başka katılımcının söyledikleri ise sorunun çözümüyle ilgili düşünürken aslında Türkiye'de yabancı dilde nasıl ölçme yapıldığı gerçeğini de göz önünde bulundurmamız gerekliliğini ortaya koymuştur.

“Bence bu sınavı hazırlayan kurulda biliyordur sıkıntıları ama eldeki malzemeye de bakmak lazım. Türkiye'de ne kadar konuşma yazma yapılıyor ki derslerde sınavda da onlar ölçülsün? Denemeye kalksalar neler olur acaba hiç düşünemiyorum bile.” * (4 nolu katılımcı)

Burada düşünülmesi gereken sorun da bu katılımcının sözlerindeki gerçeklik olabilir. Maalesef Türkiye'de her eğitim kademesinde eğitimin bizler istesek de

istememek de sınavlara yönelik bir program dâhilinde verildiği düşünülürs, dil eğitiminde yaşanan sıkıntıların temelinde de belki çoktan seçmeli testlere yönelik içeriklerin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bu süreç sonunda yabancı dil becerileri anlamında ortaya çıkan sonuç da her kesimin gözü önündedir. Çoktan seçmeli testlerde cevabın mutlaka verilen seçenekler arasında olması, yabancı dil eğitimine ve ölçme felsefesine temelde uygun bir yapı olmaktan uzaktır çünkü olayın tanıma, hatırlama ve anlama boyutu öğrenme silsilesi akla getirildiğinde daha temel beceriler olarak kalacak, analiz ve üretme süreci ise yabancı dilde daha ehil bireylerin gösterebilecekleri meziyetler olduğundan çoktan seçmeli sorularla oluşturulmuş testler ancak temel öğrenme basamaklarını test edebilecektir. Katılımcıların belirttiği “sınavdan geçtiğimiz hâlde konuşamıyoruz, dinlediklerimizi çözemiyoruz veya yazma konusunda yardıma çok ihtiyaç duyuyoruz” türünden serzenişlerin temelinde de ölçmedeki bu sıkıntı vardır. Konuyla ilgili taraflar ne yazık ki sorumluluğun hep karşı tarafta olduğunu düşünmüşler örneğin öğretmenlere neden derslerde çoğunlukla dil bilgisi ve kelime öğretimi üzerinde durdukları sorulduğunda sınav sisteminin bunları temel aldığından söz etmişler, sınavları hazırlayanlar ise ülke genelinde yabancı dil derslerinde özellikle dil bilgisi eğitimi verildiği, kelime öğretimi ve hedef dilde okuma anlama pratiği yaptırıldığı için bu gibi becerileri temel alan sınavlar hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak süreç içerisinde özellikle ölçme değerlendirme boyutunda önemli eksiklikler ve sıkıntılar yaşandığı katılımcılarınca ifade edilmiş ve temelde üniversite öncesi eğitim başta olmak üzere, dil eğitiminde ciddi problemler yaşandığı ve bütün bu sorun sarmalının sonucunda YDS gibi aslında amaca uygun olmayan ancak mevcut duruma ve içinde bulunduğumuz bağlama uygun olabilecek sınavların ortaya çıktığı ve ne denli sorunlu olduğu bilinse de uygulandığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2015-2017 yılları arasında yapılan bu çalışmada Türkiye’de yabancı dil seviyesi ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı’nın (YDS) içeriği ve ölçme/değerlendirme sonuçlarının akademisyenler üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı akademisyenlerin YDS’nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, çalışmanın alt amaçları bağımlı değişken olan akademisyen görüşlerinin, bağımsız değişkenler olan cinsiyet, medeni durum, akademik unvan, akademik disiplin, YDS’ye katılma nedeni, alınan en son puan, sınava hazırlanma şekline göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve son olarak da yapılacak olan mülakatlarda katılımcıların elde edilecek sonuçlarla ilgili yorumlarını incelemektir. Buna göre araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

- I. Katılımcıların YDS’nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri kişisel özelliklerine göre (cinsiyet ve medeni durum) farklılık göstermekte midir?
- II. Katılımcıların YDS’nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri akademik özelliklerine göre (akademik unvan, disiplin) farklılık göstermekte midir?
- III. Katılımcıların YDS’nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri YDS deneyimlerine göre (alınan not, sınava giriş nedeni ve hazırlanma şekli) farklılık göstermekte midir?
- IV. Katılımcıların araştırma sonuçlarına yorumları ne yönde olmuştur?

Araştırmanın ilk aşamasında araştırma konusuyla ilgili ÖSYM Yabancı Dil Hazırlama Komisyonu yetkilileriyle görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği anlatılmış, komisyondan araştırmayla ilgili uzman görüşü alınmıştır. İkinci aşamada, YDS ile ilgili alanyazın taranmış, sınavın geçerliği ve akademisyenler üzerindeki ket vurma etkisiyle ilgili yeterli çalışmanın olmadığı ve bu konuda YDS’nin gerek geçerliği gerek ket vurma etkisiyle ilgili veri toplamak için ölçek olmadığı belirlenmiştir. Akademisyenlerden gerek nicel gerekse nitel veri toplanarak hem daha geniş veriye sahip olmak hem de nicel veriler üzerinde yapılacak analizleri nitel veriler üzerinden kontrol etme ve karşılaştırma yapma

şansı bulunacağı savıyla çalışma için karma yöntem tercih edilmiştir. Üçüncü aşamada, araştırma için veri toplamak amacıyla YDS'nin Geçerliği (Ölçek 1) ve YDS'nin Ket Vurma Etkisi (Ölçek 2) ana başlıkları altında iki adet ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin geliştirme sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Araştırmanın amacı ve hedef katılımcı grubunun belirlenmesi,
2. Ölçeğin çerçevesinin ve içeriğinin belirlenmesi,
3. Belirlenen amaç ve içerik doğrultusunda maddelerin yazılması,
4. Hazırlanan maddelerin kontrol edilerek ölçeğe ilk şeklinin verilmesi,
5. Maddelerin cevap karşılıklarının ve cevaplama prosedürünün belirlenmesi,
6. Ölçeği geliştirenlerce ölçeğin denenmesi,
7. Konunun uzmanlarından uzman görüşü alınması,
8. Dil uzmanından ölçekte kullanılan dille ilgili uzman görüşü alınması,
9. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçekte revizyon yapılması,
10. Ölçekle ilgili pilot çalışma yapılması ve maddelerin değerlendirilmesi,
11. Ölçeğe son hâlinin verilmesi.

