



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 1**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2020 | Volume 3 | Issue 1**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 1 **2020 | Volume 3 | Issue 1**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU Assist. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

<http://dergipark.gov.tr/kuje> <http://dergipark.gov.tr/kuje>

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 1 **2020 | Volume 3 | Issue 1**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 1 **2020 | Volume 3 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Educational Administration</i> <i>Mimar Sinan Fine Arts University</i>
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> <i>Karadeniz Technical University</i>
Prof. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Baki DUY <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i> <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Baki DUY <i>Guidance and Psychological Counseling</i> <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Science Education</i> <i>Sakarya University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Sinop Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Elementary Education</i> <i>Sinop University</i>
Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Mathematics Education</i> <i>Kastamonu University</i>

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Early Childhood Education</i> <i>Balıkesir University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Yusuf KOÇ <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ <i>Guidance and Psychological Counseling</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Eskişehir Osmangazi University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER <i>Eğitimde Ölçme Değerlendirme</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Fatih KEZER <i>Measurement and Evaluation in Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Meral ŞEKER <i>English Language Teaching</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Early Childhood Education</i> <i>Kafkas University</i>

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Dergisi Journal of Education
E-ISSN: 2636-8846 E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 1 2020 | Volume 3 | Issue 1

Bu Sayının Hakemleri Reviewers of this Issue

Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN, <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN, <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ <i>Giresun Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gizem UYUMAZ <i>Giresun University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Özen YILDIRIM <i>Pamukkale Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Özen YILDIRIM <i>Pamukkale University</i>
Dr. Gözde SIRGANCI <i>Yozgat Bozok Üniversitesi</i>	Dr. Gözde SIRGANCI <i>Yozgat Bozok University</i>

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
İkinci Cilt İkinci Sayısı Volume Two Issue Two

Araştırma Makaleleri Research Articles

Zuhal GÖKÇE TAŞDELEN, Fatih KEZER

Bir İngilizce yeterlik ve seviye belirleme 1-25 The predictive validity of an English
test puanlarının yordama geçerliği proficiency and placement test scores

Sezgin BALLIDAĞ

B1 seviyesinde dilbilgisi ölçen çıkartmalı 26-40 The effect of using visual aids in cloze
sınavlarda görsel araçların tests testing grammar at B1 level: A quasi-
kullanılmasının etkisi: Yarı-deneysel bir experimental study
çalışma

Gamze SARIKAŞ, Safiye BİLİCAN DEMİR

Özel eğitim alanında tamamlanmış 41-56 Psychometric examination of interview
lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlemin and observation used in theses completed
psikometrik açıdan incelenmesi in the field of special education

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak birinci cilt birinci sayımız ile 2018 yılı içerisinde yayın hayatına başladık. Üçüncü yılımızda okumakta olduğunuz beşinci sayımızla birlikte artık TR-Dizin başvurumuzu gerçekleştiriyoruz. TR-Dizin tarafından 2020 yılında güncellenen “Başvuru Koşulları ve Dergi Değerlendirme Kriterleri”ni karşıladığımızı da ifade edebiliriz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede tüm süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz.

Dergimizin üçüncü cilt birinci sayısının ilk çalışması Yalova Üniversitesinden Zuhale Gökçe Taşdelen ve Kocaeli Üniversitesinden Fatih Kezer tarafından kaleme alınan “Bir İngilizce yeterlik ve seviye belirleme test puanlarının yordama geçerliği” başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Yıldız Teknik Üniversitesinden Sezgin Ballıdağ tarafından kaleme alınan “B1 seviyesinde dilbilgisi ölçen çıkartmalı sınavlarda görsel araçların kullanılmasının etkisi: Yarı-deneysel bir çalışma” başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. Sayımızın üçüncü ve son çalışması, Milli Eğitim Bakanlığında Gamze Sarıkaş ve Kocaeli Üniversitesinden Safiye Bilican Demir tarafından kaleme alınan “Özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlemin psikometrik açıdan incelenmesi” başlıklı araştırma makalesidir.

Dergimizin beşinci sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Üçüncü cilt ikinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Cilt 3 | Sayı 1

Sayfa: 1-25



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2020 | Volume 3 | Issue 1

Page: 1-25

Bir İngilizce yeterlik ve seviye belirleme test
puanlarının yordama geçerliği

The predictive validity of an English proficiency and
placement test scores

Zuhal Gökçe Taşdelen,  <https://orcid.org/0000-0002-3800-482X>
Yalova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, zuhalgokce@gmail.com

Fatih Kezer,  <https://orcid.org/0000-0001-9640-3004>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.kezer@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, Zuhal Gökçe Taşdelen (2019) tarafından hazırlanan "Yalova Üniversitesi İngilizce yeterlik ve seviye belirleme test puanlarının yordama geçerliği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
25 Şubat 2020	28 Nisan 2020	22 Mayıs 2020

Önerilen Atıf

Gökçe Taşdelen, Z., & Kezer, F. (2020). Bir İngilizce yeterlik ve seviye belirleme test puanlarının yordama geçerliği. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.694355>

Recommended Citation

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite seviyesinde İngilizce Hazırlık programı girişinde uygulanan İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Testlerine dair puanların, hazırlık programı boyunca öğrencilerin eğitim gördüğü A1, A2, B1 ve B2 seviye sınıflarında göstermiş olduğu başarıyı ne derece yordadığını belirlemektir. 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yılları başlangıcında uygulanan Yeterlik ve Seviye Belirleme Testinden elde edilen puanlar ile öğrencilerin kur bazında öğrenim gördükleri seviye sınıflarında başarısını gösteren puanlar araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında test puanlarına dair betimsel istatistikler ile güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, madde analizi yapılarak test maddelerine dair güçlük ve ayırt edicilik katsayıları belirlenmiş ve son olarak da testlerden elde edilen puanların yordayıcılık geçerliği hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, test puanlarına ait güvenilirliğin beklenen düzeyin altında olduğu ve testlerin çoğunluğunda ayırt edici madde sayısının az olduğu ulaşılmıştır. Test puanlarının seviye sınıflarında elde edilen puanları yordama gücü incelendiğinde ise, test puanlarının A1 seviyesinde elde edilen puanları manidar bir şekilde yordadığı, fakat yordayıcılık gücünün düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Test sonuçlarının tek başına İngilizce başarısını yordamakta yetersiz olduğu, diğer etkenlerin de araştırılması gerekliliği dikkate alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Seviye belirleme testi, Yeterlik testi, Yordama geçerliği

ABSTRACT

The main aim of this research is to investigate the predictive power of English Proficiency and Placement Tests applied at the beginning of each academic year on the scores obtained at the end of each level class A1, A2, B1, and B2 during English Preparatory program. The scores obtained in English Proficiency and Placement Tests in the academic years 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, and 2016-2017 respectively and the scores obtained in each level class as an indication of students' performance in English are included in the research data. In the analysis of the data, initially, descriptive analyses were conducted, and internal consistency reliability of test scores was calculated. As the second phase of the analyses, item difficulty and discrimination coefficients were determined. Finally, the relationship between test scores and scores obtained in each level class was compared through regression analyses. According to findings of the research, it is found that the reliability coefficients of test scores were lower than expected, and the number of discriminant items in most tests was low. In addition, it was found that English Proficiency and Placement Test scores were significant predictors of the scores obtained in mostly A1 level; however, the predictive power of test scores was low. It is concluded that the predictive validity of the test scores are significantly low, and they cannot be considered as a sole predictor of English performance in preparatory program, which necessitates more research to be conducted on the other factors affecting achievement in English language.

Keywords: English proficiency tests, Placement tests, Predictive validity

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi çağa ayak uydurabilmek ve diğer uluslarla iletişimi sağlamak açısından bir gereklilik olarak görülmektedir. Uluslararası diploma programlarına sahip birçok üniversitenin ön koşulu olarak öğrencilerin -mevcut programlara uyumunu sağlamak için- yeterli seviyede İngilizce bilmeleri şart koşulmaktadır. Birçok ülkede ortak iletişim dili olarak kabul edilen İngilizce, yabancı dil olarak Türkiye’de de ilköğretim eğitim programlarından yükseköğretim eğitim programlarına kadar her kademede yer almaktadır. Ülkemizde yürütülen yabancı dil programlarının büyük bir çoğunluğu İngilizce üzerine yoğunlaşmaktadır. König’e (1990) göre İngilizce öğretimi, Türkiye’de çoğunlukla, yükseköğretim kurumlarında eğitim görebilmek, daha iyi iş olanaklarına ulaşabilmek, teknolojik ve bilimsel çalışmaları takip edebilmek amacıyla yapılmaktadır. Öğrencilerin gelecek yaşamlarında yabancı dili etkili bir şekilde kullanabilmesi çoğu eğitim programının amaçları arasında yer almaktadır. Bu durum, İngilizce öğretiminde saptanan hedef ve kazanımların, kullanılan materyal, uygulanan etkinlik ve öğretim sürecinin sürekli değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimin her konu alanında olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de ölçme ve değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yabancı dil alanında zayıf ve güçlü olan becerilerinin teşhis edilmesi, bir üst eğitim kademesine geçme kararının verilmesi veya bir program için yeterliklerinin belirlenmesi uygun ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile mümkün olmaktadır.

Yabancı dil programlarında yürütülen başlıca ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, seviye belirleme testleri ve yeterlik testleridir. Seviye belirleme testleri, öğrencilerin belli bir seviyedeki grup veya sınıfın bilgi ve yeteneğine uygun olarak yerleştirilmesi amacıyla yapılan testler olarak tanımlanmıştır (Alderson, 2005). Yerleştirme amacıyla yapılan bu testler, öğrencinin mevcut performansını belirleyerek, öğrencinin yeteneğine uygun eğitim programına dâhil olmasını sağlamaktadır. Kur sistemi ile yabancı dil eğitimi veren hazırlık okullarının eğitim programı başında yaptıkları seviye belirleme testleri, öğrencilerin dil yeteneklerine uygun seviyelerde öğrenim görmesini amaçlamaktadır. Yabancı dil yeterlik testleri ise belirli bir amaç için yeterli düzeyde dile hâkim olup olmamayı ölçen testlerdir (Hughes, 1990). Yabancı dil öğretiminde farklı becerilerin ve alanların birlikte öğretilmesinin gerekliliği dilin her bir boyutunun birbiriyle ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre hazırlanan testlerde genelde çoktan seçmeli sorulardan oluşur ve madde formatı dil becerisi ve alanını en iyi ölçecek şekilde bir test içinde değişiklik gösterebilmektedir. Cloze test, cümleyi verilen şıklarla tamamlama, cümleleri şıklardaki doğru kelimeler ile tamamlama gibi pek çok formatta madde yazılabilmektedir. Bazı testler çoktan seçmeli maddelerin yanı sıra dinleme ve yazma becerilerinin ölçülmesine de olanak verir. Hughes’a (1990) göre yeterlik testleri, testi alanların yaşı, eğitimi veya geçmişine bakmaksızın bir amaç için yeterli derecede yabancı dil bilgisine sahip olup olmamayı yoklayan testlerdir. Yeterliğin anlamı testin amacına göre değişmektedir. İngilizcede “yeterlik”, belirli bir amaç için dile yeterli düzeyde hâkim olmak olarak tanımlanabilmektedir.

İngilizce yeterlik testleri, kurumlar ve ulusal test merkezleri tarafından geliştirilebilmektedir. Bunun yanında oldukça yaygın olarak uluslararası geçerliği olan IELTS ve TOEFL gibi İngilizce yeterliğini ölçen testler de vardır. Alanyazında bu testlerin geçerliği ve güvenilirliği hakkında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu testlerin sonucuna bakarak bir programa devam etmek için öğrencinin İngilizce bilgisinin yeterli olduğuna veya yeterli olmayıp öğretime gerek duyduğuna karar verilmesi gibi önemli kararların alındığı bu testler öğrencilerin gelecekteki akademik başarısını kestirmede önemli bilgiler vermektedir.

Günümüz koşullarında çağdaşlığın bir ölçütü olarak diğer ülkelerdeki gelişmeleri takip etmek ve toplumlararası ilişkilerin daha sağlıklı yürütülmesi için yabancı dil bilme gereklilik haline gelmiştir. Bu amaçla, Yükseköğretim kurumlarında bir yıl boyunca yabancı dil hazırlık programları uygulanmaktadır. Türkiye’de Yükseköğretim Kurulunun yürürlüğe koyduğu yönetmeliğin dördüncü maddesine göre yabancı dil öğretimin amacı aşağıda verildiği gibidir:

“Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu

anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır.” (Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik [YKYDÖY], 2008: madde 4).

Aynı yönetmeliğin beşinci maddesi birinci fıkrasına göre “yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrenciler, kayıt yaptırdığı öğretim yılının başında, ilgili rektörlükçe düzenlenen bir yabancı dil seviye tespit sınavına tabi tutulurlar.” (YKYDÖY, 2008: madde 5). Üniversiteler kendi yönetmeliklerine göre sadece bir sınav yapıp kayıtlı öğrencilerin hem kendi programları için yabancı dil yeterliğini hem de hazırlık programı için yerleştirilmesi gereken seviyesini belirleyebilmektedir. Ayrıca hem yeterlik hem de seviye tespit testi olarak iki ayrı test de uygulanabilmektedir.

Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, her sene beş yüzden fazla öğrenciye hazırlık okulu kapsamında İngilizce eğitimi vermektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun İngilizcenin zorunlu olduğu bölümlerde kayıtlı olmasının yanında, isteğe bağlı olarak İngilizce eğitimi almak isteyen öğrenciler de programa kayıt yaptırabilmektedir. Öğrencilerin bölüme devam etme veya hazırlık programına yerleştirilmesi kararını vermek için güz dönemi başında öğrencilere bir Yeterlik Testi ile Seviye Belirleme Testi uygulanmaktadır. Yeterlik Testi sonuçlarına göre öğrencilerin bölüme geçme veya hazırlık okulunda İngilizce eğitim alma kararı verilirken, Seviye Belirleme Testine göre de İngilizce hazırlık eğitimi görmek için öğrencilerin seviyelerine uygun gruplara yerleştirilmesi yapılmaktadır (Yalova Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği [YÜYDHEÖY], 2016: madde 6).

Yalova Üniversitesi güz döneminde uygulanan Yeterlik Testi okuduğunu anlama, dilbilgisi, kelime bilgisi bölümlerinden oluşan beş seçenekli 80 çoktan seçmeli madde ile yazılı anlatım bölümünden oluşmaktadır. Maddelere verilen her doğru cevabın karşılığı bir puan iken, yazma bölümü yirmi puan üzerinden puanlandırılmaktadır. 100 puanlık bu sınavdan en az 60 puan alan öğrenciler -İngilizce seviyelerinin akademik çalışmalarını sürdürebilir yeterlikte olduğu kararı ile -İngilizce hazırlık sınıfında eğitim görmeksizin bölümde eğitimine devam etme hakkı kazanmaktadır. 60 puan altında alan öğrenciler ise akademik çalışmalarını yürütebilecek yeterlikte görülmeyip, İngilizce dil becerilerini geliştirmek için İngilizce Hazırlık Programı'na yerleştirilmektedirler. Aynı gün yapılan Seviye Belirleme Testinde ise okuma, dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarında beş seçenekli 40 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Sorular basitten zora doğru sıralanmış olup, öğrencilere zorlandıkları kısımda sınavı bırakmalarının İngilizce seviyelerini doğru kestirebilmek için daha sağlıklı olacağı belirtilmektedir. Bu sınavdan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler A1, A2, B1 ve B2 kurlarında hazırlık eğitime başlamaktadırlar. Her bir kur 8 haftalık programları içermektedir ve program boyunca amaç, öğrencilerin B2 kurunu başarıyla tamamlayacak seviyeye gelmesini sağlamaktır. Bulduğu kurda başarı gösteren öğrenciler, bir sonraki kura geçme hakkını kazanır; başarısız olan öğrenciler ise aynı kuru tekrar etmek zorundadır. Öğrencilerin kur içerisindeki başarısını %30 ara sınav, %30 portfolyo çalışmaları ve %40 final sınavı belirlemektedir. Final sınavı puanın %60'ı ve daha yüksek puanı almak ve kur sonu toplanan puanların %60'ı geçmesi öğrencinin kuru başarıyla geçmesinin koşuludur. En az B1 kurunu başarıyla tamamlayan öğrenciler güz dönemi sonunda ve bahar dönemi sonunda yapılan Yeterlik Testine girmeye; bu sınavdan da en az 60 puan alan öğrenciler ise bölümlerinde eğitimlerine devam etmeye hak kazanmaktadırlar.

Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan İngilizce Yeterlik Testi dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme ve okuma becerilerini test etmeyi amaçlayan çoktan seçmeli maddelerden oluşan ve yazma becerisini açık uçlu test formatı olarak kompozisyon yazma ile sınavan bir testtir. Çoktan seçmeli maddeler, boşluk doldurma, cümle tamamlama, cloze test, yeniden yazma, diyalog tamamlama, paragraf tamamlama, paragraf oluşturma, uygun olmayan cümleyi bulma, hata bulma, okuduğunu ve dinlediğini anlama türlerinden oluşmaktadır.

Eğitimde alınan kararların isabetli olabilmesi için ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir. Geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları, nitelikli ölçme araçlarının kullanılması ile mümkündür. Bu niteliklerden birisi olan geçerlik, en temel tanımı ile geçerlik, ölçme

sonuçlarının ölçülen özelliği yansıtma derecesi; ölçme sonuçlarının ölçmenin amacına hizmet etme derecesidir (Baykul, 2015). Cronbach (1990), geçerliği, test kullanıcısı veya test geliştiricisinin kanıt toplama süreci olarak tanımlamıştır. Geçerlik çalışmaları kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt (kriter) dayanaklı geçerlik gibi üç ana başlık altında incelenebilir. Test puanları ile ölçüt arasındaki ilişkiyi konu edinen ölçüt dayanaklı geçerlik, "Ölçüt performansı, test puanlarında ne kadar doğru olarak yanıtlanabilir?" sorusuna cevap aramaktadır ("Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları", 1998). Ölçüt geçerliği, hali hazır (mevcut hal/zamanda/uygunluk) ve yordama geçerliği olarak iki başlık altında incelenebilir. Ölçüt puanlar, yordayıcı puanlarla aynı zamanda veya daha önce elde edildiği durumda ise hali hazır geçerliğe başvurulur (Thorndike & Hagen, 1969; Turgut, 1992). Bu türdeki ölçütler, yordayıcı ile aynı anda veya çok yakın zamanda verilen ve aynı değişkeni ölçtüğü bilinen bir testten alınan puanlar, öğretmen görüşleri veya notları veya daha önceki yıllara ait okul başarısını temsil eden notlar olabilir. Yordama geçerliği, ölçüt puanların, yordayıcı puanlardan sonra elde edilmesi halinde incelenen geçerlik türüdür (Baykul, 2015).

İngilizce yeterlik testleri, öğrencilerin gelecekte göstereceği İngilizce performansını ölçüyor olmalıdır. Öğrencilerin yeterlik testinden aldıkları puanlara göre İngilizce dilinde eğitim verilen bölümlerde eğitimini sürdürmesi veya bölümdeki dersleri yürütmek için gerekli İngilizce seviyesinin kazanılması için İngilizce hazırlık programlarına yerleştirilmesinin kararı, bu testten elde edilen puanların yordama geçerliği ile yakından ilgilidir. Puanlara bakılarak, öğrencinin bir üst eğitim seviyesi için yeterliliği yordanabilir. Bu çalışmada geçerlik yordama geçerliği anlamında ele alınmıştır. Alan yazında İngilizce Yeterlik Testi, Seviye Belirleme Testi ve bunların muadili olabilecek testlerin yordayıcılığına ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte, bu testlerin dönem içerisindeki öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmesine daha az rastlanmıştır. Dooley ve Rhonda (2002) tarafından "IELTS Testinin Akademik Başarıyı Yordama Geçerliğine dair bir İnceleme" adı altında yapılan çalışmada, IELTS (International English Language Testing System) testi sonuçlarının bir üniversitedeki öğrencilerin programlara yerleştirilmesi için önemli bir kriter olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırmada, IELTS puanlarının İktisat, Bilim ve Mühendislik Fakültelerindeki 1. sınıf öğrencilerinin performansını ve başarısını ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda 1.sınıf akademik başarıya etki eden birçok faktörün olmasının yanısıra IELTS sınavı sonuçlarının dil yeterliğinin göstergesi olarak öğrencilerin performansını belirlemede bir paya sahip olduğu bulunmuştur. Coşkuner (2007) yüksek lisans tezi kapsamında yürüttüğü çalışmada Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Birimi tarafından geliştirilen ve dönem başında uygulanan İngilizce Yeterlik Testi ile hazırlık programı sonunda uygulanan TOEFL deneme testinden elde edilen puanlar arasında manidar bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu iki test arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Geliştirilen Yeterlik Testinin öğrencilerin İngilizce başarısını yordamada da önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chuah ve Rethinasamy (2011)'nin yürüttüğü bir başka çalışmada ise Malezya Ulusal Sınav Komisyonu tarafından geliştirilen ve uygulanan Malezya Üniversitelerine Giriş için İngilizce Yeterlik Testi (MUET)'den elde edilen sonuçlar doğrultusunda İngilizce hazırlık programına yerleştirilen öğrencilerin MUET'ten aldıkları puanlar ile Hazırlık programı sonundaki İngilizce başarı ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin MUET puanları ile Hazırlık sınıfındaki İngilizce başarısını gösteren puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu sonuç eşliğinde, Malezya İngilizce Yeterlik Testinin İngilizce Hazırlık eğitimi gören öğrencilerin İngilizce başarısını yordamada geçerliğinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil eğitiminde kullanılan ölçme araçları eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi oldukça önemlidir. Bu ölçme araçları aracılığıyla, öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi veya gelecekteki performansının yordanması gibi kritik kararların alınması göz önünde bulundurulduğunda, kullanılan ölçme araçların geçerli ve güvenilir olması gerekir. Bu araştırma sonucunda, İngilizce Yeterlik Testinden elde edilen puanların öğrencilerin hazırlık programında gösterdiği başarıyı ne derece yordadığı hakkında edinilen kanıtlar, test puanlarının yordama geçerliği hakkında bilgi sağlarken, aynı zamanda gelecek yıllarda hazırlanacak testlerin de geliştirmesine yardımcı

olacaktır. Diğer taraftan Yalova Üniversitesi'nde kullanılan İngilizce Yeterlik Testleri ve Seviye Belirleme Testlerinin nitelikleri üzerinde bir çalışmaya rastlanılmadığından bu araştırma test geliştirme ve öğrenci yeterliğini değerlendirme açısından da önem taşımaktadır. Her kurun müfredatı ve materyalleri birbirinden farklılaştığından dolayı, yapılan kur sınavları da birbirinden farklıdır. Bu doğrultuda bu araştırmanın genel amacı, Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 güz dönemi başlangıcında uygulanmış olan İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi puanlarının A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde yordama geçerliğine dair kanıtlar elde etmektir

YÖNTEM

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modellerinde iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi-değişkenlerin manipülasyonu söz konusu olmaksızın incelenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Katılımcılar

Araştırma, Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yıllarında güz dönemi başında uygulanmış olan İngilizce Yeterlik Testleri ve Seviye Belirleme Testleri puanları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın ana problemlerinden ilki olan test puan dağılımları ve madde istatistiklerini incelemek üzere ayrı bir veri seti oluşturulmuştur. Bu veri setini oluşturmak için, akademik yıl başlangıcında eski ve yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan iki ayrı İngilizce Yeterlik Testi ve bu öğrencilerin tümüne birlikte uygulanan aynı İngilizce Seviye Belirleme Testi optik formlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan optik form sayısı Tablo 1'de detaylı bir şekilde gösterilmiştir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda test puanlarının dönem içindeki ana kurlarda toplanan puanları yordama gücü çalışmasında ise akademik yıl başlangıcında İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Testine girmiş ve aynı zamanda 1. ve 4. Kurlarda ana seviyelerin birinde (A1, A2, B1, B2) İngilizce eğitimini tamamlamış öğrencilerin kur sonunda topladıkları puanlara ulaşılmıştır. Ulaşılan veri sayısı yine Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Ulaşılan Ham Verilerin Dağılımı

Akademik Yıl	Test Uygulaması			Kur Sonu Uygulaması			
	Eski İYT	Yeni İYT	Eski-Yeni İSBT	1. Kur		4. Kur	
2013-2014	257	96	331	A1	A2	B1	B2
2014-2015	177	228	495	61	67	24	95
2015-2016	173	147	264	141	68	89	98
2016-2017	176	87	397	86	18	38	65
				149	23	81	90

Eski İYT: Eski kayıtlı öğrencilerin girdiği İngilizce Yeterlik Testi

Yeni İYT: Yeni kayıtlı öğrencilerin girdiği İngilizce Yeterlik Testi

İSBT: Eski ve yeni kayıtlı öğrencilerin birlikte girdiği İngilizce Seviye Belirleme Testi

Test sonuçları ve kur sonu puanlarının karşılaştırılması yapılırken, seviye sınıflarında veri kaybını önlemek adına eski ve yeni öğrencilerin İngilizce Yeterlik Test puanları, benzer testler olduğu iddiası ile birleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci ana sorusuna cevap aramak için yapılan regresyon analizlerine dâhil edilen veri seti Tablo 2'de gösterilmiştir. 2013-2014 akademik yılında toplamda 128 öğrenci, 2014-2015 akademik yılında 211 öğrenci, 2015-2016 akademik yılında 105 öğrenci ve 2016-2017 akademik yılında 149 öğrenciden elde edilen veriler ile araştırmanın ikinci kısmı yürütülmüştür.

Tablo 2*Yordama Çalışması Yapılan Verilerin Dağılımı*

Akademik Yıl		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
Test		İYT	İSBT	İYT	İSBT	İYT	İSBT	İYT	İSBT
1.Kur	A1	57	61	141	141	83	87	142	149
	A2	67	67	68	68	18	18	23	23
4.Kur	B1	22	24	88	88	36	38	76	81
	B2	95	95	97	98	63	65	88	90

İYT: İngilizce Yeterlik Testi

İSBT: İngilizce Seviye Belirleme Testi

Veriler ve Toplanması

Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nden veri toplama ve araştırma için izin alınmıştır. Bu izne dayanarak aşağıdaki veriler toplanmıştır:

2013-2017 yılları arasında dört ayrı akademik yıl başlangıcında uygulanan İngilizce Yeterlik Testi (İYT) giren öğrencilerin test optik kâğıtları yüksekokul arşivinden temin edilmiştir. İYT, Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından geliştirilmekte ve her akademik yıl başlangıcı için paralel form olduğu iddia edilen iki ayrı test oluşturulmaktadır. Bu testlerden biri önceki akademik yılda İngilizce hazırlık eğitiminden başarısız olmuş öğrencilere uygulanmakta, diğeri ise yeni kayıt yaptıran öğrencilere uygulanmaktadır. Bu çalışmada, test madde analiz kısmında bu iki test ayrı ayrı ele alınmış, fakat yordama çalışmasında, birbirinin paralel formu olarak iddia edilen bu test sonuçları tek bir test sonucu olarak birleştirilmiştir. Bundaki amaç, düzeyler bazındaki öğrenci sayısını normal dağılıma yakın hale getirmektir. İYT, her bir sorunun beş seçenekten oluştuğu, doğru yanıtın 1 puan olarak atandığı 75 çoktan seçmeli test ve 25 puanlık açık uçlu test formatındaki kompozisyon yazma bölümünden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında yazma bölümü dâhil edilmemiş, sadece 75 puanlık 75 maddeden oluşan çoktan seçmeli test bölümü kullanılmıştır. Optik kâğıtlar optik okuyucuda taranmış, her bir test maddesi için öğrencilerin işaretlediği seçeneklerin (A, B, C, D, E) olduğu veri dosyaları temin edilmiştir. Bu veriler Excel dosyasına aktarılarak doğru cevap 1, yanlış cevap ve boş bırakılan maddeler 0 olacak şekilde kodlanmış ve madde analizleri bu veri üzerinden yapılmıştır.

Bahsi geçen akademik yılların başlangıcında uygulanan İngilizce Seviye Belirleme Testi (İSBT) içinse yine öğrencilerin testteki maddelere verdikleri cevapları kodladıkları optik kâğıtlar arşivden temin edilmiş, optik okuyucu yardımıyla İYT optik formları için gerçekleştirilen işlemler bu testler için de uygulanmıştır. 2013-2014 akademik yılı başlangıcında uygulanan İSBT 100 maddeden oluşmaktadır. Bu yılı takip eden yıllarda uygulanan İSBT ise 40 maddelik bir testten oluşmaktadır. Her iki test de piyasada ticari amaçla sunulan testler olup, Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından geliştirilmemiştir.

Bir diğer veri seti ise, İYT ve İSBT'ye giren öğrencilerin dönem içindeki başarısını belirleyen kur toplam puanlarıdır. Bu puanlar okul yönetiminden alınmıştır. 1.Kur ve 4. Kur toplam puanlarının veri setine dâhil edildiği bu aşamada, diğer 2. ve 3. Kur toplam puanlarının dâhil edilmemesinin sebebi bu kurlarda düzeylerin birden çok olmasından dolayı veri setinde elde edilecek kategorilerin karmaşık hale gelmesidir. Bu nedenle, ana düzeylerin (A1, A2, B1, B2) görüldüğü 1. kur ve 4. kur düzeyleri araştırma verilerine dâhil edilmiştir. Kur toplam puanlarının 100 puan üzerinde değerlendirilmekte ve içeriğini bir ara sınav (%30), portfolyo çalışmaları (%30) ve final sınavı (%40) oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmanın verilerinin analizinde, İYT ve İSBT'ne ait puanların betimsel istatistikleri ve test madde istatistikleri hesaplanmış, İYT ve İSBT puanları ile seviye sınıfı toplam puanları arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon yöntemi ile ortaya konulmuştur. Çoktan seçmeli maddelerden oluşan İYT ve İSBT'de öğrencilerin her maddeye verdiği doğru cevap için 1, yanlış

ve boş bırakılan cevaplara 0 girilerek Microsoft Excel dosyaları hazırlanmıştır. Bu dosyalar, her bir teste ait KR-20 güvenilirlik katsayısını hesaplamak ve Jmetrik programında madde analizi yapmak üzere kullanılmıştır. İYT ve İSBT puan dağılımını belirlemek üzere öğrencilerin çoktan seçmeli test kısmından aldıkları toplam puanlar üzerinden betimsel istatistikler olan merkezi yığılma ölçüleri (mod, medyan, ortalama) ve dağılma ölçüleri (standart sapma, varyans, çarpıklık ve basıklık katsayıları) hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normal dağılım özelliği göstermeyen puanlar için dönüşüm formülleri (karekök, karekök-yansıtma ve logaritmik dönüşümler) uygulanmış ve normal dağılım gözlenen puanlar ile ileriki analizlere devam edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016), dağılımın normalden sapması durumunda, araştırmacıların dağılımları normale yaklaştırmak için veri dönüştürme işlemini göz önünde bulundurması gerektiğini vurgulamıştır. Verilerin dönüştürüldüğünde, diğer sayıtların karşılandığından ve istatistiksel analiz sonuçlarının daha doğru hale gelmesinden dolayı, dönüştürme işleminin, verileri farklı birimlerle yeniden aktarmaktan başka bir şey olmadığına dikkat çekilmektedir (Mertler & Vannatta, 2005; akt: Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016). Araştırmada, orta düzeyde pozitif çarpık puan dağılımı için karekök dönüştürme [$NEWX=\sqrt{X}$]; yüksek düzeyde pozitif çarpık dağılım için logaritma [$NEWX=LG10(X)$]; orta düzeyde negative çarpık dağılım için yansıtma ve karekök [$NEWX=\sqrt{b-X}$] dönüştürme uygulanmıştır.

Test maddelerine ait güçlük ve ayırt edicilik dereceleri, Jmetrik madde analiz programı ile incelenmiştir. Madde güçlüğü, maddeye doğru cevap verenlerin sayısının testi alanlarının sayısına oranı ile hesaplanmaktadır. "0" ile "+1" arasında değer alan madde güçlük indeksinde, "+1"e yaklaşıldıkça maddenin kolaylaştığı; "0" a yaklaştıkça zorlaştığı yorumu yapılır. Madde ayırt edicilik gücü, maddeyle yoklanan ilgili davranışa sahip olanla olmayanı ayırt etme derecesini gösterir (Baykul & Turgut, 2014). Bir korelasyon katsayısı olan madde ayırt edicilik katsayısı, "-1" ve "+1" arasında değer almakta, "+" işaretli değerler, maddenin ölçtüğü niteliğin testin bütünüyle uyumlu olduğunu; "-" işaretli değerler ise maddenin ölçtüğü niteliğin testin bütünü ölçtüğü nitelikte ters düştüğünü belirtir. Crocker ve Algina (1986)'ya göre 0.19 ve altı değere sahip olan maddeler teste alınmaz, 0.20-0.29 arasında değere sahip olanlar teste düzeltilerek alınabilir., 0.30 ve üstü değere sahip olan maddeler, değişiklik yapılmadan teste alınabilir. Analiz esnasında madde ayırt ediciliğini hesaplamak için çift serili korelasyondan yararlanılmıştır.

İYT ve İSBT puanları ile öğrencilerin yerleştikleri düzey bazında 1. kur ve 4. kur toplam puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsü olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler olan İYT ve İSBT puanlarında birim değişimin, bağımlı değişken kur toplam puanlarında yol açabileceği değişim incelendiğinden dolayı, ilk önce sırasıyla manidar ilişki veren İYT puanları ile kur toplam puanları ve İSBT puanları ile kur toplam puanları arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Daha sonra, İYT ve İSBT puanlarının birlikte kur toplam puanlarını yordayıcılığı incelenmiş ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çoklu regresyon modelinin varsayımları, tahmin hatalarının arasında otokorelasyon olmaması, tahmin hatalarının varyanslarının eşit olması, tahmin hatalarının dağılımının normallik göstermesi ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmaması şeklindedir. Çoklu doğrusal regresyon modellerinde çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) problemi bulunabilir. Bu probleme bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkiler olduğu zaman rastlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016). Çoklu doğrusal bağlantı durumunda değişkenler arasındaki korelasyon, varyans artış faktörü (VIF=Variance Inflation Factor), durum indeksi (CI=Condition Index) ve tolerans değerine (TV=Tolerance Value) bakılır. Bağımsız değişkenler arasında yüksek ilişki bulunması ($r>0.90$) çoklu bağlantı probleminin işaretidir. Varyans artış faktörünün 10'a eşit veya 10'dan büyük olması ($VIF\geq 10$), tolerans değerinin ise 0.10'dan küçük olması ($TV<0.10$) çoklu bağlantı probleminin diğer göstergeleridir. Koşul indeksinin 10 ile 30 arasında olması orta düzeyde; 30'dan büyük olması yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağlantı durumunu olduğunu belirtisidir (Gujarati, 2004).

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Araştırmada kullanılan hazır veriler için ilgili kurum yöneticisinden 06.03.2017 tarihi ile izin alınmış ve izin dilekçesi ek olarak dergiye sunulmuştur.

BULGULAR

2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 Ve 2016-2017 Akademik Yılı Güz Dönemi Başında Uygulanmış Olan İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi Puan Dağılımı ve Madde İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından, 2013-2017 öğretim yıllarında uygulanan İngilizce Yeterlik Testi (İYT) ve Seviye Belirleme Test (İSBT)'lerinin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3 ve 4'te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 3

2013-2014 ve 2014-2015 Öğretim Yılları İngilizce Yeterlik Testleri ve Seviye Belirleme Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

	2013-2014			2014-2015		
	İYT (Eski Kayıt)	İYT (Yeni Kayıt)	İSBT (Eski-Yeni)	İYT (Eski Kayıt)	İYT (Yeni Kayıt)	İSBT (Eski-Yeni)
En Düşük Puan	10.00	8.00	18.00	14.00	6.00	6.00
En Yüksek Puan	45.00	42.00	88.00	54.00	54.00	33.00
Aritmetik Ortalama	26.25	17.78	49.19	30.20	19.22	16.18
Standart Sapma	6.82	7.24	13.08	8.82	9.13	4.27
Varyans	46.63	52.45	171.01	77.86	83.37	18.26
Çarpıklık Katsayısı	0.16	1.61	-0,03	0.49	1.94	0.42
Basıklık Katsayısı	-0.44	3.11	-0.62	-0.25	4.35	0.83
KR-20 Katsayısı	0.69	0.76	0.90	0.81	0.85	0.61
Madde Sayısı	75	75	100	75	75	40
Öğrenci Sayısı	257	96	331	177	228	495

Tablo 3'te görüldüğü gibi 2013-2014 öğretim yılı eski kayıtlı öğrencilere uygulanan İngilizce Yeterlik Testi 75 maddeden oluşmaktadır. Teste katılan öğrencilerin testten aldıkları en yüksek puan 45.00 en düşük puan da 10.00 olarak belirlenmiştir. Yeterlik testi puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı 0.16, basıklık katsayısı ise 0.44 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında, çarpıklık katsayısının (-1, +1) aralığında olması, basıklık katsayısının (-3, +3) aralığında olması dağılımın normal olarak kabul edilebileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007; Kline, 2011). Test puanlarına ait iç tutarlılık katsayısı 0.69 olarak saptanmıştır. Benzer şekilde, yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan İngilizce Yeterlik Testi de 75 maddeden oluşmaktadır. Teste katılan öğrencilerin testten aldıkları en yüksek puan 42.00, en düşük puan ise 8.00 olarak tespit edilmiştir. Test puanlarına ait iç tutarlılık katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Aynı öğretim yılı başlangıcında uygulanan İngilizce Seviye Belirleme Testi 100

maddeden oluşmaktadır. Hem eski hem yeni kayıtlı öğrencilerin birlikte aldıkları testte, öğrencilerin aldıkları en yüksek puan 88.00, en düşük puan 18.00 olarak bulunmuştur. Test puanlarına ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. 2014-2015 öğretim yılı İngilizce Yeterlik Testleri 75, Seviye Belirleme Testine 40 madde olarak uygulanmıştır. Üç testin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.81, 0.85 ve 0.61 olarak tespit edilmiştir. 2015-2016 ve 2016-2017 öğretim yılları eski kayıtlı öğrencilere uygulanan İngilizce Yeterlik Testine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

2015-2016 Öğretim Yılı İngilizce Yeterlik Testleri ve Seviye Belirleme Testine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	2015-2016			2016-2017		
	İYT (Eski Kayıt)	İYT (Yeni Kayıt)	İSBT (Eski-Yeni)	İYT (Eski Kayıt)	İYT (Yeni Kayıt)	İSBT (Eski-Yeni)
En Düşük Puan	10.00	8.00	7.00	10.00	5.00	4.00
En Yüksek Puan	64.00	61.00	35.00	72.00	74.00	37.00
Aritmetik Ortalama	27.75	22.01	16.78	28.13	25.92	16.44
Standart Sapma	9.37	9.85	4.03	10.19	16.37	5.02
Varyans	87.75	96.91	16.23	103.87	267.91	25.17
Çarpıklık Katsayısı	0.58	1.15	0.90	1.19	1.35	0.54
Çarpıklık Standart Hata	0.19	0.20	0.15	0.18	0.26	0.12
Basıklık Katsayısı	0.75	1.48	3.00	2.68	1.22	1.27
Basıklık Standart Hata	0.37	0.40	0.30	0.36	0.51	0.24
KR-20 Katsayısı	0.83	0.86	0.56	0.86	0.95	0.70
Madde Sayısı	75	75	40	75	75	40
Öğrenci Sayısı	173	147	264	176	87	397

Tablo 4'te 2015-2016 öğretim yılı başlangıcında uygulanan İngilizce Yeterlik Testleri ile Seviye Belirleme Testine dair betimsel istatistikler verilmiştir. Benzer şekilde İngilizce Yeterlik Testleri 75, Seviye Belirleme Testine 40 madde olarak uygulanmıştır. Testlere ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.83, 0.86 ve 0.56 olarak tespit edilmiştir. 2016-2017 öğretim yılı eski kayıtlı öğrencilerin girdiği İngilizce Yeterlik Testi 75 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin aldıkları en yüksek puan 72.00, en düşük puan ise 10.00 olarak bulunmuştur. Test puanlarına ait iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Aynı yıl yeni kayıtlı öğrencilerin girdikleri Yeterlik Testi de 75 maddeden oluşmaktadır. Alınan en yüksek puan 74.00 iken, en düşük puan ise 5.00'tir. Test puanlarına ait iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak saptanmıştır. İngilizce Seviye Belirleme Testi ise 40 maddeden oluşmaktadır. Teste katılan öğrencilerin aldıkları en yüksek puan 37.00, en düşük puan ise 4.00 olarak bulunmuştur. Test puanlarına ilişkin iç tutarlık katsayısı ise 0.70 olarak hesaplanmıştır. Testlerin psikometrik özelliklerine ipucu vermesi adına her teste ait madde istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 5'de verilmiştir.