Hazırlanan ölçekler için 5 ayrı devlet üniversitesinde (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi) çalışan 338 akademisyenden toplanan veri üzerinde her iki ölçek için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. 338 kişiden toplanan verinin 167 kişilik bölümü açıklayıcı, 171 kişilik bölümünden toplanan veri ise doğrulayıcı analiz için kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin güvenilirlik değerleri öngörülen seviyenin üzerinde çıkmıştır (Ölçek 1 Cronbach Alpha = 0.821. Ölçek 2 Cronbach Alpha = 0.766). Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Ölçek 1'den elde edilen 3 alt boyuta uzman görüşü alınarak YDS'nin Kapsam Geçerliği, YDS'nin Kriter Geçerliği ve YDS Sonuçlarının Yordamlayıcılığı; Ölçek 2'den elde edilen 4 alt boyuta yine uzman görüşü alınarak Sınav Stratejisi, Motivasyon, Algı ve Olumsuz Güdüleme isimleri verilmiştir. Sonraki aşamada yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeklerde ortaya çıkan yapılar doğrulanmış ve ölçeklerin veri elde etmede kullanılabilmesine karar verilmiştir. Süreç sonucunda ortaya çıkan her iki ölçekte toplam 25 madde yer almış ve bu ölçekler araştırma için veri toplamada kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında toplam 84 devlet üniversitesinde çalışan 2687 akademisyene ulaşılmış ve YDS ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Çalışmanın son aşamasında 2683 katılımcının görüşleri istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Eskişehir ilinden 4 akademisyenin katılımıyla yapılan mülakatlarda değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

- a) Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri kişisel özelliklerine göre (cinsiyet ve medeni durum) farklılık göstermemektedir. Ne cinsiyetlerine ne de medeni durumlarına göre araştırmacıların YDS ile ilgili görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu bulgu da katılımcılarca olağan karşılanmış ve yabancı dil yeterliğinin cinsiyetine, yaşına, medeni durumuna bakılmaksızın bütün akademisyenler için mutlaka geçilmesi gereken bir aşama olduğu gerçeğinin altı çizilmiş ve bu yüzden fark çıkmasının beklenmemesi gerektiği ifade edilmiştir.
- b) Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşlerinin akademik unvanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık incelendiğinde akademisyenlerin YDS'nin geçerliği ve sınav etkisiyle ilgili verdikleri cevaplar bazında unvanlarına göre üç ana gruba ayrıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğretim görevlileri ve uzmanlar birinci grup, asistan, yardımcı doçent, doçentler ikinci grubu ve en son okutmanlar ve profesörler üçüncü grubu oluşturmuştur. Bu akademisyenlerin neden bu şekilde ayrıştıkları sorgulandığında yabancı dil yeterliğiyle ilgili kimlerin daha rahat olduğu, belirli kadrolar için süre korkusunun bulunup bulunmadığı veya akademik yükselme anlamında yabancı dil yeterliğine daha çok ihtiyaç duyup duymadığı gerçeği öne çıkar. Türkiye'deki mevcut akademik sistemde bir öğretim görevlisi, uzman veya okutmanın işe başladıktan sonra eğer lisansüstü eğitim yapmayacak veya başka akademik kadrolara başvurmayacaksa zaman içerisinde dil yeterliğini tekrardan belgelemesine gerek yoktur. Öğretim görevlisi ve uzmanların yabancı dil yeterliğiyle ilgili diğer akademisyenlere göre kendilerini daha rahat hissetmelerinin temel nedeni budur ve bu yüzden dil yeterliğiyle ilgili sorulara verdikleri cevapların farklı çıkması beklenebilir (bu çalışmada yer alan okutmanların tamamı yabancı dil eğitimi veren hocalar olduğu, öğretim görevlisi ve uzmanların hiçbirinin yabancı dilci olmadığı hususu da hatırlanmalıdır). Öte yandan okutmanların dil eğitimi ile uğraşan akademisyenler olması nedeniyle YDS konusunda diğer akademisyenlerden daha avantajlı oldukları ve aynı öğretim görevlisi ve uzmanlar gibi herhangi bir zaman kısıtlamasına tabi

olmadıklarından sınavla ilgili bir endişelerinin olmaması da cevaplarında farklı davranmalarına yol açmış olabilir. Benzer bir durum profesörler için de geçerlidir, doçentlik için gereken dil yeterliği elde edildikten sonra onlar da dil yeterliği gereklilikleri düşünüldüğünde benzer rahatlığa sahip olurlar yani artık dil yeterliğini ispata gerek yoktur. Bütün bunların yanında özellikle asistan ve yardımcı doçent kadrolarına sahip akademisyenlerin belirli bir zamana kadar belirli puanları alma gayreti onları başka akademisyenlerden ayırmaktadır çünkü önlerinde hem zaman kısıtlaması hem de arkadan gelen başka akademisyenler vardır. Yabancı dil yeterliği bu anlamda edinilmesi gereken önemli becerilerden biri olmaktan ziyade aşılması gereken bir engel gibi algılanmakta ve bu yüzden yeterliğe olan ilgi sınavı geçene kadar sürdürülmekte, sonrasında çoğunlukla önemsenmemektedir.

Alanlarına bakıldığında katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık incelendiğinde özellikle sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında çalışan akademisyenlerin YDS ile ilgili maddelere benzer yanıtlar verdikleri ($r=.593$) gözlenirken bu iki grubu fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında çalışan akademisyenlerle karşılaştırdıklarında aralarında fark çıktığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak sosyal ve eğitim bilimlerinin birbirlerine çok yakın, iç içe disiplinler olması gösterilebilir. Öte taraftan fen ve sağlık bilimlerinde çalışan akademisyenlerin daha başarı odaklı oldukları ve yabancı dil öğrenmeye ve bu konuda sınava tabi tutulmaya karşı sosyal ve eğitim bilimlerinde çalışan akademisyenlere kıyasla farklı yaklaşımlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan bu farklılığın bir nedeni de şu olabilir: YÖK akademisyenlerin dil bilmelerinin gerekli olduğu düşüncesindedir. Ancak kim ne kadar dil bilmeli, hangi dili bilmeli ve dilde en çok hangi becerilerde iyi olmalı konusunda ciddi bir belirsizlik vardır. Örneğin iletişim bilimlerinde bir akademisyenin yabancı dil ihtiyacı ile söz gelimi istatistik alanında çalışan bir akademisyenin dil ihtiyacı aynı mı olacaktır? Aslında ikisinin de akademik unvan için almaları gereken notlar aynıdır ancak yabancı dili kullanmaları gerektiğinde bu akademisyenlerin yaptıkları işin, alanlarının ve yabancı dil ihtiyaçlarının ciddi farklılıklar yaratacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin mütercim-tercümanlık için gereken çeviri konusundaki ustalık özellikle ölçülebilir mi? Örneğin YDS'den 88 almış iki katılımcının hangisinin çeviri sorularında daha iyi olduğu nasıl bilinecek?

YDS'nin sınav sonuçlarının tanımlayıcı bir özelliği bulunmadığında bu tip ayrımlar yapmak maalesef mümkün olmamış ve belki de bu yüzden sırf sınav sonuçlarına bakarak veya notlar üzerinden tahminler yaparak bazı kararlar alınmış, atamalar yapılmıştır.

- c) Katılımcıların YDS'nin geçerliği ve yabancı dil öğrenimi üzerine ket vurma etkisiyle ilgili görüşleri YDS'ye girme nedenlerine, sınavdan aldıkları nota ve sınava hazırlanma şekillerine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılığın nedenlerine bakıldığında, özellikle tazminat almak, dil seviyesini öğrenmek ve başka benzer nedenler için sınava girenlerin YDS Kapsam ve Kriter Geçerliği alt boyutlarında kadro almak veya lisansüstü eğitim yapmak için sınava girenlerden farklı davrandıkları ancak YDS Motivasyon, Algı, Olumsuz güdüleme ile ilgili maddelere çoğunlukla benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında özellikle akademik atanma ve lisansüstü programlara kayıt yaptırma amacı güden katılımcıların sınavı çok daha ciddiye aldıkları ve bu nedenden ötürü sınavın bu katılımcılar üzerindeki ket vurma etkisinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan YDS'nin ket vurma etkisiyle ilgili olumsuz görüş bildiren katılımcıların unvanlarına bakıldığında sırasıyla araştırma görevlileri, öğretim görevlileri, yardımcı doçentler ve uzmanlar şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sıralamada tabii ki katılımcıların sınavla ilgili beklentileri görüşlerini etkileyen önemli bir faktör olmuştur. Sınavdan aldıkları notlar ele alındığında akademisyenlerin 80 ve üzeri not alanlarının 60'dan düşük not alanlarla benzer davrandıkları görülürken 60-79 arasında notlar alanların diğer gruplardan anlamlı şekilde farklı davrandıkları bulunmuştur. Sonuç olarak notları bazında katılımcıların 3 gruba ayrıldıkları (60'dan düşük alanlar, 60-80 arası alanlar ve 80'den yukarı not alanlar) ve alt grupta en üst gruptakilerin biri başarı diğeri başarısızlık yüzünden daha rahat davrandıkları ancak orta grupta yer alan akademisyenlerin kritik notlara yakınlıkları yüzünden diğer katılımcılara nazaran daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Bu yüzden alt ve üst grup not alan katılımcıların cevapları arasında anlamlı fark çıkmazken orta grupta yer alan katılımcılar bu iki gruptan farklı davranmışlardır. Diğer yandan, sınava hazırlanma şekillerine bakıldığında YDS'ye hiç hazırlanmayanların (bunu ifade edenlerin %63'ünün okutman oldukları görülmüştür) YDS için hazırlanan akademisyenlerle karşılaştırıldıklarında farklı davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda "tuzu kuru" olarak nitelendirilebilecek kadrolar muhtemelen doçentler,