2013-2014 öğretim yılı eski kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testine ilişkin madde analizleri sonucunda 75 maddeli testte maddelere ilişkin madde güçlük indeksleri (Pi) 0.093 ile 0.934 arasında değişmektedir. 17 maddenin madde güçlük indeksi 0.00 ile 0.20 arasında; 33 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve 14 maddenin ise güçlük indeksi 0.50'nin üzerinde tespit edilmiştir. 55 maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.20'nin altında olduğu saptanmıştır. 0.19 ve altında madde ayırt edicilik indeksine sahip maddelerin testten çıkarılması (Crocker & Algina, 1986) gerekliliği dikkate alındığında testin yarısından fazlasının ayırt edici olmayan maddelerden oluştuğu görülmektedir. Crocker ve Algina'ya (1986) göre madde ayırt edicilik indekslerinin 0.30'un üzerinde olması beklenmektedir. Söz konusu test için 7 maddenin ayırt edicilik indeksi 0.30'un üzerinde elde edilmiştir. Aynı öğretim yılına ait yeni kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testinde maddelere ilişkin güçlük indeksleri 0.094 ile 0.531

arasında değişmektedir. 34 maddenin güçlük indeksi 0.00 ile 0.20 arasında; 33 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve yalnızca bir maddenin güçlük indeksi 0.50'nin üzerinde gözlemlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksleri -0.119 ile 0.487 arasında değişmektedir. Ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında 44 madde olduğu bulunmuştur. Testteki 15 maddenin ise ayırt edicilik indeksi ise 0.30'un üzerinde elde edilmiştir. Hem eski hem yeni kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Seviye Belirleme Testindeki maddelerin güçlük indeksleri 0.097 ile 0.961 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksi 0.20'nin altında 13 madde; 0.20 ile 0.40 güçlük indeksi aralığında 28 madde ve 0.50'nin üzerinde madde güçlüğüne sahip 45 madde bulunmaktadır. 100 maddeye ait ayırt edicilik indeksleri ise -0.082 ile 0.50 arasında değişiklik göstermektedir. Ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında 36 madde bulunurken; 0.30'un üzerinde ayırt edicilik katsayısına sahip 46 madde bulunmaktadır.

Tablo 5*İngilizce Yeterlik Testleri ve Seviye Belirleme Testlerine Ait İstatistikleri*

		Madde Güçlük İndeksi			Madde Ayırt edicilik İndeksi		
		En düşük	En yüksek	X±S _x	En düşük	En yüksek	X±S _x
2013 2014	İYT (Eski Kayıt)	0.093	0.934	0.35±0.18	-0.090	0.356	0.14±0.11
	İYT (Yeni Kayıt)	0.094	0.531	0.24±0.11	-0.119	0.487	0.18±0.14
	İSBT (Eski-Yeni)	0.097	0.961	0.49±0.24	0.082	0.500	0.26±0.14
2014 2015	İYT (Eski Kayıt)	0.057	0.904	0.40±0.18	-0.034	0.481	0.21±0.12
	İYT (Yeni Kayıt)	0.079	0.750	0.27±0.13	-0.176	0.568	0.25±0.15
	İSBT (Eski-Yeni)	0.103	0.935	0.40±0.23	-0.124	0.280	0.12±0.11
2015 2016	İYT (Eski Kayıt)	0.075	0.786	0.37±0.15	0.071	0.465	0.22±0.12
	İYT (Yeni Kayıt)	0.088	0.755	0.29±0.12	-0.139	0.439	0.25±0.13
	İSBT (Eski-Yeni)	0.099	0.966	0.42±0.25	-0.112	0.361	0.13±0.09
2016 2017	İYT (Eski Kayıt)	0.102	0.722	0.38±0.16	-0.056	0.444	0.26±0.14
	İYT (Yeni Kayıt)	-0.655	0.115	0.44±0.13	0.090	0.657	0.25±0.13
	İSBT (Eski-Yeni)	0.164	0.864	0.41±0.21	-0.046	0.384	0.20±0.11

2014-2015 öğretim yılı eski kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testine ilişkin madde analizleri incelendiğinde 75 maddeden oluşan testte madde güçlük indeksleri 0.057 ile 0.904 arasında değiştiği saptanmıştır. 12 maddenin güçlük indeksi 0.00 ile 0.20 arasında; 27 maddenin 0.20 ile 0.40 arasında ve 18 maddenin ise 0.50 üzerindedir. Madde ayırt edicilik indekslerinin -0.034 ile 0.481 arasında olduğu; 35 maddenin ayırt edicilik indeksinin 0.20'den düşük, 16 maddenin ise 0.30'dan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yeni kayıtlı öğrencilere ait muafiyet sınavında maddelere ilişkin madde güçlük indeksleri 0.079 ile 0.750 arasında değişmektedir. 28 maddenin madde güçlük indeksi 0.00 ile 0.20 arasında; 36 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında; sadece iki maddenin güçlük indeksi de 0.50'nin üzerinde tespit edilmiştir. Maddelere ait ayırt edicilik indekslerinin -0.176 ile 0.568 arasında değiştiği saptanmıştır. 25 maddenin ayırt edicilik katsayısının 0.20'nin altında olduğu, 28 madde için 0.30'un üzerinde olduğu saptanmıştır. İngilizce Seviye Belirleme Testine ilişkin madde güçlük indeksleri 0.103 ile 0.935 arasında değişmektedir. 9 maddenin güçlük indeksi 0.20'nin altında; 17 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve 12 maddenin ise güçlük indeksi 0.50'nin üzerindedir. 40 maddeye ait ayırt edicilik indekslerinin -0.124 ile 0.280 arasında değiştiği görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında 24 madde; 0.20 ile 0.30 arasında 16 madde olduğu ve 0.30'un üzerinde hiç madde olmadığı tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un üzerinde madde bulunmaması testteki maddelerin ayırt edicilik bakımından yetersiz olduğuna bir işarettir.

2015-2016 eski kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testine ilişkin madde madde güçlük indeksleri 0.075 ile 0.786 arasında değişmektedir. Testteki 9 maddenin güçlük indeksi 0.20'nin altında, 39 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve 14 maddenin güçlük indeksi ise

0.50'nin üzerindedir. Madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, 75 maddeye ilişkin madde ayırt edicilikleri -0.071 ile 0.465 arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında 31 madde; 0.30'un üzerinde ise 21 madde yer almaktadır. Yeni kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testi madde güçlük indeksleri 0.088 ile 0.755 arasında farklılaşmaktadır. Güçlük indeksi 0.20'nin altında 14; 0.20 ile 0.40 arasında 49 ve 0.50'nin üzerinde dört madde bulunmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksleri -0.139 ile 0.439 arasında değişmektedir. 0.20'nin altında ayırt edicilik indeksine sahip 23 madde ve 0.30'un üstünde ayırt edicilik indeksine sahip 27 madde bulunmaktadır. İngilizce Seviye Belirleme Testine ilişkin madde güçlük indeksleri 0.099 ile 0.966 arasında farklılaşmaktadır. Testteki yedi maddenin güçlük indeksi 0.20'nin altında, 17 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve 13 maddenin güçlük indeksi ise 0.50'nin üzerindedir. Aynı teste ilişkin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, ayırt edicilik indekslerinin -0.112 ile 0.361 arasında değiştiği görülmektedir. Testteki 32 maddenin ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında ve sadece iki maddenin ayırt edicilik indeksi ise 0.30'un üstündedir.

2016-2017 öğretim yılı eski kayıtlı öğrencilerin İngilizce Yeterlik Testine ait madde güçlük indeksleri 0.102 ile 0.722 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksi 0.20'nin altında 14 madde, 0.20 ile 0.40 arasında 25 madde ve 0.50'nin üstünde 18 madde bulunmaktadır. Madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, ayırt edicilik indekslerinin -0.056 ile 0.444 arasında değiştiği görülmektedir. Testte yer alan sekiz maddenin ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında iken madde ayırt edicilik indeksi 0.30'un üzerinde 23 madde bulunmuştur. Yeni kayıtlı öğrencilere ait İngilizce Yeterlik Testine ilişkin madde güçlük indeksleri -0.655 ile 0.115 arasında değişmektedir. Madde güçlük ortalamaları 0.436 ve standart sapması 0.130 olarak bulunmuştur. Testteki 9 maddenin güçlük indeksi 0.20'nin altında, 40 maddenin güçlük indeksi 0.20 ile 0.40 arasında ve 11 maddenin güçlük indeksi ise 0.50'nin üzerindedir. Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, 75 maddeye ait madde ayırt edicilik indekslerinin 0.090 ile 0.657 arasında değiştiği görülmektedir. Sadece beş maddenin madde ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında iken, 64 maddenin ayırt edicilik indeksi 0.30'un üzerinde bulunmuştur. İngilizce Seviye Belirleme Testine ilişkin madde güçlük indekslerinin 0.164 ile 0.864 arasında değiştiği saptanmıştır. Testte, madde güçlük indeksi 0.20'nin altında dört madde; 0.20 ile 0.40 arasında 18 madde ve 0.50'nin üzerinde 12 madde yer almaktadır. Teste ait madde ayırt edicilik indeksleri incelendiğinde, ayırt edicilik indekslerinin -0.046 ile 0.384 arasında olduğu görülmektedir. Testte yer alan 19 maddenin ayırt edicilik indeksi 0.20'nin altında, 7 maddenin ayırt edicilik indeksi ise 0.30'un üzerindedir.

2013-2014 Akademik Yılı İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi Puanlarının A1, A2, B1 ve B2 seviyesindeki Toplam Puanları Yordamasına İlişkin Bulgular

2013-2014 akademik yılı İYT ve İSBT puanları ile A1, A2, B1 ve B2 seviyesinde elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere sırasıyla puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş, puanlar arasındaki korelasyona bakılmış ve korelasyonu manidar çıkan puanların yordayıcılığı basit ve çoklu regresyon analizleri ile incelenmiştir.

Tablo 6

2013-2014 Öğretim Yılı Yeterlik Testi, Seviye Belirleme Testi ve 1. Kur Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

2013-2014 1. Kur Toplam Puanları		
r	A1	A2
İYT	0.284*	0.420
İSBT	0.528**	0.420**

** p<0.01 * p<0.05

Tablo 6'da gösterildiği üzere 2013-2014 yılında uygulanan İYT puanları ve 1.Kur A1 düzeyinde elde edilen toplam puanlar arasında manidar düşük düzeyde pozitif bir korelasyon elde edilmiştir ($r=0.284$, $p<0.05$). Benzer şekilde İSBT puanları ile A1 düzeyi 1.Kur toplam puanları ($r=0.528$, $p<0.01$) ve A2 düzeyi 1.Kur toplam puanları arasında ($r=0.420$, $p<0.01$) pozitif yönde orta düzeyde manidar bir korelasyon olduğu gözlemlenmiştir. Sadece Yeterlik Testi ile A2 düzeyi 1. Kur toplam puanları arasındaki korelasyon manidar bulunmamış olup; korelasyon anlamlı çıkmadığı için regresyon analizlerine dahil edilmemiştir. Tablo 7'de 1.Kur toplam puanlarının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

2013-2014 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizleri

2013-2014					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	59.931	3.299		18.166	0.000
İYT	0.475	0.216	0.284	2.196	0.032
$r= 0.284$		$r^2 =0.064$			
$F_{(1-55)} =4.821$,		$p= 0.032$			
A1 Düzeyi					
Sabit	36.328	6.418		5.560	0.000
İSBT	0.802	0.168	0.528	4.775	0.000
$r= 0.528$		$r^2 =0.267$			
$F_{(1-59)} =22.800$,		$p= 0.000$			
A2 Düzeyi					
Sabit	44.118	5.008		8.809	0.000
İSBT	0.321	0.086	0.420	3.726	0.000
$r= 0.420$		$r^2 =0.163$			
$F_{(1-65)} =13.883$,		$p= 0.000$			

Basit regresyon analizleri sonucuna göre İngilizce Yeterlik Testi puanlarının, A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($r=0.284$; $r^2=0.064$; $F(1-55)=4.821$; $p<0.05$). Benzer şekilde, Seviye Belirleme Testi puanları A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur ($r=0.528$; $r^2=0.267$; $F(1-59)=22.800$; $p<0.01$). Seviye Belirleme Testi puanları, A2 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının da manidar yordayıcısı olarak tespit edilmiştir ($r=0.420$; $r^2=0.163$; $F(1-65) =13.883$; $p<0.01$).

A1 düzeyinde 1. Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak hem İngilizce Yeterlik Testi hem de Seviye Belirleme Testi puanları gözlemlendiği için, bu iki testin birlikte yordayıcılığına çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8

2013-2014 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

2013-2014					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	28.890	7.127		4.054	0.000
İYT	0.071	0.202	0.573	4.736	0.725
İSBT	0.953	0.201	0.043	0.353	0.000
$R= 0.592$		$r^2 =0.326$			
$F_{(2-54)} =14.562$,		$p= 0.000$			

Çoklu doğrusal regresyonun sayıltıları, çoklu normallik testi (matris saçılım diyagramı), çoklu bağlantılılık testi ($TVİYT-İSBT=0.823>0.10$; $VİFİYT-İSBT=1.216<10$; $CIİYT=10<4.371<30$; $CIİSBT=10<12.844<30$) ve doğrusallık (Q-Q plot) ile test edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda kurulan regresyonun doğrusal olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere, doğrusal çoklu regresyon analizi sonucuna göre, A1 düzeyinde 1.Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak sadece İngilizce Seviye Belirleme Testi sonuçlarının olduğu bulunmuştur ($R=0.592$; $R^2=0.326$; $F(2-54)=14.562$; $p<0.01$). Analiz sonucunda A1 Düzeyi 1.Kur Toplam Puanları= $28.890 + (0.953 \text{ İSBT})$ şeklinde regresyon denklemi elde edilmiştir.

B1 düzeyinde kategorilerdeki öğrenci sayısı 30’un altında olduğu için korelasyon ve regresyon analizleri bu düzey için yapılamamıştır. B2 düzeyi toplam puanları ile İYT puanları ve İSBT puanları arasında manidar bir ilişki bulunamamış ve bu sebeple regresyon analizine devam edilememiştir.

2014-2015 Akademik Yılı İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi Puanlarının A1, A2, B1 ve B2 seviyesindeki Toplam Puanları Yordamasına İlişkin Bulgular

2014-2015 akademik yılı İYT ve İSBT puanları ile A1, A2, B1 ve B2 seviyesinde elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere sırasıyla puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyonlar incelenmiştir. A1 düzeyine ait İYT ve İSBT puanları normal dağılım göstermediği için İYT puanları karekök ve İSBT puanları yansıtma-karekök dönüşüm ile dönüştürülmüştür. Orta düzeyde pozitif çarpık dağılıma sahip olan İYT puanları ile orta düzeyde negatif çarpık dağılıma sahip olan İSBT puanları dönüşümler sonucunda normal dağılıma yaklaşmıştır. A2 düzeyine ait 1.Kur toplam puanlarının dağılımının ise orta düzeyde negatif çarpık olduğu saptanmıştır. Bu puanlar da yansıtma-karekök ile dönüştürülerek normal dağılım elde edilmiş ve analizlere dönüştürülmüş veriler üzerinden devam edilmiştir.

Tablo 9

2014-2015 Öğretim Yılı Yeterlik Testi, Seviye Belirleme Testi ve 1. Kur Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

2014-2015 1. Kur Toplam Puanları		
r	A1	A2
İYT	0.027	-0.197
İSBT	-0.296*	-0.187

* $p<0.01$

Tablo 9’da 2014-2015 akademik yılı 1. Kur A1 ve A2 düzeyi toplam puanlarının İYT ve İSBT puanları arasındaki ilişki incelenmiş ve sadece A1 düzeyi toplam puanları ile İSBT puanları arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Fakat iki puan türü arasındaki korelasyon negatif çıkmıştır ($r=-0.296$; $p<0.01$). Bu veriler eşliğinde İSBT puanlarının A1 düzeyinde toplam puanları yordayıcılığına regresyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 10

2014-2015 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

2014-2015					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	79.543	2.316		34.344	0.000
İSBT	-2.861	0.785	-0.296	-3.647	0.000

$r= 0.296$, $r^2 =0.081$

$F_{(1-138)} =13.300$, $p= 0.000$

Tablo 10'da 2014-2015 yılında uygulanan İSBT puanlarının 1.Kur A1 düzeyi toplam puanlarının yordayıcılığına ilişkin basit doğrusal regresyon analiz sonuçları verilmiştir. İSBT puanlarının A1 düzeyi toplam puanlarının manidar yordayıcısı olduğu görülmüştür ($r=0.296$; $r^2 =0.081$; $F(1-138) =13.300$; $p<0,01$). Analiz sonucunda A1 Düzeyi 1.Kur Toplam Puanları= $79.543 + (-2.861 \text{ İSBT})$ şeklinde regresyon denklemi elde edilmiştir.

B1 düzeyine ait İYT puanlarının dağılımı orta düzeyde pozitif çarpıklık gösterdiğinden, dağılımı normale yaklaştırmak için karekök dönüşüm uygulanmış ve veri dönüştürme işleminden sonra puanlar normal dağılıma yaklaşmıştır. Analizlere dönüştürülmüş veri ile devam edilmiştir. Aynı şekilde B1 düzeyine ait 4.kur toplam puanları ile B2 düzeyinde 4.kur toplam puanları dağılımı orta düzeyde negatif çarpıklık gösterdiği için yansıtma-karekök dönüşüm uygulanmış ve dönüşüm sonucunda dağılımın hala normallik göstermediği görülmüştür. Dönüşüm yapılmasına rağmen, puanlar normal dağılım göstermemiştir.

2014-2015 akademik yılı B1 düzeyi 4. Kur toplam puanının İYT ve İSBT puanları ile korelasyonları incelendiğinde sadece B1 düzeyi kur toplam puanları ile İYT puanları arasında manidar pozitif düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.258$; $p<0.05$). Bu veri eşliğinde İYT puanlarının B1 düzeyi 4.kur toplam puanlarının yordayıcılığına regresyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 11

2014-2015 Öğretim Yılı 4. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

2014-2015					
B1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2.997	0.568		5.272	0.000
İYT	0.311	0.126	0.258	2.473	0.015
$r= 0.258$, $r^2 =0.056$ $F_{(1-86)} =6.116$, $p= 0.015$					

İYT puanlarının 4. Kur toplam puanlarının yordayıcılığına dair regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda İYT puanlarının B1 düzeyi 4.kur toplam puanlarının manidar bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($r=0.258$; $r^2 =0.056$; $F(1-86) =6.116$; $p<0.05$). 4. Kur B1 Düzeyi Toplam Puanları= $2.997 + (0.311 \text{ İYT})$ şeklinde regresyon denklemi elde edilmiştir.

2015-2016 Akademik Yılı İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi Puanlarının A1, A2, B1 ve B2 seviyesindeki Toplam Puanları Yordamasına İlişkin Bulgular

2015-2016 akademik yılı İYT ve İSBT puanları ile A1, A2, B1 ve B2 seviyesinde elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılmış ve korelasyonu manidar çıkan puanların yordayıcılığı basit ve çoklu regresyon analizleri ile incelenmiştir. A2 düzeyinde kategorilerdeki öğrenci sayısı 30'un altında gözlemlendiği için bu düzeydeki puanlar ile analize devam edilememiştir. A1 düzeyinde elde edilen puanların ise normal dağılım gösterdiği gözlemlendiğinden korelasyon ile analizlere devam edilmiştir.

2015-2016 akademik yılı A1 düzeyi İYT, İSBT ve kur toplam puanları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde A1 düzeyi İYT sonuçları ve kur toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif manidar bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.224$; $p<0.05$). Aynı düzey için İSBT puanları ve kur toplam puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, ilişkinin negatif, düşük düzeyde ve manidar olduğu görülmektedir ($r=-0.249$; $p<0.05$). Korelasyonlar manidar çıktığı için ileriki adımlarda basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri incelenmiştir.