profesörler ve okutmanlardır. Ancak ölçeklerde yer alan sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında doçentlerin maddelerin genelinde yardımcı doçent ($r=.403$) ve asistanlarla ($r=.291$) cevaplarının benzeştiği ama aynı benzerliğin profesörler için geçerli olmadığı belirlenmiştir. Profesörlerin doçentlerden her iki kadronun da dil yeterliği konusunda bir endişesinin kalmamasına rağmen neden ayrıştığı ise ayrı bir araştırma konusu olabilir. Bu durum YDS konusunda katılımcıların duruşlarının kendi akademik konum ve unvanlarıyla, hatta bölümdeki doçent ve profesör sayısı ile bile yakından alakalı olabileceğini gösterir niteliktedir.

- d) Araştırmanın son safhasında mülakat yapılan katılımcıların nicel analizlerden elde edilen sonuçlara ve bunlarla ilgili yorumlarla aynı yönde cevaplar verdikleri ve ortaya çıkan bulguları destekledikleri görülmüştür. Katılımcıların YDS ile ilgili konuşmaların neredeyse tamamında YDS konusunda gösterdikleri hoşnutsuzluk ve tepki burada mutlaka dile getirilmelidir. Özellikle değişik zamanlarda farklı akademik kadroların sınavla ilgili yaşadıkları, sınavı geçsin ya da geçemesin katılımcıların içerisinde buldukları ruh hâlleri, YDS'nin ket vurma etkisi düşünüldüğünde paydaşların yaşadıkları konusunda fikir verebilir ve bu katılımcıların sınavla ilgili dile getirdikleri bu deneyimleri araştırmaya ciddi katkıda bulunmuş ve konunun farklı boyutlarının ele alınması noktasında önemli fayda sağlamıştır.

YDS'nin geçerliğiyle ilgili maddelere akademisyenler çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişler ve sınavın içeriğinin yabancı dil ölçme konusunda yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda en olumsuz görüşler okutman ve profesörlerden gelirken, YDS'nin dil ölçme anlamında geçerlik kazanabilmesi için içeriğine mutlaka kısa da olsa konuşma, yazma ve dinleme sorularının dâhil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak sınavda dinleme, konuşma ve yazma bölümleriyle ilgili isteklerin sahipleri unvan bazında ele alındığında %35'inin okutmanlar, %32'sinin profesörler, %17'sinin doçentler olduğu anlaşılmıştır. Yani ortaya çıkan bu oranlar YDS'de en başarılı katılımcı gruplarının bu konuda değişiklik istediklerini gösteriyor. Yardımcı doçentlerin sadece %2'si dinleme, yazma vs. isteğinde bulunurken asistanlarda bu oran %4'tür. Alanlar bazında ise sınavda yazma, konuşma dinleme bölümlerinin olmasını isteyen katılımcıların %71'i eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerden çıkmıştır. Ortaya çıkan bu tablo da bizlere şu soruyu sorduruyor; eğer YDS'nin içeriği tamamen değiştirilse ve

içerisinde iletişimsel becerilerin olduğu bu yeni sınava akademisyenlerin tamamının girmesi şart koşulsa özellikle dil yeterliliğini almış katılımcıların böylesi bir değişime tepkisi aynı yönde olur muydu? Tabii YDS'nin içerisinde yukarıda bahsedilen becerilerin bulundurulması konusu çok da yeni ve daha önceden üzerinde hiç durulmamış bir konu değildir. Bu husus elbette ÖSYM yetkilileri tarafından da dile getirilmiş ancak bu becerilerin nasıl ölçüleceği, ölçümün ne kadar zamanda ve kimler tarafından yapılacağı, bu ölçmecilerin ne kadar objektif davranacakları konuları masaya yatırılmış ve her biri, üzerinde durulması ve aşılması gereken birer engel olarak açıklanmıştır. Ayrıca hâlihazırda YDS içinde yer alan çoktan seçmeli dil bilgisi, okuma ve çeviri sorularının varlığı da sınavı hazırlayan yetkililerce gerek ölçmede sağladığı avantajlarki bunların başında güvenilir ve hızlı olması belirtilmiştir gerekse Türkiye'de mevcut yabancı dil eğitimi alışkanlıklarının ve geleneğinin kaçınılmaz bir yansıması olarak açıklanmıştır ki Türkiye'de özellikle devlet ortaokul ve lise yabancı dil müfredatları hatırlandığında bu durumda hiç de haksız sayılmayacaklardır.

Ayrı ayrı ele alındığında yabancı dilde konuşma, yazma gibi becerilerin ölçülmesinde ölçmenin geçerliği ve güvenilirliğiyle, alacağı zaman ve organizasyonu ile ilgili doğabilecek sorunlar konuyla ilgili herkesin malumudur ancak bu sorunlar uluslararası yabancı dil sınavlarının nasıl yapıldığıyla ilgili esaslar hatırlandığında çözümlenemeyecek sorunlar değildir. Burada önemli olan, günümüzde dil ölçmede gerçekten ne gibi ihtiyaçların ortaya çıktığının farkına varılması, konuyla ilgili kurumların organize olmaları ve aşamalı olarak bu sınavların hazırlanmasıyla ilgili kararlı adımlar atılması gerçeğinin kabul edilmesi ve buna uygun eylem planı hazırlanmasıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan YDS'nin içeriğiyle ilgili olumsuz tablo aslında eğitim çevrelerine şu gerçeği de anlatabilir, ölçme ve değerlendirme metotları artık eğitim sürecinin bir ürünü ve son halkası olarak değerlendirilmemeli, tam aksine süreci belirleyen ve birçok noktasına etki eden bir aşama olarak görülmelidir çünkü günümüzde eğitim alanlar daha sürecin en başında ne tarz bir değerlendirme yapılacağını, değerlendirmenin içerisindeki öğeleri öğrenir ve kendi öğrenme stratejilerini buna uygun tasarlarlar. Bu nedenledir ki dil yetkinliği denilince akla ilk gelen beceriler konuşma, dinleme, okuma, anlama ve yazma olmalıdır. Bu gruptan birinin veya birkaçının süreç dışında tutulması sadece ölçmenin geçerliğini tehlikeye atmakla kalmaz, eğitim sürecini de doğrudan etkiler.

Türkiye’de yabancı dil yeterliğiyle ilgili uygulamalar değiştiğinde, örneğin sınavlar ağırlıklı olarak dinleme, konuşma ve yazma gibi beceriler üzerine hazırlandığında sınava gireceklerin bu sınavlara nasıl hazırlanacaklarını, neleri önemseyeceklerini, eğitimcilerden neleri talep edeceklerini ve eğitim programlarının hangi becerilerin öğretimine yoğunlaşacaklarını tahmin etmek zor olmayacaktır. Bu araştırma Türkiye’de böylesi bir ihtiyacın var olduğunu ve yabancı dil ölçümü bazında böylesi değişimin gerçekleşmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Akademisyenlerin dil yeterliği konusunda ihtiyaçlarının farkında olduğu gerçeği ve bu konuda desteklenmeleri için sınav içeriklerinin de yeniden düzenlenmesi gerekliliği açıktır. 2017 yılında Türkiye’nin teknolojik anlamda dünya ülkelerinin gerisinde olmadığı ve eldeki imkânlar kullanılarak pekâlâ bilgisayar destekli dil sınavları hazırlanabileceği, bu sınavlardan elde edilecek verinin sertifikalı ve konusunda uzman bir değerlendirici topluluğu tarafından yılda iki kere değil de çok daha fazla sayıda oturumda değerlendirilebileceği düşünülmelidir. Bazı kurumların onlarca yıldır yapabildikleri bu dil sınavlarının benzerleri istenirse Türkiye’de de yapılabilir, yeter ki bu konudaki ihtiyacın ve mevcut rahatsızlığın farkına varılsın ve bu konuda başı çekecek eğitim kurumları YÖK ve ÖSYM’ye destek versin.

Araştırmanın diğer odak noktası olan YDS’nin ket vurma etkisi incelendiğinde YDS’nin akademisyenler üzerinde oldukça olumsuz etkilerinin olduğu, başarısızlık hissi verdiği ve akademisyenlerin yabancı dil öğrenme ve bu becerilerinin test edilmesi noktasında isteksiz olmalarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda en olumsuz görüşler araştırma görevlilerinden gelirken genel anlamda unvanlarına ya da dil yeterliklerine bakılmaksızın çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğu (%84) YDS’nin akademisyenleri olumsuz etkilediği noktasında birleşmişlerdir. YDS içerisinde yer almaması yüzünden katılımcıların yabancı dilde konuşma, yazma ve dinleme konusunda kendilerini geliştirmedikleri ve sınavı geçseler dahi yabancı dili kullanarak iletişim kurma noktasında yetersizlik hissettikleri dile getirilmiştir. Bu şikâyetlerin en çok hangi katılımcılar tarafından dile getirildiğine bakıldığında ilk sırada asistanların ve hemen arkasından yardımcı doçentlerin geldiğini görüyoruz, olumsuz etkilenmeyen ve sınavla ilgili ciddi bir motivasyon sorunu ve olumsuz güdülenme yaşamadığını belirten grupta ise ilk sırayı profesörlerin alması oldukça ilgi çekicidir. Tabii bu katılımcı grubunun sınava giriş amaçları içerisinde en çok “yabancı dil seviyesini öğrenmek” seçeneğini seçtiğini de hatırlatmak gerekir. Bu olumsuz etkilenen

%84'lük katılımcı oranının büyük çoğunluğunun (%68'i 60 puanın altında alanlar) sınavdan düşük not alanlardan oluştuğunun da belirtilmesinde fayda vardır. Alan bazında bakıldığında ise %54'e %46 gibi bir oranla fen ve sağlık bilimlerinin sosyal bilimlerden biraz daha önde olduğunu ancak bu disiplinler arasında oran bazında önemli bir fark çıkmadığını görüyoruz.

Eldeki bulgulara göre YDS soru çeşitliliğinin günümüz dil ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu, içerdiği belli soru tipleri yüzünden hedef dili anlamamanın o dili kullanmaktan daha önemli olduğu algısına varıldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle dil yeterliği için sınava giren akademisyenlerin okuma, çeviri yapma ve kelime bilgisi kazanma becerilerini ön planda tutarken diğer dil becerilerini geri plana itme eğiliminde oldukları anlaşılmış ve bu tablo yüzünden onların özellikle uluslararası toplantılarda, kongrelerde, seminerlerde veya farklı değişim programlarıyla ilgili çalışmalarda zorlandıkları bilgisi edinilmiştir. Toplanan veriden ayrıca sıkıntıların sadece YDS sınavının kendisiyle ilgili değil, kabul edildiği ya da ön şart olarak görüldüğü yerler, dil yeterliğiyle ilgili bürokratik uygulamalar, başka dil yeterlikleriyle olan eş değerlikler, sınava girmeden önce akademisyenlere eğitim hayatlarında verilen dil eğitimi ve neredeyse gelenek hâline gelen Türkiye'deki rutin eğitim politikaları değişiklikleriyle de ilgili olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar yabancı dil sorunuyla ilgili görüşlerinde bu sorunun üniversiteye gelmeden çok daha önce halledilebileceği gerçeğine değinmişler ve alana özgü yabancı dil eğitimi verilmesi konusunda lise yıllarından başlayarak düzenli, tutarlı ve kararlı eğitim politikaları benimsenmesi hususunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca üniversite seçme sınavlarında öğrencilere verilen karma testin içerisinde yabancı dil sorularının yer almayışı ve bu konudaki ötelemenin sorunun bir diğer kaynağı olabileceği şeklinde belirtilmiştir. Türkiye'de ÖSYM tarafından her yıl yapılan öğrenci seçme sınavlarının içerisinde öğrencilerin ders aldıkları disiplinlerin neredeyse hepsi yer alırken yabancı dil sorularının olmayışı hem anlaşılması güç bir durum olarak kabul edilirken hem de bunun üniversite eğitimi öncesi yabancı dil eğitimini üzerinde oldukça olumsuz bir etkiye sahip olduğu da düşünülebilir.

Önemli bir diğer bulguda akademisyenlerin alanlarına bakılmaksızın yabancı dil yeterliğine sahip olup olmaları konusundadır. Katılımcıların %73'ü böyle bir gerekliliğin olmadığını savunmuş ve bu konuda alınacak dil yeterliğinin eğer doğru dilde değilse bir anlam ifade etmeyeceğini dile getirmişlerdir. Bu konuyu savunanların kimler olduğuna bakıldığında ise unvan bazında özellikle yardımcı doçentlerin ön plana çıktığı (%41), bu

hususla katılmayanların ise önce profesörler (%43), daha sonra da okutmanlar (%29) olduğu anlaşılmıştır. Alan bazında bakıldığında da özellikle fen bilimlerinden katılan katılımcıların (%51) bu görüşü savunduğu belirlenmiştir. Bu noktada dil yeterliği kimlere gerekli olmalıdır ve bu konuda dil seçimi akademisyene mi bırakılmalıdır sorusunun üzerinde durmak yararlı olacaktır. Örneğin İngiliz Dili Eğitiminde çalışan bir akademisyen yabancı dil sınavında Almanca dil yeterliğine sahip olduğunu belgelese alanıyla ilgili bu dilde mi araştırma yapacaktır ve eğer uzmanlık alanı olan İngilizcede yeteri kadar kaynağa ulaşabiliyorsa Almanca dil yeterliği bu akademisyen için ne denli anlamlı olacaktır? Öte yandan fen bilimlerinden bir akademisyenin herhangi bir yabancı dilden söz gelimi Macarcadan dil yeterliğini belgelemesi aslında ne kadar önemli bir yeterlilik olacaktır? Bu yeterliklerle ilgili gerçekçi tespitlere ve mantıklı, izah edilebilir çerçevelere ihtiyaç vardır. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, üzerinde araştırılma yapılması gereken bir diğer sorun olarak gösterilebilir.