Tablo 12*2015-2016 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizleri*

2015-2016					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	71.964	1.835		39.211	0.000
İYT	0.188	0.091	0.224	2.057	0.043
r= 0.224, r ² =0.038 F ₍₁₋₈₀₎ =4.230, p= 0.043					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	87.791	5.494		15.978	0.000
İSBT	-0.369	0.157	-0.249	-2.354	0.021
r= 0.249, r ² =0.051 F ₍₁₋₈₄₎ =5.543, p= 0.021					

Tablo 12’de 2015-2016 akademik yılı 1.Kur toplam puanlarının yordanmasına ilişkin basit ve çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Basit regresyon analizleri sonucuna göre İYT puanlarının, A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (r=0.224; r²=0.038; F(1-80)=4.230; p<0.05). Benzer şekilde, İSBT puanları A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak bulunmuştur (r=0.249; r²=0.051; F(1-84)=5.543; p<0.05) . A1 düzeyinde 1. Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak hem İYT hem de İSBT puanları gözlemlendiği için, bu iki testin birlikte yordayıcılığına çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 13*2015-2016 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi*

2015-2016					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	85.856	5.602		15.326	0.000
İYT	0.221	0.089	0.263	2.477	0.015
İSBT	-0.417	0.159	-0.278	-2.614	0.011
R= 0.355, r ² =0.104 F ₍₂₋₇₉₎ =5.685, p= 0.005					

Çoklu doğrusal regresyonun sayıtlıları, çoklu normallik testi (matris saçılım diyagramı), çoklu bağlantılılık testi (TVİYT-İSBT=0.980>0.10; VIFIYT-İSBT=1.020<10; CİİYT=10<3.643<30; CİİSBT=10<13.472<30) ve doğrusallık (Q-Q plot) ile test edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda kurulan regresyonun doğrusal olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 13’te görüldüğü üzere, doğrusal çoklu regresyon analizi sonucuna göre, İYT ve İSBT puanları A1 düzeyinde 1.Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak bulunmuştur (R=0.355; R²=0.104; F(2-79)=5.685; p<0.05). Analiz sonucunda kurulan regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$A1 \text{ Düzeyi } 1.Kur \text{ Toplam Puanları} = 85.856 + [(0.221 \text{ İYT}) + (-0.417 \text{ İSBT})]$$

2015-2016 akademik yılı 4. Kur B1 düzeyi toplam puanlarının İYT puanları arasındaki ilişki (r=0.181, p>0.05) ve İSBT puanları arasındaki ilişki (r=0.140, p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

2016-2017 Akademik Yılı İngilizce Yeterlik Testi ve Seviye Belirleme Testi Puanlarının A1, A2, B1 ve B2 seviyesindeki Toplam Puanları Yordamasına İlişkin Bulgular

Zuhal Gökçe Taşdelen, Fatih Kezer

Bir İngilizce yeterlik ve seviye belirleme test puanlarının yordama geçerliği

2016-2017 akademik yılı İYT ve İSBT puanları ile A1, A2, B1 ve B2 seviyesinde elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için öncelikle betimsel istatistikler incelenmiştir. 1. Kur A2 düzeyinde kategorilerde çok az katılımcı olduğu için bu düzeydeki analizlere devam edilememiştir. A1 düzeyinde ise puanlar normal bir dağılım gösterdiği için korelasyon analizi ile işleme devam edilmiştir. A1 düzeyi İYT sonuçları ve kur toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif manidar bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.341$; $p<0.01$). Benzer şekilde, A1 düzeyi İSBT puanları ve kur toplam puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, ilişkinin pozitif, orta düzeyde ve manidar olduğu saptanmıştır ($r=0.533$; $p<0.01$). Yapılan basit çoklu regresyona ilişkin sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

2016-2017 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizleri

2016-2017					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	77.175	1.219		63.313	0.000
İYT	0.233	0.054	0.341	4.291	0.000
$r= 0.341$, $r^2 =0.110$ $F_{(1-140)} =0.116$, $p= 0.000$					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	62.701	2.497		25.111	0.000
İSBT	1.177	0.154	0.533	7.641	0.000
$r= 0.533$, $r^2 =0.279$ $F_{(1-147)} =58.390$, $p= 0.000$					

Tablo 14’te 2016-2017 akademik yılı 1.Kur toplam puanlarının yordanmasına ilişkin basit ve çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Basit regresyon analizleri sonucuna göre İYT puanlarının, A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($r=0.341$; $r^2=0.110$; $F(1-140)=0.116$; $p<0.01$). İSBT puanları da A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak bulunmuştur ($r=0.533$; $r^2=0.279$; $F(1-147)=58.390$; $p<0.01$). İYT ve İSBT puanları, A1 düzeyi 1. Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak bulunduğu için, her iki testten elde edilen puanların birlikte yordayıcılığına çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 15

2016-2017 Öğretim Yılı 1. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

2016-2017					
A1 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	63.158	2.536		24.909	0.000
İYT	0.135	0.051	0.197	2.644	0.009
İSBT	1.001	0.164	0.456	6.118	0.000
$R= 0.551$, $r^2 =0.294$ $F_{(2-139)} =30.315$, $p= 0.000$					

Çoklu doğrusal regresyonun sayıtları, çoklu normallik testi (matris saçılım diyagramı), çoklu bağlantılılık testi ($TVİYT-İSBT=0.901>0.10$; $VİFİYT-İSBT=1.110<10$; $CIİYT=10<3.519<30$; $CIİSBT=10<9.473<30$) ve doğrusallık (Q-Q plot) ile test edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda kurulan regresyonun doğrusal olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 15’de görüldüğü üzere, doğrusal çoklu regresyon analizi sonucuna göre, İYT ve İSBT puanları A1 düzeyinde 1.Kur toplam puanlarının manidar yordayıcısı olarak bulunmuştur ($R=0.551$; $R^2=0.294$; $F(2-$

139)=30.315; $p<0.01$). Analiz sonucunda A1 Düzeyi 1.Kur Toplam Puanları= $63.158 + [(0.135 \text{ İYT}) + (1.001 \text{ İSBT})]$ şeklinde regresyon denklemi elde edilmiştir. 4. Kur B1 düzeyi kur toplam puanları normal dağılım göstermediğinden, yansıtma-karekök dönüşüm uygulanmıştır. Dönüşüm sonucunda B1 düzeyi kur toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiş, analizlere dönüşümlü puanlar ile devam edilmiştir. B2 düzeyi test puanlarına ve kur toplam puanlarına ilişkin dağılım normallik gösterdiğinden korelasyon analizleri ile işlemlere devam edilmiştir.

Tablo 16

2016-2017 Öğretim Yılı Yeterlik Testi, Seviye Belirleme Testi ve 4. Kur Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

2016-2017 4. Kur Toplam Puanları		
r	B1	B2
İYT	0.035	0.041
İSBT	-0.119	0.242*

* $p<0.05$

Tablo 16'da 2016-2017 akademik yılı 4. Kur toplam puanlarının B1 ve B2 düzeylerinde İYT ve İSBT puanları ile ilişkisi verilmiştir. Korelasyon analizi sonucuna göre sadece B2 düzeyinde kur toplam puanları ile İSBT puanları arasında pozitif yönde düşük manidar bir ilişki bulunmuştur ($r=0.242$, $p<0.05$).

Tablo 17

2016-2017 Öğretim Yılı 4. Kur Toplam Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

2016-2017					
B2 Düzeyi	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	54.913	4.965		11.059	0.000
İSBT	0.656	0.280	0.242	2.340	0.022

$r=0.242$, $r^2=0.048$
 $F_{(1-88)}=5.474$, $p=0.022$

İSBT puanlarının B2 düzeyi 4. Kur toplam puanlarının yordayıcılığına dair regresyon analizi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir. Analiz sonucunda İSBT puanlarının, kur toplam puanlarının manidar bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($r=0.242$; $r^2=0.048$; $F(1-88)=5.474$; $p<0.05$). 4. Kur B2 Düzeyi Toplam Puanları = $54.913 + (0.656 \text{ İSBT})$ şeklinde regresyon denklemi elde edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında, Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından 2013-2017 yıllarını kapsayan dört akademik yıl başlangıcında uygulanan İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Testlerinin yordama geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek üzere, öğrencilerin İngilizce Hazırlık seviye sınıflarında dönem içinde topladıkları kur toplam puanları ölçüt olarak alınmıştır. Akademik yıl başlangıcında eski ve yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Testlerine dair betimsel istatistikler hesaplanmış, güvenilirlik saptanmış ve madde analizi çalışmaları yürütülmüştür. Geçerliğe dair kanıt elde etmek için, öğrencilerin bu testlerden elde ettikleri sonuçları, dönem içinde ana kurlarda elde ettikleri puanlarla karşılaştırılmıştır.

2013-2014 akademik yılı başlangıcında uygulanan İngilizce Yeterlik Testlerinden (İYT) elde edilen puanların geniş bir dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Eski ve yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan İYT'ne ait güvenilirlik katsayıları beklenen düzeyin altında çıkmıştır. Büyüköztürk (2010), psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli sayılabileceğini belirtirken; seçme ve

sınıflandırmada kullanılacak testlere dair güvenilirlik katsayısının çok daha yüksek olması gerekliliğine değinmiştir. Bu doğrultuda, yerleştirme amacıyla uygulanan İYT'lerinin güvenilirliğinin daha yüksek olması beklenir. Aynı akademik yıl başlangıcında uygulanan İngilizce Seviye Belirleme Testi (İSBT) puanlarına ait güvenilirlik ise yüksek bulunmuştur. 2013-2014 yılı için İSBT'den elde edilen puanların İYT'ye göre daha güvenilir olduğu görülmektedir. Testlerin amaçları farklı olsa da iki testten elde edilen puanların güvenilir olması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yılları başlangıcında uygulanan eski ve yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan İYT puanlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu gözlenirken, İSBT puanlarına ait güvenilirlik kat sayıları ise düşük bulunmuştur. 2013-2014 akademik yılında uygulanan İSBT 100 maddeden oluşan bir test iken, diğer akademik yıllarda uygulanan İSBT 40 maddeden oluşan bir testtir. Güvenirliği artırmak için alınması gereken önlemlerden birinin benzer nitelikteki soruların sayısını arttırmak olduğu düşünüldüğünde, 40 maddelik bir seviye belirleme testine ait puanların 100 maddelik bir seviye belirleme testine ait puanlardan daha az güvenilir sonuçlar verilmesi beklenir bir sonuçtur (Baykul & Turgut, 2014).

Test puanlarına ait güvenilirliği artırma yöntemlerinden biri olarak hedef davranışları yoklamaya yönelik ve hedef davranışlar sayısına uygun olarak soru sayısını arttırma göz önünde bulundurulduğunda, 2014-2015 akademik yılından itibaren uygulanmakta olan İSBT'de yer alan maddelerin sayısının artırılması düşünülebilir. Test uzunluğu artırılırken teste eklenecek maddelerin test maddeleriyle nitelik olarak özdeş olması beklenir (Ebel, 1965). Test geliştiricilerin, dikkat, ilgi, motivasyon, kaygı, stres, yorgunluk ve benzeri unsurları göz önünde bulundurarak soru sayısını arttırması gerekir. Seviye belirleme testleri daha çok hazır, ticari amaçlı piyasaya sürülen testler olduğu için, bu durumda, hedef davranışların yoklanılmasını daha çok madde ile sağlayan bir test tercih edilebilir. Mevcut İSBT, daha çok kelime ve dilbilgisi alanlarındaki yeterliği yoklamaya yönelik sorular barındırmasından dolayı da eleştirilmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik maddelerin bulunduğu bir seviye belirleme testi öğrencilerin doğru seviye sınıflarına yerleştirilmeleri açısından daha faydalı olabilir. Fakat bu tür seviye belirleme testleri, bilgisayar destekli programlar aracılığıyla yapılabilmektedir. Bu tür testler maliyeti yüksek testler olmakla birlikte, teknolojik olarak gelişmiş kurumlarda uygulanabilecek niteliktedir. Mevcut durum düşünüldüğünde, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde, bu testlerin uygulanmasında zorluk yaşanabilir.

40 maddeden oluşan İSBT puanlarına ait güvenilirliğin düşük çıkmasının sebeplerinden bir diğeri de İSBT ve İYT testlerinin uygulanış biçiminden kaynaklanıyor olabilir. Akademik takvimdeki zaman sıkışıklığından dolayı aynı gün içinde birbiri ardından uygulanan bu testler, öğrenciler için oldukça yorucu olabilmektedir. Toplamda 3 saati aşkın süren bu iki testi birlikte alan öğrencilerde, motivasyon eksikliği, yorgunluk ve bıkkınlık gibi fiziksel ve psikolojik faktörler, cevaplama sırasında dikkati olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum tesadüfi hataların artmasına, dolayısıyla güvenilirliğin azalmasına etki eder (Baykul, 2015). Öğrencilerin her soruyu dikkatle ve hızla cevaplama yeterince güdülenmediği sınavlarda, birçok soru cevapsız bırakılacağı için test puanlarının güvenilirliği de düşer (Baykul & Turgut, 2014). Birçok maddenin yanıtız bırakılmış olması da testteki madde sayısını küçülteceği için, test puanlarının güvenilirliği de düşer.

Daha önce İngilizce Yeterlik Testi gibi bir test formatına alışık olmayan öğrenciler, testte zaman sıkıntısı yaşayabilir. Test sorularını cevaplama konusunda pratik yapma cevaplama hızını etkileyeceğinden ve her öğrencinin eşit ölçüde pratik yapması imkânsız olacağından, pratik yapma da test puanlarının güvenilirliğini etkileyen başka bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Baykul, 2015). Diğer bir eğilim ise öğrencilerin, yerleştirildikleri bölümde eğitime devam etme isteğinden ve İngilizce Hazırlık programı bir yıl kayıp olarak görmelerinden dolayı, İYT'de cevabını bilmedikleri maddeleri de yanıtlayarak şans başarısından faydalanmak istemeleridir. Bu eğilim de yine, puanların güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmanın bir diğer aşaması olarak, her bir testin madde analizleri kapsamında madde güçlük ve ayırt edicilik katsayıları hesaplanmıştır. Madde havuzu oluşturmaksızın her akademik yıl

başlangıcında yeni bir yeterlik testi geliştirilmesi oldukça zahmetli bir iştir. İleriki yıllarda bu durumun önüne geçebilmek için geçmişte uygulanan testlerin madde analizi çalışmaları oldukça yarar sağlayacaktır. Bu araştırma kapsamında 2013-2017 akademik yılları arasında uygulanan İYT ve İSBT'lerinin madde analizi yapılmış ve hangi maddelerin ileride uygulanacak testler için kullanılabilir olduğuna dair kanıtlar elde edilmiştir. Madde analizi sonucunda elde edilen madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerinden yararlanılarak İngilizce dilinde yeterliği belirleme amacına uygun testler geliştirmek mümkün olabilir.

Güvenirlilik hesaplamaları ve madde analizleri sonrasında, İYT ve İSBT puanlarının dönem içi seviye sınıflarında toplanan puanları yordayıcılık gücü incelenmiştir. Çoğunlukla başlangıç seviyesi olan A1 sınıfı puanları için, İYT ve İSBT puanları manidar yordayıcı olarak gözlenmiştir. 2013-2014 ile 2016-2017 akademik yıllarında İYT ve İSBT puanlarının A1 seviyesinde toplam puanlarını açıkladığı varyans incelendiğinde, açıklanan varyansın alanyazında yapılan çalışmalar ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (Coşkun, 2007; Yapar, 2003; Chuah ve Rethinasamy, 2011). Literatürde, İngilizce Yeterlik Testi puanlarının İngilizce başarısını veya akademik başarıyı yordama gücü çalışmaları incelendiğinde, bu çalışma doğrultusunda elde edilen bulguların diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Diğer çalışmalarda da İngilizce Yeterlik test puanları ile akademik başarı arasında manidar fakat zayıf ilişkiler bulunmuştur (Kerstjens & Nery, 2000; Huong, 2001; Feast, 2002; Dooley & Rhonda, 2002; Bayliss & Raymond, 2004; Lee & Greene, 2007; Yenn & Kuzma, 2009; Rumsey, 2013; Riazi, 2014). Bazı yordayıcılık çalışmaları sonucunda dil yeterliği ve akademik başarı arasında ya hiç ilişki olmadığı ya da manidar fakat zayıf ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Graham, 1987; Dev & Qiqieh, 2016). Graham (1987)'in belirttiği gibi bunun sebebi ölçme araçlarındaki yetersizlik olabilir. Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından geliştirilen İYT'nin içeriği düşünüldüğünde ağırlık olarak çoktan seçmeli maddelerin olduğu okuduğunu anlama, dil bilgisi, kelime bilgisi ve açık uçlu madde formatında kompozisyon yazma bölümünden oluştuğu görülmektedir. Dönem içi değerlendirme içeriği ise İYT içeriğinin yanı sıra, dinleme ve konuşmayı da kapsamaktadır. Bu sebeple, akademik yıl başlangıcında uygulanan testlerin içeriği dönem içinde İngilizce başarısını belirleyen değerlendirme içeriğiyle farklılık göstermektedir. Bu durum da test puanlarının yordayıcılık gücünü düşürebilmektedir (Alavi, 2012).

Yapılan korelasyon ve regresyon analizleri sonucu eşliğinde, İYT ve İSBT puanlarının A1 seviyesi hariç, diğer seviyelerde (A2, B1 ve B2) elde edilen puanlar ile manidar ilişkiler vermemesi araştırılması gereken konulardan biridir. Dönem içi değerlendirme formatı ile dönem başında uygulanan yeterlik ve seviye belirleme test formatlarının farklı olması yordayıcılığa etki eden bir faktör olabilir (Alavi, 2012).

İYT ve İSBT puanlarının dönem içi puanlarını yordayıcılığının düşük çıkması ve A2, B1 ve B2 kurlarındaki toplam puanlarla manidar ilişkilere sahip olmaması, test puanlarının geçerliği ve güvenirliliğine şüpheyle yaklaşmaya sebep olmaktadır. Öğrenciler bu test sonuçlarına göre, Hazırlık programındaki seviye sınıflarına yerleştirdikleri veya Hazırlık programından muaf olup bölümde eğitime devam ettikleri için, testlere dair güvenirlilik ve geçerlik çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir. Öğrenci başarısını kestirebilmek için önemli kanıtlar sunan bu testlerin ve dönem içi değerlendirme kriterlerinin revize edilmesi düşünülebilir. Akademik başarının tahmin edilmesinde tek başına İYT ve İSBT'nin yeterli olmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Kerstjen & Nery, 2000; Dooley & Rhonda, 2002; Coşkun, 2007; Lee & Greene, 2007; Rumsey, 2013; Riazi, 2014). Öğretim programı, öğretme teknik ve metodları, kullanılan materyal, öğrenci motivasyonu ve tutumu gibi diğer faktörler düşünüldüğünde, İngilizce başarısının tek başına test sonuçlarıyla açıklanması beklenmeyebilir.

Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından geliştirilecek olan testlerin teknik çalışması yapılarak, testlerin geçerlik ve güvenirlilikleriyle birlikte madde güçlük ve ayırt edicilik dereceleri belirlenebilir. Bu araştırma kapsamında, hazırlık programında kayıtlı olan öğrencilerin İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Testinden elde ettiği puanlar ile aynı öğrencilerin dönem içinde İngilizce başarısını gösteren puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Hazırlık programı boyunca gösterdikleri İngilizce başarısının bölümdeki İngilizce dersindeki başarı veya akademik

başarıyla (genel not ortalamasıyla) karşılaştırılması üzerine bir çalışma yapılabilir. Hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce başarısını etkileyen diğer faktörler araştırılmalıdır. Bölüm öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen diğer faktörler ile İngilizce yeterliği ayrı bir çalışma olarak ele alınabilir. Yeterlik ve Seviye Belirleme Test formatı ile dönem içi değerlendirme formatından kaynaklanan farklılığın, bu testlerin yordayıcılık gücü üzerinde negatif bir etkisinin olabileceği düşünüldüğünde, dinleme ve konuşma bölümlerinin testlere dâhil edilmesi hakkında çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce Yeterlik Testi, Seviye Belirleme Testi ile kur ara ve final testlerindeki maddeleri yanıtlarken gerçek bilgilerini yansıttıkları; öğrencilerin şans faktörünü yükseltici veya kopya çekme girişimlerde bulunmadıkları; yeterli sınav süresinin sağlanmış olup, sınavları engelleyici bir unsurla karşılaşmadığı; öğretmenlerin öğrencilerin ara sınav, final sınavı ve portfolyo çalışmalarını objektif bir şekilde değerlendirildiği varsayılmıştır. Araştırma, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yıllarında Yalova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Biriminde eğitim gören öğrencilerden İngilizce Yeterlik Testi ile Seviye Belirleme Testinin her ikisini de alan ve yerleştirildikleri kurlarda eğitimine ara vermeksizin devam etmiş olanlarla sınırlı tutulmuştur.

Destek ve Teşekkür

Bu makale, Zuhâl Gökçe Taşdelen'in Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yapmış olduğu "Yalova Üniversitesi İngilizce Yeterlik ve Seviye Belirleme Test Puanlarının Yordama Geçerliği" (2019) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın ilk yazarı tez sorumluluğu kapsamında araştırma sürecini yürütmüş olup, araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm sürecinde danışma ve yönlendirme desteği vermiştir, ayrıca makale yazımında ortaklık etmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Araştırmada kullanılan hazır veriler için ilgili kurum yöneticisinden 06.03.2017 tarihi ile izin alınmış ve izin dilekçesi ek olarak dergiye sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Alavi, T. (2012). The predictive validity of final english exams as a measure of success in iranian national university entrance english exam. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 224-228.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. New York: Continuum.