Ortaya çıkan sonuçlar içerisinde üzerinde düşünülmesi gereken sorunlardan bir diğeri de YDS'den alınan notların açıklayıcı bir yanının olmadığı gerçeğidir. Bir katılımcının da belirttiği gibi örneğin sınavdan 70 alan bir aday, bu 70 puanı hangi sorulardan almıştır (belki de tamamı kelime ve dil bilgisi sorularından alınmıştır veya belki de tamamı çeviri, kelime ve okuma sorularıdır) ve bu puan yabancı dil eğitiminde ve onun ölçülmesinde yer alan öğrenim çıktılarından ne kadarını ifade edecektir? Ne yazık ki YDS'den 70 puan alan bir aday için şu dil becerilerine sahiptir, şunları yazabilir, anlayabilir, konuşabilir gibi bir yabancı dil öngörüsü yapılamaz zira adayların kendileri dahi sınavdan geçtikleri hâlde yabancı dilde ne yapabilecekleri konusunda bir belirsizliğin içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir. Karşılaştırma yapıldığında Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'ne (CEFR) (bkz. Sayfa 19, Tablo 2.5) göre YDS'den alınan 70 puan B2 seviyesine denk gelmektedir ancak bu seviyenin öngördüğu becerilerin yarısını bile ölçmeden nasıl böyle bir denklik oluşturulduğu anlaşılamayan bir durum olarak göze çarpar.

Konuyu toparlamak gerekirse YDS ile ilgili değerlendirmeler yapılırken Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ile ilgili genel sorunlar görmezlikten gelinmemelidir. Birçok araştırmacı bu konu üzerinde araştırma yaparken, eğitim kurumlarının dil eğitimindeki amaçları, eğitim politikaları, eğitici kalitesi, kullanılan materyaller, motivasyon gibi hususlara değinirlerken sorunun ölçme değerlendirme boyutu ne yazık ki gereği kadar irdelenmemiştir. Türkiye'de mevcut yabancı dil sınavlarının neredeyse

tamamı çoktan seçmeli sınavlar şeklinde yapılmakta, bu sınavlarda çoğunlukla dil bilgisi ve okuma becerileri ölçülmektedir ancak paydaşlara sorduğunda gerek bu sınavları hazırlayanlar, gerekse bu sınavlara katılanlar bu durumun neden böyle olduğunu ve ileride ne olacağını açıklamakta sıkıntı çekmektedirler. Yabancı dil sınavlarında çoğunlukla benimsenen dil bilgisi, kelime ve okuma-anlama sorularının yabancı dil yeterliği ölçümünde ne denli kestirimsel geçerliğe sahip olduğu bir muammadır. YDS'nin kestirimsel geçerliği ile ilgili mutlaka bilimsel çalışmalar yapılmalı ve bu tarz bir ölçmenin günümüzde oldukça demode hâle geldiği ve sonuçlarının paydaşlarca yeterli görülmediği hâlde neden hâlâ ısrarla uygulandığının nedenleri tüm paydaşlarca masaya yatırılmalıdır.

Bu çalışmada Türkiye'de yabancı dil yeterliği ölçümünde kullanılan bir ölçeğin içeriğinin ne denli önemli olabileceği, dolaylı veya dolaysız yollardan öğrenenlerin yabancı dil algılarını, motivasyonlarını ne denli etkileyebileceği ortaya çıkmıştır. İyi bir testin amacına hizmet ederken aynı zamanda teste girenlerce geçerliği ve öğrenmeye yön verecek etkiler boyutunda kabul görmesi eğitim süreçleri anlamında oldukça önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar göstermiştir ki Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılacak iyileştirme, geliştirme ve yenileme çalışmalarına ölçme ve değerlendirmede yapılacak geliştirme ve yeniliklerin de mutlak suretle katılması gereklidir. Etkileşimin çok daha fazla olabileceği yabancı dil sınavları geliştirmek, içerisinde hedef dilde çekilmiş videoların, sadece akademik olmayan aynı zamanda günlük hayatta sıkça karşılaşılabilen yazı örneklerinin (öz geçmiş örnekleri, iş mektupları, anlaşmalar gibi farklı bağlamlardan alınmış metinlerin) de yer alabildiği, duyuruların, anonsların dinletilebildiği yabancı dil sınavları hazırlamak sadece test geçerliği ile ilgili bir zenginleştirme sağlamayacak aynı zamanda adaylara gerçek ve konuşulan dil üzerine yoğunlaşmaları gerektiği mesajını da verecektir. Bu konuda Türkiye'de ciddi bir akademik çalışma eksikliği vardır ve bu sorun da yine üzerinde çalışılması gereken konulardan biri olarak not edilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında yapılabilecek başka bir öneri de ÖSYM'nin yaptığı farklı dillerde ki YDS'lerin birbirleriyle ne ölçüde denk olduğu, hatta aynı dilde farklı zamanlarda yapılan YDS'lerin zorluk derecelerinin ne ölçüde örtüştüğü konusunda olabilir. Çalışmaya katılan akademisyenler zaman zaman sınavın kolay sayılabilecek seviyede olduğunu zaman zamansa oldukça zor soruların çıktığını belirtmişler, bir katılımcı bahar ve sonbahar dönemlerinde yapılan sınavın bahar

döneminde daha çok katılımcı olduğundan soruların daha zor sorulduğu sonbaharda ise daha kolay olabildiğini belirtmiştir. Bu iddianın ne derece doğru olduğu tabii ki bir bilimsel çalışma yapmadan test edilemez ancak yıllar bazında sınava giren katılımcıların sayısına ve ortalamalara bakıldığında (Sayfa 2, Tablo 1.1) karşılaşılan ilginç bir gerçek de sonbaharda yapılan YDS'den ortalama bazında daha yüksek notlar alındığı, katılımcı sayısının ise bahar dönemindeki sınavda daha fazla olduğu ancak notların sonbahar dönemlerine kıyasla (%10-30 arasında değişen oranlarda) düşük çıktığı görülmüştür. Bu durumun bir tesadüf olup olmadığı da yine araştırma yapılması gereken konulardandır. Buna ek olarak farklı dillerde aynı dönemde yapılan YDS testlerinin denkliği de ayrı bir merak konusudur zira mülakat yapılan bir katılımcının da belirttiği üzere belirli bazı dillerden sınava girmenin adaya bir avantaj sağlayıp sağlamayacağı araştırılmalı, örneğin bir Macarca testinin İngilizce veya Almanca testiyle aralarında sınavın zorluğu anlamında bir fark olup olmadığı ele alınmalıdır.