- Baykul, Y., & Turgut, F. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayliss, D., & Raymond, P. (2004). The link between academic success and L2 proficiency in the context of two professional programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 61(1), 29–51. <http://doi.org/10.1353/cml.2004.0001>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chuah, K. M., & Rethinasamy, S. (2011). The malaysian university english test (muett) and its use for placement purposes: A predictive validity study. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(2), 234-245.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Javonovich College Publishers.
- Cronbach, L. J.(1990). *Essentials of psychological testing*. (5th Edition). New York: College Publishing.
- Çokluk, Ö., Güçlü Ş., & Şener B. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve hsrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, D. T. (2007). *Bir ingilizce yeterlilik testinin geçerliliği ve güvenilirliği*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Dev, S., & Qiqieh, S. (2016). The relationship between english language proficiency, academic achievement and self-esteem of non-native-english-speaking students. *International Education Studies*, 9(5), 147. <http://doi.org/10.5539/ies.v9n5p147>
- Dooley, P., & Rhonda, O. (2002). An investigation into the predictive validity of the IELTS Test as an indicator of future academic success. *Prospect-Adelaide-*, 17(1), 36–54.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Feast, V. (2002). The impact of IELTS scores on performance at university. *International Education Journal*, 3(4), 70–85.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, Jack R., Norman E., & Wallen (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th Edition). New York: McGraw- Hill International Edition.
- Graham, J. G. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21(3), 505-521
- Gujarati, D. N. (2004). *Basic econometrics*. (4th Edition). New York: The McGraw Hill Company.
- Hughes, A. (1990). *Testing for language teachers*. (2nd ed.). New York: Longman Inc.
- Huong, T. T. (2001). The predictive validity of the international english language testing system (IELTS) Test. *Post-Script*, 2 (1), 66-96.
- Kerstjens, M., & Nery, C. (2000). Predictive validity in the ielts test: a study of the relationship between ielts scores and students' subsequent academic performance. *IELTS Research Reports*, 3, 87-108
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
- König, G. (1990). The place of English in Turkey. Deniz, B. (ed.) *The Birth and Growth of a Department: Department of English Language and Literature: 25th Anniversary* (s. 157-167). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Lee, Y., & Greene, J. (2007). The predictive validity of an ESL placement test: A mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(4), 366-389 <http://doi.org/10.1177/1558689807306148>
- Resmi Gazete (10.05.2016). Yalova Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 29707. http://www.yalova.edu.tr/Files/UserFiles/142/Yonetmelik/yabanc_dl_yonetmelk_06022017.pdf
- Resmi Gazete (04.12.2008). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uygulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, 27074. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/12/20081204-13.htm>
- Riazi, M. (2014). Research Note: Concurrent and predictive validity of Pearson Test of English Academic (PTE Academic). Pearson. https://pearsonpte.com/wp-content/uploads/2014/07/Riazi_M_2014.pdf
- Rumsey, L. W. (2013). *Shedding light on the predictive validity of english proficiency tests in predicting academic success*. Doktora Tezi. Newcastle University, Department of Education, İngiltere.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.) Boston: Pearson Education.
- Thorndike, R.L., & Hagen, E. (1969). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Türk Psikologları Derneği (1998). *Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları* (Çev. S. Hovardaoğlu ve N. Sezgin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Yapar, T. (2003). *A study of predictive validity of the başkent university english proficiency exam through the use of the two-parameter irt model's ability estimates*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yenn, D., & Kuzma, J. (2009). Higher IELTS score, higher academic performance? the validity of ielts in predicting the academic performance of chinese students. *Worcester Journal of Learning and Teaching*, 3. 1-7.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

English as a foreign language is no longer a requirement in higher education institutions, but rather a necessity to follow academic developments and obtain up-to-date information around the world. Such great necessity makes many universities offer their students English courses in order to be proficient to meet the objectives of their programs. Before admitting students to the departments, such universities obligate a certificate showing the proficiency level of students in order to make sure that once students have been admitted to programs, they can follow the courses in English without experiencing any language barrier. For the purpose of placement, along with common English proficiency exams IELTS and TOEFL, many universities in Turkey conduct English proficiency exams developed and applied by their own testing units. While some universities apply only a proficiency test in order to make the decision of placing students in their departments and placing them in English preparatory programs, some others offer both a proficiency test for the placement purpose and a placement test to place students into preparatory English programs according their levels. The latter includes two different tests for placement to different programs; department program and English preparatory program. Since according to these tests' results the placement decision is made, it is expected both proficiency and placement (level) tests are reliable, valid and predictive of future performance.

In this study, an English proficiency test developed by Yalova University School of Foreign Languages and a level placement test for the purpose of placement have been studied in terms of predictive validity of future performance in English at preparatory school. Yalova University applies both a proficiency exam and a placement test to determine the proficiency level of students. At the beginning of each academic year, newly registered students take an English proficiency test consisting 75 multiple choice items (each item equals to 1 point) on listening comprehension, reading comprehension, vocabulary and grammar and an essay writing section (out of 25 points). Out of 100 points, students scoring 60 and above 60 points continue courses at their departments, while students scoring below 60 points take English courses at English preparatory school. Students who enroll in preparatory school take a placement test in order to be placed in level classes which are appropriate for their English proficiency. There are 40 multiple choice items (each item equals to 2.5 points) varying situation questions to grammar and vocabulary. Students scoring 0-39 band are placed in A1 (beginner level) classes; 40-59 band in A2 (elementary level); 60-74 band in B1 (lower intermediate level) and 75-100 band in B2 (upper intermediate level) classes. To successfully level up, in each level, students have to score at least 60 points out of 100 in the final exam and obtain at least 60 points out of 100 in portfolio assessment including a midterm exam, final exam, in-class writing assignments, and assessed presentation performances. In such module systems, teachers may observe that some students' English proficiency for the assigned level is above or below the level. In some cases, at the very beginning of the module, students have to be leveled up or down according to teachers' assessments and observations while falsifying the validity of proficiency and placements tests given as a credit of students' proficiency. If no further action is taken against the students who are not suitable for the level class they are in, teachers may have difficulties in class ranging from motivation issues to teaching problems. In order to prevent these problems, proficiency and placement tests' reliability and validity should be discussed in detail. The main aim of this research is to investigate the predictive power of English Proficiency and Placement Tests applied at the beginning of each academic year on the scores obtained at the end of each level class A1, A2, B1, and B2 during English Preparatory program.

Method

The scores obtained in English Proficiency and Placement Tests in the academic years 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, and 2016-2017 respectively and the scores obtained in each level class as an indication of students' performance in English are included in the research data. In the analysis of the data, initially, descriptive analyses were conducted, and internal consistency

reliability of test scores was calculated. As the second phase of the analyses, item difficulty and discrimination coefficients were determined. Finally, the relationship between test scores and scores obtained in each level class was compared through regression analyses

Results

According to findings of the research, it is found that the reliability coefficients of test scores were lower than expected, and the number of discriminant items in most tests was low. In addition, it was found that English Proficiency and Placement Test scores were significant predictors of the scores obtained in mostly A1 level; however, the predictive power of test scores was low. It is concluded that the predictive validity of the test scores are significantly low, and they cannot be considered as a sole predictor of English performance in preparatory program, which necessitates more research to be conducted on the other factors affecting achievement in English language.

Discussion and Conclusion

In this study, the predictive validity of an English Proficiency Test and an English Placement Test that are expected to be reliable and valid, were examined. Since preparatory classes get their students through these two exams, they are expected to be predictive so that students get an education befitting their language levels that the courses during the semester run smoothly with the appropriate students, that the students passing the proficiency test not face any difficulty in their respective departments, and so on. At the end of the study, it was seen that scores of English Proficiency Test were significantly predictive especially for the cumulative course and final exam scores at the 1st Course A1. In a similar study, Chuah and Rethinasamy (2011) found a high level of positive relationship between the English Proficiency Test MUET and the success scores at English Prep classes. Limited only to correlation analysis, this study indicated that proficiency test scores may give clues concerning the predictiveness of prep class success scores. As is also stated based on the results of Coşkuner's study (2007), proficiency tests have a significant place in predicting the success of students in English. However, it should be noted that the results of the Proficiency Test cannot be used as the sole predicative of success in English. Similarly, Dooley and Oliver (2002) and Rumsey (2013) expressed that although English proficiency test scores have a place in academic success, academic success cannot be explained with these results only. The results of the study reveals clues to the necessity for betterment and restructuring of the proficiency and placement tests in order to predict the achievement in ongoing progress during the program. It is necessary for all such exams to go through a validity and reliability measurement since they aim to select and place students. In this respect, it is important to pay specific attention to the test development phases while preparing such tests. In addition to that, psychometric qualities of these tests may be determined by conducting technical studies by the relevant offices for these proficiency exams and placement tests. Such technical studies may be the basis for the preparation of more quality tests in the future.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Cilt 3 | Sayı 1

Sayfa: 26-40



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Volume 3 | Issue 1

Page: 26-40

B1 seviyesinde dilbilgisi ölçen çıkartmalı sınavlarda
görsel araçların kullanılmasının etkisi: Yarı-deneysel
bir çalışma

The effect of using visual aids in cloze tests testing
grammar at B1 level: A quasi-experimental study

Sezgin Ballıdağ,  <https://orcid.org/0000-0002-6402-5632>

Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, sballdag@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

30 Ocak 2020

Düzeltilme Tarihi

14 Mayıs 2020

Kabul Tarihi

15 Mayıs 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Ballıdağ, S. (2020). B1 seviyesinde dilbilgisi ölçen çıkartmalı sınavlarda görsel araçların kullanılmasının etkisi: Yarı-deneysel bir çalışma. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 26-40. <http://doi.org/10.33400/kuje.682241>

ÖZ

Görsel araçların, dil sınıflarında kullanımının öğrenmeyi veya sınıf katılımını teşvik edip etmediklerini görmek için önemli bir miktarda literatür yayınlanmıştır. Dil öğretmenin yanı sıra, görseller, sınav biçiminde de yıllardır kullanılmaktadır, ama dilbilgisi sınavında çoktan seçmeli çıkartmalı sorular aracılığıyla görsellerin türünün ve varlığının ne kadar etkili olduğunu göstermek için bir araştırma eksikliği mevcuttur. Literatürdeki boşluğu kapatmak için, bu mevcut çalışma, çıkartmalı sınavlardaki görsel araçların kullanımının, özellikle gerçek resim, şema veya hiç resim kullanmamanın, öğrencilerin notları ve sınav tamamlama süreleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacı gütmektedir. Bu yarı-deneysel, nicel bir çalışmadır. Veri, çoktan seçmeli sorular ile duyum ikililiği ile ilgili bir bağlamda dilbilgisini sınavan çıkartmalı sınavlar vasıtasıyla toplanmıştır. Örnekleme, İstanbul'da bir devlet okulunun hazırlık okulunda okuyan 64 adet (27 kadın, 37 erkek) B1 seviyesindeki öğrenciden oluşmuştur. Bütün katılımcılar 18-20 yaşları arasındaydı ve farklı lisans bölümü öğrencileriydi. Toplanan veri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, görsel şekli ve öğrencilerin sınavları tamamlama süreleri arasında önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Sınavı tamamlamak farklı grupların 2 ile 7 dakika arasında zamanını almıştır. Gerçek resim grubu en çok zamanı harcamıştır (M=4.45), onu şema grubu (M= 3.47) ve hiç görselin olmadığı grup takip etmiştir (M=3.45). Ama, farklı görselli sınavlara giren öğrencilerin notları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Çıkartmalı sınavlarda görsel araçlar, sınavlarda şema kullanımı, sınavlarda gerçek resim kullanımı, dilbilgisi ölçmede görsel kullanımı

ABSTRACT

A considerable amount of literature has been published about the use of visual aids in language classrooms to see if they foster learning or classroom participation. Visuals have been used in test format for years, as well; however, there is a dearth of research to indicate how effective the presence and the type of visuals in testing grammar through multiple-choice cloze tests. To close the gap in the literature, the current study aims to identify the effect of using visual aids, specifically real pictures, diagrams, and no pictures in a cloze test on students' grades and test completion times. This is a quasi-experimental, quantitative study. The data was collected through cloze tests that tested grammar via multiple-choice items within a context about synesthesia. The sample consisted of 64 B1 level preparatory school students (27 females, 37 males) studying at a state university in Istanbul. The participants were from different majors. The data were analyzed through SPSS. The results revealed a significant difference between the visual types and students' completion time of the texts. It took different groups between 2 minutes to 7 minutes to complete the test. The real picture group spent the most time (M= 4.45), which was followed by the diagram group (M= 3.47) and no visual test group (M=3.45). However, no significant differences were found between the grades of the students who took tests with different visuals.

Keywords: Visual aids in cloze tests, diagrams in tests, real pictures in tests, visuals in testing grammar

INTRODUCTION

There has been increasing interest in the use of visual aids in education (Dolati & Richards, 2010). Visuals include pictures, models, charts, maps, videos, slides, real objects, charts, flashcards, bulletin boards, chalkboards, slides, overhead projectors, and they make the lessons simpler to understand (Shabiralyani, Hasan, Hamad, & Iqbal, 2015). Educational technology, especially in the area of visual aids, has boosted teaching and learning dramatically, and visuals have become an indispensable part of teaching. With the advances in technology, and the technology available in their daily lives, printed texts alone are no longer attractive for the 'thumb generation' (Alibec, Balagiu, & Patisan, 2016); therefore, keeping students motivated and having them participate in the lesson has become a more challenging task for teachers than ever before. There is a plethora of research that tries to uncover the relationship between success in second language learning and visual use in teaching. A large body of literature has found that providing learners with a visual such as pictures or diagrams before the listening or reading of a passage, helps learners to internalize that passage (Arey, 1999; Herron, Hanley & Cole, 1995; Hodapp, 1978; Mueller, 1980; Rossiter, 2008; Canning-Wilson, 2001). Not only do pictures provide a situational context for developing vocabulary and language comprehension, but it is also believed that learners store information better when it is connected to mental images (Zewardy, 2007). The facilitative role of visual aids is supported by the multimedia principle, as well. It suggests that people learn better from words and pictures than from the words alone (Mayer, 2009). The effectiveness of using visuals in teaching and learning is also supported by dual coding theory, which argues that when the information is received through various channels such as visual and aural, it reduces the cognitive load of learners and allows them to understand better (Mayer, 2001). Fletcher and Tobias (2005) and Mayer (2009) also favor the use of visual aids by claiming that students learn better in environments where the visual and the text are presented together than they do in environments that include the text solely.

Numerous studies have attempted to explain how visuals facilitate or inhibit the learning process of learners in different skills, namely, listening, speaking, writing, and reading comprehension. (Agwu & Ogochi, 2019; Listyani, 2018; Mueller, 1980; Refnaldi, 2019; Zewardy, 2007). To start with, Agwu and Ogochi (2019) found out that students who were taught by using visuals outperformed those who were taught without visuals. Zewardy (2007) also reported that since visuals facilitate understanding, they raise written production and comprehension test scores of language learners. Another study by Listyani (2018) revealed that pictures, as well as comic strips, were very useful in helping students to write narratives since they aided learners to generate ideas, foster creativity. In the same study, Listyani (2018) pointed out that students broaden their imagination and motivation in writing despite some difficulties in some facets like ideas, grammar, diction, and plots. Mueller (1980) stated that even though students cannot express their ideas fluently, visuals provided contextual cues for listening passages and hence could reduce their shame, nervous and reminded them about the topic to be described. A recent study by Zewardy (2007) about the affective issues in learning also reported that dealing with a language that learners are not competent at puts them under much stress; henceforth, integrating pictures in language input may lower anxiety level and make students more receptive to classroom linguistic input by looking at situational scenes. A considerable amount of research has been published on the use of visual aids in speaking exercises, as well. One study by Refnaldi (2019) examined the use of different visuals, namely pictures, objects and markers, and found out that pictures were the most helpful visual aid of the three for students. Pictures help data collection and analyzing learner's speech because visual aids help learners elaborate on what they speak and this way produce real-life like samples of their speaking proficiency (Rossiter, Derwing, & Jones, 2008). Several attempts have also been made to reveal the relationship between visual use and reading. In order to go beyond the text, visualization or imagery is a helpful tool (McNamara, Ozuru, Best, & O'Reilly, 2007). So as to cope with the complexity of a literary text, visual aids such as graphics, illustrations, pictures, audio, videos could be used to facilitate students' understanding of the literary concepts mentioned in the texts (Pillai & Vengadasamy, 2010). In another study, Schriver (1997) argues that overall

pictures help language learners because our memory for pictures seems to be better than the memory we have for words. Terrell (1986) also supported the use of visuals in teaching vocabulary by stating that putting an unknown word in the target language with a visual representation is more effective than direct translation and facilitates vocabulary learning. The impact of images has also been proved to be superior to the effect of the texts (Clark & Lyons, 2004).

However, Schriver (1997) also acknowledges that pictures can be distracting in those cases when they are all over the text and do not convey any meaningful information, and Shriver also states that there is still controversy about bringing words and pictures in a harmonious way. The presentation of extraneous (i.e., irrelevant or unnecessary) information could inhibit learning with multimedia (Rop, Schüler, Verkoeijen, Scheiter, & Van Gog, 2018). Therefore, it is essential that we are cautious while choosing visuals since they may hinder as well as aid the assessment of language learning. According to Canning-Wilson (2001), pictures on tests must be relevant to learners if a fair test on his second language is desired. She questions the fairness of a test where a female Arabic speaker is tested via a picture of a meeting of man and woman in a night club to have some drink.

A large and growing body of literature has investigated the use of visuals in language learning and teaching; however, far too little attention has been paid to the use of visuals in tests. According to Canning-Wilson (2001), if a visual is used in a testing or teaching situation, it can enhance clarity and give meaning to the text or the message being communicated. In his dissertation, Suvarov (2008) sought to unravel the relationship between photographs, videos, and audio-only format in a listening test and students' scores. The results of the data analysis suggested that there was a statistically significant difference in test-takers' scores for listening passages with different types of visuals: scores for video-mediated listening passages are significantly lower than the scores for audio-only passages and listening passages accompanied by a photograph. In another study that set out to determine the effects of using visuals in testing, Turk and Robertson (2000) found that multimedia components such as pictures, diagrams, and animations that were present in measurement tools contribute to students perceiving, remembering and understanding the item stem. The focus and only data collection tool of this study, multiple-choice tests, which are the most frequently used measurement tools, are generally prepared only in text form. Especially in high stake exams, we are almost unlikely to encounter a test item accompanied by visuals. In one of the rare research in literature, Firat (2016) tried to find out the effects of using modal, real pictures and no pictures in an elementary school math exam. The results of his study revealed that the students gave more correct answers to the same questions in the tests with real visuals, and in terms of test completion time, the text-only group was more successful than the other groups.

To date, few have addressed the issue of using different sorts of visuals in testing students' language skills through multiple-choice tests; therefore, this study seeks to close this gap in the literature.

This paper aims to answer the following questions:

1. Does the use of real pictures, diagrams, and no pictures in multiple-choice cloze tests affect students' scores?
2. Does the use of real pictures, diagrams, and no pictures in multiple-choice cloze tests affect students' test completion times?

METHODOLOGY

Research Design and Data Collection Instruments

This is a quantitative study, and it has a quasi-experimental design since participants are not randomly assigned to conditions or orders of conditions even though the independent variable is manipulated (Cook & Campbell, 1979). The researcher chose three convenient classrooms to

collect the data. The data were collected through three different forms of the same cloze test with multiple-choice grammar items. The tests included a colored real picture (See Appendix A), a colored diagram (See Appendix B) or no visuals (See Appendix C). The length of the text was 360 words. The text that was used in the test was about an abstract topic, synesthesia. The cloze test involved seven multiple-choice items, and students had to circle the option that they thought was correct.

Participants and Setting

The study was conducted in the Fall Term of the 2019-2020 academic year. The participants were 64 B1 level students (27 females, 37 males) who were studying at the preparatory school of a state university in Istanbul. In the preparatory school, there were 14 classes at the B1 level, and 3 classes were chosen through a convenience sampling method. Students studied a total of 18 hours a week, and in the classrooms, there were students from different majors.

Procedure

First of all, to ensure the content validity of the instrument, target grammar items were identified so as to include a test item from each grammar objective that had been covered until then. Next, the text for the test was chosen and adapted by the researcher. To have the expert opinion, the researcher asked the senior test developers at the school about its appropriateness for the students' proficiency level, and necessary alteration regarding the sentence structures was done based on the discussions. In the next step, and the test items were written by the researcher, and the test was proofread by the test developers of the school to make sure that there was one correct answer and the distractors were plausible. Once the test was ready, the researcher inserted visuals (a diagram and a real picture) into two test formats; one test included no visuals. When the test was ready, three teachers teaching at B1 level volunteered to spare some time of their lesson for the research. The researcher reminded the teachers that students did not have to write their names on the papers but had to time themselves and write the amount of time they spent to complete the text in the allocated space on the cloze tests. Finally, the test with a real picture, the test with a diagram and the test with no visuals were administered in three different classes at the same classroom hour.

Data Analysis

In order to analyze the data, SPSS version 25 was used. Assessment of the normality of data is a precondition for many statistical tests since, in parametric testing, normal data distribution is an underlying assumption (Mishra et al., 2019). Therefore, first of all, the normal distribution of the data in all groups was assessed through descriptive statistics. Since the results of the tests showed that the data was not symmetric, nonparametric test (Kruskal-Wallis) and descriptive statistics were conducted.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Ethical committee permission information

The name of the board that carried out ethical evaluation: Yildiz Technical University Ethical Committee

The date of the ethical evaluation decision: 06.05.2020

Ethical evaluation document number: 73613421-604.01.02-BABBFCF303

RESULTS

At the outset, to determine if the data is distributed normally, the test of normality was conducted through SPSS, and results indicated that there the distribution of the data was not symmetrical; henceforth, nonparametric tests were administered to analyze the data. In order to determine if there are statistically significant differences between the groups who took the grammar cloze tests with real pictures, diagrams, no visuals and their grades and time in which they completed the tests, independent samples Kruskal-Wallis test was run through SPSS. The results were displayed in Table 1.

Table 1

The Results of Kruskal-Wallis Test

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of COMPLETION TIME is the same across categories of	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.028	Reject the null hypothesis
2	The distribution of SCORE is the same across categories of	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.895	Retain the null hypothesis

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

As can be seen from Table 1, the difference between students' scores and the type of visuals in different tests was not found to be significant ($p > .05$). However, as can be seen in Table 1, there was a significant difference between the test completion time of the groups who did tests with real pictures, diagrams and no visuals ($p < .05$). To further analyze this data, Table 2 demonstrates the comparisons of groups in terms of completion time.

Table 2

Pairwise Comparisons of Kruskal-Wallis Test

Sample1- Sample 2	Test Statistics	Std. Error	Std.Test Statistic	Sig.	Adj.Sig
No visuals-Diagrams	2.709	5.439	.498	.618	1.000
No visuals-Real pictures	-14.180	5.631	-2.518	.012	.35
Diagrams-Real pictures	-11.471	5.510	-2.082	.037	.112

Each row tests the null hypothesis that Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The Significance level is .05

Significance values have been adjusted by the Benforroni correction for multiple tests.

It is evident in Table 2 that there is a significant difference in terms of test completion time between groups with no-visual test and real-pictures test and also groups with diagrams and real pictures ($p < .05$). However, no significant differences were observed between no-visuals and diagrams groups regarding the time they spent completing the test ($p > .05$). Since this table is unable to demonstrate which group (no-visual or real picture) needed more time to complete the test, descriptive statistics were run through SPSS, and the results were displayed in Table 3 and Table 4.

Table 3*Descriptive Statistics for the Tests with Real Pictures*

		Time	Grade
N	Valid	20	20
	Missing	0	0
Mean		4.4500	5.2500
Median		4.5000	5.0000
Mode		3.00	6.00
Skewness		.220	-.097
Std. Error of Skewness		.512	.512
Kurtosis		-.973	-.869
Std. Error of Kurtosis		.992	.992

Table 3 above shows the descriptive statistics for the tests with real pictures. As can be seen in Table 3, the mean time that was spent doing the test with real pictures was found to be 4.45. On the other hand, descriptive statistics for the tests with no visuals are displayed in Table 4 below. The mean time that was spent doing this test was found to be 3.45, meaning that students who took the test with real pictures (M= 4.45) spent more time doing the test than no visual group (M= 3.45).

Table 4*Descriptive Statistics for Tests with no Visual*

		Time	Grade
N	Valid	21	21
	Missing	0	0
Mean		3.4571	5.2857
Median		3.5000	6.0000
Mode		4.00	6.00
Skewness		.669	-.597
Std. Error of Skewness		.501	.501
Kurtosis		1.012	-.518
Std. Error of Kurtosis		.972	.972

DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study was designed to determine the effect of visual use in testing grammar specifically through cloze tests since very little was found in the literature about this relationship. The first question on this paper sought to answer the effects of using real pictures, diagrams and no visuals on students' scores. The results of this study did not show any statistically significant relationship between the mentioned variables. However, the findings of the current study do not support the previous research (Firat, 2016; Suvorov, 2008; Turk & Robinson, 2000) in which they indicated a significant relationship between the type of visuals and students' grades.

The second question in this research was to see if the use of real pictures, diagrams or no visuals had any effect on students' test completion times. The findings of this study seem to be consistent with the research by Firat (2016), which demonstrated that the text-only group outperformed the text+model picture and text+real picture group in terms of test completion time. It is apparent from the results of this particular study that integration of a visual aid into the cloze test did not result in an increase in the scores of the learners; therefore, we can

conclude that using a real picture in a cloze test was to the detriment of the test taker. A possible explanation for this might be that, as also highlighted by Schriver (1997), the real picture and the diagram chosen might not have been facilitative in conveying the meaning of the concept of synesthesia in the text. Furthermore, this result may also be explained by the fact that the exam papers of students are never printed in color for the quizzes and midterms within the term, so it was possible that they spent more time looking at the pictures.

Implications and Limitations of the Study

The findings of this study have important implications for test developers working at test offices at universities in Turkey. The question of whether to insert a visual within a test or what type of visual to insert may not be as crucial or they may avoid printing visuals in color in the tests they prepare.

Finally, a number of important limitations need to be addressed. Firstly, the current study has only examined students at B1 level, and the sample was only 64 students. A larger sample with students from a different level of proficiency could lead to different results. Another limitation of this study is the length of the test. The test through which the data was collected only consisted of seven questions. Thirdly, the study did not evaluate the use of different visuals in different skills. Therefore, further research is needed to account for the effect of using different types of visual aids in different tests such as listening and reading or test formats such as gap-filling by making use of a larger sample and sample from different proficiency levels

Limitations of the Study

A number of important limitations need to be addressed. Firstly, the current study has only examined students at B1 level, and the sample was only 64 students. A larger sample with students from a different level of proficiency could lead to different results. Another limitation of this study is the length of the test. The test through which the data was collected only consisted of seven questions. Thirdly, the study did not evaluate the use of different visuals in different skills. Therefore, further research is needed to account for the effect of using different types of visual aids in different tests such as listening and reading or test formats such as gap-filling by making use of a larger sample and sample from different proficiency levels.

Support and Thanks

As author, I do not have a statement of support or thanks for the process of conducting the research.

Contribution Rate of Researchers

The entire process of the research was carried out by the only declared author of the article.

Declaration of Conflict of Interest

As the author of the research, I state that I have no statement of interest / conflict.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Ethical committee permission information

The name of the board that carried out ethical evaluation: Yildiz Technical University Ethical Committee

The date of the ethical evaluation decision: 06.05.2020

Ethical evaluation document number: 73613421-604.01.02-BABBFCF303

REFERENCES

- Agwu, S. N., & Ogochi, M. A. (2019). Assessing the effect of visual aids on secondary school students' achievements in learning English language in Agbani education zone of Enugu State, Nigeria. *Advance Journal of Education and Social Sciences* 4(10), 1-9.
- Alibec, C., Balagiu, A., & Patisan, M. (2018). Visual aids in language education. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24(2), 356-361. doi: 10.1515/kbo-2018-0115
- Arey, M. (1993). French films: pre-texts for teaching syntax. *Foreign Language Annuals*, 26(2), 252-264.
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *TESL Journal*, 6(11), 69-76.
- Clark, R.C., & Lyons, C. (2004). *Graphics for Learning: Proven Guidelines for planning, designing, and evaluation visuals in Training Materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues in field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Dolati, R., & Richards, C. (2010). Harnessing the use of visual learning aids in the English language classroom. *Arab World English Journal*, 2(1), 3-17.
- Firat, M. (2017). How real and model visuals affect the test performance of elementary students. *Computers in Human Behavior*, 71, 258-265. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.021>
- Fletcher, J. D., & Tobias, S. (2005). The multimedia principle. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 117-134). New York: Cambridge University Press.
- Gistituati, N., Refnaldi, R., & Syaifullah, S. (2019). Using visual aids to develop students' speaking skill. In W. Striełkowski, & J. Cheng (Eds.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 178. <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.59>
- Herron, C. A., Hanley, J. E., & Cole, S. P. (1995). A comparison study of two advanced organizers for introducing beginning foreign language students to video. *The Modern Language Journal*, 79(3), 387-395.
- Hodapp, T. (1978). Video as an instructional aid for English as a second language teaching. *Research in the Teaching of English*, 12(2), 163-167.
- Listyani, L. (2018). The use of a visual image to promote narrative writing ability and creativity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(80), 193-224. doi: 10.14689/ejer.2019.80.10
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. (2nd Ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- McNamara, D.S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). Pronged comprehension strategy framework. In Danielle S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies* (465-496). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Mueller, G. A. (1980). Visual contextual cues and listening comprehension: An experiment. *The Modern Language Journal*, 64(3), 335-340.
- Mishra, P., Pandey, C.M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019) Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Ann Card Anaesth*, 22(1), 67-72.
- Pillai, S. & Vengadasamy, R. (2010). Developing understanding and appreciation of literature and critical reading concepts through multimodal approaches. *Malaysian Journal of ELT Research*, 6(1), 133-166.
- Rop, G., Schöler, A., Verkoefjen, P. P. J. L., Scheiter, K., & Van Gog, T. (2018). Effects of task experience and layout on learning from text and pictures with or without unnecessary picture descriptions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 458-470.
- Rossiter, M. J, Derwing, T. M, & Jones, V. M. (2008). Is a picture worth a thousand words? *TESOL Quarterly*, 42(2), 325-329.

- Schrifer, K. A. (1997). *Dynamics in document design: Creating text for readers*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice* 6(19), 226-233.
- Suvorov, R.S. (2008). *Context visuals in L2 listening tests: The effectiveness of photographs and video vs. audio-only format (Master's Thesis)*. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the natural approach: The binding/access Framework. *The Modern Language Journal*, 70(3), 213-227.
- Turk, M., & Robertson, G. (2000). Perceptual user interfaces (introduction). *Communications of the ACM*, 43(3), 32-34.
- Zewary, S. M. (2007). *Visuals in foreign language teaching (Master's thesis)*. Retrieved from http://urlbu.com/zewary_visuals

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Dil öğretiminde görsel araçların kullanımı yeni bir oldu değildir ve metne dayalı bilgiye yardımcı olmak üzere kullanılan görseller genellikle fotoğraflar, çizimler, videokasetler, filmler, sunular, şemalar ve animasyonlardan oluşmaktadır. Teknolojideki yenilikler ile birlikte, sadece metinler yeni nesil için yeterli gelmemektedir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, görsel araçların öğrenmeye katkısını ortaya çıkarmaya çalışan oldukça fazla çalışmaya rastlanabilir ve çoğu çalışma görsel araç kullanımının öğrenmeye katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Ama görsel araç kullanımının sınıf içerisinde yapılan sınavlardaki, özellikle bu çalışmada kullanılan çıkartmalı sınavlarda, yardımcı olup olmadığı ile ilgili çok sınırlı çalışma vardır, bu yüzden bu çalışma, literatürdeki boşluğu kapatmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırma aşağıdaki soruların cevaplarını bulmayı hedeflemektedir;

1. Gerçek resim veya şema kullanımı veya hiç görsel kullanmamak çok seçmeli çıkartmalı sınavlarda öğrencilerin notlarını etkilemekte midir?
2. Gerçek resim veya şema kullanımı veya hiç görsel kullanmamak çok seçmeli çıkartmalı sınavlarda öğrencilerin sınavı tamamlama sürelerini etkilemekte midir?

Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bu çalışmada, çoktan seçmeli sorular barındıran aynı çıkartmalı sınavın, üç farklı görsel içeren şekli kullanılmıştır. Kullanılan sınavlar renkli gerçek bir resim, renkli bir şema içermekte ya da hiçbir görsel barındırmamaktadır. Metinde kullanılan konu, görsel bir yardımcıya ihtiyaç duyulabileceği düşünülen “duyum ikiliği” hakkındadır.

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Katılımcılar İstanbul’da bir devlet üniversitesinde okuyan 64 (27 kadın, 37 erkek) B1 seviyesindeki hazırlık okulu öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında, farklı bölümlerde okuyan öğrenciler mevcuttur.

Verileri analiz etmek için SPSS 25. Versiyon kullanılmıştır. Öncelikle verinin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir, sonuçlar verinin normal dağılım sergilemediğini gösterdiği için parametrik olmayan testler (Kruskal-Wallis) ve betimleyici istatistik kullanılmıştır.

Bulgular

Dilbilgisi çıkartmalı sınavına katılan gruplar arasında, sınavı tamamlama ve aldıkları notlar bakımından önemli fark olup olmadığını belirlemek için SPSS aracılığıyla bağımsız örneklem Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin sınavdan aldıkları notlar ve sınavlarda kullanılan görsel araçlar arasından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ama aynı testin sonuçlarına göre öğrencilerin sınavı tamamlama süresi ve kullanılan görsel araç arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Bu ortaya çıkan anlamlı farkın, hangi görsel araçlara göre farklılık gösterdiğini belirlemek için Kruskal-Wallis testinin ikili mukayese sonuçlarına bakılmış ve sadece hiç görselin kullanılmadığı ve gerçek resimin kullanıldığı iki sınav arasında sınavı bitirmek için harcanan zaman bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sonrasında, hangi grubun (hiç görsel kullanılmayan, gerçek resim kullanılan) sınavı bitirmek için daha fazla zaman harcadığını belirlemek için, SPSS ile betimsel istatistik yapılmıştır. Sonuçlar ortaya koymuştur ki, hiç görsel kullanılmayan testi yapan grup (M= 3.45), gerçek resim kullanılan gruptan (M= 4.45) sınavı daha önce tamamlamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, literatürde çok kısıtlı çalışmanın bulunması sebebiyle, dilbilgisi ölçmede, özellikle çoktan seçmeli çıkartmalı sınavlarda, görsel kullanımının öğrencilerin notları ve sınavı tamamlama süreleri üzerindeki etkilerini ölçmek için yapılmıştır. İlk araştırma sorusu, bahsi geçen değişkenlerin öğrencilerin notları üzerinde etkisi olup olmadığını sorgulamaktadır. Bu

araştırmadan elde edilen veri, bahsi geçen değişkenler ile öğrencilerin aldıkları notlar arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları daha önceden yapılan bazı araştırmalar (Suvorov, 2008; Turk & Robinson, 2000; Fırat, 2016) ile çelişmektedir.

İkinci araştırma sorusu, görsel resim veya şema kullanmanın, ya da hiç görsel araç kullanılmamanın öğrencilerin sınavı tamamlamaları konusunda etkili olup olmadığıdır. Elde edilen sonuçlara göre, bahsi geçen değişkenler ile sınav tamamlama süresi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu anlamlı fark sadece hiç resim kullanılmayan grup ve gerçek resim kullanılan grup arasında gözlenmiştir. Betimleyici istatistik sonuçlarına göre, gerçek resim grubu en çok zamanı harcamıştır ($M=4.45$), onu şema grubu ($M= 3.47$) ve hiç görselin olmadığı grup takip etmiştir ($M=3.45$). Bu sonuçlar, daha önce Fırat (2016) nın yaptığı araştırma ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Bu araştırma ortaya koymuştur ki, öğrencinin dilbilgisinin ölçüldüğü çıkartmalı bir sınav içerisine bir görsel araç yerleştirmek, onların notlarını arttırmada önemli bir rol oynamamıştır. Bilakis, sınavda gerçek bir resim kullanmak, öğrencilerin sınavı bitirme sürelerini arttırmıştır. Bu durumun mümkün bir açıklaması olarak “duyum ikililiği” ile ilgili seçilen görsel, Schriver (1997) nin de ifade ettiği gibi, kavramın anlamını aktarmak konusunda yardımcı olmamış olabileceği söylenebilir. Ya da, fazladan harcanan zaman, öğrenciler ilk defa sınavda renkli bir resim ile karşılaştıkları için, resme bakarak beyhude zaman geçirmiş oldukları şekline açıklanabilir.

APPENDIX A: TEST WITH REAL PICTURE**Gender:** Female**Score:**

Male

Test Completion Time:minutes**The Colorful World of Synesthesia**

The number "6" is a bright shade of pink. Listening to a cello smells like chocolate. And eating a slice of Pizza creates a tickling sensation on the back of your neck. These are some of the interesting examples of an unusual condition: synesthesia. This condition causes people to see sound, smell colors, or taste shapes. Therefore, people With synesthesia (or synesthetes) **1)** a blending of their senses every time they see, smell, taste, touch, or hear.

A research group in the mid-1990s **2)**..... brain-scanning techniques to measure synesthesia. The experiments revealed that as soon as a synesthete heard a word, the smelling part of the brain **3)**..... , too. However, that type of activity did not occur in non-synesthetes. Some synesthetes say their condition can be uncomfortable at times. Therefore, the lives of people with synesthesia are **4)** the ones who do not have this condition. Yet, for ages, many people **5)** synesthesia; including famous Russian writer Vladimir Nabokov and physicist, Richard Feynman. They thought of their abilities as a gift and used it as a creative force.



So how can the sound of a musical instrument lead to color? These days, scientists **6)**..... to discover exactly how information from the senses comes together in the brain. There is a lot of hardship and mystery behind this unique condition. However, the scientists believe that soon they **7)** better ways to identify the reasons for synesthesia and how it leads to the combination of different senses together.

Please circle the best option

- | | | | |
|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------|
| 1. a. were experiencing | b. experience | c. have experienced | d. experienced |
| 2. a. have used | b. had used | c. used | d. would use |
| 3. a. has responded | b. respond | c. will respond | d. responded |
| 4. a. not as easy as | b. easier than | c. less easy | d. the easiest |
| 5. a. were having | b. have had | c. are having | d. will have |
| 6. a. will be trying | b. have tried | c. will try | d. are trying |
| 7. a. are developing | b. developed | c. will develop | d. have developed |

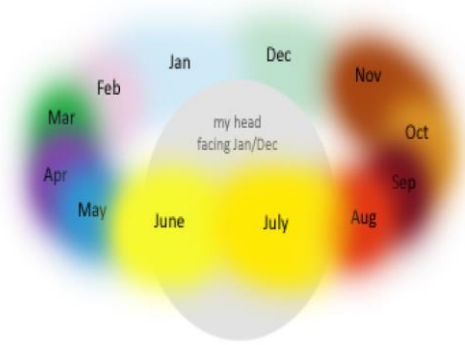
APPENDIX B: TEST WITH A DIAGRAM**Gender:** Female**Score:**

Male

Test Completion Time:minutes**The Colorful World of Synesthesia**

The number "6" is a bright shade of pink. Listening to a cello smells like chocolate. And eating a slice of Pizza creates a tickling sensation on the back of your neck. These are some of the interesting examples of an unusual condition: synesthesia. This condition causes people to see sound, smell colors, or taste shapes. Therefore, people With synesthesia (or synesthetes) **1)** a blending of their senses every time they see, smell, taste, touch, or hear.

A research group in the mid-1990s **2)** brain-scanning techniques to measure synesthesia. The experiments revealed that as soon as a synesthete heard a word, the smelling part of the brain **3)** , too. However, that type of activity did not occur in non-synesthetes. Some synesthetes say their condition can be uncomfortable at times. Therefore, the lives of people with synesthesia are **4)** the ones who do not have this condition. Yet, for ages, many people **5)** synesthesla; including famous Russian writer Vladimir Nabokov and physicist, Richard Feynman. They thought of their abilities as a gift and used it as a creative force.



So how can the sound of a musical instrument lead to color? These days, scientists **6)** to discover exactly how information from the senses comes together in the brain. There is a lot of hardship and mystery behind this unique condition. However, the scientists believe that soon they **7)** better ways to identify the reasons for synesthesia and how it leads to the combination of different senses together.

Please circle the best option

- | | | | |
|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------|
| 1. a. were experiencing | b. experience | c. have experienced | d. experienced |
| 2. a. have used | b. had used | c. used | d. would use |
| 3. a. has responded | b. respond | c. will respond | d. responded |
| 4. a. not as easy as | b. easier than | c. less easy | d. the easiest |
| 5. a. were having | b. have had | c. are having | d. will have |
| 6. a. will be trying | b. have tried | c. will try | d. are trying |
| 7. a. are developing | b. developed | c. will develop | d. have developed |

APPENDIX C: TEST WITH NO VISUAL**Gender:** Female**Score:**

Male

Test Completion Time:minutes**The Colorful World of Synesthesia**

The number "6" is a bright shade of pink. Listening to a cello smells like chocolate. And eating a slice of Pizza creates a tickling sensation on the back of your neck. These are some of the interesting examples of an unusual condition: synesthesia. This condition causes people to see sound, smell colors, or taste shapes. Therefore, people With synesthesia (or synesthetes) **1)** a blending of their senses every time they see, smell, taste, touch, or hear.

A research group in the mid-1990s **2)**..... brain-scanning techniques to measure synesthesia. The experiments revealed that as soon as a synesthete heard a word, the smelling part of the brain **3)**..... , too. However, that type of activity did not occur in non-synesthetes. Some synesthetes say their condition can be uncomfortable at times. Therefore, the lives of people with synesthesia are **4)** the ones who do not have this condition. Yet, for ages, many people **5)** synesthesia; including famous Russian writer Vladimir Nabokov and physicist, Richard Feynman. They thought of their abilities as a gift and used it as a creative force.

So how can the sound of a musical instrument lead to color? These days, scientists **6)**..... to discover exactly how information from the senses comes together in the brain. There is a lot of hardship and mystery behind this unique condition. However, the scientists believe that soon they **7)** better ways to identify the reasons for synesthesia and how it leads to the combination of different senses together.