Çalışmaya katılanların akademisyenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuyla ilgili son bir öneri de meseleyi bir de akademisyen olamamış insanların ağzından dinlemekle ilgili olacaktır. Alanında gerçekten çok başarılı olmuş veya olabilecek adayların yabancı dil yeterliğini alamadığı için akademik hayattan uzak kaldığı maalesef bir gerçektir. Hiç yabancı dil bilmeyenlerin veya yabancı dili yeterince bilmeyenlerin akademisyen olamayacakları, bilime katkıda bulunamayacakları gibi bir saptama yapılabilir mi? Bu nedenle ket vurma etkisi konulu bir araştırmanın bir de bu insanlar üzerinden yapılıp konunun bir de o yönü değerlendirilmeli ve onların, yani sınav için belirlenen o kritik puanları alamamışların, yabancı dil eğitimleri, yabancı dil yeterliği ve ölçümü konusunda ne düşündükleri ve konuyla ilgili neler önerdikleri üzerinde araştırmalar yapılarak aslında bu gibi kişilerin çok istemelerine rağmen dil yeterliği yüzünden akademisyen olamamalarının gerçek nedenleri bulunmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADP. (2000). *Avrupa Dil Proföyü Equals/ ALTE* Cambridge. Avrupa Konseyi Bildirgesi. 7-11.
- Airasian. P. (1994). *Classroom Assessment*. New York: Mc Graw-Hill.
- Akpınar. K.D. ve Çakıldere. B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 9(2). 81-94. ISSN: 1305-578X
- Altıncıdört. G. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme-Değerlendirmeye İhtiyaç Vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3(2). 175-200.
- Anderson. J. C. ve Gerbing. D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence. Improper solutions and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*. 49. 155-73. doi: 10.1007/BF02294170.
- Andrews. S., Fullilove. J. ve Wong. Y. (2002). Targeting washback: A case study. *System*. 30(2). 207-23.
- Aşkaroğlu. V. (2014). 2013 YDS ile 2012 KPDS ÜDS Sınavlarının karşılaştırılması. *Karadeniz Blacksea Chornoye More*. 21. 1-13.
- Atılğan. H., Doğan.N. ve Kan. A. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın. S. (2000). İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler. *Atatürk Üni. K.K. Eğitim Fakültesi Dergisi. Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayısı*. 4(1). 182-192.
- Baş. G. (2013). Seviye Belirleme Sınavı (SBS-2009): 6. Sınıf İngilizce Alt testinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fak. Der.*. Yıl 2013. Sayı 26. 44-62.
- Baykul. Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik test teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktaroğlu. S. (2010). Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği. Yabancı Dilde Eğitim Yanılgısı. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik* (CBT1221/18).
- British Council Report. (2015). *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi*. (RaporNo:2016021). British Council’den edinilmiştir.

http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf

- Brown. J. D. (1998). *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown. J. D. ve Hudson. T. (2002). *Criterion Referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browne. M. ve Cudeck R. (1989). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*. 24 (4). 445–55. doi: 10.1207/s15327906mbr2404_4.
- Büyüköztürk. Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Turkey: Pegema Yayıncılık
- Caldwell. J.S. (2008). *Comprehension Assessment: A classroom guide*. New York, Ny: Guilford Publications.
- Cheng. L. (2005). Changing language teaching through language testing: A washbackstudy. *Studies in language testing*. 21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen. R.J. ve Swerdlik. M.E. (2013). *Psikolojik test ve değerlendirme. Testler ve ölçmeye giriş [Psychological testing and assessment. An introduction of test and measurement] E. Tavşancıl (Ed.& Trans.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creswell. J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocker. L. ve Algina. J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Orlando, FL: CBS Collage Publishers Canpany.
- Çelik. D. (2000). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?* MEB Yayını. İstanbul.
- DAOBM. (2006). *Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni*. MEB.
- Demir. S. ve Demir. A. (2012). Türkiye’de Yeni Lise Öğretim Programları: Sorunlar Beklentiler ve Öneriler. *İlköğretim Online*. 11(1). 35-50. 2012.
- Demircan. Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- DeVellis. R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme. Kuram ve Uygulamalar (Ed. Tarık Totan)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ElAita. S. (2013). *Test Translation and Adaptation*. (Editör: D. Tsigari. The Language Dimension). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ercan. İ. ve Kan. İ. (2004). *Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi. 30 (3) 211-216.
- Erfani, S. (2012). A comparative washback study of IELTS and TOEFL IBT on teaching and learning activities in preparation courses in the Iranian context. *English Language Teaching*. 5(8). 185-195. ISSN: 1916-4750
- ESI. (2014). Türk Öğrenciler. Tecrit ve Erasmus Sorunsalı. *ESI Arka Plan Araştırması*. European Stability Initiative kurumundan edinilmiştir. [http://www.esiweb.org/pdf/Turk%20Ogrenciler.%20Tecrit%20ve%20Erasmus%20Sorunsali%20\(24%20Temmuz%202014](http://www.esiweb.org/pdf/Turk%20Ogrenciler.%20Tecrit%20ve%20Erasmus%20Sorunsali%20(24%20Temmuz%202014)
- ETS. (2015). TOEFL IBT and IELTS Academic Module Scores. ETS Home web sayfasından edinilmiştir. <https://www.ets.org/toefl/institutions/scores/compare>
- Genç. A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10. 299-37.
- Genç. A. (2012). Türk İş Dünyasının Yabancı Dil Talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42.175-185.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ekinoks Eğitim Hizmetleri. Ankara.
- Gündoğdu, K. (2008). *Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması*. Karip, E.(Ed.). Ölçme ve Değerlendirme (s.17-50). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gür. Ö. (2012). Ölçme, Değerlendirme ve Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS)- Bu Sınav Neye Ölçüyor. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. Sayı:2/1. ISSN: 2146-7455
- Gürsoy, E., Korkmaz, S.Ç. ve Damar, A. E. (2013). Foreign Language Teaching Within 4+4+4 Education System in Turkey: Language Teachers' Voice. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*. 53/A. 59-74.
- Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*. Longman Handbook for Language Teachers. Longman.
- Henning, G. (1992). *Dimensionality and Construct Validity of Language Testing*. Language Testing. 06/1992-9.1.
- Hu L. T. ve Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1(6). 1-55.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- İngilizce Öğretmeni Bile Tercümanlız Konuşamıyor. (2008, 4 Ocak). Vatan. <http://www.gazetevatan.com/ingilizce-ogretmeni-bile-tercumansiz--konusamiyor---155119-gundem-adresinden-edinilmistir>.
- İşisağ. K. U. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol: 4.No:1.
- Johnson. R. B. ve Onwuegbuzie. A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7): 14-26.
- Jöreskog. K. ve G.Sörbom. D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With the Simplis Command Language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- Karabulut. A. (2007). *Micro level impacts of foreign language test (university entrance exam) in Turkey: A washback study* ((Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Iowa State University. USA.
- Karaman. F. (2015). Yabancı Dil Sınavının Almanca Ölçme Aracı Olarak Değerlendirilmesi. *Route Educational and social Science Journal*. Sayı: 2(1). Ocak 2015.
- Kırkgöz. Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 36. 309-322
- Kim. M.H. ve Lee. H.H. (2006). Determinants of TOEFL Score: A comparison of Linguistic and Economic Factors. *Korea and World Economy Conference V*. Korea University. Seoul.
- Kline. R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NewYork: The Guilford Press.
- Koru. S. ve Akesson. J. (2011). Turkey's English Deficit. Economy Policy Research foundation of Turkey. (RaporNo:201157). TEPAV'dan edinilmiştir. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13244582121.Turkey_s_English_Deficit.pdf
- Kozallık. R.H.Ç. ve Karakaya. Z. (2015). Lisansüstü Seviyede Yabancı Dil Sorunları. *International Periodical For The Languages. Literature and History of Turkish*. Volume: 10/2 Winter 2015. P. 183-192. doi:10.7827/TurkishStudies.7857
- Kubiszyn. T. ve Borich. G. (1990). *Educational Testing and Measurement* (Third Edition). Illinois: Scott. Foresman and Company.
- Madsen. H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford University Press.
- Marsh. H. W., Balla. J. R. ve McDonald. R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*. 3 (103). 391-410.