Please circle the best option

- | | | | |
|-------------------------|----------------|---------------------|-------------------|
| 1. a. were experiencing | b. experience | c. have experienced | d. experienced |
| 2. a. have used | b. had used | c. used | d. would use |
| 3. a. has responded | b. respond | c. will respond | d. responded |
| 4. a. not as easy as | b. easier than | c. less easy | d. the easiest |
| 5. a. were having | b. have had | c. are having | d. will have |
| 6. a. will be trying | b. have tried | c. will try | d. are trying |
| 7. a. are developing | b. developed | c. will develop | d. have developed |

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Cilt 3 | Sayı 1

Sayfa: 41-56



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846


2020 | Volume 3 | Issue 1

Page: 41-56

Özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlemin psikometrik açıdan incelenmesi

Psychometric examination of interview and observation used in theses completed in the field of special education

Gamze Sarıkaş,  <https://orcid.org/0000-0001-6591-467X>
Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, srks.19.corum@gmail.com

Safiye Bilican Demir,  <https://orcid.org/0000-0001-9564-9029>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, safiye.demir@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, Gamze Sarıkaş (2019) tarafından hazırlanan "Özel eğitim alanında yayımlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve psikometrik nitelikleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
29 Mart 2020

Düzeltilme Tarihi
05 Mayıs 2020

Kabul Tarihi
12 Mayıs 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sarıkaş, G., & Bilican Demir, S. (2020). Özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlemin psikometrik açıdan incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 41-56.
<http://doi.org/10.33400/kuje.710881>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2015- 2018 yılları arasında özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerde veri toplama yaklaşımı olarak kullanılan görüşme ve gözlemin psikometrik açıdan incelenmesidir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişimi izinli ve özel eğitim alanında tamamlanmış yüksek lisans düzeyinde 152 ve doktora düzeyinde 37 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Doküman incelemesi yoluyla ilgili tezlerin incelendiği bu çalışmada belirlenen kategoride tezleri incelemek üzere bir veri toplama araçları inceleme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen tezlerde toplam 116 adet görüşme ve 322 adet gözlem yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlerin büyük bir kısmı araştırma amaçlarına cevap vermek amacıyla yapılmıştır. Görüşme ve gözlem kayıtlarının tamamına yakını formlar kullanılarak tutulmuştur. İlgili görüşme ve gözlem formlarının büyük bir kısmı için geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulmadığı; incelenen tezlerde tekrarlayan biçimde bu formlara ilişkin önemli eksik ve hataların olduğu dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçlarına uygun olarak temel sorunlar ve nedenleri tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Görüşme, Gözlem, Lisansüstü tez, Özel eğitim, Psikometrik özellikler

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the psychometric features of the observation and the interview used in the post-graduate theses completed in the field of special education between the years of 2015 and 2018. A total of 152 master's thesis and 37 doctoral theses completed between the mentioned years and with access granted at the HEC National Thesis Center database were taken within the scope of the study. The related theses were examined via the document analysis method and the data collection tools examination form. The obtained data was analyzed via the descriptive content analysis method. According to the research findings, a total of 116 interviews and 322 observations were made in the theses examined. Most of the interviews and observations were made to respond to the research objectives. Forms were used for almost all of the interview and observation records. There is no evidence of validity and reliability of the relevant interview and observation forms; In the theses examined, it has been noted that there are important deficiencies and errors in the reporting of basic methodological data related to these forms. In accordance with the results of the research, the main problems and causes are discussed, and suggestions are presented.

Keywords: Interview, Observation, Postgraduate thesis, Psychometric characteristics, Special education

GİRİŞ

Bilimsel araştırmanın amacı bilgi üretmektir. Bu süreçte bilimsel standart ilkeler doğrultusunda araştırılan probleme ilişkin yanıtlar aranır. Bilimsel bilgi üretimi ancak bilimsel araştırma yöntemleri aşamalarının eksiksiz olarak yürütülmesiyle gerçekleşir. Bilimsel bilginin diğer bilgi türlerinden en belirgin farkı, bilginin nasıl ve hangi yoldan elde edildiğine ilişkin izlenen yolla ilgilidir (Hempel, 1968; Reischer, 1970; aktaran, Güvenç, 1994). Araştırma problemine uygun bir yöntem (araştırma deseni, hedef grup, ölçme araçları ve veri analiz yöntemleri) kullanılmadığı sürece, bir araştırmadan elde edilen sonuçların bilimselliğine şüpheyle bakılır.

Bir alanda yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilerin bilime katkı dereceleri ve ne kadar bilimsel oldukları her zaman tartışma konusu olabilmektedir. Herhangi bir alanda bilimsel çalışmalar yoluyla bilgi elde edilebilir ancak bu bilgi gerçek anlamda bilimsel özelliğe sahip olmayabilir (Benligiray, 2009). Herhangi bir alanda bilimsel bir ilerleme için bilimsel tartışmanın sürmesi ve ilgili alandaki çalışmaların yayınlanmış olması önemlidir. Bir çalışmanın yayınlanması ve böylece diğer ilgililerle paylaşılması yoluyla bilimsel tartışmanın bu çalışmalar üzerinden devam etmesi sağlanır. Bilimsel tartışma yoluyla gerçeklere ulaşılabilir ve bilimsel ilerleme sağlanabilir. Bir çalışma; sonuçlarıyla tartışmalar yaratıyorsa, yeni araştırmaların yapılmasına olanak sağlıyorsa bilimsel katkı özelliği taşıyor demektir (Şahin, 2006). Bu bakımdan bilimsel çalışmalardaki niceliksel artış her zaman niteliksel gelişimin garantisi olmamaktadır ve bilimsel araştırmalardan ortaya çıkan sonuçların elde edilmesi için izlenen yol (yöntem) en az sonuçlar kadar önemli hale gelmektedir. Bu yüzden bilimsel bilgi üretmek için bilimsel süreç adımlarının eksiksiz olarak yürütülmesi gerekmektedir. Yani araştırma problemine uygun bir araştırma deseni, hedef grup, ölçme araçları ve veri analiz tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Böylece bilimselliği sağlanmış bilgiler gerçekliği ortaya koyarken bir yandan da yeni çalışmalara referans olarak bilimsel tartışma devam edebilmektedir. Ancak Türkiye’de sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacıların özellikle yöntem konusunda önemli sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Büyüköztürk & Kutlu, 2006; Karasar, 1984; Köklü & Büyüköztürk, 1999; Tavşancıl vd., 2010).

Yöntemle ilgili sorunlardan bir kısmı veri toplama araçları bağlamında ele alınabilir. Araştırmacılar merak edilen konuya ilişkin bilgi elde edebilmek için çeşitli veri toplama tekniklerine başvurmaktadır. Araştırmacının hangi veri toplama tekniğini kullanacağı, araştırmanın problemine, verinin özelliğine veya veri kaynağına bağlı olarak değişebilmektedir. Alanyazında farklı sınıflandırmalar olmasına karşın genel olarak veri toplama yaklaşımları yazılı veri toplama, görüşme, gözlem, hazır veri ve belgesel tarama biçiminde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016; Karasar, 2016; Tavşancıl vd., 2010). Bu araştırmada, özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan veri toplama yaklaşımlarından görüşme ve gözlem ele alınmıştır. Bilindiği gibi özellikle nitel araştırmalarda veri toplama yaklaşımı olarak gözlem ve görüşme sıklıkla kullanılmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de nitel araştırma sayısının arttığını gösteren araştırma bulguları vardır (Akaydın & Kaya, 2015; Canbulut vd., 2016). Bu bağlamda veri toplama yaklaşımı olarak gözlem ve görüşmenin nasıl ele alındığı ve bunlardan elde edilen verilerin psikometrik özellikleriyle ilgili inceleme yapılması gerekli görülmüştür.

Araştırmacı hangi tür ölçme aracı kullanırsa kullansın bu ölçme aracının, kullanım amacı, madde sayısı ve puanlama biçimi vb. diğer özelliklerini bilimsel yöntem aşamalarına uygun olarak raporlaması beklenir. Aynı zamanda bu araçtan elde edilen sonuçların/puanların psikometrik niteliklerinin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Aksi takdirde kullanılan ölçme aracından elde edilen sonuçların bilimselliğine dolayısıyla evrenselliğine ve tekrarlanabilirliğine şüphe ile bakılacaktır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin doğruluğuna kanaat getirebilmek için, veri toplama aracından elde edilen puanların hatalardan arınlığının bir göstergesi olan “güvenirlilik” ve aracın ölçmeyi amaçladığı yapıyı uygun bir şekilde ölçebilme derecesinin göstergesi olan “geçerlik” olarak tanımlanan iki temel psikometrik niteliğe sahip olması beklenir (Horst, 1966). Ancak ilgili araştırmalar, sosyal bilimlerde makale ya da tezlerin yayınlanmış olmalarına karşın hatasız olmadıklarını ve özellikle araştırma yöntemleri açısından eksiklikler hatta hatalar içerdiğini göstermektedir (Başol & Akın, 2006; Tavşancıl vd., 2010).

Bir alana ilişkin literatür incelemelerin yapılması o alanla ilgili gelişmeleri ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Böyle bir inceleme, alanda yapılmış çalışmaların bilimsel bir araştırma sürecinin raporlanması ile ilgili genel bir değerlendirme yapma fırsatı sunar ve yapılacak olan yeni araştırmalara da ışık tutar. Son dönemlerde yurt içinde ve yurt dışında eğitim bilimleri alanındaki genel eğilimleri belirlemek amacıyla, yayınlanmış makale veya tezlerin ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır (örneğin: Acar & Özkan, 2015; Arık & Türkmen, 2009; Erdem, 2011; Canbulut vd., 2016; Doğan & Tok, 2018; Göktaş vd., 2012; Hsu, 2005; Kieffer vd., 2001; Kutluca vd., 2018; Murphy vd., 2007; Selçuk vd., 2014; Tavşancıl vd., 2010; Turan vd., 2014; Worthington & Whittaker, 2006; Yalçın, 2016; Yalçın vd., 2015). Örnek verilen bu çalışmalarda eğitim bilimleri alanındaki konu, araştırma yöntemi, örneklem özellikleri, veri toplama araçları ve kullanılan veri analizi teknikleri bağlamında genel eğilimler ortaya konmuştur. Benzer şekilde son dönemde özel eğitim alanında da bilimsel çalışmalara ilişkin genel eğilimleri konu alan pek çok araştırma bulunmaktadır (örneğin: Aslan & Özkubat, 2019; Güner-Yıldız vd., 2016; Tiryaki, 2017). Bu çalışmalar, özel eğitim alanındaki araştırma konusu, araştırma modeli, hedef grup ve veri toplama araçları gibi çok geniş çerçevede genel eğilimleri ortaya koyması bakımından önemlidir. Ancak ilgili alandaki yöntem sorunun özellikle veri toplama yaklaşımları bağlamında ele alındığı ve sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarının özelliklerine ilişkin detaylı incelemelerin yapıldığı araştırmalara da ihtiyaç vardır. İlgili alan yazında özel eğitim alanında yayınlanmış çalışmalardaki veri toplama araçlarının psikometrik açıdan detaylı bir biçimde ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamış ve bu çalışmada ilgili alanda tamamlanmış lisansüstü tezler ele alınmıştır. Lisansüstü tez çalışmaları yoluyla ilgili araştırma probleminin bilimsel yöntem aşamalarına uygun olarak ele alınması ve probleme uygun özgün ve yeni çözüm üretmesi beklenir. Bu bağlamda bu araştırmada özel eğitim alanında gözlenen yöntem sorunu veri toplama araçları kapsamında ele alınmış ve özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü çalışmalarda veri toplama yaklaşımı olarak kullanılan görüşme ve gözlem psikometrik açıdan incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, doküman incelemesi yoluyla ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği nitel bir araştırmadır.

Evren

Yükseköğretim Kurumunun Ulusal Tez Merkezi'nde taranan ve 2015- 2018 yıllarında özel eğitim alanında tamamlanmış 152'si yüksek lisans ve 37'si doktora tezi olmak üzere toplam 189 lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de ve yıllara göre dağılımı Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Evrenindeki Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek lisans		Doktora
	f	%	f
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	25	16.44	4
Anadolu Üniversitesi	62	40.79	15
Ankara Üniversitesi	14	9.21	10
Dokuz Eylül Üniversitesi	9	5.92	-
Gazi Üniversitesi	10	6.57	6
İstanbul Üniversitesi	1	0.65	2
Marmara Üniversitesi	12	7.89	-
Necmettin Erbakan Üniversitesi	18	11.84	-
Toplam	152	100.00	37

Tablo 1 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin sırasıyla Anadolu Üniversitesi (%40.79), Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde (%16.44), Necmettin Erbakan Üniversitesi (%11.84), Ankara Üniversitesi (%9.21), Marmara Üniversitesi (%7.89), Gazi Üniversitesi (%6.57), Dokuz Eylül Üniversitesi (%5.92) ve İstanbul Üniversitesi'nde (%0.65) tamamlandığı görülmektedir. Doktora düzeyindeki tezlerin 15'i Anadolu Üniversitesi, 10'nu Ankara Üniversitesi, altısı Gazi Üniversitesi, dördü Abant İzzet Baysal ve ikisi İstanbul Üniversitesi'nde tamamlandığı belirlenmiştir.

Tablo 2*Araştırma Evrenindeki Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Yüksek lisans		Doktora
	f	%	f
2015	41	26.97	16
2016	48	31.58	8
2017	35	23.03	8
2018	28	18.42	5
Toplam	152	100.00	37

Tablo 2'ye göre, diğer yıllara göre 2015 ve 2016 yılında tamamlanan lisansüstü tezlerinin sayısı fazladır. Yüksek lisans tezlerinin 41'i (%26.97) ve doktora düzeyindeki tezlerin 16'sı 2015 yılında; yüksek lisans tezlerinin 48'i (%31.58) ve doktora tezlerinin sekizi 2016 yılında tamamlanmıştır. İlgili lisansüstü tezlerde, veri toplama tekniği olarak görüşme ve gözlemin kullanılma durumuna ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Görüşme ve Gözlem Tekniğinin Kullanılma Durumuna İlişkin Dağılım*

Yıl		Yüksek lisans		Doktora
		f	%	f
Görüşme	Kullanılmış	48	31.58	15
	Kullanılmamış	104	68.42	22
	Toplam	152	100.00	37
Gözlem	Kullanılmış	62	40.79	24
	Kullanılmamış	90	59.21	13
	Toplam	152	100.00	37

Tablo 3'e göre, incelenen yüksek lisans tezlerinin 48'inde görüşme (%31.58) ve 62'sinde gözlem (%40.79); doktora tezlerinin 15'inde görüşme ve 24'ünde gözlem veri toplama yaklaşımı olarak kullanılmıştır. Tezlerde birden fazla veri toplama yaklaşımının bir arada kullanıldığı dikkate alınarak yüksek lisans düzeyinde toplam 62 görüşme ve 224 gözlem; doktora tezlerinde ise toplam 54 görüşme ve 98 gözlem yapıldığı belirlenmiştir.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama araçlarının ve bu araçların psikometrik niteliklerinin saptanması amacıyla Tavşancıl vd. (2010) tarafından geliştirilen tez inceleme formunun veri toplama araçlarıyla ilgili olan Veri Toplama Aracı İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu inceleme formunda görüşme ve gözlem; kullanım amacı (ön çalışma, araştırma amacı, belirtilmemiş), türü, kayıt şekli (form, not alma, ses kaydı, video, belirtilmemiş), geliştirme adımları (belirtilmiş, belirtilmemiş), geliştirme adımları (tam, eksik), geçerlik ve güvenilirlik kanıtları (belirtilmiş, yanlıs belirtilmiş, belirtilmemiş), kestirilme durumu (kestirilmiş, kestirilmemiş), uygunluğu ve

düzeyi (türü uygun ve yüksek, türü uygun ancak düzeyi düşük, türü uygun değil, düzeyi hakkında bilgi yok) kategorilerinde incelenmiştir.

Tez inceleme formunda görüşme ve gözlem formu için Tavşancıl vd. (2010) tarafından belirtilen geliştirme adımları dikkate alınmıştır. Görüşme formu için aşağıdaki adımlar dikkate alınmıştır:

1. Görüşme formunun oluşturulması
2. Uzman görüşüne başvurulması ve uzman özelliklerinin açıklanması
3. Deneme yapılması
4. Formda düzenlemelere gidilip formun asıl uygulamaya hazır hale getirilmesi

Gözlem formu için aşağıdaki geliştirme adımlar dikkate alınmıştır:

1. Gözlem formunun oluşturulması
2. Uzman görüşüne sunulması
3. Farklı zaman veya farklı gözlemcilerle deneme yapılması
4. Formda düzenlemeler yapıp hazır hale getirilmesi

Tez inceleme formunda ayrıca veri toplama araçları için elde edilen geçerlik ve güvenilirlik katsayıları belirlenmiş; bu katsayıların ölçme aracının yapısına uygun olup olmadığı ve düzeyin de yüksek ya da düşük olup olmadığı incelenmiştir. Bununla ilgili kodlama yaparken 0.70 ve üzeri katsayılar yeterli olarak değerlendirilmiştir (Tavşancıl vd., 2010).

Veri toplama aracı inceleme formunun güvenilirliğini belirlemek üzere, iki farklı kodlayıcıların yaptığı kodlamalar arasındaki uyum %85; aynı kodlayıcının farklı zamanlarda yaptığı kodlamalar arasındaki uyum ise %95 olarak hesaplanmıştır (Tavşancıl vd., 2010). Bu araştırma kapsamında ise veri toplama aracı inceleme formu için farklı iki kodlayıcının yaptığı kodlamalar arasındaki uyum %97 ve araştırmacının farklı iki zamanda yaptığı kodlamalar arasındaki uyum %86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlemesinde, betimsel ve içerik (kategorisel) çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca belirtilen yıllar arasında yayınlanan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının, inceleme formunda yer alan ölçütleri karşılayıp karşılanmadığını tespit etmek için kategorilere ait frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

BULGULAR

Görüşme Tekniğine İlişkin Bulgular

Bir tez için, birden fazla görüşme tekniğinin kullanıldığı durumlar dikkate alınarak yüksek lisans düzeyinde toplam 62 ve doktora düzeyinde toplam 54 görüşme için inceleme yapılmıştır. Lisansüstü tezlerde kullanılan görüşme tekniklerinin kullanım amacına göre dağılımı Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4*Görüşme Tekniğinin Kullanım Amacına İlişkin Dağılım*

Kullanım Amacı	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Ön çalışmalar (Denek seçimi, madde havuzu oluşturma vb.)	5	8.06	-	-
Araştırma amaçlarına cevap vermek	50	80.64	50	92.60
Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	7	11.30	4	7.40
Toplam	62	100.00	54	100.00

Tablo 4 incelendiğinde, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki 50 görüşmenin araştırma amaçlarına cevap vermek amacıyla yapıldığı görülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde görüşme tekniğinin en sıklıkla kullanım amacı araştırma amaçlarına cevap vermek olmuştur. Bunun yanında her iki düzeyde de geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme tekniğinde yararlanıldığı görülmüştür. Ayrıca yüksek lisans düzeyinde beş (%8.06) görüşme ön çalışmalar amacıyla yapılmıştır.

Görüşmenin kullanıldığı tezlerde, görüşme türünün belirtilme durumu incelenmiş, buna ilişkin dağılım Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Görüşme Türlerinin Belirtilme Durumuna İlişkin Dağılım*

Kullanım Amacı	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Belirtilmiş	56	90.32	54	100.00
Belirtilmemiş	6	9.67	-	-
Toplam	62	100.00	54	100.00

Tablo 5 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 56 (%90.32) görüşme için görüşme türünün belirtildiği ve altı (%9.67) görüşme için ise görüşme türüne ilişkin herhangi bir bilgi verilmediği görülmektedir. Doktora düzeyinde ise yapılan tüm görüşmeler için görüşme türü belirtilmiştir.

Görüşme türünün belirtildiği durumda hangi görüşme türünün kullanıldığı incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Görüşme Türlerine İlişkin Dağılım*

Görüşme Türü	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Yarı yapılandırılmış	53	94.64	47	87.03
Yapılandırılmış	2	3.58	7	12.97
Odak grubu	1	1.78	-	-
Toplam	56	100.00	54	100.00

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmacıların çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme türünü tercih ettiği, yüksek lisans düzeyinde 53 (%94.64) ve doktora düzeyinde ise 47 (%87.03) görüşmenin yarı yapılandırılmış görüşme türünde olduğu görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde iki (%3.58) ve doktora düzeyinde yedi (%12.97) görüşme ise yapılandırılmış olarak yürütülmüştür. Odak grup görüşme ise sadece yüksek lisans düzeyinde bir (%1.78) görüşmede kullanılmış; doktora düzeyinde kullanılmamıştır.

Görüşme kayıtlarının tutulma şekline ilişkin inceleme doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Görüşme Kayıtlarının Tutulma Şekline İlişkin Dağılım

Görüşme Kayıtlarının Tutulma Şekli	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Form	58	93.55	51	94.44
Ses Kaydı	1	1.61	-	-
Belirtilmemiş	3	4.84	3	5.55
Toplam	56	100.00	54	100.00

Tablo 7’ye göre yüksek lisans düzeyinde 58 (%93.55) ve doktora düzeyinde ise 51 (%94.44) görüşme formu kullanıldığı belirlenmiştir. Her iki düzeyde de yapılan görüşmelerden elde edilen kayıtların tamamına yakını formlar kullanılarak tutulmuştur. Yüksek lisans düzeyinde bir (%1.61) görüşmede ses kaydı kullanılırken, her iki düzeyde de görüşme kayıtlarının nasıl tutulduğuna ilişkin bilgi verilmediği durumlar da gözlenmiştir.

Görüşme formunun kullanıldığı durumlar için bu formlara ait geliştirme adımlarının belirtilme durumu incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Görüşme Formlarında Geliştirme Adımlarının Belirtilme Durumuna İlişkin Dağılım

Geliştirme adımları	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Belirtilmiş	38	65.52	33	64.71
Belirtilmemiş	20	34.48	18	35.29
Toplam	58	100.00	51	100.00

Tablo 8 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde yapılan görüşmelerin 38’inde (%65.52) görüşme formunun geliştirme adımlarının belirtildiği, 20’sinde (%34.48) görüşme formunun geliştirme adımlarının belirtilmediği gözlenmiştir. Doktora düzeyinde ise 33 (%64.71) görüşme formunun geliştirme adımlarının belirtildiği, 18 (%35.29) görüşme formunun adımlarının belirtilmediği görülmüştür.