- MEB. (2010). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. MEB sayfasından edinilmiştir.
<http://yegitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=70>
- Messick. S. (1996). *Validity and Washback in Language Testing*. Educational Testing Service (ETS). Princeton. US.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Yönetmeliği. (2006, 31 Mayıs). Resmi Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden edinilmiştir.
- Mirici. İ. H. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu nedir? MEB'den edinilmiştir. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>
- Munoz. A.P. ve Alvarez. M.E. (2010). Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*. 27(1). 33-49.
- Newman. I. ve Benz. C.R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Oktay. A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174 (2015) 584 – 593. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.01.587](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587)
- ÖSYM. (2014). ÖSYM Sınav Arşivi. ÖSYM'den elde edilmiştir.
<http://www.osym.gov.tr/belge/1-4127/sinav-arsivi.html>
- ÖSYM. (2015) (a). Yabancı Dil Sınav İstatistikleri. ÖSYM'den elde edilmiştir.
http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/YDS/ILKBAHAR/2015YDS_%C4%B0lkbaharDonemiSay%C4%B1salBilgiler.pdf
- ÖSYM. (2015) (b). Yabancı Dil Sınavları Eşdeğerlikleri. ÖSYM'den elde edilmiştir.
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/genel/EsdegerlikTablosu1412015.pdf>
- Özçelik. D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar. K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi. 1. Cilt.
- Özmen. K. S. (2011). Washback Effects of Inter University Foreign Language Examination on Foreign Language Competences of Candidate Academics. *Novitas Royal* (Research on Youth and Language). 5(2). 215-228.
- Saif. S. (2006). Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*. 23(1). 1-34. doi: 10.1191/0265532206lt322oa
- Shohammy. E. (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. Routledge, New York.

- Sun. Y. ve Cheng. L. (2013). *Assesing Second/Foreign Language Competence Using Translation*. Chinese Case. (Editör: D. Tsigari). Translation in Language Teaching and Assessment. Cambridge University Press.
- Şeker. H. ve Gençdoğan. B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şencan. H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara; Seçkin Yayıncılık.
- Sevimli. S. (2007). *Washback effects of foreign language component of the university entrance examination on the teaching and learning context of English language groups in secondary education* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi. Türkiye.
- Shepard. L. A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 16(2). 5-13.
- Şimşek. Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları
- Storch. G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. Stuttgart: Wilhelm Fink Verlag.
- Sümer. N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 6(3). 49-73.
- Tabachnick. B.G. ve Fidell. L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6. Baskı). Pearson. Boston.
- Tan. Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taylor. L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*. 59(2). 54-155.
- Tekin. H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Mars Matbaası. Ankara.
- Turgut. M.F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (6. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Vieira. A.L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice*. (First Edition). London: Springer.
- Wall. D. ve Alderson. J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*. 10. 41-69.
- Yabancı Dili Öğrenemiyoruz. (2007, 1 Haziran). Hürriyet. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171> adresinden edinilmiştir.

- Yavuzer. H. ve Göver. İ. H. (2012). Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına bakışı: Nevşehir Örneği. *Nevşehir Üni. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi*. 136-158.
- Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım. Cemal. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmenler İçin El Kitabı*. ÖSYM Eğitim Yayınları:7. Ankara.
- Yılmaz. Hasan. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Öz Eğitim Basımevi. Konya.



EKLER

EK A Çalışma İçin Geliştirilen Ölçekler

Sayın Katılımcı,

Bu bilgi formu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve İstatistik Doktora Programı* kapsamında yürütülen “*Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nun (YDS) İçeriği ve Ket Vurma Etkisine İlişkin Görüşleri*” adlı doktora tezi çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde, kişisel bilgileriniz ve YDS deneyimlerinize ilgili sorular; ikinci bölümde YDS'nin geçerliliği ve son bölümde YDS'nin ket vurma etkisi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Soruları cevaplamanız aynı zamanda verdiğiniz bilgilerin çalışmada kullanımına onay vermeniz anlamına gelecek ve vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Katılım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Murat POLAT

1. Bölüm Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
2. **Medeni durumunuz:** Bekâr () Evli ()
3. **Yaşadığınız şehir:**
4. **Çalıştığınız kurum:**
5. **Akademik Unv:** Uzm () Okt. () Öğr. Gör. () Arş. Gör. () Yrd. Doç. Dr. () Doç. Dr. () Prof. Dr. ()
6. **Alanınız:** Sosyal Bil () Fen Bil () Sağlık Bil () Eğitim Bil () Diğer ()
7. **YDS'ye kaç kere katıldınız:** 0 () 1-2 () 3-4 () 5 ve üstü ()
8. **Sınavdan alınan en son puan:**
9. **Sınava giriş nedeni:** Yabancı Dil Tazminatı Almak () Lisans Üstü Eğitim ()
Akademik Kadro Almak () Yabancı Dil Seviyemi Öğrenmek () Diğer ()
10. **Sınava hazırlanırken:** Hiç çalışmadım () Kendim çalışıp hazırladım () Dershaneye gittim ()
Özel ders aldım () Çevrimiçi kurslara katıldım () Diğer ()
11. **YDS dışında YDS'ye denkliği kabul edilen aşağıdaki sınavlardan herhangi birine katıldınız mı ve katıldıysanız bu sınavdan en son kaç puan aldınız:**
Katılmadım () TOEFL () Puan: IELTS () Puan: PTE () Puan:

2. Bölüm YDS İçerik

Sıra	Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS);	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	soruları Türkiye’de edinilmesi istenilen yabancı dil becerilerinin ölçümüne uygundur.					
2	puanı uluslararası geçerli herhangi başka bir yabancı dil testinden alınan dil yeterlilik puanı ile benzer çıkacaktır.					
3	yabancı dili yurtdışında yaşayarak veya bir süreliğine kalarak öğrenmiş adaylar için kolaydır.					
4	yabancı dil seviyesini ölçebilen bir sınavdır.					
5	puanı adayın gerçek yabancı dil seviyesini gösterir.					
6	sorularını çözebilmek için o yabancı dili iyi bilmek yeterlidir.					
7	sorularının bütünü yabancı dil seviyesini ölçmeye uygundur.					
8	puanı yabancı dil seviyesi ile ilgili alınacak kararlarda tek başına geçerli olmalıdır.					
9	sonunda 90 ve üstü alan bir aday o yabancı dili ileri düzeyde kullanabilir.					
10	sorularının bütünü yapısal bir bütünlük oluşturacak biçimde birbirleriyle ilişkilidir.					
11	alanına bakılmaksızın bütün akademisyenlerin meslekî gelişimleri için gerekli olan bir sınavdır.					
12	yabancı dil seviyesini ölçmek için iyi bir araç değildir.					

3. Bölüm YDS'nin Ket Vurma Etkisi

Sıra	Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS);	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	içerisinde dinleme soruları sorulmadığından yabancı dilde dinleme-anlama becerilerine önem verilmez.					
2	adaylarda yabancı dil öğrenmenin zor olmadığı hissini uyandırır.					
3	içerisinde dilbilgisi sorularının sıkça sorulması yabancı dil öğreniminin dilbilgisi öğrenimi olarak algılanmasına yol açar.					
4	öncesinde ve sonrasında adaylar sınavdan ötürü bir kaygı yaşarlar.					
5	için bir takım taktik ve test stratejilerinin bilinmesi gerekir.					
6	sınava girecek adaylarda daha yoğun yabancı dil öğrenme isteği oluşturur.					
7	ismi yüzünden adaylarda istenmeyen bir algı yaratır.					
8	yabancı dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler.					
9	içerisinde ileri düzeyde kelime bilgisi istendiğinden kelime ezberleme sık görülen bir çalışma metodudur.					
10	yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkiler.					
11	için hazırlanan aday o yabancı dili kullanmada daha başarılı olur.					
12	sınava girecek adayların dil öğrenme şevkini kırar.					
13	hazırlığında test teknikleri öğretmesi için özel öğretmen tutmanın yararı olur.					