Görüşme formlarına ait ilgili geliştirme adımlarının belirtildiği görüşmeler için bu adımların tam olup olmadığı incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Görüşme Formlarında Geliştirme Adımlarının Tam/Eksik Olma Durumuna İlişkin Dağılım

Geliştirme adımları	Yüksek lisans		Doktora
	f	%	f
Tam	26	68.42	24
Eksik	12	31.58	9
Toplam	38	100.00	33

Tablo 9 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 26 (%68.42) görüşme formu ve doktora düzeyinde 24 görüşme formu için formun geliştirme adımlarının tam olduğu görülmektedir. Bunun yanında yüksek lisans düzeyinde 12 (%31.58) ve doktora düzeyinde dokuz görüşme formu için geliştirme adımlarının eksik raporlandığı görülmüştür.

Görüşme formunun geliştirme adımlarının eksik olduğu görüşmeler için hangi adımlarının eksik olduğu incelenmiş, buna ilişkin dağılım Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10

Görüşme Formlarında Eksik Geliştirme Adımlarına İlişkin Dağılım

	Yüksek lisans	Doktora
Eksik Tanıtım	f	f
Uzman görüşüne başvurulması ve uzman özelliklerinin açıklanması	1	-
Ön deneme yapılması	11	9
Formda düzenleme yapılması ve asıl uygulamaya hazır hale getirilmesi	2	-

Tablo 10 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 11 ve doktora düzeyinde ise dokuz görüşme formunda “ön deneme yapılması” adımının eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu durum görüşme formlarının geliştirme adımlarında en sıklıkla gözlenen eksik adımın ön deneme uygulamasının yapılması olduğunu göstermiştir.

Görüşme kayıtlarının form yolu ile tutulduğu yüksek lisans düzeyinde 58 görüşme formunun dördü için uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği kanıtları sunulmuştur. Doktora düzeyinde ise üç görüşme formu için geçerlik kanıtları sunulmuştur. Bu kanıtlar da uzman görüşüne dayalı olarak elde edilmiştir.

Gözlem Tekniğine İlişkin Bulgular

Bir tez içerisinde birden fazla gözlem yapılabileceği dikkate alınarak, yüksek lisans düzeyinde toplam 224 ve doktora düzeyinde toplam 98 gözlem için bulgular verilmiştir. Lisansüstü tezlerde kullanılan gözlem tekniğinin kullanım amacına ilişkin dağılım Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Gözlem Tekniğinin Kullanım Amacına İlişkin Dağılım

Kullanım Amacı	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Ön çalışmalar (Denek seçimi, madde havuzu oluşturma vb.)	26	11.60	21	21.43
Araştırma amaçlarına cevap vermek	107	47.77	42	42.86
Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları	91	40.63	35	35.71
Toplam	224	100.00	98	100.00

Tablo 11 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde gözlemlerin 26’sı (%11.60) “ön çalışmalar (denek seçimi ve madde havuzu oluşturma vb.)”, 107’si (%47.77) “araştırma amaçlarına cevap vermek” ve 91’i (%40.63) “güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları” kapsamında yapılmıştır. Doktora düzeyindeki tezlerde kullanılan gözlem tekniğinin 21’i (%21.43) “ön çalışmalar (denek seçimi, madde havuzu oluşturma vb.)”, 42’si (%42.86) araştırma amaçlarına cevap vermek ve 35’i (%35.71) güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerde, gözlem türünün belirtilme durumu ele alınmış ve her iki düzeyde de kullanılan gözlemin türünün belirtilmediği saptanmıştır. İncelenen tezlerde gözlemin kimin tarafından yapıldığına ilişkin incelemiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12*Gözlemin Kim Tarafından Yapıldığına İlişkin Dağılım*

Gözlemci	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Araştırmacı gözlemi sadece kendisi yapmış	149	66.52	67	68.37
Dışardan eğitilmiş gözlemci kullanılmış	53	23.66	19	19.39
Gözlemin kim tarafından yapıldığı açık değil	22	9.82	12	12.24
Toplam	224	100.00	98	100.00

Tablo 12 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 149 (% 66.52) gözlem araştırmacının kendisi tarafından yapılmış, 53 (% 23.66) gözlem için dışardan eğitilmiş gözlemci kullanılmış ve 22 (% 9.82) gözlem için ise gözlemin kim tarafından yapıldığı açık olmadığı belirlenmiştir. Doktora düzeyinde 67 (% 68.37) gözlem, araştırmacının kendisi tarafından yapılmış, 19 (%19.39) gözlem için dışarıdan gözlemci kullanılmış ve 12 (%12.24) gözlem için ise gözlemin kim tarafından yapıldığının açıkça belirtilmemiştir.

Lisansüstü tezler gözlem kayıtlarının tutulma şekline göre incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 13' te sunulmuştur.

Tablo 13*Gözlem Kayıtlarının Tutulma Şekline İlişkin Dağılım*

Gözlem Kayıtlarının Tutulma Şekli	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Form	212	94.64	91	92.86
Video Kaydı	3	1.34	3	3.06
Not Alma	8	3.57	4	4.08
Ses Kaydı	1	0.45	-	-
Toplam	224	100.00	98	100.00

Tablo 13'e göre, yüksek lisans düzeyinde 212 (%94.64); doktora düzeyinde ise 91 (% 92.86) gözlem için gözlem kayıtları form kullanılarak tutulmuştur. Bunun yanında kullanım sıklığı az olmakla birlikte not alma ve video kayıt yoluyla da gözlem kayıtları tutulmuştur. Yüksek lisans düzeyinde yapılan bir (%0.45) gözlemden ses kaydı kullanılırken, doktora düzeyinde bu kayıt türü kullanılmamıştır.

Gözlem formunun kullanıldığı durumlarda, formlara ait geliştirme adımlarının belirtilme durumu incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14*Gözlem Formlarında Geliştirme Adımlarının Belirtilme Durumuna İlişkin Dağılım*

Geliştirme Adımları	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Belirtilmiş	4	1.89	1	1.10
Belirtilmemiş	208	98.11	90	98.90
Toplam	212	100.00	91	100.00

Tablo 14 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 208 (%98.11), doktora düzeyinde ise 90 (% 98.90) gözlem için gözlem formunun geliştirme adımlarının belirtilmediği görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde dört (%1.89) ve doktora düzeyinde ise sadece bir (%1.10) gözlem formu için

geliştirme adımları belirtilmiştir. Her iki düzeyde de gözlem formlarının çoğunluğunun geliştirme adımlarının belirtilmediği dikkat çekmektedir.

Gözlem kayıtlarının form yolu ile tutulduğu gözlemler için gözlem formuna ait güvenilirlik kanıtlarının belirtilme durumu incelenmiş ve buna ilişkin dağılım Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Gözlem Formlarında Güvenirlik Kanıtlarının Belirtilme Durumuna İlişkin Dağılım

Gözlem Formunun Güvenirliği	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Belirtilmiş	8	3.78	16	17.58
Belirtilmemiş	204	96.22	75	82.42
Toplam	212	100.00	91	100.00

Tablo 15 incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde 204 (%96.22) ve doktora düzeyinde ise 75 (%82.42) gözlem için kullanılan gözlem formunun güvenilirliğine ilişkin herhangi bir bilgi sunulmadığı belirlenmiştir. Yüksek lisans düzeyinde sekiz (%3.78) ve doktora düzeyinde ise sadece 16 (%17.58) gözlem formu için güvenilirlik kanıtları sunulmuştur.

Güvenirlik kanıtları belirtilen formların tamamı için gözlemciler arası güvenilirlik katsayılarının hesaplandığı ve bu katsayıların 0.70'den yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki düzeyde de gözlem formlarına ilişkin geçerlik kanıtlarının verilmediği gözlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, 2015-2018 yılları arasında özel eğitim alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerdeki görüşme ve gözlem psikometrik bağlamda ele alınmıştır. İlgili tezlerde görüşme en sıklıkla araştırma amaçlarına cevap vermek amacıyla kullanılmıştır. Her iki lisansüstü düzeydeki tezlerde görüşme türünün çoğunlukla belirtildiği ve en sıklıkla yarı yapılandırılmış görüşme türünün kullanıldığı belirlenmiştir. Görüşme kayıtlarının en sıklıkla görüşme formları yoluyla kayıt altına alındığı görülmüştür. Bunun yanı sıra görüşme kayıtlarının nasıl tutulduğuna ilişkin bilginin sunulmadığı tezlerin de olduğu belirlenmiştir. Görüşme formunun kullanıldığı lisans üstü tezlerde çoğunlukla görüşme formunun geliştirme adımlarının tam olarak belirtildiği gözlenmiştir. Görüşme formu geliştirme adımlarına ilişkin olarak, her iki düzeyde çoğunlukla ön deneme adımının eksik olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formları için geçerlik kanıtlarının sunulma durumu incelenmiş ve formların yarısından fazlasına ait geçerlik kanıtlarının belirtilmediği görülmüştür. Tavşancıl vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada da yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerde, görüşme formlarının büyük bir kısmı için geçerlik kanıtlarının sunulmadığı durumlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Her iki düzeyde de görüşme formlarının geçerliği uzman kanısına dayalı kapsam geçerliğiyle ortaya konmuştur.

İncelenen tezlerde veri toplama yaklaşımının bir diğeri de gözlem tekniğidir. Her iki düzeyde gözlem büyük çoğunlukla araştırmanın amacına cevap vermek amacıyla ve araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. İncelenen tezlerde gözlemlerin büyük çoğunlukla gözlem formu yoluyla kaydedildiği bunun yanı sıra video kayıt, not alma ve ses kaydının da kullanıldığı görülmüştür. Gözlem formunun kullanıldığı lisansüstü tezlerde, bu formlara ilişkin geliştirme adımlarının belirtilip belirtilmediği incelenmiş; her iki düzeyde de gözlem formlarının büyük kısmı için geliştirme adımlarının belirtilmediği saptanmıştır. Gözlem formu olarak kullanılan araçların kim tarafından geliştirildiğine ilişkin bilgiye yer verilmemiş, ancak çalışmanın içeriği doğrultusunda bu formların araştırmacının kendisi tarafından geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca her iki düzeyde de kullanılan gözlem formlarının yarısından fazlasına ilişkin güvenilirlik kanıtlarının sunulmadığı görülmüştür. Gözlem formu için çoğunlukla gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının hesaplandığı ve bu katsayıların yüksek olduğu belirlenmiştir. Bazı tezlerin yöntem kısmında gözlemcinin tanıtılmadığı ancak uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik tespit edilirken dışardan gözlemcilerden yararlanıldığı görülmüştür. Gerek yüksek

lisans gerek doktora düzeyindeki tezlerde gözlem formlarına ilişkin geçerlik kanıtı sunulmamıştır. Benzer şekilde Tavşancıl vd. (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları da eğitim bilimleri alanında tamamlanmış tezlerde gözlem formları için bu araştırma bulgularıyla tutarlı benzer sorunların olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma bulguları, incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan görüşme ve gözlem formlarında bilimsel araştırma yöntemleri standartları konusunda bazı sorunların olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan araştırmacı adayının veri toplama araçlarına ilişkin temel tanıtıcı bilgilerin ve psikometrik kanıtların nasıl ve hangi bağlamda raporlanması gerektiği konusunda uzman desteği alması önerilebilir. Ayrıca bu tür bilimsel bilgilerin uygun biçimde raporlanması konusunda danışman, jüri üyesi ve enstitü düzeyinde denetleme sağlayacak mekanizmaların doğru bir biçimde işe koşulması önerilebilir. Bu mekanizmayı oluşturmak üzere bütün üniversitelerin ortak oluşturacağı bilimsel standartlara uygun kontrol listeleri ya da veri toplama aracı inceleme formları geliştirilebilir. Bu tür inceleme formu aynı zamanda araştırmacı adayı için kendisinden ne beklendiği konusunda yol gösterici olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada veri toplama yaklaşımlarından görüşme ve gözlem ele alınmıştır. Diğer veri toplama yaklaşımlarına (yazılı veri toplama, belgesel tarama, hazır veri vb.) ilişkin inceleme araştırma kapsamında değildir. Araştırmada görüşme ve gözlem kayıtlarının form olarak kullanıldığı durumlar ele alınmıştır. Bunun yanında görüşme ve gözlem kayıtlarının farklı biçimde (video, not alma vb.) tutulduğu durumlar da söz konusu olabilir. Ayrıca görüşme ve gözlem formlarının psikometrik nitelikleri tez inceleme formunda yer alan kategoriler kapsamında ele alınmıştır. Psikometrik niteliklere ilişkin daha detaylı bir çerçeve çizilebilir.

Destek ve Teşekkür

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın planlanması, verilerinin toplanması ve analizi süreçlerine katkı sağlamış olup, araştırmanın ikinci yazarı alan yazın taraması ve tartışma ve bulgular bölümlerine katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

Acar, G. M., & Özkan, Ö. Y. (2015). Türkiye’deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.

- Akaydın, B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Arik, RS, & Turkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Aslan, C., & Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongresi bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 535-554.
- Başol, G., & Akın, U. (2006). 2001-2006 yılları arasında Türkiye’de eğitim alanında belli başlı indeksli dergilerde yayımlanan araştırma makalelerinin metodolojik bakımdan değerlendirilmesi. XV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Benligiray, S. (2009). Türkiye’de insan kaynakları yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezler ve bu tezlerde incelenen temaların analizi: 1983-2008 dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 167-197.
- Büyüköztürk, Ş., & Kutlu, Ö. (2006). *Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu*. TUBİTAK – ULAKBİM I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canbulut, T., Avcı, G., & Sipahi, S. (2016). ABD ve Kanada’da sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 27(2), 351-370.
- Doğan, H. & Tok, T. N. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Güner-Yıldız, N., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Güvenç, B. (1994). Dünya’ da ve Türkiye’de bilim, etik ve üniversite. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi-1 Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Horst, P. (1966). *Psychological measurement and prediction*. Belmont: Wadsworth Pub. Co.
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 109-133. <http://doi.org/10.1080/01406720500256194>
- Karasar, N. (1984). *Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi*. Yayımlanmamış Araştırma (TUBİTAK SAYG-E-49 Projesi).
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma ve yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kieffer, K. M., Reese, R. J., & Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review. *Journal of Experimental Education*, 69(3), 280-309. <http://doi.org/10.1080/00220970109599489>
- Köklü, N., & Büyüköztürk, Ş. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisans-üstü öğrencilerin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18-28.
- Kutluca, T., Birgin, O., & Gündüz, S. (2018). Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi’nde yayımlanmış makalelerin içerik analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 390- 412
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Şahin, A.E. (2006). *Eğitim ile ilgili süreli dergilerde hakemlik ve sorunları (Eğitim araştırmaları dergisi örneği)*. TUBİTAK – ULAKBİM I. Ulusal Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Tavşancı, E. Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G., Kezer, F., Yalçın Yıldırım, Ö., Bilican, S., Büyükturan, B., E., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D., & Özmen, T., D., (2010). *Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara.

- Tiryaki, E. N. (2017). Evaluation of the postgraduate theses written in the field of special education in terms of language education and teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2),454-463.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119. <http://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>.
- Yalçın, S. (2016). Ölçme ve değerlendirme alanındaki dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 65-84. http://doi.org/10.1501/Egifak_0000001375
- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç., & İlgün Dibek, M. (2015). A review of articles published in educational journals having highest impact factors: Content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.4868>
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <http://doi.org/10.1177/0011000006288127>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Knowledge is every kind of real product helping a human understand the world in which s/he lives. In order to reveal the reality of obtained knowledge, a scientific base is required. Production of scientific knowledge is realized only through carrying out the stages of the scientific research methods completely. In this context, the most important feature separating scientific knowledge from other kinds of knowledge is "method", that is to say, the path followed in relation to how and in what way knowledge is obtained (Hempel,1968; Reischer ,1970; cited by Güvenç, 1994). In this case, unless a method (a research model, a target audience, a data collection method and a method of analysis), which is appropriate for a problem under discussion, is used, doubts will appear in relation to the scientificness of data obtained from a study.

It might always be a matter of discussion how much data obtained from studies carried out in a field contribute to science and how scientific they are. In any field, knowledge can be produced through scientific studies, but every kind of knowledge might not have a scientific characteristic in real sense (Benligiray, 2009). For a scientific progress in any field, it is important that scientific discussion should continue and studies in the relevant field should be published. Through the publication of a study and hence sharing it with other people concerned, it is ensured that scientific discussion continues via these studies. Truths can be reached via scientific discussion and scientific progress can be achieved. In this respect, the quantitative increase in scientific studies does not always guarantee a qualitative development. At this point, the path (method) to be followed to obtain results emerging from scientific studies is at least as important as results. For this reason, in order to produce scientific knowledge, it is necessary to carry out the steps of scientific process completely. That is to say, it is required to use a research model, data collection tools and data analysis techniques, which are appropriate for the research problem. Hence, on the one hand, scientifically achieved knowledge reveals reality, but on the other hand, scientific discussion might continue as references for new studies. However, it is known that researchers working in the field of social sciences in Turkey have important problems especially in relation to method (Karasar, 1984; Köklü & Büyüköztürk, 1999).

Some of the problems in relation to method can be taken in hand in the context of data collection tools. Researchers resort to various data collection techniques in order to gather information about the matter of concern. The type of the data collection technique which a researcher uses might differ depending on the problem of a study, the quality of data or the source of data.

Although there are different classifications (Tavşancıl et al., 2010; Karasar, 2016; Büyüköztürk et al., 2016) in the literature, the data collection approaches are classified generally in the forms of written data collection, interview, observation, ready data and document reviewing. In this study, the techniques of observation and interview, two of the data collection techniques frequently used in the field of special education, were taken in hand. There are many studies examining articles and theses published in recent years with the aim of determining trends and problems in the field of educational sciences both in our country and abroad (Acar & Özkan, 2015; Erdem, 2011; Canbulut et al., 2016; Göktaş et al., 2012; Kieffer et al., 2001; Murphy et al., 2007; Selçuk et al., 2014; Tavşancıl et al., 2010; Turan et al., 2014; Worthington & Whittaker, 2006; Yalçın, 2016; Yalçın et al., 2015). Not a study examining the psychometric features of the observation and the interview forms used in the post-graduate theses completed in the field of special education was encountered in the related literature. In this study, the psychometric features of the observation and the interview forms used in the post-graduate theses completed in the field of special education between the years of 2015 and 2018 were examined.

Method

A total of 152 master's thesis and 37 doctoral theses completed between the mentioned years and with access granted at the HEC National Thesis Center database were taken within the scope

of the study. The related theses were examined via the document analysis method and the data collection tools examination form. The obtained data was analyzed via the descriptive content analysis method.

Results

According to the research findings, 62 of the examined master's theses employed the observation technique (40.79%) and 48 of them employed the interview technique (31.58%). However, 24 of the doctoral theses employed the observation technique and 15 of them employed the interview technique. According to this, a total of 116 interviews were held and a total of 322 observations were made in the examined theses. For both levels, it was determined that the primary aim of using the interview technique in theses was to answer the research aims. In nearly all the theses, the type of interview was specified, and it was determined that mostly the semi-structured interview type was used. The interview records were kept most frequently by using the interview form. It attracted attention that the developmental steps in relation to the interview forms used at both levels were frequently specified, but, besides this, there were interviews where the development steps were not reported. In cases when the interview form development steps, these steps were mostly complete; the testing stage was frequently missing for the forms including incomplete steps. It attracted attention that the validity and the reliability evidence was presented for a great majority of the interview forms used at both levels. In the examined theses, the observation technique was most frequently used to answer the research aims. In these theses, observation was made most frequently by the researcher and the cases where an external trained observer was used were also determined. The observation records used in the related theses were kept largely with observation forms. It was observed that development steps were not specified for the great majority of these observation forms. It was determined that no evidence related to the validity and the reliability of the observation form was presented in nearly all the observation forms used at both levels.

Discussion and Conclusion

Most of the interviews and observations were made to respond to the research objectives. Forms were used for almost all of the interview and observation records. There is no evidence of validity and reliability of the relevant interview and observation forms; In the theses examined, it has been noted that there are important deficiencies and errors in the reporting of basic methodological data related to these forms. By considering that the data collection tools used in the examined post-graduate theses were unable to follow the stages which scientific studies are required to follow, researchers should be provided by their supervisors with qualified information about the stages which scientific studies are required to follow or they should be made to reach this information before they start their studies. To achieve this, it is suggested that they should be provided with handbooks including standard measurement tools used both at national and international levels as well as measurement tools. Moreover, forming a "Thesis Examination Form" in line with standards might contribute to the following of further studies in terms of the appropriateness of scientific research methods and techniques or the examination of developed/adapted tools.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

BİRİNCİ SEVİYE BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü düzey başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

Tablo Başlıkları

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, "Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır" şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise "Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz" şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalandığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html adresi incelenebilir.

Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

Özgünlük Raporu

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

http://dergipark.gov.tr/kuje http://dergipark.gov.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846