EK B Çalışmaya Katılan Üniversiteler ve Katılımcı Sayıları

	Katılımcı	Yüzdesi
1. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİ.	17	.6
2. ADIYAMAN ÜNİ.	6	.2
3. ADNAN MENDERES ÜNİ.	161	6.0
4. AFYON KOCATEPE ÜNİ.	107	4.0
5. AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİ.	7	.3
6. AHİ EVRAN ÜNİ.	4	.2
7. AKDENİZ ÜNİ.	75	2.8
8. AKSARAY ÜNİ.	10	.4
9. AMASYA ÜNİ.	11	.4
10. ANADOLU ÜNİ.	388	14.5
11. ANKARA ÜNİ.	195	7.3
12. ARDAHAN ÜNİ.	8	.3
13. ARTVİN ÇORUH ÜNİ.	12	.4
14. ATATÜRK ÜNİ.	57	2.1
15. BALIKESİR ÜNİ.	48	1.8
16. BARTIN ÜNİ.	10	.4
17. BATMAN ÜNİ.	6	.2
18. BAYBURT ÜNİ.	9	.3
19. BİLECİK ÜNİ.	9	.3
20. BİNGÖL ÜNİ.	7	.3
21. BİTLİS EREN ÜNİ.	3	.1
22. CELAL BAYAR ÜNİ.	85	3.2
23. CUMHURİYET ÜNİ.	11	.4
24. ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİ.	18	.7
25. ÇUKUROVA ÜNİ.	8	.3
26. DİCLE ÜNİ.	6	.2
27. DOKUZ EYLÜL ÜNİ.	9	.3
28. DÜMLUPINAR ÜNİ.	89	3.3
29. DÜZCE ÜNİ.	2	.1
30. EGE ÜNİ.	45	1.7
31. ERCİYES ÜNİ.	24	.9
32. ERZİNCAN ÜNİ.	4	.2
33. ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİ.	276	10.3
34. FIRAT ÜNİ.	8	.3
35. GAZİ ÜNİ.	113	4.2
36. GAZİANTEP ÜNİ.	26	1.0
37. GAZİOSMANPAŞA ÜNİ.	6	.2
38. GEBZE YÜKSEK TEK ÜNİ.	19	.7
39. GİRESUN ÜNİ.	2	.1
40. GÜMÜŞHANE ÜNİ.	8	.3
41. HACETTEPE ÜNİ.	23	.9
42. HAKKÂRİ ÜNİ.	7	.3
43. HARRAN ÜNİ.	69	2.6
44. HİTİT ÜNİ.	3	.1
45. İĞDIR ÜNİ.	130	4.9
46. İSTANBUL ÜNİ.	26	1.0
47. İZMİR YÜKSEK TEK ÜNİ.	12	.4
48. KAFKAS ÜNİ.	4	.2
49. SÜTÇÜ İMAM ÜNİ.	3	.1

	Katılımcı	Yüzdesi
50. KARABÜK ÜNİ.	3	.1
51. KARADENİZ TEKNİK ÜNİ.	29	1.1
52. KARAMANOĞLU MEHME BEY ÜNİ.	8	.3
53. KASTAMONU ÜNİ.	3	.1
54. KIRIKKALE ÜNİ.	3	.1
55. KIRKLARELİ ÜNİ.	9	.3
56. KİLİS 7 ARALIK ÜNİ.	2	.1
57. KOCAELİ ÜNİ.	29	1.1
58. MARDİN ARTUKLU ÜNİ.	3	.1
59. MEHMET AKİF ERSOY ÜNİ.	3	.1
60. MERSİN ÜNİ.	18	.7
61. MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİ.	12	.4
62. MUSTAFA KEMAL ÜNİ.	8	.3
63. MUŞ ALPARSLAN ÜNİ.	10	.4
64. NAMIK KEMAL ÜNİ.	23	.9
65. NEVŞEHİR ÜNİ.	9	.3
66. NİĞDE ÜNİ.	2	.1
67. ONDOKUZ MAYIS ÜNİ.	17	.6
68. ORDU ÜNİ.	32	1.2
69. ORTA DOĞU ÜNİ.	18	.7
70. OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİ.	2	.1
71. PAMUKKALE ÜNİ.	10	.4
72. RİZE ÜNİ.	2	.1
73. SAKARYA ÜNİ.	19	.7
74. SELÇUK ÜNİ.	46	1.7
75. SİNOP ÜNİ.	4	.2
76. SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİ.	29	1.1
77. ŞIRNAK ÜNİ.	8	.3
78. TRAKYA ÜNİ.	7	.3
79. TUNCELİ ÜNİ.	10	.4
80. ULUDAĞ ÜNİ.	35	1.3
81. UŞAK ÜNİ.	8	.3
82. YALOVA ÜNİ.	3	.1
83. YÜZÜNCÜ YIL ÜNİ.	8	.3
84. ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİ.	75	2.8
Toplam :	2683	100.0

EK C Mülakatlarda Kullanılan Sorular

1. Hocam kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
2. YDS den en son kaç puan aldınız? Bu skor beklentinizi karşıladı mı?
3. Türkiye’de yabancı dil yeterliği ölçümü için kullanılan YDS’nin içeriği üzerine neler söyleyebilirsiniz?
4. Türkiye’de yabancı dil yeterliği ölçümü için kullanılan YDS’nin ket vurma etkisi üzerine neler söyleyebilirsiniz?
5. Sizce akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşleri cinsiyet, medeni durum gibi değişkenlerden etkilenir mi?
6. Sizce akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşleri unvanlarıyla alakalı olarak değişiklik gösterebilir mi?
7. Çalışma alanları akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşlerini etkiler mi?
8. YDS’den aldıkları notlar akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşlerini etkiler mi?
9. Sizce alanı ne olursa olsun akademisyenler yabancı dil yeterliğine sahip olmalı mı?
10. Sizce akademisyenlerin YDS ile ilgili görüşleri YDS’ye neden girdikleriyle alakalı olarak değişiklik gösterebilir mi?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI	Murat POLAT
Doğum Yeri*	Erzurum
Doğum Tarihi*	04.02.1975

Eğitim Durumu

Lise	Erzurum Anadolu Lisesi	1993
Lisans	Atatürk Ün. K.K.Eğit. Fak. İng. Öğrt. Bölümü	1998
Yüksek Lisans	Anadolu Üni. Eğit. Bil. İng. Öğrt. Progr.	2003

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	
Okutman	Anadolu Üniversitesi	1998-2017

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Polat. M.ve Sölpük. N. (2014). Popüler Kültürün Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:3. Sayı:2 (163-169).

Polat. M., Aydın. B. ve Akay. E. (2016). Türkiye deki Hazırlık Okullarının Yeterlilik Sınavı Uygulamaları ve Bilgisayarlı Dil Ölçme Fikrine Yaklaşımları. *Anadolu Üni. Sos. Bil. Dergisi*. Cilt:16. Sayı:2 (1-20).

Polat. M., Aydın. B.ve Akay. E. (2017). Feasibility of Computer Assisted English Proficiency Tests in Turkey: A Field Study. *Anadolu Üniversitesi Sos. Bil. Dergisi*. Cilt:16. Sayı:2 (1-20).

Seminer ve Çalıştaylar

Polat. M. (2016). Performance Assessment Revisited. *2016 Vienna International Academic Conference on Global Education. Teaching and Learning*.

İletişim

mpolat@anadolu.edu.tr